

TIDSSKRIFT FOR SPROG-  
OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 63 · december 2016

# Genre- pædagogik

»Genre teorien vægter forbindelsen mellem kontekst, betydning og sproglige valg, og den synliggør de sproglige krav til eleverne fra klasses trin til klasses trin.«

Pauline Jones og Beverly Derewianka

AARHUS UNIVERSITETSFORLAG

SPROGforum

# TIDSSKRIFT FOR SPROG- OG KULTURPÆDAGOGIK

nummer 63 · december 2016

ELISABETH ENGBERG-PEDERSEN

Kronik: Er dansk tegnsprog et truet sprog? 8

RUTH MULVAD

Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik 12

PAULINE JONES OG BEVERLY DEREWIANKA

Udviklingen af genrepædagogik i Australien 24

METTE VEDSGAARD CHRISTENSEN

Genrepædagogik som kompetenceudvikling  
på Sølystskolen 35

SUSANNE KAREN JACOBSEN

Genrepædagogik i engelsk på lærer-  
uddannelsen 41

KATJA ÅROSIN LAURSEN

Skrivehandlinger som redskab til klar  
faglig formidling på PharmaSchool 50

DAVID ROSE

Integrering af læsning og skrivning  
i skolens fag 57

ANNE URSKOV JØRGENSEN OG

JANE KRISTINE NIELSEN

Genrepædagogik på Sprogcentrene  
– hvordan kommer man i gang? 65

SUSANNE JACOBSEN PEREZ

Genrepædagogik og ligestilling i undervisningen  
af nyankomne unge udlændinge 73

KAREN LUND

Kompleksiteten i akademisk sprogbrug  
belyst ved modelanalyser 80

BEATE LINDEMANN

Åbne Sider: Fremtiden for fremmedspråkstudier  
– udfordringer og tiltak 91

Godt Nyt og Andet Godt Nyt 99

SPROGforum

## Genrepædagogik

Sprogforum årg. 22, nummer 63, december 2016

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2016 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Sprogforum er fra og med nr. 48 et fagfællebedømt tidsskrift.

### Temareaktionen for dette nummer:

Karen Lund (temareaktør), Susanne Perez, Susanne Karen Jacobsen, Sanne Larsen og Anna-Vera Meidell

### Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Sonne Jakobsen og Karen Risager

– med bidrag fra: Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB): [library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/)

### – og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Bettina Brandt-Nilsson, Francesco Caviglia, Petra Daryai-Hansen, Birte Dahlgreen, Susana Silvia Fernández, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Mads Jakob Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Michael Svendsen Pedersen, Susanne Jacobsen Pérez, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Anna-Vera Meidell Sigsgaard, Lars Stenius Stæhr, Lone Svarstad, Louise Tranekjær, Peter Villads Vedel, Merete Vonsbæk og Natasja T. Kappel Pedersen

### Redaktionen adresse:

Sprogforum  
DPU, Aarhus Universitet  
Tuborgvej 164, Postbox 840  
2400 København NV  
E: [sprogforum@dpu.dk](mailto:sprogforum@dpu.dk)  
T: 8715 1796

### Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag  
Finlandsgade 29  
8200 Aarhus N  
E: [unipress@au.dk](mailto:unipress@au.dk)  
[www.unipress.dk](http://www.unipress.dk)  
T: 8715 3963

Design og sats: Carl-H.K. Zakrisson & Tod Alan Spoerl • E-bogsproduktion: Narayana Press

ISSN 0909-9328 • ISBN 978-87-7184-294-4

## Abonnement

Sprogforum udkommer med to numre årligt.

Pris for to temanumre: 225 kr. for private abonnenter og 325 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag:

[sprogforum@unipress.au.dk](mailto:sprogforum@unipress.au.dk)

## Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 140 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på AU Library, Campus Emdrup (DPB), og Aarhus Universitetsforlag.

## På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på [pluk@au.dk](mailto:pluk@au.dk)

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på [library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/infodokogsprogforum/)

Sprogforum nr. 36-63 kan bestilles på [sprogforum@unipress.au.dk](http://sprogforum@unipress.au.dk) eller købes via forlagets hjemmeside [www.unipress.dk](http://www.unipress.dk). Her kan Sprogforum også købes som e-bog.

*Weblinks var aktive, da bogen blev trykt. De kan nu være inaktive.*



FAGFÆLLE-  
BEDØMT

/! henhold til ministerielle krav betyder bedømmelsen, at der fra en fagfælle på ph.d.-niveau er foretaget en skriftlig vurdering, som godtgør denne bogs videnskabelige kvalitet.

/In accordance with requirements of the Danish Ministry of Higher Education and Science, the certification means that a PhD level peer has made a written assessment justifying this book's scientific quality.

# Forord

I dette nummer af Sprogforum har vi fokus på genrepædagogik som i de senere år er blevet mere fremtrædende, også i Danmark. En vigtig baggrund er at sprog har fået tillagt en nøglefunktion for faglig læring generelt både internationalt (UNESCO) og i Norden. Det forventes at en øget satsning på skriftlighed kan bidrage til at løfte alle elever fagligt, især elever med minoritetsbaggrund.

Genrepædagogikken har fået en betydelig indflydelse i Sverige, og dette temanummer giver måske indtryk af at genrepædagogikken også er en uddannelsespolitisk satsning i Danmark. Det er imidlertid ikke tilfældet hvis man ser på regelgrundlaget. I de nyligt reviderede *Forenklede Fælles Mål* for eksempelvis fagene engelsk og dansk forekommer begrebet 'genrepædagogik' ikke. Derimod er der over 80 forekomster af 'genre' i vejledningen for faget dansk, samt sammensætningerne 'genrearbejde' og 'genretræk', og i *Forenklede Fælles Mål* for faget engelsk er der ni forekomster af 'genre'. Men der er ikke tale om genre i en genrepædagogisk forståelse.

Men de uddannelsespolitiske og pædagogiske udfordringer som genrepædagogikken tager op, er dog også tydelige i danske læreplaner. I *Forenklede Fælles Mål* fremhæves at skriftlighed (læsning og skrivning) skal indgå i alle fag, jf. fx følgende formulering i læreplanen for samfundsfag: »Sprog og skriftsprog. Eleverne skal lære at anvende fagets begreber i skrift og tale, og de skal opnå en forståelse af fagets teksters formål og struktur (Undervisningsministeriet 2014:7) og i bekendtgørelsen for de gymnasiale uddannelser: »Ny skriftlighed er tilsvarende båret af idéen om at skriftlighed er nøgle til studiekompetence« (Undervisningsministeriet 2013).

Når sprog og skriftlighed således bliver et anliggende for alle fag, er det vigtigt at sprogfolk bidrager til introduktion og diskussion af feltet. I dette temanummer ligger hovedvægten på den australske genrepædagogik, som introduceres af tilgangens ophavskvinder og -mænd, som giver en aktuel status, men som også advarer imod forenklinger som det er vigtigt at være opmærksom på (Jones & Derewianka). Temanummeret præsenterer derudover eksempler på andre tilgange til skriftlighed, den norske inspirerede danske skriveforskning (Katja Årosin Laursen) og en tilgang inspireret af *critical literacy* (Susanne Perez).

I Danmark har især Ruth Mulvad udviklet og formidlet en sprog-baseret pædagogik der på basis af Hallidays sprogteori har bidraget til nytænkning af sproglig form, indhold og funktion i fagene, og som ligger til grund for danske genrepædagogiske tilgange, især koblet med forsøg på fornyelse af læreruddannelse og kompetence-udvikling af studerende og lærere.

Genrepædagogikken rummer således spændende perspektiver og giver anledning til mange refleksioner. Der er imidlertid et par områder vi gerne vil rette opmærksomheden på.

Man kan bemærke at genrepædagogikken forholder sig forholdsvis snævert til en skoleintern ('skolsk') kontekst; det er fagene der er genrepædagogikkens ærinde. Men hvordan ligger det med verden uden for fagene og uden for murene? Får den mulighed for at spille ind og definere hvad man bruger genrer og sprogbrug til i og uden for skolen? Risikoen er at virkeligheden uden for skolen kommer til at spille en minimal rolle. Måske risikerer formen – genrerne og sprogbrugen – at tage overhånd på bekostning af en undersøgende og kritisk reflekterende tilgang til brugen af sproget i verden uden for skolen – en risiko som Jones & Derewianka også advarer om. Meget vil her afhænge af den enkelte underviser.

Man kan også diskutere det betimelige i hvis genrepædagogikken ekskluderer de litterære genrer. Der er en tendens til at modstille 'den moderne genrepædagogik' og 'de traditionelle litterære genrer'. Hvis det stod til os, skulle de kunstneriske genrer medtages i viften af genrer. Hvorfor skal 'genre' kun handle om fagsprog og sagprosa? Man kunne også trække på en mangeårig litteraturpædagogisk interesse for at opmuntre til leg med genrer og til eksperimenter med tekstlig hybriditet. Den kreative dimension skulle man også gerne nå frem til i skolen, en dimension som fx står stærkt i multimodalt reklame- og kampagnearbejde og i arbejde med web 2.0.

Genrepædagogikken har endvidere et omfangsrigt metasprog som kan blive barriereskabende for elevernes læring i stedet for at facilitere den. I forhold til de modeller der anvendes i genrepædagogikken og den sprogbaserede pædagogik i fagene, kunne det se ud til at det svære og nye, nemlig metasproget, kommer for tidligt på banen i læringsprocessen. Dette kan sammenlignes med den situation at de grammatiske termer under et strukturalistisk regime stjæler kraften fra sprogbugen.

Det er den skriftlige dimension der dominerer i genrepædagogikken i dag. Den mundtlige dimension ser ud til primært at indgå som løftestang og hjælper til det som anses for kernen i genrepædagogikken: at lære at læse og skrive og dermed udvikle sig skriftsprogligt på basis af hverdags sproget. Skolens og uddannelsernes mundtlige

sprog adskiller sig imidlertid på mange måder mindst lige så meget fra hverdagens sprog som det skriftlige sprog gør. Det kan man se når man går tæt på skolens og uddannelsernes genrer og sprogbrug (se fx Lund i dette nummer). Skolens og uddannelsernes mundtlige genrer og sprogbrug må således med fra starten – både i deres egen ret og som aktiv støtte til overgangen til skriftlighed. Ikke mindst for de læsere som har lidt svært ved at komme på omgangshøjde, kan det vise sig fatalt hvis den mundtlige dimension ikke får en central placering sideløbende med opbygningen af de skriftlige færdigheder.

I kronikken stiller Elisabeth Engberg-Pedersen spørgsmålet: *Er dansk tegnsprog et truet sprog?* Først inden for de seneste 50 år er lingvister begyndt at inddrage døves tegnsprog i teorier om sproglig mangfoldighed og universalitet. Men samtidig med denne anerkendelse af tegnsprog er der sket det at sprogene i stigende grad er true-de, især i de industrialiserede lande. Efter en kort opblomstring i slutningen af 1900-tallet har dansk tegnsprog i dag skiftet status til at være et truet sprog.

Ruth Mulvad giver i sin artikel *Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik* et vue over genrepædagogikken. Den er baseret på Hallidays systemisk funktionelle lingvistik som har fokus på sproget som kontekstforankret og dermed som påvirket af såvel den situerede kontekst som af de aktører der deltager og indgår, og måder man udtrykker sig på – dvs. de dimensioner der indgår i registermodellens *field*, *tenor* og *mode*. Hun kommer ind på genrepædagogikken og genremodellen og fremhæver at den sprogbaserede genrepædagogik: »skaber en undervisnings- og læringskontekst hvor alle elever uanset baggrund får en chance for succes i skolen – i dansk, i sprogfag, i alle fag«.

I artiklen *Udviklingen af genrepædagogik i Australien* giver Pauline Jones og Beverly Derewianka et overblik over udviklingen af genrepædagogikken i australske skoler. Set gennem historiske og teoretiske briller beskriver de udviklingen i skoler i flersprogede lokalsamfund i Sydney i 1980'erne og introducerer til genrepædagogikkens undervisnings-læringscirkel. Identifikationen af tekstfaser inden for de forskellige genretrin og den forøgede interesse for læsepædagogik bliver også beskrevet i detaljer. Artiklen slutter med at identificere to aktuelle udfordringer for genrepædagogikken: behovet for professionel lærerudvikling på tværs af uddannelsessystemet, og manglen på undervisnings- og læremidler af god kvalitet som er egnede til nutidens klasseværelser.

I artiklen *Genrepædagogik som kompetenceudvikling på Sølystskolen* introducerer Mette Vedsgaard Christensen et udviklingsprojekt mellem Sølystskolen i Silkeborg og VIA University College, hvor man siden 2009 har samarbejdet om at udvikle en genrepædagogisk prak-

sis til grundskolens fag med det formål dels at højne især tosprogede elevers faglighed og dels at udvikle lærernes faglige kompetencer inden for genrepædagogikken.

I *Genrepædagogik i engelsk på læreruddannelsen* giver Susanne Karen Jacobsen et indblik i hvordan man arbejder med genrepædagogik i undervisningsfaget engelsk på Professionshøjskolen Metropol. I artiklen får vi eksempler på dels hvordan de arbejder med genrepædagogikken i tre forskellige engelskmoduler, og dels hvordan de anvender begreber fra systemisk funktionel lingvistik, SFL, som er den sprogteori der ligger til grund for genrepædagogikken.

Katja Årosin Laursen beskriver i sin artikel *Skrivehandlinger som redskab til klar faglig formidling på PharmaSchool* et pilotprojekt fra 2013 som havde til formål at øge opmærksomheden på skriftlig faglig formidling hos såvel undervisere som studerende i kurset Dynamisk Biokemi på PharmaSchool på Københavns Universitet. Der var i projektet eksplicit fokus på hvordan skrivehandlinger som fx *at beskrive* og *at diskutere* anvendes i kursets faglige formidling. Tiltaget bestod bl.a. af konstruktiv feedback på den kursusansvarliges opgaveformuleringer samt skriveøvelser og diskussionsopgaver for de studerende.

I sin artikel *Integrering af læsning og skrivning i skolens fag* præsenterer David Rose hvordan man kan arbejde med læsning på et genrepædagogisk grundlag i undervisningen på måder så eleverne lærer fag gennem læsning. Metoden er kendt som *Reading to Learn* og er blevet udviklet inden for de sidste 30 år gennem aktionsforskningsforløb på en lang række skoler. I *Læs-for-at-lære* indgår der strategier som støtter eleverne i at læse hele tekster såvel som at læse tekstpassager i dybden. Forskning viser at reading-to-learn-strategierne forbedrer elevernes literacy færdigheder betydeligt.

I *Genrepædagogik på sprogcentre – hvordan kommer man i gang?* argumenterer Anne Urskov Jørgensen og Jane Kristine Nielsen for en genrepædagogisk tilgang inden for undervisning i dansk som andetsprog på sprogcentre. De demonstrerer hvordan lærerne gennem funktionelle analyser af fx en e-mailopgave kan opnå bevidsthed om de genre- og sprogtræk der konstituerer opgavetyper, og de viser hvordan kursisterne med genrepædagogiske og funktionelle tilgange til sprog kan blive bedre til at honorere de sprog- og genrekrav det fordrer at besvare denne opgave.

Susanne Jacobsen Perez' artikel *Genrepædagogik og ligestilling i undervisningen af nyankomne unge udlændinge* tager udgangspunkt i et undervisningsforløb i et 9. klasse-tilbud for nyankomne unge udlændinge og diskuterer om sprogbaseret undervisning støtter nyankomne unge på vejen til uddannelsesmæssig ligestilling. Analysen finder

fem elementer i undervisningen der tilsammen virker befordrende for de unges forberedelsesproces hen imod afgangsprøverne. Perez sætter imidlertid samtidig spørgsmålstegn ved om sprogbaseret undervisning er tilstrækkelig for at nyankomne unge ligestilles med andre unge i det danske uddannelsessystem.

I sin artikel *Kompleksiteten i akademisk sprogbrug belyst ved modelanalyser*, foretager Karen Lund detaljerede analyser af genrer og sprogbrug med eksempler fra sygeplejerskeuddannelsen med det formål at belyse de bastante genremæssige og sproglige udfordringer der møder de studerende på de mellemlange og videregående uddannelser – ikke mindst hvis man har dansk som andetsprog. Lund argumenterer endvidere for at man inden for genrepædagogikken fra dag 1 har fokus – ikke blot på skriftligheden – men også på mundtligheden som et genstandsfelt i sig selv.

På Åbne sider har Beate Lindemann i sin artikel *Fremtiden for fremmedspråkstudier - udfordringer og tiltak* fokus på den lave rekruttering til sprogfagene der er i Norge som i de øvrige nordiske lande. En af grundene til den lave rekruttering er ifølge Lindemann at de studerende ofte har utilstrækkelige fremmedsprogskompetencer med sig fra deres studentereksamen. Mange tør derfor ikke satse på et fremmedsprogstudium, eller de hopper fra studierne fordi kravene føles for høje. På sin side udtrykker erhvervslivet et stort behov for fagfolk med dobbeltkompetencer hvor sprogkundskaber indgår. Lindemann tager denne problematik op og prøver at vise reelle muligheder for hvordan man både kan øge studenternes almene sprogkundskaber og give dem kompetencer som erhvervslivet i Norge efterspørger.

Som altid indeholder dette nummer *Godt Nyt* med nyere litteratur til temanummeret udvalgt af Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB). *Godt Nyt* efterfølges af *Andet Godt Nyt* med nye bøger fra bibliotekets samling.

God læselyst

*Redaktionen*

## Litteratur

Undervisningsministeriet (2013).

*Bekendtgørelser for de gymnasiale uddannelser*. København:

Undervisningsministeriet.

Undervisningsministeriet (2014).

*Læseplan for faget samfundsfag, Trinforløb 8.-9. klasse*. København:

Undervisningsministeriet.



# Er dansk tegnsprog et truet sprog?

De fleste af os forbinder udtrykket *truet art* med særlige padder, orkideer og mere iøjnefaldende arter som sneleoparden. Men mange af jordens godt 6.000 sprog er også truet; pessimister forventer at omkring 50 % af jordens sprog vil være uddøde ved næste århundredskifte. Det er imidlertid sværere at mobilisere offentlighedens interesse for denne kendsgerning end for en truet løvfrø, selv om sprogdød kan have lige så store eller større menneskelige omkostninger.

Sprogdød sker sjældent uden at nogen lider under at miste deres sproglige og kulturelle identitet, og vi mister alle noget når et fænomen der er blevet til ved menneskelig skaberkraft, går tabt. Evans og Levinson (2009) skønner at der har eksisteret op imod en halv million sprog på kloden; det er altså allerede så som så med den sproglige diversitet og grundlaget for at bedømme spændvidden i den menneskelige sproglige kreativitet. Dermed risikerer vi at fremsætte tvivlsomme påstande om hvad der er muligt i noget af det mest fundamentale for mennesker: vores vigtigste kommunikationsmiddel.

Først inden for de seneste 50 år er lingvister begyndt at inddrage døves tegnsprog i teorier om sproglig mangfoldighed og universalitet. Der er i øjeblikket registreret 138 forskellige sprog i sprogfamilien *Deaf sign language* i Ethnologue's registrant over verdens sprog. Men samtidig med denne anerkendelse af tegnsprog er der sket det at sprogene i stigende grad er truede, især i de industrialiserede lande. I dag optræder dansk tegnsprog med klassifikationen *vulnerable* på fx *University of Central Lancshires* oversigt over verdens tegnsprog, en oversigt som forventes at indgå i Unescos klassifikation af verdens sprog efter vitalitetsstatus.

Unesco bruger ni kriterier til at vurdere sprogs vitalitet, og i forhold til adskillige af disse kriterier står dansk tegnsprog stærkt eller



**ELISABETH ENGBERG-PEDERSEN**

Professor i anvendt lingvistik  
dr.phil., cand.mag. i lingvistik og dansk  
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab,  
Københavns Universitet  
eep@hum.ku.dk

rimeligt stærkt. Det drejer sig bl.a. om sprogsamfundets egen holdning til sproget, hvor mange forskellige domæner sproget bruges i, arten og kvaliteten af dokumentationen af sproget (se fx *Ordbog over Dansk Tegnsprog*) og det offentlige holdninger til og politik over for sproget. Danske døve er over de sidste ca. 60 år blevet mere og mere bevidste om dansk tegnsprog som en bærer af deres kultur og identitet (se fx Bergmann 2015); dansk tegnsprog har altså en høj status blandt brugerne. Samtidig er sproget blevet støttet af staten gennem bl.a. oprettelse af en uddannelse til tegnsprogstolk i 1986 og udarbejdelse af en undervisningsvejledning for tegnsprog som fag i folkeskolen for elever med høretab i 1991. Døve har i dag ret til tolk under uddannelse, ved afhøring af politiet og i et vist omfang i forbindelse med arbejde, foreningsliv, sociale aktiviteter m.m. Senest er der i 2014 vedtaget en ændring af loven for Dansk Sprognævn gennem tilføjelse af et nyt kapitel om Dansk Tegnsprogråd, hvis opgave det er »at udarbejde principper og retningslinjer for arbejdet med at følge og dokumentere det danske tegnsprog og at give råd og oplysninger om dansk tegnsprog« (Lov om ændring af Lov om Dansk Sprognævn).

Dansk tegnsprog har hele tiden stået svagt i forhold til et af Unescos vitalitetskriterier, nemlig antallet af brugere inden for populationen. Det har altid været svært at vurdere hvor mange primærbrugere af dansk tegnsprog der er. Skønnet varierer fra 3.000 til 5.000, men dertil kommer et antal hørende familiemedlemmer og professionelle for hvem dansk tegnsprog er helt centralt i omgangen med døve. Det er selvfølgelig et meget lille antal ud af den danske befolkning, men denne skævhed har ikke i sig selv betydet noget for dansk tegnsprogs vitalitet fordi sproget er så nødvendigt for og positivt vurderet af brugerne. I perioden 1970-2005 oplevede dansk tegnsprog en stærk opblomstring med den øgede bevidsthed om det som identitets- og kulturbærer for døve, og i den periode ændrede det relative forhold mellem tegnsprogsbrugere og dansktalende sig ikke. Det afgørende kriterium blandt Unescos ni kriterier for sprogitalitet er derimod kriteriet *intergenerational language transmission*, dvs. videreførelsen af sproget fra en generation til den næste.

Dansk tegnsprog og andre tegnsprog i sprogfamilien døves tegnsprog er opstået hvor døve er kommet sammen i et tilstrækkeligt stort antal. I de fleste lande er det i døveskoler, som er blevet oprettet fra sidste halvdel af 1700-tallet og frem. I Danmark blev den første døveskole oprettet ved kongelig forordning i 1807, altså syv år før indførelsen af den generelle undervisningspligt. Inden da har der uden tvivl været brugt en form for tegnkommunikation i familier med flere generationer af døve eller med flere døve søskende. Castberg som stiftede den første døveskole, taler om nødvendigheden af at bygge

på, men også udbygge elevernes »naturlige Sprog, Tegnsproget«, som han mener overgår stavning ved hjælp af et håndalfabet »i Udtryk og Liv« (Castberg 1811: 9). Castberg så klart at tegnsprog var uafhængigt af dansk, men også at der var behov for standardisering og udbygning for at sproget kunne fungere som undervisningssprog.

Døveskolerne bidrog altså til standardiseringen og udviklingen af dansk tegnsprog, og hovedparten af eleverne lærte først et egentligt sprog, nemlig dansk tegnsprog, når de startede på skolerne. En lille gruppe blandt døve har selv døve forældre eller ældre døve søskende, og gennem dem udvikledes sproget også fra en generation til den næste da denne gruppe som de eneste fik mulighed for at tilegne sig sproget fra fødslen. Fra midten af 1970'erne begyndte hørende forældre imidlertid at deltage i tegnsprogskurser så snart det blev konstateret at deres barn var døvt. De hørende forældres brug af tegnsprog og tegnsprogskyndigt personale i vuggestuer og børnehaver forbedrede døve børns muligheder for tidlig sprogtilegnelse. Men det er på dette punkt at videreførelsen af tegnsprog i de industrialiserede lande adskiller sig radikalt fra videreførelsen af andre sprog mellem generationer: De fleste døve børn tilegner sig – i hvert fald i starten – tegnsprog fra personer som bruger sproget som et sent tillært fremmedsprog. I enkelte områder af verden findes der dog så store koncentrationer af døve pga. arvelig døvhed at mange, ikke bare døve, bruger et tegnsprog i dagligdagen, et såkaldt *village sign language* (University of Central Lancashire). Her har døve børn i større grad mulighed for tidlig tilegnelse af et tegnsprog fra voksne førstesprogstalende. Men i de fleste tilfælde er videreførelsen fra en generation til den næste altså afhængig af institutioner, især døveskoler.

Derfor skete der en radikal ændring i videreførelsen af dansk tegnsprog da man fra starten af dette årtusinde begyndte at forsyne så godt som alle døve børn med *cochlear implant* kort efter fødslen. Et *cochlear implant* er en type høreapparat der består af en mikrofon forbundet med en computer indopereret under huden bag øret. Computeren sender lydindtrykket til en elektrode som erstatter sansehårene i sneglen, og herfra sendes lyden videre gennem hørenerven til hjernen (Høreforeningen). Et cochlear implant (CI) fungerer altså på trods af eventuelle skader i det indre øre modsat et gammeldags – ydre – høreapparat. Desuden er lydindtrykket forbedret sammenlignet med gammeldags høreapparater. Derfor opnår mange døve børn så god en hørelse gennem et CI at forældrene ikke længere tilbydes tegnsprogsundervisning i Danmark. Omfattende undersøgelser har dog vist at de færreste døve børn med CI har et alderssvarende dansk talesprog (Percy-Smith et al. 2013).

Fra en stærk opblomstring af dansk tegnsprog i slutningen af 1900-tallet skiftede sprogets status altså til *vulnerable*. I 2009 lavede Capacent en udredning af det fremtidige behov for tegnsprogstolkning på baggrund af det hidtidige tolkeforbrug, den øgede adgang til tolkebistand i sociale sammenhænge og en vurdering af behovet for tolkning når det største tolkeområde, nemlig uddannelsestolkning, kunne forventes at blive indskrænket pga. CI. Prognosen var at tolkebehovet ville toppe i 2018 og derefter falde.

Der er imidlertid stadig en solid gruppe af døve som bruger dansk tegnsprog i dagligdagen, på deres arbejde og i kontakt med det offentlige og civilsamfundet i øvrigt, og det vil der fortsat være i mange år fremover. Desuden ved vi ikke hvor mange døve børn der fremover vil være afhængige af tegnsprog eller en eller anden form for tegnbaseret kommunikation fordi de enten ikke har fuldt udbytte af CI eller slet ikke kan bruge CI, fx hvis de er født uden hørenerve. Endelig er dansk tegnsprog en vigtig del af den danske kulturarv og bidrager til at belyse den sproglige diversitet i verden. Der er altså al mulig grund til fortsat at dokumentere og analysere dansk tegnsprog.

