

# Udviklingen af genrepædagogik i Australien

Denne artikel giver en oversigt over udviklingen inden for genreteori og genrepædagogik fra et australsk perspektiv. Vores erfaringer stammer hovedsageligt fra undervisning i *literacy* på skoler og på efteruddannelseskurser for lærere. Vi beskriver hvordan genreteorien er opstået, og diskuterer den genrepædagogiske tilgang til sprog og *literacy* med særlig vægt på træk som det dialogiske grundlag for læring og idéen om *gradvis overdragelse (handover)*. Vi afrunder med at pege på problemstillinger i forbindelse med professionel lærerudvikling og praksis i klasseværelset.

## Udviklinger inden for genreteori

Genreteori er udsprunget af forskning i skrivning og på baggrund af en bekymring over minoritetselevs *literacy*-resultater i sprogundervisningen i Sydneys grundskoler i 1980'erne. Forskere har videreudviklet Hallidays funktionelle sprogmodel til også at beskrive en række formål med brugen af sprog i alle skolefag. Ved at arbejde med *genre* forstået som '*betydningskonfigurationer der løbende gendannes*' (Rose & Martin 2012: 53) har man i projektet identificeret de nøglegenrer som optræder i de første skoleår: fremgangsmåder, narrative, forsøgsrapporter, fremlægnings, forklaringer og redogørelser (se tabel 1). Hvis formålet fx er at argumentere for et syns-



**PAULINE JONES**

Lektor

University of Wollongong, Australia

[paulinej@uow.edu.au](mailto:paulinej@uow.edu.au)



**BEVERLY DEREWIANKA**

Professor

University of Wollongong, Australia

[bevder@uow.edu.au](mailto:bevder@uow.edu.au)

punkt gennem en redegørelse, vil de typiske trin omfatte: en redegørelse for ens standpunkt, en række argumenter og en gentagelse af standpunktet. Tilsvarende vil det være forholdsvis enkelt at forudsige trinnene i tekster med andre formål; det gælder også for mange af de sproglige træk som indgår i teksterne. Lærerne er hurtigt blevet fortrolige med at undervise i disse grundlæggende genrer, i trinene og i de sproglige træk. Dette arbejde er sidenhen blevet indarbejdet i mange af de australske skolars læseplaner og læremidler.

TABEL 1. Prototypiske genrer i grundskolen

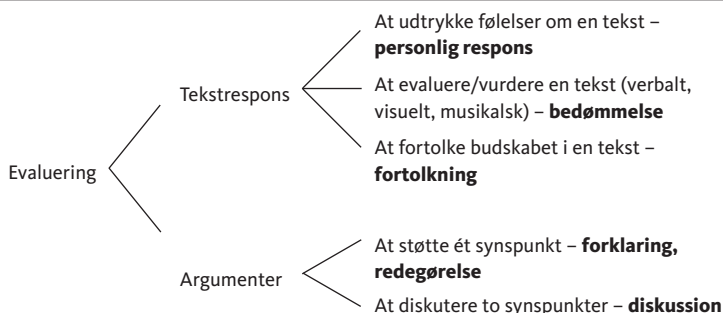
Formål	Genre	Trin
At fortælle hvad der skete	Genfortælle	Orientering $\wedge$ Registrering af begivenheder
At underholde	Narrativ	Orientering $\wedge$ Komplikation $\wedge$ En række af begivenheder $\wedge$ Løsning
At instruere nogen i hvordan man gør noget	Fremgangsmåde	Formål $\wedge$ Udsty $\wedge$ trin
At give information om et emne	Informationsrapport	Klassifikation $\wedge$ Beskrivelse
At forklare hvordan ting virker, eller hvorfor noget sker	Forklaring	Identifikation af fænomen $\wedge$ Forklaringssekvens
At overtale/argumentere for et synspunkt	Fremlæggelse/argumenter	Holdning $\wedge$ Argumenter $\wedge$ Gentagelse af holdning
At overveje to eller flere sider af en sag	Diskussion	Sag $\wedge$ Sider $\wedge$ Beslutning

$\wedge$  = efterfulgt af

Genreteori har fortsat sin udvikling i samspil med udviklingen af praksis, således at den nu også beskriver de udvidede genrer i gymnasieundervisningen og på arbejdspladsen. Den oprindelige beskrivelse af de prototypiske genrer er herigennem blevet udvidet til en taksonomi af *genrefamilier* (Rose & Martin 2012: 128). På det seneste har man kortlagt de genrekrav der ligger i de nye australske læreplaner på tværs af en række fag.

