

literacy.dk

DANSER TUSINDBENET IGEN?

▶ **ELLEN KROGH**

PROFESSOR EMERITUS VED SYDDANSK UNIVERSITET

**NATIONALT
VIDENCENTER
FOR LÆSNING**

DANSER TUSINDBENET IGEN?

► ELLEN KROGH, PROFESSOR EMERITUS VED SYDDANSK UNIVERSITET

Professor emeritus Ellen Krogh er cand.mag. i dansk og engelsk og ph.d. i danskfagets didaktik. Som gymnasielærer engagerede hun sig i udviklingen af danskfaget, i 1990'erne med særligt fokus på procesorienteret skrivedidaktik. Siden 1999, hvor hun blev ansat på Syddansk Universitet, har hun forsket i danskfaget og i fagdidaktik, hovedsageligt med skrivning og skriveudvikling som fokus, ikke mindst i det omfattende projekt *Faglighed og skriftlighed* (2010-2015). Hun har publiceret artikler, læremidler og bøger, ofte i samarbejde med andre. Blandt de seneste bøger kan nævnes *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (2014), *Elevskrivere i gymnasiefag* (2015), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (2016) og *Fagdidaktik i dansk* (2017).

Frøydís Hertzbergs artikel om tusindbenets smukke dans griber fat i et grundlæggende spørgsmål i skriveundervisningen. Styrker faktuel, deklarativ viden om sprog elevers skrivefærdigheder og genrebeherskelse? Skriver de bedre eventyr eller forsøgsrapporter når de har fået undervisning i genernes karakteristiske træk? Der findes omfattende og ofte modstridende forskning om spørgsmålet, og Frøydís Hertzberg undersøger de vigtigste positioner og de forskningsmetoder som har været anvendt, og den kritik der har været rejst. Hun viser hvad der samler, og hvad der adskiller positionerne, og hun fører os frem til en elegant pointe, gengivet i en videreførelse af fablen om tusindbenets smukke dans. Pointen er at sproglig

metaviden er nødvendig når vi skal kommunikere til andre hvordan vores dans – eller tekst – fungerer, og måske vil udfordringen med at oparbejde denne metaviden også udvikle tusindbenets dans til endnu større skønhed.

Ud over at være et lysende eksempel på god forskningsformidling er Frøydís Hertzbergs artikel også visionær idet den peger frem mod de to seneste tiårs forskningsresultater. Jeg er blevet opfordret til at kommentere artiklen og give en opdatering af skriveforskningen som kan lede til et bud på hvad god skriveundervisning i folkeskolen er i dag. Det er en stor opgave, faktisk større end jeg havde regnet med. Skriveforskningen er stor og fragmenteret, og mine egne interesser har selvfølgelig i et vist omfang formet mit overblik. Jeg har struktureret artiklen så den følger hovedpunkterne i Frøydís Hertzbergs artikel, og lægger hovedvægten på den forskning der efter min vurdering har fået mest betydning i dansk skrivedidaktik, og på danske skriveforskningsprojekter.

Grammatik ind i skriveundervisningen

Som Hertzberg viser, er der inden for skriveforskningen konsensus om at traditionel systemorienteret og dekontekstualiseret grammatikundervisning ikke bidrager til bedre skrivning eller bedre tekster. I dag står funktionelle forståelser af sprog og grammatik stærkt, og grammatik har fået en

genopblomstring både i skriveforskningen og i skrivedidaktikken. En vigtig inspiration hertil er Halliday-traditionens og genrepædagogikkens forståelse af sprog og grammatik som en ressource der er nødvendig for at eleverne udvikler tekstkundskab og genrebeherskelse. Men den europæiske forskning som i de senere år er blevet taget op i Danmark, benytter sig ikke nødvendigvis af Halliday-grammatikken.

