

# TUSENBENETS VAKRE DANS

## FORHOLDET MELLOM FORMKUNNSKAP OG SJANGERBEHERSKELSE

I hvilken grad er eksplisitt undervisning en hjelp til sjangerbeherskelse? Vil man for eksempel skrive bedre fortellinger etter å ha blitt gjort oppmerksom på hvordan fortellinger er bygd opp og hvilke retoriske virkemidler som karakteriserer sjangeren? Hvor viktig er i det hele tatt eksplisitt formkunnskap for skriveferdigheten? Slike spørsmål har stått i sentrum i den skrivepedagogiske debatten de siste tiårene, og Frøydis Hertzberg gir her en oversikt over de ulike posisjonene i forskningen på området.<sup>1</sup>

Av Frøydis Hertzberg

Det finnes en vakker fabel om et tusenben som hver morgen gledet alle dyrene i skogen med sin utrolig grasiøse og virtuose dans. Den eneste som ikke gledet seg, var naboen til tusenbenet, padden, som syntes det ble altfor mye ståk med all denne tilstrømmingen hver morgen. Derfor gikk den en gang bort til tusenbenet og sa: "Siden jeg er en stor beundrer av dine danseferdigheter, er det en ting jeg *må* få klarhet i: Når du skal til å sette ned fot nr. 1000, gjør du det da samtidig med at du løfter fot nr. 999, eller løfter du den akkurat litt før eller litt etter?" Og det gikk nøyaktig slik padden hadde beregnet: Når tusenbenet ble tvunget til å tenke igjennom hva hun egentlig gjorde, ble hun forvirret, og da hun neste morgen skulle utføre sin dans, gikk alt i

stå. Ifølge fabelen danset hun aldri mer.

Intuitivt vil vi nikke gjenkjennende til poenget i fabelen. De mentale prosessene som er i sving når vi danser, sykler eller svømmer, har vi neppe tilegnet oss gjennom språket, og et forsøk på å beskrive eller analysere dem kan lett komme til å hemme den naturlige utførelsen. Men fabelen støter an mot en annen form for intuisjon som *også* de fleste kjenner seg igjen i. Den undervisningen som foregår på danseskolene og i idrettsklubbene er ikke språkløs; tvert imot ledsages den av instruksjoner preget av tommelfingerregler ("begynn alltid med den ytterste foten"), metaforer (skitrenerne som skal få små barn til å forstå hva ploging er, kan for eksempel si "du skal lage et pizza-stykke med skiene dine") og analytisk bevisstgjøring ("når albuen kommer på høyde med kroppen, starter skyv-fasen"). Slike språk-

☛ Frøydis Hertzberg er professor i norskdidaktikk ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, Universitetet i Oslo. Hun har blant annet utgitt *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys* (1995), *Muntlig norsk* (sammen med Astrid Roe, 1999) og *Skrive for å lære – Skrivning i høyere utdanning* (sammen med Olga Dysthe og Torlaug L. Hoel, 2000). Hennes hovedinteresser ligger på områdene akademisk skriving, tekstvurdering, arbeid med muntlighet og elevers skriftspråklige utvikling.

1 Deler av denne artikkelen har tidligere vært trykt som "Forholdet språkforskning – språkundervisning" i *Svenskans beskrivning* 22, Lund University Press 1997, side 11-26.

lige instruksjoner kan gjerne suppleres med visualiseringer i form av tegninger eller video-opptak der det fokuseres på enkelte utføringstrekk. Det kan dreie seg om alt fra å rette kame-raet mot føttene til et par som danser rørospols til å fryse fast de enkelte stadiene i sekundene før en håndballspiller sender ballen mot mål.

Til grunn for slike språklige instruksjoner og mer eller mindre systematiske visualiseringer ligger den oppfatningen at evnen til å beskrive og analysere en ferdighet fremmer evnen til å utføre den. Men i et læringsteoretisk perspektiv er denne oppfatningen diskutabel både empirisk og filosofisk. Med termer fra kunnskapsteori kan vi si at diskusjonen dreier seg om hvorvidt eller i hvilken grad påstandskunnskap (*declarative knowledge*) fremmer ferdighetskunnskap (*procedural knowledge*). Påstandskunnskap er da all kunnskap som i prinsippet kan formuleres språklig, mens ferdighetskunnskap, altså evnen til utførelse, i prinsippet er 'taus' og dermed utilgjengelig for innsyn. Svært mye av den moderne læringsteoretiske debatten, ikke minst innenfor profesjons- og yrkesutdanning, dreier seg om slike spørsmål.<sup>2</sup>

## Skolen og sjangerundervisningen

Termene påstandskunnskap og ferdighetskunnskap er nyttige også i diskusjonen om hvordan skrivekompetanse utvikles. Riktignok er skrijving – i motsetning til dansing – en språklig aktivitet, men også skriveprosessen styres i stor grad av automatiserte kognitive prosesser som er utilgjengelige for innsyn. Også i skriveundervisningen vil det oppstå et spenningsfelt mellom *kunnskap om* og *trening i*, altså mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap. Dette illustre-

res tydelig gjennom grammatikkproblematikken, der all empiri ser ut til å gå i disfavør av grammatikkundervisning som middel til skrivekompetanse. Det gjelder imidlertid også nivåene over setningen – det er for eksempel ikke sikkert at undervisning i tekstlingvistikk fører til bedre avsnittinndeling og tekstflyt.

I denne artikkelen er det påstandskunnska-pens rolle i forhold til sjangerproblematikken jeg vil belyse, slik temaet framstår i den internasjonale skrivepedagogiske debatten. Og med sjangerproblematikken er vi inne på spørsmål som går langt ut over det snevert språkpedagogiske. Hvor viktig er det for eksempel at elevene lærer seg å beherske et sett med sjangertrekk i forhold til å utvikle sin personlige stemme? Hvor godt egnet er skolen til å innføre elevene i samfunnets etablerte sjangrer? Tendensen i Skandinavia har de siste årene vært å erstatte hybridsjangeren 'stil' eller 'uppsats' med sjangrer som søknad om stilling, leserbrev, radiokåserier og bokanmeldelser, men hvor vellykket kan det bli når en hele tiden må simulere situasjoner der slike sjangrer inngår? Og har de ulike sjangrene like stor verdi? Er det for eksempel slik at det å kunne drøfte er en mer avansert ferdighet enn å kunne fortelle, og er i så fall sjangeren fortelling å betrakte som et forstadium til drøftingen og utredningen? Sjangerproblematikken har altså en ideologisk side som fort overskrider den læringsteoretiske, noe som blir særlig tydelig i den australske sjangerskolens kritikk av den prosessorienterte skrivepedagogikken (se nedenfor).