## Litteratur

- Bergmann, A. (2015). *Tegnsprog – hvorfor ikke?* København: Danske Døves Landsforbund.
- Capacent Epinion (2009). *Udredning af tolkeområdet Kortlægning af tolkning til døve, hørchæmmede, døvblevne og døvblinde i Danmark*.
- Castberg, P. A. (1811). *Om Tegn- eller Gebærde-Sproget med Hensyn til dets Brug af Døvstumme og dets Anvendelighed ved deres Undervisning: Tredie Hefte*. København.
- Ethnologue: Languages of the World* ([www.ethnologue.com/browse/families](http://www.ethnologue.com/browse/families)) (hentet 26.12. 2015).
- Evans, N., & Levinson, N. C. (2009). The myth of language universals: language diversity and its importance for cognitive science. *Behavioral and Brain Sciences*, 32, 429-492.
- Høreforeningen ([https://hoeforeningen.dk/hoereproblemer/cochlear-implant/copy\\_of\\_cochlear-implant](https://hoeforeningen.dk/hoereproblemer/cochlear-implant/copy_of_cochlear-implant)) (hentet 26.12. 2015).
- Lov om ændring af lov om Dansk Sprognævn*. 2014. Kulturministeriet, j.nr. 2014-008408.
- Ordbog over Dansk Tegnsprog* ([www.tegnsprog.dk](http://www.tegnsprog.dk)) (hentet 26.12. 2015).
- Percy-Smith, L., Busch, G., Sandahl, M., Nissen, L., Josvassen, J. L., Lange, T., Rusch, E., & Cayé-Thomasen, P. (2013). Language understanding and vocabulary of early cochlear implanted children. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 77, 184-188.
- Unesco: *Endangered languages* ([www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/](http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/endangered-languages/language-vitality/)) (hentet 26.12. 2015).
- University of Central Lancashire ([www.uclan.ac.uk/research/explore/projects/sign\\_languages\\_in\\_unesco\\_atlas\\_of\\_world\\_languages\\_in\\_danger.php](http://www.uclan.ac.uk/research/explore/projects/sign_languages_in_unesco_atlas_of_world_languages_in_danger.php)) ([www.uclan.ac.uk/research/explore/projects/endangered\\_sign\\_languages\\_village\\_communities.php](http://www.uclan.ac.uk/research/explore/projects/endangered_sign_languages_village_communities.php)) (hentet 26.12. 2015).

# Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik

Genrepædagogik har længe været et hot emne inden for undervisningsverdenen i Danmark (Nationalt Videncenter for Læsning 2016). Termen 'genrepædagogik' er udbredt og bruges sammen med andre navne som fx *australsk genrepædagogik*, *Sydneyskolen*, *sprogbaseret pædagogik*. Navnene bruges mere eller mindre synonymt og kan ses anvendt i en noget bred og til tider upræcis betydning. Artiklens ærinde er at gøre rede for hvad der er *det centrale* og *det særlige* for en pædagogik som vil kalde sig selv et af ovenstående navne. Artiklen afsluttes med en fremstilling af to varianter af pædagogikken som er udbredte i Danmark.

Den sprogteori der danner basis for pædagogikken, blev i første omgang udviklet i hhv. Storbritannien og Australien mellem 1960'erne og 1980'erne og havde især fokus på uddannelsessektoren og børns sproglige udvikling. Teorien er i dag udbredt over hele verden og udvikles ikke alene i flere retninger, men også til mange forskellige anvendelsesområder såsom billeder, kropssprog, arkitektur, psykologi mv.

## Et første kig ind i et klasseværelse

Men inden jeg går i gang med at indkredse denne pædagogik mere teoretisk, så kunne vi sende en førstegangsbesøgende ind i et klasseværelse hvor en sådan undervisning finder sted. Hvad kunne være særligt iøjnefaldende? Her er et par eksempler:

- Væggene afslører hvad undervisningen handler om for øjeblikket: rovdyr. Ved forløbets slutning hænger der masser af materialer som er blevet produceret undervejs i forløbet:



**RUTH MULVAD**

mag.art et cand.mag.

Konsulent – selvstændig Inquam

rm@inquam.dk

billeder med tekst, ordlister ordnet og benævnt efter deres funktion, eksempler på fagets tekster med metasprog for tekststruktur og sproglige mønstre, elevtekster, skemaer, diagrammer osv. osv. Materialerne er kilder til hjælp og støtte for eleverne undervejs i forløbet i og med at de gør det synligt hvad der læres, både fagligt og sprogligt.

- Forløbet starter med et inspirationsforløb hvor lærer og elever gør noget i fællesskab: De undersøger en udstoppet ræv. Alle har adgang til den viden der efterspørges, og alle er ivrige for at deltage i samtalen – i modsætning til andre slags før-faser som fx indledes med spørgsmål af typen: *Hvad ved I om...* hvor der typisk kun er nogle få hænder oppe. Igennem den fælles oplevelse stilladseres alle elever til at sprogliggøre det de ser og erfarer.
- Klassesamtalen kunne også være det som en besøgende ville lægge mærke til. Læreren initierer samtalen på en måde så eleverne tvinges til at bruge mere end nogle få ord, fx *Fortæl om hvordan ræven ser ud. Hvordan ser rævens hoved ud?* – i modsætning til spørgsmål af typen: *Hvilken farve har ræven?* som elever typisk vil svare på med få ord, fx *Den er rød* eller *slet og ret Rød*. I den sprogudviklende dialog får alle elever imidlertid mulighed for at udvikle deres sprog.

De tre eksempler kan samles under begreber som *synlighed*, *stilladsering*, *sprogliggørelse*, *sproglig udvikling*, *sprogudviklende dialog*. Mange af begreberne er vidt udbredte og bruges i mange sammenhænge. Så spørgsmålet er hvad der skal til for at vi kan benævne en undervisning australsk genrepædagogik, sprogbaseret pædagogik eller hvilket navn vi nu vælger af de mange mulige.

## Det centrale

Det var lingvisterne M. A. K. Halliday og Ruqaiya Hasan der sammen med skoleforskere og lærere i Storbritannien udviklede de første udgaver af det der kom til at hedde *systemisk funktionel lingvistik*, forkortet *SFL*. Ved hjælp af teorien kan det synliggøres hvordan betydning konstrueres på forskellige måder, herunder også i skolen. I den ligge en indbygget pædagogik der som intention har at give alle elever uanset baggrund adgang til at udvikle det sprog som værdsættes i skolen.

Teorien kan ses som et bidrag til at besvare det spørgsmål som sociologen Basil Bernstein (Chouliaraki & Bayer 2001) på samme tid

stillede: Hvordan kan det være at skolen reproducerer de sociale forskelle som eleverne starter i skolen med? – et spørgsmål som desværre stadig er aktuelt. M.A.K. Halliday har i koncentreret form formuleret svaret sådan: »Educational failure is linguistical failure«. Sprog er den altafgørende faktor for hvordan man klarer sig i skole og uddannelse.

Det centrale i systemisk funktionel lingvistik, SFL, er at teorien kan begribe hvordan betydning konstrueres, og at det at skabe betydning er noget vi 'gør' sammen, i sociale kontekster. Vi gør det med forskellige tegnsystemer som kropssprog, billeder, grafer, tegninger, sprog, bygninger, veje og andre fænomener i vores omgivelser, og hvordan vi gør det er vævet sammen med konteksten, både i kulturen og i den konkrete situation tegnene fungerer i. Teorien kaldes derfor også socialemiotik.

## Det særlige

Det der gør en SFL-tilgang til undervisning og læring særlig, er rækkevidden af udsagnet: at betydning konstrueres med tegnsystemer i sociale processer og kontekster.

Skolesprog, herunder de enkelte fags sprogbrug, er dybt sammenvævet med den skolekontekst det indgår i. Skolesproget er et produkt af institutionen skole, og det må eleverne lære for at få succes i skole og samfund.

Men de skal også lære hvordan sprog og kontekst er filtret ind i hinanden: nogle gange bruger man sproget til at hyggesnakke, fx over middagsbordet, andre gange til at forklare skydannelse, fx til en geografiprøve. De skal lære ikke at bruge hverdagsprog om fx *skydannelse* i en eksamenssituation for så skaber de en helt forkert kontekst, nemlig hverdagskonteksten. Eleverne skal kunne vælge sproglige registre som matcher de sproglige registre som findes i skolen og dens fag.

For at kunne gøre det skal de udvikle et rigt sprogligt repertoire samt et sprog om sproget, et metasprog, så de får opbygget en viden om hvordan man konstruerer den sprogbrug som er hensigtsmæssig i en given kontekst.

## Og hvad betyder det for undervisning og læring?

SFL-baseret undervisning og læring kan sammenfattes sådan (Halliday 1993): »At lære er at lære sprog, at lære gennem sprog, og at lære om sprog«.

1. *At lære er at lære sprog*: Det at lære et fag er at lære dets særlige sprog. At lære at ord som *fortætning* og *fordampning* er fagtermer til forskel fra hverdagsudtryk som *falder ned som regn* og *vand bliver til luft*, er et aspekt af det at lære sprog. Et andet er at lære den sprogbrug som de skal bruges i, fx en forklarende tekst.

Udsagnet har store konsekvenser. Det indebærer nemlig et særligt syn på læring: at faglig læring og sproglig udvikling er to sider af samme sag. Derfor er 'sprog' ikke alene et anliggende for dansk- og fremmedsprogssag, men for alle fag.

2. *At lære gennem sprog* indebærer at eleverne selv skal have fagsproget i munden. Men det betyder mere endnu. At man lærer fag gennem sprog, har som konsekvens at også dette *gennem*, altså hvordan eleverne gives mulighed for at bruge sproget, organiseres efter principper for sproglig udvikling (Halliday 1975; Painter 1998):

På makroplan organiseres progression i et undervisningsforløb eller i et helt skoleforløb således at eleverne indledningsvis bruger det sprog de kommer med, typisk et mere hverdagsagtigt sprog, og derefter udvikler de trinvis et stadigt mere avanceret fagsprog.

På mikroplan pendler læreren i dialoger med eleverne mellem det sprog som eleverne behersker, og det nye sprog som de skal lære, sådan at det nye hele tiden knytter an til det velkendte.

Den sproglige opmærksomhed rettes således ikke alene mod den tekst eller sprogbrug der er genstand for undervisningen, fx læsningen af teksten i lærebogen, skrivning af beskrivelsen af ræven. Selve den måde sprog udvikles på, inddrages som et didaktisk organisationsprincip i en stilladserende bevægelse fra hverdagsprog til fagsprog. Elever får herigennem mulighed for dels at udvikle deres sprog derfra hvor de står, dels at bruge sproget på mange måder og lære hvordan sproglige valg og kontekst hænger sammen (Mulvad 2012b).

3. *At lære om sprog* indebærer at eleverne lærer begreber for forskellige måder at konstruere betydning på: hvordan betydning konstrueres i sætninger og tekster og deres kontekster. Det er noget der kan – og skal – gøres i alle fag da SFL netop kan indfange forskellige måder at konstruere betydning på.

Elever skal lære at kunne vælge sprogbrug ud fra spørgsmål som: Hvilken slags sprogbrug konstruerer netop den betydning som er relevant i min sammenhæng?

Et SFL-begreb som fx *proces* betegner den mulighed der findes i alle sprog, for at udtrykke at noget *sker* eller *er*. I fx en *beretning* konstrueres betydningen som noget der sker, og her kan det være hensigtsmæssigt at vælge processer såsom *går*, *løber*, *sniger sig* osv.



Men handler det om en *beskrivelse* af fx en plante, konstrueres betydningen på en anden måde. I en *beskrivelse* vil eleverne typisk skulle vælge processer for at noget findes, at noget har noget, forholder sig til noget andet, dvs. *findes, er, har, forholder sig til* osv.

Også den kontekst som tekster indgår i, har betydning for valg af sproglige ressourcer: på hvilken *måde* skal sproget bruges: skal det være skriftsprog eller talesprog? Hvordan skal *relationen* mellem tekst og læser være, og hvad er det for et *felt* jeg skriver/taler mig ind i: ekspertens eller middagsbordets samtalerum?

Udviklingen af elevernes sproglige repertoire stilladseres således også igennem metasproget. De får et sprog om valg af grammatiske og tekstlige ressourcer, i ovenstående eksempler *materielle* og *relationelle processer, beretninger* og *beskrivelser*, og med begreberne *kommunikationsfelt, relation* og *måde* får de viden om tekster i kontekster. På den måde bliver deres viden generel, og metasproget bliver elevernes kuffert som de bærer deres viden med sig i til nye sammenhænge, og på et oplyst grundlag vil de være i stand til at vælge netop de sproglige ressourcer som fungerer godt i en given kontekst.<sup>1</sup>

## Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik: State of the art

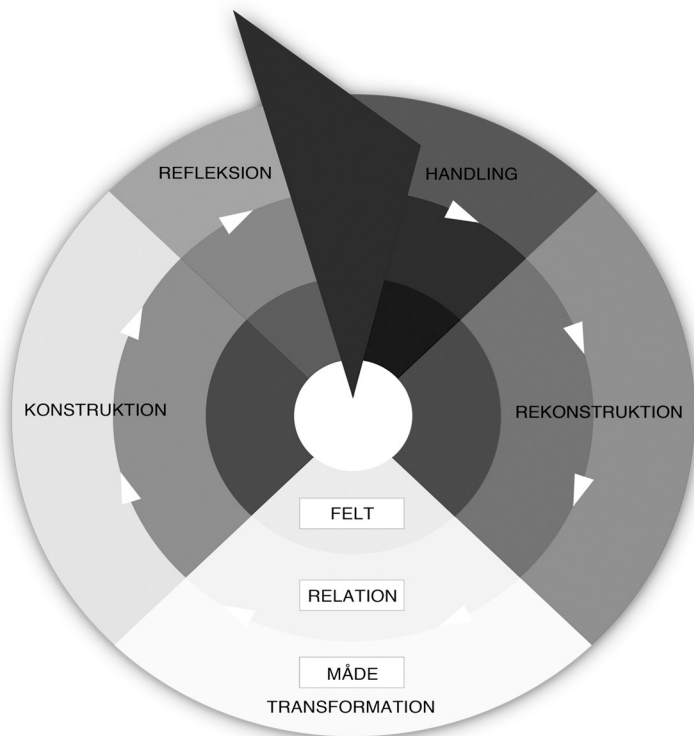
SFL-baseret pædagogik findes mange steder i Danmark og på mange niveauer: i grundskolen, i læreruddannelsen, i efter-/videreuddannelse af lærere, i ungdoms- og voksenuddannelser, på universitets- og forskningsniveau. Hvor det tidligere mestendels var engelsksproget litteratur om undervisning og læring i engelsksprogede uddannelsessystemer der var til rådighed, er der nu en del litteratur tilgængelig på dansk om undervisning og læring i danske kontekster.<sup>2</sup>

SFL-baseret pædagogik er en pædagogisk tænkning, ikke blot en opskrift. Den kan se ud på mange måder, og mange typer aktiviteter kan integreres i denne pædagogik som forskellige toninger af den grundlæggende teori. Jeg vil her omtale to varianter, nemlig de to der er blevet kaldt for hhv. registermodellen og genremodellen (Mulvad 2013). De er grafisk blevet fremstillet således:

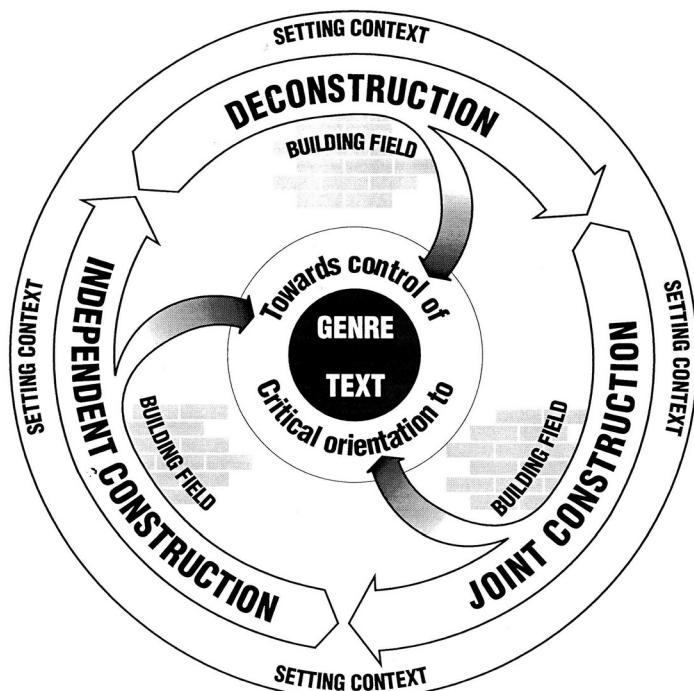
### Sprogbaseret pædagogik: »Registermodellen«

Figur 1<sup>3</sup> har som sit grundlæggende princip begrebet register som kan beskrives ved de tre elementer som indgår i situationsteksten: *måde* om forskellige måder at bruge sprog på, *relation* om forholdet mellem lærer og elever og indhold, og *felt* om den 'scene' det fore-

FIGUR 1. Sprogbaseret pædagogik. »Registermodellen«



FIGUR 2. Sydneyskolens genrepædagogik. »Genremodellen«



går på. Med disse begreber kan den didaktiske kontekst for de enkelte trin i et forløb planlægges, og med dem kan eleverne forstå hvordan tekst og kontekst er sammenvævet.

I hvert af trinnene i undervisningen bruges sproget på en særlig måde: sprog som ledsagelse til handling, sprog som rekonstruktion, transformation, sprog som konstruktion og refleksion. Trinnene udgør tilsammen en kæde af sprogbrugssituationer hvor den foregående kædes output er input for næste trin<sup>4</sup>.

Et eksempel på en sådan måde at organisere undervisning og læring på, kan vi hente fra faget idræt. I en 4. klasse skal eleverne lære at gøre hinanden gode til at lave akrobatiske figurer.<sup>5</sup>

I forløbets første trin, *handling*, gør eleverne en masse: de laver opvarmning som relaterer sig til emnet, og de afprøver fælles en akrobatisk figur. Eleverne arbejder sammen om hvordan de skal gøre. I grupper forsøger de at finde ud af hvordan de kan hjælpe og støtte hinanden (*relation*). I dette trin bruger de overvejende sproget som et her-og-nu-sprog som fx *Hej gør sådan her, Prøv lige at mærk', Hold lige her, Aj, jeg falder*. Det er en sprogbrug som bruges i en situation hvor man er sammen om at gøre noget. Sproget fungerer som socialt smøremiddel sådan at det de gør, lykkes. Indholdet ligger så at sige i elevernes handlinger, og ikke i sproget. Hvis man bare havde sproget ville det være svært at forstå hvad det drejede sig om. Den slags sprogbrug behersker alle elever (*måde*). I dette trin lærer eleverne ved at gøre sig erfaringer. Det ligner den måde man lærer på i masser af situationer uden for skolen, fx at lære at cykle (*felt*).

I næste trin, *rekonstruktion*, øver eleverne sig på den akrobatiske figur, hvorefter de viser den for en anden gruppe og forklarer hvordan de gør. I denne situation er eleverne således fysisk placeret i større afstand fra hinanden, og det de gør (*relation*). Derfor skal sproget mere på arbejde: *Det er her i maven det spænder... ellers falder du. Bunden af figuren spænder også i lårene*. Nu kan man i sproget se hvad der foregår: sproget gentager så at sige hvad eleverne gør, og hvordan de gør det. Den måde at bruge sproget på ligner på mange måder hvordan man i hverdagssituationer mundtligt fortæller om noget man har oplevet eller gjort (*måde*). Eleverne begynder at blive mere faglige når de putter fagord ind i det berettende sprog, men deres måde at vide på er også i dette trin bundet til en konkret situation (*felt*).

I det videre forløb *transformeres* den konkrete erfarede viden og den situationsbundne sprogbrug trinvist til en mere faglig viden, dvs. en generel måde at vide på i en sprogbrug som er uafhængig af den konkrete situation. Eleverne konstruerer nye figurer, og sproget fungerer nu som *konstruktion*, dvs. den faglige viden er konstrueret

sprogligt: *At gøre hinanden gode til at lave akrobatiske figurer handler om at være koncentreret, at hjælpe og støtte hinanden, at have øjenkontakt og tale tydeligt.* Sådan kunne en 4. klasse formulere en indledning til en beskrivelse med titlen *At gøre hinanden gode – akrobatiske figurer.* I en 9. klasse kunne en beskrivelse af *Balance i en akrobatisk figur* starte sådan her: *I den akrobatiske figur gæsten er spænding i sædemusklerne en forudsætning for balancen.*

Løbende er elever og lærere standset op og har reflekteret. Afslutningsvis kigger de tilbage på hele forløbet og i et helikopterperspektiv forholder de sig til forskellige måder at vide og bruge sprog på: fra en hverdagsagtig måde at erfare sig til viden på i et konkret sprog til en faglige viden som lever i sproget hen over tid og rum. Eleverne ser hvordan forskellige slags sprogbrug 'genspejler', reflekterer, de situationskontekster de indgår i.

## Sydneyskolens genrepædagogik: »Genremodellen«

Figur 2<sup>6</sup> er en grafisk fremstilling af Sydneyskolens genrepædagogik.

Modellen har begrebet genre<sup>7</sup> i fokus: at lære at beherske og have kritisk kontrol over de genrer som hører til i skolen. Vejen derhen går gennem tre forskellige arbejdsmåder: dekonstruktion, fælles konstruktion, uafhængig konstruktion<sup>8</sup>.

Et eksempel på denne måde at organisere undervisningen på, kunne være et forløb i faglig læsning og skrivning i et tværfagligt samarbejde mellem dansk og natur/teknologi i en 3. klasse.<sup>9</sup>

Eleverne skal lære om dyr i zoologisk have og forskellen på skønlitteratur og faglitteratur. Omdrejningspunktet for det danskfaglige er skrivning af en informerende beskrivelse af løven som efterfølgende modstilles med en fabel. I timerne i natur/teknologi kan eleverne efterfølgende som kyndige fagsprogsbrugere på egen hånd både læse og skrive om dyr i zoo. Her beskrives den del af forløbet der handler om at skrive fagteksten.

Forløbet starter med en fælles samtale om dyr i zoologisk have med fokus på løven. Elever og lærer *dekonstruerer* dernæst i fællesskab en fagtekst om løven: de undersøger fagtermer og andre fremmede træk i teksten, de perspektiverer teksten på forskellig vis, og de eksperimenterer sig frem til tekststrukturen i den informerende beskrivelse.

Men eleverne slippes endnu ikke løs: de skal have et solidt fundament at stå på sådan at de alle kan skrive en god tekst om løven mere eller mindre i første hug. Lærer og elever skriver i en *fælles konstruktion* en tekst om løven. Eleverne bidrager med den viden om løven

og fagsproget som de har udviklet tidligere. Læreren er sekretær forstået på den måde at hun skriver og er ordstyrer i diskussionerne om informationerne om løven og udformningen af teksten: Hvad er godt fagsprog, hvordan kan sætningerne varieres og kædes sammen, hvilke informationer skal komme hvornår, og er de korrekte?

Nu er eleverne klar til at skrive på egen hånd. I en trinvis bevægelse frem mod den *selvstændige konstruktion* er de nemlig blevet grundigt stilladseret i udviklingen af viden om både løven og fagsproget: de har på væggene adgang til den fælles producerede viden, de har undervejs fået gentaget og uddybet fagtermer, fagsprogstræk, tekstens struktur og illustrationer og deres viden om løven.

Til sidst læser eleverne deres tekster op for hinanden inden også de bliver hængt op i lokalet. Eleverne får nok en gang diskuteret fagtekster og deres viden om løver sådan at de demonstrerer at de har kontrol over genren.

Modellens *setting context* – at etablere konteksten – betyder at man skal skabe rammen om den viden som skal opbygges, i modellen symboliseret ved den yderste ring. Eleverne skal ikke bare vide noget om løven og om genren. De skal også lære at viden og tekster ser forskellige ud i forskellige kontekster, i dette forløb hhv. en litterær og en naturfaglig ekspertkontekst. Det medfører forskellige måder at skrive på, og det implicerer forskellige måder at organisere sin viden på: som generel viden i fagteksten eller som en hændelse i fablen. En anden pointe er at *setting context* i modellen bygges op undervejs af lærer og elever i fællesskab.

*Buildingfield* betyder opbygning af viden om emnet. Denne viden opbygger eleverne også trinvist i løbende cirkelbevægelser hvor de gennem lærerens stilladserende aktiviteter er medskabere af den nye viden.

## De to modeller kan blandes, bliver blandet – og udviklet

Modellerne er fælles om de principper som er beskrevet ovenfor i afsnittene *Det centrale* og *Det særlige*. Deres forskellighed ligger i vinklingen af undervisning og læring: i registermodellen er der fokus på sprogbrugssituationer og tekst i kontekst, og i genremodellen er der fokus på arbejdsformer og genrer i skolen (Bock m.fl. 2016). Om man vælger den ene eller den anden indfaldsvinkel kan bero på så meget i den konkrete situation. Men de to toninger kan fint supplere hinanden (Bock 2016). Det den ene kan have som et blindt punkt, kan den anden gøre synligt.

Den tilgang der ligger i *genremodellen*, har i praksis i mange tilfælde vist sig at have for lidt fokus på den trinvis fælles opbygning af viden, på sproglig udvikling i sprogbrugssituationer fra hverdagsprog til fagsprog og på dialogen i klasserummet. Netop sådanne aspekter er der et særligt fokus på i *registermodellen*, og den kan med fordel hentes ind i et genrepædagogisk forløb. Sydneyskolen har siden selv videreudviklet *genremodellen* og kalder den nu *Reading to Learn* (Rose & Martin 2012). I den er der gjort mere ud af stilladseringen af den sproglige udvikling, og ikke mindst er klasserumsdialogen blevet sat i system.

*Registermodellen* henter i praksis synsvinklen genre ind i de forskellige trin selv om det ikke fremgår af den grafiske udformning. Arbejdsmåderne *dekonstruktion*, *fælles konstruktion* og *selvstændig konstruktion* indgår også i *registermodellen*. *Reading to Learn* anvendes også, fx i undervisningsstrinnet konstruktion.

SFL-baseret pædagogik er som sagt en tænkning og ikke en opskrift som kan findes frem og følges uafhængigt af tid og sted eller hentes ind fra en engelsksproget skolekontekst. SFL-pædagogik skal udvikles så den fungerer i en dansk sammenhæng. Den må udvikles så den skaber en undervisnings- og læringskontekst hvor alle elever uanset baggrund får en chance for succes i skolen – i dansk, i sprogfag, i alle fag.

