

Genrepædagogik som kompetenceudvikling på Sølystskolen

Sølystskolen i Silkeborg er en stor almen grundskole med ca. 700 elever. Ca. 40 % af eleverne er tosprogede, og de fleste af dem modtager undervisning i dansk som andetsprog (Kvalitetsrapport for Sølystskolen 2015). Siden 2009 har Sølystskolen derfor samarbejdet med VIA University College om udvikling af genrepædagogik til skolens fag. Projektet skal give lærerne viden om og redskaber til at forandre deres undervisningspraksis hen mod en didaktik, hvor viden om fagenes sprog og fagenes tekster og viden om, hvordan man lærer fag og sprog på samme tid, indgår i alle læreres planlægning og gennemførelse. Inspirationen til projektet kommer fra lignede kompetenceopbygnings- og udviklingsprojekter i Sverige (Johansson & Sandell Ring 2010).

Hvorfor genrepædagogik?

Genrepædagogik kaldes også for sprogbaseret undervisning, og selvom denne pædagogik efterhånden er udviklet i forskellige både teoretiske og didaktiske retninger, består det teoretiske grundlag af de samme ideer om sprog og om forholdet mellem sprog, tekster og læring i skolens fag. Den systemisk funktionelle lingvistik (Halliday & Matthiessen 2004) udgør det sprogteoretiske grundlag, et grundlag der giver mulighed for at arbejde indholdsorienteret og funktionelt med sprog og tekster i skolen (Christensen 2014a). Pædago-



METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN

Docent, ph.d.
VIA University College
mvc@via.dk

gisk bygger genrepædagogikken på Lev Vygotskys (1978) læringssyn, hvor stilladseringstanken spiller en central rolle (Wood et al. 1976). Fagsprog, fagenes sproglige registre og især fagenes tekster er fundamentet i genrepædagogikken, og tekstmestring anses for at være en central færdighed i alle fag.

Genrepædagogikken defineres normalt som en eksplicit pædagogik, idet målsætninger er tydelige, og arbejdsformer og løsningsstrategier ekspliciteres og modelleres for eleverne fx ved brug af modeltekster og tæt stilladsering af skriveprocesser og -strategier (se fx Christensen 2014b). Selvom der mangler egentlige effektstuder af genrepædagogikkens indflydelse på elevens faglige udvikling, rummer genrepædagogikkens pædagogiske og sprogteoretiske grundlag nogle elementer, som har vist sig at hænge sammen med forbedrede elevresultater – også for tosprogede elever. Det gælder fx den eksplicite pædagogik med tydelig målsætning og tæt lærerstilladsering (Bleses et al. 2013). I genrepædagogikken anses sprog og læring for at være tæt forbundne; undervisning i et fagligt emne vil derfor indebære eksplicit undervisning i emnets tekster, sprog og begreber.

At ændre praksis – hvad ved vi?

Formålet med projektet på Sølystskolen var at løfte elevernes faglige resultater gennem professionel udvikling af lærerne. Kernen i projektet har således været ny teoretisk viden om sprog, tekster og læring, som lærerne efterfølgende skulle bruge til at ændre didaktisk praksis i klasseværelserne. Men hvordan tilrettelægger man et sådant kompetenceudviklingsforløb på en skole? En af udfordringerne var, at fremstillinger af skoleudviklingsprojekter, hvor genrepædagogik spiller en central rolle, fokuserer på det teoretiske og pædagogiske grundlag og på de elevrettede aktiviteter (Kuyumcu 2011). *Hvordan* lærernes nye viden kommer i spil og konkret påvirker og forandrer praksis i klasseværelserne, er ofte enten udeladt eller kun sparsomt belyst. En forskningsgennemgang af litteraturen om *professional development* (efteruddannelse) udført for New Zealands undervisningsministerium (Timperley et al. 2007) viser, hvor komplekst forholdet er mellem lærers læring og elevens ditto.

