

**ET FAG  
I  
MODERNITETEN**

**Danskfagets didaktiske diskurser**

Ellen Krogh

Ph.D.- afhandling

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet

Et fag i moderniteten  
*Danskejagets didaktiske diskurser*

Ph.D.-afhandling indleveret til bedømmelse ved Det humanistiske fakultet, Syddansk  
Universitet maj 2003

### *Citatpraksis i afhandlingen*

Eftersom afhandlingens projekt ikke er filologisk i sin karakter, har jeg med hensyn til citater fra fremmedsproget litteratur søgt en balance mellem respekten for den originale sprogdragt og den forskningsmæssige formidling i en dansk forskningskultur. Jeg har fundet det rimeligt at bringe citater på engelsk, tysk og nordiske sprog på originalsproget. Russiske citater er hentet fra anerkendte danske og engelske oversættelser. Franske citater oversættes til dansk i den løbende tekst, men bringes på fransk i fodnoter. Hvor ikke andet er angivet, har jeg selv oversat fra fransk og har her i et vist omfang støttet mig til engelske oversættelser. Hvor Foucaults originaltekst er på engelsk, har jeg citeret på engelsk. I et par tilfælde har Foucault givet interviews til italienske tidsskrifter som foreligger både på italiensk, i engelsk oversættelse og i beskårne franske versioner. Her har jeg brugt den engelske version hvis den havde mere med end den franske, ellers har jeg brugt den franske version.

## FORORD

Grundlaget for dette arbejde er udviklingsarbejdet og forskningsrapporten *Når sproget vokser* og det mangeårige samarbejde om undervisning, skole og fagpolitik med mine fire partnere i *Når sproget vokser*, Mi'janne Juul Jensen, Inger Lise Nordsborg, Alma Rasmussen og Agnes Witzke. Uden dem ville denne bog ikke være blevet til. Ud over støtten i den aldrig afbrudte samtale imellem os alle fem har Alma læst med og kommenteret, og Mi'janne har været sikkerhedsnet med det franske.

Under skrivningen har jeg fået uvurderlig hjælp fra Finn Hauberg Mortensen og Karen Borgnakke. Også Frans Gregersen, Kjell Lars Berge, Tyge Krogh og Annette Kruhøffer har på forskellige stadier af den lange tænke- og skriveproces læst og diskuteret med mig og hjulpet mig videre i arbejdet.

Min familie har nu i næsten fire år måttet leve med en åndeligt fraværende skrivebordsnørd. Tak til Knud for uendelig tålmodighed og kærlig loyalitet, og tak til Anna og Anders fordi I holder mig fast på hvad der er vigtigst..



# INDHOLD

INDLEDNING.....	1
Projektets design.....	3
Analytiske positioner.....	5
Teoretiske perspektiver.....	7
Forskningsposition.....	8
<b>ANALYSESTRATEGI .....</b>	<b>13</b>
Fag og faglighed.....	15
Det gymnasiale danskfags udfordring.....	15
Undervisningsfagets dobbelte faglighed.....	17
Aktuelle fag- og faglighedsdiskurser .....	21
Curriculum og didaktik.....	24
Fagdidaktikkens potentialer.....	27
Fagdidaktikkens ejerproblem.....	27
En reflekterende praksis i det moderne .....	31
Samtidshistoriske fællestræk i fagdidaktikken.....	34
Fagdidaktik under synsvinklen vidensproduktion .....	36
En rekontekstualiserende teoretisk praksis .....	41
<b>Analysemetodiske refleksioner.....</b>	<b>45</b>
Diskursteoretisk ramme .....	46
Den fagdidaktiske analyses begrebslige syntaks.....	48
Vidensform.....	53
Genre.....	58
Vidensform og genrekonventioner.....	58
Genre som analytisk begreb.....	62
At studere fag som genrer.....	66
Diskurs.....	68
Undersøgelsens genstand.....	71
Danskfagets didaktiske konstruktion.....	72
Studier i modersmålsfagets didaktik.....	74
<b>ANALYSER.....</b>	<b>87</b>
Danskfagets vidensform.....	88
Det arkæologiske blik .....	90
Fagbilagets konstruktion af danskfagets kerne .....	90

Subjektpositioner og dannelsesforestillinger.....	93
Det faglige begrebsnetværk.....	95
Det genealogiske blik.....	109
Fikserbilledets spejlbilleder.....	109
Dannelsesprojektets historiske identitetsforestillinger.....	136
Forestillinger om faglighed og sandhed.....	164
Danskfagets aktuelle mulighedsbetingelser.....	172
Fremtidens danskfag.....	172
Danskfagets vidensform .....	175
Genrer i danskfaget.....	181
Når sproget vokser. En danskfaglig genrekultur .....	183
Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk. Prøven som genremodel.....	194
To paradigmer.....	205
Hellere stå på tå end være på hælene! Paradigmekonflikter i danskfaget.....	208
Diskurser om danskfaget.....	213
Diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering.....	215
Diskursen under pres .....	218
Diskursen om danskfagets didaktiske udfordring .....	221
Den ydre fjende.....	224
Modernisering og modernitetsorientering.....	226
Uro i danskfaget.....	228
PERSPEKTIV.....	231
Skriftkulturen.....	233
Elektronisk skriftlighed .....	235
Skriveundervisning i den elektroniske æra.....	239
Skriveforskning.....	242
To skriveteoretiske vinkler.....	247
Sprog og betydning i Lev Vygotskys perspektiv.....	249
Sproget som betydningsskabende værktøj.....	249
Sprogets kulturelle funktion .....	249
Sprogets funktion i den kognitive udvikling.....	250
Begrebsdannelse .....	252
Zonen for den nærmeste udvikling.....	255
Bevidstgørelse og regulering .....	257
Spilleregler for fantasi og overskridende tænkning.....	260
Betydningsdannelsens dynamik .....	263
Skriftsproget som begrebsdannelsens medium.....	265
Skriveundervisning og læring.....	268
Metakognition og betydningsdannelse .....	270
Skrivepædagogiske refleksioner.....	271
Skrivning og modernitet i Michel Foucaults perspektiv .....	273
Modernitetens filosofiske etos.....	275

Attituder af modmodernitet – et vidensregime i skrivningen .....	278
Magtens ontologi.....	284
Den kritiske ontologi af os selv .....	290
Dionysiske praktikker.....	292
Apollinske praktikker.....	296
Skrivningens dannelsesdimension.....	300
Positionering og strategiske valg.....	300
Skrivningen som praksis .....	302
Det færdige produkt .....	302
Skriveundervisning i danskfaget .....	303
Identitetsproduktion.....	305
Vidensproduktion.....	308
Kulturproduktion.....	310
Danskfagets forpligtelse.....	312
DANSKFAGET I MODERNITETEN .....	313
En sproglig vending.....	313
Et fag i moderniteten.....	316
SAMMENDRAG.....	317
SUMMARY IN ENGLISH.....	325
BIBLIOGRAFI .....	333

## INDLEDNING

Denne bog handler om danskfaget i gymnasiet og om skrivningens og skriveundervisningens funktion i faget. Mit ærinde i bogen er at undersøge om den form for vidensproduktion der finder sted i danskfaget, er relevant i moderniteten og produktiv i unge menneskers kompetence- og dannelsesprojekter. Min tese er at danskfaget konstitueres fagdidaktisk af samspillet mellem litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion, og at et modernitetsorienteret danskfag fordrer at ikke blot litteraturbeskæftigelsen, men også produktionssiden af faget, og herunder særlig skrivningen, i højere grad kvalificeres som en danskfaglig og dannelsesbærende dimension.

Modernitetsorientering og produktivitet ses i bogens analyser som kriterier for god og relevant undervisning i den tid og den kultur vi lever i. De to begreber repræsenterer et forsøg på at omtænke undervisningens dannelses- og læringsmål i forhold til det som jeg ser som de aktuelle mulighedsbetingelser for undervisning og faglighed. Modernitet forstås som en attitude der er knyttet til 'det moderne', den historiske epoke i de vestlige kulturers historie der er karakteriseret ved aspekter som sekularisering, industrialisering og nationalstatens fremvækst. Det moderne bestemmes og afgrænses forskelligt hos videns- og kulturhistorikere, men uden at gå nærmere ind i den diskussion vil jeg her fokusere på det idéhistoriske særtræk ved det moderne at subjektiviteten fremstår som noget der ikke uden videre er integreret i det sociale. Forholdet mellem subjekt og verden er en opgave, og en konsekvens heraf er at subjektiviteten selv er en opgave, et træk som i det senmoderne er blevet stadigt mere kulturelt markeret og udbredt. Med 'det senmoderne' henviser jeg til en periodisering som der ligeledes findes en række bud på og studier af. Også denne diskussion går jeg imidlertid udenom for i stedet at fokusere på et kendetegn ved den senmoderne samtid som har særlig relevans for undervisning og læring, nemlig det forhold at sproget træder i forgrunden som medium for betydningsdannelse, tænkning og handlen. Sprogets betydningsdannende og erkendelsesformende kraft slog i det 20. århundrede igennem som essensopløsende filosofisk og videnskabelig erkendelse, og denne erkendelse skærpes og udbredes i det senmoderne som en tilgang til tilværelsen der dominerer både kulturen og markedet og derfor også er en anfægtelse og udfordring for skole og uddannelser.

At subjektiviteten opfattes som en opgave, og at betingelserne for tænkning og subjektivitet sættes af sproglige diskurser, ser jeg som



samtidskulturelle bevidsthedstræk der sætter mulighedsbetingelserne for undervisning og læring, og som peger på danskfaget som en vægtig kulturel agent.

Modernitet forstår jeg med den franske videnshistoriker Michel Foucault som en attitude eller en 'filosofisk etos' der tager konsekvensen af de senmoderne kulturelle vilkår og griber dem som en udfordring (jf. nedenfor side 275ff.). I 'attitude' og 'filosofisk etos' ligger at der er tale om en gennemgribende tilgang, en måde at tænke, føle og agere på, og altså dermed i uddannelsesterminologien en dannelsesforestilling. Det er en dobbeltattitude som på én gang markerer sig som et tilhørsforhold og en forpligtelse til at tænke det udenfor, dvs. en uadskillelig dobbelthed af handlen og refleksion.

Som handlen og refleksion forbindes i modernitetens filosofiske etos, forbindes i undervisning med modernitet som dannelsesmål vidensproduktion og modernitetsorientering. Handlen og refleksion konkretiseres i undervisningen i elevers møde med, bearbejdning af og diskussion med faglig viden og faglige blikke på verden. De fagdidaktiske processer hvor undervisning og læring udfolder sig, anskuer jeg som vidensproduktive processer fordi omdrejningspunktet er den produktive forarbejdning af fagligt stof og faglige forståelsesformer til viden. Viden forstås her i bred forstand, som forandring af blikket og forskel i funktionsmåden, og er således et parallelt begreb til læring. Jeg argumenterer imidlertid for at det er frugtbart at skelne mellem læring som det alment pædagogiske begreb og vidensproduktion som den specifikke form for læring der finder sted inden for fagligt definerede undervisningsrum. 'Vidensproduktion' som læringsbegreb forbinder fagdidaktikken med forskende og eksperimenterende aktivitet og understreger at faglig læring er operativ i sin karakter. Når arbejdet med de faglige diskurser således orkestreres som produktive erkendelsesprocesser, reflekterer faglig vidensproduktion 'den sproglige drejning' i kulturen. Heri ligger et overordnet perspektiv for min fokusering på skrivning og skriveundervisning i danskfaget.

Jeg ser danskfaget som et fag der har særlige forudsætninger for at orkestrere vidensproduktive processer med modernitet som dannelsesmål. Det skyldes at danskfagets primære genstand er sproget som medium for individets forhold til det sociale. Det er i den forstand kulturens, socialiseringens og identitetsdannelsens fag. 'Sproget' betyder i modersmålsfaget førstesproget, dvs. det sprog som har været mediet for elevernes første symbolske begribelse af verden og sig selv. Selv om der i Danmark såvel som i andre vestlige lande i dag findes mange børn og unge hvis førstesprog ikke er dansk, er det en vigtig pointe at 'sprog' i modersmålsfaget forstås som førstesprog. Det former tilgangen til arbejdet

med sprog i faget på en grundlæggende måde. Sprog forstås i modersmålsfaget ikke som 'det andet', men som 'dit eget', og det betyder at refleksion over sprogbrug har karakter af selvrefleksion og af-naturalisering, mens refleksion over sprogbrug i fremmedsprogsfagene står i naturaliseringens tjeneste. Derfor trækker modersmålsfaget subjektivitet og identitetsdannelse ind i det faglige rum på en afgørende anderledes måde end de øvrige sprogfag.

Modersmålsfagets særlige opgave ligger således i arbejdet med sprog som førstesprog, og det vil sige i muligheden for at arbejde med selvdannelsesprocesser som et fagligt projekt. I det gymnasiale danskfag som er genstanden for min undersøgelse, har dette faglige projekt historisk været indlejret i en national-historisk ramme, og den danske litteratur har været set som det primære dannelsesmedie.

Det historisk-nationalt litteraturfag blev etableret ved skolereformen 1903 (jf. Mortensen 1979 og 2000) og fik sammen med historie positionen som gymnasiets bærende dannelsesfag. Denne dannelsesforestilling taber imidlertid i en stadig mere globaliseret kultur forklaringskraft som begrundelse for faget. Det gymnasiale danskfag er siden 1960'erne blevet udfordret på sin national-litterære selvforståelse og har været igennem store omstillinger og heftige fagdebatter (jf. også Lützen 2002). Aktuelt står faget midt i endnu en omstillingsperiode, indvarslet af den nys udkomne rapport om danskfaget i uddannelses-systemet, *Fremtidens Danskfag* (2003), og den tilstundende gymnasireform. Mit udgangspunkt for denne undersøgelse af det gymnasiale danskfag er imidlertid ikke at jeg anser faget for at være i krise, men omvendt at jeg konstaterer at faget og fagkonstruktionen på forbløffende vis har demonstreret sin overlevelsessevne. Jeg spørger således hvordan det kan være at dette detroniserede dannelsesfag hvis centrale genstandsområde gennem 100 år, den nationalhistoriske litterære kanon, forekommer stadig mere usikker som legitimationsgrundlag, alligevel ser ud til fortsat at være produktivt.

## Projektets design

At producere overbevisende indsigter i et fags karakter, funktionsmåde og aktuelle perspektiv er ikke nogen enkel sag. Et fag er en kompleks og diffus størrelse at få hold på. Jeg forstår som udgangspunkt danskfaget som en aktuel fagdidaktisk forvaltning af et genstandsområde og en produktiv praksis. I min undersøgelse af faget spørger jeg hvad der karakteriserer denne fagdidaktiske forvaltning, og hvordan den reguleres. Der findes ikke lettilgængelige, udtømmende svar på nogen af de to spørgsmål, og selve

arbejdet med at designe undersøgelsen, de metodiske refleksioner, bliver for så vidt led i søgeprocessen efter svar.

Undersøgelsen falder i tre hoveddele: analysestrategi, analyse og perspektiv.

Undersøgelsen af *analysestrategien* åbnes med en indkredsning af begreberne fag, faglighed og fagdidaktik som organiseringsformer for vidensproduktion, kompetenceudvikling og dannelsesprocesser. Jeg konstaterer at fag har forskellige fremtrædelsesformer eller dimensioner som må begrebsliggøres og analyseres på forskellig måde, og jeg beskriver tre sådanne dimensioner som er gensidigt forbundne og tilsammen kan etablere indsigt i fagets karakter og funktionsmåde: faget anskuet som vidensform, som et system af genrer og som en diskursorden. Faget anskuet som vidensform refererer til forståelsen af fag som disciplinering af vidensproduktion; et fags vidensform regulerer den måde hvorpå viden produceres i faget. Faget anskuet som et system af genrer refererer til de socialt etablerede konventioner for praksis som regulerer undervisningen i faget. Faget anskuet som en diskursorden refererer til det retoriske rum hvor agenter i og omkring faget strides eller forhandler om fagets diskurs.

De tre begreber operationaliseres analysemetodisk med reference til henholdsvis Michel Foucaults analytiske praksis, Sigmund Ongstads udvikling af et semiotisk genrebegreb og Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse.

Selve *analysen* af danskfaget tilrettelægges som en tredelt undersøgelse af disse fagdimensioner. En hovedpointe i analysen er at danskfaget eksponerer en særlig, fagdidaktisk forvaltning af en humanistisk didaktik, og at faget herigennem forbindes genealogisk med et humanistisk dannelsesprojekt der rækker ud over den nationallitterære dannelsesstanke. Danskfaget analyseres som en fagdidaktisk konstruktion hvor litteraturbeskæftigelse er koblet med sprogproduktion på en sådan måde at de to dimensioner gensidigt kvalificerer hinanden. Fagets vidensform ses som fortolkende og betydningsskabende. Det udskiller sig fra andre fag i den humanistiske fagrække ved at sprog i brug tematiseres fagligt ikke bare som et kulturelt værktøj til tydning af tegn, til kommunikation og begrebsdannelse, men som et medium for betydningsproduktion og for produktion af subjektivitet. Derfor er skrivning og skriveundervisning et fagdidaktisk område med særligt potentiale i danskfaget.

Analysen af danskfaget skal ses i lyset af undersøgelsens hovedspørgsmål om danskfagets relevans og produktivitet. Her argumenterer jeg for at netop denne særlige fagdidaktiske forvaltning af en fortolkende og betydningsskabende vidensform giver faget potentialer for at gestalte et modernitetsorienteret humanistisk didaktisk projekt der drejer sig om at (sam)producere subjektivitet og viden i betydningsdannende processer.

For at disse potentialer kan realiseres, fordres det at ikke blot litteraturbeskæftigelsen, men også fagets produktive side kvalificeres som et fagligt og dannelsesbærende projekt. Undersøgelsen af danskfagets aktuelle *perspektiv* er som den fremadrettede del af mit projekt et bidrag til dette kvalificeringsarbejde. Jeg fokuserer på skrivningen som jeg opfatter som dagsordenssættende for det produktive arbejde i danskfaget. Arbejdet med skrivning i faget sættes i relief af skriftkulturens forandringer i den elektroniske kommunikationsteknologiske æra. Det karakteristiske er at skrivning integreres med andre tegnsystemer og modaliteter, at skrivningens funktionsområde udvides, og at skrivningens innovative og vidensproducerende potentialer gøres tilgængelige og nødvendige ud over de professionelle skribenters kreds.

Skrivningens innovative og vidensproducerende potentialer er særligt interessante for uddannelse og undervisning fordi de her forbinder sig med lærings- og dannelsesmål. Jeg underlægger derfor disse dimensioner et grundigere studium sådan som de udfoldes hos den russiske psykolog og sprogforsker Lev Vygotsky og den franske vidensteoretiker Michel Foucault. Med udgangspunkt i disse to teoretikere sætter jeg skrivningen i danskfaget i perspektiv til tænkningens og læringens processer og til moderniteten som dannelsesprojekt. Jeg udfolder mulighederne i danskfaglig skrivning set i forhold til betydningsdannelsens tre aspekter, form, indhold og funktion, og jeg argumenterer for at disse tre aspekter i danskfaget realiseres som identitetsproduktion, vidensproduktion og kulturproduktion.

## Analytiske positioner

Mit projekt er teoretisk analytisk, men det har et empirisk resonansrum i en mangeårig undervisningserfaring i dansk i gymnasiet som for en dels vedkommende findes beskrevet i forskningsrapporten *Når sproget vokser*<sup>1</sup>. Her rapporteres om et treårigt forsøg med procesorienteret skriveundervisning i dansk i gymnasiet. En central erfaring i *Når sproget vokser* er at udviklingen af skriveundervisningen førte til en didaktisk omlægning af faget som helhed. Denne omlægning producerede en ny grundlagstænkning om faget som en sammenhængende og produktiv didaktisk konstruktion med høj relevans for eleverne. Den didaktiske forandring inden for skriveundervisningen påvirkede

---

<sup>1</sup> Mi'janne Juul Jensen, Ellen Krogh, Inger Lise Nordborg, Alma Rasmussen, Agnes Witzke (1998): *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. I kommission hos Dansk lærerforenings forlag.

altså hele det fagdidaktiske og dermed også det faglige projekt. Den foreliggende undersøgelse kan ses som en teoretisk opfølgning af denne erfaring.

Min interesse er således at analysere hvilke potentialer for danskfaget der ligger i skrivning og skriveundervisning forstået som en central dannelses- og kompetenceudviklende dimension i faget. *Når sproget vokser* peger på en række potentialer sådan som de fremtræder for lærere der på baggrund af mangeårig undervisningserfaring etablerer et nyt fagdidaktisk perspektiv og udforsker det gennem praksis. Her udkrystalliseres potentialerne indefra.

I det foreliggende projekt undersøges potentialerne udefra. Det er en pointe at det kendte gøres fremmed gennem teoretiske blikke, og at teoretiske og metodiske refleksioner i det hele taget tillægges stor vægt. Vægtningen af de teoretiske og metodiske refleksioner er begrundet både i nødvendigheden af at skabe distance til den umiddelbare erfaring, og i selve feltets karakter.

Pædagogikken er som forskningsfelt traditionelt i højere grad orienteret mod at bidrage med indsigter til praksis end mere klassiske videnskabelige felter (jf. Nielsen 1994: 24, Schmidt 1999c, III: 11 ff.). Pædagogisk forskning må derfor til stadighed ekspliciterer sin videnskabelige tilgang i dens forskellighed fra udviklingsarbejde og evaluering. Samtidig er pædagogikken som videnskab karakteriseret ved at dens genstandsområde består af faglige praksisser hvor pædagogik forvaltes på specifikt forskellige måder. Børnehavepædagogik og voksenpædagogik rejser forskellige forskningsspørgsmål inden for det samme teoretiske felt. Teoretisk pædagogisk refleksion og begrebsudvikling er derfor følsom for undersøgelsesområdets egenart. Det betyder at pædagogisk forskning i mindre grad er orienteret mod generel videnskabelig teoribygning end mod det man kunne kalde teoretisk praksis, dvs. etablering af teoretisk reflekterede forskningspositioner i forhold til konkrete genstandsfelter.

Fagdidaktikken er her en særlig kompliceret teoretisk praksis fordi den bringer fag og didaktik sammen i et forhold som i en vis forstand konstrueres forskelligt fra fag til fag, men som samtidig har fælles træk der er både strukturelle og kulturelle. Fagdidaktikken er således ikke et videnskabeligt felt med etablerede teorier og skoler og færdige begrebsapparater, men en tværdisciplinær eller transdisciplinær teoretisk praksis. Dette betyder selvfølgelig ikke at fagdidaktiske undersøgelser er fritaget for videnskabelige krav om begrebslig og analytisk stringens, troværdighed og pålidelighed. Tværtimod må fagdidaktisk forskning på sin vis både etablere feltets og selve undersøgelsens videnskabelige troværdighed. Om dette er et principielt eller et historisk vilkår, er svært at afgøre. Fagdidaktikken er et ungt forskningsfelt, men der er i dag internationalt etablerede forskningsmiljøer i særområder som naturvidenskabernes didaktik og fremmedsprogspædagogik, og det kunne

sandsynliggøre at der vil etablere sig særskilte teoribygninger med selvfølgelig legitimitet. Omvendt indebærer fagdidaktikkens transvidenskabelige karakter (jf. nedenfor side 41 ff.) at hvert enkelt forskningsprojekt må etablere og begrunde sin særlige positionering og samtænkning af fag og didaktik.

Det har således været en nødvendig del af mit projekt at etablere en forståelse af fagdidaktikken som teoretisk praksis. På grundlag af denne generelle analyse har jeg søgt at etablere et genstandsfølsomt begrebsapparat der evner at kaste lys over centrale sider af danskfagets komplekse konstruktion. Den analytiske tilgang er diskursanalytisk og semiotisk fordi tesen er at vidensproduktive processer, dvs. faglige læreprocesser, i et modernitetsorienteret danskfag kan begribes som betydningsdannelse og diskursproduktion.

## **Teoretiske perspektiver**

I begrebsudvikling, analyser og perspektiveringer inddrager jeg en række forskellige teoretikere som bidragydere og dialogpartnere.

Der er imidlertid ikke tale om en eklektisk sammenstilling. De teoretiske positioner som jeg støtter mig til, kan rummes inden for undersøgelsens overordnede socio-kulturelle perspektiv. Jeg opfatter læring, viden og kultur som fænomener der opstår i gensidige udvekslingsprocesser mellem menneske og omverden, og jeg er særlig optaget af sprogets medierende rolle i disse processer. Jeg er først og fremmest inspireret af Michel Foucaults vidensfilosofi og Lev Vygotskys sprogpsykologi. De to teoretikere bidrager med henholdsvis en filosofisk-erkendelsesteoretisk og en psykologisk-pædagogisk dimension til mit undersøgelsesfelt. Deres teoretiske perspektiver er i familie med hinanden idet de begge opfatter forholdet mellem individer og kultur som gensidigt konstituerende.

Michel Foucault var idéhistoriker og erkendelsesteoretiker; selv kaldte han sit felt videnshistorien, men afviste i øvrigt at det var nødvendigt at vide nøjagtigt hvad han var (Martin 1988). Hans projekt var netop at afmontere diskursers og herunder også videnskabelige fagfelters selvfølgelighed. Hans stadige spørgsmål var hvordan subjektet kan sige sandheden om verden og om sig selv når subjektspositioner produceres i diskurserne. Under hvilke betingelser kan skriften slippes løs? Foucault studerede således både diskurser og vidensproduktion.

Jeg ser Foucaults modernitetsanalyse og skriveprojekt som et inspirerende bidrag til forståelsen af danskfagets dannelsespotentialer, og jeg har brugt Foucault som en slags dialogpartner på det overordnede analysestrategiske

plan. Også på mere konkrete planer har Foucault imidlertid bidraget til min undersøgelse. Jeg inddrager ham således i min udvikling af vidensform som analysebegreb (jf. nedenfor side 55ff.), og hans analyser af betingelserne for vidensproduktion indgår i min undersøgelse på flere niveauer, mest centralt dog i analysen af skrivningens muligheder i danskfaget (jf. nedenfor side 273ff.). Foucaults beskrivelse af overskridende skriveprocesser og hans refleksioner over forskning og skrivning inspirerer til at se også skrivning i dansk som et felt for overskridende forskende og filosofisk skrivning. Foucault bidrager således på det konkrete plan især til min udvikling af skrivningens dannelsesperspektiv. Idéhistorikeren Lars-Henrik Schmidt har udviklet en tænkning om pædagogik som videnskab og praksis der er stærkt inspireret af Foucault. Jeg har hos ham fundet begrebsudviklinger og analyser som jeg støtter mig til i mine studier af fag, didaktik og dannelse.

Lev Vygotsky forskede i det unge sovjetsamfund i den menneskelige bevidsthed og dens udvikling. Han var funderet inden for en række forskellige videnskaber, men i de almindeligt kendte skrifter om sprog og skrivning er hans tilgang psykologisk og semiotisk. Vygotsky studerede udvikling af højere psykologiske processer som tale, skrivning, tælning, tegning, begrebsdannelse, og forstod disse udviklingsprocesser som socialt bestemte og medieret af tegn og symboler. Tegnsystemer, herunder sprog, opfatter Vygotsky som kulturprodukter og kulturbærere der internaliseres og bliver en del af den enkeltes bevidsthed. Men sproglige processer er dialektiske, den enkeltes subjektivt producerede betydningsdannelser er led i kulturens udvikling.

Vygotsky bidrager især til min udvikling af skrivningens læringsperspektiv. Han leverer en teoretisk analyse af sprog som værktøj for begrebsdannelse, indlæring og kreative betydningsprocesser (jf. nedenfor side 249ff.). Særlig interessant for min undersøgelse er hans analyse af skrivning som en særlig form for begrebsdannelse hvor kulturens tegnsystemer på én gang internaliseres og produceres (jf. nedenfor side 265ff.).

Den engelske skrive- og læringsforsker Gunther Kress har i et social-semiotisk og multimodalt perspektiv videreudviklet Vygotskys teori om sprog som kulturens værktøj til betydnings- og begrebsdannelse. I min analyse af danskfaglig skrivning inddrager jeg Kress' teorier om læring og subjektivitetsproduktion gennem semiotiske betydningsprocesser.

## **Forskningsposition**

Med Foucault som teoretisk perspektiv kan jeg belyse mit projekts karakter og selvforståelse. Foucaults epistemologiske position indebærer at vi som

erkendelsessøgende subjekter må forstå vores tænkning som indlejret i en diskurs der sætter rammer for hvad der kan tales om, hvorfra og hvordan. Forestillinger om objektive, universelt gyldige sandheder må forstås som elementer i bestemte diskursive formationer. Det samme gælder forestillingen om at der kan produceres viden og tænkning fra positioner hævet over de til enhver tid herskende diskursive formationer. Der findes ikke subjektpositioner uden for diskurserne, tværtimod producerer diskurserne subjektpositioner.

Videnskabsteoretisk betyder dette at forskningspositionen må være en metaposition hvor der ikke spørges til *hvad*, men til *hvordan* (Andersen 1999: 13f.). Ikke til hvad der er sand viden om et genstandsfelt, men til hvordan en vidensformation er blevet til, og hvilke betingelser der er for indsigt i dens karakter og for kritisk overskridelse af den. Forskningspositionen er således ikke givet i kraft af genstanden for forskningen (at søge sandheder om genstanden), men etablerer et bestemt perspektiv som må reflekteres og begrundes.

Perspektivet afgør valget af 'analysestrategi' (Andersen 1999<sup>2</sup>). En epistemologisk orienteret videnskabsteori forudsætter ikke genstanden, men deontologiserer den. Den analyserer fra hvilke perspektiver genstanden er konstrueret, og hvordan dette perspektiv er kommet i stand. Begrebet *analysestrategi* betegner at der er tale om et valg der har konsekvenser for hvad man får at se under analysen. Strategien vil således også gennemsyre de metodiske valg, og kriteriet for videnskabelig kvalitet knytter sig til strategiens stringens og relevans (ibid.).

For en humanist med uddannelse i tekstanalyse og teksttolkning er det hverken nogen fremmed tanke at perspektivet konstruerer tolkningen, eller at sproget skaber betydning og dermed former forståelsen af det der betragtes. Den epistemologiske videnskabsteori er mere fremmed for samfundsvidenskaberne – og ikke mindst for naturvidenskaberne – end den er for humaniora hvis kerne ifølge antropologen Kirsten Hastrup er fortolkning af noget som har mening, altså et hermeneutisk projekt (Hastrup 1999: 25).

---

<sup>2</sup> Niels Åkerstrøm Andersen skelner mellem en ontologisk og en epistemologisk orienteret videnskabsteori. En ontologisk orienteret videnskabsteori spørger hvad det betyder at noget eksisterer, og hvilke principielle muligheder der er for at afgøre om det en teori udsiger, er sandt, objektivt og videnskabeligt. I en ontologisk teori opfattes forskningens genstand som det selvfølgelig givne, mens det er valget af metode der er afgørende for om der kan frembringes videnskabelig erkendelse. En epistemologisk orienteret videnskabsteori er pr. definition af anden orden, dvs. den anlægger et metablik på selve det videnskabelige projekt. Den spørger under hvilke betingelser en bestemt meningsfuldhed er blevet til, og gennem hvilke analysestrategier der kan opnås en kritisk erkendelse der går ud over denne meningsfuldhed (jf. Andersen 1999: 13ff.).



Men den radikalitet der ligger i Foucaults grundspørgsmål: 'Hvordan kan subjektet sige sandheden om sig selv', er alligevel ikke hverdagskost, heller ikke for humanister. Heri ligger en fordring om gennemgribende selvrefleksion, ikke i psykologisk, men i forskningsetisk forstand. Det er en afgørende erfaring med mit projekt og, tror jeg, med andre tilsvarende, at det er en stor sproglig og erkendelsesmæssig udfordring at leve op til et sådant krav. Det er simpelthen svært at udvikle og realisere en analysestrategi over for et område der er så fuldt af fordoblinger og selvspejlinger som danskfag og skrivning. Der er tale om sproglige processer af meget stor kompleksitet. Min skriveproces har været en labyrintisk bevægelse igennem et felt der er tæt sprogligt besat, og hvor intet nogensinde ikke kunne siges på en anden måde med en anderledes betydning, men hvor nogle positioner ikke desto mindre forekommer rigtigere, mere stringente og velbegrundede end andre. Hvorfor de så gør det, og hvilken udgangsstrategi der i grunden frembragte disse positioner, er det stadige hovedspørgsmål. Heri ligger fordringen om gennemgribende forskningsetisk selvrefleksion.

Min analysestrategi udspringer som anført af ønsket om at belyse en stærk og personligt uomgængelig fagdidaktisk erfaring fra en forskningsmæssig position. Det er på dette niveau at Foucault-citatet ovenfor træder frem med særlig relevans. Analysestrategien består i det dobbelte projekt at etablere et teoretisk blik på min genstand som kan gøre det muligt at analysere den uafhængigt af praksisbunden, faglig interesse – og på samme tid at stille forskningsmæssige spørgsmål til genstanden som udspringer af den underliggende praksiserfaring.

Det afgørende ved denne praksiserfaring som den kan aflæses i *Når sproget vokser*, er at det er en erfaring med at frembringe en produktiv orden i et foranderligt kulturelt univers. Mere konkret handler *Når sproget vokser* om hvordan det kunne lykkes at udvikle en danskundervisning der evnede at gribe væsentlige forandringer i elevkulturen og i uddannelseskulturen og etablere et produktivt svar på dem. Rapporten beskriver udviklingen af en 'proces-pædagogisk' didaktisk praksis som systematisk iscenesatte erkendelses- og produktionsprocesser gennem bestemte måder at bruge skrivning på i undervisningen. Skrivning udfoldes i denne undervisning som en repræsentationsform der i særlig grad formår at iværksætte vidensproduktion, kompetenceudvikling og dannelsesprocesser. Det er her en pointe at skrivning bruges i mange forskellige funktioner og kobles med andre repræsentationsformer, først og fremmest talen. Der etableres det jeg vil kalde et udvidet skriftbegreb.

Denne måde at arbejde med skrivning på fordoblede sig i selve den forskningsmæssige arbejdsproces (Juul Jensen et al.1998: 147). Den proces-

pædagogiske praksis med skrivning som central aktivitet blev således også for de deltagende lærere på flere niveauer en grænseudvidende erfaring med skrivning der instituerede videns- og ordensproducerende processer i foranderlige og sensible sociale og kulturelle rum. Den foreliggende undersøgelse er båret af interessen i at efterprøve holdbarheden af denne erfaring i teoretisk perspektiv.

Gennem den tredimensionelle undersøgelse af danskfaget som vidensform, som genresocialiserende kultur og som diskursorden håber jeg også at kunne bidrage til at udvikle fagdidaktikken som forskningsfelt. Set i forhold til genstanden for undersøgelsen, danskfaget og danskfaglig skrivning, er det mit mål at afhandlingens analytiske refleksioner og indsigter vil bidrage til at elever, lærere og beslutningstagere får nye handlemuligheder og perspektiver for fag og undervisning.



## ANALYSESTRATEGI

I afhandlingens første del konkretiseres undersøgelsens analysestrategi i en udredning af grundbegreber, genstandsområde og analysetilgange.

I udgangspunktet forstås fag og fagdidaktik som historiske disciplinerings- og forvaltningsformer for vidensproduktion. Fokuseringen på vidensproduktion markerer på den ene side at fag og fagdidaktik forstås i forhold til deres 'gøren' eller praksis, på den anden side markeres der hermed en forskel mellem fagdidaktikken og almendidaktikken med dens fokus på læring.

Undersøgelsen indledes med en analyse af fag som organiseringsformer for vidensproduktion, samt af de to strukturelt forskellige faglighedsformer som mødes i undervisningen: lærernes professionelle faglighed og elevernes tilblivende og grænsesprængende faglighed. Denne analyse forbindes med de aktuelle uddannelsespolitiske diskurser om kompetence og kernefaglighed og to internationale didaktiske kulturer, den angelsaksiske curriculum-tradition og den midt- og nordeuropæiske didaktiktradition.

Analysen af fag og de aktuelle faglighedsdiskurser rejser spørgsmålet om fagdidaktikkens karakter og mulighedsbetingelser. Matematikdidaktikeren Mogens Niss stiller i en artikel om fagdidaktik disse spørgsmål som definitionsspørgsmål (Niss 1997: 14). Det er imidlertid min pointe at en systematiserende definition af fagdidaktikken som en model eller teoribygning konstruerer et hierarkiserende forhold mellem fag og didaktik som begrænser fagdidaktikkens forklaringskraft over for vidensproduktionens vilkår i de senmoderne samfund. Jeg fremlægger heroverfor en forståelse af fagdidaktikken hvor fag og didaktik samtænkes i en historisk og kulturelt funderet, teoretisk og reflekterende praksis.

Med en samtidsdiagnostisk analyse af fagdidaktikken peger jeg på at fagdidaktikken for det første har foretaget en sproglig drejning, for det andet har ændret karakter fra at blive forstået som faglig formidling til at blive forstået som et gensidighedsforhold hvor faget forvaltes didaktisk og didaktikken forvaltes fagligt. Disse moderne kendetegn belyser jeg teoretisk, først og fremmest med en diskursteoretisk synsvinkel. Jeg bestemmer herigennem fagdidaktisk virksomhed som en praksis hvis rationale og produkt er vidensproduktion, og hvis kendemærke er at den rekontekstualiserer faglig og didaktisk teori i transvidenskabelige processer.

Det interessante spørgsmål er nu hvordan denne forståelse af fagdidaktisk virksomhed kan operationaliseres analysemetodisk. Hvordan kan man analysere et fag og dets evne til at forvalte foranderlighed? Jeg introducerer tre niveauer for et sådant studium hvor faget anskues som henholdsvis teoretisk, kulturel og retorisk praksis. Til analysen af disse niveauer udvikler jeg begreberne vidensform, genre og diskurs. Gennem en sådan analytisk fremfærd anser jeg det for muligt at indkredse fagets mulighedsbetingelser for at forholde sig produktivt til forandringer. De tre niveauer har forskellige typer af tid og vilkår for forandring indlejret i sig: det relativt stabile niveau som kun meget langsomt ændrer sig (fag set i relation til videnskabsfaglighed), det noget mere foranderlige niveau som har en anden form for langsomhed og andre betingelser for forandring (fagkultur, med relation til bredere kulturelle strømninger), og det niveau hvor forandringer forhandles direkte som led i uddannelses- og fagpolitisk styring (retorikken om fag).

I det afsluttende kapitel af den analysestrategiske udredning giver jeg en nærmere bestemmelse af genstanden for min undersøgelse, det almen-gymnasiale danskfag, og præciserer projektets hovedtese, at danskfaget med sin tolkende og betydningskabende vidensform har særlige muligheder for at bidrage til et humanistisk didaktisk projekt der drejer sig om at samproducere subjektivitet og viden i betydningsdannende processer. Dette hænger, hævder jeg, sammen med fagets didaktiske konstruktion hvor litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion gensidigt kvalificerer hinanden. Jeg placerer mit projekt i relation til andre nyere studier i danskfagets didaktik samt til modersmålsdidaktisk forskning i Norge.

## Fag og faglighed

### Det gymnasiale danskfags udfordring

Danskfaget er et centralt fag i det danske uddannelsessystem. Det indgår som det eneste fag i alle uddannelser, bortset fra visse erhvervsuddannelser, og forvalter basale sprogligt funderede kompetencer. Dette markeres i rapporten fra det ministerielt iværksatte undersøgelsesprojekt om ”Fremtidens danskfag” (jf. Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003), et projekt som i sig selv er en uddannelsespolitisk dokumentation af fagets vægt i uddannelsessystemet.<sup>3</sup>

Gymnasiets danskfag har i det meste af fagets historie herudover været tillagt positionen som uddannelsessystemets dannelsesfag par excellence. Her dannedes samfundets elite til, efter videre kvalificering i de højere uddannelser, at indtage ledende samfundsmæssige positioner i embedsværket med passende indsigt og ansvarlighed over for det almene. Denne førerposition har faget ikke længere, i hvert fald ikke på de præmisser som den oprindeligt blev konstrueret på. Én kontant præmis var at der indtil 1967 var én gymnasial uddannelse, og i dag er der fire. Men det almene gymnasiums danskfag har fortsat en dominerende position, og i den nyligt udsendte rapport om ’Fremtidens danskfag’ tilskrives faget på denne baggrund en særlig forpligtelse til at gå forrest i det som man anser for at være en nødvendig omstillingsproces:

...det almene gymnasium står mere isoleret som delsystem end de andre ungdomsuddannelser. Det udgør sit eget system også i kraft af hvor mange gymnasier der er og hvor centrale de er i de lokale områder. For faget betyder det at det almene gymnasiums danskfag, hvad enten man kan lide det eller ej, har været toneangivende for opfattelsen af faget dansk.<sup>4</sup> Vi har i denne delrapport lagt op til at der bør ske ændrede prioriteringer på en række områder. Hvis ikke det lykkes at få det almene gymnasium til at gå forrest, vil det blive svært – ingen af de andre delsystemer har helt den samme institutionelle gennemslagskraft. (Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: 231).

---

<sup>3</sup> Tilsvarende undersøgelsesarbejder er iværksat i matematik, naturfag og fremmedsprog.

<sup>4</sup> Her refereres i en note til undersøgelser der dokumenterer at denne opfattelse er dominerende blandt både elever og forældre.

Gymnasiedanskfagets tyngde og position kan beklages som det sker her, men er altså et faktum. Derfor er der god grund til at følge rapportens udfordring til faget op, ikke kun på det konkrete faglige udviklingsniveau, men også forskningsmæssigt. Udfordringen yder dermed endnu en begrundelse for det relevante i at studere gymnasiedanskfagets betingelser og udviklingspotentialer.

Danskfaget og gymnasiet er senest reformeret i 1999. Gymnasiereformen fra 1999 havde karakter af en ændring i styringsform og genre. Gymnasiebekendtgørelsen blev omlagt fra detaljeret indholdsmæssig regelstyring til styring gennem mål og rammer, og både bekendtgørelsen som helhed og de enkelte fagbilag fik nyskrevne formålsformuleringer, ligesom fagbilagene blev omskrevet i måltermer. Fagrækken blev ikke revideret, og indholdet af fagene heller ikke, bortset fra at detaljeringsgraden i beskrivelserne blev mindre. De politiske signaler for en kommende, større reform af gymnasiet i 2005 som de kan aflæses i den forrige regerings *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* (Undervisningsministeriet 1999a) og i den siddende regerings handlingsplan for *Bedre Uddannelser* (Undervisningsministeriet 2002) og redegørelsen til folketinget om *De gymnasiale uddannelser* (Undervisningsministeriet 2003), peger på en fortsat decentralisering af styringsformerne under overordnede målformuleringer. Med *Uddannelsesredegørelse 2000* (Undervisningsministeriet 2000) blev der åbnet for en diskussion af fagrækken og af tværfaglige organiseringsformer. Også dette program understøttes i regeringens to udspil.

Det aktuelle perspektiv for fagdidaktisk refleksion i gymnasiefagene er således i en traditionelt meget regelstyret skoleform en historisk ny åbenhed for hvad fag er, hvad fagene skal indeholde, og hvordan faglighed skal forvaltes. Fagdidaktisk refleksion får hermed en aktuel nødvendighed og ændrede betingelser.

Det er imidlertid ikke bare den nyliberale styringsstrategi og dens nedslag i gymnasielovgivningen der skaber ændrede vilkår for beskæftigelsen med fagdidaktiske spørgsmål. Den er et aspekt i større økonomisk-kulturelle bevægelser som har gjort sprog, viden, undervisning og læring til centrale interessefelter også uden for uddannelsernes verden, og som betyder at en undersøgelse af danskfaget ikke bare kan begynde at stille spørgsmål til danskfaget, men også må rejse spørgsmål om hvad fag og fagdidaktik kan være i det globaliserede videnssamfund.

## Undervisningsfagets dobbelte faglighed

Undervisningsfag anskues i udgangspunktet som organiseringsformer for vidensproduktion. I dette afsnit udredes forståelsen af fag som rammesættende og regulerende struktureringer af undervisnings- og læreprocesser. I et senere afsnit begrundes brugen af begrebet vidensproduktion som fagdidaktikkens læringsdimension (se nedenfor side 35ff.).

Lars-Henrik Schmidt bruger betegnelsen 'disciplinering' om de reguleringsformer for vidensproduktion som videnskabelige discipliner etablerer:

Nu er videnskabelige discipliner *historiske konstruktioner*, der har vundet hævd på at udvikle kontrolleret og diskuterbar viden. Hvordan videnskaberne fordeler sig er historisk mere resultatet af social institutionshistorie end af epistemologi og ontologi. Men fælles er bestemte regimer af acceptregler og deres disciplinering; dette system regulerer diskursernes marked [...]. (Schmidt 1999c, III: 15)

Skolefag må også betragtes som disciplineringer af vidensproduktion, men de er i en vis forstand dobbeltdisciplineringer idet de forvalter videnskabelige discipliner didaktisk. Med ordet forvalte vil jeg signalere en betydning der er parallel til Lars-Henrik Schmidts disciplineringsbegreb. Som den videnskabelige disciplinering indordner vidensproduktionen under disciplinens acceptregler, administrerer og organiserer den fagdidaktiske forvaltning faglig viden ud fra den didaktiske interesse. Den magtudøvelse som ligger i 'disciplinere' og 'forvalte', skal her forstås ud fra et magtbegreb som jeg har hentet hos Foucault. Ifølge Foucault kan viden og magt ikke skilles ad. At producere viden er at producere afgrænsninger og formninger af betydning, og med afgrænsninger og formninger af betydning skabes betingelser for at producere ny viden (jf. nedenfor side 284ff.). Disciplinering og forvaltning er vidensproduktive processer, men konkrete disciplinerings- og forvaltningsformer kan være mere eller mindre produktive, og heri ligger kvalitetskriteriet for fag og fagdidaktik.

Denne forståelse af skolefag kan udfoldes og konkretiseres gennem en semantisk analyse af fag og sammensætningerne faglig og faglighed.<sup>5</sup>

Ifølge *Ordbog over det danske sprog (ODS)* er grundbetydningen af ordet fag noget sammenføjet og derefter et ved sammenføjning afgrænset område.

---

<sup>5</sup> Ordet fag er, som det fremgår, hentet fra tysk, og både på tysk og på norsk bruges fag om skolefag. Med dette ord knyttes semantisk til selve inddelingen, forskelsdannelsen. På svensk og på engelsk bruges imidlertid ord for 'emne' (ämne, subject), dvs. ord der semantisk knytter til indhold, stoftype. Det er et interessant spørgsmål om der heri ligger andre (skole)kulturelle forskelle.



Ordet har to hovedbetydninger. I håndværkersproget betyder fag: ”*afgrænset flade ell. rum, især hvor flere følger i række efter hinanden; afdelt område*”. Her refereres til felt opdelingen i bindingsværkshuse, vinduesfag mv. Den anden betydning er:

*afdeling ell. afgrænset område inden for menneskelig viden, virksomhed osv. [...] (fra slutn. af 18. aarh.) et vist omraade inden for videnskaben, (derefter tillige:) kunst ell. (nu ogs.) erhverv, hvortil der kræves særlig uddannelse, viden olgn.; videnskabsgren (disciplin); kunstart, erhvervs-gren [...]; ogs.: hvad man særlig forstaar sig paa, har særlig dygtighed i olgn.; specialitet. (Ordbog over det danske sprog bind IV, 1922: 630f.)*

Ordet faglig er ifølge ODS afledt af fag i den sidstnævnte betydning. Faglighed tillægges følgende betydning: ”om faglig uddannelse, dygtighed olgn” (op.cit: 635).

Her bestemmes fag altså som en konstruktion der er etableret ved sammenføjning, og som gennem denne sammenføjning afgrænses fra andre tilsvarende. Fag i den hovedbetydning der er relevant her, defineres ud fra to kriterier: afgrænsning og professionalitet/specialisering.

I nyere opslagsværker er betydningen ’videnskabsgren’ erstattet af ’skolefag’. I *Nudanske Ordbog* angives betydningerne ”et felt inden for et erhverv, håndværk eller lignende” og ”et skolefag” (*Nudanske Ordbog* 1996: 304). I *Psykologisk pædagogisk ordbog* dominerer betydningen skolefag de øvrige nævnte betydninger, men dominansen fremkommer, måske som et udslag af en uerkendt etnocentri, gennem et umarkeret betydningskred ned gennem ordbogsartiklen. Her angives – i indholdsmæssig overensstemmelse med *Ordbog over det danske sprog* - som hovedbetydning af fag: ”disciplin, profession” og i den uddybende forklaring anføres:

navngivet og afgrænset praktisk el. teoretisk virksomhed i arbejdsliv, studium og undervisning; er historisk udviklet via erfaringer, teknologisk udvikling og ændrede krav fra omgivelserne; karakteriseret ved en didaktik og metodik samt et virksomhedsområde og et begrebssystem der afgrænser det til andre fag. (Hansen et al.2001: 112)

Forstået som et vidensfelt er den dominerende betydning af fag i dag altså tilsyneladende ’skolefag’, dvs. en didaktisk fagkonstruktion.<sup>6</sup> Betydningsudviklingen fra videnskabsfag til skolefag er formentlig et udslag af uddannelsessystemets vækst og øgede samfundsmæssige betydning siden

<sup>6</sup> Jf. håndteringen af ordet fag i *Den store Danske Encyclopædi*. Her anføres kun den håndværksmæssige betydning ”bygningsdele”. Fag med betydningsreference til vidensproduktion dukker først op i opslagsordet ’fagdidaktik’ (*Den Store Danske Encyclopædi* bind 6 1996: 172f.).

Anden Verdenskrig (jf. fx Korsgaard 1999). Dette betydningskred har konsekvenser for den semantik som kan knyttes til de afledte former af ordet fag, 'faglig' og 'faglighed'.

I *Pædagogiske-psykologiske ordbog* bestemmes fag som disciplin og profession. Relationen mellem disciplin og profession ekspliciteres ikke. I videnskabsfaget og erhvervsfaget falder disciplin og profession sammen. Professionen udøver disciplinen, og det gør den i kraft af sin professionelle faglighed. Men i skolefaget er forholdet ikke helt så enkelt. Her er det nødvendigt at ekspliciterer forholdet mellem disciplin og profession. I skolefaget er der to forskellige former for faglighed: den professionelle, dvs. lærerens, faglighed og den faglighed der udøves af mennesker der ikke skal være medlemmer af professionen, dvs. fx elever. Faglighed er således i skolefaget ikke ensbetydende med professionalitet.<sup>7</sup> I universitetsfaget formidles faglighed til studerende som selv skal påtage sig den som en professionel faglighed, men i skolefaget mødes lærerens etablerede, professionelle faglighed med elevernes tilblivende, ikke-professionelt orienterede faglighed.

At der er forskel på professionsfaglighed og elevs faglighed er på sin vis en banal konstatering. Hvad der imidlertid ikke er banalt, er hvorvidt elevernes faglighed forstås som en mangelfuld udgave af professionens faglighed, eller om den forstås som en faglighedsform der er strukturelt forskellig fra professionens faglighed fordi elevernes faglige projekt er både dannelse og uddannelse.

Spørgsmålet om forståelsen af elevernes faglighed rejses af Vibeke Hetmar i en kritisk undersøgelse af litteraturundervisning i dansk på folkeskolens mellemtrin. Her udmønter hun begrebet elevfaglighed som en betegnelse for elevs litterære beredskab. Hendes projekt er at etablere undervisning hvor elevfagligheden synliggøres og bliver en produktiv del af en faglig proces. Traditionel litteraturundervisning i skolen forvalter ifølge Hetmar traditionen fra Vilhelm Andersen der formede det nationalt-litterære gymnasiale dannelsesfag i begyndelsen af det 20. århundrede. Her iværksættes ikke videnskabsfagets faglige fortolkningsprocesser, men i stedet formidles resultatet af de professionelle faglige tolkningsprocesser. Fra en sådan didaktisk position fremtræder elevs faglighed som mangelfuld. Hetmars intention med elevfaglighedsbegrebet er at etablere en position hvorudfra elevernes indgange til stoffet kan beskrives som andet end mangelfulde

---

<sup>7</sup> Finn Hauberg Mortensen har henledt min opmærksomhed på at forholdet mellem faglighed og professionalitet har flere betydningsnuancer. I skolefaget fungerer således for så vidt tre slags faglighed: forskerens egentligt professionelle faglighed, lærerens professionsfaglighed og elevfagligheden. For min pointe er det imidlertid ikke nødvendigt at inddrage denne nuance ring.

(Hetmar 1996: 162ff.). Hetmar studerer i sine konkrete analyser elevernes faglige praksis fra en almenpædagogisk position fordi hun mener at den fagdidaktiske position binder sig til lærerfagligheden og gør det svært at få øje på elevernes faglighedsformer:

En analyse og fortolkning fra denne position tager afsæt i litteraturfaget og i overvejelser over hvordan fagets faglighed mest hensigtsmæssigt kan transformeres og formidles til eleverne. Lærer-elevforholdet og elevfagligheden forstås i forhold til lærerfagligheden. Det er derfor ikke tilfældigt at denne position i modellen<sup>8</sup> er placeret længst væk fra eleven. Det er fra denne position den fagdidaktiske tænkning har udviklet sig. (Op.cit: 23)

Hetmar identificerer her den fagdidaktiske position med en instrumentel forståelse af undervisningens projekt. Konkret forstår hun ”den fagdidaktiske fagopfattelse” som en fagopfattelse der lukker åbne, faglige fortolkningsprocesser i et fagligt arbejdsfællesskab ude fra undervisningsfagets faglighed (op.cit: 168). Det spørgsmål som kan stilles til Hetmars analyse, er om fagdidaktik som position nødvendigvis indebærer en sådan reduktiv, instrumentel tilgang til undervisning og elevfaglighed, altså om det er rimeligt at identificere Vilhelm Andersen-traditionens danskdidaktiske opfattelse med fagdidaktikkens position per se. Hvor Hetmar i sit forskningsprojekt går vejen om ad en almenpædagogisk position for at fremanalysere elevfagligheden og derigennem rejse nye spørgsmål til fagdidaktikken, er det mit projekt at etablere en fagdidaktisk position der kan få øje på lærerprofessionens faglighed og elevens faglighed som to kvalitativt forskellige faglighedsformer.

Sammenfattende forstås fag her som en sammenføjning af et videns- eller virksomhedsområde der er fast nok til at den kan afgrænses fra andre sammenføjninger/fag. Afgrænsningen iværksætter en disciplinering af den faglige vidensproduktion som opretholdes gennem fagets regime af acceptregler. Professionen er acceptreglernes vogter, og den professionelle faglighed består i udøvelse af acceptreglerne som en produktiv vidensform. Når fag betyder skolefag, forvaltes den faglige vidensproduktion didaktisk af professionen med henblik på at udvikle elevens ikke-professionelle faglighed. Den ikke-professionelle fagligheds rationale er koblingen af et dannelses- og et uddannelsesprojekt, den er således styret af en anden vidensinteresse end professionsfagligheden. Den ikke-professionelle faglighed er emergent og

---

<sup>8</sup> Modellen viser en firkantet ramme uden om den didaktiske trekant (eleven-læreren-stoffet). Rammen anskueliggør de positioner som undervisningen ifølge Hetmar kan betragtes fra: den elevfaglige, den almenpædagogiske og den lærerfaglige position.

grænsesprængende i forhold til professionsfagligheden, og heri ligger den fagdidaktiske udfordring.

### **Aktuelle fag- og faglighedsdiskurser**

Fag og faglighed problematiseres i dag i uddannelsesverdenen på forskellige niveauer og med forskellige hensigter. Et karakteristisk mønster for denne type debatter er at begreber og diskurser lanceres politisk som styringsudspil og derefter underlægges praktisk og teoretisk refleksion af agenterne. Kompetence- og kernefaglighedsudspillene er aktuelle eksempler på dette mønster.

Når de etablerede skolefag i det danske uddannelsessystem udfordres, skyldes det globale økonomiske og teknologiske moderniseringsprocesser der har udmøntet sig i individualiserede uddannelsesforestillinger om livslang læring. Undervisningsministeriet reagerede i sidste halvdel af 90'erne på denne udfordring med styringsudspil til uddannelsessystemet der lancerede kompetencebegrebet som udfordring til det traditionelle faglighedsbegreb (jf. bl.a. Undervisningsministeriet 1997, Undervisningsministeriet 1999a). I 2000 lancerede ministeriet endvidere i *Uddannelsesredegørelse 2000* kernefaglighedsbegrebet som en udfordring til fagbegrebet (Undervisningsministeriet 2000).

Kompetence- og kernefaglighedsudspillene er (uddannelses)politiske værktøjer til modernisering og omstrukturering af uddannelserne. Den grundlæggende styringsmæssige interesse bag udspillene er at skabe fleksibilitet og bedre ressourceudnyttelse. Nøgleordet er individualisering.

Kompetencebegrebet bruges politisk til at tilskynde uddannelser til at individualisere læringsmål og modulere faglige og ikke-faglige læringsmål i målbare termer. Det går på tværs af etablerede faglighedsbegreber og rummer en alternativ eller supplerende ydelsesforestilling for uddannelserne. Kompetencebegrebet flytter fokus fra fagets krav til elevens evne til at bruge sin lærdom i konkret opgaveløsning både i og uden for faget. Kompetence er elevens ejendom. Begrebet bliver således et værktøj til at individualisere faglighedsbegrebet og reducere dets position som ene-stående uddannelsesmål.

Kernefaglighed bruges uddannelsespolitisk til at tilskynde de fagprofessionelle til at koncentrere og profilere fagenes centrale indhold. Ideen er at indføre en skelnen mellem det centrale og det mindre centrale indhold med henblik på at give plads til tværfagligt arbejde.

Også kernefaglighedsudspillet fungerer som et værktøj til at individualisere fagbegrebet og reducere dets position som ene-stående uddannelsesmål. Kernefaglighedsbegrebet flytter fokus fra fag som enhed i en uddannelse og

på et skoleskema til fag som professionens ejendom. Kernefaglighed er essensen af lærernes faglige identitet. Den er bundet til læreren og kan således udøves både i faglige og tværfaglige aktiviteter. Principielt behøver den måske slet ikke at blive skemalagt.

Kompetence og kernefaglighed har sat dagsordenen for omfattende aktivitet og refleksion i uddannelsesverdenen. De kobles her til uddannelses- og faginterne udviklingstendenser. Kompetencebegrebet kobles som uddannelsesbegreb til pædagogisk forskning i kropslige og situationsbundne videns- og læringsformer der har fundet sted siden 1980'erne (jf. Wichmann-Hansen 2000). Kompetence refererer set i forlængelse af denne tradition til evnen til at omsætte faglig viden i (tværfaglig) handlen, praksisviden. Denne pædagogiske forskning er hos organisationsteoretikere blevet indtænkt i en analyse af arbejdets organisering i moderne virksomheder og de kompetencebehov der udspringer heraf (Jensen og Prahl 2000).

Kernefaglighed er konstrueret som et retorisk, pragmatisk begreb (Iversen 2001: 25) og er ifølge Johannes Iversen, en af de ministerielle ophavsmænd til initiativet, tænkt som et initiativ der skal mobilisere fagfolkene (op.cit: 32). I denne fokusering på fagligheden og fagfolkernes egen opfattelse af deres fag skriver det sig ind i en mod- eller reaktionstænkning til den erhvervslivsorientering som kompetenceudspillet udsprang af (jf. Undervisningsministeriet 1997, se også nedenfor side 148ff.). Udspillet præsenteres som en samtænkning af kompetence- og dannelsesstænkning (Iversen 2001: 32) og er altså som uddannelsespolitisk styringsudspil et forsøg på at mobilisere traditionelt moderniseringskritiske positioner i moderniseringen af uddannelserne.

Kompetence og kernefaglighed anfægter begge traditionelle fagdidaktiske positioner, men på forskellige niveauer, kompetence på faglighedsbegrebets niveau, kernefaglighed på indholdsafgrænsningens niveau. Begge begreber er grænsebegreber i forhold til den forestilling om fag og faglighed som lægges til grund for denne undersøgelse. Ingen af dem kan gribe fag forstået som vidensproduktion. Begge er produktbegreber, og de vægter desuden hver sin dimension af vidensbegrebet: kernefaglighed indhold, kompetence det individuelle handleberedskab.

Kernefaglighedsbegrebet er et indholdsbegreb (op.cit: 31). Det er båret af forestillingen om en kerne, altså noget centralt og indre set i forhold til noget mindre centralt og ydre, og lægger således op til be- og afgrænsning af indhold i fag. Forståelsen af fag som en historisk disciplinering af vidensproduktion kalder ikke på et indholdsbegreb, men på et processuelt begreb der kan gribe fag som en form for vidensproduktion og derigennem frembringe en skelnen mellem forskellige former for faglighed. Som alternativ til

kernefaglighedsbegrebet introducerer jeg begrebet 'vidensform'. Vidensform definerer jeg som den måde der produceres viden på i fag eller mere præcist den ritualiserede faglighed der gælder for udsagn der refererer til bestemte sagligheder (se nedenfor side 53ff.).

Kompetencebegrebet ligger tættere på min forståelse af fag. Det kan bidrage til analysen af den dobbelte faglighed ved at koble faglighed til individ, brug og opgaveløsning. Kompetencebegrebet er velegnet til at indfange forskelle mellem lærerens professionelle faglighed og elevernes faglighed. Lærerens professionelle kompetence udøves inden for faget eller i formidling af faget i reflekteret anvendelse af den faglige vidensform. Den ikke-professionelle, processuelle form for kompetence som elever opbygger i faget, er led i det samlede individuelle beredskab der i gymnasiebekendtgørelsen kaldes generel studiekompetence (Gymnasiebekendtgørelsen 1999 Kapitel 1, §1). Dens overordnede rationale er handlen uden for såvel fag som skole. Kompetencebegrebets indførelse i uddannelserne betyder at disse skal indtænke ikke blot fagenes krav, men også elevernes kommende brug af fagligheden.

Med kompetencebegrebet kan man således forstå elevfaglighed som forskellig fra den professionelle faglighed uden at se den som en reduceret form for professionsfaglighed. Forskellen knytter sig til brugsdimensionen, men ikke til vidensformen. Ikke-professionel faglighed viser sig som kompetence når den udøves i handlen med bevidsthed om faglighedens muligheder og grænser. Elevfaglig kompetence er således et højt niveau af faglighed.

Det fokus der i de senere år har været sat på kompetence, har dels ført til en interesse for at målbeskrive ikke-faglige kompetencer og alment faglige kompetencer som en hidtil ikke-italet del af studiekompetencen (jf. fx forsøg hermed på Helsingør Gymnasium, Larsen et al.2000), dels til systematiske kompetence-målbeskrivelser af fagene (jf fx Niss 1999 og KOM-projektet 2002<sup>9</sup>). Begge dele kan være tveæggede sværd. På den ene side kan sådanne kompetenceformuleringer medvirke til at synliggøre mål og bedømmelseskriterier for elevfaglighed og har heri en klar almen didaktisk anvendelighed. På den anden side reducerer kvantificeringen af kompetence tendentielt begrebets centrale brugskomponent til færdigheder der er bundet til bestemte skolesituationer, og etablerer på den måde blot et nyt niveau af faglig kvalifikation og nye former for skolefaglighed der er skemalagt som ikke-fag.

---

<sup>9</sup> *Kompetencer Og Matematiklæring. Et projekt vedrørende udvikling af matematikundervisning i Danmark.*

Undervisningsministeriet 2002. Rapporten er skrevet af en arbejdsgruppe med Mogens Niss som formand.

Hermed reduceres begrebets særlige kvalitet som udfordring til omtænkning af fag og faglighed.

Kompetence som entalsbegreb betegner evnen til at udøve og producere viden og færdigheder i konkret praksis, og den overskriden af fagligheden som den potentielt indebærer, behøver ikke nødvendigvis at finde sted uden for det konkrete fags rammer. Hvis fagene integrerer begrundelsesspørgsmål i den faglige beskæftigelse, kan kompetence rummes inden for faglighedens begreb som en didaktisk udfordring.

Imidlertid er kompetencebegrebet som psykologisk begreb en generel betegnelse der sætter fokus på udøvelsen som sådan og ikke på karakteren af den aktivitet der udøves. Med kompetence kan man ikke spørge til forskelle i måder at producere viden på, altså til forskelle mellem fag. Derfor kan begrebet ikke have en central funktion i en undersøgelse af fag som disciplineringsform for vidensproduktion og af den fagdidaktiske forvaltning af viden i danskfaget.

### **Curriculum og didaktik**

Kompetence og kernefaglighed er som uddannelsespolitiske signalbetegnelser inspireret af internationale pædagogisk-didaktiske bevægelser. Kompetencebegrebet og den forståelse af uddannelse og undervisning som det repræsenterer, er inspireret af uddannelsestraditionen i USA og England, den såkaldte curriculum-tradition, mens kernefaglighedsinitiativet kobler sig til både curriculum-traditionen og den dominerende tradition i de midt- og nord-europæiske tysktalende lande, den såkaldte didaktik-tradition. Curriculum- og didaktik-traditionerne er udviklet i ganske forskellige uddannelseskulturer og har indtil 90'erne haft relativt lille kontakt med hinanden (Hopmann and Ricquarts 2000), men i de seneste tiår har de orienteret sig mod hinanden i en fælles voksende fokusering på indholdet, fagdidaktikken (Hopmann and Ricquarts 2000: 9f.).

Det foreliggende projekt nærmer sig netop spørgsmålene om uddannelse og undervisning fra det faglige indholds side i et forsøg på at begribe fagdidaktikken som en historisk og kulturelt funderet, reflekterende teoretisk praksis.

Med en sammenlignende, forenklet skitse af de to uddannelsestraditioner er det muligt at få indtryk af hvordan de forbindes i dansk uddannelseskultur og uddannelsespolitik. Curriculum-traditionen har i USA sit historiske udspring i behovet for at skabe en masseuddannelse i de industrialiserede storbyer i sidste halvdel af det 19. århundrede (Westbury 2000: 21). Den er forankret i

en lokalt styret uddannelseskultur hvor uddannelse forstås som svaret på samfundsmæssige kvalifikationsbehov der formuleres i overordnede programmer, men omsættes lokalpolitisk og udmøntes i skolerne som særlige lokale profiler. Det lokale skolesystem er agenten og beslutningstageren. Lærerne forventes loyalt at implementere curriculum. Det organiserende princip er undervisningsplanen (curriculum)-som-manual der forbinder uddannelsessystem, skole og klasseværelse i et sammenhængende styringssystem (op.cit: 16f.). Undervisning opfattes som en samfundsmæssig serviceydelse der måles i elevpræstationer, og omsætningen af undervisningsplanerne i klasseværelset tillægges ikke stor betydning (op.cit: 19). Indholdet, den verden der præsenteres, fremstår som en objektiv struktur, og eleverne er fuldstændig fri til at beslutte hvilken plads de vil indtage i den (ibid.). Uddannelsesudvikling initieres gennem reformprogrammer udviklet af akademiske curriculum-forskere, og lærerne er set fra denne synsvinkel en del af det problematiske system som skal reformeres (op.cit: 21).

Curriculum-traditionen er som forskningstradition typisk empirisk orienteret. Den har været præget af på den ene side interessen for overordnede indholdsbestemmelser af skolesystemer og undervisningsprocesser, på den anden side interessen for de psykologiske dimensioner af undervisnings-læringsforholdet. Undervisning (teaching, instruction, tuition) diskuteres her som 'educational psychology' (Schnack 2000).

Den midt- og nordeuropæiske didaktiktradition har sit historiske udspring i før-industrielle bysamfund i slutningen af det 18. og begyndelsen af det 19. århundrede hvor der blev etableret 'gymnasier' for borgerskabets børn (Westbury 2000: 22). Den er forankret i en statsligt styret skoletradition. Den organiserende idé i didaktik-traditionen er autonome læreres reflekterede undervisningspraksis inden for statsligt regulerede rammer (op.cit: 17). Læreren er både reflekterende praktiker og teoretiserende læreplansudvikler. De statslige læreplaner regulerer fag og emner, og lærerne tolker og omsætter disse til undervisning ud fra dannelsesmål og didaktisk tænkning (ibid.). Det faglige indhold udvælges og undervisningen tilrettelægges af læreren med dannelsesværdien som målestok, og stoffet fremstår for eleven som et subjektiveret rum hvor han/hun ledes til at finde sin dannelsesvej (op.cit: 21). Dannelse er et mål for lærerens egen uddannelse (op.cit: 22f.) ligesom den teoretiske didaktiske viden der er afgørende for hans professionalisering. Didaktikken som teoretisk vidensområde blev således udviklet i forbindelse med læreruddannelsen, organiseret i en almen didaktik rettet mod grundskolen og en gymnasialt orienteret fagdidaktik (op.cit: 25f.).



Didaktik-traditionen er som forskningstradition teoretisk orienteret og har historisk været fokuseret på dannelsesteori og på modeller for omsætning af dannelsens indhold til undervisning.

I de senere år ses tendenser til at forskelle i uddannelsesstyring og uddannelsestænkning internationalt udjævnes. Lande med centralt styrede uddannelsesforvaltninger er blevet mere decentraliserede som det ses i nordiske lande. Omvendt har et land som England med traditionelt decentralt styret uddannelsesforvaltning fået nationale læreplaner, og i USA foregår en debat om overordnede nationale standarder på uddannelsesområdet (Gundem 1997: 247). En fælles tendens er opstramning og tættere indholdsstyring af læreplaner gennem målformuleringer og evalueringer (ibid.).

Repræsentanter for de to traditioner indledte på forskningsplan et samarbejde i begyndelsen af 90'erne, det fortsat eksisterende projekt "Didaktik and/or Curriculum" (jf. Riquarts 1999). Men selv om der tages højde for at fremstillingen ovenfor giver et forenklet billede, er der tale om to meget forskellige uddannelseskulturer, og det rejser sig som et interessant spørgsmål hvad der med-importeres når man henter elementer fra den ene kultur ind i den anden.

Dansk uddannelseskultur har langt mere til fælles med den tyske didaktik-tradition end med curriculum-traditionen, historisk, organisatorisk og i forestillingerne om indhold, om lærerens form for professionalitet og opfattelsen af elevens forhold til stoffet. Dansk fagdidaktik har således i vid udstrækning været orienteret mod den tyske tradition (jf. Schnack 1993, Nielsen 1994). I gymnasiet har 90'ernes pædagogisk-didaktiske programmer imidlertid hentet inspiration i den anglosaksiske verden, med den amerikansk-norsk orienterede skrivepædagogik (Jf. Kock og Tandrup 1989, Krogh et al. 1994), undervisningsdifferentieringsprogrammet som refererede til det australske PEEL-projekt og det norske AFEL-projekt (Damberg og Lau 1994: 21 ff.). Også kompetenceprojektet etablerer med sin erhvervsorientering et curriculum-inspireret alternativt målbegreb til dannelsen og signalerer alene i kraft af ordet kompetence forbindelsen til den engelsktalende uddannelsesverden som ikke har et etableret ord for dannelse. Karakteristisk for disse projekter er at de ikke primært var fagdidaktiske, men orienteret mod generelle lærings- og udviklingsspørgsmål.

Kernefaglighedsprojektet er med sin orientering mod fag og indhold indlejret i et overordnet styringsinitiativ et eksempel på den omtalte internationale tendens til udjævning af forskelle mellem uddannelseskulturerne. *Uddannelsesredegørelse 2000* refererer til den anglosaksiske uddannelsesverden og dens forestillinger om 'core curriculum' som styringsmodel, men opstiller som indholdsanalytisk begreb den tyske

didaktiker Wolfgang Klafkis kategoriale dannelse (Undervisningsministeriet 2000: 74ff.).

Mit projekt er for så vidt inspireret af en parallel interesse i at sammentænke elementer i de to uddannelseskulturer, men synsvinklen er af gode grunde ikke styringsovervejelser, men forskningsinteressen. Jeg er optaget af hvordan man kan tænke fagbeskæftigelse som en produktiv aktivitet der hæver sig ud af ukonstruktive dikotomier i det uddannelseskulturelle landskab. I gymnasiet er lærerværelser således typisk igennem 1990'erne blevet splittet mellem to positioner: én engageret i pædagogiske fornyelsesprogrammer efter angelsaksisk inspiration over for én der kan siges at forsvare den klassiske didaktiske autonome lærerposition med henvisning til metodefrihed og faglig selvforvaltning. En tilsvarende dikotomi ses på forskningsniveau hvor pædagogikken traditionelt har vanskeligt ved at hævde sin position over for de klassiske videnskabsfag. Mit projekt er at konstruere fagdidaktikken som en videnskabelig position der evner at udfordre sådanne dikotomier. Jeg ser en sådan position som 'moderne' forstået i den betydning at den er historisk knyttet til samtidens videnskabelige og kulturelle spørgsmål. Den forbinder sig således med den sproglige drejning i videnskaberne og fokuserer på den gensidige relation mellem forskningsposition og analysestrategi på den ene side og forskningens genstand og praktiske proces på den anden side. Med Lars-Henrik Schmidt kan man sige at den er mere forskningsbetonet i sit ærinde end klassisk videnskabsbetonet (Schmidt 1999c: 11). Denne positions evne til at udfordre de ukonstruktive dikotomier ligger for mig at se netop i at det forskende blik i højere grad formes i samspillet med genstanden og at fagdidaktikken derfor kommer til at fremtræde netop som 'fagdidaktik' frem for som enten faglig formidling eller som opdragelse gennem faglig undervisning.

## **Fagdidaktikkens potentialer**

### **Fagdidaktikkens ejerproblem**

Slår man op i *Pædagogisk psykologisk ordbog* (Hansen et al.2001), findes fagdidaktik ikke som opslagsord. Man er henvist til at nærme sig fagdidaktikken gennem opslagsordene didaktik og fag. Det er som antydet ovenfor symptomatisk for fagdidaktikkens position og definition også i den internationale uddannelsesverden. Problemet ser ud til at være ejerforholdet: skal fagdidaktikken forstås som et almindeligt didaktisk dannelsesprojekt formidlet

gennem fag, eller skal den omvendt forstås som faglig formidling gennem didaktisk metodik.

Problemet med ejerforholdet til fagdidaktikken hænger tilsyneladende sammen med forståelsen af fagdidaktikken som del af en videnskabelig teori-bygning. Tænkes fagdidaktikken enten som en disciplin inden for almen-didaktikken eller som en hjælpedisciplin for fagets formidling, reduceres tilsvarende enten faget eller alment didaktiske positioner til vanskeligt integrerbare problemer for det fagdidaktiske projekt.

Anskuet som en videnskabelig disciplin inden for pædagogikken, fremtræder fagdidaktikken som en underafdeling af den almene didaktik. Sven Erik Nordenbo fremstiller forholdet som følger:

En vigtig skelnen er mellem almen didaktik og fagdidaktik (curriculumteori hhv. fagcurriculum), hvor den første disciplin søger at besvare de fundamentale problemer uafhængigt af særlige erhvervs- og fagovervejelser, mens disse netop betones i det sidste område. Den almene didaktik er en mere fundamental disciplin end fagdidaktikken. Det er f.eks. den almene didaktiks opgave at afgøre, hvilke fag der skal indgå i en undervisningsplan – hvis man da overhovedet ønsker en fagopdelt undervisning. Det er nemlig også et almen-didaktisk spørgsmål. (Nordenbo 1983: 10)

Også Karsten Schnack, en anden vægtig aktør i det danske fagdidaktiske forskningsmiljø, forstår fagdidaktik som konkretisering af didaktikkens overvejelser over mål og indhold. I konferencerapporten *Fagdidaktik og almen-didaktik* fra 1993 tager han definatorisk udgangspunkt i en skelnen mellem disciplineret og ikke disciplineret viden, ”og fagene kan tilbyde den organisation, struktur eller systematik, som giver den disciplinerede viden, og det er det, fagdidaktikken [...] handler om” (Schnack 1993: 6f.). Han diskuterer didaktikkens afgrænsning i forhold til pædagogikken og taler for at etablere didaktikken som en kritisk dannelsesteori. Schnack distancerer sig her fra curriculum-traditionens teknologiske tendenser og knytter an til ideer i Wolfgang Klafkis kritisk-konstruktive didaktik:

Didaktik drejer sig om planlægning. Planlægning af uddannelse og undervisning. Løsriver man planlægningsovervejelserne fra den øvrige pædagogiske refleksion, bliver didaktikken til en nærmest teknisk præget disciplin. Som sådan er den ofte med rette blevet kritiseret for at være politisk farlig – eller blot opfattet som perspektivløs og uinteressant i sit kedsommelige pedanteri.

Udvider man perspektivet, så overvejelserne vedrørende planlægning ses i den samlede helhed, bliver betegnelsen didaktik til gengæld nærmest synonym med pædagogik. Og således er ordet også oftest blevet brugt. Men didaktik er altså pædagogisk refleksion, hvor planlægningsdimensionen står centralt.

I nyere tid er det blevet almindeligt at reservere 'didaktik' til overvejelser og beslutninger angående mål og indhold. Også her må man advare mod tendenser til at isolere modeller og andre tekniske hjælpemidler. På den anden side smutter indholdsovervejelser ofte mellem den almene pædagogiks fingre. Så snarere end at droppe didaktikken bør vi genetablere den med kritisk potens. Den drejer sig trods alt om noget så væsentligt som planlægningsovervejelser over dannelsens indhold. (Schnack 1992, her fra Schnack 1993: 7)

Schnack bestemmer didaktikken som en praksis, planlægning. Planlægning kvalificeres som pædagogisk frem for uddannelsesteknologisk refleksion. Didaktisk planlægning afgrænses til den del af den pædagogiske planlægning der reflekterer over indhold, og det blik hvormed indhold anskues i didaktikken, defineres som dannelsens blik. Endelig anbefaler Schnack at didaktikken praktiseres med en kritisk holdning, dvs. fra en position der distancerer sig fra det givne.

I 70'erne og 80'erne udvikledes ideologikritiske og overfaglige didaktiske teorier og analyser, men disse dannelsesrefleksioner er ifølge Schnack i 1993 kun i ringe grad trængt ind i de konkrete fags didaktik (op.cit: 12).

Fagdidaktikken har tværtimod udviklet sig til de forskellige fags didaktik:

De fagdidaktiske miljøer, der er opstået her på Lærerhøjskolen og andre steder for den sags skyld – også ude i den store verden - er blevet mere og mere selvstændige og uafhængige af hinanden og af den almene didaktik. (Op.cit: 9)

Schnack taler for at udvikle en 'udfordringernes didaktik' med det mål at udvikle handlekompetence i forhold til menneskehedens aktuelle problemer. Endvidere peger han på behovet for en faglig, teoretisk kvalificering af problemorienterede, tværfaglige undervisningsforløb (op.cit: 14).

For et sådant didaktisk projekt kan fagdidaktikken blive et problem:

Hvis det nemlig er sådan, at fagdidaktikkerne har udviklet sig på en sådan måde, at paradigmerne er så forskellige, at der er forskellige læringsbegreber, menneskesyn, samfundssyn og fagforståelser bygget ind i de forskellige fagdidaktikker, så vil mulighederne og vilkårene for at 'fagene' kan være med til at kvalificere arbejdet være meget variable. Hvis man indgår i samarbejde med hver sine forståelser af, hvad skole er for noget, og hvad det overhovedet vil sige at blive klogere, så står vi ved et nyt problem, som en sammenlignende fagdidaktik må forsøge at analysere. (Schnack 1993: 15)

Schnack ser ikke nogen løsning på problemet, men peger på at en forskningsmæssig vej frem er sammenlignende fagdidaktiske studier.

Nordenbos strukturelle disciplinanalyse udfoldes hos Schnack i en samtidshistorisk analyse af forholdet mellem almindidaktik og fagdidaktik.

Fælles er at fagdidaktik anskues fra didaktikkens (og pædagogikkens) synsvinkel, og at fagdidakten set herfra frembyder et problem fordi den opløser sig i særfaglige didaktikker med hver deres særinteresse.

Når synsvinklen er fagets didaktik, kan både konstruktionen og problemfeltet fremtræde omvendt. Matematikdidaktikeren Mogens Niss beskrev på en undervisningsministeriel konference om fagdidaktik i 1997 fagdidaktikken som disciplin. Han så fagdidaktikken som en virksomhed der beskæftiger sig med undervisning og læring i det konkrete fag, og som herunder betjener sig af betragtninger, metoder og resultater fra andre discipliner og fagområder (Niss 1997: 16). Niss understregede at han ikke havde tiltro til holdbarheden eller udsagnskraften i en almen fagdidaktik, forstået som et selvstændigt arbejdsfelt løsrevet fra konkrete fags faglighed (Niss 1997: 11f.). Hans detaljerede og systematiske redegørelse for fagdidaktikken som disciplin er således en model for det enkelte fags didaktik.

Begrundelsesspørgsmål for faget som for Nordenbo er en del af almen-didaktiske læseplansovervejelser, optræder hos Niss som et fagdidaktisk grundproblem (op.cit: 25). Hvor Schnack ser fagdidaktikkernes særfaglige konstruktion af omverdenen og dannelsen som et problem for helheden, indregner Niss almene omverdensforhold og almen-didaktiske aspekter i en gruppe af forhold der kan indebære tilegnelsesvanskeligheder af faget (op.cit: 30).

Man kan således konstatere at fagdidaktikkens projekt ser forskelligt ud afhængigt af om dens reference er faget eller didaktikken. Denne ejerproblematik har vekslet i fagdidaktikkens danske historie. Musikdidaktikeren Frede V. Nielsen skitserer således i indledningen til *Almen musikdidaktik* fire fagdidaktiske grundpositioner der som historiske tendenser har afløst hinanden i dansk fagdidaktik: den videnskabsorienterede 'basisfagsdidaktik' hvor fagdidaktik ses som en slags nedsivning af faget; den mikro-kulturelt orienterede 'etno-didaktik' hvor elevernes hverdagserfaring er udgangspunkt for fagundervisningen; den makrodidaktiske 'udfordringsdidaktik' hvis grundlag er bestemmelsen af overordnede samfundsmæssige problemfelter; og endelig den antropologisk orienterede 'eksistens-didaktik' der baserer undervisningen på forestillinger om grundlæggende vilkår og muligheder for menneskers eksistens (Nielsen 1994: 35ff.).

De fire grundpositioner udskiller sig i to hovedgrupper. I den ene er fagets viden og problemstillinger overordnet det didaktiske, og i den anden er didaktiske dannelsesspørgsmål overordnet det faglige. Det som de to hovedgrupper har tilfælles, er dikotomiseringen og hierarkiseringen mellem fagteori

og didaktik. Fagdidaktikken bliver i den ene gruppe sat på arbejde af fagteorien, i den anden af almindidaktikken, og fagdidaktikkens genstandsfelt bliver enten konstrueret som et almindidaktisk genstandsfelt eller som en række særfaglige felter.

### En reflekterende praksis i det moderne

I det følgende vil jeg søge at udfolde en fagdidaktisk position der hæver sig over dikotomien mellem fag og didaktik og hverken konstruerer fag eller elever som problemer for det fagdidaktiske projekt. Nøgleord for denne forståelse af fagdidaktikken er *refleksion, praksis* og *historicitet*. Jeg vil indkredse fagdidaktikken ikke som en teoretisk model eller som et kritisk projekt, men som en historisk konkret praksis der reflekterer karakteristiske træk i det senmoderne.

Den norske fagdidaktiker Laila Aase skitserer i en kort og rummelig definition en sådan positionering af fagdidaktikken:

Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles. (Lorentzen et al.1998: 7)

Her karakteriseres fagdidaktisk virksomhed, fagdidaktikkens genstandsområde og dens rationale. Det bemærkelsesværdige og perspektivrige ved Aases definition er at den beskriver fagdidaktikkens sammensatte karakter uden at fastlægge hierarkiske relationer mellem niveauer, aktiviteter og områder. Heri og i de diskrete referencer til modernitetsaspekter som refleksivitet og kulturalisme indskrives fagdidaktikken i en moderne, epistemologisk videnskabsforståelse.

Fagdidaktik kan for det første indkredses som en *reflekterende* tilgang der kan være styret af teoretisk, analytisk og praktisk interesse. 'Refleksion' tilskriver den fagdidaktiske tilgang en særlig karakter. Refleksion, fra latin 'reflectere', bøje tilbage, er tænkning som ikke er formaliseret i forhold til en teoribygning, men som afspejler sin genstand samtidig med at genstanden i tilbagekastningen formes af den reflekterende bevidsthed. Re-fleksion kan have vægten på 'fleksion' og genstandsafspejlingen, og den kan have vægten på 're', dvs. på rekonstruktionen af genstanden. Forstået som reflekterende praksis fremtræder fagdidaktik som en positionsbevidst og genstandsfølsom aktivitet.

Lars-Henrik Schmidt sætter i en artikel om pædagogisk videnskab denne karakteristisk i perspektiv. Det normative knytter sig til den praktiske verden,

og den videnskabelige pædagogiks særtræk og moderne karakter ligger, siger Lars-Henrik Schmidt, i at den er mere orienteret mod at levere indsigter til praksis end mod udvikling af den pædagogiske videnskab. Det videnskabelige arbejde er mere orienteret mod forskning end mod udvikling af disciplin-konstituerende teoridannelser; det refererer til en etos, ikke til opdelingen af verden i adskilte felter (Schmidt 1999c III: 11).

Det samme perspektiv berøres af den svenske pædagog og psykolog Ference Marton i en udredning om fagdidaktik fra 1986. Han er optaget af hvordan pædagogisk videnskab kan afgrænses, og påpeger at det kan den ikke ved at studieobjektet er af pædagogisk karakter. Problemløsning i fysik kan fra en psykologisk vinkel ses som et eksempel på problemløsning i almindelighed, men den kan også anskues som en instans i fysiklæring. Det interessante er med hvilket organiserende princip det konkrete eksempel indgår i en sammenhæng:

Väsentligare är att studierna springer fram ur ett intresse för pedagogiska teman; avgränsningen kan i första hand göras i termer av de frågor som ställs (och inte de svar som erhålles), i termer av forskarens sätt att avgränsa det undersökta fenomenet. (Marton 1986: 56)

Fagdidaktisk refleksion som teoretisk og analytisk praksis kan med disse præciseringer karakteriseres ved den type spørgsmål der stilles, og den måde genstanden afgrænses på, med Schmidt den forskningsmæssige etos den drives af. Den er defineret ved sin gøren, ved rummet mellem teoretisk blik og genstand, frem for ved genstanden i sig selv eller ved teoribygningen.

Fagdidaktikken kan for det andet forstås som forskellige former for *praksis*. Laila Aase ser det fagdidaktiske genstandsfelt som ”alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget”. Her skelnes mellem to fremtrædelsesformer for et fag: på den ene side dets retoriske fremtrædelsesform i lovgrundlag og læseplaner samt i debatten om faget i det der kan kaldes fagfolkenes diskursfællesskab. På den anden side fagets fremtræden som undervisningspraksis (jf. Malmgren 1992: 22).

Fag og undervisning, retorik og praksis konstituerer fagdidaktikkens genstand i to aktivitetsfelter. Herigennem trækkes definitionen af fagdidaktikken tættere på praksis og væk fra almindidaktikkens begribelse af sin genstand. I almindidaktikken skelnes traditionelt mellem to teoretiske niveauer, læreplansteori (mål og indhold) og metodik, som er styrende for undervisningens praksis (Marton 1986: 58, Nielsen 1994: 19ff.). I en klassisk, snæver didaktikforståelse udskilles metodik fra didaktikken hvis genstand ses som dannelsesindholdet og dets struktur, udvalg og legitimering. I en bredere

og i dag mere udbredt didaktikforståelse dækker didaktikken også metodikken (Nordenbo 1983: 11, Nielsen 1994: 19ff.).

Ved at fagdidaktikkens konstruktion af sin genstand frigøres fra almen- didaktikkens genstandsbeskrivelse skabes der rum for en selvstændig fagdidaktisk genstandsbeskrivelse der ikke gør almen- didaktikken til fagdidaktikkens fundament, men åbner for en specifikt fagdidaktisk samtænkning af almen- didaktik og fagteori. Denne bestræbelse formuleres eksplicit af Ference Marton:

Det är viktigt att inse att förhållandet mellan olika vetenskapliga specialiseringar (t ex ämnesteorier, allmäntdidaktik, fackdidaktik) bör kännetecknas av ett flöde av idéer, teorier, resultat som går i olika riktningar. Allmäntdidaktik och ämnesteorier är inte överordnade fackdidaktiken i den meningen att fackdidaktisk kunskap bara kan nås genom tillämpning av granndisciplinernas teorier och modeller. Däremot utgör allmäntdidaktiska och ämnesteoretiska insikter nödvändiga (men inte tillräckliga) förutsättningar för fackdidaktisk forskning. (Marton 1986: 67)

Fag og undervisning – retorik og praksis – signalerer en opfattelse af fag som kulturelt fællesskab eller fortolkningsfællesskab mellem lærere og andre med professionel tilknytning til faget, og som faglig kultur i klasseværelset eller i andre undervisningsfællesskaber. Refleksionen over hvordan videns- produktion i de professionelles fællesskab omsættes i undervisnings- fællesskabers vidensproduktion, og hvordan undervisningsfællesskabers vidensproduktion bidrager til vidensproduktionen i de professionelles fællesskab, kræver et analyseapparat der er følsomt for didaktikken og for fagteorien, men først og fremmest for de mekanismer hvorved de forbindes. Med denne forståelse af fagdidaktikkens genstandsområde fremtræder fagdidaktik som en praksis der konstitueres i et samspil mellem didaktik, fagteori og diskursteoretiske eller antropologiske tilgange.

Fagdidaktikken kendetegnes for det tredje ved *historicitet*, dvs. ved sin følsomhed for videnskabelige og kulturelle udviklingstendenser.

Fagdidaktikkens formål er at producere viden om fagets beskaffenhed og begrundelse, og om hvordan faget kan læres, undervises og udvikles (jf. Aase ovenfor side 31). I fokuseringen på fagets beskaffenhed og begrundelse ligger en forpligtelse til stadig refleksion over fagets relevans og produktivitet i tiden. Med inddragningen af fagets udvikling som aspekt af fagdidaktikken institueres fagudvikling som noget der ikke kun udspringer af de videnskabelige discipliner som forvaltes i faget, men også af undervisningsfaget selv. En tilsvarende forståelse af undervisningsfag som selvstændige, kulturskabende konstruktioner udfoldes af Per Fibæk Laursen:



Skolens undervisning i et fag er en selvstændig og kulturskabende faktor. Dens udformning bestemmes hovedsagelig af praktiske, kollektive faktorer. Den udvikles og forbedres kontinuert – påvirket af fagdidaktiske og almenpædagogiske refleksioner og vurderinger. (Laursen 1999: 33)

Med markeringen af at fagets udvikling er en forskningsinteresse, etableres fagdidaktikken som en moderne videnskabelig position. Forandringshastighed er et karaktertræk ved samtidens kultur og samfund (jf. fx Qvortrup 2001: 20). Derfor er fags evne til at producere viden der giver adækvate svar på forandringer inden for fagets berøringsfelt, en forudsætning for at undervisning og læring i faget er produktiv og relevant. Konsekvensen af det er at læring, undervisning og udvikling som forskningsinteresser og som praktiske aktiviteter er koblet sammen i mønstre af gensidig betingethed.

### Samtidshistoriske fællestræk i fagdidaktikken

Fagdidaktikkens samtidshistoriske relevans kan ikke kun begrundes teoretisk, men også empirisk. Det ses i den norske monografi *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling* (Lorentzen et al.1998) hvor det undersøges om der inden for de seneste årtier kan findes gennemgående træk i fagdidaktikken i de forskellige fag. Der viser sig at være to vigtige tendenser, nemlig for det første at fagteori i højere grad bidrager til konstruktion af didaktiske perspektiver, for det andet at fagdidaktikken spejler den sproglige drejning i kulturen.

Én tendens er at didaktik og fagteori tænkes sammen så der produceres et fagdidaktisk perspektiv der peger ud over det enkelte fag. Dokumentationen af denne tendens hentes i modersmålsdidaktikken og skrivepædagogikken. En modersmålslærer, Sveinung Time, citeres for følgende overvejelser:

På kva måte kan kunnskap frå faget mitt gi bidrag til allmenn kunnskapsteori, pedagogikk og didaktikk? Til grunn for dette spørsmålet – og for mine moment til svar – ligg det følgjande resonnement: morsmålsfaget er eit språk-, kommunikations- og tekstteoretisk fag. Kunnskap – i alle fag – er språkleg forma erfaringar; altså tekstar. Formulering og formidling av kunnskap – og leiting etter kunnskap – er kommunikative handlingar og tekstarbeid – uansett fag. Dersom desse tre tesane er rette, vil det også vere vel verd å undersøkje ein fjerde: det er ei linje frå min kunnskap om dei allmenne vilkåra for språkbruk, tekstproduksjon og teksttileigning ('lesing') på den eine sida – til pedagogisk viten og praksis på den andre. Dermed er der og eit samband mellom mitt fag og dei fleste andre. (Fra Sveinung Time (1989): *Kunnskap og kommunikation*, in Stieg Mellin-Olsen, red: *Om kunnskap. Fagdidaktiske perspektiver*. Bergen: Bergen lærerhøgskole: 169. Her citeret fra Lorentzen et al.1998: 135)

Også skrivepædagogikkens udvikling i Norge fremdrages som et eksempel på at tekstfaglig og pædagogisk teori er blevet tænkt sammen og udviklet som et fagdidaktisk projekt (op.cit: 135f.).

En anden tendens er orienteringen mod sproglig praksis i fagdidaktikken. Den viser sig fx i fokusering på metakognition om læring i de naturvidenskabelige fag, i et mere funktionelt sprogsyn i sprogfagene, i historie-fagets optagethed af den sproglige formidling af faget: ”På denne måde er det neppe overdrevet å hevde at det språklige danner et *fagdidaktisk fellesprosjekt* i de viktige utviklingsårene på 1970- og 1980-tallet.” (Op.cit: 140).

På baggrund af disse iagttagelser udpeges fagdidaktikkens aktuelle udfordring:

Dette er antakelig fagdidaktikkens største utfordring i årene som kommer: å videreutvikle det særegne og fagspesifikke, men samtidig i større grad la dette inngå i en pedagogisk helhet. [...] En hovedutfordring er nå å rette oppmerksomheten mer mot det *felles* fagdidaktiske, som utgangspunkt for den overordnede dannelsesoppgaven norsk utdanning står overfor, og som forplikter alle lærere og lærerutdannere. (Op.cit: 169)

Udviklingen af det fælles fagdidaktiske bygger således ifølge Lorentzen et al. på en samvirken mellem fag og didaktik. Det historisk nye er at fagteori bidrager til det fælles fagdidaktiske. Vejen til det fælles fagdidaktiske synes således at gå gennem fordybelse i det særfagligt didaktiske. Udfordringen er at koble udviklingen af det fagspecifikke med en overordnet pædagogisk helhedstænkning, altså en dannelses-tænkning.

