


FORORD

- På sporet af den funktionelle genrepædagogik

1 Skrivepædagogiske *ganma*

I det nordøstlige hjørne af den australske stat Northern Territory har den lokale kommuneskole Yirrkala udviklet et undervisningsprogram og en fagplan på grundlag af en metafor for 'mødestedet hvor floder møder havet'. Ordet er *ganma* og tilhører et af de lokale aboriginiske sprog.¹ I bogstavelig betydning er *ganma* det sted hvor ferskvand og saltvand mødes. Metaforisk er *ganma* det sted hvor kulturer mødes. Ferskvand er Yolngufolkets viden og praksis; saltvand er den hvide befolknings viden og praksis; og der hvor de to mødes er skolen. Ved første øjekast er denne *ganma*-metafor måske ikke i stand til at indfange de aspekter der er ved et sådant mødested. Og alligevel er det en kraftfuld metafor: Den associerer en potentiel trussel af magtbalancen mellem de to elementformer: Tidevand og tyfoner kan oversvømme landet, mens ferskvandet på den anden side ikke for alvor kan skade havet. Men hvis de to parter kan holdes i balance i *ganma*, kan den næring som skabes af blandingen af de to slags vand give rig næring til forskellige livsformer – biologisk i den bogstavelige betydning; kulturelt og intellektuelt i den metaforiske betydning.

Denne *ganma*-metafor kan være udgangspunktet for beskrivelsen af projektet i denne afhandling. Dette projekts undersøgelsesfelt er *skrivepædagogik*. Et pædagogisk felt er dermed et *ganma*, et grænseland, eller en *kontaktzone*,² hvor det er forskel/konflikt der forbinder (uden at forene) parterne. De to parter vil også være forskellige, når de skilles igen; men alt efter hvordan balancen mellem de to parter bliver skabt, vil der potentielt være mulighed for gensidig næring og udvikling.

Metaforen interesserer mig, fordi den er et muligt *positivt* alternativ til et begreb, jeg tidligere har brugt til at forstå dette 'mødested mellem fersk- og saltvand':

Som mangeårig underviser af voksne i dansk og engelsk på Hf oplevede jeg efterhånden, at danskfagets genstandsområder for et stigende antal elever forblev et *fremmed territorium*;³ hvem det forekom, som om, det, der foregik, og de krav, der blev stillet til dem, forblev utilgængelige eller 'skjulte' for dem. Som en elev udtrykte det, var det som om der i de tekster, vi (dvs. læreren og nogle få elever i klassen) analyserede, var nogle 'skjulte beskeder', som han ikke anede, hvordan han skulle få adgang til. Denne fremmedhed i forhold til tekstlæsning fik også stor indflydelse på det skriftlige. Hvor det i tekstlæsningen især var 'analyse og fortolkning' som var mystiske størrelser, var det i skrivningen desuden direktiver som 'beskriv',

¹ Cazden 2000:321.

² Udtrykket *kontaktzone*, forstået som en grundlæggende kontekstuel konflikt i en curriculum-genre vil blive uddybet i kapitel 2 (med udgangspunkt i Sullivan 1995).

³ Hedeboe 1995, 1996.

'redegør for', 'karakteriser', 'analyser', 'fortolk', 'vurdér', 'forklar', 'begrund' osv. osv.⁴ Senere har jeg erfaret, bl.a. via kursusvirksomhed, at min beskrivelse af denne afmagt og fremmedhed overfor betydningen af det faglige indhold i tekstarbejdet har vækket genklang i mange andre læreres og elevers erfaringer. En lærer beskrev sin egen gymnasietid således: Det var som om 'det', som nogle få elever sammen med læreren iagttog i teksterne var skrevet med 'usynligt blæk'. Hvilke 'evner' og redskaber der egentlig var i brug/ brug for i såvel læsning som skrivning af tekster, fandt han først ud af mange år senere. Problemstillingen – dvs. den måde denne blev udtrykt af elever og lærere – gjorde det også klart for mig, hvorledes udviklingen af elevernes faglige forståelse er nøje forbundet med udviklingen af deres bevidsthed om, hvordan de skaber betydning; med andre ord af deres viden om sprog og tekster. For mig som lærer bestod opgaven i at udvikle denne tekstforståelse inden for nogle sprogpedagogiske rammer.

Da eleverne ofte udtrykte, at det at læse og skrive de tekster, jeg forelagde dem, var som at arbejde med fremmedsprog, tog jeg dem til sidst på ordet og undersøgte om forskningen i andetsprogs- og fremmedsprogspædagogik ikke kunne bidrage med noget. Jeg mødte her bl.a. i forskning omkring *Second Language Acquisition*⁵ refleksioner over *kontekstens betydning* for læring, og, i forbindelse med denne refleksion, pædagogiske aktiviteter som før læsning, før skrivning og aktivering og udbygning af forforståelse. Disse begreber og aktiviteter i denne del af fremmedsprogspædagogikken var i øvrigt udtryk for en sprogkonception, som forbandt sprogtilegnelse med læringsteoretiske positioner.⁶ Men en sprogkonception som ikke blot forstår sprogpedagogiske mål som 'tilegnelse' af færdigheder og kompetencer, men som sproglig 'udvikling' i differentierede sociokulturelle kontekster var heller ikke tilgængelig her.

