

2012

# Funktionel grammatik i et dannelseperspektiv

Bachelorprojekt for:

**Louise Grønbech Dagdanasar**

**Studienummer: N270504**

Fag:

**Dansk**

Vejledere:

**Linda Breum Andersen og**

**Torben Rosvall**

Anslag: 88.273

## Indhold

Indledning .....	4
Problemformulering.....	5
Opgavens opbygning.....	6
Skolens rolle i vidensamfundet .....	9
Sprogets rolle i skolen .....	10
Sproget i skolen.....	11
Teori .....	12
Dannelse.....	12
Didaktiske perspektiver.....	14
Sproglig bevidsthed.....	16
Genre pædagogik.....	17
Hvad er genre pædagogik? .....	17
Et sociokulturelt syn på læring.....	18
SFL .....	19
The Teaching Learning Cycle .....	20
Argumenterende tekster .....	22
Aldersgruppen.....	22
Empiri .....	23
Mine empiriske studier .....	23
Genre pædagogik i 6.klasse .....	24
Undervisningsforløbet.....	24
Fokusgruppeinterview .....	26
Præsentation af de vigtigste resultater .....	27
Vurdering af undersøgelsens design og resultaternes pålidelighed og gyldighed .....	29
Interviews på Sølystskolen.....	30
Præsentation af de vigtigste resultater .....	32
Vurdering af undersøgelsens design og resultaternes pålidelighed og gyldighed .....	37
Anden empiri.....	38
Analyse .....	39
Konklusion.....	45
Handleperspektiv .....	46
Perspektivering .....	46

Litteraturliste .....	48
Bilag 1 – undervisningsforløbet "Genrer" .....	50
Bilag 2 - Sølystskolen – interviewguide.....	53

## Indledning

Jeg har observeret, at danske skoleelevers læse- og skrivefærdigheder jævnligt er oppe til debat både i medierne og på lærerværelset, hvor jeg har min faste gang. Politikerne vil gerne have, at vi er blandt de bedste i verden, og lærerne vil bare gerne udnytte deres elevers læringspotentialer på bedste vis, men formår ikke altid at opnå de ønskede resultater. Samtidig skal man også medtænke elevernes almene dannelse i undervisningen. Både fordi man som lærer gerne vil skabe hele mennesker, men også fordi samfundet gennem *Folkeskoleloven* bl.a. forventer, at skolen ”skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre”. Men jeg har flere gange hørt kollegaer give udtryk for, at det øgede fokus på fagligheden bliver på bekostning af den almene dannelse – hvorfor?

Jeg ser det som lærerens vigtigste opgave at give eleverne de redskaber de behøver for at kunne lykkes – både i deres udvikling af literacy<sup>1</sup>, men i lige så høj grad i deres almene dannelsesproces. Dette hænger i høj grad sammen med mine egne grundsyn, som jeg vil beskrive og reflektere mere over i opgaven.

Der er bred enighed blandt fagfolk om, at genrekendskab er en betydelig støtte for eleverne når det gælder om at læse, forstå og selv producere tekster (Mailand 2007:24).

I forbindelse med mit linjefag *dansk som andetsprog*, blev jeg introduceret for den australske genrepædagogik som tilgang til læsning og skrivning og efterfølgende læste jeg Ruth Mulvads bog ”*Sprog i skole*”- en relevant bog om et aktuelt emne, nemlig læseudviklende undervisning i alle skolens fag. Denne læsning satte nogle tanker i gang hos mig, og har givet mig lyst til at undersøge, hvilke muligheder anvendelsen af funktionel grammatik rummer, ikke kun for tosprogede elever, men i al almindelighed, hvis man tilstræber at medtænke både elevernes sproglige udvikling og almene dannelse i undervisningen.

---

<sup>1</sup> Jeg har valgt at bruge begrebet *literacy* frem for *skriftsprogstilegnelse*, fordi jeg ser denne tilegnelse som en proces, der til enhver tid påvirkes af sociale kulturelle og økonomiske omstændigheder og fordi literacybegrebet også medtænker det mundtlige sprog, billeder og multimodale tekster (Korsgaard m.fl. 2010:12)

Indtil videre har jeg kun beskæftiget mig med emnet på det teoretiske plan. Derfor er mit (for)mål med bachelorprojektet at undersøge, hvordan teorien fungerer i praksis i den virkelighed jeg til dagligt agerer i på en mellemstor folkeskole i udkantsdanmark og sammenligne mine egne iagttagelser og resultater med et udviklingsprojekt på Sølystskolen i Silkeborg. Jeg vil desuden inddrage viden om praksis fra Sverige og Australien, fordi de lande er langt foran Danmark i arbejdet med den funktionelle grammatik som pædagogisk metode.

## Problemformulering

**Hvilke didaktiske muligheder og udfordringer ligger der i at anvende australsk genrepædagogik i arbejdet med argumenterende tekster på mellemtrinnet med henblik på at udvikle både elevernes sproglige bevidsthed og almene dannelse?**

Min problemformulering arbejder på flere didaktiske niveauer (jf. Hermansen m.fl. 2005:114-115) - først og fremmest på et klasse- og lærer-elev niveau. De didaktiske muligheder og konsekvenser forholder sig til lærerens rolle og opgave i alle undervisnings faser, mens udviklingen af sproglig bevidsthed og almen dannelse er den elevcentrerede del. Dette niveau får mest opmærksomhed i min opgave. Desuden inddrages samfundsniveauet idet jeg i begrebet *almen dannelse* medtænker samfundets forventninger til skolen og eleverne.

Pga. begrænsningerne i opgavens omfang og i min tidshorisont for undersøgelsesperioden har jeg været nødt til at lave en klar afgrænsning af mit problemfelt. Jeg har således valgt at præcisere valg af tekstaktivitet<sup>2</sup> samt alderstrin på eleverne.

---

<sup>2</sup> Afhængig af, hvilken litteratur man læser om genrepædagogik, skelnes der mellem genrer og tekstaktiviteter. På trods af, at ordet *genre* anvendes hyppigst i den australske genrepædagogik, har jeg valgt konsekvent at bruge betegnelsen tekstaktivitet, i henhold til *Ruth Mulvads* (2009) skelnen mellem de to begreber, da det er gennem hende jeg først har mødt begreberne. Ordet *genre* kan dog forekomme i de tilfælde, hvor jeg omtaler eller henviser til en konkret tekst. Jeg definerer tekstaktiviteter som *sociale processer med genkendelige træk og med et bestemt socialt formål*.

Jeg har valgt at arbejde med argumenterende tekster, fordi argumentationen i mine øjne er den væsentligste tekstaktivitet i relation til at leve op til det i indledningen refererede afsnit fra formålsparagraffen.

Jeg har derudover valgt at fokusere på mellemtrinnet, fordi det er på mellemtrinnet at kravene til elevernes udvikling af literacy øges i alle fag og samtidig der det kommer tydeligst til udtryk, at eleverne ikke lever op til skolens og samfundets faglige krav. Desuden har jeg erfaret, at mange tidligere studier af genrepædagogikken har været rettet mod indskoling og i særdeleshed mod tosprogede elevers sproglige udvikling. Derfor finder jeg det des mere interessant at bevæge mit ind i et felt, som jeg ikke umiddelbart finder beskrivelser af andre steder.

Jeg må også understrege, at mit danskfaglige fokus i dette tilfælde ligger på elevernes skriveudvikling og ikke på læseudviklingen, selv om de to komponenter går hånd i hånd.

## Opgavens opbygning

Denne opgave er blevet til på baggrund af min interesse for at finde en pædagogisk metode, som jeg kan anvende bredt i undervisningssammenhænge i min stræben efter at give alle elever de bedste forudsætninger for at lykkes med deres skolegang og fremtidige liv, uden at skulle gå på kompromis med mine egne værdier og grundsyn.

Opgavens opbygning er lavet med inspiration fra den vejledning, der gives i bogen *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen* (Andersen og Boding 2010).

For at sætte min problemstilling ind i en sammenhæng, som rækker ud over lærerprofessionen og interaktionen i klasseværelset, indleder jeg opgaven med en samtididiagnose i form af en vurdering af skolens rolle i vidensamfundet. Jeg anvender Lars Qvortrup og *Folkeskoleloven* til at beskrive samfundet og dets krav og forventninger til skolen anno 2012.

Dernæst vil jeg med udgangspunkt i *Fælles Mål 2009 – Dansk* og med hjælp fra Ruth Mulvad, indkredse *sprogets rolle* og betydning i dagens skole samt forholde

mig til *sproget i skolen*, hvilket begrundes relevansen for at inddrage udviklingen af elevernes sproglige bevidsthed i min problemformulering.

Efterfølgende er opgaven overordnet inddelt i en teoretisk del, en empirisk del og en analytisk del med afsluttende konklusion og perspektivering.

Jeg har valgt at sætte de teoretiske afsnit, hvor jeg redegør for min forståelse af de vigtigste begreber før de empiriske og praksisnære afsnit, hvorved progressionen i opgaven bliver en bevægelse fra det abstrakte til det konkrete.

På baggrund af min problemformulering, sætter jeg fokus på fire hovedområder: *Didaktiske muligheder og udfordringer, dannelse, sproglig bevidsthed* samt *genrepædagogik*, som er nøglebegreber, som går igen gennem hele opgaven.

Belysning af disse fire områder bidrager samlet til en vurdering af de muligheder og udfordringer, der ligger i at anvende funktionel grammatik i danskundervisningen samt i undervisning generelt.

I den teoretiske del definerer jeg under afsnittene: *Dannelse, didaktiske perspektiver, sproglig bevidsthed* og *genrepædagogik*, samt tilhørende underafsnit, min forståelse af disse nøglebegreber, samt redegør for valg af teoretikere samt teoretiske perspektiver til belysningen af min problemstilling. Mit eget dannelsessyn bærer præg af den kritiske dannelsesteori, og mit læringssyn tager afsæt i den socialkonstruktivistiske teori, hvilket vil ses afspejlet i mit valg af teorier samt min fremstilling af begreberne. I afsnittet om genrepædagogik lægger særlig vægt på den genrepædagogiske undervisningsmodel *The Teaching Learning Cycle* idet den udgør rammen for den pædagogiske praksis.

I den empiriske del af opgaven præsenterer jeg først den empiri jeg selv har indsamlet. Jeg præsenterer og reflekterer over mine valg af metoder til dataindsamling samt undersøgelsesdesign. Jeg præsenterer væsentlige og udvalgte dele af mine resultater, som er relevante for min belysning af problemstillingen og jeg evaluerer min empiri i forhold til pålidelighed og gyldighed. Denne del af empiriafsnittet er opdelt i to dele med tilhørende underafsnit, da jeg dels selv har planlagt og gennemført et undervisningsforløb, med inspiration fra *Mette Kirk Mailand* (2007) og *Ruth Mulvad* (2009),

hvor jeg har ført logbog om mine oplevelser og overvejelser undervejs og senere lavet interview med nogle af eleverne og dels har interviewet to lærere fra Sølystskolen i Silkeborg, som deltager i et udviklingsprojekt i samarbejde med Silkeborg Seminarium, og som arbejder med genrepædagogik til dagligt.

Dernæst præsenterer jeg undersøgelser, som er foretaget af andre. Da det desværre ikke er lykkedes mig at finde undersøgelser som på nogen måde samtænker genrepædagogikken og den almene dannelse, vil jeg kun kort opridse de vinkler, som kan relateres til min problemstilling. Derved er det min egen empiri, som kommer til at veje tungest i analysedelen.

Jeg vil løbende i opgaven anvende Hiim og Hippes didaktiske kategorier som en del af mit begrebsapparat og i analysedelen anvender jeg Hiim og Hippes didaktiske relationsmodel som inspiration til at strukturere analysen af de didaktiske muligheder og udfordringer der opstår i praksis i forhold til at anvende genrepædagogikken som metode med henblik på hhv. udvikling af sproglig bevidsthed og elevernes almene dannelse i forhold til den valgte tekstaktivitet og generelt.

I konklusionen opsummerer jeg de vigtigste pointer fra analyseafsnittet med henblik på at besvare min problemformulering og i afsnittet handleperspektivering vil jeg med udgangspunkt i konklusionerne overveje hvilke konsekvenser de afføder i relation til min egen praksis.

I perspektiveringen reflekterer over opgavens potentielle blindheder set i relation til praksis samt hvilke relaterede problemstillinger det kunne være spændende at undersøge.

Gennem hele opgaven forsøger jeg at have in mente, at dette projekt er en subjektiv, dvs. min, fortolkning af et afgrænset, men professionsrettet problemfelt, hvilket betyder at mine til- og fravalg af teorier til belysning af problemformuleringen samtidig har konsekvenser og afføder en vis blindhed for andre vinkler, ligesom min tilgang til praksis og empiri nødvendigvis må betragtes som mine momenttale opfattelser og iagttagelser, som sideløbende producerer en viden om, hvad jeg endnu ikke ved.