Et engelsk forskningsmiljø ved University of Exeter har vist nye veje til at integrere grammatik i skriveundervisningen, inspireret af Hallidays funktionelle syn på sprog. Under ledelse af Debra Myhill er der gennemført flere større forskningsprojekter hvor man har kunnet dokumentere at integration af grammatik i skriveundervisningen har positiv effekt på elevernes udvikling af skrivekompetence (Myhill et al., 2013). Der er tale om flerårige studier af elevers skriveudvikling på mellemtrinnet og i udskolingen med anvendelse af både kvantitative studier af elevtekster med randomiserede kontrolgrupper og kvalitative metoder baseret på observation og interviews. Designet af skriveundervisningen i interventionsprojekterne bygger på en teori om grammatik som en metasproglig ressource for elever der giver dem redskaber til at se hvordan sprog skaber betydning i forskellige tekster. Det nye i Myhills forståelse af grammatik er således at grammatik handler om at skabe betydning i tekster ved hjælp af *sproglige valg* (Myhill, 2020, s. 6). I dette holistiske syn på sprog er Myhill og hendes kolleger som nævnt informeret af Halliday, men de anvender ikke genrepædagogikkens grammatiske begrebsapparat, men traditionelle grammatiske begreber som kræves anvendt i de engelske styredokumenter for skolen.

Myhill-gruppens forskning er blevet omsat i fire didaktiske principper for praksis: 1. at skabe *forbindelser* mellem den introducerede grammatik og den skrivning der undervises i, 2. at forklare grammatikken med *eksempler* frem for med lange

forklaringer, 3. at bruge *autentiske tekster* som modeller så eleverne introduceres til samfundets bredere skriverfællesskab, 4. at skabe højkvalitets-*diskussioner* i klassen om grammatik (Myhill, 2020; jf. også Kabel & Brok, 2017). Myhill peger imidlertid også på at effekten af denne didaktik kan svækkes hvis lærere mangler faglig viden om grammatik, og hvis de mangler kompetence og erfaring med at gennemføre kvalificerede klassesamtaler om grammatik og sprog.

Myhill peger imidlertid også på at effekten af denne didaktik kan svækkes hvis lærere mangler faglig viden om grammatik, og hvis de mangler kompetence og erfaring med at gennemføre kvalificerede klassesamtaler om grammatik og sprog. ”

Det aktuelle danske projekt *Gamma3* er et godt eksempel på den voksende opmærksomhed på grammatik som et metasprog der kan styrke både læse- og skriveundervisningen i skolen. I *Gamma3* (Christensen et al., 2020) har en forskergruppe gennemført en etnografisk undersøgelse af grammatikundervisningen i skolens sprogfag i udskolingsklasser på syv danske skoler og et efterfølgende mindre interventionsprojekt på to af skolerne. Projektet er inspireret af Myhills kontekstualiserede og integrerende forståelse af sprog og grammatik (Christensen et al., 2020, s. 13).

Det etnografiske studie viser at der i dansk og engelsk hovedsagelig foregår individualiseret tra-

ditionel grammatikundervisning, ofte med brug af digitale platforme, og at der som helhed gennemføres få gruppe- og klassesamtaler om sprog og grammatik; klassesamtaler er imidlertid mest udbredt i tysk. Et yderligere fund er at der stort set ikke samarbejdes mellem sprogfagene om grammatik. Interventionsforløbene kunne imidlertid tage afsæt i lærernes ønsker om at udvikle en meningsgivende grammatikundervisning hvor eleverne kan lære at grammatik både er system og valg. Forløbene var baseret på de didaktiske principper hos Myhill og på samarbejde mellem sprogfagene. Det ene forløb drejede sig om sprogundersøgende litteraturundervisning, og det andet om hvordan undersøgelser af forfæltsmuligheder i syntaks kan informere elevers skrivning. I *Viden om Literacy* nr. 27 kan man læse om en række interessante delstudier i *Gramma3* og om flere andre nordiske studier om sprogbasert undervisning.

Fra læsning for skrivning til skrivning for læsning

Frøydís Hertzberg diskuterer læsningens betydning for skrivefærdighed og særligt Stephen Krashens teorier. Få abonnere i dag på Krashens radikale skelnen mellem tilegnelse og læring og hans forestilling om den frivillige, lystdrevne læsnings eneafgørende betydning for skrivefærdigheder. Skriveforskningen har på en vis måde vendt denne teori på hovedet ved at sætte fokus på skrivningens betydning for læsefærdigheder. Elisabeth Hansen viste allerede i 1999 at læsning og skrivning gensidigt påvirker hinanden når børn tilegner sig skriftsproget (Hansen, 1999). Forskningen har udviklet viden om nye former for 'indkulturering' af førskolebørn og indskolingsbørn i skriftkulturen med fokus på sproglig opmærksomhed og tidlig 'barneskrivning' (Kjertmann, 2004; Söderbergh, 2004; Korsgaard et al., 2010).¹ I *Writing to Learn*,

en omfattende metaanalyse af de seneste 30 års kvantitative skriveforskning, dokumenterede amerikanske forskere i 2010 at skrivning er en betydningsfuld katalysator for læseudviklingen (Graham & Hebert, 2011).