I min diskusjon av sjanger og form er det imidlertid nettopp det læringsteoretiske perspektivet jeg vil oppholde meg ved. Derfor vil jeg starte med grammatikk. Dette gjør jeg til tross for at undervisning i grammatikk ikke er noe innlysende middel til sjangerbeherskelse. Når jeg likevel gjør det, er det av to grunner. For det første er det neppe noen annen disiplin innenfor skriveforskningen der diskusjonen om forholdet mellom påstandskunnskap og ferdighetskunnskap har stått så sentralt som akkurat der. For

2 Begrepene påstandskunnskap, ferdighetskunnskap og taus kunnskap (og i tillegg fortrolighetskunnskap) blir forklart i Johannessen (2000). Interessante bidrag i denne debatten finnes for øvrig i Nielsen og Kvale (1999); se særlig introduksjonsartikkelen av Karen Jensen (2000).

det andre er kjennskap til grammatikkens grunnbegreper å betrakte som en basis for all annen språkkunnskap og dermed også for sjangerkunnskap. Det er for eksempel ikke tilfeldig at den australske sjangerskolen baserer sin modell på Hallidays systemisk-funksjonelle grammatikk.

Til slutt er det nødvendig med noen enkle klargjøringer: Den typen påstandskunnskap som er aktuell for forståelsen av sjangertrekk, velger jeg her å kalle *kunnskap om form* eller *formkunnskap*. Med det mener jeg kunnskap om sjangertrekk som er gjort eksplisitt, som man kan gjøre rede for. Videre bruker jeg termen 'sjangertrekk' i betydningen språktrekk på alle de nivåer av teksten som påvirkes av sjangervalget, som for eksempel syntaks, vokabular, tekstbinding og sjangerstruktur. Siden den mest åpenbare arenaen for denne typen eksplisitering er undervisning, vil jeg av og til bruke termer som 'eksplisitt undervisning' eller 'formundervisning' der hvor det like gjerne kunne stått 'formkunnskap'. Og endelig bruker jeg termen 'sjangerbeherskelse' i betydningen evnen til å skrive vellykkede tekster innenfor de ulike sjangere.

## Mikronivået: ordklasser og setningsledd

Selv om grammatikkundervisningen historisk sett har sin opprinnelse dels i latinundervisningen, dels i forstandstreningen, har undervisningen i morsmålsgrammatikk i nyere tid særlig blitt legitimert ut fra skriveundervisningen. I den forbindelse er det helt siden etterkrigstiden gjort en rekke studier for å måle effekten av grammatikkundervisning på skriveferdighet, særlig i England og USA. Som regel har det dreid seg om kvantitative undersøkelser, gjerne utført av pedagoger eller psykologer, der man har satt eksperimentgrupper opp mot kontrollgrupper, målt effekter og korrelert dem med på forhånd fastlagte variabler. Det er blitt fokusert på korrelasjonen mellom grammatikk-*kunnskaper* og skriveferdighet

eller mellom grammatikk-*undervisning* og skriveferdighet, men det finnes også studier som har villet måle effekten av ulike grammatiske modeller eller metoder satt opp mot hverandre.<sup>3</sup> Det typiske ved disse undersøkelsene er at de om og om igjen avkrefter hypotesen om grammatikkens verdi for skriveferdigheten. Dette er da også inntil det kjedsommelige slått fast i faglitteraturen på området. Den såkalte Braddock-rapporten, som oppsummerer resultater fra en periode på 20 år fram til 1963, konkluderer slik:

In view of the widespread agreement of research studies based on many types of students and teachers, the conclusion can be stated in strong and unqualified terms. The teaching of formal grammar has a negligible, or, because it usually displaces some instruction and practice in actual composition, even a harmful effect on the improvement of writing.<sup>4</sup>

Denne konklusjonen, som må være en av de hyppigst siterte passasjer i amerikansk skriveforskning, er blitt stående som den endelige sannhet om grammatikkens nytteløshet. Den er blitt problematisert og bortforklart,<sup>5</sup> men den er også – 20 år senere – blitt bekreftet gjennom Georg Hillocks' metaanalyse av en rekke nye effektstudier. Hillocks' konklusjon er at så å si hva som helst man kan finne på å gjøre i et skrive-klasserom, er mer effektivt enn grammatikk.<sup>6</sup>

Det er ikke vanskelig å produsere motforestillinger til denne typen studier. For skandinaviske lesere er det en innlysende feilkilde at samtlige av dem dreier seg om skrivning på engelsk i engelskspråklige skoler. Men det er også problemer av mer generell karakter. Mange av dem går over altfor kort tid, og vi vet for lite om hvordan undervisningen faktisk har foregått og hvordan

3 For videre referanser se Hertzberg (1995), særlig kap. 4 og 7.

4 Braddock m.fl. (1963), side 37 ff.

5 Se for eksempel Kolln (1981)

6 Hillocks (1986a), også referert i Hertzberg (1995), side 100.

effekten er blitt målt. Hvis elevene for eksempel bare er blitt undervist i ordklasser og setningsledd uten noen form for kontekstualisering, er det rett og slett ikke særlig sannsynlig at undervisningen skulle kunne ha noen overføringsverdi. Det samme gjelder hvis effekten bare er målt gjennom en samlekarakter for innhold og form. Det er likevel et faktum at der hvor undersøkelser faktisk er godt designet på disse punktene, er likevel resultatene de samme, og de går ikke i favør av grammatikk.<sup>7</sup>

En gedigen motstrøm mot alt det jeg har sagt ovenfor, er den australske sjangerskolens vekt på Halliday-grammatikken. En programartikkel i denne sammenheng er "Grammar: Making Meaning in Writing" av Martin & Rothery.<sup>8</sup> Der kontrasteres Hallidays grammatikk med henholdsvis tradisjonell grammatikk og chomskyansk grammatikk, og det argumenteres for at Halliday-grammatikken har pedagogiske muligheter som de to første retningene mangler. I dette prosjektet integreres grammatikkundervisning i en allsidig og sterkt kontekstualisert sjangerundervisning, der et hovedsiktemål er å lære elevene opp til å beherske en rekke av de sjangrene som samfunnet krever.<sup>9</sup>

Kronargumentet for grammatikkundervisning i dag er likevel ikke den direkte effekten på skriveferdigheten. I dag er argumentet snarere at grammatikk fremmer en form for *metaspråklig kompetanse* som bidrar til å høyne kvaliteten på lese- og skriveferdighet generelt. Det er dette som ligger bak den storstilte satsingen innenfor det engelske *National Curriculum*, særlig det såkalte *Early literacy*-prosjektet, der en form for lekpreget omgang med grammatiske begreper tar til allerede i femårsalderen. Grammatikk inngår også som en viktig del av det som i engelske skoler kalles *Knowledge about language* (KAL), og i den forbindelse har grammatikk blitt revita-

lisert også i lærerutdanningen.<sup>10</sup>

## Fra lesning til skriving: Stephen Krashen

Det finnes neppe noen som så kompromissløst har avvist betydningen av teoretisk språkkunnskap som amerikaneren Stephen Krashen. Med bakgrunn i chomskyansk lingvistikk utviklet han tidlig på åttitallet en modell for språktilegnelse generelt (ofte referert til som *monitorteorien*), der han postulerer at all språklæring følger samme mønster, enten vi snakker om morsmål, andrespråk eller fremmedspråk, og enten det er muntlig eller skriftlig. Mesteparten av det han har skrevet, dreier seg om andrespråklæring, men i 1984 utgav han også en bok om skriving, og det er den – *Writing – Research, Theory, and Applications* – jeg bygger på her.<sup>11</sup>