## Skolens rolle i vidensamfundet

Samfundet har gennem de sidste årtier gennemgået en udvikling fra industrisamfund til vidensamfund. Ifølge Qvortrup (2004) har denne genbeskrivelse af samfundet også skabt behov for en genbeskrivelse af vidensbegrebet, hvilket får konsekvenser for vores forståelse af forholdet mellem undervisning og læring og dermed for den måde vi bør holde skole på, hvis vi skal følge med tiden.

Viden, forandring og globalisering er blevet centrale begreber. Virksomheder, som før håndterede materiale, håndterer nu kompleksitet og viden, hvilket stiller nye krav til medarbejderne og dermed til uddannelsessystemet, som forbereder eleverne til arbejdsmarkedet. Skolens rolle er således, at producere viden, men hvilken type viden?

Qvortrup gør op med den traditionelle skelnen mellem *kvalifikationer og kompetencer, undervisning og læring*, som har præget uddannelsesverdenen siden Dewey og reformpædagogikkens indtog i skolen, idet han pointerer, at begge forståelser bygger på en adskillelse af subjekt og verden (ibid.:78).

Han påpeger, at for at opnå det vidensniveau, som er nødvendigt for at kunne udvikle samfundet, er det nødvendigt at samtænke subjekt og verden, hvilket muliggøres enten gennem en fænomenologisk eller konstruktivistisk erkendelsesteori. Som nævnt i læsevejledningen, er mit eget læringssyn præget af den konstruktivistiske lærings- og erkendelsesteori, hvorfor jeg kun kan være enig med Qvortrup.

Qvortrup beskriver fire vidensformer, også kaldet *viden af 1., 2., 3. og 4. orden* som alle bør udvikles gennem uddannelse. I dette skema præsenteres de fire vidensformer som ressourcer:

Vidensform	Videnssystematik	Vidensbetegnelse
Faktuel viden	Viden om omverden	Kvalifikationer
Situativ viden	Viden om viden	Kompetencer
Systemisk viden	Viden om videns-systemet	Kreativitet
Verdensviden	Kollektiv grundlagsviden	Kultur

(Ibid.:86)

Og han pointerer, at den ene vidensform ikke er bedre end den anden, men at de indbyrdes forudsætter hinanden.

Disse vidensformer står også centralt i *Folkeskolens formål*, om end repræsenteret med et andet ordvalg.

I stk. 1 er der fx fokus på at *give eleverne kundskaber og færdigheder* – faktisk viden i traditionel forstand, og *kultur(er)* som verdensviden.

I stk. 2 er situativ og systemisk viden i spil gennem formuleringen: *udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle*.

Stk. 3 er et samsurium, idet alle vidensformer er en forudsætning for *deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*.

Qvortrup har med sin inddragelse af den konstruktivistiske erkendelsesteori og Lev Vygotsky også lagt op til, at sproget spiller en væsentlig rolle i tilegnelsen af viden. Derfor handler det følgende afsnit om sprogets rolle i skolen.

## Sprogets rolle i skolen

Sproget spiller en afgørende rolle i al undervisning og i alle fag i skolen. I *Nye fælles mål – dansk* spiller sproget så central en rolle, at en gengivelse af alle aspekter stort set ville være en gengivelse af faghæftet. Derfor har jeg valgt de elementer ud fra *trinmål efter 6. klasse*, som er væsentlige i forhold til min problemformulering:

*Undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig kundskaber og færdigheder, der sætter dem i stand til at:*

- udvikle et nuanceret ord- og begrebsforråd
- argumentere, debattere og informere
- strukturere og skrive tekster i forskellige fiktive og ikke-fiktive genrer
- indsamle og disponere stof før skrivning samt skrive fra idé til færdig tekst
- strukturere og variere eget skriftsprog og skabe sammenhæng mellem sætninger og afsnit

- skrive kommenterende, forklarende og argumenterende med et ordforråd tilpasset forskellige teksttyper
- bruge sproget til kommunikation, argumentation, problemløsning og formidling af viden
- skelne mellem hel- og ledsætninger, kende de vigtigste sætningsled og have viden om forskellige ordklasser og deres funktion i sproget
- kende betydningen af tekniske og abstrakte ord og fagtermer
- forklare samspillet mellem genre, sprog, indhold og situation
- karakterisere og kunne anvende forskellige genrer inden for fiktion og ikkefiktion
- forstå samspillet mellem sprog og kultur og betydningen af sproglig mangfoldighed

Sproget har altid spillet en stor rolle i danskfaget, men kravene til elevernes mestring af forskellige sproglige aktiviteter er der kommet et mere eksplicit fokus på, ikke kun i dansk men i samtlige skolens fag (disse tendenser viser sig tydeligere i andre faghæfter fx matematik jf. Mulvad 2009:17).

Ifølge Ruth Mulvad er viden om fagenes sprog således blevet en forudsætning for at kunne faget, hvilket i værste konsekvens betyder, at langt flere elever er i farezonen for at falde igennem, fordi det ikke er nok at kunne et fag på et reproducerende niveau (Ibid.:19).

## Sproget i skolen

Sproget i skolen er grundlæggende forskelligt fra det sprog eleverne møder hjemme og i fritiden. Grundlæggende består skolens sprog af mange fagord og færdige udtryk, som især volder skolens tosprogede elever mange vanskeligheder (Gimbel 1995). Derfor ligger der for læreren en stor udfordring i at give alle elever adgang til skolens sprog, således at de bl.a. kan leve op til formålsparagraffens krav om at blive aktive demokratiske medborgere. Vi møder hver dag elever med forskellige baggrunde, forudsætninger og kompetencer, dvs. at mangfoldighed er et vilkår i skolen

anno 2012 og det er lærernes opgave at give alle lige muligheder for at leve op til målene.

Min fortolkning af skolens sprog hænger sammen med mine egne grundsyn og i den forbindelse er det nærliggende at inddrage uddannelsessociologen Basil Bernstein, som har forsket i skolens sprog og i den sammenhæng, ligesom Qvortrup peger på to diskurser, som er dominerende i den pædagogiske praksis – hhv. den autoritetsbaserede undervisningspraksis (*synlig*) og den elevcentrerede læringspraksis (*usynlig*) (Bernstein 2001:35). Bernsteins pointe er, at usynlige pædagogikker ikke imødekommer alle elevers læringsforudsætninger, men er baseret på en *kode*, som ”i det mindste i begyndelsen er langt vanskeligere at aflæse og kontrollere for ugunstigt stillede sociale grupper end en synlig kode.” (Ibid.:36). Deraf tolker jeg, at han ligesom Qvortrup finder det mest hensigtsmæssigt at medtænke begge diskurser i praksis for at give alle elever lige adgang til sproget.

Bernstein ser således elevernes manglende succes i skolen som et sprogligt problem, hvilket jeg kun til dels vil give ham ret i, da der også kan være mange andre forklaringsfaktorer, men jeg vil erklære mig enig med ham så langt, at vi står over for en væsentlig udfordring i forhold til at gøre skolens sprog tilgængeligt for alle.

## Teori

### Dannelse

For at kunne vurdere hvilke didaktiske muligheder og udfordringer, der ligger i at anvende australsk genrepædagogik med henblik på at udvikle elevernes almene dannelse, vil jeg i dette afsnit definere min egen forståelse af dannelsesbegrebet og den almene dannelse ved hjælp af Wolfgang Klafki.

Når jeg umiddelbart reflekterer over dannelsesbegrebet, så har dannelsen flere dimensioner. Dels handler dannelse om, at finde sin egen identitet. Dernæst handler dannelse om at finde sin plads i samfundet dvs. i det nære fællesskab og sidst med ikke mindst må det enkelte menneske finde sin plads i verden dvs. det store fællesskab. Dannelse handler altså om, at mennesket bærer på ressourcer, som vi kan udvikle både som mennesker, samfunds- og verdensborgere.

For at kunne opnå dannelse på alle disse niveauer er det en forudsætning, at man bliver i stand til at reflektere kritisk over sine egne handlinger og værdier, men også over hvordan disse handlinger påvirker omgivelserne såvel som hvordan omverdens handlinger og værdier påvirker en selv.

Lærerens dannelsesopgave består dermed i at udvikle elevernes evne til kritisk refleksion, således at de kan udforske og skabe mening i deres verden. Sproget er en vigtig ressource i denne bestræbelse, da det er gennem sproget, at man får adgang til viden både om en selv og om verden.

Min refleksion over dannelsesbegrebet er såvel som Klafkis dannelsesteori udpræget dialektisk, forstået på den måde, at dannelse er udtryk for en menneskelig udvikling i konstant vekselvirkning med de naturlige og kulturelle omgivelser, det vil sige de omgivelser, der af kulturen er tillagt betydninger (Klafki 2011:14).

Klafki præsenterer tre betydningsmomenter ved begrebet almen dannelse i et nyt almindelseskoncept. Han påpeger, at hvis dannelse virkelig anerkendes som demokratisk borgerret og som en betingelse for selvbestemmelse, må almindelse være *dannelse for alle*. Dernæst siger han, at hvis medbestemmelses- og solidaritetsprincippet skal opfyldes, må almindelse have en forpligtende fælles kerne: *dannelse inden for et almenhedens formidlende element*. Det er i dette betydningsmoment, at han inddrager tilegnelsen af fællesmenneskeligt vedkommende problemstillinger, *de epokale nøgleproblemer*, som et væsentligt indholdselement i almindelsen. Endelig, siger han, må almen dannelse opfattes som *dannelse inden for alle grunddimensioner af menneskelige interesser og evner* (Ibid.:71).

Klafki (ibid.:75-79) foreslår altså, at kernen i den almene dannelse skal koncentreres om *epokale nøgleproblemer*. Han foreslår at det er: *Fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, samfundsskabt ulighed, informations- og kommunikationsteknologi og jeg/du-forhold*. Men basal viden om nøgleproblemerne er ikke tilstrækkeligt. Det handler om at udvikle holdninger og evner, som i betydning rækker ud over nøgleproblemernes betydning. Disse evner er ifølge Klafki (ibid.:82): *Beredvillighed og evne til kritik, evne til argumentation, empati og sammenhængstænkning*.

Det er udviklingen af disse evner, som jeg først og fremmest vil fokusere på i min analysedel.

Klafki påpeger, at det dannelseskoncept han skitserer utvivlsomt stiller store krav til praktikerne, men at det også er en nødvendighed i bestræbelsen på at skabe en human og retfærdig skole for alle.

*”Naturligvis må disse målsætninger og principper bearbejdes i detaljen rent didaktisk – i en vekselvirkning mellem teori og praksis. Dette må gøres med det fornødne mod og den fornødne tålmodighed til at foretage de små fremskridt, som allerede er mulige i dag og i morgen under de givne omstændigheder, dog hele tiden med de overordnede perspektiver for øje.” (Ibid.:100)*

At tage udgangspunkt i det som er muligt i dag og i morgen under de givne omstændigheder ser jeg i relation til Vygotskys teori om barnets nærmeste udviklingszone. Den teori berører jeg lidt nærmere i min præsentation af genrepædagogikken.

At overtage Klafkis dannelsesbegreb helt eller delvist får didaktiske konsekvenser for lærerens, dvs. min planlægning af undervisningen. Nogle af disse didaktiske konsekvenser vil jeg præsentere i næste afsnit.

## **Didaktiske perspektiver**

I dette afsnit vil jeg både definere min forståelse af didaktikbegrebet, dels ved at bygge videre på det foregående afsnit om dannelse, hvor jeg vil inddrage Klafkis overvejelser om hvordan det kritisk- konstruktive dannelsesbegreb medtænkes i undervisningen, dels ved at inddrage Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel, og inddrage andre didaktiske begreber, som får betydning i min analysedel.

Min forståelse af didaktikbegrebet tager afsæt i den brede didaktikforståelse, dvs. at didaktik er alt, hvad der vedrører undervisning og læring (Hiim og Hippe 1997:71). Undervisning, der ikke vedkender sig en bagvedliggende dannelsesteori, er for Klafki meningsløs. Uden dannelsesorientering vil enhver pædagogisk handling være en famlen i blinde (Klafki 2011 s.15). Men underviseren, der er bevidst om sit eget dannelsessyn er samtidig nødt til at forholde sig til, hvilke konsekvenser det medfører i praksis.

I Hiim og HIPPES didaktiske model præsenteres seks didaktiske kategorier; *læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, indhold, læreprocessen og evaluering* som repræsenterer kompleksiteten i undervisnings- og læringssituationen. Modellen i sig selv er værdifri og derfor ser jeg den som et værdifuldt redskab i mit analysearbejde (Hiim og Hippe 1997:72-73).

Klafkis kritisk-konstruktive didaktik har stor vægt på mål- og indholdskategorierne i form af formuleringen af de epokale nøgleproblemer som kerneelement i den almene dannelse. Men Klafki gør sig også overvejelser over, hvordan man kan undervise i disse emner dvs. om læreprocessen i det han kalder *problemundervisning*. Klafki påpeger selv, at den kritisk-konstruktive didaktik fortsat bygger på den åndsvidenskabelige kategorialdannelsesestænkning (Klafki 2011:16) hvilket medfører, at erfaringer fortsat har en naturlig og vigtig placering i al læring og at dannelse opnås ved, at barnet tilegner sig kategorier, hvorigennem det kan forstå det samfund og den kultur det lever i. Der er altså en tydelig sammenhæng mellem praktisk virkelighed og teoretisk forståelse.