I de seneste tiår har digital teknologi og sociale medier forandret vilkårene for læsning og skrivning. Skriftsprog og skrivning har i væsentlig grad erstattet både mundtlig kommunikation og læsning. Den amerikanske skriftforsker Deborah Brandt har i store interviewstudier dokumenteret at skrivningen i dag er blevet den dominerende kulturelle praksis i vores hverdags- og arbejdsliv, mens vi har stadig mindre tid til at læse. Hun mener at skolen i dag er for optaget af læsning frem for at fokusere på skrivningens potentialer. Skolens abstrakte, symbolbaserede rutiner hvor fokus er på de kognitive vidensdimensioner, undertrykker ifølge Brandt skrivningens stærke forbindelser med kunst, håndværk, performance, offentlighed og indtægter.²

Den amerikanske skriftforsker Deborah Brandt har i store interviewstudier dokumenteret at skrivningen i dag er blevet den dominerende kulturelle praksis i vores hverdags- og arbejdsliv, mens vi har stadig mindre tid til at læse. ”

1 Se også om nyere forskning i den tidlige literacy i *Viden om Literacy* nr. 28.

2 Se introduktion til Brandts forskning i Krogh (2017).

Der er ingen tvivl om at Brandt har en vigtig pointe, og at de abstrakte, symbolbaserede rutiner fortsat dominerer i skolen – og især jo længe frem i skolesystemet eleverne kommer. Denne tendens bestyrkes af det voksende fokus på kvalitetsmåling, evidensorientering og testning i dagens skole. Samtidig finder vi en omfattende dansk og nordisk forskning der griber kritisk og konstruktivt fat i denne problemstilling og iværksætter projekter hvor udtryksformer forbindes, og hvor også skrivningens potentialer kommer i spil. Jeg vil blandt mange mulige nævne det nyere danske projekt *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM), et forsøgs- og udviklingsprogram på 172 skoler rettet mod at udvikle nye, undersøgelsesorienterede tilgange til dansk i udskolingen og matematik på mellemtrinnet. Projektet udsprang af et politisk ønske om et fagligt løft af dansk og matematik i tilknytning til folkeskolereformen i 2014, og det var et krav at der skulle gennemføres kvantitative effektstudier gennem flere runder. Projektet blev imidlertid designet med både kvantitative og kvalitative metoder, og der blev udviklet et ”substantielt og mestringsorienteret kvalitetsbegreb” som forbindes med dannelsesmål som dømmekraft og handlingsrepertoire (Hansen et al., 2020, s. 40). Forsøgsprogrammets mål var at udvikle en mere skabende og undersøgende undervisning. Af særlig interesse her er at forsøget i dansk lægger vægt på ”materiel yderliggørelse” som henviser til teori om skrivevidadaktik og mundtlighed. Der tales om ”skabende brug af krop, samtale, skrivning, visualisering, dramatisering og multimodal produktion” som giver indre processer ydre udtryk. KiDM er således et eksempel på forskning som inden for skolesystemets gældende rammer sigter på at skabe forandring med et didaktisk projekt hvor undersøgende litteraturarbejde forbindes med både skrivning og visuelle, auditive og kropslige udtryksformer (Hansen et al., 2020, s. 58).

Literacy og literacies - den komplekse udfordring

Samtænkningen af læsning og skrivning med andre udtryksformer fører os over i literacy-begrebet. Literacy eller flertalsformen literacies er blevet stadig mere indarbejdet i dansk og nordisk forskning. Begrebet er importeret fra engelsk hvor den oprindelige betydning var alfabetisk læse- og skrivefærdighed. I dag har literacy imidlertid fået nye betydninger som løber sammen i flertalsformerne literacies. Den ene er forståelsen af skriftkyndighed som et socialt fænomen, indlejret i og formet af forskellige samfundsmæssige miljøer. Denne forståelse er udviklet af forskergruppen *New Literacy Studies* som altså vil hævde at vi ikke – som skolen traditionelt har gjort (og gør?) – kan forstå skriftkyndighed som en autonom, mental færdighed der kan måles ud fra en almen norm, men må forholde os beskrivende og undersøgende til de literacy-former og literacy-økologier som vi finder i forskellige sociale kontekster, herunder også i skolens praksis. Den anden betydning af literacy som en flertalsform udspringer af eksplosionen i den digitale teknologi hvor betydning skabes i samspil mellem den multimodale tegnverden af mundtligt og skriftligt sprog, og visuelle, auditive og kropslige tegn.