Der var ganske vist den eksisterende procesorienterede skrivepædagogik og -forskning, introduceret i Danmark fra USA via Norge i 1990'erne,⁷ som på mange fronter var et meget inspirerende input i undervisning og skrivepædagogisk tænkning. Den repræsenterede afgjort begyndelsen til en refleksion over sprog- og skrivepædagogiske problemstillinger. Den indeholdt tilmed nogle læringsteoretiske positioner, som umiddelbart forekom rigtige og realiserbare. Men den havde én stor begrænsning efter min mening: Den hævdede at arbejde med sprog, men hvilket sprog- og tekstbegreb, der var tale om var ikke synligt og eksplicit.⁸ Den havde heller ikke i Danmark været genstand for forskning eller evaluering, og det er i grunden stadigvæk ganske uklart, hvor mange udøvere, den har eller har haft blandt danske lærere.⁹

⁴ Jeg har i en enkelt fagbog for dansk på gymnasieniveau fundet over 40 forskellige direktiver, som bare forudsættes bekendte for lærere og elever.

⁵ Om SLA forskning se f.eks. Ellis 1997; Perrett 2000. Denne retning vil ikke blive behandlet yderligere i denne afhandling.

⁶ Se litteraturhenvisninger i Hedeboe 1995.

⁷ Se f.eks. Juul Jensen m.fl. 1998.

⁸ Se f.eks. Gymnasieafdelingens skriftserie om skriftlig dansk 4,5,6 og 11b; Krogh m.fl. 1994, og Juul Jensen 1998. F.eks. indkredser forfatterne til *Når sproget vokser* (Juul Jensen 1998:17) 'sproget's rolle i danskfaget: "Ved at give (eleverne) rum for at "tage ordet" igen og igen i deres eget sprog ville vi inspirere dem til at "tage sproget tilbage", altså udvikle selvtillid og skrive lyst så de efterhånden kunne åbne sig for og tilegne sig andres og andet sprog end det de umiddelbart bragte med sig." Gruppen introducerer 'sproget' som "samlende begreb": "(...) vi har som mål at eleverne lærer at forbinde fagsprog og litterært sprog med deres eget sprog, for derefter at kunne bruge deres eget sprog til at forstå og formidle faglighed og oplevelse af litteratur."(24). Sprogkonceptet er efter min mening ganske diffust. Det bliver ikke mindre af, at sproglig kompetence dernæst begrænses til 'formelle sproglige færdigheder, herunder "genrebeherskelse." Om aspekter af procespædagogikken i denne afhandling, se kapitel 2.

⁹ Krogh 2000:362.

Under alle omstændigheder var det min erfaring efter aktivt¹⁰ i en årrække at have arbejdet med procesorienteret skrivepædagogik i mine klasser, at flere og flere elever (elevgrupper) havde brug for en langt større og mere præcis – lærerintervenierende - støtte både med henblik på mundtlig og skriftlig sprogudvikling, end den procesorienterede skrivepædagogik, i teori og praksis, havde kunnet dokumentere at den kunne bidrage med.¹¹ Men ikke desto mindre var det vigtigt at fastholde, at denne 'støtte', stadigvæk måtte udfoldes i en læringsteoretisk baseret rammesætning.

Allerede i den indledende fase har mit arbejde med dette område således på forhånd været styret af og afgrænset af tre særlige fokusområder: Jeg har været interesseret i skrivepædagogik som

- * fokuserer på specifikke målgrupper, dvs. de elevgrupper som af forskellige grunde er kulturelt marginaliserede¹² i skolen.
- * er lingvistisk og sprogpedagogisk baseret, dvs. som betragter sproglig udvikling og læring som to sider af samme sag
- * er læringsteoretisk og forskningsmæssigt baseret, dvs. som henter sin begrundelse for ovenstående forhold i forskning omkring forholdet mellem sprog og læring.

Med disse noget upræcise og 'tøvende' forestillinger i kufferten indledte jeg mit projekt. Det var til gengæld også disse forudsætninger, som afgjorde, at det var i Australien, nærmere bestemt i de områder i Australien, hvor man arbejder med en sprogpedagogisk model på grundlag af *systemfunktionel lingvistik* (herefter SFL), jeg skulle finde mine sparringspartnere.

SFL, som er udviklet af den britisk-australske lingvist Michael Halliday, dannede i 1980erne og 90erne basis for et omfattende sprogpedagogisk undervisnings- og forskningsprojekt med hovedsæde i Sydney. Dette SFL-baserede projekt er kendt under navnet den *genrebaserede pædagogik* eller *Sydneyskolen*.¹³ I årene efter er fulgt en lang række udviklings- og forskningsprojekter. At der her lå nogle forsknings- og undervisningsmæssige erfaringer, som i vid udstrækning var i stand til at opfylde mine krav til en skrivepædagogik vidste jeg endnu ikke meget om. Men der var dog nogle træk, som umiddelbart appellerede til mig.

Karakteristisk for de lingvistiske og læringsteoretiske positioner er at de her ikke udvikles i en top-down-relation i forhold til praktikerne: Lærere og elever, men i et omfattende samarbejde i form af aktionsforskning, udarbejdelse af undervisningsmateriale, læreruddannelse, og et omfattende fagligt og pædagogisk netværk.¹⁴ Karakteristisk for udviklingen af den lingvistiske model i pædagogikken er desuden på den ene side, at den går på tværs af aktuelle pædagogiske 'trends' i forsøg på at samle elementer af 'common sense'-lærererfaringer. På den anden side peger den ud over sig selv, eller den har, med Matthiessens udtryk, fra sin begyndelse

¹⁰ Jeg har deltaget i en lang række kurser og seminarer omkring POS siden dens introduktion i begyndelsen af 1990erne, og også selv givet en række introducerende kurser for kolleger og kursister.