*Det eksemplariske princip* tillægges således stadig vigtig betydning og får bestemte metodiske konsekvenser, hvor overføring af læring står centralt. Derudover peger Klafki på tre andre undervisningsprincipper, som bør spille en central rolle i den problembaserede undervisning: *orienterende undervisning, metodeorienteret undervisning og handlingsorienteret undervisning* (Ibid.:88)

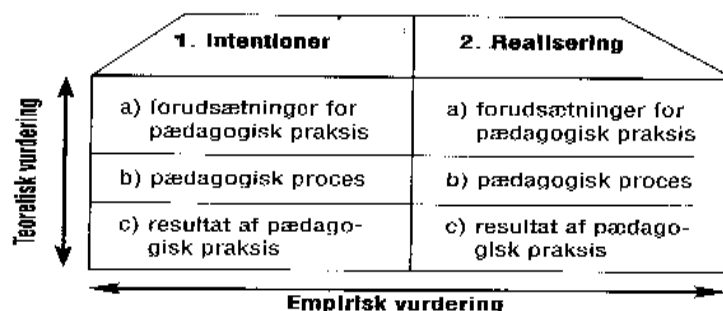
Repræsenteres disse undervisningsprincipper mon i genrepædagogikken?

Gennem disse undervisningsprincipper skal eleverne også ”lære at lære” dvs. de skal gøres åbne over for at kunne og ville gøre nye erfaringer og de skal lære, hvordan man kan hente og bearbejde nye informationer (Ibid.:92). I denne sammenhæng ser jeg sproget som en vigtig komponent idet sprogkendskab giver adgang til viden.

### **Forholdet mellem det intenderede og realiserede**

Når man som lærer skal evaluere og vurdere sin egen praksis, er det nødvendigt at forholde sig til om de intentioner man havde i form af planer og mål for undervisningen også realiseres. Dette er også en grundlæggende tanke i Hiim og HIPPES didakti-

ske relationsmodel, hvor de påpeger at ”et bredt didaktikbegreb medfører, at vurderingen analyserer forholdet mellem idealer, intentioner og realiteter og mellem teorigrundlag og praksis” (Hiim og Hippe 1997:276). Dette illustreres enkelt i denne model:



Scannet fra Bjørndal (2003:24)

Det modellen illustrerer er, at læreren i kraft af sine teoretiske kundskaber og egne erfaringer er i stand til at foretage en teoretisk vurdering og planlægge, hvad hun anser for værende ”god undervisning”, men at der i mødet mellem teori og praksis opstår et spændingsfelt, hvor realiseringen ikke altid stemmer overens med intentionen pga. fejlkalkulationer eller uforudsete ændringer på et af de tre planer.

### Sproglig bevidsthed

Sproglig bevidsthed står som et centralt begreb i min problemformulering og for at kunne vurdere de didaktiske muligheder og udfordringer i genrepædagogikken i forhold til at udvikle elevernes sproglige bevidsthed, vil jeg med hjælp fra *Lars Holm og Helle Pia Laursen (2010)* redegøre for de vigtigste komponenter i min forståelse af begrebet.

*Sproglig bevidsthed* handler om elevernes organisering, kontrol og evaluering af erfaringer med sprog. Denne sproglige bevidsthed kan kun opnås, hvis man i undervisningen gør sprog til genstand for *opmærksomhed*.

Der findes grundlæggende tre tilgange til sproglig opmærksomhed. Den første bygger på et *strukturalistisk* sprogsyn, hvor sprog ses som et system af lyde og strukturer, og hvor der er fokus på grammatiske regler og formel korrekthed. Dette sprogsyn er hyppigt repræsenteret i skolen og undervisningsmaterialer (fx *Dus med Dansk* og



*Min sjette Danskbog*), hvor grammatikundervisningen adskilles fra den tekstuelle kontekst.

Den næste tilgang bygger på et *funktionelt* sprogsyn, hvor sprog først og fremmest ses som sprogbrug og hvor fokus flyttes til sprogets funktionelle og kommunikative aspekter, dvs. at der er fokus på hensigtsmæssig anvendelse af sprog frem for formel korrekthed.

Endelig kan man i undervisningen henlede opmærksomheden på sprogets sociale side og udvikling af *kritisk sproglig bevidsthed*, hvor målet er, at sprogbrugeren bliver i stand til at bruge sproget kreativt og i forhold til egne mål.

Alle tilgange bør repræsenteres i undervisningen, men spørgsmålet er, hvordan vægtningen skal være for bedst muligt at fremme udviklingen af sproglig bevidsthed? Hvordan medtænkes de forskellige opmærksomhedsformer i genrepædagogikken?

## Genrepædagogik

For at undersøge hvilke muligheder og udfordringer der er ved brug af genrepædagogik i relation til at udvikle elevernes sproglige bevidsthed og almene dannelse, vil jeg her først overordnet beskrive hvad genrepædagogik er. Herefter uddybes især den genrepædagogiske undervisningsmodel, da den danner rammen om arbejdet med genrepædagogik i praksis.

### Hvad er genrepædagogik?

Genrepædagogikken er en pædagogisk metode, som blev udviklet i Australien i 1980'erne i tæt samarbejde med skoleverdenen på baggrund af den britiske lingvist M.A.K. Hallidays udvikling af den systemisk funktionelle lingvistik (SFL). Den pædagogiske metode blev udviklet som en reaktion på en tiltagende frustration blandt lærerne over elevernes manglende sproglige færdigheder (Hedeboe og Polias 2000:194). En gruppe af lingvister har således identificeret en gruppe af tekstaktiviteter, som forbindes med skoleundervisningen, og som de finder det hensigtsmæssigt, at alle elever har en viden om. Genrepædagogikken har mest været kendt som en metode, der imødekommer flersprogede elevs behov for sproglig stilladsering, men

bland forskere er der stor enighed om, at metoden også er givende for modersmåls-elever.

Den genrepædagogiske model har tre komponenter: 1) En læringsteori, som er Vygotsky-Bruner inspireret og centreret om begreberne *zonen for nærmeste udvikling* og *stilladsering*. 2) En sprogteori – Hallidays systemisk-funktionelle grammatik, hvor der er fokus på sprog og kontekst, på sproget som kommunikationsredskab og på grammatik som betydningskabende. 3) En pædagogisk undervisningsteori i form af Rothery og Martins *The Teaching Learning Cycle*, som sætter fokus på specifikke skolegenrer, emne og sprog, eksplicit og gradvis undervisning i sproglige mønstre og et fælles metasprog (Johansson og Ring 2010:30 samt Hedeboe og Polias 2000:199).

### **Et sociokulturelt syn på læring**

Stilladsering er et centralt begreb i den genrepædagogiske model. Det er lærerens opgave at forsyne eleverne med det støttende stillads, som giver dem mulighed for at tilegne sig nye indsigter, nye begreber og nye kompetencer og det er også lærerens opgave at vurdere, hvornår det er forsvarligt at fjerne støtten igen, men ikke uden af opstille en ny støtte, som kan bringe eleverne videre i deres udvikling (Johansson og Ring 2010:30).

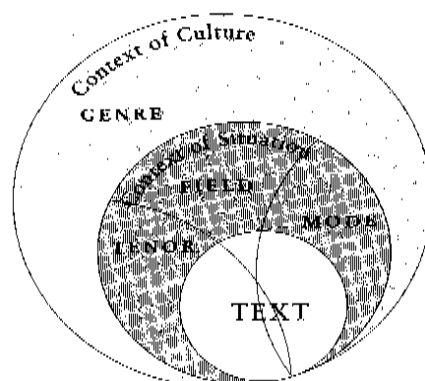
Ifølge Vygotskys teori om barnets nærmeste udviklingszone, er det vigtigt for læreprocessen, at eleverne bliver tilpas udfordrede, dvs. at man ved hjælp af stilladsering kan stille højere krav til eleverne end normalt, fordi de har den voksenstøtte eller støtte fra dygtigere jævnaldrene, som er nødvendig for at de kan udvikle sig. Jo større lærerens viden er om genrers strukturer og sproglige træk, jo bedre støtte kan eleverne få. Som lærer må man også gøre sig overvejelser om hvilke arbejdsformer (klasse- gruppe- par- eller individuelt arbejde), som bedst imødekommer den enkelte elevs nærmeste udviklingszone.

At overtage dette læringssyn får konsekvenser for lærerens praksis idet læreren indtager en central rolle, både som deltager i og skaber af de ideelle rammer for læreprocessen.

## SFL

Den funktionelle sprogmodel er en kompleks og omfattende model, som jeg næppe kan redegøre for her, men ved hjælp af Hedeboe og Polias vil jeg optegne et rids af de grundlæggende begreber hjulpet på vej af en enkelt model.

### Sprog og sociale kontekster – GENRE OG REGISTER



Scannet fra Hedeboe og Polias (2000:201)

Sprogets valgmuligheder er altid begrænset af konteksten. Det er konteksten som definerer, hvad der er passende og upassende i forskellige situationer. Nærmest teksten er *situationskonteksten* også kaldet *register*. Situationskonteksten er den umiddelbare kontekst, som sproget bruges i og defineres blandt andet af:

**FIELD:** Tekstens emne og formål (den eksperientielle metafunktion). Herunder hører også de i genrepædagogikken anvendte begreber: *Deltagere, processer og omstændigheder*.

**TENOR:** Forholdet mellem afsender og modtager, sociale roller og relationer (den interpersonelle metafunktion).

**MODE:** Sprogets medium (skriftligt el. mundtligt) og rolle (den tekstuelle metafunktion).

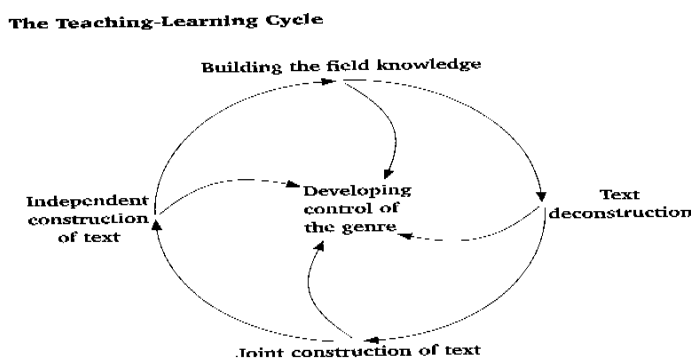
Til hver registervariabel og metafunktion knytter sig særlige grammatiske strukturer og sproglige valg.

Rundt om situationskonteksten ligger *den kulturelle kontekst* hvori genrebegrebet defineres og realiseres gennem normer for sprogbrug. Den kulturelle kontekst kan opfattes som hele det system af situationskontekster, der findes i en bestemt kultur.

Udviklingen af sprog fra et hverdagsagtigt og personligt talesprog til et mere abstrakt og specialiseret skriftsprog kaldes i genrepædagogikken for *mode kontinuum*. Der findes også kontinua som hhv. definerer distancen i den interpersonelle relation – *tenor* og i vidensgraden i relation til tekst og emne dvs. *field*.

### The Teaching Learning Cycle

*The Teaching Learning Cycle* er inddelt i fire faser: *opbygning af viden, modellering og dekonstruktion, fælles tekstkonstruktion og selvstændig tekstkonstruktion*.



Scannet fra Mailand (2007:43)

I første fase – *opbygning af viden* er formålet at opbygge en fælles viden om det valgte emne og den valgte genre. Man skal både udforske emnet og tilegne sig relevante faglige begreber og udtryk.

I anden fase – *modellering og dekonstruktion* udforsker lærer og elever en eller flere eksemplariske tekster med fokus på både funktion, hensigt og struktur, herunder de karakteristiske sproglige træk.

I tredje fase – *fælles tekstkonstruktion* skriver lærer og elever i fællesskab, men med læreren som højtstående ekspert, en modeltekst.

I fjerde fase – *selvstændig tekstkonstruktion* er det nu blevet tid til at eleverne skal anvende den viden de har fået om genren og sproget.

Afhængig af elevernes viden om den valgte genre og tekstaktivitet, vælges de trin i modellen, som er relevante for elevernes forståelse af tekst og emne. Nogle gange er det meningsfuldt at arbejde sig gennem alle modellens faser, andre gange kan man udelade faser eller fokusere på enkelte momenter (Johansson og Ring 2010:33).

Modellen i sig selv er indholdsneutral, dvs. det er op til læreren at vurdere hvilke emner, det er relevant at arbejde med med henblik på at nå de mere formelle mål, som er formuleret i faghæfterne. Modellen stiller heller ikke krav til de fysiske rammer sådan som fx Cooperative Learning.

I arbejdet med den genrepædagogiske model er der hele tiden eksplicit fokus på sproget og det er nødvendigt at lære et metasprog dvs. et *sprog til at tale om sprog* for at kunne drage fordel af modellen (Hedeboe og Polias 2000:199). Dette sprog udvikler lærer og elever i et erfaringsfællesskab.