Med utgangspunkt i en rekke effektstudier knyttet til skriving konkluderer Krashen med at frivillig, lystbetont lesning er den viktigste faktoren for utviklingen av skriveferdigheten. Dette er i og for seg ikke noe oppsiktsvekkende, men det Krashen gjør, er å videreutvikle dette resonnetet til en sammenhengende teori som så å si fraskriver enhver annen faktor noen verdi for skriveferdigheten. Han henter ordparene *competence/performance* fra tg-grammatikken og *acquisition/learning* fra fremmedspråkspedagogikken, og så setter han fram følgende hypotese: Skrivekompetansen kommer bare gjennom lesning, og bare ubevisst (gjennom tilegnelse). Skrivetrening i seg selv fremmer ikke denne kompetansen, og det gjør heller ikke undervisning i skriving. Direkte instruksjon kan nok føre til det han kaller *læring*, men slik læring kan aldri resultere i kunnskaper som blir en del av kompetansen. Derfor har undervisning i grammatikk, rettskriving og tegnssetting minimal verdi for elevens utvikling: slike kunnskaper kan bare komme inn i en korrigeringsfase etter at selve

7 En grundigere beskrivelse av en del av disse undersøkelsene finnes i Sletta (1980) og Hertzberg (1995).

8 Martin & Rothery (1993).

9 En presentasjon av noen av de mest sentrale skriftene innenfor denne retningen finnes i Berge m.fl. (1998).

10 Se Mitchell (1994a, 1994b)

11 Krashen (1984).

språkproduksjonen har funnet sted.

Krashens teori om skrivning har en parallell i hans teori om andrespråk. Teorien rommer også flere elementer enn dem jeg har omtalt her – den inneholder hypotesen om en naturlig rekkefølge i språktilegnelsesprosessen, hypotesen om en såkalt monitor som rommer de bevisst lærte reglene, og hypotesen om at det språkstoffet som skal danne grunnlaget for tilegnelse (*input*), må ligge et hakk over det eleven allerede behersker. Dessuten rommer den hypotesen om det såkalte affektive filteret; et filter som kan hemme tilegnelse når det foreligger for eksempel manglende motivasjon, forskjellige former for stress av typen prestasjonsangst eller tidspress, eller rett og slett for sterkt fokus på innholdet.

Krashen er blitt kraftig imøtegått av andre forskere, både på empirisk og logisk grunnlag, og hans skarpe skille mellom mellom tilegnelse og læring har sannsynligvis ikke mange tilhengere i dag. Et annet problem ved Krashen er at han er så uinteressert i selve utførelsen. Hvis det språkstoffet som kommer inn, er adekvat og det affektive filteret ikke stenger, vil tilegnelse skje, og da ligger alt klart for utførelsen. At også utførelsen skal læres og trenes opp, har ingen plass i hans teori. Derfor kommer han også til kort overfor det empiriske faktum at det ikke er noe en-til-en-korrespondanse mellom lesevolum og ferdigheter i skrivning. Det er nok slik at gode skrivere stort sett har vært bokslukere,<sup>12</sup> men unntakene finnes på begge sider: det finnes gode lesere som skriver dårlig og gode skrivere som har et svært spinkelt lesegrunnlag bak seg. Det første kan i noen grad forklares ved velvillig bruk av filterhypotesen: vedkommende er av en eller annen grunn ikke motivert for å se seg selv som et skrivende menneske,<sup>13</sup> men det siste er mer gåtefullt. Alle lærere vet imidlertid at disse personene finnes. I samme retning går Kent Lars-

sons dokumentasjon av det manglende samsvaret mellom *ferdighetene* i lesning og skrivning, der det går fram at for et intensivitvalg av 99 svenske ungdomsskoleelever var det i mer enn halvparten av tilfellene en betydelig forskjell på den enkeltes lese- og skriveferdighet.<sup>14</sup>

## Fra deltrening til skriveferdighet: Georg Hillocks og Bereiter & Scardamalia

På åttitallet var George Hillocks den forskeren som med stor tyngde bekreftet Braddocks-rapportens negative konklusjon om grammatikk. Utgangspunktet var hans egen metaanalyse av amerikansk skriveforskning etter 1963. Der oppsummerer han effekten av ulike typer undervisningsstil (*modes of instruction*) og ulike faglige fokus i undervisningen (*focus of instruction*) og former konklusjonene som et angrep dels på den tradisjonelle skriveundervisningen, dels på prosesskrivningen. Spissformulert kan en si at han mener den tradisjonelle skriveundervisningen fokuserer for mye og prosesskrivningen for lite på form. Den første kritikken baserer seg på de negative resultatene fra de studiene som dreier seg om grammatikk, og jeg går derfor ikke nærmere inn på den her. Den andre kritikken bunner i en mulig tolkning av de øvrige resultatene: Det kan se ut som om en skriveundervisning med stor vekt på elevsentrerte, frie skriveoppgaver lønner seg dårligere enn lærerstyrte, strukturerte aktiviteter foran og underveis i skriveprosessen. Hillocks' angrep på prosesskrivningen bunner i den tolkning at lærerens rolle der er blitt redusert til å lette skriveprosessen (se Krashen) – *ikke* til å gi spesifikke skriveoppgaver, *ikke* til å hjelpe elevene til å lære kriterier for tekstvurdering, *ikke* til å strukturere klasseromsaktiviteter for å nå spesifikke mål, *ikke* til å gi øvelser i syntaks, *ikke* til å lage aktiviteter som engasjerer elevene i systematiske undersøkelser av et problemfelt. I korthet, konkluderer han,

12 Se for eksempel studier referert i Krashen (1984), side 4 ff.

13 Se Frank Smith (1983) og hans hovedpoeng om at eleven må ønske å bli "a member of the club"

14 Larsson (1982), side 224 ff.

unnlater disse lærerne nærmest med flid å gjøre alt det som etter hans dokumentasjon gir de beste resultatene.<sup>15</sup>

Det vil føre for langt å gå inn på Hillocks' meta-analyse og den kritikken konklusjonene hans er blitt møtt med;<sup>16</sup> poenget i vår sammenheng er at han bruker resultatene som et argument for at det går an å oppnå noe ved undervisning. Dette resonnementet viderefører han i artikkelen "The Writer's Knowledge" – på mange måter et alternativ til Krashen. Her henter han fram det lingvistiske motsetningsparet form/innhold og kombinerer det med motsetningsparet påstandskunnskap/ferdighetskunnskap. Når disse fire kategoriene så overføres til skriving, vil påstandskunnskap om form være evnen til å identifisere språklig form på ulike nivåer – altså det som utgjør språkforskerens domene. Påstandskunnskap om innhold vil være en slags database for det man skriver om, det vil si fakta, oppfatninger og holdninger man har ervervet seg på grunnlag av erfaringer og lesning. Ferdighetskunnskap om form vil være evnen til å kunne produsere eksemplarer av utvalgte former, mens ferdighetskunnskap om innhold vil være det som setter oss i stand til å søke i hukommelsen etter relevant kunnskap, å ordne det og overføre det til språklig uttrykk. Alle kunnskapstypene er nødvendige for skrivingen. Hillocks gir selv et eksempel med utgangspunkt i sin datter, som en gang i tredje klasse fikk i oppgave å skrive et limerick. På tross av at hun kunne identifisere et limerick og dets enkelte bestanddeler, kunne hun ikke lage noe selv: "She had declarative knowledge of limericks but not the procedural knowledge which would enable her to write one."<sup>17</sup>