¹¹ Her taler jeg om de rammer som pædagogikken præsenteres i i DK, f.eks. i form af ministerielle bekendtgørelser og faglige hæfter; desuden Koch og Tandrup 1989; Krogh m.fl. 1994; Jensen m.fl. 1998.

¹² At *marginalisere* er at begrænse en persons eller gruppes adgang til politisk og økonomisk magt, eller at forskyde ideer og begreber der er i konflikt med den dominerende ideologi ved at betegne dem uegnede, utilstrækkelige, værdiløse f.eks. i den akademiske verden.

¹³ En uddybende redegørelse for genrepædagogikken og Sydneyskolen findes i kapitel 4.

¹⁴ Hermed menes principperne bag samarbejdet. Som andre steder er omfanget og kvaliteten af forskning og efteruddannelse af lærere begrænset af aktuelle politiske vinde.

været 'socialt ansvarlig'.¹⁵ Begge disse karakteristika ligger i forlængelse af Hallidays sociosemiotiske sprogteori, som jeg ganske kort vil skitsere her, fordi den er grundlaget for den problemstilling, som skal behandles i min afhandling. Det teoretiske felt vil naturligvis blive beskrevet og udviklet nærmere i de efterfølgende kapitler.

2 Klima og vejr, system, tekst og kontekst

Hallidays nok mest kendte metafor for forholdet mellem sprogbrug eller sproglig variation og sproget som system er klimametaforen.¹⁶ Når det f.eks. på vore breddegrader inden for samme uge sner den ene dag, regner og blæser den næste og er 20 graders sol den tredje, vil vi kunne gætte på, at vi befinder os i en forårsmåned, sandsynligvis i april. Hvis det derimod er 20 grader varmt i oktober ville vi med god ret kunne påstå, at vejret ikke har læst godt nok i kalenderen! Ligesom meteorologer er i stand til at forudsige en bestemt vejrlig instans på baggrund af et system – klimaet, således vil de mennesker, som kender til vejret på bestemte breddegrader kunne opstille lignende forventninger, eller, med Bernsteins begreb: De ville være i besiddelse af nogle regler for *identifikation* af vejrtypen.¹⁷

Da jeg havde været en måned i Adelaide måtte jeg erkende, at jeg ikke var i besiddelse af nogen identificeringsregler med hensyn til vejret. Stjernerne sad også forkert på himlen. Men jeg mødte en meteorolog, som var i stand til at forklare mig grunden til de behagelige, kraftige vinde fra bjergene i Adelaide, som blæste støvet væk fra gaderne hver eneste dag efter solnedgang, eller de kraftige, yderst ubehagelige støvvinde som gav én en fornemmelse af at befinde sig inde i en tørretumbler. Tyske turister, som ikke er i stand til at aflæse vejret ved den danske vestkyst og derfor ikke tager de nødvendige forholdsregler, er i en lignende situation, om end væsentligt farligere. Systemet – klimaet – ikke er en eviggyldig, statisk størrelse. Systemet 'findes' heller ikke, men er en semiotisk abstraktion (tempereret, subtropisk, tropisk) og kan kun *aflæses* i dets konkrete instanser. Og dette system er kun mulig at konstruere og aflæse i kontekst.

Et fundamentalt udgangspunkt for SFL er således tilsvarende den grundlæggende forbindelse mellem det lingvistiske og det sociale, mellem sprogbrug, sprogsystem og kontekst.¹⁸ Fokus er på, hvordan mennesker bruger sproget indbyrdes til at skabe betydning i alle sociale sammenhænge. De foretager valg fra sprogsystemet. Men disse valg, de foretager fra sprogsystemet, er begrænset af to faktorer som ovenstående eksempler viser:

For det første skabes betydning altid i en kontekst, og konteksten sætter visse rammer for, hvilke betydninger, der kan vælges. Nogle valg er 'passende' i én kontekst, men mindre passende eller i hvert fald 'uventede' i en anden kontekst.

Den anden faktor, som sætter grænser for den enkeltes lingvistiske valg, er, at det ikke er alle i en kultur eller i et samfund, som har adgang til alle mulige kontekster og dermed til de mange mulige måder at tale og skrive på, som findes i en bestemt kultur. Det er også en kendsgerning at nogle kulturelle kontekster værdsættes højere end andre, og at disse kontekster ofte er forbundet med magt og indflydelse.

I en skrivepædagogisk sammenhæng betyder det, at opbygning og udvikling af elevers bevidsthed om den sociale og kulturelle kontekst er helt afgørende for udviklingen af deres skriftsproglige færdigheder.

¹⁵ Udtrykt i en længere redegørelse for perspektiverne i SFL på maillisten *Sysfling*, efteråret 2001.

¹⁶ Halliday 1999:9; se også kapitel 3.

¹⁷ Bernstein 1996:31-2. Bernsteins indflydelse på SFL og genrepædagogikken er væsentlig, se f.eks. Christie 1999.

¹⁸ Halliday og Hasan 1985.