FIGUR 1. Evaluering af genrer i skolen (fra Rose & Martin 2012: 128).

**Genrefamilie**



Inden for forskningen har man påvist en gradvis øget kompleksitet i elevernes skriftlighed i skoleforløbet (Christie & Derewianka 2008). Det har gjort det muligt at lave beskrivelser af undergenrer som indfanger de sproglige mønstre inden for specifikke faglige områder (se tabel 2).

TABEL 2. Hovedgenrer i læreplaner på grundskoleniveau (Derewianka & Jones)

Genre	Socialt formål	Undergenrer
Fremgangsmåder	At fortælle nogen hvordan man gør noget	Enkle fremgangsmåder Anvisninger Kontekstbetingede fremgangsmåder
Historier	At udforske menneskelige forhold gennem underholdning	Narrativ Anekdote Fabler
Beretninger	At fortælle hvad der skete	Personlig beretning Selvbiografi Indlevende selvbiografi Erindringer Biografi Historisk beretning Historisk redegørelse Litterær beretning
Faktarapporter	At observere og beskrive en generel gruppe af ting	Beskrivende rapporter Klassificerende rapporter Rapporter vedr. funktion og opbygning Sammenlignende rapporter Historiske rapporter
Forklaringer	At forklare hvordan eller hvorfor, herunder årsager og konsekvenser	Sekventielle forklaringer Cykliske forklaringer Kausale forklaringer Systemforklaringer Faktuelle forklaringer Konsekvensforklaringer
Argumenter	At argumentere for en sag eller at diskutere en problemstilling	Udredende, argumenterende fremlæggelse Analytisk fremstilling Diskussion

Analyse og respons	At analysere en tekst eller et emne	Personlig respons Anmeldelse/vurdering Fortolkning/udlægning Kritisk respons
Undersøgelse	At undersøge, skabe og evaluere	Makrogenrer • Retfærdige tests • Laboratorierapporter/forsøgsrapporter • Designrapporter • Undersøgelsesrapporter • Problemløsningsrapporter

Forskning har yderligere påvist at genrettrinnene består af mindre 'betydningsenheder' eller faser (Martin & Rose 2007: 12). I åbnings-trinnet i en redegørelse vil mindre faser fx identificere problemstillingen, give baggrunden for den og pege frem mod resten af teksten. Faser er især nyttige når man skal undersøge narrativer i og med de indfanger genrerens fleksibilitet, hvor mange af faserne er valgfrie og kan kombineres på forskellige måder (se tabel 3).

TABEL 3. Fælles faser i narrative (fra Martin & Rose 2007)

Fasetyper	Funktioner	Sproglige træk
Baggrund	Præsentere konteksten i begyndelsen af et trin	Præsentere og beskrive identiteter, aktiviteter og lokaliteter
Beskrivelse	Beskrive konteksten uden at inddrage begivenhederne	Kan være statisk (relationelle processer) eller dynamisk (materielle/kausale processer)
Begivenheder	Begivenheder der følger efter hinanden	Begivenheder der følger efter hinanden med brug af fx tidskonjunktioner (fx 'så')
Resultat	Konkrete resultater	Konkrete resultater af forudgående begivenheder med konsekvenser (fx 'derfor')
Reaktion	Adfærdsmæssige/holdningsmæssige resultater (fx personernes følelser)	Deltagernes adfærd eller holdninger som reaktion på forudgående begivenheder
Problem	At skabe spænding ved at imødegå positive forventninger	Brug af fx 'men' til at imødegå positive forventninger
Løsning	Opløsning af spænding ved at imødegå negative forventninger	Opløse spænding ved at imødegå de negative forventninger der er skabt af et problem
Kommentar	Fortællerkommentarer	Indskudte fortællerkommentarer
Refleksion	Deltagertanker	Indskudte deltagertanker/udsagn (fx 'hun/han tænkte/sagde')
Interaktion	Relationer mellem karakterer	Dialog mellem deltagere (fx udtalelser og svar)

Humphrey (2013) har afdækket at elever er i stand til at anvende deres forståelse af faser til at forbedre deres tolkninger og konstruktion af forskellige tekster. Begrebet faser er også nyttigt når eleverne skal arbejde med længere og mere komplekse tekster eller med genrer som ikke 'passer til' de prototypiske beskrivelser.