Faktorer, der påvirker effekterne af efteruddannelse og kompetenceopbygning, angår især de arbejdsformer, der indgår i efteruddannelsesaktiviteterne, bredden og dybden af den præsenterede viden og muligheden for at lære af og sammen med andre. Det er især disse tre resultater fra Timperley et al.s forskningssyntese, der har haft relevans for udviklingsprojektet på Sølystskolen:

Hvis lærerne forventes at implementere ny viden mere eller mindre direkte i deres praksis, er effekten begrænset. Hvis lærerne derimod inddrages i og får mulighed for at påvirke og bidrage til omsætning af viden til pædagogisk praksis, er effekten større på eleverne (Ibid.: xxix). Dette kan ikke udelukkende forklares med ejerskab til eller medindflydelse på selve udviklingens mål og indsatser, men også med at lærere skal have mulighed for at opnå en dybere forståelse af, hvordan den nye viden passer med eller udfordrer lærerens eksisterende viden og pædagogiske praksis.

Lærernes nye viden, som skal omsættes i lærernes egen undervisning, skal formidles både dybt og bredt. Det er ikke tilstrækkeligt at introducere til en ny pædagogisk praksis, fx til bestemte metoder, uden at bibringe lærere forståelse af teorier og pædagogikken bag. Det er heller ikke nok at give lærere ny teoretisk viden og så forvente, at de selv omsætter den til praksis uden videre (Ibid.: xxix). Dette hænger sikkert sammen med, at lærere er pædagoger, og derfor har de brug for viden om både undervisningens hvordan og hvorfor (Ibid.: xxxiii).

Hvis kompetenceopbygning skal have effekt på elevernes læring, skal lærerne have mulighed for at lære sammen med andre og indgå i en eller anden form for praksisfællesskab, hvor ny viden og nye erfaringer kan udvikles og diskuteres (Ibid.: xxx). Lærere lærer bedst sammen med andre lærere i et læringsrum, hvor gamle overbevisninger møder ny viden, fx organiseret omkring input fra eksterne eksperter.

Man kan med andre ord ikke forvente, at veldoseret viden kan ændre læreres praksis; lærere har brug for egne erfaringer med nye praksisser og for tid og rum til at øve sig på de nye praksisser og tid og rum til at forstå og diskutere dem med ligesindede (Ibid.: xxx).

Hvordan gjorde vi på Sølystskolen?

Lærerne på skolen har modtaget undervisning i genrepædagogikens teori og praksis. Alle lærere i projektet – også ikke-sproglærere – er således blevet undervist i og har læst om både den pædagogiske teori, sprog- og tekstteorien og teoriernes udmøntning i undervisningsmodeller som fx undervisnings-læringscirklen¹. Arbejdet med det teoretiske grundlag var vigtigt i kompetenceopbygningen, netop fordi genrepædagogikken på flere punkter udfordrer lærernes opfattelse af, hvad der er god og effektiv undervisning. Lærere i ikke-humanistiske fag var skeptiske i forhold til at bruge så meget tid på tekster og sprog i undervisningen, og de fandt kravene til deres egen

viden om sprog og tekster udfordrende. Dertil kom, at de oplevede, at det store fokus på tekstmestring – fx i naturvidenskabelige fag – kom til at konkurrere tidsmæssigt med andre aktiviteter, som spiller en stor rolle i naturfagsundervisning, fx forsøg og eksperimenter. Nogle dansk- og sproglærere satte spørgsmålstegn ved den systemisk funktionelle sprogteori (SFL) og dennes relevans for især de ældste klasser, som skal prøves i deres strukturelle grammatiske viden og ikke i SFL-analyser og SFL-begreber. Lærere i indskoling var bekymrede for, om fokus på betydning kunne fortrænge for meget af det vigtige sprogarbejde med fokus på grammatiske former og ordkendskab, der er brug for i den første læseundervisning. Mange lærere var også skeptiske over for de lærerstyrede og indholdsstyrede arbejdsformer, der reducerede mere elevorienterede arbejdsformer.

Arbejdet med den funktionelle sprogteori viste meget tydeligt, hvor vigtige de dybere teoretiske diskussioner er. Mange lærere kan hurtigt opnå en forståelse af og gode færdigheder i sprogbeskrivelse med SFL-begreber, men uden at det socialesemiotiske syn på, hvad sprog er, hvordan det virker, og hvad det betyder, følger med. Når man arbejder med en socialesemiotisk tilgang til sprog i undervisningen, indebærer det, at man arbejder med, hvordan sproget betyder noget i autentiske tekster, og at man også lader arbejdet med sprog og sprogbeskrivelse indgå i litteraturarbejdet (se også Christensen 2014a). Introduktion af en ny sprogteori i lærernes undervisning krævede læsning og diskussion af sprogteori og af forskelle, ligheder, styrker og svagheder ved forskellige sprogsyn i undervisning. Det samme gjaldt for tekstarbejdet. Lærere kan hurtigt begribe og hurtigt omsætte viden om teksttyper og deres opbygning til egen undervisning, men skal arbejdet med tekstaktiviteter være indholdsdrivet, er en dybere forståelse af forholdet mellem sprog og læring i fag nødvendig. At undervise i en tekstaktivitet som fx *at beskrive* er ikke blot at undervise i tekstens struktur og sproglige karakteristika, men også at undervise i, hvordan man ved noget, og hvordan man organiserer viden på en faglig måde.