## Noter

1. En introduktion til SFL i skolen findes i Mulvad 2012a og Johansson & Sandell Ring 2015. Om stilladsering, se Gibbons 2016.
2. En liste med dansksproget litteratur om SFL-baseret undervisning og læring findes på [www.sprogbaseetlaering.dk](http://www.sprogbaseetlaering.dk)
3. Modellen er udviklet af Nationalt Videncenter for Læsning i et samarbejde med Utterslev skole i 2012 på basis af Derewianka 1990.
4. Eksempler på danske materialer om undervisning med fokus på sprogbaseret undervisning og læring (for fuldstændige referencer se litteraturliste):
  - Bock m.fl. (2016): *Genrepædagogik og andre nye veje ind i læse- og skriveundervisningen*, kapitel 2, 3, 4, 11 og 12.
  - *Faglig læsning* ("Sneglen") <https://www.youtube.com/watch?v=j7-ZuRTMw10>
  - Kabel, K. (2014): *Ord på! Sprogbaseret undervisning i fag*. Lærebog. Dafolo.
  - Køge Kommune: Jacobsen, G. Kjær & R. Mulvad (in progress). *Hvorfor skriver man i skolen? Sprogbaseret undervisning i Køge Kommune*.
  - Mulvad, R. (2014): *Sprog og læring*. I: *Literacy – sprog og læring*, KvaN nr. 99.
  - Mulvad, R. (2011): *Kan det være sjovt at skrive om havdyr?*
  - Projekt Uddannelsesløft, 2009-2014, Aalborg: erfaringer fra projektet i serien: *Løft læringen – brug sproget*. [www.uddannelsesloeft.dk](http://www.uddannelsesloeft.dk)

5. Forløbet kan hentes på emu.dk og er beskrevet i Mulvad m.fl. 2016.
6. Modellen er udviklet i Australien i 1990'erne af lingvisten Jim R. Martin og læreren Joan Rothery i skoleprojektet *Write it Right. Exploring Literacy in School English*.
7. Genrebegrebet er et andet end det der traditionelt bruges i skolen, fx i danskfaget (Christensen 2013).
8. Eksempler på danske materialer om undervisning og læring med fokus på genrepædagogik (for fuldstændige referencer se litteraturliste):
- Bock m.fl. (2016): *Genrepædagogik og andre nye veje ind i læse- og skriveundervisningen*, kapitel 1 og 10.
  - Christensen, M. Vedsgaard (2014): *Skrivning i skolen – undervisning i tekster og kommunikation*.
  - Johansson, B. & A. Sandell Ring (2015): *Lad sproget bære*.
  - Silkeborg kommune: *Genrepædagogik på Sølystskolen*. [kompetencecenter.silkeborgkommune.dk/Projekter/Genrepædagogik](http://kompetencecenter.silkeborgkommune.dk/Projekter/Genrepædagogik)
  - [www.genrepædagogik-silkeborg.dk](http://www.genrepædagogik-silkeborg.dk)
  - Reading to Learn på Rådmandsgade skole [www.youtube.com/watch?v=8voMSeu1DOc](http://www.youtube.com/watch?v=8voMSeu1DOc)
9. Forløbet er beskrevet i Langkjær og Mulvad 2011.

## Litteratur

- Bock, K. (2016). »Fra slugte nåle til liv på børnehjem. SFL-baseret undervisning med afsæt i autobiografiske tekster«. In Bock, K., Christensen, M. V., Eggensen, D. V., Gøtttsche, N. B., & Rydén, M. (eds.), *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bock, K., Christensen, M. V., Eggensen, D. V., Gøtttsche, N. B., & Rydén, M. (eds.) (2016). *Genrepædagogik og andre nye veje i læse- og skriveundervisningen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Chouliaraki, L., & Bayer, M. (eds.) (2001). *Basil Bernstein*. Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk Forlag.
- Christensen, M. V. (2014). »Skrivning i skolen – undervisning i tekster og kommunikation«. In Mølgaard, N., & Carlsen, B. B. (eds.), *Lærerprofiler i dansk*. 3. København: Samfundslitteratur.
- Christensen, M. V. (2013). »Genrer – betyder de noget i praksis?« *Viden om literacy*, nr. 13, 40-49 Nationalt Videncenter for Læsning. [www.videnomlaesning.dk/media/1696/rette\\_vedsgaard.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/media/1696/rette_vedsgaard.pdf)
- Derewianka, B. (1990). »Rocks in the Head. Children and the Language of Geology«. In Carter, R. (ed.), *Knowledge about Language and the Curriculum*. Hodder & Stoughton. Dansk oversættelse i: Bock m.fl. 2016.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning how to mean: explorations in the development of language*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1993): »Towards a Language Based Theory of Learning«. In *Linguistics and Education*, 5. Amsterdam: Elsevier
- Hasan, R. (2009). *Semantic Variation: Meaning in Society and Sociolinguistics*. London: Equinox.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen. Sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum*. (2. udgave). Samfundslitteratur.
- Jacobsen, G. K., & Mulvad, R. (in progress). *Hvorfor skriver man i skolen? Evaluering af elevtekster efter første projektår: Sprogbaseret undervisning i Køge Kommune*.

- Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2015). *Lad sproget bære. Genrepædagogik i praksis*. (2. udgave). København: Akademisk Forlag.
- Kabel, K. (2014). *Ord på! Sprogbaseret undervisning i fag. Lærebog*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kabel, K., Als Nielsen, M., & Kruse Partsch, A. (2014). *Ord på! Litteratur. Elevhæfte*. Frederikshavn: Dafolo.
- Kabel, K., Kruse Partsch, A., & Als Nielsen, M. (2014). *Ord på! Insekter. Elevhæfte*. Frederikshavn: Dafolo.
- Langkjær, H., & Mulvad, R. (2011). På tur til Odense Zoo – et undervisningsforløb med kommentarer. DANSK, nr. 3. Dansk lærerforeningen. Folkeskolesektionen.
- Mulvad, R. (2014). »Sprog og læring«. *Literacy – sprog og læring, KvaN*, nr. 99.
- Mulvad, R. (2013). »Hvad er genre i genrepædagogikken?« In *Kære genre – hvem er du? Videner om Læsning*, nr. 13. Nationalt Videncenter for Læsning. [www.videnomlaesning.dk/media/1698/ruth\\_mulvad2.pdf](http://www.videnomlaesning.dk/media/1698/ruth_mulvad2.pdf)
- Mulvad, R. (2012a). *Sprog i skole. Læse-udviklende undervisning i alle fag*. København: Akademisk Forlag.
- Mulvad, R. (2012b). »Sprog i skole – om at integrere arbejde med sprog i fagenes didaktik«. *Sproget i skolen, KvaN*, nr. 94.
- Mulvad, R. (2011). »Kan det være sjovt at skrive om havdyr?« In Madsbjerg, S., & Friis, K. (eds.), *Skrivelyst og læring*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Mulvad, R., Kofoed, U., & Regnarsson, I. (under udgivelse). »Fra baller til sædemuskler: Sprog – har det noget med idræt at gøre?« In Knudsen, SK., & Wulff, L. (eds.), *Kom ind i sproget. Undervisning af tosprogede elever*. (Udkommer på Akademisk Forlag 2017).
- Nationalt Videncenter for Læsning (2016): *HOT 2065*. [www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2016/hot-2016/](http://www.videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2016/hot-2016/)
- NSW Department of School Education (1994). *Write it Right: Exploring Literacy in School English*. (Disadvantaged Schools Program).
- Painter, C. (1998). *Learning through language in early childhood*. London: Cassell.
- Projekt Uddannelsesløft (2015). *Løft læringen – brug sproget. Erfaringer fra projekt Uddannelsesløft*. Aalborg. [www.uddannelsesloeft.dk](http://www.uddannelsesloeft.dk)
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.

## Video

- Silkeborg kommune: Genrepædagogik på Sølystskolen [kompetencecenter.silkeborgkommune.dk/Projekter/Genrepaedagogik](http://kompetencecenter.silkeborgkommune.dk/Projekter/Genrepaedagogik)  
[www.genrepaedagogik-silkeborg.dk/](http://www.genrepaedagogik-silkeborg.dk/)
- Faglig læsning (Sneglen): [www.youtube.com/watch?v=j7-ZuRTMw10](http://www.youtube.com/watch?v=j7-ZuRTMw10)
- Reading to Learn på Rådmandsgade skole: [www.youtube.com/watch?v=8voMSeu1DOc](http://www.youtube.com/watch?v=8voMSeu1DOc)



# 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



**BEVERLY DEREWIANKA**

Professor

University of Wollongong, Australia

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

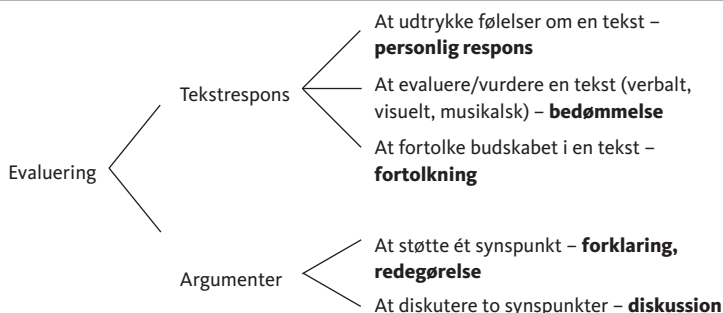
Formål	Genre	Trin
At fortælle hvad der skete	Genfortælle	Orientering $\wedge$ Registrering af begivenheder
At underholde	Narrativ	Orientering $\wedge$ Komplikation $\wedge$ En række af begivenheder $\wedge$ Løsning
At instruere nogen i hvordan man gør noget	Fremgangsmåde	Formål $\wedge$ Udsty $\wedge$ trin
At give information om et emne	Informationsrapport	Klassifikation $\wedge$ Beskrivelse
At forklare hvordan ting virker, eller hvorfor noget sker	Forklaring	Identifikation af fænomen $\wedge$ Forklaringsskvens
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 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Retfærdige tests</li> <li>• Laboratorierapporter/forsøgsrapporter</li> <li>• Designrapporter</li> <li>• Undersøgelsesrapporter</li> <li>• Problemløsningsrapporter</li> </ul>

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 hverdags erfaringer 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)*

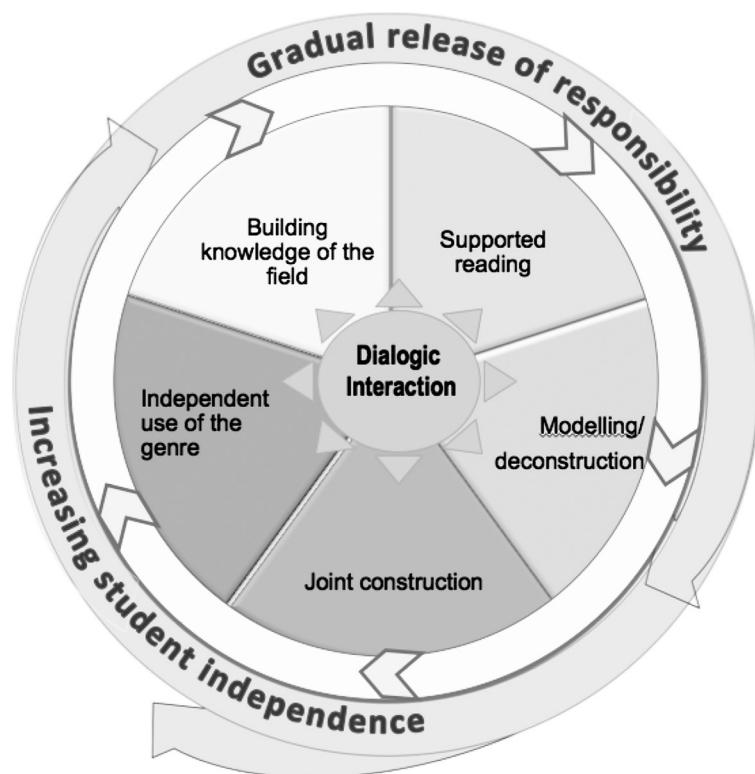
Tidlig barndom	Senere barndom	Ungdom
Bruger mundtligt sprog spontant, udforskende, frit flydende og tæt knyttet til det der foregår. Beskæftiger sig med relativt korte skrevne og multimodale tekster med brug af forskellige medier.	Bevæger sig hen mod mere planlagt skriftsprog og forstår at udforme tekster 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, puslespil-tasks 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 genremæssig 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.

# 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 sprogbasert 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-læringscirklen<sup>1</sup>. 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 socialemiotiske syn på, hvad sprog er, hvordan det virker, og hvad det betyder, følger med. Når man arbejder med en socialemiotisk 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](http://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.), *Lærersprofiler 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: [www.aarhus.dk/~media/Subsites/Kvalitet-for-boern-og-unge/Kvalitetsrapporter/Kvalitetsrapporter-2015/Skoler/718-Lokalrapport-Soelystskolen.pdf](http://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.

# Genrepædagogik i engelsk på læreruddannelsen

Engelsklærere i den danske folkeskole skal ud over at kunne fungere som sproglige vejledere være i stand til at tilrettelægge sprogundervisning for elever på en måde så deres læreproces støttes bedst muligt. De skal dels kunne kommunikere kompetent og med viden på målsproget, dels have blik for at vælge indhold der lægger op til at eleverne får lyst til og mulighed for at udveksle synspunkter om det og samskabe med det. Alt dette kræver at lærerne for det første har stor viden om hvilke råderum og muligheder der er for stilladsering af den enkelte elev, og for det andet har et rigt metasprog til at kunne gøre skolens forventninger til eleven transparente og eksplícite.

Vi har altså i læreruddannelsen en stor opgave foran os når vi skal tilrettelægge et uddannelsesforløb for kommende engelsklærere som på ganske kort tid skal udvikle alle disse kompetencer.

På Professionshøjskolen Metropol har vi i engelskfaggruppen valgt at læne os op ad det genrepædagogiske tankegodt som nu gennemsyrrer alle de tre obligatoriske moduler i læreruddannelsen: 'Processer i sprogtilægnelsen og kommunikative færdigheder', 'Sprog og sprogbrug' samt 'Interkulturel kompetence i engelskundervisningen'. Vi anviser hvordan muligheder for sproglæring kan opstå i forskellige kontekster, vi stiller et funktionelt metasprog til rådighed som ikke begrænser sig til at tale om ord- og sætningsniveau i tekster, og vi beder kontinuerligt studerende om at forholde sig til hvordan de kan stilladserere deres kommende elever bedst muligt efter devisen: *Better prepare than repair!*



**SUSANNE KAREN JACOBSEN**

Cand.pæd. eng og cand. pæd. i didaktik  
med særligt henblik på dansk  
Lektor, Metropol  
suja@phmetropol.dk

Denne artikel motiverer hvorfor vi har valgt genrepædagogikken, og giver eksempler dels på hvordan vi arbejder med den i modulerne i undervisningsfaget engelsk, og dels hvordan vi anvender begreber fra systemisk funktionel lingvistik, SFL, som er den sprogteori der ligger til grund for genrepædagogikken.

## Stilladsering gennem genrepædagogik

Det første modul de fleste studerende møder, 'Processer i sprogtilegnelsen og kommunikative færdigheder', handler kort fortalt om hvordan man som lærer kan stilladsere elevens receptive og produktive sprogtilegnelse. Vi introducerer de studerende til genrepædagogikken her, fordi den gennem særligt tilrettelagte processer hele tiden sikrer at eleverne er forberedt til de faglige krav der stilles i forskellige kontekster. Vi er her inspireret af Pauline Gibbons (2006), som vi inddrager fx i forbindelse med hvordan man som lærer kan håndtere den mundtlige klassedialog. Gibbons foreslår hvordan læreren kan sikre at elevernes faglige læring stilladseres gennem bevidste valg af diskursgreb, som hun kalder *micro mode shifting*:

1. *Recasting*: Læreren supplerer og omformulerer det udsagn eleven bringer ind i kommunikationen i en retning der gør udsagnet mere fagsprogsagtigt og præcist. Hvordan dette helt konkret kommer til udtryk, afhænger af indholdet i klassesamtalen; hvis den fx handler om en historie, kan det være at eleven siger: »The teller of the story....« Det vil så give læreren muligheden for at inkorporere ordet 'narrator' i sit *recast*.
2. *Reminding and handing over*: Læreren minder eleven om et tidligere fælles etableret begreb og beder eleven om at formulere dette ind i den aktuelle diskursive sammenhæng. Herigennem konsolideres begrebet i elevens bevidsthed tillige med at det gøres overførbart fra en kontekst til en anden. Hvis vi vender tilbage til eksemplet ovenfor, kan det være at læreren siger: »Do you remember what we call the voice telling the story?«
3. *Talking about the talk*: Læreren griber udtryk som eleven bruger og forklarer at når eksperter taler om dette fænomen ville de bruge dette eller hint begreb. Den litterære ekspert taler fx om 'the narrator', 'the protagonist' og 'the antagonist'.
4. *Bridging*: Læreren er meget bevidst i sin dialog om at trække elevernes sprog i en mere fagsprogsagtig retning, at positionere dem som eksperter i kommunikationen, og endelig at strække deres sprog i en mere skriftsproglig retning. I elevernes møde

med faglige tekster går brobygningen i modsat retning: Her bruger læreren et mere hverdagsagtigt sprog for at 'oversætte' det skrevne fagsprog (Gibbons 2006: 126).

Som undervisere forsøger vi at være eksemplariske i vores egen håndtering af dialogen med de studerende i klasserummet, således at vi ikke kun teoretisk introducerer dem til en bestemt måde at handle på i, men selv bruger diskursgrebene som konkret støtte for dem.

I samme modul introduceres de studerende også til metoden *Reading to Learn*. *Reading to Learn* er en genrepædagogisk metode der stilladserer elevens læring gennem læsning og skrivning af svære tekster i faser som *detaljeret læsning* og *fælles konstruktion*. (Rose & Martin 2012). En del studerende bliver særdeles optagede af metoden, fordi den giver mulighed for at beskæftige sig med et autentisk, sprogligt komplekst indhold, når man underviser i et fremmedsprog.

## Et nyt metasprog

Det andet modul de studerende møder, er 'Sprog og sprogbrug'. Her er et væsentligt element at de studerende opnår færdigheder i at analysere og stilladserer elevens sproglige udvikling.

Også her tager vi afsæt i genrepædagogikken og introducerer hurtigt de studerende for SFL-begrebet *register*. Register udtrykkes gennem tre gensidigt afhængige komponenter, kommunikationsfelt (*field*), kommunikationsrelation (*tenor*) og kommunikationsmåde (*mode*).

Kommunikationsfeltet er det faglige felt vi beskæftiger os med, og som man på den ene side kan udtrykke meget hverdagsagtigt og på den anden side særdeles teknisk og med stor faglig præcision. En lægmand ville fx tale om at lære ord, eller ganske enkelt bare om at lære sprog, hvorimod den professionelle sproglærer indforstået opererer med begreber som leksikale felter, semantiske netværk og kollokationer. Vi skal som undervisere støtte de studerendes proces henimod at udtrykke sig nuanceret og med præcision om de specifikke faglige felter.

Kommunikationsrelation (*tenor*) udtrykker den relation de kommunikerende parter har til hinanden. På den ene side kan der være tale om et meget uformelt, emotionelt og uhierarkisk forhold og på den anden side en formel og distanceret relation. Vi kender det fra dagligdagen i klasseværelset: Læreren kan sagtens bruge en kommando over for eleverne når de skal gøre noget: »Slå op på s. 50!« mens den samme lærer i rollen som ansat ikke ville kommandere med skolelederen på samme måde. Her ville det snarere lyde:

»Du kunne vel ikke lige...?» Konteksten og vores indbyrdes relationer har altså betydning for hvordan vi kommunikerer med hinanden.

Gennem kommunikationsmåde (*mode*) kan vi udtrykke i hvor høj grad en kommunikation er talesprogsagtig eller skriftsprogsagtig. Der er fx forskel på hvordan jeg her i denne artikel til *Sprogforum* forklarer begrebet register på skrift, og hvordan jeg ville forklare det samme i en mundtlig undervisningssituation.

Vi forsøger gradvist at etablere et fagsprog sammen med de studerende og bevæger os dermed fra hverdagsprog mod fagsprog. Fagsproget henter vi i SFL og introducerer dermed også de studerende til et helt nyt metasprog. Man kan naturligvis indvende om det er hensigtsmæssigt at introducere et helt nyt metasprog når der nu er relativt kort tid til rådighed. (Hvert modul på 10 ECTS udmøntes i 67 lektioner). Imidlertid er det vores oplevelse at det traditionelle metasprog og forståelsen af grammatik i mere traditionel forstand er noget begrænset hos en stor del af de studerende.

I vinteren 2016 undersøgte vi forud for sprog- og sprogbrugsmodulet 30 førsteårsstuderendes egen oplevelse af deres metasproglige beredskab. Langt de fleste af disse studerende (23) har haft engelsk på A-niveau i gymnasiet og endda med karakterer på 7 eller derover, så deres formelle kvalifikationer er umiddelbart i orden. Vi bad dem svare på i hvor høj grad de vurderer deres metasproglige færdigheder inden for kategorier som ordklasser, syntaks og tekstgrammatik. Det mønster der tegner sig i deres besvarelser, er at de stort set alle (27) på den ene side mener at de har nogenlunde eller fuldstændigt styr på ordklasserne, men på den anden side ser over halvdelen sig ude af stand til at identificere det finitte verbum i en sætning med sikkerhed. I det hele taget har de ikke som gruppe en sikker tilgang til syntaktaks. Over en tredjedel (11) angiver at de ikke med sikkerhed kan skelne mellem direkte og indirekte objekt i en sætning, og hele 60 % kan efter eget udsagn vanskeligt identificere adverbialledet. På tekstniveau har ca. halvdelen ikke sikker viden om kohæsion og kohærens.

Vi er derfor nødt til at arbejde med etableringen af de studerendes metasproglige beredskab sideløbende med at vi uddanner dem til sproglige vejledere. Her henter vi inspiration fra både Feez et al. (2012) og Derewianka (2012) som med afsæt i SFL-begreber sandsynliggør hvordan man rent praktisk kan arbejde med at kvalificere elevens tekster: Først og fremmest skal formålet med kommunikationen afklares. Skal elevens tekst berette, overbevise, instruere, underholde eller informere læseren? Dette har nemlig en konsekvens for de sproglige resurser som vil være mest oplagte for eleven at bru-

ge, både på tekstniveau, på afsnitsniveau og på sætnings- og ordniveau. På tekstniveau er det fx interessant at beskæftige sig med hvordan betydningen helt overordnet bliver etableret for læseren i nærmere bestemte, forudsigelige mønstre.

## Et konkret eksempel

Nedenfor ses et eksempel på en *faktuel beretning*<sup>1</sup>, et resumé af filmen *Lion King*, skrevet af en elev i 5. klasse som led i et undervisningsforløb som studerende har afviklet i forbindelse med en praktik. Det kommunikative formål med teksttypen *faktuel beretning* er at gengive nogle begivenheder, hvilket typisk gøres med en *orientering* efterfulgt af en række *begivenheder* og afsluttes med en *re-orientering*. De studerende på engelskholdet får til opgave at analysere teksten med henblik på først og fremmest at øve sig i at analysere, karakterisere og vurdere den, dernæst at blive bedre til at kunne se hvordan eleven kunne have været stilladseret bedre, og endelig for at kunne give en kvalificeret feedback der bringer eleven videre i sin sproglige udvikling. Her får de studerende øje på at denne elev kunne være blevet forberedt bedre på skrivningen ved at overveje hvilke af begivenhederne fra filmen der skulle med, og hvilke der kunne udelukkes. Når de studerende dykker yderligere ned i elevens tekst, ser de også at den, modsat hvad man normalt ville forvente i denne teksttype, mangler sproglige udtryk der dels vurderer hvordan begivenhederne virker på personernes følelser og dels evaluerer personernes opførsel; elementer som ville have gjort elevens tekst langt mere spændende og varieret at læse. De studerende får således her nogle redskaber til at se hvordan de kan støtte eleven i at kvalificere en tekst som isoleret på ord- og sætningsniveau er forholdsvis korrekt. Det bliver tydeligt for dem hvor vigtigt det er at stilladserer elever før de skriver. Denne stilladsering kunne blandt andet ske gennem arbejdet med eksemplariske modeltekster og fælles skrivning.

(Elevtekst fra elev i 5. kl. produceret i forbindelse med praktikforløb)

The Lion King

The Lion King is a movie about a lion named Simba, who became king after his father Mufasa died.

In the beginning all the animals gather at Pride Rock, that is the kings big rock. Mufasa has borne Simba and a baboon show Simba to all the animals. When Simba grows a little bit, Scar who is his uncle tells him about the elephant graveyard. Simba thinks its nice, so he goes to the elephant graveyard with his friend Nala. At the elephant graveyard they got attacked by three hyenas. When they are forced into a corner, Mufasa saves Simba and Nala from the hyenas. Mufasa tells Simba to not do it again.

Scar tells the hyenas to be prepared to kill Mufasa.

Simba is in a deep gorge. On the top of the gorge, there are a large group of wildebeests get scared and run down in to the gorge. Scar tells Mufasa that Simba is down in the gorge. Mufasa hurries down in to the gorge to save Simba. Mufasa saves Simba, but Scar pulls Mufasa down to the wildebeests and he dies. Then Scar tells the three hyenas to kill Simba. Simba flees and meets Timon and Pumbaa. He grows up with them, and when he is grown up he goes back to Pride Rock to challenge Scar. He defeat Scar and becomes king.

## Sprogundervisningens indholdsdimension

En væsentlig komponent i fremmedsprogundervisningen i såvel folkeskolen som på læreruddannelsen er kultur. I det tredje modul, 'Interkulturel kompetence i engelskundervisningen' får vores studerende også mulighed for at anvende SFL til at analysere tekster; litterære såvel som faglige; skrevne såvel som mundtlige; analoge såvel som digitale. Et funktionelt sprogsyn der tager afsæt i SFL, insisterer nemlig på at sprog og den kontekst hvori det forekommer, hænger uløseligt sammen. Betydninger kan kun afkodes i deres rette sammenhæng. Man må altså interessere sig for hvilken kulturel kontekst teksten indgår i, hvilken situation kommunikationen udspiller sig i, og hvilke sproglige valg der er taget for at opfylde formålet og hensigten med kommunikationen. Vi anlægger et dynamisk kultursyn hvor menneskers interaktion står lige så centralt som studiet af kulturelle artefakter og produkter. Kultur anses i dette perspektiv som et system hvorigennem samfundet konstruerer, repræsenterer og forstår sig selv (Scarino og Liddicoat 2009). En måde hvorpå vi arbejder med kulturdimensionen er bl.a. gennem fokus på litteratur. SFL-begreberne kan også her være nyttige til at få øje på mønstre af betydning som en forfatter har indfældet i sin tekst. Fx kan man studere hvordan brugen af processer (som realiseres af ordklassen verber) styrer og måske endda manipulerer læserens holdning til personer i en fortælling. En handlekraftig person vil typisk blive beskrevet med masser af *materielle processer* (vha. *action verbs*), og hvis der fx mangler *mentale processer* (vha. *thinking verbs*) i beskrivelsen, kunne en mulig fortolkning være at der var tale om en lidt overfladisk person.