Uden eksplicit at drage en sådan konklusion demonstrerer forfatterens eksemplificeringer og tendensanalyser endvidere at modersmålsfaget med sit særlige fokus på sprog i brug må være en central bidrager til et sådant fælles fagdidaktisk projekt.

I det foregående har jeg indkredset fagdidaktikken som en reflekterende, moderne praksis. Jeg har endvidere konstateret at fagdidaktikken som moderne praksis for det første har foretaget en sproglig drejning og for det andet har forbundet fag og didaktik i et mønster af gensidighed hvor der ikke blot er tale om at faget forvaltes didaktisk, men også om at didaktikken forvaltes fagligt. Disse to karakteristika for fagdidaktikken leder i det følgende til en teoretisk refleksion hvor jeg søger at bestemme fagdidaktisk virksomhed som en praksis hvis rationale og produkt er vidensproduktion, og hvis karakteristika er at den rekontekstualiserer faglig og didaktisk teori i transvidenskabelige processer.

## Fagdidaktik under synsvinklen vidensproduktion

Såvel fagdidaktikkens sproglige drejning som forståelsen af fagdidaktikken som en moderne, epistemologisk praksis gør diskursteori til en relevant teoretisk tilgang til fagdidaktisk virksomhed. Diskursteori kan kvalificere en fagdidaktisk analyse fordi diskursteorien og fagdidaktikken beskæftiger sig med den samme overordnede problemstilling, produktion af viden og betydning. Hvor diskursteorien beskæftiger sig med sprog som bestemte måder at tale om og forstå verden på, beskæftiger fagdidaktikken sig med fag og undervisning/læring af fag som bestemte måder at producere viden på. Med et diskursteoretisk blik kvalificeres fagdidaktisk vidensproduktion som læring der først og fremmest er sprogligt reguleret, eller mere præcist som en læring hvis repræsentationsformer altid *også* er sprogligt reguleret.

Den sproglige betydningsdannelses prægning af viden og læring er en problemstilling som har høj samtidshistorisk relevans. Orienteringen mod den sproglige praksis i fagdidaktikken og den voksende interesse for fagdidaktikken i de seneste tiår må ses på baggrund af bredere samfundsmæssige og kulturelle tendenser der er parallelle og sammenhængende, nemlig gennemslaget af en sproglig og en pædagogisk drejning i de sociale praksisser der gør viden og læring til nøglebegreber for samfundets reproduktion.

Diskursteori er et bredt felt med en række forskellige tilgange (jf. Andersen 1999 og Jørgensen og Phillips 1999). Her skal fokuseres på Foucaults tilgang og den Foucaultsk inspirerede kritiske diskursanalyse (Critical Discourse Analysis). Sprogforskeren Norman Fairclough, som er ophavsmand til den kritiske diskursanalyse, begrundet dens nødvendighed i en samfundsmæssig udvikling hvor sprog og betydningsdannelse bliver et stadigt mere fremtrædende element i sociale praksisser. Som dokumenterende eksempler peger han på skiftet til 'vidensbaserede' økonomier der har ført til at mange 'varer' har sproglig eller delvist sproglig karakter, og på centrerings om massemedierne på nøgleområder af det sociale liv, inklusive politik, der har skabt en voksende opmærksomhed på brugen af sprog hos agenterne på disse nøgleområder. Sprog og betydningsdannelse (semiosis) bruges bevidst som led i økonomisk, organisatorisk og politisk handlen, og bestemte former for sprogbrug koloniseres på den måde af forskellige interessefelter (Fairclough 1999: vii-viii).

It is clear that these tendencies are growing. A critical perspective on discourse is therefore a socially and politically important element in contemporary social and language study. (Op.cit: viii)

Faircloughs begrundelse af behovet for en kritisk diskursanalyse er dels analytisk, dels politisk. I den følgende parallellisering til fagdidaktikken fremhæver jeg den analytiske begrundelse, altså påvisningen af en 'sproglig drejning' i de sociale praksisser.

Parallelt med den sproglige drejning kan man sige at der sker en 'pædagogisk drejning' i de sociale praksisser. Livslang læring præsenteres i internationale fora som FN, OECD, EU mv. som en uomgængelig livsdimension for alle mennesker i det såkaldte videns- eller kundskabs-samfund (Korsgaard 1999). Livslang læring er som individuel forpligtelse og samfundsmæssigt behov fundament i den økonomiske, sociale og kulturelle reproduktion i 'vidensbaserede' samfund (op.cit: 150ff.). Livslang læring markedsføres politisk som et led i den nyliberale styringstænkning hvis kendetegn er decentralisering og individualisering inden for centralt fastsatte mål og rammer. Den iscenesætter samfundet som skole (op.cit: 209f.) og gør hver enkelt ansvarlig for at bidrage til den samfundsmæssige vidensproduktion gennem stadig uddannelse. Begrebet koloniseres således politisk og er som sådan et eksempel på de sproglige koloniseringsprocesser som Fairclough henviser til.

Men lærings- og vidensbegreberne kan som det blev påpeget ovenfor, tænkes sammen også i teoretisk-kategorial forstand. En sådan sammentænkning vil jeg her foretage med henvisning til Michel Foucaults vidensbegreb, suppleret af Lars Qvortrups systemteoretiske analyse af viden og læring som centrale kategorier i det senmoderne eller 'det hyperkomplekse samfund' som er Qvortrups betegnelse.

Med reference til Vygotskys semiotiske sprogteori og Gunther Kress' videreudvikling af denne vil jeg dernæst indkredse videns*produktion* som et fagdidaktisk læringsbegreb.

Michel Foucault analyserede historiske og samtidige vidensformer som diskursive formationer der var reguleret af bestemte acceptregler (Foucault 1969a: 83). Han beskæftigede sig ikke med undervisning og skolefag, men leverer både et begrebsapparat og en analyse der kan bidrage til indsigt i fagdidaktisk virksomhed. Ifølge Foucault regulerer diskurser hvad der kan tales om, fra hvilke positioner der kan tales, hvilket begrebsapparat der kan anvendes og hvordan diskursen kan forbinde sig med andre diskurser (jf. nedenfor side 284).

Foucault forstår viden som uløseligt forbundet med magt. Magt rummer imidlertid hos ham ikke blot tvang, men også produktivitet. Tvang kan undertrykke, men den kan også være produktiv. Magt udøves mellem mennesker i hverdagens praksis, men også i selvkontrollerende procedurer i det enkelte menneske og i diskursernes regulering af den talendes og skrivendes udsagn.

Magtudøvelse er ifølge Foucault uløseligt knyttet sammen med vidensproduktion (Foucault 1975: 31). Foucaults magtanalyse udredes nærmere nedenfor side 284ff.

Lars Qvortrup udvikler i *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden* (Qvortrup 2001) et vidensbegreb der kan tænkes sammen med Michel Foucaults. Qvortrups tænkning er baseret på sociologen Niklas Luhmanns systemteori. Både Foucault og Luhmann/Qvortrup distancerer sig fra filosofiske forestillinger om essens og om selvberørende subjektpositioner, og begge teoridannelser drejer sig om kommunikation og sprog som mediering mellem mennesker og deres omverden.

Qvortrup går, kan man sige, videre fra Ove Korsgaards analyse af livslang læring som et samfundsmæssigt styringsbegreb og viden som en økonomisk ressource. Han ”genbeskriver” viden og læring som teoretisk forbundne kategorier med det formål at give en historisk opdatering af begreberne, ”et forslag til beskrivelse af fundamentale undervisnings-, lærings- og færdighedskategorier i et samfund, hvis kerneudfordring er kompleksitetshåndtering og ikke industrielt arbejde og organisering” (op.cit: 106).

Det moderne samfund bestemmes med en systemteoretisk analyse som et hyperkomplekst socialt system hvor et stort antal komplekse sociale systemer med hver sit sæt af iagttagelseskriterier iagttager hinanden enkeltvis og som helhed (op.cit: 19). Komplexiteten er stadigt voksende, dels fordi forandringshastigheden forøges, dels fordi globaliseringen øger kommunikations- og tilkoblingsmulighederne. Hyperkompleksitet betegner en historisk tilstand hvor kompleksitetsforøgelsen bringer samfund og mennesker til ikke blot at iagttage omverdenen ud fra deres eget perspektiv, men til at iagttage sig selv i bevidsthed om at der findes mange forskellige perspektiver (op.cit: 20f.).

Viden og læring er centrale begreber for det hyperkomplekse samfunds reproduktion (op.cit: 81). Sociale systemer og psykiske systemer (mennesker) skal kunne lære, dvs. producere viden, for at kunne håndtere social og kulturel kompleksitet. Med udgangspunkt i matematikeren George Spencer-Browns formteori og antropologen og psykiateren Gregory Batesons læringsteori udvikler Qvortrup en analyse af vidensformernes<sup>10</sup> og læringsformernes skematik i fire indbyrdes afhængige niveauer hvis resultatformer benævnes kvalifikationer, kompetence, kreativitet og kultur (op.cit: 84ff.). Pointen er at hvert niveau etablerer en iagttagelsesposition hvorudfra det foregående kan iagttages og håndteres som del af en større kontekst.

---

<sup>10</sup> Jeg bruger i denne bog begrebet vidensform i en anden betydning end Lars Qvortrup, jf. nedenfor side 53ff.

Læring er hos Qvortrup vidensproduktion, og denne kobling er interessant for mit projekt. Vidensproduktion forstås som udvidelse af systemers kompleksitet og dermed af deres evne til at håndtere omverdenens kompleksitet. Viden er en erkendt forskel i funktionsmåde (jf. også nedenfor side 269f.).

Foucaults og Qvortrup/Luhmanns vidensbegreber defineres begge som funktioner af en kategori der sætter sig ud over traditionel skelnen mellem indre og ydre, individet og det sociale, nemlig hos Qvortrup system, hos Foucault magt. Viden defineres således ikke i psykologiske eller i sociologiske termer, men som forskel eller effekt, og karakteren af viden beskrives i forhold til former for kompleksitetshåndtering og produktivitet.

Foucaults og Qvortrups projekter er umiddelbart forskellige. Qvortrups projekt er handleorienteret. Han vil etablere viden og læring som nøglebegreber for samfundsmæssig selvbeskrivelse og forandring: ”Hvis samfundet kan beskrive sig selv som hyperkomplekst, hvordan bør det da forandre sig selv? Mit svar er: Gennem læring. Kompleksitet håndteres ved hjælp af viden, viden skabes ved hjælp af læring” (Qvortrup 2001: 10). Foucaults projekt er kritisk analytisk. Han demonterer et idealistisk vidensbegreb for at kunne få øje på samtidshistoriske vilkår for vidensproduktion. Qvortrup vil danne skole, Foucault vil dekonstruere skoledannelse. Qvortrup vil formentlig hævde at den skole han ønsker at danne, indeholder den Foucaultske position.

Men som analytisk værktøj kan deres vidensbegreber tænkes sammen, og vigtigst for min undersøgelse af fagdidaktikkens aktuelle position er her forståelsen af viden som det der producerer en forskel eller en effekt. Herudover bidrager Foucault med forståelsen af diskurser – og hermed fagdidaktisk virksomhed – som regulerende og potentielt produktive vidensformer og med fokuseringen på sprog som medium for vidensproduktion.

En konkretisering af videns*produktionens* former kan findes i Lev Vygotskys semiotisk funderede analyser af begrebsdannelsens processer. Vygotsky analyserede begrebsdannelse som en proces hvor den lærende producerer stadig mere abstrakte begreber i et vekselspil mellem indlæring og udvikling (se for en nærmere analyse nedenfor side 252ff.). Jeg vil her yderligere referere til den engelske sprog- og uddannelsesforsker Gunther Kress som har videreført Vygotskys analyser i en socialsemiotisk teori om sprog og tænkning. Kress har studeret børns tegndannende processer og beskriver menneskers udvikling af sprog og andre repræsentationsformer som en stadig proces af genskabelse af kulturens ressourcer (Kress 1998: 213). Kress understreger at der ikke er tale om tilegnelse, men netop om en produktiv proces der er styret af personens konkrete interesse og motivation. Gennem sådanne trans-

formations- eller genskabelsesprocesser produceres således dels tegn i konkrete kommunikationssituationer, dels opbygges der et system af repræsentationsressourcer der producerer subjektivitet:

De repræsentationelle ressourcer, individet producerer, er kort sagt direkte afledt af og er et alternerende aspekt af subjektiviteten. En formel beskrivelse af individers semiotiske repertoire er en beskrivelse af bestemte træk ved deres subjektivitet. Det vil sige at personlig og social 'udvikling' både skal og bør ses som nøje knyttet til individets repræsentationelle muligheder. (Op.cit: 221)

I denne grundlæggende forstand er tegndannende processer både produktion af viden og produktion af subjektivitet.

Med basis i det vidensbegreb som jeg har gjort rede for ovenfor, og i Vygotskys og Kress' analyser af begrebs- og betydningsproducerende processer vil jeg tale for at forstå fagdidaktikken under synsvinklen vidensproduktion. Jeg hævder at fagdidaktikkens interesse er faglig produktion af viden i ovennævnte betydning. Vidensproduktion repræsenterer et andet fokus end læring som jeg opfatter som den almene didaktiks interessefelt. De to begreber hænger sammen, men repræsenterer for mig at se to forskellige synsvinkler eller fokuseringer på feltet. Fagdidaktikken beskæftiger sig ligesom didaktikken med undervisning og læring, men den får øje på feltet som vidensproduktion og fagligt initieret dannelse, mens didaktikken får øje på feltet som læring og alment dannelsesindhold (jf. Schnack ovenfor side 28).

Fagdidaktikken sætter analytisk fokus på dynamikken i mødet mellem lærerens professionelle faglighed og elevernes tilblivende faglighed. Når disse to former for vidensproduktion støder sammen, produceres der fagdidaktisk viden.

Fagdidaktikkens historiske relevans er knyttet til det der ovenfor blev kaldt den sproglige og pædagogiske vending i de sociale praksisser. Som det markeres i den rudimentære fremstilling af Lars Qvortrups historiske analyse ovenfor, er der tale om en generel kulturel udvikling i den vestlige verden i den sidste tredjedel af det 20. århundrede. Den kan i stikord beskrives som en bevægelse i orientering fra tradition til kontingens, fra fremskridtstænkning til udviklingstænkning, fra ontologiske til epistemologiske videnskabelige positioner.

De fælles fagdidaktiske træk som Lorentzen et al. diagnosticerer i norsk fagdidaktik (se ovenfor side 34ff.), kan derfor ikke forstås som almene strukturelle træk der definerer fagdidaktikken som disciplin. De må forstås som historisk specifikke træk der karakteriserer fagdidaktikkens aktuelle handlerum. Der er tale om en tendens til at sprog og betydningsskaben

udvikles som fagdidaktiske værktøjer i de enkelte fag, altså at humanistisk fagteori internaliseres i eksisterende fagdidaktiske konstruktioner.

Samtidig med at denne forståelse af fagdidaktikken begrundes dens historiske relevans, viser den også at det er nødvendigt at fagdidaktikken udvikles som et forskningsfelt og analytisk værktøj der kan gribe udvikling af vidensfelter og -former, glidninger i fagbegreb og fagdefinitioner, i undervisnings- og læringsformer og i forholdet mellem videnskab og undervisningsfag. Fagdidaktikken som teoretisk position bringer fagteori sammen med pædagogisk og didaktisk teori og må til stadighed kunne indoptage nydannelser og skred i begge felter, samt i forholdet mellem dem, og producere disse som et fagdidaktisk projekt.

### **En rekontekstualiserende teoretisk praksis**

Relationen mellem fagdidaktikkens teorier og vidensområder kan præciseres ved at studere den kritiske diskursanalyse som en strukturelt parallel teoretisk praksis. Som navnet viser, er denne diskursteoretiske retning udviklet som en analytisk praksis frem for som en etableret teoribygning.

Der er tale om en tværdisciplinær praksis der bringer teorier sammen som er udviklet inden for sociologien og lingvistikken. Norman Fairclough og Lilie Chouliaraki analyserer i *Discourse in Late Modernity* (1999) den kritiske diskursanalyse som en transvidenskabelig konstruktion og som et rekontekstualiserende princip. Dette begrebsapparat er velegnet til at belyse også fagdidaktikken som teoretisk praksis. Det er imidlertid ikke specifikt følsomt for fagdidaktikkens konkrete genstandsområde; en sådan konkretisering har jeg fundet i tysk didaktikforskning med begrebet didaktisk kompleksitetsreduktion.

Fairclough og Chouliaraki bestemmer transvidenskabelighed som en videnskabelig praksis hvor logikken i én teori 'sættes på arbejde' inden for en anden uden at den første teori bliver reduceret til den anden (Fairclough & Chouliaraki 1999: 2). Teorierne opæder således ikke hinanden, men transvidenskabelighed sætter grænserne mellem teorier eller discipliner på spil:

Working across the disciplines can be understood in a superficial way as an 'interdisciplinarity' which consists in applying the theoretical categories and methods of different disciplines to the same issue or problem in a way which leaves them untouched. [...] It can be understood on the other hand as 'transdisciplinary research' in which the boundaries between disciplines and their categories are put at risk. (Op.cit: 112)



At sætte kategorier fra én teori på arbejde i en anden involverer en oversættelsesproces, en gensidig 'internalisering'.<sup>11</sup> Kategorier fra én teori bliver 'grounded'<sup>12</sup> i en anden hvilket indebærer at en teoris kategorier delvist er motiveret og formet inden for en anden teoris logik (Fairclough & Chouliaraki 1999: 113):

Internalisation is therefore a catalytic process, whose outcome is not a simple duplication of the categories and relational logic of one theory within another but a more open effect of the reworking of the former within the latter. (Ibid.)

Om transvidenskabelig internalisering kan fungere på denne måde, er betinget af at de involverede teorier er 'exotropiske', dvs. åbne for dialog med andre teorier.<sup>13</sup> Det afhænger af hvordan de definerer deres problematik og forskningsgenstand (ibid.). En teori er exotropisk hvis den definerer sin forskningsgenstand inden for en problematik som den deler med andre teorier. Eksempelvis er den kritiske diskursanalyse exotropisk i og med at den definerer sit forskningsfelt, diskursive aspekter af social forandring i samtiden, inden for en problematik som den deler med andre teorier, nemlig dialektikken mellem sociale systemer og social handling i moderne samfund (ibid.). Forskellige teorier bringes sammen i den kritiske diskursanalyse og giver komplementære bidrag til dennes forskningsfelt, og hver teori kan specificeres efter sin relevans i forhold til andre teorier og i forhold til den kritiske diskursanalyses overordnede analytiske fokus. Kritisk diskursanalyse bringer tre analytiske fokusområder med hver sin teoretiske praksis sammen (jf. nedenfor side 69ff.), og den kan internalisere andre teorier og kategorier som kan bidrage til det overordnede projekt (Fairclough & Chouliaraki 1999: 113). Derfor, konkluderes det, kan den kritiske diskursanalyse anskues "not as a single theoretical practice but rather as a recontextualising principle that draws together other theoretical practices under a dialectical logic." (Fairclough & Chouliaraki 1999: 113f.).

---

<sup>11</sup> Fairclough og Chouliaraki henter begrebet internalisering fra geografen D. Harvey der ser socialt liv som konstitueret af en række momenter: diskurs, sociale relationer, magt, materielle praksisser, tro/værdier/begær, institutioner/ritualer. Hvert moment internaliserer ifølge Harvey de andre uden at kunne reduceres til nogen af dem (Harvey, D. (1996): *Justice, Nature and the Geography of Difference*. London: Blackwell. Her fra Fairclough & Chouliaraki 1999: 28f.).

<sup>12</sup> 'Grounded theory' er et udtryk der er hentet fra etnografien. Det betegner en teoriudvikling som foregår i tæt tilknytning til forskningsfeltets hverdagsteorier (Drotner 1993: 15).

<sup>13</sup> Begrebet exotropisk har Fairclough og Chouliaraki hentet hos Ruqaiya Hasan som udfolder forskellen mellem endotropiske og exotropiske teorier i Hasan 1999.

I en parallel til den kritiske diskursanalyse kan fagdidaktikken betragtes som et værksted for transfaglige processer eller med Faircloughs og Chouliarakis betegnelse som et rekontekstualiserende princip hvis forskellige teoretiske praksisser internaliseres i hinanden i transvidenskabelige katalytiske processer.

Denne generelle forståelse af fagdidaktikken kan bringes tættere på genstanden, fag og undervisning, gennem et didaktisk begrebsapparat som jeg har hentet i en lærebog for lærerstuderende af to tyske didaktikere, Werner Jank og Hilbert Meyer. De analyserer undervisning som en proces af didaktisk kompleksitetsreduktion og iscenesættelse (Jank/Meyer 1991: 80ff.). Deres fremstilling er genretypisk normativ, men for mit formål her kan det gå at uddrage den analytiske kerne i tænkningen.

Den didaktiske kompleksitetsreduktion tilstræber formidling mellem fagindholdets sagstruktur og elevernes lærestruktur (Jank/Meyer 1991: 81). Der er både tale om en kvantitativ begrænsning af vidensstof og en kvalitativ strukturering. Forskellige didaktiske teorier har forskellige forestillinger om hvilke principper der skal styre kompleksitetsreduktionen af undervisningens faglige indhold. Uanset principper for indholdsudvælgelse er der under alle omstændigheder tale om at undervisningen ny-iscenesætter virkeligheden fra bestemte perspektiver, derfor er den metodiske iscenesættelse et uomgængeligt element i den didaktiske kompleksitetsreduktion (op.cit: 81f.). Forskellige iscenesættelsesmønstre producerer forskellige positioner i forhold til stoffet. En radikal konsekvens af denne forståelse vil være at der ikke kan fastlægges entydige udvælgelseskriterier fra overordnede positioner, men at:

Ziel der didaktischen Planung müsse das offene und kreative Herstellen *neuer* Sinnstrukturen sein. Solche Selbstregulation (Autopoiesis) kann auch am scheinbar Nebensächlichen, Zufälligen, ja Beliebigen erfolgen. (Op.cit: 84)

Forestillingen om didaktisk kompleksitetsreduktion som den præsenteres hos Jank/Meyer, tilfører fagdidaktikken et begrebsapparat for de transfaglige processer i undervisningen.<sup>14</sup> Didaktisk kompleksitetsreduktion finder sted i analytiske og praktiske processer hvor fagteori og didaktisk teori sættes på

---

<sup>14</sup> Kompleksitetsreduktion er et systemteoretisk begreb som, ligesom referencen til autopoiesis, er hentet hos Niklas Luhmann. Det er vanskeligt at overskue komplikationerne ved at sammentænke diskursteoritiske og systemteoretiske begreber, og jeg overser muligvis naivt problemer heri som falder andre i øjnene. Umiddelbart er det synligt at Jank/Meyer beskæftiger sig med praktiske metodiske overvejelser og altså med et konkretiseringsniveau som ligger under det teoretiske niveau jeg anlægger i min fremstilling. Men jeg mener at den uden videre kan omsættes til det teoretiske niveau. Det forekommer mig derfor at de Luhmannsk inspirerede begreber her kan forbinde Faircloughs og Chouliarakis overordnede refleksioner med det fagdidaktiske felt. Om relationer mellem systemteori og diskurst teori (og Luhmann og Foucault) se Andersen 1999 18ff. og Kneer og Nassehi 1993 95f.

arbejde' i lærerens forvaltning af faget, og hvor lærerens professionelle faglighed og elevernes faglige beredskab tilsvarende 'sættes på arbejde' i undervisningens praksis. Momenterne glider ind over hinanden i uforudsigelige processer hvis succeskriterium er at det gør en forskel, altså at der produceres relevant og brugbar viden.

Et nøgleord for de transfaglige processer er praksis eller gøren, og rekontekstualiseringen beskrives hos Fairclough og Chouliaraki med metaforen 'sætte på arbejde'. Pointen er her at en teori eller et begreb internaliseres i en anden teori uden at blive reduceret til denne (jf. ovenfor side 41). Når fagteori og didaktisk teori således bliver sat på arbejde i det fagdidaktiske projekt, transformeres de i den konkrete analytiske eller undervisningsmæssige praksis, men uden at fagteori bliver til didaktik eller omvendt.

Når et eventyr analyseres i en undervisningssituation, produceres en ny genre idet den didaktiske indlejring forandrer eventyrets sociale brugssituation. Også analysemetoden som fagligt værktøj transformeres når den indlejres i didaktiske overvejelser over eksempelvis faglig progression, brugsværdi i andre fag mv. Omvendt producerer danskfagets fortolkende vidensform en forståelse af læreprocesser som betydningsskabende processer, og fagteorien transformerer således den didaktiske praksis.

At fagdidaktik sammenkobler fagteori og didaktisk teori på en transvidenskabelig måde, betyder således at didaktik ikke kan skilles ud som en hjælpedisciplin eller et værktøj hvormed videnskabsfag transformeres til undervisningsfag. Tilsvarende kan fag ikke skilles ud som en enhed der kan transporteres uændret gennem forskellige didaktiske tilrettelægningsformer.

Fagdidaktikkens forsknings- og refleksionsfelt er faglig vidensproduktion i undervisningssammenhænge. Vidensproduktion er en problematik som fagdidaktikken deler med en række andre teoretiske tilgange, og fagdidaktikken kvalificerer sig således som en exotropisk teoretisk praksis i lighed med den kritiske diskursanalyse. Ruqiyaya Hasan som har udmøntet begrebet 'exotropisk teori', peger på at exotropiske teorier trues af kaos fordi de står i dialog med så mange forskellige domæner (Hasan 1999: 14). De skal kunne rumme potentialet for kaos uden at rode sig ud i begrebsforvirring, og det kræver ifølge Hasan at i det mindste to betingelser er opfyldt, nemlig for det første at deres beskrivelsessprog er veludviklet, og for det andet at deres begrebslige syntaks evner at skelne mellem de fænomener den beskriver og forklarer, og kan specificere relationen mellem dem (ibid.). I det følgende er det min ambition at udvikle vidensform, genre og diskurs som analysemetodiske begreber og derigennem at yde et bidrag til et beskrivelsessprog og en

begrebslig syntaks for fagdidaktikken som analytisk kan indfange det der karakteriserer fagdidaktisk vidensproduktion: den didaktiske kompleksitetsreduktion og iscenesættelsesformerne. Særkendet for den begrebslige syntaks som vidensform, genre og diskurs konstituerer, er at den rekontekstualiserer diskursanalytiske og semiotiske teoretiske tilgange og 'sætter dem på arbejde' i den fagdidaktiske analyse af danskfaget. Det er muligt for det første fordi der er tale om tilgange som definerer deres forskningsgenstand inden for den samme problematik: sociale betydningsdannelsers former og mulighedsbetingelser. For det andet muliggøres det af at de grundlæggende deler videnskabsteoretisk position: de er epistemologisk orienterede og anti-essentialistiske.

Jeg har argumenteret for at forstå fagdidaktikken som teoretisk *praksis*. Heri ligger at fagdidaktikken konstruerer sit felt i en dobbeltbevægelse mellem blik og genstand. Den er, med reference til Lars-Henrik Schmidt, defineret ved sin forskningsmæssige etos frem for ved sin teoribygning (jf. ovenfor side 31). Fagdidaktikken er derfor som videnskabelig disciplinering følsom for historisk, kulturel og institutionel kontingens, og det samme er selvfølgelig metarefleksioner over fagdidaktikken som den foreliggende. Jeg mener ikke at det gør refleksionerne mindre vægtige at de ikke kan have universelle prætentioner, men så at sige er født historiske. At fagdidaktikken forstås som en teoretisk praksis der begrundes i at den er samtidshistorisk relevant og produktiv, relativiserer ikke på nogen måde kravene om et veludviklet beskrivelsessprog og en stringent begrebslig syntaks.

## Analysemetodiske refleksioner

Hvordan kan man analysere et fag og dets evne til at forvalte foranderlighed? I det foregående kapitel blev der peget på diskursteori som en frugtbar analytisk tilgang i fagdidaktiske virksomhed (side 36). I det følgende vil den diskursteoretiske tilgang blive operationaliseret i et sæt af analytiske begreber.

Jeg tager afsæt i Michel Foucaults diskursanalytik og Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse. Begge tilgange har karakter af teoretisk praksis eller analytik frem for teoribygning (jf. om Foucault nedenfor side 275 og om Fairclough ovenfor side 41). Der er tale om former for analytisk praksis der dels er reguleret af en forskningsmæssig etos konkretiseret i en analytisk strategi, dels af samvirket mellem det teoretiske blik og genstanden.

Analysemetodisk betyder det at der skal udvikles begreber og metodisk fremfærd der er styret af analysestrategien, og som spejler genstanden i det analysesteoretiske blik. For så vidt der trækkes på analysebegreber og analytiske

modeller der er udviklet i anden sammenhæng, må de kunne begrundes i forhold til analysestrategien og tilpasses genstandens særlige karakter.

Jeg vil i det følgende udvikle begreberne vidensform, genre og diskurs som analytiske begreber hvormed faget kan studeres som henholdsvis teoretisk, kulturel og retorisk praksis. Studiet af danskfagets teoretiske praksis er analysemetodisk inspireret af den Foucaultske analytik, studiet af fagets retoriske praksis af Faircloughs kritiske diskursanalyse. Til studiet af fagets kulturelle praksis har jeg hentet metodisk og begrebslig inspiration hos den norske fagdidaktiker Sigmund Ongstad. Hans semiotiske genrebegreb er i slægt med diskursbegrebet, men det dækker også ikke-sproglige tegn og er derfor følsomt for koblingen af diskursive og ikke-diskursive elementer i undervisningens praksis.

Det analysestrategiske blik retter sig mod forholdet mellem den faglige gøren og den faglige genstand. Fagets teoretiske praksis analyseres igennem det fagdidaktiske projekt hvor fagteorier og didaktisk teori rekontekstualiseres transvidenskabeligt i den særligt danskfaglige måde at producere viden på. Den kulturelle praksis analyseres gennem det system af fagligt-sociale genrekonventioner hvor igennem vidensformen implementeres i undervisningens praksis. Fagets retoriske praksis analyseres gennem konfliktende diskurser om faget der udfoldes i det fortolkningsfællesskab som udgøres af interessenterne i faget, først og fremmest dansklærerne. Her underlægges vidensformen og genrene stadig refleksion i debatten om faget og det regelværk som den udmøntes i og spiller op imod. Forskellige diskurser konstruerer faget på forskellig måde ud fra ønsker om at regulere fagets udvikling.

Politisk-administrativt reguleres et fag i det danske uddannelsessystem gennem lovgivne bekendtgørelser. Forskellige politiske interesser har således spillet ind i danskfagets historie. Samtidig har den konkrete udmøntning af bekendtgørelser altid været foretaget af fagets egne folk, dvs. gymnasielærere eller universitetslærere. Det betyder at de politiske pres har været omsat til fagpolitiske modsætninger. Jeg begrebssetter derfor ikke samspillet mellem de tre analyseniveauer og de politisk-administrative reformer særskilt, men belyser dette i de konkrete analyser, særligt i analysen af fagets retoriske praksis.

### **Diskursteoretisk ramme**

Diskursbegrebet bruges i en række videnskaber og discipliner såsom lingvistikken, sociologien, filosofien, socialpsykologien. Brugen af begrebet signalerer for det første at fokus er på sprog i brug frem for på sprog som grammatisk system, for det andet signalerer det en bestemt forståelse af forholdet mellem sprog og virkelighed; sprog opfattes ikke som spejl af

virkeligheden, men som et filter der former og regulerer betydninger og betydningsproduktion i menneskers tanke- og kommunikation.

Michel Foucault har spillet en central rolle i den videnskabelige udvikling af diskursteori og diskursanalyse. Han udviklede i *L'archéologie du savoir* (1969) et diskursanalytisk begrebsapparat som han ikke selv siden arbejdede systematisk videre med som analytisk metode, men som har dannet grundlag for diskursanalysen som disciplin i mange andre sammenhænge. Det ligger også til grund for min analytiske tilgang.

Foucault opregnede i videnskabsarkæologien tre betydninger af diskursbegrebet (jf. også Mills 1997: 7):

Endelig, i stedet for gradvist at indsnævre den ret flydende betydning af ordet 'diskurs', har jeg minsandten forøget dets betydninger: sommetider det generelle domæne af alle udsagn, sommetider en individualiserbar gruppe udsagn, sommetider en reguleret praksis gældende for et bestemt antal udsagn. (Foucault 1969a: 106)<sup>15</sup>

Når diskursteori bestemmes som den *overordnede analyseteoretiske ramme* for min undersøgelse, er det med henvisning til diskurs i den førstnævnte betydning, om det generelle domæne af udsagn som har betydning og effekt i verden. Foucault bruger dette utællelige diskursbegreb til teoretisk at isolere niveauet for udsagnshændelser fra allehånde tilskrivninger af betydning der peger væk fra diskursens niveau, som for eksempel tradition, udvikling, genrer, bogen, værket (Foucault 1969a: 31ff.). Niels Åkerstrøm Andersen præciserer:

Der findes for Foucault kun ét plan, nemlig fremtrædelsens. Foucaults blik er rettet mod udsagnene, som de dukker op, som de bliver til. Det er afgørende for Foucault aldrig at reducere dem til noget andet. (Andersen 1999: 31)

*Diskurs brugt som analysebegreb* i min undersøgelse refererer til den anden betydning som nævnes i citatet, en individualiserbar gruppe udsagn med særlige fælles karakteristika. Man kan tale om en feministisk diskurs, en imperialistisk diskurs osv. Det er denne betydning af ordet som Norman Fairclough har arbejdet videre med i sin kritiske diskursanalyse. Fairclough fokuserer på diskurser som fremtræder i tekster og dermed på bestemte agents skriven sig ind i og konstruktion af diskurser. Min analyse af den retoriske praksis omkring danskfaget er tilsvarende fokuseret på tekster og agents brug af diskurser.

---

<sup>15</sup> Enfin au lieu de resserrer peu à peu la signification si flottante du mot "discours", je crois bien en avoir multiplié les sens: tantôt domaine général de tous les énoncés, tantôt groupe individualisable d'énoncés, tantôt pratique réglée rendant compte d'un certain nombre d'énoncés.

Endelig ækvivalerer *vidensform som analysebegreb* med diskurs i den sidstnævnte betydning i citatet, om en reguleret praksis gældende for et bestemt antal udsagn. Fokus er her ikke på selve udsagnene, men på de acceptregler som muliggør bestemte udsagn og ikke andre. Acceptreglerne kommer ikke direkte til syne i konkrete tekster, og agenterne fungerer på modernitetens vilkår: de taler ind i givne subjektpositioner og er henvist til at søge mod diskursens grænser for at kunne spørge til sandheden om sig selv. Derfor bliver analysen af vidensform en sammenstykning af et puslespil af udsagn hvis validitet skal bedømmes på det færdige billedes relevans og udsagnskraft i samtiden, og hvis reliabilitet hviler på sammenhængen mellem de analysestrategiske spørgsmål og den fremgangsmåde som anvendes ved opsporingen af brikkerne i puslespillet.

Genrebegrebet bruger jeg som værktøj i analysen af undervisningens kulturelle praksis. Jeg trækker her på Sigmund Ongstads genrebegreb fordi det er udviklet ud fra interessen i at kunne analysere uddannelses- og undervisningsforhold med et samlende begreb (Ongstad 1997: 2). Begrebet har det til fælles med vidensform og diskurs at det refererer til en regulerende kontekst for konkrete ytringer. Genrebegrebet overskrider imidlertid med sit semiotiske perspektiv diskursbegrebets binding til sproget.

Der er ingen modsigelse mellem Foucaults diskursbegreber og det genrebegreb som introduceres her. I *L'archéologie du savoir* fra 1969 fokuserede Foucault på diskursens niveau, men i senere studier udviklede han en analysestrategi hvor diskursniveauet blev koblet med andre tegnniveauer. Gennem denne såkaldte dispositivanalyse studerede han forbindelserne mellem de forskellige tegnniveauer og deres samlede strategiske effekt (Colas et al.1977: 299).

### **Den fagdidaktiske analyses begrebslige syntaks**

Når jeg her introducerer tre niveauer og tre begreber for analysen af dansk-faget, skyldes det ønsket om at indkredse fagets mulighedsbetingelser for at forholde sig produktivt til forandringer. De tre niveauer spiller sammen på en kompliceret måde fordi de har forskellige typer af tid og vilkår for forandring indlejret i sig. Projektet har været at etablere et analyseapparat der kan gribe både det relativt stabile niveau som kun meget langsomt ændrer sig (fag set i relation til videnskabsfaglighed), det noget mere foranderlige niveau som har en anden form for langsomhed og andre betingelser for forandring (fagkultur, med relation til bredere kulturelle strømninger), og det niveau hvor forandringer forhandles direkte som led i uddannelses- og fagpolitisk styring (retorikken om fag).

De tre niveauer har også forskellige afgrænsningsfunktioner. På vidensproduktionens niveau afgrænses faget i forhold til andre fag. På fagkulturens praksisniveau afgrænses faget fra andre institutioners danskfag, og på det retoriske niveau afgrænses forskellige fagforståelser fra hinanden.

Der er i udgangspunktet ikke noget hierarkisk forhold mellem de tre niveauer. Der er således ikke tale om en lagkagemodel som i den klassiske marxistiske analyse, men snarere om dimensioner der er forbundet med hinanden i et flydende netværk der muligvis kunne udvides med andre dimensioner eller analytiske synsvinkler.<sup>16</sup> Netværksmetaforen skal signalere at de tre dimensioner er bevægelige og påvirker hinanden, men uden at det er forudsigeligt hvordan. Metaforen signalerer videre at de tre dimensioner hver især kan sættes i fokus ud fra bestemte analyseinteresser, og at de to andre dimensioner så vil komme til syne, formet af det dominante analytiske blik.

De teoretiske praksisser der sættes på arbejde i den fagdidaktiske analyse, har en indbyrdes arbejdsdeling, men formes også transfagligt af det samarbejde som de tvinges ind i ved at blive flyttet ind i en fælles kontekst. Den Foucaultske analytik sætter fokus på vidensproduktionens betingelser, Faircloughs kritiske diskursanalyse sætter fokus på muligheder for forandring gennem sproglige handling, og Ongstads semiotiske analyse sætter fokus på den individuelle positionering i ytringen inden for genrens kontekst. Det er karakteristisk at de konstruerer eller diskuterer andre positioner som aspekter i deres eget projekt. Foucault etablerer et diskursbegreb som Fairclough siden kan operationalisere. Fairclough sætter i den kritiske diskursanalyse Foucaults indsigter på arbejde sammen med M.A.K. Hallidays socialesemiotiske tænkning. Sigmund Ongstad kommenterer både Foucaults og Faircloughs tilgange og ser dem som mulige fokuseringer inden for et semiotisk paradigme. Når jeg på min side operationaliserer de tre tilgange og lader dem bidrage til analysen af danskfaget, klipper jeg dem for det første til så de kan sige noget i denne sammenhæng, for det andet indtolker jeg deres indbyrdes diskussioner og afgrænsninger i en fagdisciplinær arbejdsdeling hvor de tre bidrag bringes til at kommunikere med hinanden.

---

<sup>16</sup> Det er også en mulig, og tiltrækkende, tanke at anskue de tre begreber som en triadisk semiosisk konstruktion hvor den kulturelle genrepraksis anskues som form, vidensformens faglige regulering som indhold, og de retoriske diskurser som funktion (jf. nedenfor side 64). Jeg vil ikke forfølge tanken videre fordi det rejser spørgsmålet om jeg overordnet arbejder inden for en diskursteoretisk eller en semiotisk tilgang, og det ville nødvendiggøre en teoretisk analyse af relationen mellem diskursteori og semiotik som ligger uden for min undersøgelses rammer. Umiddelbart ser jeg imidlertid muligheden af på det overordnede niveau at folde de to teoretiske tilgange ind i hinanden ved at pege på at diskursteori må være den dominante synsvinkel i en fagdidaktisk undersøgelse. Herved argumenterer jeg strategisk for det teoretiske udgangspunkt og holder samtidig døren åben for en semiotisk triadisk organisering af mulige analysestrategiske positioner.



Norman Faircloughs og Michel Foucaults indbyrdes 'diskussion'<sup>17</sup> drejer sig om betingelserne for historisk forandring og menneskers handlemuligheder heri.

Fairclough bygger på Foucaults tænkning, men operationaliserer hans indsigter i en tekstorienteret analytisk metode (Fairclough 1992: 37f.). Han ser den afgørende forskel mellem sin og Foucaults tilgang som en forskel i vægtningen af konkret praksis; han mener at Foucault med sit fokus på diskurs som struktur underkender betydningen af praksis, inklusive tekst- og tekstanalysepraksis, og dermed reducerer modstandens betydning i magt-relationer (op.cit: 56ff.). Fairclough kritiserer Foucault for relativisme når han insisterer på sandhedens indlejring i systemer af magt/viden og på at der derfor ikke kan etableres kritiske positioner uden for disse (ibid.). Den tekstorienterede diskursanalyse er hos Fairclough en form for ideologikritik (op.cit: 60). Heri ligger en positionering af den analyserende i en kritisk position der er hævet over genstanden for analysen.

Foucaults projekt er båret af en grundskepsis over for subjekt-positioneringer der forstår sig selv som stående uden for analysen hvad enten der er tale om klassisk positivistiske, kritisk teoretiske eller hermeneutisk fortolkende positioner. For den Foucaultske analyse er sådanne positioneringer ureflekterede spejlinger af det modernes subjektfilosofiske diskursformation. Det moderne menneske konstitueres ifølge Foucault omkring overgangen til det 19. århundrede i de nye videnskaber om mennesket. Det er en diskurs om mennesket hvis baggrund er den videnskabelige patologisering af det andet, det som falder uden for normen om det moderne menneske. Imidlertid er der ikke tale om at Foucault indtager en relativistisk position. Det viser sig i hans påkaldelse af en 'modernitetens etos' der på én gang manifesterer et tilhørsforhold og en forpligtelse til at tænke det udenfor (om Foucaults position se analysen nedenfor side 275ff.). Forskellen mellem Foucaults og Faircloughs praksis ligger således for mig at se ikke i graden af forpligtethed over for samtidens konflikter, men i den videnskabelige position hvorfra de anskuer dem.

Jeg ser primært forskellene mellem Foucaults og Faircloughs tilgange som forskelle i videnskabelig disciplinering og dermed sammenhængende analyse-metodiske strategier. Hvor Foucaults videnskabsteoretiske reference er filosofien og idehistorien, er Faircloughs reference lingvistikken og sociologien. Det har væsentlig betydning for deres analytiske tilgang og for deres bestemmelse af analysens genstand.

---

<sup>17</sup> Konkret er det kun Fairclough der diskuterer med Foucault, mens det omvendte af naturlige grunde ikke finder sted. Foucault døde i 1984, og Fairclough begyndte at publicere i 1982.

Foucaults analyser er ikke sproglige analyser, men analyser af hvilken virkelighedsforståelse udsagn producerer, og under hvilke betingelser udsagn bliver til. Udsagnet er hos Foucault snarere en erkendelsesteoretisk end en sproglig kategori. Fokus er på udsagnets eksistensfunktion, ikke på dets sproglige karakter. Foucault studerer således sandhedsregimer som et filosofisk spørgsmål, og den analytiske praktik som knytter sig hertil, må fokusere på subjektpositionering og subjekters mulighed for at sige sandheden om sig selv. For sådanne analyser er tekster potentielt vildledende fordi deres karakter af enhed i en bestemt sammenhæng netop er en del af sandhedsregimets udøvelse. Etablerede diskursive enheder må derfor brydes op i analysen, og andre sandhedsformer søges gennem selve den (selv)refleksive teoretiske praksis.

Faircloughs udgangspunkt er analyse af sprogbrug i sociale sammenhænge. Hans formål med at udvikle diskursanalysen var: "to develop an approach to language analysis [...] which will be particularly useful for investigating change in language, and will be usable in studies of social and cultural change." (Fairclough 1992: 1). Tekst forstås hos Fairclough som én dimension af diskurs; han refererer her til en lingvistisk brug af diskursbegrebet hvor vægten i den sproglige analyse lægges på kommunikative aspekter, interaktionen mellem den talende/skrivende og adressaten/læseren. Tekst er produktet af en sådan interaktion (op.cit: 3).

Fairclough studerer således sandhedsregimer som et lingvistisk-sociologisk spørgsmål, og den analytiske praktik som knytter sig hertil, må fokusere på konkrete eksempler på sproglig praksis som det sted hvor sandhedsregimer brydes. Netop fordi genstanden for denne videnskabelige disciplinering er afgrænset, er det også muligt at etablere subjektpositioneringer der er afgrænsede fra genstanden. Faircloughs ideologikritiske position er således mulig netop fordi han agerer inden for en videnskabelig disciplinering der positionerer den agerende uden for genstanden for studiet.

Genstanden for Foucaults studier er firkantet sagt tænkningen, mens genstanden for Faircloughs studier er praksisformer. Set fra Foucaults perspektiv kan Faircloughs projekt forstås som en eksemplificering af Foucaults centrale pointe at sandhedsregimer producerer subjektpositioner. Omvendt kan Foucaults projekt, som det ses, også studeres under et Faircloughsk perspektiv som tekster hvor subjektet positionerer sig i en relativistisk position.

Jeg anskuer de to tilgange som mulige analysemetodiske strategier for analysen af fag der frembringer forskellige dimensioner af faget og forskellige positioneringer i forhold til undersøgelsen. Den ene strategi frembringer danskfaget som en reguleret måde at producere viden på, den anden strategi

frembringer faget som en diskursorden af tekster der er bærere af stridende diskurser om faget. De to strategier producerer forskellige forskningspositioneringer. For en Foucaultsk strategi produceres og reflekteres positioneringen under udøvelsen af analysen, mens den for en Faircloughsk strategi etableres før analysen som en kritisk distance der udøves gennem det metodiske apparat.

Ved at en Foucaultsk og en Faircloughsk tilgang stilles ved siden af hinanden, demonstreres kompleksiteten i den genstand der skal undersøges, og i undersøgelsesprojektet selv. Ikke blot har danskfaget forskellige dimensioner og eksistensformer som kalder på forskellige analysebegreber. Men mit projekt har også flere strategiske lag. Undersøgelsen af danskfagets vidensform er en afprøvning af et bestemt blik på faget gennem en analyse inspireret af Foucaults analytik. Analysen af diskurserne om faget tager udgangspunkt i dette blik og er derfor kritisk i den forstand at debattens indlæg kategoriseres og vurderes herudfra. Derved gør analysen sig også i den sidste ende til et indlæg i debatten.

Sigmund Ongstad (1997) studerer elevens muligheder for at positionere sig i undervisningsammenhænge. I ytringer positionerer den talende sig i forhold til betydningsdannelsens tre dimensioner: form, indhold og kommunikation. Ongstad udskiller analytisk den ene dimension af positionering, positionering som søgen efter identitetsudtryk, fra positionering i forhold til fag/indhold og adressat/kommunikation. Genrer er de kontekster som gør ytringer kommunikerbare, og som samtidig til stadighed ændres gennem konkrete ytringer. Ongstads teoretiske projekt kan for så vidt rumme både Foucaults og Faircloughs tilgange der kan ses som fokuseringer inden for en overordnet semiotisk forståelse.

Også Fairclough bruger genre, men som underbegreb til diskursbegrebet (se side 69f.). Ongstads genrebegreb er for så vidt i god overensstemmelse med Faircloughs. Forskellen mellem brugen af genrebegrebet i deres analyser kan relateres til de teoretisk-analytiske paradigmer de arbejder indenfor. Ongstad opererer inden for en sammentænkning af et socialesemiotisk og et didaktisk paradigme, mens Fairclough indtænker en socialesemiotisk dimension i sit diskursteoretiske paradigme. Ongstad sætter fokus på elevens ytringspraksis og studerer de talendes positioneringer i ytringsprocessen; i dette perspektiv fremtræder genrer som ytringspotentiale (og ytringsbegrænsning) for den talende. Fairclough sætter fokus på diskurser der er blevet til trykte tekster, og for hans perspektiv fremtræder genrer som organiserende systemer i diskursordner, og altså som strukturer der kan fremanalyses i relation til tekstanalyse. Hvor Faircloughs genrebegreb frembringer danskfaget som

teksttyper, frembringer Ongstads genrebegreb faget som en kultur elever socialiseres ind i og producerer viden igennem.

Med Ongstads genretilgang sættes der fokus på elevernes muligheder for at positionere sig i danskundervisningens genresystem og altså på danskfagets fagligt-didaktiske forvaltning af elevernes identitetsarbejde.

Også som forskningsstrategi tilføjer Ongstads tilgang en ny dimension til undersøgelsesprojektet. Hvor Foucaults strategi fremskriver grænsepositionen hvorfra det kendte kan ses på en anden måde, fremskriver Ongstads strategi selvpositioneringen som en æstetisk formvilje der gennemlyser genre-konteksten i den betydningskabende proces. Hvor Foucault stiller spørgsmål som: 'Hvordan kan subjektet sige sandheden om sig selv?', er Ongstads spørgsmål: 'Hvordan kan subjektet give sin subjektivitet udtryk?'. Som analysestrategi indebærer det krav til det analyserende forskersubjekt om en stadig refleksion over den stemme der skrives frem i en balance med genrens og analysegenstandens formende kræfter. Konkret vil det sige at analysen af danskfagets genrer også frembringer en refleksion over den analyserende stemmes forvaltning af genreanalysen og dennes positionering i forhold til de faglige refleksioner der analyseres.

## Vidensform

'Vidensform' kan ikke slås op i *Nudansk Ordbog* fra 1999 og heller ikke i det nyeste danske leksikalske opslagsværk, *Den Store Danske Encyclopædi*. Begrebet dukker op i nyere videnskabsteoretiske og kulturanalytiske fremstillinger i forskellige betydninger. For at præcisere min brug af 'vidensform' vil jeg pege på to forskellige måder at bruge begrebet på. De kan relateres til de to hovedbetydninger af ordet 'form': 'facon, skikkelse' og 'slags' (jf. *Nudansk Ordbog* 1999).

Lars Qvortrup har i sin systemteoretiske analyse af læring i et hyperkomplekst samfund fokus på et formmæssigt, strukturelt aspekt af viden. Han bruger vidensform i betydningen vidensniveau. Forskelle i vidensform er forskelle i evne til at håndtere kompleksitet (Qvortrup 2001: 84ff.).

Det er ikke vidensform i denne betydning af ordet der er relevant for en undersøgelse af fag set i forhold til andre fag. Det er derimod forståelsen af vidensform med fokus på 'slags', dvs. forskelle i videntyper.

Lars-Henrik Schmidt bruger ordet i denne betydning i sin fremstilling af en "anderledes moderne praktisk filosofi" (Schmidt 1999c I: 15). 'Vidensform' dukker hos Schmidt op i en sammenhæng hvor han præciserer forskellen mellem videnskab og praktisk filosofi. For en praktisk filosofi er interpretation, bundethed til et perspektiv, en grundbetingelse, mens videnskab i

sin selvforståelse søger at hæve sig over interpretation (op.cit: 36). En praktisk filosofi er en praktik, ”en gøren og en laven udført i en gentagelig rytme” (op.cit: 37), og det er denne gentagelighed der etablerer den som vidensform, på et niveau (’gemenhed’) som befinder sig mellem en agents ’simple’ aktioner og en teori der vil være almen:

En praktik er karakteriseret ved, at den er alles og ingens. Afgørende er det, at en praktik er en vidensform, en ritualiseret faglighed. Til disse vidensformer hører de videnskabelige praktikker og deres selvrepræsentationer. Det, der karakteriserer videnskaben, er, at den tror sig mere end en praktik, der må efterleves. Den tror ikke, at den skal tilegnes, blive til egenskab, men at den kan appliceres, det vil sige, kendes eller ejes som kundskab. En praktisk viden er egen, men ejes ikke. Den er med andre ord ikke nihilistisk – snarere er den en overvindelse af nihilismen. (Op.cit: 37f.)

Vidensform knyttes hos Schmidt til gøren, men denne gøren kan ikke udskilles som isoleret metode, den er koblet til et vidensfelt. Den konkrete filosofiske praktik som Schmidt præsenterer, socialanalytikken, forudsætter, siger han, hos den praktiserende ”en utraditionel dannelse, som har fire vidensfelter (sagligheder) med tilsvarende strategier (fagligheder)” (ibid.). Vidensform som ritualiseret faglighed fordrer således en saglighed. Humanvidenskaber skiller sig for denne forståelse fra hinanden gennem forskelle i gøren:

Socialanalytikken benytter sig af de fagligheder, for hvilke det tilsyneladende er lykkedes at præcisere en praktik, formalisere et interpretationsarbejde i en grad, så det giver mening at tale om humanvidenskaber. De forsøger ved lejlighed at give indtryk af, at der er tale om et specifikt objekt, en specifik teori og en specifik metode, men i virkeligheden handler det blot om en høj *ritualiseringsgrad*. (Op.cit: 38)

Schmidts projekt er at etablere humanistisk videnskabelighed i feltet mellem klassisk videnskabelighed og håndværk (op.cit: 40f.). Hans indkredsning af humanistisk videnskabelighed som interpretationspraktik og vidensform som ritualiseret faglighed er direkte brugbar for min undersøgelse, såvel på begrebsniveau som på substansniveau. Et perspektiv i den foreliggende undersøgelse er således spørgsmålet om skolefag kan identificeres og skelnes fra hinanden ved deres fagdidaktiske ritualisering af fagligheder. En sådan tilgang kan finde en ganske håndfast tilskyndelse i den erfaring at fag meget præcist genkendes i deres praksis af elever.<sup>18</sup>

---

<sup>18</sup> En personlig erfaring må her gælde som eksempel. Som underviser i dansk og engelsk har jeg ofte fået den kommentar fra engelskklasser at der er for meget dansk i engelskundervisningen. Elevernes forestillinger om

Lars-Henrik Schmidts brug af begrebet vidensform harmonerer med Foucaults brug af diskurs i betydning nummer tre ovenfor (side 47) hvor diskurs refererer til en reguleret praksis der gælder for et antal udsagn. I den foreliggende undersøgelse vil vidensform blive brugt i den betydning af begrebet: en ritualiseret faglighed eller en reguleret praksis der gælder for udsagn der refererer til bestemte sagligheder. Med vidensform fokuseres på fagets fagdidaktiske forvaltning af fagteoretiske disciplineringer, og de reguleringsformer der knytter sig til denne. Vidensformen er således fagets indre regelsæt som udmøntes i metoder og genrekonventioner, det vil sige undervisningsgenrer i bred forstand.

Jeg henter inspiration til analysen af danskfagets vidensform i Foucaults analysestrategier. Der er tale om strategier for analyse og altså ikke om en egentlig analysemetode. Det betyder at det niveau af operationalisering jeg kan finde hos Foucault, er niveauet for spørgen: med hvilke spørgsmål kan man analysere vidensformer. Det er fremmed for en Foucaultsk (og en epistemologisk) tilgang at udvikle genstandsafhængige metodesystemer, altså færdige metoder til at finde svar. Dette niveau udvikles i spændingsfeltet mellem de analysestrategiske spørgsmål og genstanden for undersøgelsen og er altså for så vidt en del af analyseprojektet.

Foucault anvender to analysestrategier, en struktursøgende og en dekonstruerende, samtidsdiagnostisk, historisk-genealogisk strategi. Om den strukturelt orienterede analytiske strategi bruger han betegnelsen 'arkæologi', den historiske strategi kaldes 'genealogi'. De to strategier repræsenterer spændingen mellem en apollinsk og en dionysisk dimension i hans tænkning:

Denne spænding optræder hos Foucault som spændingen mellem arkæologi som den systematiske analysestrategi (apollonesisk), der er interesseret i regulariteten i det irregulære, og genealogi som den livgivende og selvfølgelighedsdestruerende analysestrategi (dionysisk), der er interesseret i diskontinuitet. (Allan Megill i Andersen 1999: 55, jf. også nedenfor side 291 ff.)

De to analysestrategier integreres på forskellig måde i Foucaults praksis.<sup>19</sup> I det følgende præsenteres de hver for sig, og i min konkrete analyse af danskfagets vidensform er den arkæologiske analyse grundlag og reference for den genealogiske.

---

forskellene på fagene er bl.a. at der i engelsk anlægges et anderledes niveau for tekstarbejdet end i dansk, og det hænger formentlig sammen med at tekstarbejdet i engelsk for eleverne står i sprogråningens tjeneste.

<sup>19</sup> I nogle Foucault-receptioner fremstilles de to strategier som historiske tilgange der efterfølger hinanden i Foucaults forfatterskab (jf. Tygstrup 1995: 67). Niels Åkerstrøm Andersen mener at de bygger oven på hinanden (op.cit: 40, 52). Denne forståelse er i god overensstemmelse med min opfattelse af Foucaults filosofiske projekt jf. nedenfor side 291.

Niels Åkerstrøm Andersen sammenfatter den arkæologiske strategi:

Det arkæologiske blik deler verden i de spredte udsagn og regulariteten i spredningen. Mere er der sådan set ikke. De øvrige begreber tjener alene bestemmelsen af hvornår et udsagn er et udsagn, og hvornår en regularitet er regulær. (Op.cit: 52)

Pointen med den arkæologiske strategi er således at løsrive diskursive udsagn fra deres umiddelbare referencer for at undersøge hvilke acceptregler der etablerer regulariteter i den spredte mængde af udsagn. Hos Foucault er diskursanalyse ikke tekstanalyse; her er udsagnet (l'énoncé) diskursens grundenhed. Udsagnet er defineret ved at det bringer fænomener til deres eksistens ved at sætte dem i tale. Det frembringer fire kategorier af fænomener: objekter, subjektpositioner, begreber og strategier for udsagnetens eksistens (op.cit: 44 ff.). I analysen af udsagn spørges der således hvilke domæner af objekter de sætter i tale, hvilke subjektpositioner de gør mulige, hvilke begrebsnetværk de etablerer gennem reaktualisering af andre udsagn, og hvilken strategisk sammenhæng de aktualiseres i (ibid., Foucault 1969a: 139ff.).

Diskursive formationer er dannet af regulariteter i diskursive udsagn. Diskursformationer kan således beskrives som et begrænset antal udsagn man kan definere mulighedsbetingelserne for (Foucault 1969a: 153). En diskursiv formation gør bestemte udsagn mulige inden for en samling af regler for udsagns tilblivelse. Disse regler kan kategoriseres på samme måde som reglerne for udsagns funktion. Analysen af en diskursiv formation spørger således hvordan det går til at udsagnene former objekter, etablerer subjektpositioner, konstruerer begreber, samt hvordan der dannes strategier for afgrænsning i forhold til andre diskursive formationer (jf. Andersen 1999: 49ff.).

Den genealogiske analysestrategi ses her som den arkæologiske strategis historiske dimension. Hvor vidensarkæologien opererer inden for forskellen regularitet/spredning af udsagn, opererer genealogien inden for forskellen kontinuitet/diskontinuitet (op.cit: 52). En genealogi er en slægtshistorie, og det genealogiske blik studerer en samtidig diskursiv formation ved at klippe de elementer der er relevante for den, ud af den kronologiske historie for at opspore og sammenstykke diskursformationens herkomst og historiske forvandlinger. Foucaults genealogiske strategi blev formuleret som en kritik af traditionel historieskrivning og var funderet på Nietzsches udvikling af genealogi som en historisk analysestrategi (op.cit: 53, Foucault 1971b). Hvor den traditionelle historieskrivning ifølge Foucault enten dyrker kontinuiteten og sammenhængen af det store gennem tiderne (den monumentale historieskrivning), eller dyrker fortiden for fortidens egen skyld (den arkivariske), ser han genealogien som en form for historieskrivning der

destruerer disse forestillinger for at gøre det muligt at tænke det kommende (Andersen 1999: 53f.). Foucault ønsker med genealogien at konstruere en modhukommelse der fastholder de uretfærdigheder og herredømmeforhold han ser indlejret i al videns- og sandhedssøgen. Genealogien studerer fortolknernes historie (op.cit: 56f., Foucault 1971b: 167 ff.).

Foucault udpeger tre brugsmåder for den genealogiske kritiske analyse (gengivet efter Andersen 1999: 55f.). Den *realitetsdestruerende* brug modsætter sig historietemaet erindring/genkendelse ved at problematisere nutidens genkendelse af sig selv i sine historiske værker. Den *identitetsdestruerende* brug modsætter sig historietemaet kontinuitet/tradition ved at problematisere nutidens tendens til at læse historien som en voksende humanisering af kulturen. Og den *sandhedsdestruerende* brug modsætter sig historietemaet erkendelse ved at påvise hvordan videnskabelige sandhedsforestillinger er konstrueret på fortrængning af den magtudøvelse og uretfærdighed som ligger til grund for etableringen af ethvert videnskabeligt blik.<sup>20</sup>

Den genealogiske analyse stiller, kan man sige, de arkæologiske spørgsmål til den analyserede vidensforestillings historiske selvforståelse: hvordan legitimerer vidensforestillingen sit objekt og subjektpositionen historisk, hvordan konstruerer den sit videnskabelige begrebssystem, og hvilken strategi for selvopretholdelse styrer hele legitimeringsprojektet og den selektion af historiske spejlbilleder som det udfolder sig i.

En Foucaultsk arkæologisk/genealogisk undersøgelse er et omfattende projekt som det kan forekomme prætentøst at tage som model for analysen af danskfagets vidensform.

Sammenholdt med de store kulturelle og videnskabelige diskursformationer som Foucault beskæftigede sig med, er der under alle omstændigheder tale om en voldsom nedskrivning i skala når det er danskfaget i gymnasiet der er genstand for undersøgelse. Det kan imidlertid ikke i sig selv være anledning til en afvisning af projektet. Spørgsmålet er om det almengymnasiale danskfag kan betragtes som en særskilt diskursformation med en reguleret måde at forme objekter, etablere subjektpositioner, konstruere begreber og danne strategier for afgrænsning i forhold til andre diskursive formationer; samt om det har karakter af en fortolkningsprocedure der legitimerer sig selv ved at søge genkendelse og kontinuitet i sin historiske

---

<sup>20</sup> Åkerstrøm Andersen henviser som eksempel til Foucaults kritik af psykologien og psykoanalysen hvor Foucault "viser, hvordan sandheden om sindssyge aldrig kan findes i psykologien simpelthen fordi sandheden om sindssyge findes i det samfund, som har tilvejebragt sindssygens og galskabens tilblivelsesbetingelser" (op.cit: 56).



fortid, og hvis erkendelsessøgen har baggrund i en historisk vilkårlig videnskabelig konstruktion. Mit udgangspunkt vil være at det er en frugtbar analytisk tilgang til danskfaget fordi den evner at gribe fagets erkendelsesmæssige rationale og selvforståelse som en sammenhængende fagligt-didaktisk konstruktion. Om dette holder stik, må den konkrete analyse dokumentere.

## Genre

Genre skal her introduceres og operationaliseres som analysebegreb for danskfagets kulturelle praksis. Fagets genrer er de sociale konventioner hvorigennem vidensformen implementeres i undervisningen.

Her er ikke tale om en konkret empirisk undersøgelse, men om analyse af beretninger om undervisningspraksis. I analysen studeres hvordan den fagdidaktiske kompleksitetsreduktion der reguleres af vidensformens acceptregler, forvaltes i ritualiserede iscenesættelsesformer, og fokus sættes her særligt på de muligheder for elevernes selvpositionering som ifølge lærerne blev åbnet i danskfagets iscenesættelsesformer.

Det analysemetodiske spørgsmål rejser sig ikke i første omgang som et spørgsmål om hvordan konkret observeret undervisning kan begrebsættes og analyseres, men om hvordan reflekterede beretninger om undervisning kan analyseres. I og med at fokus er på beskrivelser af praksis, dukker det observationsmetodiske problem imidlertid alligevel op i både analysemetodisk og analysestrategisk skikkelse. Spørgsmålet er for det første hvordan didaktisk ritualiseret faglighed som den udfolder sig i klasseværelset, kan analyseres som den kombination af sproglige og ikke-sproglige former der altid er tale om, og hvordan klasseværelsets dynamiske betydningsprocesser kan fremskrives gennem de fikserede beskrivelser. For det andet er spørgsmålet på hvilken måde den analyserende stemme kan give produktivt modspil til de undervisningsrefleksioner der er genstand for analysen.

### *Vidensform og genrekonventioner*

I en artikel af to britiske uddannelsesforskere, Sally Mitchell og Richard Andrews (1994), leveres et eksempel på en beskrivelse af et skolefag som vidensform og en analyse af faglighed i elevprodukter hvor genreproblemet rejser sig. Her operationaliseres således en analyse af en genrepraksis i et fag der anskues som vidensform.

I artiklen præsenteres et nationalt organiseret engelsk undervisningsforsøg med historie på gymnasieniveau, 'The Cambridge History Project' (CHP). I

læseplanen for forsøget introduceres begrebet vidensform (form of knowledge) om det gensidige forhold mellem fagets gøren og fagets genstand:

CHP is designed to develop students' understanding of history as a form of knowledge. It starts with the premise that any serious attempt to teach history must involve students both in tackling important historical questions and in explicit reflection on the nature of the discipline. The point of historical enquiry is to give us knowledge of the past, but students cannot acquire genuine knowledge without understanding how it is grounded, and this understanding involves a grasp of concepts and procedures which make history what it is. In turn, such an understanding cannot be acquired without a study of some part of the past, not as a mere vehicle for the concepts and procedures at issue, but as the activity which gives them their point. (Citeret efter Mitchell & Andrews 1994: 82)

Historie som vidensform betegner her begreber og procedurer der producerer deres genstand som en historisk genstand, men som på den anden side netop får mening gennem studiet af fortiden. Denne beskrivelse af historiefagets vidensform kan uden videre sættes ind i en diskursteoretisk ramme og parallelliseres med Lars-Henrik Schmidts beskrivelse af ritualiseret faglighed (se ovenfor side 54).

Opfattelsen af fag som vidensform udfoldes didaktisk i en detaljeret overordnet målformulering der igen konkretiseres i en række undervisningsmål, konkrete forløbsbeskrivelser og vurderingskriterier (jf. 'Pilot Scheme', University of Cambridge Local Examinations Syndicate 1992). Det er i denne systematiske gennemtænkning af faget som vidensform ned i de konkrete niveauer af fagbeskrivelsen at forsøget har sit særpræg (jf. også Mitchell & Andrews 1994: 83).

Artiklens forfattere analyserer CHP som led i et stort forskningsprojekt, "An Examination of the Teaching and Learning of Argument in Sixth Forms and Universities". De påviser gennem analyse af undervisningsmål og vurderingskriterier at histories vidensform i forsøgsbeskrivelsen manifesterer sig i argumenteringen som "mode" (op.cit: 83f.). "Mode" eller "way of doing" beskriver, siges det, typer af processer snarere end typer af produkter:

It does not then refer solely to the organization (logical, say, rather than chronological) of a piece of writing, but rather to *the possibilities that are actively raised by organizational decisions*. (Op.cit: 84)

Med denne analytiske tilgang operationaliseres analysen af den faglige vidensform på tekstproduktionsniveauet. Mitchell og Andrews studerer elevtekster hvor opgaven er at eleverne realiserer argumentation som modus i historiefaget. De konstaterer her at genreforventninger i humanistiske fag på dette niveau af skolesystemet i England er "the essay", en standardgenre som

eleverne oftest realiserer kompositorisk som en lineært adderende fremstilling af andres synspunkter med et afsluttende personligt synspunkt. Denne organisation, viser Mitchell og Andrews, lægger op til en narrativ modus. Genreforventningerne udspringer af almenpædagogiske forhold idet de repræsenterer en slags grundregel for social interaktion mellem lærer og elever med henblik på bedømmelse (op.cit: 85f.). Disse genrekonventioner gør det vanskeligt for eleverne at udøve en argumentatorisk modus i opgaver.

Artiklen rejser således et spørgsmål om overensstemmelse mellem et fags vidensform og de retoriske konventioner der styrer skrivning i faget. Mitchell og Andrews' overordnede projekt er ikke at analysere fag, men at studere argumentationen som faglig praksis. Denne faglige praksis og elevernes problemer med at implementere den træder imidlertid netop så klart frem fordi faget i 'The Cambridge History Project' beskrives og udfoldes didaktisk som en vidensform og altså med fokus på samspillet mellem den faglige gøren og den faglige genstand.

I en samtidig artikel af tre amerikanske skriveforskere, Kirscht, Levine og Reiff, belyses spørgsmålet om forholdet mellem et fags vidensform og dets genrekonventioner fra en anden synsvinkel. Fokus er her på skrivningens og skriveundervisningens funktion i fag. Her lanceres en anden metafor end vidensform, 'spørgecentrum' (center of inquiry), som imidlertid i lighed med vidensform sætter fokus på den faglige gøren. Kirscht et al. tager udgangspunkt i en dikotomi i det amerikanske skriveforskersmiljø mellem to tilgange til skrivning: skrivning som læreværktøj ('writing-to-learn') og faglig skrivning ('learning-to-write-in-the-disciplines'). 'Writing-to-learn' fokuserer på proces og procedureviden, mens 'learning-to-write-in-the-disciplines' fokuserer på tilegnelsen af de faglige konventioner og på den faglige erklæringsviden. I artiklen argumenteres der for at dikotomien mellem de to positioner kan overkommes ved at der etableres en socialkonstruktionistisk forståelse af fag. Her ses fag som socialt forhandlede områder med bestemte retoriske konventioner som repræsenterer de måder spørgsmål bliver stillet og svar søgt på i fagene (Kirscht et al.1994: 373). Fag beskrives som spørgecentre frem for som vidensbanker, og faglige konventioner ses som repræsentationer for handlinger der udspringer af fagenes spørgecentre. Skrivning i fagene bliver dermed en vej til at lære både hvordan viden produceres i faget (procedureviden), og hvad viden i faget er (erklæringsviden) (op.cit: 374).

Både hos Mitchell og Andrews og hos Kirscht et al.sættes fokus på udfoldelsen af den faglige gøren i undervisningens praksis, og i begge artikler diskuteres konflikter mellem fagligt og pædagogisk styrede konventioner i undervisningen. Mitchell og Andrews studerer konflikten som den fremtræder

empirisk i elevers skriveopgaver. Kirscht et al. diskuterer konflikten fremtræden i dikotomien mellem to teoretiske positioner i skriveforskningen. Der peges i de to artikler på fagdidaktiske løsninger på konflikten hvor fagets vidensform udmøntes i skriftlige former der tilskynder til at praktisere vidensformen. Hos Mitchell og Andrews problematiseres således læreres bestræbelser på at sikre deres elever ved at træne dem i standardiseret opgaveskrivning og ved at fokusere på stoffet alene:

Going against the strong educational impulse to cover all the possible content of a course and to mark that coverage with quantities of standard written products we want to argue for a changed emphasis in which development of the mode of thinking is given priority and students are freed – initially at least – from the conventionalized constraints of essay writing. [...] Rather than embed them within a conventional form, we can see the possibilities of their being used to generate thought and argument. (Mitchell & Andrews 1994: 99)

I stedet for standardgenren peges der på muligheden for at udvikle skriftlige genrer der i højere grad lægger op til den argumenterende modus.

Hos Kirscht et al. peges der på at opfattelsen af fag som spørgecentrum integrerer almindelige mål i det fagdidaktiske projekt. Ved at undervise i udøvelse af fagets spørgeformer kan der rejses generelle spørgsmål om faglige spørgeformer og deres måde at strukturere vidensproduktion på:

The disciplines are introduced as centers of inquiry rather than as banks of knowledge, and disciplinary conventions are presented as emerging from communally negotiated assumptions about what knowledge is and about the methods for shaping it. The forms and conventions of the disciplines become, in turn, tools used consciously to aid students in moving beyond the boundaries of previous belief systems and in exploring new perceptions. Using these forms means engaging in the inquiry process itself rather than teaching the conventions separate from the process... (Kirscht et al. 1994: 374)

Jeg har dvælet ved de to artikler fordi de på eksemplarisk vis demonstrerer fagdidaktikkens grundspørgsmål som det rejser sig for undervisningens praksis, nemlig hvordan fag og didaktik kobles. Den ene artikel demonstrerer at det fagdidaktiske projekt at udvikle elevernes skrivning til faglig vidensproduktion kompliceres hvis de skriftlige genrekonventioner ikke er fagdidaktisk tænkt. Den anden artikel argumenterer teoretisk for at den faglige fordybelse gennem udforskende skrivning inden for fagets retoriske konventioner kan være et kraftfuldt værktøj til både faglig læring og overskridende erkendelse af vilkårene for vidensproduktion, dvs. at den

fagdidaktiske fokusering på faglig vidensproduktion også har almindelige perspektiver.

Fokus er i begge artikler på skrivning som fagdidaktisk værktøj, hos Kirscht et al. desuden også på skrivningens dannelsesfunktion. Artiklerne lægger op til refleksioner over fagdidaktisk praksis i danskfaget, men også til analysemetodiske og begrebsanalytiske overvejelser i forbindelse med analysen af fag som undervisningspraksis. Undervisningens praksis er meget andet end skrivning, men skrivning er analysemetodisk en eksemplarisk fagdidaktisk aktivitet fordi vidensproduktionsprocesserne her omsættes i fikserede former.

Det drejer sig således om at etablere et analytisk blik som kan gribe den konkrete didaktiske rekontekstualisering af fag som en transfaglig sam-tænkning af fagligt disciplineret vidensproduktion og didaktisk disciplineret dannelsesproduktion.

Mitchell og Andrews' begreb 'mode' konkretiserer vidensformens funktionsmåde. Den er en specifik gøre (ritualiseret faglighed) som udmøntes i bestemte måder at organisere fagligt arbejde på der faciliterer faglig tænkning og vidensproduktion. Sådanne konkrete, men systematiske og gentagelige organiseringsmåder for fagligt arbejde kan analyseres som genrer.

### *Genre som analytisk begreb*

Genre har traditionelt været brugt som analytisk begreb i litteraturforskningen, men begrebets funktionsområde er særligt i sidste halvdel af det 20. århundrede blevet kraftigt udvidet således at man nu må skelne mellem to forskellige hovedtilgange. Frans Gregersen sammenfatter disse som følger:

Man kan grundlæggende skelne mellem to tilgange til genrer, den ene er karakteristisk fokuseret på at give et genresystem baseret på sproglige, litterære eller sprogligt-litterære kendetegn, den anden opfatter genrerne som bindeleddet (Bakhtin bruger metaforen drivremmen) mellem samfund og sprog: Samfundets forskellige sfærer er organiseret i institutioner som igen privilegerer bestemte sprogformer og det er netop her genrerne udkrystalliserer sig som formålsbestemte men modsætningsfyldte. (Gregersen 1998: 113)

Den første tilgang er der en lang tradition for at bruge i danskfaget som et litterært analyse- og kategoriseringsværktøj. Den anden tilgang kan

inkorporere den første, men udvider genrespektret og sidestiller genreteoretisk de litterære genrer med alle andre genrer.<sup>21</sup>

Inden for sprog- og skrivepædagogikken er genre i den brede, Bakhtinsk inspirerede betydning blevet et nøgleord siden slutningen af 1980'erne. I den engelsksprogede verden har der dannet sig to centre for udviklingen af genre-teori og genrepædagogik, et australsk-britisk og et nordamerikansk-canadisk. Den australske genrepædagogik refererer til Michael Hallidays systemisk funktionelle grammatik, mens den amerikansk-canadiske nyretorik refererer til moderne retorik, sproghandlingsfilosofi og argumentationsfilosofi (Cope and Kalantzis 1993, Freedman and Medway 1994a, b, jf. også nedenfor side 246).

Frans Gregersen beskriver genrer som udkrystalliserede sproglige former. Sproget er imidlertid kun ét blandt flere tegnsystemer der indgår i undervisningens praksis, selv om det for danskfagets vedkommende er det fagligt centrale tegnsystem. Sigmund Ongstad har i sin disputats fra 1997 og i senere formidling af dens pointer udviklet et semiotisk og tværfagligt genrebegreb hvormed undervisningens komplekse fagligt-sociale mønstre kan gribes analytisk.<sup>22</sup> Hans interesse og forskningsfokus er den talendes positionering i ytringsprocessen. Det er dette fokus der gør hans tilgang særlig interessant for et studium af danskfaget.

Ongstads udgangspunkt er en konstatering af at genrebegrebet er slået igennem inden for samfundsmæssige tegnsystemer som fx billedkunst, film og musik og inden for et forskningsområde som etnografi. Dette fører til at genrebegrebet kan løsrives fra den definitoriske kobling til sprog og tekst og kobles til et bredere kommunikationsbegreb:

Sjanger er ikke bare en tekstform begrenset til språket som tegnsystem, men en kulturell og mer generell kommunikasjonsform som kan være knyttet til en lang rekke tegnsystemer eller blandinger av slike. En utvidelse innebærer en tværfaglig, eller kanskje det en kunne kalle en semiotisk, forståelse. [...] Kanskje er sjangrer ikke først og fremst det vi tror vi ser, men snarere kompliserte kroppsliggjorte, dvs internaliserte, nettverk som fungerer som beredskap for kommunikasjon, dvs som ytringspotensial. (Ongstad 1996b: 27)

---

<sup>21</sup> Bakhtin som står fadder til denne retning i genreforskningen, ser imidlertid en betydningsfuld forskel mellem det han kalder primære og sekundære talegenrer. Primære genrer er enkle, korte former der udfolder sig i talekommunikation. De kan absorberes i de komplekse sekundære genrer: "Secondary (complex) speech genres - novels, dramas, all kinds of scientific research, major genres of commentary, and so forth - arise in more complex and comparatively highly developed and organized cultural communication (primary written) that is artistic, scientific, sociopolitical, and so on." (Bakhtin 1986: 61f.).

<sup>22</sup> Bodil Hedeboe har udviklet et analyseapparat til næranalyser af undervisning, jf. Hedeboe 2002.

Genrer, siger Ongstad videre, glider ind over hinanden og danner fleksible og dynamiske netværk der kan have både systematisk og usystematisk karakter. De kan være indlejret i hinanden, dække ensartede kommunikationstyper inden for forskellige tegnsystemer, ligge tæt ved hinanden i kraft af typiske træk. Genre er således et komplekst begreb som nærmer sig 'sprog', 'kommunikation' eller 'kompetence' (op.cit: 28). Således forstået er genrer dynamiske, kontingente former. Ligesom de enkle, primære talegenrer ifølge Bakhtin ændrer karakter når de inddrages i komplekse genrer (Bakhtin 1986: 62), ændrer således også fx litterære tekster genrekarakter når de indtages i undervisningskonteksten.

Sigmund Ongstad udvikler sit genrestudium inden for en triadisk, semiotisk tilgang for hvilken verden ses som tegn og som kommunikation. Den bygger på den præmis at alle fænomener har eller kan have mening for en modtagerinstans (Ongstad 1997: 112). Betydningsdannelse (semiose) bestemmes som det indbyrdes dynamiske forhold mellem form, indhold og funktion (op.cit: 116). Formen er det umiddelbart oplevede udtryk, væren. Indholdet er fortolkningen af det, tænken. Funktionen er kommunikationen af det, gøren (op.cit: 123). Tegnet er den dynamiske enhed af form, indhold og funktion, og når tegnet kommunikerer, sker det som ytring. For at initiere en ytring, kobler den talende til genren eller genresystemet som potentiale (ibid.). Tegnet er således igen i en ny triade den form der tolkes og indholdsudfyldes med genren, og som opfylder en funktion når den kommunikerer i ytringen. Den triadiske dynamik gennemsyrrer al kommunikation:

Historisk har det tatt lang tid å få forståelse for at alle disse tre aspektene alltid vil være samtidige trekk ved et tegn, en setning, et avsnitt, en tekst, en ytring, en sjanger, en diskurs, ja kanskje til og med en situasjon for ytringen. Det egentlige spørsmålet er derfor ikke et avgrensende enten-eller, men et åpnere både-og. Det dreier seg om å forstå hvilke(t) aspekt som er viktigst i hvert enkelt tilfelle, hva som er den såkalte *dominanten* i ytringen, dvs det aspektet som (kan) tillegges mest vekt. (Ongstad 1996b: 30)

Ongstad etablerer således genre som et semiotisk triadisk begreb hvis tre aspekter er systemisk forbundet med hinanden og kun analytisk kan skilles ad. Genremønstre er nødvendige meningspotentialer for ytringer, men ytringer er samtidig altid potentielt genresprængende og –skabende fordi de er unikke kommunikative handlinger:

Uttrykksviljen, det å ville si noe som ikke er sagt før, må ta sjangeren i tjeneste. Det er dette som er Bakhtins viktige poeng (Bakhtin 1986). Lar en sjangeren si alt, så sier en ingenting, og vil en si noe uten sjanger sier en alt, men ingenting. (Ongstad 1997: 123)

Genrer er således usynlige. De kan forstås som ”delvis stivnede meningsformer som fungerer som eller som er kontekst” (op.cit: 121). Genren kan kun analyseres gjennom ytringen. Ytringer ser Ongstad både som dynamiske tegn og som bestående af tegnelementer: ”Ytringen fungerer i mine observasjoner (...) som en kombinasjon av verbalspråk og ikke-språk (dvs gjennom andre semiotiske tegn)” (ibid.). Denne forståelse af ytringen henger sammen med at semiosen foregår i flere tegnsystemer på én gang:

Språk finnes ikke løsrevet fra annen symbolbruk i virkeligheten. [...] 'Språket' som system er en analytisk artefakt, det er tatt ut av sin sammenheng. Verbalspråksystemet er semiosisk inkorporert i og interaktivt med andre tegnsystemer, og analyser av konkrete ytringer kan ikke basere seg ensidig på språklige analyser uten fare for fordreining. (Op.cit: 133)

I sin forståelse af ytring og genre bygger Ongstad på en læsning af Bakhtin. Ytringen konstitueres hos Bakhtin ved tre træk. En ytring afgrænses for det første ved at det talende subjekt skifter. Den talende positionerer<sup>23</sup> sig for det andet i ytringen gennem indholdet, gennem ekspressivitet og gennem adressivitet. Endelig gøres ytringen til en afsluttet helhed ved at den talende udtømmer dens tema, giver den en bestemt genrekarakter og fuldfører sin plan med ytringen (op.cit: 136ff.).

Forholdet mellem genre og ytring kan analyseres med begreberne tema og rema. Tema betegner den kendte information eller de segmenter der er tekstuel og kontekstuel bundne. Rema kan ses som den nye information der øger modtagerens kundskaber om emnet (op.cit: 141). Den ytringsproces som kobler tema med rema, er tekstualisering:

Jeg ser tema som det en vil ytre seg om, og som en har potensiale for gjennom tilgang på relaterte tegnsystemer. Men siden det som skal ytres ennå ikke er ytret, trenger yreren en koblingsmekanisme mellom det gitte og det nye, mellom sjangrene og den ennå ikke ytrede ytringen. Sjangrer ses ofte som en slags prototype som kan settes i funksjon både ved produksjon og tolkning av ytringer. [...] Tekstualisering er imidlertid en sjangerprosess som involverer alle nivåene i et tegnsystem. (Ibid.)

Tema og rema er utviklet i forhold til verbalsprog, men man bør i prinsippet, siger Ongstad, på generelt niveau, kunne anvende dem på ytringer i andre eller kombinerte tegnsystemer (op.cit: 143).

Tekstualisering er altså den proces hvor genren som potensiale og ytringen som proces væves sammen. Tekstualiseringen benytter sig ikke af færdige,

---

<sup>23</sup> Positionering er et nøgleord hos Ongstad. Selv om Bakhtin ikke selv bruger ordet, argumenterer Ongstad for at bruge det med henvisning til at Bakhtin ”taler om den aktive posisjonen som taleren må ta visavis sin egen ytrings semantiske sfære.” (Ongstad 1997: 139).



forhåndseksisterende genremodeller, men trækker under 'vævningen' på genrekomponenter på forskellige niveauer. Der er samtidig et dynamisk og dialogisk forhold mellem det genreagtige i tema og remadelen af ytringen. Remaelementerne påvirker temadelen når de gennem gentagen brug selv får genrekarakter.

Med Ongstad kan tekst således forstås som et produkt af ytringsprocesser der kan benytte sig af forskellige tegnsystemer. En tekst er en ytring som handler og forandrer den kontekst den benytter sig af og er en del af.

Denne definition kan præciseres yderligere ved at inddrage Michael Halliday, hvis tekstbegreb Ongstad refererer til. Halliday definerer tekst som sprog der er funktionelt (Halliday 1985/Berge et al.1998: 74). Tekster er eksempler på levende sprog der spiller en rolle i en situationskontekst, og de kan være mundtlige, skriftlige eller i andre medier. Tekster er ikke, som det ser ud, konstitueret af sætninger og ord, men af betydninger, selv om de selvfølgelig må kodes i sætninger og ord for at kunne kommunikeres. Tekster er semantiske enheder (ibid.). De er derfor på én gang (tekstualiserings)processer og produkter:

Det er nødvendig å se teksten som produkt og som prosess og holde begge disse to aspektene i fokus. Teksten er et produkt fordi den er et resultat, noe som kan tas opp på bånd og studeres, og den er konstruert på en slik måte at den kan beskrives med systematiske termer. Men den er en prosess også, en uavbrutt prosess av semantiske valg, en bevegelse gjennom et nettverk av meningspotensial, der hvert sett av valg skaper omgivelser for det neste settet. (Op.cit: 75)

Tekster som processer er interaktive hændelser, sociale udvekslinger af betydning i en bestemt kontekst. Denne kontekst indkapsles i teksten på en systematisk måde (ibid.).<sup>24</sup>

### *At studere fag som genrer*

Fag kan forstås ud fra Ongstads genrebegreb for så vidt de anskues som kommunikation. Heri ligger begrundelsen for at genrebegrebet er relevant i denne undersøgelse. Vidensform blev bestemt som relationen mellem den faglige gøren og den faglige genstand, og det semiotiske genrebegreb kan gribe koblingen mellem gøren og genstand i undervisningens praksis.

Ongstad refererer i denne forbindelse til Foucaults diskursbegreb:

---

<sup>24</sup> Halliday skelner mellem situationskonteksten og den kulturelle kontekst, og i den konkrete definition ovenfor er der tale om situationskonteksten. Jeg går ikke nærmere ind på denne skelnen her fordi den ikke er relevant for mine analyser.

Her åpner det seg også en mulig parallell til Foucaults diskursbegrep, ved at f.eks. matematikk og filosofi egentlig kan ses som en innholdsmessig eller en semantisk ordning av ytringsformer, en dominant som etablerer et fokus. (Op.cit: 150)

Den faglige vidensform kan således inden for dette paradigme forstås og studeres som en dominant der etablerer et fokus i undervisningens kommunikative rum, og som setter seg igennem i en faglig ordning af ytringsformerne. Den faglige vidensform dominerer de semiotiske prosesser i undervisningen gjennom en innholdsmessig eller semantisk fokusering af kommunikationen, og det genresystem som dominerer kommunikationen, er fagligt-semantisk organisert.

Når denne teoretiske forståelse af fag inden for et semiotisk genreparadigme skal omsættes til analytisk praksis, stiller spørsmålet sig hvordan semiotiske prosesser kan beskrives og analyseres uden at deres kommunikative karakter (gørenskaracteren) stivner til tekster der rives ud af deres kommunikative sammenheng og får genstandskaracter.

Analysen af undervisning medfører nødvendigvis at de konkrete ytringer fikseres. Dynamikken mellem ytringer og den kommunikative sammenheng de indgår i, og som indgår i dem, må derfor rekonstrueres i analysen som et forhold mellem tekst og kontekst. Det er præcis hvad analysen af undervisning som genre går ud på. I den foreliggende undersøgelse skal de fagdidaktiske genrer og de mønstre de danner i den konkrete praksis, imidlertid studeres gennem en dobbelt fiksering. Her analyseres kommenterede forløbsbeskrivelser, og derfor er det ikke genredynamikken i konkrete ytringer der skal rekonstrueres, men genremønstre i læreres reflekterede praksis.

Hos Ongstad operationaliseres relationen mellem genre og ytring gennem begrebet positionering. Positionering er en proces som følger ytringer: ”Den som ytrer seg må hele tiden tegnlig ordne en plass for seg selv i relasjon til sin egen ytring” (op.cit: 165). Den der ytrer sig, må relatere sig til alle tre aspekter i genretriaden: til formen (jeg-positionering), til de semantiske aspekter (det-positionering) og til motageren (du-positionering) (op.cit: 165f.). Ongstads forskningsinteresse er jeg- eller selvpositioneringen hvor den talende giver sig selv form og herigennem producerer semiotiske ressurser og subjektivitet. Denne dimension er særlig relevant for danskfagets dannelsesprosjekt og vil være i fokus for genreanalysen.

Med baggrund i Ongstads begrepsudvikling forstås genrer således i undersøgelsen som et internaliseret, kropsliggjort ytringspotentiale der setter rammer for hvad der kan siges og ikke siges i konkrete situationer. I ytringen positionerer den ytrende sig i forhold til genren, og en ytring forandrer

principielt genren alene i kraft af at den er en unik handling og aldrig kan forstås som rent genreudtryk. Fag kan forstås som et genresystem der etablerer en semantisk dominans i undervisningens kommunikative rum. Et fags genresystem forstås ikke her som en fikseret organisation af handleformer, men snarere som en relationel konstruktion hvor vidensformen udøves i komplekse semiotiske processer. Fagundervisning kan således anskues som socialisering i fagets genresystem, og fagdidaktik som refleksion over hvordan fagsocialisering kan finde sted gennem tilrettelægning af kommunikationssituationer som producerer fagets genrer som ytringspotentiale for elever.

Som analytisk begreb kan genre i den udvidede semiotiske betydning bruges ikke bare i forhold til sproglige ytringer, men i forhold til betydningsbærende tegn i bred forstand. Genrer er typiske måder at gøre ting på, dvs. at også didaktiske elementer som undervisningsformer og arbejdsformer kan analyseres som genrer.

Undervisningsreguleret aktivitet i og uden for klasseværelset kan beskrives som opgaveaktivitet. Undervisningsgenrer må derfor forstås som potentielle former for tilrettelægning af opgaver (jf. Ongstad 1996: 266ff.). Med dette udgangspunkt kan undervisningsgenrer studeres som opgaver i bred forstand.

Min undersøgelse af genrer i danskfaget vil fokusere på hvilken opfattelse af fagets vidensform der regulerer genremønstret i den beskrevne undervisning. Min tese er at et afgørende karaktertræk ved det modernitetsorienterede danskfags didaktik er at subjektpositionering indgår som aspekt i den ritualiserede faglighed, og altså som et fagligt reflekteret aspekt. Derfor er det i denne sammenhæng særligt interessant at studere rammerne for selvpositionering i undervisningen.

## Diskurs

Foucaults diskursbegreb nummer to (side 47) er relevant for analysen af den retoriske dimension af fag som den udfolder sig i fagdebatten og slår igennem i administrativt regulerende tekster som bekendtgørelser og læseplaner. Diskurs refererer her til en individualiserbar gruppe udsagn som er reguleret på en bestemt måde, og som har særlige fælles karakteristika.

Norman Fairclough retter sig i sin kritiske diskursanalyse særligt mod denne betydning af diskursbegrebet. Han kalder diskursanalysen tekstorienteret for at markere at han fokuserer på konkrete tekster og den aktuelle realisering af bestemte diskursordner frem for på det brede kulturanalytisk-genealogiske perspektiv som Foucault interesserede sig for (Fairclough 1992: 37f.). Hans forståelse af sprog og tekst er funderet på Michael Hallidays

systemisk funktionelle lingvistik som Halliday selv benævner socialesemiotik. Fairclough og Sigmund Ongstad deler altså den semiotiske, funktionelle tilgang til sprog.

Faircloughs diskursbegreb og hans diskursanalyse byder sig til når fags retoriske dimension skal begribes, for med denne frembringes faget som en konkret institutionel diskursorden der kan aktualiseres på forskellig måde, og som aktualiseres i forskellige typer af tekster.

Faircloughs ærinde er at etablere en syntese mellem lingvistikken og samfundsforskningen for at inddrage lingvistikken i udforskningen af social og kulturel forandring (op.cit: 1). Hans kritiske diskursanalyse bygger på en kombination af tre niveauer: tekstanalyse, en mikrosociologisk analyse af tekstproduktionens og tekstfortolkningens diskursprocesser, og endelig en makrosociologisk analyse af den diskursive hændelse med henblik på dens sociale betingelser og virkninger på forskellige niveauer (op.cit: 56). De tre niveauer er komplementære synsvinkler.

Fairclough definerer diskurs som sprogbrug forstået som social praksis (Fairclough 1995: 135). Heri ligger at den ses som en form for handling der er socialt og historisk situeret, i et dialektisk forhold til andre facetter af det sociale; den er både konstitueret og konstitutiv.

Han kalder totaliteten af diskursive praksisser i en institution og relationerne imellem dem en diskursorden (op.cit: 132). Dette begreb adskiller sig fra Foucaults begreb om diskursformation ved at diskursorden er defineret ved sin tilknytning til en konkret historisk institution, mens diskursformation refererer til et bredere videnskabeligt kompleks der kan have stor udstrækning både rumligt og tidsligt.

I modsætning til Foucault fokuserer Fairclough på teksten som den meningsbærende enhed. Tekst er det skrevne eller talte sprog i den diskursive hændelse. Enhver tekst væver tre funktioner sammen: den *ideationelle* hvis domæne er repræsentationen og betegnelsen af verden og erfaringen, den *interpersonelle* hvis domæne er konstitueringen af deltagernes identiteter og sociale og personlige relationer mellem dem, og den *tekstuelle* hvis domæne er fordelingen af given versus ny information og forgrunds- versus baggrunds-information (ibid.).