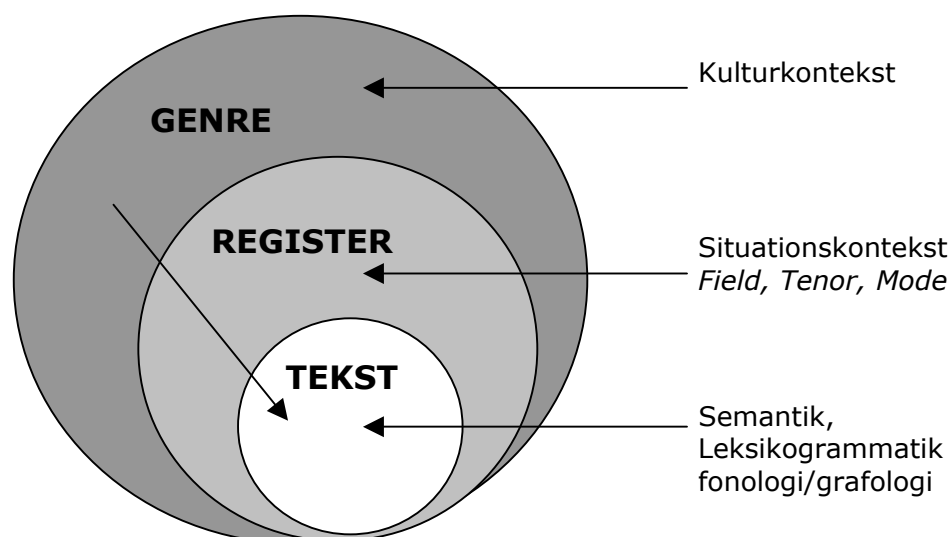
Men kontekst er jo et begreb, der optræder i mange sammenhænge. I SFL er kontekst et sociosemiotisk begreb, som er en del af beskrivelsen af sprogsystemet.

Modellen (figur 1) illustrerer metaforisk relationen mellem kontekst og tekst. Konteksten består af to niveauer: Kulturkontekst og situationkontekst. Teksten er også et niveau eller et *stratum* i modellen. Man kan derfor ikke sige at konteksten 'udenfor' teksten (ekstralingvistisk) bestemmer eller determinerer teksten. De tre strata er 'det samme' som betragtet i et forstørrelsesglas. Det vil sige, at *Genre realiseres i register* som igen *realiseres i tekst*. Når vi siger at teksten realiserer register og genre, mener vi at teksten konstruerer, konstrueres af, og i et tidsperspektiv rekonstrueres af konteksten.¹⁹ Konteksten kan med andre ord læses og beskrives i teksten, fordi den udtrykkes semantisk (på tekst eller diskursniveau) og leksikogrammatisk (på sætningsniveau).

Field, tenor og *mode* er de tre variabler, der på kontekstniveau refererer til situationens emne, dens roller og relationer samt til den kanal eller det medium, der anvendes. Disse tre variabler realiseres i teksten tredimensionelt, dvs. eksperientielt (*field*), interpersonelt (*tenor*) og tekstuel (*mode*), og SFL har i semantikken og leksikogrammatikken udviklet systemer til beskrivelse af disse dimensioner i den konkrete tekst.²⁰

Endelig er der naturligvis et fjerde stratum som gælder tekstens udtryksform: Fonologi eller grafologi.

Denne kontekst- tekstmodel illustrerer *systemet*, sproget som betydningspotentiale, og dette skal ikke forveksles med konkrete tekster eller *instanser*.²¹



Figur 1 Forholdet mellem kontekstniveauer og tekst

Da sproget er dynamisk og altid forandrer sig, vil udvikling af nye systemer til beskrivelse af instantieringer konstant finde sted. Det er ikke en model, som passer/ikke passer til analyse af aktuelle data. Det er omvendt en model, som er udgangspunkt og som kan udvikles i forhold til disse data: Analytikeren må kombinere/udvikle sine systemer selv på baggrund af de grundlæggende strata i beskrivelsesmodellen.

¹⁹ Martin 2001a:279.

²⁰ Tekstbegrebet forstås her 'udvidet', dvs. teksten kan være talt, skrevet, billede, skulptur, film etc. Der findes også en SFL-beskrivelse af døvesprog.

²¹ Halliday skelner mellem *sprogsystem* (potentialet) og *instans* (den konkrete tekst og dens elementer), jfr kapitel 3.

Til denne sprogmodel knyttedes en pædagogik med udgangspunkt i en udvikling af genrebegrebet.

3 Genrepædagogikken

What this model has set out to do is to say: We're going to offer you *all the hidden stuff*, all the stuff that's been hidden from you, because you haven't been exposed to the language and behaviour that constitute the power in society.²²

Genrepædagogikken havde fra sin begyndelse en ideologisk vinkling og dermed også en særlig målgruppe for øje, nemlig mindre privilegerede, marginaliserede²³ grupper af børn, unge og voksne i Australien, som forskningsprojekter havde vist,²⁴ på trods af en elevcentreret progressiv pædagogik, stadigvæk havde store problemer med at leve op til skolens sprogfærdighedskrav i de forskellige fag. At Australien samtidig er et multietnisk samfund, gør også, at uddannelsessektorens erfaring med at undervise børn og unge fra forskellige kulturer og samfundslag er lang og omfattende. Problemet ansås for at være sprogligt og socio-kulturelt, - og altså ikke noget der havde med elevernes evner at gøre. For en stor gruppe elever forblev vejen til bedre mundtlig og skriftlig sprogfærdighed en hemmelighed, som læreren holdt for sig selv. Som stadig flere af mine danske elever forblev 'det', læreren og nogle af kammeraterne drøftede i klassen 'skjult', fordi de forudsætninger for deltagelse, som læreren forventede hos eleverne simpelthen ikke var til stede. Bestræbelsen for i at gøre 'det skjulte' eksplicit²⁵ ved hjælp af en synlig sprogundervisning, er et genkommende træk ved genrepædagogikken: "Construing the Invisible" hedder en af den række af væsentlige PhD-afhandlinger om sprog og sprogpædagogik, der er fremkommet på baggrund af genrepædagogikken de seneste år.²⁶