Vi beskæftiger os også med tekster af mere polemisk og debatterende karakter som forholder sig til nutidens problematikker og bruger bl.a. de interpersonelle resurser i kommunikationsrelationen som analysebegreber. Andrea Peyser, skribent for New York Post, leverer kommentarer om den verden der omgiver hende. Se fx klummen hvor hun skoser Barack Obama for at have taget en selfie med

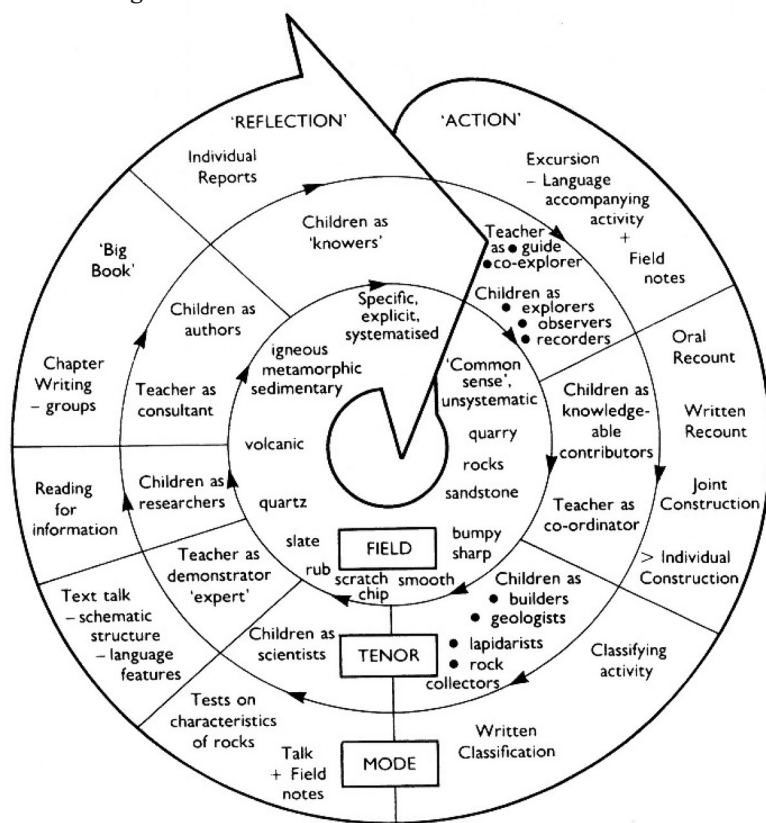
vores egen Helle Thorning ([nypost.com/2013/12/12/obamas-flirt-with-danish-prime-minister-is-a-disgrace/](http://nypost.com/2013/12/12/obamas-flirt-with-danish-prime-minister-is-a-disgrace/)). Helle Thorning bliver omtalt som »Danish pastry«, »voluptuously curvy« og 'The Danish Hellcat' og bliver derved positioneret som en forførelseske som Obama der beskrives som 'a hormone-ravaged frat boy', ikke kan holde fingrene fra. Peysers brug af stærkt vurderende udtryk om Obama og Thornings opførelse (*judgement of behaviour*) kontrasteres når hun omtaler Michelle Obamas følelser, »she looked as if she wanted to spit acid« (*affect*).

De studerende bliver mere kulturelt opmærksomme og kritiske læsere bl.a. med disse analyseredskaber til rådighed.

### Planlægning af undervisningsforløb

Gennem hele undervisningsfagsforløbet i engelsk arbejder vi med didaktisk design der tager afsæt i *register*. De studerende inspireres af Derewiankas registermodel, den såkaldte snegl, hvor registerkomponenterne kommunikationsfelt, kommunikationsrelation og kommunikationsmåde er styrende for undervisningsplanlægningen (Se fx Derewiankas artikel *Rocks in the Head* fra 1990).

FIGUR 2. *Sneglen*





Bevægelsen sker fra handling til refleksion, realiseret i registerkomponenterne *field, tenor og mode*.

Denne tilgang hænger godt sammen med en undervisning der er styret af læringsmål. De studerende tvinges nemlig som planlæggerne til at forholde sig til hvad eleverne skal være i stand til når undervisningsforløbet er slut. De må stille sig spørgsmålene: Hvad skal eleven vide og kunne udtrykke om kommunikationsfeltet og på hvilken måde? Hvilken kommunikationsrolle skal eleven indtage? Hvordan udvikles kommunikationsrelationen mellem lærer og elever? Hvilke aktiviteter kan stilladsere elevens vej derhen?

## Ting tager tid

Som det kunne ses af vores lille undersøgelse af de studerendes egne oplevelser af deres metasproglige beredskab, har de deres relativt høje indgangsniveau til trods et usikkert metasprogligt fundament. Vi tror ikke på at vi på læreruddannelsen kan gøre det væsentligt bedre end disse studerendes tidligere gymnasie- eller folkeskolelærere ved at gennemgå hele den traditionelle grammatik én gang til. Derfor har vi sadlet om til en SFL-baseret funktionel grammatik.

Det er en stor og tidskrævende udfordring at skifte spor fra et strukturelt til et funktionelt syn på sprog og sprogundervisning. Ikke mindst for os som undervisere eftersom vi kun i begrænset omfang har begreberne med fra vores egen uddannelse på universitetet. Men vi kan se at vi får fat i studerende vi ellers ikke ville kunne nå. Vi kan høre flere studerende tale om at det giver god mening for dem at arbejde med funktionel grammatik, og vi kan ikke mindst mærke at vi selv bliver bedre og bedre til at undervise med SFL. Vi i giver ikke op bare fordi det er svært.

## Noter

1. Feez, Droga & Humphrey (2012) kalder den *factural recount*.

## Litteratur

- Derewianka, B. (1990). »Rocks in the Head, Children and the Language of Geology«. In Carter, R. (ed.), *Knowledge about Language and the Curriculum* (pp. 197-215). The LINC reader. London: Hodder and Stoughton.
- Derewianka, B. (2011). *A New Grammar Companion for Teachers*. Newtown, N.S.W.: PETAA.
- Feez, H. S., Droga, L., & Humphrey, S. (2012). *Grammar and Meaning*. Newtown, N.S.W.: PETAA.

- Gibbons, P. (2006). *Bridging Discourses in the ESL classroom*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. (2. udg.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Rose, D., & Martin, J. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn*. Equinox.
- Peysers, A. »Flirty Obama owes us an apology«. *New York Post*. [nypost.com/2013/12/12/obamas-flirt-with-danish-prime-minister-is-a-disgrace/hentet-d-6/9-2016](http://nypost.com/2013/12/12/obamas-flirt-with-danish-prime-minister-is-a-disgrace/hentet-d-6/9-2016)
- Scarino, A., & Liddicoat, A. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide*. Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.

# Skrivehandlinger som redskab til klar faglig formidling på PharmaSchool

En stor del af de farmaceutstuderende på PharmaSchool ved Københavns Universitet (KU) oplever vanskeligheder ved at skrive opgaver i kurset Lægemedelformulering på 5. semester (Laursen 2013). Mange af de studerende har svært ved at formidle deres faglige viden på en koncis måde, hvilket peger på, at der helt fra starten af uddannelsen er behov for et mere eksplicit fokus på især skriftlig faglig formidling. Som et forsøg på at imødekomme dette behov gennemførte KUs Center for Internationalisering og Parallelsproglighed og PharmaSchool i efteråret 2013 et pilotprojekt i kurset Dynamisk Biokemi (PharmaSchool 2014) på bacheloruddannelsens 3. semester. Projektet blev tilknyttet netop dette kursus, fordi det er det første kursus på uddannelsen, hvor de studerende skal formulere længere, sammenhængende svar på opgaveformuleringer. Formålet med projektet var at øge undervisernes og de studerendes bevidsthed om kursets sproglige aspekter, herunder de måder hvorpå de tænker og taler om biokemi og formidler deres faglige viden til andre. Projektet er udviklet og gennemført i samarbejde med den kursusansvarlige, lektor Lasse Bak. I denne artikel beskriver jeg pilotprojektets tre dele: en indledende behovsafdækning, selve undervisningstiltaget og en afsluttende evaluering.



**KATJA ÅROSIN LAURSEN**

Cand.mag. i dansk

Akademisk sprogkonsulent, Center for Internationalisering og Parallelsproglighed, KU

[aarosin@hum.ku.dk](mailto:aarosin@hum.ku.dk)

## Fag, genrer og skrivehandlinger

Særligt inden for sundhedsvidenskab og naturvidenskab får de studerende jævnligt stillet opgaver, der består af en række afgrænsede spørgsmål i punktform, der skal besvares ét ad gangen, fx ved beregning eller beskrivelse, og som ikke umiddelbart tilhører en mere specifik genre end *sundhedsvidenskabelig opgave* eller *naturvidenskabelig opgave*. Dette gør sig bl.a. gældende for de skriftlige eksamener i kurserne Lægemedelformulering og Dynamisk Biokemi. Andre universitetsopgaver hører nogenlunde entydigt til genrer som fx rapport, synopsis eller bachelorprojekt, og opgavebesvarelser inden for disse genrer vurderes bl.a. ud fra, hvorvidt de lever op til de fastsatte genrekriterier vedrørende form og indhold inden for det pågældende fag.

Denne forskel i niveauer i skriftkompetencen kan med fordel tænkes i distinktionen mellem genre og skrivehandlinger. Genrer forstået som socialt forankrede måder at producere og formidle viden på inden for fagene kan ifølge Krogh (2010: 28) »suppleres af begrebet *skrivehandling* som er mere generelle fremstillingsformer der findes på tværs af fag, og som kombineres på forskellige måder i fagenes opgavegenrer«. *Skrivehandlinger* betegner de funktioner, man kan udføre skriftligt, og de dækker fx over det at angive, at beregne, at beskrive, at gøre rede for og at diskutere (Evensen 2010). Uanset om en opgave kan kategoriseres som tilhørende en specifik genre eller ej, består den altid af en eller flere skrivehandlinger. Som underviser er det derfor vigtigt at gøre sig klart, hvilken skrivehandling man ønsker, at de studerende skal udføre, dvs., hvordan og på hvilket niveau de studerende skal producere og formidle viden inden for faget. I pilotprojektet blev skrivehandlinger anvendt som et værktøj til at ekspliciterer kurssets faglige og formidlingsmæssige praksis og krav over for de studerende.

## De studerendes sprogbehov

Behovsafdækningen bestod dels af samtaler med den kursusansvarlige om kurset og dels af en spørgeskemaundersøgelse, som blev besvaret af 112 studerende. Formålet med behovsafdækningen var at indsamle viden om, hvordan de studerende og underviserne opfattede vigtigheden og brugen af sprog på studiet, med særligt fokus på hvordan skrivehandlinger anvendes i Dynamisk Biokemi og på uddannelsen generelt.

Ifølge spørgeskemabesvarelserne syntes størstedelen af de studerende, at sprog og sproglige formuleringer var en vigtig del af deres

studium, særligt i forhold til at kunne formulere sig, så man undgik »misforståelser, som kunne have alvorlige konsekvenser, især inden for lægemiddelverdenen«, som en af de studerende skrev. Det er dog bemærkelsesværdigt, at knapt halvdelen af de studerende også angiver, at de ikke synes, underviserne lægger vægt på sprog og sproglige formuleringer i andre kurser end Dynamisk Biokemi. En studerende skriver, at de »til tider oplever at spørgsmål til opgaver eller rapporter kan være mærkeligt eller ringe formuleret så man ikke ved hvad der skal svares på«. Det peger på, at kursets sproglige aspekter i højere grad bør være et fælles ansvar mellem underviser og studerende, og at underviserne skal være opmærksomme på at udforme klare opgaveformuleringer. Underviserne kan også med fordel samarbejde mere om et fælles, eksplicit fokus på den faglige formidling på hele uddannelsen.

For at sikre en ensartethed i måden, opgaveformuleringerne stilles på, anvender underviserne en liste med 15 forskellige skrivehandlinger, når de udformer eksamensspørgsmål. Listen er udarbejdet på PharmaSchool, og den er tilgængelig for alle PharmaSchools undervisere og studerende. De 15 skrivehandlinger er: *anfør/angiv/nævn, anvend, begrund, beregn, beskriv, beskriv kort, definér, diskutér, gør rede for, gør kort rede for, skitsér, tegn og udled* (PharmaSchool 2016). Ud for hver skrivehandling er der en beskrivelse af, hvad skrivehandlingen indebærer.

Umiddelbart virker denne praksis som en god idé, men en stor del af de studerende på 3. semester finder både skrivehandlinger og beskrivelser problematiske at forstå og udføre. De studerende angiver, at de primært arbejder med skrivehandlingerne i forbindelse med eksamen. Halvdelen af de studerende synes, at underviserne *i nogen grad* inddrager skrivehandlingerne i den daglige undervisning, mens en tredjedel svarer *i lav grad*. Dette kan være en af grundene til, at over halvdelen af de studerende vurderer, at de ikke selv har helt styr på skrivehandlingerne. På baggrund af denne viden var det særligt oplagt at fokusere på skrivehandlingerne i undervisningstiltaget.

For at få et overblik over de kognitive niveauer, som de studerende forventes at demonstrere på kurset, har jeg sammenholdt de anvendte skrivehandlinger med Blooms kognitive taksonomi (1956). De studerende vurderer, at skrivehandlingerne *angiv/anfør, beregn og skitsér* er nemmest at forstå og udføre, fordi de kræver forholdsvis korte og præcise svar. Disse skrivehandlinger hører til på de lavere kognitive niveauer. Derimod finder de studerende det sværest at forstå og udføre de skrivehandlinger, der tilhører de højere kognitive

niveauer som fx *gør rede for* og *begrund*, som i beskrivelsen anvendes synonymt, samt *diskutér* og *beskriv*. Skrivehandlingen *beskriv* skiller sig dog ud, da den befinder sig på de lavere kognitive niveauer, men beskrivelsen af, hvad denne skrivehandling indebærer, er kompleks og giver anledning til stor usikkerhed hos de studerende, hvilket følgende citat illustrerer: »Som sådan synes jeg ikke at det at gøre rede for noget, eller at beskrive er svært, men hvor kort en »kort redegørelse« er, synes jeg er svært at definere«. De studerende har svært ved at forstå, hvad beskrivelserne af skrivehandlingerne dækker over, især hvilke detaljer de skal udelade i de korte svar, og det er forståeligt, når man ser på et uddrag af beskrivelserne herunder:

TABEL 1. Uddrag af listen over skrivehandling (PharmaSchools intranet 2016)

Beskriv	Giv en systematisk, sammenhængende fremstilling med relevante kvalitative og kvantitative angivelser, men uden særlige teoretiske overvejelser om årsags-virkningssammenhænge eller funktionelle/strukturelle sammenhænge
Beskriv kort	Beskriv uden detaljer
Gør rede for	Giv en systematisk, sammenhængende fremstilling med relevante kvalitative og kvantitative angivelser og med teoretiske overvejelser om årsags-virkningssammenhænge eller funktionelle/strukturelle sammenhænge.
Gør kort rede for	Gør rede for uden detaljer
Tegn	Skitsér under iagttagelse af korrekte kvantitative forhold
Skitser	Afbild en simpel tegning, dog med principielt korrekte sammenhænge

Behovsanalysen tydeliggjorde nødvendigheden af, at underviserne inddrager skrivehandlingerne aktivt i undervisningen og italesætter, hvad de dækker over, og hvordan de skal anvendes, når man producerer og formidler viden inden for en biokemisk kontekst. Ud fra denne viden udviklede den kursusansvarlige og jeg i fællesskab et undervisningstiltag med eksplicit fokus på kursets formidlingsmæssige aspekt, særligt i forhold til skrivehandlingerne.

## Undervisningstiltaget

I lyset af de studerendes kommentarer om uklare opgaveformuleringer og usikkerhed vedrørende skrivehandlingerne valgte jeg forud for undervisningen sammen med den kursusansvarlige at gennemgå eksempler på de opgaveformuleringer, de studerende skulle besvare på kurset. Vi talte om forståelsen af opgaveformuleringerne og om, hvordan spørgsmålene kunne blive mere præcise. For eksempel

talte vi om følgende spørgsmål fra en klassesstime, der handlede om emnet bioenergi:

«Tegn en skitse, der illustrerer de involverede enzymkomplekser, og forklar sammenhængen mellem ATP-syntesen (FoF<sub>1</sub>-ATPasen) og protongradienten over mitokondriets indermembran.»

Da både *tegn* og *skitsér* findes på listen over skrivehandlinger, kan det forvirre de studerende, at de her anvendes i samme sætning. Verbet *forklar* indgår derimod ikke på listen over skrivehandlinger, og derfor kan de studerende komme i tvivl om, hvordan de skal besvare dette spørgsmål. Svaret *forklar* fx til *begrund* eller *beskriv*? Vores dialog tydeliggjorde helt konkret, hvordan underviserne kunne formulere sig mere klart og dermed bidrage aktivt til det fælles ansvar for sproglig bevidsthed.

Selve undervisningstiltaget bestod af 90 minutters undervisning på hvert af de otte hold på årgangen. Til hver undervisningsgang var både jeg og en af kursets tre biokemiundervisere til stede. Dette skyldes dels, at underviserne på denne måde kunne få idéer til, hvordan de kunne italesætte kursets sproglige aspekter, herunder give feedback på de studerendes formuleringer, og dels at de studerende havde mulighed for både at stille spørgsmål, der var relateret til deres forståelse af den biokemiske viden og til deres formidling af denne.

Undervisningen bestod af fire mindre opgaver, som de studerende skulle løse i grupper på fire. Efter hver opgave lavede vi en opsamling i plenum. Indledningsvis skulle grupperne reflektere over og diskutere deres opfattelse af vigtigheden og brugen af sprog og skrivehandlinger på studiet. Hensigten med denne opgave var at få dem til at tænke over og italesætte kursets formidlingsmæssige aspekt. Derefter skulle de løse en krydsogtværs, hvor de ud fra beskrivelserne af skrivehandlingerne skulle gætte, hvilken skrivehandling der var tale om, og skrive den ind i krydsogtværseren. Som tredje punkt fulgte endnu en refleksionsopgave, hvor de skulle tale om, hvordan de hver især greb deres opgaver an og på denne måde dele deres erfaringer med hinanden. I denne forbindelse introducerede jeg dem for Blooms taksonomi for at illustrere, at de skrivehandlinger, de skal udføre i deres opgaver, befinder sig på forskellige kognitive niveauer.

Til sidst præsenterede jeg dem for en række ord og udtryk, man kan anvende, når man diskuterer og opstiller argumenter, og for principperne bag konstruktiv feedback. Den kursusansvarlige og jeg havde i fællesskab udarbejdet en skriveopgave, der bestod af to biokemiske spørgsmål med skrivehandlingerne *angiv* og *diskutér*, som de studerende skulle besvare. Efterfølgende gennemgik vi i fæl-

lesskab et par af deres besvarelser mundtligt med inddragelse af peer feedback suppleret af underviserkommentarer for at gøre de studerende mere bevidste om forskellen på de forskellige skrivehandlinger, hvordan man formulerer sig præcist, og om det udbytte man kan få af både at få og give feedback. De studerende havde angivet, at de fandt skrivehandlingen *diskutér svær*, og da det at kunne diskutere faglig viden er en helt grundlæggende færdighed både på studiet og i arbejdslivet, valgte vi, at de skulle arbejde mundtligt og skriftligt med netop denne skrivehandling. Affødt af denne diskussionsopgave indførte biokemiunderviserne som noget nyt et diskussions spørgsmål i den skriftlige eksamen ved afslutningen af kurset i 2013.

## Evalueringen

I den efterfølgende evaluering svarede knapt halvdelen af de studerende, at tiltaget i *meget høj grad* eller i *høj grad* havde gjort dem mere opmærksomme på vigtigheden og forståelsen af skrivehandlingerne. Omkring tre fjerdedele af de studerende og to biokemiundervisere, der evaluerede tiltaget, syntes, det ville være en god idé at indføre tiltaget som et fast element i kurset Dynamisk Biokemi. Vi har desværre ikke haft mulighed for at videreudvikle tiltaget, da Studienævnet på PharmaSchool besluttede, at det kun skulle finde sted den ene gang, men at underviserne fremadrettet skulle inddrage skrivehandlingerne i større udstrækning i den daglige undervisning.

## Konklusion

Dette pilotprojektet viser, at sproglig bevidsthed om, hvordan man producerer og formidler sin viden koncist inden for et bestemt fagområde, skal betragtes som et fælles ansvar mellem underviser og studerende. Underviserne skal italesætte formidlingsaspektet i undervisningen og udforme klare opgaveformuleringer og eksamensspørgsmål. For at kunne udforme disse kan underviseren anvende fagets skrivehandlinger som redskab til at ekspliciterer kursets faglige og formidlingsmæssige praksis over for de studerende. Dette kræver dog, at beskrivelserne af skrivehandlingerne er klare og forståelige, og at skrivehandlingerne anvendes aktivt i undervisningen. Pilotprojektet peger således på, at eksplicit fokus på og aktiv inddragelse af skrivehandlingerne kan være en vej til klar faglig formidling uanset fag og genre.



## Litteratur

- Bloom, B. S. et al. (eds.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: Longman.
- Evensen, L. S. (2010). »En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse?« In Smidt, J., Folkvord, I., & Aasen, A. J. (eds.), *Rammer for skrivning. Om skriveutvikling i skole og yrkesliv* (pp. 13-22). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Krogh, E. (ed.) (2010). »Videnskabsretorik og skriveidaktik. Rapport om et forsknings- og utviklingsprosjekt med deltagelse af Avedøre Gymnasium, Kongsholm Gymnasium & HF samt Syddansk Universitet«. *Gymnasiepædagogik*, nr. 77. Odense: Syddansk Universitet.
- Laursen, K. Å. (2013). »Det er sprogligt – selv hvor du ikke lægger mærke til det« – en empirisk undersøgelse af sproglige og faglige vanskeligheder hos farmaceutstuderende med dansk som andetsprog på Københavns Universitet. Københavnstudier i Tosprogethed, Studier i Parallelsproglighed, Bind C4. København: Københavns Universitet, Det Humanistiske Fakultet.
- PharmaSchool (2014). [kurser.ku.dk/course/sfabbo221u/2014-2015](https://kurser.ku.dk/course/sfabbo221u/2014-2015).
- PharmaSchool intranet (2016): intranet.ku.dk/farmaci\_ba/Eksamen/eksamenstermer/Sider/default.aspx

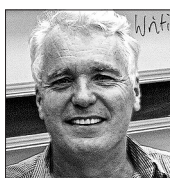
# Integrering af læsning og skrivning i skolens fag

Genrepædagogik opstod for over 30 år siden i Australien med analyser af de former for skriftlighed som er udbredte i skoleundervisningen, og med en strategi for hvordan børnene kunne anvende disse genrer med gode resultater gennem Fælles Konstruktion med deres lærere. Inden for de sidste 15 år har genrepædagogikken udviklet en række strategier for hvordan man kan integrere både læsning og skrivning i skolefag på alle uddannelsesniveauer. I Martin 2000, Martin & Rose 2013, Rose 2008 og 2015 gives der en deltaljeret beskrivelse af denne udviklingshistorie, mens denne artikel giver en kort oversigt over strategierne for både læsning og skrivning.

Genrepædagogik adskiller sig fra andre tilgange til sprogundervisning på flere leder:

- Den integrerer sproglæring med skolefag og fjerner herigennem den kunstige skelnen mellem undervisningen i sprog og undervisningen i indhold.
- Den analyserer opgaver i undervisningen med brug af en avanceret model for sprogbrug i sociale kontekster i stedet for kognitivistiske teorier om dekontekstualiserede 'tænkefærdigheder'.
- Den udvikler læringsaktiviteter der sætter alle elever i en klasse i stand til at klare opgaver på samme niveau i stedet for at give dem forskellige opgaver på grundlag af hvilke evner de vurderes at have.
- Den fokuserer på at give alle elever forudsætninger for kontinuerligt at klare sig godt i stedet for at bedømme dem på deres forskellighed med fokus på de fejl de laver.
- Den udvikler lærer-/elev-interaktioner der inddrager og støtter hver enkelt elev i klassen i stedet for kun at fremhæve de bedste elever i undervisningen.

I det følgende bliver hver af disse dimensioner taget op i den nævnte rækkefølge.



**DAVID ROSE**

Ph. D.

Direktør for Reading to Learn tilknyttet

University of Sydney

david.rose@sydney.edu.au

## Integrering af sproglæring i skolens fag

Genrepædagogikken kan integrere sproglæring med læring i skolefagene fordi 1) den behandler sprog som en ressource til at skabe betydning, og 2) den behandler sprogets sociale kontekst som betydning der skabes af sproget. At lære skolefag som fx naturfag, historie eller litteratur adskiller sig ud fra denne synsvinkel ikke fra at lære at læse, skrive og tale om disse fag. Integration af sproglæring med læring i skolefag omtales ofte som integrering af sprogfærdigheder i fagene.

Genreteori analyserer sprogets sociale kontekst på to niveauer. Det første niveau kaldes *register*. *Register* omfatter a) emnet eller tekstens *field*, b) relationer mellem mennesker såsom lærer/elev eller skribent/læser, eller *tenor*, og c) hvordan der skabes betydning mundtligt, skriftligt eller visuelt (*mode*). Det andet niveau er *genre*, som er det overordnede sociale, kommunikative formål med en tekst, det som man prøver at opnå med den. *Genren* samler *field*, *tenor* og *mode*, og teksten får herigennem sin overordnede struktur.

Inden for sprog skelner genreteori mellem mønstre på tre niveauer, a) betydningsmønstre i tekster, eller *diskurs*, b) ordmønstre i sætninger, eller *grammatik*, c) mønstre af bogstaver eller lyd i ord, eller *stavning* og *udtale*. At forstå eller udforme en tekst indebærer at man opererer med alle disse mønstre eller mønstre af mønstre på samme tid. Det er en overordentlig kompleks opgave, men heldigvis giver mønsterdannelsen på hvert niveau betydning i konteksten på et højere niveau. Når det fx drejer sig om tekster i en skolesammenhæng, skaber et emne inden for et skolefag betydning inden for genrens kontekst, tekstmønstre giver betydning i emnets kontekst, sætningsmønstre giver mening i tekstens kontekst, og tekstens ord skaber betydning inden for hver sætnings kontekst.

Denne model for sprog i social kontekst sætter os i stand til at analysere læringsopgaver med hensyn til 1) deres overordnede formål og struktur, 2) det *field* eller emne der skal læres, 3) hvordan disse betydninger bliver forhandlet af skribent og læsere og af lærere og elever, og 4) hvordan betydningerne bliver præsenteret og organiseret på alle tekst-, sætnings- og ordniveauer.

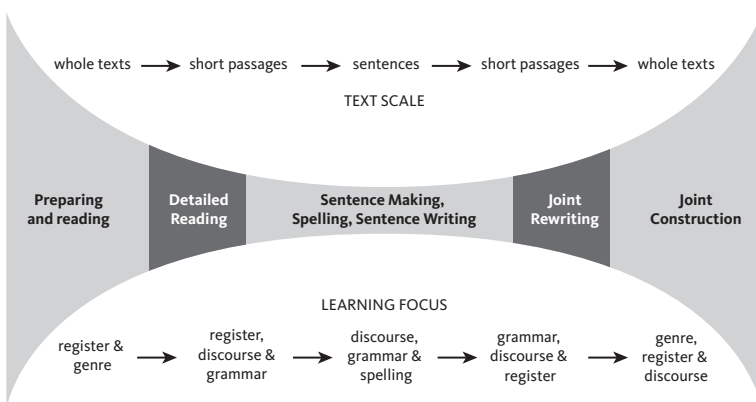
## Udvikling af læringsaktiviteter

En sådan analyse af læringsopgaver danner grundlag for at udvikle læringsaktiviteter som sætter eleverne i stand til gennem læsning, skrivning og diskussion at lære de emner de arbejder med i fagene.

For at give alle elever effektiv støtte til at håndtere det komplekse sprog, bliver der arbejdet med sproget som en integreret del af faget.

Hvert undervisningsforløb starter med læsning og fortsætter herefter med skrivning. Læsningen indledes med at læreren sammenfatter hvordan en teksts emne eller *field* udfolder sig i teksten. Dette kaldes *forberedelse og læsning (Preparing and reading)*. Derefter bliver teksten læst og diskuteret. Så fokuseres der i læsningen på detaljerne i sætningernes betydningsmønstre, hvilket kaldes *detaljeret omhyggelig læsning (Detailed Reading)*. Herefter kan man gå ned til ordmønstrene i sætninger og bogstaverne i ord, kaldet *sætningsdannelse (Sentence Making)* og *stavning (Spelling)*. Skrivning går herefter den anden vej opad ved først at genindsætte ord i sætninger til sætningskrivning (*Sentence Writing*); så arbejdes der med at genskrive sætninger i fællesskab (*Joint Rewriting*), og til sidst udarbejdes der hele tekster i fællesskab (*Joint Construction*). Hele forløbet er opsummeret i figur 1.