I en anden undersøgelse er der blevet identificeret *makrogenrer*, dvs. tekster som indeholder flere forskellige formål. Makrotekster ses typisk i lærebøger og i de evalueringsopgaver som eleverne får i midten og i slutningen af deres skoleforløb. Tabel 4 præsenterer et eksempel på en forsøgsrapport (også omtalt som en 'kompleks opgave'); det er en opgave der er udformet til at stimulere en vedvarende optagethed og en dyberegående læreproces inden for et bestemt fagligt område. Her dokumenterede eleverne deres arbejder ved at samle de forskellige genrer i multimodale tekster bestående af fotografier, kort, breve, dagbøger og tidslinje sammen med skreven tekst. Macrogenrer bliver også mere og mere fremtrædende i medietekster der kombinerer stillbilleder, sprog, animationer, lyd og grafikker.

TABEL 4. Makrogenrer i udskolingsklasser. En undersøgelsesrapport om australsk historie

<b>Det overordnede spørgsmål:</b> Hvordan har migration bidraget til australsk kultur efter dannelsen af føderationen?	
<b>Fokus på underemner</b>	<b>Indlejrede genrer</b>
Migrationsbølger over tid	historisk beretning (herunder tidslinjer og kort)
Grunde til at folk emigrerede til Australien	faktuelle forklaringer
Migrantgruppers historier	interviews
Forstå forskellige synsvinkler – forstå verden ud fra forskellige kulturers og forskellige historiske perioders perspektiver	Indlevende selvbiografi
Historier om enkeltpersoner der i særlig grad har bidraget til udviklingen af det australske samfund	biografi
Fordelene ved migration for det australske samfund	argumenter

Genreteorien har således givet lærere mulighed for at forudsige hvilke typer tekster eleverne med en vis sandsynlighed vil møde i forskellige læreplaner, samt hvilke sproglige træk der vil være typiske inden for bestemte genrer.

## Udviklingen inden for genrepædagogikken

Genrepædagogikken trækker på forskning inden for tidlig mundtlig sprogudvikling hos børn og på teori om stilladsering (Painter 1986: 81, citeret i Martin 1999). Painter blev opmærksom på at efterhånden som børn lærer diskursmønstrene eller diskursgenrerne i deres kultur:

- konstruerer de ofte tekster i samarbejde med deres samtalepartnere
- internaliserer de genrer ved at genbruge fra tidligere samtaler
- kopierer de ofte sproglige mønstre som de tidligere har hørt.

Hos voksne observerer man at de stilladserer børnenes ytringer ved at give dem stikord og ved at omformulere og udvide det de siger. Desuden retter de børnenes opmærksomhed på iøjnefaldende karakteristiske træk ved en genre (til at begynde med implicit, senere hen eksplicit). Til at begynde med indtager eksperten en mere styrende rolle med den lærende i rollen som lærling. Efterhånden som den lærende opnår større kontrol, trækker eksperten gradvis sin støtte indtil den lærende kan handle selvstændigt. Denne viden er blevet indarbejdet i undervisnings-læringscirklen som et hovedprincip for »støtte gennem interaktion baseret på fælles erfaring« (*guidance through interaction in the context of shared experience*) (Rose & Martin 2012).

Undervisnings-læringscirklen har til formål at give alle lærende adgang til skolens genrer. Med udgangspunkt i læreplanen som kontekst rettes elevernes opmærksomhed direkte mod de/n relevante genre/r og mod udviklingen af elevernes kontrol over det sprog der hører til læreplanen. De centrale trin omfatter:

*Opbygning af feltet:* på dette trin bliver eleverne inddraget i emnet, finder ud af hvad de ved, og begynder at skabe en fælles kontekst. Det er vigtigt at opbygningen af kendskabet til feltet fortsætter gennem hele undervisnings-læringscirklen således at eleverne gradvis udvikler øget kontrol over emnet.