Tekstanalysen fokuserer på teksters form: genre, dialogisk organisering, kohæsion, sætningens grammatik og ordforråd (op.cit: 133f.). Fairclough anskuer genrer som de centrale organiserende elementer i en diskursorden. En given diskursorden konstituerer et system af genrer. Genre forstås som såvel en teksttype som en socialt ratificeret aktivitetstype:

I shall use the term 'genre' for a relatively stable set of conventions that is associated with, and partly enacts, a socially ratified type of activity such as informal chat, buying goods in a shop, a job interview, a television documentary, a poem, or a scientific article. A genre implies not only a particular text type, but also particular processes of producing, distributing and consuming texts. (Fairclough 1992: 126)

Genrer som teksttyper associeres med tekstaspekter som 'aktivitetstype', 'stil', 'diskurs' og 'modus for intertekstualitet'. Af relevans for mit analyseprojekt er her kun diskurs. Diskurs i tekster korresponderer med tekstdimensioner som 'indhold', 'emne' osv., men adskiller sig fra disse betegnelser ved at henvise til både det relevante indhold og den særlige måde det konstitueres på.

Fairclough nævner som eksempel 'teknisk-videnskabelig medicinsk diskurs': "i.e. medicine as an area of knowledge constructed from a technological and scientific perspective, in contrast with the discourses associated with various 'alternative' medicines" (op.cit: 128). Diskurser er relativt autonome elementer i en diskursorden som kan findes i forskellige genrer med forskellig status.

Analysen af den diskursive praksis fokuserer på sociokognitive aspekter af tekstproduktion og tekstfortolkning. Den involverer forskellige aspekter hvoraf kun det centrale begreb interdiskursivitet skal nævnes her. Interdiskursivitet kaster lys over den måde hvorpå tekster er heterogene i kraft af at de er konstitueret af en kombination af forskellige genrer og diskurser. Interdiskursivitet er modelleret over begrebet intertekstualitet som er hentet fra Bakhtin og Kristeva (Fairclough 1995: 134). Begge begreber konstruerer tekster som historiske ved at transformere fortidens konventioner eller tekster ind i nutiden (ibid.). Det kan foregå konventionelt, men også kreativt, med nye konfigurationer af elementer i diskursordenen og nye måder at manifestere intertekstualitet på. Det er dette træk som gør begreberne centrale for den kritiske diskursanalyse med dens fokus på diskursiv og social forandring (Fairclough 1992: 85).

Analysen af den diskursive hændelse som social praksis kan referere til forskellige niveauer af social organisation: situationsteksten, den institutionelle kontekst og den bredere samfundsmæssige kontekst. Spørgsmål om magt og ideologi kan opstå på alle tre niveauer. Gramscis begreb om hegemonisk magt inddrages af Fairclough som værktøj til at beskrive hvordan de kreative muligheder der institueres med interdiskursivitetsbegrebet, i praksis begrænses af den eksisterende tilstand af hegemoniske relationer og kamp. Under relativt stabile hegemonier vil kreativiteten således være stærkt begrænset, påpeger han (Fairclough 1995: 134).

I min analyse af diskurser i danskfaget sætter jeg fokus på fagets retoriske dimension som den fremtræder i debatten om faget i dansklærernes diskursfællesskab. Dansklærernes diskursfællesskab manifesterer sig tekstligt først og fremmest i Dansklærerforeningen, og jeg studerer derfor debatten i Dansklærerforeningens tidsskrift for gymnasiets dansklærere, *Danske Noter*. Danskfaget som det fremtræder i debatten i dansklærernes diskursfællesskab, anskues som en diskursorden, og udvalgte tekster inddrages i en analyse af de stridende diskurser i denne diskursorden. Interessen retter sig her mod den måde hvorpå fagets genstandsområder konstrueres, og den måde hvorpå eleverne positioneres i diskurserne.

Der er ikke tale om tætte tekstanalyser af enkelttekster, men om nedslag i grupperinger af tekster med særlig fokus på de ideationelle og interpersonelle funktioner.

På niveauet for den diskursive praksis analyseres eksempler på interdiskursiv praksis, og på niveauet for den sociale praksis diskuteres hvilke magtrelationer debatten udspiller sig inden for, og hvordan vilkårene for interdiskursiv kreativitet ser ud til at være.

## Undersøgelsens genstand

Med afklaringen af undersøgelsesfeltets centrale begreber, fag, faglighed og fagdidaktik, og med operationaliseringen af analysestrategien i et analysemetodisk begrebsapparat står der nu tilbage at præcisere og begrunde selve genstanden for min undersøgelse, danskfaget i det almene gymnasium. Dette danskfag er på den ene side en klart afgrænset størrelse hvis mål og rammer er fastlagt i en bekendtgørelse, aktuelt af *Gymnasiebekendtgørelsen* af 1999. På den anden side er faget en brik i et større system hvor det både forbinder sig med danskfaget i det danske uddannelsessystem som helhed og med de øvrige gymnasiefag i det almene gymnasium. I den analyse af faget jeg har rammesat ovenfor, vil nogle af resultaterne således række ud til de øvrige danskfag, andre vil række ud til gymnasiets øvrige fag. Således vil analysen af fagets vidensform rejse spørgsmål om i hvilket omfang der her udsiges noget generelt om danskfaget, og analysen af fagets genresystem vil rejse spørgsmål om i hvilket omfang der her udsiges noget generelt om undervisningens mulighedsbetingelser i det almene gymnasium. Disse spørgsmål vil imidlertid ikke blive besvaret i denne undersøgelse, men må betragtes som mulige videre studier.

Den skarpe afgrænsning af undersøgelsens genstand til danskfaget i det almene gymnasium hænger sammen med analysestrategien, altså min

forståelse af teoretisk fagdidaktisk virksomhed og den analysemetodiske operationalisering af denne. En analyse af fag som kombinationen af teoretisk, kulturel og retorisk praksis afgrænser genstanden til faget i en bestemt skoleform hvor lærerne danner et diskursivt fællesskab.

### Danskfagets didaktiske konstruktion

Danskfaget i det almene gymnasium er et treårigt fællesfag med et timetal der kan omsættes til tre ugentlige skematimer i 1.g og 2.g og fire skematimer i 3.g.<sup>25</sup> Faget er reguleret af *Gymnasiebekendtgørelsen*, fagbilaget for dansk (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4). Fagbilaget for dansk beskriver overordnet faget som et tegntydende fag hvis kerne er sproget, og hvis højest profilerede stofområde er den danske litteratur. Elever prøves i faget gennem en mundtlig og en skriftlig eksamen.

Det gymnasiale danskfag blev ved skolereformen i 1903 og den efterfølgende bekendtgørelse af 1906 etableret som et nationallitterært dannelsesfag. Omdrejningspunkterne i faget var litteraturlæsningen og det skriftlige, men de to faglige områder havde og har gennem det meste af århundredet haft ganske forskellig position i faget. Litteraturbeskæftigelsen har været forstået som dannelsesbærende og faglighedsbærende, mens skriftlighed, og elevernes sprogproduktion i det hele taget, har været forstået som alment, ikke-fagligt produkt af de dannende og faglige processer. I de sidste 30-35 år er der imidlertid sket visse forskydninger i dette billede sådan at der i dag tegner sig konturerne af et fagdidaktisk koncept hvor de to faglige dimensioner i højere grad forstås som parallelle og ligebyrdige i det faglige og dannelsesmæssige projekt. De vigtigste elementer i denne forskydningsproces er 'sekulariseringen' af genstanden, fra litteratur til tekst, og fagliggørelsen af det sproglige arbejde.

Det gymnasiale danskfag blev konstrueret som et nationallitterært dannelsesfag af Vilhelm Andersen. Han opfattede faget som den centrale forvalter af et humanistisk didaktisk projekt:

”Vi skal hævde Lærefaget Dansk Sprog og Litteratur som den danske lærde Skoles humane Hoved-fag – som det Fag, der inden for vort Sprogs og vor Stammes Grænser er bedst egnet til at løse enhver humanistisk Skoles vigtigste Opgave: at *forme* Mennesker.” (Andersen 1912: 145)

---

<sup>25</sup> Med Bekendtgørelse 1999 indførte man fleksible tilrettelæggelsesformer for fagene hvis timetal nu fastlægges som et årligt timetal i stedet for som en ugentlig timenorm. Danskfaget har gennem det treårige gymnasieforløb sammenlagt 262 timer (1.g: 79, 2.g: 81, 3.g: 102). På de fleste skoler organiseres undervisningen i størsteparten af skoleåret med et fast ugentligt eller 14-dagesfastlagt timetal. Disse brydes op i på forhånd fastlagte uger med særlige programmer og organiseringsformer.

Selv om Vilhelm Andersens særlige dannelseskoncept i dag ikke længere kan bære faget, må det konstateres at den Vilhelm Andersenske fagkonstruktion stadig konstituerer gymnasiets danskfag. At litteraturen og skrivningen er fagets fokuspunkter, fremgår ikke bare på bekendtgørelsesniveau, men ses også i dansklærernes fagforståelse og undervisningspraksis. I Marianne Hansens nylige undersøgelse af 32 dansklæreres kommenterede pensumbeskrivelser fremgår det at danskfagets centrale genstandsområde er den danske litteratur, og at fagets fokuspunkter er tekstanalyse, historisk læsning og det skriftlige arbejde (Hansen 2001: 32f., jf. også Levinsen 1999: 9f.).

Hvori består danskfagets overlevelseskraft? Hvilke mulighedsbetingelser har et moderne gymnasiedanskfag? Og hvilket dannelsesbidrag kan det gymnasiale danskfag yde når den nationallitterære dannelsestanke kommer til kort i et moderne flerkulturelt massegymnasium? Svarene på de tre spørgsmål peger det samme sted hen. I dagens gymnasiale danskfag tegner der sig nye perspektiver for faget som centralt positioneret i et moderne dannelsesprojekt. Disse perspektiver er tilsyneladende vokset frem som led i den samme historiske proces der har kostet faget positionen som gymnasiets urørlige dannelsesforpost. Man kan anskue fagets ændrede kontur som en nødtvungen faglig tilpasning til en bredere elevgruppe i en senmoderne aftraditionaliseret kultur. Med et andet blik kan man se den som en fagdidaktisk forvaltningsform der har genealogisk forbindelse ikke blot til Vilhelm Andersens danskfag, men også til en bredere humanistisk didaktisk tradition. Måske er der flere sandheder om faget, men det er den sidste fortolkning jeg vil forfølge.

Som det fremgik ovenfor (side 34ff.), kan det se ud til at danskfaget har en funktion som central bidragsyder til et fælles fagdidaktisk projekt båret af sproget som læremedium. Det er let at se at fagets bidrag til et sådant projekt må knytte sig til arbejdet med sprog og skrivning i faget, men som citatet af Sveinung Tjome sammesteds demonstrerer, knytter bidraget sig også til tekstarbejdet.

Disse overvejelser bekræftes af de erfaringer med en helhedsskabende undervisning i dansk som er beskrevet i *Når sproget vokser* (jf. ovenfor side 5 og nedenfor side 183ff.), og fører mig til den tese at danskfagets overlevelseskraft og aktuelle mulighedsbetingelser hænger sammen med den særlige danskfaglige sammenkobling af litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion. Det fælles fagdidaktiske projekt tegner for mig at se konturerne af et modernitetsorienteret humanistisk didaktisk projekt der drejer sig om at (sam)producere subjektivitet og viden i betydningsdannende processer. Jeg ser det moderne danskfag som et fag der har særlige potentialer for at gestalte et sådant



humanistisk didaktisk projekt som et modernitetsprojekt, dvs. som et projekt der er ledet af en modernitetens etos i Foucaultsk forstand. Disse særlige potentialer skyldes, mener jeg, at fortolkende og betydningsskabende processer i danskfaget kvalificeres af samspillet mellem litteraturbeskæftigelsen og sprogproduktionen.

### **Studier i modersmålsfagets didaktik**

Det almengymnasiale danskfag har inden for nyere tid været genstand for flere større forskningsmæssige studier som på forskellig måde bidrager til fagets beskrivelse og didaktiske profilering, og som leverer trappetrin og indspil til mit projekt. Jeg forholder mig her til studier i det man kunne kalde det moderne danskfag, dvs. det gymnasiale danskfag efter uddannelses-ekspansionen i sentresserne. Uddannelsesekspansionen ændrede danskfagets vilkår grundlæggende, og samtlige studier forholder sig, mere eller mindre direkte, til danskfagets overgang fra at være dannelsesfag i et elitært, embedsborgerligt orienteret gymnasium til at skulle komme dannelsesinteresserne hos et massegymnasiums socialt og kulturelt differentierede elever i møde. De tegner positioner på et landkort som mit projekt også må tegnes ind på. Samtidig spejler de historiske forskydninger i den fagdidaktiske interesse gennem den 20-30-årige periode.

Uddannelsesekspansionens første fase og dens nedslag i det almengymnasiale danskfag fik sin historieskrivning i Finn Hauberg Mortensens store afhandling om *Danskfagets didaktik* fra 1979. Dette arbejde er først blevet fulgt op i sluthalvfemserne hvor en række bidrag til danskfagets didaktik har set dagens lys eller er undervejs. Mortensen fokuserede på litteraturformidlingen, og det samme gør Karin Esmann som har undersøgt den historiske læsning i dansk, Gitte Ingerslev som har studeret elevens fagopfattelse og lærings-syn. Peter Kaspersen er undervejs med en undersøgelse af tekstens vej fra forfatter til elev. I 90'erne er også skrivningen og skrivepædagogikken blevet gjort til genstand for større studier. Barbara Illum har undersøgt elevprodukter ud fra en funktionel synsvinkel, og Bodil Hedeboe har i december 2002 forsvaret en stor undersøgelse af 'skrivepædagogikkens grammatik'. Claus Engstrøm har netop færdigskrevet en afhandling om dansk skrivepædagogiks historie indtil 1903, og Lisbeth Birde Wiese er ved at afslutte en undersøgelse af sammenhængen mellem udviklingen af studiekompetence og opgaveskrivning i bl.a. danskfaget.

I det følgende vil jeg indkredse de danskidaktiske positioner som etableres i de studier der var afsluttede og tilgængelige mens denne afhandling blev skrevet, og placere mit eget projekt i forhold til disse.

Finn Hauberg Mortensens *Danskfagets didaktik. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse* udkom i 1979.

Afhandlingens felt er litteraturformidlingen i danskfaget på EFG og i gymnasiet i 1970'erne, og det empiriske grundlag er fagdebat og efteruddannelsesvirksomhed samt interviews med centrale personer i faget.

Afhandlingen er et kritisk indlæg mod et socialdemokratisk uddannelsesprogram der i en demokratisk lighedsbestræbelses navn så humanioras primære funktion som produktion af kommunikationsfærdighed og derfor ville udgrænse litteraturformidlingen. Den oparbejder en analyse af litteraturformidlingens muligheder som rum for bearbejdning af klasse-specifikke erfaringer ikke bare for borgerskabets og mellemlagenes, men også for arbejderklassens børn og unge. Fagdidaktikkens opgave er at udvikle fagligt-pædagogiske strategier som skal være baseret på to elementer: dels på den didaktiske analyse af elevernes historie og forudsætninger set som en del af bevidsthedshistorien, dels på sprog- og tekstvidenskabens indholdsanalyse. Pointen er at bevidsthedshistorien og elevernes historie som del af den skal være en del af det faglige projekt, at ”potentialerne i såvel elevens historie som i bevidsthedshistorien forstås ikke som nostalgi eller forudsætning for formidlingssituationen, men som dens indhold.” (Mortensen 1979: 786).

Afhandlingen er teoretisk funderet i den marxistiske historieopfattelse og klasseanalyse, og dens projekt er emancipatorisk. Den leverer en analyse af og et opgør med Vilhelm Andersens nationalt litterære, borgerlige dannelsessyn som grundlag for et danskfag med emancipatorisk didaktisk sigte.

Med denne afhandling formuleredes således kritisk historisk opgøret med det dannelsesprojekt der havde båret danskfaget gennem 70 år. Det uddannelses- og fagpolitiske problem var imidlertid at de socialdemokratiske uddannelsespolitikere var indstillet på at smide barnet ud med badevandet. Over for denne trussel mod litteraturens position i faget udviklede Mortensen et nyt dannelseskoncept som begrundede litteraturformidlingens plads i de gymnasiale uddannelser. Det fagdidaktiske projekt var at indtænke elevernes historie og forudsætninger i bevidsthedshistorien og gøre denne og tekstanalysen til de bærende søjler i det faglige projekt. Det faglige dannelseskoncept blev således baseret på en klasseanalytisk historisering af litteraturformidlingen som skulle gøre denne til et dannelsesprojekt for alle elever.

Mortensens kritisk historiske analyse af Vilhelm Andersens dannelseskoncept har været grundlag og reference for den meste efterfølgende fagdidaktiske refleksion over danskfaget, og den position har den også i mit projekt. Denne analyse ryddede bordet og rejste spørgsmålet om det moderne

massegymnasiale danskfags dannelseskoncept og didaktiske projekt, i alt fald på den teoretiske refleksions niveau.

Den marxistiske klasseanalyse forekommer imidlertid i dag for tæt knyttet til industrisamfundets synsvinkel til at kunne yde tilstrækkelig forklaringskraft til samtidens samfunds- og bevidsthedsformer - selv om denne positions styrke i at fastholde analysen og betydningen af sociale forskelsmønstre kan savnes i en del af de modernitets- og kulturanalyser som de fleste nyere og også mit projekt trækker på.

Grundtanken i Mortensens didaktiske projekt er at gøre elevernes historie til en del af fagets projekt, både i faglig og i dannelsesmæssig forstand. Teoretisk forekommer denne figur uafviselig, for hvor skulle man ellers finde fagets dannelsesprojekt i en situation hvor det såkaldt almene dannelsesprojekt viser sig at ekskludere store grupper af eleverne. I virkelighedens verden er elevernes position i faget et omdiskuteret spørgsmål i dansklærernes fagdebat, jf. nedenfor side 213ff., ligesom elevpositionen også i undervisningens praksis konstrueres ganske forskelligt som Gitte Ingerslevs undersøgelse viser. At Mortensens konkrete didaktiske historiseringsprojekt på samme vis stadig er en udfordring i faget, ses i Karin Esmanns afhandling.

I den forskningsmæssige tilgang ligner mit projekt Mortensens idet det har teoretisk analytisk karakter og ligesom hans afhandling gør fagets retorik og de professionelle refleksioner over faget til genstand for analyse. Interessen retter sig også som hos Mortensen mod en teoretisk afklaring af danskfagets didaktik og potentialer.

Mit projekt drejer sig ligesom Mortensens om at gøre eleverne til fagets projekt. Jeg rejser imidlertid ikke spørgsmålet på en klasseanalytisk baggrund, men spørger til fagdidaktikkens principielle åbenhed og relevans for masse-gymnasiets elever ud fra en Foucaultsk inspireret modernitetsanalytisk position. Hvor Mortensen teoretisk udvikler elevernes position i forhold til litteraturformidlingen, er det mit projekt at etablere elevernes position som et konstituerende aspekt i fagets vidensform.

Karin Esmanns afhandling *Det historiske i dansk. Dialog mellem moderne elever og traditionen – vilkår, praksis og muligheder for den historiske læsning* blev forsvaret i 1999. Afhandlingens felt er den historiske læsning i det almene gymnasiums danskundervisning, og dens empiriske grundlag er undervisningsmateriale, pensumopgivelser og konkrete undervisningsforløb inden for perioden 1800-1850.

Karin Esmanns projekt er at bringe elever i dialog med traditionen ved at udvikle en pædagogisk konstruktion der ”griber fat i moderne unges særlige bevidstheds- og oplevelsesmåder, således at beskæftigelsen med det historiske

stof kommer til at udgøre en erfaring for dem og derved medvirker til dannelsen af historisk bevidsthed.” (Esmann 1999b: 1). Afhandlingen rejser således spørgsmål der er parallelle til de spørgsmål der rejses hos Mortensen, men projektet er praksis- og udviklingsorienteret og mere afgrænset i sit fokus på bekendtgørelseskategorien historisk læsning.

Esmann analyserer den historiske læsnings vilkår i faghistorisk, kulturhistorisk og fagdidaktisk perspektiv. På dette grundlag indkredser hun et dannelsesbegreb der bygger på historisk bevidsthed og overskridende æstetik. Nøgleideen er det dialogiske forhold mellem eleverne og det faglige stof, udfoldet som et ”reelt møde” mellem elevernes verden og teksternes verden ”der kan resultere i nyorientering, ny tydning hos eleven - historisk bevidsthed” (Esmann 1999b: 168). Dette mål konkretiseres i en ”dialogisk pædagogisk fortælling” bygget på forestillingen om teksters flerstemmighed, opmærksomheden over for de ”skygger af mulige alternativer” der ligger i tekster, og teksters dialog med deres samtid (op.cit: 168f.). En sådan pædagogisk fortælling operationaliseres i funktionerne forforståelse, udforskning, fremstilling og metasamtale (op.cit: 171ff.). Med fokus på perioden 1800-1870 undersøges fagets undervisningsmateriale på området, en regional selektion af pensumopgivelser og tre konkrete undervisningsforløb. Esmann påviser to spor igennem materialet. Det ene er en traditionalistisk, konserverende tendens i tekstvalg og periodeafgrænsninger og –begreber der viser sig i pensumindberetninger, undervisningsforløb og litteraturhistorie-skrivning. Her fastholdes traditionen fra Vilhelm Andersen. Det andet spor er en metodisk og didaktisk eksperimenterende tendens der viser sig i andre periodetilgange i de nyeste antologier og i eksperimenterende didaktiske tilgange til stoffet i undervisningsforløbene og sporadisk i pensum-indberetningerne (op.cit: 338f.). Esmanns konklusion herpå er at dobbeltheden af kontinuitet og levende udvikling skal fastholdes i dansk-undervisningen, og hendes afsluttende udviklingsprojekt er et bud på en kvalificering af en sådan dobbelthed (ibid.). Hun konstruerer her et undervisningsforløb opbygget som en dialogisk pædagogisk fortælling og dokumenterer sporadisk dets praktiske gennemførlighed med inddragelse af erfaringer fra forløb hvor dele af forløbet har været afprøvet.

Karin Esmann lægger kritisk distance til en ureflekteret, konserverende forvaltning af den Vilhelm Andersenske fagtradition med dens snævre, elitære dannelsessyn, og hun rækker i denne positionering tilbage til Finn Hauberg Mortensens arbejde. Hendes fagdidaktiske koncept refererer til et spektrum af sociologiske modernitetsteorier, kulturanalyser, dannelsesteori og æstetisk teori. Det nybrydende er den fundering i æstetiske kategorier som karakteriserer hendes dannelsestænkning og den pædagogiske konkretisering

af den. Den historiske bevidsthed skal således her etableres gennem de æstetiske tilrettelæggelsesformer. Afhandlingen er en form for aktionsforskning der bidrager konkret til udviklingen af en traditionsforvaltning i danskfaget som indtænker elevernes æstetiske kompetencer.

Hvor Finn Hauberg Mortensen byggede på den marxistiske klasseanalyse, bygger Esmann på sociologisk modernitetsteori og kritisk teoretisk kulturanalyse. Hvor Mortensen kobledede elevens sociale diversitet med bevidsthedshistorien via det historiske, kobler Esmann elevens individuelle diversitet med den litterære tradition via det æstetiske. Esmanns projekt kan ses som et bud på en didaktisk konkretisering af Mortensens teoretiske vision, indtænkt i en langt mere traditionsopløst og individualiserende kulturel sammenhæng.

Mit projekt er på ét niveau strukturelt parallelt til Karin Esmanns, idet også jeg sætter fokus på et konkret fagligt område, skriveundervisningen, og undersøger forandringspotentialerne i en didaktisk nytænkning af det. Men hvor Esmanns analyse munder ud i hendes vision af en dialogisk pædagogisk fortælling, har mit projekt den omvendte opbygning: min analyse udspringer af et undervisningsforsøg hvor en vision af et nyt fagkoncept blev udviklet. I den praktiske didaktiske vision har dette forsøg væsentlige fællestræk med Esmanns. *Når sproget vokser* beretter om udviklingen af en pædagogisk model, procespædagogikken, der har en række elementer tilfælles med Esmanns pædagogiske fortælling. Som det centrale inddrages også her elevernes produktivitet i det faglige projekt.

Men det foreliggende projekt adskiller sig fra Esmanns ved at anlægge et overordnet perspektiv på fag og fagdidaktik. Ligesom for Mortensens gælder det også for Esmanns pointer at de kan inkluderes i det perspektiv som jeg anlægger.

Gitte Ingerslevs afhandling, *Forestillinger om dansk – en fænomenografisk analyse. En kortlægning af forskellige elev- og lærerpositioner i gymnasiets danskfag samt konsekvenserne af deres sammenstød*, blev forsvaret i 2002. Afhandlingens felt er elevopfattelser af danskundervisning, og dens empiriske grundlag er elev- og lærerinterviews samt klasserumsobservationer af danskundervisning i folkeskolens afgangsklasser og i 1. og 2.g, henholdsvis 1. og 2.hf. Dens fokus er elevernes muligheder for at få udbytte af danskundervisningen, og Gitte Ingerslevs projekt er emancipatorisk. Hendes interesse er at producere viden der kan bidrage til at også elever uden medbragt gymnasierelevant kulturel kapital kan få adgang til de muligheder for personlighedsudvikling som danskfaget kan give (Ingerslev 2002: 2f.). Hun fremhæver således som danskfagets særlige potentialer at det går tæt på elevens tilværelsestolkning og

etablerer en dialog om denne som kvalificeres gennem læsningen og den stadige søgen efter et præcisere sprogligt udtryk (Ingerslev 2002: 79).

Afhandlingens forskningsmæssige referencer er et bredt internationalt felt af empirisk forskning i elevers og læreres opfattelser af og strategier for læring, viden og læsning. Dens udgangspunkt er samtididiagnostiske analyser af gymnasieskolen, eleverne og danskfaget. Afhandlingens hoveddel er en empirisk undersøgelse af 9 elevers udvikling m.h.t. læringsopfattelse, læringsadfærd og opfattelse af læsning i dansk fra folkeskolens afgangsklasse til 2.g eller 2.hf. Portrætterne af eleverne sammenstilles med undersøgelser af de involverede dansklæreres syn på undervisning, læring og fag. Det påvises at lærerens syn på fag og viden og dermed sammenhængende fagdidaktiske praksis påvirkede elevernes holdning til at læse og lære. En såkaldt formidlende undervisningsform fastholdt således tendentielt elever på et reproducerende niveau, noget der først og fremmest er et problem for elever fra ikke-bognære miljøer fordi de ikke har ressourcer til selv at koble deres læseoplevelser sammen med lærertolkningerne i danskundervisningen. Omvendt viste en såkaldt dialogisk undervisningsform sig at kunne bidrage til at elever med en reproducerende tilgang til læring ændrede deres holdninger til at læse og lære og dermed fik muligheder for at integrere litteraturlæsningen i deres personlige dannelsesprojekt.

Dansklæreren i gymnasiet må gøre sig klart at de pædagogiske konsekvenser af opfattelsen af at en tekst kun har én eller ganske få mulige tolkninger, som bygger på en viden som læreren har på forhånd, er omfattende. Eleverne skal så ledes frem til denne tolkning ved hjælp af den sokratiske samtale eller gennem lærerforedrag. I begge tilfælde er der sandsynlighed for at eleven vil forsøge at lære denne tolkning udenad uden egentlig at forbinde den nye viden med den eksisterende viden. I dette tilfælde sker der ingen læring. Tolkningen bliver eleven uvedkommende, og litteraturanalyse og læseglæde (for)bliver to af hinanden uafhængige størrelser. (Op.cit: 236f.)

Det særligt interessante ved Gitte Ingerslevs undersøgelse er at hun i kraft af undersøgelsens longitudinelle karakter kan påvise forandringer i elevernes opfattelser af og strategier for læring og læsning og koble disse forandringer til lærernes fagopfattelse og videnssyn. På den baggrund retter hun en skarp kritik mod en fagdidaktisk praksis der sætter lærerens tolkninger i centrum frem for at aktivere elevernes egne tolkningsprocesser.

Ingerslevs resultater bekræfter det fagsyn og den didaktiske praksis som beskrives i *Når sproget vokser*. Hendes forskningsfokus adskiller sig fra mit ved at rette sig mod samspillet mellem det almenpædagogiske og det fagdidaktiske, læringsstrategier og litteraturlæsning, og mod de subjektive dimensioner i fagdidaktikken, elevernes og lærernes opfattelser. Vægten hos Ingerslev er på den

empiriske undersøgelser mens vægten i mit projekt ligger på de teoretiske refleksioner og analyser fra et andet ordens perspektiv.

Hvor Karin Esmann empirisk forfulgte det fagdidaktiske spor i Finn Hauberg Mortensens arbejde, forfølger Gitte Ingerslev det elevsociologiske spor som han satte på dagsordenen. Tilsammen viser de to nye undersøgelser at det problemfelt som optegnes hos Mortensen, stadig her 20 år senere brænder på i faget. Danskfaget i det almene gymnasium har efter disse undersøgelser at dømme vanskeligheder med fagdidaktikken. Eleverne får tilsyneladende ikke tilstrækkeligt fagligt og dannelsesmæssigt udbytte af litteraturundervisningen.

Faget har muligvis altid haft den slags vanskeligheder, sådan forstået at der formentlig også i elitegymnasiets tid var en del elever der ikke fik det litterære dannelsesudbytte som Vilhelm Andersen beskrev. Men dannelsesprojektet var rodfæstet i en social og kulturel tradition som ikke var følsom på individniveau. Fagdidaktikkens og dannelsesprojektets vilkår har imidlertid ændret sig på det punkt. Den uddannelsesekspansion som tog sin begyndelse i 60'erne, rejste i første omgang dannelsesspørgsmålet som et socialt og politisk spørgsmål som det kan ses i Mortensens afhandling. Det drejede sig om at gøre fag og dannelsesmål relevante for nye elevgrupper. Dette sociale spørgsmål er i 90'erne i nogen grad blevet overlejret af kulturelle tendenser som traditionsopløsning og individualisering der er slået ind i uddannelserne med krav om langt større opmærksomhed over for den enkeltes faglige udvikling og personlige dannelsesprojekt. Denne individualisering og inderliggørelse af fagdidaktikkens opgave og dannelsesmål rejser de fagdidaktiske spørgsmål på en ny måde. Hvor vægten tidligere lå på genstandsspørgsmålets 'hvad', udvælgelsen af stof i relation til dannelsesmålet, har vægten i dag forskudt sig til 'hvorfor' og 'hvordan', spørgsmålet om legitimeringen og relevansen af det faglige projekt, og spørgsmålet om den fagdidaktiske praksis.

Denne udvikling ligger bag de forskydninger i fagdidaktisk fokus som kan aflæses hos Mortensen, Esmann og Ingerslev. Hvor Mortensen har et uddannelsespolitisk perspektiv og forholder sig til en 'ydre fjende', fokuserer Esmann og Ingerslev på fagdidaktikken og modsatrettede positioner inden for faget selv. Esmanns begreb om historisk bevidsthed er et individbegreb, og Ingerslev tager den emancipatoriske linje fra Mortensen op, men hun definerer ikke emancipationsprojektet som et socialt, men som et individuelt projekt.

Fælles for de tre afhandlinger er deres fokus på tekstlæsningen og litteraturpædagogikken. De begrundet beskæftigelsen med litteraturen i faget med dens dannelsespotentialer, og fokus sættes her dels på det sociale,

litteraturens dannelsespotentialer for alle sociale grupper, også dem der ikke er socialt og kulturelt privilegerede, dels på det kulturelle, dannelsespotentialer for senmodernitetens reflekterede og æstetisk orienterede unge. Samlet set bidrager de til danskfagets beskrivelse og didaktik med kritikken af Vilhelm Andersen-traditionen og det fagsyn som bygger på denne, og udviklingen og begrundelsen af en fagdidaktik som tænker en socialt og individuelt differentieret moderne elevgruppe ind i det litteraturdidaktiske projekt. Set fra mit projekts synsvinkel leverer de tre studier nødvendige og relevante bidrag til litteraturdidaktikken, men ikke nødvendigvis udtømmende bestemmelser af danskfagets didaktiske projekt. Mit projekt er at komme en sådan bestemmelse et skridt nærmere ved at tænke sprogproduktion som en dannelsesdimension i faget og ved at anlægge en fagdidaktisk metabetragtning af fagets projekt.

Også skrivepædagogikken i dansk blevet gjort til genstand for forskning i slut-halvfemserne. Dette kan ses som et led i den historiske forskydning af den fagdidaktiske interesse som blev konstateret ovenfor.

Barbara Illums afhandling *Argumentation som nyt tiltag i skriftlig fremstilling – med særligt henblik på skriveundervisning i dansk i gymnasieskolen* blev forsvaret i 2002. Barbara Illums interesse er at kvalificere skriveundervisningen i dansk sådan at eleverne tilegner sig retorisk kompetence. Hun ser skriveundervisningen som et urimeligt forsømt område i det gymnasiale danskfag og opregner som årsager hertil at fagets selvforståelse bygger på litteraturlæsningen, at skriveundervisningen er underlagt fagets personlighedsdannende aspekt, at lærerne mangler uddannelse, at bekendtgørelse og vejledning på området er vag og upræcis, at undervisningen er uforpligtende fordi dens indhold ikke registreres i pensumopgivelser, og at der mangler gode grundbøger og undervisningsmateriale (Illum 2002: 176ff.). Hun mener at løsningen herpå er et kvalificeret undervisningsprogram og den nødvendige efteruddannelse af dansklærerne.

Afhandlingens udgangspunkt er en genreanalytisk indkredsning af kravene i skriftlig dansk. Ud fra studentereksamenstilene påvises det at danske stile er argumenterende tekster der gennemæssigt er beslægtet med essayet (op.cit: 4, 19). Ideen med stilene er, konstateres det, at ”elevernes almindelige gerne skulle vise sig i form af en velformuleret, velargumenteret og dannet respons til en livsfilosofisk problemstilling” (op.cit: 17). Afhandlingens empiriske grundlag er skriftlige elevbesvarelser af opgaver af denne type. Illum udvikler et analyseapparat til disse på basis af diskursteoretisk og systemisk funktionel sprogteori og analyserer elevprodukterne med henblik på at identificere problemfelter på det syntaktiske, tekstuelle og interpersonelle niveau. På



denne baggrund konkluderer hun at eleverne i eklatant grad mangler fortrolighed med argumenterende tekster: ”De har svært ved at læse dem, svært ved at evaluere og diskutere dem, og svært ved at skrive dem” (op.cit: 176). Hun fremlægger et undervisningsprogram for det skriftlige basiskursus i 1.g konstrueret på grundlag af klassisk retorik. Der er således tale om et program til træning af en almen, retorisk skrivekompetence (op.cit: 184f.). Der præsenteres videre et efteruddannelseskursus for dansklærere som skal give dem baggrund for at gennemføre programmet og evaluere stile.

Barbara Illums afhandling kan ikke, som de foregående, uden forbehold betragtes som et bidrag til det danskdidaktiske projekt som det er mit mål at udvikle. Dette har ikke med afhandlingens konkrete resultater at gøre, men skyldes Illums opfattelse af skriveundervisningens mål og karakter. Der produceres i afhandlingen interessant og relevant viden om problemfelter i elevers skriftlige opgaver på tekstniveauer som der ikke fokuseres systematisk på i traditionel rettepraksis blandt dansklærere. Både det analyse- og evalueringsapparat som udvikles, og etableringen af undervisningsprogrammet til kvalificering af retorisk kompetence bidrager med en tiltrængt faglig kvalificering af undervisningsmulighederne i skriftlig fremstilling i dansk. Også diskussionen af studentereksamensstilenes genrekarakter og funktionelle begrænsninger rejser relevante spørgsmål til fagets skrivepædagogiske profil. På disse områder produceres der spørgsmål som er i god overensstemmelse med de spørgsmålstejn som stilles ved studentereksamensstilene i *Når sproget vokser*, og faglig viden som bidrager med bud på et værktøj som vil kvalificere skriveundervisningen. Hvor Illums projekt peger i en anden fagdidaktisk retning end mit, er i hendes positionering af det skriftlige i forhold til faget som helhed, og i hendes forståelse af skrivekompetence. Hun foretager en pragmatisk afgrænsning af sit studie i den danske stil til studentereksamensstilene (op.cit: 9f.) og afskærer sig således fra at tage forskningsmæssig stilling til andre former for skrivning som finder sted i undervisningen. Herefter diskuterer og konstruerer hun det faglige skriveprojekt som helhed med udgangspunkt i analysen af kravene i studentereksamensstilene. Det fører hende til at etablere skriveprojektet som på den ene side et kvalifikationsprojekt rettet mod studentereksamen, på den anden side et alment retorisk kompetenceprojekt. For et sådant projekt fremstår litteraturlæsningen og faglige dannelsesforestillinger som problemer og forhindringer (jf. op.cit: 1, 176). Heroverfor er det mit projekt at udvikle en fagbeskrivelse og et fagdidaktisk projekt som fastholder litteraturbeskæftigelsen og sprogproduktionen som gensidigt fagligt kvalificerende, og som i denne gensidighed ser fagets dannelsesprojekt. Desuden anfægter jeg forestillingen om en almen skrivekompetence. Jeg mener at skriveudvikling er bundet til faglige diskurser

(jf. nedenfor side 309f.) og betvivler dermed effektiviteten af skriveprogrammer der vil hæve sig ud af fagsammenhængen.<sup>26</sup>

I det foreliggende projekt søger jeg at etablere et samlende blik på faget ved at anlægge et metaperspektiv eller anden ordens perspektiv på det. Mit fokus er den form for vidensproduktion som finder sted i faget, og som ifølge min tese udspringer af sammenkoblingen af litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion. Det danskidaktiske spørgsmål stiller sig derfor for mig som et spørgsmål om fagets vidensform.

Den opgave jeg har stillet mig, er at diskutere og begrunde sprogproduktionen i faget som en danskfaglig, kompetence- og dannelsesbærende aktivitet hvori fagets vidensform realiseres. Fokus er på skrivning i bred eller udvidet betydning, dvs. forskellige former for skrivning der i undervisningens praksis kobles med mundtlig aktivitet.

Når jeg sætter fokus på skrivning, skyldes det ikke at jeg anser den mundtlige aktivitet i faget for at være fagdidaktisk mindre væsentlig end den skriftlige. Tværtimod anser jeg det seneste tiårs forskning og udviklingsarbejde inden for mundtligheden i faget for at være nødvendige bidrag til udviklingen af danskidaktikken. På dansk grund kan der peges på Mads Haugsteds afhandling om handlende mundtlighed i folkeskolens danskundervisning (Haugsted 1999). Den norske modersmålsdidaktiker Olga Dysthe har i *Det flerstemmige klasserum* udviklet Bakhtins begreb om det dialogiske til nøgleforestilling for en mundtlig undervisning der har til formål at ”gi elevene de redskaper de trenger for å lykkes” (Dysthe 1995, jf. titlen på Dysthe 2000). Dysthe har inspireret dansk udviklingsarbejde med mundtlighed også i det gymnasiale danskfag, jf. flere af bidragene i antologien *Dansk i dialog* (Esmann et al. 2000). Her kan også nævnes antologien *Muntlig norsk* med bidrag fra forskere og undervisere om forskellige dimensioner af feltet (Hertzberg og Roe 1999).

Arbejdet med sprogproduktionen i danskfaget har imidlertid i løbet af 90’erne typisk i stadig højere grad integreret mundtligt og skriftligt og altså arbejdet med et udvidet skriftbegreb, inspireret af den procesorienterede skrivepædagogik. *Når sproget vokser* repræsenterer her en tendens som det ses i

---

<sup>26</sup> Barbara Illums undervisningsprogram er inspireret af et undervisningsprogram i ’composition’ på University of Maryland (op.cit: 181). Imidlertid er effektiviteten af de almene skrivekurser som er basiskurser for fagstudierne på amerikanske universiteter, omdiskuteret (jf. fx Følgegruppen for dansk ved de elektroniske skoler 1998). Som belæg for min antagelse foreligger iagttagelser i Lisbeth Birde Wieses igangværende undersøgelse af skriftlige opgaver i forskellige fag i gymnasiet. Hun konstaterer at der ud fra hendes empiriske materiale ikke kan diagnosticeres en almen skrivekompetence, men at skriftlig kompetence er tekstkompetence, dvs. en fagligt funderet skriftlig kompetence (kilde: samtale med LBW).

Marianne Hansens undersøgelse af dansklæreres kommenterede pensum-opgivelser (Hansen 2001). Forskellige former for integration af mundtligt og skriftligt er i sig selv ikke noget nyt fænomen; der foregik således i 1970'erne et væsentligt udviklingsarbejde med arbejdsformer der samtænkte skriftligt og mundtligt (jf. en række særnumre af tidsskriftet *Dansk Noter* i serien SKRIFTLIGT SKRIFTLIGT: dec. 1976, jan. 1977, 1977, april 1978, okt. 1979, juli 1981). 90'ernes skrivepædagogiske udviklingsarbejde har imidlertid ikke taget afsæt i 70'ernes tysk inspirerede erfaringspædagogiske skriveundervisning, men er fremtrådt som en helt ny diskurs inspireret af især amerikansk og norsk skrivepædagogik og –forskning. Denne påfaldende aktive glemsel har sin baggrund i både den politiske og den kulturelle kontekst. En politisk baggrund kan findes i 80'ernes uddannelsespolitiske klima. Venstrepolitikereren Bertel Haarder standsede og mistænkeliggjorde som undervisningsminister i 80'erne så effektivt 70'ernes pædagogiske og fagdidaktiske arbejde at den erfaringspædagogiske diskurs ikke siden har været gangbar i gymnasielæreroffentligheden. En anden baggrund kan findes i de stadig mere markante kulturelle tendenser til individualisering og af-traditionalisering som har flyttet fokus i den pædagogiske tænkning fra 70'ernes politiske, kollektive orientering til 90'ernes æstetisk-eksistentielle, individuelle orientering. Den norske didaktiker Alfred Oftedal Telhaug analyserede tidligt i 90'erne den procesorienterede skrivepædagogik som et svar på den postmoderne livsfølelse med dens fokusering på individets fortolkningsdygtighed og evne til at producere en fortælling om sig selv og sin egen virksomhed (Telhaug 1993: 26). Endelig har den kulturteknologiske udvikling på grundlæggende måder ændret skriveundervisningens betingelser og selvforståelse (jf. nedenfor side 239ff.).

90'ernes skriveundervisning i danskfaget satte på den ene side fokus på skrivning som lære- og erkendelsesværktøj, på den anden side på skrivningen som faglig skrivning, dvs. på dens genrekarakter. I begge dimensioner integreredes mundtligt og skriftligt på flere niveauer.

Den didaktiske integration af mundtligt og skriftligt ses også i skrive- og modersmålsforskningen. Forskning tvinger til fokusering og afgrænsning inden for så bredt et felt som modersmålsundervisning, men uanset forskellige foci er det et karakteristisk træk ved størsteparten af nyere gymnasial danskdidaktisk forskning at det specifikke fokusområde studeres inden for en forståelse af faget som en integreret mundtlig og skriftlig praksis. Kastes blikket til Norge hvis modersmålsfaglige kultur har mange ligheder med den danske, ses billedet lige så tydeligt. Her kan nævnes Laila Aase (1988), Jon Smidt (1989, 1996a), Marte Halse (1993), Torlaug Løkensgard Hoel (1995), Olga Dysthe (1995).

Mit projekt er et bidrag til denne række af forskningsmæssige studier i det moderne sprogligt og fagligt integrerede gymnasiale modersmålsfag.



## ANALYSER

I denne del af afhandlingen analyserer jeg danskfaget set som en teoretisk, en kulturel og en retorisk praksis. I analysen af fagets teoretiske praksis spørger jeg til det fagdidaktiske projekt hvor fagteorier og didaktisk teori forbindes i den danskfaglige måde at producere viden på. Konkret diagnosticeres først danskfagets vidensform som den fremtræder i fagets aktuelle bekendtgørelse fra 1999, dernæst afsøges dens historiske genealogi. Analysen fokuserer på tre aspekter af faget: fagkonstruktionen, dannelsesforestillinger og forestillinger om faglighed. Analysen af fagbilletet viser at faget her konstrueres i en raffineret fikserbillede-konstruktion hvor faget fremstår i to billeder der ikke kan ses på én gang, og som ikke er synlige for hinanden. I den genealogiske analyse af de tre aspekter forfølges denne fikserbillede-konstruktion historisk med den stadige interesse at opsøge ikke bare det dominerende litterære, men også det sproglige fagbilledes identitetsforestillinger og historiske spejle. Jeg afslutter analysen af den teoretiske praksis med en diskussion af fagets aktuelle mulighedsbetingelser og et bud på en fagdidaktisk gennemtænkning af fagets vidensform.

I analysen af danskfagets kulturelle praksis studerer jeg to rapporter om forsøgsundervisning i dansk for at undersøge hvilke overordnede genre-mønstre der strukturerede undervisningen, og hvilke konkretiseringer af fagets vidensform der finder sted herigennem. De to rapporter sættes i perspektiv af en undersøgelse af kernefaglighed i dansk som giver et bredere billede af undervisning i faget. Her viser det sig at der udspalter sig to positioner, en genstandsorienteret position som praktiserer faget efter fikserbilledets model, og en fagdidaktisk orienteret position som praktiserer en integreret model.

Analysen af danskfagets retoriske praksis sætter fokus på debatten i dansk-lærernes diskursfællesskab, konkret i Daneklærerforeningens tidsskrift, *Dansk Noter*. Her konstruerer forskellige diskurser faget på forskellig måde ud fra ønsker om at regulere fagets udvikling. Også her viser der sig to markante diskurser som jeg karakteriserer som henholdsvis restaurerende og udfordringsorienteret.

På alle tre niveauer konstaterer jeg således at der i danskfaget rejser sig modstridende fortolkninger, og at faget således tilsyneladende befinder sig i en frugtbar, åben position hvor spørgsmål stadig kan rejses og nye svar findes.

## Danskfagets vidensform

Danskfagets vidensform analyseres i det følgende ud fra først en arkæologisk og dernæst en genealogisk strategi. Den arkæologiske undersøgelse har som mål at fremdrage mønstre eller regulariteter i vidensformen. Den historisk-genealogiske undersøgelse har omvendt som mål at dekonstruere mønstre og fortolkninger som forekommer selvfølgelig, for at kunne få øje på andre historiske tolkningsmønstre.

Konkret griber jeg i den arkæologiske undersøgelse fat i fagbilaget i dansk fra 1999 der regulerer undervisningen i danskfaget. Efter en fast analytisk systematik undersøger jeg først hvordan fagbilaget konstruerer sit objekt, fagets genstand, dernæst hvilke mulige subjektpositioner det giver plads til, dvs. hvilke dannelsesforestillinger der fremskrives, og endelig undersøger jeg hvilket begrebsnetværk og dermed hvilken faglighedsforestilling fagbilaget etablerer. Den arkæologiske analyse viser at fagbilaget er en tekst der taler med to tunger, og at det ueksplíciteret stiller sin lærer-læser over for et valg mellem to fagsyn, to dannelsessyn og to faglighedsforestillinger.

Hvor den arkæologiske analyse er systematiserende og orienteret mod mønstre i samtidige udsagn, er den genealogiske analyse historisk og anti-systematisk i et forsøg på at anlægge skæve vinkler og få øje på tolkninger der ikke blev etablerede og selvfølgelig. I sit overordnede anlæg griber den fat i den arkæologiske analyses fokuspunkter: de dominerende forestillinger i faget om kerne, dannelse og faglighed. Den genealogiske analyse af danskfagets fagkonstruktion viser hvordan den danskfaglige spejling i Vilhelm Andersens nationallitterære fagkoncept fra begyndelsen af det 20. århundrede har gjort det vanskeligt at få øje på fagets genealogiske forbindelse med den retoriske tradition og med Paul Diderichsens sprogdidaktiske tænkning. Analysen af fagets dannelsesprojekt fremdrager bag den litterære almindelse den genealogiske forbindelse til kompetencedannelsen med dens kobling til håndværkerdannelse og praksislæring og viser hvordan nyere dannelses-tænkning inddrager det operationelle aspekt. Endelig peger analysen af faglighedsforestillingen på den genealogiske forbindelse mellem danskfagets faglige projekt og hermeneutikken, men viser at hermeneutik ikke er et entydigt fænomen. Her drages en parallel mellem en fagdidaktisk forståelse af danskfaglig vidensproduktion og en stadig refleksion over selve den humanistiske sandhedsforestilling. Alle de tre genealogiske studier peger frem imod det 'tredje' danskfag, dvs. muligheder for at overskride den fikser-

billedemodel af et litterært og et sprogligt fag som fagbilaget af 1999 konstruerer.

Dette 'tredje' danskfag er genstand for den afsluttende analyse af danskfagets aktuelle mulighedsbetingelser. Her diskuterer jeg den beskrivelse af danskfaget som gives i den netop udkomne rapport om danskfaget på langs ad uddannelsessystemet, *Fremtidens danskfag*. Med afsæt heri gør jeg rede for min analyse af danskfagets vidensform som det samlede fagdidaktiske moment i faget, og jeg peger på metaforen stemme som bærer af det danskfaglige bidrag til en moderne utraditionel dannelse.

Analysen af danskfagets vidensform er således konstrueret efter en sindrig model hvis grundide er at diskursanalysens tre grundspørgsmål rejses først med det arkæologiske og dernæst med det genealogiske blik. Her spørges altså i to omgange først til de objekter diskursen producerer, dernæst til de mulige subjektpositioner og endelig til den begrebskonstruktion som den gør mulig. Afsluttende spørges der til de strategier for fagets eksistens som diskursen åbner for.

Strukturen i analysen er således som følger:

*Arkæologisk analyse*

Fagbilagets fagkonstruktion

Fagbilagets konstruktion af dannelsesprojektet

Fagbilagets konstruktion af faglighedsforestillingen

*Genealogisk analyse*

Danskfagets historiske spejlbilleder

Dannelsesprojektets genealogi

Forestillinger om faglighed og sandhed

*Fagets aktuelle mulighedsbetingelser*



## Det arkæologiske blik

Fagbilaget for dansk i gymnasiet regulerer faget gennem bestemmelser om ”Formål og identitet”, ”Undervisningsmål”, ”Undervisningen”, ”Eksamen ”og ”Den større skriftlige opgave” (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4).

Det eksisterende fagbilag fra 1999 har midlertidighedens karakter. Gymnasireformen af 1999 blev beskrevet som en justering på vej mod en kommende større gymnasie- og fagreform (jf. fx Undervisningsministeriet 1997c); denne reform er af den siddende regering varslet iværksat med virkning fra 2005 (Undervisningsministeriet 2002: 25). Netop fagbilagets midlertidige karakter gør det til et rum for virkningsfulde udsagn. De politiske krav om formåls- og målformulering på alle niveauer (jf. ovenfor side 16) satte fagbilagets forfattere på den øvelse at eksplicite fagforestillingerne i bekendtgørelsen af 1987/1994<sup>27</sup>, uden at denne i det væsentlige skulle revideres. Opgaven var ikke at regelsætte forandringer i faget, men at tage et første skridt hen imod målstyring ved at løsne noget på den detaljerede indholdsstyring i bekendtgørelsen fra 1987. Fagbilaget har således karakter af en aktualiseret, regulerende tolkning af det eksisterende danskfag. Som sådan kan det være grundlag for den arkæologiske analyses diagnose af fagets autoriserede forestillinger om sig selv.

### *Fagbilagets konstruktion af danskfagets kerne*

Danskfaget forstår ifølge fagbilagets fremstilling i formålsparagraffen sig selv som et fag der har sproget som kerne og beskæftiger sig med tydning af tegn i bred forstand, men med den danske litteratur i en særstilling:

1.1 Kernen i dansk er sproget, det mundtlige og det skriftlige, der med sit forråd af udtryksmuligheder danner udgangspunktet for oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse og social aktivitet og samtidig er genstand for analyse og kritisk opmærksomhed.

1.2 Faget beskæftiger sig med tydning af tegn i bred forstand, herunder massekommunikative og billedlige, men den danske litteratur indtager en særstilling. (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4)

Sprog, tegn og den danske litteratur fremtræder som en slags koncentriske aktivitetsflader med sproget som den overordnede inden for hvis rammer

---

<sup>27</sup> Der blev i 1994 gennemført en mindre bekendtgørelsesrevision.

tegntydingen og læsningen af den danske litteratur finder sted. Som det her skal vises, etablerer fagbilaget imidlertid også den omvendte bevægelse. Den danske litteraturs særstilling bliver her det konstruerende udsagn der former den tegntydende aktivitet som tekstlæsning og sproget som kompetenceprodukt, værktøj og synsmåde. Denne bevægelse har væsentlig større gennemslagskraft i fagbilaget end den første. Danskfaget kan således ifølge fagbilaget først og fremmest genkendes på sin beskæftigelse med den danske litteratur.

Formålsparagraffens formulering om den danske litteraturs særstilling får sin særlige vægt gennem det der ikke siges. Der gives ikke nogen eksplicit begrundelse for den danske litteraturs særstilling. Det er for så vidt ikke i sig selv så underligt eftersom faget hedder dansk, men den manglende begrundelse falder i øjnene fordi de bredere felter og aktiviteter som den danske litteratur indskrives i, alle eksplicit begrundes med deres lærings- eller dannelseseffekt. Det drejer sig om sproget, tegntyding, studiet af litteratur og det litterære værk.

Sproget der fremhæves som fagets kerne, begrundes med almene, individuelle dannelsesmål:

Kernen i dansk er sproget, det mundtlige og det skriftlige, der med sit forråd af udtryksmuligheder danner udgangspunktet for oplevelse, erkendelse, selvfoldelse og social aktivitet... (Op.cit: Stk. 1.1)

Den tegntydende aktivitet der bestemmes som fagets didaktiske kendetegn, begrundes dels med tolkningens universelle kulturelle og dannelsesmæssige betydning, dels med tekstlæsningens dannelsesfunktion:

I litteraturen har mennesker til alle tider tolket deres livsvilkår og formuleret deres omverdensforståelse og selvforståelse. (Op.cit: Stk. 1.2)

Igennem den samlede, brede tekstlæsning konfronteres eleven med forskellige livsomstændigheder og forskellige måder at forholde sig til tilværelsen på. (Ibid.)

Studiet af litteratur begrundes med dets almene værdi som vidensdimension:

Studiet af litteratur er derfor et studium i fortidige og samtidige nationale og internationale formuleringer af erfaringer. (Ibid.)

Endelig begrundes fokuseringen på det litterære værk dels med den kognitive produktivitet som det siges at iværksætte, dels med specifikt faglige dannelsesmål:

Et litterært værk besidder en kunstnerisk formet kompleksitet, der åbner for fortolkning, og i mødet med værkerne udvikles elevens sproglige og kunstneriske opmærksomhed og historiske bevidsthed. (Ibid.)

På denne baggrund forekommer det påfaldende at den danske litteratur ikke gives nogen eksplicit begrundelse. Det forlener udsagnet med en særstatus i formålsparagraffen som også understreges af dets konstituerende kraft i de efterfølgende paragraffer om "Undervisningsmål" og "Undervisningen". Her konstitueres den historiske læsning af den danske litteratur:

Gennem læsning af først og fremmest skønlitterære tekster skal eleverne opnå et overblik over den kultur- og åndshistoriske udvikling i Danmark fra oldtiden til vore dage, med udvalgte perspektiver til Norden og den øvrige verden. (Op.cit: Stk. 2.2)

Her er ikke bare tale om overordnede mål, men om en direkte regulering af undervisningen. Det fastlægges at historisk læsning skønsomt skal vægte halvdelen af undervisningstiden gennem de tre år (op.cit: Stk. 3.2.1).

Den danske litteraturs særstilling i faget sætter sig igennem som en indskrænkende fortolkning af formålsparagraffens brede begreb 'tegn' som litterære tegn og af den tegntyvende aktivitet som tekstlæsning:

Fagets hovedområde er dansk sprog og litteratur. Det har sit tyngdepunkt i den tætte, intensive tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder og forener analyse, fortolkning og oplevelse. (Op.cit: Stk. 3.1.1)

Endelig reducerer dette tyngdepunkt i tekstlæsningen sproget til et aspekt (af arbejdet med litteraturen), et produkt (en kompetence) eller til et særskilt synspunkt:

Et litterært værk besidder en kunstnerisk formet kompleksitet, der åbner for fortolkning, og i mødet med værkerne udvikles elevens sproglige og kunstneriske opmærksomhed og historiske bevidsthed. (Op.cit: Stk. 1.2)

Integreret i og ved siden af tekstlæsningen arbejdes der i videst muligt omfang med styrkelse af den enkelte elevs mundtlige og skriftlige kompetence. (Op.cit: Stk. 3.1.1)

I undervisningen skal arbejdet med sproget indgå, dels som et integreret led i tekstlæsningen, dels som selvstændige undervisningsforløb, hvor der anlægges et sprogligt synspunkt på et stof eller et emne. (Op.cit: Stk. 3.2.6)

Beskæftigelsen med sprog forekommer derfor i beskrivelsen af undervisningen at have sekundær status i forhold til den historiske tekstlæsning.

Fagbilagets danskfag kender således, når det kommer til undervisningen, primært sig selv på tekstlæsningen i den danske litteratur set i historisk perspektiv og kun sekundært på det sproglige arbejde. Sproget er kernen i dansk, siges det i formålsparagraffen, men i fagbilaget som helhed er det den danske litteratur der fremstår som kernen. Fagbilaget frembringer på en vis måde litteratur og sprog som et fikserbillede.

### *Subjektpositioner og dannelsesforestillinger*

Fagbilaget skriver to dannelsesforestillinger frem, en litterært og en sprogligt orienteret. Den litterært orienterede dannelseskonception integrerer sider af den sproglige dimension i hovedsagelig *receptive* aktivitetsformer som er indskrevet i et fagligt begrebsapparat. Den sprogligt orienterede dannelseskonception kobles fortrinsvist til *produktive* aktivitetsformer; den relateres ikke til det litterære genstandsområde, men peger ud af faget mod almen personlig og social udfoldelse. De to dannelsesforestillinger er kun i beskedent omfang integreret i fagbilaget. Den litterære dannelsesforestilling dominerer selv om den sproglige i formålsparagraffen skrives frem som den overordnede.

Den litterære dannelsesforestilling begrundes i at litteraturen er en særlig måde at tackle eksistentielle spørgsmål på, og at man gennem den kommer i forbindelse med menneskers livstolkninger fra alle tider:

I litteraturen har mennesker til alle tider tolket deres livsvilkår og formuleret deres omverdensforståelse og selvforståelse. (Op.cit: Stk. 1.2)

Forbindelsen med litteraturen har karakter af et 'møde'. Forudsætningerne for at sådanne møder kan finde sted, er åbenhed og opmærksomhed over for litteraturens særtræk. Dannelsesmålene er lyst og evne til at opleve, sproglig og kunstnerisk/æstetisk opmærksomhed, historisk bevidsthed og viden. Den litterære dannelsesforestilling inddrager således det sproglige som en receptiv dimension i det litteraturfaglige rum. Dannelse er i dette rum fagligt formet dannelse; såvel vejen til målene som målene selv peger mod litteraturbeskæftigelsen:

...i mødet med værkerne udvikles elevens sproglige og kunstneriske opmærksomhed og historiske bevidsthed. (Ibid.)

De overordnede mål for danskundervisningen er  
- at eleverne udvikler deres lyst og evne til at opleve digtning og andre udtryksformer og skærper deres æstetiske opmærksomhed  
- ... (Op.cit: Stk. 2.2)

Eleverne skal gennem mødet med centrale forfattere og repræsentative tekster opnå kendskab til... (Op.cit: Stk. 2.3)

Den litterære dannelsesforestilling positionerer litteraturen som aktøren og eleven som modtageren der formes til den opmærksomme, lystfyldt oplevende og bevidste læser. Lærerens didaktiske opgave er at bringe 'møder' mellem eleverne og litteraturen i stand og give eleverne forudsætninger for at kunne åbne sig for dens livstolkninger.

Den sproglige dannelsesforestilling beskriver sproget som ressource og positionerer eleverne som reflekterende og produktivt handlende subjekter:

sproget, der med sit forråd af udtryksmuligheder danner udgangspunktet for oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse, social aktivitet... (Op.cit: Stk 1.1)

Det faglige grundlag for dannelsesmålene er sproglig viden, refleksion og produktive færdigheder. Fagbilaget sammenstiller analytisk og produktivt arbejde som didaktisk vej til færdigheder og kompetence:

eleverne opnår færdighed i at reflektere over sproget og udvikler deres mundtlige og skriftlige sprogfærdighed og dermed deres mulighed for individuel og social udfoldelse. (Op.cit: Stk. 2.2)

Eleverne skal gennem analytisk og produktivt arbejde opnå erfaringer med og viden om forskellige former for sproglig variation. (Op.cit: Stk. 2.4.2)

Læreren tilvejebringer de arbejdsopgaver der giver eleverne muligheder for at erhverve kvalifikationer og kompetence. Springet fra kvalifikationer til dannelsesmål foretages af eleverne selv, og det kan lige så godt ske uden for som inden for fagets rammer. De sproglige dannelsesmål er ikke fagligt formede mål, men peger ud af faget mod et personligt og socialt selv-dannelsesprojekt.

Den litterære og den sproglige dannelsesforestilling er kun på det intentionelle plan integreret i fagbilaget. Ganske vist pålægges lærerne at behandle sprog, litteratur og kultur som forbundne størrelser (stk. 1.3), og ganske vist opregnes sproglige og litterære dannelsesmål i den overordnede formulering af undervisningens mål som parallelle og sideordnede størrelser, men det karakteristiske er netop at de stilles ved siden af hinanden uden at der peges på hvordan de skal integreres didaktisk:

Undervisningen skal udvikle elevernes sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres omverdensforståelse, selvforståelse, fantasi, kritiske sans og formuleringsevne. (Op.cit: 2.1)

Der skrives sporadiske og tilsyneladende lidt tilfældige integrationssignaler ind i teksten: en side af den sproglige dannelse skrives ind i den litterære dannelsesforestilling, men forment af dennes receptive model ('sproglig opmærksomhed' jf. ovenfor). Ordet 'oplevelse' går igen i begge forestillinger (stk. 1,1, 2.2). På den praktiske undervisnings niveau anbefales det at integrere arbejdet med elevernes sproglige kompetencer i tekstlæsningen (stk. 3.1.1), og kravet om selvstændige undervisningsforløb hvor der anlægges et sprogligt synspunkt på et stof eller emne (stk. 3.2.6), kan læses som en parallel anbefaling med sproget som synsvinkel.

Den sproglige dannelsesforestilling er skrevet frem i den indledende formålparagraf og præsenteres altså her som den overordnede i forhold til den litterære, mens rækkefølgen i afsnittet om undervisningsmål og om undervisningens indhold er omvendt: her nævnes litterære mål og tekstlæsningens områder før sproglige mål og indholdselementer.

Den omvendte vægtning kan også iagttages i en sammenstilling af de to dannelsesforestillingers substans. Den litterære dannelsesforestilling etableres i fagbilaget som det fagligt etablerede dannelsesprojekt der former hele fagfeltet, og altså også det sproglige, i sit billede. Den sproglige dannelsesforestilling etableres heroverfor som et ikke-fagligt projekt der ikke indskriver andre faglige områder i sit billede.<sup>28</sup> På den baggrund må den litterære dannelsesforestilling siges at dominere den sproglige.

### *Det faglige begrebsnetværk*

Fagbilagets forestilling om danskfaglighed etableres i det netværk af begreber hvorigennem den faglige vidensproduktion 'ritualiseres'. Analysen af begrebsnetværket viser helt forudsigeligt at splittelsen i bilaget mellem en litterær og en sproglig kerne- og dannelsesforestilling også træder frem i faglighedsforestillingen.

I formålparagraffen hævdes fagets og faglighedens enhed, men enheden viser sig at bygge på en omhyggelig konstruktion af begrebslige mønstre af inklusion og eksklusion.

I den efterfølgende undervisningsbeskrivelse udfoldes denne konstruktion i en fremstilling der har fikserbilledets karakter. Der fremskrives to billeder der gensidigt udelukker hinanden. På det ene fremtræder sproget som fagets

---

<sup>28</sup> På den konkrete undervisnings niveau kræves det som nævnt at der i selvstændige undervisningsforløb anlægges et sprogligt synspunkt (stk. 3.2.6). Ved at placere det sproglige synspunkt i ét af 9 underpunkter under stk. 3.2 om fagets kategorier tilskriver fagbilaget imidlertid synspunktet en så stærkt reduceret position at det ikke kan anfægte den generelle analyse af den sproglige dannelsesforestilling i fagbilaget.

kerne, litteraturen som det genstandsområde sprogbeskæftigelsen udfolder sig i, og dannelsesmålene som personlige, almene og sociale mål. På det andet billede fremtræder litteraturen som fagets centrale genstand, sprogbeskæftigelsen som værktøj for tekstlæsningen og dannelsesmålene som litteraturhistoriske vidensmål.

Fikserbillede-metaforen illustrerer de komplikationer som knytter sig til fagbilagets forestilling om faglighed. Her fremskrives ikke én sammenhængende form for vidensproduktion, men snarere et felt for temmelig forskellige mulige realiseringer af en danskfaglig vidensform.

### *Formålsparagraffen*

I fagbilagets formålsparagraf angives det at faget ”beskæftiger sig med tydning af tegn i bred forstand” (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, Stk. 1.2). ”Tydning af tegn” er den formular hvorigennem fagets enhed og faglighed hævdes. I formålsparagraffen udbygges formularen i en raffineret konstellation af begreber der gør nogle kombinationsmønstre mulige og udelukker andre.

”Tegn” underlægges tre indskrænkninger hvoraf kun den ene er eksplicit. *Sproget* er kernen i dansk, siges det, og sprog etableres herigennem som fagets centrale tegnsystem (op.cit: Stk. 1.1). Videre fastlægges *litteraturen* som fagets centrale genstand i kraft af den kvantitative vægtning som argumentationen har (den fylder 15 af formålsparagraffens 28 linjer) (op.cit: Stk 1.2). Endelig tilkendes *den danske litteratur* en særstilling i faget, som den eneste af de tre indskrænkninger der formuleres eksplicit (ibid.).

”Tydning” kvalificeres ligeledes i formålsparagraffen. Det sker gennem en række nuanceringer af aktiviteten. Til *arbejdet med sprog* kobles således ”analyse og kritisk opmærksomhed”, men også dannelsesmål som ”oplevelse, erkendelse, (selvudfoldelse og social aktivitet)” kan siges at indebære tydende aktivitet (op.cit: stk. 1.1). Til *litteraturen som et eksistentielt tydende livsprojekt* kobles ”tolket” og ”formuleret” (op.cit: Stk. 1.2). Til undervisningsarbejdet med litteratur som erfaringsformuleringer i tid og rum, dvs. *historisk læsning*, kobles ”studium”. Til bestemmelse af den aktivitet som *mødet med det litterære værk* åbner for, kobles ”fortolkning” samt dannelsesmålene ”(elevens) sproglige og kunstneriske opmærksomhed og historiske bevidsthed”. Endelig benævnes *den tydende undervisningsaktivitet* med tekster i bred forstand ”tekstlæsning”.

Tydningens former tilskrives mere eller mindre eksplicit bestemte agenter og handlerum. *’Analyse og kritisk opmærksomhed’* (i forhold til sproget), *’studium’* (af historisk litteratur) og *’tekstlæsning’* (af tekster i bred forstand) tilskrives lærere og elever i undervisningens didaktiske rum. *’Fortolkning’* om den receptive aktivitet som det litterære værk åbner for, tilskrives elever i mødet med litteraturen i undervisningen. *’Oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse og social*

*aktivitet*' tilskrives elever i et handlerum af sproglig aktivitet i ikke nærmere bestemt forstand ("sproget, det mundtlige og skriftlige, der med sit forråd af udtryksformer danner udgangspunktet for..."). *Tolkning*' og *'formulering*' som tilværelsestydende aktivitet tilskrives "mennesker til alle tider", nationalt og internationalt.

Formålsparagraffen indskriver således danskfagets vidensproduktion i et system af kombinationsmønstre. Lige så interessant er imidlertid de mønstre der hermed udelukkes.

Elever tilskrives i handlerummet for sproglig aktivitet tydningsaktiviteterne 'oplevelse, erkendelse, (selvudfoldelse og social aktivitet)'. Disse kobles uden nærmere specificering sammen med 'analyse og kritisk opmærksomhed'. Handlerummet for sproglig aktivitet og det sproglige undervisningsrum etableres således som sammenglidende rum hvor synsvinklen afgør hvad der frembringes som det primære og det sekundære rum. Handlerummene for litteratur forbindes på en anden måde. Tydningsaktiviteten 'tolkning' tilskrives alle mennesker i tid og rum, men erstattes i undervisningens rum af 'fortolkning' og 'studium', suppleret af 'sproglig og kunstnerisk opmærksomhed og historisk bevidsthed'. 'Tolkning' frembringer således ikke som agenter elever i undervisningens rum, men snarere digtere i deres værksted. Digternes tolkninger, værkerne, 'mødes' i undervisningen og 'fortolkes' af (lærere og) elever.

Tydningsaktiviteterne 'oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse og social aktivitet' frembringer altså 'elever' såvel som 'alle mennesker i tid og rum'. Tydningsaktiviteten 'tolkning' frembringer 'alle mennesker i tid og rum', men ikke 'elever'; de frembringes derimod af den afkodende tydningsaktivitet 'fortolkning'. Formålsparagraffen markerer for litteraturområdets vedkommende en grænse mellem 'alle mennesker i tid og rum' og 'elever i undervisningen' som ikke markeres på det sproglige område.

Her er både forskellige læringsforestillinger og forskellige kulturbegreber på spil. Til arbejdet med sprog knyttes en konstruktivistisk læringsforestilling hvor elevens egenaktivitet forbindes direkte med faglig aktivitet. Til arbejdet med litteratur knyttes en formidlende læringsforestilling hvor undervisning som et nødvendigt mellemlid skydes ind imellem eleverne og litteraturen. I argumentationen for litteraturlæsningens nødvendighed refererer formålsparagraffen til et antropologisk kulturbegreb; her ses litteratur som eksistens-tolkende værktøj for alle mennesker til alle tider. Dette kulturbegreb rækker ud mod opfattelsen af sprogligt arbejde som kultur- og identitetsproducerende. I referencerne til litteraturarbejdet i undervisningen refereres der imidlertid til et æstetisk kulturbegreb hvor litteratur ses som kunstneriske produkter af særlig



karat som undervisningen skaber mulighed for at 'møde' og 'fortolke' (jf. Thavenius 1999a).

"Tydning af tegn" viser sig altså i formålsparagraffen at hævde fagets enhed på et tvetydigt grundlag. Sprogligt og litterært arbejde forbindes med forskellige faglige aktivitetsformer og forskellige tegn- og kulturbegreber, men uden at disse konstruktioner ekspliciteres og begrundes.

#### *Undervisningsbeskrivelsen*

I undervisningsbeskrivelsen fremstår litteratur og sprog som to relativt skarpt adskilte begrebslige netværk. Nøgleordet for det ene system er 'det sproglige arbejde'. Nøgleordet for det andet system er 'tekstlæsning'.

Begrebsgrammatikken for *det sproglige arbejde* illustreres af den følgende skematiske oversigt.

*Fagbilagets begrebsgrammatik for det sproglige arbejde*

<b>Analytisk</b>
opnå sproglig bevidsthed (og...)
(... og) viden om forskellige former for sproglig variation
<i>vidensområder</i>
sprogets opbygning og funktion
standardsprogets normer for stavning, bøjning, orddannelse, betydning, syntaks, tegnsætning mv.
grammatisk og stilistisk terminologi
<i>sprogbehandlinger</i>
karaktarisere
beherske

<b>Produktivt</b>	
Opnå færdighed i at udtrykke sig præcist, personligt og nuanceret	
erfaringer med (...) forskellige former for sproglig variation	
<i>Mundtligt</i>	<i>Skriftligt</i>
referere, fortælle, læse op og holde oplæg fremstille og redegøre for tolkninger, synspunkter og sagsforhold deltage i (...) samtale og dialog	formulere sig tænke, erkende og formidle meddele sig (informativt) formuler sig (personligt) indsamle og sortere materiale
<i>Eksamen:</i> karaktarisere (...)tekstens form perspektivere til perioden og det læste stof gå i dialog disponere (sin fremlæggelse)	<i>Eksamen:</i> Emnebehandling; struktur og formidling; det sproglige; selvstændighed, viden, originalitet

Det sproglige arbejde differentieres begrebsligt i ”analytisk og produktivt arbejde” (Stk. 2.4.2). Dette begrebspar udmøntes i målformuleringer efter to målestokke, en normativ målestok (”opnå sproglig bevidsthed og opnå færdighed i at udtrykke sig præcist, personligt og nuanceret” stk. 2.4.1) og en variationsmålestok (”erfaringer med og viden om forskellige former for

sproglig variation” stk. 2.4.2). Gennem koblingerne mellem bevidsthed/viden og færdighed/erfaring fremstilles den analytiske og den produktive tilgang som et sammenhængende projekt. Imidlertid viser det sig i den konkrete beskrivelse at de to dimensioner ikke organiseres begrebsligt som et sammenhængende fagdidaktisk projekt. Det analytiske arbejde konstrueres som et grammatisk normtilegnelsesprojekt, det produktive arbejde som didaktiske træningsprogrammer.

Den analytiske dimension frembringer sprog som et sprogvidenskabeligt organiseret vidensfelt med fokus på variation og norm. Her opregnes i stikord ’opbygning, brug og funktion’, men det er kun den normative tilgang der udfoldes nærmere i en opregning af sprogsystemets elementer. Skriftlighed og mundtlighed nævnes fx ikke som et sprogvidenskabeligt vidensfelt selv om denne opdeling udfoldes konkret i den produktive dimension.

Den produktive skriftlige dimension - med tydningsaktiviteterne ’tænke’, ’erkende’, ’formidle’, ’meddele sig’, ’formulere sig’, ’indsamle og sortere’ - frembringer sprog som et individuelt og skrivepædagogisk organiseret træningsprogram, men ikke som et tekstdidaktisk projekt. Den mundtlige dimension - med tydningsaktiviteterne ’referere’, ’fortælle’, ’læse op’, ’holde oplæg’, ’fremstille’, ’redegøre for’ - frembringer sprog som et socialt og fortrinsvist tekstdidaktisk organiseret træningsprogram.

Det skriftlige og det mundtlige arbejde konstrueres således som forskellige fagdidaktiske projekter, det skriftlige orienteret mod skrivning som personligt og alment udtryksprojekt, det mundtlige mod tale og samtale inden for tekstlæsningens rammer.

Opdelingen i analytisk og produktivt arbejde udfolder formålsformuleringens todelte beskrivelse af tydningsaktiviteter for det sproglige arbejde. ’Analyse og kritisk opmærksomhed’ udfoldes i den analytiske side af sprogarbejdet, ’oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse og social aktivitet’ i den produktive.

*Tekstlæsningen* differentieres ligesom det sproglige arbejde i to aktivitetsformer, en tydende aktivitet knyttet til læsning af tekster, og en videnstilegnelsesdimension. De to dimensioner fremstilles som et sammenhængende projekt i formuleringerne: ”Gennem læsning (...) skal eleverne opnå overblik” (stk. 2.3), ”Eleverne skal gennem mødet (...) opnå kendskab til...” (ibid.). Men de beskrives herudover som sideordnede projekter hvis didaktiske forbindelse ikke markeres, i vendinger som: ”lyst og evne til at opleve” (stk. 2.2), ”færdighed i at analysere” (ibid.), ”får viden om” (ibid.), ”skal have viden om” (stk. 2.3), ”skal opnå en forståelse af og viden om” (ibid.). Mens den tydende aktivitet konkretiseres i fagdidaktiske tydningsaktiviteter, etableres der ikke

tilsvarende tydningsaktiviteter i forbindelse med videnstilegnelsesdimensionen. Det didaktiske projekt er parkeret i den tydende aktivitet.

Tekstlæsningens genstandsområde differentieres i fagbilaget i 'digtning'/'digteriske tekster' og 'massekommunikative udtryksformer'. Der etableres imidlertid herudover flere andre afgrænsninger:

digtning	og andre udtryksformer (stk. 2.2)
tekster	massekommunikative udtryksformer (ibid., jf. også stk. 3.2.3)
litteraturen	og andre kulturudtryk (ibid.)
digteriske tekster	men også andre sproglige udtryksformer og kultur- og kunsthistorie i bredere forstand, [...] "Massekommunikative udtryksformer" (stk. 3.1.2 og 3.1.3)

Tekstlæsningens genstandsområde kobles således i to begrebskæder:

tekster	andre kulturudtryk
litteratur	andre udtryksformer
digtning/digteriske tekster	massekommunikative udtryksformer

Den tekstlige begrebskæde positioneres som den primære eftersom den anden afgrænses herfra som 'det andet'. De to kæder er her opstillet så de zoomer ind fra de mere omfattende begreber til de mindst omfattende begreber.

Fagbilaget prioriterer imidlertid begrebsområdernes fagdidaktiske væsentlighed i den omvendte rækkefølge. De centrale begreber er 'digteriske tekster' og 'massekommunikative udtryksformer':

**3.1.2** Fagets centrale genstandsområde er digteriske tekster, men også andre sproglige udtryksformer og kultur- og kunsthistorie i bredere forstand kan inddrages.

**3.1.3** Massekommunikative udtryksformer skal inddrages i forbindelse med nyeste tid, men kan også inddrages i forbindelse med den øvrige historiske læsning eller gøres til genstand for særskilt beskæftigelse som studiemønster. (Stk. 3.1.2, 3.1.3)

Uddifferentieringen i 'digteriske tekster' og 'massekommunikative udtryksformer' forekommer imidlertid begrebsligt uklar når man ser på hvordan tydningsaktiviteter og genstandsbegreber kobles i konkrete sammenstillinger. Uklarheden knytter sig først og fremmest til de massekommunikative udtryksformer. De skrives ud i en tvetydig position som på den ene side en

udifferentieret delmængde af den litterært orienterede, historiske tekstlæsnings videnskonsstruktion, på den anden side som en lige så udifferentieret delmængde af en negativt bestemt kategori af ikke-kunstneriske udtryksformer der ligesom sproget kan underlægges kritisk vurderende tydningsaktiviteter. De massekommunikative udtryksformer tilskrives ikke selvstændige tydningsaktiviteter og stort set heller ingen selvstændige vidensbegreber.

'Opleve' med dannelsesmålet 'æstetisk opmærksomhed' frembringer 'digtning' og 'andre udtryksformer' (stk. 2.2). 'Analysere, fortolke, vurdere' frembringer i to enslydende formuleringer 'tekster' og 'massekommunikative udtryksformer' (ibid.). Men i et senere udsagn hvor 'tekstlæsning' kan identificeres som læsning af litterære tekster, erstattes 'vurdere' med 'opleve':

Fagets hovedområder er dansk sprog og litteratur. Det har sit tyngdepunkt i den tætte, intensive tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder og forener analyse, fortolkning og oplevelse. (Stk. 3.1.1)

Her sættes således et skel mellem kunstneriske udtryksformer der opleves, men ikke vurderes, og ikke-kunstneriske tekster og udtryksformer der ikke opleves, men vurderes. Mens 'digteriske tekster' entydigt positioneres inden for de kunstneriske udtryksformer, positioneres 'massekommunikative udtryksformer' mere tvetydigt. Som en delmængde af 'andre udtryksformer' i sammenstillingen "digtning og andre udtryksformer" (stk. 2.2) positioneres de massekommunikative udtryksformer som kunstneriske former. På den anden side positioneres 'massekommunikative udtryksformer' sammen med 'andre sproglige udtryksformer' i kategorien af ikke-kunstneriske tekster, når de parallelliseres med det generelle begreb 'tekster': "- eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere tekster / - eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere massekommunikative udtryksformer" (ibid.).

Studerer man tilskrivningen af vidensbegreber og vidensfelter, understreges denne uklarhed yderligere. De massekommunikative udtryksformer tilskrives ikke egentlige selvstændige vidensbegreber. "De elektroniske medier" (stk. 3.2.3), "film/tv-genrerne" (stk. 3.2.5) fungerer i mindre grad som fagligt begrebsapparat end som bekendtgørelseskategori.

Imidlertid inddrages overbegrebet 'andre kulturudtryk' i et af de vidensområder som tilskrives den historiske tekstlæsning:

Eleverne skal opnå en forståelse af hvordan litteraturen og andre kulturudtryk vekselvirker med det omgivende samfund i en afgrænset periode for nyeste tid. (Stk. 2.3)

De massekommunikative udtryksformer konstrueres således i fagbilaget som en selvstændig genstandskategori, men uden selvstændige tydningsaktiviteter og vidensbegreber. Tværtimod indskrives den i en af den historiske

tekstlæsnings videnskategorier og frembringes både af tydningsaktiviteter knyttet til kunstneriske og ikke-kunstneriske genstandsområder.

Tydningsaktiviteten 'vurdere' der tilskrives ikke-kunstneriske udtryksformer, etablerer en forbindelse til det sproglige områdes 'kritisk opmærksomhed'. De massekommunikative udtryksformer indskrives således i en uldent afgrænset position med begrebsforbindelser til det sproglige arbejde og til tekstlæsningens ikke-digteriske områder.

De digteriske tekster etableres med tydningsaktiviteterne 'opleve', 'analysere', 'fortolke' som den overordnede genstandstype med en massiv tilskrivning af vidensbegreber og vidensfelter, stort set udelukkende tilknyttet den historisk orienterede tekstlæsning:

den danske litteraturs historie med vægt på samspillet mellem litteratur, kultur og samfund... (Stk. 2.2),

den kultur- og åndshistoriske udvikling i Danmark fra oldtiden til vore dage... (Stk. 2.3),

livstolkninger med så stor gennemslagskraft, at de i perioder har præget normer og identitetsdannelse i store dele af samfundet (Ibid.),

hovedtræk i den litterære og øvrige kulturelle udvikling i nyeste tid (Ibid.),

hvordan litteraturen og andre kulturudtryk vekselvirker med det omgivende samfund i en afgrænset periode før nyeste tid (Ibid.),

litterære og kunstneriske tendenser, tidens menneskeopfattelser og de samfundsmæssige og ideologiske udviklingslinjer (Stk. 3.2.2).

Herudover henvises til genrebegreber. Som egentligt vidensområde indlejres genre i den historiske læsning:

Eleverne skal have viden om væsentlige kunstneriske udtryksformer (Stk. 2.3).

Herudover dukker konkrete genreferencer op i forbindelse med det produktive sproglige arbejde:

meddele sig informativt,  
formulere sig personligt (Stk. 2.5),

referere,  
fortælle,

oplæg,  
tolkninger, synspunkter og sagsforhold,  
samtale og diskussion (Stk. 2.6.2).

Endelig etableres i forbindelse med værklæsningen et litterært genreapparat:

de fiktive hovedgenrer: roman, drama, novelle- og digtsamling (Stk. 3.2.5).

Dette genreapparat fungerer imidlertid mere som bekendtgørelseskategori end som fagligt begrebsapparat.

Opsummerende udfolder fagbilaget i tekstlæsningens begrebsnetværk den opdeling i tydningsaktiviteter som blev introduceret i formålsparagraffens 'studium' og 'fortolkning', dvs. i en videnstilegnelses- og en tydende aktivitet. 'Studium' frembringer tekstlæsningens genstand som historisk viden, 'fortolkning' frembringer den som digteriske tekster. Tekstlæsningen konstrueres i fagbilaget som æstetisk og historisk læsning af den danske litteratur med andre sproglige udtryksformer, andre kulturudtryk og masse-kommunikative udtryksformer som bidragydere til projektet.

#### *Danskfaglig vidensproduktion*

Fagbilaget hævder danskfagets enhed og indre sammenhæng på undervisningens og undervisningsmålenes niveau:

Det er centralt for den gymnasiale undervisning i dansk, at sprog, litteratur og kultur behandles som snævert forbundne størrelser. (Stk. 1.3)

Undervisningen skal udvikle elevernes sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres omverdensforståelse, selvforståelse, fantasi, kritiske sans og formuleringsevne. (Stk. 2.1)

Det er imidlertid karakteristisk at disse formuleringer ikke angiver hvordan elementerne skal forbindes. Her er fagbilaget ude i et kompliceret forsøg på at afbalancere fagets to hovedområder med hinanden i et ligebyrdigt forhold. På vidensproduktionens niveau etableres forbindelseslinjer og hierarkiseringer som ikke ekspliciteres på dannelsesmålenes niveau. Disse forbindelseslinjer er ikke eksplicit formulerede, men har fikserbilledets karakter. Når sproget ses som fagets kerne, bliver litteraturen middel til elevernes alment, ikke-fagligt konstruerede dannelsesprojekt. Når litteraturen træder i forgrunden gennem sin position som fagets centrale genstand, bliver sproget værktøj for tekstlæsningen og middel i et fagligt konstrueret dannelsesprojekt som først og fremmest er bundet op på litteraturhistorisk viden.

I udgangspunktet er den sproglige og den litterære vidensproduktion som vist skilt ud fra hinanden i to stort set selvberørende begrebslige netværk.

På genstandsniveau bringes de to begrebsnetværk i berøring med hinanden på to flader. De massekommunikative udtryksformer forbindes med det sproglige arbejde gennem den kritiske, vurderende tydningsaktivitet. Denne berøringflade er imidlertid ikke umiddelbart synlig i fagbilaget fordi den etableres via den ikke ekspliciterede skelnen mellem kunstneriske og ikke-kunstneriske udtryksformer. Den anden berøringsflade mellem sprog og litteratur er mere åbenlys. I det mundtlige arbejdes tekstdidaktiske aktiviteter konkretiseres elementer af tekstlæsningens overordnede tydningsaktivitet, 'fortolkning'. Fagbilaget udfolder i tekstlæsningens begrebsnetværk de tydningsaktiviteter som blev introduceret i formålsparagraffen: 'studium' og 'fortolkning'. Studium som tydningsaktivitet udfoldes ikke nærmere i fagbilaget, men 'fortolkning' uddifferentieres. 'Studium' frembringer tekstlæsningens genstand som historisk viden, 'fortolkning' frembringer den som digteriske tekster. Formålsparagraffens skelnen mellem 'fortolke' og 'tolke' gennemføres med én interessant undtagelse i fagbilaget for så vidt som tydningsaktiviteten 'fortolke' fastholdes om den fagdidaktiske aktivitet i forbindelse med tekstlæsningen. 'Tolke' dukker imidlertid op som vidensreference under det produktive mundtlige arbejde: "Eleverne skal kunne (...) fremstille og redegøre for tolkninger.." (stk. 2.6.2). Med henvisning til formålsparagraffen konstrueres elevernes mundtlige aktivitet således her ikke som en fremstilling af egne fortolkninger, men som en fremstilling af de digteriske livstydninger i de litterære tekster.

I begge tilfælde har relationerne skjult hierarkiserende karakter. Hierarkiet mellem tekstlæsningen og det sproglige arbejdes produktive mundtlige dimension etableres gennem konstruktionen af relationen over akserne generalisering-konkretisering, overordnet-elementær og faglig-ikke faglig. Tekstlæsningens 'fortolke' konkretiseres i det mundtlige arbejdes elementære tydningsaktiviteter 'referere, fortælle, læse op', men der tales ikke som under det skriftlige arbejde i mere overordnede formuleringer om fx 'omfattende erfaringer med at fortolke og tolke i tale og samtale', ligesom der ikke udfoldes dimensioner som 'analytiske såvel som virtuelt produktive former'. Hverken fortolkninger eller tolkninger produceres og diskuteres i det mundtlige, her skal eleverne blot kunne 'fremstille' og 'redegøre for' tolkninger. 'Samtale' og 'dialog' fremstår som almene sociale former, men ikke som fagdidaktiske udfoldelser af fortolkende og tolkende aktivitet. Gennem elementært konkretiserende og ikke-faglige tydningsaktiviteter konstrueres det mundtlige arbejde således som en underordnet didaktisk hjælpefunktion til tekstlæsningens fortolkende tydningsaktivitet. Fagdidaktisk virksomhed fremstår



som faglig formidling hvor elevernes aktivitet er almene træningsøvelser mens fagligheden forvaltes af læreren.

Hierarkiet mellem de konkrete bekendtgørelseskategorier 'digteriske tekster' og 'de massekommunikative udtryksformer' etableres eksplicit i fagbilaget, men hierarkiet mellem de kunstneriske og de ikke-kunstneriske udtryksformer er ikke ekspliciteret. Herigennem tilsløres den hierarkiske positionering af et litterært tekstbegreb over et bredt, 'udvidet' tekstbegreb og af et æstetisk kulturbegreb over et antropologisk (Thavenius 1999a). I den sidste ende etablerer disse hierarkiseringer en positionering af litteratur som hovedområde i faget med sprog som værktøj. Disse hierarkiseringer træder ikke eksplicit frem i fagbilaget, fordi der her manøvreres på det konkrete, smalle niveau på de to begrebskæder ovenfor (jf. side 101). Den begrebsligt uklare skelnen mellem 'digteriske tekster' og 'de massekommunikative udtryksformer' dækker i fagbilaget over hierarkiseringerne på de mere overordnede niveauer.

Mens der etableres berøring mellem tekstlæsning og mundtligt sprogarbejde og mellem de massekommunikative udtryksformer og sprogligt analytisk arbejde, skrives sprog og litteratur som *vidensområder* væk fra hinanden i fagbilaget. Det sker dels gennem den måde som de etableres på, dels gennem de tydningsaktiviteter som knyttes eller ikke knyttes til dem, og endelig gennem den selektion af vidensfelter der foretages. Det sproglige vidensområde etableres som et kvalifikations- og kompetenceområde, mens det litterære etableres som et vidensområde. Eleverne skal i det sproglige arbejde opnå færdigheder og beherske, og den fagdidaktiske tydningsaktivitet er analyse. I forbindelse med tekstlæsningen skal eleverne opnå viden, overblik, kendskab og forståelse; der knyttes ingen specifikke fagdidaktiske tydningsaktiviteter til videnstilegnelsen. De sproglige vidensfelter er af systemgrammatisk og stilistisk art og med norm som indgangsvinkel. Funktionelle og pragmatiske perspektiver som fx skriftligt/mundtligt og genre konkretiseres i den produktive dimension, men udfoldes ikke som vidensområder i den analytiske. De litterære vidensfelter er af historisk art. Her indlejres en genredimension knyttet til de kunstneriske udtryksformer. Vidensområdet er overordentligt omfattende, både i kvantitativ og kvalitativ forstand. De to vidensfelter konstrueres således så fjernt fra hinanden som man næsten kan forestille sig. Det historiske vidensområde er beskrevet så fyldigt og detaljeret at det alene herigennem klemmer det sproglige vidensområde ud i kanten af faget. Det udfolder den aktivitet som i formålsparagraffen benævnes 'tolkning', i dennes historiske former, og etableres herigennem som det rum hvor "mennesker til alle tider (har) tolket deres livsvilkår og formuleret deres omverdensforståelse og selvforståelse" (stk. 1.2).

Det historiske vidensområde konstrueres således som et alternativt dannelsesperspektiv til de dannelsesmål der knyttes til sproget som kerne.

På tydningsaktiviteternes niveau etablerer fagbilaget et tvetydigt relationsmønster mellem det sproglige arbejde og tekstlæsningen. Tydningsaktiviteten 'analyse' optræder i begge begrebsnetværk. 'Analyse' er tydningsaktiviteten for det analytiske sproglige arbejde, men indgår også som delaktivitet i tekstlæsningens 'fortolkning', ligesom 'kritisk opmærksomhed' i det sproglige ækvivalerer med tekstlæsningens 'vurdere'. 'Analyse' og 'vurdere' som er overordnede tydningsaktiviteter i det sproglige arbejde, etableres altså som delaspekter af tekstlæsningen, og det sproglige arbejde konstrueres herigennem som et værktøj for den fortolkende tekstlæsning.

De to netværk har som fælles strukturelle træk opdelingen i et vidensområde som skal tilegnes, og produktiv, tydende aktivitet på forskellige niveauer. Videnstilegnelse i forbindelse med det sproglige arbejde konstrueres som analytisk aktivitet. Videnstilegnelsen i forbindelse med tekstlæsningen konstrueres ikke som specificeret fagdidaktisk aktivitet ud over i formålsparagraffens 'studium'. Den historiske viden om den danske litteratur etableres både som vidensområde for tekstlæsningen og som alment dannelsesmål.

Opsummerende konstruerer fagbilaget vidensproduktion i danskfaget i fire dimensioner der forbindes på flere måder, men ikke kan siges at blive integreret i én faglighedsforståelse:

- 'studium' fører til at 'historisk viden' fås, opnås, haves
- 'fortolkning' frembringer og frembringes af 'digteriske tekster'
- 'analyse' frembringer og frembringes af 'sprog', ikke-kunstneriske udtryksformer og formtræk i tekster
- 'oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse, social aktivitet' frembringer og frembringes af produktivt arbejde med 'sprog'; 'oplevelse' frembringer og frembringes desuden af 'digtning og andre udtryksformer'.

De fire produktionsformer spænder fagets former for vidensproduktion ud på en skala hvor den ene yderpol er mere receptive og faglige produktionsformer, den anden mere produktive og almene produktionsformer. Disse poler kan siges at repræsentere to fagdidaktiske modeller, én der konstruerer fagdidaktik som faglig formidling, og én der konstruerer fagdidaktik som almen didaktisk aktivitet.

Spektret kan også læses som en udspænding mellem danskfagets to kerneforestillinger og dannelseskonceptioner. Den litterære kerne- og dannelses-

forestilling knytter sig til et æstetisk kulturbegreb, den sproglige til et antropologisk kulturbegreb.

Spektret af vidensproduktionsformer i dansk samles ikke i én sammenhængende og overordnet faglighedsforestilling i fagbilaget af 1999 selvom en sådan søges konstrueret gennem formularen 'tydning af tegn'. Tværtimod ses faget fra hver sin ende af spektret som to ganske forskellige fag, og fagbilaget fremhæver som vist i analysen på forskellig måde den litterære fagmodel som den vægtigste.

Denne fikserbillede-konstruktion af danskfaget er ikke hensigtsmæssig fordi den gør det uklart hvad der er faglig viden og kunnen i danskfaget, og hvordan denne faglighed kan forvaltes i undervisning og læring. Konstruktionen rejser en række spørgsmål om baggrund og perspektiv for dette omhyggelige forsøg på en sammenskrivning af to tilgange til faget. Disse spørgsmål stilles og søges besvaret i den genealogiske analyse af danskfaget.

## Det genealogiske blik

Den genealogiske analyse forfølger de tre spor som er blevet udstukket i den arkæologiske analyse. Her spørges således først om hvordan danskfagets to genstandsområder, litteratur og sprog, har været konstrueret i genealogisk perspektiv, og altså hvilke historiske traditioner fikserbilledets to billeder spejler sig i. Dernæst rejses spørgsmålet om hvilke ideer om historisk kontinuitet de to dannelsesforestillinger knytter sig til. Endelig spørges der i den tredje del af analysen hvilket videnskabeligt sandhedsideal danskfagets faglighedsforestillinger forbinder sig med.