Samtidens literacy-forskning sætter fokus på hvordan vi ruster elever og mennesker i det hele taget til at agere i dagens digitaliserede tekstsamfund. Den ser på skrivefærdighed som en socialt indlejret kompetence der inkorporerer digitale færdigheder og multimodale betydningsformer. Hvad enten selve termen literacy anvendes eller ej, har alle større nordiske skriveforskningsprojekter i de to seneste årtier været påvirket af og forholdt sig til både *New Literacy Studies* og den semiotiske multimodalitetsforskning. Den norske literacy-forsker Marte Blikstad-Balas beskriver samtidens literacy som ”en sammensat og kompleks kompetence, som indebærer færdigheder i at skabe mening ved hjælp af forskellige tegn og forskellige modaliteter. Den-

ne kompetence vil altid påvirkes af både sociale og kulturelle forhold” (Blikstad-Balas, 2016, s. 10).

Samtidens literacy-forskning sætter fokus på hvordan vi ruster elever og mennesker i det hele taget til at agere i dagens digitaliserede tekst-samfund. ”

Literacy og dermed også skrivedidaktikken er i dag en højkompleks udfordring for skolen. Blikstad-Balas peger på at der mangler en institutionaliseret, fælles forståelse af skolens tekstpraksisser, både de digitale og de ikke-digitale. Det gælder ikke kun i Norge, men dokumenteres også i dansk skriveforskning. I et historisk studie af literacy og digitalisering i folkeskolen viser Tannert og Berthelsen (2021) at styredokumenternes fokus på læsning og skrivning i dag suppleres af et bredere produktivt literacy-begreb hvor elever også skal kunne producere digitale artefakter. Men disse overordnede rammer manifesterer sig ikke nødvendigvis i skolernes praksis. Med henvisning til ny, norsk og dansk forskning dokumenterer de således at digital teknologi hovedsageligt bruges til at understøtte traditionelle undervisningsformer, og at multimediale kommunikationsformer kun i beskedent grad bruges i danskfaget hvor skriftsproglig kommunikation dominerer.

Kompleksiteten omfatter ikke bare den digitale teknologi, men også skrivedidaktisk praksis i bredere forstand. I forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* viste en etnografisk undersøgelse af skrivning i niende klasse på tre skoler store forskelle i skolekulturer og faglige skriftkulturer (Christensen et al., 2014). Også *Skrivedidaktik på mellem-*

trinnet i alle fag, kaldet *Ishøjprojektet*, udpegede kulturforskelle i skolernes og fagenes praksis. Her blev observationerne anvendt som udgangspunkt for et aktionsforskningsprojekt gennemført af tre forskere i samarbejde med lærerteams og vejledere på fem Ishøjskoler. Fokus var på udvikling af lærersamarbejdet og skrivedidaktikken (Brok et al., 2015). Første del af projektet var et observationsstudie af hvad, hvordan og hvorfor der blev skrevet i fagene. På baggrund af disse observationer blev lærerteamene udfordret til i samarbejde at udvikle skrivedidaktikken i fagene. Der blev således udviklet interventioner med fokus på udvikling af *et fælles sprog* for skrivning, et systematisk arbejde med at *formulere skriveformål* og med at *formulere skriveordrer*, afprøvning af *modellering* som metode samt *udvikling af evalueringsformer og feedback*. Rapporten redegør både for den krævende proces med at udvikle en ny skrivekultur i teamene og for den udvikling af skrivedidaktikken som fandt sted.