*Brug af modeltekster eller dekonstruktion:* på dette trin bliver eleverne introduceret til den valgte genre ved at undersøge modeltekster som er konstrueret med særligt henblik på genrens funktion, dens opbygning og inddeling i faser samt med fokus på relevante sproglige træk.

*Fælles konstruktion:* læreren leder på dette trin eleverne til at skrive en tekst i den valgte genre inden for et emne i læreplanen. Eleverne leverer mundtligt med deres bidrag, mens læreren omformer dem

til skriftsprog med inddragelse af de vigtigste idéer fra tidligere modelaktiviteter.

*Selvstændig konstruktion:* eleverne udforsker et tilsvarende emne fra læreplanen og skriver deres egne tekster med brug af den genre der er i fokus.

Mens genrer er brede kulturelle fænomener i en mere specifik situationskontekst, bliver vore sproglige valg formet af *register*. Halliday identificerer tre nøglefaktorer i den umiddelbare situationskontekst som har indflydelse på de sproglige valg vi træffer: *field*, *tenor* og *mode*. *Field* refererer til det indhold der udvikles i en given kontekst gående fra mere specifikke, velkendte og konkrete hverdagserfaringer over mod det mere generelle, ukendte, tekniske og abstrakte sprog der kendetegner teoretisk *literacy* i en uddannelsesmæssig sammenhæng. *Tenor* henviser til de roller og relationer der indgår, og som bliver inddraget af deltagerne. Læreren vil fx optræde som ekspert, vejleder, samarbejdspartner og facilitator, mens eleverne indtager roller som lærlinge, aktive deltagere og selvstændige lærende. *Mode* henviser til kommunikationskanalen: mundtlig, skriftlig eller multimodal, som hver især spiller en vigtig rolle i den pædagogiske læringscirkel. Mundligt sprog er nyttigt til at udforske emner med og til at afprøve idéer med i spontane aktiviteter. Skriftsprog af den slags som afspejler at man klarer sig godt i skolen, giver mulighed for mere refleksion og for at komme i dybden med idéer og med forbindelsen mellem dem. Undervisnings-læringscirklen er designet med henblik på at hjælpe eleverne til at udvikle det sprog og de *literacy*-færdigheder som er nødvendige for at kunne imødekomme de stadigt mere komplekse registerkrav i emnerne i læreplanen og i forbindelse med skolegang generelt. Tabel 5 er en præsentation af sprogudviklingen fra de tidlige år i grundskolen til gymnasieskolen.

TABEL 5. Registerkontinuet (tilpasset efter Derewianka & Jones 2016)

**Sprogudvikling relateret til emne – *field* (ideational function)**

Tidlig barndom	Senere barndom	Ungdom
Bruger sprog relateret til bekendte, personlige, konkrete, ikke-specialiserede emner fra hverdagslivet. Idéer forbindes på en enkel, talesprogsagtig måde med brug af forbindere som og, men, så og når.	Bruger sprog til at forstå, tolke og konstruere stadigt mere komplekse verdener. Idéer forbindes i sætninger med brug af forskellige konjunktioner der afspejler mere komplekse relationer så som årsag-virkning.	Bruger sprog der drejer sig om mere abstrakte og tekniske emner inden for specifikke fagområder. Forbinder idéer på mere sofistikerede måder som fx ved at bruge indrømmelser (skønt, dog) og hypoteser (hvis... så)

### Sprogudvikling relateret til interpersonelle relationer – *tenor (interpersonal function)*

Tidlig barndom	Senere barndom	Ungdom
Bruger sprog til at indtage et begrænset antal roller i forbindelse med interaktion med familie og venner på en forholdsvis uformel måde. Følelser og holdninger udtrykkes direkte uden nogen særlig selvregulering	Bruger sprog til at konstruere et antal forskellige roller og relationer med brug af et bredere repertoire af interpersonelle ressourcer. Kan udnytte disse ressourcer til at søge informationer, lave forespørgsler, give sin mening til kende, overtale, benægte osv. på stadig mere subtile og indirekte måder.	Bruger sprog til at forhandle relationer med kendte og ukendte voksne og jævnaldrende i en række forskellige kontekster med bevidst opmærksomhed på sproglige valg afhængig af kontekst. Anvender mere nuancerede udtryk for følelser, mere objektive vurderinger med brug af dokumenteret viden. Er opmærksom på alternative perspektiver og på hvordan sprog kan bruges til at positionere én selv og andre.