### *Fikserbilledets spejlbilleder*

Hvilken historisk tradition for genkendelse af sig selv indskriver fagbilaget danskfaget i? Hvilke traditioner spejler fagbilagets to 'billeder' sig i?

Fagbilagets fikserbilledeforestilling om fagets kerne spejler sit litterære billede i det danskfag som blev formet i 1906 og udfoldet af Vilhelm Andersen, bygget over forestillingen om åndslivet som kernen. Men i fagbilaget af 1999 er det nationale åndsliv erstattet af kunsten og en æstetisk kulturforestilling som begrundelse for faget, og beskæftigelsen med den danske litteratur begrundes ikke eksplicit, men gennemføres som pensum-tvang i en omfattende beskrivelse af den historiske læsning.

Fagbilaget spejler på ét niveau sit sproglige billede i 1971-bekendtgørelsens danskfag hvor sprog som kommunikation blev institueret som fagets kerne. 71-bekendtgørelsen udvidede danskfagets genstandsområde i to dimensioner: det gjorde elevernes sprogproduktion til en faglig aktivitet og indførte ikke-litterære teksttyper i faget. Fagets kultursyn blev antropologisk, og eleverne blev hermed lukket ind i faget. Eleverne og det antropologiske kultursyn har ikke siden kunnet trænges ud af faget, men med bekendtgørelsesreformen i 1987 blev relationen mellem den sproglige og den litterære dimension omtolket, og den særlige fikserbilledekonstruktion som stadig ses i fagbilaget af 1999, blev etableret. Det sproglige billede som i 1971 dominerede det litterære, fik i 1987 en udformning og en position som finder sit spejl i Paul Diderichsens sprogdidaktik og gennem ham i 1800-tallets danskfag. Her ses sprog som fagets – og for så vidt skolens - overordnede kerne, og sprogsynet er udvidet så det rummer både en kommunikativ side, en læringsdimension og et dannelsesprojekt.

Fikserbilledet i fagbilaget kan opfattes både som et rekonstruktionsprojekt af et Vilhelm Andersensk fagsyn og som et ufærdigt konstruktionsprojekt af et endnu uset danskfag der samtænker de to billeder og dermed også den æstetiske og den antropologiske kulturforestilling. Den sidste tolkning kan se ud til at hente sin energi fra den faglige kvalificering af det skriftlige arbejde i faget som siden 1971 har manifesteret sig som et fagdidaktisk paradigmeskift. Herigennem er elevernes sprogproduktion blevet en integreret del af fagets didaktiske profil. I fagbilaget af 1999 signaleres en mulig fagdidaktisk enhedsforestilling i formularen 'tydning af tegn'. Formularens semiotiske kobling mellem sprog og litteratur evner måske i udfoldet form at trække begge fikserbilledets billeder frem i lyset på én gang.

### *Det litterære spejlbillede*

Billedet af danskfaget som et litteraturfag med den danske litteratur i en selvfølgelig særstilling rækker tilbage til en specifik skole- og fagpolitisk begivenhed, skolereformen af 1903 med den efterfølgende bekendtgørelse for undervisningen i dansk fra 1906.

Modersmålsundervisning i den højere skole havde fundet sted siden 1775, fra 1805 med en fast plads på læseplanen, om end århundredet igennem med meget beskedent timetal i den lærde skole der havde den klassiske dannelse som mål og latin som grundfag<sup>29</sup> (Haue et al. 1998). Faget var et sprogligt dannelsesfag med hovedvægt på grammatik og sprogrigtighed og på beherskelse af den retoriske stil i mundtlige og skriftlige øvelser. Læsebogen var organiseret efter genrer og skulle tjene til at danne elevernes stilistiske og litterære smag (Diderichsen 1965, her efter Henriksen 1973: 89). I 1850 blev litteraturhistorie med hovedværker en del af faget, og i 1871 blev oldnordisk og svensk indført efter pres fra folkeligt-nationale kredse (ibid.). Ved reformen i 1903 blev den lærde skole afløst af den højere almenskole som var delt i tre linjer med dansk og historie som centrale fællesfag. Med bekendtgørelsen af 1906 etableres det danskfag som dagens gymnasiedanskfag stadig genkender sig selv i, med positionen som dannelsesfaget par excellence, med dansk sprog og litteratur som genstand, litteraturlæsning som den centrale aktivitet og en mundtlig og en skriftlig produktiv dimension.

1906-bekendtgørelsen er imidlertid ikke som fagbilaget af 1999 et fikserbillede, men ganske entydigt. Fagets kerne er det nationale åndsliv som har fundet sit udtryk i den danske litteratur, og som udfolder sig i det danske

---

<sup>29</sup> I 1871 blev enhedsskolen opdelt i en matematisk og en klassisk sproglig afdeling, men også i den matematiske afdeling var latin et vægtigt fag med stort timetal (Haue et al. 1998: 41ff.).

sprog. I undervisningsbeskrivelsen skilles litteratur og sprog imidlertid ad i litterær formidling og almen retorisk færdighedstræning.

Åndslivet fremtræder som en homogen og selvfølgelig størrelse der ikke kræver nærmere specifikation, og som ikke behøver begrundelse:

Formålet for Undervisningen skal være: at give Eleverne først og fremmest et saa fyldigt Kendskab, som Tiden tillader det, til de betydeligste sider af det Aandsliv, der har fundet sit Udtryk i den danske Litteratur, for saa vidt det overhovedet er tilgængeligt for Eleverne [...] (Bekendtgørelse 1906, Stk. 2).

Formålet og dannelsesmålet er ”Kendskab”, ikke viden. Formidlingen af litteraturhistorisk og biografisk viden skulle gives af læreren i tilknytning til den grundige gennemgang af værker og tekster. Senere skulle eleverne have en samlet kronologisk oversigt over litteraturens udvikling, men det understreges at litteraturhistorien ikke må have sit mål i sig selv, den skal altid referere til den læste litteratur.

Selvudfoldelse og social aktivitet er ikke noget sprogligt dannelsesmål. Lærer og elever er positioneret som giver og modtagere. Værker ”gennemgaaes med Eleverne saaledes, at de føres til fyldestgørende Tilegnelse af dem og lære at forstaa dem i Helheden og alle *væsentlige* Enkeltheder...” Elevernes deltagelse i undervisningen begrænser sig til oplæsning: ”Under Gennemgangen skulle Eleverne ogsaa stadig øves i god Oplæsning”.

Men fagets indre sammenhæng er allerede i fagkonstruktionens første udgave en mistelten som må tages i ed. Lærerne formaner:

Undervisningen i Fagets 2 Sider, a) Litteraturlæsning og Litteraturhistorie og b) Sprogkundskab, bør ikke skilles ad, da begge Sider paa det nøjeste hører sammen [...] (Ibid.).

Hvordan denne sammenhæng i praksis skal bringes i stand, bliver heller ikke i 1906 klart. Sprogkundskab opdeles i en analytisk sproghistorisk og en produktiv side. De sproghistoriske studier af sprogprøver af ældre dansk og oldnordisk har som formål ”at de [eleverne] kunne faa en mere indgaaende forstaaelse af det nu brugelige Sprog”. Det understreges at undervisningen skal være ”rent sproglig”, og der lægges saaledes ikke op til en integration med litteraturlæsningen.

Det produktive sprogarbejde adskilles eksplicit fra litteraturundervisningen. ”Indøvelse i *god og rigtig brug af det nuværende danske Rigsprog i Tale og Skrift*” beskrives som en almen retorisk formidlingstræning der ikke hverken didaktisk eller indholdsmæssigt knyttes til litteraturundervisningen eller danskfaglige emner:

I nøjeste Forbindelse med denne Side af Sprogundervisningen skal staa en Indøvelse af Eleverne i at kunne beherske og anvende de Kundskaber og de Tanker, som dels Skoleundervisningen i det hele, dels Livet uden for Skolen har meddelt dem eller vakt hos dem, paa en saadan Maade, at de kunne udvikle og fremsætte dem i en velordnet og tankerigtig Fremstilling. (Ibid.)

I de skriftlige opgaver var der dog mulighed for også at inddrage litterære emner. Emnerne kan, siges det, ”for en Del” hentes fra undervisningen i andre skolefag og skal i så fald stilles og bedømmes indholdsmæssigt af faglæreren i pågældende fag, sprogligt af dansklæreren. Men herudover skal emnerne enten hentes fra selve danskundervisningen eller vælges frit. I forbindelse med de frie emner advares der dog mod skræmmebilledet af den retoriske tradition:

men altid i Tilknytning til Kundskaber og Erfaringer, som Eleverne maa antages at have erhvervet sig i Livet ogsaa uden for Skolen; man skal her vogte sig for Emner, der kunne give Eleverne Anledning til at levere rene Deklamationsnumre. (Ibid.)

1906-bekendtgørelsen fik sin vigtigste fortolkning af Vilhelm Andersen. Han fik i 1908 det nyoprettede professorat i dansk litteraturhistorie og udviklede i denne position universitetsfaget dansk som blev uddannelsesgrundlaget for de lærere der underviste i det nye litterære undervisningsfag. Vilhelm Andersen udgav i 1912 programskriftet *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning* med beskrivelse af litteraturforskningens dimensioner og forslag til udfyldning af litteraturvisningen ved universitetet og i gymnasiet. Han påpeger i kapitlet om ”Undervisning i dansk Litteratur i Gymnasiet” at det vigtigste nye i den højere almenskoles danskfag er at det er litteraturlæsningen der er hovedsagen, mens litteraturhistorien skal ”støtte Læsningen med en udfyldende Forklaring” (Andersen 1912: 130). Han foreslår herefter et detaljeret program for udfyldning af de tre års undervisning (jf. Finn Hauberg Mortensens grundige analyse i Mortensen 1979: 172ff). Det er et program for litteraturlæsningen, først med generelle litteraturpædagogiske overvejelser, derefter med detaljerede planer for tekstvalget.

Vilhelm Andersens projekt var at etablere danskfaget som et organisk sammenhængende, fagdidaktisk projekt. Han argumenterede for kvaliteten af sit program netop ved at henvise til dets evne til at skabe ”en naturlig Sammenhæng”, dels inden for hvert års kursus, dels for alle de tre års danskundervisning som ”paa denne Maade [bliver] en Cyklus, et organisk Hele – altså en pædagogisk Værdi” (op.cit: 145).

I Vilhelm Andersens program inddrages beskæftigelsen med sprog som system og aktivitet fordi bekendtgørelsen kræver det, men ikke med nogen

didaktisk eller faglig nødvendighed. Men den sproghistoriske dimension integreres i den overordnede organiske sammenhæng i litteraturlæsningen. Beskæftigelsen med elevernes egen sprogbrug og med sprog som system skrives ud i kanten af faget.

Tekstfortolkningens første led er ”den sproglige og reale Fortolkning” (op.cit: 130) som foregår gennem elevspørgsmål til teksterne. Den fremstilles kompensatorisk:

Læreren kan ikke forud kende alle Hullerne i Lærlingens Bevidsthed. Smaa Gryder har stundom nogle besynderlige Ører. (Op.cit: 131)

Bekendtgørelsen kræver at der undervises i svensk således at eleverne ”ledes til at iagttage de vigtigste Forskelligheder mellem Svensk og Dansk med Hensyn til Ordforraad, Ordbøjning og Lydforhold” (Bekendtgørelse 1906, Stk 2). Svensk kurset lægger Vilhelm Andersen i begyndelsen af det første gymnasieår som fortsættelse af mellemskolens svensk kursus (Andersen 1912: 141). Det kombineres uden eksplicit begrundelse med oldnordisk hvis placering imidlertid begrundes med en parallel eller efterfølgende læsning af den nordiske mytologi.

I begyndelsen af andet gymnasieår fortsættes det sproglige kursus med læsningen af gammeldanske sprogsprøver. Her integreres sprogarbejdet med litteraturlæsningen gennem udvalget af tekstprøver og gennem det kulturhistoriske perspektiv. Dette er det eneste sted hvor det sproglige synspunkt bliver bærende for litteraturundervisningen, og dette forhold kommenteres eksplicit. Integrationens motor er den litteratur- og kulturhistoriske viden, altså studiet af ’åndslivet’:

I dette Tidsrum behandles Litteraturen principielt i tilslutning til den sproglige Undervisning. Idet Hovedmændene for den litterære Udvikling indgaar i denne med sådanne Prøver af deres Forfatterskab, der foruden den sproglige tillige har Litteratur- og Kulturhistorisk interesse, knyttes der til Teksterne en indgaaende saglig Kommentar, som giver Hovedtrækkene af den Kultur, de repræsenterer. [...] Derefter tager Litteraturlæsningen Førerskabet og beholder det [...] (Op.cit: 142f.)

Af de produktive sider nævnes hos Vilhelm Andersen kun den mundtlige. Den mundtlige dimension kommenteres dels som litteraturdidaktisk funktion, dels som selvstændigt bekendtgørelseskrav om elevforedrag. Formålet med det organiske litteraturlæsningsprojekt er i den sidste ende at ”*forme* Mennesker”, siger Vilhelm Andersen (op.cit: 145). Denne formningsproces indebærer imidlertid ikke selvstændig sproglig aktivitet fra elevernes side. Eleverne skal ikke tage produktivt sproglig del i fortolkningen fordi deres direkte berøring af litteraturen kan belaste dens sakrale position og



dannelsesfunktion. Vilhelm Andersen medgiver således at eleverne skal øves i at læse op, men advarer mod at dårlig oplæsning kan forringe elevernes oplevelse af digterværket: ”Man maa ikke for nogen Pris give Eleverne et ringere indtryk af et Værk, end dets Værd er til” (op.cit: 130). Han henstiller at arbejdet med et værk indledes med lærerens ”så vidt muligt kunstnerisk[e] Oplæsning” af værket (ibid.). Når eleverne skal læse op, skal de være forberedt hjemmefra, og læreren skal rette deres oplæsning. Det egentlige fortolkningsarbejde skal læreren tilsvarende forestå:

Den æstetiske og historiske Fortolkning af Værkets Form (Stil, Plan), Indhold (Karaktertegning, Naturskildring, Stemning, Idé) og Betydning (i Forhold til Digteren selv og hans Samtid, Forudsætninger og Eftervirkninger) må derimod udgaa fra Læreren selv og meddeles enten i Foredrag af ham personlig eller i Samtaler under hans Ledelse efter en af ham lagt Plan. (Op.cit: 131)

Vilhelm Andersens didaktiske fokus er følgerigtigt lærerens fortolkning og tilrettelæggelse af undervisningen. Eleverne tilegner sig litteraturen gennem lærerens fortolkning:

Det er noget af det største, en Lærling kan opleve, at se en Lærer fortabt i Forklaringen af hvad han elsker, ikke mindst hvis det er Ting, hvis Skønhed ikke mere ses af nogen – som den Gang da A. S. Vedel (med Chr. Richardts smukke Udtryk) ’varmed ved sit Bryst de frosne Sangens Fugle’. (Op.cit: 132)

Elevernes selvstændige mundtlige aktivitet fremstår således som uønsket og problematisk for det litterære dannelsesprojekt. Litteraturen skal bringes til dem gennem lærerens fortolkning eller eventuelt tvinges i dem i automatiseret form, gennem udenadslære, så den så at sige kan virke indefra (ibid.).

Ud over oplæsningen stiller bekendtgørelsen også krav om at eleverne indøves i at fremstille kundskaber og tanker i ”en velordnet og tankerigtig Fremstilling” (Bekendtgørelse 1906, Stk. 2). Vilhelm Andersen drager denne aktivitet ud i periferien af litteraturlæsningen. Eleverne kan sættes til at læse hjemme og referere kursorisk læste tekster knyttet til den grundige, statariske læsning af et ”enkelt monumentalt Værk” (Andersen 1912: 137). Elevernes aktivitet skal imidlertid styres af læreren, både indholdsmæssigt og formmæssigt:

Saadanne cykliske Udflugter [til kursorisk læst stof] kunne passende afgive et Emne blandt flere fra andre Fag for de af ’anordningen’ krævede Elevforedrag. Naturligvis under Lærerens Vejledning, da Elevforedragene [...] helst må behandle et forud gennemgået, men endnu uordnet Stof. Dansktimeen skulle jo ikke gerne være en Diskussionsklub. (Op.cit: 138)

1906-bekendtgørelsen med Vilhelm Andersens fortolkning er den historiske tradition som fagbilaget af 1999 først og fremmest spejler sig i. Her blev danskfaget i gymnasiet konstitueret som et nationallitterært fag med førerposition i gymnasiets dannelsesprojekt.

Finn Hauberg Mortensen har vist hvordan Vilhelm Andersen konstruerede sit litterære dannelsesprogram som en dannelsesroman hvor programmet både gentager og er et led i det danske folks dannelseshistorie. Dannelsesromanen tager sin begyndelse i den romantiske guldalder hvor folket realiserede sig selv på et umiddelbart plan i det 'hellensk' dannede menneske, den fører frem til faldet i 1807 og når gennem en stadigt stigende problematisering frem til Vilhelm Andersens forsøg på at genetablere den hellenske dannelse ved at indføre læsning af dansk litteratur som dannelsesgrundlag i gymnasiet (Mortensen 1979: 201).

Danskfagets kerne er i Bekendtgørelsen af 1906 det åndsliv som har fundet sit udtryk i den danske litteratur. Vilhelm Andersens guldalderkonstruktion udfolder bekendtgørelsens forestilling om åndslivet og programsætter elevernes vej til det. Også sproget er åndslivets udtryk. I Vilhelm Andersens dannelsesforestilling er dansk sprog og litteratur ét sammenfaldende udtryk for det danske folks kommen til sig selv. Derfor kan arbejdet med sprog hos Vilhelm Andersen bidrage til det litterære dannelsesprojekt, men vel at mærke kun når sprog forstås som litteraturens sprog. Sprog som system, som funktion og som brug kan ikke integreres i hans faglige projekt. Grammatiske sproglige aspekter skrives ud i kanten af faget hvor det rækker ned mod mellemskolens sproglige træningsprogram. Retoriske øvelser og oplæsning inddrages modstræbende og under kraftig kontrol som rester af en danskfaglig tradition der ikke passer ind i den nye konstruktion. Elevernes mundtlige sprogbrug beskrives nærmest som en trussel om forurening af litteraturens sakralitet, og Vilhelm Andersen anbefaler at den disciplineres og holdes stramt i tøjr i undervisningen. Elevernes skriftlige sprogbrug nævnes hos Vilhelm Andersen overhovedet ikke, men er også i selve bekendtgørelsen udskilt af fagets litterære projekt som et overfagligt, alment og personligt trænings- og dannelsesprogram.

Med Vilhelm Andersens konstruktion af faget fik danskfaget sin egen dannelsesroman. Fagets guldalder er i denne roman Vilhelm Andersens danskfag med det harmoniskabende historisk-litterære dannelsesprojekt der konstituerede gymnasiets dannelsesprofil. Splittelsen og faldet satte ind med den radikale bekendtgørelsesændring i 1971 hvor det litteraturhistoriske dannelsespensum blev opgivet, litteraturen blev detroniseret og sproget som individuelt og socialt projekt blev etableret som fagets centrale genstand.

Fagbilaget af 1999 kan i dette lys ses som et forsøg på genetablering af det Vilhelm Andersenske dannelsesprojekt gennem en rekonstruktion af elevernes sprogproduktion som et litterært fortolkningsprojekt. Det litterære fagbillede i fagbilaget skriver ligesom det Vilhelm Andersenske danskfag den skriftlige dimension ud i kanten af faget, men integrerer den mundtlige som en lærerkontrolleret fortolkningsaktivitet.

Fagbilaget af 1999 kan imidlertid ikke uden videre rekonstruere Vilhelm Andersens danskfag. I 1999 er det ikke muligt at legitimere beskæftigelsen med den danske litteratur med henvisningen til det nationale åndsliv. Når fagbilaget fremsætter sin påstand om den danske litteraturs særstilling i faget uden begrundelse, er det en detalje der udstiller umuligheden af fagbilagets forsøg på umiddelbar rekonstruktion af guldalderforestillingen. I 1999 er det ikke længere muligt at referere til et åndsliv der kan legitimere den nationale litteratur som elevernes dannelsesvej. Globalisering og multikulturalitet gør det nødvendigt at finde andre typer af begrundelser for fagenes stofselektion og dannelsesprojekter.

Fagbilaget udvikler imidlertid ikke sådanne begrundelser, men etablerer i stedet den danske litteraturs særstatus som pensumtvang, gennem en opnormering af den historiske læsning. I bekendtgørelsen af 1906 er den litteraturhistoriske viden som eleverne skal tilegne sig, ikke ekspliciteret eller begrundet. Litteraturen, læreren og faget inkarnerer åndslivet og litteraturhistorien i en selvfølgelig enhed. Den eneste og naturlige begrænsning for stofbehandlingen i et fag nævnes allerede i anden linje: ”et saa fyldigt Kendskab, som Tiden tillader det” (Bekendtgørelse 1906, Stk 2). Fagbilaget af 1999 kan ikke på samme måde læne sig op ad en etableret helhedsforestilling. Her må åndslivet konstrueres forfra som et kompliceret system af litteraturhistoriske og kulturhistoriske vinkler og vidensområder. Netop fordi dette system skal konstrueres som et selvstændigt projekt og ikke kan bindes til en selvfølgelig litterær kanon eller en etableret fagforestilling, vokser det til et voldsomt projekt som forekommer ude af trit med fagets timetal og øvrige faglige bindinger. Samtidig opgraderes i fagbilaget den type af videnstilegnelse der knyttes til det historiske. I bekendtgørelsen fra 1906 opereres der med det beskedne ”Kendskab”. ”Kendskab” optræder også en enkelt gang i fagbilaget af 1999, suppleret af ”overblik”, men den dominerende betegnelse er ”viden” som optræder hele fire gange. Den legitimering af beskæftigelsen med den danske litteratur som ikke kan gives eksplicit i fagbilaget, etableres således i stedet gennem en massiv opnormering af vidensdimensionen der tøjrer undervisningen til den danske litteraturs historie.

Som 'åndslivets' erstatning indskrives fagbilaget af 1999 kunsten som legitimeringsgrundlag for beskæftigelsen med litteraturen, og den nationale kulturforestilling erstattes med en æstetisk.

Nøgleordet for beskæftigelsen med litteraturen er hos Vilhelm Andersen 'fortolkning'. Hos ham er fortolkningen lærerens projekt, og eleverne er henvist til at møde litteraturen gennem lærerens fortolkende filter. Elevernes projekt er hos Vilhelm Andersen ikke et fagligt tilegnelsesprojekt, men et personligt dannelsesprojekt. De skal ikke blive dygtige til at fortolke tekster, men de skal kunne gengive lærerens fortolkninger og i øvrigt lade sig danne i hans og fagets billede gennem undervisningen.

Fagbilaget af 1999 etablerer to begreber, 'tolkning' og 'fortolkning'. Her er 'fortolkning' det projekt som litteraturen åbner for, og som eleverne gennem undervisningen skal have færdighed i. Fortolkning af tekster er et fagligt projekt. Men som fagligt projekt er det knyttet til tekstlæsningen og kun i begrænset omfang og elementære former til den produktive side af faget. Den faglige vej konstrueres først og fremmest som et analytisk og receptivt projekt.

'Tolkning' er den livstydning som finder sted i litteraturen. Den fremstilles som et alment menneskeligt projekt: "I litteraturen har mennesker til alle tider tolket deres livsvilkår og formuleret deres omverdensforståelse og selvforståelse" (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, Stk. 1.2). Som sådan er den for så vidt også elevernes projekt hvilket også understreges af at 'omverdensforståelse' og 'selvforståelse' indgår i rækken af undervisningsmål. Men 'tolkning' er ikke elevernes projekt inden for fagets rammer. Her er tolkning højst noget der fremstilles og redegøres for (op.cit: 2.6.2).

'Tolkning' som litterært livstydningprojekt bliver i fagbilaget afløst for 1906-bekendtgørelsens 'åndsliv'. Herigennem skrives kunsten frem som legitimeringsgrundlag, ikke for beskæftigelsen med den danske litteratur, men for beskæftigelsen med litteraturen som sådan. Den autoritet som faget og læreren i 1906 kunne hente i en litterær, national guldalderforestilling, etableres i fagbilaget af 1999 gennem litteraturen og kunsten. Danskfaget etableres således som dannelsesfaget der som bærer og formidler af en æstetisk kulturforestilling sikrer elevernes dannelsesvej til kunstens erkendelses- og tydningsaktiviteter.

Men også her er der kommet en slange på tværs så denne nye sakralitet ikke uden videre kan blive grundlag for konstruktionen af faget. Slangen benævnes i fagbilaget 'massekommunikative udtryksformer' og skrives ud på en ydmyg plads i faget. Men som analysen af fagbilaget har vist, er slangen en større enhed, nemlig en kobling mellem den ubenævnte størrelse, 'ikke-kunstneriske udtryksformer' og elevernes sprog, og hermed også de dannelsesmål som siden 1971 ikke har kunnet skrives ud af faget, 'oplevelse,

erkendelse, selvudfoldelse og social aktivitet'. Men denne større enhed og de tilhørende dannelsesmål er netop heller ikke for alvor skrevet *ind* i faget. De sproglige dannelsesmål er ikke knyttet til det kunstneriske dannelsesprojekt. En sådan kobling ville frembringe en æstetisk produktiv, virtuel dimension og en mulighed for at integrere den dominerende æstetiske kulturforestilling i fagbilaget med den antropologiske (jf. Thavenius 1999a, Drotner 1999).

### *Det sproglige spejlbillede*

Fagbilaget af 1999 finder sit andet spejl i 1971-bekendtgørelsen og bag den i 60'ernes sprogvidenskabelige og sprogpædagogiske strømninger. En dansk nøgleperson heri var Paul Diderichsen som med sine sprogdidaktiske analyser og refleksioner knytter en genealogisk forbindelse til 1800-tallets danskfag.

1971-bekendtgørelsen brød med de to centrale begrundelser i Vilhelm Andersens fagkoncept: det national-litterære åndsliv og positioneringen af eleverne som fagligt passive modtagere af dannelsens perler. Den instituerede med det såkaldt udvidede tekstbegreb en 'sekularisering' af litteraturen som fagligt stofområde, og den lukkede eleverne ind i faget som fagligt produktive agenter ved at etablere elevernes sprogproduktion som et fagligt projekt med et kritisk bevidstgørende dannelsesperspektiv. 1971-bekendtgørelsen sætter skel i danskfagets historie fordi hverken det antropologiske kulturbegreb eller eleverne herefter kan skrives ud af faget igen.

De to fornyelser tegner begge en bevægelse fra et didaktisk normativt til et fagligt-videnskabeligt grundlag for litteraturbeskæftigelsen og sprogproduktionen. Strukturalistisk semiotisk tekstteori og pragmatisk sprogteori var de videnskabelige referencer som skubbede Vilhelm Andersens dannelsesprogram og den grammatisk-normativt funderede skriveundervisning ud af 71-bekendtgørelsen. Den biografisk-litteraturhistorisk funderede læsning blev afløst af den nykritiske tekstanalyse, og det moralfilosofiske essay blev som standard for den danske stil afløst af den kommunikationsanalytisk begrundede skriftlige opgave.

1971-bekendtgørelsen sparkede naturligvis ikke direkte af fra 1906-bekendtgørelsen. Forud for den gik forskellige relativt beskedne bekendtgørelsesændringer hvor fx oldislandsk og sproghistorie blev afskaffet. Nykritikken og kommunikationsanalysen blev lanceret i faget i 60'erne som momenter i internationale strukturalistiske og pragmatiske strømninger i litteraturvidenskaben og sprogvidenskaben (jf. Mortensen 1979: 63, Fjord Jensen 1966). Finn Hauberg Mortensen (1979) har empirisk og analytisk belyst den turbulente historie om 1971-bekendtgørelsen som på flere måder blev et skelsættende arbejde. Uden at gå ind i selve beretningen om bekendtgørelsens tilblivelse, vil jeg her fremdrage to projekter af særlig relevans for analysen af

danskfagets sproglige genealogi, nemlig dels det didaktiske 60'er-projekt som blev kaldt 'den sproglige åbning', dels udviklingen af undervisningsdisciplinen 'pragmatisk analyse' på Københavns Universitet. Det ene projekt forbinder sig med den sproglige dimension der kan ses fra det litterære billede i fagbilaget af 1999, det andet forbinder sig med grundtanken i det sproglige billede af faget.

I forlængelse af den strukturalistiske sprogvidenskabelige nyorientering i 1960'erne lanceredes den såkaldte 'sproglige åbning' som et didaktisk projekt der forbandt sproganalyse med den nykritiske nærlæsning (jf. Mortensen 1979: 569ff.). Centrale navne var Erik Hansen, Hans-Jørgen Schiødt, Steffen Hejlskov Larsen. Projektet var et led i opgøret med den Vilhelm Andersenske idealistiske historisme og traditionen for subjektiv impressionistisk tekstlæsning i gymnasieundervisningen. Ved at bruge sprogiagttagelse som indgang til tekstanalysen kunne eleverne inddrages i tekstarbejdet, og analysen baseres på objektive iagttagelser. Det konkrete projekt problematiseres hos Mortensen, dels for en tendens til formalisme og isolation af teksten fra sin historiske sammenhæng, dels for sit manglende tekstteoretiske fundament (Mortensen 1979: 570f.). Set i den foreliggende analyses perspektiv er 'den sproglige åbning' imidlertid en første etablering af en tekstdidaktik med en sproglig dimension og som sådan et spejl for den dimension af det sproglige der inddrages i 1999-fagbilagets tekstdidaktiske projekt: "den tætte, intensive tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder..." (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, 3.1.1).

Den pragmatiske analyse blev i slutningen af 60'erne udviklet på Københavns Universitet og senere på RUC som en kommunikationsanalytisk disciplin med ambitioner om at etablere sig som en overgribende tekstanalytisk tilgang med et bredt tekstbegreb. Gruppen af sprogforskere bag den tæller navne som Erik Hansen, Harald Steensig, Niels Erik Wille, Peter Harms Larsen. Den blev direkte inspiration for det sammenhængsskabende fagsyn i 71-bekendtgørelsen. Kommunikationsmodellen kritiseres hos Mortensen for som pædagogisk program at reducere sprogbrugsanalysen til teknokratiske rolleøvelser med det formål at lære at kommunikere hensigtsmæssigt i givne situationer (jf. Karen Sonne Jakobsen i Mortensen 1979: 722ff.). Det påvises videre at den pragmatiske analyse hvis sprogvidenskabelige inspiration var Paul Diderichsens sætningsanalyse, hermed kommer i konflikt med Diderichsens sprogdidaktiske program (op.cit: 723). Med denne undersøgelses blik er den pragmatiske analyse nok det uomtvistelige genealogiske udspring for det funktionelle sprogsyn i fagbilaget af 1999, men didaktisk taler det sproglige billede i fagbilaget i langt højere grad med Diderichsens sprogdidaktiske tunge end med den teknokratiske pragmatiske analyse.

Både disse forandringer og selve 71-bekendtgørelsen var momenter i et langt større uddannelseshistorisk billede hvor højkonjunktur og vækst igangsatte en uddannelsesekspansion der blandt meget andet grundlæggende har forandret gymnasiets funktion og position. Det embedsborgerlige elitegymnasium som det Vilhelm Andersenske danskfag blev etableret i, er siden 60'erne eksploderet og er i dag et massegymnasium der skal legitimere og profilere sig i forhold til tre andre ungdomsgymnasiale uddannelser.

I 1971-bekendtgørelsen blev sproget som kommunikationsredskab gjort til fagets helhedsskabende størrelse (Direktoratet for gymnasieskolerne og hf 1971: 6). Litteraturen blev detroniseret og positioneret som en form for sprogbrug på linje med andre.

Formålet er at gøre eleverne bevidste over for sproget som forudsætning og redskab for det enkelte menneskes individuelle og sociale aktiviteter. De skal lære at analysere og vurdere forskellige former for sprogbrug, fra hverdagens meddelelser til det kunstnerisk formede udtryk. Den erfaring de herigennem opnår, skal udnyttes i opøvelsen af deres mundtlige og skriftlige færdighed. (Bekendtgørelse 1971, § 4)

Bekendtgørelsen var opbygget efter de tidligere fagbekendtgørelsers model med gennemgang af fagets områder i rækkefølgen: tekstlæsning, herunder fiktive tekster og ikke fiktive tekster, mundtlig og skriftlig sprogfærdighed, eksamen. Den omfattende vejledning der blev udfærdiget til bekendtgørelsen, signalerede imidlertid helt ud i den omvendte disposition radikalitet og 'Umwertung aller Werte':

Den indledes med de områder af faget hvor eleverne aktivt tager del i sprog-handlingen (mundtlig og skriftlig fremstilling) for at fortsætte med en gennemgang af forskellige arbejdsformer der kan fremkalde snart den ene, snart den anden holdning til sproget. Derefter følger de områder der opøver den analytiske og vurderende evne, således at der indledes med de almindeligste kommunikationsformer og slutes med de mest sammensatte former. (Direktoratet for gymnasieskolerne og hf 1971: 7)

Den nationale historisme med kronologien som sammenhængsskabende kraft havde hidtil været fastholdt i faget gennem kvantitativt fastlagte litteratur-historiske overblikkrav, om end i 60'erne anfægtet af strukturalistiske, nykritiske tendenser i tekstlæsningen. I 1971 blev de kvantitative krav ophævet, og et pluralistisk historiesyn med flere forskellige organiserings-principper for tekstlæsningen blev indført:

Gennem arbejdet med tekstlæsning skal eleverne lære at læse med forståelse, indlevelse og kritik. De skal gøres bekendt med, at der kan anlægges forskellige synsvinkler på stoffet. (Bekendtgørelse 1971, § 4)

71-bekendtgørelsen skrev således Vilhelm Andersens litterære guldalder-konstruktion og 'åndslivet' som kernekategori ud af danskfaget. Litteraturen mistede dermed garanten og begrundelsen for sin sakrale position. Den sekulariserede litteratur indgik som genstandskategori i det såkaldt udvidede tekstbegreb. Her opregnedes en række sidestillede tekstlæsningskategorier under hovedopdelingen i fiktive og ikke-fiktive tekster. Andre kommunikationsformer som film og tv kunne inddrages (ibid.).

Elevernes mundtlige og skriftlige sprogbrug blev knyttet sammen med det tekstanalytiske arbejde. Fokus var på sprog som kommunikation. Mens 1906-bekendtgørelsen inddrog kundskaber fra andre fag og fra livet uden for skolen som stof for retorisk træning, satte 1971-bekendtgørelsen fokus på verden uden for skolen som kommunikativt rum:

Man skal kunne udtrykke sig klart og tydeligt. Derfor må man tillægge den mundtlige sprogfærdighed væsentlig betydning.

[...]

I bekendtgørelsen er arbejdet med skriftlig fremstilling dels knyttet tættere sammen med den øvrige undervisning, dels forbindes den med den sproglige verden eleverne befinder sig i og som de også aktivt forholder sig til uden for skolen. (Direktoratet for gymnasieskolerne og hf 1971: 6)

Sprog som kommunikation blev i 1971-bekendtgørelsen institueret som kerne og forbundet med kritisk sprogbevidsthed som dannelsesmål. Denne etablering af sprogbrug som kernefagligt stof udmøntedes i en fagligt didaktisk beskrivelse af den mundtlige og skriftlige undervisning. Det produktive sproglige arbejde blev organiseret over parametrene progression og opgavegenrer:

Undervisningen i mundtlig sprogfærdighed bør bl.a. omfatte øvelser i referat, diskussion og argumentationsanalyse. Undervisningen i skriftlig sprogfærdighed indledes med korte skriftlige øvelser på grundlag af tekstiagttagelse og videreføres til mere komplicerede opgaver med stigende krav til abstraktion og vurdering.

Eleverne skal øves i følgende arbejdsformer:

Analyse og kritisk vurdering af en sagprosa tekst.

Litterær fortolkning.

Formulering af meddelelse i en defineret skrivesituation.

Orienterende fremstilling af et i forvejen kendt fagligt stof.

Desuden bør der gives eleverne mulighed for at skrive friere opgaver på grundlag af selvvalgt stof. (Bekendtgørelse 1971, §4)



Det nye ved denne etablering af sprogproduktion som et fagdidaktisk projekt var for den skriftlige dimensions vedkommende et fagdidaktisk genreapparat og for den mundtlige dimensions vedkommende en udvidelse af det retoriske spektrum som hidtil havde været kendt i faget (oplæsning, referat, foredrag), med diskussion og argumentationsanalyse. Herigennem blev mundtlig og skriftlig sprogfærdighed forbundet med hinanden, ligesom de produktive arbejdsformer blev knyttet sammen med tekstlæsningen.

Sammentænkningen af tekstlæsningen og det skriftlige arbejde blev yderligere markeret da man i 1974 indførte materialehæfter til skriftlig eksamen. Den danske eksamensstil kopierede i sin konstruktion undervisningens praksis gennem sammenstillingen af forskellige typer af tekster og de opgavetyper der knyttedes til dem, og den blev på denne måde ”skriftlig dansk”, dvs. en faglig opgave (jf. Mortensen 1985: 42). Det var en afgørende fornyelse af den danske stil som siden fagets oprettelse i 1805 havde været konstrueret som en sproglig færdighedsprøve med alment indhold.

Som Vilhelm Andersen taler med i det litteraturlæsende danskfag som blev konstrueret efter gymnasireformen 1906 og stadig eksisterer, taler sprogprofessoren Paul Diderichsen med i den fagdidaktiske kvalificering af danskfagets sproglige dimension som fandt sted fra 1971 og frem. Det gør han på den ene side i det kommunikationsteoretiske sprogsyn som lå bag 1971-bekendtgørelsen, på den anden side i den sprogdidaktiske tænkning i bekendtgørelsen. Disciplinen pragmatisk analyse på Københavns Universitet der som nævnt blev model for 71-bekendtgørelsens sprogsyn, var udviklet i et miljø med oprindelig tilknytning til Diderichsen, ligesom den overordnede ide om den sproglige helhed i faget var inspireret af hans sprogdidaktiske program (jf. Mortensen 1979: 860). Diderichsens sprogdidaktiske tænkning slår imidlertid tydeligere igennem da danskfaget (og gymnasiet) igen i 1987 blev revideret som led i Bertel Haarders opgør med 70'ernes uddannelsespolitiske positioner. Her blev den sproglige dimension udformet med tydelig genealogisk forbindelse til Paul Diderichsens program, og fagbilaget af 1999 spejler sig med visse indskrænkninger også heri. Diderichsen leverede to vigtige momenter for 87-bekendtgørelsens revision af 71-bekendtgørelsens kommunikative sprogprogram: et udvidet sprogsyn og en overordnet model for det sproglige projekt. Hos Diderichsen ses sprog ikke blot som et kommunikativt medie, men også som et identitetsprojekt og et læreværktøj. Hans sproglige opdragelsesprogram er et overordnet program som rækker ud over alle skolens fag. Paul Diderichsen så ingen ’naturlig’ forbindelse mellem litteraturlæsningen og det sproglige. Herigennem institueres således to fagligheder i danskfaget: en litterær og en sproglig.

Paul Diderichsen blev som sprogforsker kendt dels for sit bidrag til sætningsanalysen, sætningskemaet og feltanalysen, dels for sit stil- og genrehistoriske projekt *Dansk prosahistorie* der blev afbrudt af hans død i 1964. Han underviste på Københavns Universitet, fra 1949 som professor, i nydansk grammatik og senere i dansk prosahistorie. For det gymnasiale danskfag fik Diderichsens videnskabelige arbejde betydning for grammatikundervisningen, men også for tekstlæsningen, dels gennem udviklingen af en sprogligt orienteret tilgang til den nykritiske tekstanalyse, 'den sproglige åbning', dels gennem den pragmatiske analyse (op.cit: 568ff.). Her vil jeg imidlertid sætte fokus på hans sprogdidaktiske refleksioner over danskundervisningen der kan læses i en samling af artikler som blev udgivet posthumt i 1968 under titlen *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. Heri gennemgår Paul Diderichsen latinskolens sprogundervisning og modersmålsgrammatikkens historie, og han diskuterer sprogrigtighed, dansk stil og praktisk sprogfærdighed. I artiklen "Fremstillingskunst og praktisk sprogfærdighed" fokuserer han på samtidens sprogundervisning i lyset af 1800-tallets retoriske traditioner, og i den afsluttende artikel skitserer han "Retningslinjer for en reform af den sproglige opdragelse".

Paul Diderichsens direkte bidrag til danskfagets genealogi består i at han skrev danskfagets historie før 1903/1906 ind i fagets (potentielle) historiske selvgenkendelse. Hans indflydelse er ikke dokumenterbar gennem pensumundersøgelser, men som jeg vil vise, finder hans program for sprogundervisningen ekko i bekendtgørelsesudsagn siden 1971. Måske er det et udtryk for det sproglige områdes sekundære position i danskfaget at det ikke sådan som det litterære område skriver nationale traditioner og stemmer frem, men at praktisk pædagogisk inspiration i stedet søges uden for landets grænser.<sup>30</sup>

Jeg vil pege på Paul Diderichsens sprogdidaktiske refleksioner som en genealogisk forbindelse mellem 1800-tallets grammatisk-retoriske dannelsesfag og det danskfag som blev konstrueret i den sidste tredjedel af 1900-tallet. Som Vilhelm Andersen tolkede 1800-tallets litterære historie ind i sin dannelsesforestilling og konstruerede en didaktisk model herover, sådan kan man sige at Paul Diderichsen tolkede 1800-tallets retoriske dannelses teorier ind i sin sproglige dannelsesforestilling og konstruerede en model for "sproglig opdragelse" herover.

---

<sup>30</sup> Lis Levinsen som var arkitekten bag den nye skriveundervisning i 1971, fortæller at hun byggede på inspiration fra det svenske gymnasium som i 1966 havde indført en ny stiltype (Levinsen 1999: 35f.). Den procesorienterede skriveundervisning som slog igennem i 1990'erne, var inspireret af amerikansk og norsk skrivepædagogik (jf. fx Kock og Tandrup 1989: 10, Krogh et al. 1994: 14).

Paul Diderichsen havde lige så lidt fokus på litteraturbeskæftigelsen i danskfaget som Vilhelm Andersen havde fokus på elevernes sprogproduktion. Hos Vilhelm Andersen er elevernes eget mundtlige sprog en belastning for det litterære dannelsesprojekt, og det skriftlige arbejde er slet ikke en del af hans program. Paul Diderichsen forholder sig tilsvarende ikke til litteraturbeskæftigelsen i faget som sådan. Han opfatter den skriftlige og mundtlige fremstilling som danskfagets fornemste opgave (Diderichsen 1968: 204), og når han får øje på litteraturen, er det som en komplikation for denne opgave. Således gør han opmærksom på at en produktiv enhed i faget ikke længere er mulig fordi litteraturen siden romantikken ikke har kunnet være mønster for elevernes sprogarbejde og dermed ikke en del af det sproglige dannelsesprogram (op.cit: 202).

I Diderichsens undersøgelse af den europæiske, humanistiske dannelses-traditions skæbne i den danske modersmålsundervisning fremstår det allertidligste danskfag som et ideal der blot aldrig blev realiseret i praksis. Fagets lærebøger var en grammatik, en lærebog i den klassiske retorik med eksempler fra det 18. århundredes litteratur og en omfattende, genreinddelt læsebog med læsestykker fra samtidens litteratur der var mønstre, øvestof og inspiration for de mundtlige og skriftlige øvelser. Paul Diderichsen peger på at disse mønstre lå eleverne så nær i tid, skrivemåde og almene forudsætninger at ”fri og selvstændig efterligning skulle være mulig” (Diderichsen 1968: 193), samtidig med at undervisningen i de klassiske og nyere sprog formidlede de samme normer i et andet sprogmateriale. Ydermere undervistes der også i andre fag som religion, historie, geografi og naturfag, ikke bare fra et indholdssynspunkt, men også fra et stilistisk synspunkt sådan at øvemønstrene lige så vel kunne hentes fra disse fag. Undervisningen i modersmålet blev således et led i en etableret tradition:

Man skulle synes at modersmålsundervisningen med det Baden-Rahbekske lærebogssystem fik næsten ideelle kår. Grammatik og stilistik, forfatterlæsning, deklamation og stilskrivning var vokset ud af samme gennemarbejdede tradition og tjente samme formål: at opøve den studerende ungdom i det klassiske foredrags kunst, at danne dens smag og stil gennem kritisk læsning og øvelse, og derigennem forædle personligheden, både dens ydre optræden og dens indre harmoni. (Ibid.)

Dette ideal havde ringe betingelser for at blive realiseret i praksis, først og fremmest fordi der ikke fandtes uddannelse af modersmålslærerne der kvalificerede dem til at varetage undervisningen i skriftlig og mundtlig fremstilling (op.cit: 194).

Det første danskfags ideale samstemthed med en dannelsesstradition og en litterært-essayistisk stilnorm blev opløst, bl.a. gennem den romantiske litteraturs pastiche- og originalitetsdyrkende sproglige eksperimenter:

Ved at læse Rahbeks læsebog lærte man sig stil, én stil. Ved at gennemgå et historisk ordnet litteraturudvalg omfattende prøver lige fra saga og folkeviser til Tom Kristensen og Paul la Cour får en gymnasiast i vore dage ikke fat på en stilistisk linje som han kan følge ved arbejdet med sin egen stil, om han da overhovedet tænker på at gøre et sådant arbejde. Enheden mellem litteraturlæsning, stilistik, grammatik og fremstillingsøvelser er gået tabt. (Op.cit: 202)

Også skolens demokratisering har på godt og ondt medvirket til at opløse den akademiske stil der var den lærde skoles stilideal (op.cit: 203), ligesom ophobningen af sprogligt lærestof som svensk, norsk, oldnordisk, sproghistorie mv. har gjort det vanskeligt at prioritere den skriftlige og mundtlige fremstilling (op.cit: 204).

Paul Diderichsens ærinde var ikke at etablere sproget som stofområde per se i danskfaget, men at kvalificere elevernes sprogproduktion som ”alsidig sproglig opdragelse” (op.cit: 206). Beskæftigelsen med sproget skal være målrettet mod elevernes udvikling af deres egen sprogbrug. Det var sprogundervisningen i Diderichsens samtid ikke. Den danske stil var en sproglig færdighedsprøve af moralfilosofisk tilsnit og i essayistisk form, ifølge Diderichsen et anakronistisk levn fra enhedsidealet i det tidligste danskfag:

Disse samlinger af banale refleksioner med korrekt anbragte kommaer udløser som regel intet i den skrivende, de indeholder ingen meddelelser til nogen bestemt og savner enhver tilknytning til sprogets naturlige funktioner. De har hjemme i den klassiske tradition som eksercitier i en bestemt traditionsbundet kunst og får først mening når de bevidst anvendes til indøvelse af de retoriske regler og kunstgreb der gælder for epistlen eller det moralfilosofiske essay. (Op.cit: 204)

Ligesom i 1800-tallet gælder det også for Diderichsens samtid at universitetet ikke kvalificerede modersmållærerne til at undervise i skriftlig og mundtlig fremstilling (op.cit: 213f.).

Diderichsen fremdrager to positioner i 1800-tallets modersmålsundervisning som refleksionsgrundlag for et moderne sprogligt undervisningsprogram. I dagens skole, hævder han, er disse positioner blevet glemt eller huskes i karikerede former (op.cit: 200).

Den ene position kombinerede formel retorisk træning med alment moralske emner. V.A. Borgens *Vejledning til Affattelse af Udarbejdelser i Modersmaalet* (1840) der udkom i syv oplag gennem de følgende 25 år, fremlagde over 200 sider og 38 lektioner regler, mønstre og øvelser i sprog,

stil, fraseologi og komposition. Den repræsenterede med sit fokus på form, sprog og teknik den ene af de to klassiske, retoriske traditioner, sofisternes, med dens højtudviklede viden om sprogbrug som en formel færdighed. Dannelsesaspektet kom ind via de moralske og gudelige eksempler og opgaver; forestillingen var at dette indhold så at sige havde selvvirkende effekt på karakterdannelsen (op.cit: 198f.).

Den anden position fokuserede på elevernes personlige tilegnelse af stoffet og så dette som det nødvendige grundlag for deres arbejde med fremstillingsformen. Martin Hammerich, dansklærer og forfatter<sup>31</sup>, advarede mod at løsrive skematiske deløvelser fra arbejdet med stoffet. Han mente at opgaveemnerne skulle tages fra undervisningen i fagene så eleverne havde kundskaber og synspunkter at bygge på. En pointe hos Hammerich var at elevernes private følelser, tanker og iagttagelser ikke kom skolen ved:

Saaledes komme vi igjen tilbage til den Grundsætning, at man skal lade Ungdommen i Fred med dens private Smaabegivenheder og Grublerier. (Martin Hammerich 1855, her fra Diderichsen 1968: 198)<sup>32</sup>

Hammerich hørte hjemme i den anden klassiske tradition, den sokratiske med dens fokus på selvarbejde og respekt for stoffet som grundlaget for den skriftlige frembringelse.

Diderichsens program for skriveundervisningen bygger på en syntese af disse to positioner (jf. op.cit: 200). Fagligt arbejde med sproget skal kvalificere både elevens faglige viden og den sproglige klarhed og stringens. Programmet sprænger således danskfagets rammer og bliver et sprogligt opdragelsesprogram for alle skolens fag.

De frie, holdningsfokuserede opgaver uden faglig binding som har domineret danskfagets skriveundervisning, producerer ifølge Diderichsen såvel sproglig som indholdsmæssig uforpligtethed:

Den løshed i opbygningen og den uansvarlighed i meningsyttringen som fremelskes ved hovedparten af de sædvanlige friere opgaver i dansk stil på højere trin, vil kunne modvirkes ved at genindsætte den faglige stil (og det faglige foredrag) i sine nedarvede rettigheder. (Op.cit: 208)

Fokus skal være på det omhyggelige sproglige formningsarbejde. Eleverne skal under vejledning af faglæreren give hinanden gensidig kritik netop med særligt

---

<sup>31</sup> Andetsteds refererer Diderichsen til Martin Hammerich som sin generations mest ansete dansklærer (Diderichsen 1968: 136). Hammerich var forfatter til en række småskrifter om kultur og undervisning hvor hans syn på modersmålsundervisningen blev fremsat (op.cit: 239).

<sup>32</sup> Diderichsen citerer her Nietzsches endnu skarpere formulering om "die deutsche Arbeit", at "eine rechte Erziehung gerade nur darauf hin mit allem Eifer streben wird, den lächerlichen Anspruch auf Selbständigkeit des Urtheils zu unterdrücken." (Op.cit: 198)

blik på den sproglige klarhed (ibid.). Målet er dobbelt idet arbejdet med sproglig klarhed fører til bedre beherskelse af stoffet. Pointen er videre at den sproglige beherskelse af stoffet er vejen til selvstændighed:

Der er ingen bedre vej til selvstændig tilegnelse af stoffet end arbejdet med den sproglige formning. (Op.cit: 209)

Diderichsen ser ingen problemer i at kvalificere elevernes sprogligt-stilistiske sikkerhed gennem tekniske fremstillings- og variationsøvelser inspireret af den klassiske retorik (ibid.). Tværtimod mener han at det er skolens opgave på enhver måde at bidrage til at styrke elevernes sproglige beredskab. Han opstiller følgende mål for skolens sproglige opdragelse:

Målet for skolens sproglige opdragelse er at udvikle den naturlige evne til sproglig aktivitet under gradvis tilpasning til de sproglige og stilistiske normer som svarer til elevens milieu og udviklingstrin. Der må lægges ligelig vægt på tale og skrift, på aktiv, formende sprogudøvelse og på medlevende, opmærksom kritisk tilegnelse af det læste og hørte. Overalt bør man skærpe opmærksomheden for den nøje forbindelse mellem situation, indhold og form. (Op.cit: 206)

I modsætning til Vilhelm Andersen søgte Paul Diderichsen ikke at kompensere for den tabte produktive enhed i det tidligste danskfag gennem en ny konstruktion af danskfaget. Det er ikke længere muligt, påpeger han, at genskabe det oprindelige danskfags retoriske model hvor litteraturbeskæftigelsen var et led i den sproglige udøvelse, og hvor litteratur altså blev studeret som model, inspiration og øveeksempler for disciplene. Han vender dermed blikket væk fra litteraturen og en danskfaglig helhedsforestilling. Eleverne skal skrive om fagligt stof og ind i fagenes traditioner fordi det er gennem faglig skrivning de lærer både relevante skriftsproglige færdigheder og udvikler selvstændighed i forhold til faglige spørgsmål. Den sproglige opdragelse bliver derfor et ærinde som nok er danskfagets, men ikke enmæssigt og diskursivt er danskfaglig. Diderichsens sproglige opdragelsesprogram er derfor for så vidt et splittelsens og faldets program som det kun formuleres som et sprogligt program og altså hverken anfægter litteraturbeskæftigelsen i faget eller søger at indskrive den i det sproglige program. Den sproglige opdragelse er en overordnet og særskilt faglighed med hvis synsvinkel litteraturbeskæftigelsen må anskues som en selvstændig faglighed i lighed med skolens øvrige fag.

Det bliver herigennem tydeligt at fagbilaget af 1999 i højere grad spejler sig i Paul Diderichsens fagsyn end i 71-bekendtgørelsens. Mens 71-bekendtgørelsen indskrev litteraturbeskæftigelsen i en sprogligt-kommunikativ

helhedsforestilling om faget, kan en spejling i Diderichsens program etableres som den ene side af den særlige fikserbillede-konstruktion som er karakteristisk for fagbilaget af 1999. Her står den sproglige og den litterære dimension af faget ved siden af hinanden med hver sit faglige projekt, om end i et asymmetrisk balanceforhold hvor sproget konstrueres som et aspekt af tekstlæsningen, mens litteraturen ikke kan ses som andet end en mulig genstand fra den sproglige beskæftigelses synsvinkel. Også Diderichsens fremhævelse af skriftlig og mundtlig fremstilling som fagets fornemste opgave klinger genealogisk i 1999 fagbilagets indledende paragraf hvor sproget etableres som kernen i dansk, først og fremmest med reference til sprogets dannelsesdimension.

Paul Diderichsen døde som nævnt i 1964 og kom altså aldrig i position som fortolker af det faglige skred i 1971. Men hans program kan heller ikke identificeres med 1971-bekendtgørelsen. Diderichsens syn på sproget var bredere end 71-bekendtgørelsens kommunikativt fokuserede sprogsyn. Som vist fremhævede han også sprogets funktion som tænke- og læreværktøj, og han forstod sproget som det formende medie for identitet og personlighed. Det kommer til udtryk i hans kritiske diskussion af Otto Jespersens forståelse af sprog som kommunikationsredskab:

Den dybestliggende svaghed i denne industrialismens sprogfilosofi er imidlertid den alt for snævre definition af sproget. Sproget er mere end et værk eller et redskab, det er en menneskelig adfærdsform. Gennem tale og skrift former vi vor egen og vore omgivers personlighed i et evigt sammenspil mellem efterligning og selvhævdelse. Gennem sproget kommer vi i følelsesmæssig kontakt med andre, opfattes som hørende til en bestemt gruppe osv. (Diderichsen 1968: 171)

Sproglig opdragelse indebærer således hos Diderichsen at skolen kvalificerer og understøtter elevernes overgribende personlige dannelsesprojekt hvor personlighedsdannelse og social dannelse betinger hinanden i de sproglige udviklingsprocesser. Det er denne sproglige dannelsesopfattelse som 1999-fagbilaget spejler sig i.

#### *Fagdidaktisk paradigmeskift*

Med udvidelsen af danskfagets genstandsområde indførte 1971-bekendtgørelsen et fagdidaktisk paradigmeskift i danskfaget. Da litteraturen blev genstand for nykritisk tekstlæsning, og den danske stil blev en faglig opgave, blev ikke bare elevernes personlige, men også deres faglige dannelse et projekt for faget.

For videnskabsfaget betød opløsningen af den nationale filologiske historisme som spekulativt funderet helhed i danskfaget at faget blev splittet op i to dele som siden har arbejdet sig stadig længere væk fra hinanden (jf. Sørensen 2001a: 42). For undervisningsfaget kan danskfagets syndefald snarere beskrives som et didaktisk paradigmeskift der gjorde fagets produktionsside og elevernes faglighed til en uomgængelig del af det fagdidaktiske projekt.

Den sprogligt-produktive og først og fremmest den skriftlige dimension er således i de seneste 30 år i fagets bekendtgørelser blevet oparbejdet som et fagligt projekt i danskfaget. 71-bekendtgørelsen realiserede i det væsentlige Paul Diderichsens fordring om at gøre den danske stil til en faglig opgave, men med den særlige - logisk følgerigtige - pointe at den danske stil *også* blev en *dansk*faglig opgave og altså et danskdidaktisk projekt. Dette blev muliggjort af den sprogligt-kommunikative fagtilgang der gjorde sagprosatexttyper tilgængelige både som analyseobjekter og som modeller for danskfaglige opgaver, og af den nykritiske tekstanalyse der positionerede eleverne som praktiserende tekstanalytikere.

I bekendtgørelsen opregnes som arbejdsformer i det skriftlige: ”Analyse og kritisk vurdering af en sagprosatext”, ”Litterær fortolkning”, ”Formulering af meddelelse i en defineret skrivesituation”, ”Orienterende fremstilling af et i forvejen kendt stof”, ”friere opgaver på grundlag af selvvalgt stof” (Bekendtgørelse 1971, §4). Som eksempler på den friere opgave nævnes i vejledningen fiktionsskrivning og helt fri skrivning. Her indføres en kreativt eksperimenterende, institutionsoverskridende elevskrivning i faget som det ses i vejledningens overvejelser over vurderingen af denne stiletype: ”Man skal ikke vurdere denne form for skriftlig udfoldelse på samme måde som de øvrige skriftlige opgaver” (Direktoratet for gymnasieskolerne og hf 1971: 8).<sup>33</sup> Vejledningskommentaren viser at den vurderingspraksis som 71-bekendtgørelsen instituerer, netop ellers er fagligt orienteret. En fri opgave ville ikke på samme måde have rejst et vurderingsproblem i en Vilhelm Andersensk danskundervisning hvor den herskende rettepraksis var grammatisk færdighedsorienteret (jf. Diderichsen 1968: 203f.).

1971-bekendtgørelsen indførte en fagliggørelse af det skriftlige arbejde der bygger på en sprogligt-kommunikationsteoretisk udvidelse af danskfagligheden og på integrationen af tekstarbejdet og det skriftlige arbejde. Undervisningsvejledningen fra 1971 understregede således betydningen af at receptive og produktive tilgange blev knyttet sammen i undervisningen

---

<sup>33</sup> Netop fiktionssstilen blev i 1980'ernes 'ny-faglige' klima under venstre-ministeren Bertel Haarder en anstødssten for ministeren og hans embedsværk. Den blev per ministerielt diktat fjernet fra stilesættene til hf og studentereksamen i 1984 (jf. Høiberg 1985: 40).



(Direktoratet for gymnasieskolerne og hf 1971: §4 stk. 2). Undervisningen i skriftlig (og mundtlig) dansk blev knyttet til tekstarbejdet, og organiseringen af det skriftlige arbejde blev beskrevet i forhold til arbejdsformer, genrer og typer af opgaver (op.cit: §4 stk. 4).

Fagliggørelsen af det skriftlige arbejde på genre- og opgaveniveau blev yderligere markeret da man i 1974 indførte materialehæfter til skriftlig eksamen og dermed kopierede den daglige undervisnings tekstpraksis i det skriftlige arbejde.

Det fagdidaktiske skriftlige projekt blev videreudviklet i 1987-bekendtgørelsen og i 1990'erne som et tekstdidaktisk projekt hvor elevernes sproglige dannelsesprojekt blev integreret med tekstlæsningen. Samtidig inddrages den egentlige skriveundervisning i undervisningen gennem fokuseringen på skriveprocessen. I fagbilaget af 1999 nedtones imidlertid disse integrationssignaler og omsættes i en særskilt skrivefaglighed. Denne særskilte faglighed kvalificeres gennem en systematisering af vurderingskriterierne for den skriftlige eksamen.

I bekendtgørelsen af 1987 blev den danskfaglige skriftlighed styrket gennem indførelsen af universitetsfagets opgavegenre, den selvstændige faglige opgave: danskopgaven i 1.g og den store skriftlige opgave i 3.g. Men den væsentligste fornyelse lå i indvarslingen af en ny skrivefaglighed i faget gennem arbejdet med skriveprocesser i undervisningen. Allerede i vejledningen til 1971-bekendtgørelsen anbefales arbejde med skrivning undervejs i skriveprocessen, koblet til beskrivelsen af projektlignende gruppearbejder (Direktoratet for gymnasieskolerne og hf 1971: 8). I 1987 nævnes skriveprocessen på bekendtgørelsens niveau, og beskrivelsen generaliseres og retter sig mod alt skriftligt arbejde:

Arbejdet med skriftlig sprogbrug skal i den daglige undervisning koncentreres om skriveprocessen og udvikle elevernes bevidsthed om det sproglige udtryks nuancer og variationsmuligheder. (Bekendtgørelse 1987, § 4).

Den nye skrivefaglighed blev etableret som en selvstændig bekendtgørelseskategori med indførelsen af det såkaldte skriftlige basiskursus ved en mindre bekendtgørelsesrevision i 1993:

Basiskursets formål er at forbedre elevernes skriftlige fremstilling bl.a. ved at lade dem arbejde med ufærdige tekster og ved at skabe hensigtsmæssige arbejdsvaner med læreren og andre elever som rådgivere. Basiskurset skal omfatte grundlæggende begreber og erfaringer af betydning for skriveprocessen, som kan bruges også ved det skriftlige arbejde i andre fag. (Bekendtgørelse 1993, Bilag 3 Stk. 13.4)

I 1987 signaleres også en udvidelse af skrivningens fagdidaktiske funktion og position. Skrivning kan integreres i tekstlæsningen som et fagdidaktisk værktøj:

Undervisningen kan ofte med fordel knyttes sammen med tekstlæsningen og derved udvikle elevernes fornemmelse for sprogets forskellige funktioner som igangsætter og bearbejder af tanker, følelser, oplevelser og viden. (Bekendtgørelse 1987, § 4 : B. Skriftlig sprogbrug)

1999-fagbilaget nedtoner 1987-bekendtgørelsens signaler om integration mellem skriftligt og mundtligt i arbejdet med skriveprocessen og i tekstlæsningen. Koblingen mellem tekstlæsning og skrivning løsnes således i en bred sammenstilling af fire brikker i tekstlæsningens og den produktive kompetences puslespil:

Integreret i og ved siden af tekstlæsningen arbejdes der i videst muligt omfang med styrkelse af den enkelte elevs mundtlige og skriftlige kompetence. (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, Stk. 3.1.1)

Ordet 'skriveproces' optræder slet ikke i fagbilaget af 1999. Den nye, udvidede skrivefaglighed fremstår som en særskilt faglighed der udpindes i en række enkeltstående delmål uden indbyrdes faglig-didaktisk forbindelse:

- Den skriftlige undervisning har til opgave at give eleverne
- et ubesværet og bevidst forhold til det at formulere sig
  - omfattende erfaringer med at tænke, erkende og formidle gennem skrivning
  - beherskelse af forskellige fremstillingsformer
  - [...] (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, Stk. 2.5)

På ét punkt bringer fagbilaget af 1999 skrivefagligheden videre end 1987- og 1993-bekendtgørelserne, nemlig i systematiseringen af vurderingskriterierne for den skriftlige eksamen. I vejledningens udfoldelse af fagbilagets nøgleord etableres et sprogligt didaktisk vurderingsapparat der er nyt i faget.

### *Et tredje fagbillede*

I Vilhelm Andersens danskfag blev eleverne del af det nationale dannelsesprojekt gennem en osmotisk, receptiv proces; fagligheden var lærernes ejendom der blev doseret til eleverne som benzin for disses personlige dannelsesprojekt, og fagets produktive side var en sideløbende sprogligt-retorisk færdighedstræning som ikke havde med dannelsesprocessen at gøre. I 1971-bekendtgørelsen blev dannelsesprojektet et kommunikatorisk

bevidstgørelsesprojekt som fagets produktive side var et led i og et produkt af; tekstlæsningen blev et fagligt-didaktisk aktivitetsrum som eleverne skulle være medagenter i, og litteraturen blev en, om end vægtig, del af tekstlæsningen der udskiltes fra dennes øvrige genrer ikke i kraft af sit særlige dannelsesbidrag, men i kraft af formtræk: ”det kunstnerisk formede udtryk” (Bekendtgørelse 1971, § 4). Gennem denne konstruktion blev eleverne lukket ind i danskfagets faglige rum.

Selv om 71-bekendtgørelsen således repræsenterer et didaktisk paradigmeskift i danskfaget og altså nye betingelser for udøvelse af faglighed, spejler fagbilaget af 1999 sig som nævnt ikke uden videre i denne bekendtgørelse, men sender også genkendende blikke om på den anden side af den. 1999-fagbilaget er ikke en justering af 1971-bekendtgørelsen, men af bekendtgørelsen af 1987 der bragte Vilhelm Andersens positioner tilbage i danskfaget.

I 1987 blev valggymnasiet indført ved en større gymnasiereform som var båret af undervisningsminister Bertel Haarders uddannelsespolitiske opgør med socialdemokratisk uddannelsespolitik og med 70'ernes marxistiske og fagkritiske bevægelse i uddannelsesverdenen. Her blev fagbekendtgørelserne generelt underlagt fagligt-ideologiske stramninger. 1987-bekendtgørelsen i dansk genetablerede således på to punkter spejlingen i Vilhelm Andersens danskfag. Litteraturlæsningen blev genindsat som fagets centrale aktivitet, dels direkte i formålsformuleringen, dels indirekte gennem en nedtoning af andre tekst kategorier, og litteraturhistoriens lange linjer blev genindført som bekendtgørelseskrav (Bekendtgørelse 1987, § 4). Men der var tale om en retraditionalisering på et ændret grundlag. Litteraturlæsningen forblev knyttet til den nykritiske tradition, væsentlige elementer fra 70'ernes fagtradition blev bygget ind i den historiske læsning, og tekstlæsningen byggede fortsat på det udvidede tekstbegreb.

På det sproglige område skrev 1987-bekendtgørelsen sig som nævnt bag om 71-bekendtgørelsens kommunikationsteoretiske paradigme og tilbage til Paul Diderichsens genealogiske spor. Hvor fokus i 1971 var på kommunikation og sproglig handlen, lagde 1987-bekendtgørelsen vægten på sprog som individuel udfoldelse, som tænke- og erkendelsesværktøj, og inddrog på dette område nye dimensioner i skrivefagligheden.

1987-bekendtgørelsen var således en rekonstruktion af ældre dannelsespositioner inden for et fagdidaktisk koncept der paradigmatiske var knyttet til 71-bekendtgørelsen. Den udvidede faglighed blev i 1987 konstrueret som det fikserbillede der fortsat er modellen i 1999-fagbilaget, men balancen mellem de to billeder var mere ligebyrdig i 1987-bekendtgørelsen.

Fagbilaget af 1999 trak ved justeringen af 1987-bekendtgørelsen danskfaget længere hen foran Vilhelm Andersen-spejlet end 1987-bekendtgørelsen

gjorde, mens omvendt spejlingen i Paul Diderichsens sproglige opdragelsesprogram blev mere selektiv. Momenterne i denne bevægelse er den stærkere vægtning af det litterære tekstbegreb, nedtoning af massekommunikationens vægt, svækkelse af forbindelsen mellem den produktive og den receptive side af faget og tendensen til teknificering af sprogsynet.

Samtidig åbner 1999-fagbilaget for en mulig konstruktion af relationen mellem sprog og litteratur i faget som peger ud over fikserbilledets antagonistiske opsplætning af fagets sider og det æstetiske kulturbegrebs dominans over det antropologiske. Det sker gennem signaler om spejling i en semiotisk tekstforståelse der repræsenterer en strategisk orientering der rækker ud over både den kommunikationsteoretiske og den litterært æstetiske.

1987-bekendtgørelsens tekstbegreb er det udvidede tekstbegreb, men det er ikke det samme udvidede tekstbegreb som i 1971. Tekstbegrebet i 1971-bekendtgørelsen er rent sprogligt:

Ved tekst forstås ganske enkelt enhver sproglig ytring/helhed af en vis selvstændighed hvad enten den er mundtlig eller skriftlig, skrevet eller trykt, færdigproduceret eller under dannelse. (Direktoratet for gymnasieskolerne og hf 1971: 13)

I 1987-bekendtgørelsen henviser 'tekstlæsning' også til massekommunikation og går således ud over den rent sproglige bestemmelse:

Tekstlæsningens kategorier er historisk læsning, herunder nyeste tid og perioder, samt selvvalgte studiemønstre og massekommunikation. (Bekendtgørelse 1987, § 4)

I 1987-bekendtgørelsen er massemedierne og medieudviklingen kommet på danskfagets dagsorden, og dette område opsuger 71-bekendtgørelsens brede ikke-fiktive tekstområde. Det udvidede tekstbegreb skrives således i 1987 ind i en særskilt kategori, massekommunikation.

I vejledningen fra 1988 reflekteres der over det udvidede tekstbegreb, dog ikke med reference til medieområdet, men til et antropologisk, semiotisk kultursyn:

Begreberne litteratur og tekst har af historiske og sociale grunde fået en stærkt udvidet betydning i de senere års faglige praksis. Litteratur betyder ikke blot skønlitteratur, men omfatter alle skrevne tekster. Tekstbegrebet er udvidet til at omfatte bogstavelig talt alle artefakter ud fra den betragtning, at der er tale om en generel menneskelig formvilje og symboliseringsproces, hvad enten det drejer sig om et lyrisk digt, et kommunehospital eller en ret stegte sild.

[...] Fagets hovedområde er fortsat digteriske tekster, men de faglige traditioner for at inddrage sproglige udtryksformer, der tidligere har været

overset (f.eks. trivallitteratur og reklamer) og kultur- og kunsthistorie i bredere forstand (arkitektur, malerkunst, havekunst, klædedragt osv.) skal naturligvis videreføres. (Undervisningsministeriet 1988: 53)

Hverken i fagbilaget af 1999 eller den tilhørende vejledning er der tilsvarende refleksioner over tekstbegrebet. Men det overordnede antropologiske tekstsyn og den praktiske indsnævring af tekstbegrebet genfindes også her. I fagbilaget reserveres 'tekst' og 'tekstlæsning' til læsning af digteriske tekster:

De overordnede mål for danskundervisningen er, at

- [...]
- eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere tekster
- eleverne opnår færdighed i at analysere, fortolke og vurdere massekommunikative udtryksformer (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, Stk. 2.2)

Fagets centrale genstandsområde er digteriske tekster, men også andre sproglige udtryksformer og kultur- og kunsthistorie i bredere forstand kan inddrages. (Op.cit: Stk. 3.2.1)

Denne de facto indsnævring af tekstbegrebet understreges af forskydningen i massekommunikationens og dermed i medieområdet position. Mens massekommunikation i 1987-bekendtgørelsen var en selvstændig bekendtgørelseskategori med særlige omfangskrav, er området i fagbilaget af 1999 nedskrevet til en mere diffus kategori, 'massekommunikative udtryksformer', som skal inddrages i forbindelse med nyeste tid (op.cit: 3.1.3), men ellers ikke er underlagt faste krav.

'Massekommunikative udtryksformer' trækker imidlertid massekommunikation ind under det bredere tekstbegreb som i 1999-fagbilaget signaleres gennem den overordnede bestemmelse af fagbeskæftigelsen som 'tydning af tegn'. Hvor 'tekstlæsning' var overbegreb i 1987-bekendtgørelsen, er 'tydning af tegn' det i 1999. Her etableres i fagbilagets formålsformulering en semiotisk fagtilgang som ikke kobles til 'tekst', men til 'tegn'. Med 'tydning af tegn' signaleres på intentionens niveau et bredere genstandsbegreb end såvel det litterære som det sprogligt pragmatiske tekstbegreb, et genstands- begreb der frembringer den tydende aktivitet som fagets grundaktivitet.

Her etableres således en faglig sammenhængstænkning der kan minde om 71-bekendtgørelsens didaktiske fagkoncept med udgangspunkt i sproget. Men også sprogsynet er i 1999 forskudt i forhold til 1971. Hvor 71-bekendtgørelsen fokuserede på sproget som kommunikation og meddelelsesmiddel, er fokus i 1999-bekendtgørelsen på sproget som individets kulturelle værktøj:

Kernen i dansk er sproget, det mundtlige og det skriftlige, der med sit forråd af udtryksmidler er udgangspunktet for oplevelse, erkendelse, selvudfoldelse og social aktivitet [...] (Op.cit: 4.1.1)

1971-bekendtgørelsens sproglige, pragmatisk og historisk orienterede tekstbegreb bliver med 'tydning af tegn' i 1999-bekendtgørelsen opsuget i et antropologisk, semiotisk tegnbegreb. Hvor det pragmatiske tekstbegreb fokuserer på tekster i kommunikationssituationen og på magtrelationer og sociologiske aspekter af tekster, fokuserer det antropologisk-semiotiske tegnbegreb på tekster som betydningsproduktion. Her ligger vægten på tekster som meningshelheder og på tekstproduktionsprocessen med dens erkendelsesmæssige og æstetiske dimensioner (jf. Brandt 1997). Det semiotiske tegnbegreb kan rumme det pragmatiske tekstbegreb, men åbner for en bredere forståelse af tekst som menneskelig betydnings-skaben i generel forstand (jf. Dines Johansen et al.1994: 304f.).

'Tekst*læsning*' bliver tilsvarende udvidet med tydningen som nøgleord. Tydning er en almen menneskelig menings-skabende aktivitet. Med tegnbegrebet indskrives litteraturen i en bred kulturforståelse:

I litteraturen har mennesker til alle tider tolket deres livsvilkår og formuleret deres omverdensforståelse. (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, Stk. 1.2)

Her antydes således i 1999-fagbilagets formålsformulering en kobling mellem sprog og litteratur som løfter de to sider af faget ind i en overordnet kulturforståelse der kobler dem sammen på tydningens og betydningsproduktionens niveau. Her indskrives litteratur i en antropologisk kulturforståelse hvor mennesker skaber kultur gennem tegntydning og betydnings-skaben, og hvor litteratur ses som æstetiske kulturudtryk af en særlig karakter, et fintsløbet værktøj hvormed mennesker til alle tider har tolket og nyskrevet sig selv og verden:

Det litterære sprog er udtryk for en kreativ *skreven* imod og udenfor eller på kanten af det almindelige kommunikative fællesskab og dets sprogbrug. (Sørensen 2001b: 54)

Læst i dette lys forstås beskæftigelse med litteratur som noget der udvider og kvalificerer menneskers, og altså i det konkrete tilfælde elevens, tydningsevne, og åbner for erkendelse af potentialerne i betydnings-skabende aktivitet.

Beskæftigelse med litteratur tilskrives inden for dette kultursyn en dannelsesfunktion, men den er ikke koblet til en ideel, national dannelsesforestilling som Vilhelm Andersens idealistiske historisme. Den er individualiseret og 'sekulariseret' i den forstand at individets selvoverskridelse i den tydende proces ikke gør ham eller hende til del af et højere, på forhånd

defineret fællesskab, men gør ham til handlende i og medproducent af menneskelig kultur og kulturelle fællesskaber i bredere forstand.

Den semiotiske kobling mellem sprog og litteratur trækker begge fikserbilledets billeder frem i lyset på én gang og kan altså ses som 1999-fagbilagets potentielle tredje billede af danskfaget. I dette tredje billede åbner fagbilaget for en ny kvalificering af spejlingen i Paul Diderichsens sproglige opdragelsestanke. Arbejdet med mundtlig og skriftlig fremstilling bliver for dette tredje billede en hovedopgave og en faglig opgave. Det drejer sig om at kvalificere den tydende og betydningsskabende diskurs som danskfagets faglige bidrag til elevernes sproglige udvikling.

Denne antropologisk-semiotiske tilgang følges ikke til dørs i fagbilaget. Her tillægges litteraturbegrebet sakral aura, og elevernes ærinde fastholdes som fortolkning, ikke tolkning. Ganske vist tillægges skrivningen i fagbilaget en dannelsesdimension: ”Den skriftlige undervisning har til opgave at give eleverne [...] omfattende erfaringer med at tænke, erkende og formidle gennem skrivning” (op.cit: Stk. 2.5). Men denne dannelsesdimension er ikke integreret med den litterære dannelse. Den sproglige dimension tænkes ikke som en betydningsskabende aktivitet med kulturskabende og overskridende erkendelsespotentialer.<sup>34</sup>

### *Dannelsesprojektets historiske identitetsforestillinger*

Hvor den foregående analyse tog fat i fagets konstruktion af sine genstandsområder, sætter den følgende fokus på fagets dannelsesprojekt. Her spørges hvilke kontinuitetsforestillinger danskfagets dannelseskonceptioner knytter sig til, og hvilke idealer de legitimeres med.

Den litterære og den sproglige dannelsesforestilling repræsenterer to idealer for skolens dannelsesvirksomhed: en forestilling om dannelse som indgåen i et kulturelt fællesskab tegnet af skolen og fagene, og en operativ dannelsesstanke hvor dannelse knyttes til individets selvudfoldelse. Den tredje, antydede samtænkning af de to peger på en opløsning af modsætningen mellem dem i en forestilling om dannelse som samtidig produktion af selv og socialitet.

Danskfagets tvetydige dannelseskoncept skriver sig ind i en bredere kulturel og uddannelsesmæssig uafklarethed om både skoleinstitutionens og

---

<sup>34</sup> Paradoksalt nok opregnes i bedømmelseskriterierne for skriftlig eksamen originalitet som et kriterium. Dette er under alle omstændigheder et vanskeligt håndterligt kriterium (jf Hansen 1999a: 8ff.), men skulle det have en faglig berettigelse, måtte det i det mindste være i tilknytning til en forståelse af skrivning som en potentielt kreativt betydningsproducerende aktivitet.

gymnasiets dannelsesfunktion. Uafklaretheden er, kan man sige, en uafklarethed om selve dannelsesprojektet.

Analysen af danskfagets dannelsesprojekt åbner med en diagnose af denne uafklarethed. Her vælger jeg at tage afsæt i Lars-Henrik Schmidts dannelsesanalyser. Med Schmidts analyseapparat ser jeg danskfagets dobbelte dannelseskoncept som en spaltethed mellem litterær almindannelse og erhvervslivsdannelse. Mens den litterære almindannelse har en kraftigt eksponeret genealogi, er det samme ikke tilfældet for den sproglige 'erhvervslivsdannelse'. Jeg eftersporer dennes historiske tradition dels tilbage til den antikke retorik og 1800-tallets skoleretorik, dels i det moderne kompetencebegreb med rødder i håndværkerdannelse og mesterlære og med forbindelse til moderne organisationsformer i erhvervslivet. Dernæst undersøger jeg kompetencediskursens gennemslag i den moderne uddannelsespolitiske retorik og i Gymnasiebekendtgørelsen af 1999 og konstaterer at Gymnasiebekendtgørelsens dannelsesbegreb læner sig op ad kompetencediskursen, men i øvrigt i et uafklaret forhold fremskriver også andre dannelsesforestillinger.

Med afsæt heri efterspørger jeg bidrag til et relevant, moderne dannelsesbegreb og griber fat i tre markante positioneringer som jeg ser som frugtbare forsøg på utraditionelle 'oversættelser' af henholdsvis erhvervslivsdannelsen, den traditionelle dannelse og almindannelsen. Det drejer sig om bidrag fra Wolfgang Brezinka/Michel Foucault, Karsten Schnack og Johan Fjord Jensen. Afsluttende sætter jeg igen fokus på danskfaget. Her peger fagbilaget af 1999 på to personer hvis bidrag må anses for at have haft direkte indflydelse på fagbilaget af 1999: Klaus P. Mortensen og Frans Gregersen som i artikelsamlingen *Midt i ræset* fra 1998 fremlagde henholdsvis en hermeneutisk-reflekteret og en pragmatisk-demokratisk dannelsesposition. Jeg hævder at disses manglende evne til at få øje på hinanden kan ses som en forklaring på fagbilagets dikotomiske koncept.

### *Utraditionel dannelse*

Lars-Henrik Schmidt ser dannelsesproblematikkens grundform som selvoverskridelsen (Schmidt 1998: 38). Selvoverskridelsen har to former, en apollinsk og en dionysisk. Den klassiske dannelsesform er den apollinske hvor man "skrider ovenud af sig selv for at blive indoptaget i noget højere" (op.cit: 39). Heri ligger ikke at man melder sig ind i eller bekender sig til "kirker" eller kollektiver, men at "man realiserer dem i sin selvafgivelse. Man overkommer simpelthen sig selv" (ibid.). Den moderne dannelsesform er, siger Schmidt, den dionysiske selv*ud*skridelse: "Det er en horisontal *selvudskridelse*, hvor man bliver et med noget større ved - momentant - at forglemme sig selv" som det sker i rusen og andre former for masseadfærd (ibid.). I den dionysiske selv-



udskridelse giver man sig momentant hen til noget større, men bliver ikke optaget i det. De to dannelsesformer illustrerer Schmidt med en skovmetafor: i den apollinske stiger ånden op gennem rødderne og stammen i træet, individualiteten, for at overskride træet i kronen som griber ind i de andre kroner og danner en skov. I den dionysiske er der ingen skov, men enkelte træer som rækker sammen når de har lyst (ibid.).

Forandringen i dannelsesprojektet har ifølge Schmidt sin baggrund i moderniseringen og individualiseringen der har ført til en afvikling af velfærdsstaten som central myndighedsstat til fordel for et lokalt bruger-service-samfund, velfærdssamfundet (Schmidt 1999a: 45):

staten (forstået som suverænitets frihedsgarant) uddelegerer (udliciterer) sin magt til henholdsvis civilsamfund (øget selvforvaltning) og marked (privatisering) [...] (Op.cit: 36)

Samtidig har moderniseringens individualiseringsprocesser, bl.a. formidlet pædagogisk, skabt en ny individualitetsform hvor individet kræver at udfolde sig som personlighed, også politisk (ibid.). Myndighedsstaten varetog folkesuverænitets uddannelsessystem der kunne opdrage og oplyse næste generation. Det kan den ikke mere, og når skolen ikke længere kan opdrage og oplyse ud fra en suveræn position, bliver det nødvendigt at gøre noget særligt for at individerne skal slutte sig sammen og danne fællesskaber. Dannelsen tematiserer som kategori dette problemfelt og griber således samtidens særlige udfordring til pædagogikken:

Hvis vi skal modvirke, at selvtematiseringen fører til selvtilstrækkelighed, må vi sikre, at der sker en *samtidig* produktion af individualitet og socialitet; og tesen er som sagt, at *dannelseskategorien* i sin grund er en problematiseringsform for netop dette. I kategorien findes en problematiseringsform for den *individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse*, som velfærdssamfundet har fornødent for at reproducere sig selv. (Op.cit: 37)

Men hvis ikke dannelsen ”tematiseres i sin konkrete genealogi”, forfalder den til dannethed, dvs. tilegnelse af ”de smagsførendes dannelse” (ibid.). I en sådan tematisering af dannelsens genealogi parallelliserer Schmidt dannelsesbegrebets historie i oplysningstiden og romantikken til dets historie i efterkrigstiden. I 17-1800-tallet ser han således en bevægelse fra civilisatorisk oplysning til national dannelse som forfaldt til litterær dannelse. Denne bevægelse gentager sig i sidste del af 1900-tallet i bevægelsen fra selvoplysning/kritik til selvdannelseskultur, igen med truslen om forfald til de smagsførendes litterære dannelse (Schmidt 1999a: 15ff.).

Den tredje, antydede, dannelsesforestilling i fagbilaget for dansk 1999 sættes i perspektiv af Lars-Henrik Schmidts skitse til en "utraktionel dannelse", det endnu udfoldede projekt som han ser som samtidens dannelsesform.

"Utraktionel" betyder hverken antitraditionel eller traditionskritisk, men dette at den "er markeret anderledes end en traditionel dannelse" (Schmidt 1998: 24). Det utraditionelle dannelsesprojekt forbinder den klassiske, apollinske og den moderne, dionysiske dannelsesform. Dermed sikres det at den dionysiske dannelse "ikke kun er livsbekræftende, men også socialitetsbekræftende" og derfor også individualitetsforsikrende (ibid.).

Det moderne, utraditionelle dannelsesprojekt accepterer at selvdannelse er de nye betingelser for dannelse. Men det betyder ikke at selvdannelse er det samme som selvudvikling:

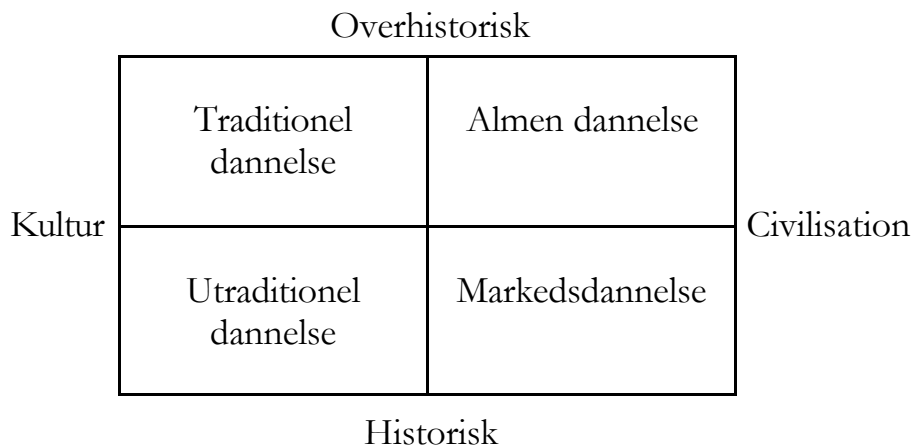
Selvdannelsen fordrer et aktivt modspil i form af en pædagogisk intervention – som formodentlig ikke får magt som den har ret – men som dog ikke forestiller sig, at der er tale om en simpel udfoldelse af et iboende potentiale. (Schmidt 1999c III: 32f.)

Grundlaget for den utraditionelle dannelse er det nyhumanistiske dannelsesprojekt som det blev formuleret af Kant: dannelse er smagens dannelse, og i dannelsen forenes videnskab og smag (Schmidt 1999c I: 120). Dannelse er overskridelse af såvel den rå naturlighed som faglig bornerthed og indskrænkethed. Almendannelse er en overskridelse mod det almene, og heri er den æstetisk i sin tone (ibid.).

Smagens dannelse er dannelse af dømmekraft. Det er ikke kunsten at vide hvad der er den gode smag, men kunsten at sige fra over for det uacceptable, herunder også det dannelsessnobberi som gemmer sig i udtrykket den gode smag (Schmidt 1999a: 10f.). Smagen som metafor forbinder dannelse med erfaring og æstetik, dvs. sanselig erkendelse. Dannelse har at gøre med kunsten at imaginere, at danne billeder som udgør virtuelle realiteter. "Æstetikken er kampen om de virtuelle realiteter og deres realisering, deres aktualisering" (op.cit: 11f.).

Det utraditionelle dannelsesprojekt markerer sig som forskelligt fra tre andre dannelsesformer der findes som positioner i samtiden. Det drejer sig for det første om den traditionelle dannelse eller livsformsdannelsen der symboliseres i udtrykket "et godt hjem med klaver"; for det andet om almindelsen eller den litterære dannelse, skolens almengjorte version af den traditionelle dannelse, som repræsenteres af den nationale kanon. Den tredje dannelsesform i samtiden er "dannetheden" eller markeds- og konkurrencedannelsen som er dannelsen gjort til pensum og til uddannelse: "Det er Kaospilotdannelse, det er Ugebrevet Mandag Morgen-dannelse". Det er den dannelsesform som på engelsk kaldes "competence" (op.cit: 21ff.).

Lars-Henrik Schmidt illustrerer deres indbyrdes positionering på et kort hvis skalaer drejer sig om universalitetsfordring i forhold til tid og værdier:



Dannelse er udviklingsmuligheder og erfaringsdannelse. Det grundlæggende er erfaringsdannelsen af afmagt:

Erfaringen er altså omgangen med ens afmagt, en erfaring af at man ikke er suveræn, men at man kan stræbe efter at blive mindre uselvstændig. (Op.cit: 26)

Afmagtserfaringen får mennesker til at søge ud over sig selv, mod det andet i dets forskellige former. Det er i den moderne udgave af erfaringsdannelsen at dannelsesprojektet må tage sit udspring. Skolens opgave er at sørge for at der ikke erfarer noget modsætningsforhold mellem det kollektive og det individuelle i hverdagserfaringen:

I skolen – som andre steder – handler det om at anvende procedurer og fag, formål, kundskaber og færdigheder, der magter at etablere *individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse eller individualitetsoverskridende individualitetsforsikring*. (Op.cit: 27)

Det kendes fra ritualer. Schmidt nævner som eksempel måltidet der skaber et bredt sanseligt erfaringsrum. En forudsætning for at skolen kan realisere denne dannelsesopgave er ifølge Lars-Henrik Schmidt at den herskende forestilling om faglighed som bærer den smagsførende, traditionelle dannelse med sig, afløses af en ny saglighed, en nytænkning af fagligheden i lyset af det utraditionelle dannelsesprojekt. Ingen fag og ingen specifik faglighed har patent på dannelsen.

*Danskfaget mellem litterær almindannelse og kompetencedannelse*

Schmidts analyse giver både et samtidsdiagnostisk og et genealogisk perspektiv til danskfagets uafklarede dannelsesforestilling og leverer brugbare begreber til analysen af den.

Analysen må tage sit udgangspunkt i konstateringen af danskfagets helt særlige position i refleksioner over dannelsens danske skolehistorie og aktuelle betingelser. I det meste af det 20. århundrede har faget inkarneret almindannelsen. Med Vilhelm Andersen blev den danske litteratur institueret som det centrale dannelsesmedium, og danskfaget har siden som forvalter af den litterære dannelse fået positionen som gymnasiets dannelsesfag par excellence.

Danskfaget anfægtes derfor på sin bærende, traditionelle dannelsesforestilling af de nye betingelser for dannelse og elevernes moderne dionysiske selvdannelsesmønstre. I et utraditionelt dannelsesprojekt har danskfaget ikke længere nogen særstatus som dannelsesfag; her er dannelsen ikke bundet til et bestemt indhold, men er alle fags projekt (jf. Schmidt 1998: 27). Litteraturbeskæftigelsen må derfor nyreflekteres som bidragyder til en moderne selvdannelse.

En sådan nyrefleksion ses kun sporadisk i fagbilaget af 1999. Her etableres den danske litteratur som bærende dannelsesmedium og kanon gennem den massive historiske læsning og gennem positioneringen af litteraturen som aktør i det didaktiske 'møde'. Litteraturen tilskrives selvvirkende dannelseskraft over for eleverne der skal åbne sig for denne i receptivt nærvær. Litteraturens dannelseskraft tilskrives dens almene position som medium for menneskers tolkning af deres livsvilkår, men projektet er ikke at gøre eleverne til en del af denne almenhed, men at lade dem møde, analysere og fortolke de litterære produkter.

Det litterære dannelsesprojekt i fagbilaget indskriver sig således i den dannelsesform som Lars-Henrik Schmidt kalder almindannelsen som litterær dannelse. Schmidt ser den litterære almindannelse som en forfaldsform af den nyhumanistiske almindannelse. Baggrunden for at den nationallitterære dannelse kunne blive gymnasiets dannelsesform, var at den klassiske dannelse hvor man søgte dannelsesmønstre for det menneskelige i de klassiske værker, var blevet til ren sprogindlæring:

Den [dannelsen] blev litterær, fordi den klassiske dannelse forfaldt til sprogindlæring, samtidig med at den klassiske filologi blev til (sammenlignende) sprogvidenskab. Hermed var vejen åbnet for at benytte nationalfilologierne som (mønster-)dannelsesmedium, men først i og med at disse blev æstetiseret som den nationale litteratur. (Schmidt 1999c I: 121)

Problemet med almindannelsen som litterær dannelse er at det æstetiske lukkes inde i litteraturen og etablerer sig som hegemonisk dannelsesvej (jf.

op.cit: 127). Hermed taber det æstetiske sin funktion som dannelsesvej for smagen som sanselig erkendelse og almen menneskelig dømmekraft.

Fagbilagets danskfag forbinder sig med den litterære almindelse i og med at den litterære dannelsesforestilling ikke forbindes med det sproglige projekt i dets produktive former, og i og med at den litterære dannelsesmål dominerer over det sproglige i fagbilagets fikserbillede.<sup>35</sup> Fagbilaget bidrager hermed til en retraditionalisering af faget og af den gymnasiale dannelsesstanke inden for den apollinske dannelsesstankes rammer, et projekt der ifølge Lars-Henrik Schmidt blot etablerer nye dannelseshegemonier. Han ser denne type forsøg på at oversætte den dionysiske dannelse til en apollinsk som en samtidstendens i humaniora:

Det er tesen, at der opleves en retraditionalisering af humaniora i indeværende epoke. Den vil gerne lancere sig som en besindelse, men er en 'dannethed' uden dannelsens erfaring og dømmekraft. (Op.cit: 137f.)

Den sproglige dannelsesforestilling i fagbilaget reflekterer, kan man sige, selvdannelsen som vilkårene for en moderne dannelse. Men isolationen af det sproglige dannelsesprojekt fra det litterære gør det tendentielt til et træningsprogram med fokus på evnen til at bruge sprog som led i et individuelt projekt. Den sproglige dannelsesdimension forbinder sig på den måde med "competence" og erhvervslivsdannelsen.

Uagtet at de to dannelsesprojekter i fagbilaget for dansk er uintegrerede, er dette dobbelte dannelsesprojekt i fagbilaget imidlertid i sig selv en refleks af de nye betingelser for dannelse, og dets karakter af fikserbillede producerer under alle omstændigheder en uro i fagbilaget - og måske i danskfagets konkrete manifestationer - som gør både en rekonstruktion af det traditionelle litterære dannelsesprojekt og en konstruktion af danskfaget som operationelt kompetenceproducerende kulturfag vanskelig. Det tredje billede i fagbilaget peger mod en ny aktualisering af danskfagets dannelsesfunktion baseret på en didaktisk samtænkning af det litterære og det sproglige. Her ses måske konturerne af en ny forbindelse af den apollinske og den dionysiske dannelsesform. Afgørende er her at den sprogligt-produktive side af danskfaget har fået dannelsesbærende position i faget.