Jeg vil til sidst i dette afsnit nævne et stort dansk projekt som bringer endnu en literacy-udfordring i spil, nemlig sproglig diversitet. I det etnografiske længdestudie *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser* (Laursen, 2019) fulgte en stor forskergruppe gennem ti år (2008-2018) fem klasser på demografisk forskellige steder i Danmark. Formålet var at undersøge literacy-undervisningen i flersprogede klasserum med fokus på inddragelsen af sproglig diversitet. På skolerne blev der hvert år gennemført både rent forskergenererede aktiviteter og interventioner der var lokalt udformede i samarbejde med lærerne. Teoretisk opererer projektet i et tværvideenskabeligt krydsfelt mellem sprog, flersprogethed, andetsprogsforskning og literacy hvor socialesemiotik blev valgt som en gennemgribende teori der kunne bryde igennem de respektive teoretiske specialiseringer med sin hovedinteresse i social betydningsdannelse. Fokus var således på sociale betydningsdannelseprocesser i tilblivelse (Laursen, 2019, s. 287) hvor eleverne blev set som sociale agenter i færd med

at transformere og øge deres sproglige repertoire (Laursen, 2019, s. 294 f.). Vigtige indsigter i projektet trak også på narrative identitetsteorier hvor forskerne kunne påvise at literacy for børn og unge i stort omfang er en narrativt organiseret identitetsressource:

Literacy består ikke kun af tegn; det er også et tegn i sig selv, der er nært forbundet med, hvordan man ser sig selv og ses som person i en verden, hvor det at læse og skrive tilskrives stor betydning (Laursen, 2019, s. 296).

Helle Pia Laursen advarer i forlængelse heraf mod at overse sprogets performative, poetiske og metasproglige aspekter som havde stor betydning for denne dimension af elevdeltagernes literacyudvikling.

Didaktisk bidrager projektet med en tilgang til sprogundervisning der både rækker ind i den almen danskundervisning og i en danskundervisning i et diversitetsperspektiv, indfanget i udtrykket *at strække sproget*. At strække sit sprog er at eksperimentere med det, afprøve nye formuleringer og fastholde og udvikle en sproglig nysgerrighed. Sproget kan strækkes *vertikalt*, i dybden, fx i arbejde med synonymer, *horisontalt*, dvs. på langs, fx ved at udvide nominalleddene eller afprøve nye sætningskonstruktioner, og *tværgående* hvor ressourcer fra andre sprog integreres i det danske (Laursen, 2019, s. 291 f.). Vi mindes om Debra Myhills didaktiske arbejde med integreret grammatik når Laursen understreger at der skal stilles semiotiske og sociale ressourcer til rådighed for 'strækarbejdet', og at der skal skabes rammer for "meta-sprogning" i klassen som også kan inkorporere børns erfaringer med andre sprog end dansk.

At strække sit sprog er at eksperimentere med det, afprøve nye formuleringer og fastholde og udvikle en sproglig nysgerrighed. ”

Struktureret, systematisk skriveundervisning

Frøydís Hertzberg introducerer og diskuterer den amerikanske skriveforsker George Hillocks' banebrydende metaanalyse fra 1986 af hvad der kvalificerer effektiv skriveundervisning. Hun peger på at Hillocks' interesse først og fremmest er at argumentere for at systematisk, struktureret skriveundervisning er den mest effektive tilgang til at udvikle elevers skrivning. En sådan undervisning skal fokusere såvel på faktaviden om både indhold og form som på færdighedsviden om indhold og form. Hillocks er således talsmand for undervisningsformer som styrker disse fire dimensioner. Det særlige ved den undervisningsform som giver højest udslag i hans metaanalyse, 'inquiry', dvs. en systematisk undersøgelse af det emne som man skal skrive om, er at 'inquiry' producerer både viden om fakta og viden om hvordan fakta bringes til veje, altså både fakta- og færdighedsviden om indhold. Vi kunne som en parallel inden for formsiden pege på at Myhills kontekstualiserende grammatikundervisning producerer både faktaviden om grammatisk form og færdighedsviden om hvordan bevidste grammatiske valg kan styrke og udvikle den tekst man er i gang med at skrive. Det omfattende norske *Normprojektet* (2010-2014) er et eksempel på et projekt der undersøger og udvikler alle de fire dimensioner som Hillocks pegede på med udgangspunkt i det som i vor tid er en stærk dagsorden, evaluering. *Normprojektet* havde som ambition at styrke elevers skrivekompetence ved

at udvikle lærernes tekstkompetence og vurderingskompetence. Projektet er baseret på funktionel sprog- og skriveteori og et integreret fokus på sproglig form gennem udvikling af "forventningsnormer" for forskellige klassetrin. Men det har også fokus på faglig indholdskompetence gennem læreres arbejde med at stille og vurdere skriveopgaver i fagene. Jeg har ikke plads til at udfolde projektet yderligere, men kan anbefale den nyudkomne bog om projektet (Matre et al., 2021).