3.1 Genrebegrebet

In functional linguistics, genre theory is a theory of how we use language to live; it tries to describe the ways in which we mobilise language – how out of all the things we might do with language, each culture chooses just a few, and enacts them over and over again – slowly adding to the repertoire as needs arise, and slowly dropping things that aren't much use. Genre theory is a theory of the borders of our social world, and thus our familiarity with what to expect.²⁷

Det grundlæggende begreb i genrepædagogikken²⁸ er begrebet *genre*. En *genre* defineres som en sociokulturel proces, der har et specifikt formål og en karakteristisk skematisk struktur. En sådan sociokulturel proces realiseres i et samfund i form af en række genkendelige tekstty-

²² Polias 2000, min kursivering. Interviews (videoptagelser) med Polias, Martin, Christie og en række SFG-lærere findes i mit materiale, men er ikke inkluderet i Appendiks.

²³ Jfr. note 12.

²⁴ Se f.eks. Martin 1999a:123ff.

²⁵ jfr. citat af Polias ovenfor.

²⁶ Macken-Horarik 1996, se Kapitel 4. En væsentlig begrundelse for udarbejdelsen af undervisningsmateriale på grundlag af en eksplicit sprogteori har også været, at grammatik igennem årtier (dvs. siden 1960'erne) er forsvundet ud af læreruddannelsen. I virkeligheden er situationen derfor den, at lærerne ikke holder noget hemmeligt for eleverne. De er uddannelsesmæssigt blanke med hensyn til traditionel grammatisk viden, f.eks. om ordklasser eller elementær sætningsanalyse.

²⁷ Martin i et paper på DIG, Syddansk Universitet, marts 2002.

²⁸ Genrebegrebet er centralt ikke blot i pædagogikken men som overordnet begreb i Martins lingvistik og diskursanalyse; f.eks. Martin & Rose 2002. Se uddybende diskussion af Martins genrebegreb i denne afhandlings kapitel 3.

per.²⁹ Genrebegrebet, som er centralt i denne afhandling, blev udviklet på grundlag af SFL. Denne sprogteori og forskningsmetodik blev det andet led i opfyldelsen af mine krav til en sprogpædagogik.

Anvendelsen af metasproget i pædagogikken har været et kernepunkt med hensyn til at give elever både en synlig og eksplicit undervisning med henblik på udvikling af sprogfærdigheder og med hensyn til også at udvikle *kritiske* sprogfærdigheder. Den genrebaserede pædagogik med udgangspunkt i Sydney har været mønstereksemplet på den tværfagligt og tværvideenskabelige orientering der er karakteristisk for SFL aktiviteter.

Den genrebaserede skrivepædagogik har vundet indpas på langs og på tværs i skolesystemet, og omfattende undervisningsmateriale er blevet produceret.³⁰ På trods af både ros og massiv kritik af den måde, sprogmodellen fungerede på i begyndelsen, er den stadig et vigtigt aspekt af undervisningen i læsning og skrivning på mange, men dog langt fra alle, uddannelsesinstitutioner.

Hvad jeg endnu intet vidste om var, hvad det var for en pædagogik, der var forbundet med sprogprojektet: En pædagogik udviklet, dels på grundlag af Hallidays og Painters arbejder, dels på Grays arbejde med aboriginerbørn i Alice Springs.³¹ Gray udviklede sit eget pædagogiske projekt på basis af intens læsning af Vygotsky og Bruner. Grays pædagogik bygger på Vygotskys teori om *zonen for nærmeste udvikling*, Bruners begreb *stilladsering* og på Hallidays og Painters teorier om børns sproglige udvikling, og pædagogikken rammesatte derfor genreundervisningen.³² Skønt udgangspunkt og faglig orientering er forskellige for Vygotsky og Halliday (Vygotsky er først og fremmest psykolog, Halliday lingvist), er deres opfattelser af forholdet mellem læring og sprog forenelige.³³ Men hvor psykologen er optaget af individets begrebsudvikling, er lingvisten interesseret i hvorledes betydning skabes i konstruktion og fortolkning af *tekster*, og dette involverer samspillet mellem forskellige betydningskomponenter – interpersonelle, tekstuelle og eksperientielle. Og ikke blot elevernes tekster er i fokus. Også undervisningsforløb er tekster i Hallidays forstand, og det er i en sådan betydningskabende sammenhæng, stilladsering kan finde sted.

Det tredje afgørende gennembrud i min forståelse, var derfor, da jeg overværede et skrivepædagogisk forløb, som havde en struktur og en tekstur, jeg ikke før havde set, og hvor jeg først bagefter fik forklaret, at det akkurat var den pædagogiske model eller et eksempel på den såkaldte "Teaching-Learning-Circle"³⁴, jeg havde overværet.³⁵

Denne treleddede sprogmodel, sprog, genre og pædagogik, som primært, men naturligvis ikke udelukkende, var designet for marginaliserede elevgrupper, var et bud på nogle af de spørgsmål, jeg var optaget af, men som jeg ikke selv havde nogen særlige perspektivrige 'løsningsforslag' til. Et problemfelt, jeg desuden ville være interesseret i var, hvordan man som lærer, trods sprogundervisning og pædagogik, var i stand til at 'flytte' eleverne, når de nu ikke gjorde det af sig selv! Med andre ord: Havde australierne nogle forestillinger om progression? Det skulle vise sig, at det havde de bestemt.