---

<sup>35</sup> Den danske studentereksamenstil opfattes traditionelt som inkarnationen af gymnasiets almindelse. Før 1971 var den danske stil et moralfilosofisk essay hvis hovedmål var færdighedstræning, et "anakronistisk levn fra enhedsidealet i det tidligste danskfag" (Diderichsen 1968, se ovenfor side 125). Fagliggørelsen af stilen med materialehæfterne i 1970'erne kvalificerede denne som et fagligt dannelsesbidrag, men med 1987-bekendtgørelsen og 90'ernes udvikling af skrivefagligheden har den danske stil fjernet sig fra både fagligheds- og dannelsesfordringen (jf. også nedenfor side 309f.). Den danske stil demonstrerer således danskfagets manglende integration af såvel fagligheds- som dannelsesforestillingerne.

*Kompetencedannelsens genealogi*

Mens den litterære dannelsesforestilling har været identitetsbærende for faget siden 1903 og er tæt knyttet til gymnasiets historie og dannelsesstradition, har den sprogligt-produktive dannelsesforestilling ikke nogen etableret historisk identitet i denne fagtradition. Den klassiske retorik var i sin oprindelse i de græske bystater og i den romerske republik en lære i praktisk kommunikation; i den romerske kejsertid blev den koblet til et opdragelsessystem og udviklet til en teori om kommunikationshandlingen (Berge 1988: 32ff.). Heri indgik både sprogets kundskabsudviklende, ordnende, æstetiske og formidlende dimensioner. Retorikkens dannelsesprogram blev grundlag for det nye danskfag der blev indført i latinskolen i 1775, men i praksis blev programmet reduceret til grammatisk-stilistisk træning og abstrakt-logisk ræsonnement over moral-filosofiske emner (jf. Berge 1988: 44ff., Diderichsen 1968: 192f.). Den praktisk-kommunikative dimension af skriftlig og mundtlig dansk mistede således sit grundlag i 1800-tallets lærde skole med dens formale dannelsesstradition.

Tilsvarende blev æstetikken som produktivt skabende sprogværktøj reduceret til normativ stilistik. Æstetikken blev med Kants og senere Hegels æstetik skilt ud fra retorikken og etableret som en særskilt teori om smagens dannelse, knyttet til kunstnerisk virksomhed. I den romantiske kunstopfattelse er æstetiske virksomhed forbeholdt genierne som en medfødt gave. Smagens dannelse måtte for almindelige mennesker foregå gennem receptiv og kontemplativ tilegnelse (jf. Berge 1988: 38ff.).

Skoleretorikken videreførte således hverken den praktisk-kommunikative eller den æstetisk-produktive side af den klassiske retorik. Dannelsen blev parkeret i den litterære reception, og den produktive side af danskfaget blev formal færdighedstræning.

Den retoriske tradition er ikke en aktiv del af det aktuelle danskfags genealogiske hukommelse (jf. Kock 1999). Den sproglige dannelsesdimension i fagbilaget for dansk forbinder sig mere direkte med de bevægelser mod operative dannelsesformer der udspringer af samtidshistoriske udviklingstendenser.

Den moderne 'erhvervslivsdannelse' manifesterer sig i samtidens fokusering på kompetence som uddannelsesparameter. Når Lars-Henrik Schmidt taler om 'erhvervslivsdannelse' og 'Huset Mandag Morgen-dannelse', henviser han til en instrumentel dannelsesopfattelse i progressive kredse i erhvervslivet og dele af uddannelsesverdenen hvor kompetence er blevet udviklet som målestok for både individers og organisationers læring. Kompetencebegrebet og erhvervslivsdannelsen forbinder sig imidlertid også

med en bredere historisk tradition for håndværksmæssig dannelse der har fået en ny profilering i videnssamfundets og informationsteknologiens tidsalder.

Kompetence er som nyt, højprofileret uddannelsesbegreb blevet hentet ind i den nyere danske uddannelsesdiskurs fra uddannelsespolitiske initiativer i internationale organisationer som OECD, UNESCO, EU og Nordisk Ministerråd (jf. Korsgaard 1999: 162ff.). Disse initiativer knytter sig til interessen for livslang læring i det moderne videns- eller informationsfund. Politisk går interessen for kompetence og livslang læring hånd i hånd med nyliberal moderniseringstænkning. Kompetencebegrebet inkarnerer således moderniseringspresset på uddannelserne, både set i forhold til deres organisationsform og set i forhold til undervisning og fag. Det centrale er den nye vægt på personlige kvalifikationer.

De personlige kvalifikationer skal sikre, at det enkelte individ udvikler en uophørlig parathed til at indgå i de uendelige omformningsprocesser, der præger arbejdslivet. Derfor er evnen til at indgå i nye læreprocesser vital. Personlige kvalifikationer skal give individet det nødvendige beredskab til at leve i en verden præget af forandring. (Korsgaard 1999: 206)

Individualisering og tematisering af voksne menneskers livslange læring har imidlertid også inspireret den pædagogiske forskning. Siden midt i 80'erne er der opstået et forskningsfelt i praksislæring hvor vidensformer i professionspraksis og mesterlære er blevet undersøgt og beskrevet gennem begreber som "tavs viden", "erfaringsbaseret viden" og "praksisviden" (Wichmann-Hansen 2000: 24). Her suppleres det akademiske, kognitive vidensbegreb med et bredt, operativt videns- og læringsbegreb.

I uddannelsessociologien ses en parallel bevægelse fra 60'ernes fokus på specifikke faglige til 90'ernes fokus på bredere, personlige kvalifikationer, fra studier af det objektive arbejdsindhold til studier af det subjektive identitetsindhold (op.cit: 21ff.). Et tilsvarende skift ses ifølge organisationsforskningen i erhvervslivet fra kvalifikationsorienterede til kompetenceorienterede organisationsformer (Andersen 2000). Erhvervslivets interesse for kompetencebegrebet hænger sammen med at arbejdets organisering i virksomhederne har forandret sig. Industrisamfundets traditionelle organisationsformer er kommet under pres, og der er behov for mere fleksible, selvstændige og innovative organiseringsformer og for en arbejdskraft der er i stand til at fungere inden for disse (Andersen 2000: 8). Industrisamfundet efterspurgte kvalifikationer, dvs. "viden, færdigheder og egenskaber som er nødvendige for at bestride en eller flere arbejdsfunktioner" (Wedeg 1993: 10). Med industrisamfundets kvalifikationsbegreb bliver individer, arbejdsopgaver og organisationer/virksomheder konstrueret som på

forhånd givne størrelser der står i et udvendigt forhold til hinanden. Individuelle kvalifikationer, arbejdsopgaver og organisatoriske rammer kan beskrives hver for sig og skal konkret bringes til at matche hinanden (Jensen og Prahl 2000: 17).

Med et kompetencebegreb omfunktioneres den individbundne, faglige og funktionsrettede kvalifikationstænkning til en mere kompleks forståelse af arbejde og arbejdskraft. Den moderne opfattelse af arbejdsorganisering har en genealogisk forbindelse med mesterlæren i det feudale håndværk.<sup>36</sup> En lærlings aktuelle kompetence er et samspil af en række faktorer: talent, allerede lærte færdigheder, position og beføjelser i samspillet med mesteren, evne til selv at manifestere sine lærebehov over for mester og svende i forhold til værkstedets arbejdsopgaver (Jensen og Prahl 2000: 23). Lærlingens kompetence er beslægtet med situationsfornemmelse - han skal i enhver forekommende situation kunne vurdere sit handlerum og gøre hvad der står i hans magt (op.cit: 27).

Den moderne kompetenceforestilling har en lighed med mesterlærens. Moderne organisationsformer kræver evne til at kunne realisere sine kvalifikationer i komplekse samarbejdsrelationer hvor opgaven på samme tid består i at udvikle opgaven og den virkelighed den indgår i, løbende at konstruere og revidere samarbejdsstrukturer, og at løse opgaven:

Den kompetente handler er med andre ord en kreativ konstruktionsproces, i hvilken individerne omsætter deres kvalifikationer i deres intersubjektive mestring af de muligheder, problemforståelse og udfordringer, den organisatoriske sammenhæng rummer. (Op.cit: 29f.)

Denne analyse af 'den kompetente handler' som det der skal til for at kunne honorere kravene i det moderne arbejdsliv, demonstrerer hvordan kompetencebegrebet udfordrer såvel forestillinger om faglighed som forestillinger om dannelse i uddannelsernes verden.

Set i en uddannelsessammenhæng er kvalifikationer knyttet til fag og individer, og de er typisk specificeret i forhold til bestemte faglige mål som kan testes og bedømmes til eksamen. Kompetence flytter fokus fra fag og faglige mål til faglighed i brug uden for faget. Men gennem dette fokusskift kommer kompetence også til at bevæge sig ind i dannelsens felt.

Kompetence som uddannelsesmål er siden midt i 90'erne blevet et nøgleord i dansk uddannelsestænkning, og kompetencebegrebet har her tendentielt suget

---

<sup>36</sup> Her er en parallel til forskningen i praksislæring. Den amerikanske praksislæringsforsker Jean Lave bygger sin forskning bl.a. på studier i mesterlære blandt skræddere i Vestafrika, jf. Jean Lave og Etienne Wenger (1991): *Situated Learning, Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.



betydning og vægt ud af både fag og dannelsesbegreb. Uddannelsespolitisk har udviklingen sammenhæng med en historisk ændring i skolens samfundsmæssige status. Den socialdemokratiske uddannelsestænkning som dominerede efterkrigstiden frem til omkring 1980, så skolen som en autonom institution der skulle opdrage til lighed og demokratisk tænkning (Korsgaard 1999: 69ff.). Den nyliberale skoleideologi nedbryder imidlertid, med globaliseringen og den internationale uddannelsestænkning som stadig stærkere diskursiv motor, skoleinstitutionernes autonomi. Her tales i stedet om partnerskab mellem erhvervsliv og uddannelser (op.cit: 136f.). Skolens statusændring er en væsentlig baggrund for det diskursive slagsmål som i senhalvfemserne udkrystalliserede sig i en debat om kompetence og dannelse som uddannelsesmål. Dannelse er kommet på dagsordenen igen i uddannelsestænkningen fordi skolens opdragelsesopgave er blevet undermineret, hævder Lars-Henrik Schmidt (Schmidt 1998).

Hvor det klassiske dannelsesbegreb forbinder individet med kulturen og historien, forbinder kompetencebegrebet individet med arbejdslivet og samfundet. Da kompetence blev løftestang for den politiske målstyring af uddannelserne, blev erhvervslivets synsvinkel på skolen dominerende. Denne målstyring har fundet sted gennem en række publikationer fra Undervisningsministeriet: *Personlige kvalifikationer* 1996, *National Kompetenceudvikling* 1997, *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* 1999, *Det virtuelle gymnasium* 2001. Kompetencediskursen i disse publikationer har været stærkt inspireret af markeringer fra Kompetencerådet, en selvbestaltet institution med baggrund i analyse- og udgivelsesvirksomheden "Mandag Morgen". Kompetencerådet har iværksat analyser af kompetenceudviklingen i Danmark og udviklede således i 1998-2000 et såkaldt Nationalt Kompetenceregnskab.<sup>37</sup>

Kompetencerådet problematiserer det formelle uddannelsessystems patent på kompetencebegrebet. I *Kompetencerådets rapport 1999* løsrives kompetencebegrebet således fra uddannelsessystemet og dermed også fra bindingen til faglighed og almene færdigheder. Der indføres en skelnen mellem reel og formel kompetence. Formel uddannelseskompentence er først kompetence når den bruges. Det understreges at de afgørende kompetencer er de personlige. Kompetence knyttes til brug og til konkrete udfordringer:

---

<sup>37</sup> På Kompetencerådets hjemmeside november 2002 præsenterer rådet sin aktuelle "mission":

"Kompetencerådet er en kreds af private virksomheder, faglige organisationer, uddannelsesinstitutioner, offentlige myndigheder og eksperter inden for kompetenceudvikling, der er samlet om en fælles vision om at finde og afdække betingelser for kompetencemiljøer i verdensklasse. I 2002 og 2003 skal rådet analysere de bedste metoder til og eksempler på at udvikle mennesker og deres dynamiske samspil med hinanden og partnere i omgivelserne." (<http://www.vismand.dk/>)

Kompetence kommer til udtryk i opfyldelsen af de faglige og menneskelige krav, den enkelte mødes med for at kunne handle hensigtsmæssigt (Kompetencerådet 1999: 24).

Kompetencerådets synsvinkel er erhvervslivets konkurrencesituation i nationalt perspektiv. Kompetencebegrebet udvikles i rapporten som en ækvivalent hvormed den nationale status i den globale videnskonkurrence kan måles. Den økonomiske rationalitet er grunddiskursen i Kompetencerådets kompetencebegreb. Kompetencens nødvendighed begrundes i en almen nyttefunktion ("for at kunne handle hensigtsmæssigt") som rettes mod succes og værdiskabelse i helt konkret forstand.

Kompetencediskursen med dens vægt på de personlige kompetencer passer ind i den nyliberale styringsstrategi, "New Public Management", som siden begyndelsen af 1980'erne har sat sit præg på den offentlige sektor med nye organisations- og styringsformer som mål- og rammestyring og decentralisering (Korsgaard 1999: 125f.). Denne styringsstrategi lægger det ud til individer at tage ansvaret for egen kvalifikationsudvikling og dermed også for samfundets kvalifikationsudvikling:

Visionen er at kunne styre samfundet gennem frie og autonome individers egne, selvregulerende valg på et åbent vidensmarked. (Op.cit: 210).

Dette åbne vidensmarked er et centralt moment i interesseskiftet i uddannelsesdiskursen fra uddannelse til læring og for hele ideen om livslang læring, styret af det enkelte individ:

Udviklingen af grænseoverskridende kundskabs- og produktionsnetværk synes at være det mest grundlæggende træk ved globaliseringsprocessen - en proces der først og fremmest er blevet muliggjort af den nye informations- og kommunikationsteknologi. Globaliseringen er dermed i færd med at skabe nye forudsætninger for produktion, politik, kultur og pædagogik. (Op.cit: 234)

I publikationen *National Kompetenceudvikling* understreges den uddannelsessøgendes eget ansvar for at kvalificere sig:

Den uddannelsessøgende skal derfor bibringes en forståelse for, at det at lære skal sidestilles med at arbejde. Den enkelte har et selvstændigt ansvar for at lære og udvikle sine kvalifikationer. (Undervisningsministeriet 1997a: 19).

Et pædagogisk mantra som ”ansvar for egen læring”<sup>38</sup> der har været en af de dominerende pædagogiske diskurser i 90'erne, får her en indholdsudfyldning som peger ud over den enkelte elevs læresituation, nemlig at lære at tage (også økonomisk) ansvar for at tilfredsstille erhvervslivets og samfundets kvalifikationsbehov.

Gymnasiebekendtgørelsen af 1999 er en tekst med noget større autoritet end Undervisningsministeriets øvrige publikationer. Heri markerer de politisk-administrative myndigheder for en årrække frem i tiden mål og rammer for undervisningen i det almene gymnasium. Som noget nyt rummer Gymnasiebekendtgørelsen af 1999 en formålsparagraf hvori gymnasiets formål udfoldes.

Bekendtgørelsens indledende formålsparagraf lyder:

Undervisningen i gymnasiet skal udgøre en helhed og skal sikre, at eleverne får både almindannelse og generel studiekompetence med henblik på at gennemføre videregående uddannelse. Som et led i dette skal både skolen som helhed, de enkelte fag og undervisningen

1. fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet,
2. fremme elevernes forståelse af ligheder og forskelle mellem deres egen forestillingsverden og den verden, de møder i undervisningen,
3. fremme elevernes ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, samtidig med at elevernes beredskab til at håndtere forandringer styrkes og
4. inddrage aspekter, der styrker elevernes internationale forståelse og bidrager til at øge elevernes miljøbevidsthed. (Bekendtgørelse 1999: 3)

I indgangssætningen fremstilles almindannelse og generel studiekompetence som ligestillede mål, og der skelnes ikke mellem de to dimensioner i den konkrete opregning af uddannelsesmål. Her konkretiseres dannelses-/kompetencemålet i relation til fire omverdensforhold: demokratiet; fagene; forandringer; det internationale, herunder miljøet. Der er tale om tre typer af dannelse/kompetence: en politisk, en faglig og en personlig. De tre typer af dannelse/kompetence forbindes med forskellige bevidsthedsformer.

Den politiske dannelse beskrives i forhold til demokratiet i motivations- og kvalifikationskategorier (lyst og evne), i forhold til det internationale og miljøet i indsigtscategorier (forståelse, bevidsthed). Den faglige dannelse beskrives i indsigtscategorier (forståelse). Den personlige dannelse beskrives i

---

<sup>38</sup> Udtrykket og den såkaldte AFEL-pædagogik blev udviklet af Ivar Bjørgen i *Ansvar for egen læring*. Oslo: Tapir Forlag 1995.

kvalifikationskategorier (ansvarlighed, selvstændighed, kreativitet og samarbejdsevne, beredskab).

Formålsbestemmelsen refererer på den ene side til et klassisk dannelsesideal, dannelse som oplysning og til demokrati. På den anden side refererer den til kompetencediskursen og vidensøkonomiens nye globale uddannelsesdiskurs med dens vægt på personlige kvalifikationer.

Det er imidlertid kompetencediskursen som dominerer. Hovedvægten er på det der udvikles i eleverne, ikke på forholdet mellem eleverne og omverdenen. Handledimensionen er nedtonet. Elevernes indsats beskrives i motivations-, kvalifikations- og indsigtstermer. ”Lyst og evne” er således i første underpunkt overordnet handletermer som ”deltage” og ”engagere sig i”, mens der ingen handletermer er i fjerde underpunkt. I tredje underpunkt er der tale om at eleverne skal kunne ”håndtere” forandringer, men ikke at de også skal kunne iværksætte forandringer og nye ordner. Den faglige eller videnskabelige kompetence/dannelse beskrives som en metaposition (”forståelse af ligheder og forskelle”) hvorudfra egne forestillinger og fagforestillinger sættes i relation til hinanden. Den suppleres ikke af en handledimension som dels kunne fokusere på selvdannelse gennem øvelse, træning og arbejde, dels på faglig vidensproduktion.

Det personlige kompetence-/dannelsesmål er således for en nærmere analyse overordnet det politiske og det faglige, og det indre beredskab overordnet handleevnen. Bundlinjen i formålsformuleringens dannelsesmål synes at være elevens ”beredskab til at håndtere forandringer”.

Bekendtgørelsen taler om såvel dannelse til demokrati og international forpligtethed som om dannelse af moderne, kompetente individer der kan klare sig i alle livets forhold. Men forholdet mellem de to dimensioner tematiseres ikke. I et yderligere ueksplíciteret forhold til de to dimensioner står den faglige dannelse hvis mål bestemmes som erkendelsen af hverdags-erfaringens forskellighed fra den videnskabelige tænkning. Bekendtgørelsen undgår således at forholde sig til forholdet mellem kompetence, dannelse og faglighed, men signalerer i sprogbbruget at kompetencedimensionen har størst vægt.

Måske repræsenterer tekstens uafklarethed netop det problem at uddannelsespolitikken i det moderne velfærdssamfund ikke har nogen autoritativ position at tale fra. Positionen svæver mellem en nyliberal position der kanoniserer individet som selv-ansvarligt for sin egen uddannelse og dermed opgiver enhver dannelses-tænkning, og en socialdemokratisk, velfærdsstatslig demokratisk strategi som ikke længere har nogen politisk basis. Måske er der brug for en helt tredje uddannelses-tænkning der tager udgangspunkt i individet, men udvikler det sociale som en ny

civilisationsfordring (jf. Korsgaard 1999: 235) og danner grundlag for en ny dannelsesform.

### *Bidrag til utraditionel dannelse*

Kompetencebegrebets genealogiske forbindelse med praksislæring og håndværksmæssig dannelse peger mod en operativ dannelsesform som igen kan forbindes med revitaliseringen af det æstetiske som en erkendelsesform der er bundet til sanser og erfaring. Her knyttes en utraditionel (i Lars-Henrik Schmidts betydning af ordet) forbindelse mellem en apollinsk og en dionysisk dannelse hvor 'kompetence' kan udfoldes som den apollinske og 'dannelse' som den dionysiske dannelsesform, begge på den moderne selvdannelses betingelser.

Da skolen og fagene ikke har nogen autoritetsposition at danne fra, kan en moderne utraditionel dannelse ikke tænkes som en universel og almen dannelsesform. Utraditionel dannelse accepterer ifølge Lars-Henrik Schmidt både at selvdannelse er de nye betingelser for dannelse, og at det er vanskeligt at sætte standarder. Det betyder at læreren og eleven ikke nødvendigvis vil det samme, og at læreren skal "lære eleven noget andet end det læreren allerede kan" (Schmidt 1998: 23). Dannende aktivitet kan beskrives som konkrete læreres reflekterede fagligt-pædagogiske handlen i konkrete undervisnings-situationer. Der kan ikke umiddelbart beskrives almene dannelsesstrategier:

Alle fag har deres 'literacy'. Det drejer sig om at fatte hvad en ny tids dannelse må indeholde, men for indeværende er der tale om oversættelsesbestræbelser, fordi vi ikke har dannelsesstrategier, som er i kontakt med og på niveau med dannelseshorizonten, det vi ovenfor kaldte for selvdannelse. (Ibid.)

Her skal inddrages tre bidrag til sådanne oversættelsesbestræbelser. Det drejer sig om moderne nytænkninger af dannelsens dobbelte projekt, ikke som en ny dannelsesform, men som revitalisering af henholdsvis 'competence'-dannelsen, den traditionelle dannelse og almindelsen.

Den tyske dannelsesteoretiker Wolfgang Brezinka reformulerer 'competence' som et personlighedsdannelseprojekt og et civilisatorisk projekt. Han vil bekæmpe det kulturelle forfald som han karakteriserer som hedonisme, egoisme og moralsk minimalisme, træk som han ser understøttet i moderne uddannelsestænkning (Brezinka 1988: 87). Han griber tilbage til antikkens kompetencebegreb som det kom til udtryk i begrebet aretè (latin virtus), for at gøre det til overordnet uddannelsesmål. Brezinka definerer kompetence:

'Competence' means a relatively permanent quality of personality, which is valued positively by the community to which the person belongs. It is the ability of an individual to meet specific demands which are placed upon him to their full extent. This ability is acquired as the result of personal effort. (Op.cit: 76)

At være kompetent er at være i stand til at gøre hvad der forlanges. Competence er en disposition for en bestemt type præstationer og derfor altid relateret til bestemte krav. Man kan således ikke være generelt kompetent, siger Brezinka (ibid.). Denne disposition udvikler sig ikke af sig selv gennem en modningsproces eller gennem tilfældig læring, men kræver intentionel læring, gentagen og vedholdende øvelse (op.cit: 77). At kravene skal kunne tilfredsstilles i deres fulde udstrækning betyder at 'godt nok' ikke er tilstrækkeligt (ibid.). På den anden side sættes standarden konkret i det enkelte tilfælde, både i forhold til kravets art og til den enkelte persons forudsætninger:

Competence can thus be defined according to the degree of achievement which can reasonably be expected from each individual. (Op.cit: 78)

Der indgår således tre elementer i kompetence: individets naturlige ressourcer, samfundets og kulturens normer og bevidst selv-styring gennem indsigt og øvelse (op.cit: 78f.). Dette personlighedsideal fastholder menneskers afhængighed af kultur og samfund, det lægger vægt på personlige handlinger og ansvarlighed, og det understreger endelig aktiv stræben efter perfektion og denne stræbens betydning for et lykkeligt liv (op.cit: 85f.).

Brezinkas kulturkritik retter sig mod markedets forbrugerkultur og liberalistiske normer og disse tendensers nedslag i uddannelsestænkningen. Med antikkens personlighedsideal som dannelsesform vil han, kan man sige, hente det selvudskridende dionysiske individ tilbage i den apollinske socialitet. Han fokuserer på individets selvvirksomhed for at kunne honorere de krav der stilles i konkrete sammenhænge.

Brezinka bidrager til den utraditionelle dannelse med fokuseringen på dannelsens selvteknologiske processer. Instrumentelt rettet aktivitet inddrages her i dannelseskonceptet som både vejen og målet. 'Competence' eller markedsdannelsen er dannethed som investering i én selv som arbejdskraft. Brezinka fokuserer på selve drivkraften, målrettetheden og seriøsiteten i omgangen med de opgaver der stilles, og med de ressourcer der er til rådighed.

Brezinkas reaktualisering af antikkens personlighedsideal sætter hans kompetencetænkning i forbindelse med Michel Foucaults aktualisering af

antikkens selvteknologier (jf. også nedenfor side 296ff.). I et studie i etikens genealogi peger Foucault på at antikkens etiske projekt havde som formål at konstituere en eksistensens æstetik gennem asketisk praksis (Foucault 1983b: 231). Selvtræning og moralsk adfærd var ikke kulturelt pålagt, men et personligt valg med henblik på at realisere et smukt liv, at skabe sig et godt ry, at få mulighed for at lede andre mennesker mv. (op.cit: 240).

Foucault gør som Brezinka antikkens selvpraksis og selvbegreb til løftestang for en kritisk analyse af sin egen tids terapeutiske selvkultur. Tidens frigørelsesbevægelser søger efter principper som kan være basis for udfoldelsen af en ny etik, men der findes kun ”so-called scientific knowledge of what the self is, what desire is, what the unconscious is, and so on” (op.cit: 245). Ved hjælp af psykologisk og psykoanalytisk videnskabelighed fremtolkes og fremdyrkes det sande selv bag de fremmedgørende kræfter som fordunkler det. På trods af dens aura af frigørelse står den moderne kulturs selvdyrkning i genealogisk forbindelse med kristendommens forståelse af selvet som noget der skulle fornægtes fordi det at klynge sig til selvet stred mod Guds vilje (ibid.). Her træder en parallel figur frem i besatheden af det skjulte selv. Forestillingen om at vi kan befri seksualiteten og selvet gennem terapeutisk italesættelse, er en myte der dækker over at seksualiteten og selvet konstrueres som et videnskabeligt objekt. Der er ikke tale om befrielse fra en kristen undertrykkelse af seksualiteten, men tværtimod om en forlængelse af kristne konfessionsteknologier. Den moderne selvkultur hænger således sammen med en særlig magtform der ikke producerer seksualitet, men diskurs om seksualitet (jf. Foucault 1976).

Etiske problemstillinger, hævder Foucault (1983b), behøver ikke at blive relateret til hverken den psykologiske videnskab eller til jura og religion. Vi kan lade os inspirere af historiske opfindelser og teknikker som den græske etiks sammenknytning af selvdannende praksis og et smukt liv. I den græske etik ligger at

ethics can be a very strong structure of existence, without any relation with the juridical per se, with an authoritarian system, with a disciplinary structure. (Op.cit: 235)

Foucaults ærinde er ikke skolens dannelsesopgave og derfor ikke normativt som Brezinkas. Men hans analyse sætter på vigtige punkter Brezinkas kompetenceideal i kritisk relief og kan bidrage til at kvalificere dennes forsøg på revitalisering af kompetence som dannelsesmål. Hvor Brezinka tager et moralsk afsæt i det kulturelle forfald som begrundelse for at installere antikkens personlighedsideal som et alment dannelsesmål, trænger Foucaults analyse ned under de hedonistiske kulturtræks overflade til deres kristen-moralske grundfigur og viser at der ikke er tale om frisættelse til selv-

virksomhed (som fx seksualitet), men om italesættelse inden for en ny videnskabelig 'kirkes' normsæt. Denne psykologisk-terapeutiske norm har markedet også taget i sin tjeneste som motor for forbrug. "Den frakke er ikke lige mig", siger vi og producerer diskurs om selvet med forbruget som værktøj.

Når Brezinka peger på samfundets (skolens) normer og krav som motivationsfaktor for individets stræben efter kompetence, er det således efter Foucaults analyse et uholdbart projekt fordi der blot vil være tale om en gentagelse af den motivationsfigur som ligger i den moderne selvdyrkelse. Resultatet vil være at der ikke produceres selvvirksomhed, men diskurs om selvvirksomhed.

En aktuel empirisk dokumentation af dette kompleks findes hos Beck og Gottlieb (2002) som i en undersøgelse af danske gymnasieelevers overgang fra gymnasium til universitet viser hvordan eleverne italesætter deres ambivalente forhold til læring og derigennem 'pligtens stemme':

Refleksivitetskulturens unge har utrolig let adgang til deres egen motivverden og ambivalenser, og dermed sætter de i radikal forstand lærerautoriteten på en prøve: Det mentale rum, som opdrageren i en mere traditionel udviklingspsykologisk model skulle hjælpe til med at fylde ud ved at eleven 'internaliserede' autoritetens stemme, er allerede 'italesat' af eleven selv. Ovenstående elev kender voksenverdenens stemme og kan sågar til en vis grad identificere sig med den. Problemet er imidlertid, at han ikke kun kender pligtens stemme, men også den stemme, der ophæver pligten i samme moment som den gøres til norm. (Beck og Gottlieb 2002: I, 124)

Den moderne selvkultur bekræftes og formes af markedet som leverer kulturelle livsstilstilbud til afløsning af kollektive kulturelle traditioner som ikke længere har gennemslagskraft. Markedet konstruerer forbrugeristiske, dionysiske subjekter hvis drøm er det gode liv som en stor forbrugsfest, og hvis forhold til omverdenen er baseret på kravet om selvtilfredsstillelse og selvudfoldelse. I markedets regie er selvdannelsens modus valget af stil. Markedet har indkapslet det dionysiske i forbruget og det apollinske i valget af livsstil. Men det dionysiske udfoldes også i de unges søgen sammen i fællesskaber af nærvær og intim kropslighed hvor grænserne mellem individerne søges ophævet i musikoplevelser, dans og andre former for nært samvær.

Denne type samvær er moderne, dionysiske dannelsesformer der ikke – som i Brezinkas tankemodell – skal forkastes og erstattes af kompetencens personlighedsstyring, men tværtimod skal have et pædagogisk medspil der udfordrer til dannelsen af apollinske selv- og socialitetsformer.



Foucaults pointe er at en mere produktiv etik som den kan findes i antikkens eksistensæstetik, kan imødekomme moderne menneskers interesser i og behov for selv-arbejde der forbinder selv og socialitet på selvets præmisser. Der er således en interessant lighed mellem det græske projekt og det moderne i at heller ikke moderne mennesker kan forbinde sig med religiøse begrundelser for etik, ligesom vi afviser at samfundsmæssige love og regler skal intervenere i vort personlige, moralske liv. Også her kan Beck og Gottliebs analyse tjene som dokumentation. De unge danske gymnasieelever afviser ikke autoriteter som sådan og heller ikke ydre krav om deltagelse og forberedthed, men de mener ikke at skolen og lærerne har legitim ret til at kræve motivation og engagement (op.cit: 116).

Antikken åbner ifølge Foucault øjnene for den produktive drivkraft der udspringer af at forholde sig til selvet som et kunstværk der skal skabes. Den æstetisk motiverede selvteknologiske virksomhed er karakteriseret ved at selvdannelsen bliver mål for socialitetsbekræftende aktivitet. Hermed trækkes den energi som ligger i instrumentelt rettet aktivitet, ind i selvdannelsesprojektet.

Brezinkas kompetenceanalyse bidrager til at 'oversætte' energien i 'markedsdannelsen' eller dannethedens dannelsesform så det bliver til at forstå hvordan denne instrumentelle dannelsesform leverer indsigt i selvdannelsens processer. De centrale faktorer er seriøsitet og målrettethed. Det er imidlertid først med Foucaults korrektioner at det bliver muligt at se hvorfra drivkraften til den seriøse, målrettede selvdannende virksomhed kan komme. Når selvet forstås som et kunstværk, bliver selvvirksomhed knyttet til former for lyst og motivation der ligner legens og de dionysiske dannelsesformers. Lev Vygotsky kan fra en udviklingspsykologisk vinkel supplere med indsigt i det anden ordens begær der driver seriøs leg, fantasivirksomhed og viljen til læring (jf. nedenfor side 261f.).

”Æstetikken er kampen om de virtuelle realiteter og deres realisering, deres aktualisering”, påpeger Lars-Henrik Schmidt (jf. side 139). Hvis selvet forstås som en virtuel realitet, bliver æstetikken også kampen om selvets realisering og aktualisering i det sociale.

Karsten Schnack ønsker at modernisere den traditionelle dannelse, dvs. en dannelsesform der forstår sig selv som en universel fordring. Han henviser til Kants dannelsesfordring om personlig myndighed og udfylder denne forestilling med begrebet handlekompetence.

Dannelse indebærer ifølge Schnack oplysthed og kritisk bevidsthed (Schnack 1998a). Oplysthed i dannelsesperspektiv er ikke viden slet og ret, men indebærer en personlig forpligtethed i forhold til denne viden, at man ”har etableret et kriterium for anvendelse af denne viden, at man har

accepteret et ansvar for hvordan, hvornår og til hvad man vil anvende denne viden" (op.cit: 29). Kritisk bevidsthed er distanceskaben: "At være kritisk betyder så ikke her at være imod eller negativ, men derimod at se tingene i sammenhæng og at undersøge deres forudsætninger" (op.cit: 32).

Karsten Schnack udfylder dette dannelsesbegreb med ideen om handlekompetence. Handlekompetence sammenknytter handlepotentiale og kompetence i idealet om "den kvalificerede og reflekterede aktør" (Schnack 1998b: 50). Handlekompetence er politisk, demokratisk dannelse (op.cit: 41). Nøgleelementer er demokratisk deltagelse, humanisme, intentionalitet, sund fornuft, kritisk selvstændig tænkning, sammenknytning af viden og erfaring (op.cit: 43 ff.).

Karsten Schnack knytter handlekompetence som dannelsesideal til Frankfurterskolens kritiske pædagogik. Handlekompetence som pædagogisk perspektiv rummer sociologisk fantasi, evnen til at kunne skifte perspektiv mellem det individuelle og det samfundsmæssige niveau så man bliver i stand til at tænke og handle politisk (op.cit: 49). Personlighedsidealet er det kritisk tænkende og handlende menneske. Her er tale om et oplysningsideal, en forestilling om et myndigt menneske som kan lede og oplyse sig selv og andre ud fra sin særlige kritiske indsigt.

Med begrebet *handlekompetence* føjer Karsten Schnack en operativ dimension til det klassiske personlighedsdannelsesideal, og med brugen af ordet *kompetence* signalerer han at fokus er på individet frem for på relationen mellem individet og den dannende instans. I den forstand relaterer han sin dannelsesrefleksion til selvdannelsen som betingelse for dannelsen. Samtidskulturens traditionsnedbrydning fremhæves som en kulturel tendens der får kravene til handlekompetence til at skærpes. Dannelsen konstrueres imidlertid som et alment, civilisatorisk projekt. Karsten Schnack forbinder sin dannelsesrefleksion med efterkrigstidens demokratiske projekt. Hans projekt kan således historisk relateres til den socialdemokratiske uddannelsesdiskurs med dens vægt på det som Ove Korsgaard refererer til som "demosstrategien", tanken om at uddannelse skal opdrage til demokrati (Korsgaard 1999: 76ff., 88ff.).

Karsten Schnack bidrager til skitseringen af den utraditionelle dannelse med sin fokusering på den politiske dimension i den apollinske dannelse. Han gen-erindrer, kan man sige, den politiske side af dannelsen som et moment det er nødvendigt at gentænke i den utraditionelle dannelse. Denne nødvendighed belyses af Gymnasiebekendtgørelsens formålsparagraf. Her fremhæves det at skole, fag og undervisning skal "fremme elevernes lyst og evne til at deltage i den demokratiske debat og engagere sig i forhold af betydning for demokratiet" (Bekendtgørelse 1999 §1), men bundlinjen i formålsparagraffens

dannelsesmål fremtræder for en nærmere analyse som elevens ”beredskab til at håndtere forandringer” (jf. ovenfor side 149). Her er en modsigelse i bekendtgørelsens dannelsesfordring der spejler samtidens problem med den politiske dannelsesdimension. Hvis fremtiden først og fremmest fremtræder som forandring der skal håndteres af den enkelte, fremstår det demokratiske aktivitetsideal som tom tale.

Johan Fjord Jensen nyformulerer den humanistiske almindannelse på selvdannelsens grundlag. Han bruger kompetence som overbegræb for det som tilgænes i læreprocesser, og således også for almindannelse:

Men udover de erhvervsrettede hensyn og udover de specielle og de almene kompetencer eksisterer der også et tredje hensyn, som intet umiddelbart forhold har til erhvervsudøvelsen: hensynet til de studerende selv og deres egen menneskelige udvikling. Det hensyn opfyldes igennem *almendannelsen* som en særlig kompetenceform. [...]

Der er det specielle ved almindannelsen som kompetence, at den kan man ikke evaluere og knap nok måle. (Fjord Jensen 1991: 8)

Almindannelse er, siger Fjord Jensen, på universitetet ét med humanioras identitet. I gymnasiet er almindannelse humanistisk, dvs. ”stillet i tjeneste for den menneskelige udvikling” (op.cit: 9). Den konstitueres af fire kompetencer, den historiske, den kommunikative, den kreative og den kritiske, og disse fire er bundet sammen i en enhed som Fjord Jensen kalder den femte kompetence. Det særlige ved almindannelsen er at den er en generaliseret og overgribende evne som ikke kan specialiseres til instrumentalitet, og som fordrer frirum fra det erhvervsrettede for at kunne udvikles.

Fjord Jensens analyse af almindannelsen som en generaliseret humanistisk kompetence blev fremsat som en modforestilling til den reformulering af den traditionelle dannelsesstænkning (”kanondannelsen”) som fandt sted i 1980’erne under Bertel Haarders auspicer. Fjord Jensens interesse var at begrunde humanioras samfundsmæssige nødvendighed og at forsvare de pædagogiske frirum som det der gør det humanistiske dannelsesprojekt muligt (op.cit: 8f.). Han forsvarede, kan man sige, den dionysiske dannelsesdimension imod den traditionelle almindannelses forsøg på at give kanon monopol på undervisningens rum. Heri forbinder han sig med den reformpædagogiske tradition hvis dikotomiske figur er individets vækstpotentiale over for skolens pensumkrav. På videnskabshistorisk niveau forbinder han sig med humanioras historie og den humanistiske videnskabelige tradition hvis dikotomiske figur oprindeligt, i renæssancen, var det selvstændigt menneskelige over for kirken, og ved en senere uddifferentiering omkring overgangen til 1800-tallet blev til de kunstneriske indsigter over for den nyttige viden. Fjord Jensen

argumenterer i forhold til den sidste dikotomiske figur idet han begrundet humanioras nødvendighed med dens nytte også i et økonomisk rationelt perspektiv. Fjord Jensen vil ophæve dikotomien mellem erhvervsmæssig nytte og humanistisk dannelse, men konstruerer som fjendebillede eller forfaldsform specialisering og instrumentalisering, dvs. udgrænsning af overordnede perspektiver.

Fjord Jensen bidrager til skitseringen af en utraditionel dannelse med sin påpegning af dannelsesestænkningens genealogiske relation til humanioras tradition, og med sin revitalisering af almindannelsen som et humanistisk projekt. For det første bestemmer han gennem brugen af kompetence som grundbegreb almindannelsens dimensioner som praksisformer eller handleformer og ikke som bundet til bestemte indhold. Set i skolens regie betyder det at almindannelsen som en fordring om at undervisningen er ”stillet i tjeneste for den menneskelige udvikling”, ikke nødvendigvis er bundet til de humanistiske fag, men kan være et didaktisk projekt i alle fag.<sup>39</sup> For det andet indkredser Fjord Jensen fire kompetencer som almindannelsens base hvorigennem almindannelsen kvalificeres både operativt, reflektivt og videnskabsmæssigt. Han løfter således almindannelsen ud af den traditionelle dikotomi mellem vidensfordring og færdighedsfordring. Endelig etablerer han forholdet mellem kompetence og dannelse, eller med andre ord forholdet mellem den apollinske og den dionysiske dannelse, som et forhold af gensidig betingethed.

Den utraditionelle dannelse retter sig fremad, men må tænkes gennem oversættelser af de fortids- og nutidsbilleder der er til rådighed. De bidrag til den utraditionelle dannelse som er hentet ind her, er re-aktualiseringer af kendte dannelsesformer og derfor også re-aktioner og dikotomiske spejlinger af samtidens modeller for henholdsvis erhvervslivsdannelsen, den traditionelle dannelse og almindannelsen. Det er dette spejlingsforhold som Lars-Henrik Schmidt søger at komme uden om gennem sin konstruktion af den utraditionelle dannelse som et konkret krav til den professionelle udøver om reflekteret gøren på selvdannelsens betingelser.

I de tre bidrag bliver kompetencebegrebet murbrækker for nytænkningerne af dannelseskategorien. Kompetence trækker dannelsesforestillingen i retning af individfokusering, mestring, handling, socialiteten forstået som opgave og problemløsning. Det repræsenterer en åbning i uddannelsesverdenen mod både erhvervslivets økonomiske rationalitet og

---

<sup>39</sup> Dette er ikke en pointe hos Fjord Jensen hvis interesse i artiklen er analysen af humanioras funktion og position.

instrumentalitet og håndværksmæssige dannelsesformer. Med kompetence understreges det operative og det selv-forsikrende moment i dannelsen.

Kompetencedimensionen kan, som det er vist, bidrage til reformuleringen af alle de tre traditionelle dannelsesformer. Den er en moderne dannelsesform og forbinder sig først og fremmest med den dionysiske dannelse som en apollinsk kvalificering af den og som et nødvendigt etisk element i et reformuleret, utraditionelt dannelsesprojekt.

### *Danskfagets dannelsesstrategi*

Danskfagets aktuelle dannelsesforestillinger henter identitet og mission i på den ene side litteraturens æstetisk dannende kraft, på den anden side den kompetente handlens individuelle mestringsideal. Den særlige fikserbilledkonstruktion af de to forestillinger i fagbilaget etablerer en ustabilitet i teksten som kan opfattes som en konstruktiv åbenhed for de nye betingelser for dannelse.

Fagets dannelsesmål og indre sammenhæng blev underlagt analyse og refleksion under organiserede former på en seminarrække om danskfagets didaktik der blev iværksat af Daneklærerforeningen 1996-97. En række bidrag fra dette forum blev optrykt i artikelsamlingen *Midt i ræset* (1998). Her leverede to danskfolk fra universitetsfaget, Klaus P. Mortensen og Frans Gregersen, analyser af danskfaget anskuet fra en litterær og en sproglig position. De to indlæg udfolder og begrundet de to dannelsesforestillinger der siden blev skrevet ind i fagbilaget. De demonstrerer samtidig hvori vanskelighederne ved at bringe de to sider af faget sammen består.

Klaus P. Mortensen begrundet didaktisk et danskfag der har sin base i litteraturlæsningen, og som grundlæggende henter sit dannelsespotentialer i arbejdet med litteraturen. Med en historisk og en modernitetsanalytisk indgang udvikler han et moderne dannelsesbegreb med selvrefleksiviteten og selvoverskridelsen som de konstituerende momenter. Han påviser dernæst hvordan disse momenter er indlejret i fortællingen og metaforen (Mortensen 1998: 44f.). Litteraturen ser han som et særligt sprogligt bevidsthedsudtryk i kraft af dens refleksion over disse to kognitive grundformer:

Litteratur udspringer netop af en refleksion over, en stilisering af de spontane måder, hvorpå mennesket fortolker og organiserer sig selv og sin verden. (Op.cit: 50)

Litteraturlæsningen iværksætter reflekterede forståelsesprocesser i en principielt uafsluttet kæde. Tekstlæsningen leder herigennem ideelt set til en ”forståelsesmidte” hvorfra både tekstens og læserens hidtidige forståelses-

horisont bliver synlig og forståelig for læseren. Det er i etableringen af denne reflekterede forståelsesmidte at Mortensen ser dannelsens centrale moment (op.cit: 54).

Litteraturundervisningen har først og fremmest et livshistorisk sigte:

Litteraturundervisningens formål er [...] oparbejdelsen af et analytisk og videnskabsmæssigt beredskab, der udspringer af konkrete erfaringer med forskellige, historisk repræsentative tekster, genrer og bevidsthedsformer. Et beredskab, der skal gøre det muligt for den enkelte at bruge, udtrykke og udbygge sine læse(r)erfaringer, sin forståelsespraksis og sin kulturforståelse i det liv, der ligger hinsides gymnasiet. (Op.cit: 64)

Dette formål begrundes samtidig et bredt tekstbegreb, ligesom det indebærer at produktionssiden er nødvendig for at realisere fagets dannelsespotentialer:

Litteraturlæsningens dannelsesmæssige aspekter kan eksempelvis ikke betragtes isoleret fra fagets andre dimensioner: den massekommunikative og - væsentligst - den sproglige. Det metakognitive grundaspekt ved dannelsen indebærer, at det sproglige ikke sættes ud på et sidespor. (Ibid.).

Klaus P. Mortensen analyserer litteraturens og litteraturlæsningens særlige dannelsespotentialer på baggrund af litteraturens karakter af refleksion over kognitive grundformer og fortolkningens refleksive forståelsesform. Undervisningens formål er at give dannelseserfaringer af denne slags inden for et bredt og historisk repræsentativt tekstfelt sådan at eleverne selv kan overtage dannelsesprocessen efter gymnasiet.

Han ser den sproglige dimension som et nødvendigt led i den litterære dannelse og peger på sproglig bevidsthed, sproganalyse og formuleringsevne som sproglige mål: ”skærpe elevernes bevidsthed om sig selv som sprogbrugere”, ”skærpe elevernes sprogligt-analytiske og formuleringmæssige beredskab”, ”den sproglige bevidsthed [kunne] integreres og udbygges i det fortsatte litterære tekstarbejde, eftersom det bygger på elevernes skriftlige og mundtlige formuleringsevner” (op.cit: 64f.). Det sproglige knyttes således til refleksiviteten som dannelsesmål, men ikke til den kognitive forbindelse mellem litteraturen og ”de spontane måder, hvorpå mennesket fortolker og organiserer sig selv og sin verden”.

Hos Klaus P. Mortensen nyreflekteres litteraturbeskæftigelsen således som bidragsyder til en moderne selvdannelse, og det sprogligt-produktive tilkendes en nødvendig funktion i dannelsesprocesserne. Hovedpointen er at litteraturens, litteraturlæsningens og dannelsens processer er identiske refleksionsformer, og at litteraturlæsning derfor imødekommer og kvalificerer den moderne selvdannelses processer. Det sproglige forstås som et værktøj i refleksionsprocesserne, nøgleordet er bevidsthed, og sprogproduktion

fremstår som en rationel, kognitiv proces. Her stilles ikke konkrete didaktiske spørgsmål om de sproglige processer hvormed bevidsthed produceres, og de sproglige processer hvormed bevidsthed omsættes i sproglig handlen. De æstetisk overskridende sproglige grundformer som litteraturen forbinder sig med, og sprogets kommunikative aspekt indgår ikke i overvejelserne over det sproglige arbejde. Det hænger sammen med at sprog hos Mortensen fremstår som et gennemsigtigt værktøj, en selvfølgelig forudsætning for den særlige faglighed som litteraturundervisningen udgør, men ikke som et bærende aspekt af denne faglighed.

Mortensen udfolder og begrundet den dannelseskonstruktion som er dominerende i fagbilaget af 1999. Han ny- og rekonstruerer således spejlingen i Vilhelm Andersens danskfag ved at nedtone den nationale dannelsesforestilling og opnormere den litterære dannelse. Grundfiguren er den romantiske kunstoppfattelse og den kontemplativt receptive individuelle læser, og denne grundfigur kvalificeres i forhold til den moderne selvdannelsesrefleksive former gennem påpegningen af refleksionen som sammenbindende bevidsthedsform. Det sprogligt produktive arbejde ses alment som et nødvendigt led i kvalificeringen af refleksionsprocesserne.

Frans Gregersens hovedærinde er at bidrage til en grundlæggende forandring af det litterært konstruerede gymnasiale danskfag:

*Udgangspunktet for dette bidrag er at danskfaget kan og skal ændres: fagets emneområde skal udvides, beskæftigelsen med tale og skrift skal integreres og produktion og analyse skal følges ad og befrugte hinanden. (Gregersen 1988: 107)*

Han præsenterer sit projekt som en opdatering af det danskfaglige dannelsesbegreb som blev grundlagt midt i 1800-tallet og videreført af Vilhelm Andersen. Opdatering er nødvendig set i lyset af modernitetens selvrefleksive karakter, af de unges selvskabelsesformer, og af overgangen fra elitegymnasiet til massegymnasiet (op.cit: 108). Det nationale som dannelsesrum må erstattes af andre, frit valgte fællesskaber, og danskfagets dannelsesprojekt må gøre op med den implicite elitetankegang bag det nuværende gymnasium (ibid.). Gregersen har således både et kulturfilosofisk og et uddannelsessociologisk udgangspunkt for sin fagkritik.

Herudfra giver han en sprogsociologisk definition af danskfaget. Her sidestilles talt og skrevet sprog, og fagets område bestemmes som alle sprog og sprogformer der tales i Danmark, om end med hovedvægt på de danske sprogformer. Teksttype indføres som det organiserende begreb for fagets genstandsområde. Faget omfatter, siges det, principielt samtlige teksttyper, men prioriterer fire ligestillede tekstfelter: daglig tale, humanistisk videnskab, massemedier og skønlitteratur (op.cit: 109).

Gregersen beskriver dannelse som en proces der sættes i værk af elevernes sproglige aktivitet i arbejdet med tilegnelsen af fagets genrer. Spændingsforholdet mellem genren og den personlige sprogproduktion ser han som et eksempel på det generelle spændingsforhold i skoleinstitutionelle læreprocesser:

Analytisk indsigt skal igennem hele forløbet så vidt muligt forbindes med produktiv kompetence. Den produktive kompetence udspiller sig i spændingsfeltet mellem tvangen fra den valgte og genkendte genres egenlogik og den personlige udformning eleven har valgt at give sit bidrag. Dette er et særtilfælde af den helt generelle spænding mellem det at lære noget fremmedbestemt i en institutionel kontekst og så det at tilegne sig dette stof for at udnytte det til egne dannelsesformål. Danskfaget har lige som alle andre fag i gymnasiet yderst ude til formål at levere det mest effektive brændstof til denne individuelle dannelsesproces. (Ibid.)

Indsigt og kompetence er produkterne af det receptive og produktive arbejde i faget, men dannelsen er en proces der drives frem af elevernes egne søgeprocesser. Gregersens faglige dannelsesforestilling binder sig således ikke til stoffets særlige karakter, men til elevens sprogproduktion og de personlige formningsprocesser der ligger heri.

I den definition af faget og i de konkrete forløbseksempler der gives, forbindes den produktive og den receptive dimension og faglighed og dannelsesproces. Det sker på baggrund af en radikal udvidelse og forandring af den faglige genstand.

For det første erstatter genre det litterært-historiske som organiserende princip for valg af tekster. Med genrebegrebet forbindes tale- og skriftsprog, dagligdags sprog og komplekse, litterære former. Genrer er historiske størrelser og kan strukturere den historiske dimension i faget. Endelig giver genrer basis for det som ifølge Gregersen bør være fagets formel: ”bunden kreativitet” idet de både etablerer tvang og udfordring for elevens produktive arbejde (op.cit: 115).

For det andet sættes talen som udgangspunkt og grundlag for tekstarbejdet som helhed. Grundtanken bag dette er den demokratiske fordring:

Skriften har altid været og er fortsat et privilegium for de relativt få. Talen er alles. (Op.cit: 128)

Den dagligdags konversation rummer ifølge Gregersen i kimform alle genrer og kan derfor udgøre det didaktiske udgangspunkt for tekstarbejdet (op.cit: 115f.).

For det tredje nedskrives litteraturens position i faget til det meget beskedne. Det selvfølgelig kvalitetskriterium der i Vilhelm Andersens danskfag privilegerer (den nationale) litteratur som fagets centrale tekst-



kategori, erstattes af en åben kvalitetsdiskussion. Her konfronteres genrernes tvang med de normer eleverne møder dem med, sådan at både genrelogik og og normer ekspliciteres og diskuteres (op.cit: 118).

Gregersen opdaterer ikke bare det Vilhelm Andersenske dannelses-koncept, men vender det på hovedet. I traditionens danskfag konstituerer litteraturen og skrivningen faget, mens sagprosaens genrer og talen befinder sig i det didaktiske mørke. Gregersen flytter litteraturen og skrivningen ud i det didaktiske mørke og gør sagprosaen og talen til fagets konstituerende piller. Hermed fremskriver han et danskfag med genealogisk forbindelse til de retoriske idealer for det første danskfag fra 1803, men i en rekonstruktion som peger tilbage til Paul Diderichsens fagsyn. Hos Gregersen er der ingen forestilling om særligt kulturelt privilegerede tekstformer eller kanoniske tekster som kulturens etablerede mønstre for elevernes retoriske udfoldelser. Her er den apollinske dannelses skov af træer hvis kroner går sammen i kulturens dannelsesprojekt, fuldstændig forladt.

Også Gregersens fagkonception er, om end sporadisk, skrevet ind i fagbilaget af 1999. Den er bærende i den indledende paragraf om kernen i dansk hvor sproget beskrives som en ressource for et individuelt dannelsesprojekt, og den dukker op i afsnittet om målene for det sproglige arbejde, i §2.4.2 hvor analytisk og produktivt arbejde kobles sammen. Man kan også sige at den klinger i den ligebyrdige vægtning af det mundtlige og det skriftlige arbejde og i genrebeskrivelsen af de produktive dimensioner.

Fagbilaget af 1999 kan således læses som en sammenskrivning af Klaus P. Mortensens og Frans Gregersens rekonstruktioner af danskfaget på den moderne selvdannelses betingelser.<sup>40</sup> Herigennem kastes der også lys over fagbilagets fikserbillede-karakter. Mortensen og Gregersen rekonstruerer fagets dannelseskoncept som henholdsvis en apollinsk og en dionysisk dannelsesform, og ingen af de to rekonstruktioner samtænker de to dannelsesformer.

Hos Mortensen er dannelsen apollinsk. Her etablerer litteraturlæsningen en ”midte” som et mødested mellem litteraturens og elevens refleksionsformer; litteraturen kvalificerer elevernes dannelsesprocesser i en dialogisk proces. Herigennem føres de ind i faget som er garant for at de får del i kulturarens verden af litterær dannelsesudfordring. Garantien ligger i litteraturen som en antropologisk særlig tekstkategori. Den faglige aktivitet og

---

<sup>40</sup> At dette også faktisk kan være tilfældet, er sandsynligt set i lyset af at der er væsentligt personsammenfald mellem deltagerne i Dansk lærerforeningens didaktikseminarer 1996-97 og medlemmerne af den arbejdsgruppe der reviderede fagbilaget for dansk 1999. (Jf. Dalsgaard et al. 1998: 9, *Danske Noter*. Årsberetning 1996/97: 8).

dannelsesprocessen er sammenfaldende. Nøgleordene for den faglige vidensproduktion er refleksion, fortolkning, forståelse, bevidsthed.

Hos Gregersen er dannelsen dionysisk. Metaforene er ikke møde og dialog, men spænding, tvang og valg. Formlen er ikke forståelsesmidte, men bunden kreativitet. Eleverne søger at sætte genren - og faget - på arbejde i deres eget dannelsesprojekt, men det kræver et vist omfang af genrebeherskelse. Faget giver ingen forhåndsgaranti for kvalitet eller kultur, men etablerer et diskussionsrum hvor fagets genrer og tekster konfronteres med elevernes sprog- og tekstnormer, og hvor begge poler underlægges kvalitetsspørgsmålet, samtidig med at kvalitetsbegrebet i sig selv er til forhandling. Her konfronteres elevernes faglighed og lærerens professionelle faglighed i diskussioner hvor faget er til stadig forhandling. Det fællesskab som eleverne bliver en del af, er det konkrete klasse- og fagfællesskab, men rækker principielt ikke ud over dette. Den demokratiske dannelsesstanke som bærer denne fagkonstruktion, er baseret på et formalt princip: eleverne skoles i demokrati gennem udøvelsen af det i undervisningen. Dannelsesprocessen er en personlig stræben som konfronteres med fagets disciplinering af sprogproduktionen og igennem individuelle og kollektive kvalitetsforhandlinger kvalificeres som demokratisk adfærd. Nøgleord for den faglige vidensproduktion er analyse, produktiv kompetence og diskussion.

Mortensen flytter danskfagets fokus fra almindannelsens civilisatoriske, encyklopædiske forestilling om dannelse som kanon til den traditionelle dannelses forestilling om dannelse som kultur. Gregersen flytter på sin side fagets fokus fra almindannelsen som litterær kanon og skriftcivilisation til kompetencedannelsens forestilling om dannelse som individets brug af faget til sit eget formål.

De to dannelsespositioner konstruerer hinanden som dikotomisk modsatte positioner som ikke kan få øje på hinanden. Det er den konstruktion der kan genfindes i fagbilaget af 1999.

Med denne dannelseskonstruktion bliver danskfaget et diagnostisk spejl for samtidens humanistiske didaktik. Tilsvarende konfliktfelter kan aflæses i Gymnasiebekendtgørelsens formålsparagraf og i Undervisningsministeriets publikationer fra de seneste år. *Værdier i virkeligheden*, *Det virtuelle gymnasium* og regeringens udspil om *Bedre uddannelser* spænder sig ud mellem den traditionelle dannelse, kompetencedannelsen og almindannelsens positioner. I *Uddannelsesredegørelse 2000* udmelder ministeriet temaet for det politiske indsatsområde der handler om uddannelsernes identitet og faglige fornyelse. Nøgleordet er her ”dynamisk kernefaglighed” og dette udtryk dækker præcis konfliktfeltet mellem fag defineret ved indhold og fag defineret ved kompetencer;

traditionens faglige værdier og dannelsesstænkning over for den moderne, individorienterede kompetencetænkning (Undervisningsministeriet 2000: 9).

I kompetenceudfordringens individorientering ligger både instrumentalisering og dionysiske fordringer af eksistentielt æstetisk karakter. Traditionelt tænkes disse tendenser som dikotomiske poler, men det kunne se ud til at en stor udfordring for en ny dannelsesstænkning er at nedbryde denne dikotomi. Herigennem er det måske muligt at få øje på dannelsens polariseringer: kernefaglighed og kompetence, litterær dannelse og sproglig dannelse, ikke som fikserbilleder, men som et didaktisk potentiale for en dannelsesstænkning der konstruerer det apollinske som en side af den dionysiske dannelse.

### *Forestillinger om faglighed og sandhed*

Fra studiet af fagkonstruktionens og dannelsesforestillingens genealogiske mønstre retter jeg i den følgende analyse blikket mod de begrebsnetværk for danskfaglig vidensproduktion som fagbilaget af 1999 konstruerer. Her spørges til de forestillinger om sandhed og videnskabelighed som danskfagets begrebs-systemer forbinder sig med.

Hos Klaus P. Mortensen og Frans Gregersen blev danskfagets vidensproduktion karakteriseret gennem to forskellige sæt af begreber som finder ekko i fagbilaget af 1999. Hos Mortensen var nøgleordene for den faglige vidensproduktion refleksion, fortolkning, forståelse, bevidsthed, hos Gregersen var de analyse, produktiv kompetence og diskussion.

I fagbilaget af 1999 er fortolkning tilsvarende den centrale tydningsaktivitet for digteriske tekster, mens analyse er tydningsaktiviteten for sprog, ikke-kunstneriske udtryksformer og formtræk i digteriske tekster (jf. ovenfor side 107f.). De centrale dannelsesbærende former hos Mortensen og Gregersen, refleksion og diskussion, optræder ikke i fagbilaget med tilsvarende vægt. Refleksion nævnes ikke. Diskussion indgår, men med mere perifer status, som en af de mundtlige aktivitetstyper. Denne manglende ækvivalens er interessant set i lyset af at de to artikler ellers ser ud til at være meget direkte inspirationskilder for fagbilaget. Et tilsvarende fænomen sås i analysen af genstandskategorierne i fagbilaget hvor de generelle begreber, 'tekster' og 'andre kulturudtryk', blev fravalgt til fordel for de mindre overgribende 'digteriske tekster' og 'massekommunikative udtryksformer' (se side 101). Begge fænomener medvirker til fagbilagets fikserbillede-karakter. Her fremskrives to fagbilleder i bekendtgørelsestraditionens begrebsapparat, mens de mere overgribende og radikale begreber der ville tvinge til at gennemreflektere konstruktionen, lanceres i mindre forpligtende formuleringer i fagbilaget. Det

er dette syndrom der fører til det komplicerede og uigennemskuelige begrebslige netværk i fagbilaget.

Med Mortensens og Gregersens artikler som prismer er det ikke desto mindre tydeligt at se at der er tale om to begrebssystemer for vidensproduktion. Det ene knytter sig til litteraturlæsningen og andre kunstneriske udtryksformer, har receptiv karakter, fortolkning som grundbegreb og refleksion som dannelsesperspektiv. Det andet knytter sig til sprog og sproglige niveauer i tekster samt til ikke-kunstneriske tekster, har produktiv karakter, analyse som grundbegreb og diskussion som dannelsesperspektiv.

I denne dobbelthed repræsenteres universiteternes opdelte danskfag. Peer E. Sørensen kommenterer dette forhold og den gymnasiale fagkonstruktions pragmatiske karakter:

De filologiske bånd, der i gamle dage holdt fagets sproglige og litterære emner sammen i en spekulativ helhed, fremtræder i dag i en pragmatisk udgave i form af en arbejdsdeling mellem 'sprog' og 'litteratur': sprogfolkene tager sig af de ikke-litterære genrer, litteraterne af de litterære. Dansk læreren i gymnasiet holder begge butikker åbne på skift. Sådan har det simpelthen udviklet sig. Hvis man drømmer om igen at føje de to hovedspor i den søndrede faglighed sammen, så bliver det i hvert fald på andre præmisser end den gamle filologis. Mediefolkene vender jeg tilbage til senere. Fra spekulation til pragmatik – det er nok overskriften over dannelses tankens skæbne i det tyvende århundrede. (Sørensen 2001a: 43)

Der er samtidig tale om to grundlæggende forskellige humanistiske videnskabstraditioner der ganske vist i udgangspunktet og en væsentlig del af traditionerne er knyttet til henholdsvis litteratur og sprog, men som også krydser over dette genstandsskel:

Når man underviser i tekster, har man at gøre med sproglige sammenhænge som rækker ud over sætningsgrænsen for tilsammen at danne komplekse udtryks- og betydningskæder. Når man underviser i sprog, er det helt legitimt at trække det bagvedliggende system frem som findes i enhver tekst, hvad enten det er systemer af grammatisk art (fx bøjnings- eller afledningssystemer) eller af tekstuel art (fx gør pronominalisering det muligt at omtale samme person som Jens Hansen og 'han' ('ham'), og det er vigtigt at de lærende bliver klar over hvordan den mekanisme fungerer). Dermed forudsætter man en viden som er opstået gennem en strukturalistisk tilgang til sproget. Den tolkende aktivitet som især de litterære teksttyper er blevet udsat for i skolerne, bygger derimod oftest på hermeneutikken. [...]

Hverken den ene tilgangsform eller den anden kan hævde at have patent på danskfaget, og de er videnskabsteoretisk så tæt på at være uforenelige som tendenser der har levet sammen inden for humaniora i et helt århundrede kan være det. Det er let at se at der er forskere der har anvendt strukturelle metoder til at analysere litterære teksttyper, ligesom det ikke er ukendt at der

findes alternativer til strukturalisme inden for grammatik. (Arbejdsgruppen Fremtidens Danskfag 2003: 51)

Den strukturalistiske og den hermeneutiske tilgang til det humanistiske genstandsområde er det 20. århundredes version af en central meningsforskel i humanismen der går tilbage til oplysningstiden. Viljen til at generalisere det menneskelige og viljen til at forstå det særlige og det enestående ved et menneskeligt udtryk kan begrebsliggøres som en naturvidenskabelig og en kunstnerisk søgen i den humanistiske tradition, skriver Kirsten Hastrup (1999: 7). De var ikke adskilt i renæssancens humanistiske projekt, men blev siden dyrket op hver for sig i henholdsvis oplysningstiden og romantikken (ibid.). Den nomotetiske traditions herkomst og sandhedsforestilling er knyttet til oplysningstidens vidensideal, bestræbelsen på at finde almene love for det menneskelige og forestillingen om mennesket som ved egen indsats kunne nå ubegrænsede fremskridt (op.cit: 22):

Fra oplysningstiden og frem til vore dage flyder et ønske om at opdage universelle love i lighed med naturlovene, ligesom der kommer et begreb om dybdestruktur, eller i hvert fald en underliggende orden, et begreb om fremskridt eller udvikling, og ikke mindst et billede af historien som en evig kamp mellem fornuft og ufornuft, videnskab og overtro. I dette verdensbillede afgøres sandheden ved hjælp af eksterne gyldighedskriterier, såsom empirisk iagttagelse, og objektet var om ikke altid naturen selv, så dog i hvert fald naturaliseret. (Op.cit: 23)

Den idiografiske tradition har sin herkomst i renæssancehumanismen (op.cit: 18), men blev først og fremmest dyrket og formet i det tidlige 19. århundredes romantik som et opgør med oplysningstidens vidensideal. Romantikens interesse var kulturen, ikke naturen, og et kernepunkt i denne interesse var at rationalitet ikke er en parameter hvormed ideer og praksis kan begribes:

Fra det romantiske synspunkt flyder vore begreber om vilkårlighed, kulturel mangfoldighed og følelsernes styrke; hvis der overhovedet er tale om dybdestrukturer, så er de underordnet overfladens betydningsindhold; den lokale kontekst er til enhver tid mere interessant end universelle love; handlinger er ekspressive eller symbolske, ikke intentionelle eller fornuftige; sidst men ikke mindst er historien mere eller mindre tilfældig, og i hvert fald ikke styret af en forestilling om fremskridt. Det eneste gyldighedskriterium, der gælder her, er overbevisningens. (Op.cit: 25)

Det er Kirsten Hastrups pointe at de humanistiske videnskaber konstant befinder sig i dette spændingsfelt mellem universalitetsfordring og mangfoldighed, og at det ikke er muligt at vælge side uden at tabe en væsentlig del af objektets, det menneskelige, særlige kvalitet (ibid.). Humanistisk

videnskabelighed trækker på både oplysningstidens empiriske fundering og romantikkens indføling. I dette dobbeltblik ligger netop humanismens styrke:

Der er ikke tale om et tomrum, men et kraftfelt af kunnen og viden, hvor humanismens paradoks ikke er dens videnskabelighed, men dens realisme. (Op.cit: 37)

Det hermeneutiske projekt har ifølge Hastrup søgt at fastholde humanismens dobbeltblik:

Det er næppe for meget at sige, at kernen i de humanistiske videnskaber stadig er fortolkning af noget, som har mening. De to centrale begreber, *fortolkning* og *mening*, indebærer en dyberegående forståelse for menneskelig aktivitet som sådan og denne aktivitets produkter, der såvidt jeg kan se det, kan forfølges både på det generelle og det specifikke plan. Påstanden er, at menneskelige forhold har mening, netop fordi de er skabt af mennesker, der tænker, mener og vil noget. Hermeneutikken er således en almengørelse og en metodologisering af humanismens oprindelige projekt om frigørelsen af mennesket fra den klerikale orden. (Op.cit: 25f.)

Kirsten Hastrup ser således det hermeneutiske projekt som grundtanken i humanistisk videnskabelighed. Hermeneutikken fastholder renæssancens opdagelse af perspektivet. Den repræsenterer en søgen efter den menneskelige betydning af fænomenerne, også i studierne af fænomenernes natur (ibid.).

Det humanistiske dobbeltblik som det forvaltes i det hermeneutiske projekt sætter også danskfagets to former for vidensproduktion i perspektiv.

Når Frans Gregersen konstruerer danskfaget som et analytisk- produktivt undersøgende sprog- og tekstfag med et demokratisk dannelsesprojekt, forbinder han faget med en klassisk oplysningstradition som også har en lang række andre, nyere fremtrædelsesformer.<sup>41</sup> Klaus P. Mortensen forbinder eksplicit det refleksivt hermeneutiske danskfag han beskriver, med 1800-tallets idealistiske filosofi, men også med det 20. århundredes filosofiske hermeneutik. Her mødes ikke bare et sprog- og et litteraturfag, men også to opfattelser af hvordan viden produceres, og bag dem igen to dannelses- og kultursyn: et politisk-socialt, handleorienteret, civilisatorisk og et individuelt, erkendelsesorienteret, kulturalistisk.

Arbejdsgruppen Fremtidens Danskfag begrundes i sin finurlige kommentar til danskfagets to videnskabstraditioner netop den fikserbilledkonstruktion som bærer det gymnasiale fagbilag af 1999. Peer E. Sørensen

---

<sup>41</sup> En vigtig genealogisk forbindelse for det sprogfag som FG beskriver, er kommunikationsteorien i den Habermas'ske kritisk teoretiske form. Den mest udfoldede udvikling af denne på dansk grund er Ole Tøgeby's pragmatisk tekstteori (Tøgeby 1993).

stiller spørgsmålet om danskfagets sammenhæng mere åbent, men uden at have særlige forventninger om at der findes et svar.

Et generelt svar kan ifølge Kirsten Hastrup findes i det hermeneutiske projekt fordi det evner at fastholde humanismens dobbeltblik. Hermeneutikken er imidlertid ikke et ganske entydigt projekt. Den videnskabelige, tekstorienterede hermeneutik hos Schleiermacher og Ricœur er kendetegnet ved dobbeltblikket, mens den filosofiske hermeneutik hos Dilthey, Heidegger og Gadamer tværtimod er optaget af at afgrænse det hermeneutiske projekt fra det naturvidenskabelige og fra det metodisk-strukturelle.

Renæssancens hermeneutik var en analysemetode knyttet til filologisk tekstarbejde i antikkens tekster og i Bibelen, men i begyndelsen af 1800-tallet blev hermeneutikken med Friedrich Schleiermacher til en generel teori for forståelse af sproglige fænomener (jf. Gulddal og Møller 1999: 16ff.). Schleiermachers teori er båret af dobbeltblikket. Fortolkningsteknikken har ifølge ham to sider: den kan rette sig mod genstandens objektive side, dens sproglige struktur og søge at forstå teksten ud fra sprogets totalitet, eller mod dens subjektive side hvor teksten søges forstået som ”en fortløbende tankeproduktion”, dvs. som en manifestation af forfatterens individualitet (Schleiermacher 1829: 59). Den hermeneutiske cirkel knyttes til Schleiermachers navn selv om den har en længere historie, men Schleiermacher gør den til et bærende element i hermeneutikken, et grundprincip for tekstforståelse (Gulddal og Møller 1999: 20f.). Cirkelns paradoks er at tekstens enkelte dele kun kan forstås ud fra helheden, mens helheden omvendt kun kan forstås ud fra de enkelte dele (op.cit: 64ff.). Dette forhold gør det nødvendigt med et metodisk dobbeltprincip, en komparativ, analytisk og en såkaldt divinatorisk, fornemmende tilgang. Begge de metodiske principper bringes i anvendelse på henholdsvis den sproglige og den psykologiske side af fortolkningsteknikken. Schleiermacher fastholder således dobbeltblikket på både genstandsforståelsens og det metodiske niveau.

Wilhelm Dilthey gjorde hermeneutikken filosofisk. Han ville gøre op med det sene 1800-tals positivisme i humanvidenskaberne og ønskede at udvikle hermeneutikken til en erkendelsesteori for åndsvidenskaberne der adskilte disse fra naturvidenskaberne. Åndsvidenskabernes opgave var at *forstå* åndelige fænomener gennem konkrete udtryk, mens naturvidenskabernes opgave var at *forklare* årsags-virkningsforhold i naturen (op.cit: 24f.).

I det 20. århundrede etablerede Martin Heidegger hermeneutikken som eksistensfilosofi og ontologi. Heideggers elev, Hans-Georg Gadamer, udfoldede i *Wahrheit und Methode* (1960) den ontologiske hermeneutik som et konstituerende perspektiv for humanvidenskabernes sandhedssøgen. I en

fortsættelse af Diltheys bestræbelse på at udskille den nomotetiske dimension af humanvidenskaberne argumenterede han for at det metodiske videnskabs-syn ikke hørte hjemme inden for humanvidenskaberne. Humanvidenskabernes vidensproduktion skulle ifølge Gadamer bestemmes gennem en undersøgelse af den menneskelige forståelses fænomenologi (op.cit: 33). Gadamer beskrev forståelse som et møde og en sammensmeltning mellem fortolkerens horisont og tekstens horisont (op.cit: 36).

Hermeneutikken siden Gadamer kan beskrives gennem forskellige reaktioner på hans værk (op.cit: 38). Af interesse her er især Jürgen Habermas' og Paul Ricæurs positioner. Habermas tog udgangspunkt i oplysningsfilosofien og altså i den tradition som er Gadamers hovedmodstander. Han anfægtede Gadamers universalisering af teorien om forståelsen og hævder at teorien bliver en ideologi der skjuler magtmekanismer og andre former for forvrængninger af kommunikationen. Disse kan kun fremdrages gennem kritisk, metodisk analyse (op.cit: 40).

Paul Ricœur er den mest fremtrædende moderne hermeneutiker. I hans værk ses en fornyet konstruktion af humanismens dobbeltblik. Ricœur søger at forbinde 'mistankens hermeneutik' (Marx, Nietzsche, Freud) - og Habermas' ideologikritiske position - og en mere tillidsfuld, "lyttende" hermeneutik som fx Gadamer forfægter (op.cit: 41).

Også på genstandsområdet greb Ricœur tilbage til Schleiermacher. Han udviklede en tekstontologi hvor han samarbejdede strukturalistisk tekstteori med hermeneutisk forståelsesfilosofi. De to tilgange til tekstfortolkning så Ricœur som gensidigt betingende på det som han med en fornyende metaforik kaldte "den hermeneutiske bue". Bueforbandt ikke bare tekstlæsningens strukturelle og læserorienterede poler, men også de poler der blev konstitueret som antagonistiske hos Dilthey og Gadamer: naturvidenskabernes *forklare* over for humanvidenskabernes *forstå* - og lingvistikens *metode* over for forståelsesfilosofiens *sandhed* (op.cit: 42, jf. Ricœur 1999: 238).

Som det ses, kan man ikke uden videre med Kirsten Hastrup pege på hermeneutikken som det dobbeltblik der kan forbinde danskfagets to former for vidensproduktion. Skitsen af hermeneutikkens historiske positioner viser på den ene side et genealogisk mønster bag fagbilaget af 1999 og dets to fødekæde-artikler der tydeliggør hvorfor det har karakter af et fikserbillede. På den anden side peger den på mulige positioner der kunne bringe begge billeder frem på én gang.

Når Klaus P. Mortensen stiller sig i en Gadamersk position og Frans Gregersen i en lingvistisk strukturel med Habermas' overbygning, er det forståeligt hvorfor de to positioner ikke kommer i dialog med hinanden i fag-



bilaget. Omvendt etablerer Schleiermacher-Ricœur -traditionen en hermeneutisk position der konstruerer en sådan dialog.

Dialogen kan imidlertid ikke etableres uden at tage højde for danskfagets karakter af undervisningsfag. Det gymnasiale danskfag er ikke et (eller flere) videnskabsfag eller en filosofisk teori, men en moderne fagdidaktisk konstruktion hvor fagvidenskaber og didaktik forbinder sig i en særlig form for vidensproduktion og fagkultur. Vidensproduktion i danskfaget foregår i spændingsfeltet mellem lærerens professionelle faglighed og elevernes ikke-professionelt orienterede faglighed (jf. ovenfor side 17ff.). Der er altid mere på færde i undervisning end videnskabsfaglig eller filosofisk aktivitet. Det didaktiske aspekt repræsenterer et ekstra perspektiv.

I det humanistiske undervisningsfag fordobles på denne måde den refleksion over perspektivet som er en konstituerende del af humanistisk sandhedssøgen. Perspektivet for elevens vidensproduktion er en uadskillelig sammenkobling af faglig og overfaglig og/eller personlig interesse.

Klaus P. Mortensen viser at selve refleksionshandlingen forbinder litteraturens stilisering af kognitive grundformer med dannelsesprojektet i det moderne. Når denne grundfigur trækkes ind i det fagdidaktiske rum og bliver del af en undervisningssituation, fordobles refleksionen over perspektivet, og den produktive side af refleksionen kommer i fokus fordi undervisning er sproglig handlen. Hvordan perspektiv etableres, hvordan det sprogligt manifesteres, hvordan det gennemføres i tekstproduktion, er spørgsmål der stilles til tekster der studeres, men også til elevernes egen tekstproduktion hvad enten den er mundtlig eller skriftlig. Stillet til elevernes tekstproduktion er det på én gang faglige spørgsmål og dannelsesspørgsmål.

I danskfaget hvor elevens egen sproglige produktion er genstand for undervisning, og hvor analyserende og fortolkende aktivitet er vidensproduktionens form, bliver spørgsmålet om perspektiv således en bærende fagdidaktisk interesse.

Hvor refleksionen ifølge Klaus P. Mortensens analyse etablerer en forståelsesdialog mellem læser og litterær tekst, indsætter den fagdidaktisk instituerede dobbelte refleksion over perspektivet denne refleksion i spændingsforhold mellem læser og tekst, ytring og genre, elev og fag. Med Ricœur's bue-metafor kan dobbeltperspektiverne beskrives som gensidigt produktive; den bue der forbinder dem, er den fagdidaktisk instituerede refleksion, altså det analytisk-produktive arbejde med perspektivet. Dette analytisk-produktive arbejde kan beskrives som en ny hermeneutisk bue der forbinder receptiv og produktiv refleksion i et gensidigt kvalificerende forhold.

I refleksionen over perspektivet bringes den litterært og den sprogligt fokuserede vidensproduktion og de to dannelseskonceptioner i faget til at hænge sammen. Fikserbilledets pragmatiske enten-eller fagkonstruktion opløses og genetableres som et produktivt gensidighedsforhold på hermeneutisk-didaktiske præmisser.

Når det didaktiske projekt tvinger til at sætte fokus på refleksionen over perspektivet og på produktionen af tekst, fører det samtidig også selve det hermeneutiske, humanvidenskabelige projekts kerne frem på arenaen. Denne kerne har Michel Foucault belyst og problematiseret gennem sit stadige spørgsmål om hvordan subjektet kan sige sandheden om sig selv når subjekter positioneres af diskurserne (jf. ovenfor side 7).

Foucault kritiserede det han så som hermeneutikkens fundamentale blindhed for sit eget projekts perspektiv. Den fortolkende universaliserer sin egen position ved at bilde sig ind at han kan stå uden for diskursen, og han reducerer diskursens betydning ved at søge dens mening i forhold uden for diskursen hvad enten det er strukturer i teksten selv eller forhold uden for teksten. Det der kan se ud som en sakralisering af teksten, er i virkeligheden en sakralisering af den fortolkendes position. Fortolkning er ifølge Foucault en tilgang til diskurser som postulerer at der findes subjektpositioner uden for diskurserne. Dermed tilskrives også det skrivende subjekt suverænitet i forhold til sin tekst (jf. også nedenfor side 273ff.).

Den hermeneutiske cirkel har den suveræne subjektivitet som sit centrum. Den stadige cirkulære bevægelse fra intuitiv helhedsforståelse til analytisk fokus på delene og fra del til helhed frem mod en stadig dybere og mere eksplicit forståelse af teksten peger på et lukket kredsløb af afkodning og betydningsdannelse som giver fortolkningen universel karakter.

Foucault etablerer i analytiske studier af skriftproduktion i det 20. århundrede en alternativ metaforik. For det Foucaultske blik positioneres subjektet i diskursens stadigt fortløbende, konkret nærværende betydningsproduktion. Foucaults metaforer for betydningsdannelse er labyrinten og metamorfosen. Den skrivende og den tolkende bevæger sig igennem et intertekstuel besat sprogligt betydningsunivers i en labyrintisk bevægelse som forvandler både betydninger og subjektet selv. I den labyrintiske bevægelse bliver tydning og betydningsdannelse således en uforudsigelig proces hvor selve subjektiviteten er sat på spil. Mens cirklen er lukket, ordnet og styret af subjektiviteten, er labyrinten åben, kaotisk og styrende for subjektiviteten. Labyrinten producerer gennem selve den sproglige proces overraskende nye sprogkombinationer og nye betydninger der opleves som pludselige forvandlinger af øjnene der ser (jf. nedenfor side 292ff.).

Hvor Ricœur introducerede den hermeneutiske bue som en forsonende, sammenbindende metafor for den humanistiske videnskabs to grundpositioner, stiller Foucault med sin labyrint- og metamorfosemetafor spørgsmålstegn ved selve det hermeneutiske projekt. Han gør tekst- og perspektivproduktion til den grundlæggende tolkningsaktivitet, ophæver både tekstens og fortolkerens sakralitet og gør refleksionen over selve det humanvidenskabelige projekt til kernespørgsmålet på alle niveauer af humanistisk faglighed. Sammenkoblingen af hermeneutik og didaktik i danskfaget stiller samme type af spørgsmål og kvalificerer faget som et potentielt modernitetsorienteret projekt i Foucaultsk forstand.

## Danskfagets aktuelle mulighedsbetingelser

### *Fremtidens danskfag*

Uddannelsesstyrelsen i Undervisningsministeriet iværksatte i 2001 et udrednings- og forskningsarbejde om danskfaget. "Fremtidens danskfag" er et ud af fire større udredninger af 'kernefagligheden' i fag og fagområder i uddannelsessystemet, udsprunget af analyser og anbefalinger i *Uddannelsesredegørelse 2000* (Undervisningsministeriet 2000). Formand for Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag er Frans Gregersen, og i gruppen sidder en anden vægtig aktør i det gymnasiale danskfags nyere historie, Finn Hauberg Mortensen, der i øvrigt også deltog i den fagdidaktiske seminarrække i Dansk lærerforeningen i 1996-97. Arbejdsgruppen udsendte februar 2003 sin endelige rapport, *Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. Rapporten indledes med en "Overordnet masterplan for fremtidens danskfag" hvor arbejdsgruppen udstikker sine bud på forandringer som bør finde sted i faget.

Udredningsarbejdet og anbefalingerne er et udspil i en bestemt uddannelsespolitisk situation, men også en ambitiøs strategi for samlingen af danskfaget. Det er denne sidste dimension der her skal fokuseres på.

Arbejdsgruppens udgangspunkt er at danskfaget er en historisk konstruktion der må begrundes på ny under forandrede historiske betingelser (Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: 29ff.). Mod mange odds er det ambitionen at begrunde fagets indre sammenhæng bygget på de fire sproglige færdigheder, lytte, tale, læse, skrive (op.cit: 50f.). Denne ambition er set fra min synsvinkel både rigtig og konstruktiv for et fremtidigt danskfag, men jeg vil hævde at ambitionen om at etablere en indre sammenhæng i faget ikke helt forløses i udredningsarbejdet, og at grunden hertil er at arbejdsgruppen søger

at kombinere kompetence- og indholdsdimensionen i fagligheden i et additivt forhold. De fire sproglige færdigheder kan ikke i sig selv være bindeled mellem 'refleksion' og 'diskussion', dvs. mellem danskfagets to dannelsesdimensioner, heller ikke selv om de flettes ind som gennemgående reference i gennemgangen af fagets genstandsområder. Der mangler efter min opfattelse en bærende fagdidaktisk gennemtænkning af faget, en samlende refleksion over fagets *hvordan*.

En sådan refleksion over danskfagets vidensform vil jeg lægge frem som mit bud på en strategi for et fremtidens danskfag. Uagtet jeg i denne afhandling fokuserer på danskfaget i det almene gymnasium, mens Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag forholder sig til danskfaget i hele uddannelsessystemet, kan jeg på dette niveau godt gå i dialog med arbejdsgruppen. Jeg opfatter min beskrivelse af danskfagets vidensform som en overordnet begribelse af danskfaget i alle sammenhænge hvor faget praktiseres som en samkonstruktion af litteratur og sprog.

Jeg argumenterer for at en hermeneutisk-didaktisk fagdidaktisk position som skitseret ovenfor frembringer et modernitetsorienteret humanistisk danskfag hvis indre sammenhæng er funderet i det som faget bidrager med til såvel elevernes selvdannelsesprojekter som til vidensproduktionen i humaniora. Fagets indre sammenhæng konstitueres altså ifølge denne tankegang af dets fagdidaktiske profil som den kommer til udtryk i den måde viden, kultur og identitet produceres på i faget.

Jeg ser således fagdidaktikken som den moderne fagligheds form, hvad enten man taler om fag i folkeskolen, i ungdomsuddannelserne eller på universitetet. Der ligger heri den forestilling at både identitets-, kultur- og vidensproduktion i det senmoderne foregår i et spændingsforhold mellem individet og kulturens faglige vidensformer, og at undervisning og læring er blevet dominerende kulturproduktive samværsformer i det institutionaliserede videnssamfund.

Danskfagets sammenhæng konstitueres som nævnt ifølge Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag gennem de såkaldte fire kulturteknikker eller kulturkompetencer<sup>42</sup>, tale, lytte, læse, skrive:

Det afgørende er at selv om skønlitteratur betragtes som og defineres som sprogkunst, så analyseres den i praksis på en måde som sætter skel mellem sprog og litteratur som to dele af faget der har mindre og mindre at sige hinanden. Det er derfor en udfordring for faget hvis man, som vi gør det,

---

<sup>42</sup> Arbejdsgruppen brugte til og med 2. delrapport udtrykket kulturteknikker, men skiftede ved lanceringen af Masterplanen 1.11.2002 til 'kulturkompetencer'.

hævder at litteratur- og sprogforskningens veje væk fra det fælles udspring i filologien *ikke* kan få os til at opgive en sammenhæng i faget bygget på de fire sproglige færdigheder, nemlig de primære kulturelle kompetencer: tale og lytte og de sekundære kulturelle kompetencer: læse og skrive. (Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: 50f.)

Arbejdsgruppens faganalyse griber fat i tre niveauer. Det drejer sig om *kerneln*, dvs. kulturkompetencerne, *genstanden*, som er fagets tre stofområder, og *fagets bidrag til uddannelsens overordnede mål*:

Arbejdsgruppen satser ikke på først og fremmest at øge fagets timetal på bekostning af andre fag. I stedet mener vi at man ved hjælp af bedre faglige og fagpædagogiske metoder (og dermed en øget forskningsmæssig vidensbasering), ved mere præcise krav til terminologi og afleveringsforretninger og med bedre integration af kerneydelserne kan stille forslag der har til hensigt 1) at forbedre viden om, arbejde med og dermed beherskelse af og refleksion over de fire udpegede kulturelle kompetencer (se nedenfor afsnit 1.4), 2) mindst at holde og helst væsentligt at øge niveauet af viden om, beherskelse af og refleksion over de tre udpegede stofområder (se nedenfor afsnit 1.5), og 3) at gøre faget bedre egnet til at bidrage til opnåelsen af de samlede mål for de uddannelser hvori det indgår, herunder til at indgå med fuldt udbytte i tvær- og/eller flerfagligt samarbejde. (Op.cit: 35)

Der reflekteres over forholdet mellem kulturkompetencer og genstand. Det understreges at kulturkompetencer må have noget at arbejde med, og at danskfagets genstand er tekster (op.cit: 44f.). Omvendt reflekteres der i beskrivelsen af fagets tre stofområder, sprog, litteratur og mediedimensionen, også over kulturkompetencernes funktion i arbejdet med stoffet. De to niveauer i beskrivelsen af faget er således synlige for hinanden.

I 'Masterplanens' faglige anbefalinger inden for de tre stofområder ses der imidlertid påfaldende forskelle i beskrivelsen af korrespondancen mellem kerne og stof inden for de to hovedområder, sprog og litteratur.<sup>43</sup>

I beskrivelsen af arbejdet med det sproglige stofområde er de to niveauer integreret under en overordnet didaktisk synsvinkel:

---

<sup>43</sup> Det er et kompliceret spørgsmål om mediedimensionen skal udskilles som et tredje stofområde i faget. Udviklingen af de elektroniske medier fører til paradigmatisk forandringer i såvel den sproglige som den litterære dimension af faget, og jeg mener at fremtidens danskfag derfor vil have *to* genstandsområder der i langt højere grad end nu er formet gennem en semiotisk mediesynsvinkel. Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag diskuterer problemet og lander på en pragmatisk mellemløsning hvor stofområdet betegnes 'mediedimensionen' og beskrives som en synsvinkel og et stofområde (Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003: 83). I lyset af den (sparsomme) viden og forskning der findes, forekommer denne løsning fornuftig. På dette sted vil jeg ikke gå nærmere ind overvejelser over medieudviklingens betydning for faget (jeg reflekterer nærmere over denne udvikling set i forhold til skrivning og skriftkultur nedenfor side 235ff.), men det er på baggrund af denne situationsforståelse at jeg ikke beskæftiger mig med medieområdet som genstandsområde i faget.

Formålet med arbejdet med sprog i dansk er at knytte viden, færdighed og refleksion sammen i en udfoldelse af de fire kulturkompetencers potentialer. (Op.cit: 23)

I beskrivelsen af arbejdet med det litterære stofområde er kernen et værktøj for arbejdet med litteraturen:

Litteraturlæsning bæres af rige læseoplevelser og -udfordringer. Den skal tilrettelægges så de lærende udvikler lyst til at læse og evne til at gøre det både med fornøjelse og indsigt. Arbejdet med litteratur bør anvende alle fire kulturkompetencer, ligesom disse bør udvikles på en måde så de tjener til at fremme litteraturlæsningen. (Op.cit: 24)

Her er fagdidaktikken ikke en overordnet formning af den faglige aktivitet der udfolder *litteraturlæsningens* potentialer, men såvel sprog som didaktik er praktisk-metodiske værktøjer for udfoldelsen af *litteraturens* potentialer. Her etableres et hierarki mellem litteraturlæsningen og sproget, og mellem litteraturen som ontologisk fænomen og den didaktiske beskæftigelse med den.

Kernen, kulturkompetencerne, ses således under den sproglige synsvinkel som målet for det fagdidaktiske arbejde, under den litterære synsvinkel som værktøj. Fagdidaktikken ser ud til at være parkeret i og identificeret med det sproglige genstandsområde, mens den i det litterære genstandsområde fremtræder som *metodemuligheder* og altså for så vidt har mere almindeligt end fagdidaktisk karakter. Metoder kan flyttes fra fag til fag, mens fagdidaktik som fagbærende praksis er en integreret del af fagidentiteten.

I Masterplanens fremstilling af fagets genstandsområder binder kernekompetencerne således ganske vist litteratur og sprog sammen, men der er tale om en additiv konstruktion hvor kulturkompetencerne er fællesmængde. Der er for så vidt ikke heri nogen tvungende nødvendighed af at tænke disse to områder som et sammenhængende fag. Denne nødvendighed træder imidlertid frem når synsvinklen på faget er fagets vidensform. En sådan synsvinkel bliver anlagt i det følgende.

### *Danskfagets vidensform*

Danskfagets vidensform er tegntydende og betydningsskabende. Fagets fokus er på spændingsforhold mellem perspektiv og tekst, stemme og genre, og det fagdidaktiske projekt er at gøre disse spændingsforhold produktive på identitets-, videns- og kulturniveau. Fagets to aktivitetsområder er litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion, og de to områder står i et gensidigt produktivt forhold til hinanden.

'Litteraturbeskæftigelse' er ikke identisk med 'litteraturlæsning' som ikke nødvendigvis er en danskfaglig beskæftigelse, og heller ikke med 'tekstanalyse' som er betegnelsen for litteraturvidenskabens metodiske dimension. Spørgsmålet om hvad litteratur dækker, er vidtrækkende, jf. Finn Hauberg Mortensens grundige diskussion heraf i historisk lys i Mortensen 2002. Som en bestemmelse af et danskfagligt litteraturbegreb kan det her række ligesom Mortensen at tilslutte sig Pål Dahlerups definition: "Litteratur er eksistentielle problemstillinger udtrykt i et fiktivt univers og i et kunstnerisk udarbejdet sprog" (Dahlerup 1998: 21). Fagets aktuelle tekstbegreb er langt bredere, og medieteksterne sprænger den sprogramme som Dahlerups definition fastholder. Pointen her har imidlertid ikke med litteraturen som genstand at gøre, men med litteraturen som producent af en bestemt aktivitetsform. Set i det lys fungerer de litterære tekster i det gymnasiale danskfag som orienteringspunkt for andre teksttyper, og tekstbeskæftigelse i danskfaget er således altid potentielt kvalificeret som en fortolkende aktivitet på litterært kompleksitetsniveau.

'Sprogproduktion' dækker først og fremmest elevernes undervisningsorganiserede skriftlige sprogbrug. Det lyder umiddelbart hårrejsende indskrænkende når mesteparten af den faglige aktivitet er mundtlig. Men også her har pointen ikke med genstandsforhold at gøre, men med skrivningen som producent af en bestemt aktivitetsform, tekstualisering. Tekstualisering som betydningsskabende proces er ikke bundet til skriftsproget (side 65f.), men tekstualisering som tekstproduktion er i danskfaget knyttet til skrivning fordi skrivning og skriftlige tekster gøres til genstand for systematisk undervisning og også bidrager som indspil til og grundlag for mundtlig tekstproduktion. Elevernes skriftlige tekstproduktion fungerer således som orienteringspunkt for den øvrige produktive aktivitet. Fagets øvrige former for sprogbeskæftigelse har enten litteraturbeskæftigelsen eller elevernes sprogproduktion som fagdidaktiske orienteringspunkter.

Litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion fagliggør gensidigt hinanden, dvs. det er gennem deres indbyrdes forbundethed at de etableres som danskdidaktiske aktiviteter. Litteraturbeskæftigelsen fagliggøres af den organiserede produktive aktivitet som gør litteraturen til led i fagdidaktisk praksis. Sprogproduktionen fagliggøres gennem koblingen til litteraturbeskæftigelsen, ikke i den forstand at al sproglig aktivitet er tekstanalyse, men forstået sådan at danskfaglig produktiv aktivitet gennem koblingen til litteraturbeskæftigelsen indskrives i fagets tegnydende og betydningsskabende vidensform. Relationen mellem litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion sætter således betingelserne for vidensproduktion i faget.