I den danske kontekst er struktureret, systematisk skriveundervisning i Hillocks' ånd blevet en almindeligt accepteret skrivedidaktisk tilgang. Det dokumenteres i såvel *Gramma3* som i *Ishøjprojektet*. Imidlertid finder vi i fx *Tegn på sprog* stærke argumenter for at skriveundervisningen også må have opmærksomhed på literacy som en identitetsresource, og at det er vigtigt at elever får erfaringer med sprogets performative og poetiske aspekter.³

Proces og genre

Som Frøydís Hertzberg viser, blev den amerikanske og britiske procesorienterede skrivepædagogik kritiseret for sit manglende fokus på form og lærerstyring. I den australske genrepædagogik blev dette set som en blindhed for at adgang til skolens sprog ikke er en selvfølge for elever med en anden social og kulturel ballast end den hvide middelklassens børn. Omvendt blev genrepædagogikken af amerikanske forskere kritiseret for at ville genindføre grammatik og genrenormer der ville være barrierer for at elever kunne udvikle deres skrivning og deres personlige stemme. I de skandinaviske lande har den nærmest krigeriske internationale modsætning mellem den procesorienterede skrivepædagogik og den australske genrepædagogik

ikke været fremtrædende. De to retninger er delvist blevet opsøgt i hinanden og delvist videreudviklet i parallelle faglige miljøer. En væsentlig grund hertil er formentlig dels de mange fælles træk som Hertzberg opsummerer, og dels vor tids fokus på evaluering og testning som har styrket beskrivbare aspekter som genrekompetence i skriveundervisningen.

I Skandinavien blev de ekspressive sider af den procesorienterede skrivepædagogik i 90'erne og nullerne integreret med retoriske værktøjer og en voksende opmærksomhed på fagenes gener (Krogh, 2010; 2017). Procespædagogikken hentede skriveprocesserne ind i skolen og skabte en ny forståelse af skellet mellem skriverorienterede tænkeprocesser og læserorienterede redaktionsprocesser, af skrivningens kreative og kundskabsudviklende potentialer og af skrivning som en kulturskabende, dialogisk praksis i klasserummene. Da Frøydís Hertzberg og Olga Dysthe i 2012 gjorde status over processkrivningen i Norge, viste de at processkrivningen var både teoretisk og praktisk godt forankret i skriveundervisningen, men i mindre grad som en *overgribende*, systematisk didaktik end som et didaktisk repertoire som lærere trak på i deres undervisning afhængigt af situation og formål (Hertzberg & Dysthe, 2012). Denne karakteristik gælder formentlig også i Danmark. Der tales ikke længere om procesorienteret skrivepædagogik, men når der arbejdes med skrivning i fagene, formative evalueringsformer og rettestrategier, er procespædagogikkens repertoire også i spil.⁴

³ I *Faglighed og skriftlighed*, der er et længdestudie af elevers faglige skrivning fra niende klasse til 3.g., understreges tilsvarende pointer, altså at identitetsudvikling eller 'skriverudvikling' og 'stemmer' er et afgørende aspekt af elevernes udvikling af deres skrivning (Jakobsen & Krogh, 2016).

⁴ Se en dokumentation heraf på det gymnasiale niveau i Christensen og Krogh (2020).

Der tales ikke længere om procesorienteret skrivepædagogik, men når der arbejdes med skrivning i fagene, formative evalueringsformer og rettestrategier, er procespædagogikkens repertoire også i spil. ”

Der er mange paralleller mellem procespædagogikken og genrepædagogikken – eller den sprog-baserede pædagogik (Mulvad, 2016) – og jeg vil umiddelbart antage at også genrepædagogikkens repertoire i dag informerer praksisformer i undervisning hvor lærerne ikke nødvendigvis abonnerer på hele det sprogteoretiske begrebsapparat. Mens Hertzberg understreger betydningen af genrebegrebet som den afgørende forskel mellem de to, mener jeg at det er den fokuserede opmærksomhed på sammenhængen mellem læring og sprog i både systemisk og funktionel forstand der udgør pædagogikkens vigtigste fornyelse af skriveidaktikken. Ruth Mulvad viser således også hvordan der i det seneste tiår i Skandinavien er udviklet en registerbaseret model hvor genrebegrebet er mere dynamisk, ved siden af den klassiske teaching-learning cycle hvor der er systematisk didaktisk fokus på elevernes tilegnelse af skolens og samfundets etablerede genrer (Mulvad, 2016, jf. Mulvad, 2013).