### Sprogudvikling relateret til kommunikationskanal – *mode (textual function)*

Tidlig barndom	Senere barndom	Ungdom
Bruger mundtligt sprog spontant, udforskende, frit flydende og tæt knyttet til det der foregår. Beskæftiger sig med relativt korte skrevne og multimodale tekster med brug af forskellige medier.	Bevæger sig hen mod mere planlagt skriftsprog og forstår at udforme tekster der ikke er afhængige af den umiddelbare kontekst. Bliver mere bevidst om hvordan forskellige former for skriftlighed og mundlighed kan kombineres i multimodale tekster.	Tolker og udformer længere skrevne og multimodale tekster som er mere sammensatte, kompakte, stramt opbyggede og har opmærksomhed på en række sammenhængsskabende sproglige greb som gør den skrevne tekst mere flydende.

Den videre udvikling i genreteori har ført til større vægt på læsning. Især *At Læse for at Lære (Reading to Learn)* (se Rose 2016) tilføjer en ny dimension og yderligere elevstøtte til den oprindelige undervisnings-læringscirkel. Vi har i vores version af undervisnings-læringscirklen indarbejdet en øget vægt på læsning i trinnet *understøttet læsning (supported reading)* (se figur 2).

Med et sociokulturelt grundlag som afsæt vægter vi den dialogiske interaktion i alle cirkelns trin. Med afsæt i det overordnede mål om '*gradvis overdragelse*', skifter lærerens og elevernes roller i de forskellige trin, og herved udvikler der sig forskellige interaktionsmønstre. I trinnet med modeltekster og fælles konstruktion har læreren rollen som autoritet, og eleverne må forventes at have færre mulig-



FIGUR 2. Undervisnings-læringscirkel



heder for at tage initiativ til dialog. På trinnet *selvstændig konstruktion*, hvor eleverne har fået mere kontrol over udvælgelsen og organiseringen af information i deres tekster, vil de derimod være mere proaktive i interaktionen. Men alle trin giver imidlertid muligheder for dialog mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes. Aktiviteter der egner sig til at fremme elevernes tale og til at udvikle deres viden om feltet, omfatter fx brainstorming, ekskursioner, puslespilstasks og fælles ordforbindelsesopgaver inden for de relevante semantiske netværk. Understøttet læsning giver også mulighed for at tale om tekster, nogle gange lærerstyret – på andre tidspunkter elevstyret. På samme måde giver trinnet med modeltekster mulighed for en række deltagelsesstrukturer, men bør dog under alle omstændigheder omfatte aktiviteter som giver eleverne mulighed for at anvende deres metalingvistiske forståelse i klasse- eller gruppediskussioner, fx hvor de sætter opklippede tekster sammen og sammenligner dem; det fører til analyser og overvejelser over forholdet mellem sproglige valg og deres betydning. Et sådant dialogisk arbejde er vigtigt både for at eleverne kan udvikle deres metalingvistiske bevidsthed, og for at lærerne kan følge med i hvordan elevernes udvik-

ler deres metalingvistiske bevidsthed, og hvordan eleverne tager gennemæssig og faglig viden til sig.

## Aktuelle problemstillinger

Som vi har set, har genreteori påvirket australske læreplaner og pædagogik i flere årtier og givet meget både til forskere i *literacy* og til undervisere. I de gældende australske læreplaner er 'viden om sprog' centralt placeret, hvilket dokumenterer den indflydelse arbejdet med genrepædagogikken har haft. I de senere år er der imidlertid opstået en række problemstillinger. Vi vil her kort diskutere to tæt forbundne problemstillinger: læreres viden om sprog og adgangen til de nødvendige læremidler.