Fortolkning som faglig aktivitet er ikke danskfagets prærogativ, den indgår som faglig tilgang i andre fag. Men det specifikt danskfaglige er for det første fokuseringen på fortolkning som sproglige processer, for det andet at ikke blot fortolkningen af genstanden og refleksion over den fortolkende position, men også selve perspektivet er en del af det faglige projekt. Perspektiv etableres produktivt gennem positionering, og i danskfaget er positionering som sprogligt arbejde del af det faglige projekt. Positionering bruges her om betydningsskabende processer hvor den der ytrer sig, etablerer positioner at ytre sig fra og på samme tid positioneres af den genresammenhæng han/hun ytrer sig i (jf. Ongstad 1997: 160ff.). I det sproglige arbejde med positionering i fortolkende processer sammenkobles subjektivitetsproduktion og vidensproduktion i (selv)dannende projekter. Med denne særlige fagdidaktiske profil skriver danskfaget sig ind i et større humanistisk didaktisk projekt og viser sit potentiale for at udfolde dette som et modernitetsprojekt i Foucaultsk forstand.

Med en modernitetsorienteret fagdidaktisk profil kan danskfaget med et nyt udgangspunkt yde et centralt bidrag til unge menneskers selvdannelsesprocesser. Selvdannelsens mærke og form i danskfaget knytter sig til elevernes sproglige arbejde inden for fagets stof og genrer. Dette forhold beskrives af Klaus P. Mortensen som refleksionsfordobling (Mortensen 1998: 50ff.) og af Frans Gregersen som spændingsforholdet mellem genrens krav og elevens personlige udformning af sit bidrag (jf. ovenfor side 161). Finn Hauberg Mortensen leverer et supplerende bidrag til Gregersens beskrivelse af dannelsesperspektivet i skrivning:

Men målet er ikke at uddanne kommunikatorer. Den skriftsproglige kompetence får først sin betydning i dannelsesprocessen, når den indebærer, at den skrivende finder sin indre stemme og så udfordrer sine grænser via mødet med de betingelser, som stilles af genren og sprogets logik. (Mortensen 1993: 30)

Stemme er en velegnet metafor for det personlige, faglige dannelsesprojekt i dansk og altså en konkretisering af det hermeneutiske projekts 'perspektiv'. Stemmen er den genkendelige personlige røst der giver lydlig og sproglig form til sit meddelelsesprojekt i en bestemt social og referentiel kontekst der sætter vilkårene for meddelelsen, men ikke for dens personlige form. En stemme kan trænes, den kan være indre og ydre, den er altid båret af en intention hvad enten det er en meddelelsesintention eller den blotte udtryksintention, og den taler altid ind i en social og tekstlig verden.

'Stemme' kan for det første gribe den sproglige handledimension. Det kan den *udadtil* i arbejds- og læringsformer hvor stemmen dannes i interaktion,



samarbejde og diskussion. En dannelsesdimension heri er den politisk demokratiske hvor 'stemme' jo i forvejen er en etableret metafor. I Mikhail Bakhtins litteratur- og sprogteori forbinder stemme-metaforen litteratur, litteraturlæsning, sprogproduktion og klasserum med dannelsesarbejde og kulturskaben.

Stemme er hos Bakhtin et litterært fænomen:

VOICE [golos, -glas] This is the speaking personality, the speaking consciousness. A voice always has a will or desire behind it, its own timbre and overtones. (Bakhtin 1981: 434)

Men stemmen er også et definatorisk aspekt i ytringer. Enhver ytring, hvad enten der er tale om en mundtlig bemærkning eller en videnskabelig afhandling, er ifølge Bakhtin led i en komplekst organiseret kæde af ytringer (op.cit: 69). Den der ytrer sig, er i dialog med både det væv af stemmer som taler med i hans ytring, og med dem som han forestiller sig at tale til. Men den talende indtager også altid en position både i forhold til det der tales om, gennem holdningen til det og gennem stilen - ytringens *ekspressivitet* (Bakhtin 1986: 84) - og i forhold til den der tales til - ytringens *adressivitet* (op.cit: 91).

Bakhtin har inspireret et bredt felt af pædagogisk og didaktisk tænkning.<sup>44</sup> Den norske modersmålsdidaktiker Jon Smidt bidrager til udviklingen af metaforen 'stemme' i en analyse af norskundervisning (Smidt 2001). Med Bakhtins dialogbegreb viser Smidt hvordan både den litterære tekst og eleverne i arbejdet med den får stemme og indgår i en dialog gennem tid og rum som udgør en aldrig afsluttet og uforudsigelig kæde af stemmer. Norskfaget bliver på den måde et rum for kulturproduktion: "en kulturarena, et resonansrum, en møteplass for ytringer om verden" (op.cit: 304). Det understreger ifølge Smidt betydningen af at skabe fagligt rum for elevernes stemmer og give dem mulighed for at udvikle og kvalificere disse:

I år 2001, i kakofonien av stemmer og mylderet av ytringer gjennom alle medier fra reklamefilmer til e-post og Internett, der Voluspå, Nostradamus og siste ukes musikkvideoer samtidig kjemper om oppmerksomheten, kjennes det viktigere enn noensinne å gjøre det mulig for elever å se og høre sine egne ytringer, å se seg sjøl som bidragsytere til kulturene de inngår i, og å gi dem en opplevelse av at svar også innebærer *an-svar* for egen posisjon og ytring. (Ibid.)

'Stemme' kan som metafor også gribe handling *indadtil*. Foucault beskrev dannelsen af en indre stemme i studier af de græske stoikers selvt teknologiske

---

<sup>44</sup> Den norske didaktiker Olga Dysthe har præget den danske pædagogiske Bakhtin-inspiration (jf. Dysthe 1995, Esmann et al. 2000).

processer gennem læsning og skrivning. Her blev stemmen dannet som et instrument til selvkontrol og selv-dannelse (jf. nedenfor side 298f.).

En lignende pointe kan udfoldes i forbindelse med litteraturlæsning hvis man om man så at sige *bruger* litteraturen som produktiv inspiration. Her drejer det sig ikke om at danne en stemme der kan kontrollere lidenskaber, men en stemme der kan eksperimentere med form.

I *Fremtidens Danskfag* reflekteres der over litteraturens æstetiske form og de didaktiske muligheder som knytter sig til arbejdet med denne:

Der er tradition for at opfatte litteratur – eller skønlitteratur – som en særlig æstetisk kunstform. Det er rigtigt i den betydning at den kan være smuk og behagelig. Problemet er at sådan har litteraturen siden romantikken sjældent været hvis den havde erkendelsesambitioner. Det er også rigtigt i den betydning at denne litteratur skulle være mere gennemarbejdet og reflekteret således at den i sit formsprog er uadskillelig fra sit indhold. Dette indebærer så at man ved undersøgelse af dens formelle træk (fx genrekonventioner og retoriske virkemidler) kan komme i diskussion med dens holdninger fordi de forventes at have kunstneriske konsekvenser. (Arbejdsgruppen Fremtidens Danskfag 2003: 63)

Passagen er led i en argumentation for en mere indholdsorienteret beskæftigelse med litteratur. Men i stedet for som i beskrivelsen her at søge fra form til indhold i læsningen foreligger en anden mulighed, at søge fra form til form, dvs. fra litteratur som æstetisk formvilje og sprogeksperiment til elevernes sproglige dannelsesprocesser. Sigmund Ongstad leverer ét analytisk perspektiv til et sådant 'stemme'-arbejde. Han analyserer unges selv-positionerende processer både i sproglige ytringer og i andre tegndannelser og diskuterer hvordan de positionerer sig gennem formudtryk, ikke for at kommunikere, men for at udtrykke 'sig':

[...] må en være åpen for at form i seg selv kan uttrykke eksistensiell posisjonering [...]. Dvs at en til en viss grad avstår fra å 'mene' i strukturell, 'moderne' forstand, men at en heller 'uttrykker' seg eller 'trykker seg ut'. (Ongstad 1997: 173)

Et didaktisk fokus på litteraturen som æstetisk formvilje kan set i dette lys være et vigtigt bidrag til fagets dannelsesprojekt. Her etableres en kobling mellem litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion som vil medvirke til at udvikle arbejdet med elevernes sprogproduktion som et danskfagligt dannelsesprojekt.

Med en sådan tilgang til litteraturarbejdet ophæves den forskel der institueres i fagbilaget af 1999 mellem den tolkende og den fortolkende aktivitet (jf. ovenfor side 105). Litteraturen afsakraliseres, og den didaktiske

konstruktion der ligger bag litteraturens sakralisering, lærerens ejendomsret til litteraturen og litteraturfortolkningen, afmonteres.

Herved kvalificeres litteraturbeskæftigelsen som sprogproduktion og omvendt. Kernen i denne fagdidaktiske forståelse er den udvidelse af såvel identitetens som kulturens rum der produceres. Lev Vygotsky analyserer således det kreative potentiale i sproglige formuleringsprocesser hvor kulturens ord støder sammen med formløse tanker og fornemmelser (jf. nedenfor side 264f.). Den britiske socialesemiotiker Gunther Kress går videre med Vygotskys perspektiv og analyserer hvordan udvidelse af menneskers sproressourcer og udtrykspotentiale udvider og producerer subjektivitet (jf. nedenfor side 305ff.).

Stemme og positionering er betegnelser for selv-dannelsesprocesser som kan forbinde danskfagets to dannelseskoncepter i en fagdidaktisk konstruktion. Stemmen beskriver metaforisk det danskfaglige bidrag til en utraditionel dannelse. Arbejdet med stemmen i klasserummet gennem forskellige produktive udtryksformer fra skrift til tale og kropsudtryk etablerer dannelsesprocesser der er både dionysiske og apollinske af karakter, og forbinder sig med kvaliteter i de tre traditionelle dannelsesformer.

## Genrer i danskfaget

Hvor jeg med analysen af danskfagets vidensform studerede fagets teoretiske praksis og dets forbindelseslinjer til videnskabelige kilder, sætter den følgende analyse af genrer i danskfaget fokus på fagets kulturelle undervisningspraksis. Analysen af vidensformen i dansk viste at der ikke i autoriserede dokumenter fremskrives én overordnet form for vidensproduktion i faget, men at der tværtimod er tale om et kompliceret begrebsnetværk der forbinder to forskellige fagbilleder i en fikserbillede-agtig konstruktion. Samtidig pegede analysen på at netop denne fikserbillede-konstruktion kan tolkes som et signal om at faget er i bevægelse, også på vidensformens træge forandringsniveau.

Det overordnede spørgsmål for analysen af danskfagets genrer er om og hvordan danskfagets vidensform implementeres i undervisningskulturen, dvs. i undervisningens didaktiske genremønstre.

Overskriften på kapitlet er imidlertid ikke 'Danskfagets genrer' eftersom der ikke er tale om en undersøgelse af hvilket fikseret antal af genrer der måtte kunne beskrives som danskfaglige. Med overskriften "Genrer i danskfaget" vil jeg signalere at der i dette kapitel stilles et mere åbent spørgsmål om fagets didaktiske genreprofil. Jeg underlægger to rapporter om dansk-undervisning en genreanalyse og sætter analysen i perspektiv til en aktuell undersøgelse af 'kernefagligheden' i dansk.

Genreanalyse er analyse af tekstualiseringsformer, dvs. typer af processer hvor ytringer væves sammen med genrelementer og bliver til tekst (jf. side 65). Tekstualisering og tekst forstås her som fænomener der i danskfaget er modelleret over skriftsproglige former, men som også dækker ytringsprocesser og -produkter der medieres mundtligt og i andre tegnsystemer. Den analyse som jeg her gennemfører, undersøger hvordan faglige tekstualiseringsprocesser organiseres og formes af undervisningens didaktiske genremønstre. Genrebegrebet bruges derfor her på flere niveauer. De didaktiske genrer er overordnede mønstre for tilrettelægning af undervisning og opgaver i bred forstand. Dermed styrer de også de konkrete tekstgenrer i de skriftlige og de mundtlige (arbejds)opgaver.

Materialet for analysen er to rapporter om undervisning i danskfaget, *Når sproget vokser* (Juul Jensen et al. 1998) og *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* (jf. Dalsgaard og Magid 1999). Der er tale om de to mest omfattende forsøgsarbejder med danskundervisning i de senere år. Det er ikke tilfældigt at begge forsøgene i udgangspunktet drejer sig om skriveundervisning. Den procesorienterede skrivepædagogik som blev introduceret i gymnasiet

omkring 1990, førte til et større undervisningsministerielt udviklingsprogram i første halvdel af 90'erne. Af gode grunde foregik størstedelen af udviklingsarbejdet med den skriftlige dimension inden for faget dansk. De to forsøg som her skal analyseres, udspringer begge af dette udviklingsprogram og repræsenterer to temmelig forskellige bud på hvordan et danskfag med en opkvalificeret og opprioriteret skriftlig dimension kan se ud. Den ene rapport interesserer sig for danskfaget som helhed set fra skriveundervisningens synsvinkel, den anden interesserer sig for udviklingen af almene skrivekompetencer gennem skriveundervisningen. De to forsøgsarbejder repræsenterer ikke blot to forskellige tilgange til det skriftlige arbejde i danskfaget, men også to opfattelser af danskfagets didaktik. I *Når sproget vokser* beskrives en proces hvor skriveundervisningen integreres med tekstarbejdet i dansk og bliver en del af en sammenhængende faglighed som omfatter både stof, faglige metoder og didaktik. I *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* er skriveundervisningens kontekst eksamen, og fokus er på den målrettede skriftlige kompetenceudvikling i et eksamensperspektiv. Her er der også tale om danskfaglige kompetencer (jf. Tonnesen 1999: 41f.), men danskfagligheden i det skriftlige er udskilt som et særligt felt inden for faget med sine egne metoder og didaktiske greb.

De to rapporter sættes afsluttende i perspektiv af Marianne Hansens undersøgelse af kernefagligheden i dansk, *Hellere stå på tå end være på hælene!* (Hansen 2001). Denne undersøgelse dokumenterer at de to analyserede forsøg repræsenterer det som Hansen kalder 'fornyelsestendenser' i danskfaget. Samtidig sætter den fikserbilledet af danskfaget i fagbilaget af 1999 i empirisk perspektiv.

### **Når sproget vokser. En danskfaglig genrekultur**

I *Når sproget vokser* (Juul Jensen et al.1998) rapporteres om tre års forsøgsundervisning med fokus på den skriftlige dimension. Der er tale om forskning i egen undervisning, og rapportens forfattere er således selv ansvarlige for design, gennemførelse, analyser og udarbejdelse af rapporten. Forsøgsundervisningen beskrives som både et fagdidaktisk og et personligt-professionelt udviklingsprojekt (op.cit: 146f.). Der var tale om et treårigt undervisningsforsøg i fem klasser på fem forskellige skoler. Forsøgets formål var at undersøge hvordan en systematisk procesorienteret skriveundervisning ville udvikle elevernes skrivekompetence. I rapporten analyseres således et større antal skriftlige arbejder med henblik på at dokumentere elevernes skriveudvikling. Forsøget var rettet mod skriveundervisningen, elevernes studentereksamensopgaver indgår således ikke i det stilemateriale som analyseres i rapporten. Studentereksamensstile i den eksisterende form problematiseres i rapporten som både undervisningsmateriale og bedømmelsesgrundlag (op.cit: 145f.). I forsøget integreres skriveundervisningen i den øvrige undervisning, og rapporten giver derfor et relativt detaljeret billede af danskundervisningen i de fem klasser, dog overalt med skrivningen som synsvinkel.

*Når sproget vokser* forholder sig ikke til vidensformens niveau, men diskuterer fagdidaktik i konkrete pædagogiske og faglige termer. Rapportens dannelsesprojekt og dens beskrivelse af en danskfaglig genrekultur realiserer imidlertid danskfaget som en tegntydende og betydningsskabende vidensform med den personlige stemme som det centrale faglige dannelsesmål og med litteraturbeskæftigelsen som et rum for kulturproduktion. Uden at der er et semiotiske begrebssæt til rådighed, fremskrives danskfaglig vidensproduktion i rapporten som en semiosisk kommunikations- eller ytringsproces hvor tegntriadens tre komponenter: form, indhold og funktion udfoldes som sproglig form, kulturel/faglig kontekst og klasserummets kommunikations-handlinger (jf. ovenfor side 64ff.). I denne triade fremhæves den stadige spænding mellem form og indhold – stemme og genre – som den særlige danskfaglige formning af de sproglige ytringer.

Forsøget blev ikke oprindeligt designet som et treårigt forsøg, men blev konciperet for et år ad gangen gennem tre skoleår 1993-96 (Juul Jensen 1998: 11f.). De konkrete, løbende forsøgserfaringer blev bestemmende for forsøgets udvikling, og forsøget fik derfor ifølge forskningsrapporten en nærmest

organisk, selvvirkende karakter hvor grundtankerne i den procesorienterede skrivepædagogik med uforudset ”uomgængelighed og totalitet” satte sig igennem også i den mundtlige undervisning (op.cit: 17).

Første års forsøg havde som mål at gennemføre en systematisk undervisning med den procesorienterede skriveundervisning i skriftlig dansk. Vægten lå på arbejdet med logbøger og med respons på og omskrivning af stilene (op.cit: 11). Andet års forsøg inddrog derudover en læserorienteret litteraturpædagogik der integrerede skriftligt arbejde i det mundtlige (op.cit: 12). Tredje forsøgsår blev målet en fagdidaktisk integration af den mundtlige og den skriftlige dimension af faget.

Nøgleordet for denne fagdidaktiske integration var ’procespædagogik’. Det dækkede en organisering af undervisningen hvor sproglig aktivitet og sproglig bevidsthed blev læringsveje til både litteraturlæsning, videnstilegnelse og skriftlig formidling. Procespædagogikkens grundformel var integrationen af individuelle skriftlige og kollektive mundtlige sproglige læreprocesser i faglig vidensproduktion i en trefaset model:

Vi tog i arbejdet udgangspunkt i den enkelte elevs formulering af sin individuelle og eksisterende forståelse, og ud fra de individuelle elevbidrag ønskede vi at eleverne under vejledning af læreren opbyggede en ny fælles forståelse og knyttede en ny faglig viden til. Disse nye kundskaber skulle eleverne formulere i deres eget sprog når de evaluerede og formidlede deres udbytte af undervisningen og arbejdet. (Ibid.)

Målet med den procespædagogiske organisering af undervisningen var at integrere det skriftlige og det mundtlige arbejde i faget i et fagdidaktisk projekt. Pointen her var at integrationen skulle gå ud over genstandsniveauet hvor stof og metoder gik igen i det mundtlige og det skriftlige:

Fagligt ønskede vi at udvikle metoder til at integrere mundtlig og skriftlig dansk som gik dybere end til blot at stille opgaver inden for det stof som man arbejdede med. Det vil mere konkret sige at udvikle arbejdsprocesser, metoder og begreber som var fælles for det mundtlige og det skriftlige arbejde og dermed knyttede de to sider af faget sammen. (Ibid.)

Den faglige sammenhæng og helhed på det didaktiske niveau er central i forsøget bag *Når sproget vokser* (jf. op.cit: 18). Forsøget førte således ifølge rapporten til en sammenhængende fagdidaktisk genre- og opgavekultur (ibid.). Fagdidaktik præsenteres som det niveau hvor helheds- og sammenhængstænkningen kan etableres. Fagdidaktik skelnes fra faglige formidlingsformer hvor fag og pædagogik ses som adskilte dimensioner:

Hvis man skelner mellem fag og pædagogik, udskiller man bevidsthedsdimensionen og den personlige udvikling som noget ekstraragligt. Vi er i stedet optaget af at beskrive og arbejde med integrationen af det faglige og

det pædagogiske, altså af fagdidaktikken. Man kan sige at vores læringsbegreb og vores fagsyn bygger på integrationen af fag og pædagogik. (Op.cit: 138f.)

I det følgende undersøges først rapportens fremstilling af den *genrekultur* som var organiserende for forsøgsundervisningen. Derefter analyseres rapportens *dannelsesforestilling*.

Genrekulturen var overordnet styret af spændings- eller balanceforholdet mellem genre og personlig stemme som bærere af faglighed og elevens positioneringsaktivitet.

I skrivepædagogikken udfoldedes genrekulturen i arbejdet med skriftlige opgaver under synsvinklen genre og skriveidé (op.cit: 52f.). I rapporten gennemgås det treårige skriftlige forløb i en klasse, og her beskrives et totalforløb hvor det reflekterede arbejde med genre og skriveidé konkretiseres i en række enkeltopgaver inden for specifikke tekstgenrer (op.cit: 54ff.). Skriveidé bestemmes som den bærende idé i tekster (op.cit: 53). Skriveidéen ses som et overbegreb der manifesterer sig forskelligt i forskellige genretyper. Den manifesterer sig således som 'vinkling' i journalistikken, som 'tolkningshypotese' i tekstanalysen og som 'problemformulering' i rapporten (ibid.).

Litteraturundervisningen er ikke i fokus som selvstændig analysegenstand i *Når sproget vokser*, men procespædagogikken beskrives som en fagdidaktisk praksis der forbinder litteraturundervisning og skriveundervisning i den dansk-faglige genrekultur. Hvor genreprincippet i skriveundervisningen udfoldes som balanceforholdet mellem skriveidé og genre, beskrives det parallelle balanceforhold i litteraturundervisningen som et balanceforhold mellem tolkningsidé eller tolkningshypotese og klassesamtalen om teksterne:

I *litteraturundervisningen* har vi arbejdet med en tekstdidaktik der på samme måde som skriveprocessen bygger på den personlige forholden sig til teksten. Som skriveprocessen begynder med det personlige arbejde med skriveideen, der herefter forfines, konkretiseres og udfoldes gennem det konkrete skrivearbejde og gennem responssamarbejdet med kammeraterne, på samme måde begynder også tekstarbejdet med det personlige arbejde med tolkningsideen der herefter forfines, konkretiseres og udfoldes gennem det nærmere tolknings- og analysearbejde i klassesamtalen. (Op.cit: 110)

Gennem klassesamtalen foregik den faglige genresocialisering. Det systematiske arbejde med den personlige tolkningshypotese blev, i lighed med arbejdet med skriveidéen, oftest organiseret som tænkeskrivning. Både 'klassesamtalen' og 'tolkningsidéen' dækker som genrer over mange forskellige



konkrete tilrettelæggelsesformer, jf. rapportens eksempler på undervisningsforløb (op.cit: 61ff.). Det overordnede genremønster indebærer en bevægelse fra jeg-orienterede, ekspansive, holistiske positioner til fagligt orienterede, detailfokuserede og analytiske positioner. Sprogligt er der tale om en bevægelse fra ide til redigering i det skriftlige, fra oplevelse til tekstanalyse i det mundtlige:

Skriveprocessen kan beskrives som en trappetrinsdidaktik hvor man med idéarbejdet som startpunktet bevæger sig længere og længere ned i tekstens sproglige lag. Hovedfaserne i processen er den jegorienterede, ekspansive produktionsfase og den formidlingsorienterede, reductive revisionsfase. Parallelt hermed har vi arbejdet med litterære tekster sådan at vi fra den personlige tekstoplevelse bevæger os stadig længere ned i tekstens sproglige lag. Den produktive fase begynder med den spontane, personlige tolkningsidé og fortsætter i et nærmere arbejde med tekstens indholdsside, tolkningen. Formidlingsfasen fokuserer på tekstens formside, her afprøves og revideres tolkningen gennem analysen af tekstens formside. Analysen binder sig til et fagligt begrebsapparat der retter sig mod den faglige formidling af teksten. (Ibid.)

Endemålet for denne fagdidaktiske konstruktion ses som den fagligt kvalificerede personlige stemme der rækker ud mod sin adressat med engagement i sagen. 'Adressat' er en overordnet bestemmelse for en række konkrete adressater. Klasseværelset anskues i *Når sproget vokser* som et samtalerum hvor en række af kulturens stemmer får mæle, og hvor eleverne selv på stadigt mere fagligt kvalificeret måde yder et bidrag til den kulturelle (re)produktion:

[...] 'hver elev sin tekst' er et nødvendigt udgangspunkt for overhovedet at etablere en engageret faglig debat. Men i kraft af at litterære tekster indeholder mange stemmer og netop er led i en lang, litterær og kulturel 'samtale', kan de ikke reduceres til enkelte spontane læsninger. Derfor er den faglige udveksling mellem eleverne indbyrdes og mellem eleverne og læreren et lige så nødvendigt led i tilegnelsen af teksten og dens udsagn. Arbejdsprocessen i den enkelte time står desuden i sagens natur ikke alene. Gennem tre års undervisning etablerer eleverne et stadigt voksende *fagligt* grundlag for at formulere 'deres egen tekst' igennem den første spontane læsning. (Op.cit: 22)

Logskrivning og responsarbejde blev i forsøget etableret som nye undervisnings- og opgavegenrer. Logskrivningen var en træningsgenre for den personlige stemme, mens responsarbejdet var en træningsgenre for de vidensproducerende, dialogiske samarbejdsformer. Begge genrer blev introduceret og oparbejdet gennem eksplicit strukturerede, ritualiserende og metareflekterede organiseringsmåder. Logskrivningen blev således knyttet til

logbogen og struktureret i faglig og personlig logskrivning der hørte hjemme i hver sin ende af logbogen. Lærerne svarede på de personlige logskrivninger, men ikke på de faglige (op.cit: 90). Der reflekteres selvkritisk i rapporten over elevernes manglende medindflydelse på den måde logbogen blev brugt på. Der burde, siges der, ligesom ved responsarbejdet, have været en progression i arbejdet hvor eleverne i voksende grad selv havde defineret logskrivningens form og brug (op.cit: 101). Responsarbejdet blev udviklet som led i en klasserumskultur der fungerede som et responsmiljø (op.cit: 43f.). Elementer heri var den daglige 'ord for dagen' hvor eleverne på skift læste selvvalgte tekster højt for klassen, og tænkeskrivningsseancer efterfulgt af runder hvor eleverne læste dele af det skrevne højt (op.cit: 44). Responsarbejdet i tilknytning til de skriftlige opgaver indebar kraftigt ritualiserede arbejdsformer der først efterhånden som de blev til genrekultur, blev afløst af større selvstyring fra elevernes side (op.cit: 44ff.).

Logskrivning og responsarbejde programsatte refleksion over lære- og skriveprocesser og bidrog således til udviklingen af reflekterede strategier for det skriftlige arbejde. Det påpeges i rapporten at kravet om refleksivitet og selvstændighed er anstrengende sammenlignet med den almindelige elevrolle i en traditionel lærerstyret undervisning (op.cit: 104). Logbogen etablerede en mere forpligtende relation mellem lærere og elever og dermed en mere forpligtende faglighed. En elev tematiserede i sin evaluering af arbejdet med logbogen dette forhold:

Jeg synes logbogen har været en god ting. Man får en eller anden dialog med læreren som man normalt ikke har. Det får faget til at virke mere seriøst på en eller anden måde. (Op.cit: 99).

*Dannelsesforestillingen i Når sproget vokser* er knyttet til faglig gøren og altså til selv-dannelse. Det samlede begreb for forsøgets undervisningsmål var sproget (op.cit: 25), og dannelsesmålene beskrives som kompetencemål. Kompetence ses som et mål der kan være kvalifikationsorienteret og relateret til videreuddannelse og arbejdsliv, eller dannelsesorienteret og relateret til livet i bred forstand (op.cit: 25). Det præsenteres som et begreb for handleevne i konkrete situationer:

Kompetencer bygger på færdigheder, men integrerer dem i helheder. At besidde kompetence vil sige at kunne konstruere sin egen forståelse af situationen eller projektet og bringe sine færdigheder i anvendelse i forhold til den. (Op.cit: 24)

Litteraturen som genstandsområde inddrages også i forestillingen om danskfagets dannelsesmål, men litteraturen fremstår ikke som kanon eller som

eksistentiel tolkningsform, men som en særlig æstetisk overskridende sproglig gørensform:

Litteraturen repræsenterer for os en overskridende måde at forholde sig til verden på, og når mødet med litteratur bliver en seriøs investering af én selv, så bliver litteraturen et grænsesprængende andet - både i sin skønhed og i sin måde at fortælle verden på - som åbner livsdimensioner og gør livet rigere, i modsætning til andre mere lukkede livsdimensioner (som fx politik, fag). (Op.cit: 26)

Kompetencemålet udspaltes i tre kompetencer der fokuserer på forskellige aspekter af undervisningens sproglige rum: sproglig viden og gøren, tilegnelse og praktiseren af kulturel viden og erkendelse, og social handlen (op.cit: 24f.). Denne analyse af faget som et kompetencerum med sprog, viden og socialitet som tre sproglige facetter var ikke et teoretisk udgangspunkt for forsøget, men et produkt af rapportskrivningens erkendelsesproces (op.cit: 138-39).

Kompetencebeskrivelsen af danskfaget konkretiseres i analysen af skriveundervisningens dannelsesperspektiv. Skrivekompetence bestemmes her som en kulturel kompetence, dvs. som en kompetence der udvikles i og forbinder sig med konkrete faglige genrekulturer (op.cit: 23). Dannelsesmålet for skriveundervisningen knyttes til balanceforholdet mellem genre og personlig stemme. Eleverne skal på den ene side gøres bevidste om at skrivning altid er en social handling inden for bestemte kulturelle konventioner, og kvalificeres til at indgå i sproglige og kulturelle fællesskaber (ibid.). På den anden side skal de se sig selv som handlende og potentielt forandrende aktører i det sproglige univers de gererer sig i (op.cit: 24).

Den personlige stemme ses som skriveundervisningens dannelsesdimension (ibid.). Den beskrives som den skrivendes evne til at sætte sig igennem med en personlig autoritet i teksten (op.cit: 109). Stemmen mærkes, hævdes det, i teksten som en person der vil læseren noget (ibid.). Stemmen ses som et produkt af både personlige og faglige tilskyndelser og processer. Som personlige tilskyndelser nævnes skrivelyst og selvtillid samt en metabevidsthed om sprog og sprogbrug der især udvikles gennem aktiv og bevidst læsning (ibid.). Som faglige tilskyndelser og processer opregnes arbejdet med 'skriveidéen' i teksten, litteraturundervisningens didaktiske processer og dialogen mellem lærer og elev (op.cit: 110).<sup>45</sup>

---

<sup>45</sup> Der savnes i rapporten en refleksion over forbindelsen mellem den personlige og den faglige dimension af den personlige stemme, en forbindelse som ellers i *Når sproget vokser* på andre områder tematiseres som et karakteristikum for forsøget (jf. fx om logskrivningen op.cit: 90ff.).

De faglige processer der beskrives som vejen til den personlige stemme i undervisningen, afspejler tegntriadens tre elementer omsat til didaktisk niveau: det sproglige arbejde med at markere sin ide i teksten (form), litteraturundervisningens formning af tekstarbejdet (indhold), og lærerens formning af kommunikationsforholdet i undervisningen (funktion). Den personlige stemme dannes altså, ifølge denne beskrivelse, gennem socialiseringsprocessen ind i danskundervisningens genre- og opgavekultur, samtidig med at der i beskrivelsen af de såkaldt personlige tilskyndelser etableres et før-, udenfor- og efter-fagligt niveau hvis forbindelse med undervisningsprocesserne ikke specificeres nærmere.

Mere konkret knyttes udviklingen af den personlige stemme til arbejdet med tænkeskrivning og med at udvikle en skriveidé i forhold til stoffet. Tænkeskrivning er personligt forpligtende, påpeges det, fordi adressaten er skriveren selv (op.cit: 38). Gennem tænkeskrivning i forbindelse med de skriftlige opgaver blev eleverne trænet i at fastholde deres personlige engagement i stoffet og opgaven.

Elevernes udgangspunkt fra folkeskolen var skrivning der lagde vægt på stillingtagen og holdninger til emner. Også i forbindelse med skrivning om tekster var vægten i folkeskolen på den personlige opfattelse af teksten (op.cit: 50). I forsøget var målet at bevare det personlige engagement i skrivningen, men kvalificere det som et fagligt engagement. Engagemnetet skulle flyttes fra ”at mene og synes noget” til ”at ville noget med et stof, at have et mål, en skriveide med en opgave” (op.cit: 51).

Som vurderingskriterium for skriftlige opgaver beskrives den personlige stemme som et overordnet og generelt kriterium:

##### 5. Personlig stemme

- en personlig stemme slår igennem i teksten med energi, engagement og kompetence
- en personlig stemme bygger på dannelsesmål som selvtillid, handlekraft og selvstændighed
- en personlig stemme ytrer sig på alle niveauer i teksten og er overordnet de andre niveauer. (Op.cit: 130)

I en analyse af eleven Mettes skriveudvikling undersøges udviklingen af den personlige stemme i hendes opgaver. Analysen er sporadisk underbygget med sproglige iagttagelser der konkretiserer stemmens udtryk i teksten. Stemmen udskilles fra stil som teknik (op.cit: 112, 113). Dens udtryk bestemmes som ’stil som stemme’:

I denne feature kan man sige at stilen er blevet til stemme. Det er gennemtrængningen af skriveidéen ned i det sproglige lag der markerer et afgørende nyt udviklingstrin i Mettes skrivning. Man mærker i featuren en skriver der

vil fortælle sin læser noget der er betydningsfuldt for hende selv, og som evner ikke kun at fortælle om dette betydningsfulde, men også at vise det. Den personlige stemme viser igennem sproget sin forbindelse med både litteraturlæsning og personlig udvikling. Den kan på den måde ses som et udtryk for den dannelsesproces som vi ser som danskfagets mål. (Op.cit: 113)

Stil som stemme konkretiseres i en tekstanalytisk opgave i retoriske træk der spejler denne genres analytisk-argumenterende modus:

Skriveideen er knyttet sammen med en personlig stemme. Opgaven oprettholder sprogligt en balance mellem analytisk distance og et fagligt og personligt engagement. Det sidste viser sig i det følgende eksempel i bevidste sproglige træk som variation i sætningslængde, vekslen mellem bagvægt og forvægt i sætninger, brug af sætningsemner. (Op.cit: 115)

Stemmen får, hævdes det, autoritet gennem beherskelse af faglige opgavekrav og genre (op.cit: 117, 118, 119).

Den personlige stemme er et centralt dannelsesbegreb i *Når sproget vokser*. Den bindes til form: stil og retorik, men det fastholdes at hvis stilen kun er form, og altså teknik, er der ikke tale om stemme. Stemmen bæres af faglig, indholdsmæssig og genremæssig autoritet, og den opleves af læseren som en personlig kommunikationsvilje.

Der knytter sig imidlertid også et andet dannelsesperspektiv til skriveundervisningen. Det er et gentaget tema i *Når sproget vokser* at vidensproduktive processer og selvdannelsesprocesser kræver seriøsitet og personlig investering. Udviklingen af den skriftlige dimension som en bærende dimension i undervisningen tematiseres som et (selv)disciplinerende projekt. Således fremsættes fx følgende udsagn i sammenfatningen af forsøgets dannelsesmål:

Det er væsentligt at eleverne lærer deres egne ressourcer at kende, at de lærer sig at sætte mål og at arbejde selvstændigt og seriøst. Vi vil gerne have at de oplever at det at investere sig selv i et arbejdsprojekt (og hermed på langt sigt i et livsprojekt) giver meningsfuldhed og retning i en ellers kaotisk verden. (Op.cit: 26)

Denne tematisering af personlig seriøsitet i arbejdsprocesser konkretiserer skrivningens potentiale som selvdannelsens motor. Den kan perspektiveres til de dannelseskommentarer som findes hos Wolfgang Brezinka og Michel Foucault (jf. ovenfor side 157ff.) hvor seriøs og målrettet virksomhed fremhæves som selvdannelsens apollinske dimension, knyttet til forståelsen af selvet som et kunstværk.

Nyere skriveforskning bidrager med empirisk baseret viden om skrivningens selvdannelsespotentialer. De amerikanske kognitionspsykologer Carl Bereiter og Marlene Scardamalia har studeret vidensproduktive processer i skole-skrivning og disses potentialer som værktøj for elevers kognitive strukturering. De ser hos skrivere et afgørende skel mellem to skrivestrategier: den der blot reproducerer viden (knowledge telling), og den der gennem bestemte komplekse problemløsningsprocedurer omformer og konstruerer viden (knowledge transforming) (Scardamalia & Bereiter 1987: 5f.).

Vidensfortælle-strategien er en opgaveløsningsstrategi. Viden ses som noget man har, og som forbliver intakt; skrivning drejer sig om at overføre en del af denne viden til nogen (op.cit: 22). Skrivning er for vidensfortællere udefrakommende præstationskrav som det drejer sig om at leve op til med de ressourcer man nu har. Ud fra skriveopgaven identificeres emnet og det genreskema som skal bruges, og herudfra aktiverer skribenten associationer til indholdet. Skriveprocessen er lineær, og der foregår kun planlægning på det lokale niveau. Efterhånden som der produceres tekst, bliver den foreliggende tekst grundlag for aktivering af nye ideer. Skrivningen slutter når skribentens vidensressourcer er udtømt. Der revideres typisk kun formelt sprogligt.

Videnstransformerings-strategien er en problemløsningsstrategi. Tankeudvikling og tekstproduktion interagerer med hinanden under skriveprocessen, og denne dialektiske bevægelse producerer forandringer i både indholdet og organiseringen af skribentens viden. Skribenten med en videnstransformerings-strategi tager løbende stilling til skriveopgavens karakter og ændrer den efter den nye forståelse der skrives frem. Han/hun bevæger sig således frem og tilbage mellem globale og lokale niveauer. Skriveprocessen er rekursiv i kraft af den stadige interaktion mellem vidensdimensionen og de retoriske strategier. Planlægnings-, evaluerings- og revisionsprocesser foregår både globalt og lokalt.

Bereiter og Scardamalia fremhæver at vidensfortælle-strategien er hensigtsmæssig og effektiv i forbindelse med megen skoleskrivning eftersom skribenter uden stor viden eller et bevidst retorisk beredskab, og uden forbrug af megen mental energi, med denne strategi kan producere relativt velformede tekster med god indholdsmæssig sammenhæng. Problemet er at strategien har stærkt begrænset brugbarhed uden for skolen (op.cit: 186). Vidensfortællen begrænser endvidere direkte udvikling af viden fordi den lægger op til kun at eksternalisere allerede foreliggende mentale forbindelser (op.cit: 187).

For skribenter med en videnstransformerings-strategi er skrivning en krævende opgave som bliver stadig mere kompleks i takt med at de stiller voksende krav til sig selv. Udfordringen og tilfredsstillelsen ligger i problem-

løsningsprocessen. Skrivningens betydningskabende og vidensproducerende karakter gør at den kommer til at spille en central rolle i deres mentale liv:

Det å skrive er en så omfattende integrasjonsprosess, som i sine dimensjoner avspeiler intellektets mangfold, at det for mange mennesker bliver selve den organiserende kraft i deres mentale utvikling. (Bereiter & Scardamalia 1991: 54)

Skrivning kan derfor være en central vej til udvikling af det som Bereiter og Scardamalia kalder intentionel kognition, ”the setting and deliberate pursuit of cognitive goals - goals to learn, to solve, to understand, to define, and so on” (Bereiter et al.1987: 361).

Den procesorienterede skrivepædagogik som var grundlaget for skriveforsøget i *Når sproget vokser*, strukturerer skrivning som videnstransformerende skrivning og intentionel kognition. Skrivning ses her som en rekursiv aktivitet hvor ideudvikling, skrivning og omskrivning fletter sig ind i hinanden; grundforståelsen er at skrivning og tankeudvikling hænger sammen (Juul Jensen et al.1998: 35).

Forsøgsundervisningens skriftlige genrekultur med balanceringen mellem skriveidé og genre var videnstransformerende af karakter. Det fremhæves således hvorledes det bevidste arbejde med genre gjorde det nødvendigt at tage stilling til opgavers skrivesituation og funktion (op.cit: 52). At udvikle en skriveidé i en opgave er at sætte et mål, at ville noget med et stof (op.cit: 51). Arbejdet med skriveideen er en vej til at finde sin personlige stemme (op.cit: 50). Dette arbejde beskrives som en proces der indebærer skift mellem globale og lokale niveauer i teksten, en proces der i undervisningen blev opdelt (op.cit: 111), men som i elevernes praksis og refleksioner blev integreret i en kompleks problemløsningsprocedure (op.cit: 107, 114, 123). Denne arbejdsproces kunne (nogle af) eleverne ifølge egne udsagn overføre på andre områder (op.cit: 107, 123).

Den videnstransformerende skrivnings selvdannende karakter var imidlertid, viste det sig, ikke uden omkostninger i en eksamensskole som gør det nødvendigt for elever også at kunne bestride en vidensfortællende skrivestrategi.

Det er en pointe hos Bereiter og Scardamalia at udvikling af en kognitiv struktur der gør skriveprocessen til en videnstransformeringsproces, ikke kan identificeres med udvikling af bedre kvalitet i skriveprodukter. Skrivning styret af en videnstransformerings-strategi er langt mere risikabel og udsat for sammenbrud end vidensfortællende skrivning. Derfor vil produkter af en videnstransformerende skrivning ikke nødvendigvis være bedre end produkter af en vidensfortællende skrivning. Denne iagttagelse kaster lys over

diskussionen af studentereksamensstilen i *Når sproget vokser* og særligt over beretningen om en bestemt elev, Mette.

Mettes faglige socialiseringsproces udmøntede sig ifølge rapporten i en personlig stemme der blev udviklet i de skriftlige opgaver gennem 1. og 2.g. Da man i forsøget gik over til at arbejde med studentereksamensopgavesæt og altså afbrød den tætte tematiske og didaktiske forbindelse mellem den mundtlige og den skriftlige undervisning, fik Mette vanskeligheder med opgaverne og skrev derefter ikke med samme sikre personlige stemme. Analysen af Mettes vanskeligheder finder problemet i to aspekter ved studentereksamensstilene. De var indholdsmæssigt løsrevet fra den mundtlige undervisning så eleverne ikke kunne bygge på den faglige viden fra denne, og de var konstrueret til at kunne skrives på fem timer og leverede derfor opgaveformuleringer som forhåndsstrukturerede stofbehandling og opgaveform (op.cit: 119). Mette havde svært ved at omstille sig fra den videnstransformerende, problemløsende skrivestrategi som var forsøgsundervisningens didaktiske mærke, til den vidensfortællende, opgaveløsende skrivestrategi som var hensigtsmæssig i forbindelse med studentereksamensstilene. Det var imidlertid ikke kun Mette som havde vanskeligheder med studentereksamensstilene. Konklusionen på analyserne af 30 skriftlige opgaver fra 10 elever lyder:

Sammenhængende kan man sige om elevernes studentereksamensstile at samtidig med at den faglige og sproglige usikkerhed er stor, er den personlige stemme stort set forsvundet. Hvor man tidligere på godt og ondt kunne følge elevernes interesse, viden, modenhed og lyst til at fortælle læseren noget i deres opgave, er det nu vanskeligt at se dem for sig. (Op.cit: 137)

Mette fik til studentereksamen en karakter for sin opgave der lå markant både under hendes årskarakter for skriftlig dansk og hendes studentereksamensgennemsnit (op.cit: 122). I rapporten problematiseres denne form for eksamensskrivning som prøveform, og Mettes eksempel rejses som en generel konflikt for gymnasieuddannelsen i forhold til elever der tager kompetencedannelsens udfordring alvorligt:

Mette repræsenterer efter vores erfaring som skrivertype ikke kun en gruppe elever i sin egen klasse, men en bredere gruppe elever i gymnasiet. En gruppe elever som tilfører vores undervisning et engagement og en seriøsitet der hæver det faglige niveau generelt i deres klasser. Elever der



som skrivere også ofte har potentialer til at markere sig i offentligheden i den ene eller den anden form. (Op.cit: 124)<sup>46</sup>

### **Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk. Prøven som genremodel**

*Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* blev iværksat af Undervisningsministeriet i 1996. 12 forsøgslærere fra 6 gymnasier deltog i forsøget med deres klasser. En arbejdsgruppe, nedsat af Undervisningsministeriet, udviklede undervisningsmål, kompetencemål, opgavetyper, konkrete opgaver og vurderingskriterier til undervisningen i skriftlig dansk. Opgavetyperne indgik derefter i klassernes studentereksamen. Forsøgsgruppen bestod af repræsentanter for Dansk Lærereforeningens bestyrelse, to universitetsrepræsentanter, tre medlemmer af opgavekommissionen samt de to fagkonsulenter. Gruppen designede, ledede og afrapporterede forsøget. Præmisserne var de eksisterende rammer for prøveformen i skriftlig dansk, og forsøget bestod af tre dele:

- En udviklings- og opgavedel, hvor der arbejdes med opstilling af mål og kompetencer med tilhørende opgavetyper.
- En afprøvningsdel, hvor opgavetyperne prøves af i den daglige undervisning og til prøver/eksaminer.
- En vurderingsdel, hvor der arbejdes med censorernes vurderingssikkerhed og med rettekriterier.  
(Munch & Martinsen 2000: 3)

Forsøget var oprindeligt tænkt som et forsøg med nye opgavetyper til eksamen, og undervisningsdelen af forsøget kom til som en supplerende nødvendighed idet man ikke kan prøve elever i opgaver de ikke er blevet undervist i (jf. Gregersen 1999: 9f.). Forsøgets design gjorde således eksamen og de kompetencer der prøves her, til udgangspunktet for skriveundervisningen i forsøgsklasserne. Skriveundervisningen blev etableret som et

---

<sup>46</sup> Den norske modersmålsforsker Jon Smidt udgav i 1996 en undersøgelse af skrivning i gymnasieskolen, *Fornyelsens konflikter*, hvor han på mange punkter drager parallelle konklusioner til *Når sproget vokser*. Også Smidt fremhæver en elev som nåede langt i sin skriveudvikling, men stødte mod eksamenskravene. Hans bog slutter således:

”I løpet av sine år på videregående skole utviklet Bjarne en skriftspråklig identitet: Han oppdaget han at han kunne bruke skrivningen til å filosofere over sine tema – naturen og menneskenes forhold til naturen og miljøet. [...]

Til eksamen gikk det imidlertid ikke så bra for ham.

Akk, der begynner den diskusjonen igjen: Hva er målet for skriveundervisningen? Hva er det vi håper skal skje?” (Smidt 1996a: 250)

selvstændigt forløb, organiseret gennem de opgaver der blev produceret af arbejdsgruppen og udsendt til forsøgslærerne.

Det beklages af flere medlemmer af forsøgsgruppen at der ikke blev stillet midler til rådighed sådan at forsøget kunne føre til forskningsmæssigt kvalificeret viden (Gregersen 1999: 10, Tonnesen 1999: 38). De skuffede forventninger herom dokumenteres i en oplysning i forsøgsrapporten efter første forsøgsår. Her står at man har ladet samtlige elever skrive en testopgave som skal være grundlag for en senere analyse af elevernes ”videnstilvækst” gennem forsøget (Tonnesen & Martinsen u.å: 8). En sådan analyse blev imidlertid aldrig gennemført.

Forsøget fik væsentlig indflydelse på fagbilaget af 1999. I fagbilagets § 2.5 ”Mål for det skriftlige arbejde” er punkter overtaget direkte fra forsøgets opstilling af mål for det skriftlige arbejde, og vurderingskriterierne for den skriftlige eksamenspræstation i § 4.5.1 er overtaget uændret fra forsøgets kompetencebeskrivelse og vurderingsark.

Forsøget er officielt afrapporteret i tre forsøgsrapporter ved forsøgets projektledere (Tonnesen & Martinsen u.å., Munch & Martinsen u.å., Munch & Martinsen 2000). Rapporterne indeholder beskrivelser af forsøgets mål, forløb og organisering, kommentarer fra censorer og sammenfatninger af evalueringer fra lærere og elever. Herudover udgav Dansk Lærereforening ved forsøgets afslutning i 1999 et særnummer af tidsskriftet *Danske Noter, Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver* (Dalsgaard & Magid 1999). Her rapporteres der mere uformelt om erfaringer fra forsøget. Der er fem artikler af medlemmer af forsøgsgruppen, to artikler af lærere der deltog i forsøget, en artikel af en censor for forsøgsopgaverne og en artikel af et medlem af opgavekommissionen. Herudover er der tre artikler af andre dansklærere.

Eftersom der i denne analyse af forsøget er fokus på genrekulturen i forsøgets danskundervisning, bygges der fortrinsvist på forsøgsledernes generelle præsentation og evaluering af forsøget i de tre forsøgsrapporter samt på de artikler i *Flagskibet* der forholder sig til undervisningen.

*Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* var fokuseret på forbedring af kvaliteten af elevernes skriftlige produkter. Der blev udviklet mål for den skriftlige undervisning, en systematisk beskrivelse af kompetencer i skriftlige produkter og et vurderingsark for bedømmelsen af produkterne, baseret på kompetencebeskrivelsen. Forsøgsgruppen udviklede endvidere opgaver, i flere tilfælde samlet i mapper, hvoraf nogle var obligatoriske, andre tilbud til forsøgslærerne.

Forsøgets didaktiske profil var således knyttet til skriveundervisningen og orienteret mod skrivekompetence og skrivefærdighed. Forsøgets vigtigste didaktiske elementer var: et metasprog om vurdering, progression i opgaverne og integration af skriftligt og mundtligt inden for et retorisk paradigme.

Den overordnede genremodel i forsøget var det opgavemønster der kendes fra eksamenssituationen og fra skriveundervisning hvor opgaverne er studentereksamensstile. Opgaven stilles af opgavekommissionen, skrives af eleven inden for bestemte rammer og efterfølges af bedømmelse og feedback. Det er en eksamensgenre som i grundkonceptet er uden didaktisk formål.

Skønt det ikke oprindeligt var forsøgets mål, kom forsøgsgruppen til at udvikle denne genremodel til en didaktisk model i takt med at forsøgets fokus flyttede sig til skriveundervisningen (Gregersen 1999: 9f.). Værktøjerne hertil var det metasprog om kompetencer og vurdering som blev udviklet af forsøgsgruppen og manifesteret i forsøgets tre kernetekster: målbeskrivelsen, kompetencebeskrivelsen og vurderingsarket. Metasproget fremhæves af forsøgsledere og forsøgslærere som en afgørende fornyelse af skriveundervisningen fordi den førte til en metabevindstthed om skriveprocessen og det skrevne hos elever og lærere:

Forsøgets primære gevinster har været konkretiseringen og sagliggørelsen af, hvad det er det kommer an på i skriftlig dansk. (Tonnesen 1999: 41)

Midlet til at skabe progression og klarhed over forløbet også for eleverne har i forsøget været specifikke vurderingskriterier, der var knyttet til opgaveformuleringerne, koblet med det detaljerede vurderingsark, der udfyldtes af læreren som supplement til den øvrige kommentar til hver enkelt stil. Resultatet af dette – et resultat der må stå som nøgleord for hele forsøget – har været øget metabevindstthed. Vi og eleverne har fået nogle redskaber til at ekspliciterer, hvad der forventes, hvad der kan forbedres, og hvad midlerne hertil kan være. (Frank-Rasmussen 1999: 25)

Vurderingskriterierne for opgaverne og det vurderingsark som lærerne udfyldte i tilknytning til deres rettelser og kommentarer til eleverne, tilføjede eksamens-genremodellen en didaktisk dimension. Ved at vurderingskriterierne blev ekspliciteret, fik eleverne aktindsigt i vurderingen af deres opgaver og værktøjer til selvurdering, og lærerne blev tilskyndet til at sikre at undervisningen havde givet eleverne de kompetencer der fordredes i opgaverne.

Kompetencemål og vurderingskriterier blev i begyndelsen af forsøget kun givet til lærerne, men blev siden angivet på opgaverne. Herigennem fik eleverne overdraget andel i retten til at fortolke opgaven:

Denne todeling af opgaveformuleringen giver en mulighed for at undgå en alt for leddelt og foreskrivende opgaveformulering. De præciseringer eller afgrænsninger, man ønsker lagt ind i den enkelte opgave, kan i stedet

komme frem i beskrivelsen af vurderingskriterierne. Eleverne bliver her opfordret til at overveje og prioritere i forhold til de parametre, der nævnes. (Tonnesen 1999: 39)

Vurderingskriterierne på opgaverne gjorde det samtidig nødvendigt for lærerne at integrere mundtligt og skriftligt på kompetenceniveau (Hauer & Munk 1999: 16).

Vurderingsarket var en ny undervisningsgenre der forbandt og kvalificerede forbindelsen mellem de didaktiske rettelselser og lærerkommentarer til opgaverne og karaktererne. Vurderingsarket kvantificerede de overordnede kompetencemål. Det forbandt for det første bedømmelsen med de konkrete kompetencemål der blev meldt ud på opgaverne, og for andet 'oversatte' det med sin kvantificering kompetencemålene til karakterernes tegnsystem:

Det er individuelt tilpasset og giver eleven mulighed for (for første gang nogensinde, påstår eleverne) at få et indblik i, hvilke overvejelser læreren har gjort sig for fx at nå frem til karakteren 8 for en stil. (Hauer og Munk 1999: 19)

Frans Gregersen beskriver ironisk vurderingsarket som det "guldæg" det lykkedes for forsøgsgruppens "blinde høns" at finde (Gregersen 1999: 10). Ironien retter sig mod den vilkårlighed der ifølge Gregersen karakteriserede selve forsøgets udviklingsproces. Men der er ingen tvivl om at der her faktisk er tale om et guldæg. Vurderingsarket og kompetencebeskrivelsen repræsenterer en didaktisk fornyelse af bedømmelsesformen for skriftlige opgaver i dansk inden for eksamensgenrens paradigme. To af forsøglærerne beretter hvordan de gjorde vurderingsarket til elevernes eget værktøj ved at indføre portfoliosystemet som undervisningsgenre. Eleverne brugte her selv vurderingsarket i vurderingen af deres egne produkter (Hauer & Munk 1999: 20f.).

Progressionen i forsøglærernes skriveundervisning blev lagt til rette af forsøgsgruppen gennem opgavemappernes strukturering af opgaveforløb (Frank-Rasmussen 1999: 23f., Hauer & Munk 1999: 20f., Munch & Martinsen 2000: 6). Progressionen var udviklet på baggrund af analysen af kompetencemål og delmål som blev omsat til overgenrer/opgavetyper og delgenrer/fremstillingsformer. Denne analyse førte til en didaktisk tilrettelægning efter en bloomsk taxonomisk konstruktion ud fra principperne 'del før helhed' og 'enkel før kompleks'. Den didaktiske progressionstænkning udsprang således af 'genstandens' logik:

Allerede i løbet af det første forsøgsår kunne vi se konturerne af en mere præcis progression i undervisningen, end vi havde været vant til, en

opbygning af den skriftlige kompetence efter et byggeklodssystem, hvor de små opgaver træner delkompetencer som for eksempel resumé, redegørelse, beskrivelse, argumentation, karakteristik. Elementer, der senere kan blive til essays, features, rapporter, portrætter, fortolkninger, opgaver der kræver større fordybelse, større almenviden, end 1.g-elever generelt har. (Hauer & Munk 1999: 20)

Elevernes interesse i skriveundervisningen ses inden for denne didaktiske forestilling som en færdigheds- og kompetenceinteresse der forfølges som et særskilt mål. I forsøgslærernes refleksioner forbindes skriveundervisningen således metaforisk med kropslig udfoldelse og håndværk. Hauer og Munk taler om ”skrivehåndværket” (op.cit: 18, 20) og sammenligner skriveundervisningen med elevernes fitness-træning styret af en instruktør (op.cit: 19); skrivekompetencen ”bygges op” efter et byggeklodssystem (jf. citatet ovenfor). Frank-Rasmussen sammenholder skriveundervisningen med den klassiske mesterlære hvor lærlingen begynder med ydmyg kopiering af detaljer og ender med selvstændige værker (Frank-Rasmussen 1999: 23):

Vi må droppe den tendens til sammenkobling mellem den romantiske kunstnermyte og vore stilskrivende elever, som jeg tror har ligget og luret i mange stilretteres baghoved og i stedet for acceptere billedet af mesterlæren [...] (Ibid.)

Frank-Rasmussen præciserer her hvilken skrivetradition der gøres op med i forsøget (jf. også Magid 1999: 29). Kunstnermyten knytter sig til den litterære dannelsesforestilling og er det dannelsesaspekt som kan forbindes med det skriftlige arbejde set fra denne dannelsesposition. Grundforestillingen er at evnen til at skrive godt er en medfødt genialitet som ikke kan læres, men kun dyrkes hos de privilegerede der har den. Ikke desto mindre ses den som idealet for skrivning og dermed også som det der giver beskæftigelsen med skrivning mening i faget. Den litterære dannelsesforestilling ser således skrivning som formalistisk korrekthedsorienteret færdighedstræning inden for et for de fleste uopnåeligt ideal.

Hos Frank-Rasmussen forsvares omvendt det som hun ser som forsøgets dannelsesforestilling. Her ses skrivning som håndværksmæssig træning af bestemte kompetencer der etableres som en særskilt aktivitet med sin egen didaktiske logik. Den didaktiske forestilling er knyttet til den konkrete tilegnelse, men ikke til mere overordnede eller holistiske didaktiske forestillinger.

Integrationen mellem mundtligt og skriftligt i forsøget var overordnet styret af logikken i forsøgets design. Skriveundervisningens mål og en række konkrete opgaver blev fastlagt af forsøgsgruppen mens det var op til den enkelte

forsøgslærer at indarbejde disse i deres øvrige undervisning. Forsøgets fokus var på mål, kompetencer og vurdering i forbindelse med det skriftlige arbejde, mens danskundervisningens overordnede mål lå uden for forsøgets primære interesseområde.

Imidlertid konstruerede forsøget faktisk en model for integration af skriftligt og mundtligt baseret på produktiv analyse i den retoriske tradition. Det opererede endvidere med dannesperspektiver som en kompetence-dimension i skriveundervisningen. Således fremskriver også *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* en paradigmatiske forestilling om dannelsesmål og sammenhæng i danskfaget. Det er imidlertid ikke ganske klart om dette paradigme er et paradigme for danskfaget eller kun et paradigme for danskfagets skriveundervisning. At der på dette punkt har været konfliktende forestillinger hos de involverede, fremgår af Christian Kocks artikel i *Flagskibet* (Kock 1999).

I ”Mål for den skriftlige undervisning” opstilles tre overordnede mål som dækker de tre positioner i tegntriaden: form, funktion og kontekst:

*Den skriftlige undervisning har til formål at bibringe eleverne:*

Et ubesværet og bevidst forhold til det at formulere sig:

- at bruge skriftsproget personligt, nuanceret og korrekt;
- at tilrettelægge sin tekst med sprogligt gehør (tone, valør, stil);
- at vurdere og konstruktivt kritisere forskellige slags sprogbrug.

Omfattende erfaringer med at tænke, erkende og formidle gennem skrivning:

- at beherske forskellige teknikker til førskrivning, strukturering og revision;
- at meddele sig informativt om sagforhold (fokusering, rigtighed, relevans); at beherske forskellige genrer og fremstillingsformer som fx resumé, beskrivelse, analyse, vurdering, essay, notat, ansøgning; at tage hensyn til målgruppe, genre og medie: at benytte og vurdere grafiske virkemidler.

Evne til at orientere sig i skriftligt materiale:

- at søge og ordne information;
- at læse, analysere, karakterisere og fortolke et materiale, herunder både fiktive og ræsonnerende tekster;
- at udtrække sammenhænge i en argumentation;
- at identificere, diskutere og afveje modstridende synspunkter. (Tonnesen & Martinsen u.å: 3)

Det første delmål fokuserer på elevens forhold til form i egne og andres tekster. Her opereres med den retoriske traditions sammenkobling af sprogstudier med skriftlig produktion. De konstruktivt-kritiske studier af andres sprogbrug ses som et træningsaspekt i et ”ubesværet og bevidst forhold til det at formulere sig”.

Det andet delmål fokuserer på elevens forhold til skrivningens to grundfunktioner (ifølge Lev Vygotsky), tænkning og formidling. Her målbeskrives et bærende princip i den procesorienterede skrivepædagogik.

Det tredje delmål sætter fokus på elevens forhold til skrivningens indholdsside. Her målbeskrives den produktive tekstanalyse i bred forstand, dvs. inden for regie af et udvidet tekstbegreb. Tekststudierne er ikke som de beskrives her, nødvendigvis produktivt orienterede, men de bliver det i kraft af at delmålet er en komponent i målformuleringens triadiske konstruktion af skrivningen.

Som helhed er målformuleringen af det skriftlige arbejde orienteret mod tekstproduktion og kompetencemål. Tænke- og erkendelsesskrivning som element i mundtlige arbejdsprocesser er ikke en del af ”den skriftlige undervisning”, og det er dannelsesaspekter af skrivning heller ikke.

Dannelsesaspekter af skrivning indgår imidlertid i de *kompetence*mål der opstilles for forsøget. Her opregnes fire delkompetencer: ”Det sproglige”, ”Opgave- og emnebehandling”, ”Fremstilling”, ”Selvstændighed / viden / originalitet” (op.cit: 5). Mens de tre første delkompetencer udelukkende knytter sig til tekstproduktionen og til træk der kan dokumenteres i teksten, peger den sidste kompetence også ud over tekstproduktionen:

#### **4. Selvstændighed/viden/originalitet**

Vidensniveau, fagligt og alment, analytisk evne, selvstændighed, personlige holdninger, modenhed, originalitet.

*Fejl/begrænsninger:* automatisk overtagelse af opgavedispositionen – af informationer og meninger fra tekstmaterialet; manglende evne til abstraktion – til at forbinde iagttagelser; floskel- og klicheprægede ideer; ingen faglig, personlig eller almen perspektivering. (Ibid.)

Her indskrives i kompetencebeskrivelsen aspekter som hævdes at kunne lokaliseres i tekster, men som derudover er almene personlighedstræk og altså dannelsesaspekter. Der er tale om aspekter af almindelse (”vidensniveau, fagligt og alment”), af almen kompetence (”analytisk evne”), af personlighedstræk med udviklingspsykologisk baggrund (”modenhed”) og endelig af mere vanskeligt forklarlige personlighedsaspekter (”selvstændighed, personlige holdninger, originalitet”).

Dannelsesforestillingen er en sammentænkning af almindelse og kompetencedannelsens former (jf. ovenfor side 139f.). *Forsøg med nye opgavetyper*

i skriftlig dansk forbinder sig her med Undervisningsministeriets moderniseringsprojekt i den sidste halvdel af 90'erne (jf. ovenfor side 145f.). Den personlige kompetence fremhæves således som det centrale der – i et ikke specificeret forhold – skal kvalificeres af almindelse og almen kompetence.

I overskriften sammenstilles ”selvstændighed/viden/originalitet”. Læses sammenstillingen processuelt, frembringes forestillinger der er parallelle til de ideer om danskfagets genremønster og skrivningens dannelsesmål som fremlægges i *Når sproget vokser*: med en personlig indgang til stof og viden iværksættes skriveprocesser der kan føre til overskridende indsigter. Opstillingen med skråstreger signalerer imidlertid snarere et uadskilleligt kompleks af kompetence, altså et sammenhængende personlighedsmoment hvor både rækkefølgen og to-til-en-forholdet understreger at den personlige tilgang og farvning er vægtigst.

Ordet ”original” som kompetencemål er en interessant forstærkning af ”selvstændighed” i og med at den tilfører den personlige tilgang en kreativ, kunstnerisk eller forskningspræget, dimension. ’Tænke selvstændigt’ udvides her med ’tænke nyt og anderledes’. Med ”originalitet” omsætter man i forsøget kontingensen som modernitetsaspekt til kompetencemål.

Signe Pildal Hansen problematiserer selvstændighed og originalitet som generelle kompetencemål. Hun påpeger at de, når de opstilles som ligebyrdige med fx emnebehandling, giver indtryk af at den originale (selv)fremstilling kan kompensere for kampen med stoffet; det lægger op til vægtning af ’meneri’ frem for selvstændig emnebehandling (Hansen 1999a: 8ff., jf. også Juul Jensen et al.1998: 51f.). Problemet ligger i at dannelsesmål omsættes til kompetencemål. Når originalitet bliver til et særskilt vurderingskriterium som skal synliggøres og kvantificeres som led i bedømmelsen af opgaver, løsrives den tendentielt fra emnebehandlingen og bliver til meninger eller personlige holdninger. Lignende betragtninger har måske fundet sted i forsøgsgruppen. I hvert fald er det interessant at se at det grafiske vurderingsark ganske vist fastholder ”originalitet” som overskrift for kompetencesøjlen ”Selvstændighed / viden / originalitet”, men i de specificerende undermål overlever hverken ”originalitet” eller den oprindelige kompetencebeskrivelses ”personlige holdninger”. Her opregnes følgende delmål:

Vidensniveau,fagligt og alment

Selvstændighed

Abstraktionsniveau

Personlig tilgang

Modenhed (Tonnesen & Martinsen u.å: Bilag 1)



Det er selve designet og projektet i *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* der fører til de tvetydige signaler i forsøgets kernetekster. Fagets dannelsesdimension trænger sig på, men både dannelses- og vidensaspekter almengøres, reificeres og instrumentaliseres til kompetencemål. Selvstændighed, viden og originalitet bliver noget man kan *have*, ikke noget man udfolder i arbejdet med et stof og en genre.

Forsøgets design konstruerede skriveundervisningen som opgaveløsning. Fokus var på forbedring af kvaliteten af elevernes skriftlige produkter, ikke på elevernes skrivestrategier. Eleverne skulle tilegne sig skrivehåndværket og blive dygtigere til at skrive eksamensopgaver. Begge dele kan finde sted inden for rammerne af en vidensfortælle-strategi og lægger for så vidt direkte op til en sådan strategi.

Man eksperimenterede således i forsøgsgruppen med forskellige opgavetyper, og det mest radikale eksperiment var todelingen i en mindre og en større opgave (Tonnesen & Martinsen u.å: 7f., Magid 1999). I kommentarerne til dette eksperiment fremhæves elevernes bevidsthed om tid i forhold til opgaveskrivning som en væsentlig side af almen skrivekompetence (Tonnesen 1999: 40, Hauer & Munk 1999: 15, 21f.). Her fokuseres på eksamenssituationen som træning til fremtidige skrivesituationer under pres.

Med denne fokusering på skrivning som opgaveløsning og vidensfortællen skriver *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* sig ind i en klassisk skriveundervisningstradition der har sin rod i industrisamfundets kvalifikationsbehov. I et amerikansk studie påpeges således den historiske forbindelse mellem industrikulturens behov for en ”reificeret” skrivekompetence som kunne måles og bedømmes, give grundlag for sortering og fungere som vare, og den traditionelle skriveundervisning hvor fokus er på skrivning som produkt der kan beskrives og bedømmes ud fra bestemte, kvantificerbare standarder (Killingsworth 1993: 29ff.). Den procesorienterede skrivepædagogik ses hos Killingsworth som svaret på kravene om skrivekompetence i en kultur domineret af de elektroniske medier og det som er blevet kaldt ’sekundær mundtlighed’ (Ong 1982/1999, jf. også nedenfor side 239). *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* forbinder en moderniseringsorienteret kompetencediskurs med en industrikulturelt funderet didaktisk tænkning hvor fokus er på opgaveløsning og produkt, opdelingen i adskilte enheder, ”byggeklodser”, målbarhed og kvantificering.

Forsøgslærerne Annette Hauer og Birgitte Munk ser imidlertid forsøget som et skridt videre fra den procesorienterede skriveundervisning:

Processkrivningen har lært os at opfatte skrivning som en proces med bestemte faser, at inddrage andre i processen og at arbejde bevidst med de enkelte faser.

Men for os skulle der en ændring af opgavetyperne og en

instrumentalisering af elevernes og lærernes vurderingsværktøj til, før vi for alvor syntes, vi blev i stand til at lære vores elever at skrive bedre - alle eleverne, også de svageste og de bedste. (Hauer & Munk 1999: 14).

Den procesorienterede skrivepædagogik ses som en motivationsfremmende arbejdsform der har gjort eleverne til ”mere ivrige og glade skrivere” (op.cit: 19), men ikke har været i stand til at gøre dem til ”mere dygtige og kompetente skrivere” (ibid.). Det kunne derimod forsøget med dets fokus på skrivehåndværket.

Her ses således en anden integrationsproces med den procesorienterede skrivepædagogik end den som lå til grund for *Når sproget vokser*. Den procesorienterede skrivepædagogik integreres hos forsøgslærerne med en didaktisk tænkning der konstruerer både skriveundervisningens fokus, den pædagogiske situation og progressionsforestillingerne radikalt anderledes. De to didaktiske paradigmer konfronteres imidlertid ikke som videnstransformerende og vidensfortællende strategier i skrivningen fordi den procesorienterede skrivepædagogik hos Hauer og Munk ikke er en *skrive*pædagogik, men en almenpædagogisk arbejdsform:

Da processkrivningen blev indført i danskfaget, betød det en stor fornyelse. Arbejdsmåden er i dag blevet selvfølgelig og er med til at styrke kreativiteten og ansvarligheden hos eleverne og tilliden mellem dem og læreren. Eleverne får lært nogle gode arbejdsmetoder, de får nogle redskaber, der kan bruges ved de forskellige opgaver, de møder i gymnasiet, og de lærer nogle gode spilleregler for samarbejde. (Op.cit: 18)

Den procesorienterede skrivepædagogik konstrueres her ikke som en overgribende didaktisk formning af læreprocesser og vidensproduktion, men som en pædagogisk *metode*, der som sådan dels kan appliceres til en hvilken som helst sammenhæng, dels kan isoleres til den disciplin hvor den bringes i anvendelse.

Danskfagets litterære dimension var ikke i fokus i *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk*, men kan heller ikke skrives ud af et forsøg med skriftlig *dansk*. Målbeskrivelsen og kompetencerne fremskriver en selvstændig danskfaglighed for skriveundervisningen hvor litteraturundervisningen bidrager med tekst-analytisk kompetence og faglig viden.

Christian Kock, som var medlem af forsøgsgruppen, slår i artiklen ”Dansk stil – hermeneutik eller tekstfrembringelse?” til lyd for at den danskfaglighed der fremskrives i forsøgets kernetekster, konstitueres som danskfagets faglighed. Han peger på at den herskende forståelse af danskfaget skriver den retoriske tradition ud af fagets historie ved kun at kunne få øje på den 100-årige tradition fra Vilhelm Andersen hvor danskfaget har været et

hermeneutisk fag der beskæftiger sig med forståelse, fortolkning og anden tilegnelse af eksisterende tekster (Kock 1999: 68f.). Bag Vilhelm Andersens danskfag ligger imidlertid den 2000 år gammel retoriske tradition som knyttede humanistisk og social dannelse til tekstfrembringelse og ikke til tekstfortolkning. Tekstlæsning var i denne tradition bundet til tekstfrembringelsen. Kock refererer til Erasmus af Rotterdam der talte for at ungdommen skulle kende klassikerne:

Det skulle de gøre dels fordi klassikerne er gode, uudtømmelige for stimulans, ideer, oplevelse; men også fordi man af dem kan lære uendelig meget om selv at ytre sig; ikke bare af ”formalistisk” art, men med hensyn til argumenter, ræsonnementer, eksempler, fortilfælde, distinktioner, billedsprog, replikker, historier, genrer... - hele repertoire af kundskaber som den der vil skrive og tale med kvalitet, gerne skal kunne trække på. (Ibid.)

Det overordnede dannelsesmål som lå i den retoriske tradition, og som Kock selv er fortalende for, er: ”selv at kunne ytre sig godt over for andre om vigtige ting” (ibid.).

Kock tror ikke på at den grundfæstede forestilling om danskfaget som et hermeneutisk, tekstfortolkende fag vil ændre sig eftersom universiteternes danskstudium bygger på den samme antagelse (op.cit: 70). Derfor tror han heller ikke at forsøget vil føre til en ændring af eksamensformen der inden for det herskende paradigme prøver eleverne i ”mundtlig dansk, skriftlig”, dvs. om de kan gå i dialog med et ”begavet og indholdsrigt tekstforlæg” (ibid.). Inden for et retorisk paradigme skulle eleverne i stedet prøves i tekstfrembringelse og kritisk-analytiske kommentarer til tekster set i lyset af deres funktion (op.cit: 68). Når dannelse i dansk er tekstbetragtning og hermeneutik, bliver tekstfrembringelse et lille appendiks af formalistisk karakter (op.cit: 70).

Kocks resignerende attitude har vist sig at være velbegrundet. I fagbilaget af 1999 har målbeskrivelsen fra *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* som nævnt inspireret beskrivelsen af mål for det skriftlige arbejde. Imidlertid er samtænkningen af skriftligt arbejde med sprog- og tekststudier fjernet fra fagbilagets beskrivelse; her er kun referencer til selve skrivearbejdet. Den retoriske integration af skrivning og tekststudier som lå i *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk*, blev således ikke model for fagbilagets fagkonstruktion.

Kocks artikel viser at i hvert fald han havde ambitioner med forsøgsarbejdet som drejede sig om at ændre balanceforholdet mellem skriftligt og mundtligt i danskfaget på retorikkens grundlag. Han er imidlertid den eneste i aktørgruppen omkring *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* der rejser

spørgsmålet om forsøgets rækkevidde som et spørgsmål om danskfagets vidensform. Hauer og Munk peger på den nødvendige integration af skriftligt og mundtligt som en styrke ved forsøget, men der er tale om integration på kompetenceniveau (Hauer & Munk 1999: 16). *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* rørte ikke ved den fikserbilledekonstruktion af danskfaget som siden blev ekspliciteret i fagbilaget af 1999. Forsøget bidrog til ”konkretiseringen og sagliggørelsen af, hvad det kommer an på i skriftlig dansk” (Tonnesen 1999: 41), og i forhold til det projekt leverer litteraturundervisningen analytiske kompetencer og faglig viden. Men skriveundervisningens mål er set fra dette forsøgs synsvinkel kompetence til at skrive bedre tekster. Danskfagets dannelsesmaal er parkeret uden for skriveundervisningen.

### To paradigmer

Forsøget bag *Når sproget vokser* og *Forsøg med nye opgavetyper i dansk* udviklede to forskellige paradigmer, ikke bare for skriveundervisningen, men også for danskfaget.

Udgangspunktet, forsøgsdesignet og forsøgenes rammer var imidlertid også grundlæggende forskellige. *Når sproget vokser* tog udgangspunkt i en pædagogisk/didaktisk tilgang til skriveundervisningen mens *Forsøg med nye opgavetyper i dansk* tog udgangspunkt i eksamensopgaverne. Arbejdsgruppen bag *Når sproget vokser* havde i kraft af forsøgets begrænsede størrelse (5 lærere og 5 klasser), dets græsrods karakter og uformelle organisering mulighed for at lade forsøget udvikle sig efter en indre logik og kunne derfor lade bevægelsen fra skrivepædagogik til danskfagets didaktik blive forsøgets bærende tema. *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* var ledet af en repræsentativt sammensat forsøgsgruppe på 9 personer og involverede 12 forsøgslærere, og fokuseringen på eksamensopgaverne begrænsede mulighederne for eksperimenter. Forsøgets udvikling beskrev set fra forsøgsgruppens synsvinkel snarere en indsnævring af dets rækkevidde end det modsatte (jf. Tonnesen 1999; Gregersen 1999). Set fra nogle forsøgslæreres synsvinkel foregik for så vidt en tilsvarende bevægelse som i *Når sproget vokser* (Hauer & Munk 1999), men uden at den fik konsekvenser for forsøgets design og konklusioner. Det perspektiv som kunne ligge i Hauer og Munks refleksioner, var, som Christian Kocks kommentarer demonstrerer, ikke på dagsordenen i forsøget (Kock 1999).

De to forsøgs profiler sammenfattes i stikord i nedenstående opstilling:

	<b>Når sproget vokser</b>	<b>Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk</b>
<i>Fokus</i>	Skriveprocesser	Bedre tekster
<i>Skriveundervisningens kontekst</i>	Litteraturundervisningen	Eksamen
<i>Skrivestrategisk profil</i>	Videnstransformerende	Vidensfortællende
<i>Genremodel for læreprocesser</i>	Fra helhed til del	Fra del til helhed
<i>Fagdidaktisk genremodel</i>	Skriveide, genre og personlig stemme	Vurderingskriterier og vurderingsark
<i>Forestilling om skrivning</i>	Dannelsesproces	Håndværk
<i>Faglig profil</i>	Fagdidaktisk	Retorisk
<i>Didaktisk projekt</i>	Dannelse	Kompetence

*Når sproget vokser* fremskriver en forestilling om danskfaget som en fortolkende og betydningsskabende vidensform der i undervisningen realiseres efter en overordnet genremodel for tilrettelæggelse og opgaver i bred forstand. Skrivning er en bærende aktivitet i faget, både som faglig kompetence, som genremodel for vidensproduktionens former og som fagdidaktisk dannelsesprojekt. Skrivekompetence i danskfaget er danskfaglig. *Når sproget vokser* ser dannelse som et selvdannelsesprojekt hvis mål er en personlig stemme i fagkulturen og i den større kultursammenhæng som fagkulturen er en del af.

*Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* fremskriver en forestilling om danskfagets skriveundervisning som en kompetenceproducerende faglig aktivitet hvis mål er at eleverne præsterer gode tekster til eksamen og i andre kommende studie- og arbejdssituationer. Skriveundervisningen forbinder sig med den mundtlige undervisning i dansk i et dobbelt forhold. Den mundtlige undervisning er en del af skriveundervisningen idet den producerer den viden og de sprog- og tekstanalytiske kompetencer som er forudsætningen for at eleverne kan skrive gode tekster. Litteraturundervisningen tematiseres ikke i øvrigt i forsøget, men fremstår ueksplíciteret som den fagdefinerende, dannelsesbærende side af faget. I kritikken af kunstnermyten som ramme for skriveundervisningen antydes imidlertid en konflikt mellem

dannelsesforestillinger for skriveundervisningen med rod i litteraturundervisningen og de forestillinger om håndværksmæssig læring og kompetence som er bærende i forsøget. Skrivekompetence er i forsøget en almen kompetence der produceres med danskfaglige virkemidler. Skriveundervisningens dannelsesaspekter formuleres i kompetencetermer og knyttes til almindannelse og personlig kompetence.

De to forsøg repræsenterer to paradigmer for danskfaget selv om *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* ikke taler med en afklaret stemme om danskfaget. Deres paradigmekarakter fremtræder gennem helheden af aspekter i skemaets to søjler. Løsriver man enkeltaspekter, er der ikke nødvendigvis tale om modsætninger, men snarere om prioriteringer. At fokus er på skriveprocesser i *Når sproget vokser*, betyder ikke at bedre tekster ikke også var et mål i forsøget. Og omvendt: at fokus er på bedre tekster i *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk*, betyder ikke at undervisningen ikke var procesorienteret.

Det afgørende er at der er tale om på den ene side en danskdiraktisk helhedsforestilling om danskfaget med vægt på det gensidige forhold mellem gøren og genstand, og på den anden side en forestilling om danskfaget som et genstandsfelt i forhold til hvilket aktiviteter kan være mere eller mindre faglige og mere eller mindre dannelsesbærende.

Begge forsøg reflekterer selvdannelsen som modernitetens vilkår for dannelsesstækning. *Når sproget vokser* ser den personlige stemme som danskfagets dannelsesmål og beskriver fagets gøren som arbejde med identitetsproducerende, selvpositionerende sprogprocesser. Skrivningens kompetence-dimension ses som selvteknologiske, videnstransformerende processer med fokus, ikke på gode tekster som sådan, men på drivkraften til og forudsætningerne for at skrive dem.

*Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* opererer med selvstændighed og originalitet som kompetencemål i en sammenstilling med viden der peger på at der er tale om et samlet kompetencekompleks. Kompetencemålet beskrives ikke som specifikt danskdiraktisk eller knyttet til danskfaglighed. Her fremskrives en kobling af almindannelse og personlig kompetence som peger ud over danskfagets rammer både i vidensdimensionen og i selvstændigheds- og originalitetsdimensionen.

I begge forsøg kan der peges på uafklarede relationer mellem uden-faglige og faglige aspekter af selvdannelsen. Her er et område af faget som tydeligvis fordrer nærmere undersøgelse både af empirisk og teoretisk art. Området er

måske også af gode grunde vanskeligt at afklare uden videre eftersom det peger direkte ind i modernitetens store spørgsmål til fag og vidensproduktion.

Set fra den position som fremskrives i *Når sproget vokser*, ligger danskfagets potentiale som moderne dannelsesfag præcis i udviklingen af denne dimension som et fagligt og fagdidaktisk nøglespørgsmål i faget. Den dristige lancering af 'originalitet' som kompetencekriterium i *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* kan også tyde på at forsøgsgruppen har ønsket at sætte særligt fokus på den personlige kompetence som et udviklingsområde i faget.

### **Hellere stå på tå end være på hælene! Paradigmekonflikter i danskfaget**

*Hellere stå på tå end være på hælene!* er en todelt "rapport om kernefaglighed i dansk i gymnasiet", igangsat af Gymnasieafdelingen i Undervisningsministeriet og forfattet af Marianne Hansen (2001). Marianne Hansen har analyseret 32 kommenterede pensumindberetninger indsamlet i efteråret 2000. Materialet er kommet i stand ved at medlemmerne af Dansklærerforeningens bestyrelse, Dansklærerforeningens regionsrepræsentanter og andre dansklærere "i forbindelse med de normale pensumindberetninger samtidig reflekterede over stoffet og gav et bud på kernefagligheden i deres egen undervisning" (Hansen 2001, 1: 3). Herudover har en række lærere påtaget sig ekstraordinært at indberette og kommentere pensa for deres 1.g'er.

Der er ikke tale om beskrivelser af og refleksioner over gennemført undervisning, men om undervisningsplaner og refleksioner over undervisningsmål (jf. op.cit: 35). Formålet var "at indkredse den centrale faglighed i dansk, kernefagligheden" ved at undersøge erfarne dansklæreres praksis og refleksioner over denne (op.cit: 7).

Kommentarerne til pensumindberetningerne blev ikke organiseret efter et særligt skema, men det blev foreslået lærerne at systematisere beskrivelserne efter tre niveauer for faglige mål: viden, færdigheder og indsigt (op.cit 8). Denne inddeling bruges også som værktøj i konklusionens sammenfattende analyse (Hansen 2001, 2: 31ff.). De tre taxonomiske niveauer beskrives som et kumulativt niveau (have viden), et brugsniveau (kunne håndtere) og et kompetence- og dannelsesniveau (vise evne til at vælge/veksle mellem/se i sammenhæng/se i perspektiv... så der opstår erkendelse) (op.cit: 31). Hansen fremhæver at der er et dynamisk forhold mellem de tre niveauer. Hun nævner også at forskellige læringsopfattelser vil anskue relationerne mellem dem forskelligt (ibid.). Ikke desto mindre former den taxonomiske strukturering både materialet og analysen på en måde som gør fagdidaktiske tilgange som konstruerer faget på andre måder, mindre synlige. Den leder til en opdeling i genstandsområde (viden), mundtlighed og skriftlighed (færdighed), og

kompetence og (almen)dannelsesmål som gør det vanskeligere at få øje på processuelle lærings- og dannelsesformer, fagdidaktiske tilgange der kobler genstand og gøren, og forestillinger om viden som noget der produceres i undervisningen.

Hansens analyse fører frem til en beskrivelse af kernefagligheden i dansk og af udviklingstendenser i faget. I overskriftsform lyder konklusionen på undersøgelsen:

I meget kort form kan danskfaget beskrives således:

- dansk er et fag med litteraturen i centrum
- dansk er et analysefag
- dansk er et historisk fag
- dansk er et sprogfag
- dansk er et fag med fokus på skriftligheden. (Op.cit: 2, 32)

Danskfagets genstand er litteratur og sprog. Litteraturbeskæftigelsen er tekst-analytisk og historisk, sprogundervisningen har fokus på det skriftlige. En anden dominerende tendens er at tekstvalget i materialet udgør en næsten kanonisk tekstrække (op.cit: 2, 6). Der er således ikke væsentlige modsætninger i faget hvad angår udvælgelse af tekster og teksternes primært litterære karakter.

Det faglige spørgsmål der deler dansklærerne, er ifølge Hansen først og fremmest vægtningen af litteratur og sprog. Det viser sig i undervisningen i skriftlig dansk og i den position som elevernes sprogproduktion i det hele taget har i undervisningen. Dermed bliver det også et spørgsmål om danskfagets didaktik.

Den procesorienterede skrivepædagogik deler lærerne i to grupper. Én gruppe introducerer processkrivningen i tilknytning til basiskurset i 1.g. og lader det derefter være op til eleverne selv at arbejde videre med de teknikker de har lært (op.cit: 1, 26). Den anden gruppe fortsætter med en procesorienteret skriveundervisning og kobler den ofte med det mundtlige arbejde (ibid: 2, 18). Nogle integrerer skriftligt og mundtligt på det tematiske plan, andre integrerer både tematisk og didaktisk. De fleste integrerer i et vist omfang skriftligt og mundtligt i 1.g, mens tendensen i 2. og 3.g er at fagets to dimensioner i højere grad adskilles (op.cit: 2, 33).

Hansen viser i indledningen til sin opsamling om det skriftlige arbejde bredden af tilgange i positioneringen af det skriftlige:

Indledningsvis kan nogle forskellige tendenser antydes:

- Nogle lærere har i undervisningen en tæt forbindelse mellem den skriftlige og den mundtlige dimension i faget.



- Andre foretrækker efter basiskurset i højere grad at adskille de to dele af faget.
- Nogle lærere udnytter processkrivningens teknikker i det mundtlige arbejde.
- Andre forbinder fagets skriftlige og mundtlige dimension gennem løbende faglig formidling i skriftlig form.
- Nogle lærere træner allerede fra starten af 2.g eleverne i opgavetyperne i studentereksamenshæfterne.
- Andre nedtoner eksamensopgavernes betydning i undervisningen. (Op.cit: 2, 15)

Opdelingen af lærerne i forhold til undervisningen i skriftlig dansk kan generaliseres til et spørgsmål om den faglige formidlings position i undervisningen, dvs. den position som elevernes organiserede produktive arbejde har. Hansen beskriver dette område som ”et kernepunkt for forskelle på, hvordan faget realiseres i den daglige undervisning” (op.cit: 2, 24). Det ene yderpunkt er de forløb hvor skriftlig eller mundtlig formidling i meget varierede former indtager en central plads, og eleverne opøves i at bearbejde større og større stofmængder og stadigt mere komplicerede problemstillinger. Det andet yderpunkt er forløb hvor eleverne får en skriftlig opgave som afrunding på et forløb (ibid.).

Det overordnede perspektiv for disse grundforskelle mellem dansk-lærernes fagsyn og praksis er forholdet mellem sprog og litteratur i danskfaget. En lærer citeres for følgende refleksion over sprogets placering i faget:

*Den sproglige side af undervisningen er nedprioriteret i praksis, tror jeg. Erik Hansen har ganske ret i sit udfald mod gymnasiets dansklærere, og jeg synes heller ikke, at meget tyder på, at vi udvikler elevernes sproglige bevidsthed og færdigheder i tilstrækkeligt omfang. De fleste lærere synes, det er meget mere interessant at undervise i litteratur end i sproglige discipliner, så vidt jeg ved. Og vi får et fint alibi, fordi bekendtgørelsen så tydeligt prioriterer fagets litterære side højere, selvom man med stor elegance har forstået at skrive lige så mange ord om det sproglige som om det litterære. Hermed kan man udadtil signalere, at sprog og litteratur er to ligeværdige sider af faget, og indadtil, at litteraturen bør veje tungest. Det er ganske fikst. (Op.cit: 2, 11)*

Marianne Hansens rapport bekræfter pointerne i denne kommentar både med hensyn til substansen og med hensyn til den dobbeltbundede attitude. I konklusionen udpeger hun spørgsmålet om hvorvidt sproget eller litteraturen er det overordnede i faget, som den aktuelt vigtigste fagdiskussion:

En stor gruppe lærere har tydeligt et dybt engagement i litteraturen. Denne litteratur bliver i undervisningen hovedindgangen til beskæftigelsen med faget. Gennem den skabes sammenhæng i faget, og litteraturen er også den primære indgang til beskæftigelsen med fagets sproglige side. Over for denne gruppe står en række lærere, som gennem deres konkrete

undervisning peger på, at arbejdet med sproget, både skriftligt og mundtligt, kan få en mere central placering. Her ligger måske den vigtigste diskussion inden for faget. (Op.cit: 38)

Hvor der ellers ikke i undersøgelsen gives kvantitative signaler, antydes der her at den første gruppe dominerer i Hansens materiale. Beskrivelsen forekommer farvet af sympati for den dybt litterært engagerede lærer og mindre indforstået med den anden position. Denne fremstilles ikke som båret af et didaktisk engagement, men som den muldvarpeagtige praktikers position. Herigennem fremskrives den litterære positions synsvinkel på modsætningen. Fra denne synsvinkel fremtræder modsætningen som et spørgsmål om vægtningen af litteraturen eller sproget i faget. Men som Hansen selv dokumenterer i rapporten, er der ikke tale om at litteraturen nedprioriteres hos de lærere der opprioriterer arbejdet med sproget. Bag den tilsyneladende modsætning mellem litteratur og sprog gemmer sig således modsætningen mellem en genstandsorienteret faglighed og en fagdidaktisk faglighed. Den fagdidaktiske position sætter fokus på forholdet mellem genstand og gøren, dvs. sætter fokus på elevernes sprogproduktion og sproglige udvikling. For denne synsvinkel integreres fag og didaktik. Den genstandsorienterede faglighed sætter fokus på lærerens formidling af genstanden som noget personbundet der er udskilt fra det faglige.

Denne modsætning fremtræder ikke klart i Hansens rapport. Det hænger sammen med hendes analytiske tilgang som skiller genstand fra gøren og fag fra didaktik. Måske hænger det også sammen med at synsvinklen i materialet er lærernes, og undersøgelsens genstand er pensumindberetninger. Pensumindberetninger er genstandsindberetninger, og der er ikke nogen stærk tradition for at reflektere fagdidaktisk. Både didaktik og elevernes sprogproduktion fremtræder fra pensumindberetningens vinkel som biomstændigheder ved det væsentlige.

Det er et markant signal i rapporten at tendenser til fornyelse i faget hænger sammen med indførelsen af nye arbejdsformer, og at disse nye arbejdsformer fører til øget fokusering på det sproglige (op.cit: 1, 42; 2, 7; 2, 13f.; 2, 18; 2, 35f.). Rapporten demonstrerer således at modsætningen mellem litteratur og sprog dækker over en fagdidaktisk uenighed i faget mellem en genstandsformidlende, lærercentreret didaktisk position og en vidensproducerende, elevcentreret didaktisk position.

*Hellere stå på tå end være på hælene!* kommenterer og perspektiverer analysen af *Når sproget vokser* og *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk*. Begge forsøg repræsenterer med fokuseringen på det sproglige område fornyelsestendenser i faget, men af forskellig radikalitet.

*Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* forbinder sig ikke med nye arbejdsformer og en fagdidaktisk fornyelse. Forsøget peger på en kvalificering og en højere prioritering af den sproglige side af faget og falder på den måde ind under Marianne Hansens kategorisering af hovedmodsatningen i rapporten: forsøget repræsenterer en *genstandsmæssig* forskydning fra litteratur til sprog. Men det repræsenterer ikke en *fagdidaktisk* forskydning. I den hovedmodsatning som ovenfor er blevet fremanalyseret i rapporten, repræsenterer *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* ikke en vidensproducerende, elevcentreret fagdidaktisk position. Forsøgets kvalificering af det skriftlige arbejde i faget kan sagtens finde sted inden for en genstandsorienteret tilgang til faget. Her vil det grundigere skriftlige arbejde blot fremstå som imødekommelsen af et nødvendigt kvalifikationskrav, om end beklageligt tidrøvende i forhold til litteraturundervisningen.

*Når sproget vokser* kan derimod ikke realiseres inden for en genstandsorienteret tilgang, men inkarnerer den fagdidaktiske tilgang til faget som registreres i *Hellere stå på tå end være på hælene!* *Når sproget vokser* fik ingen synlig indflydelse på fagbilaget af 1999 og har heller ikke fået opmærksomhed fra ministerielt hold eller i Dan sklærerforeningens debatforum, men *Hellere stå på tå end være på hælene!* viser at den fagdidaktiske tilgang som blev udviklet i *Når sproget vokser*, ikke desto mindre er blevet en etableret praksis i danskundervisningen.

Fagbilagets fikserbilledekonstruktion af danskfaget genfindes i undervisningens praksis for så vidt som Marianne Hansens undersøgelse kan generaliseres til et billede af den herskende praksis i danskfaget. Også på den fagdidaktiske genrekulturs niveau ser faget ud til at blive realiseret som variationer over en pragmatisk sammenstyknings af et litterært og et skriftligt fag. Fagbilagets konstruktion kan diagnosticeres som en uro eller en ubalance i faget der kan fortolkes som enten restaurativ eller åbnende for en uset integration. Men Hansens undersøgelse antyder at den integrative, fagdidaktiske model er den fornyende kraft i faget, og at danskfagets vidensform måske dermed bliver underlagt et forandringspres indefra som kun spekulativt kan fremskrives på vidensformens niveau.

## Diskurser om danskfaget

Den tredje og sidste analysevinkel på danskfaget er den retoriske. Hvor jeg i de to første analyser satte fokus på fagets teoretiske og kulturelle praksis, på den danskfaglige måde at producere viden på og på dennes realisering i undervisningen, vil jeg i den følgende studere faget som det fremtræder i dansklærernes diskursfællesskab. Den analytiske interesse retter sig her imod de diskursive billeder af danskfaget som skrives frem i debatten om faget, og mod de forandringsperspektiver der diskuteres her.

I dansklærernes diskursfællesskab produceres og strides forestillinger om hvad faget er og skal være. Dansklærernes diskursfællesskab manifesterer sig tekstligt først og fremmest i Dansk Lærerforeningens regie. Foreningen organiserer dansklærere i stort set alle skoleformer; inden for den større organisation har dansklærerne i gymnasiet og hf en særskilt fraktion med egen bestyrelse og eget tidsskrift, *Danske Noter*. Debatten om faget blandt gymnasiets dansklærere foregår hovedsagelig i *Danske Noter*, dels i artikler, dels i den årlige debat på foreningens generalforsamling som refereres i bladet.

I diskursanalysen anskuer jeg danskfaget som en diskursorden, dvs. som en historisk institution der er konstitueret af en sum af diskursive praksisser og deres indbyrdes relationer. Jeg fokuserer på den diskursive praksis der tematiserer danskfaget med henblik på at præge bestemte forståelser af dette, dels indadtil blandt dansklærerne selv, dels udadtil i offentligheden og i politisk-administrative fora hvor beslutninger om skole- og fagreformer træffes. Overordnet er der tale om en retorisk argumenterende genre der i det konkrete materiale manifesterer sig som debatartikler af forskellig type, som debatterende passager i artikler med et andet fokus, og som referater af generalforsamlingsdebatter. Interessen retter sig i analysen mod den måde hvorpå fagets genstandsområder konstrueres, og den måde hvorpå eleverne positioneres i diskurserne.