Eftersom modellen tager udgangspunkt i levende sprogs brug og funktion, er den også velegnet som støtte for en autentisk dialog i klasseværelset, hvorved eleverne udvikler en metasproglig opmærksomhed og bliver aktive deltagere i deres egen læreproces (Ibid.:200).

Hvor en traditionel skrivepædagogik overvejende bygger på *deduktiv* undervisning og en procesorienteret skrivepædagogik bygger på *induktive* undervisningsformer, veksles der i genrepædagogikken mellem induktive og deduktive undervisningsformer i og med at en del af undervisningen baseres på lærerens præsentation af forskellige genrers formål, komposition og sproglige virkemidler, mens andre faser har fokus på elevens aktive, hypotesedannende rolle i læreprocessen (Mailand 2007:42). Stilladsering og dialog mellem lærer og elever er dog en del af pædagogikken gennem alle faser.

Igennem arbejdet med modellen tilbydes eleverne sproglige redskaber, som de kan anvende til at læse, skrive, tale om og beskrive tekster på tværs af de emner, der arbejdes med i undervisningen.

## Argumenterende tekster

Argumenterende tekster er tekster, hvis formål er at overbevise modtageren om et eller flere synspunkter. Argumentation vurderes højt i uddannelsessystemet, og ses ikke alene som grundlæggende for succes i uddannelsessystemet, men også som en forudsætning for et demokratisk samfund. Denne tekstaktivitet er dårligt repræsenteret i undervisningsmaterialer, men hyppigt repræsenteret i opgaveformuleringer, hvor eleverne skal argumentere fagligt eller kunne give udtryk for deres personlige holdninger (Mulvad 2009)

Eleverne støder også ofte på argumentation i deres livsverden uden for skolen både mundtligt og skriftligt spændende fra hjemlige diskussioner over reklamer og til politik.

At argumentere kræver personlig stillingtagen. Gennem arbejdet med argumenterende tekster kan eleverne både blive bedre til selv at argumentere mundtligt og skriftligt på en måde som er tilpasset modtager og situationskontekst og blive bedre til at gennemskue andres argumentation, dvs. udvikle en kritisk bevidsthed.

## Aldersgruppen

I mange klasser på mellemtrinnet hersker store individuelle forskelle på elevernes læse- og skrivefærdigheder. Det er således ikke usædvanligt, at der i en 6. klasse befinder sig skrivere i en spændvidde fra 3. – 7.-8. klasses niveau. Elevernes motivation og lyst til at skrive kan derfor også variere meget (Mailand 2007:171).

Dette er et komplekst og udfordrende rum for læreren at befinde sig i, for hvordan kan man imødekomme alle elevers forudsætninger og behov, når de er så forskellige?

## Empiri

### Mine empiriske studier

Den første del af min egen empiri omhandler et undervisningsforløb, der bygger på funktionel grammatik (The Teaching Learning Cycle), som jeg selv har planlagt og gennemført (se UV-plan i bilag 1) med henblik på anvendelse i dette bachelorprojekt. Undervisningen blev gennemført på 6.årgang på en mellemstor skole i Thisted Kommune. Forløbet omhandlede en introduktion til genrepædagogikkens formål og struktur. Dernæst valgte jeg den personlige beretning som indgang til genrepædagogikkens sprog for at nå målet og arbejde med argumenterende tekster. Desværre blev jeg utidigt nødt til at afbryde forløbet, fordi de timer, jeg havde fået til rådighed, blev inddraget til AKT-arbejde. Hverken planlægningen eller gennemførelsen af mit forløb er måske det mest ideelle at fremstille, men jeg har alligevel valgt at medtage dele af min logbog, fordi jeg mener, at min undervisning er et godt eksempel på den kompleksitet vi som lærere agerer i til daglig. Efterfølgende har jeg lavet et fokusgruppeinterview med 3 elever om deres oplevelse af forløbet og læringsudbytte. Elevinterviewet fandt sted ca. 2 måneder efter, at forløbet blev afsluttet, fordi jeg vurderede, at det ville give et bedre billede af elevernes reelle læringsudbytte, dvs. den lagrede viden, hvis jeg ventede, frem for at interviewe dem umiddelbart efter forløbets afslutning, hvor de stadig havde alt i frisk erindring. Af samme grund var eleverne heller ikke blevet informeret om interviewet, så de kunne forberede sig.

Den anden del af min egen empiri består af to interviews med lærere fra Sølystskolen i Silkeborg, som til dagligt arbejder med funktionel grammatik. Mit mål var at undersøge, hvilke muligheder og udfordringer de oplever i arbejdet med genrepædagogik, samt hvordan de oplever udviklingen i elevernes sproglige bevidsthed gennem arbejdet med funktionel grammatik i forhold til tidligere erfaringer med andre undervisningsmetoder og hvordan de medtænker elevernes dannelse.

Det er en ulempe i forhold til at indsamle empiri, at der er så få udviklingsprojekter om genrepædagogik i gang i Danmark – dvs., at der er forholdsvis få lærere, som arbejder med og har kendskab til metoden. En hurtig rundspørge på den skole, hvor jeg har vikararbejde viste, at kun to lærere havde hørt om genrepædagogik og SFL uden dog at have et nærmere kendskab til metoden.

## Den kvalitative metode

### *Logbog som vurderende øje*

Jeg har valgt at anvende logbog som observationsform, fordi det er den enkleste og mindst tidskrævende måde at notere observationer på og fordi jeg selv var lærer i undervisningen, som skulle vurderes dvs. at mine observationer er af *anden orden* (Bjørndal 2003:34). Enkelte gange førte jeg loggen umiddelbart efter undervisningen, men de fleste dage skrev jeg først mine iagttagelser ned om aftenen, hvilket kan medføre større upræcighed i gengivelsen af, hvad der skete i undervisningen.

I min logbogsskrivning og dermed min vurdering af praksis har jeg fokuseret på elevernes virksomhed og produkter.

### *Interview*

Da målet med mine interviews er at producere viden, er det forskningsinterviews, som bygger på dagligdagens samtaler, men er professionelle samtaler, hvor der konstrueres viden i interaktionen mellem deltagerne. Interviewene er også en udveksling af synspunkter mellem to (i mit tilfælde tre eller fire) mennesker, som taler sammen om et emne af fælles interesse (Kvale og Brinkmann 2009 s.18).

Inden interviewene havde jeg hentet inspiration hos Cato R. P. Bjørndal (2003) i bogen *Det vurderende øje*. Efterfølgende oplevede jeg den viden, jeg fandt der utilstrækkelig, hvilket har resulteret i, at jeg senere har arbejdet mig gennem Steinar Kvales (2009) syv faser for interviewundersøgelsen: *Tematisering, design, interview, transskribering, analyse, verificering og rapportering*. Kvaliteten i interviewene bærer dog præg af, at jeg ikke på forhånd havde tilstrækkelig viden om eller erfaring med at gennemføre interviews. Dette har også medført at jeg har gennemgået de faser som Kvale beskriver som *Interviewrejsens emotionelle dynamik* (Ibid. s.120).

## Genrepædagogik i 6.klasse

### Undervisningsforløbet

Mandag uge 43: Eleverne virkede meget positive i forhold til præsentationen af forløbet og målene. Opgaven ”Brainstorm på tekstgenrer” gav en del uro, fordi mange



elever var usikre på, hvad de skulle skrive, men da vi efterfølgende samlede forslagene på tavlen, var der meget høj grad af elevdeltagelse og tavlen blev fyldt. Alle de nævnte genrer blev skrevet på karton og hængt synligt i klassen.

Onsdag: Meget uro i klassen og unødvendig meget tid brugt på at skabe ro. Gennemgangen af de genrepædagogiske grundbegreber var tung, men gennem eksemplerne kom de fleste med. Kunne dog mærke, at en del elever stadig har svært ved at huske forskel på navneord og udsagnsord. Ingen dekonstruktion i dag.

Torsdag: Planen forskubbet pga. diktat – bare jeg dog havde vidst det på forhånd! Påbegyndt dekonstruktion. Vi markerede først *deltagere*, dernæst *processer*. Det kørte godt, bortset fra at jeg måtte irettesætte de samme elever flere gange, fordi de skabte uro.

Mandag uge 44: Vi fortsatte dekonstruktionen. Tror, at flere elever i weekenden har glemt, hvad vi arbejdede med i sidste uge. Vi farvede tidsbindeord og omstændigheder, som markerer tid. Bagefter begyndte vi den fælles tekstkonstruktion. De tidsbindeord, som lige havde været i fokus, blev skrevet på tavlen som en slags idébank. Jeg valgte, at vi skulle skrive om en helt almindelig dag, så havde alle en chance for at bidrage til handlingen. De fleste elever var gode til at komme med forslag og især til at variere brugen af tidsbindeord. Der var heller ingen tvivl om, at det var en 1.-personsfortælling i datid.

Onsdag: Vi var på biblioteket i dag, hvor eleverne skulle i gang med deres individuelle opgave om deres efterårsferie. Der var enkelte som blev helt færdige og som havde skrevet nogle rigtig gode tekster, men der var også elever, som slet ikke kom i gang. Fx kom J med en udtalelse om, at hun ikke havde lyst til at skrive om ferien, fordi hun bare blev mindet om, at hun var for fed. Meget tankevækkende! Jeg troede faktisk, at det ville være nemt for elever at gengive noget de selv havde oplevet, men mange af eleverne føler åbenbart ikke, at deres liv er værd at skrive om...

Torsdag: Torsdag er udråbt til diktatdag dvs. at jeg mister en del af de timer, jeg havde fået lovning på til forløbet. Jeg fortalte P (kollega) om episoden med J i går. Hun valgte at lade J blive i klassen, mens jeg tog de andre med på biblioteket igen. Flere elever kom videre i deres skriveproces, men der er desværre mange som har en dårlig

arbejdsdisciplin. Jeg ved desværre også, at det ikke kun er i mine timer, så jeg fortsætter ufortrødent og håber på, at de fleste trods alt får noget ud af undervisningen.

Mandag uge 45: I dag havde jeg valgt to eksemplariske elevtekster ud, som vi gennemgik på smartboard med særligt fokus på anvendelse af tid. De elever, hvis tekster vi gennemgik, var lidt generte, men det lod til at alle kunne se formålet med hurtigt at gennemgå endnu en eksemplarisk tekst.

Onsdag: Vi har haft en rigtig god snak om, hvad det betyder at argumentere, hvor vi møder argumentationen i hverdagen samt hvorfor det er vigtigt at kunne argumentere. Vi nåede også at tale lidt om påstand og argument og gennemgå et par eksempler.

Torsdag: Efter diktaten talte vi om appelformer og argumenttyper. Vi knyttede eksempler til de forskellige appelformer og talte om at udvikle mediekritisk bevidsthed fx i forhold til reklamer.

Mandag uge 46: Eleverne lavede en parøvelse, hvor de skulle påtage sig roller som fx mor og datter, dvs. at datteren skulle kræve en ting og så skulle de argumentere frem og tilbage. De fleste havde svært ved at påtage sig rollerne og enkelte sagde, at de ganske enkelt aldrig havde prøvet at diskutere med deres forældre, fordi de altid fik det de ville have uanset om det var tøj eller en ny mobiltelefon. L sagde, at hun ikke diskuterede med sin mor, fordi hun vidste, at de alligevel ikke havde råd, hvilket gav anledning til en snak om sociale forskelle og økonomi. Det lå godt nok uden for planen, men på den anden side synes jeg det er vigtigt, at eleverne bliver bevidste om samfundets uligheder.

Onsdag: Jeg har fået at vide, at klassen skal have gruppesamtaler med en af skolens AKT-lærere pga. dårlige relationer mellem drenge- og pigegruppen. Disse samtaler kan desværre kun ligge i de timer, som jeg forventede at have til rådighed, så efter lidt tænketid besluttede jeg mig for at afbryde forløbet, da vi alligevel ikke kan nå igennem alle faser.

### **Fokusgruppeinterview**

Målet med dette interview har været at finde ud af, hvad eleverne reelt har lært af undervisningsforløbet, dvs. om de kan mere nu end før, om de har tilegnet sig en

større sproglig bevidsthed og om det har bidraget til deres almene dannelse fx i form af, at de kan se en sammenhæng mellem skolearbejdet og deres øvrige livsverden også i et fremadrettet perspektiv.

### **Interviewpersonerne**

Interviewpersonerne er tre elever, to piger og en dreng, som alle har deltaget i mit undervisningsforløb om genrer på 6. årgang. Da elevernes identitet ikke har betydning for opgaven, har jeg valgt at bruge deres forbogstaver i databearbejdningen, således vil de blive refereret til som S, M og V.