Jeg havde sat mig for at undersøge, hvad den funktionelle sprogmodel i praksis var for noget. Hvis det var rigtigt, at man kunne kalde den for en 'australsk' model, ville det ikke være til-

²⁹ Genrebegrebet beskrives uddybende i kapitel 2 og 3.

³⁰ se Martin 1999a, 2000b; Hedeboe og Polias 2000.

³¹ Halliday 1978; Painter 1999; Gray 1985, 1998; Rose, D. og Gray, B. 1999.

³² Pædagogikken beskrives i kapitel 2.

³³ Wells 1999. Se kapitel 2.

³⁴ Se kapitel 2, p. 72.

³⁵ Om Grays pædagogik, se kapitel 2.

strækkeligt at besøge en skole og blive der. Jeg måtte se så mange steder som muligt. Beslutningen blev derfor, at jeg besøgte alle de skoler, jeg havde mulighed for i 3-4 måneders periode, og at jeg fik drøftet både teoretiske og praktiske erfaringer med både elever, lærere og forskere. Jeg håbede ad den vej, gennem mine observationer og analyserne af dem, at blive i stand til at se en form for 'redundans' i den pædagogiske praksis, og således at få begrebsliggjort, hvad den funktionelle sprogmodel er, og hvad den formår i forhold til mine danske erfaringer som lærer og skrivepædagog.

Jeg valgte også at se bort fra, at mit eget forskningsområde er snævert begrænset til gymnasieniveauet. Derfor besøgte jeg 20 skoler og uddannelsesinstitutioner på langs og på tværs i systemet, overværede undervisning af børn, unge og voksne fra 1. klasse til 3.G, (dvs. fra R/K til Year 12),³⁶ talte med lærere og de, der underviste *dem*, og jeg modtog selv undervisning og deltog i seminarer sammen med andre lærere på forskellige niveauer under hele mit ophold. En væsentlig del af den undervisning, jeg overværede optog jeg på video og bånd. Og endelig interviewede jeg elever, lærere samt de hovedansvarlige for grundlæggelsen af den genrebaserede pædagogik, Jim Martin, Joan Rothery og Frances Christie.

4 SFL og genreanalyse som forskningsmetode

På basis af SFL og genreteori har Christie forsket i beskrivelsen og analysen af faglige forløb eller faglige processer i skolen beskrevet som *genrer*. En *curriculum macrogenre* (herefter curriculum makrogenre) er et fagligt forløb, der har et pædagogisk og fagligt mål, og som, for at kunne opfylde disse mål, udfolder sig i en trin- eller faseopdelt struktur. Opfyldelsen af de pædagogiske mål kan ifølge Christie iagttages i form af genrens *logogenetiske* udfoldelse.

With the growth of the classroom text, there will be a process of *logogenesis*: an unfolding of the text in such a manner that a kind of momentum builds as the students move towards the capacity to use language to represent new understandings (...).³⁷

En curriculum makrogenre forløber ifølge Christie som et spil mellem to registre: det *regulative* og det *instruktionelle* register³⁸. Disse begreber er Christies bearbejdelse af Bernsteins begreb *pædagogisk diskurs*.³⁹ Ifølge Bernstein indeholder en pædagogisk diskurs en regulativ side, som har at gøre med de overordnede pædagogiske mål, mens den instruksions side har at gøre med det specifikt faglige indhold. Disse to aspekter af den pædagogiske diskurs kalder Christie med Halliday for *registre*. Det instruksions register er ifølge Bernstein 'indlejret'⁴⁰ og formet af det regulative register. Det faglige 'indhold' hentes i en kontekst 'uden for skolen' og formes, tilpasses, bearbejdes og *genplaceres* eller *rekontekstualiseres* i skolens pædagogiske kontekst, dvs. under hensyntagen til de mål og regler, der her gælder for undervisning og læring. Christies egen forskning på grundlag af hendes bearbejdelse af Bernsteins begreber i et

³⁶ Skolernes niveaudeling er lidt forskellig fra stat til stat i Australien. R (received) betyder et noget ubestemt niveau hvor især flygtninge og indvandrere starter, for derefter at blive rekrutteret til andre niveauer efter behov. I South Australia er også Year 7 første del af *secondary* niveauet, mens dette niveau andre steder først indledes i Year 8. Skolepligten slutter i alle stater efter Year 10. *Senior secondary* udgør to år (Year 11 og 12), og mange elever afslutter skolegangen med Year 11. De elever der søger optagelse på videregående uddannelser, gennemfører Year 12.

³⁷ Christie 2000b:186.

³⁸ Se kapitel 3, 4 og 5.

³⁹ F.eks. Bernstein 1990, 1996; Chouliaraki 2001.

⁴⁰ Registeret er indlejret eller *embedded* i metaforisk forstand, ligesom en relativ ledsætning kan være indlejret i en hovedsætning.

SFL-regi er det indledende udgangspunkt for den optik jeg har valgt – kritisk udviklet på grundlag af begrebet *kontaktzone*⁴¹ - at anlægge på skrivepædagogiske forløb.

Den forskning, der var tilgængelig for mig, bestod af analyser af forskellige faglige forløb karakteristiske for forskellige fag, ikke blot humanistiske men også naturvidenskabelige. Undervisningen i skriftlig sprogfærdighed er i de genrebaserede forløb en integreret del af undervisningen i disse fag. Hvis en klasse f.eks. arbejder med et emne i biologi, skal de måske for første gang samtidig lære at skrive en rapport om deres arbejde. Det vil sige at der finder en række faglige aktiviteter sted i undervisningen, hvori den skriftlige opgave indgår både som proces og produkt.⁴² Jeg satte mig for, at den ene del af mit eget skrivepædagogiske projekt skulle bestå i at analysere skrivepædagogik som genre, med udgangspunkt i den australske undervisning, jeg havde overværet.