Fokus er på de seneste 5-6 år, perioden fra slutningen af 90'erne til 2003. I den periode har danskfaget været konfronteret med en række uddannelses- og fagpolitiske initiativer og begivenheder som krævede markering fra Dansk Lærerforeningens side:

- det justerede fagbilag af 1999
- *Uddannelsesredegørelse 2000* der satte debatten om kernefaglighed i fagene i gang
- *Hellere stå på tå end være på bælene!* der blev sat i værk af fagkonsulenten i dansk i 2000 som danskfagets kernefaglighedsprojekt og udkom i 2001

- projekt ”Fremtidens danskfag” som blev sat i værk af Uddannelsesstyrelsen i august 2001 og publicerede sine rapporter i 2002 og 2003
- regeringens reformplaner for gymnasiet.

I fagdebatten i *Danske Noter* artikuleres de positioner som registreres i Marianne Hansens undersøgelse af kernefagligheden i dansk, i en genstandsorienteret og en fagdidaktisk diskurs (jf. Hansen 2001, se ovenfor side 211).

For den genstandsorienterede diskurs fremtræder danskfaget som truet af kulturelle og samfundsmæssige kræfter uden for faget, lokaliseret i eleverne og i ministerielle reformudspil. Danskfaget er set fra denne position litteraturens og dansklærernes fag. Fagbilag af 1999 ses som en nødtvungen, men vellykket imødekommelse af disse kræfter hvor faget blev restaureret uden udsalg af fagets centrale genstand, litteraturen. *Fremtidens danskfag* ses som en ny inkarnation af de trusler som blev afværget gennem fagbilaget af 1999. Diskursens bærende tema er det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering af faget.

For den fagdidaktiske diskurs fremtræder eleverne som bidragydere til danskfagets kulturelle og faglige udvikling. Fagforståelsen er knyttet til det fagdidaktiske, dvs. undervisningen og elevernes brug af den. Elevernes sprogproduktion ses som en ligeså central faglig interesse som litteraturlæsningen. Fra denne position er den kulturelle udvikling noget faget er en del af og potentiel aktør i for så vidt det evner at hente eleverne ind i faget. Diskursens bærende tema er danskfagets fagdidaktiske udfordring.

I de første par år af den femårige periode der studeres her, er diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering af faget dominerende i debatten. Fokus er på elevernes manglende faglige forudsætninger. Fagbilaget af 1999 ses som en klog afværgemanøvre over for truslerne mod faget. Truslerne kommer udefra mens der blandt dansklærerne forekommer at være harmoni og fælles fodslag. Det didaktiske spørgsmål tematiseres i diskursen som en velkommen udfordring der ikke behøver at være en trussel mod fagets litterære profil.

Med kernefaglighedsdebatten skifter billedet. Der bliver ikke længere eksplicit henvist til eleverne som fagets problem, men forestillingen om konsensus og om den ydre trussel opretholdes. Truslen lokaliseres nu til reformkræfter og til konkrete personer ved grænsen af Dansklærerforeningens diskursfællesskab. Imidlertid anfægtes denne forestilling af debatten på generalforsamlingen i oktober 2001. Her udfolder der sig en livlig debat hvor diskursen om danskfagets didaktiske udfordring etableres som en sammenhængende position der dominerer i debatten. Diskursen manifesterer sig i en

række indlæg i *Danske Noter* i 2002. På generalforsamlingen i oktober 2002 fremlægger Daneklærerforeningens formand bestyrelsens skarpe kritik af rapporten om 'Fremtidens Danskfag' og opmaner til kamp mod den trussel mod faget som denne repræsenterer. Ifølge referatet i *Danske Noter* er der imidlertid kun ganske få reaktioner fra forsamlingen, og tavsheden er så markant at den tematiseres eksplicit i referatet.

I debatten deltager en del stemmer, nogle dog tydeligere profileret end andre i kraft af deres position i Daneklærerforeningen og i ministeriet. De tre mest markante bærere af diskursen om det kulturelle forfald er Claus Jensen, Jørgen Sørensen og Søren Peter Hansen. Claus Jensen var fagkonsulent indtil 1999 og medlem af bekendtgørelsesrevisionsudvalgene både i forbindelse med reformen i 1988 og justeringen af fagbilaget i 1999. Jørgen Sørensen har været en markant skikkelse i danskfaget gennem flere årtier og sad ligeledes reformudvalgene 1988 og 1999. Søren Peter Hansen blev formand for Daneklærerforeningens bestyrelse i 2000. Diskursen om danskfagets didaktiske udfordring bæres ikke af stemmer der har forenings- eller ministerielle positioner af tilsvarende vægt selv om også medlemmer af Daneklærerforeningens bestyrelse som Steen Beck, Ove Ancker og Lisbeth Nyborg ytrer sig fra denne position.

### **Diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering**

I diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering af faget ses eleverne som fagets væsentligste problem. De er bærere af det kulturelle forfald gennem deres mangler mht. skrivekompetence, kulturel og historisk viden, forhold til den gode litteratur - og hele deres medie- og nuorienterede kultur. Eleverne er i den forstand roden til truslen mod fagets position.

Claus Jensen refererer i artiklen "Dannelse på dansk" (*Danske Noter* 1, 1999) til censorernes og universiteternes kritik af elevernes skriftsproglige færdigheder. Selv taler Jensen om den "danskproglige (og bredt kulturelle) armod" (Jensen 1999: 7). Læreren må forsyne eleverne med de nødvendige forudsætninger for litteraturlæsningen, mens eleverne selv ønsker "forudsætningsløs Pixi-læsning" (op.cit: 9).

Claus Jensens artikel er spidsartikel i et nummer af *Danske Noter* hvis tema er 'kronjuveler og rodfrugter'. Nummerets redaktionelle indledning beskriver i en humoristisk metaforik faget som en organisme hvis kronjuveler, litteraturen, beundres på kunstkammeret, mens dets rodfrugter, basisviden og grundkompetencer, dyrkes i den fede muld (*Danske Noter* 1, 1999: 4). Forfaldstænkningen spiller metaforisk bag billedet af kronjuvelerne og rodfrugterne som associerer til det H.C.Andersenske romantiske univers, spændt ud mellem

ånden og dannelsen som er sat på museum, og de nyttige kompetencer der giver brød på bordet, men tung muld om støvlerne.

Jørgen Sørensen konstaterer i sin artikel: "Danskfagets fin de siècle" (*Dansk Noter* 2, 1998) at elevernes manglende historiske viden gør det nærmest umuligt at opfylde formålet med danskfagets historiske dimension:

Derfor: Det er en vits og en kendsgerning, at 'gamle dage' i dag for hovedparten af vores elever er alt, der ligger før deres egen fødsel, vel at mærke i en kaotisk blanding, hvor fx folk i 1800-tallets slutning nok gik med skind, og stenaldermennesket til gengæld nok kunne dø af ulykkelig kærlighed! Over for en sådan afgrund skal danskfaget, i mere eller mindre - især mere - spredt fægtning, med forsøg på tværfagligt samarbejde, på 3-4 ugentlige timer give eleverne et overblik over de dominerende livstolkningers historie, de sociale gruppers kultur- og åndshistorie og de kunstneriske udtryksformers historie. (Sørensen 1998: 46)

Truslen om opsplitning af faget ses som en konsekvens af elevernes manglende færdigheder, mediekulturens udvikling og den økonomisk-politiske rationalitet hos politikere og embedsmænd som mangler sans for litteraturens dannelsesdimension.

Faget har vanskeligt ved at "levere varen" fordi eleverne har så dårlige forudsætninger, hævder Jensen (Jensen 1999: 5), og han frygter at man som konsekvens heraf fra politisk side vil opsplitte faget i et obligatorisk kommunikationsfag og "et valgfrit litteraturfag for feinschmeckere" (op.cit: 7).

I de tre indlæg konstrueres faget som et taxonomisk hierarki hvor produktionssiden forstås som basale færdigheder, og hvor kun den litterære reception er dannelsesbærende.

Det nye fagbilag, siger Claus Jensen, har "valgt den besindige mellemvej at styrke sprogsiden uden at opgive dannelsesdimensionen" (op.cit: 7). Fagets sproglige og dannelsesmæssige dimension fremstår i artiklen som to dimensioner i et hierarki hvis indre sammenhæng ikke tematiseres.

Jørgen Sørensen beskriver en fagkonstruktion der er struktureret i tre niveauer: færdigheder, kvalifikation og dannelse. Færdighederne er læse- og skrivekompetence, generelle færdigheder, litterær metode. Viden er litteraturhistorisk og kulturhistorisk samt grammatisk viden. Dannelse er arbejdet med det enkelte menneskes livsprojekt som livsoplysning. Dannelsesdimensionen knyttes hos Sørensen til litteraturundervisningen: "så må vi spørge, hvad det er, dette danskfags litteraturundervisning så kan give eleverne som humanistisk almindelig dannelse" (Sørensen 1998: 51). Han indfører som svar Johan Fjord Jensens definition af en humanistisk dannelse og overfører denne på danskfaget (ibid.). Fjord Jensen refereres for sin bestemmelse af seks

kompetencer (den historiske, den kommunikative, den æstetiske, den etiske, den kreative, den kritiske), men med en syvende kompetence: samspillet mellem de forrige seks, som den vigtigste (ibid.).

To fag- og dannelseskonceptioner konfronteres i Sørensen's tekst. Fjord Jensens dannelseskonception er helhedsorienteret idet de enkelte kompetenceenheder bærer helheden i sig som potentiale. Jørgen Sørensen etablerer en identitet mellem litteraturundervisning og danskfag og får på denne måde isoleret den litterære reception som fagets dannelsesbærende dimension. Den kommunikative kompetence er udskilt som en teknisk færdighed. Sprog forstået som elevernes sprog og litteratur forstået som livsoplysning etablerer en taxonomisk fagkonstruktion som i målformuleringer hedder basiskompetencer/kvalifikationer og dannelse.

Ligesom de tre udsagn om faget konstruerer en bestemt taxonomisk relation mellem fagets produktions- og receptionsside, konstruerer de også bestemte relationer mellem de subjektpositioner der udstikkes, nemlig faget, litteraturen, sproget, lærerne og eleverne. Faget er subjekt i relation til eleverne som det giver færdigheder og dannelse. Det er offer for ydre krav om kvalifikationsforbedringer. Lærerne formidler faget til eleverne og beskytter det mod trusler om opsplitting. Litteraturen er fagets egentlige subjekt. Sprogsiden er en besværlig gøgeunge i faget, næret af kvalifikationskrav udefra uden at der samtidig stilles flere timer til rådighed. Sprogsiden styrkes pragmatisk med henblik på at redde fagets enhed. Begrundelsen herfor er at en opsplitting af faget ville reducere dets position og således også litteraturens position. Lærerne er fagets og litteraturens ejere, mens eleverne står uden for faget, som modvillige og besværlige objekter for lærernes forsøg på at tvinge litterær dannelse i dem.

Både Claus Jensen og Jørgen Sørensen refererer til fagbilaget som en slags buffer mod den umiddelbare trussel om opsplitting indtil en kommende uddannelsesreform forhåbentlig vil give faget flere timer. Arbejdet med fagbilaget forlenes med en heroisk status, dog beskedent nedtonet (Jensen: "Det nye fagbilag har da også valgt den besindige mellemvej..." (Jensen 1999: 7), Sørensen: "...fordi jeg selv gerne vil slås mod alle odds" (Sørensen 1998: 51)).

Problemerne ligger uden for faget, hos eleverne og politikerne og i kulturudviklingen. I Claus Jensens og Jørgen Sørensen's artikler etableres et indforstået 'vi til jer'- forhold mellem afsender og adressat. Læseren bliver konstrueret som en dansklærer der gennem identifikation med strategien (kamp mod ydre trusler om opsplitting) samtidig accepterer det dobbelte fjendebillede: elevernes manglende færdigheder og deres ulitterære kultur - og politikernes økonomiske rationalitetstænkning. I *Danske Noter* bekræftes denne



'vi-til-her'-konsensusforståelse i formuleringer om fred og harmoni mellem fagets centrale aktører: samarbejdet i fagbilags-udvalget foregik harmonisk og konstruktivt (1998, 4: 61); efter mange års uoverensstemmelser har der i de senere år været fred mellem fagkonsulenter og Dansklærerforening (1999, 4: 59).

### Diskursen under pres

Diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering gennem fagbilaget af 1999 var på generalforsamlingen i 1999 konsensusbærende i dansklærernes debat. I løbet af de følgende år kom denne konsensus under pres indefra. Stridspunkterne var den sprogligt-kommunikative side af faget og det didaktisk/pædagogiske. Diskursen om det kulturelle forfald kom under pres af en stadigt tydeligere markeret didaktisk diskurs der gjorde elevernes sprogproduktion til en fagbærende dimension.

I formandsberetningen for 1999 (ved Inge Dalsgaard og Per Thorsen, *Dansk Noter* 4, 1999) konstrueres en konsensusmodel der forsigtigt anfægter diskursen om eleverne som trussel mod faget. Lærerne eksperimenterer med nye tilrettelæggelsesformer, siges det, fordi de kan se elevernes ændrede forudsætninger:

De [[eleverne] kommer fra folkeskolen med nye kompetencer mht. at skrive og at arbejde med projekter. De har kendskab til nye medier som vi sagtens kan inddrage i undervisningen uden at tabe målet med danskundervisningen af sigte. (Op.cit: 60).

Der refereres til hvordan bestyrelsen har flyttet på sig i forhold til pædagogik og fagdidaktik: "... i bestyrelsen spærrede man for nogle år siden øjnene op i skræk for at almenpædagogisk tænkning og praksis ville svække faget" (ibid.); man iværksatte derfor en seminarrække om danskfagets didaktik som udmøntede sig i bogen *Midt i ræset*. Men denne bog viser, påpeges det, at den litterære fagkonception ikke er truet af didaktisk tænkning:

En læsning i den bør overbevise enhver om at der hverken på gymnasie- eller universitetsniveau er tendens til at sælge ud af kronjuvelerne. (Op.cit: 60f.).

Det tilkendegives at bestyrelsen vil tage initiativ til på en møderække rundt i landet at "højglanspolere kronjuvelerne" (op.cit: 61). Debatten om faget vil sikkert rumme "kim til oprør", men den kan rummes inden for en strategisk konsensus om at dansklærernes centrale mål er at arbejde for at bevare litteraturens status som kronjuveler i faget.

Denne konsensus udfordres i debatten om formandsberetningen. Her citeres Steen Beck for bemærkningen: ”Det er ikke genstanden, men didaktikken, der er fagets problem” (*Dansk Noter* 4, 1999: 65). Ove Ancker tematiserer det sproglige som et mangelproblem:

Problemet er, at vi har elever, der mangler et sprog til at opleve og tale i. Vores forbandede opgave er at give dem et sprog. Det vigtige spørgsmål er: Hvordan får vi fat i eleverne? Hvordan underviser vi? (Ibid.)

Den didaktiske udfordring blev imidlertid allerede manifesteret i en længere argumentation i temanummeret om kronjuvelerne (*Dansk Noter* 1, 1999). Karin Esmann skriver i artiklen ”Dansk som dannelsesfag” om problemerne med at etablere en dialog mellem moderne elever og traditionen. Hun hævder her at problemerne består i på den ene side at forstå elevernes oplevelses- og bevidsthedsmåder, ikke som en hæmsko, men som en mulighed i undervisningen i historisk læsning, på den anden side at reflektere over og udvikle fagets didaktik og dannelsesmål i lyset af modernitetens udfordringer (Esmann 1999a: 25).

I *Dansk Noter* 2, 2000 tematiserer Carsten Dilling i et interview adskillelsen af fag og pædagogik som et alment gymnasielærerproblem. Han diagnosticerer problemet i en malende metafor:

Der er i mange gymnasielæreres bevidsthed en adskillelse mellem det faglige og det pædagogiske, tror jeg – som om der kommer en igle og sætter sig på fagets krop, et underligt fremmedlegeme, man i væmmelse stirrer lidt skræmt på – og måske prøver at skrabe af. Man opfatter ikke pædagogik og faglighed som to sider af *samme* sag, totalt integrerede størrelser, der fuldstændigt glider ind over hinanden i en symbiose, simpelthen. (Ingerslev 2000: 23)

Gymnasielærerne opfatter sig ikke som fagdidaktikere, men som faglige formidlere (op.cit: 24). Pædagogik og didaktik er ydre metoder der ikke har med faget at gøre. Dilling konkretiserer sin kritik i forhold til danskfaget og hævder at problemet her manifesterer sig i dansklærernes forhold til skrivning og litteratur. Dansklærerne ser på basisskrivekurset i dansk som en teknisk øvelse der skal overstås så man kan komme i gang med ”den rigtige undervisning” (ibid.). Den nykritiske tekstanalyse-tradition i faget giver læreren rollen som den der kender den korrekte læsning af teksten. Elevernes oplevelse af teksten får ikke plads i denne litteraturundervisning (op.cit: 26). Problemet er holdningen til eleverne: ”Helt grundlæggende handler det om respekt for eleven, og for elevens potentiale” (op.cit: 25). På Dansklærerforeningens årsmøde og generalforsamling 2000 rejses igen både det didaktiske og det sproglige spørgsmål, stadig som to adskilte

størrelser. Debatten udspillede sig på to niveauer: et kulturanalytisk og et fagpolitisk-strategisk. På det ene niveau diskuterede man litteratur og pædagogik, på den anden niveau litteratur og sprog.

Jørgen Sørensen analyserede i sit oplæg på årsmødet 1971-bekendtgørelsen som et udslag af modernitetens gennemslag i danskundervisningen. Konsekvensen heraf er at ”hensynet til elevernes motivation blev opprioriteret”; fokus er flyttet fra tradition til individ, historisk overblik taber i forhold til historisk bevidsthed, og læreren kan ikke længere hvile i en historisk tradition for tekstlæsning (Sørensen 2000: 15). Den herskende konsensus i danskfaget ser Sørensen som et udtryk for afmagt over for moderniteten:

For mig at se er den nuværende konsensus derfor mere et udtryk for, at moderniteten fagligt og pædagogisk mildt sagt er u håndterlig, og at vi dybest set ikke ved, hvad vi skal stille op, end den er et udtryk for, at man nu er på vej i en sikker havn. (Op.cit: 16)

Det kulturelle forfald tematiseres hos Sørensen som modernitetens historieløshed og den nødvendige restaurering af faget som et nærmest sisyfosk projekt der giver faget mening for dansklærerne, men ikke har nogen genklang i kulturen:

Heltemodigt har vi nu gennem de to sidste bekendtgørelser for dansk stædigt fastholdt vægten af den historiske dimension, alle andre uenigheder til trods. Heltemodigt er det, fordi den historiske dimension i tilværelsen, som ad forskellige veje i gamle dage blev indarbejdet som en næsten Kant'sk bevidsthedsform, sådan at den nærmest oplevedes som natur – den er nu en saga blott. (Op.cit: 19)

Hos Søren Peter Hansen markeres diskursen om det kulturelle forfald som et fagpolitisk signal. Han tilkendegiver med henvisning til stormøder med dansklærere at der er konsensus om fagets kerne:

...det er litteraturen, fra runer til Øverste Kirurgiske, og sproget og sammenhængen mellem sprog og litteratur, og det dannelsesmæssige og udviklende aspekt der knytter sig til undervisningen i samme, der for op mod 95% af dansklærerne udgør fagets kerne. (*Danske Noter* 4, 2000: 65)

Han anser imidlertid kernen for at være truet udefra af reformkræfter og advarer dansklærerne mod at indgå i strukturforsøg hvor dansk mister timer, og hvor faget i de timer der er, gøres til redskab. Hansens kerneforestilling præciseres her gennem signaler om hvad der ikke er kerne: elevernes sprogproduktion, kommunikationssiden af faget:

...i åbne strukturforsøg er risikoen for at gøre de tilbageværende dansktimer [...] til rene instrumentaltimer (om skrivning, projektarbejdsform, mundtlig fremstilling m.v.) stor – og dermed kan man let komme til at skubbe faget

hen mod en opdeling i de ritt bjerregårdske kategorier: på den ene side kommunikation (hvorunder 'sprog' hører), og på den anden side litteratur, med oplagt fare for at målesyge og evalueringsgale politikere og embedsmænd vil vægte kommunikationssiden mest [...] (Ibid.).

Denne kerneforestilling kaldte to reaktioner frem i forsamlingen. Steen Beck markerede fagdidaktikkens nødvendighed og problematiserede Hansens genstandsorienterede, dikotomiske diskurs. Hans tilgang var kulturanalytisk:

Tiden er kommet, hvor vi bliver nødt til at tænke fagets indhold i forhold til læreprocesser. [...] Vi skal lære at se det ikke som en trussel defineret i forhold til fagets indhold, og vi må gå mere produktivt ind i diskussionen om nye arbejdsformer og nye måder at lære fag på for eleverne. Jeg bryder mig ikke om den opfattelse, at danskfaget alene definerer sig i forhold til kronjuveler, kernestof etc, når det, der faktisk er vores anliggende, er elevernes evne til at kunne udvikle færdigheder og evner til at bruge disse uden for en specifik skolefaglighed, som ofte handler om at lære det, læreren kan. (Op.cit: 67)

Poul Paludan talte fra en politisk-strategisk position for at konstruere sprog og kommunikation som kernen:

Jeg går ud fra den grundopfattelse, at det ikke er skræmmende, at dansk bliver et instrumentelt fag, som m.a.o. kan bruges til noget. (Ibid.)

Så vidt jeg kan se, har dansk fremragende muligheder for at hævde, at vi er danmarksmestre i udvikling af nogle almene kompetencer, som er stærkt efterspurgt. Det ville være smart af os at udnytte den mulighed. (Op.cit: 72)

På det kulturanalytiske niveau kunne Sørensen og Beck mødes i forestillingen om modernitetens pres og fagets nødvendige orientering mod elevernes kulturformer og læreprocesser. Diskussionen drejede sig om graden af fagets nødvendige omstilling (jf. replikker op.cit: 69, 70). På det politisk-strategiske niveau mødtes diskussionsparterne i den fælles interesse i at bevare fagets position. Uenigheden drejede sig om danskfagets handlemuligheder i forhold til de samfundsmæssige kvalifikationsinteresser.

Diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering af faget blev ikke problematiseret som en sammenhængende konstruktion. Diskursens grunddikotomier, litteratur over for sprog og litteratur over for didaktik, blev diskuteret hver for sig og på to forskellige niveauer.

### **Diskursen om danskfagets didaktiske udfordring**

I 2001 blev diskursen om danskfagets didaktiske udfordring markeret som en diskurs der skilte sig ud fra konsensusforestillingen om faget i dansklærernes

diskursfællesskab og problematiserede denne. Omdrejningspunktet var positioneringen af elevernes sprogproduktion i faget.

*Dansk Noter 2*, 2001 var et temanummer om sprog. I dette nummer manifesteres de to diskurser om faget, men uden at modsætningsforholdet tematiseres i dem.

I nummerets indledende artikel fremlægger formanden, Søren Peter Hansen, sit bud på danskfagets kerne. Nøgleordet er kvalitet, både som krav til undervisningen, til tekstvalget og til elevernes sprogproduktion. Kvalitet i elevernes sprog kommer gennem mødet med litteraturens sprog. Fokus er på litteraturens evne til at udvide elevernes verden. Eleverne positioneres som modtagere af oplevelser, erkendelser, lærdom:

Danskfaget skal – via den kvalificerede omgang med dansksprogede tekster (såvel mundtlige som skriftlige) på et højt kvalitativt niveau – give eleverne en oplevelse og erkendelse af at verden er langt større og langt mere nuanceret og kompliceret end de i deres vildeste fantasi kunne forestille sig. De skal præsenteres for en sprogbrug der rykker – både hvad angår eksplosiv fantasi og stringent præcision – for at blive klogere på sig selv, egen kontekst og egne forudsætninger. Og for at kunne give kvalificeret udtryk for denne klogskab. De skal med andre ord, når de forlader gymnasiet, have haft muligheden for at blive større, klogere og mere rummelige, tolerante og vidende og bedre kommunikerende individer end du var da de kom. (Hansen 2001: 4)

I en artikel om danskundervisning i 1.g af Ellen Krogh anskues danskfaget som en diskurs eleverne arbejder sig sprogligt ind i. Nøgleordet er udfordring, både for eleverne, for undervisningen og for danskfaget. Elevernes vej til faget går gennem brug af sproget. Litteraturen har ikke selvvirkende kraft, og fagets opgave er at organisere elevernes arbejde med tekster og fag som et sprogligt projekt. Eleverne positioneres som sproglige og faglige aktører:

Skriveprojektet har forandret faget og dets didaktik i mange dansklæreres praksis. Det nye fagbilag understøtter en fagforståelse som sætter fokus på det sproglige felt mellem eleverne og fagligheden [...] Udfordringen er først og fremmest didaktisk, vil jeg mene. Fagets to overordnede kompetencer, den analytiske og den produktive, er urørligt centrale fordringer i enhver uddannelse. Fagets genstandsområder kan vi diskutere med kriseblik eller det modsatte, for mig at se er den afgørende udfordring at bringe dem til live for eleverne gennem undervisningen. (Krogh 2001: 34)

På det tematiske, ideationelle niveau kan forskellen mellem de to positioner se ud som blotte vægtforskydninger i beskrivelsen. Modsætningen træder tydeligst frem på det interpersonelle niveau, i positioneringen af eleverne og elevernes sprogproduktion i forhold til litteraturen, faget og undervisningen. I den ene diskurs konstrueres elevernes sprogproduktion som et produkt af de

litterære møder i undervisningen, i den anden diskurs konstrueres den som bærer af den faglige aktivitet og den centrale fagdidaktiske interesse.

På årsmødet 2001 var temaet kernefaglighed i dansk. Her var udbredt konsensus om fagforståelsen, og diskursen om den didaktiske udfordring blev af Jørgen Sørensen karakteriseret som et isoleret opgør med fagfolkernes konsensus (Sørensen 2001: 29). På årsmødets generalforsamling refereres en livlig debat om faget hvor denne forestilling blev anfægtet i en række indlæg om elevsynsvinklen og det sprogligt-didaktiskes position i faget:

Jeg endte med at være lidt beskæmmet over den meget store enighed, der tilsyneladende tegnede sig, og som resulterede i almindelig opbakning til Gittes og Niels' tegning af det fag, som de ønskede sig, dvs. et ønske om dansk som et lærernes fag med en æstetisk tilgang som den helt fremherskende. Elevernes behov fortøner sig meget i det fagsyn. Det er et problem for faget, hvis vi forskanser os i den position. (Lisbeth Nyborg, op.cit: 66)

Den nye skriveundervisning er en af de helt store landvindinger. Det er blevet noget helt andet at skrive, og eleverne oplever det på en ny måde. Den bør have en meget stærk plads i undervisningen og ikke bare fremstå som noget, som nogen har fundet på for sjov. Vi bør tage den til os som fremtidens danskundervisning. (Anne Moestrup, ibid.)

Ligesom Lisbeth finder jeg det vigtigt at se på elevernes behov og være med til at gøre dem til bevidste sprogbrugere, der evner at deltage i samfundet og som led i en identitetsdannelse at formulere sig om sig selv og formidle det til andre. (Vibeke Wegener, op.cit: 67)

Mit indtryk er, at vi alle arbejder med de samme emner: sprog, litteratur og medier. Men vi ser det forskelligt, og måske blander vi to diskussioner sammen: En faglig og en fagdidaktisk. [...] Litteraturhistorie interesserer mig ikke for øjeblikket, fordi hvis vi ikke kan finde ud af, hvordan elevernes forestillingsverden er og bygge videre på den, kan det være ligegyldigt, hvilket fag vi har. Diskussionen drejer sig om, hvordan vi kan konstruere faget inde i elevernes hoveder. (Dorte Ågård, op.cit: 68)

Problemet er, at mange føler sprog som noget uvedkommende. Martin Kofoed skriver i *Danske Noter* 3, at hvis man 'politisk vælger at læsse endnu flere kursusagtige ting over i dansktimerne (af typen screening, EDB-brugerkurser, grammatikkurser, basisskrivekurser, danskopgaver i 1 hf og 1g [...] så kan det blive nødvendigt at prioritere og bortskære nogle af de mere perifere dele af faget'. Det er for mig et eksempel på, at dansklærere ser disse ting som noget, der skal overstås i 1.g, så man kan komme videre til det egentlige, litteraturen og litteraturhistorien. Jeg mener ikke, det skal overstås, men bruges hele vejen op. Det må integreres. Jeg ser faktisk

elevernes metakognitive skrivning som et af de redskaber, der er brug for også i forhold til litteraturlæsningen. (Lisbeth Nyborg, op.cit: 70)

Faget skal ses fra dem, der skal bruge det, og her er der to væsentlige overvejelser, man skal gøre sig: 1) Har eleverne forudsætninger for at lære det, vi gerne vil lære dem? 2) Kan de se meningen med det? Jeg tror desværre i mange tilfælde svaret er to gange nej. (Dorte Ågård, op.cit: 72)

Her udfoldes en diskurs der forstår sig selv i modsætning til den herskende konsensus om faget. Det afgørende moment er positioneringen af eleverne og elevernes sprogproduktion, først og fremmest tematiseret i skrivningen. Elevernes sprogproduktion ses som en bærende dimension i faget med såvel lærings- som dannelsespotentialer, og som fagdidaktikkens orienteringspunkt. Mens sprogdimensionen i diskursen om det kulturelle forfald rummer to dimensioner: sprog som færdighed/kvalifikation og sprog som litteraturens dannelsesinspirerende medium, inddrager diskursen om den didaktiske udfordring en tredje dimension: sprog som elevernes formulering af faget og af sig selv i forhold til faget, og ser denne dimension som det centrale didaktiske moment.

### Den ydre fjende

På generalforsamlingen i Daneklærerforeningen i 2002 var debatten om faget stærkt begrænset. Den indre diskurskamp blev af formanden søgt inkorporeret i en ny konsensusforestilling vendt imod reforminitiativer udefra, men det lykkedes ikke at hente markant bekræftelse hos de forsamlede daneklærere.

*Hellere stå på tå end være på hælene!* blev ikke kommenteret hverken i bestyrelsens skriftlige beretning (*Danske Noter* særnummer 1, september 2002) eller i den mundtlige formandsberetning på årsmødet. Fokus var på den foreløbige rapport fra arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag, og udmeldingen fra bestyrelsen var en klar afvisning af rapportens anbefalinger.

I formandens mundtlige beretning formuleres kritikken af rapporten om 'Fremtidens danskfag' i en dikotomisk figur hvor litteratur stilles over for sprog:

Hovedsigtet for arbejdsgruppen lader til at være at gøre dansk til et sprogfag. I arbejdsudvalgets kernerdefinition af faget spejdes man forgæves efter ord og begreber som 'litteratur', 'historisk bevidsthed', 'hermeneutik', 'refleksion' og 'analyse og fortolkning'. Kernen i danskfaget nedsmeltes og udråbes til at være 'sproglig viden og sproglig kunnen'. (*Danske Noter* 4, 2002: 60)

Imidlertid kritiseres rapporten især for ikke åbenlyst at tage konsekvensen af sit fagsyn:

Det er et legitimt synspunkt, men det pakkes ind i en rapport der samtidig bedyrer, at det stort set er meningen at litteraturundervisningen skal foregå som nu – om end med visse ændringer. (Ibid.)

Søren Peter Hansen ser en modsætning mellem to påstande i rapporten: at fagets kerne er sprog, litteratur og medier, og at kernen er sproglig viden og sproglig kunnen. Han ser den første som et skalkeskjul for den anden og konkluderer at arbejdsgruppen ønsker litteraturen fjernet fra dansk-undervisningen til fordel for sprogundervisningen (op.cit: 61).

Hansen formulerer i beretningen en ny konsensusforestilling hvis formel er 'udvikling' (op.cit: 61). Han peger på fagbilaget af 1999 som en udviklende kraft der "har rykket danskfaget – og dansklærerne i den rigtige retning":

Der undervises langt mere med sproglige tilgange som et bærende element, og der er mere opmærksomhed på medieområdet. (Ibid.)

Dansklærerne er således ifølge Hansen selv på vej over mod en mere sprogligt fokuseret undervisning, og han ser derfor reforminitiativet om 'Fremtidens Danskfag' først og fremmest som et styringsstrategisk fejlgreb:

Det der er brug for er mere undervisningstid til at udvikle faget i – ikke topstyrede diktater om hvad faget er – og burde være. (Ibid.)

I formandens beretning konstrueres en kombination af diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering af faget med en konsensusforestilling der nulstiller modsætningerne i faget. På dette grundlag projiceres de indre modsætninger ud i det ydre fjendebillede. Eftersom konsensusforestillingen om udvikling netop indebærer opnormering af det sproglige projekt, flyttes konflikten med arbejdsgruppen for Fremtidens Danskfag over i en styringskonflikt hvor dikotomierne er 'vi' over for 'dem' og 'fagfolks erfaring' over for 'diktater ovenfra'.

Debatten om formandens beretning fremkaldte kun ganske få reaktioner. Johan Rosdahl problematiserede bestyrelsens strategi i forhold til 'Fremtidens danskfag' som han mente var for defensiv (op.cit: 65), og Benedicte Stamer tilsluttede sig kritikken af den manglende forståelse af danskfagets historiske og litterære profil i rapporten om 'Fremtidens danskfag' (op.cit: 66). Formandens leder i *Dansk Noter* 4, 2002 er en konkluderende og perspektiverende kommentar til debatten. Her beskrives udspillet om 'Fremtidens danskfag' og regeringens reformplaner for gymnasiet som en samlet trussel mod danskfagets almindennende dimension. Truslen ligger i en opnormering af sprog som redskab og af tværfaglighed:



Der er få gode og mange bekymrende signaler, der toner frem i horisonten. Lad os tage bekymringerne først: I G-bestyrelsens læsning af Fremtidens Danskfags rapporter tegner der sig groft sagt et danskfag, der er domineret af instrumentalitet, sprogundervisning og samtidsorientering. I reform-tankerne aner G-bestyrelsen – igen groft sagt – konturerne af et modulariseret danskfag med vægt på studiekompetence, tværfaglighed og sprogrigtighed – på bekostning af almindannelsen. (Hansen 2002: 2)

Lederen opmaner til debat blandt dansklærerne om faget og understreger her den konsensusforståelse der blev etableret i beretningen. Formanden betoner pluraliteten og tolerancen i dansklærernes diskursfællesskab:

Dansklærere udgør ikke en homogen og ensartet gruppe, heldigvis – og det er vigtigt, at debatten afspejler den mangfoldighed af synspunkter, som faktisk rumsterer rundt omkring. Pluralistisk tolerance er i forvejen erfaringsmæssigt tilstede i de fleste danskgrupper, og sådan synes vi, det skal blive ved med at være. (Op.cit: 3)

Dansklærerforeningens formand sætter her rammerne for den vanskelige øvelse at bringe fagets to dominerende diskurser i frugtbar dialog med hinanden. Om det kan lykkes, og om det er en konstruktiv strategi at etablere fælles fodslag imod 'Fremtidens danskfag' og gymnasireformplanerne, er ikke til at vide. Men man kan konstatere at dansklærernes diskursfællesskab på generalforsamlingen 2002 tilsyneladende blev ramt af stumhed.

### **Modernisering og modernitetsorientering**

De modstridende diskurser om danskfaget taler ind i større uddannelsespolitiske og uddannelseshistoriske kontekster.

Diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering af faget kan ses som en forlængelse af 80'ernes politiske diskurs om skole og pædagogik. Den var, i USA og England såvel som i Danmark, en blanding af nykonservatisme og nyliberale moderniseringstendenser. Mens ny-konservatismen var fortidsorienteret og ville fastholde traditionelle kulturelle værdier, var nyliberalismen fremtidsorienteret i sin orientering mod erhvervslevets kvalifikationskrav, udmøntet i krav om grundlæggende kundskaber (Korsgaard 1999: 120ff.). En tilsvarende dobbeltstrategi sås på Dansklærerforeningens generalforsamling 2000 hvor man overvejede tanken om som et strategisk udspil at beskrive danskfaget som et sprogligt redskabsfag, men uden at litteraturundervisningen i sin substans blev anfægtet heraf.

Samtidig er et mere alment skole- og samfundsbillede på spil. Gennem forestillingen om litteraturen og dannelsen som lærerens ejendom konstrueres et paradigmatisk billede af læreren som den faglige autoritet der inkarnerer

kulturarven gennem sin viden og sin indsigt i litteraturen og i det danske sprog som det i sin ideale form udfoldes i litteraturen. Og dette lærerbillede kompletteres af den rolle som magtfuld sproglig regelforvalter der udspringer af forestillingen om sprogproduktion som færdighedstræning. Denne autoritetsfyldte lærerfigur trues af en elevgruppe som ikke uden videre griber kulturarven som den selvfølgelige dannelsesvej, og som yderligere forekommer at være nærmest uden forhold til de sproglige regler som lærerne er forvaltere af.

Diskursen om danskfagets didaktiske udfordring forbinder sig med mere søgende uddannelsespolitiske og pædagogiske tendenser i samtiden. Ove Korsgaard viser hvordan moderne sociologer og kulturanalytikere diskuterer globaliseringens sociale konsekvenser og problemer og muligheder for demokratiske medborgerstrategier (op.cit: 215ff.). Usikkerheden om demokratiets muligheder slår ind som en usikkerhed om uddannelsernes rolle og funktion. Individualiseringen og markedsorienteringen har forandret betingelserne for uddannelsernes kvalificerings- og dannelsesopgave, og disse forandringer og usikkerheder rejser udfordringer uden klare løsninger på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Diskursen om danskfagets didaktiske udfordring kan ses som et forsøg på at etablere en mere åben autoritetsrelation mellem fag, lærer og elever. Her positioneres eleverne som vidensproducenter i kraft af at dannelsesprocesser knyttes til elevernes egen sprogproduktion og/eller til deres mere almene livshistoriske søgeprocesser. Samtidig positioneres også lærerne som vidensproducenter snarere end som vidensformidlere i kraft af at fagets diskurs og dannelsesmål til stadighed nyformuleres i undervisningens rum. Magt- og autoritetsrelationerne bliver åbnet for fortolkning, ikke kun i kvalitativ, men også i kvantitativ forstand eftersom den fysiske fordeling af taletid og aktivitetsmønsteret ændres.

Lærerbilledet er her tømt for det klassiske symbolske autoritetsindhold. I praksis influerer det klassiske lærerbillede på undervisningen gennem skolens og undervisningens organiseringsformer og gennem elevernes og kulturens lærerbillede som ofte vil være sammensat af normative og kritiske træk.<sup>47</sup> Men i lærerens (selv)fortolkning er det ikke længere tilgængeligt som positionerings-

---

<sup>47</sup> En dokumentation af hvor dobbelt kulturens og elevernes lærerbillede ofte er, kan man finde i Anne Grete Nielsens undersøgelse af 1997-studenternes danske stile. Her konstrueres læreren på den ene side som eneansvarlig for undervisningen, på den anden side beskrives den gode lærer som den der inddrager eleverne i beslutningsprocesserne (Nielsen 2000: 25ff.).

mulighed. Her er autoritetsforholdet i klassen åbent for stadig refleksion og for mulige forskydninger.<sup>48</sup>

Det retoriske danskfag er lærernes danskfag. Det er orienteret mod det politisk-administrative beslutningsniveau hvor konkrete forandringer i bekendtgørelser for fag sættes i værk. Bekendtgørelser regulerer lærernes praksis, og som vist forbinder diskurserne om danskfaget sig med lærernes (fag)didaktiske selvforståelse.

Mens forandringer af danskfagets vidensform og undervisningskultur forbinder sig med henholdsvis filosofisk-videnskabelige og kulturelle udviklingstendenser, forbinder forandringer på det retoriske niveau sig med uddannelses- og fagpolitiske magtforhold. Retorikken i dansklærernes diskursfællesskab drejer sig i den sidste ende om indflydelse på politiske beslutninger om danskfaget. De problemfelter i faget som blev fremanalyseret på vidensformens og på undervisningskulturens niveau, aktualiseres for tiden meget direkte på det retoriske niveau fordi en formentlig ret vidtrækkende reform af det almene gymnasium og af fagene står for døren. På dette niveau drejer indflydelse sig for en stor del om diskursers politiske gennemslagskraft. Debatten i Dansklærerforeningen spejler som vist to grundlæggende forskellige diskurser om danskfaget hvor foreningens bestyrelse ifølge formandens udmeldinger forbinder sig med den restaurerende position og søger at samle dansklærerne om den.

## Uro i danskfaget

Analyserne af danskfagets vidensform, genrekultur og diskurser viser at der på alle niveauer er uro i faget. På vidensformens niveau viser uroen sig i fagbilagets fikserbilledekonstruktion. I fagbilaget af 1999 findes to billeder af fagets genstand, dannelsessyn og faglighed som ikke er synlige for hinanden. Det sproglige billede dominerer på signalplan, mens det litterære billede dominerer på realplan. De to billeder forbinder sig genealogisk med den humanistiske dannelsesestæknings og hermeneutikkens traditioner. Danskfaget har traditionelt spejlet sig i Vilhelm Andersens nationalfilologiske fortolkning

---

<sup>48</sup> Thomas Ziehe undersøger i artiklen "Jeg er måske også lidt umotiveret i dag..." de forandringer i skolens symbolske realitet som er en konsekvens af de generelle sociale og kulturelle forandringsprocesser i moderniteten. Han gør rede for skolens tab af aura og lærernes tab af den medfølgende gratisproduktion af autoritet (Ziehe 1989: 37ff., jf. også Ziehe 1996). Det er i denne forbindelse en interessant iagttagelse at der er et tydeligt kønsmønster i dansklærernes forhold til de to diskurser. Det er stort set kun kvindelige dansklærere der ytrer sig inden for diskursen om danskfagets sprogligt-didaktiske udfordring.

af faget, men siden 1960'erne og helt konkret siden 1971 har en sproglig-didaktisk tradition på uomgængelig måde manifesteret sig i faget.

Fagbilagets fikserbillede-konstruktion spænder to fortolkninger af danskfaget ud som ikke kan sammentænkes med et genstandsorienteret didaktisk blik. Det demonstreres i den undersøgelse af dansklæreres refleksioner over deres undervisningspraksis som Marianne Hansen har foretaget. De kan derimod tænkes sammen med et fagdidaktisk blik som det ses i forskningsrapporten *Når sproget vokser* og også indirekte i Hansens undersøgelse. Denne model for en sammentænkning af danskfaget træder også frem i dansklærernes debat om faget. Den bæres af en nytænkning af først og fremmest den skriftlige dimension i faget som tilkender skrivningen et lærings- og dannelsesperspektiv. Denne diskurs udfordrer den konsensus om et genstandsorienteret, litterært fagbillede som indtil for få år siden dominerede debatten.



## PERSPEKTIV

Hvor analysen af danskfaget bestod af en samtidsdiagnose med et genealogisk perspektiv, kaster denne sidste del af afhandlingen blikket fremad. Den undersøger skrivningen som et didaktisk udviklingsfelt i danskfaget der kan danne grundlag for en fagdidaktisk sammenføjning af danskfagets *disjecta membra*. Heri ligger den tanke at skrivning og skriftlighed kan være bærende for en modernitetsorientering af danskfagets kompetence- og dannelsesperspektiv.

Udgangspunktet tages i en analyse af skriftkulturen set som en forudsætning for danskfaget som faget samtidig er aktør i. Skriveundervisningen i dagens danskfag ses således som medaktør i en større kulturel forandringsproces hvor sproget er blevet omdrejningspunkt for den videnskabelige, kulturelle og politisk-økonomiske udvikling. Den elektroniske kommunikationsteknologi anfægter den logocentriske skriftkulturs syn på skriftlighed som en særskilt positioneret repræsentationsform og som et værktøj. Skriftteknologien integreres elektronisk med mundtlige, billedlige og andre repræsentationsformer, og den fungerer som et medie for skriftbrugerens handlende omgang med sprog og tekster. I skriveforskningen skete der i en parallel bevægelse omkring 1970 et paradigmeskift fra en tekstorienteret skrive-diskurs til en opfattelse af skrivning som en kognitiv, betydningsskabende proces. I skriveundervisningen omsattes paradigmeskiftet i den procesorienterede skrivepædagogik.

Som et teoretisk grundlag for min undersøgelse af skriftlighedens funktioner i danskfaget studerer jeg i to grundigere studier Lev Vygotskys og Michel Foucaults arbejder med sprog og skrivning. Hos Vygotsky udfoldes skrivningens potentialer som medie for læreprocesser mens Michel Foucault bidrager med analysen af skrivning som udøven af den skrivendes modernitetsforhold og herigennem med en nytænkning af skrivningens funktion som dannelsesmedie.

Disse studier fører frem til den afsluttende analyse af skriveundervisningen i danskfaget. Den ses her i fagdidaktisk perspektiv, dvs. som en danskfaglig didaktisk aktivitet. Analysen struktureres ud fra en semiotisk betydningstriade. Jeg undersøger skriveundervisningens form- og dannelsesaspekt, dens indholds- og læreaspekt, og dens funktions- og

kommunikationsaspekt. Undersøgelsen gør rede for at disse tre aspekter i danskfaget realiseres som produktion af identitet, viden og kultur.

Der rejses til sidst et spørgsmål om danskfagets forpligtelse til at imødekomme den kulturelle modernisering som allerede findes inden for fagets døre i skikkelse af elevernes skriftteknologiske praksisformer. Skrivning og skriveundervisning kan, hævder jeg, hvis den realiseres efter sine potentialer, bidrage på afgørende måde til at mobilisere danskfagets evner til at forvalte såvel moderniseringens som modernitetens udfordringer.

## Skriftkulturen

Danskfaget er produkt og producent af skriftkultur. Skriftkulturen er så selvfølgelig en basis for såvel danskfaget som den vestlige kultur i det hele taget at det først er med den elektroniske kommunikationsteknologi at det er blevet muligt at forstå dens karakter og rækkevidde. Den elektroniske tidsalder har indført mundtlige træk i skriftkulturen, og det har gjort os mere sensitive for den tidligere kontrast mellem skriftlighed og mundtlighed (Ong 1982: 3). Danskfagets didaktiske udfordringer udspringer formentlig på et grundlæggende niveau af disse forandringer i skriftkulturen.

Skriften som kommunikationsteknologi har grundlæggende formet både tænkningen og forståelsen af individet og det sociale i moderne kulturer. Denne formning har mange aspekter. Mens talen er bundet til nuet, stedet, de tilstedeværende og situationen, får sproget med skriften en ydre form, permanens i tid og uafhængighed af sted. Skriften gør analytisk refleksion og abstraktion mulig fordi den kan fastholde og udtrykke lange, lineære tankerækker. Skriften muliggør en individualisering af de kommunikerende som ikke kendes i mundtlige kulturer hvor udsagn er knyttet til nærvær og fællesskab. I en skriftkultur er den fælles samfundsmæssige hukommelse tilgængelig uafhængig af om man er til stede på det tidspunkt hvor den bliver overleveret. Skriftkulturen er i moderne samfund forudsætningen for dannelsen af de administrative og organisatoriske strukturer, for udviklingen af abstrakte systemer, for identitetsdannelse og det sociale (Ong 1982, jf. Hansen 1999b).

Skriften er videnskabens medium, og der er derfor en indre logik i at skriftsproget siden Aristoteles er blevet opfattet som en repræsentation af talen og som en højere udviklet sprogform end denne (jf. Ong 1982: 8f.). Denne forståelse anfægtes imidlertid i nyere sprogforskning hvor tale og skrift ses som to semiologisk forskellige systemer (Perregaard 1999: 62). Et skriftsystem er først og fremmest et grafisk middel til kommunikation. Det er først i kraft af at det 'læses', dvs. verbaliseres, at det bliver opfattet som en model for denne verbalisering og altså for talen. Først med skriftsproget blev det muligt at forstå talestrømmen som ord og sætninger (Olson 1994: 77). Skriften er således i princippet en metalingvistik der leverer strukturer og begreber for sproget og tænkningen. Dermed kommer den til at forme forståelsen af sproget (op.cit: 89).



Skriften har således gjort det muligt at få øje på en række strukturelle sprogtræk, men den sprogmodel som skriftsystemet forsyner os med, gør blind for andre sprogtræk som er lige så vigtige for menneskelig kommunikation (ibid.). Skriftsystemer kan ikke gribe de kvaliteter ved talen som er extra-leksikalske: prosodiske træk som rytme og intonation, og paralingvistiske træk som styrke og stemmekvalitet. De omsættes på skrift til metalingvistiske kommentarer eller til punktuation. I sprogforskningen er disse sprogtræk velkendte. Mere kompleks og mindre kendt i forskningen er ifølge Olson disse træks bidrag til *betydningsdannelsen* (op.cit: 92). Først med talehandlingsteorien er der udviklet et analyseapparat herfor. Her skelnes mellem det der siges, den lokutionære handling, og den måde taleren ønsker at hans tekst skal opfattes på, den illokutionære kraft. Den illokutionære kraft er talerens tilhørerorienterede intention med sin ytring. Han kan ønske at den skal opfattes som en meddelelse, et løfte, en kommando, en erklæring, et udtryk for en følelse. Et mundtligt udsagn rummer altid både lokutionær handling og illokutionær kraft, men på skrift repræsenteres kun de leksikalske træk, den lokutionære handling.

Det er en central pointe hos Olson at netop skriftens fattigdom i denne henseende har bidraget til dens store betydning for kulturens og videnskabernes udvikling. At skriften ikke kan repræsentere talerens intentioner med teksten, rejser både forståelses- og udtryksproblemer. Det kræver for det første at der opfindes et fortolkningsapparat til rationelt og metodisk at fortolke tekster, for det andet at der opfindes lingvistiske eller andre ressourcer til at kontrollere læserens opfattelse af teksten. Olson analyserer den vestlige kulturs og videnskabs historiske udvikling som en proces der i vid udstrækning drives frem af forsøg på at kompensere for skriftens begrænsede evne til at repræsentere talens illokutionære kraft (op.cit: 265f.).

Den vestlige kultur er således rodfæstet i en lang logocentrisk kulturtradition hvor skriftbundne opfattelser har gennemtrængt synet på sprog, mennesker og verden. Skriften har traditionelt været forbundet med kulturel værdi og samfundsmæssig position. Læsning og skrivning var - og er - basale skolefærdigheder, og den der behersker disse færdigheder på et tilstrækkeligt højt niveau, regnes ikke bare for et kompetent, men også for et dannet menneske. Det signaleres i det betydningskompleks der knyttes til det engelske ord 'literacy'. Literacy betegner evnen til at gøre brug af

skreven tekst (jf. Olson 1994: 1).<sup>49</sup> Adjektivet 'literate' tillægges ifølge Kjærulff Niensens engelsk-danske ordbog bibetydningen "kultiveret; med boglig dannelse" (Nielsen 1995). Denne bibetydning skærpes i negationen 'illiterate' som har bibetydningerne "udannet, uvidende, uden boglig dannelse; som røber mangelfulde skolekundskaber", og anvendt om samfund: "skriftløs; primitiv" (ibid.).

Literacy er i den vestlige kultur forbundet med skole og socialisering. I skolen lærer elever ikke bare at læse og skrive, men også at bruge skrivere ressourcerne til et kulturelt defineret sæt opgaver og procedurer. Literacy er set i dette perspektiv kompetencen til at udnytte et bestemt sæt kulturelle ressourcer (Olson 1994: 43). At literacy har en sådan kulturkonstituerende betydning, dokumenteres af at begrebet i dag bruges nærmest ækvivalent med kompetence, jf. fx 'computer literacy'.

### Elektronisk skriftlighed

Kommunikationsteknologiens udvikling i den sidste tredjedel af det 20. århundrede har grundlæggende ændret betingelserne for skrivning. Den elektroniske kommunikationsteknologi har udvidet skrivningens handlerum og funktionsformer, og dette har igen givet nye indsigter i skrivningen som medie og i skriftkulturens karakter. Det er et generelt træk ved informationsteknologien at den gennem omformningen af traditionelle teknologier til computerens symbolske univers iværksætter en gentænkning og kritisk refleksion over den traditionelle teknologis organiserende principper (Fuglsang og Vonsild 2000: 429). Trækker man denne pointe tættere på skriftteknologien, nærmer man sig de samme indsigter som David Olson har frembragt: den måde som tekster læses på i en kultur, og de rammer og normer kulturen sætter for skriftproduktion, former både forestillingen om sproget og 'læsningen' af omverdenen i

---

<sup>49</sup> 'Literacy' oversættes mere snævert hos Kjærulff Nielsen med "det at kunne læse og skrive" (Nielsen 1995). Olsons bestemmelse af ordets betydning er imidlertid bedre i overensstemmelse med det betydningsindhold som 'literacy' tillægges i nyere uddannelsesøkonomisk terminologi. I OECD's publikationer bestemmes "literacy-kompetence" som en af en række indikatorer på befolkningernes humankapital. Den defineres bredt: "at forstå og anvende skriftlig information i dagligdagen derhjemme, på arbejde og i samfundet - at nå ens mål og at udvikle ens viden og muligheder" (jf. Jensen 2003). 'Literacy' indebærer her beherskelse af skrevne symbolsprog i bred forstand, dvs. også tal, og også 'læsning' forstås bredt. Læsning dækker således ikke bare afkodning af symboler, men også de vidensforudsætninger der er nødvendige for at forstå tekst, samt evnen til at bringe det læste i anvendelse. Kompetencen defineres som læsekompetence, men i de sammenlignende landestudier der foretages, måles 'literacy' i skrevne produkter (op.cit.). Her udfoldes således literacy-begrebet som en kulturel kompetence, men uden at de symbolske sociale medbetydninger som de adjektiviske former tillægges i ordbogen, ekspliciteres.

kulturen (Olson 1994: 268ff.). Den elektroniske kommunikationsteknologi har således på en række niveauer iværksat en gentænkning og kritisk refleksion over skrivningen. Den har:

- skærpet blikket for skrivningen og læsningen som parallelle former for handling og betydningsdannelse,
- fået skrivningens karakter af design og skriveværktøjers karakter af medier til at træde frem,
- forenklet og demokratiseret tekstproduktionen,
- sat fokus på selvfremsstillingen i skriften,
- demokratiseret skrivningens eksperimentelle potentialer,
- og endelig ophævet selvfølgheden i logocentriske, individcentrerede og formalorienterede former for skoleskrivning.

Skriptmediet har inden for en tidsperiode på 20-30 år undergået så store forandringer at det selv for mennesker der har levet størsteparten af deres liv med pen og skrivemaskine, kan være svært at genkalde sig livet med skrivning før computeren. Det er let at opregne en lang række forskelle på dengang og nu, men det er formentlig endnu ikke muligt til bunds at forstå de grundlæggende kulturelle implikationer af kulturskiftet fordi vi stadig står midt i det.

Den elektroniske kommunikationsteknologi afføder ikke bare nye måder at skrive på, men fundamentale ændringer i selve skrivningens natur. Computeren knytter læsning og skrivning sammen og simulerer og transformerer alle tidligere skriveværktøjer til et nyt skrivemiljø (Sharples 1999: 187ff.). Dette skrivemiljø samler alle elementer i tekstproduktionsprocessen hos den enkelte skriver der sidder foran sin computer. Med koblingen til e-mail og internet absorberer computeren potentielt hele skriveprocessen, fra idegenerering til publicering (op.cit: 203). Der er både tale om at skriveprocesser samles i ét medium, at produktionsprocesser der før fordrede bevægelse fra sted til sted, nu samles på ét sted, og at sociale elementer i skriveprocessen bliver rent skriftlige og varetages via computeren.

Tekstbehandlingen løsrev teksten fra dens binding til siden, og det skabte ubegrænsede muligheder for at redigere i tekster. Stave- og grammatikkontrol, interaktive skriveguider, professionelle desktop publishing værktøjer er faciliteter der letter tekstproduktion og flytter den ud af de professionelles regie. Internettet og the World Wide Web har skabt den globale hypertext som gør det muligt at bevæge sig rundt i og gøre brug af en kolossal tekstmasse. Samtidig har nettet gjort det muligt at samarbejde om tekstproduktion på distance. Tekster kan produceres i en

lang proces hvor læsere giver feedback og nye versioner opstår uden ende. Produkter får karakter af *versioner* som det ses når 'work in progress' lægges ud på nettet.

Tekstbehandling bliver med den avancerede moderne skriftteknologi til dokumentbehandling, skrivningen får karakter af design, og skrivetværktøjer fremtræder som medier. Både formningsprocessens og mediets indflydelse på betydningsdannelsen eksponeres således. Skrivningens og skriftlighedens tætte forbindelse med det færdige tekstprodukt løsnes, og skriftens egen mediekarakter træder frem.

Skriften ses i dette perspektiv som medie for sociale erkendelses- og læreprocesser og for produktion af identitet(er). Nye kommunikationsformer som e-mail, sms, chatgrupper og skrivning i virtuelle fiktive scenarier bidrager til denne nye forståelse af sprog og skrift. Disse kommunikationsformer er på én gang mere personaliserede end kommunikation mellem mennesker der ikke kender hinanden, og mere distante end personaliseret kommunikation som fx personlige breve, netop fordi de kommunikerende oftest ikke kender hinanden i den virkelige verden. Dette har fremtvunget udviklingen af nye sproglige ressourcer for intentionalitet eller illokutionær kraft som det ses i de såkaldte smileys og i sproglige standardformler. Der er således både tale om leksikalske og ikke-leksikalske former for standardiseret meddelelse af tone, humør, attitude mv.

Den personaliserede kommunikation skaber samtidig behov for refleksion og nye analytiske tydningsressourcer over for personen i skriften eller med et retorisk begreb etos-appellen i teksten. Dette behov skærpes umiddelbart af at der i de virtuelle chatfora findes softwarerobotter der er programmeret til at agere i kommunikationen. Dette fænomen repræsenterer imidlertid en generel udfordring i digitale kommunikationsmedier hvor mennesker i vid udstrækning kommunikerer med programmel der fremtræder med et mere eller mindre personliggjort interface (Miller 2001: 255). Det er en udfordring som præcis består på den ene side i at kunne fortolke de sproglige signaler for personen i fremmede tekster, på den anden side i evnen til at producere en ønsket selvrepræsentation i egne tekster. Carolyn Miller introducerer for dette fænomen termen 'ethopoeia' som er den græske retoriks betegnelse for skabelsen af karakter i tekster (op.cit: 268). Ethopoeia forstået både som tolkende og produktiv aktivitet har, som ordets oprindelse demonstrerer, altid været et aspekt af skriftlighed, men med de virtuelle kommunikationsformer får ethopoeia fornyet aktualitet under ændrede betingelser og former.

Skrivning og læsning glider som betydningskabende handlinger ind over hinanden i den elektroniske kommunikationsteknologi. På den ene side øges skriverens kontrol med design- og produktionsprocessen i computerens skrivemiljø, på den anden side mindskes hans eller hendes kontrol med indholdet og med læsningen markant. Læsning får i højere grad karakter af handling, ikke blot i sproglig forstand, men også i praktisk forstand når læseren gennem hyperlinks bevæger sig rundt i et helt bibliotek af tekster og også har mulighed for at interagere direkte med teksterne ved at skrive til og ændre i dem. Den tolkende, betydningskabende proces eksponeres her som en intertekstuel, produktiv proces. Båndet mellem forfatter/tekst og læser løsnes, og der skabes i stedet stærkere bånd mellem læser og medie (jf. Rasmussen 1993).

Computerteknologien er en metateknologi i den forstand at den overtager eksisterende teknologier og koder dem i symbolsk form. Det er et generelt træk at den proces der indkodes, gennem kodningen i computeren forløber radikalt hurtigere (Fuglsang og Vonsild 2000: 428f.). Det medfører typisk større muligheder for at fortryde, og en eksperimenterende fremgangsmåde bliver dermed mindre ressourcekrævende end i den oprindelige teknologi. Den kvantitative forskel omsættes til en kvalitativ når computeren giver den kendte teknik et større eksperimenterende rum at udfolde sig i (ibid.).

Også dette aspekt er centralt for skriftteknologien. Med tekstbehandlingen blev skrivehandlingens potentialer for eksperimenterende tænkning både som praksis og som indsigt i princippet allemands eje og ikke længere et privilegium for skrivende kunstnere og andre professionelle skrivere. Også for professionelle skrivere blev tekstbehandlingen imidlertid en fascinerende mulighed for grænseoverskridende tænkning. Umberto Eco tilkendegiver således i et interview fra 1993 hvor optaget han er af de muligheder computeren giver for at skrive lige så hurtigt som man tænker. Dette ser han som en mulighed for at få direkte adgang til sine rå og ubearbejdede tanker. Redigeringsprocessen bliver på den måde ”en kamp i skriften, en kamp mellem mine vilde tanker og mine civiliserede tanker. Og det er nu op til mig at beslutte, hvilke jeg vil foretrække” (Schemla 1993: 9).

Informationsteknologien sætter således fokus på skrivningens og læsningens karakter af betydningskaben, af design og af social og mental handlen. Den faciliterer en differentiering af skriveprocesser og integrerer eksperimenterende skrivning i det alment tilgængelige skrivereregister.

*Skriveundervisning i den elektroniske æra*

Også skriveundervisningens vilkår har forandret sig på afgørende vis med den elektroniske kommunikationsteknologi. Teknologien har af-naturaliseret grundlæggende kendetegn for den traditionelle skoleskrivning fordi den har gjort alternative former mulige. Computeren har således åbnet for refleksion over skoleskrivningens fokusering på formelle færdigheder, på individuelle præstationer og på den logocentriske skriftsprogsnorm.

Med tekstbehandling, stave- og grammatikprogrammer og andre hjælpemidler har computeren reduceret både praktisk-motoriske og sprogligt-formelle faktorerers vægt i skriveundervisningen. Denne udvikling har videre perspektiver. Talegenkendelse og dermed effektiv omsætning af tale til skrift vil være en valgmulighed inden for en overskuelig årrække. Computeren har dermed skabt betingelserne for at flytte skriveundervisningens fokus fra skriftlig færdighedstræning til højere niveauer i de produktive processer, kommunikation, tænkning og betydningssskaben.

Læsning og skrivning er med den elektroniske kommunikationsteknologi blevet mere overgribende og kulturelt dominerende teknologier end tidligere i kraft af at computeren repræsenterer billedlige og lydige modaliteter i skriftteknologisk form (jf. Finnemann 1998). Hermed bliver også disse modaliteter til et muligt (læse- og) skrivepædagogisk ærinde.

De elektroniske kommunikationsformer faciliterer en undervisning der knytter skriftlighed og mundtlighed tættere sammen. Walter Ong har analyseret den moderne teknologiske kultur som en sekundær mundtligheds kultur (Ong 1982: 3). Han viser at de elektroniske medier har ført en række traditionelt mundtlige træk ind i skriftkulturen som både styrker og forandrer den. De skriftkulturelle træk forstærkes i kraft af at de nye mediers udtryk, uanset om de er billedlige, altid er funderet på skrift, ligesom den teknologiske kultur skaber nye skriftlige genrer. Men skriftkulturen formes af mundtlige kulturtræk:

At the same time, with telephone, radio, television and various kinds of sound tape, electronic technology has brought us into the age of 'secondary orality'. This new orality has striking resemblances to the old in its participatory mystique, its fostering of a communal sense, its concentration on the present moment, and even its use of formulas [...]. But it is essentially a more deliberate and self-conscious orality, based permanently on the use of writing and print, which are essential for the manufacture and operation of the equipment and for its use as well. (Ong 1982: 136)

Der er ifølge Ongs analyse ikke tale om en ny mundtlighedskultur, men om en reflektiv dyrkelse af mundtlighedens kulturelle særtræk. På skriftkulturelt grundlag opdyrkes mundtlige kulturtræk som for eksempel gruppetilhørsforhold og spontaneitet på en selvbevidst, kontrolleret og reflekterende måde.

Denne alment kulturelle bevægelse fra skriftlighed til sekundær mundtlighed sætter nyere skrivepædagogik i et kommunikationsteknologisk refleksionsperspektiv. Bevægelsen fra skriftlighed til sekundær mundtlighed har en parallel i bevægelsen fra produktorientering til procesorientering i skrivepædagogikken (Killingsworth 1993).

Den procesorienterede skrivepædagogik som blev udviklet i USA fra 1970'erne, gjorde op med den traditionelle skriveundervisning hvor læreren gav opgaver for som blev skrevet individuelt derhjemme, hvor lærerrollen var bedømmerens, og hvor skrivning blev forstået som en lineær proces hvor færdigtænkte tanker kunne nedfældes med støtte i en disposition.

Den procesorienterede undervisning havde interaktiv karakter. Læreren fungerede som vejleder under skriveprocessen, og eleverne samarbejdede i skrivegrupper. Autoriteten i forhold til teksten delte læreren med klasserummets diskursfællesskab. Skrivning blev forstået som en proces der foregik igennem rekursivt forløbende arbejdsfaser hvor tanker opstod gennem skrivningen, og hvor selvrefleksion og selv-fremstilling var en del af skriveprojektet.

Den procesorienterede skriveundervisning kan siges at imødekomme den sekundære mundtligheds kultur gennem vægtningen af klassefællesskabet, dialogen og samarbejdet (Killingsworth 1993: 31). Et andet aspekt af mundtlighedens tilbagevenden i skriveundervisningen ses i brugen af 'tænkeskrivning' som led i den mundtlige undervisning og i en større åbenhed for uformelle, personlige, traditionelt mundtlige stilelementer i de skriftlige produkter. Med den procesorienterede skrivepædagogik trækkes skrivning således på flere måder ind i undervisningens sociale og kulturelle rum, og de skriftlige produkter gøres til handlinger i dette rum.

Den procesorienterede skrivepædagogik kan således ses som et svar på behovet for 'literacy' i den sekundære mundtligheds kultur. Tilsvarende kan den traditionelle skriveundervisning ses som svaret på industri-kulturens behov for en "reificeret" skrivekompetence der kan måles og bedømmes, give grundlag for sortering og fungere som vare (op.cit: 29).

I denne pædagogiske realisering omsættes teknologiens potentialer for demokratisering af skrivningen til kulturel praksis. Set i dette lys bliver den

pædagogiske praksis led i en kulturkamp der drejer sig om fortolkning og implementering af teknologiens potentialer.

Jimmie Killingsworth peger på dette kulturkampsperspektiv i en kommentar til den heftige debat om amerikanske unges sprogfærdigheder der blev skudt i gang af en artikel i *Newsweek* fra 1975, "Why Johnny Can't Write". Han ser denne debat som en forudsigelig reaktion på gennemslaget af den sekundære mundtlighed i de unges sprogbrug og kultur. Debatten var, mener han, ikke udtryk for en almen interesse for masseundervisningen i skrivning og læsning, den var derimod udslag af en bekymring for de reificerede, målbare skrivefærdigheder der trues i den sekundære mundtligheds kultur:

Certainly none of the exposés on the various literacy crises is much interested in the history of literacy or in what Paulo Freire calls 'critical literacy', the ability to question what one reads and place it in the context of one's own lifeworld. Rather, their interest centers on test scores and lenient school curricula. (Killingsworth 1993: 35)

Man kan se dansk skrivepædagogiks nyere historie i et tilsvarende kulturkampsperspektiv. I Danmark blev den procesorienterede skriveundervisning introduceret i gymnasiet i begyndelsen af 90'erne. I 1994 blev der gennemført en mindre bekendtgørelsesreform hvor procesorienteret skriftligt arbejde og skrivning som læreværktøj blev indskrevet i mange fagbekendtgørelser, og der blev indført et basis-skrivekursus i dansk. I 1994 sendte publiceringen af en international læseundersøgelse af børn i 3. og 8. klasse chokbølger ud i den danske uddannelsesdebat. Det viste sig at danske børn klarede sig meget dårligt generelt og væsentligt dårligere end de øvrige nordiske lande (jf. Kørsgaard 1999: 128f.). Efter 1994 fokuserede debatten om skriveundervisningen i dansk i gymnasiet hovedsagelig på elevernes ringe basisfærdigheder, og på hvordan man kan rette op på dem, samt på eksamenstilen.<sup>50</sup> Skriveundervisningens dannelses- og kulturperspektiv som den procesorienterede skrivepædagogik havde sat på dagsordenen, forsvandt fra den offentlige debat blandt dansklærerne og er først dukket op igen i de allerseneeste år, jf. ovenfor side 221 ff.).

---

<sup>50</sup> Jf. Undervisningsministeriets *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* 1996-99 hvor der sættes der fokus på eksamensopgavetyperne. I *Dansk Noter* diskuteres de årlige studentereksamensstile i en række indlæg, og Claus Jensen, daværende fagkonsulent i dansk, sætter i to større artikler fokus på den danske stil og på basale færdigheder i skriveundervisningen (*Dansk Noter* 2, 1996; *Dansk Noter* 1, 1998).



Den elektroniske kommunikationsteknologi har således på en række områder udfordret klassiske grænser i skoleskrivningen. Den udfordrer forestillinger om skrivning som et isoleret individuelt, rent sprogligt og præstationsorienteret fænomen centreret om produktionen af formelt korrekte tekster, og den faciliterer fokusering på skrivning som en social og kulturel aktivitet der fungerer integreret med læsning, ikke-sproglige repræsentationsformer op med mundtlige aktivitetsformer.

### Skriveforskning

I diskursen om skrivning i den akademiske verden indtrådte der omkring 1970 et paradigmeskift fra et normativt tekstorienteret paradigme til en forståelse af skrivning som en dynamisk betydningskabende proces (Nystrand 2001: 115f.).<sup>51</sup> Indtil omkring 1970 blev skrivning primært opfattet som et ærinde for undervisning, og fokus var på den færdige tekst og på præsriptive teksttræk i eksperters eksemplariske modeltekster (ibid.). Dette retorisk-normative paradigme blev fra slutningen af 60'erne udfordret af en skrivepædagogisk bevægelse der arbejdede med skrivning som en individuelt frigørende, ekspressiv og udforskende proces (Hoel 1995: 48f.). Parallelt hermed udviklede der sig en egentlig empirisk og teoretisk skriveforskning hvor man satte fokus på skrivning som en kognitiv aktivitet og udvidede interessefeltet ud over undervisningen med studier af almindelige menneskers skriveprocesser (Nystrand 2001: 116). Den kognitive skriveforskning gennemførte eksperimentelle studier af skriveprocesser og udviklede almene teorier om skrivningens kognitive dimensioner og potentialer (jf. Flower & Hayes 1981, Bereiter & Scardamalia 1987).

Siden 1980'erne har en ny generation i skriveforskningen både i og uden for USA sprængt det almene, individfokuserede perspektiv som karakteriserede den ekspressive skrivepædagogik og den kognitive skriveforskning. Her studeres skrivning i en social kontekst inden for en bred variation af forskningstraditioner og videnskabelige tilgange. Skrivning forstås som en betydningskabende proces der formes af og bidrager til at forme den sprogligt-soziale kontekst den er en del af.

---

<sup>51</sup> Martin Nystrand beretter om amerikansk skriveforskning, men så vidt jeg kan se, er paradigmeskiftet fra den pædagogisk normative orientering mod teksten til forståelsen af skrivning som betydningskaben et internationalt fænomen, forbundet som det jo er med bredere videnskabshistoriske og kulturelle strømninger.

Hvordan skal man forstå paradigmeskiftet i diskursen om skrivning omkring 1970 og den interesse i skriveforskning og skrivepædagogisk udvikling som er fulgt med det? Som almen forståelsesramme kan der peges på det kompleks af socioøkonomiske, teknologiske og kulturelle fænomener der samles i metaforerne globalisering og videns-/informations-/kundskabssamfundet, og hvis afgørende kendetegn er at de økonomiske samfundsmæssige nøgleressourcer er immaterielle. Her vil jeg imidlertid fokusere på aspekter der forbinder sig mere direkte med skriftteknologien og skrivningen, og som derfor bidrager med mere konkrete forståelsesperspektiver.

Den elektroniske kommunikationsteknologi har udvidet og moderniseret skriftteknologien og skriftkulturen (jf. Finnemann 1998). Med computeren har den skrivende i dag et langt bredere register af kulturelle ressourcer til sin rådighed også for at repræsentere den illokutionære kraft, og tilsvarende er ressourcerne til fortolkning af tekster udvidet og transformeret til både dialogiske og handlende former.

Hvordan forbindelsen mellem niveauerne end skal forstås, har disse forandringer i skriftkulturen sin parallel i den videnskabshistoriske udvikling der forbindes med den såkaldte sproglige drejning i filosofien og videnskabshistorien, og særlig med den sprogbudsorienterede radikaliserings af denne fra den sidste halvdel af det 20. århundrede. Den sene Wittgensteins sprogfilosofi og Austins og Searles talehandlingsteori er centrale formuleringer af denne nye forståelse af sprog og betydning (jf. Olson 1994: 118f.). Sproglig betydning findes ifølge Wittgenstein ikke i sprogets repræsentative funktion, men i den brug vi gør af sproget. Sprogets forskellige leksikalske og ikke-leksikalske elementer får først mening i kraft af at de indgår i en sproglig sammenhæng, et sprogspil. Sproget er ikke adskilt fra menneskers livsverden, tværtimod frembringes livsverdenen gennem sprogspillet (Adolphsen og Nørreklit 1994: 17). Den pragmatiske talehandlingsteori udviklede analytiske begreber for sproget i brug der gjorde det muligt at analysere sproget som socialt konstituerende. En afgørende indsigt var her at også konstaterende udsagn er sproghandlinger båret af en talerhensigt, nemlig hævdelser af en påstand, og at fakta altid er teoribårne (Olson 1994: 270). Den sproglige drejning gjorde herigennem fortolkningsvidenskaben til et ærinde ikke bare for humaniora, men også for samfundsvidenskab og naturvidenskab (jf. Kuhn 1970). Moderne diskursteori har udvidet talehandlingsteoriens snævrere fokus på enkeltstående talehandlinger og etableret sig som teorier om sprogets konstituerende betydning for menneskers forståelse af subjektivitet, verden og det sociale. I diskursteoriene bliver det centrale

spørgsmål netop intentionaliteten og den position der spørges fra, men i en generaliseret form, som et epistemologisk spørgsmål (jf. Andersen 1999: 9ff.). Set i David Olsons perspektiv er den sproglige drejning i videnskabshistorien endnu et afgørende skridt ud af den logocentriske skriftkulturs blindhed for den bærende intentionelle kraft i sproget. Den indsigt og videnskabelige produktivitet som diskursteorien repræsenterer, kan således ses som betinget af skriftens fattigdom og nødvendigheden af at begrebsliggøre det som skriften ikke umiddelbart kan repræsentere.

Den sproglige drejning kan forstås som den intellektuelle baggrund for skriveforskningens fokusering på skriveprocesser som betydningsdannelse. Skriveprocesser er det slidsomme arbejde med at etablere en stemme i forhold til stoffet og genren, og det skrivepædagogiske spørgsmål kom følgerigtigt til at fokusere på den sproglige produktion af viden og positionering inden for og i kamp med faglige genrer og diskurser.

Martin Nystrand har bidraget med en mere specifik analyse af den amerikanske skriveforsknings baggrund. Den er af flere grunde værd at inddrage her. Dels var skriveforskningen i USA det første og i flere tiår det dominerende centrum for den vestlige skriveforskning, og dels har de forhold der betingede den amerikanske forskning, også i vidt omfang haft betydning for skriveforskningen og skrivepædagogikken andre steder i verden. Nystrand peger på en række sammenfaldende forhold: For det første den såkaldte 'literacy crisis' i midthalvfjerdserne der ifølge Nystrand udsprang af at en række universiteter indførte fri adgang og fik studenter uden traditionelle boglige forudsætninger (Nystrand 2001: 119). Som nævnt ovenfor kan 'literacy'-debatten også anskues i et større kultur-analytisk perspektiv, som en reaktion på en ny, sekundær mundtlig kulturs forandring af unge menneskers 'literacy'. For det andet peger Nystrand på stærkt stigende føderale investeringer i uddannelse og uddannelsesforskning, dvs. på gennemslaget af kundskabssamfundets behov for investering i immaterielle økonomiske ressourcer (op.cit: 119ff.). For det tredje nævner han inspirationen fra sprogforskeren Noam Chomsky hvis opgør med det behavioristiske paradigme i sprogvidenskaben inspirerede til det der siden er blevet kaldt den kognitive revolution i lingvistikken og psykologien. Chomsky forklarede sproglige ytringer som transformerede manifestationer af en underliggende, universel sprogkompetence og definerede således lingvistikken som en gren af den kognitive psykologi. Den kognitive revolution fik væsentlig indflydelse på forskningen i 'literacy' og sproglig udvikling og altså også på skriveforskningen. Det er således inspirationen fra Chomsky der ifølge Nystrand lagde den

videnskabelige grund for den nye opfattelse af skrivning som en dynamisk, kognitiv, betydningskonstruerende proces (op.cit: 121 ff.). Som et fjerde element i det intellektuelle klima som skriveforskningen voksede frem i, udpeger Nystrand de opgør med den nykritiske litteraturforskning som fandt sted i 70'erne og 80'erne. Dekonstruktivisme og receptionsteori detroniserede teksten som betydningsbærer til fordel for læsernes betydningskonstruktioner, og den traditionelle litterære kanon blev udfordret. I litteraturforskningen og skriveforskningen foregik der både en parallel forskydning af interessen til de kognitive betydningskabende læse- og skriveprocesser og en udvidelse af et forskningsfeltet fra kanon og eksperttekster til et kulturelt og socialt bredt felt af tekster og skrivere (op.cit: 124 ff.). Disse forskydninger ser Nystrand igen som led i tidens politisk-kulturelle oprørsbevægelser og det autoritetsopgør som var deres generelle karaktertræk (op.cit: 126 f.).

Siden 1980'erne har skriveforskningen i og uden for USA uddifferentieret sig i forskellige retninger. Der er imidlertid nogle hovedmønstre som de forskellige retninger og skriveforskningsmiljøer orienterer sig i forhold til. Hvor det første paradigmeskift satte skel mellem på den ene side den tekst- og normorienterede og på den anden side den kognitivt procesorienterede skrivediskurs, satte det næste skift skel mellem den kognitive og en socio-kontekstuel orienteret diskurs. Senere uddifferentieres inden for den socio-kontekstuelle diskurs en socialt kompensatorisk retning der nærmer sig tekst- og normparadigmet fra en kritisk synsvinkel, og en retning der fokuserer på balancen mellem det (sprog)handlende individ og den genrekultur der ageres indenfor.

Den amerikanske socio-kontekstuelle forskning var en reaktion på og et opgør med den kognitive psykologiske retning. Den socio-kontekstuelle forskning orienterede sig mod antropologien (op.cit: 118). Dette opgør i skriveforskningen forbinder sig med bredere pædagogiske tendenser. Jerome Bruner har karakteriseret de to traditioners opfattelser af bevidstheden som 'computerisme' og 'kulturalisme'. I den kognitive tradition som blev videreudviklet af datavidenskaben, opfattes hjernen som en computer der behandler en given information, og betydningsdannelse forstås som et systemisk bevidsthedsfænomen. Her er forskningsinteressen hjernens funktion som et selvberørende system. I den kulturelt orienterede tradition forstås bevidsthed som et fænomen der både konstitueres af og realiseres gennem brugen af menneskelig kultur. Her er forskningsinteressen betydningsdannelse som et felt der forbinder individet og kulturen (Bruner 1998: 47 ff.). Bruner viser hvordan de to

traditioner repræsenterer henholdsvis en naturvidenskabelig, forklarende og en humanistisk, fortolkende tilgang. Hans pointe er at formaliseret informationsbehandling og hermeneutisk betydningsdannelse ganske vist er inkommensurable størrelser, men at de to forskningstraditioner frembringer viden om bevidsthedens virkeformer der komplementerer hinanden (Bruner 1998: 54f.). I skrivemiljøerne ses eksempler på at en sådan indsigt implementeres. Nyere kognitiv skriveforskning har forbundet et kognitivt med et kontekstuel perspektiv (jf. Bereiter & Scardamalia 1987). Typisk trækker praktisk og pædagogisk orienterede fremstillinger på både kognitiv og kontekstuel forskning (jf. fx Hoel 1990, Hedeboe 1996, Sharples 1999).

Dominerende i nordamerikansk og nordamerikansk inspireret skriveforskning og skrivepædagogik er imidlertid den socio-kontekstuelle tilgang, inspireret af pragmatisk og nyretorisk sprogfilosofi. Fokus er på genre som den dynamiske strukturering af det kulturelle og det sociale (jf. Freedman & Medway 1994a, 1994b).

En kobling af en systemisk og en kontekstuel tilgang ses også i engelsk-australsk skriveforskning. Men hvor den amerikanske forskning har knyttet an til den kognitive psykologi og antropologien, pragmatikken og retorikken, har den engelsk-australske skriveforskning semiotikken som sit grundlag. Her er den engelsk-australske lingvist Michael Halliday den bærende inspiration. Michael Hallidays såkaldt socialesemiotiske tilgang udsprang af kontinentale semiotiske og strukturalistiske traditioner, men Halliday udviklede en selvstændig kobling af et systemisk og et funktionelt-interaktionistisk sprogsyn, den systemisk-funktionelle lingvistik (Berge 1998: 21ff.). Siden 80'erne har særligt den australske 'literacy'-forskning etableret sig som et stærkt socialesemiotisk miljø med en genreorienteret tilgang til forskning og pædagogik (jf. fx Cope & Kalantzis 1993).

Polerne i den socio-kontekstuelle forskning er således på den ene side den australske der fokuserer på genreskrivning som vej til beherskelse af kulturens normer, og på den anden side den amerikanske genreforskning der i højere grad fokuserer på forholdet mellem individ og kultur som en gensidig formningsproces. En baggrund for denne forskel er at det australske skrivemiljø i væsentlig grad har taget udgangspunkt i 'literacy'-behovet hos socialt marginaliserede befolkningsgrupper. Det nordamerikanske og det australske miljø har i 90'erne nærmest fejdet mod hinanden (jf. Cope & Kalantzis 1993, Freedman & Medway 1994a).

I Danmark kan man (endnu) ikke tale om et egentligt skriveforskningsmiljø. Her henter forskerne typisk inspiration i de mere

etablerede miljøer i USA/Canada, Australien og Norge. Således støtter Juul Jensen et al.(1998) sig til amerikansk og norsk socio-kontekstuel skriveforskning. Perregaard (2002) diskuterer Lev Vygotskys kulturhistoriske teori som er en vigtig reference for både den nordamerikanske og den australske socio-kontekstuelle forskning. Hedeboe (2002) skriver inden for den systemisk-funktionelle lingvistik og den australske genreforsknings paradigme. Hos Illum (2002) ses en tekstorienteret retorisk tilgang under inspiration fra amerikansk argumentationsforskning.

Jeg anser det for en styrke for et skriveforskningsmiljø at det kan fastholde en eklektisk karakter. Min position er i det foreliggende arbejde en overordnet socio-kontekstuel tilgang som for så vidt kan række ud mod såvel nordamerikanske som australske positioner. Jeg skriver således Lev Vygotskys skriveteori frem som det ene hovedudgangspunkt for en skriveundervisning i danskfaget. Vygotsky regnes for en central inspirationskilde for både det nordamerikanske og den australske skrivemiljø.

Den nærmeste inspiration har jeg fundet i norske studier af skrivning i modersmålet hvor nordamerikansk skriveforskning kobles med den kulturhistoriske russiske sprogforskning (Dysthe 1995, Hoel 1995, Smidt 1996a). Ikke fordi jeg nødvendigvis kan identificere mig fuldstændig med de positioner der indtages her, men fordi de opererer inden for den samme forståelse af skrivningens position og funktion i modersmålsundervisningen som jeg.

Hvor jeg således med Vygotsky forbinder mit projekt med aktuelle vitale bevægelser i skrive- og modersmålsforskningen, fremskriver jeg med mit andet skriveteoretiske udgangspunkt en mere overordnet sprogfilosofisk position, inspireret af diskursteoretiske positioner og den sproglige drejning som erkendelsesteoretisk perspektiv, men også med et sideblik til studier i den elektroniske skriftkultur. Michel Foucault repræsenterer et syn på skrivning som en måde at være i kulturen på. På basis af hans tilgang søger jeg at etablere skivediskursen i danskfaget som et modernitetsorienteret dannelsesperspektiv.

### **To skriveteoretiske vinkler**

Både Vygotsky og Foucault så skrivning som mediering mellem subjektiviteten og kulturen. Vygotsky undersøgte imidlertid sprog og skrivning fra en udviklingspsykologisk synsvinkel, mens Foucaults tilgang var vidensfilosofisk. Vygotsky satte skrivning i forhold til undervisning og læring, mens skrivning hos Foucault så at sige udforskes indefra, fra hans

egen praksis, og herfra etableres som et medium for subjektets livtag med moderniteten.

Vygotsky fokuserede på skrivning som et kognitionsudviklende og kulturproducerende værktøj. Han opfattede sproget som kulturens bærer og skrivning som menneskers værktøj til at internalisere og videreudvikle kulturen. Vygotskys eget forskningsprojekt var af undersøgende karakter. Hos ham er skriftsprog og skrivning et objekt for undersøgelse, ikke et personligt og metarefleksivt projekt. Kulturen (sproget) fremstår hos Vygotsky som det givne og uproblematisk vilkår for individuel udfoldelse. Han analyserer den individuelle betydningsdannelse som en kreativ overskridelse af kulturens sprog, men forstår denne overskridelse som selve reglen for kulturens udvikling.

Foucault fokuserede på skrivningens praksis som et erkendelsesværktøj, men også på skrivning som selvdannelse og 'gøren kulturen til mig'. Han opfattede diskursen som vilkårene og skrivning eller diskursproduktion som værktøj til diagnosticering og overskridelse af vilkårene. Hos Foucault er skriftsprog og skrivning objekt for analyse, men samtidig reflekterer han over sin egen skrivning i et etisk perspektiv. Han ser magtrelationer som reglen og kulturens historie som et produkt af magtkampe på mange niveauer. Men magten kan være både produktiv og uproduktiv.

Der etableres således hverken hos Vygotsky eller hos Foucault en kritisk position eller en utopi uden for diskursen. Men hvor Vygotsky løfter sig op over sit studieobjekt, nærmer Foucault sig sit objekt både udefra og indefra. Foucault tager således en konsekvens af sin analyse som er en radikaliserings og modernisering af Vygotskys position. Skrivningen bliver hos Foucault analyseret som inkarnationen af modernitetsforholdet.

I øvrigt supplerer Vygotsky og Foucault på forbløffende vis hinanden i deres analyser af skrivningens betingelser og muligheder. Fra to meget forskellige steder kommer de begge til en påvisning af skrivningens afgørende betydning for produktion af både subjekter og kultur. Særlig interessant er parallellerne mellem Foucaults og Vygotskys analyser af vidensproduktion. Begge analyserer vidensproduktionens mulighedsbetingelser som en konstruktion af tvang og regulering der gør produktiv tænkning mulig.

## Sprog og betydning i Lev Vygotskys perspektiv

Lev Vygotsky forskede i det unge sovjetsamfund i den menneskelige bevidsthed. Det er karakteristisk for hans tænkning om sprog og skrivning at den er indlejret i hans tænkning om udvikling, læring og undervisning. Vygotsky opfattede sproget som et semiotisk, kulturelt værktøj og fokuserede derfor på sprogudvikling og begrebsdannelse. Han viste hvordan internalisering af kulturens sprog gav mennesker mulighed for at kontrollere og regulere verden og sig selv, og i samme proces iværksætte kreativ tænkning og betydnings-skaben.

Vygotskys studier i sprogets funktioner kvalificerer således forståelsen af læring som et sociokulturelt fænomen der er karakteristisk ved at fysiske, affektive og kognitive dimensioner sammenkobles gennem sproglige processer.

### Sproget som betydnings-skabende værktøj

Vygotsky forstod sprog som en kulturel funktion og mente at børn internaliserede kulturen gennem sproget. Han beskrev sprogets funktioner som kommunikation og tænkning. Sprogvidenskabeligt var hans tilgang til sprog semiotisk. Gennem sprog frigjorde mennesker handling og bevidsthed fra bindingen til de konkrete omgivelser, og af mødet mellem det indre sprog og kulturens sprog skabtes nye betydninger som bidrag til kulturens fortsatte udvikling. Sprogets overordnede nødvendighed for den menneskelige kultur var således knyttet til dets betydnings-skabende evne.

Skriftsproget beskrev Vygotsky som en særlig sproglig funktion der i kraft af sin dekontekstualiserende karakter i særlig grad kunne stimulere begrebsdannelsens og betydningsproduktionens processer.

### Sprogets kulturelle funktion

Vygotsky opfattede sproget som på den ene side bærer af kulturen i ydre, objektiv forstand, på den anden side som kulturens transformation i den enkeltes bevidsthed. Menneskelig udvikling forstod han således både fylo- og ontogenetisk som knyttet til brugen af tegn og symboler, og blandt disse opfattede han sproget som det centrale.

Sprog var for Vygotsky den vigtigste højere psykiske funktion hos mennesket fordi det var middel og symbol såvel i dannelsen af det sociale



og kulturen som i den enkeltes kognitive udvikling. Højere psykiske funktioner definerede han som dem der konstituerer det specifikt menneskelige, kulturen, mens elementære psykiske funktioner forbinder mennesket med naturen:

Within a general process of development, two qualitatively different lines of development, differing in origin, can be distinguished: the elementary processes, which are of biological origin, on the one hand, and the higher psychological functions, of sociocultural origin, on the other. The history of child behaviour is born from the interweaving of these two lines. (Vygotsky 1978: 46)

De højere psykiske funktioner omfatter kulturelle og kognitive redskaber som sprogbrug, skrivning, tælning og tegning, men også traditionelle kognitive processer som logisk hukommelse, selektiv opmærksomhed og begrebsdannelse (Bråten 1996a: 22).

Sproget forstås således i sig selv som en højere psykisk funktion, men det fungerer samtidig som værktøj ved dannelsen af andre højere funktioner:

[...] alle højere psykiske funktioner har det almene karakteristikum tilfælles, at de er middelbare processer, dvs. at de strukturelt, altså i den centrale og fundamentale del af hele processen, omfatter brug af tegn som hovedmidlet, der styrer og behersker processerne. Tegnet i begrebsdannelsesprocessen er ordet, der optræder i rollen som middel for begrebsdannelse og senere bliver dens symbol. (Vygotsky 1971: 131)

Redskaber og sprog har ifølge Vygotsky begge medierende funktioner i forhold til menneskelig aktivitet. Men mens redskaber er eksternt orienterede, midler til at mestre naturen, er sproget internt orienteret, middel til at mestre én selv. De to former for aktivitet er imidlertid gensidigt forbundet: menneskers ændringer af naturen ændrer menneskets egen natur, ligesom menneskets ændringer af egen natur fører til ændringer af naturen. Det er kombinationen af redskaber og sprog i menneskelig aktivitet der hos Vygotsky betegnes som højere psykiske funktioner.

### **Sprogets funktion i den kognitive udvikling**

Sproget er ifølge Vygotsky nøglen til menneskers kognitive udvikling. Sproget gør det muligt at løsrive sig fra den spontane binding til konteksten, og sproget er samtidig værktøj til selvregulering.

Vygotsky studerede således børns problemløsningsprocesser og fandt at børns kapacitet til problemløsning er tæt knyttet sammen med deres sproglige udvikling, dvs. med deres evne til at gøre kulturens værktøjer til deres egne. Læreprocesser er således altid under en eller anden form internalisering af sociale processer (Vygotsky 1978: 24ff.).

Sprog er for det lille barn først og fremmest et middel til social kontakt, men kommunikationsfunktionen differentieres hos førskolebarnet i en social og en psykisk funktion. Den psykiske funktion bibeholder i begyndelsen det kommunikative sprogs karakteristika: børn taler højt som om de taler med nogen, men de taler kun til sig selv. Denne såkaldte egocentriske tale fungerer for børnene som et problemløsningsværktøj. Efterhånden internaliseres den egocentriske tale og bliver til 'indre tale', tænkning.

Gennem studier af den egocentriske tale hos børn påviste Vygotsky sprogets funktion som værktøj til dannelse af højere psykiske processer og dermed til mere udviklede former for problemløsning. Udviklingen fra elementære, naturgivne funktioner til højere funktioner er imidlertid ikke en glidende overgang. Det vigtigste karakteristikum for elementære funktioner er at de er totalt og direkte bestemt af stimulans fra omgivelserne, mens de højere funktioner er selvgenereret stimulering gennem skabelsen af artificielle stimuli, dvs. tegn, som så bliver årsagen til adfærden (Vygotsky 1978: 39). Der er tale om et kvalitativt spring ud af den form for naturbundethed som mennesker deler med de højere primater. Den kvalitative forskel kan beskrives som dekontekstualisering og selvregulering, og dens værktøj er først og fremmest sproget.

I det førverbale stadium er børns praktiske aktivitet såvel som mentale funktioner som fx opmærksomhed og hukommelse således bundet til den konkrete visuelle kontekst. Når barnet behersker sproget så det kan bruge egocentriske tale som værktøj i praktisk aktivitet, løsriver det sig både fra bundetheden til den konkrete visuelle kontekst og de umiddelbart foreliggende redskaber, og fra spontane, ydrestimulerede aktivitetsmønstre:

The specifically human capacity for language enables children to provide for auxiliary tools in the solution of difficult tasks, to overcome impulsive action, to plan a solution to a problem prior to its execution, and to master their own behavior. (Vygotsky 1978: 28)

Sproget har, påviste Vygotsky, som værktøj en medierende funktion. Det forandrer elementære processer som sansning, opmærksomhed og hukommelse ved at indtage positionen som en slags filter. Umiddelbare impulser og reaktioner bliver afløst af komplekse, sprogligt medierede

processer (op.cit: 32). Beskrevet med perceptionen som eksempel opfatter barnet nu ikke bare omverdenen gennem sine øjne, men også gennem sit sprog:

The role of language in perception is striking because of the opposing tendencies implicit in the nature of visual perception and language. The independent elements in a visual field are simultaneously perceived; in this sense, visual perception is integral. Speech, on the other hand, requires sequential processing. Each element is separately labeled and then connected in a sentence structure, making speech essentially analytical. (Op.cit: 33)

Med sproget reorganiserer barnet således det visuelt-rumlige felt, men sproget gør det også muligt at skabe et tidsfelt som giver radikalt nye betingelser for funktioner som opmærksomhed og hukommelse. Sproget gør det muligt for barnet at relatere handleimpulser til fortid og fremtid, og det bliver dermed værktøj for udviklingen af intentionalitet og viljestyret aktivitet (op.cit: 36f.). Barnet kan løse problemer ved at kombinere erindringen om tidligere situationer med den foreliggende, og det kan målrette sin aktivitet mod en situation der ligger uden for nuet.