Det Hillocks er talsmann for, er undervisningsformer som tar sikte på å utvikle alle disse kunnskapstypene. For eksempel peker han på at

flere undersøkelser viser stor effekt av en type språkövelser som brukes mye i amerikansk skole, de såkalte setningskombinasjonsøvelsene. De dreier seg om å sette enkle setninger sammen til mer komplekse, for eksempel ved å gjøre om paratakse til hypotakse eller å innlemme flere enkle helsetninger i en større syntaktisk konstruksjon. Når disse øvelsene gir så høy uttelling på effektstudiene, er det fordi de utvikler ferdighetskunnskap om form, sier Hillocks, og når systematisk arbeid med å finne fram til innholdsmomenter i førskrivingsfasen (hos ham kalt *inquiry*) kommer på topp av alle de variablene han undersøker, er det fordi slikt arbeid utvikler både påstandskunnskap og ferdighetskunnskap om innhold.

For Hillocks er det imidlertid et tankekor at arbeid med *modelltekster* gir så liten uttelling på effektstudiene – det er bare grammatikk og friskrivning som opptre med mindre effekt. At grammatikk ikke virker, mener han kan forklares ved at den stort sett dreier seg om et nivå i språkproduksjonen som foregår ubevisst, men arbeid med modelltekster burde etter hans mening gi mer uttelling enn effektstudiene viser. Én forklaring kan være at slik undervisning begrenser seg til å *identifisere* form, ikke til å utvikle produksjonsferdigheter. En annen forklaring er at mange modelltekster er så kompliserte at elevene har problemer med å finne fram til sjangertrekkene – ja, ofte er de så sofistikerte at bare det å forstå innholdet kan være vanskelig nok.<sup>18</sup>

La oss se nærmere på en enkel utgave av en modelltekststudie. Jeg velger da en som ikke er innlemmet i Hillocks' metaanalyse, men som er utført av to meget kjente skriveforskere, Bereiter og Scardamalia.<sup>19</sup> De designet tidlig på åttitallet noen klasseromsekspesimenter der hensikten var å undersøke i hvilken grad elever var i stand til å tilegne seg kunnskap om sjangertrekk ut fra enkelteksampler. En av delstudiene dreide seg

15 Metaanalysen ble først presentert i artikkelform i Hillocks (1984), dernest i bokform i Hillocks (1986a).

16 Interesserte kan vises til Applebee (1986), Schwegler (1988), Iglund (1989) og Dysthe (1990).

17 Hillocks (1986b), side 72.

18 Hillocks (1986b), side 82 f.

19 Bereiter & Scardamalia (1984)

om spenningsfortellingen. Elevene (51 elever fra 3. til 7. klasse) gjennomgikk et opplegg som bestod av disse komponentene: Etter at forskerne hadde kartlagt elevenes forkunnskaper om spenningstekster, skrev elevene et førsteutkast til en kort spenningsfortelling. Deretter ble de utsatt for én av tre instruksjonstyper:

- Presentasjon av fem prinsipper for å skape spenning, med forklaring og eksempler, og øvelse i å lage lignende eksempler. De fem prinsippene ble introdusert på bakgrunn av elevenes egne erfaringer med slike tekster, og det var elevene selv som kom med momentene inntil læreren var fornøyd.
- Lesning av en modelltekst. Teksten ble lest om og om igjen, og læreren stoppet hver gang elevene merket et spenningsmoment.
- En kombinasjon av de to måtene.

Elevene omarbeidet så førsteutkastet for å få tekstene bedre som spenningsfortellinger, og til slutt ble de intervjuet individuelt og spurt om hvilke prinsipper de hadde prøvd å ta i bruk.

Det forskerne fant, var at alle tre strategiene resulterte i bruk av de konkrete elementene som det var blitt fokusert på. Det var også tydelig at mange elever var i stand til å peke på hvilke endringer de hadde gjort for å få fortellingene mer spennende. Men – dette førte ikke til at historiene faktisk ble mer spennende. Forskernes konklusjoner var dermed at strategiene nok resulterte i en viss bedring av elevenes *påstandskunnskap*, men ikke av deres *ferdighetskunnskap*.

Bereiter & Scardamalias modellteksteksperiment er ikke atypisk. Det virker som om deløvelser som fokuserer på form, enten det er setningskombinasjonsøvelser eller arbeid med modelltekster, i en viss grad setter elever i stand til å bruke de innøvde trekkene i egen skrivning; problemet er bare at tekstene ikke nødvendigvis blir bedre av det. Samtidig er det lett å identifisere svakheter ved denne typen undersøkelser. Den jeg har tatt for meg her, går for eksempel

over altfor kort tid – antakelig bare én sammenhengende undervisningssekvens. For det andre er det brukt bare én modelltekst, og for det tredje er det slik at alt står og faller med de trekkene det ble fokusert på. I dette tilfellet dreide det seg om følgende fem spenningsmomenter: *skumle ord, faren nærmer seg, "vet ikke hva jeg skal gjøre", det viktige øyeblikket nærmer seg, tida står stille*. I mine øyne er det ikke innlysende at disse trekkene er de sentrale når en skal stimulere til gode spenningsfortellinger.

### Australia-skolens kritikk av prosesskrivingen

Når Hillocks angriper prosesskrivingen, retter han sitt skyts mot den ekspressive retningen som knyttes til navn som James Britton og Harold Rosen i Storbritannia, og James Moffett, Peter Elbow, Donald Graves og Donald Murray i USA. Men prosessorientert skrivepedagogikk er ikke mulig å sammenfatte som én distinkt retning med et klart definert syn på hvordan språklig form læres. Prosesskrivingen spenner over en skala med en ekspressiv, individorientert pedagogikk på den ene siden og en mer strukturert, retorisk orientert pedagogikk på den andre. Det er imidlertid den første posisjonen som har fått mest oppmerksomhet, uten tvil fordi det var den som representerte det mest radikale bruddet med tradisjonell amerikansk skriveundervisning. Det er også den som har vist seg best egnet til å skape den begeistring og kraften som var med på å bære fram skrivebølgen i USA og Skandinavia.

Postulatet bak det ekspressivistiske ståstedet er at bevissthet om form kommer som et biprodukt av arbeid med innholdet. Arbeidet med form bør komme sent i skriveprosessen, ellers kan det lett sperre for det som egentlig skulle være skrivingens to viktigste hensikter: refleksjon ved hjelp av språk og kommunikasjon med medmennesker. I tillegg er formfokusering problematisk i seg selv, fordi det så lett fører til et

unødvendig snevert syn på hvilke mønstre som er gangbare. Snarere enn å undervise i grammatikk og sjangertrekk burde en derfor la elevene finne fram til sin *personlige stemme* og i neste omgang la den være plattformen for arbeidet med form. Den beste skriveundervisning er den som gir elevene *lyst til å skrive og noe å skrive om*.