### **Forarbejde og indsamling**

#### *Tematisering, design og interview*

Inden interviewet overvejede jeg, hvilke temaer jeg skulle fokusere på i forhold til min opgave og besluttede at holde mig til to: *sproglig bevidsthed* og *almen dannelse*. Derefter udarbejdede jeg en interviewguide. Da jeg var usikker på hvor nemme eleverne var at få i tale, valgt jeg at lave en blanding af åbne spørgsmål, hvor de fik mulighed for at reflektere over forløbet og det lærte og mere konkrete spørgsmål i relation til de ting vi havde arbejdet med, som ville give mig et indtryk af hvor meget de huskede.

Selve interviewet foregik i en dansktime, hvor jeg hentede de tre elever. Jeg startede med at spørge om deres kendskab til interviews og da ingen af eleverne tidligere havde deltaget i interviews, brugte jeg fem minutter på at forklare dem om formål og interviewgenrens grundtræk. Interviewet blev optaget med lyden på et videokamera.

### **Transskribering og databearbejdning**

Efter interviewet lyttede jeg lydoptagelsen igennem, og besluttede mig for kun at transskribere de dele af interviewet, som var relevante for min opgave. Efterfølgende inddelte jeg svarene i de temaer jeg havde i interviewguiden. De resultater, som jeg præsenterer i opgaven er yderligere bearbejdet og meningskondenserede.

### **Præsentation af de vigtigste resultater**

#### **Sproglig bevidsthed**

Eleverne kan benævne en lang række genrer, som de ikke kendte tidligere, men de er også blevet mere bevidste om genrebegrebet. S siger: ”Ja, jeg kan mange flere (genrer)” og V tilføjer: ”Jeg ved ikke om jeg kan mange flere, men jeg kan i hvert tilfælde flere. Jeg begyndte i hvert tilfælde at tænke mere over, hvad genre betyder.” Jeg spørger om han kan uddybe, hvad han forstå ved ordet genre og han svarer: ” En vis måde en historie bliver fortalt.” S tilføjer: ”Altså hvis det nu er en kærlighedshistorie, så er det på en måde også det indhold man skal bruge” ”og stemning” (V). V tror måske også, at han bedre kan gennemskue genren næste gang han møder en tekst.

Fra arbejdet med den personlige beretning kan eleverne huske, at det er en ”Jeg”-fortæller, at der skal være kronologi, at man bruger tidsbindeord og at man skriver i datid. De har svært ved at huske begreberne fra genrepædagogikken – deltagere, processer og omstændigheder, men da jeg nævner begreberne, kan de nævne flere eksempler fra hver kategori af ord, dvs. at deltagere kan være navneord, at processer er udsagnsord og at omstændigheder kan markere tid.

Ud over argumenterende tekster, kan eleverne ikke huske, hvad tekstaktiviteter er.

Eleverne har udviklet en bevidsthed om, hvad argumentation betyder og hvilke sproglige midler man bruger i argumentationen. V siger:”At man kan argumentere, hvorfor man skal have det eller hvorfor man skal stemme på dem.” S siger ”En måde for at overbevise folk” og M tilføjer: ”Det er også noget med de ord man bruger for eksempel om de taler til hjertet eller til hjernen”. V fortsætter: ” Ja også om man er enig eller [...] det kan man også se på ordene.”

Da jeg spørger om de kan huske, hvilke midler man bruger i argumentationen, kommer det nærmest samstemmigt fra dem: ”Ethos, pathos og logos”, men de kan ikke rigtig huske hvilket indhold der knyttede sig til hver enkelt appelform. De kan huske, at den ene var noget med følelser og en anden var noget med hjernen og fornuften. De kan ikke huske de forskellige argumenttyper.

### **Almen dannelse**

På baggrund af episoden med J, som jeg har beskrevet i min logbog stillede jeg eleverne spørgsmålet: Er det sværere at skrive personligt end opdigtet? V siger at det er

sværest at skrive personligt ”fordi så kommer man til at tænke over det og så kommer alle de der følelser lige tilbage i hovedet.” S synes det er nemmere at skrive personligt, fordi man selv har oplevet det man skriver om så kan man bedre uddybe og (beskrive) de følelser man havde.”

Eleverne kobler argumentationen til deres livsverden uden for skolen. M siger: ”For eksempel politikere, det er fordi de vil have folk til at stemme på deres parti.” V siger: ”Det gør reklamer også!”

Jeg spørger, hvorfor det er vigtigt at kunne argumentere: ” Det er noget vi kan bruge altid!” S siger: ”For eksempel derhjemme!” M fortsætter: ” På et tidspunkt, når vi engang skal have job, så kan man ligesom sige til chefen, hvorfor han skal ansætte mig i stedet for en anden en.” V bygger videre på den: ”Eller give én lønforhøjelse, fordi man for eksempel har fordoblet processen (skulle nok være produktionen!!)”

S kommer ind på en øvelse eleverne lavede parvis, hvor de skulle argumentere, fx mor-datter, hvor datteren ville have en ting. Hun siger ” Det var faktisk rigtig godt at prøve!”

Eleverne er usikre på om de allerede bruger argumentation i skolen. M siger ” Jeg bruger det måske, men jeg lægger ikke mærke til det.” Men da jeg spørger mere konkret, er de stødt på ordet diskutere mange gange.

Jeg taler også med eleverne om deres oplevelse af arbejdet med cirkelmodellen. Alle synes, at det er en god måde at arbejde med tekster på: ”Fordi, så lærer man ligesom noget, inden man skal prøve at gøre det selv” (M). S giver dog udtryk for, at det bliver kedeligt, hvis man altid skal gennem alle faserne, ”men det kan godt være noget man gør en gang imellem”.

Afslutningsvis spurgte jeg eleverne om, hvordan de oplevede at den generelle uro i klassen påvirkede forløbet. ”Det påvirker meget” (S) M tilføjer ”Hvis der ikke var så meget larm, så lærte vi nok mere og så var vi også kommet længere.”

### **Vurdering af undersøgelsens design og resultaternes pålidelighed og gyldighed**

**Generaliserbarhed:** Undersøgelsen kan ikke generaliseres, da der er tale om enkelte elevers oplevelse af et konkret undervisningsforløb.

**Reliabilitet:** Hvis forløbet blev gentaget med andre elever med andre læringsforudsætninger, ville resultatet sikkert blive et andet. Derfor kan undersøgelsen heller ikke tillægges den store reliabilitet.

**Validitet:** Har jeg undersøgt det, jeg ville undersøge? Kun delvist. Jeg synes, at mine spørgsmål skulle give mulighed for at få de svar jeg søgte, men eleverne svarede forholdsvis kort og usikkert og derfor er det begrænset, hvor meget af mit interviewmateriale som reelt kan anvendes i opgaven. Elevernes relation til mig og min rolle i undervisningen kan også have påvirket deres svar. Jeg vurderer dog, at det er vigtigt for mit samlede empiriske materiale at lade elevernes stemme komme til udtryk.

### Interviews på Sølystskolen

I skoleåret 2009/2010 indledte Sølystskolen et pilotprojekt i samarbejde med Læreruddannelsen i Silkeborg med henblik på ”sprog- og genreorienteret undervisning baseret på funktionel grammatik”. Bag projektet står lektor Mette Vedsgaard Christensen og lektor Kathrin Bock. Lektorer og studerende fra læreruddannelsen er jævnligt involveret i undervisningen, ligesom nogle af Sølystskolens lærere løbende følger et kursus. Skolen har en stor andel af tosprogede elever og generelt mange elever fra skolefremmede hjem (Udtalt af TMC under interview).

Formålet med disse interviews har været at få andres perspektiv på de didaktiske muligheder og udfordringer, der ligger i at arbejde med genrepædagogik i praksis, både i forhold til at udvikle elevernes sproglige bevidsthed og i forhold til at medtænke dannelsesperspektivet.

### Interviewpersonerne

Interviewpersonerne er hhv. lærer Mie Beck Nielsen og lærer Trine Munch Chapelle. Trine blev færdiguddannet lærer i 2009. Hun har linjefagene dansk, dansk som andetsprog, engelsk og idræt. Hun følger skolens kursus om genrepædagogik. Hun har arbejdet på Sølystskolen i to år og underviser i dansk i 7.klasse, men har tidligere undervist i dansk i 3.klasse.

Mie blev færdiguddannet lærer i 2004. Hun har linjefagene dansk, kristendom, historie og hjemmekundskab. Hun følger også skolens kursus om genrepædagogik. Mie underviser i dansk i 6.klasse.

## **Forarbejde og indsamling**

### *Tematisering, design og interview*

Inden interviewet dannede jeg mig et overblik over de nøgleord, -begreber og emner, som er centrale i min opgave. Emnerne: Didaktiske muligheder og udfordringer, genrepædagogik, tekstaktiviteterne, sproglig bevidsthed og almen dannelse.

Med udgangspunkt i mine emner lavede jeg min interviewguide (se bilag 2) primært bestående af åbne spørgsmål (Indledt med: ”Hvordan oplever du...?”, ”Hvad forstår du ved...?”), fordi spørgsmålene ikke skulle kunne besvares med enstavelsesord, og fordi hensigten var at tage udgangspunkt i interviewpersonernes livsverden. Jeg havde struktureret emnerne i den rækkefølge de fremkommer i min problemformulering, fordi interviewet skulle være semistruktureret og derfor var det lidt vilkårligt, hvilken rækkefølge spørgsmålene blev stillet i.

Interviewet blev aftalt sammen med en medstuderende, Signe, da hun også skriver bachelorprojekt om genrepædagogik. Eftersom flere af vore spørgsmål drejede sig om de samme emner, valgte vi at gennemføre interviewene i fællesskab, hvilket betød, at jeg indledte med mine spørgsmål og derefter supplerede Signe med at spørge ind til de perspektiver, som adskilte sig fra mine udvalgte temaer. Interviewene blev optaget med lyden på et videokamera.

I selve interviewsituationen kom min status som *forskerlærling* (dvs. min manglede erfaring med interviewundersøgelser) nogle gange til udtryk, da det var svært ikke at bidrage med egne praksiserfaringer, men på den måde synes jeg også, at vi kom omkring områder, som jeg ikke umiddelbart havde formuleret spørgsmål til.

## **Databearbejdningen**

### *Transskribering*

Efter interviewene lyttede jeg lydoptagelserne igennem, og besluttede mig for kun at transskribere de dele af interviewene, som var relevante for min opgave. Efterfølgende kategoriserede jeg de fremkomne informationer med udgangspunkt i de temaer jeg havde i interviewguiden og kobkede udsagn og holdninger sammen i meningsfulde helheder, hvor overgangen mellem talesprog og skriftsprog bliver mindsket.

### **Etik og integritet i interviewsituationen og rapportering**

Før og efter interviewene talte vi med lærerne om, hvordan de ønskede at blive brugt i vores opgaver, dvs. om de ønskede at gå under dæknavne eller vi måtte anvende deres egne navne. Og om de havde nogle forbehold i forhold til de oplysninger der var givet i interviewene. Begge interviewpersoner har godkendt brug af alle oplysninger uden forbehold.

### **Præsentation af de vigtigste resultater**

#### **Didaktiske muligheder og udfordringer**

Både Trine og Mie er begejstrede for genrepædagogikken som metode, fordi de ikke er blevet mødt med krav om at skulle medtænke metoden i al deres undervisning, men er blevet opfordret af Mette Vedsgaard til at bruge de elementer, som de finder mest brugbare, som Trine siger: ”Og så valgte jeg simpelthen der til at starte med at hænge min hat rigtig meget på at ... at ... de lægger op til, at genrepædagogik skal ikke være en religion...at, at ... man må rigtig gerne tage det man kan identificere sig med og det man kan overskue”. Mie siger: ”Jeg mener ikke, at det skal ind og erstatte den grammatik vi kender i dag. Det skal være en del af et større perspektiv, hvor vi bruger begge dele.”

Begge lærere ser genrepædagogikken som befordrende både for skolens tosprogede elever og de etnisk danske elever ”[...]fordi det er så relevant i forhold til vores tosprogede ... at vi i øvrigt hele tiden taler for, at det også har enormt meget godt i sig til de etnisk danske, det er jo så bare... synes jeg...en ekstra god vinkel ... for det har det bestemt.”(Trine)

Trine ser implementeringen af genrepædagogik i praksis som en udfordring ”Det er det, der er lidt svært lige nu, når jeg kommer ind i 7. og de kender intet til det ...så



skal man starte fra scratch af.” Men hun har også fundet en løsning på denne udfordring ” Ved at tage en ... en meget enkel genre, så får de præsenteret alle elementer i den og alle de her fagbegreber, man bruger indenfor genrepædagogikken ... og det fungerede faktisk rigtig fint.”