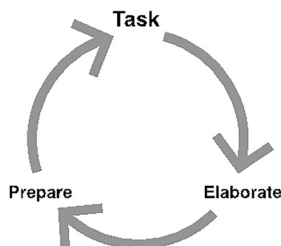
FIGUR 1: Genrepædagogisk undervisningsforløb



Disse aktiviteter er udarbejdet så de hver især afvikles som et forløb af *læringscirkler (learning cycles)*. Kernen i hver læringscirkel er den *opgave (task)* eleven skal lave. Analysen af læringsopgaver inden for genrepædagogik sætter os i stand til at forberede den enkelte læringsopgave, og denne forberedelse sætter alle eleverne i stand til at klare alle læringsopgaverne. Denne succesoplevelse forbereder dem på et tredje trin, hvor deres forståelse bliver *videreudviklet (elaborated)* på et højere niveau. Formentlig er der mange undervisere der mener at eleverne lærer ved at arbejde med opgaver, og at der i de fleste tilfælde også foregår en eller anden form for videreudvikling efter læringsopgaven. Til forskel herfra er man i genrepædagogikken optaget af først at forberede alle elever på at kunne klare hver enkelt opgave,

således at alle får lige meget ud af hver videreudvikling, og således at der kan ske en gradvis opbygning af deres viden og færdigheder. Læringscirkelns forløb, *forberede-opgave-videreudvikle*, er opsummeret i figur 2.

FIGUR 2: Læringscirkler i genrepædagogik



For at komme i gang med at tænke over hvordan man kan integrere undervisning i sprog- og genrefærdigheder i den faglige undervisning, er det nyttigt at gøre sig klart at der er to generelle former for læseopgaver og fire generelle former for skriveopgaver i skoleundervisningen. Disse opgaver har forskellige formål og kræver forskellige typer af aktiviteter. Formålene med dem bliver kort opsummeret i tabel 1.

TABEL 1: Formålet med læse- og skriveopgaver i skoleundervisningen

Opgaver	Overordnede formål
Læse fakta-tekster	tilegne sig faglig viden
Læse historier	forholde sig til litteratur og tolke temaer
Skrive fakta-tekster	demonstrere faglig viden
Skrive historier	fange læserne og fremlægge budskaber
Skrive argumenter	vurdere problemstillinger og synspunkter
Skrive respons på tekster	vurdere verbale, visuelle og musikalske tekster

I forbindelse med alle læseopgaver starter et undervisningsforløb med forberedelse af læsningen. Det første trin er at eleverne får et *overblik (overview)* over teksten. Her får de en trin for trin-opsummering af hvad de kan forvente efterhånden som teksten bliver læst, præsenteret så alle kan forstå den. Alle elever kan så følge med i teksten når den bliver læst, og få en overordnet forståelse uden at de skal anstrenge sig og uden at miste opmærksomheden. Hvis teksten bliver læst højt, skal de ikke kæmpe med at afkode stavningen af ukendte ord. Forberedelse og oplæsning gør således opgaven mindre svær for eleverne, og det gør det samtidig muligt for læreren at arbejde med tekster der måske ligger over hvad eleverne kan klare på egen hånd. I stedet for at undgå vanskelige tekster med den begrundelse

at eleverne ikke kan læse dem på egen hånd, opøver alle elever de læsefærdigheder forud som de har brug for senere til selvstændig læring.

Hvis teksten er en fakta-tekst der indeholder en stor mængde information, kan den læses afsnit for afsnit. Opgaven med at forstå hvert afsnit bliver forberedt gennem et kort indledende *overblik* over hvad teksten drejer sig om, og videreudvikles ved at identificere og diskutere *nøgle*informationer. Eleverne bruger under lærerens vejledning overstregningstuscher til at markere *nøgle*informationerne. Hvis teksten er en historie, er der kun brug for et overblik som optakt til hele novellen eller som optakt til hvert kapitel i en roman; herefter kan eleverne læse og videreudvikle med en diskussion om temaer og interessante detaljer. Forberedelsen af læsningen sikrer at alle elever kan deltage aktivt i diskussionen.

Den strategi der anvendes til at forberede eleverne på at skrive hele tekster, kaldes *fælles konstruktion (Joint Construction)*. Når det gælder fakta-tekster, bliver der først taget *noter* om de informationer der blev fundet i afsnit for afsnit-læsningen. Notetagningen begynder som en fælles aktivitet hvor eleverne skiftes til at diktere og nedskrive de informationer på tavlen der er blevet samlet forud for læseaktiviteterne. Læreren opstiller noterne i kategorier der skal bruges til at organisere strukturen i en ny tekst, og giver hver kategori en brugbar betegnelse. Så skriver klassen den nye tekst på tavlen under lærerens vejledning og med brug af betegnelserne for strukturen.

Når det drejer sig om historier, bliver velskrevne historier brugt som *modeller (models)* for strukturen i en historie som eleverne skriver i fællesskab. Læreren vejleder først klassen i dekonstruktionen af modelhistoriens struktur og giver en brugbar betegnelse til hvert trin i tekstopbygningen. Klassen skriver herefter en ny historie med brug af den samme struktur som i modelteksten, men med nye personer, steder og begivenheder.

Når det drejer sig om argumenter og respons på tekster, bliver der også brugt velskrevne modeller som udgangspunkt for strukturen i en ny tekst. Modellen bliver dekonstrueret, og klassen konstruerer en ny tekst med et andet indhold. Indholdet i argumenterne stammer fra undersøgelser af problemstillinger i fakta-tekster, hvor der bruges afsnit for afsnit-læsning og notetagning. Indholdet i respons på tekster kommer fra undersøgelser af temaer og æstetik i litteratur, film, kunst og musik med brug af forberedende aktiviteter og læseaktiviteter (eller se- og lytteaktiviteter) såvel som notetagning.

Elevernes læsefærdigheder øges meget gennem *detaljeret omhyggelig læsning (Detailed Reading)*; her udvælges der *korte passager* fra teksten, og eleverne bliver vejledt i at læse dem sætning for sætning.

I *detaljeret omhyggelig læsning* bliver der brugt nøje planlagte læringscirkler, hvor læreren først forbereder og læser en sætning og så forbereder eleverne på at identificere de forskellige ordgrupper ved at give dem et stikord som fx hvem eller hvad de handler om, eller læreren omskriver ord eleverne ikke kender. Eleverne bliver bedt om skiftevis at identificere ordene, således at hver elev kan få ros for at give rigtige svar. Alle elever markerer løbende de ord de har identificeret, og ordenes betydning bliver herefter videreudviklet når eleverne definerer nye ord, og læreren forklarer betydninger og diskuterer deres nyvundne viden med dem.

Disse omhyggeligt udviklede lærer-klasse-interaktioner sikrer at hver og én i klassen hele tiden er med, kan klare opgaverne og bliver bekræftet heri. Interaktionsformerne gør det muligt for læreren at inddrage alle elever og samtidig sætte dem i stand til at læse svære tekster som de fuldt ud forstår. Interaktionerne er forskellige fra typiske diskussioner i klasseværelser rundt omkring i verden, hvor de elever der klarer sig godt, også er dem der er mest aktive og får størst udbytte af undervisningen (Rose & Martin 2012; Nuthall 2005). Designet er baseret på analyser af pædagogisk diskurs i form af læringscirkler hvor der er fokus på at forberede alle elever til opgaven med at identificere betydning i tekster, og efterfølgende at tage deres nyvundne færdigheder i brug i deres videre udvikling (Martin & Rose 2007).

Det udsnit af teksten der bliver brugt til *detaljeret omhyggelig læsning*, bliver efterfølgende brugt i strategien *fælles genskrivning* (*Joint Rewriting*). I forbindelse med fakta-tekster bliver der taget noter om de betydninger der er blevet markeret i tekstpassagen, og læreren vejleder klassen i at skrive en ny passage med brug af noterne. I forbindelse med historier, bliver de litterære sprogmønstre i hver sætning af passagen nøje fulgt med indførelse af nye personer, steder og begivenheder. I forbindelse med argumenter og respons på tekster bliver passager fra modeltekster fulgt meget tæt, når eleverne skriver om en anden problemstilling eller tekst. *Fælles genskrivning* er en effektiv strategi der støtter eleverne i at låne sproglige ressourcer fra dygtige forfattere til deres egen skrivning, hvilket er med til at forbedre både deres repertoire, indhold og skrivefærdigheder.

Tekst 1 og 2 viser nogle af de forbedringspotentialer der opstår når man bruger de genrepædagogiske strategier der her er blevet omtalt. Tekst 1 er skrevet af en elev i begyndelsen af 7. skoleår (det første år i *secondary school* i Australien). Tekst 2 er skrevet af samme elev en måned senere. Den indeholder en analyse af musikken i en scene fra filmen *Rabbit Proof Fence*. Klassen havde i den periode studeret filmen med brug af forberedelse og notetagning. Læreren havde også gen-

nemført tre sessioner med *detaljeret omhyggelig læsning* og fælles *gen-skrivning* med brug af modeltekster og en session med *fælles konstruktion* af tekst. Efterfølgende skrev eleven Tekst 2 på egen hånd.

TEKST 1: Eksempel på 'Før-skrivning' (27. januar)

My Name is Adil I live in upper comaka  
I have 12 pets and they are 1 Dog 9 birds  
7 cats my hobbies is Watching Anime  
I cant chos between all of the anime that  
I Watch I have chosen low Fairy tail and  
one piece.

TEKST 2: Eksempel på selvstændig skrivning (23. februar)

is used  
In the film musica convey the feelings and emotion  
of the characters. Visual elements also add emotions.  
At the start music is quite subtle and almost inaudible.  
As soon as the constables car come the music picks  
up pace. The family starts to run away. The music  
starts to speed up as drum beat starts echoing  
Representing the beating hearts of the family.  
The music slows down drastically as the car blocks  
the exit showing last hope. The constable takes the  
girls <sup>as</sup> the music picks up again replicating energy  
and suspense as it forces the audience to  
question if the mum will save them. When all  
the girls are in the car the music slows down  
showing the audience that the girls horribal and  
heart bracking fate has been sealed. This makes  
the audience feel sympathy for the girls and  
there family and it emphasises the desperation  
they felt bring to escape the white people.  
this film successfully uses the audio elements including  
music seeing the feelings and emotions of the three  
girls and there family.

## Konklusion

Denne artikel har givet et kort overblik over omfanget af de læse- og skrivestrategier der er blevet udviklet inden for genrepædagogikken. Strategierne er udviklet på grundlag af genreteoriens analyser af sprog og analyser af læringscirkler der er blevet udviklet inden for den nyere genrepædagogik, og som er blevet forfinet gennem praktisk brug i undervisningen. De omfatter strategier til læsning af fakta-tekster og historier og til skrivning af fakta-tekster, historier,



argumenter og respons på tekster. Denne række af strategier sætter – sammen med analyser af skrevne genrer i skolen – lærerne i stand til at integrere udviklingen af sprog- og genrefærdigheder i undervisningen i alle skolefag på alle klassetrin. For mere detaljeret information om strategier og undervisningsressourcer se Rose 2016, Rose & Martin 2012 og 2013. For videoer der demonstrerer strategierne, se BOSTES 2014, Rose 2016.

## Litteratur

- BOSTES (2014). *Engaging students through literacy and numeracy: Resources for teachers, students and parents*. Board of Studies, Teaching and Educational Standards NSW. [www.boardofstudies.nsw.edu.au/7-10-literacy-numeracy/](http://www.boardofstudies.nsw.edu.au/7-10-literacy-numeracy/) (hentet 15/3/2006)
- Martin, J. R. (1999). »Mentoring semogenesis: 'genre-based' literacy pedagogy«. In Christie, F. (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness: linguistic and social processes* (pp. 123-155). London: Cassell (Open Linguistics Series).
- Martin, J. R. (2000). »Grammar meets genre: Reflections on the 'Sydney School'«. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 22, 47-95. [reprinted in *Educational Research on Foreign Languages & Arts*. Sun Yat Sen University, Guangzhou (Special issue on Functional Linguistics & Applied Linguistics) 2, 2006, 28-54.]
- Martin, J. R., & Rose, D. (2007). »Interacting with Text: the Role of Dialogue in Learning to Read and Write«. *Foreign Languages in China*. 4 (5), 66-80.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2013). »Pedagogic discourse: contexts of schooling«. In Nørgaard, N. (ed.), *RASK International journal of language and communication (Special issue in honour of Carl Bache)*, 1-46.
- Nuthall, G. A. (2005). »The cultural myths and realities of classroom teaching and learning: A personal journey«. *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- Rose, D. (2008). »Writing as linguistic mastery: the development of genre-based literacy pedagogy«. In Beard, R., Myhill, D., Riley, J., & Nystrand, M. (eds.), *Handbook of Writing Development* (pp. 151-166). London: Sage.
- Rose, D. (2016). *Reading to Learn: Accelerating learning and closing the gap*. Teacher training books and DVDs. Sydney: Reading to Learn, [www.readingtolearn.com.au](http://www.readingtolearn.com.au) (hentet 15/3/2006)
- Rose, D. (2015). »New developments in genre-based literacy pedagogy«. In MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (eds.), *Handbook of Writing Research, 2nd Edition* (pp. 227-242). New York: Guildford.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to Learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. London: Equinox.
- Rose, D., & Martin, J. R. (2013). *Skriva, läsa, lära (Writing, reading, learning)*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.

# Genrepædagogik på sprogcentrene – hvordan kommer man i gang?

Den australske genrepædagogik har efterhånden opnået store landvindinger i hele Skandinavien (Hedeboe 2009: 1), herhjemme i særdeleshed i folkeskolen og på ungdomsuddannelserne. Som sprogcenterlærere mener vi dog, at genrepædagogikken tillige har stor berettigelse i undervisningen af voksne flygtninge og indvandrere.

Genrepædagogikkens credo er som bekendt, at al kommunikation foregår inden for en række kulturelt bestemte genrer med hver deres karakteristiske strukturelle og sproglige mønstre (Martin og Rose 2012). Nøglen til at forstå og blive forstået ligger i kendskabet til sociale og kulturelle fællesskabers genrekonventioner og nøglen til at klare sig godt i uddannelsessystemet i beherskelsen af de genrer, der værdsættes i skolen (Martin og Rose 2012). Arbejdet med genrekonventioner synes derfor særligt relevant i undervisningen af voksne mennesker, der potentielt er vokset op med andre genrekonventioner end dem, undervisningen tager udgangspunkt i – som det for eksempel er tilfældet med undervisning i dansk som andet-sprog på sprogcentrene.

Gennem de sidste fire år har vi i arbejdet med tekster på hhv. Danskuddannelse 1 og 2 anvendt en genrepædagogisk tilgang, og vi har oplevet en praksis, der i høj grad synes at gavne vores kursisters



**ANNE URSKOV JØRGENSEN**

Master i dansk som andetsprog

Sprogcenterlærer, Høje-Taastrup Sprogcenter

anneurskov@gmail.com



**JANE KRISTINE NIELSEN**

Cand.mag. i spansk og kommunikation,

master i dansk som andetsprog

Sprogcenterlærer, Center for Sprog og Integration

jane kristine@gmail.com

sproglæring og genrebevidsthed.<sup>1</sup> 'De røde stregers pædagogik' er erstattet af en fælles viden om tekstopbygning og et fælles metasprog med fokus på funktion og betydning frem for abstrakte grammatiske termer og regelsæt.

Det genrepædagogiske tekstarbejde beror på en omfattende funktionel analyse af curriculum i den australske grundskole med de tekst- og opgavetyper, man finder her.<sup>2</sup> De fleste undervisningsmaterialer på området er således også tiltænkt en grundskolekon tekst og kan ikke anvendes direkte i en sprogcenterundervisning.

En funktionel analyse af de tekst- og opgavetyper, der anvendes på sprogcentrene, er altså til en start nødvendig, hvis man gerne vil arbejde genrepædagogisk med fx 'annoncer' på DU1, 'invitationer' på DU2 eller 'kommentering' på DU3.

Vi vil med denne artikel primært eksemplificere, hvordan en funktionel analyse tager sig ud. Vi har til formålet valgt opgavetypen 'e-mail', som den er beskrevet i de ministerielle vejledninger til Prøve i Dansk 1 (svarende til A2 på CEFR-skalaen) og Prøve i Dansk 2 (svarende til B1 på CEFR-skalaen), da det er vores erfaring, at denne opgavetype rummer langt større udfordringer og kilder til frustration, end man muligvis har antaget. Artiklen har således også til formål at præsentere e-mailopgavens genre-mæssige, strukturelle og sproglige træk, som den er udformet i en dansk sprogcenterkontekst.

Hvordan skriver man en god e-mail i en dansk sprogcenterkontekst?

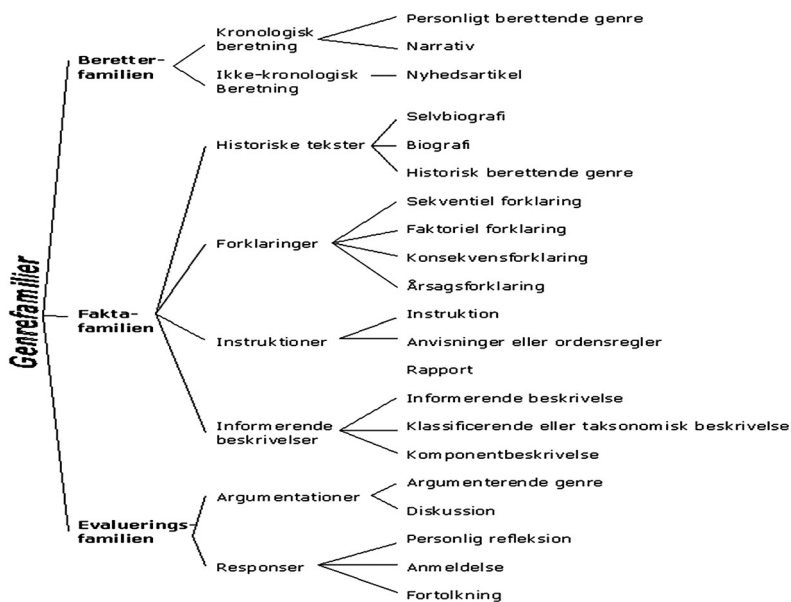
Om end e-mailen (som brevet) i 'den virkelige verden' er en alment kendt kommunikationsform, er ikke alle kursister nødvendigvis bekendt med de krav, der stilles til en velskrevet e-mail i en dansk sprogcenterkontekst, og mange kursister på DU1 og DU2 oplever gang på gang nederlag i forbindelse med denne opgavetype. Samtidig vil mange sprogcenterlærere 'instinktivt' vide, hvordan den gode e-mailbesvarelse ser ud uden at være sig bevidste om hvilke træk, der karakteriserer den. At foretage funktionelle analyser af de tekster og opgavetyper, man beskæftiger sig med til daglig, er således en bevidstgørende proces, der gør det muligt for lærerne at vejlede deres kursister meget mere præcist ift., hvordan de kan skrive og forbedre deres egne tekster, fx e-mails.

I det følgende vil vi på baggrund af uddrag fra de ministerielle vejledninger til Prøve i Dansk 1 og Prøve i Dansk 2 eksemplificere, hvordan man i undervisningens forberedelsesfase kan anvende den funktionelle analyse til at afdække, hvilken genre og hvilke strukturelle og sproglige træk undervisningen må tilrettelægges omkring.

## Genre

At vælge den rigtige genre er essentielt for, at læseren kan forstå teksten, og valg af genre er dermed udgangspunktet for en god e-mailbesvarelse. E-mailen, der ikke i sig selv er en genre, men blot formen eller kanalen for den givne kommunikation, kan tage sig meget forskellig ud, og det er ifølge SFL formålet med kommunikationen – om man fx vil 'berette', 'instruere' eller 'diskutere' – der bestemmer hvilken genre, man forventes at skrive indenfor. Af de ministerielle vejledninger fremgår det, at det kommunikative formål med e-mailopgaven er hhv. »at beskrive tidligere aktiviteter og personlige oplevelser« (til PD1) og »at udforme beskrivelser af en begivenhed« (til PD2). Fra blandt andre Martin og Rose ved vi, at det typiske valg af genre til dette formål er *den personligt berettende genre* (Derewianka 2012: 5) (se figur 1).

FIGUR 1. Systemisk Funktionel Lingvistik – organisering og analysering af genrer efter formål



(Johansson og Ring 2012: 25)

## Struktur

Fra Martin og Rose ved vi desuden, at formålet – ’at berette personligt’ – udfoldes i følgende karakteristiske trin: *Orientering og begivenheder i kronologisk orden* (Johansson & Ring 2012: 66 f.) (se figur 2), men eftersom *den personligt berettende genre* i den konkrete sprogcenteropgave netop indgår i en e-mail, må enkelte trin såsom en *starthilsen, høflig start, høflig afslutning* og *sluthilsen* tilføjes.

*Den personligt berettende genre* har dog yderligere til formål at glæde og underholde, og derfor kan valget af vurderende kommentarer, der udtrykker personlige betragtninger, tanker og følelser, gøre forskellen på en god og en rigtig god e-mailbesvarelse (se figur 2).

FIGUR 2. Johansson og Ring 2012: 75

### Den personligt berettende genre

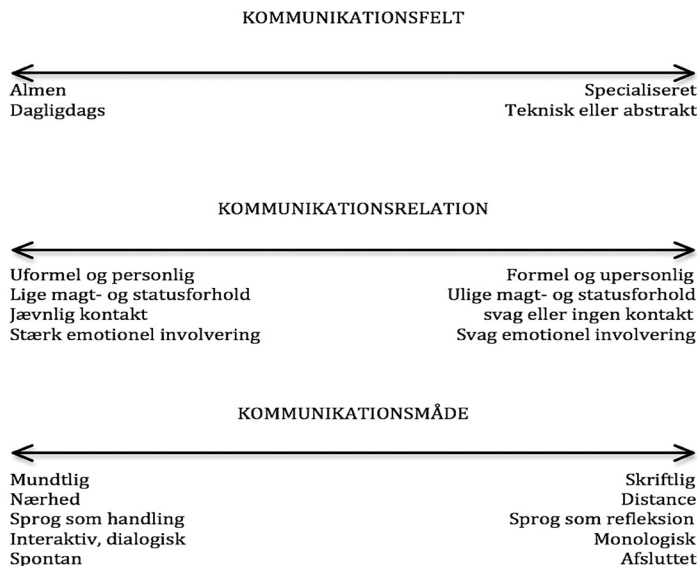
Formål	Type	Struktur	Sproglige træk	Øvrigt
At berette om noget, der er sket  At glæde og underholde	Personligt berettende genre	Orientering, som beretter om hvornår, hvem/hvilke, hvor og nogle gange også hvorfor  En række begivenheder i kronologisk orden	Tidsforbindere: først, senere, derefter, efter at  Og logiske forbindere som og, men, eller  Skrives i præteritum  Alle typer processer kan forekomme  Nominalgrupper  Omstændigheder, der besvarer spørgsmål som hvornår, hvor, hvordan, hvorfor?	I den personligt berettende genre er det en fordel med et evaluerende sprog i form af vurderende kommentarer

## Situationskontekst

Den konkrete situationskontekst vil variere fra opgave til opgave, og en konkret situationsbeskrivelse indgår altid i den enkelte opgaveformulering. Men med en funktionel analyse af de sproglige valg, der vedrører hhv. emnet for kommunikationen (betegnet som *kommunikationsfeltet*), de involverede personers indbyrdes forhold (*kom-*

*munikationsrelationen*), graden af mundtlighed/skriftlighed samt sammenhæng i teksten (*kommunikationsmåden*), er det dog muligt at afdække, hvilke valg der overordnet anses for passende i en e-mail-opgave (se figur 3).

FIGUR 3. Johansson & Ring 2012: 214



## Kommunikationsfelt

Når man analyserer kommunikationsfeltet i en tekst, analyserer man altså, hvad teksten handler om, og om dette emne præsenteres på en dagligdags eller en abstrakt/specialiseret måde. Med formuleringerne »enkle hverdagssituationer« i ministeriets vejledning til PD1 og »almene emner« i vejledningen til PD2 forventes det således, at kursisterne træffer sproglige valg inden for kommunikationsfeltet, der matcher et alment dagligdags niveau (Derewianka 2012: 13) (se figur 3) gennem sproglige valg af processer (verber): fx »havde«, »havde set«, »shoppede«, deltagere (substantiver, pronominer, adjektiver): fx »besøg«, »veninde«, »yndlingsrestaurant«, »jeg«, »vi«, »den«, »lækker«, »sjov«, »fantastisk« og omstændigheder (adverbier og præpositionsforbindelser): fx »amok«, »i 2 år«, »på Strøget«, »om gamle dage« (disse eksempler og de følgende kan ses i kontekst i e-maileksemplet nedenfor) (se endvidere figur 2).

En god e-mail i en sprogcenterkontekst vil dog vise både bredden i kursistens sprogbrug og dybden af kursistens sprogforståelse, for-

hold der blandt andet også kan udtrykkes ved brug af længere nominalgrupper: fx »min veninde fra Norge«, »den nye Bridget Jones film« og sætningsudvidelser: fx »som jeg ikke havde set...«, »og om aftenen var vi...«, »hvor vi fik...« (se figur 2).

## Kommunikationsrelation

Når man analyserer kommunikationsrelationen, ser man på, hvordan sproget afspejler forholdet mellem personerne i og uden for teksten, herunder om personerne indgår i et jævnbyrdigt eller ulige magtforhold.

Det stilistiske niveau i kommunikationen, som vedrører de interpersonelle relationer i e-mailopgaven, er i de ministerielle vejledninger angivet ved formuleringen »*uformel henvendelse*« (PD1 og PD2). Hermed forventes det, at kursisterne er i stand til at træffe sproglige valg, der afspejler en personlig og jævnbyrdig relation til e-mails modtager (se figur 3), udtrykt bl.a. gennem evaluerende sprogbrug/ de vurderende kommentarer: fx »den var super sjov«, »det var så dejligt at se hende igen«. På sætningsniveau hører desuden valg af sætningstyper til, og i en god e-mailbesvarelse vil afsender da også som oftest udvise interesse for modtageren ved fx brug af interrogative sætninger: fx »Skal vi to ikke snart ses?« (Derewianka 2012: 110 ff.).

## Kommunikationsmåde

I kommunikationsmåden analyserer man graden af hhv. mundtlighed eller skriftlighed i sprogbugen, samt hvordan der skabes sammenhæng i teksten.

I e-mailopgaven er der i sagens natur tale om en skriftlig kommunikation samt et medie (computeren), der muliggør hurtig respons og dermed en nærhed til det indhold, teksten formidler (se figur 3).

I *den personligt berettende genre* er kommunikationsmåden desuden – om end skriftlig – karakteriseret ved et stærkt mundtligt præg (Johansson & Ring 2012: 215) med stor betydning for samtlige sproglige valg, herunder også dem der skaber tekstsammenhæng (se figur 2).

I *den personligt berettende genre*, hvis funktion først og fremmest er at berette om personlige erfaringer og begivenheder i kronologisk rækkefølge, forbindes tekstens begivenheder typisk ved brug af tidsforbindere: fx »Lørdag«, »søndag formiddag«, »Bagefter« (se e-mail-eksempel nedenfor). På sætningsniveau skabes der desuden sammenhæng vha. thema/rhema og konjunktioner: fx »som«, »og«, »hvor«, og sammenhæng på tekstniveau skabes vha. forskellige typer af referencer, herunder særligt pronominer: fx »min veninde« - »hun«. En

god e-mail i denne forbindelse er selvfølgelig den, hvor læsningen ikke afbrydes af mangel på sammenhæng eller af en sammenblanding af informationer (Derewianka 2012: 143 ff.).