Denne "klassiske" prosessorienterte pedagogikken er blitt utsatt for mye kritikk, og et kjernepunkt i denne kritikken er at arbeidet med form blir underprioritert. Aller mest markant er kritikken formulert innenfor den australske sjangerskolen, som anklager den amerikanske prosesskrivingen for å være elitistisk: den passer best for barn fra hjem hvor det leses og skrives mye. For slike barn kan man nok postulere at "sjangrene kommer av seg selv", men det gjør de ikke for barn fra arbeiderklasse- og innvandrer miljøer i bykjernene. Disse elevene omgis ikke av skriftlige sjangrer slik middelklassebarna gjør, og de har også ofte lav motivasjon for å gå inn i en slik skriftkultur. Ved å underbetone de konvensjonelle sjangrenes betydning i samfunnet, skaper prosesskrivingen tapere, sier australierne.<sup>20</sup>

Sjangerskolens løsning ligger i det motsatte av friskrivning. Med basis i Halliday-grammatikken har forskerne Jim Martin, Joan Rothery og Frances Christie utviklet det språkteoretiske grunnlaget for en metodikk der skriveundervisningen helt fra første klasse av tar utgangspunkt i bevisst arbeid med sjangrenes form og funksjon. Prosjektet var i første omgang knyttet til etterutdanning av lærere ved skoler i ressursfattige bydeler i Sydney (såkalte *disadvantaged schools*), men er senere spredd også til andre regioner i Australia. I denne pedagogikken er det ikke snakk om en konvensjonell kateterbasert formidling av stoffet, men om omfattende, prosjektorienterte undervisningsopplegg som involverer arbeid både med innhold og form. Linda

Gerot viser at man opererer med følgende fire faser i arbeidet med en ny sjanger: først en der man arbeider systematisk med å hente fagstoff fra ulike kilder (*field building*), så en formorientert fase der elever og lærere sammen leser og analyserer konstruerte og autentiske modelltekster (*modelling*), deretter en fase hvor elever og lærer sammen skriver en tekst med de aktuelle sjangertrekkene (*joint construction*) og endelig en fase hvor hver elev skriver en selvstendig tekst som så blir vurdert av elever og lærere i fellesskap (*independent construction*). Det er i analysen av modelltekstene Hallidays grammatikk kommer inn, sammen med tekstlingvistiske sjangerskjemaer av typen Labov og Waletskys fortellingsgrammatikk og tilsvarende mønstre for argumenterende tekster. Modelltekstene blir gjennomgått i flere trinn, og elever helt ned til tiårsalderen blir involvert i detaljanalyser av verbsekvenser, setningskonnektorer og makrostrukturer. Gerot presiserer da også at dette er en metodikk som tar tid: "A genre a week is totally unrealistic, whereas a genre a term is more the norm, particularly if the genre is being dealt with for the first time".<sup>21</sup>

Det læringssynet som ligger bak sjangerskolens metodikk, baserer seg på studier av hvordan barn lærer seg morsmålet i samhandling med voksne. På samme måte som den voksne modellerer yringer for barnet, skal modelltekstene modellere de skriftlige sjangrene, og på samme måte som de voksne indirekte korrigerer barnet ved å gjenta og utfylle barnets ufullstendige yringer, skal elever og lærere sammen "forhandle" seg fram til akseptable tekster i klasserommet. Vi har her et stjerneeksempel på det som i Vygotsky-inspirert læringspsykologi kalles *stillasbygging* (på engelsk *scaffolding*): læreren hjelper elevene til å gjøre det de i første omgang ikke er i stand til på egen hånd, men med det mål at de i neste omgang skal kunne gjøre det alene.

Siden sjangerskolen markerer en så klar

20 Om debatten mellom de to retningene se Reid (1987), der begge parter kommer til orde.

21 Gerot (1996). Sitatet er fra side 226 ff.

distanse til den ekspressive retningen av den amerikanske prosesskrivingen, kan det være på sin plass å se på hva som forener dem. Det er f.eks. ikke vanskelig å se at begge er ”prosessorienterte” i den forstand at de legger hovedtyngden i arbeidet underveis i skriveprosessen. I tillegg beveger begge seg fjernt fra en autoritær undervisningsform, og begge møter elevene der de er, men på forskjellige måter: ekspressivistene ved å ta utgangspunkt i barnets personlige språk, sjangerskolen ved å bruke modelltekster tilpasset elevenes nivå ( gjerne tekster skrevet av elever). Den store forskjellen ligger i den ulike betoningen av sjangrenes betydning. Mens ekspressivistene har en tendens til å se på sjangrene som stengsler som kan overskrides, framhever den andre retningen sjangerbeherskelse som en forutsetning for å lykkes i skriftkulturen. I tillegg viser ekspressivistene til forskning som sier at veien til formbeherskelse *ikke* går gjennom eksplisitt undervisning, mens sjangerskolen mener denne forskningen er for dårlig til at en kan feste noen lit til den og vekker dermed til live hele den gamle debatten om grammatikkundervisning.

### Fra “en vag følelse” til sjangerbeherskelse: Aviva Freedman

En undersøkelse som nærmer seg formproblemet på en overraskende måte, er Aviva Freedmans etnografiske studie av hvordan jusstudenter lærer seg å skrive jussfaglige essays.<sup>22</sup> Denne studien går inn i en helt annen forskningstradisjon enn de jeg har beskrevet ovenfor, og jeg vil derfor behandle den separat.

Freedmans forskerteam fulgte seks kanadiske jusstudenter over ett år. Gjennom observasjoner, dybdeintervjuer og dokumentanalyser (dvs. analyser av studentens logger, tekstutkast og ferdige tekster samt kassetinnspillinger av forelesningene og studentseminarene) kartla forskerne veien fra studentene kom som nybegynnere

<sup>22</sup> Freedman (1987).

uten faglige forkunnskaper, til de mot slutten kunne dokumentere tilstrekkelig beherskelse av de grunnleggende sjangertrekkene ved juridiske tekster.

Det Freedmans studie viser, er at læring av sjangertrekk i dette tilfellet ikke kunne forklares som et produkt av verken lesning eller direkte undervisning. Studentenes lesererfaringer på feltet var begrenset til to pensumbøker som etter Freedmans vurdering var totalt uegnet som modeller, enten det dreide seg om syntaks, stiltrekk, tekstoppbygging eller diskursstrategier. De møtte heller ingen modelltekster på oppgaveseminarene de deltok i. Selv så studentene aldri ut til å fokusere på hva en justekst var; de leste ikke engang andre studentbesvarelser. Under oppgaveskrivingen (de skulle i løpet av studiet skrive 4 essays som telte 40 % av karakteren) oppsøkte de riktignok av og til universitetets ”skriveklinikk”, men fikk da bare hjelp som gikk på generell akademisk skriving. Heller ikke tilbakemeldingen på de innleverte oppgavene så ut til å være av betydning for dem; i alle fall var de knapt i stand til å huske kommentarene to dager senere. Den eneste tilbakemeldingen de oppfattet som nyttig, var karakteren. Hvordan kan det da forklares at de likevel lærte seg å skrive ”som jurister”?