5 Tekstualisering

Igennem 6 måneder fulgte Peter Mickan fra University of Adelaide en gruppe ESL-elevs arbejdsproces med skriftlige opgaver. Resultatet af hans undersøgelse viser, at uafhængig af den undervisning, som eleverne i denne sammenhæng blev udsat for, var det, de foretog sig for at løse en skriftlig opgave, at de *tekstualiserede*, dvs. de forsøgte ikke blot at skyde sig ind på, hvad opgaven nu gik ud på; de forsøgte at skrive en tekst. En tekst er ikke blot en passende klump linjer i en tilpas mængde (selv om mange elever netop spørger om det: ("Hvor meget skal 'det' fylde?"⁴³)). En tekst har, som nævnt ifølge Halliday⁴⁴ en *texture* og en *semantisk struktur*. Elever 'tekstualiserer', ifølge Mickan, dvs. de valg de foretager sig for at skabe en sammenhængende, meningsfuld tekst, foretager de ud fra deres *intertekstuelle* erfaringer, dvs. baggrundviden, for forståelse og erfaringer med tekster i det samfund og i den kultur, som de lever i. Mickan skriver derfor:

To write is to textualise meanings. In order to construct a text a writer engages in a continuous process of making selections from available meaning making resources from prior textualising experiences in first and second languages. The activity of writing is the management of textualising resources, which requires access to discourse components appropriate to the socio-cultural context.⁴⁵

Men de valg som elever foretager er ikke alle lige begunstigede i skolen. For det er ikke alle elever, der umiddelbart har forudsætninger for at foretage hensigtsmæssige valg. Omvendt kan den betydningsproduktion eller de sproglige valg som elever foretager i deres tekstualiseringsprocesser for såvel forskere som lærere akkurat være udgangspunkt for en forståelse af deres måder at tænke på. Sproget kan med andre ord gøre de processer der har at gøre med udvikling af viden og erkendelse mere eksplicite og synlige.

6 Læringsdomæner

Selv om elever på forhånd arbejder på grundlag af deres viden om og erfaring med tekster, er deres valg af resurser, når de skriver i skolen, forskellige alt efter om denne teksterfaring omfatter de tekster der privilegeres i skolen og i fagene. Mange elever intertekstualitet er efter

⁴¹ Se p. 1. Jfr. Sullivan 1995.

⁴² F.eks. Grays undersøgelse af, hvordan børn lærer dels om et biologisk emne, dels lærer at skrive en biologisk rapport om emnet. Gray kalder de forskellige aktiviteter i et sådant undervisningsforløb for *formater*, se kapitel 2.

⁴³ Se et eksempel på dette i Dinas *SPIF*, Appendiks III.

⁴⁴ Halliday 1994:334-39.

⁴⁵ Mickan 1999:52.

Macken-Horariks mening begrænset til *læringsdomæner*,⁴⁶ som er knyttet til deres praktiske hverdag. I den sammenhæng fungerer deres tekster, mens disse elever i skolen må have eksplicit støtte til at udvikle deres sprogfærdighed til også at omfatte *teoretiske* og *refleksive* læringsdomæner. Denne støtte eller *stilladsering* fremmes med genrepædagogikken. Macken-Horariks forskningsprojekter, Mickans tekstualiseringsbegreb, genrepædagogikkens positioner var øjenåbnere, men også en pædagogisk provokation. For at forstå rækkevidden af denne provokation måtte den opfattelse af forholdet mellem sprog, kontekst og læring indkredses.

7 Et sprogsyn og en analysemetode

Den række af nye erkendelser jeg har erhvervet på baggrund af de systemfunktionelle uddannelsesforskeres og læreres demonstration af deres arbejde, er som brikker i det puslespil, som har gjort mig i stand til at identificere mit eget undersøgelsesfelt. De enkelte brikker falder desuden på plads i mit eget puslespil i form af de krav til en skrivepædagogik, jeg opstillede i begyndelsen af dette forord. Såvel forskning som praktisk undervisning medtænker mindre privilegerede elevgrupper; et klart sprogsyn og en sprogteori er konstituerende elementer i såvel udvikling af forskningsmetoder som i udvikling af konkret undervisning og pædagogik; og pædagogikken er læringsteoretisk funderet. Dette paradigme vil være min optik til en beskrivelse af forskellige skrivepædagogiske *ganma*. Ikke blot de, jeg har observeret i Australien, men også et forløb i Danmark.

På mit ophold blandt forskere i Sydney, Adelaide og Melbourne har jeg lært først og fremmest at læse og forstå de analysemetoder, der bliver anvendt og den teori, der ligger til grund for dem. Men selv at nå at få den nødvendige viden og sikkerhed i at gennemføre noget lignende har jeg anset for at være så omfattende, at det ville være utopisk inden for den to-treårige periode, som jeg har haft til min rådighed. Alligevel har jeg ikke haft andet valgt end i det mindste at forsøge netop dette.

At gennemføre en genrebaseret SFL-analyse er i sig selv et meget omfattende projekt, fordi denne indebærer en lingvistisk mikroanalyse, som reflekterer såvel kontekst, semantik og leksikogrammatik i de tre sproglige dimensioner som den triadiske sprogmodel har begrebsliggjort.