Nedenstående e-maileksempel er en del af et undervisningsforløb og er produceret i klassen i en fællesskrivningsfase – en fase, hvori læreren guider kursisterne gennem skriveprocessen og deler ud af sin viden om genre, struktur og sproglige valg.

FIGUR 4. Eksamensopgave PD1, november/december 2012.

*Kære Lis og Erik*

*Jeg har haft en rigtig dejlig weekend. Nu skal I høre, hvad jeg lavede. Jeg havde besøg af min veninde fra Norge, som jeg ikke havde set i 2 år. Lørdag shoppede vi amok på Strøget, og om aftenen var vi på min yndlingsrestaurant, hvor vi fik lækker mad og hyggesnakkede om gamle dage. Søndag formiddag var vi i biografen og så den nye Bridget Jones film. Vi syntes begge to, at den var super sjov. Bagefter købte vi is og tog i Fælledparken. Vejret var fantastisk, og vi nød den sidste septembersol. Kl. 16 rejste hun tilbage, fordi hun skulle på arbejde mandag morgen.*

*Det var så dejligt at hende igen.*

*Skal vi tre ikke snart ses?*

*Kærlig hilsen*

*XXX*

## Sammenfatning

Med ovenstående gennemgang af e-mailopgaven har vi ønsket at eksemplificere, hvordan man kan anvende den funktionelle analyse i et sprogcenter-curriculum og dermed komme i gang med at undervise genrepædagogisk. Fremgangsmåden i analysen af e-mailen kan overføres til alle andre tekst- og opgavetyper, det være sig mundtlige som skriftlige. Det kan måske forekomme som et stort forberedelsesarbejde, hvilket vi også vil medgive, men det er vores erfaring, at arbejdsindsatsen tjener sig ind igen i form af en hurtigere progression i kursisternes sproglæring og tekstforståelse. Det er vores oplevelse, at kursister på DU1 og DU2 gennem en genrepædagogisk tilgang til arbejdet med tekster generelt bliver bedre til både at læse og skrive tekster, når de får opbygget en fælles viden og et fælles metasprog. Som lærer er det herudover befriende at bevæge sig væk fra 'fejlfindingsmetoden' og over til en langt mere konstruktiv måde at tale om og forholde sig til tekster på. Det har for vores vedkommende skabt en langt mere interessant, nuanceret og sjovere undervisning.



## Noter

1. Danskuddannelse 1 er tilrettelagt for kursister, som ikke kan læse og skrive på deres modersmål, samt for latinske analfabeter, som ikke behersker et europæisk skriftsystem. Danskuddannelse 2 er tilrettelagt for kursister, som har en kort skole- og uddannelsesbaggrund fra hjemlandet ([uibm.dk/arbejdsomrader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/](http://uibm.dk/arbejdsomrader/danskundervisning-og-prover-for-udlaendinge/) danskuddannelse/ danskuddannelse 1-2-3).
2. Se endvidere Derewiankas artikel 'A brief history of genre pedagogy in Australian curriculum and practice' for en uddybning af den omfattende funktionelle analyse, der danner grundlaget for curriculum i den australske grundskole.

## Litteratur

- Derewianka, B. (2012). *A new Grammar Companion*. Newtown, N.S.W.: Primary English Teaching Association Australia (PETAA).
- Hedeboe, B. (2009). *Kan en eksplicit genrepædagogisk undervisning udvikle elevers læse- og skrivefærdigheder? Viden om læsning*, nr. 6/ september.
- Hedeboe, B., & Polias, J. (2000). »Et sprog til at tale om sprog«. In Esmann, K. et al. (eds.), *Dansk i dialog*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Johansson B., & Ring, S. (2012). *Lad sproget bære. Genrepædagogik i praksis*. København: Akademisk Forlag.
- Jones, P., & Derewianka, B. (2016). *Udviklingen af genrepædagogik. Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 63, 24-34.
- Martin J., & Rose, D. (2008). *Genre Relations – Mapping Culture*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write. Reading to learn. Genre, knowledge and pedagogy in the Sidney school*. London: Equinox.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole*. København: Alinea.

## Supplerende litteratur

- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2013). *Bedømmelsesvejledning, Skriftlig del af Prøve i Dansk 1*.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2013). *Bedømmelsesvejledning, Skriftlig del af Prøve i Dansk 2*.
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (2011). *Vejledning om Prøve i Dansk 1 og Prøve i Dansk 2*.

# Genrepædagogik og ligestilling i undervisningen af nyankomne unge udlændinge

Eleverne i 9.b er netop kommet ind i klassen. Læreren fortæller, at de skal starte et nyt emne op: Billedanalyse. Læreren fremhæver, at det er et emne, de kan trække ved den mundtlige afgangsprøve i danskfaget. På kopien, som eleverne får udleveret, er overskriften »billedanalyse med genrepædagogiske træk«.

Eleverne har tilfælles, at de er mere eller mindre nyankomne i Danmark, dvs., at de har fået opholdstilladelse for relativt kort tid siden. De unge, der kommer fra Afghanistan, Armenien, Bangladesh, Rusland, Somalia, Syrien og Uganda, er 15-26 år, og deres livssituation og interesser varierer en del. De har gået i skole i mellem seks og tolv år, og i Danmark har de gået i modtagelsesklasse i en kommune eller på et asylcenter, på et sprogcenter eller er kommet direkte ind på denne skole. De unge kan mellem to og fem sprog (dansk medregnet), og mange er vant til at blive undervist på et andet sprog end deres modersmål.

Skolen, som de unge i 9.b går på, er specialiseret i at forberede og føre nyankomne unge op til folkeskolens afgangsprøver i både dansk, engelsk, matematik, biologi, geografi og fysik/kemi i løbet af cirka tre år. Samtidig forberedes unge over 18 løbende til de modultests, der er knyttet til Danskuddannelse 2 for voksne udlændinge. De unge i 9.b er cirka halvvejs i dette treårige forløb og forventes at gå op til folkeskolens afgangsprøver i det næste skoleår.

I denne artikel analyserer jeg et sprogbaseret undervisningsforløb i danskfaget for at diskutere, hvilke muligheder nyankomne unge har for at blive ligestillet med herboende unge i uddannelses-



**SUSANNE JACOBSEN PÉREZ**

Ph.d.-studerende, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet  
susannep@ruc.dk

systemet. Jeg ser dels på, hvordan læreren har tilrettelagt selve undervisningsforløbet for de unge i 9.b og dels på den overordnede kontekst, som undervisningen indgår i.

Udtrykket sprogbaseret undervisning bruger jeg om fagundervisning, i hvilken der bevidst inddrages sprog- og andetsprogsdidaktiske metoder, som for eksempel fra den australske genrepædagogik (Gibbons 2014; Rose og Martin 2012).

Jeg tager udgangspunkt i teorier, der har fokus på forholdet mellem sprog, undervisning og magt. Indhold, metoder, mål og sprog i undervisningen er ikke neutrale størrelser, men skaber forskellige deltagelsesbetingelser for deltagerne i klasserummet. Lærere og forskere med ambitioner om ligestilling i samfundet er optaget af, hvilken type undervisning der kan bryde med sociale uligheder i og uden for klasserummet. Det gælder blandt andet australsk genrepædagogik og kritisk literacy (Janks 2008). Genrepædagogikkens styrke er ifølge Janks (2008: 188), at skolens relativt skjulte sproglige krav, som favoriserer nogle elever, bliver tydeliggjort for alle elever, og at genrepædagogikken hjælper dem med at beherske sprogkravene. Ligestilling er således opnået, når alle elever, uafhængigt af deres forudsætninger, får mulighed for at komme til at beherske skolens dominerende genrer. Med en kritisk literacy-tilgang ønsker man desuden at forstå de historiske, politiske og sociale processer, der har ført til, at bestemte genrers dominans, som for eksempel de naturvidenskabeliges, samt at forstå hvordan man kan udfordre en sådan dominans (Janks 2008: 188). Her bliver ligestilling altså også et spørgsmål om, hvilke muligheder forskellige samfundsgrupper har for at påvirke skolens indhold, metoder, mål og sprog.

Jeg vil i det følgende give et eksempel på en bid af den strukturelle sammenhæng, som 9.b.s undervisning er indlejret i og derefter vende tilbage til eleverne og læreren i 9.b, som sammen er i fuld gang med at øve sig på at være 'billedanalytiske'. Afsluttende diskuterer jeg kort, om genrepædagogik støtter de nyankomne unge udlændinge på vejen til uddannelsesmæssig ligestilling.

## Folkeskolens afgangsprøver: vidensprøver eller andetsprogsprøver?

De unge i 9.b har uddannelsesstatistikken imod sig. Sandsynligheden for ikke at bestå folkeskolens afgangsprøver er nemlig højere for unge nyankomne end for børn, der er kommet til Danmark i en tidlig skolealder (Mehlbye, Rangvid, Larsen, & Fredriksson 2011: 36).

Det bør ikke overraske! Mange nyankomne unge forventes at deltage i folkeskolens afgangsprøver relativt kort tid efter deres ankomst på stort set samme vilkår som de unge, der har gået i folkeskole hele deres liv. Et væsentligt vilkår er, at prøverne i næsten alle fag foregår på dansk. Dermed bliver folkeskolens afgangsprøver i høj grad til en kompleks andetsprogsprøve for de nyankomne unge, fordi de skal være i stand til at mestre det danske sprog både i forhold til hverdagsprog og skolesprog, tale og skrift, samt være i stand til kompetent at forholde sig til og praktisere et væld af genrer inden for hvert fags undervisnings- og eksamensformer.

Dette stiller de nyankomne unge og deres lærere i en vanskelig position og kræver en overordentlig vel gennemtænkt andetsprogs-pædagogisk indsats, så de unge i løbet af få år har »[...] udviklet både deres faglige kompetencer og sproglige færdigheder, så de bliver i stand til at gå til folkeskolens prøver« (Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis 2016: afsnit 3.1). Som kompensation for, at de i et sprogkompetenceperspektiv er dårligere stillet end elever med mange års erfaring med det danske skolesprog, kan såkaldte tosprogede elever, herunder de nyankomne unge i 9. b, få forlænget eksamenstiden ved de skriftlige afgangsprøver, og de har mulighed for at bruge ordbog (Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen, 2015: 3 og 10). I selve vurderingen af elevernes prøveresultater bliver der derimod ikke taget hensyn til, at elevens andetsproglige udvikling kan påvirke den måde, elevens faglige præstation fremstår på. Når de nyankomne unge således skal være i stand til at gå til prøve i fagene »[...] på lige fod med øvrige elever« (Vejledningen for faget dansk som andetsprog – basis, 2016: afsnit 3.1), betyder det hovedsageligt, at de vil blive vurderet på lige fod med øvrige elever.

Når der strukturelt lægges op til, at de nyankomne har ringere vilkår i eksamenssituationen end herboende elever, bliver et centralt pædagogisk spørgsmål derfor, hvorvidt og hvordan de unge i løbet af de 2-3 år på skolen kan opbygge det nødvendige, komplekse danske skolesprog, der knytter sig til de forskellige fags prøver. Her er sprogbase-rede tilgange til fagundervisning relevante, idet de har et særligt fokus på, hvordan faglig viden og sproglige færdigheder kan udvikles samtidigt. I det følgende vil jeg zoome ind på billedanalyseforløbet i 9. b og belyse, på hvilken måde elementer fra sprogbase-rede tilgange indgår i det og bliver modificeret eller kombineret med tilgange fra flerkulturel pædagogik.

## Fokus i undervisningen

I starten af timen lægger læreren op til tre typer undervisningsindhold: »billedet«, »analysen« og »den mundtlige eksamen«. I den efterfølgende klasserumsinteraktion afklares det, hvad der hovedsageligt er i fokus i undervisningsforløbet.

Ved den mundtlige prøve i dansk skal eleverne blandt andet være i stand til at fremlægge deres *analyse* af et billede, og analysen som genre bliver derfor et naturligt omdrejningspunkt i klasserumsinteraktionerne.

Læreren indleder forløbet med en diskussion om analyseprocessen, hvor eleverne med baggrund i et forudgående novelleundervisningsforløb får formuleret, at analyse som proces består af tre dele: at læse, at beskrive og at fortolke. En lignende forståelse kan genkendes i den udleverede kopi, der opdeler analyseprocessen i beskrivelse af billedet, fortolkning og vurdering og perspektivering.

Kopiteksten er skrevet af dansklærerne og henvender sig direkte til eleverne, bl.a. ved brugen af »du«. Der er i kopien blevet lagt vægt på tre aspekter:

- Handlinger og sproghandlinger i analyseprocessen, fx »fortæl om farverne i billedet« eller »læs om kunstmaleren«.
- Sproglige færdigheder, der kræves for at kunne gennemføre disse handlinger og sproghandlinger. I dette forløb har lærerne lagt vægt på at udvide de unges ordforråd i forhold til forholdsord, bindeord, stemningsord og farver. Herudover har der været fokus på forholdsords og bindeords semantiske funktion i billedanalytisk sprog.
- Faglige begrebers betydning, fx »Det er en god idé at inddele billedet i tre områder: forgrunden – den nederste tredjedel af billedet, mellemgrunden – den midterste tredjedel af billedet og baggrunden – den øverste tredjedel af billedet«.

Efter den afklarende diskussion laver klassen en fælles analyse af et billede, og denne procedure gentages de efterfølgende undervisningsgange med andre billeder, hvor der gradvist stilles større og større krav til selvstændighed i elevernes mundtlige fremstilling af billedanalyser. Undervejs i forløbet tager klassen herudover på museet Arken, hvor kunstnerens billeder er udstillet.

## Langtidsplanlægning og prioritering

Billedanalyseforløbet i 9.b indgår i en overordnet treårig læreplan, som skolens lærere har udarbejdet for denne elevgruppe. Ved at analysere hvilken viden og hvilke færdigheder og sprogfærdigheder det vil kræve af de unge at gå op til de forskellige fags prøver, herunder prøverne i Danskuddannelsen, har de bestemt, hvad der bedst undervises i hvornår. På denne måde har skolen gjort en indsats for, at der inden for den givne tidsramme arbejdes målrettet hen imod, at eleverne på bedst mulig vis kan deltage i folkeskolens afgangsprøver.

## Sideløbende opbygning af hverdagsprog og skolesprog

En strategi er, at eleverne tilegner sig dansk hverdagsprog og skolesprog sideløbende og ved hjælp af hinanden, dvs. gennem tilegnelsen af en faglig diskurs stifter eleverne bekendtskab med det danske hverdagsprog, der er tæt relateret til den faglige diskurs. I det her beskrevne forløb er det fx farver, stemnings- og følelsesord og forskellen mellem en kunstmaler og en almindelig maler, der skal afklares i forbindelse med opbygningen af et nuanceret sprog til billedanalysen. Herudover skal eleverne kunne anvende forholdsord og bindeord korrekt i deres mundtlige fremstillinger, hvilket de for eksempel træner i en opgave, hvis formål er at beskrive billedet ved hjælp af de forholdsord, der er nævnt i kopien.

## Inddragelse af elevernes andre hverdagsprog og skolesprog

Meget genrepædagogik tager udgangspunkt i, at elever sprogligt skal bevæge sig fra hverdagsproglige modaliteter til fagsproglige modaliteter. Denne bevægelse har en del af eleverne i 9.b allerede foretaget på deres modersmål eller andre tidligere undervisningsprog. Det er altså ikke nødvendigvis det faglige register, der er ukendt for eleverne, men kun det at skulle udtrykke sig fagligt på et nyt sprog. Det samme gælder for elevernes hverdagsprog. Genrepædagogik i en flersproget kontekst kræver derfor overvejelser om, hvordan elevernes medbragte hverdagsprog og skolesprog kan inddrages meningsfuldt i undervisningen. I 9.b. bruger læreren og eleverne forskellige strategier, fx elektroniske oversættelsesprogrammer, ordbøger, deltagernes oversættelser for hinanden eller, at eleverne diskuterer begreber på modersmål/fælles sprog for at afklare dem.

## Kultursensitiv undervisning

Læreren betegner selv sin undervisning som kultursensitiv. Med denne betegnelse lægger han sig op ad den flerkulturelle pædagogik, som der findes flere retninger inden for (Kubota, Lin, Taylor, & Hammond 2006). Dem kan jeg af pladsmangel ikke uddybe her, så jeg vil udelukkende se på de kultursensitive strategier i 9.b. Som det første er det iøjnefaldende, at den valgte kunstmaler, Bjørn Wiinblad, er »inspireret af den overdådige orientalske stil« (Bjørn Wiinblad 2016). Læreren har med dette valg sandsynligvis gjort billedets semiotik og symbolik mere tilgængelig for en stor del af eleverne (om end ikke for alle), end hvis han havde valgt et billede fra den danske nationalromantik. Eleverne forbinder fx kvinden på billedet med 'en kvinde fra Tadsjikistan'. Læreren er ligeledes god til at åbne op for uventede fortolkninger og understøtte eleverne i, at deres bud er kvalificerede bud.

Ved at vælge et undervisningsindhold, som eleverne kan identificere sig med, er læreren således med til at mindske afstanden mellem elevernes hverdagsprog og hverdagserfaringer og det skolesprog, de skal opbygge.

Som det andet kan man se det, man kunne kalde et kultursensitivt beredskab hos læreren i forbindelse med interaktionerne. Med det mener jeg, at læreren opfanger elevernes spørgsmål og svar som kulturelle hypoteser. Når en elev fx undrer sig over, om Bjørn er et mandenavn, går læreren ind i denne undren med en forståelse for, at navnet er nyt for eleven og derfor kan være svært at kønsbestemme.

## Afsluttende refleksioner

Brugen af en sprogbaseret tilgang med elementer fra genrepædagogikken bruges i dette tilfælde til at accelerere de unges tilpasning til det danske uddannelsessystem. Inden for den eksisterende uddannelsespolitiske og organisatoriske ramme er skolen i høj grad lykkedes, og i det nøje valg af tekster og billeder med transkulturelle tegn afspejles det, at læreren har opmærksomhed på de unges aktuelle og tidligere erfaringsverden. Materialerne giver således de unge mulighed for nem identificering, og der gives plads til de unges flersprogethed som en resurse for læring.

De nyankomne unge kan nå meget langt med flersproget, kultursensitiv sprogbaseret fagundervisning. Det behøver altså ikke at være et problem for dem at skulle gå op til en faglig prøve i det danske uddannelsessystem efter få år i Danmark. Men det er problematisk,

når de betingelser, der sættes op for at kunne deltage i prøven, er diskriminerende. Så længe man i vurderingen af elevernes præstationer ikke har øje for, om eksamenssproget er første- eller andetsprog for eleverne, vil selv den mest veltilrettelagte genrepædagogiske undervisning ikke kunne bidrage til de nyankomne unges ligestilling i det danske uddannelsessystem.

## Litteratur

- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language, scaffolding learning - teaching English language learners in the mainstream classroom* (2. udg.). Portsmouth: Heinemann.
- Janks, H. (2008). »Teaching language and power«. In May, S., & Hornberger, N. H. (eds.), *Encyclopedia of language and education. Volume 1: Language policy and political issues in Education* (2. udg., Bd. 1, pp. 183–193). Springer Science+Business Media LLC.
- Kubota, R., Lin, A., Taylor, L., & Hammond, K. (2006). »Race and TESOL : Introduction to Concepts and Theories«. *TESOL Quarterly*, 40(3), 471-493.
- Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen. (2015). »Vejledning om aflæggelse af folkeskolens prøver på særlige vilkår«. Undervisningsministeriet. [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)
- Mehlbye, J., Rangvid, B. S., Larsen, B. Ø., & Fredriksson, A. (2011). *Tosprogede elevers undervisning i Danmark og Sverige*. København: AKF, Anvendt Kommunal Forskning. (Online publikation).
- Rose, D., & Martin, J. R. (2012). *Learning to Write, Reading to learn: Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School*. Sheffield and Bristol: Equinox Publishing Ltd.
- Vejledning for faget dansk som andetsprog – basis (2016). Hentet 11. april 2016, fra [www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andet-sprog-basis](http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk-som-andet-sprog-basis)
- Wiinblad, B. (2016). Hentet fra [www.bjornwiinblad.dk/bjoern-wiinblad/kunstneren/](http://www.bjornwiinblad.dk/bjoern-wiinblad/kunstneren/)



# Kompleksiteten i akademisk sprogbrug belyst ved modelanalyser

I denne artikel har jeg fokus på den komplekse sprogbrug der møder de studerende på de mellemlange og videregående uddannelser. Gennem forskellige typer sprogbrugsanalyser er det mit formål at belyse hvor komplekse genremæssige og sproglige kompetencer det fordrer både at producere og at afkode akademisk sprogbrug – en sprogbrug der kan være voldsomt barriere-skabende både for studerende med dansk som modersmål og – ikke mindst – for studerende med dansk som fremmed- og andetsprog.

Desuden vil jeg med mine analyser gerne sætte fokus på vigtigheden af at tage det mundtlige sprog mere højtideligt i undervisningen både produktivt og receptivt – også i en genreteoretisk og genrepædagogisk sammenhæng, hvor den mundtlige dimension tenderer at fungere som hjælpedisciplin til den skriftlige produktion. Mine analyser vil begrunde denne position.

Som eksempler på akademisk genre og sprogbrug går vi her tæt på en studerendes skriftlige projektrapport og en teorilærers mundtlige oplæg – begge er eksempler fra sygeplejerskeuddannelsen<sup>1</sup>.

I mine analyser bygger jeg dels på Jones og Derewiankas (2016) opstilling af genrer og sprogfunktioner og dels på et kommunikativt funktionelt sprogsyn som beskrevet i fx Lund 2015.

Målgruppen for artiklen er studerende, undervisere og forskere inden for dansk som fremmed- og andetsprog og dansk, men som det altid er tilfældet med artikler i Sprogforum, vil der også være overførbarhed til øvrige sprog hvad angår de typer af analyser der indgår.



## **KAREN LUND**

Professor i dansk som andetsprog  
Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse  
(DPU), Aarhus Universitet  
karlund@dpu.dk

På grundlag af sådanne genre- og sprogbrugsmæssige kompetencer vil man også kunne bistå fagkolleger eller fagstuderende i at få indsigt i deres specifikke fags genrer og sprogbrug.

## Den skriftlige eksamensrapport på sygeplejerskeuddannelsen

### Genreanalyse

Til eksamen på 3. semester i Klinikundervisning på sygeplejerskeuddannelsen skal de studerende på grundlag af et konkret sygdomsforløb udarbejde en skriftlig projektrapport.

Ifølge Lektionskataloget for sygeplejerskeuddannelsen på Diakonissestiftelsen<sup>2</sup> skal opgaven opfylde følgende kriterier:

Opgaven skal have problemløsende karakter og tage udgangspunkt i en konkret patientsituation. Der skal være tale om en patientsituation hvor de studerende selv har ageret, og opgaven skal beskrive de studerendes udførte handlinger samt refleksioner over disse.

De studerende får en vældig præcis og detaljeret kronologisk køreplan både hvad angår emnefelt (*field*) og kontekst (*tenor*): Der skal være fokus på en konkret patientsituation, patientens sundhedstilstand og grundlæggende sygeplejeproblemer. Også genremæssigt er der gode anvisninger ud fra de sprogfunktioner der skal indgå: De studerende skal indledende beskrive patientsituationen, begrunde deres valg af patientsituation, beskrive og vurdere patientens sundhedstilstand ud fra patientens sygeplejeproblemer og inddrage teoretiske overvejelser; de skal begrunde deres valg af teori, analysere sygeplejeproblemer ud fra teoretisk og klinisk dataindsamling, opstille mål for patienten i forhold til det mål de har valgt at fokusere på, og give forslag til sygeplejehandling med henblik på at patienten når de opstillede mål, herunder begrunde deres valg; endvidere skal de evaluere og eller komme med forslag til evaluering af om målene nås; endelig skal de perspektivere bl.a. ved at overveje hvordan de nye erkendelser kan inddrages i fremtiden. Sidst skal der til subgenren eksamensopgaven indgå litteraturliste og pensumfortegnelse for 1. og 3. semester.

I det følgende skal vi se nærmere på hvordan en studerende honorerer disse komplekse krav ud fra analyser af fem små repræsentative klip fra analysekapitlet i hans eksamensrapport. Den studerende har fokus på en patient der er sengeliggende, og undersøger så hvilke problemer der kan være forbundet hermed:

- » 1. I det følgende kapitel foretager jeg en analyse af det udvalgte grundlæggende sygeplejeproblem.

2. Konsekvensen af immobilitet i kredsløbet kan være en nedsat kondition, risiko for ortostatisk blodtryksfald og risiko for dyb venøs trombose. Hos en patient der er sengeliggende i en uge, vil iltoptagelsen i vævene falde med 20 %. [...]
3. For at forebygge både nedsat plasmavolumen og orto-statiske blodtryksfald hos den immobile patient er det vigtigt at undgå dehydrering hos patienten. Det er derfor en mulighed at væskeregistrere patienten ved mistanke om et for lavt væskeindtag. (Mekki 2004, side 457-458).
4. [...] Længere tids sengeleje vil øge risikoen for udvikling af tromboser (Pedersen og Lundgren 2004, s.68-69).
5. [...] For at David ikke bliver obstiperet, er mobilisering altså et vigtigt forebyggende element. Hvis mobilisering ikke er mulig, kan en læge ordinere laksantiabehandling.«

Repræsentative kronologiske klip fra en studerendes eksamensrapport (Lund og Bertelsen 2008).

For det første er der tale om en eksemplarisk genre-mæssig opbygning:

1. Kapitlets indhold *præsenteres*. I klip 2 gives der *et eksempel* på konsekvenser af immobilitet, og der gives en *begrundelse* for hvorfor det forholder sig således. I klip 3 og 4 følger *forslag* til hvad man kan gøre for at undgå risici forbundet med immobilitet, og en *redegørelse* for de kausale sammenhænge mellem nedsat plasmavolumen, blodtryksfald og dehydrering plus relevante *litteraturreferencer*. Endelig giver den studerende i klip 5 en *opsamlende konklusion på handlemuligheder*, og ikke nok med det: han anviser også *alternative muligheder*: »Hvis mobilisering ikke er mulig, kan en læge ordinere laksantiabehandling.«

Den studerende har således fået opbygget og automatiseret en kognitiv genreskabelon hvor han demonstrerer at han er i stand til at inkludere og sammenflette den kompleksitet af genretræk, genretrin, sprogfunktioner og formål der skal indgå i den akademiske opgave (jf. Jones og Derewiankas beskrivelse af den akademiske genre som makrogenre 2016 tabel 2 og 4).

### Sprogbrugsanalyse

I tillæg til sine genrekompetencer skal den studerende imidlertid også være i stand til at demonstrere at hans eksamensprojekt er akademisk fagforankret, at han har en specialiseret indsigt i dette specifikke sygeplejefaglige felt, samt at han behersker både den sygeplejefaglige sprogbrug og den uddannelses-akademiske sprogbrug der skal i anvendelse inden for en akademisk genre.