Det forskerteamet kunne registrere, var at studentene fra begynnelsen av bygde på en uklar, intuitiv oppfatning av den nye sjangeren, av en av studentene karakterisert som ”a dimly felt sense”, altså en slags vag, ubestemt følelse. Under skrivingen tok de utgangspunkt i innholdet, men justerte hele tiden teksten i forhold til denne uklare, intuitive følelsen. Når de så fikk oppgaven tilbake med karakter, ble deres intuitive sjangeroppfatning enten bekreftet eller avkreftet, noe som i begge tilfeller satte dette dem i stand til å gå videre. Studien gir altså sterk støtte til det synet at sjangerlæring er en ubevisst prosess.

Siden studentene påviselig ikke hadde lest gode eksempler på sjangeren, virker det gåtefullt

hvordan denne "vage følelsen" i første omgang kan ha oppstått. Freedman foreslår at i hvert fall følgende punkter må inkluderes som bakgrunn for studentenes ubevisste sjangerforståelse:

1. All deres tidligere lesning
2. De universitetsessayene de har skrevet i andre fag
3. Eksplisitte utsagn fra professorene og hjelpe-lærerne som angikk oppgavene (dette sier Freedman er den minst viktige faktoren)
4. Ordforrådet og argumentasjonsstrategiene i den muntlige undervisningen og i de to lærebøkene
5. Samtalene i diskusjonsgruppene <sup>23</sup>

I tillegg kom selve oppgaveformuleringen, som i seg selv satte betingelser for hvordan oppgaven skulle løses, ikke bare innholdsmessig, men også formmessig. Dels kunne oppgavetekstene i en viss grad antyde en disposisjon for besvarelsen, dels mener Freedman at juridisk oppgaveformuleringer i sin alminnelighet iverksetter en type tenkning som nødvendiggjør en viss språklig kompleksitet i uttrykket. Studentenes sjangertil-egnelse var altså et produkt av en rekke data – skriftlige, muntlige og erfaringsbaserte.

I sin sluttkommentar peker Freedman på at studentenes læringsprosess foregikk i et klima med høy grad av interaksjon – sjangeren ble til-egnet kollektivt, gjennom interaksjon mellom lærer, undervisningsassistenter og studenter. Vi har altså å gjøre med en form for sosialisering, der den daglige omgangen med jussfaglige emner og problemstillinger representerer den viktigste forutsetningen for læring. Arbeid med modelltekster er ingen betingelse for at denne læringen skal skje, sier Freedman. Selv om man selvsagt må holde muligheten åpen for at slik undervisning *kunne* ha hjulpet, så viste det seg i dette tilfellet å være unødvendig.<sup>24</sup>

I artikkelen "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres"

<sup>23</sup> Freedman (1987), side 104.

<sup>24</sup> Freedman (1987), side 111.

videreutvikler Freedman resonnementet fra 1987, men denne gangen i form av hypoteser om sjangerlæring i sin alminnelighet. Hun fastholder sitt syn på undervisning av formtrekk som unød-vendig, men går nå et hakk lenger og diskuterer om slik undervisning i det hele tatt er mulig, siden de underliggende reglene er så kompliser-te at selv ikke lærerne kan ventes å ha oversikt over dem. Hun argumenterer mot den typen systematisk undervisning av sjangermodeller som den australske sjangerskolen bedriver, som hun mener ikke bare er unødvendig, men i ver-ste fall skadelig. Som eksempel refererer hun til at et forskningsprosjekt hun selv har vært med på, der man analyserte elevfortellinger etter en fortellingsgrammatikk utviklet på 1970-tallet. Forskerne noterte seg da at flere av de fortellin-gene de selv oppfattet som sofistiserte, måtte klassifiseres som strukturelt mangelfulle etter modellen – inntil de fant fram til en annen og mer kompleks fortellingsgrammatikk som egnet seg bedre. Poenget er, fortsetter Freedman:

The first model was powerful and accounted for a great deal of data; a teacher could easily have been seduced by its clarity and the range of its explanatory power. Had there been direct, explicit teaching based on that model (fortunately there was none), the students' writing might have been inhibited. In linguistic matters, typically we know more than we can say. The danger in explicit teaching is that we may thereby prevent our students from enacting what they know tacitly.<sup>25</sup>

I sin hovedhypotese, at undervisning av form er unødvendig og i det store og hele verken mulig eller nyttig, støtter Freedman seg til Krashen. Men, vedgår hun, til og med Krashen gir noe rom for eksplisitt undervisning, hvis det dreier seg om svært tydelige formtrekk til bruk i bearbeidingsfasen, og denne modifiseringen inkluderer hun i sin egen hypotese. I tillegg ope-

<sup>25</sup> Freedman (1993a), side 235.

rerer hun med en mer avgrenset hypotese som skiller seg fra hovedhypotesen ved å åpne for at direkte undervisning *kan* fremme læring under særlige omstendigheter og for noen typer elever. Vi kan ikke utelukke denne muligheten, sier hun, selv om det foreløpig ikke finnes forskning som kan underbygge den. I den videre argumentasjonen viser hun til en språktilegnelsesmodell utviklet av andrespråkforskeren Rod Ellis. Ellis' modell er i store trekk identisk med Krashens monitorteori i sitt skille mellom tilegnelse og læring, men den gir rom for noen interessante modifikasjoner. For det første sier Ellis at noen strukturer kan gjøres til gjenstand for direkte undervisning og resultere i tilegnelse hvis to betingelser er oppfylt: 1) at eleven befinner seg på det riktige utviklingstrinnet og har en passende læringsstil og 2) at eleven er engasjert i en autentisk skriveoppgave som aktiviserer behovet for det fortrekket som er i fokus. For det andre holder Ellis muligheten åpen for at bevisst kunnskap kan lette tilegnelsen mer indirekte, ved at noen elever legger merke til trekene og i neste omgang tilegner seg dem gjennom meningsfylt lesning.<sup>26</sup>

Hva slags endring innebærer så denne modifikasjonen i forhold til Freedmans hovedhypotese? Ikke særlig mye, sier hun selv. Hovedforskjellen er at

...explicit discussions of the formal features of genre (always assuming that the instructor's description is accurate) may prove useful for those students whose learning styles are appropriate, but only when such discussions are presented while students are engaged in authentic reading and writing tasks involving the targeted genre.<sup>27</sup>

I likhet med Krashen er også Freedman blitt angrepet for sine temmelig kategoriske konklusjoner. I to artikler skrevet av erfarne skriveforskere – den første av Joseph M. Williams & Gre-

gory G. Colomb og den andre av Jeanne Fahnestock – blir hun kritisert for å overgeneralisere på grunnlag av tynn empiri, for å ignorere utbredte pedagogiske erfaringer og for å overdrive betydningen av taus kunnskap i den yrkesopplæringen hun referer til.<sup>28</sup> Disse artiklene – sammen med Freedmans svar<sup>29</sup> – er uhyre interessante i et skrivepedagogisk perspektiv, ikke minst fordi de sier noe om temperaturen i debatten. Det vil føre for vidt å gå inn på motargumentene her, men interesserte kan vises til temanummeret av *Research in the Teaching of English* hvor alle fire bidragene står trykt.<sup>30</sup>

## Er spørsmålet galt stilt?

Spørsmålet jeg stilte innledningsvis dreier seg om i hvilken grad eksplisitt formkunnskap påvirker sjangerbeherskelsen, slik den framkommer i skriving. Grovt sett har vi vært innom fire posisjoner: en som fraskriver slik formkunnskap så å si all verdi, (Krashen, Freedman), en som stiller seg tvilende til isolert arbeid med form i sin alminnelighet (ekspressivistene), en som tilskriver slikt arbeid en viss verdi (Hillocks) og en som legger hele sin tyngde i å argumentere for at formfokusering ikke bare er verdifullt, men helt nødvendig (sjangerskolen). Det som imidlertid ser ut til å være felles for alle posisjoner, er det synet at sjangerbeherskelse *stort sett* læres ubevisst.