Den sprog-baserede pædagogik tilbyder lærere og elever et begrebsligt højtudviklet metasprog om sprog og skrivning der aktiveres i de projektorienterede, cykliske undervisningsmodeller. Udvikling af lærerkompetence er således en central del af forsknings-/udviklingsarbejde inden for pædagogikken. På dansk grund finder vi hos Mette Veds-

gaard Christensen (2016) et skolebaseret udviklingsprojekt med sprog-baseret undervisning som blev igangsat i 2009. Her får vi indblik i hvor omfattende, kompleks og langsigtet en opgave det er både for sproglærere og andre faglærere at tilegne sig og anvende pædagogikken.

Hvad er god skriveundervisning i folkeskolen i dag?

Det er jo ikke et spørgsmål der kan svares enkelt på, og slet ikke i lyset af den bredere literacy-udfordring i dagens digitaliserede tekstsamfund. Men den opdaterende vandring i Frøydís Hertzbergs fodspor giver grundlag for nogle overvejelser.

Jeg kan åbne med et citat: ”Det handler om proces og det handler om genre. Der er to ben der skal gås på.” Her sammenfatter en deltager i et udviklingsprojekt overskrifterne for udvikling af skrivning i skolen (Krogh, 2010, s. 120). Proces handler om hvordan vi lærer eleverne at skrive: at vi skal folde skriveprocessen ud sammen med eleverne, at vi skal understøtte deres tekstudvikling og tekstuelle valg med behovsdrevet viden om sprog og grammatik, at vi skal give undervejsrespons så eleverne får mulighed for at lykkes med at aflevere gode opgaver de kan være stolte af. Genre handler om hvad det er eleverne skal lære: at man altid kommunikerer ind i faglige eller andre domæner hvor bestemte registre og genrer dominerer, og at man skal lære sig at kommunikere inden for den ramme hvis man vil anerkendes og høres i ”klubben”.

Og så er der den anden dimension som handler om at skrivning for børn og unge også er en investering i identitetsudvikling, og at det er vigtigt at skabe rum for eksperimenterende, kreative udtryksformer i tekstproduktionen. Her kommer tusindbenets dans ind i billedet. I et etnografisk projekt fulgte jeg drengeskriveren Jens fra niende klasse til 3.g. Jens brød sig slet ikke om at skrive, men fortalte at han holdt meget af at skrive historier i de tidlige skole-

år, lige indtil skrivning blev en skoletvang. Han havde også senere spredte gode erfaringer med kollektive, kreative eller undersøgende projekter, men ellers så Jens ikke sig selv som skriver, men som en elev der afleverede skriftlige opgaver fordi han skulle. I et sent interview om hans erfaringer med at skrive det undersøgende studieretningsprojekt i 3.g åbner der sig imidlertid pludselig en sprække hvor han signalerer at han faktisk godt kunne have lyst til at arbejde med den slags i fremtiden. Min pointe med denne beretning er den samme som Frøydís Hertzbergs spekulative afslutning om tusindbenet der måske ender med at kunne danse igen, og nu med meta-bevidsthed om sin dans. Det første vigtige er at tusindbenet overhovedet får erfaringer med at danse, også i skolen. Det næste er at vi husker på at dansen, altså skoleskrivningen, også er et langsigtet dannelsesprojekt. Det fordrer at vi som skriveundervisere ikke kun fokuserer på kompetencer og præstationer, men skaber rammer for refleksion og diskussion af elevernes erfaringer med at skrive og producere tekster, og at vi sikrer at refleksioner og samtaler handler både om sprog og form, om indhold og den viden de har produceret i skriften, og om hvordan de gennem deres sproglige og indholdsmæssige valg har skabt stemmerne i deres tekster.