Men også mit genstandsfelt er omfattende: Mit projekt omfatter to sprogområder, to pædagogiske kulturer og både den mundtlige (klasserumssamtale) og den skriftlige dimension (elevbesvarelser) af skrivepædagogikken. Det har ikke mindst været en vanskelig opgave, fordi jeg, efter min hjemkomst, ikke længere har haft den samme faglige støtte og inspirationsmulighed, for slet ikke at tale om adgang til væsentligt kildemateriale, som jeg havde i mit korte ophold i Australien. At jeg trods alt har valgt ikke at nøjes med mindre, kan begrundes med støtte i Hallidays opfattelse af den grammatiske analyses nødvendighed for tekstanalysen:

The current preoccupation is with discourse analysis, or 'text linguistics'; and it is sometimes assumed that this can be carried out without grammar – or even that it is somehow an alternative to grammar. But this is an illusion. *A discourse analysis that is not based on grammar is not an analysis at all, but simply a running commentary on a text*: either an appeal has to be made to some set of non-linguistic conventions, or to some linguistic features that are trivial enough to be accessible without a grammar; (...) or else the exercise remains a private one in which one explanation is as good or as bad as another.⁴⁷

⁴⁶ Macken-Horarik 1996; se kapitel 2.

⁴⁷ Halliday 1994:xvi-xvii. Kursiv BH.

8 Tak til...

Der skal ikke herske tvivl om, at jeg synes mit projekt har været stort og omfattende. Men for at kunne gennemføre det, har jeg jo medbragt meget uvurderligt materiale fra mit studieophold som *visiting scholar* i Australien, hvilket udelukkende skyldes støtte og inspiration fra en lang række mennesker, som jeg er i stor taknemmelighedsgæld til: Først og fremmest alle de lærere, der uden tøven stillede deres klasser, undervisning og spændende undervisningsmateriale til rådighed for mig og mit videokamera i ugevis i det australske efterår 2000: I Victoria: Andrew Barrigan; i New South Wales: Chris Greef og Shirley Prescott; i Queensland: Lindsay Williams, Sue Cordice, Esme Robinson; og i South Australia, Stella Embarson, Juanna Reid, Lynn Stephenson, Julie Hayes, Ginny Prior, Monica Williams, Rose Ashton, Bronwyn Parkin og Wayne Wearn-Jarvis. Desuden Geoff Williams, Sydney University, som satte mig på sporet af det hele, de centrale SFL-forskere og konsulenter, der stillede sig til rådighed for interviews, gav tid til spændende samtaler, til at give vejledning, og til at indvie mig i deres forskning og undervisning, alt sammen helt grundlæggende for min forståelse af sammenhængen mellem teori og pædagogik: Jim Martin, Joan Rothery, Mary Macken-Horarik, Len Unsworth, Lenore Ferguson, John Polias, Peter Mickan, Frances Christie og Kristina Love.

Mange af disse mennesker har trods den store afstand endog fortsat med at give mig den støtte og vejledning, jeg har behøvet. Internet og email er de to af hverdagens vidundere som gør dette muligt. Med mig på denne varme linje har de været, som jeg vil takke for altid åbent og grundigt at besvare mine sikkert undertiden mærkelige og skæve spørgsmål. I Melbourne Frances Christie og Kristina Love; i Sydney Christian Matthiessen, Mary Macken-Horarik, og ikke mindst Jim Martin, hvis arbejde har været en grundlæggende inspiration, og som gav også mig den sidste olie under sit besøg i Odense i foråret 2002; Og endelig i Adelaide, John Polias, som utrætteligt har støttet og opmuntret mig gennem hele projektets forløb, skånsomt, men bestemt vejledt mig i mine første tøvende analyseforsøg, og løbende indviet mig i sin store erfaring med formidlingen af et stort og komplekst stof som SFL. John indvilgede også i sammen med mig – pr. email! – at skrive den allerførste præsentation af SFL og genrepædagogikken på dansk:⁴⁸ Vinden under mine vinger har han været.

Startskuddet for min læsning blev affyret under mit besøg i Malmö hos Caroline Liberg, som stillede sit bibliotek til min rådighed, gav min indledende læsning en retning, og som senere indvilgede i at være min bivejleder. Tak for grundig og udfordrende vejledning. Også tak til min hovedvejleder Finn Hauberg Mortensen og DIG, som gjorde hele projektet muligt. Og til SFL-kredsen på Odense Universitet, hvor jeg fik lov til at demonstrere mine første hakkende analyseresultater.

Jeg skylder også en dansk gymnasielærer og dennes herlige 1G mat. stor tak for at de tolererede mig og mit kamera i time- og ugevis. Også Lene Munk Nielsen skal have tak, fordi hun hver onsdag morgen på cafeen (efter den fælles styrketræning) lagde øre og forståelse til både mine glæder og frustrationer gennem de tre år. Og min nærmeste familie som altid stiller op og tager sig af mine efterladenskaber, hus, dyr, drivhusspirer osv., når jeg flyver og farer rundt som SFL-ambassadør. Særlig stor tak til Dorthe som sad i Scotlands highlands og læste den sidste korrektur på denne mammutafhandling.

Endelig skylder jeg også de mange, mange lærere rundt i landet tak, som de i mine første forsøg på formidling af mine resultater, åbent, interesseret og opmuntrende har givet mig respons på de nye vinkler på sprogpedagogikken, som endnu er i proces, men, som de fortæller mig, har en stor fremtid for sig i deres pædagogiske univers.

⁴⁸ Hedeboe og Polias 2000.