Problemstillingen vedrørende lærernes viden om sprog er vel-dokumenteret (Hammond & Macken-Horarik 2001; Jones & Chen 2012). Den pædagogiske anvendelse af genrepædagogik kræver en omfattende professionsudvikling hos lærerne, men ikke desto mindre har vores uddannelsessystemer helt undladt at tilbyde faste efteruddannelsesprogrammer inden for uddannelsesområdet. Mange lærere har ikke haft mulighed for at holde trit med de udviklinger der er beskrevet ovenfor, som fx makrogenrer, identifikationen af faser og undergenrer samt anvendelsen af dem i multimodale og digitale kontekster. Resultatet har været en genetablering af prototypiske genrer i form af 'teksttyper' som styrende for pædagogikken (snarere end formål og læreplanskontekst), og der bliver undervist i genretrin som strukturer der slet og ret skal reproducere. Sådanne praksisser har også generelt været løsrevet fra forståelsen af *register*, således at de mere komplekse sproglige udviklinger, som nødvendigvis skal ske når der sker ændringer i *field*, *tenor* og *mode*, enten bliver ignoreret eller taget op på mere eller mindre tilfældige måder. En beslægtet udfordring er behovet for at lærere der underviser i gymnasiefag, (a) forstår de sprog- og literacy-krav deres fag fordrer, og (b) lever op til disse krav samtidig med at de honorerer de faglige krav.

I stedet for efteruddannelsesprogrammer der kunne imødekomme lærernes behov, har vi kun set spredte initiativer på skoleniveau udført af tilfældige konsulenter samt en øget kommerialisering af undervisningsmidler, hvoraf mange ikke bygger på en sproglig viden. Der er et påtrængende behov for teoretisk sammenhængende, veltilrettelagte kurser som formidler genre- og registerteori til undervisere på alle klassetrin. Eksempler på sådanne kurser omfatter Reading to Learn (Rose & Martin 2012), Literacy for Learning (Polias & Dare 2013) og Literacy Works (Weekes 2016).

## Konklusion

Vi har her givet et kort overblik over genre teorien og genrepædagogikkens historie i det australske skolesystem, og beskrevet den betydelige indflydelse den har haft på læreplaner og pædagogik. Genre teorien udvikler sig løbende i takt med at vi identificerer vigtige forhold der kan bidrage til at styrke den. Genrepædagogikkens vedvarende styrke ligger i at den er solidt funderet i en teori der spiller sammen med praksis i klasseværelser. Genre teorien vægter forbindelsen mellem kontekst, betydning og sproglige valg, og den synliggør de sproglige krav til eleverne fra klassetrin til klassetrin. Den gennemtrænger alle dele af læreplanerne og definerer de sproglige udfordringer i hvert enkelt fag. Den forbinder læsning og skrivning som væves sammen gennem dialogisk interaktion. Den giver lærere og elever et fælles metasprog til brug ved analyser, vurderinger og evaluering af sprog fra tekstniveau til det enkelte ord. Vi har understreget betydningen af kvalificeret lærerudvikling i hele skolesystemet, sådan som det fx sker i partnerskaber mellem forskere i *literacy* og lærere. Vi har også påpeget det påtrængende behov lærere og elever har for undervisningsmidler baseret på en høj grad af teoretisk troværdighed.

## Litteratur

- Christie, F., & Derewianka, B. (2008). *School Discourse*. London: Continuum.
- Derewianka, B., & Jones, P. T. (2016). *Teaching Language in Context*. (2nd ed.). Melbourne: Oxford University Press.
- Hammond, J., & Macken-Horarik, M. (2001). 'Teachers' voices, teachers' practices: Insider perspectives on literacy education'. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol 24 (2), 112-132.
- Humphrey, S. (2013). »And the Word Became Text: A 4 x 4 Toolkit for Scaffolding Writing in Secondary English«. *English in Australia*, 48(1), 46-55.
- Jones, P. T., & Chen, H. (2012). »Teachers' Knowledge about Language: Issues of Pedagogy and Expertise«. *Australian Journal of Language and Literacy*, 35(2), 147-172.
- Martin, J. R. (1999). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: Linguistic and Social Processes*. London: Continuum.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd ed.). London: Continuum.
- Polias, J., & Dare, B. (2013). *Literacy for Learning*. Adelaide, SA: Lexis Education/DECD Publishing.
- Rose, D. (2016). Integrering af læsning og skrivning i skolens fag. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 63, 57-64.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Reading to Learn: Genre, Knowledge & Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield & Bristol CT: Equinox.
- Weekes, T. (2016). *Writing for Success in Business Studies*. Sydney: Literacy Works.