Referencer

- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Klim.
- Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. (2015). *Skrivedidaktik – en vej til læring*. Klim.
- Christensen, M. V. (2016). Genrepædagogik som kompetenceudvikling på Sølystskolen. *Sprogforum*, 63, 35-40.
- Christensen, M. V., Kabel, K., & Brok, L.S. (2020). Grammar3-projektet 2018-2019. Baggrund og overblik. *Viden om Literacy*, 27, 12-18.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, T. S., & Krogh, E. (2020). At være eller ikke være skrivelærer. På vej mod et gymnasialt skriveprogram. I A. Qvortrup (red.), *Gymnasiet i udvikling* (s. 108-147). Hans Reitzels Forlag.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4). 710-744.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to Read. Evidence for How Writing Can Improve Reading*. A Report from Carnegie Corporation of New York. DC: Alliance for Excellent Education.
- Hansen, E. (1999). Sammenhængen mellem læsning og skrivning. *Veje ind i skriftkulturen*. Forskningstidsskrift, Danmarks Lærerhøjskole. 3. årg. Nr. 3, 11-38.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B (2020). *Kvalitet i dansk og matematik*. <https://laeremiddel.dk/projekter/kidm-bedre-kvalitet-i-dansk-og-matematik/>
- Hertzberg, F., & Dysthe, O. (2012). Proseskriving – hvor står vi i dag? I S. Matre, D. K. Sjøhelle, & R. Solheim (red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksis* (s. 59-71). Universitetsforlaget.
- Jakobsen, K. S., & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I E. Krogh, & K. S. Jakobsen (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 25-55). Syddansk Universitetsforlag.
- Kabel, K., & Brok, L.S. (2017). *Hvorfor bør vi interessere os for Debra Myhills forskning i Danmark*. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://www.vi->

videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/forskerklummen-debra-myhill/

Kjertmann, K. (2004). Indkulturering – et nyt fagdidaktisk felt. I K. Schnack (red.), *Didaktik på kryds og tværs* (s. 301-323). Danmarks Pædagogiske Forlag.

Korsgaard, K., Vitger, M., & Hannibal, S. (2010). *Opdagende skrivning – en vej ind i læsningen*. Dansk lærerforenings Forlag.

Krogh, E. (2010). Skriftligt arbejde i fagene. I E. Krogh (red.), *Videnskabsretorik og skrivedidaktik. Gymnasiepædagogik, nr. 77*. https://www.sdu.dk/media/files/om_sdu/institutter/ikv/formidling/gymnasiep%C3%A6dagogik/gymnasiep%C3%A6dagogik/77.pdf.

Krogh, E. (2016). De store formater. I E. Krogh, & K. S. Jakobsen (red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 71-105). Syddansk Universitetsforlag.

Krogh, E. (2017). Skriftlighed og skrivedidaktik i dansk. I E. Krogh, N. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech (red.), *Fagdidaktik i dansk* (s. 61-93). Frydenlund.

Krogh, E. (2017). Vi skriver og skriver, men har dårligt tid til at læse. Nationalt Videncenter for Læsning. <https://videnomlaesning.dk/aktuelt/nyheder/2017/forskerklummen-vi-skriver-og-skriver-men-har-daarligt-tid-til-at-laese/>

Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus Universitetsforlag.

Matre, S., Solheim, R., & Otnes, H. (red.) & Berge, K. L., Evensen, L. S., & Thygesen, R. (2021). *Nye grep om skriveopplæringa. Forskningsfunn og praksiserfaringar*. Universitetsforlaget.

Mulvad, R. (2013). Hvad er genre i genrepædagogikken? *Viden om Literacy, 13*, 20-28.

Mulvad, R. (2016). Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik. *Sprogforum, 63*, 12-23.

Myhill, D. (2020). Introduction: Rethinking grammar – as a choice. *Viden om Literacy, 27*, 6-10.

Myhill, D. A., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education, 27*(2), 139-166. doi: 10.1080/02671522.2011.637640

Söderbergh, R. (2004). *Læse – skrive – tale – barnet erobrer sproget*. Akademisk Forlag.

Tannert, M., & Berthelsen, U. D. (2021). Literacy og digitalisering i skolen: Et historisk perspektiv. *Viden om Literacy, 29*, 8-16.