En anden udfordring som Trine peger på er, at man som lærer skal være eksemplarisk:”Når der har været så meget i en årrække med at vi skal inddrage eleverne i alting, så det der med at man lige pludselig skal være eksemplarisk ... det, det ligger også en ret fjernt” videre tilføjer hun ”men stadigvæk er det ... har det måske ... ligner det så dybt i mig det der med ... man kan jo ikke bare lade dem sidde ... man kan jo ik bare ... det kan jo ik bare være mig der er på hele tiden. Det bliver sådan lidt en mesterlære og det ... det synes jeg man har brugt så lang tid på at tage afstand fra ... at eh ... vi skal ha dem aktive og sådan noget... men man vinder egentlig også noget ved ... ved at lade dem ... lade dem egentlig sige ... nu skal i bare lytte”. Hun peger på, at det i forhold til andre undervisningsmetoder skaber en tryghed for eleverne: ”Men der er ... der er også en tryghed i det, fordi jeg tror også nogen gange vi har haft tendens til sådan at sige ”Jamen I skal bare lige gøre sådan!” og så kaster man dem ud i tingene, og de er bare slet ikke klædt på til, hvad opgaven så lyder på... og opgaven bliver deraf ... svækket.” ”Så på den her måde der bliver man jo lige så stille ... med læse-skrivecirklen ... løsere og løsere tøjler ... og ... men på samme tid, så har de redskaberne til det. Endvidere siger hun: ”Kunsten er, at vi får vist dem det eksemplariske, men samtidig skaber plads til den individuelle del.”

Elevernes motivation er også en udfordring. ”Noget, der kan være dræbende er den fælles tekstkonstruktion, i hvert tilfælde, når man sidder med en flok 7.klasser. Der synes jeg, at det kan være en kunst at bevare motivationen.” (Trine) Og hun giver et eksempel fra et forløb om nyhedsartikler: ”Den der fede diskussion, som var mellem seks elever [griner] og de resterende 14-16 elever ... der var i hvert tilfælde nogen som sad og kogte fuldstændig.” Hun peger på, at det nok primært var en drengegruppe, som har brug for meget konkrete opgaveanvisninger. ”Vi er hele tiden sådan ... er du okay? Er det spændende nok? Jamen bare ærgerligt, det her er faktisk skidevigtigt!” (Trine)

Begge lærere påpeger, at lærerens erfaring med genrepædagogik er vigtig for elevernes udbytte. I den forbindelse bliver det af begge lærere flere gange nævnt, at de jo stadig er i en læreproces og at det er et langvarigt forløb. Trine giver udtryk for, at der blandt de lærere på skolen, som arbejder med genrepædagogik, er et stort fokus på læse-skrive-delen, mens den retoriske/kommunikative del bliver lidt overset. Hun forklarer det med, hvor de er i implementeringsprocessen.

### **Tekstaktivitet**

Hverken Trine eller Mie har arbejdet i særlig grad med den tekstaktivitet, som er mit fokusområde. Således har det ikke været muligt at trække på deres erfaringer med de praksisnære udfordringer.

### **Elevernes sproglige bevidsthed**

Begge lærere kan spore ændringer i elevernes ordforråd: ”Jeg synes jeg kan se, at deres ordforråd, det bliver udvidet.”(Mie)

Trine nævner den sproglige stilladsering som en af de centrale ting i genrepædagogikken i forhold til at udvikle elevernes sproglige bevidsthed ”Så den stilladsering der ... den skal man virkelig ikke undervurdere”. Hun nævner også den forudsigelige struktur i genrepædagogikken som befordrende for elevernes sproglige bevidsthed: ”Så den der kontinuitet i, at der også er noget ... noget genkendeligt for dem, at når vi starter et nyt forløb, jamen så er der en masse forforståelse, der er en masse klæden på og så er der læse-skrivecirklen, hvor vi ... stilladserer. Og så bliver de forhåbentligt bedre og bedre til den dekonstruktive del ... og der er stadigvæk et stykke vej [Griner] For det er klart det sværeste element i praksis.”

Trine har svært ved at vurdere udviklingen af elevernes sproglige bevidsthed i genrepædagogikken i forhold til erfaringer med andre undervisningsmetoder, fordi hun har arbejdet med metoden siden hun blev uddannet og derfor ikke har så stor erfaring med andre metoder i praksis og som hun selv siger, er hun meget farvet af sine overbevisninger om, at genrepædagogikken er det rigtige: ”Jeg er jo ikke så hellig, at jeg kun har brugt genrepædagogik, men måske er det lige så meget min egen følelse af, at hvis jeg stiller mig op nogen gange og kaster dem ud i noget, hvor jeg ikke føler,

at jeg har klædt dem på [...]” (underforstået – andre metoder klæder ikke eleverne sprogligt på til opgaverne) og hun fortsætter: ”vi er nødt til at give dem de gængse genrer inden vi ligesom kan lade dem sidde i noget ... sådan mere hybridgenreagtigt med at gå på kryds og tværs ... og altså de er nødt til at være klædt på så de ved, hvad er genren før vi forventer, at de kan sådan lege lidt mere med det ... altså vi kan ikke forvente, at der er en sprudlende kreativitet [øhm] på den måde vi gerne vil ha’ det medmindre vi ligesom har givet dem den basale viden først.” Endvidere siger hun om metodens potentialer i forhold til andre tilgange: ”Det er i en kontekst. Det der med at der er ... det er jo så nok *fieldet* der fylder så meget, at det giver en nærværelse for eleverne ... at eleverne kan se en relevans i det de laver. En stor del af opbygningen af viden er jo også at synliggøre målene, så eleverne kan se ... hvor er vi på vej henad?” Hun siger dog, at hun måske ikke selv har været så god til det, bortset fra de første gange, hvor andre havde gjort det for hende ”Men det der med, at der er en rød tråd i arbejdet, hvor jeg synes ... det kan nogle gange godt blive lidt øer i et hav ellers, når man arbejder med de forskellige elementer, og så på et tidspunkt, så sætter vi det sammen. Her hænger det sammen fra starten. ”

Ifølge Trine, kan man tydeligt mærke, hvilke elever, som i forvejen læser meget: ”De har en bevidsthed om sproget og en bevidsthed om, hvordan man kan flytte dele, sætningsdele frem og tilbage. Men dem der ikke læser ret meget og i særdeleshed de tosprogede, de har ikke noget billede af, hvad det er for nogle ord, der hænger sammen i leddene.” Men med genrepædagogikken, hvor man farver og klipper sætninger i stykker, så kan de også se muligheder og få et mere nuanceret sprog.” (Trine)

I forhold til den mindre aktive elevgruppe, som er omtalt tidligere, mener Trine alligevel at kunne spore en udvikling i deres sproglige bevidsthed: ”når man så ser deres selvstændige konstruktion ... så selv om de ikke har været aktive deltagere i gennemgangen, så kan man se i besvarelserne, hvor fokus har været i undervisningen.”

Begge peger også på det kollegiale samarbejde som en udfordring i forhold til at øge elevernes sproglige bevidsthed på et mere generelt plan ”Også som kollega er det en stor opgave at skulle få dem til at forstå ... jeg kan faktisk ikke løfte det her alene” (Trine)

## Elevernes almene dannelse

Begge lærere ser den almene dannelse som en vigtig del af lærerens opgave. For begge er der dog en klar skelnen mellem faglighed og almen dannelse og de ser først og fremmest almen dannelse som pligt samt viden om omgangsformer og sprog i mellem menneskelige situationer. ”Men der er da helt klart nogle ord, som er mere høflige og bruge end andre, og dem kan vi jo så godt snakke om, hvad er det de betyder” (Mie) Hun mener, at samtalen om ordenes værdi og normer er med til at give almen dannelse. I første omgang siger Trine: ”Altså for mig rækker almen dannelse ud over det faglige, det rækker ud over genrepædagogikken [øhm] fordi for mig handler det også om at bruge tid på, hvordan man interagerer med hinanden, altså hvordan man er i samværsformerne.” Efterfølgende reflekterer hun: ”Men på samme tid kan man jo netop sige, at der er faktisk en masse i genrepædagogikken med den sproglige bevidsthed ... hvordan er det vi går til hinanden [øhm] hvordan er det vi taler til hinanden afhængig af hvem vi er i forhold til hinanden ... ja og så netop hvordan genrerne de taler til hinanden ... eller hvordan genrerne de ... hvad det er de giver os, og hvordan de giver det. Så på den måde kan man måske godt bruge genrepædagogikken.”

Begge mener, at samfundets krav om et højt fagligt niveau er en hæmsko for at arbejde med den almene dannelse: ”Den der forventning om det fagligt høje niveau ... som jeg så nogen gange synes bliver på bekostning af den almene dannelse.” ”De skal ud i et vidensamfund, men de skal jo også blive hele mennesker, vi sender ud i det vidensamfund.” (Trine) Mie siger: ”Men det er jo egentlig ikke det man sætter så meget fokus på (underforstået dannelse), fordi vi tænker faglighed i stedet for” og tilføjer teatralisk: ”Aj det er godt nok vigtigt, at vi klarer den her nationale test godt! Altså der er jo ikke nogen som kommer ud og bliver bedømt på, hvordan at du er.”

Vi taler om muligheden for at samtænke sproglig bevidsthed og almen dannelse i genrepædagogikken og Trine siger: ”Når man tænker på hvor stor en opgave der er i den almene dannelse ... hvis vi kan få det kombineret ind i det faglige arbejde, så er vi nået langt. Og det tænker jeg egentlig at man kan ... når man bliver dygtig nok til det i genrepædagogikken ... så har den så mange muligheder.” Mie siger: ”Prøv at

spørge os igen om 10 år – det kan I ikke bruge til en dyt – men alligevel ... det er jo ikke nu vi ser resultaterne af det her.”

Gennem interviewet, som mere eller mindre udviklede sig til en udforskende samtale om et fagrelateret interessefællesskab, fremkom der også relevante data, som jeg ikke umiddelbart havde medtænkt i min interviewguide, hvor fx mine refleksioner over arbejdet med genrepædagogikken i praksis blev bekræftet af de to lærere. Det er sådan information, som det er svært at søge svar på gennem et simpelt spørgsmål, men som skabes gennem samtalen.

### Vurdering af undersøgelsens design og resultaternes pålidelighed og gyldighed

#### *Verificering*

**Generaliserbarhed:** Da mine interviews er foretaget på den samme skole med to kvindelige lærere, som underviser i stort set samme fag og har den samme uddannelse og efteruddannelse bag sig, og som desuden kun er to ud af mange, er det vanskeligt at generalisere undersøgelsens resultater.

**Reliabilitet:** Undersøgelsens pålidelighed er bl.a. afhængig af transskriptionens kvalitet samt de passager, jeg har valgt at anvende i min undersøgelse, som er taget ud af en større helhed. En ny gennemlytning af interviewet vil næppe føre til ændringer i det sagte, da jeg har gennemlyttet, spolet tilbage og holdt pauser utallige gange for at sikre så korrekt en gengivelse som muligt. Der hvor tvivlen kan opstå, er i min fortolkning af informanternes udtalelser. I spørgsmålet om, hvorvidt resultatet kan reproducere af andre forskere, så er det næppe sandsynligt, da interviewet havde en meget løs struktur, og fordi det beskriver informanternes umiddelbare tanker og følelser. Dog mener jeg heller ikke, at en lignende undersøgelse ville fremkomme med direkte modsigende resultater.

**Validitet:** Formålet med undersøgelsen var at få andres perspektiv på de didaktiske muligheder og udfordringer, der ligger i at arbejde med genrepædagogik i praksis, både i forhold til at udvikle elevernes sproglige bevidsthed og i forhold til at medtænke dannelsesperspektivet. Det mener jeg til en vis grad, at jeg har fået, men som beskrevet under afsnittet *den kvalitative metode*, så bærer interviewet og dermed de fremkomne resultater præg af min manglende erfaring med at planlægge og gennem-

føre interviews, hvilket svækker undersøgelsens validitet. Jeg mener dog, at interviewpersonernes udsagn er valide og at troværdigheden højnes af, at der var en høj grad af kongruens mellem de to læreres udsagn.

## Anden empiri

I min søgning efter egnet empiri til inddragelse i opgaven, har jeg bl.a. søgt på [www.uppsatser.se](http://www.uppsatser.se). Med søgeordet *genrepedagogik* fremkom 22 opgaver. Disse opgaver handler om så forskellige emner som: *komparativ tekstanalyse af berettende tekster, arbejdet med genrer i svensk på gymnasiet og skrivning af faktatekster i skolens tidligste år*. Det mest fremtrædende fællestræk ved opgaverne er fokus på flersprogede elever.

Søgninger på EVA og DPU gav heller ingen brugbare empiriske undersøgelser til inddragelse i opgaven.