## Den sygeplejefaglige sprogbrug

Den studerende behersker et adækvat fagligt ordforråd inden for sit sygeplejefaglige felt, og ikke mindst specialistsprogbruken er noget der springer amatøren i øjnene i de fem klip:

Immobilitet, ortostatisk blodtryksfald, dyb venøs trombose, nedsat plasmavolumen, den immobile patient, udvikling af tromboser, obstiperet, mobilisering, laksantia-behandling

Ni forskellige specialistord ud af i alt 133 løbende ord der alle er mere eller mindre uforståelige for andre end den faglige ekspert. En afgørende grund til at de ikke nødvendigvis vil skabe problemer for de fagstuderende, er at de er centrale i fagets kernefaglighed, og at det som regel er den del af sproget læreren har i sit fokus som noget der er nyt for alle studerende, og altså noget der både fagligt og sprogligt skal arbejdes med og forklares (se endv. Lund 2009).

Hvor dominerende en rolle det fagspecifikke sprog spiller for at man kan placere teksten indholdsmæssigt, bemærker man tydeligt hvis man fjerner det:

- »• I det følgende kapitel foretager jeg en analyse af det udvalgte grundlæggende ...
- For at forebygge... hos ... er det vigtigt at undgå... Det er derfor en mulighed at... ved mistanke om... (M. 2004, side 457-458).
- [...] Længere tids ... vil øge risikoen for udvikling ... (P og L 2004, s. 68-69).
- [...] For at David ikke..., er... altså et vigtigt... element. Hvis... ikke er mulig, kan... «

Her står vi så tilbage med en mere eller mindre indholds- og konteksttømt akademisk genreskabelon hørende til et eller andet ikke definerbart felt, og udskifter man det fagspecifikke med noget andet, får man et helt andet fag.

Netop ud fra denne slående konsekvens vil jeg tilslutte mig Jones og Derewiankas advarsel (2016) mod at dyrke dekontekstualiseret genrepædagogik – dvs. genrepædagogik der ikke er registerforankret i konkrete felter og emner der er relevante for sprogbrugerne, eller hvor emnefelterne er mere eller mindre tilfældigt valgt og ikke bygger på de konkrete sprogbehov elever, kursister eller studerende måtte have. Det samme fremhæves af Roz Ivanic som understreger:

Academic Socialisation is a conceptualization of literacy based on the belief that there are different literacies in different contexts, so that students need to learn the specific characteristics of academic writing, and of the disciplinary culture into which they are entering (2004: 222).

Alt efter hvilken faglighed der er forankret i denne genreskabelon, vil vi hver især med vores specifikke viden, indsigt og sprog have mere eller mindre vanskeligt ved at klare opgaven; det er fx absolut ikke lige meget for vores diskussionskompetencer om vi skal bruge dem til at diskutere nanoteknologi eller sprogpædagogik. I forhold til sprogtest og -prøver hvor man bliver vurderet på sine sproglige kompetencer, er det således en vigtig erkendelse at graden af viden, indsigt og adækvat sprog om det emnefelt man som prøvetagere sættes til at analysere, vurdere og forholde sig kritisk til, er afgørende for hvor godt man får mulighed for at demonstrere sine sproglige kompetencer. Med vilkårligt valgte emner er der således stor risiko for at prøvesystemet ikke stiller prøvetagere lige (Se også Lund og Bertelsen 2008 vedr. anbefalinger til revision af og forsøgsordninger med Studieprøven).

### Den uddannelsesfaglige akademiske sprogbrug

Den studerende har også et rigt adækvat uddannelsesfagligt gråzonestprog. Hvor voluminøs en placering det indtager i teksten ser vi i det følgende<sup>3</sup>:

- »I det følgende kapitel foretager jeg en analyse af det udvalgte grundlæggende sygeplejeproblem.
- Konsekvensen af immobilitet i kredsløbet kan være en nedsat kondition, risiko for ortostatisk blodtryksfald og risiko for dyb venøs trombose. Hos en patient der er sengeliggende i en uge, vil iltoptagelsen i vævene falde med 20 %. [...]
- For at forebygge både nedsat plasmavolumen og ortostatiske blodtryksfald hos den immobile patient er det vigtigt at undgå dehydrering hos patienten. Det er derfor en mulighed at væskeregistrere patienten ved mistanke om et for lavt væskeindtag. (Mekki 2004, side 457-458).
- [...] Længere tids sengeleje vil øge risikoen for udvikling af tromboser (Pedersen og Lundgren 2004, s. 68-69).
- [...] For at David ikke bliver obstiperet, er mobilisering altså et vigtigt forebyggende element. Hvis mobilisering ikke er mulig, kan en læge ordinere laksantiabehandling.«

Det er nu omkring 50 % af ordene der er markereret med understregninger. Det vil sige at 50 % af ordene udgør en potentiel barriere for både tekstforståelse (læse, lytte) og tekstproduktion (skrive, tale) – det gælder både for andetsprogsbrugere og for en del af de danske modersmålsbrugere som ikke har fået et adækvat skolefagligt sprog med sig fra grundskole og gymnasium.

50 % er massivt, når man tager i betragtning at en sprogbruger ifølge Nation (2006) skal beherske over 95 % af ordstoffet i en tekst

for at kunne forstå den. Det uddannelsesfaglige gråzonesprog fylder meget i fagenes tekster både kvalitativt og kvantitativt, og en ekstra hage er at mange lærere forventer at de studerende er bekendt med det fra deres tidligere skolegang, og de vil derfor ikke sætte specifikt fokus på det i deres undervisning.

Noget karakteristisk ved de uddannelsesfaglige gråzoneord og -udtryk er for det første at de repræsenterer et andet sprog end hverdags sproget, og for det andet at de kan indgå i varierede faglige sammenhænge, men at de ofte får en særlig betydning eller toning alt efter hvilken faglig kontekst de indgår i (se endvidere Lund 2009). For det tredje kan vi bemærke at de udgør den del af det sprog der er med til at konstituere den akademiske genre:

Den studerende skal for det første være i stand til at udføre de sprogfunktioner der er karakteristiske for den akademiske genre – det vil sige han skal være i stand til at *analysere, dokumentere, argumentere, ræsonnere, være kritisk reflekterende* (j.f. genreanalysen ovenfor). Dernæst skal han beherske den uddannelsesfaglige sprogbrug disse genretræk fordrer (som markret i analysen ovenfor). Endelig skal han også have den akademiske genres formelle skriftsprog til sin rådighed. Det ser vi bl.a. demonstreret i en række syntaktiske kondenseringer.

### Den akademiske sprogbrugs syntaktiske kondensering af informationer

Vi kan bemærke hvordan informationerne er kondenserede og pakkede i stedet for at være udfoldede i sætningsform, fx:

- |  |   |
|--|---|
| • <i>Foretage en analyse</i><br>man gør handling og proces mere usynlig ved at substantivere verbet  | vs. <i>jeg vil analysere</i>  |
| • <i>Det udvalgte sygeplejeproblem</i><br><br>foranstillet adjektiv<br>kancellisprogets forvægt,<br>hvor agens er udeladt,<br>og processen gjort statisk | vs. <i>det sygeplejeproblem jeg har valgt at undersøge</i><br><br>vs. efterstillet relativsætning<br>vs. den lettere forståelige sætningsformede bagvægt med agens og verbal der synliggør handling |
| • <i>En patient der er sengeliggende</i><br>en præsens participiumskonstruktion  | vs. <i>en patient der ligger i sengen</i><br>vs. et finit verballed (ligger)<br>+ adverbialled (i sengen)   |
| • <i>Ved mistanke om</i><br>pakning til en præpositionsforbindelse   | vs. <i>hvis man har mistanke om</i><br>vs. et sætningsformet udsagn med agens og med baggrund i form af en eksplicit betingelse.  |
| • <i>Konsekvensen af immobilitet</i><br>pakning til et nominalsyntaxme   | vs. <i>hvis man ikke kan bevæge sig</i><br>vs. udfoldet betingelsesledsætning   |

Endelig er der en del komposita som også er med til at kondensere syntaksen og dermed vanskeliggøre forståelse og sprogproduktion, fx: *Sygeplejeproblem, blodtryksfald, sengeliggende, iltoptagelsen, plasma-volumen, væskeregistrere, væskeindtag, sengeleje.*

De studerende skal altså generelt beherske en kompleks akademisk genre for at kunne honorere kravene til deres fags projektrapporter – det gælder for alle uanset hvilket fag de studerer. De studerende på sygeplejerskeuddannelsen får ganske vist en grundig og nødvendig faglig køreplan i lektionskataloget. Men hvis de ikke forud har fået opbygget og automatiseret de komplekse kognitive genreskabeloner, har de ikke en chance for at honorere kravene. Og hvis de ikke behersker såvel et adækvat fagsprog som et genrerlevant uddannelsesfagligt gråzonesprog, vil de ikke være i stand til at lave en sådan eksamensrapport.

## Kompleksiteten i det mundtlige læreroplæg på sygeplejerskeuddannelsen

### Sproget som barriere for faglig viden og kunnen

Vi skal i det følgende se på det mundtlige akademiske sprog med det formål at undersøge de særlige kompleksiteter der kommer til udtryk, når vi skifter format og kanal (*mode*) fra skriftlig til mundtlig akademisk genre og sprogbrug. Eksemplet stammer fra teoriundervisningen i hygiejne på sygeplejerskeuddannelsen:

Underviser: [...] Hvis man går forbi kaffevognen, og så der står nogle stabler og noget falder på gulvet – det virker så vildt at smide en masse engangsmateriale ud – men den omkostning det er for en patient eller flere at få en infektion pådraget af dårlig hygiejne hos personalet – den kan opveje milliarder af engangsmateriale ik', og jeg ved godt at I kan få sådan nogle husmorblikke fra nogle af de personaler der ikke rigtigt har fanget det her og tænker: hold da op og sikke et forbrug og sådan, men det er peanuts i den store sammenhæng – en patient der får forlænget sin indlæggelse med otte, ti, tolv, fjorten dage på grund af en infektion, det koster jo 3-4 tusinde kroner om dagen bare i grundomkostning ik', så I skal love mig at det I tager fra 1. og 3. semester med, det er en viden om, hvor vigtigt det er.

Først et kort blik på gråzoneordene. De fylder også rigtig meget i dette mundtlige landskab. 44 ord og udtryk ud af i alt 150 ord – dvs. ca. 35 %. Tallet er ganske vist lavere end i den skriftlige tekst, men også i talesproget er det massivt i forhold til at der for den receptive forståelse helst kun må være 3-5 % som man ikke forstår.

Der er derimod kun et par ord jeg har vurderet som hørende til blandt de fagspecifikke: *infektion, patient og indlæggelse*.

Også i den mundtlige kontekst er det uddannelsesfaglige gråzonestprog præget af den akademiske genre, fx: *omkostninger, få pådraget, hygiejne, opveje, personalet/personaler, få forlænget sin indlæggelse, på grund af, grundomkostninger, en viden om*. Derudover indgår der imidlertid også en række gråzoneord og -udtryk som tager afsæt i det særlige emnefelt der her er i fokus, nemlig vigtigheden af at prioritere hygiejne så patienterne ikke pådrager sig unødige infektioner:

*kaffevognen, stabler, smide ud, engangsmateriale, ikke har fanget, love mig, tager med, få sådan nogle husmorbliske, ikke rigtig har fanget, det er peanuts, i den store sammenhæng*.

Ud over det uddannelsesfaglige sprog finder vi også to eksempler på akademisk kompleks syntaks:

1. *men den omkostning det er for en patient eller flere at få en infektion pådraget af dårlig hygiejne hos personalet – den kan opveje milliarder af engangsmateriale: a. omfangsrigt udsagn; med b. omfangsrigt nominalsyntaxme med omfangsrig relativ ledsætning der yderligere også indeholder en kompleks infinitivkonstruktion (den omkostning (kerneled) det er for en patient eller flere at få en infektion pådraget af dårlig hygiejne hos personalet (adjektivisk relativ ledsætning) samt med kompleks infinitivkonstruktion (at få en infektion .... hos personalet).*
2. *en patient der får forlænget sin indlæggelse med otte, ti, tolv, fjorten dage på grund af en infektion, det koster jo 3-4 tusinde kroner om dagen bare i grundomkostning*. Her er ikke mindst det komplekse nominalsyntaxme bemærkelsesværdigt. Man kan også notere sig en skøn blanding af formel og uformel sprogbrug.

I dette korte udsnit af et oplæg sammenvæver gråzonestroget sig endvidere i 6-7 forskellige diskurser og semantiske netværk:

1. En kaffevogns- og engangsmateriale diskurs (fx: *går forbi kaffevognen; stabler; engangsmateriale*).
2. En hygiejnisk diskurs (fx: *... at få en infektion pådraget af dårlig hygiejne*).
3. En sygdoms- og sygeplejediskurs (fx: *få en infektion pådraget af dårlig hygiejne; på grund af en infektion*).
4. En økonomisk diskurs (fx: *det virker så vildt at smide en masse engangsmateriale ud; hold da op og sikke et forbrug; det er peanuts i den store sammenhæng; en patient der får forlænget sin indlæggelse ... det koster jo 3-4 tusinde kroner om dagen bare i grundomkostning*).
5. En personale diskurs (fx: *dårlig hygiejne hos personalet; I kan få sådan nogle husmorbliske fra nogle af de personaler...*).



6. En holdningspåvirkende diskurs (fx: *det virker så vildt; I kan få sådan nogle husmorblikke, det er peanuts; det koster jo 3-4 tusinde kroner*).  
Og endelig:
7. En appeldiskurs (fx: *ik'; men; jo; så I skal love mig; hvor vigtigt det er*).

Vi kan bemærke hvordan underviseren ved hjælp af de sproglige holdningssignaler, appeller og hverdagsmetaforer jonglerer med flere forskellige interpersonelle strategier – en dygtig, billedskabende og underholdene formidler – hvis ellers man forstår hvad hun siger. Og det kan være humlen – ikke mindst for den der har dansk som andetsprog.

### Typiske talesprogstræk

Ud over de akademiske genre- og sprogbrugstræk markerer underviserens oplæg sig også ved en række typiske talesprogstræk:

1. Løse ender med topic-comment-struktur: *Hvis man går forbi kaffevognen, og så der står nogle stabler og noget falder på gulvet (løs ende) – det virker så vildt at smide en masse engangsmateriale ud.*
2. Associativ sprogbrug: *nogle stabler* – man skal inferere/fortolke at der refereres til stabler af service, og også at det er engangsmateriale – ELLER alternativt sætte forståelsen på stand by til vi får engangsmaterialet på banen.
3. Talesprogssyntaktiske træk: ekstraposition og pronominel genoptagelse *den omkostning ... den kan opveje ... ; en patient der får forlænget ... det koster ...; det I tager... med, det er ...*(tre topic-comment-strukturer, hvor man først i et særskilt udsagn annoncerer emnet (topic) og derefter giver sin kommentar vedr. emnet); i andet eksempel er der endvidere manglende syntaktisk sammenhæng mellem referenten i ekstrapositionenen (*en patient der...*) og den pronomielle genoptagelse (*det*).
4. Modtagerpåkaldelser: *2 x ik' m pause;*
5. Talesprogsudtryk: *og jeg ved godt; det virker så vildt; hold da op; sikke et forbrug; I skal love mig*
6. Talesprogsmetaforer: *få sådan nogle husmorblikke; det er peanuts; de personaler der ikke rigtigt har fanget*
7. Modaladverbier som *jo* og *bare*
8. De løse vildtgående pronomielle referencer: *de personaler der ikke rigtigt har fanget det her* (uklart hvad »det her« refererer til – eventuelt alt det foregående); men det er stadig også uklart om hun har sit fokus på patienternes helbred eller på økonomien ved en længere indlæggelse: *det I tager ... med, det er en viden om, hvor vigtigt det er.*  
Hvad refererer det sidste »det« til? Eventuelt alt det hun har talt om: hygiejne – godt for patienten – godt for økonomien (det primære) – tænk ikke som den snusfornuftige, sparsommelige humor – det koster!

## Konklusion

De mange typiske talesprogstræk fra hverdagen blander sig således med den akademiske genres komplekse træk. De løse ender, de vage pronominelle referencer slynger sig sammen med de formelle, komplekse sprogtræk og hertil de mange diskurser. Alt i alt leder mine analyser mig derfor til den konklusion at den mundtlige akademiske genre er lige så udfordrende som den skriftlige akademiske genre – ikke mindst når vi tager i betragtning at afkodningen skal foregå online synkront – der er ingen muligheder for at stille lærens talestrøm på stand by.

At tilegne sig de relevante genrer og det feltdefinerende og registeradækvate sprog er ikke noget der sker af sig selv. I alle faser – fra de mindre komplekse genrer og den mindre komplekse sprogbrug til den sprogbrug vi ser eksemplificeret her i den akademiske makrogenre, og den sprogbrug der hører hjemme inden for det sygeplejefaglige felt.

Noget af det jeg anser for meget centralt i genrepædagogikkens teaching-learning-cycle, er gestaltningen af pædagogiske processer. Med læring som målet er det nødvendigt at organisere pædagogiske processer der bevæger sig fra de lærerstilladsede, støttede aktiviteter, over aktiviteter hvor eleverne, kursisterne, de studerende i højere grad kan arbejde sammen og stilladsere hinanden med hjælp fra eksemplariske tekstmodeller frem mod selvstændig brug af genrer og feltrelateret sprogbrug (se fx Jones og Derewianka 2016, figur 2). For alle faser understreger Jones og Derewianka endvidere vigtigheden af at kollektive aktiviteter der involverer interaktion mellem lærer og de lærende og mellem de lærende indbyrdes, indgår i alle tre faser.

På baggrund af mine analyser af det mundtlige akademiske sprog vil jeg imidlertid også plædere for at mundtligheden både receptivt og produktivt tildeles en central placering i genrepædagogikkens teaching-learning-cycle, og ikke som nu blot indgår som hjælpedisciplin til de skriftlige genrer. Det er afgørende vigtigt at elever, kursister og studerende fra starten af deres skolegang og på deres uddannelser gradvist bliver i stand til at beherske skolens og uddannelserne forskellige genre- og sprogbrugskrav inden for de på ethvert trin relevante genremæssige og faglige områder – både mundtligt og skriftligt.

## Noter

1. Data stammer fra Lund og Bertelsen (2008): *Fra Studieprøven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer.*
2. H:S Sygeplejerskeuddannelsen/Diakonissestiftelsens Sygeplejeskole for H:S: Lektionskatalog for 1. og 3. semesters kliniske undervisning i somatisk sygepleje. Revideret december 2005, side 9.
3. De fagspecifikke ord og udtryk er markeret med enkeltunderstregning, de uddannelsesfaglige gråzoneord og -udtryk med dobbeltunderstregning. Skolens og uddannelsernes gråzoneord og -udtryk er også kendt under termerne ikke-faglige eller førfaglige ord og udtryk. Se endvidere også Lund 2009.

## Litteratur

- Ivanic, R. (2004). »Discourses of Writing and Learning to Write«. *Language and Education*, Vol. 18, No. 3, 220-245.
- Jones, P., & Derewianka, B. (2016). »Udviklingen af genrepædagogik«. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 63, 24-34.
- Lund, K. (2009). »Dansk som andet-sprog i ungdoms- og voksenuddannelserne – at lære sit fag gennem sit andetsprog«. In Rander, Boysen og Goldbech (eds.), *En moderne voksen-didaktik* (pp. 195-234). København: Alinea.
- Lund, K., & Bertelsen, E. (2008). *Fra Studieprøven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer*. Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration. Albertslund: Schultz Distribution. 365 sider.
- Lund, K. (2015). »Fokus på sprog« og »Fokus på sproglæring og pædagogiske implikationer for undervisningen«. In Gregersen et al., *Sprog-fag i Forandring. Pædagogik og praksis* (pp.85-166). København: Samfundslitteratur.
- Nation, P. (2006). »How large a vocabulary is needed for reading and listening?« *The Canadian Modern Language Review* 63/1, 52-82.

# Fremtiden for fremmed- språkstudier - utfordringer og tiltak

Fremmedspråkstudiene i Norge har i de siste årene opplevd en krise, især de tre fremmedspråkene som til vanlig tilbys som såkalte 2. fremmedspråk ved norske skoler, dvs. fransk, spansk og tysk. Stadig færre studenter velger å studere språk, og mange av de få som starter på språkstudier avslutter uten eksamen eller uten å ha oppnådd en nevneverdig formell kompetanse (se for eksempel Dagens næringsliv 25.1.2014). Som følge av studenttallnedgangen er språktilbudene ved noen av de høyere utdanningsinstitusjonene i Norge blitt nedlagt, enten helt eller delvis.

Jeg vil først se nærmere på noen av de faktorene som kan forklare språkfagenes sviktende studentrekruttering, på medvirkende årsaker og på medfølgende utfordringer. Jeg runder av med å skissere et terapiforslag i form av nye studietilbud som tar utgangspunkt i de kravene for språk- og kulturkompetanser som stilles i dagens og fremtidens internasjonalserte og globaliserte arbeidsliv.

## Svakt startnivå

Studier i 2. fremmedspråk forutsetter gjerne at studentene har hatt opplæring i fremmedspråket allerede på skolen. Dersom eleven har valgt å lære fremmedspråket gjennomgående fra 8. trinn i ungdomsskolen, så vil det tilsi 5 års opplæringstid. Har eleven først startet på videregående skole (11. trinn) med opplæringen i fremmedspråket, har han/hun kun fått tre års opplæring i språket. De fleste elevene



**BEATE LINDEMANN**

Dr.grad i anvendt tysk språkvitenskap (DaF)

Associate professor, Universitetet i Tromsø

Beate.Lindemann@uit.no

avslutter skolegangen med ferdigheter og kunnskaper på nivå A2<sup>1</sup> etter den felleseuropeiske referanserammen (GER), dvs. som *basis-bruker*. De av elevene som har bedre språkkunnskaper enn dette, er som oftest de såkalte skoleflinke elevene som typisk satser på profesjonsstudier med karakterrelaterte inntakskrav – som medisin, juss, psykologi og lignende.

Ved siden av gjennomsnittsstudentene som starter med de basale kunnskapene og ferdighetene som de har fått tilegnet seg på skolen, trekker språkfagene også til seg studenter som, av ulike grunner, har oppholdt seg i et målspråkland over en lengre periode. Dersom vedkommende har lært språket allerede godt på skolen, bidrar oppholdet rimelig nok til å forbedre språkkunnskapene, slik at de etter oppholdet gjerne ligger på et B-nivå GER. Opphold i målspråklandet uten tilfredsstillende fremmedspråkgrunnlag fra hjemlandet eller uten institusjonell oppfølging i målspråklandet resulterer derimot ofte i kandidater med gode muntlige ferdigheter, men uten at skriftlige ferdighetene er tilsvarende godt utviklet.

Studietilbudene i fremmedspråk på bachelor-nivå beskriver som oftest en målkompetanse som ønskes oppnådd etter ett års språkstudier (60 ECTS) som tilsvarer et B2-nivå GER, dvs. *selvstendig bruker*. Undervisningstilbudet i kursene, pensumlitteraturen og arbeidskravene forutsetter derfor allerede kunnskaper på et godt B-nivå hos deltakerne. Når studenter starter språkstudiene fra et A2-nivå, er det derfor ikke vanskelig å forstå at de opplever kursene og de kravene som stilles, som en stor og nærmest urealistisk utfordring. Arbeidet med kursenes innhold krever gode språkkunnskaper, bl.a. når det skal leses og skrives lengre tekster på målspråket. Uten tilfredsstillende forkunnskaper blir det vanskelig å følge med i forelesningene som holdes på målspråket og å arbeide på egenhånd med pensumlitteraturen.

I den senere tid har fremmedspråkstudenter gitt uttrykk for at de ikke klarer å følge opp studiene pga. et for høyt språklig nivå (se for eksempel Dagens Næringsliv 25.1.2014). Noen av studentene sier ifra om sin nød, men flertallet av studentene som oppfatter kursene som for vanskelige, slutter bare underveis. Dermed fører diskrepansen mellom studentenes til dels lave språklige ferdighetsnivå og studienes høye språklige ferdighetskrav til at frafallskvoten for fremmedspråkfagene er langt høyere enn for andre studiefag. I den offentlige debatt blir dermed språkfagene definerte som studiefag som er vanskelige og preget av en høy frafall-/strykkvote.

## Selvilde: filologi og/eller nyttefag?

Fremmedspråkstudier har tidligere nærmest uten unntak blitt ansett som filologiske studier, som tiltrakk seg studenter på et slikt grunnlag. Tilbakegangen av studenttallet i de siste tiårene har satt i gang nytenkning rundt et mulig og ønskelig samarbeid med andre, ikke-filologiske fag. Ved noen av institusjonene finnes det nå for eksempel såkalte *Europa-studier*<sup>2</sup>, der språkstudier kombineres med samfunnsfaglige studier og studier innenfor økonomisk-språklige studieprogrammer<sup>3</sup>. Innenfor slike studier kombineres gjerne tradisjonelle fremmedspråklige tilbud i en pakke på 60 eller 90 ECTS med tilsvarende tilbud innenfor samfunnsfag eller økonomisk-administrative fag. Studiene tiltrekker nye studentgrupper, men er nok ikke alltid den suksessen man hadde håpet på. Derfor er spørsmålet om framtidige fremmedspråklige studietilbud fortsatt uavklart og et viktig samtaletema blant fremmedspråkfagene.

Samtidig er det viktig og klokt å orientere seg ved arbeidslivets behov når det gjelder profileringen og utviklingen av nye studietilbud. Det finnes uten tvil et stort marked for fremmedspråklærere i framtiden. Fremmedspråkfagene er populære fag både på ungdomsskolen og på de videregående skolene med studiespesialiserende utdanningsprogrammer, og de velges av de fleste elevene.<sup>4</sup> Samtidig er en stor del av dagens tysk- og franskklærere i ferd med å gå av med pensjon. Dermed blir det stor etterspørsel etter godt utdannede fremmedspråklærere i de nærmeste tiårene.

Mindre entydig og tydelig er arbeidslivets behov utenom skoleverket. Arbeidsgiverorganisasjonen Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) støtter i kampanjer og lignende gjerne kravet om bedre fremmedspråkkunnskaper hos dagens unge arbeidstakere.<sup>5</sup> Men undersøkelser har vist at selv om arbeidsgiverne nok til en viss grad ønsker seg bedre språkkunnskaper, kreves slik kompetanse sjeldent i jobbannonsene og ansettes det som oftest folk uten dokumenterte kunnskaper på dette område (se Hellekjær 2007; Verstraete-Hansen 2008; Thue Vold / Doetjes 2012). Det ser ut som om man, forståelig nok, legger hovedvekten på arbeidstakernes faglige kvalifikasjoner, mens språk- og kulturkunnskapene oppfattes som en slags kunnskapsbonus som ikke verdsettes like høyt. I utlysningene nevnes gjerne svært vage krav – hvis i det hele tatt, slik at det forblir uklart hvilken fremmedspråklig kompetanse en »god søker« burde ha. Det som imidlertid er tydelig, er at kandidater med 30/60/90 stp/ECTS i fremmedspråk eller til og med en master i fremmedspråk som oftest er uaktuelle og lite attraktive søkere når det gjelder jobber utenfor skoleverket.

I og med at offentlig debatt ikke byr på eksempler der fremmedspråkstudier på universitets- og høyskolenivå virkelig har »åpnet dører« til jobber i det private næringsliv, blir fremmedspråkstudiene blant studentene gjerne oppfattet som et tilbud som kun leder fram til undervisningsstillinger. Studenter som ikke ønsker en framtid som lærer, anser derfor fremmedspråkstudiene som ikke-aktuelle for dem. Fremmedspråkstudiene defineres mao. som en fremmedspråklærerutdanning selv om studiene selv prøver å markedsføre sine tilbud med et langt bredere yrkesspektrum.