I en viss grad forenes også de fire posisjonene gjennom vektleggingen av lesningens betydning. Men den lesningen Krashen gjør seg til talsmann for, karakteriseres av *fravær av formfokusering* (han argumenter sterkt for lystlesning), mens Hillocks og sjangerskolen er opptatt av en type lesning som nettopp fokuserer på form (modelltekster). Dette ville etter Krashens teori være en blindgate – en av de faktorene som kan medvirke til at det affektive filteret stenger for til-

28 Williams & Colomb (1993), Fahnestock (1993).

29 Freedman (1993b)

30 *Research in the Teaching of English*, Volume 27, No. 3/1993.

26 Freedman (1993a), side 243

27 Freedman (1993a), side 244.

egnelse, er nettopp for sterk fokusering på form. Ekspressivistene vil i likhet med Krashen argumentere for lystlesning, men mer fordi de oppfatter lyst og motivasjon som basis for all undervisning. Og endelig vil Freedman, som ellers følger Krashen, hevde at det går an å lære sjangertrekk på basis av minimale lesererfaringer, så lenge læringen foregår i autentiske omgivelser som er rik på faglig stimulans. Med andre ord er det heller ikke her noen enighet.

En mulighet er at hele spørsmålet om overføring fra eksplisitt formkunnskap til skriving er galt stilt. La oss gå tilbake til skillet mellom tilegnelse og læring, slik det framstår hos to av dem som Freedman bygger på, Krashen og Ellis. Det som diskuteres, er hvorvidt det som er ervervet (lært) gjennom eksplisitt undervisning, noensinne kan bli en del av den kompetansen som er ervervet ubevisst (tilegnet). Til forskjell fra Krashen mener Ellis at den kan det, men ikke direkte. Ellis' hypotese er at det er *lesningen* som påvirkes, og at den overføringen som så eventuelt skjer til skriving, kommer derfra.<sup>31</sup> Sagt helt konkret: Forutsatt at betingelsene ligger til rette for det, vil en elev som er blitt undervist i en viss sjangerstruktur (for eksempel for argumenterende tekster), kunne få bekreftet denne strukturen gjennom videre lesning av slike tekster. Dette skjer ubevisst, og det bidrar til å bygge opp det indre sjangerskjemaet som i neste omgang legges til grunn når eleven skriver selv.

Hypotesen om denne formen for metaspråklig bevisstgjøring ligner på en modell av psykologen Pascual-Leone som diskuteres i Bereiter & Scardamalia.<sup>32</sup> På bakgrunn av et skille mellom to kategorier som til forveksling ligner tilegnelse og læring, tenker en seg at bevisst innlært kunnskap faktisk kan bedre språkutførelsen, men altså via lesning. Denne hypotesen kan forklare hvorfor eksplisitt formundervisning så ofte ikke ser ut til å sette spor etter seg i skriving, mens den andre ganger gjør det. Men hypotesen

er vanskelig å teste empirisk, siden det i prinsippet er uforutsigbart *når* slik påvirkning blir synlig i elevens tekster.

Gjennom denne hypotesen er vi med ett inne i leseforskningen: Hvis slik metakunnskap virker gjennom lesning, må den også kunne bedre kvaliteten på lesningen. Dette spørsmålet diskuteres da også like livlig blant leseforskere som den tilsvarende problemstillingen blant skriveforskere. Etter hva jeg forstår finnes det klare indikasjoner på at metakunnskap om sjangertrekk faktisk bedrer leseforståelsen. Det å ha et vel utviklet sjangerskjema er av betydning for lesningen, og det er grunner til å tro at slik metakunnskap kan styrkes gjennom undervisning. Det er imidlertid også blant leseforskere usikkerhet rundt spørsmålet om hvordan dette skjer, og hvor stor rolle den innlærte metakunnskapen spiller.<sup>33</sup>

## Hva så med tusenbenets dans?

Fabelen i innledningen dreide seg om en komplisert dans utført av et individ som sannsynligvis hadde utviklet dansen helt på egen hånd og uten noe behov for metarefleksjon rundt det hun gjorde. I et undervisningsperspektiv representerer det en temmelig ekstrem situasjon. I denne sammenheng har jeg lyst til å sitere fra en av Freedmans kritikere, Jeanne Fahnstock. Hun støtter Freedmans sammenligning mellom skriveundervisning og undervisning av et håndverk, men mener Freedman har en forkjært oppfatning om hvordan slik undervisning faktisk foregår:

Freedman seems to imagine a silent blacksmith who passes on tactile knowledge to a watching apprentice without verbalizing a rationale for what is going on; nothing conscious need even occur in either head, master or pupil. A better illustration of the craft analogy might be the training of an auto mechanic, or of a surgeon, or of a chef.

31 Ellis (1990).

32 Bereiter & Scardamalia (1984), side 180 ff.

33 Lundeberg (1987), Fayol (1991), Pearson & Camperell (1994), Hierbert & Rafalen (1996), Feldman & Kalmar (1996) og Tønnessen (1999).

In each of these cases (and really in the case of the blacksmith, too) there is tactile knowledge, yes, but there is also an overwhelming body of transmitted verbal explanation and system. There is no craft or "art" without an explication of its principles so that they can be applied across situations.<sup>34</sup>

Språket er altså nødvendig i det øyeblikk det skal foregå noen form for kommunikasjon eller formidling. Med andre ord: Hvis vårt tusenben var fornøyd med bare å framføre sin egen dans, kunne hun sikkert greid seg uten noen form for metakunnskap, men ikke hvis hun ville lære bort dansen sin til et annet tusenben. Og hvis det hadde flyttet inn i skogen et tusenben med andre normer og det oppstod en prestisjekamp om hvilken dans som var den 'riktige', ville hun trengt et metaspråk for å kunne gjøre seg gjeldende. Jeg kan derfor ikke tenke meg noen bed-

re avslutning på denne artikkelen enn å sitere Trond Skaftesmo i en vitenskapsteoretisk artikkel i *Klassekampen* noen år tilbake. Han tar utgangspunkt nettopp i fabelen om tusenbenet og padden og filosoferer rundt den litt triste slutten. Men, sier han, hva om en tenkte seg en fortsettelse der tusenbenet begynte å gjenerobre dansen? Etter lang tids øvelse kunne den oppføre dansen igjen, med samme eleganse som før:

Men nå kunne den mer enn bare å danse; den kunne også gjennomskue hva den gjorde – og redegjøre for det: Nå visste den hvordan hvert trinn føyde seg inn i helheten. Og derfor ble den en skattet danselærer i skogen. Men uten paddens brev, ville den aldri ha nådd dette høye trinn i sin utvikling.<sup>35</sup>

34 Fahnestock (1993), side 269.

35 Skaftesmo (1995).

## Litteratur

- Applebee, Arthur M. (1986): "Problems in Process Approaches: Toward a Reconceptualization of Process Instruction", i: Petrosky & Bartholemae (red.): *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II Chapter VI, side 95-113.
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia (1984): "Learning About Writing from Reading", i: *Written Communication*, Vol. 1 No. 2, side 163-188.
- Berge, Kjell Lars, Patrick Coppock & Eva Maagerø (1998): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan og J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk.
- Braddock, R., R. Lloyd-Jones & L. Schoer (1963): *Research in Written Composition*. Champaign, Ill: National Council of Teachers of English.
- Dysthe, Olga (1990): "Proessorientert skrivepedagogikk – utviklingsoptimisme eller formalisme?", i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 1/1990, side 38-49.
- Ellis, Rod (1990): *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Fahnestock, Jeanne (1993): "Genre and Rhetorical Craft", i: *Research in the Teaching of English*, Vol. 27. No 3, side 265-271.
- Fayol, M. (1991): "Text Typologies: A Cognitive Approach", i: G. Denhiere & J-P. Rossie (red.): *Text and Text Processing. Advances in Psychology* 79, side 61-76.
- Feldman, C. & D.A. Kalar (1996): "Some Educational Implications of Genre-based Mental Models: The Interpretive Cognition of Text Understanding", i: D.R. Olson & N. Torrance (red.): *The Handbook of Education and Human Development*. Oxford: Blackwell, side 434-460.
- Freedman, Aviva (1987): "Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University", i: *Carleton Papers in Applied Language Studies*, Volume IV, side 95-115.
- (1993a): "Show and Tell? The Role of Explicit Teaching in the Learning of New Genres", i: *Research in the Teaching of English*, Vol. 27 No. 3, side 222-251.
- (1993b): "Situating Genre: A Rejoinder", i: *Research in the Teaching of English*, Vol. 27 No. 3, side 272-281.
- Gerot, Linda (1996): "A Genre-based Approach to Teaching English Literacy", i: Frances Christie & Joseph Foley (red.): *Some Contemporary Themes in Literacy Research. International Association of Research in Mother Tongue Education*. New York: Waxmann Münster, side 217-247.
- Hertzberg, Frøydis (1995): *Norsk grammatikkdebatt i historisk lys*. Oslo-studier i språkvitenskap 12. Oslo: Novus.

- Hiebert, H.E. & T.E. Raphael (1996): "Psychological Perspectives on Literacy and Extensions to Educational Practice", i: D.C. Berliner & R.C. Calfee (red.): *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan Library Reference USA, side 550 ff.
- Hillocks, George (1984): "What Works in Teaching Composition: A Meta-analysis of Experimental Treatment Studies", i: *American Journal of Education*, Vol. 93 No. 1, side 133-170.
- (1986a): *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. National Conference on Research in English. ERIC Clearinghouse on Teaching and Communication Skills, National Institute of Education..
- (1986b): "The Writer's Knowledge: Theory, Research and Implications for practice", i: Petrosky & Bartholemae (red.): *The Teaching of Writing. Eighty-fifth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part II Chapter V, side 71-94.
- Iglund, Mari-Ann (1989): "Nye vegar i skriveopplæringa? Ei kritisk gjennomgang av George Hillocks: Research on Written Composition: New Directions for Teaching", i: Eva Bjørkvold & Sylvi Penne (red.): *Skriving i skolen 2*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen, side 92-106.
- Jensen, Karen (1999): "Mellom tradisjon og fornyelse – Introduksjon til den norske utgaven", i: Nielsen & Kvale 1999, side 5-11.
- Johannessen, Kjell S. (2000): "Kunnskapens ulike artikulasjonsmodi", i: *Uniped* 3/2000, side 23-37.
- Kolln, Martha (1981): "Closing the Books on Alchemy", i: *College Composition and Communication*, Vol. 32 No. 5, side 139-150.
- Krashen, Stephen (1984): *Writing: Research, Theory, and Applications*. Oxford: Pergamon Institute of English.
- Larsson, Kent (1982): *Skrivförmåga. Studier i svenskt elevspråk*. Malmö: Liber.
- Lundeberg, M.A. (1987): "Metacognitive Aspects of Reading Comprehension: Studying Understanding in Legal Case Analysis", i: *Reading Research Quarterly*, 4/1987, side 407-432.
- Martin, J.R. & Joan Rothery (1993): "Grammar: Making Meaning in Writing", i: Bill Cope & Mary Kalantzis (red.): *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London: The Falmer Press, side 137-153.
- Mitchell, Rosemund (1994a): "Grammar, Syllabuses and Teachers", i: Martin Bygate m.fl. (red.): *Grammar and the Language Teacher*, New York: Prentice Hall, side 90-104.
- (1994b): "Foreign Language Teachers and the Teaching of Grammar", i: Martin Bygate m.fl. (red.): *Grammar and the Language Teacher*, New York: Prentice Hall, side 215-223.
- Nielsen, Klaus & Steinar Kvale (red.) (1999): *Mesterlære – Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Pearson, P.D. & K. Camperell (1994): "Comprehension of Text Structures", i: R.B. Ruddell m.fl. (red.): *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, Delaware: International Reading Association, side 448-468.
- Reid, Ian (red.) (1987): *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Typereader Publications No. 1, Centre for Studies in Literary Education, Deakin University.
- Schwegler, Robert A. (1988): "Conflicting Methods in Composition Research", i: *College English*, Vol. 50 No 4, side 444-453.
- Skaftesmo, Trond (1995): "Tusenbeinet og padden", i: *Klassekampen* 16. september.
- Sletta, Olav (1973): "Grammatikken ut av morsmålsopplæringen?", i: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 9-10/1973, side 366-380. (Trykt opp i Frøydys Hertzberg & Ernst Håkon Jahr (red.) (1980): *Grammatikk i morsmålsundervisninga?* Oslo: Novus, side 39-56.)
- Smith, Frank (1983): "Reading Like a Writer", i: *Language Arts*, Vol. 60 No. 5, side 558-567. (Finnes også i norsk oversettelse under tittelen "Å lese som en forfatter", i Eva Bjørkvold & Sylvi Penne (red.) (1991): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen, side 30-42.)
- Tønnessen, Finn Egil. (1999): "Awareness and Automaticity in Reading", i: Ingvar Lundberg m.fl. (red.): *Dyslexia: Advances in Theory and Practice*, Kluwer Academic Publishers, side 91-100.
- Williams, Joseph M. & Gregory G. Colomb (1993): "The Case for Explicit Teaching: Why What You Don't Know Won't Help You", i: *Research in the Teaching of English*, Vol. 27, No. 3, side 252-264.

Läs intervjun med fyra nordiska forskare  
om genrebegreppet  
på Rhetorica Scandinavica hemsida:  
<http://www.retorik.net/rhetorica/genre>