I en almindelig google-søgning faldt jeg så over en bacheloropgave, hvis formål var at undersøge muligheden for at medtænke elevernes dannelse i litteraturundervisningen. Den lærerstuderende, Rikke Bundsgaard, har, ligesom jeg, valgt at bygge sin forståelse af dannelsesbegrebet på Klafki og hun konkluderer blandt andet:

*"Når man diskuterer, hvad litteraturen kan og skal bidrage med i skolen, må man også forholde sig til det fag litteraturen indgår i - nemlig danskfaget. Her gør flere fagopfattelser sig gældende. Men det er styrkelsen af den demokratiske dannelse, der danner baggrund for min fagopfattelse. En lang række danskfaglige kompetencer kan bidrage til dette. Men det demokratiske dannesepotentiale vil ikke blive udnyttet, hvis det bliver en fagopfattelse, som den der beskrives i "Fremtidens danskfag" der vinder indpas i skolen.*

*Nøgleproblemerne eksimplificerer, hvilket indhold litteraturen skal have, hvis den skal bidrage til elevernes demokratiske dannelse. Nøgleproblemerne kan udover at indgå som det element af anderledeshed, der udfordrer eleverne og åbner dem mod det fremmede, også give eleverne bevidsthed om centrale problemstillinger og styrke deres evne til at handle i forhold til dem.*

*Både læser, værk og kontekst skal inddrages når tekster fortolkes, hvis målet er at bidrage til den demokratiske dannelse. Samtale med litteraturen er et bud på, hvor-*

*dan en sådan tilgang til litteraturen kan udformes i litteraturundervisningen. Når man fortolker tekster med mål om at bidrage til den demokratiske dannelse, er det dog vigtigt ikke at lukke teksterne, således at det kun er deres potentiale i forhold til nøgleproblemerne der udnyttes - enhver tekst har noget særligt at bidrage med, som ikke må overses. (Bundsgaard 2006)*

Særligt interessant for mig er det, at hun konkluderer, at ”både læser, værk og kontekst skal inddrages, når teksten fortolkes, hvis målet er at bidrage til den demokratiske dannelse”.

## **Analyse**

Med udgangspunkt i en systematisk gennemgang af Hiim og Hippes didaktiske kategorier, vil jeg i min analyse diskutere, hvilke muligheder og udfordringer der er ved brug af funktionel grammatik/genrepædagogik i forhold til henholdsvis udviklingen af elevernes sproglige bevidsthed og elevernes almene dannelse ved hjælp af de udvalgte teorier, de empiriske studier, samt egne refleksioner. Jeg vil her lægge særlig vægt på at belyse min problemstilling ud fra et lærer- og (elev) klasseperspektiv, men jeg vil afslutningsvis også forholde mig til om metoden skaber mulighed for at leve op til samfundets krav i form af tilegnelsen af de forskellige vidensniveauer.

## **Rammefaktorer**

Hele diskussionen om hvilke muligheder og udfordringer man ser ved brug af genrepædagogik i forhold danskundervisningen afhænger bl.a. af, om man som lærer deler det læringssyn, som metoden bygger på. Den ene af mine informanter fra Sølystskolen giver udtryk for, at det er svært at være eksemplarisk, fordi vi har brugt så lang tid på at lære at tage afstand fra, at læreren spiller så central en rolle i undervisning og læring, hvilket jeg ser som et udtryk for et dilemma mange lærere, som er uddannet under reformpædagogikkens storhedstid, står i. Derved vil disse lærere formentlig se flere udfordringer end muligheder i at anvende genrepædagogikken i undervisningen.

En anden udfordring er, metoden stiller store krav til lærerens egen viden om sprog og genrer. Det funktionelle metasprog i genrepædagogikken er en udfordring at til-

egne sig, i første omgang for lærerne og siden for eleverne, da man dels skal lære et nyt begrebssæt om sprog og grammatik og dels fordi man skal tænke anderledes om sammenhængen mellem sproget, grammatikken og den måde man formulerer sig på i forskellige kontekster (Johansson og Ring 2010:14). Dette stemmer overens med mine praksiserfaringer, hvor mine elever kun kunne huske den argumenterende tekstaktivitet og ikke umiddelbart kunne gøre rede for de andre genrepædagogiske begreber, som vi havde arbejdet med. Hedeboe og Polias nævner også, at det fortsat debatteres i Australien *"hvor teknisk vanskelig sprogmodellen er."* Men her påpeger de, at det i undervisningen er nødvendigt at finde frem til de elementer i den funktionelle model, som det er vigtigt for eleverne at lære og så koncentrere sig om dem (2010:198). Fortalere for genrepædagogikken tager således højde for den kritik der er af metoden.

Begge mine informanter fra Sølystskolen nævner også, at de fortsat er i en læreproces, og at de derfor ikke er i stand til at udnytte metodens fulde potentiale.

Læreren er en afgørende rammefaktor i undervisningen og på baggrund af de ovenforstående overvejelser ser jeg således læreren som en af de væsentligste udfordringer i arbejdet med udviklingen af elevernes sproglige bevidsthed.

Begge mine informanter fra Sølystskolen ser dog flere muligheder end udfordringer i brugen af genrepædagogik for eksempel siger Trine: *"Og så valgte jeg simpelthen der til at starte med at hænge min hat rigtig meget på at [...] at [...] de lægger op til, at genrepædagogik skal ikke være en religion[....]at, at [...] man må rigtig gerne tage det man kan identificere sig med og det man kan overskue"*. Hun har altså fundet et niveau i anvendelsen af metoden som hun kan honorere, hvorved hun mindsker de frustrationer der kan opstå, når man ikke til fulde har forståelse for den bagvedliggende sprogteori.

En tredje udfordring er, at genrepædagogikken er meget tidskrævende. Man kan ikke arbejde sig gennem alle faser på bare et par lektioner, men må ofte afse mindst en uge til at bearbejde en enkelt tekst. Dette vil helt klart afholde nogle lærere fra at anvende metoden.



På plussiden tæller det til metodens fordel, at den ikke stiller krav til ændringer i det fysiske læringsmiljø sådan som fx Cooperative Learning og Læringsstile gør det. Derved er det nemmere at integrere genrepædagogikken i den daglige praksis.

### **Læringsforudsætninger**

I genrepædagogikken er der i kraft af den bagvedliggende læringsteori et stort fokus på at imødekomme alle elevers læringsforudsætninger. Elevernes tidligere sprog erfaringer gennem mødet med sproget bl.a. hjemme, i fritiden og tidligere skoleerfaringer bør danne udgangspunktet for den pædagogiske praksis.

Elevernes læringsforudsætninger var min største udfordring i forhold til at skulle arbejde med argumenterende tekster på mellemtrinnet. Først og fremmest var der en stor spredning i elevernes forudsætninger. Dernæst er argumentationen den tekstaktivitet, som stiller størst krav til elevernes evne til kritisk refleksion over deres egne holdninger og hvis eleverne aldrig tidligere har arbejdet med et eksplicit fokus på argumentationsgenrer, så er det svært at opnå resultater på så kort tid, som jeg havde til rådighed. Dermed mindskedes elevernes udbytte af undervisningen. Desuden spillede elevernes motivation og lyst til at skrive en stor rolle.

Trine fra Sølystskolen har også oplevet elevernes læringsforudsætninger som en udfordring: ” *Det er det, der er lidt svært lige nu, når jeg kommer ind i 7. og de kender intet til det ... så skal man starte fra scratch af.* ”

Dette kan teorien dog ikke klandres, men må ses som praktikerens udfordring.

### **Mål**

Målene i dette tilfælde er sproglig bevidsthed og almen dannelse. En forudsætning for at dannelse kan finde sted er, at det lykkes at muliggøre aktiv tilegnelse/udvikling under dannelsesprocessen med pædagogisk støtte. Derved får målkategorien en nær sammenhæng med læreprocessen.

At mine elever kan koble sproglige træk til den genre de har arbejdet med, ser jeg som en begyndende organisering af deres erfaringer med sproget og dermed et skridt på vejen mod udvikling af sproglig bevidsthed. Dette ser jeg som en positiv konse-

kvens af det funktionelle sprogsyn, hvor fokus i undervisningen har været på sprogets funktionelle og kommunikative aspekter, som sættes i relation til konteksten. Desuden ser jeg deres bevidsthed om argumentationens anvendelse uden for skolen som et skridt på vejen mod almen dannelse. Jeg vil dog ikke gå så langt som til at påstå, at alle elever har taget det skridt.

Har eleverne opnået evnen til kritik og argumentation? Næppe, men jeg ser muligheder i modellens systematiske arbejde med sproglig opmærksomhed som på længere sigt kan udvikle disse evner.

Lærerens evne til at se mulighederne i at samtænke målene har også betydning for om de kan realiseres. Om dette siger mine informanter: *"Når man tænker på hvor stor en opgave der er i den almene dannelse ... hvis vi kan få det kombineret ind i det faglige arbejde, så er vi nået langt. Og det tænker jeg egentlig at man kan ... når man bliver dygtig nok til det i genrepædagogikken ... så har den så mange muligheder."* Mie siger: *"Prøv at spørge os igen om 10 år – det kan I ikke bruge til en dyt – men alligevel ... det er jo ikke nu vi ser resultaterne af det her."*

## **Indhold**

I genrepædagogikken, hvor man har et stort fokus på tekstaktiviteterne som sociale processer, åbner man teoretisk set for muligheden for at kunne kategorisere en stor variation af tekster, som har fælles strukturelle træk, og gøre dem tilgængelige for eleverne jf. Klafkis tænkning om det eksemplariske princip.

*"Kritikevne og argumentationsevne indbefatter en struktur af sags- og tankeforhold, hvis mening man i hvert enkelt tilfælde må have begrebet ud fra eksemplariske emner for at kunne operere med dem."* (Klafki 2011:84)

Men en forudsætning for at kunne nå de fra faghæftet citerede mål er, at man kontinuerligt arbejder med metoden.

Faren ved genrepædagogikken er, at man kan glemme forbindelsen til den bagvedliggende sprogteori og dermed komme til at se genrer, som skemaer, der skal kopieres, hvilket metoden også har mødt en del kritik for (Hedeboe og Polias 2000:196).

## Læreprocessen

Genrepædagogikken har sit ene ben solidt forankret i socialkonstruktivismen som videnskabsteoretisk tilgang. I genrepædagogikken er det vigtigt, at eleverne både får præsenteret emnet på en eksemplarisk måde af læreren, og at de får mulighed for gennem egne erfaringer at tilegne sig stoffet. Dette sker gennem stilladsering. Læreren spiller en central rolle i undervisningen især i de første faser af den genrepædagogiske model, hvor læreren gennem en eksemplarisk gennemgang og modellering bygger det stillads op, som sidenhen skal kvalificere elevernes selvstændige arbejde.

I den kritisk-konstruktive didaktik opfattes forholdet mellem undervisning og arbejdsformer også som en interaktionsproces, hvor den lærende ved underviserens hjælp i stigende grad skal tilegne sig selvstændige erkendelser (Klafki 2011:153).

Heraf tolker jeg, at genrepædagogikkens metode kan fremme de evner, som Klafki fremhæver i sin dannelsesdidaktik.

Men det øgede undervisningsfokus kan også være en ulempe. I den danske folkeskole har man gennem mange år praktiseret en mere elevcentreret pædagogik og man har lært eleverne, at hyppige skift i aktiviteter er en forudsætning for at kunne bevare et højt aktivitetsniveau og motivation. Hvordan får jeg så overbevist eleverne om, at de nu igen skal sidde stille og lytte til min eksemplariske fremstilling?

At arbejde med den genrepædagogiske model stiller store krav til elevernes evner til samarbejde og til at arbejde i et udviklende erfaringsfællesskab. Hvis eleverne ikke kan samarbejde, er selv den mest velplanlagte undervisning formodentligt dømt til at mislykkes. Dvs. undervisningen er kun mulig at gennemføre, når eleverne forstår og accepterer regler for, hvordan de skal opføre sig. Her vedrører jeg et ømt punkt i forhold til mit eget undervisningsforløb, hvor jeg også oplevede, at de elever, som var umotiverede og urolige ødelagde dele af undervisningen for de interesserede elever.

Ifølge Hedeboe og Polias bygger kreativiteten på beherskelsen af genren (2000:215) Det er lige præcis det Trine udtrykker, når hun siger:

## Evaluerings

Evaluering er en vigtig del af lærerens praksis og en forudsætning for udvikling. I arbejdet med genrepædagogikken ender man som regel med at have skriftlige produktioner fra eleverne, som man kan gøre til genstand for analyse med henblik på at finde udviklingspotentialer og fremtidige genstandsområder for undervisningen, da teksterne vil give et billede af, hvilke områder som behøver repetition. I mit undervisningsforløb oplevede jeg fx en stor forskel i, hvordan eleverne anvendte tidsord og min informant fra Sølystskolen har også gennem sine elevtekster tydeligt kunnet se, hvor fokus havde været i undervisningen. På den måde kan man se om eleverne er i gang med at udvikle sproglig bevidsthed, men hvordan vurderer man, hvor de befinder sig i deres dannelsesproces?

Den store fokus på skriftlighed kan muligvis også være en hæmsko i læreprocessen for nogle elever, der lærer bedst gennem andre udtryksformer.

Både min logbog og mit elevinterview er en evaluering af min egen praksis og især min logbog viser med al tydelighed at mine intentioner for forløbet ikke blev realiseret.

I flere af de tekster jeg har læst, hvor man argumenterer for brugen af funktionel grammatik, handler det om, hvordan man skal bort fra den traditionelle undervisning, som består af langvarige monologer fra læreren efterfulgt af en overhøring af eleverne i det præsenterede stof, og skabe en ligeværdig balance og dialog i klasseværelset, som giver eleverne mulighed for at deltage aktivt i tilegnelsen af viden. Men det er længe siden, at den elevcentrerede pædagogik gjorde sit indtog i den danske skoleverden. Dette står derfor i kontrast til mine praksiserfaringer, især i dette forløb, hvor jeg har oplevet, at et tidligere mislykket forsøg på at inddrage eleverne har forårsaget, at de ikke er i stand til at lytte og bidrage til fællesskabets opbygning af viden, hvis de ikke fra første øjeblik fanges af indhold og formål med undervisningen.