## Terapiforslag: ta tak i de to hovedutfordringene

Vi kan konstatere at fremmedspråkstudiene er konfrontert med særlig to utfordringer:

- et lavt kompetansenivå hos studentene samtidig som det er høye kompetansekrav i kursene
- et (mulig) sprik mellom den kompetansen studentene oppnår under studiene og de behovene som arbeidslivet utenom utdanningssektoren har.

Det kan herske liten tvil om at det trengs en reell og helhetlig satsning på fremmedspråkopplæringen i Norge dersom norske elever og studenter ikke skal sakke enda mer akterut i fremtiden. En slik satsning på fremmedspråk burde både starte tidligere med 2. fremmedspråk, nemlig allerede på barneskolen (Lindemann 2014; Lindemann / Brox Larsen 2012) og endre fokus i skolens språkopplæring. Skal elevene kunne bruke språket i utdanning, studier og jobb etter avsluttet skolegang, må det sikres at elevene når et kompetansemål tilsvarende B1 etter den europeiske referanserammen.

Sjølstendig bruker

B1

Kan forstå hovedpunktene i klar, standard tekst og tale om kjente emner som en ofte møter i forbindelse med arbeid, skole, fritid osv. Kan klare seg i de fleste situasjoner som kan oppstå når en reiser i et område der språket snakkes. Kan skrive enkle, sammenhengende tekster om emner som er kjente eller av personlig interesse. Kan beskrive opplevelser og hendelser, drømmer, håp og planer, og kort forklare og begrunne meninger og planer (Utdanningsdirektoratet 2011: 28).

Straks elevene klarer å opparbeide seg en slik språklig kompetanse, vil de både være godt forberedt på fremmedspråkstudier – også i

kombinasjon med andre studier – og med tanke på utenlandsopphold og utenlandssemester i land som så absolutt må regnes blant verdens viktigste, selv om det ikke snakkes engelsk der.

Som nevnt tidligere, blir arbeidslivets behov for språkferdigheter og interkulturell kompetanse ofte ikke artikulert tydelig nok, slik at det ikke er lett å vite presist hva arbeidslivets behov er på dette område. Men undersøkelser kan konstatere at »engelsk er ikke nok« (Helleskjær 2007). Samtidig pekes det på gode praksisrelaterte kulturkunnskaper i tillegg til språkkunnskapene av for eksempel avdelingsdirektør for kompetanse i NHO, Are Turmo:

Norsk næringsliv er avhengig av gode kommunikasjonsferdigheter. Næringslivet blir stadig mer globalt; internasjonaliseringen øker stadig i omfang. Da trenger næringslivet folk som kan språk og kjenner kulturen hos våre handelspartnere (sitat fra: [www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/er-spanskesyken-tilbake/](http://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/er-spanskesyken-tilbake/)).

Det blir derfor tydelig at arbeidslivet har bruk for arbeidstakere som har:

- gode praktiske språkkunnskaper, dvs. forenklet sagt ferdigheter som muliggjør at de kan ta språket i bruk i muntlige og skriftlige kommunikasjonssituasjoner, og
- god interkulturell kompetanse i praksis, dvs. en kompetanse som muliggjør samhandling med morsmålsbrukere og at de forstår eget og partnerens kulturelle ståsted i interaksjonen.

Dessuten ytres det fra næringslivet et sterkt ønske om at den fremmedspråklige kompetansen må være faglig, altså knyttet opp til arbeidsgivers fagfelt. Sterkt forenklet kan man si at det kreves en fremmedspråklig kompetanse innenfor turisme dersom man arbeider i denne bransjen, og innenfor treforedling dersom det er fagfeltet. De fleste fremmedspråkstudenter vil ikke føle at de har slik kompetanse og er heller ikke komfortable med å skulle tilegne seg ordforråd og fagkunnskaper på det aktuelle språket på egenhånd.

## Konklusjon(er)

De utfordringene fremmedspråkstudiene står overfor, viser at undervisningstilbudet for andre studenter enn lærerstudenter og filologiske studenter burde tas opp til vurdering. Skal studiene gi et tilbud til studenter som ønsker å kombinere bl.a. næringslivsrettede fagstudier med fremmedspråkstudier, må den fremmedspråklige de-



len av studiene være langt bedre tilpasset de fremmedspråklige behovene studentene vil møte i arbeidslivet.

Det vil først og fremst være en god språklig kompetanse på et klart B2/C1-nivå GER. Kompetansen må gjelde en mer allmennspråklig kompetanse, men også en fagspråklig kompetanse knyttet opp mot et relevant fagområde. For å kunne oppnå dette må det satses på:

- tilbud med flere timer med praktisk-språklig fokus og
- tilbud som sikrer at studentene får arbeidet med faglig relevant pensumlitteratur samtidig som de utvikler sin fremmedspråklige kompetanse. Et tett samarbeid mellom fagstudiene og fremmedspråkstudiene vil i denne sammenheng kunne være garantist for at pensumtekstene både blir gjenstand for en grundig språkpraktisk bearbeidelse ved hjelp av fagfolk fra fremmedspråkstudiene og inngår i en fagkritisk refleksjon initiert av fagfolk fra fagstudiene. CLIL- kurs eller CLIL-delkurs innenfor fagstudiene vil kunne understøtte dette (for eksempel Daryai-Hansen/ Barfod/ Schwarz 2015; Daryai-Hansen/Kraft 2014; Haataja 2013; Lindemann 2015; Wolff 2007).
- kurs i praksisrelevant interkulturell kompetanse der studentene øves opp i å ta i bruk eventuelle teoretiske basiskunnskaper i kommunikasjonssituasjoner med aktører fra målspåklandene. Disse tilbud kan til dels med fordel bygge på kurs i litteratur og kultur i veldig vid forstand som legger et grunnlag for refleksjoner omkring interkulturelle relasjoner (for eksempel Knapp 2008).

Fremtidige fremmedspråklige studietilbud burde derfor markedsføres tydelig i to eller eventuelt tre retninger:

1. Studietilbud for fremtidige lærere med et klart didaktisk fokus
2. Eventuelt: Filologiske tilbud
3. Studietilbud for andre studentgrupper med stor vekt på den praktisk-språklige opplæringen og tydelige CLIL-elementer i tett samarbeid med aktuelle fagmiljøer.

Under forutsetning av at nybegynnerstudentene får starte studiene med langt bedre basiskunnskaper fra skolen enn de gjør i dag, vil en slik to- eller tredelt tilbudsportefølje kunne sikre både bedre tilbud for de enkelte studentgruppene og større tilstrømning til fremmedspråkfagene.

## Noter

1. I teksten refereres til det felles-europeiske rammeverket for språk (GER) (Utdanningsdirektoratet 2011).
2. For eksempel tilbyr NTNU slike studier: »Europastudier med fremmedspråk er et fler- og tverrfaglig studieområde hvor fagene fremmedspråk, historie og statsvitenskap møtes. Studiet gir politisk, historisk og språklig-kulturell kunnskap om EU og den europeiske integrasjonsprosessen etter 1945.« (sitat fra: [www.ntnu.no/studier/beuorop](http://www.ntnu.no/studier/beuorop))
3. For eksempel tilbyr Universitetet i Tromsø Norges arktiske universitet et slikt studieprogram med ulike fremmedspråk: » Tar du et studium der du kombinerer språk og økonomi åpnes mange muligheter for ulike stillinger både i Norge og i andre land. En kombinasjon av et fremmedspråk og økonomi gir en dobbeltkompetanse som etterspørres både i offentlig og i privat sektor.« (sitat fra: [uit.no/studietilbud/program?p\\_document\\_id=279751](http://uit.no/studietilbud/program?p_document_id=279751))
4. Ca. 77 % av alle landets 8. klassingene lærer et 2. fremmedspråk, jfr. tallene fra Fremmedspråksenteret ([www.fremmedspraksenteret.no](http://www.fremmedspraksenteret.no)).
5. Se for eksempel [www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/tysk-fransk-spansk-ki-nesisk/](http://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/tysk-fransk-spansk-ki-nesisk/) eller lignende utspill.

## Litteratur

- Daryai-Hansen, P., & Kraft, K. (2014). »Sprøglige ressourcer, praksisser og profiler: RUC som internasjonalt universitet«. *Rask: Internasjonalt tidsskrift for sprøg og kommunikation* 40, 79-101.
- Daryai-Hansen, P., Barfod, S., & Schwarz, L. (2015). »Das deutsche Sprachprofil an der Universität Roskilde. Ein didaktischer Ansatz für den studienbegleitenden Deutschunterricht in Dänemark«. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1/2015; Hentet: 31.5.2016: [tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36](http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/36)
- Haataja, K. (2013). »Von Zweiklang zu Einklang, von Einklang zu 'Synfusion'. Content and Language Integrated Learning (in German) CLIL(iG) – Integriertes Sprachen- und Fachlernen (auf Deutsch)«. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2/2013. Hentet: 31.5.2016: [tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/46](http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/46)
- Helleskjær, G. O. (2007). »Fremmedspråk i norsk næringsliv - engelsk er ikke nok!« *Fokus på språk* 3.
- Knapp, A. (2008). »Lehrerkompetenzen für einen interkulturell orientierten Sprachunterricht«. In Engel, C., Holzer, P., & Hölzl, S. (eds.), *AkteurInnen der Kulturvermittlung. TranslatorInnen, philologisch-kulturwissenschaftliche ForscherInnen und FremdsprachenlehrerInnen* (pp. 45-64). Innsbruck: Innsbruck University Press.
- Lindemann, B. (2015). »Norwegischer universitärer Deutschunterricht für die Zukunft – Bedarfsorientierte Kompetenzentwicklung statt starrer Vermittlung eines traditionellen Bildungskanons«. *German as a foreign language* 3/2015.

- Lindemann, B. (2014). »Tidlig fremmedspråkundervisning på barneskolen – et nødvendig grunnlag for en god nok språkkompetanse i framtiden«. *Acta didactica 2014, Temanummer om fremtidens fremmedspråkopplæring*.
- Lindemann, B., & Brox Larsen, A. (2012). »Fremmedspråkundervisningen i Norge. Nye veier, nye dører, nye muligheter«. *Nordic Journal of Modern Language Methodology (NJMLM)*, 1/2012.
- Thue Vold, E., & Doetjes, G. (2012). »Fremmedspråk i norsk arbeidsliv: gapet mellom behov og etterspørsel«. *Acta didactica Norge* 1/2012.
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk. Læring, undervisning, vurdering*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Verstraete-Hansen, L. (2008). *Hvad skal vi med sprog? Holdninger til fremmedsprog i danske virksomheder i et uddannelsespolitisk perspektiv*. København: Institut for Internationale Kultur- og Kommunikationsstudier, Handelshøjskolen i København-CBS.
- Wolff, D. (2007). »CLIL: bridging the gap between school and working life«. In Marsh, D., & Wolff, D. (Hrsg.) (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe* (pp. 15-25). Frankfurt/Main: Peter Lang.

## Nettsider

- Hentet: 31.5.2016: [www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/er-spanskesyken-tilbake/](http://www.nho.no/Politikk-og-analyse/kompetansebarometer/er-spanskesyken-tilbake/)
- Hentet: 31.5.2016: [www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/tysk-fransk-spansk-kinesisk/](http://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/tysk-fransk-spansk-kinesisk/)
- Hentet: 31.5.2016: [lanekassen.no/nb-NO/Toppmeny/Om\\_Lanekassen/Statistikk/utdanning-i-utlandet-2012-2013/student-i-utlandet-2012-2013/](http://lanekassen.no/nb-NO/Toppmeny/Om_Lanekassen/Statistikk/utdanning-i-utlandet-2012-2013/student-i-utlandet-2012-2013/)
- Hentet: 25.1.2014: [www.dn.no/talent/2014/01/25/to-av-tre-hopper-av-sprakstudiene-kravene-er-hinsides](http://www.dn.no/talent/2014/01/25/to-av-tre-hopper-av-sprakstudiene-kravene-er-hinsides)

## Godt Nyt – Genrepædagogik

Udvalgte nyere bøger til Sprogforum, temanummer 63, fra udgivel-  
sesårene 2002 til 2016 på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Abildgaard, M. R., Hammershøj, S.  
(eds.). (2012). *Læsning og skrivning i alle  
fag*. Frederikshavn: Dafolo.
- Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2002).  
*Reading to learn: Lessons from exemplary  
fourth-grade classrooms*. New York:  
Guilford Press.
- Bloor, T., & Bloor, M. (2004). *The  
functional analysis of English: A  
Hallidayan approach* (2. ed.). London:  
Arnold.
- Bock, K., & Vedsgaard Christensen, M.  
(eds.). (2016). *Genrepædagogik – og andre  
nye veje i læse- og skriveundervisningen*.  
København: Hans Reitzel.
- Christie, F. (2012). *Language education  
throughout the school years: A functional  
perspective*. Chichester, West Sussex:  
Wiley-Blackwell.
- Christie, F., & Derewianka, B. (2010).  
*School discourse: Learning to write across  
the years of schooling* (Paperback ed.).  
London: Continuum.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2012).  
*Teaching language in context*. South  
Melbourne, Vic.: Oxford University  
Press.
- Derewianka, B. (2011). *A new grammar  
companion for primary teachers* (2. ed.).  
Newtown, N.S.W.: Primary English  
Teaching Association Australia  
(PETAA).
- Falk-Ross, F. C. (2014). *Language-based  
approaches to support reading  
comprehension*. Lanham, Maryland:  
Rowman & Littlefield.
- Fibiger, J., & Bonde Nissen, A. (2012).  
*Dansk på den interaktive tavle*.  
Frederiksberg: Dansk lærerforenin-  
gen.
- Fibiger, J., Maibom, I., & Søgaard, S.  
(2011). *Skriftens veje* (2. udg.).  
København: Academica.
- Garcia, A. (2013). *Critical foundations in  
young adult literature: Challenging genres*.  
Rotterdam: Sense Publishers.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in  
the ESL classroom: Students, teachers and  
researchers*. London: Continuum.
- Gibbons, P. (2014). *Scaffolding language,  
scaffolding learning: Teaching second  
language learners in the mainstream  
classroom*. Portsmouth, NH:  
Heinemann.
- Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk  
læringen: Sproglig udvikling og stilladsering  
i flersprogede klasserum* (2. udg.). (Vilien,  
K., et al. (eds.), dansk oversættelse  
ved Jakob Giese). København:  
Samfundslitteratur.
- Gibbons, P. (2016). *Stärk språket stärk  
lärandet: Språk- och kunskapsutvecklande  
arbetsätt för och med andraspråkslever  
i klassrummet* [Scaffolding language,  
scaffolding learning] (4. ed.). (Sandell  
Ring, A. et al. (eds.)). Stockholm:  
Hallgren & Fallgren.
- Halliday, M. A. K. (2004). *An introduction  
to functional grammar* (3. ed.). London:  
Arnold.
- Hedeboe, B., & Polias, J. (2008).  
*Genrebyrå: En språkpedagogisk  
funktionell grammatik i kontext*.  
Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2010).  
*Låt språket bära: Genrepædagogik i  
praktiken*. Stockholm: Hallgren &  
Fallgren.

- Johansson, B., & Sandell Ring, A. (2015). *Låt sproget bære: Genrepædagogik i praksis* (2. udgave). København: Akademisk Forlag.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Lieberkind, J. (2015). *Fagtekster fanger: Læs og skriv fagtekster i 5.-6. klasse*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.
- Lidgren, L. & Mac-Donald, V. (2015). *Låt språket bära: Genrepædagogik i praktiken – Studiehåndledning*. Stockholm: Hallgren & Fallgren.
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Fitzgerald, J. (2015). *Handbook of writing research* (Second ed.). New York: The Guilford Press.
- Madsbjerg, S., & Friis, K. (eds.). (2011). *Skrivelyst og læring*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2012). *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney school*. London: Equinox.
- Mulvad, R. (2009). *Sprog i skole: Læseudviklende undervisning i alle fag: Funktionel lingvistik*. København: Alinea.
- Mulvad, R. (2005). *Arbejdspapirer – sprog og skole: Pædagogisk anvendelse af funktionel lingvistik*. (CVU Storkøbenhavn, & Videncenter for Didaktisk Udvikling). Skovlunde: CVU Storkøbenhavn.
- Olofsson, M. (2010). *Symposium 2009: Genrer och funktionellt språk i teori och praktik*. Stockholm: Stockholms Universitets förlag.
- Smidt, J., Folkvord, I., & Aasen, A. J. (2010). *Rammer for skrivning: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Spiro, R. J., DeSchryver, M., Hagerman, M. S., Morsink, P. M., & Thompson, P. (2015). *Reading at a crossroads? Disjunctures and continuities in conceptions and practices*. New York: Routledge.
- Vedsgaard Christensen, M. (2016). *Skrivning i skolen*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Vedsgaard Christensen, M., Daugaard, L. M., & Bock, K., (eds.). (2011). *Sprog på spil: At sætte viden om sprog i spil i profession og uddannelse*. (VIA University College, Videncenter for Sprog, Læsning og Læring). Aarhus: Systeme.
- E-bøger**
- Christie, F., & Derewianka, B. (2010). *School discourse: Learning to write across the years of schooling*. London: Continuum.
- Lent, R. C. (2012). *Overcoming textbook fatigue: 21st Century tools to revitalize teaching and learning*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Liddicoat, A., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Martin, J. R., & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London: Equinox.
- Mujkanovic, N. (2015). *Learning to write, reading to learn: En undersøgelse af genrepædagogikkens indvirkning på tosprogede elevers faglighed og trivsel på mellemtrinnet på Sølystskolen, Silkeborg kommune*. København: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse.
- (Alle e-bøger er tilgængelige for oprettede lånerne og kræver log-in på [www.library.au.dk](http://www.library.au.dk))

Sprogpædagogisk Informationscenter på AU Library, Campus Emdrup (DPB): [library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/](http://library.au.dk/betjeningssteder/campus-emdrup-dpb/infodokvelkommen/)

## Andet Godt Nyt 63

Udvalgte nye bøger på AU Library, Campus Emdrup (DPB).

- Burwitz-Melzer, E., Königs, F. G., & Riemer, C. (2015). *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen: Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Chevalier, S. (2015). *Trilingual language acquisition: Contextual factors influencing active trilingualism in early childhood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dumont, J. (2016). *Third person references: Forms and functions in two spoken genres of Spanish*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Dyssegaard, C. B. (2015). *A systematic review of the impact of multiple language teaching, prior language experience and acquisition order on students' language proficiency in primary and secondary school*. Copenhagen: Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Elsner, D., & Viebrock, B. (2015). *Triangulation in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Lang.
- Hickey, R. (2016). *Sociolinguistics in Ireland*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Koike, D. A., & Blyth, C. S. (2015). *Dialogue in multilingual and multimodal communities*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Kubanyiova, M. (2016). *Teacher development in action: Understanding language teachers' conceptual change* (Paperback edition). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Li, N. (2015). *A book for every teacher: Teaching English language learners*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing, Inc.
- Mu, G. M. (2016). *Learning Chinese as a heritage language: An Australian perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Murray, G., & Fujishima, N. (2016). *Social spaces for language learning: Stories from the L-cafe*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Myles, J. (2015). *Beyond methodology: English language learners K-12*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Rautenberg, U., & Schneider, U. (2015). *Lesen: Ein internationales Handbuch*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Rupp, G. (2014). *Deutschunterricht lehren weltweit: Basiswissen für Master of Education-studierende und Deutschlehrer/innen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Schlemminger, G., Le Pape Racine, C., & Geiger-Jaillet, A. (2015). *Sachfachunterricht in der Fremdsprache Deutsch oder Französisch: Methodenhandbuch zur Lehreraus- und -fortbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Viebrock, B. (2015). *Forschungsethik in der Fremdsprachenforschung: Eine systemische Betrachtung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Wang, W. S., Sun, C., & Tsai, Y. (2015). *The Oxford Handbook of Chinese linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright, S. (2016). *Language policy and language planning: From nationalism to globalisation* (2. ed.). Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

# FØRSTE BIND AF DANSK SPROGHISTORIE BIND 1-6 ER NETOP UDKOMMET

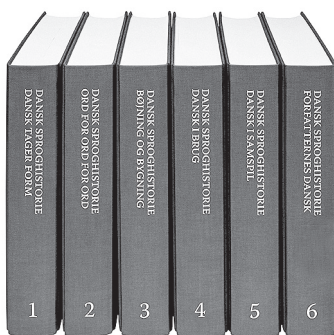


På op mod 3.000 sider og med masser af illustrationer følger *Dansk Sproghistorie* det danske sprogs udvikling fra de ældste runeindskrifter til nutidens digitale tekster. Værket kommer hele vejen rundt om sprog i Danmark og dansk i verden og kortlægger den afgørende betydning sproget har for kultur og identitet.

I det første bind, *Dansk tager form*, fortæller forfatterne hvordan dansk blev til det dansk vi kender i dag.

Blandt et væld af kilder kommer Jellingstenen, Christian 3.s danske bibel, den ældste danske pladeindspilning og storbyens lysreklamer til orde.

476 sider, hardback, 399,95 kr.



DET DANSKE  
SPROG- OG  
LITTERATURSELSKAB

Aarhus Universitetsforlag  
AARHUS UNIVERSITY PRESS

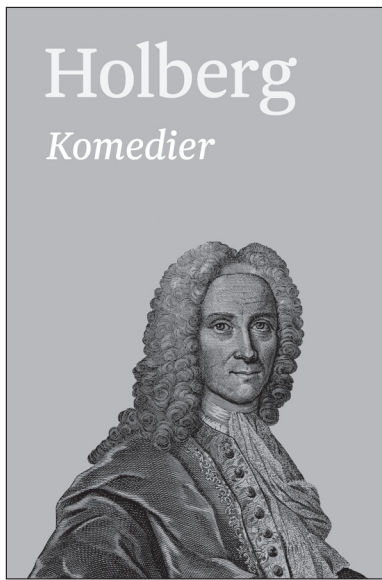


**Indholdsfortegnelse**

Dette materiale er ophavsretsligt beskyttet og må ikke videregives.

# DE TRE FØRSTE BIND AF HOLBERG · LUDVIG HOLBERGS HOVEDVÆRKER BIND 1-22 ER NETOP UDKOMMET

*Holberg · Ludvig Holbergs hovedværker* omfatter tekster fra hele Ludvig Holbergs forfatterskab: komedier, essays, historieskrivning, naturet, digte, erindringer og en roman. De latinske tekster er nyoversat til dansk, og de danske tekster er gengivet i moderne retskrivning så de kommer nutidens læsere i møde. Her er Holbergs egne ord, men uden vanskelige stavemåder.



De første tre af syv bind med komedier er netop udkommet. De indeholder både klassikere som *Den politiske kandestøber* og *Jeppe på Bjerget* og mindre kendte komedier – kyniske svindlerkomedier og skamløse farcer.

Komedier 1

508 sider, hardback, 199,95 kr.

Komedier 2

446 sider, hardback, 199,95 kr.

Komedier 3

474 sider, hardback, 199,95 kr.



DET DANSKE  
SPROG- OG  
LITTERATURSELSKAB

Aarhus Universitetsforlag  
AARHUS UNIVERSITY PRESS



[Indholdsfortegnelse](#)

*Dette materiale er ophavsretsligt beskyttet og må ikke videregives.*



## Kommende udgivelser af Sprogforum

- 64 Det arrangerede kulturmøde – maj 2017
- 65 Motivation og dannelse – oktober 2017
- 66 Innovation og kreativitet – maj 2018

*Bemærk: ændringer kan forekomme.*

## Hidtil er udkommet

- |   |  |
|---|--|
| <b>1994/95</b>                                  | <b>2005</b>  |
| 1 Kulturforståelse (udsolgt)                    | 33 H. C. Andersen                                    |
| 2 Didaktiske tilløb (udsolgt)                   | 34 Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis |
| 3 Et ord er et ord (udsolgt)                    | 35 Undervisningsmaterialer- og indhold               |
| <b>1996</b>                                     | <b>2006</b>  |
| 4 Kommunikativ kompetence (udsolgt)             | 36 Sociolingvistik (udsolgt)                         |
| 5 Mellem bog og internet (udsolgt)              | 37 Almen sprogforståelse                             |
| 6 Den professionelle sproglærer (udsolgt)       | 38 E-læring og m-læring                              |
| <b>1997</b>                                     | <b>2007</b>  |
| 7 Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt) | 39 Åbne sider  |
| 8 Projektarbejde (få eksemplarer)               | 40 Børnelitteratur i sprogundervisningen             |
| 9 Dansk som andetsprog (udsolgt)                | 41 Sprog, kultur og medborgerskab                    |
| <b>1998</b>                                     | <b>2008</b>  |
| 10 Sprogtilægnelse (udsolgt)                    | 42 Profession sproglærer                             |
| 11 Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt)       | 43 Førstesproget som ressource                       |
| 12 Sprog og fag                                 | 44 I tale og skrift                                  |
| <b>1999</b>                                     | <b>2009</b>  |
| 13 Internationalisering                         | 45 Sprogfag i Danmark år 2008-2009                   |
| 14 Mundtlighed (udsolgt)                        | 46 Sprog på universitetet                            |
| 15 Læring og læreoplevelser (udsolgt)           | 47 Sproghistorie og sprogtypologi                    |
| <b>2000</b>                                     | <b>2010</b>  |
| 16 Sprog på skrift (udsolgt)                    | 48 Curriculum  |
| 17 Brobygning i sprogfagene                     | 49/50 Jubilæum – tidsskriftet gennem 50 numre        |
| 18 Interkulturel kompetence (udsolgt)           | <b>2011</b>  |
| <b>2001</b>                                     | 51 Første-, andet- og tredjesprog                    |
| 19 Det mangesprogede Danmark                    | 52 Test!   |
| 20 Task (udsolgt)                               | 53 Cooperative Learning                              |
| 21 Litteratur og film                           | <b>2012</b>  |
| <b>2002</b>                                     | 54 It NU   |
| 22 Lytteforståelse (udsolgt)                    | 55 Verdensborger                                     |
| 23 Evaluering                                   | <b>2013</b>  |
| 24 Sprog for begyndere                          | 56 Indholdsbasert sprogundervisning                  |
| <b>2003</b>                                     | 57 Subjektivitet og flersprogethed                   |
| 25 Læringsrum                                   | <b>2014</b>  |
| 26 Udtale                                       | 58 Begyndersprog                                     |
| 27 Kompetencer i gymnasiet                      | 59 Læremidler uden grænser                           |
| 28 Æstetik og it                                | <b>2015</b>  |
| <b>2004</b>                                     | 60 Kritisk sprog- og kulturpædagogik                 |
| 29 Nordens sprog i Norden                       | 61 Læringsmål  |
| 30 Sproglig opmærksomhed                        | <b>2016</b>  |
| 31 Den fælles europæiske referenceramme         | 62 Sprog, kultur og viden                            |
| 32 Julen 2004 – Vinduer mod verden              |  |

Tidsskriftet Sprogforum udgives af DPU, Aarhus Universitet, og Aarhus Universitetsforlag.

Der er givet økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd | Kultur og Kommunikation.

### [Indholdsfortegnelse](#)

*Dette materiale er ophavsretsligt beskyttet og må ikke videregives.*