Sølystprojektet involverer læreruddannere og forskere, der som eksterne eksperter formidler den australske genrepædagogik til lærerne – både på kurser og workshops og i form af samarbejde om udvikling af konkrete forløb og aktiviteter (se skolens hjemmeside www.genrepaedagogik-silkeborg.dk for eksempler på aktiviteter og forløb). Lærerne blev organiseret i faglige grupper med deltagelse af en læreruddanner i begyndelsen, senere med lokale faglige spidsere som tovholdere. Disse faglige grupper danner rammen om teoretiske diskussioner og erfarings- og vidensudveksling, og de

engagerer lærerne i et forpligtende fællesskab, hvor aktiviteter eller forløb afprøves, og erfaringer indsamles mellem forløb. De faglige grupper giver således både rum til faglige diskussioner med kolleger og plads til, at lærerne kan øve sig sammen på nye aktiviteter og undervisningspraksisser, som altså løbende udvikles, afprøves og tilrettes.

Udviklingen af undervisningsforløb i de faglige grupper viser bæredygtigheden af projektet, og erfaringen viser, at de forløb, som er udviklet enten helt eller delvist af skolens lærere, også bruges og videreudvikles i kollegiale samarbejder.

Afrunding

At introducere og udvikle ny viden og nye måder at undervise på er en stor udfordring. Både fordi genrepædagogikken skubber til mange læreres opfattelse af, hvad der er god og effektiv undervisning, og fordi det kræver forberedelse og samarbejde at udvikle nye undervisningspraksisser og viden herom, og det er en udfordring i en lærers hverdag. På Sølystskolen har vi derfor ofte diskuteret, hvor meget eller hvor lidt ny, teoretisk viden, der er brug for. Hvad behøver lærerne at vide om sprog, tekster og læring for at gå ud og bruge denne viden i klasserne? Svaret er: så meget som muligt. Lærere er pædagoger og didaktikere og er derfor vant til at tage stilling til både undervisningens hvad og hvorfor. Undervisning er en kompleks, men også en teoretisk funderet praksis, og det må kompetenceopbygning tage højde for.

Noter

1. For en fremstilling af undervisnings-læringscirklen, se fx Christensen 2014b.

Litteratur

- Bleses, D. et al. (2013). *Forskningskortlægning om læseindsatser overfor tosprogede elever*. Udarbejdet for Undervisningsministeriet i forbindelse med forsøgsprogram om modersmålsbaseret undervisning. Syddansk Universitet.
- Christensen, M. V. (2014a). »Sprog i dansk – farveløse grønne ideer?« In Mølgaard, N., & Carlsen, B. B. (eds.), *Lærers profiler i dansk – nye mål og kompetencer*. Bind 2 (pp. 19-70). København: Samfundslitteratur.

- Christensen, M. V. (2014b). »Skrivning i skolen – undervisning i tekster og kommunikation«. In Mølgaard, N., & Carlsen, B. B. (eds.), *Lærerprofiler i dansk. – nye mål og kompetencer*. Bind 3 (pp. 73-123). København: Samfundslitteratur.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education.
- Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2010). *Låt språket bära. Genrepedagogik i praktiken*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utvärdering av Knutbyprojektet. Genrebaserad undervisning i en F-6-skola*. Utbildningsförvaltningen, Stockholms stad.
- Sølystskolens kvalitetsrapport (2015). Hentet: 22.11.16: <https://www.aarhus.dk/~media/Subsites/Kvalitet-for-boern-og-unge/Kvalitetsrapporter/Kvalitetsrapporter-2015/Skoler/718-Lokalrapport-Soelystskolen.pdf>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). »The role of tutoring in problem solving«. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (2): 89-100.