Afslutningsvis vil jeg også argumentere for, hvordan genrepædagogikken lever op til Qvortrups vidensbegreb og folkeskolens formål, og dermed til samfundets forventninger til skolen anno 2012, som jeg har præsenteret i det indledende afsnit om *skolens rolle i vidensamfundet*.

Ifølge Qvortrup består viden af fire niveauer; *kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur*. Den første bidrager genrepædagogikken med i kraft af en konkret udvikelse af ordforråd. Dernæst udvikles elevernes kompetencer gennem tilegnelse af et metasprog, som sætter den i stand til at vurdere deres egen sprogbrug i forskellige situationer. Elevernes kreativitet udvikles, fordi de også kan reflektere over og anvende sproget hensigtsmæssigt i relation til konteksten. Endelig har eleverne gennem genrerne fået en forståelse for kulturens kollektive grundlagsviden.

## Konklusion

På baggrund af min analyse konkluderer jeg, at genrepædagogikken er et godt bud på en metode, som teoretisk set lever op til mine krav om at kunne samtænke elevernes sproglige udvikling og almene dannelse i undervisningen. Når dette er sagt, kan jeg i øvrigt ud fra mine egne, mine informanternes og mine teoretikeres erfaringer konkludere, at en væsentlig didaktisk udfordring i arbejdet med genrepædagogikken, og det er uanset om det gælder udviklingen af elevernes sproglige bevidsthed eller medtænkningen af den almene dannelse, er lærerens fortrolighed med metoden.

Mit interview på Sølystskolen efterlod mig rigtig meget med følelsen af, at det er en enorm langvarig proces at implementere alle genrepædagogikkens facetter i praksis. Når lærere, som har arbejdet med metoden i to år stadig kun medtænker elementer i undervisningen og den ene direkte siger, at genrepædagogikken ikke skal erstatte den traditionelle grammatikundervisning, så viser det i mine øjne en manglende forståelse for det sprogsyn og den sprogteori, som genrepædagogikken bygger på. SFL fornægter ikke, at der findes en kulturbestemt korrekt anvendelse af sproget, som danner grundlaget for, at vi kan danne betydning, så som retskrivning, tegnsætning og bøjninger. Men det er et bevidst valgt at fokusere på det funktionelle aspekt som udgangspunkt for grammatikundervisningen og derved fokusere på sproglige ressourcer frem for mangler.

Det er desuden væsentligt at huske på, at genrepædagogikken er en sprogpædagogik og ikke en didaktisk model, som tager højde for alle undervisningens facetter. Genrepædagogikken retter fokus mod elevernes forudsætninger og læreprocessen, mens indholdsvalget må bedømmes ud fra andre kriterier som f.eks. lærerens dannelsessyn.

En anden vægtig udfordring, som i bund og grund ikke har noget med genrepædagogikken at gøre er om eleverne er undervisningsparate. Både jeg og lærerne på Sølystskolen har oplevet, at det kun var en lille del af eleverne, som deltog aktivt i undervisningen eller at der var elever, som direkte forstyrrede undervisningen, og det fylder meget i bevidstheden, især fordi jeg ved hvilken rolle det sociale spiller i forhold til læringen.

## Handleperspektiv

I dette afsnit vil jeg vise, hvordan min fortolkning af dialogen mellem teori og praksis kan bidrage til en udvikling af praksisfeltet.

Anvendelsen af SFL-pædagogik i undervisningen rækker ud over danskfaget og ind i alle skolens fag og derfor er det et godt bud på en metode, som først og fremmest kan løfte elevernes niveau mod samfundets ønskede mål, men som også kan skabe en fælles reference- og begrebsramme blandt lærerne. Men som med alle andre tiltag i folkeskolen er det vigtigt, at lærerne får den nødvendige efteruddannelse samt tid til at implementere teorien i praksis, og som jeg har erfaret gennem mine interviews på Sølystskolen, så er det en lang proces, som også kræver et paradigmeskifte på landets læreruddannelser, hvor der på trods af krav i folkeskoleloven ikke i alle fag undervises i faglig læsning og skrivning.

Desuden er det utopi at tænke, at alle lærere kan blive enige om en fælles sprogpædagogik, som kan muliggøre og systematisere arbejdet med elevernes sproglige udvikling.

## Perspektivering

Refleksion over mit eget problemfelt og mine egne iagttagelses potentielle blindhed.

Uanset genrepædagogikkens fantastiske kvaliteter, så er der nogle grundlæggende ting, som må være til stede i klasseværelset, for at metodens potentiale kan komme til sin ret, først og fremmest den gode relation og den gensidige respekt. Derfor er det vigtigt læreren har gode kompetencer ud i klasseledelse.

Jeg har skrevet i min indledning, at *”Jeg ser det som professionens vigtigste opgave at give eleverne de redskaber de behøver for at kunne lykkes – både i deres udvikling af literacy, men i lige så høj grad i deres almene dannelsesproces.”* Heri ser jeg også store udfordringer, for hvis almen dannelse er for alle, så er det vigtigt, at man også medtænker elever med særlige behov. I øjeblikket er der et stort fokus på inklusion af elever med særlige behov i normalklasserne. I den forbindelse kunne det være interessant at undersøge, hvilke muligheder eller udfordringer der opstår i spændingsfeltet mellem genrepædagogikken og inklusionstænkningen.

I løbet af mit arbejde med opgaven har jeg mange gange reflekteret over om mit dannelses- og lærings syn mon er det mest frugtbare for eleverne.

Jeg har også mange gange reflekteret over, hvordan det ville have kvalificeret min egen skriveproces, hvis jeg havde fået en mere eksplicit sproglig og modelleret undervisning i bachelorskrivning – det har i hvert tilfælde været en stor udfordring for mig at opbygge en god argumentation, på trods af, at jeg skriver om netop dette ☺

## Litteraturliste

- Andersen, G.B. og Boding, J. (2010): *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Frederikshavn. Dafolo.
- Bernstein, B. (2001): Introduktion til Basil Bernstein. Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter. I: Chouliaraki, L. og Bayer, M. (red.): *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Bjørndal, C.R.P. (2003): *Det vurderende øje – observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning*. Århus. Forlaget Klim.
- Bundsgaard, R. (2006):  
<http://www.rikke.bundsgaard.net/bacheloropgave/konklusion/index.php> (Lokaliseret d.3/3-2012)
- Folkeskolens formål:  
<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=133039> (lokaliseret d. 12/2-2012)
- Fælles Mål 2009 – Dansk:  
[http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~/\\_me-dia/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707\\_dansk\\_24.ashx](http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~/_me-dia/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_dansk_24.ashx) (lokaliseret d.12/2-2012)
- Gimbel, J. (1995): *Bakker og udale*:  
<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr3/Gimbel.html>  
(Lokaliseret d.15/2-2012)
- Hedeboe, B. og Polias, J (2000): Et sprog til at tale om sprog I: *Dansk i dialog*. Daneklærerforeningen.
- Hermansen, M., Jensen, E. og Krejsler, J. (2005): *Didaktikken og individet – når senmoderne elever skal lære*. København. Alinea.
- Hiim, H. og Hippe, E. (1997): *Læring gennem oplevelse, forståelse og handling – En studiebog i didaktik*. København. Nordisk Forlag A/S.
- Holm, L. og Laursen, H.P. (2010): *Dansk som andetsprog – pædagogiske og didaktiske perspektiver*. Daneklærerforeningens Forlag.
- Johansson, B. og Ring, A. S. (2010): *Låt språket bära - genrepædagogik i praktiken*. Stockholm. Hallgren & Fallgren



- Klafki, W. (2011): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. 3. udgave. Århus. Forlaget Klim.
- Korsgaard, K., Vitger, M. og Hannibal, S. (2010): *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009): *Interview – introduktion til et håndværk*. 2. udgave. København. Hans Reitzels Forlag.
- Mailand, M. K. (2007): *Genreskrivning i skolen*. København. Gyldendal.
- Mulvad, R. (2009): *Sprog i skole – læseudviklende undervisning i alle fag*. København. Alinea
- Qvortrup, L. (2004): *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. København. Unge Pædagoger.

## Bilag 1 – undervisningsforløbet "Genrer"

### Genrer

#### Mål for forløbet:

- **at forbedre elevernes genrekendskab**
- At udvikle elevernes sproglige bevidsthed gennem et eksplicit fokus på sproget
- At give eleverne en forståelse af sammenhængen mellem sprog og genrer
- At give eleverne en forståelse for genrekendskabets betydning for deres alsidige udvikling dvs. hvordan de kan anvende genrerne udenfor skolesammenhænge
- Eleverne skal argumentere (trinmål – det talte sprog)
- Eleverne skal strukturere og skrive tekster i forskellige genrer (trinmål – det skrevne sprog – skrive)

**Varighed: 5 uger á 6 lektioner om ugen (3\*2lektioner) (uge 43-47)**

**Antal elever:(6A + 6B)**

#### Uge 43: **Introduktion til genrebegrebet**

Mandag: Præsentation af forløbet – hvad skal vi lave? Hvad er målet?

Aktivere forhåndsviden – hvilke tekstbaserede genrer kender i?

#### **Berettende tekster – den personlige fortælling**

Onsdag: Gennemgang af nogle af genrepædagogikkens grundbegreber: komposition, processer, deltagere, omstændigheder (hvad hedder de i daglig tale?), samt særlige sproglige træk for berettende tekster (Jeg-fortæller, datid, evaluende sprog/personlige kommentarer, kronologi)– særligt fokus på tidsforbindere og omstændigheder som markerer tid – løbende eksemplificering, hvor eleverne også bidrager med sætninger til analyse.

Begyndende dekonstruktion af eksemplarisk tekst med markering af ”farver”.

Torsdag: Fortsat dekonstruktion af eksemplarisk tekst.

Fælles tekstkonstruktion med fokus på tidsmarkører.

#### **Uge 44: Berettende tekster – den personlige fortælling**

Mandag: Selvstændig tekstkonstruktion med den personlige fortælling ”Min efterårsferie”.

Onsdag: Afslutning af tekstkonstruktion.

Torsdag: Fremlæggelse af elevtekster – gennemgang med fokus på anvendelsen af tidsforbindere og omstændigheder, som markerer tid.

#### **Uge 45: Introduktion til argumenterende tekster**

Mandag: Hvad betyder det at argumentere? Hvor møder vi argumentationen i hverdagen? Hvorfor er det vigtigt at kunne argumentere?

Påstand og argument - eksempler

Forskellige appellformer (Ethos, pathos, logos) og argumenttyper

Onsdag: Parøvelse – ”overbevis din mor” – mundtlig argumentation (skrives ned). Gennemgang af det mest eksemplariske.

Argumenterende tekst – et læserbrev

Torsdag: Dekonstruktion af eksemplarisk tekst.

#### **Uge 46: Argumenterende tekster**

Mandag: Fælles tekstkonstruktion

Onsdag: Selvstændig tekstkonstruktion af læserbrev

Torsdag: Fortsat tekstkonstruktion

**Uge 47: Argumenterende tekster**

Mandag: Fremlæggelser

Onsdag: ”Buffer”

Torsdag: Evaluering af forløbet

## Bilag 2 - Sølystskolen - interviewguide

**Hvilke muligheder og udfordringer ligger der i at anvende Genrepædagogik i arbejdet med berettende og argumenterende tekster på mellemtrinnet med henblik på at udvikle både elevernes sproglige opmærksomhed og almene dannelse?**

<b>Tema</b>	<b>Spørgsmål</b>
Baggrundsinformation	Køn, alder, anciennitet, hvor længe har du arbejdet med genrepædagogik og hvor kender du det fra...
Didaktiske muligheder og udfordringer	Hvor meget anvendes genrepædagogikken i den daglige undervisning? Anvendes det i alle fag og af alle lærere? Hvilken rolle spiller elevernes læringsforudsætninger?
genrepædagogik	Hvordan oplever du arbejdet med cirkelmodellen? Hvordan oplever eleverne at arbejde med cirkelmodellen? Hvordan er det sproglige udbytte af arbejdet? Din lærerfaglige vurdering!
tekstaktiviteterne	Hvor meget arbejdes der med de forskellige tekstaktiviteter? Argumenterende tekster?
sproglig bevidsthed – udvikling af literacy	Hvordan oplever du udviklingen i elevernes sproglige bevidsthed gennem arbejdet med funktionel grammatik i forhold til tidligere erfaringer med andre undervisningsmetoder?
almen dannelse	Hvad forstår du ved begrebet almen dannelse? Hvordan medtænkes elevernes almene dannelse? Er der visse teksttyper, hvor det er lettere at medtænke dannelse?
Evaluerings	Hvordan er motivationen blandt lærerne til at anvende denne metode? Hvordan påvirker det det samlede udbytte?