Brug af sprog bryder bindingen til den konkrete situation og gør barnet i stand til at etablere et bredere handlefelt og at overtage kontrollen med sine handlinger, dvs. at mestre både situationen og sig selv. Sproget iværksætter en psykologisk udvikling, og den psykologiske udvikling danner samtidig grundlag for videre intellektuel udvikling.

Heri ligger ifølge Vygotsky grundformen for kognitiv udvikling. Sproget som bærer af det sociale og af kulturen bliver et værktøj i barnets individuelle kognitive udvikling. Det sociale er således betingelsen for barnets individualiseringsproces, men også for lære- og udviklingsprocesser ud over barnestadiet.

### *Begrebsdannelse*

Vygotsky beskrev læringens kognitive mekanismer som begrebsdannelse. Han videreudviklede således den almene regel for kognitiv udvikling i sine eksperimentelle studier af tænkningens udvikling gennem begrebsdannelse. Herigennem påviste han at tænkningens udvikling var betinget af børns kommunikation med voksne, og at begrebsudviklingen foregik som en kompleks intellektuel proces hvor børn tilegner sig og bruger begrebet i praksis før de er i stand til at danne begrebet som et selvstændigt symbol. Vygotskys analyse af begrebsdannelsen er imidlertid

relevant ikke bare for forståelsen af børns og unges kognitive udvikling, men også for forståelsen af de centrale processer i undervisning.

Vygotsky beskrev tænkningens udvikling i tre stadier der kan ses som trappetrin for hinanden, men som samtidig fortsat eksisterer som tænkingsniveauer også i mennesker som har nået det øverste trin.

Spædbarnets begrebsdannelse er synkretisk, dvs. den består af en uformet og uordnet mængde af billeder og sanseindtryk, kædet sammen i situationsbestemte mønstre der er dannet ud fra barnets subjektive indtryk (Vygotsky 1971: 140ff.). Efterhånden bliver barnet i stand til at generalisere og typificere sin omverden efter objektive og sociale kriterier, men der er stadig tale om en form for begrebsdannelse, komplekset, der ikke som de ægte begreber hierarkiserer sine elementer og forbinder dem efter logiske kriterier. Komplekset er en forening af genstande der er ligestillede og forbundet efter allehånde forskellige kriterier. Selve ordet står ikke som ved begrebet over sine elementer, men indgår som en slags associationskerne. Fx kan ordet hund kobles med legekammerat eller fjende i stedet for at indgå i begrebet dyr (op.cit: 143ff., jf. Dale 1996: 50).

Overgangen mellem den konkret-anskuelige tænkning i komplekser og den abstraherende tænkning i begreber dannes af pseudobegreber (op.cit: 152ff.). Pseudobegreber danner barnet ikke selv efter sine egne spontane kriterier som det gør ved komplekserne. Det henter begrebet fra de voksnes sprog og kan bruge det i kommunikationen med de voksne. Man kan derfor umiddelbart tro at barnet har tilegnet sig begrebet i den betydning som de voksne bruger det. Men det viser sig at de forbindelser som barnet etablerer mellem begrebets elementer, stadig er konkrete og associative. Barnet bruger begrebet i dets indikative, konkret refererende funktion, men endnu ikke i dets signifikative, betegnende funktion (op.cit: 182).

Barnet danner altså stadig komplekser, men det er et afgørende spring at barnet nu ikke længere skaber begreberne selv, men tilegner sig de voksnes begreber. Brugen af pseudobegreberne er et bindeled mellem kompleks tænkning og tænkning i begreber, og den demonstrerer samtidig selve den begrebsudviklende proces (op.cit: 155). Det er således ifølge Vygotsky den generelle regel for børns intellektuelle udvikling at de begynder at anvende begreber i praksis uden at være sig dem bevidst og først efterhånden udvikler det egentlige begreb. I kommunikationen med voksne bekræftes børnenes begrebsbrug som om der var tale om ægte begreber, samtidig med at forskellen i begrebsopfattelsen efterhånden vil komme til syne og blive et problem der skal løses: "Den sproglige kommunikation med den voksne bliver således en stærk fremadrivende

kraft, en betydningsfuld faktor i begrebsudviklingen” (ibid.). Barnets begrebsdannelse er en internaliseret social konstruktion.

Barnet når ifølge Vygotsky først til at tænke i begreber i pubertetsalderen, men de forskellige former for tænkning sameksisterer også i det voksne menneske (op.cit: 176). Dette perspektiv understreger begrebsanalysens relevans for undervisning og læring.

Pseudobegreber karakteriserer således også voksne menneskers dagligdags tænkning (op.cit: 169).

Det udviklede begreb

forudsætter foruden forening og generalisering af erfaringens enkelte og konkrete elementer også abstraktion og isolation af enkeltelementerne, samt en evne til at kunne anskue disse abstraherede elementer uden for de konkrete og faktiske forbindelser, som erfaringen sætter dem i. [...] Desuden forudsætter det ægte begreb både analyse og syntese, både isolation og etablering af forbindelser. (Op.cit: 170).

Begrebsdannelsen forløber i en problemløsningsproces hvor begrebet opstår som resultat af forsøget på at løse problemet (op.cit: 182). Denne proces beskriver ikke en simpel analytisk bevægelse fra enkeltelementer til systematisering i begreber. Tænkningen foregår omvendt typisk fra oven og nedad, oftest i ”en kompliceret proces, hvor tænkningen bevæger sig i en begrebspyramide med ustandselige overgange fra det almene til det enkelte og fra det enkelte til det almene” (op.cit: 179). Det er en intellektuel proces:

Begrebsdannelse forudsætter alle de elementære intellektuelle funktioner, som virker sammen i en specifik kombination, og den centrale faktor i denne operation er den funktionelle brug af ordet som middel til vilkårlig styring af opmærksomhed, til abstraktion og til udskillelse af de enkelte karakteristika, samt som middel for syntesen af disse og endelig for symboliseringen ved hjælp af tegnet. (Op.cit: 181f.)

Med denne analyse af læringens processer problematiseres taxonomiske forestillinger om progression som en opbygning af vidensenheder eller kompetencer efter et byggeklodsprincip. Tænkning og læring ses her som dynamiske, helhedsorienterede bevægelser der ikke uden videre kan systematiseres efter stof- eller målkriterier. Vygotsky udviklede ideen om progressionens rum som en ’zone for den nærmeste udvikling’.

### Zonen for den nærmeste udvikling

Undervisning er hos Vygotsky en afgørende faktor i børns og unges intellektuelle udvikling. Undervisningens centrale komponenter så som imitation, interaktion og samarbejde. Efter hans teori om indlæringens og udviklingens gensidige processer må god indlæring gå forud for udviklingen og derved vække udviklingsfunktioner som går ud over den lærendes aktuelle udviklingsniveau. God indlæring eller undervisning skaber en 'zone for den nærmeste udvikling' hvori udviklingsfunktioner aktiveres gennem interaktion og samarbejde:

En indlæring er kun god, dersom den går forud for udviklingen. I så tilfælde vækkes en hel række funktioner, der befinder sig på et modningsstadium, og som ligger i den nærmeste udviklings zone. [...] Heri består forskellen mellem det at indlære, med det mål at sætte en alsidig udvikling i gang, og det at indlære en specialiseret teknisk kunnen som maskinskrivning eller cykelkørsel, der ikke har nogen essentiel betydning for udviklingen. (Vygotsky 1971: 291)

Vygotsky kaldte de begreber som indlæres i undervisning, videnskabelige begreber i modsætning til de spontane begreber som udvikles i dagliglivet. De videnskabelige begreber udspringer af struktureret undervisning og kendetegnes af en dekontekstualiseret, logisk og hierarkisk organisering. Spontane begreber har deres rod i barnets hverdags erfaringer og er usystematiske og kontekstbundne, dvs. har mest karakter af komplekser (Bråten 1996a: 29f.). Tilegnelsen af dagligdagsbegreberne relaterer direkte til objekternes verden, de er bundet til erfaring, sansning og krop, mens tilegnelsen af de videnskabelige begreber går gennem andre, allerede udarbejdede begreber. Eksempelvis tilegnes fremmedsprog i skoleundervisningen gennem et allerede tilegnet sprogsystem, modersmålet, der således medierer mellem fremmedsproget og objekternes verden (Vygotsky 1971: 238, 258).<sup>52</sup>

De videnskabelige begreber er, påpegede Vygotsky, bevidstgørende. I bevidstgørelse ligger at man bliver bevidst om ikke kun hvad man gør, men også hvordan man gør det. Eksempelvis er man almindeligvis bevidst om *at* man taler, men undervisningen i fremmedsprog kan bevidstgøre om *hvordan* man taler i sit modersmål. Man udskiller og generaliserer på den måde handlingen så man kan kontrollere en gentagelse af den og evt.

---

<sup>52</sup> Vygotskys syn på modersmålets rolle i fremmedsprogstilegnelsen står ikke uantastet i det 20. århundredes sprogforskning og sprogpædagogik (jf. fx Tornberg 2001: 26ff.). Men 90'ernes kognitive forskning ser ud til at give Vygotskys ideer om fremmedsprogstilegnelse fornyet relevans (jf. Lund 1999: 51ff.).

forbedre den. Bevidstgørelse er baseret på generalisering af psykiske processer, og denne generalisering fører til tilegnelse af disse processer (op.cit: 255).

Indlæring går altid forud for udvikling (op.cit: 281), men de to processer er tæt forbundne og indgår i et dialogisk forhold til hinanden: ”Den udvikling, som det psykologiske grundlag for indlæringen af de generelle undervisningsfag gennemløber, sættes først i gang efter at indlæringen er påbegyndt, og fortsætter derefter i snæver sammenhæng med den videre indlæring” (op.cit: 280f.).

[The spontaneous concept] creates a series of structures necessary for the evolution of a concept's more primitive, elementary aspects, which give it body and vitality. Scientific concepts, in turn, supply structures for the upward development of the child's spontaneous concepts toward consciousness and deliberate use. (Vygotsky 1986: 194)

Feltet mellem indlæring og udviklingsniveau, mellem det videnskabelige begreb og det spontane begrebs udviklingsniveau, kaldte Vygotsky ”den nærmeste udviklings zone”:

*It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.*  
(Vygotsky 1978: 86)

Med zonen for den nærmeste udvikling satte Vygotsky fokus på samarbejde, undervisning og imitation som afgørende indlærings-psykologiske funktioner:

Således bliver for al indlæringspsykologi det øjeblik centralt og betydningsfuldt, hvor barnet i samarbejdsituationen kan hæve sig til et højere intellektuelt niveau og ved imitationens hjælp fortsætte videre fra det, som det allerede kan, til det, det endnu ikke kan. Heri ligger indlæringens betydning for udviklingen; dette er, hvad vi forstår ved den nærmeste udviklings zone. Imitation, i bredeste forstand, er midlet, hvorigennem indlæringen indvirker på udviklingen. (Vygotsky 1971: 288f.)<sup>53</sup>

---

<sup>53</sup> Imitation som indlæringsmetode har traditionelt været knyttet til en behavioristisk pædagogik og forbindes med udenadslæring og åndløs træning efter modeller (jf. fx Ulrika Tornberg 2001: 36). Erling Lars Dale gør opmærksom på at det afgørende for om imitation fungerer som udenadslæring eller som tilegnelse, er om den flytter elevens udviklingsniveau. Imitation som udenadslæring fungerer efter ’trial and error’-metoden, mens imitation som tilegnelse fungerer efter ’aha’-metoden: her falder evnen til at imitere, dvs. fx løse en opgave efter lærerens eller kammeraters model, sammen med den pludselige forståelse der repræsenterer et spring fra det eksisterende udviklingsniveau til det niveau som man kan nå med støtte fra andre (Dale 1996: 55f.).

”Den nærmeste udviklings zone” har ifølge Vygotsky mere direkte betydning for den intellektuelle udviklings dynamik og muligheder end det aktuelle udviklingsniveau (op.cit: 286). Han afviste den type standard intelligens testning som isolerer barnet i en konkurrencepræget test-situation for at måle dets aktuelle præstationsniveau, og hvor forsøg på samarbejde med andre forstås som snyd. En sådan test undersøger barnets udviklingsniveau retrospektivt. En intelligens test som orienterer sig fremad, ’prospektivt’, må ifølge Vygotsky stille barnet over for et problem som det ikke uden videre kan løse, og stille hjælp til rådighed for barnet. Barnets zone for den nærmeste udvikling konstitueres af barnets måde at søge hjælp, at udnytte sine omgivelser, stille spørgsmål til andre for at løse problemet (Vygotsky 1978: 85ff.). At lære er at internalisere social problemløsning. Pædagogikken, siger Vygotsky, bør ”orientere sig mod morgendagen i barnets udvikling og vende sig bort fra gårsdagen” (op.cit: 290). God undervisning må gå forud for udviklingen for at vække de udviklingsfunktioner som befinder sig i ”den nærmeste udviklings zone”:

Når vi iagttager barnet i dets udvikling, medens det går i skole, kan vi faktisk direkte se, hvorledes de enkelte fag stiller større krav, end barnet kan opfylde i øjeblikket, dvs. barnet udfører et handlingsmønster, hvorved det tvinges op over sig selv. (Op.cit: 293)

### *Bevidstgørelse og regulering*

Vygotsky differentierede mellem niveauer af læreprocesser og greb således fat i det komplicerede problem om overføring af viden og kunnen fra én (faglig) sammenhæng til en anden. Han beskæftigede sig her med det som i nyere kognitionsforskning kaldes metakognition, men brugte selv udtrykket ’reflekterende bevidsthed’.

Gennem undervisningens begrebsdannelsesprocesser udvikles således ifølge Vygotsky ikke blot sprog og begreber, men også ’reflekterende bevidsthed’:

School instruction induces the generalizing kind of perception and thus plays a decisive role in making the child conscious of his own mental processes. Scientific concepts, with their hierarchical system of interrelation, seem to be the medium within which awareness and mastery first develop, to be transferred later to other concepts and other areas of thought. Reflective consciousness comes to the child through the portals of scientific concepts. (Vygotsky 1986: 171)



Metakognitionsforskningen går tilbage til omkring 1970, men den foregribes ifølge den norske kognitionsforsker Ivar Bråten af Vygotskys udviklingsteori (Bråten 1996b). Vygotsky kobler, mener Bråten, teoretisk konsistent de to former for kompetence som indgår i metakognitionsbegrebet: "Uttalt kunnskap om det kognitive systemet og dets innhold, og en effektiv regulering og kontroll av dette systemet" (Bråten 1996b: 75).

Vygotskys teori om sproget som medierende led mellem spontane impulser og handlingen er en teori om individets mestring af egne kognitive processer gennem sprog. Bevidstgørelse gennem sprog er en nødvendig og integreret funktion i kognitiv udvikling. Samtidig er det en udviklingsmæssig lovmæssighed at sproglig bevidstgørelse indgår i en dialektisk udviklingsproces med selvkontrol og selvregulering.

I begrebsdannelsen bliver den kognitive selvregulering til en meta-kognitiv proces. Når sproget kommer ind som et analyserende filter på sproget selv, etableres der metabevindsthed om sproget. At danne ægte begreber består i at blive bevidst om begrebet som begreb, dvs. at kunne tænke om sin tænkning. Begrebsdannelsesprocessen er samtidig i sig selv en problemløsningsproces som kræver selvregulerende aktivitet når den lærendes kompleks-tankemønstre skal erstattes af logisk-hierarkisk tænkning. På samme måde som med de andre højere funktioner trækker den sproglige bevidstgørelse således udviklingen af selvregulering og proceskontrol med sig, en udvikling som igen gør videre begrebsudvikling mulig.

Det centrale set i forhold til begrebet metakognition er at denne bevidstgørelsesproces integrerer begrebets to kompetenceelementer: metabevindstheden og selvreguleringen. Pointen er nu at denne integrerede proces af undervisning og udvikling, bevidstgørelse og selvregulering, ikke kan finde sted uden om sproget i dets sociale funktion. Det er selve sprogudviklingens iboende dynamik, spændingsforholdet mellem kulturen og det individuelle som i vygotskyansk perspektiv udfylder metakognitionsbegrebet.

I metakognitionsforskningen råder der usikkerhed om hvorvidt meta-kognitiv kundskab og/eller kontrol er en dekontekstualiseret form for kompetence som giver personen fortrin på tværs af fagindhold og fagområder (Bråten 1996b: 79). Vygotskys teori om begrebsdannelse bidrager, som Bråten påviser, også med et svar på dette spørgsmål.

Det ægte begreb omfatter som nævnt ifølge Vygotsky "foruden generalisering af erfaringens enkelte og konkrete elementer også *abstraktion og isolation af enkeltelementerne*, samt en evne til at kunne anskue disse

abstraherede elementer uden for de konkrete og faktiske forbindelser, som erfaringen sætter dem i" (Vygotsky 1971: 170). Begrebsdannelsen indebærer, som den sproglige mediering generelt, en dekontekstualisering i forhold til de dagligdags begreber som er knyttet til den umiddelbare erfaringsammenhæng. Frigørelsen fra bindingen til erfaringskonteksten gør det muligt at overføre begrebet til andre sammenhænge.

Dekontekstualiseringsprocessen er imidlertid meget krævende. Vygotsky undersøgte begrebsdannelsen i puberteten og fandt at det gjaldt for unge (og også kunne iagttages i højt udviklet tænkning hos voksne) at "et begrebs tilstedeværelse og bevidstheden om dette begreb sameksisterer ikke, hverken i det øjeblik, det opstår, eller medens det fungerer" (op.cit: 177). Det viste sig tydeligt hos børn i puberteten som kunne anvende et begreb i en konkret situation, men havde problemer med at definere begrebet, særligt når begrebet blev løsrevet fra sin konkrete sammenhæng:

Under sådanne forsøg kan man ofte iagttage, hvorledes barnet, som i praksis har dannet begreberne rigtigt, falder tilbage til mere primitive trin, når det skal bestemme det allerede dannede begreb, og begynder at opregne forskellige konkrete genstande, der indgår i begrebet i den givne situation. (Op.cit: 177)

Den største vanskelighed for barnet er imidlertid at overføre begrebet på nye, konkrete sammenhænge (op.cit: 178), dvs. at frigøre begrebet fra den konkrete sammenhæng, etablere det som en dekontekstualiseret funktion og anlægge det som et meta- eller anden ordens-perspektiv på nye opgaver.

Begrebsdannelsen er en proces "hvor noget perciperet først isoleres og syntetiseres og derved får mening, dvs. ordbetydning, for derefter at blive et begreb, der dernæst udstrækker sit funktionsområde og overføres til andre konkrete situationer, for endelig til sidst at blive bevidst" (op.cit: 182). Begrebsdannelsen er således altid knyttet til løsningen af en opgave. Løsrivelsen fra opgaven og overføringen af begrebet til andre sammenhænge er "ikke mindre vanskelig end den i sin tid var i retningen fra konkret til abstrakt" (op.cit: 178).

Det højeste niveau for begrebsdannelsen er således den metakognitive proces hvor den lærende danner begreber om begrebsdannelsen selv og vinder evne til at regulere sine tænkeprocesser og sætte dem i værk i vilkårlige sammenhænge. Denne proces er hos Vygotsky bundet til sproget og det sociale i undervisningen.

Det er en vigtig pointe at metakognitive processer er overordentlig komplekse og krævende og altid vil være det. Tager man skrivningen som

eksempel, vil det således være en erfaring for alle som skriver seriøst, at skrivning i nye genrer og fagsammenhænge oftest i første omgang afsætter regredierende og begrænset skrivning, også selv om man er en kompetent skriver i andre faglige sammenhænge. Vygotskys analyse af begrebsdannelsen kaster lys over et problem som ofte rejses når tværfaglighed og projektarbejde i skolen er på tale, nemlig at produkterne tilsyneladende har lavere faglig kvalitet end særfaglige opgaver. Det kunne tænkes at der også her finder regression sted i forbindelse med udvikling af begreber på et anden ordens-niveau.

### *Spilleregler for fantasi og overskridende tænkning*

Leg drives ifølge Vygotsky af de samme psykiske regler som driver den kognitive udvikling. Også her fungerer sproget som den medierende drivkraft der gør dekontekstualisering og selvregulering mulig. Legen socialiserer både til socialt organiserede former for spil og arbejde og til fantasi og andre former for grænseoverskridende tænkning.

På samme måde som børn gennem internalisering af sproglig kommunikation kunne frigøre deres tænkning fra bindingen til situationen, fandt Vygotsky at børn gennem internalisering af sprog i legen kunne frigøre deres lyster og behov fra bindingen til de spontane drivkræfter (Vygotsky 1978: 92ff.). I legen producerer børn sociale regler, og når de internaliseres, transformeres disse regler til specifikt menneskelige former for motivation. Disse motivationsformer har i sig indlejret ”a representation of rules as socially constituted and socially transmitted guides to behaviour” (Lee 1985: 88f.).

Legen er således udviklingsmæssigt grundlag for barnets udvikling af den anden ordens-motivation som er nødvendig for både skole og arbejde:

At school age play does not die away but permeates the attitude toward reality. It has its own inner continuation in school instruction and work (compulsory activity based on rules). It is the essence of play that a new relation is created between the field of meaning and the visual field - that is, between situations in thought and real situations. (Vygotsky 1978: 104)

Leg er grundlæggende tilfredsstillende af behov, men i fantasierstatningens form. Den tilfredsstillende i medieret form begær der ikke umiddelbart kan tilfredsstillende. Fantasierstatningen konstitueres af regler for adfærd som tvinger barnet til at tilsidesætte sine umiddelbare behov (op.cit: 93). Reglerne er i den tidlige leg skjult i fantasisituationen som i rollelege hvor

reglerne gemmer sig i rammerne for hvordan fx en søster eller en mor agerer i legen. Senere bliver reglerne åbenlyse som i spil og sport hvor selve den regelbestemte ramme for aktiviteten gør den til en fantasi-situation (op.cit: 95f.).

Leg skaber en "zone for den nærmeste udvikling" idet den i kraft af den indre regelstyring tvinger barnet ud over sin aldersbetingede adfærd:

Action in the imaginary sphere, in an imaginary situation, the creation of voluntary intentions, and the formation of real-life plans and volitional motives - all appear in play and make it the highest level of preschool development. (Op.cit: 102)

I legen lærer barnet således "to act in a cognitive, rather than an externally visual, realm by relying on internal tendencies and motives and not on incentives supplied by external things" (op.cit: 96). Det lille barns motivation og handling styres umiddelbart af ting, en dørklokke får barnet til at trykke på den, en dør kræver at blive åbnet og lukket. I legen styrer barnets ideer derimod motivation og handling. Barnet løsriver her ordenes betydning fra objekter og specifikke handlinger og etablerer et fantasi-univers hvor betydningen knyttes til erstatningsting og regelstyret aktivitet. Betydningen hest knyttes i legen til en pind, ligesom betydningen ride knyttes til bestemte bevægelser eller lyde.

Leg udvikles således gennem sproglig mediation. Barnet løsriver ordet hest fra sin binding til den konkrete hest og erstatter derefter ordet med et andet tegn, en pind. Pinden repræsenterer ordbetydningen, ikke den konkrete hest. Det kan kun lade sig gøre hvis barnet er i stand til at se den konkrete hest for sig når det bruger ordet, altså hvis det har tilegnet sig ordet som uafhængig tegnbærer. Dette udviklingspring knytter Vygotsky sammen med udviklingen af indre tale og de højere psykiske funktioner:

A vital transitional stage toward operating with meanings occurs when a child first acts with meanings as with objects (as when he acts with the stick as though it were a horse). Later he carries out these acts consciously. This change is seen, too, in the fact that before a child has acquired grammatical and written language, he knows how to do things but does not know that he knows. He does not master these activities voluntarily. (Op.cit: 99)

Gennem ordbetydningerne skaber børn regler for legen, og gennem reglerne transformeres spontane impulser og ønsker. Selvkontrol og afkald er således betingelsen for nydelse i leg. Der udvikles en ny form for begær knyttet til selvbeherskelse og selvstyring: "Thus, the essential attribute of play is a rule that has become a desire" (ibid.). Denne form for begær er

a second-order desire, an affect that overcomes another affect not merely by supplanting it, but by incorporating it. In real life, obeying a rule and refraining from action often occur as renunciations, perhaps stirred by fear of punishment. In play, the reverse is true - voluntary subordination and restraint lead to pleasure. Play [...] is the foundation for self-restraint, self-determination, and an 'inner world' of adult fantasy. (Lee 1985: 90f.)

Den generelle regel i Vygotskys udviklingsteori appliceres på hans analyse af legen som et medium for børns tilegnelse af sociale regler. Legen udvikler sig gennem sproglig mediering og differentieres i en ydre og en indre form. Som sproget har sine yderpoler i de videnskabelige begreber på den ene side og tænkningen eller den indre tale på den anden side, har legen sine yderpoler i på den ene side regelstyret spil og sport, i den sidste ende udfoldet i socialt konstituerede former for arbejde, og på den anden side 'den indre leg', viljen og fantasien. Viljen og fantasien er integreret i den særligt menneskelige form for motivation af anden orden som er tænkningens dynamo (op.cit: 92). Integrationen af fantasi og regler, af kreativitet og selvregulering giver tænkningen dens kreative dynamik.

Vygotskys analyse af legen og dens udfoldelse af et anden ordens-begær bidrager til forståelsen af både hvad der driver mennesker til at lære, og hvad der gør at læring og tænkning kan få kreativt overskridende karakter.

God undervisning integrerer den kognitive dimension med motivationsdimensionen sådan at legens motivationsstruktur aktiveres i de lærende. Det kunne indebære at undervisningens former får legens karakter af specifikke, aftalte regler, former der legitimeres i at de etablerer en udfordring for eleverne. Vygotskys analyse giver indsigt i at struktureringen af aktiviteter i undervisningen ikke kun skal reflekteres med kognitive, men også med affektive briller. Strukturer der aktiverer legens motivationsformer, iværksætter selvregulerende sociale læringsrum der har begær af anden orden, dvs. lysten, som drivkraft.

I flere nyere pædagogiske analyser tematiseres ritualisering som en tilgang til undervisning med lærings- og dannelseperspektiv. I ritualisering ligger at arbejdsformer etableres som en leg eller et spil med klart ekspliciterede regler og rollefordelinger. Der er således præcis tale om en effektivering af legens begær af anden orden. To så forskellige teoretikere som Thomas Ziehe og Lars-Henrik Schmidt har beskæftiget sig med ritualisering som strukturerende former i undervisning (Schmidt 1998, Ziehe 1998). I *Når sproget vokser* arbejdes der systematisk med ritualisering som pædagogisk princip (jf. ovenfor side 186f.).

## Betydningsdannelsens dynamik

I sine analyser af forholdet mellem sprog og tænkning søgte Vygotsky at afdække de sproglige dynamikker bag begrebsdannelse og betydnings-skaben. Skriftsproget tilkendte han en helt særlig rolle i disse processer. Skrivning bliver derfor set med Vygotskys analyse et vigtigt tænkeværktøj, en tænkningens teknologi.

Sproget har ifølge Vygotsky som bærer af kulturen og historien selvstændig eksistens uden for det enkelte menneske. Samtidig har sproget i det enkelte individ eksistens som tænkningens medium. Sprogets sociale eksistens, som kommunikation, er samhandlingsstedet mellem den individuelle kognition og kulturen.

Den første sproglige funktion som børn tilegner sig, er den sociale. Denne funktion bibeholdes, men derudfra udspaltes det indre sprog der som overgangsform har den egocentriske tale:

Denne overgang er resultatet af en generel lov for udviklingen af alle højere psykiske funktioner, der primært opstår som handlingsformer i et samarbejde og først senere overføres til barnets psykologiske handlingsformers område. Tale for sig selv opstår ved differentiering af en primær social sprogfunktion rettet mod andre. Hovedlinjen i barnets udvikling er ikke en gradvis socialisering påført barnet udefra, men tværtimod en gradvis individualisering på grundlag af barnets indre sociale væsen. (Vygotsky 1971: 367)

Gennem kommunikationen med andre udvikler børn viden om verden og evne til at løse problemer ved hjælp af den viden. Den sociale sprogfunktion internaliseres og udvikler sig til indre tale eller sproglig tænkning som således er det medierende led mellem kulturen og den individuelle psyke. Dette forhold er ikke et envejsforhold. Det indre sprog er ikke blot en direkte overtagelse af det ydre, sociale sprog, det har en selvstændig funktion ”hvis mål er udviklingen af den intellektuelle orientering, bevidstgørelsen, forestillingsevnen og af tænkningen, udviklingen af muligheder for at overvinde vanskeligheder og hindringer” (op.cit: 368). I det indre sprog transformeres og omfunktioneres det sociale sprog så det kan bruges til at sprogliggøre tanker og i tænkningen kreativt overskride kulturens sproggrænser. Der er altså tale om en dialektisk proces hvor individets tænkning både formes af og former kulturen:

Inner speech becomes a psychological interface between, on the one hand, culturally sanctioned symbolic systems and, on the other hand, private ‘language’ and imagery. The concretization of psychological activity in this context appears as a psychological mechanism for

creating new symbols and word senses capable of eventually being incorporated into the cultural stock. (Kozulin 1986: xxxviii)

Forholdet mellem tænkning og sprog er et vigtigt grundlag for at forstå tænkningens kreative potentialer.

Ordets betydning er den enhed der sammenknytter sprog og tænkning. Betydningen er på den ene side et psykologisk fænomen. I forhold til sansningen ligger der i ordets betydning en generaliseringsproces, en tankehandling: ordet refererer ikke kun til en enkelt genstand, men til en gruppe eller klasse af genstande. På den anden side er betydningen også et sprogligt fænomen eftersom den tillægger en lyd betydning og dermed gør den til et ord; en lyd uden betydning er ikke sprog (op.cit: 19ff., 343).

Forholdet mellem tanke og ord repræsenteres ved en proces, en dialektisk bevægelse mellem tanke og ord (op.cit: 351): ”Tanken kommer ikke bare til udtryk i ordet - den forløber i ordet” (op.cit: 352). Tænkning er problemløsning: ”Tanken udfylder en funktion, et arbejde; den løser en opgave” (ibid.).

Sprogets indholds- og udtryksside udfolder sig efter modsatrettede dynamikker. Dette kan anskueliggøres i børns sprogudvikling. De tilegner sig den ydre, fonetiske side i en lineær bevægelse fra ord til sætning og videre til sætningskæder, mens den semantiske side tilegnes i en modsat bevægelse, fra helhed til del. Her betegner et enkelt ord først en hel sætning der efterhånden differentieres i forskellige ordbetydninger (ibid.). Sprogets enhed forudsætter de to forskellige dynamikker og deres indbyrdes relatering:

A child's thought, precisely because it is born as a dim, amorphous whole, must find expression in a single word. As his thought becomes more differentiated, the child is less apt to express it in single words, but constructs a composite whole. Conversely, progress in speech to the differentiated whole of a sentence helps the child's thoughts to progress from a homogeneous whole to well-defined parts. (Vygotsky 1986: 219)

Dynamikken i de to modsatrettede bevægelser konstituerer tænkningens kreative, dialektiske proces. I den bevægelse hvor tanken bliver til i ordet, er ordbetydningen i spil mellem tankens og ordets forskellige grammatikker.

Vygotsky skelner mellem ’ord-betydning’ (*znachenie, word meaning*, jf Kozulin 1986: xxxvii) som er det generaliserede, socialt stabiliserede begreb, og ’ord-mening’ (*smysl, word sense*, ibid.) som er bundet til konteksten. Et ords mening er summen af alle de psykologiske

begivenheder som ordet fremkalder i personens bevidsthed. Ord-betydningen er således kun én af meningens zoner (ibid.).

Det indre sprog er kontekstbundet og domineret af mening: ”I indre sprog dominerer meningen over betydningen, sætningen over ordet, hele konteksten over sætningen i henhold til en fast regel” (Vygotsky 1971: 397).

While meaning [*betydning*] stands for socialized discourse, sense [*mening*] represents an interface between one's individual (and thus incommunicable) thinking and verbal thought comprehensible to others. (Kozulin 1986: xxxvii)

Når det ydre sprogs transformation til indre tale væves sammen med de intime tankers sublimering til sproglig, kommunikerbar form, skabes betingelserne for nye symbol- og meningsdannelser som kan bidrage til udvikling af ord-betydningerne i kulturens diskurser. Skrivning giver særlige muligheder for sådanne processer fordi ord-betydningerne i skriftsproget er hævet helt ud af situationskonteksten, og spillet mellem mening og betydning derfor er båret af større spænding.

### *Skriftsproget som begrebsdannelsens medium*

Vygotsky fremhævede sprogets kommunikationsfunktion, knyttet til det talte sprog, som den primære sprogfunktion. Han så skriftsproget som en særlig sprogfunktion der adskiller sig på samme måde fra talesproget som de videnskabelige begreber adskiller sig fra de spontane, dagligdags begreber. Hvor ordene i talesproget er symboler af første grad idet de direkte angiver genstande og handlinger, er skrifttegnene tegn for det talte sprog og som sådan symboler af anden grad. Skriftsproget betjener sig ikke som talesproget af ord om ting, men af forestillinger om ord (Vygotsky 1971: 274f.).

Udviklingen af de to sprogformer er to forskellige processer der indgår i et dialektisk forhold til hinanden. Tilegnelsen af skriftsproget forudsætter talesproget, men medfører samtidig en sproglig bevidstgørelse der giver nye handlemuligheder i talesproget:

Skriftsproget er det talte sprogs aritmetik. Men ligesom aritmetik ikke er en gentagelse af regning, men repræsenterer et højere udviklingsplan i abstrakt tænkning, hvor de tidligere udviklede regneoperationer i tænkningen omstruktureres og hæves til et højere trin, helt på samme måde fører skriftsproget barnet op på et højt abstrakt sprogplan, hvor



det tidligere udviklede talte sprogs psykologiske system omstruktureres. (Op.cit: 274f.)<sup>54</sup>

Skriftsproget adskiller sig mindst lige så meget fra det talte sprog som det indre sprog fra det ydre, både i henseende til opbygning og funktion (op.cit: 273). Talesproget er kontekstbundet og spontant, det er replik-sprog og kædereaktioner. Den talendes hensigt må underlægge sig situationens dynamik. Skriftsproget er dekontekstualiseret og abstrakt. Det kræver en dobbelt abstraktion, både fra den lydige, materielle dimension og fra samtalepartneren. Det er et sprog der i alle forhold er vilkårligt, dvs. kræver bevidst og intentionel handling (op.cit: 276f.).

Adskillelsen i tid og rum mellem den skrivende og modtageren betyder at skriftsproget må ekspliciterer en lang række situationsbundne forhold som i talesproget er underforstået eller formidles ikke-sprogligt: de fysiske omstændigheder, intonationen, gestikken og ekspressiviteten. Skriftsproget skal med sproglige virkemidler formidle ikke bare alle de situationsbetingede omstændigheder, men også de aspekter af talen som den talende formidler i kraft af sin personlige tilstedeværelse (jf. også ovenfor side 270).

Udviklingsmæssigt kommer det talte sprog ifølge Vygotsky før det indre, og det indre sprog før skriftsproget. Skriftsproget forudsætter således også det indre sprog, men de to sprogfunktioner er grammatisk så forskellige at der også her er tale om en krævende og bevidst 'oversættelse' fra det indre sprogs betydningsdannelse til skriftsprogets.<sup>55</sup> Det indre sprogs syntaks står i direkte modsætning til skriftsprogets syntaks, og mellem de to poler står talesprogets syntaks (op.cit: 276). Indre sprog er maksimalt reduceret, forkortet, nærmest stenografisk. Det er stort set rent prædikativt fordi subjektet og samtalens situation er kendt af den tænkende. Hele det psykiske felt er underforstået. Det indre sprog er

---

<sup>54</sup> Nyere forskning i forholdet mellem skriftsprog og talesprog gør op med den klassiske forestilling om at skriftsproget repræsenterer talesproget (jf. Olson 1994, se ovenfor side 270). Som Peer Mylov gør opmærksom på, foregriber Vygotsky centrale pointer i denne forskning (Mylov 2000a: 146).

<sup>55</sup> Bettina Perregaard (1999) anfægter med reference til Roy Harris og David Olson denne udviklingstanke. Skriftsproget udvikles ifølge denne forskning både kultur- og individhistorisk som et tegnsystem der tjener andre funktioner end talen og tænkningen, og er derfor ikke udviklingsmæssigt knyttet til udviklingen af talesprog og indre sprog. Selv om Vygotskys udviklingsteori således på baggrund heraf kan forekomme forældet, og selv om han baserer sin analyse af det dynamiske forhold mellem det indre sprog og skriftsproget på en uholdbar generalisering, mener jeg at analysen er relevant for tilegnelsen af de former for skriftlighed som stadig i den vestlige kultur er forlenet med højest social prestige, og som skolesystemet traditionelt forvalter. Derimod kan noget tyde på at de nye kommunikationsformer som den elektroniske kommunikationsteknologi har ført med sig, vil ændre skriftlighedens vilkår på måder der også vil forandre (forståelsen af) tilegnelsesprocesserne (jf. også ovenfor side 235ff.).

derfor, hvis det bliver fremsagt eller nedskrevet, uforståeligt for andre (op.cit: 277). Skriftsproget er derimod maksimalt udfoldet og formelt mere fuldkomment også end talt sprog (ibid):

Overgangen fra maksimalt reduceret tale dvs. tale for sig selv, til maksimalt detaljeret skriftsprog, dvs. sprog henvendt til andre, kræver de mest komplicerede operationer af et barn, idet det vilkårligt skal opbygge meningsfulde helheder. (Op.cit: 277)

Vygotsky beskrev således tilegnelsen af skriftsproget som en krævende, sprogligt bevidstgørende og intellektualiserende proces. Skriftsprogundervisningen gør - ligesom fremmedsprogsundervisningen - barnet bevidst om de sproglige operationer som det allerede behersker i praksis i talesproget. Barnet bliver i stand til at operere bevidst og intentionelt med sine sprogfærdigheder og tilegner sig "en mere fri brug af ordet som værktøj for tanken og som udtryk for begrebet" (op.cit: 236). Denne psykiske udvikling bliver igen en afgørende forudsætning for udviklingen af skriftsproget (op.cit: 280).

Vygotsky klagede over at skriften, i betragtning af skriftsprogets centrale betydning for børns kulturelle udviklingsproces, indtog for beskeden en plads i den praktiske skoleundervisning (Vygotsky 1982: 150). Dette synspunkt, fremsat i Sovjetunionen i de tidlige tredivere, fandt et ekko i halvfemsernes Norge hos Erling Lars Dale.

Undervisning i almindelighed, og i særdeleshed undervisning i skriftsproget, indebærer ifølge Dale et historisk urealiseret potentiale for at frigøre elevens bevidsthed fra situationsbundet handling og forståelse (Dale 1996: 53). Som legen frigør fra bindingen til konteksten, frigør skriftsproget fra bindingen til det situationsbundne talesprog. Undervisning i skriftsproget gør elever bevidste om sproget, træner tænkningen og åbner for kreative sproghandlinger (op.cit: 61).<sup>56</sup>

Også dette projekt er drevet af sådanne synspunkter. Vygotsky producerede en viden om sprogets og skrivningens potentialer som stadig inspirerer forskningen (jf. fx Perregaard 2002), og som har stor produktiv kraft i forhold til undervisning og fag.

---

<sup>56</sup> Carl Bereiter og Marlene Scardamalia har fat i en side af dette perspektiv når de i deres undersøgelse af vidensfortællende og videnstransformerende skrivning konkluderer at videnstransformerende skrivning er intentionel skrivning og fremmer 'intentionel kognition': "Intentional cognition may be briefly defined as the setting and deliberate pursuit of cognitive goals - goals to learn, to solve, to understand, to define, and so on." (Bereiter & Scardamalia 1987: 361, jf. ovenfor side 191f.). Imidlertid inddrager Bereiter og Scardamalia ikke de sociale, emotionelle og æstetiske dimensioner som forbindes med den kognitive dimension i Vygotskys tænkning (jf. Dale 1996).

## Skriveundervisning og læring

I den danske oversættelse fra 1971 af Vygotskys *Tænkning og sprog* bruges ordet indlæring om den begrebslige udvikling der foregår i skoleundervisningen. I den amerikanske oversættelse fra 1986 bruges fortrinsvist ordet 'instruction', ind imellem kombineret med 'learning'.

I dag er ordet 'indlæring' stort set forsvundet ud af den danske pædagogiske retorik og erstattet af ordet 'læring'. Det hænger sammen med udviklingen i den pædagogisk-psykologiske forskning i sidste halvdel af det 20. århundrede, men også med kulturelle og diskursive aspekter af den såkaldte globalisering. Retorisk markeres udviklingen ikke blot i udskiftningen af indlæring med læring, men også i en positiv valorisering af læring i forhold til undervisning.<sup>57</sup>

Skiftet i pædagogisk retorik hænger, som uddannelsesforskeren Ove Korsgaard påpeger, sammen med en politisk-økonomisk betinget interesseforskydning fra uddannelse til læring. Uddannelse er forbundet med institutionsbegrebet, mens læringsbegrebet sætter fokus på individet. Dette paradigmeskift sætter Korsgaard i perspektiv til begrebet 'livslang læring' der er blevet et centralt begreb i samtidens globaliserede uddannelsestænkning. Mennesker må i det såkaldte kundskabssamfund indstille sig på at skulle lære hele livet, og dette kan ikke, af samfundsøkonomiske årsager, foregå inden for det etablerede uddannelsessystem (Korsgaard 1999: 208ff.).

I den pædagogisk-psykologiske forskning knytter fokuseringen på henholdsvis undervisning og læring sig historisk til behaviorismen og kognitivismen. Behaviorismen fokuserede med sin interesse i stimulus og respons-forholdet på undervisning, mens kognitivismen med sin interesse i indre psykologiske processer fokuserede på læring. Med 1950'ernes såkaldte kognitive vending forlod forskningen de behavioristiske positioner. Den kognitive forskning delte sig siden 60'erne i to spor, et kognitivistisk spor som har sit udspring i den schweiziske psykolog Jean Piagets teorier, og som i de seneste tiår er blevet videreudviklet inden for datavidenskaben og hjerneforskningen, og et sociokulturelt spor der har

---

<sup>57</sup> I *Psykologisk-pædagogisk ordbog* (Hansen et al. 2001) optræder de tre ord på følgende måde under opslagsordet læring: "**læring** mere eller mindre varig adfærdsændring som et resultat af erfaringer, kundskaber og øvelse ved eget valg af aktiviteter, arbejde og opgaver; ligger tæt op ad begrebet indlæring, som betegner de adfærdsændringer, der finder sted som et resultat af direkte påvirkning fra andre, især forældre og lærere; indlæring er udtryk for en traditionel opfattelse af, hvorledes adfærdsændringer finder sted og beskrives som tilegnelse af adfærdsændringer i tilknytning til skolens systematiske, formelle undervisning, hvorimod læring er udtryk for en opfattelse, der bl.a. understreger motivationens betydning og personens medansvar for læreprocessen [...]."

sit udspring i Vygotskys teorier og genetablerer forskningsinteressen i feltet mellem undervisning og læring (jf. Bruner 1998, se også ovenfor side 245).

Lars Qvortrup problematiserer i bogen *Det lærende samfund* de ideologiske valoriseringer af 'læring' og 'undervisning'. Han ser læring og undervisning som nødvendige svar på de samfundsmæssige moderniseringsprocesser (Qvortrup 2001: 124ff.). Med udgangspunkt i Niklas Luhmanns teori om sociale systemer bestemmer Qvortrup forholdet mellem læring og undervisning som "den særlige form for kommunikation, hvis intention er at forandre individer i overensstemmelse med forud fastsatte mål" (op.cit: 131). Undervisning er imidlertid ikke transfer af viden, men netop kommunikation hvis vellykkethed afhænger af den lærendes reaktion på den:

Læring betegner [...] den proces i hvilken et system, psykisk eller socialt, stimuleret af ydre påvirkning eller eventuelt blot i kraft af indre dynamikker, ud fra egne forudsætninger og med henblik på at opretholde sig selv ændrer dets egen funktionsmåde på en sådan måde, at det reagerer anderledes end før på en ydre påvirkning og samtidig kan sammenligne dets tidligere og nuværende reaktionsmåde. (Op.cit: 131f.)

Læring indebærer altså at den lærende forandrer sig selv og er bevidst om denne forandring. Læreprocesser igangsættes som regel af 'irritationer' eller 'forstyrrelser' udefra, undervisning er således en organiseret, specialiseret form for irritation.

Selv om Qvortrup ud fra sin systemteoretiske analyse vil afvise det begreb om internalisering som Vygotsky bruger om forholdet mellem kulturen og individet, så forekommer det mig alligevel at der er en vis overensstemmelse mellem Vygotskys analyse af begrebsdannelsens og betydningsdannelsens processer og den Luhmannske forståelse af læring. Fælles er beskrivelsen af en proces hvor den lærende reagerer på kommunikation med et svar, en forandring og bevidsthed om denne forandring.

Qvortrups analyse er relevant i denne sammenhæng fordi den giver et grundlag for at tænke Vygotskys teorier i forhold til moderniseringsprocesser. Læringsbegrebets semantiske indhold er ifølge Qvortrup dels at tilegne sig viden, dels at tage ved lære, at omstille sig. De to betydninger er to sider af samme sag (op.cit: 124). I det moderne netværkssamfund baseret på vidensøkonomi er det en nødvendighed at kunne håndtere en stadig øgende samfundsmæssig kompleksitet, og håndtering af kompleksitet sker gennem læring (op.cit: 19ff.).

Begrebsdannelsens og betydningsskabelsens processer som Vygotsky analyserer dem, ækvivalerer med de to semantiske aspekter af læring. Hos Vygotsky udfoldes således læreprocessernes sproglige dynamik. Qvortrup leverer med sin analyse af læringens nødvendighed et vidnesbyrd om relevansen og aktualiteten af Vygotskys teorier om sprogets funktion som læringsværktøj, og skrivningens rolle i læreprocesser.

### *Metakognition og betydningsdannelse*

Skriftsprogets centrale betydning som kulturelt værktøj har først og fremmest at gøre med dets metalingvistiske karakter. Skriftsprog er det som Vygotsky kalder videnskabelige begreber, dvs. begreber der er løsrevet fra deres reference og etablerer et betydningssystem hvis indbyrdes afgrænsninger henviser til andre ord og ikke til en konkret kontekst. Skrivning er i den forstand begrebsdannelse og sproglig metakognition.

Det er en pointe hos Vygotsky at tilegnelse af skriftsproget skaber bevidsthed om og nye sproglige handlemuligheder i talesproget. Denne indsigt har David Olson udforsket og dokumenteret i historisk perspektiv (jf. ovenfor side 270f.).

Skrivningens potentialer for begrebsdannelse og betydningsskaben skyldes i vygottskyansk perspektiv sammenstødet mellem det dekontekstualiserede skriftsprog med dets etablerede ord-betydninger og det indre sprog med dets flydende, holistiske ord-meninger. Hvis skriveren kan konstruere skriftsprogets ordbetydninger som regler i et spil der frisætter fantasi og leg i sproget, bliver skrivning til en produktiv betydningsskaben. I processer hvor skriftsprogets betydningsfastlæggelser begribes som systemer af spilleregler, aktiveres såvel metakognitiv kundskab om sprog og om de indholdssammenhænge de konkrete udsagn tematiserer, som legens begær af anden orden.

Skriftsprogets ord-betydninger udfolder sig i tekster, og tekster er igen indlejret i genresystemer. Med reference til Vygotskys samtidige, den russiske litteraturteoretiker og sprogfilosof Mikhail Bakhtin, vil jeg udvide Vygotskys analyse til en forståelse af skrivning som produktion af udsagn i et dialogisk og intertekstuel socialt rum hvor ord-betydningernes spil er reguleret af andre tekster og skribenter (jf. Bakhtin 1986).<sup>58</sup> Herved bliver

---

<sup>58</sup> Caryl Emerson påviser i en sammenstilling af Bakhtins og Vygotskys tænkning om "the outer word and inner speech" at de to ganske vist ikke refererer til hinanden, men mødes i de ultimative implikationer af deres tænkning (Emerson 1983: 251).

det produktive forhold mellem mening og betydning konkretiseret og anbragt i et større socialt rum af skriftlige diskursive udsagn.

Talen ligger, siger Vygotsky, som sprogfunktion mellem det indre sprog og skriftsproget. Talen betjener sig også af socialt accepterede ord-betydninger, men disse kan i langt højere grad forhandles i samtaleforløb i forhold til den konkrete situation og de referencer som de talende forholder sig til. Det er denne type forhandlinger der i skrivning sættes i værk af den skrivendes bevidste arbejde med sproget.

I procesorienteret skriveundervisning udvikles elevernes 'zone for den nærmeste skriveudvikling' i mundtlige samarbejdsprocesser om skrivning. Samtalen inddrages her som et trappetrin for de lærendes internalisering af skrivningens betydningsspil. Den norske skriveforsker Torlaug Hoel har i sin disputats om elevsamtaler om skrivning i den videregående skole belyst disse samarbejdsprocesser teoretisk og empirisk (Hoel 1995).

### *Skrivepædagogiske refleksioner*

Vygotsky indskriver skrivning og skriveundervisning i en omfattende teori om kultur og individuel udvikling, undervisning og læring, sprog og tænkning. Disse begrebspaar repræsenterer tre dimensioner af et gensidigt, produktivt afhængighedsforhold mellem det kulturelle/socialt og det individuelle/psykiske.

Skrivning er - i samspil med læsning - et værktøj til at internalisere kulturens viden, til at blive bevidst om denne videns karakter og til at eksperimentere med dens former. Den metakognitive, eksperimenterende position fremhæves af Vygotsky som begrebsdannelsens mest krævende niveau hvor den lærende er i stand til at løsrive sin faglige viden fra den sammenhæng hvor den blev dannet, og overføre den til andre sammenhænge.

Denne position nås imidlertid gennem læreprocesser hvor de spontane erfarings- og kontekstbundne begreber og de bevidstgørende, dekontekstualiserende videnskabelige begreber gensidigt kvalificerer hinanden. Gøren og tænken vekselvirker også i skriveprocessen som kognitiv skriveforskning har vist (Flower & Hayes 1981, Bereiter & Scardamalia 1987, 1991).

En skriveundervisning der har som mål at eleverne gør kulturens viden til sig, og at de derigennem udvikler deres sproglige handlerum - og deres subjektivitet - må til stadighed udfordre eleverne og skabe zoner for deres nærmeste udvikling. Sproglig og faglig bevidstgørelse og kreativ og dynamisk tænkning kan foregå i skrivning på alle niveauer.

Skrivningens potentialer for læring og tænkning realiseres imidlertid ikke uden videre i skolens undervisning. Carl Bereiter og Marlene Scardamalia har forsket i skoleelevers skrivning og viser at en del skoleskrivning tilsyneladende fastholder elever i overfladiske reproducerende skrivestrategier (Bereiter & Scardamalia 179ff., se også ovenfor side 190ff.).

I den socio-kontekstuelle skriveforskning fokuseres der på samarbejde og imitation som læringsformer. Integrationen af skriftligt og mundtligt ses også i det systematiske arbejde med skrivningen som tænkefunktion. Skriveundervisning er i denne type undervisning ikke en isoleret disciplin. Skrivning integreres i det faglige arbejde for at aktivere de synergier som skabes i kraft af skriftsprogets særlige funktion som motor for sproglig udvikling.

## Skrivning og modernitet i Michel Foucaults perspektiv

Sig mig engang, forestiller I jer at jeg ville lægge så megen møj og så megen nydelse i mit skriveri, tror I at jeg ville sidde så stædigt bøjet over mit forehavende hvis jeg ikke - med temmelig rystende hånd - var i færd med at forberede en labyrint at vove mig ind i, at forskyde min tale til for at åbne underjordiske passager for den, lade den styrte ned og komme langt væk fra sig selv, lade den finde fremspring som sammentrænger og deformerer dens vej, hvor jeg fortaber mig og til sidst kommer til syne for øjne som jeg aldrig skal møde igen. Jeg er uden tvivl ikke den eneste som skriver for ikke længere at have et ansigt. Spørg mig ikke hvem jeg er, og forlang ikke af mig at jeg skal forblive den samme: det er bureaukrat-moral; den forvalter vore papirer. Lad os være fri for den når vi skriver. (Foucault 1969a: 28)<sup>59</sup>

Citatet her står som afslutning på introduktionen til *L'archéologie du savoir* (1969). Michel Foucault redegør i introduktionen for det opgør med den traditionelle historieforskning som hans tre foregående bøger har været en del af.<sup>60</sup> Afsluttende kommenterer han sit projekt i *L'archéologie du savoir*. Det skal, siger han, ses som et usikkert og famlende forsøg på at indkredse den analytiske position som han lige så søgende har været i færd med at udvikle i de tidligere bøger. I en kort fiktiv dialog gengiver han den kontrovers som han forventer bogen vil afstedkomme. Den kritik han imødeser, vil opfatte Foucaults søgende attitude som manglende konsistens, forskningsmæssig uhæderlighed og bevidst drilleri. Citatet er Foucaults fiktive svar på kritikken.

Det provokerende ved Foucaults udsagn i citatet er hans afsværgen af et stabilt og ansvarligt subjekt for det skrevne. Skriveprojektets formål er ligefrem at af-skrive identiteten.

Hans projekt har været, siger han, at udvikle en metode som kan føre hans skrivning ind i en uforudsigelig labyrint. Projektet er en toleddet bevægelse: et viljestyret, stædigt og nydelsesfuldt arbejde med at *forberede*

<sup>59</sup> - Eh quoi, vous imaginez-vous que je prendrais à écrire tant de peine et tant de plaisir, croyez-vous que je m'y serais obstiné, tête baissée, si je ne préparais - d'une main un peu fébrile - le labyrinthe où m'aventurer, déplacer mon propos, lui ouvrir des souterrains, l'enfoncer loin de lui-même, lui trouver des surplombs qui résumant et déforment son parcours, où me perdre et apparaître finalement à des yeux que je n'aurai jamais plus à rencontrer. Plus d'un, comme moi sans doute, écrivent pour n'avoir plus de visage. Ne me demandez pas qui je suis et ne me dites pas de rester le même: c'est une morale d'état-civil; elle régit nos papiers. Qu'elle nous laisse libres quand il s'agit d'écrire.

<sup>60</sup> *Histoire de la folie* (1961), *Naissance de la clinique* (1963), *Les mots et les choses* (1966).



labyrinten, og processen *inde i labyrinten* som åbner ukendte rum, tvinger skriften væk fra det viljestyrede og planlagte, og lader forfatteren tabe sin identitet og ende med at blive set af øjne som han ikke har noget ansvar overfor fordi han næste gang vil komme til syne et helt andet sted, for andre øjne.

Citatet er på flere måder karakteristisk for Foucaults udsagn om skrivning. De kan være teoretiske, men har resonansbund i hans egen praksis. De borer sig ind i selve skriveprocessen og finder i denne et alment erkendelsesteoretisk og samtidsdiagnostisk perspektiv. Vilklårene for den konkrete produktion af skrift fremstår som identiske med vilklårene for udviklingen og gennemførelsen af et videnskabeligt projekt.

Skriveprocesser indebærer hos Foucault et indbygget paradoks: skrivning og forskning fordrer en bevidst udgangsposition, men er på samme tid pr. definition en bortskrivning af både positionen og den subjektivitet som den er bærer af. Citatet skildrer det diskursive univers som skrivningen snor sig igennem og (de)formerer af, og i afslutningens udfald mod bureaukratmoralen klinger et heftigt forsvar for friheden til at udforske diskursernes og subjektivitetens grænser. Skrivning ses således også som genreoverskridende (jf. nedenfor side 292). Der er ingen principiel forskel på fiktion og forskende skrivning (Finas 1977: 236), den afgørende forskel drejer sig om hvilken etos der driver skrivningen.

Foucaults tilgang til skrivning kan være en inspiration for skriveundervisning på flere niveauer. Den understreger først og fremmest det uomgængeligt nødvendige i at beskæftige sig seriøst med det diskursive som både et vilkår og et handlerum. Foucault analyserer disse vilkår og dette handlerum og bidrager her både med øjenåbnende teoretisk indsigt og med praksiserfaring og -refleksioner. Foucault demonstrerer således at beskæftigelse med skrivning er et eksistentielt projekt, men i ganske hverdagsagtig forstand: i skriveværkstedet arbejdes der altid med subjektets positionering i sproget og dermed i verden.

Skrivning er i en vis forstand et gennemgående tema i Foucaults bøger, artikler og interviews. De nøgleord han selv i et interview fra 1982 opsummerede sit projekt i, er: viden, sandhed, magt og selv:

What I have studied are the three traditional problems: (1) What are the relations we have to truth through scientific knowledge, to those 'truth games' which are so important in civilization and in which we are both subject and object? (2) What are the relationships we have to others through those strange strategies and power relationships? And (3) what are the relationships between truth, power and self? (Martin 1988: 15)

Det der binder disse tre problemer sammen og gør dem til et samlet projekt, er diskursiv praksis som objekt for analyse og som analytisk praksis.

Samspillet mellem de to niveauer kommenterede Foucault i et interview fra 1967. Hans projekt var, sagde han, ”noget i retning af en etnologi over den kultur vi tilhører”.<sup>61</sup> Samtidig var det et skriveprojekt hvor han måtte forholde sig analyserende til sit eget sprog:

Idet jeg analyserer betingelserne for vor rationalitet, stiller jeg også samtidig spørgsmål ved sproget, problematiserer jeg også mit eget sprog, hvis opkomst jeg analyserer. (Foucault 1967/69: 605f.; oversættelse Kristensen 1985: 50)<sup>62</sup>

Det er denne praksisdimension der gør Foucault særlig interessant for mit projekt. Lars-Henrik Schmidt og Jens Erik Kristensen karakteriserer Foucaults projekt som en ny praksis for filosofien, en diskursanalytik frem for en teori: ”Den er først og fremmest en bestemt analytik, en praksis som maner til eftertanke og efterfølgelse uden at muliggøre repetition.” (Schmidt & Kristensen 1985: 5).<sup>63</sup> Jeg analyserer ikke denne praksis konkret, altså Foucaults videnshistoriske analyser, men forfølger Foucaults udsagn om skrivning.

Den beskrivelse af skriveprocessen og dens implikationer som Foucault giver i citatet fra *L'archéologie du savoir*, ser jeg som en grundforestilling i hans refleksioner over skrivning. Den udfoldes som et praksisspor i forhold til de hovedtemaer han nævner i interviewcitater.

## Modernitetens filosofiske etos

Foucault var inspireret af Nietzsche i sine tanker om konstitueringen af det moderne menneske, om forholdet mellem magt og viden og om historicitet (jf. Safranski 2000: 296ff.). I sine refleksioner over sprog og

<sup>61</sup> quelque chose comme une ethnologie de la culture à laquelle nous appartenons

<sup>62</sup> En outre, par l'analyse des conditions mêmes de notre rationalité, je mets en question notre langage, mon langage, dont j'analyse le mode sur lequel il a pu surgir.

<sup>63</sup> Der har efter Foucaults død i 1984 dannet sig to 'skoler' for forståelsen af hans værk. Den ene udgår fra Hubert Dreyfus og Paul Rabinows *Michel Foucault. Beyond Structuralism and Hermeneutics* (1982); den fokuserer på en række skift i forfatterskabet og opfatter dette som et udviklingsforløb frem mod en stadig mere selvstændig Foucaultsk tænkemåde. Den anden, som markeres i fx Gilles Deleuzes *Foucault* (1986), og som Lars-Henrik Schmidt og Jens Erik Kristensen også må høre til indenfor, fokuserer på kontinuiteter og sammenhænge, på hvordan en række grundlæggende problemstillinger tages op i stadig nye formuleringer som led i en bestemt erkendelsesteoretisk og –etisk bestræbelse igennem forfatterskabet (Tygstrup 1995: 67). Min læsning af Foucault ligger, som det fremgår, i forlængelse af denne sidste 'skole'.

skrift trækker han på skriftteoretikere som Jacques Derrida og Roland Barthes. Disse og andre inspirationskilder brugte han nærmest som sparringspartnere i sit eget projekt. Om sin brug af Nietzsche sagde Foucault selv:

Nietzsches præsens bliver stadig vigtigere. Men jeg finder det kedsommeligt, når man helliger ham kommentarer, som man også skriver dem til Hegel og Mallarmé. Hvad mig selv angår, benytter jeg mig af de folk jeg kan lide. Den eneste anerkendelse, som man kan bevidne en tænkning som Nietzsches, består i, at man benytter den, fortærer den, mishandler den og bringer den til at skribe. Om kommentatorerne bekræfter en eller ej, er fuldstændigt uinteressant. (Brochier 1975: 753; oversættelse Schmidt et al. 1985: 5)<sup>64</sup>

Foucault fokuserede i sine videnshistoriske studier på konstitueringen af det moderne menneske omkring overgangen til det 19. århundrede. Det moderne menneske konstitueres i de nye videnskaber om mennesket, psykiatrien, psykologien, pædagogikken, kriminologien og de humanistiske videnskaber. Foucaults centrale pointe er at det moderne menneske konstitueres som en norm på baggrund af en udskillelse og patologisering af 'det andet', det der falder uden for normen: galskaben, kriminaliteten, perversionen. Denne udskillelse bliver grundlag for de moderne videnskaber om mennesket. I sine konkrete analyser viste Foucault hvordan humanvidenskaberne og de institutioner de forbinder sig med, organiserer nye måder at producere viden om mennesket og dermed konstruerer det moderne menneske som både subjekt og objekt for det videnskabelige blik. Han så dette moderne menneske som en historisk konstruktion der allerede var under afvikling i det 20. århundredes humanvidenskaber:

Mennesket er, som vore tankers arkæologi let viser, en opfindelse af nyere dato. Og måske nærmer den sig sin undergang. (Foucault 1966: 398)<sup>65</sup>

Det moderne menneske, subjektet der forstår sig selv som konstituerende for viden og tænkning om mennesket, er altså et diskursivt produkt, dvs.

---

<sup>64</sup> La présence de Nietzsche est de plus importante. Mais me fatigue l'attention qu'on lui prête pour faire sur lui les mêmes commentaires qu'on a faits ou qu'on ferait sur Hegel ou Mallarmé. Moi, les gens que j'aime, je les utilise. La seule marque de reconnaissance qu'on puisse témoigner à une pensée comme celle de Nietzsche, c'est précisément de l'utiliser, de la déformer, de la faire grincer, crier. Alors, que les commentateurs disent si l'on est ou non fidèle, cela n'a aucun intérêt.

<sup>65</sup> L'homme est une invention dont l'archéologie de notre pensée montre aisément la date récente. Et peut-être la fin prochaine.

en subjektposition der er givet i kraft af denne særlige diskurs om mennesket. Decentreringen af subjektet er, forstået fra Foucaults position, en immanent regel i diskursen om det moderne menneske. Diskursen regulerer hvad der kan siges, hvordan der kan tales og fra hvilke positioner.

'Modernitetens etos' er et nøglebegreb for Foucaults forståelse af den filosofiske og forskende skrifters opgave i tiden. I artiklen "Qu'est-ce que les Lumières?" fra 1984 analyserede han Kants formulering af oplysningsprojektet og viste hvordan moderniteten har sit udspring heri. Moderniteten forstod han ikke som en epoke, men som en bestemt indstilling. Denne filosofiske "etos" definerede Foucault som en måde at tænke, føle og agere på der på samme tid markerer et tilhørsforhold og fremstiller sig som en forpligtelse (Foucault 1984c: 568). Den filosofiske etos så han som en 'grænseattitude' (op.cit: 574) der hæver sig over modstillingen indenfor-udenfor, og endvidere som en forpligtelse til at belyse det givne kritisk og herigennem få øje på det ikke-nødvendige som kan tænkes anderledes:

Den kritiske ontologi om os selv må bestemt ikke betragtes som en teori, en doktrin, heller ikke som et permanent korpus af viden som akkumuleres; den må forstås som en holdning, en *etos*, et filosofisk liv hvor kritikken af det vi er, på samme tid er en historisk analyse af de grænser som vi er underlagt, og et eksperiment med muligheden af at overskride dem. (Op.cit: 577)<sup>66</sup>

Modernitetens etos karakteriseres som en grænseattitude og en kritisk ontologi. Den er en indstilling der accepterer at vores væren i nutiden har ontologisk status, og på samme tid uophørligt søger efter kontingensens sprækker. I analysen af modernitetens etos fæstnede Foucault sit eget projekt historisk. Han tilskrev imidlertid historicitet en anden betydning end traditionelt, nemlig som et fænomen knyttet til diskursiv praksis. Modernitetens etos er således ifølge Foucault en diskursiv praksis.

Ligesom 'kritisk ontologi' er også grænsens metaforik paradoksalt dobbelttydig: grænsen betegner på den ene side det sted hvor de to uforenelige tilstande af accept og kritik holdes åbne på én gang. Men grænse tillægges på den anden side også i citatet ovenfor betydningen

---

<sup>66</sup> L'ontologie critique de nous-mêmes, il faut la considérer non certes comme une théorie, une doctrine, ni même un corps permanent de savoir qui s'accumule; il faut la concevoir comme une attitude, un *étos*, une vie philosophique où la critique de ce que nous sommes est à la fois analyse historique des limites qui nous sont posées et épreuve de leur franchissement possible.

'begrænsning', noget der kan overskrides ("en historisk analyse af de grænser som vi er underlagt, og et eksperiment med muligheden af at overskride dem").

Denne paradoksale dobbeltattitude er grundmønstret i Foucaults tænkning og praksis. Herudfra udøvede han sin kritik af samtidig tænkning, og mønstret genfindes i hans analyser af magtens og subjektivitetens former såvel som i hans tanker om skrivningens praksis.

### **Attituder af modmodernitet – et vidensregime i skrivningen**

Den skriveproces som Foucault beskriver i citatet side 273, er en udfoldelse af 'den kritiske ontologi af os selv' i skrivningens praksis. Her etableres en subjektivitetsposition fra hvilken det er muligt at bortskrive subjektiviteten. Bureaukratmoralen som Foucault sarkastisk-lidenskabeligt afviser, søger at kontrollere ham og hans projekt ved at forlange en stabil identitet af ham og hans tænkning. Den er et eksempel på hvad Foucault i artiklen om oplysningsprojektet kalder "attituder af 'modmodernitet'" (op.cit: 568). Set som et perspektiv på institutionel skrivning kaster både eksemplet og analysen lys over uproduktive mekanismer i præstationsorienteret skrivning, også i skolen.

De attituder af modmodernitet som Foucault kritiserer, har det tilfælles at de opererer med en metafysisk instans. Metafysik skal her forstås i bred forstand, sådan som begrebet udlægges af Lars-Henrik Schmidt: "forestillingen om at der er et bag-ved-diskursen, som begrundes den og er dens væsentlighed - enten i form af en egentlig reference-instans (subjektet, jeget, ånden etc.) eller som en sandhedsdimension" (Schmidt 1985a: 12). Der er altså tale om attituder der tiltager sig en uantastelig sandhedsposition.

Foucault så den metafyske tænkning udfoldet i fortolkningens praksis, i det som han kaldte 'kommentaren'. 'Kommentaren' er en fortolkningsprocedure der har til formål at kontrollere den 'diskursive hændelse':

... jeg sætter at talefrembringelsen [la production du discours] i ethvert samfund bliver kontrolleret, udvalgt, organiseret og fordelt i medfør af et antal procedurer, som har til opgave at besværges magter og farer, at beherske begivenhedens slumpræf og undvige dens tunge, dens

frygtelige materialitet.” (Raulet 1983: 10f.; oversættelse S. Gosvig Olesen i Foucault 1980a: 43)<sup>67</sup>

Fortolkningen så Foucault som et vidensregime, dvs. som en dominerende diskurs i kulturen. Den betjener sig som central figur af ’forfatteren’. Forfatteren som fortolkningsfigur udspringer af diskursen om det moderne menneske som subjekt for historien og tænkningen. Når forfatteren bliver forklaringspunkt for den diskursive hændelse, ledes opmærksomheden væk fra det konkrete udsagn (Foucault 1971a: 28ff.). Forfatteren er en kontrolprocedure der regulerer bestemte former for skriftproduktion, herunder den som Foucault interesserede sig for og praktiserede.

I artiklen “Qu'est-ce qu'un auteur?” (1969b) analyserede Foucault forfatterfunktionen som et kontrolprincip for en bestemt diskursiv formation, nemlig de tekster som kobles sammen med et forfatternavn. Denne diskursive formation har en særlig status, særlige eksistensbetingelser, regler for cirkulation og funktion. Et privat brev eller en kontrakt har underskrivere, men ikke forfattere. Det har derimod litteratur, videnskabelig produktion og en række andre teksttyper (Foucault 1969b: 798).<sup>68</sup>

Forfatterfunktionen tillægges en ideologisk status i vores kultur, siger Foucault, idet forfatteren tillægges en status og funktion som er den modsatte af hans virkelige funktion. Forfatteren har siden romantikken været set som en genial skaber af nye, originale betydninger, men forfatterfunktionen fungerer i virkeligheden begrænsende for fiktionens ’truende betydningsynglen’:

Forfatteren muliggør en begrænsning af betydningernes kræftagtige, farlige formering i en verden hvor man økonomiserer, ikke bare med sine ressourcer og rigdomme, men med sine egne ord og deres betydninger. Forfatteren er det økonomiske princip for betydningsdannelsen. (Op.cit: 811)<sup>69</sup>

---

<sup>67</sup> ... je suppose que dans toute société la production du discours est à la fois contrôlée, sélectionnée, organisée et redistribuée par un certain nombre de procédures qui ont pour rôle d'en conjurer les pouvoirs et les dangers, d'en maîtriser l'événement aléatoire, d'en esquiver la lourde, la redoutable matérialité.

<sup>68</sup> Heriblandt også skolegenrer som den danske stil og andre skolegenrer der ikke er rene øvegenrer.

<sup>69</sup> L'auteur rend possible une limitation de la prolifération cancérisante, dangereuse des significations dans un monde où l'on est économe non seulement de ses ressources et richesses, mais de ses propres discours et de leurs significations. L'auteur est le principe d'économie dans la prolifération du sens.

Forfatteren gøres til et (bort)forklaringspunkt for modsigelser, forandringer, forskelle i diskursen gennem henvisning til elementer som forfatterens biografi, individuelle perspektiv, sociale position, udvikling, indflydelse fra andre mv.<sup>70</sup>

Foucaults pointe i artiklen er at forfatterfunktionen som kontrolprocedure i 'kommentaren' undermineres indefra, igennem skrivningens praksis i moderne litteratur.<sup>71</sup> Med en analyse som er i tæt dialog med skriftteoretikere som Derrida og Barthes (jf. fx Østergaard 1992: 11f.), påviser Foucault det 'etiske princip' i moderne skriftproduktion at den talendes identitet er ligegyldig:

I denne ligegyldighed tror jeg at man må se et af de fundamentale etiske principper i samtidens skriftproduktion. Jeg siger etisk fordi denne ligegyldighed ikke bare er et træk der karakteriserer den måde man taler eller skriver på, men det er snarere en slags iboende regel, uophørligt genoptaget, aldrig fuldført helt, et princip der ikke præger skrivning som produkt, men dominerer den som praksis. (Foucault 1969b: 792)<sup>72</sup>

Foucault skelner her skriften som praksis fra skriften som produkt. Det særligt moderne er ifølge analysen at skriftens praksis ikke bare i teknisk, metodisk forstand er styret af mekanismer som ikke kan ses i produktet, men skriftens praksis er domineret af et etisk princip, dvs. af den holdning til forfattersubjektivitetens positionering i skrivningen at dennes identitet er ligegyldig. Når dette princip dominerer skriftens praksis, mister forfatterfunktionen som fortolkningskategori evnen til at begribe produkternes udsagn.

Skriften som praksis udskilles i artiklen også fra den proces der ligger forud for skrivningen, forfatterens etablering af position at skrive fra, af stofflige referencer og retoriske værktøjer.

Moderne skrivning har befriet sig for udtrykkets dimension ("la thème de l'expression") siger Foucault, dvs. for funktionen som udtryk for det skrivende selv (op.cit: 792f.). Den er heller ikke bundet til indholds-

<sup>70</sup> Således kan også lærerens fokusering på elevens faglige biografi skabe blindhed for brud, nytænkning, fagligt og sprogligt kontroversielle udsagn i elevens tekster.

<sup>71</sup> Foucault refererer til Beckett og til Mallarmé, jf. "Forfatterens forsvinden som siden Mallarmé har været en stadigt genkommende begivenhed..." (op.cit: 796). ("La disparition de l'auteur, qui depuis Mallarmé est un événement qui ne cesse pas...")

<sup>72</sup> Dans cette indifférence, je crois qu'il faut reconnaître un des principes éthiques fondamentaux de l'écriture contemporaine. Je dis éthique, parce que cette indifférence n'est pas tellement un trait caractérisant la manière dont on parle ou dont on écrit; elle est plutôt une sorte de règle immanente, sans cesse reprise, jamais tout à fait appliquée, un principe qui ne marque pas l'écriture comme résultat mais la domine comme pratique.

referencen, men er en leg med tegn organiseret efter tegnenes natur. Skrivning beskrives som en leg med tegn der gøres mulig af legens regler, men altid også overskrider dem.<sup>73</sup> Her ses således igen den paradoksale dobbeltheds mønster:

Det vil sige at skrivningen er en leg med tegn organiseret mindre efter tegnenes indhold end efter selve betegnerens natur; men samtidig eksperimenterer skrivningen altid med at gå til grænsen for sine egne regler; den overskrider og modgår dem, accepterer og leger med dem; skrivningen udfolder sig som en leg der altid går efter reglerne, men dog overskrider dem. Skrivning drejer sig ikke om at manifestere eller forherlige selve skrivehandlingen; ikke om at fæstne et subjekt i et sprog; den handler om at åbne et rum hvor det skrivende subjekt konstant forsvinder. (Op.cit: 793)<sup>74</sup>

Også skriverens retoriske valg har en paradoksal dobbelthed. De er subjektive valg og uddriver samtidig i kraft af deres sproglige regularitet skriverens individualitet:

...med alle de spidsfindigheder som han sætter op mellem sig og det som han skriver, udsletter det skrivende subjekt alle tegnene på sin særlige individualitet; skriverens mærke er ikke andet end hans særlige måde at være fraværende på; han må påtage sig den dødes rolle i skrivningens leg. (Ibid.)<sup>75</sup>

I analysen af 'det etiske princip' i skrivningens praksis underbygger Foucault den beskrivelse af skrivningens praksis som han giver i *L'archéologie du savoir*. Han isolerer et niveau som ligger mellem forberedelsen af skrivningen, den bevidste positionering, og det færdige produkt der kan underlægges fortolkning gennem forfatterfunktionens kontrolprocedure. Skrivning som praksis beskrives som en proces styret af

---

<sup>73</sup> Det er interessant at se sammenfaldet mellem denne analyse og Vygotskys analyse af legens mekanismer. Hos Vygotsky ses sproglig regelstyring i legen som selve motivationsgrundlaget, det 'begær af anden orden' som styrer legen. Dette begær er netop en dobbelthed af selvpålagt tvang der frisætter fantasi. Legens betingelse er således at det individuelle subjektive behovsmønster transformeres og integreres i de sprogligt-sociale legeregler (jf. ovenfor side 260ff.).

<sup>74</sup> Ce qui veut dire qu'elle est un jeu de signes ordonné moins à son contenu significatif qu'à la nature même du signifiant; mais aussi que cette régularité de l'écriture est toujours expérimentée du côté de ses limites; elle est toujours en train de transgresser et d'inverser cette régularité qu'elle accepte et dont elle joue; l'écriture se déploie comme un jeu qui va infailliblement au-delà de ses règles, et passe ainsi au-dehors. Dans l'écriture, il n'y va pas de la manifestation ou de l'exaltation du geste d'écrire; il ne s'agit pas de l'épinglage d'un sujet dans un langage; il est question de l'ouverture d'un espace où le sujet écrivant ne cesse de disparaître.

<sup>75</sup> ...par toutes les chicanes qu'il établit entre lui et ce qu'il écrit, le sujet écrivant dérouté tous les signes de son individualité particulière; la marque de l'écrivain n'est plus que la singularité de son absence; il lui faut tenir le rôle du mort dans le jeu de l'écriture.



regler der er bundet til tegnenes indbyrdes relation. I artiklen om forfatterfunktionen konkretiseres karakteren af dette spil ikke. Med reference til fx citatet ovenfor om Foucaults læsning af Nietzsche (side 276) kan tegnenes betydningsspil også forstås som intertekstuelle betydningers spil. Skrivningens labyrint er således en bevægelse gennem et felt af betydninger hvor skriveren ved bevidst at underlægge sig disse vilkår netop har mulighed for at etablere et nyt spor.

Foucaults tematisering af skrivningens praksis og kampen for at skrive sig ud af de givne diskurser og omverdenens tolkninger repræsenterer ikke i sig selv en original tanke. Det er en oprindelig romantisk forestilling som i det 20. århundrede kan ses udfoldet i surrealistiske forfatteres skrift-eksperimenter. Den freudianske forståelse af den slags skriveprocesser ses også hos Umberto Eco som i interview fra 1993 talte om at fremskrive sine vilde tanker under den civiliserede skrift (jf. ovenfor side 238). Foucault har, jf. nedenfor, været optaget netop af den surrealistiske forfatter Raymond Roussels forfatterskab. Det nye og radikale i Foucaults analyse er hævdelser af diskursens niveau som det eneste produktive fortolkningsrum. Hans analyse er ikke psykologisk eller psykoanalytisk, og han opererer heller ikke med den romantiske modstilling af den borgerlige nyttetænkning og den kunstneriske geniale indsigt. Hos Foucault er problemet ikke at der fortolkes, eller at mere autentiske, ubevidste dele af personligheden undertrykkes. Problemet er selve den metafysiske funderede hævdelser af et ideelt eller autentisk niveau som med forfatterfiguren som fortolkningskode lægges ind over diskursen og gør den til noget andet end den er.

Hvad kan denne analyse bruges til set i forhold til skrivning i undervisningssammenhænge? Den kan bruges som analysenøgle for den institutionelle fortolkning af elevernes tekster og elevernes skrivning. Skrivning i institutionelle sammenhænge som skolen mister ifølge denne analyse sine produktive potentialer når den styres af 'metafysiske' fortolkningsnøgler som idealiserede normer, præstationsinteresser, forestillinger om elevforfatterens psykiske, sociale eller faglige konstitution mv. En pointe er også at sådanne fortolkningsnøgler er virksomme ikke bare udefra i forhold til produkterne, men også indefra, i den skrivendes forberedende og planlæggende processer. Foucaults analyse kan således give grundlag for refleksioner over skriveundervisningens normative indlejring og over hvilke konkrete praksisformer der kan eksplicitere og

afidealisere virksomme fortolkningsnøgler og give elever værktøjer til at gerere sig produktivt i de diskursive rum de skriver i.<sup>76</sup>

Foucault udvikler i "Qu'est-ce qu'un auteur?" en kulturel vision. Med de litterære erfaringer som murbrækker ser han mulighederne for ændringer i betingelserne for diskursproduktion i kunstnerisk og videnskabelig skrivning. Foucault understreger at der ikke er tale om en romantisk utopi om magtfri skrivning, men blot om en ny og anderledes diskursiv orden. Her, forestiller han sig, vil al diskurs udvikle sig i 'en mumlens anonymitet', eksisterende viden/magt-former vil forrykkes, og der vil blive skabt et åbent felt for dannelsen af nye (op.cit: 811). Der vil ikke blive stillet spørgsmål om forfatterens virkelige identitet, om autenticitet og originalitet, men der vil i stedet blive spurgt til diskursens eksistensmodus, hvor den har været brugt, hvordan den kan cirkulere, hvem der har mulighed for at tage den til sig, hvor der er plads i den for mulige subjekter mv.

Foucault forholdt sig af gode grunde ikke til den elektroniske kommunikationsteknologi. I 1969 hvor artiklen blev skrevet, var datateknologien en ren regneteknologi, og da han døde i 1984, var informationsteknologien stadig i sin relativt spæde vorden som kulturelt medie for kommunikation. Det er imidlertid interessant at konstatere at Foucaults vision kan siges at være under realisering i de nye elektroniske kommunikationsformer. Her stilles der spørgsmål om diskursens design, og om hvem der kan tage den i brug og positionere sig i den. Diskurs fremstår som handlende og formende processer i et intertekstuel rum.

Bortset fra at man kan lade sig imponere af Foucaults evne til at få øje på disse skriftpotentialer før kommunikationsteknologien tydeliggjorde dem, giver dette perspektiv også hans analyse en særlig aktualitet. Han stiller simpelthen i "Qu'est-ce qu'un auteur?" moderne spørgsmål til skrivning, læsning og 'literacy'-undervisning, og han spidsformulerer en grundkonflikt i skriveundervisningen som den elektroniske kommunikationsteknologi har gjort det vanskeligere at lukke øjnene for. Forfatterfunktionen og med den originalitetsfordringen er under afmontering i den form vi hidtil har kendt den, og afløses tilsyneladende af ethopoetiske spil med positionering, identiteter og illokutionære formularer.

---

<sup>76</sup> Den procesorienterede skrivepædagogik har indført sådanne praksisformer med udskilningen af tænkeskrivningen som en skrivefunktion hvor den skrivende har sig selv som adressat.

## Magtens ontologi

Foucault udviklede en kritisk ontologi af magten hvis grundtræk er at magt er det givne, at magt kan være uproduktiv eller produktiv, og at den kan være produktiv på forskellige måder. Magt udøves ifølge denne analyse i vidensregimer både udefra og indefra, og den er samtidig betingelsen for at der kan tænkes ud over vidensregimets grænser.

I det følgende vil jeg søge at vise at Foucaults magtanalyse kan være en produktiv analytisk tilgang til undervisning og dannelse i lys af moderniteten.

Det franske ord for magt, 'pouvoir', betyder både 'magt' og 'evne'. Det gør Foucaults magtanalyse mere sprogligt logisk, men samtidig mere kompliceret at 'oversætte' til dansk. Læseren må fastholde dette betydningsspil også hvor det ikke kommenteres direkte i det følgende.

Magt udøves ifølge Foucault i netværker af diskursive og ikke-diskursive elementer, såkaldte "dispositifs":

Det som jeg prøver at indkredse med dette udtryk, er for det første en absolut heterogen helhed, bestående af diskurser, institutioner, arkitektoniske former, reglementer, love, administrative forholdsregler, videnskabelige udsagn, filosofiske, moralske og filantropiske læresætninger, kort sagt: det sagte så vel som det ikke sagte er elementer i dispositivet. Dispositivet selv er det system af relationer som kan etableres mellem disse elementer. (Colas et al.1977: 299)<sup>77</sup>

I *L'archéologie du savoir* (1969) etablerede Foucault et diskursanalytisk begrebsapparat til analyse af de acceptregler der regulerer vidensformer (jf. ovenfor side 56f.). I vidensarkæologiens systematiske analyseapparat lå en analyse af magtens virkemåde som en regulerende praksis der er indlejret i diskursen. I de senere analyser af samtidens vidensformer udviklede Foucault et magtbegreb inden for dispositivernes regie. Magt i moderniteten er ifølge Foucault indlejret i praksis. Den er karakteriseret ved et mønster af paradoksal dobbelthed, præcis den dobbelthed af magt og evne, kan man sige, der ligger i 'pouvoir'. Magt både tvinger og skaber produktivitet. Netop denne dobbelthed gør Foucaults magtanalyse til et

---

<sup>77</sup> Ce que j'essaie de repérer sous ce nom, c'est, premièrement, un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit, aussi bien que du non-dit, voilà les éléments du dispositif. Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.

godt værktøj til at forstå de grundlæggende mekanismer i undervisningsforholdet.

Magt betegner ikke bare en relation mellem mennesker og mellem mennesker og ting, den udøves også af det enkelte menneske i dets forvaltning af sig selv. Magt viser sig i praksisser på mange niveauer, den er ”en kompliceret strategi, som ikke kan adskilles fra dens udøven” (Schmidt 1985a: 23). Magt kan således ikke isoleres til kategorier som undertrykkelse og besiddelse, den udøves og virker i menneskelige relationer på alle niveauer:

Man må kort sagt forstå at denne magt udøves snarere end den besiddes, at den ikke er den herskende klasses ’privilegium’, erhvervet eller bevaret, men den samlede effekt af dens strategiske positioner - en effekt som de domineredes position manifesterer og somme tider forstærker. (Foucault 1975: 31)<sup>78</sup>

Magtens karakter af paradoksal dobbelthed udfoldes i Foucaults analyse af begrebsparrene magt/viden, magt/sandhed og magt/frihed.

Der findes ikke viden uden for magten, hævder han, og der findes ikke magt som ikke producerer viden:

Måske skulle vi holde op med at tro at magt gør gal, og, efter samme logik, at afkald på magt er en betingelse for viden. Vi må snarere erkende at magt producerer viden [...]; at magt og viden ligefrem betinger hinanden; at der ikke findes nogen magtrelation uden et dertil svarende vidensfelt, ligesom der ikke findes viden der ikke samtidig forudsætter og konstituerer magtrelationer. (Op.cit: 32)<sup>79</sup>

Sandhed/magt er tilsvarende integrerede størrelser:

Sandheden er af denne verden; den er produceret under mangfoldige former for tvang. Og den fører regulære magteffekter med sig. (Fontana & Pasquino 1976: 158)<sup>80</sup>

Heller ikke magt og frihed står i et udelukkelsesforhold til hinanden. Et magtforhold kræver således ifølge denne analyse to elementer: at den

---

<sup>78</sup> Il faut en somme admettre que ce pouvoir s'exerce plutôt qu'il ne se possède, qu'il n'est pas le 'privilege' acquis ou conservé de la classe dominante, mais l'effet d'ensemble de ses positions stratégiques - effet que manifeste et parfois reconduit la position de ceux qui sont dominés.

<sup>79</sup> Peut-être faut-il renoncer à croire que le pouvoir rend fou et qu'en retour la renonciation au pouvoir est une des conditions auxquelles on peut devenir savant. Il faut plutôt admettre que le pouvoir produit du savoir [...]; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un autre; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélatrice d'un champ de savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir.

<sup>80</sup> La vérité est de ce monde; elle y est produite grâce à de multiples contraintes. Et elle y détient des effets réglés de pouvoir.

person som magten udøves over, fundamentalt anerkendes som et handlende menneske, og at magtforholdet giver mulighed for et helt felt af svar, reaktioner, resultater og nytænkning (Foucault 1982: 236). Magtudøvelse forudsætter således frie mennesker der har et bredt felt af handlemuligheder. Imellem magt og frihed består et kompliceret gensidighedsforhold,

ikke så meget en direkte konfrontation der blokerer begge sider som en permanent provokation. (Op.cit: 238)<sup>81</sup>

Analyserer man undervisningsforholdet med disse dobbeltkategorier, ses det at god undervisning er karakteriseret ved produktive magtspil, dvs. ved at videns-, sandheds- og frihedsmagt udøves, bevidst, eksplicit og demonstrativt, på en sådan måde at eleverne netop igennem magtudøvelsen får videre handlemuligheder end de ellers ville have fået.

Den moderne magtform er ifølge Foucault et netværk af relationer i stadig spænding og aktivitet (Foucault 1975: 31). Netværket er et konstant kampfelt som udfolder sig på alle niveauer, også i det enkelte menneske selv. I artiklen "Le sujet et le pouvoir" (1982) analyserede Foucault hvordan samtidens antiautoritære oprørsbevægelser indgik i magtkampe som også udspillede sig i det enkelte individ selv. Der var tale om oprør mod den form for individualisering og identitetsfortælling som det herskende vidensregime<sup>82</sup> producerede. Vidensregimer kategoriserer, fastholder, definerer den enkelte. Samtidig er mennesker selv dele af vidensregimet, og individualiseringen og identitetsfortællingen udspiller sig også i et indre netværk af mere eller mindre etablerede identiteter. Foucault beskrev denne dobbelthed med ordet 'sujet' som betyder underkastet, men også har betydningen 'subjekt':

Ordet 'sujet' har to betydninger: at være underkastet en anden gennem kontrol og afhængighed, og at være bundet til sin egen identitet i kraft af samvittighed eller kendskab til sig selv. I begge tilfælde henleder ordet tanken på en form for magt som undervinger og underkaster. (Foucault 1982: 227)<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> moins d'une opposition terme à terme qui les bloque l'un en face de l'autre que d'une provocation permanente.

<sup>82</sup> 'Vidensregime' bruges af Foucault om omfattende og overgribende diskurser i bestemte historiske, politisk-kulturelle og videnskabelige sammenhænge. I den konkrete sammenhæng refererer han til den politisk-kulturelle diskurs som 70'ernes oprørsbevægelser i USA agerede i forhold til.

<sup>83</sup> Il y a deux sens au mot 'sujet': sujet soumis à l'autre par le contrôle et la dépendance, et sujet attaché à sa propre identité par la conscience ou la connaissance de soi. Dans les deux cas, ce mot suggère une forme de pouvoir qui subjugue et assujettit.

Foucault så dette indre magtspil som subjektivitetens vilkår under moderniteten. I denne analyse er han i dialog med andre nyere kulturanalytikere der har udviklet teorier om identitetsdannelsen i det posttraditionelle, senmoderne samfund: Ulrich Beck, Anthony Giddens, Richard Sennett, Thomas Ziehe kan nævnes som centrale bidragydere. Det fragmenterede subjekt kan fremstå som en tragisk konsekvens af samfundsudviklingen. Hos Foucault ses fragmenteringen og de indre magtspil som vilkår der kan forvaltes mere eller mindre produktivt. Den norske forfatter Jan Kjærstad har tematiseret fragmenteringen af subjektet i sine romaner. Han fortolker den som et positivt vilkår:

Jeg tror, det er en erfaring, jeg har gjort i mit eget liv; at din identitet ikke er én fast kerne, men at du består af mange kerner og alligevel er fuldt og helt et selv eller et jeg, blot et meget større jeg, end vi almindeligvis tror. (Jan Kjærstad i interview i Weekendavisen 1997, her citeret efter Mortensen 1998: 43f.).

Dette perspektiv på magtbegrebet rejser i forhold til undervisning og skole spørgsmålet om dannelsen og dannelsens aktuelle betingelser. Med Foucaults analyse og Kjærstads kommentar stilles dannelsesspørgsmålet som et selv-dannelsesspørgsmål. Skolens opgave bliver da at levere udfordringer i form af viden, analyser, praksiserfaringer der gør selvdannelsesprocesserne produktive og rodfæster dem i det sociale rum.

Det magtbegreb som Foucault udfoldede, så han som et produkt af en historisk udvikling i den politiske magts former. I en forelæsning om magts former i Vesten siden det 16. århundrede (Foucault 1978) søgte Foucault at påvise at magt udøves gennem tre centrale magttyper: 'suverænitet', 'disciplinering' og 'gouvernement'. Af disse tre er 'gouvernement' blevet historisk stadigt mere dominerende (op.cit: 651 ff.), og det er denne magtform Foucault analyserede i forelæsningen i 1978.

Foucaults analyse af de politiske magtformers historie er interessant i relation til pædagogik og undervisning fordi den kan spejles i pædagogikkens centrale temaer, både historisk og aktuelt. 'Gouvernementalité' er konstrueret over det franske 'gouverner' som både kan betyde 'lede, dirigere' og 'styre, regere'. Magtformen udsprang af udviklingen af befolkningspolitikken i 1600-tallet; herigennem blev det historisk muligt at udforme en økonomisk politik der på én gang retter sig mod enkeltindivider og befolkningen som helhed. Også moderne former for 'gouvernement' har således som præmis at de på én og samme tid opererer på makro- og på mikroniveau:

And the *ratio* of this bipolarity is the basic premise of modern forms of governmental practices which requires that a good and legitimate government or governance of men must be one which is *omnium and singulorum*, of all and each. (Gordon 1980: 254)

Foucault udfoldede begrebet nærmere i en diskussionen af 'gouvernement' som ordet defineres i et fransk politisk værk, Guillaume de La Perrière's *Miroir politique* fra 1567:

'Gouvernement' er den rette disponering af de ting man har ansvar for, for at lede dem til et passende mål. (Foucault 1978: 643f.)<sup>84</sup>

Ordet "ting" (choses) er interessant, siger Foucault, fordi det viser at 'gouvernementalitet' ikke udøves direkte over mennesker ligesom suverænitets- og disciplineringsmagt gør det. "Ting" må forstås som mennesker i deres relation til ting, ressourcer, omstændigheder. Den rette disponering af alle de involverede ting er ikke et spørgsmål om at udøve magt over individer, men om at organisere forholdene på en måde så et "passende" mål nås (op.cit: 643f.).

Gouvernementalitet-begrebet indeholder hos La Perrière en norm for god magtudøvelse der har både helheden og det enkelte menneske for øje. Her er synsvinklen for 'gouvernement' en suverænitetsmagt der kan anlægge et helhedssyn. Foucault peger på at suverænitets og disciplinering i nutidens vestlige samfund snarere er indeholdt som elementer i 'gouvernementalitet' som en flydende, uddifferentieret magtform. Om magtudøvelsen accepteres, afhænger af dens grad af produktivitet:

Det der gør at magten holder sig, at vi accepterer den, det er i al sin enkelhed den kendsgerning at den ikke bare tynger os som en kraft der siger nej, men at den også gør det modsatte, den producerer ting, den leder til nydelse, den skaber viden, producerer diskurs; vi må betragte den som et produktivt netværk der løber igennem hele det sociale legeme, meget mere end som en negativ instans hvis funktion er undertrykkelse. (Fontana & Pasquino 1976: 148f.)<sup>85</sup>

<sup>84</sup> Gouvernement est droite disposition des choses, desquelles l'on prend charge pour les conduire jusqu'à fin convenable.

<sup>85</sup> Ce qui fait que le pouvoir tient, qu'on l'accepte, mais c'est tout simplement qu'il ne pèse pas seulement comme une puissance qui dit non, mais qu'en fait il traverse, il produit les choses, il induit du plaisir, il forme du savoir, il produit du discours; il faut le considérer comme un réseau productif qui passe à travers tout le corps social beaucoup plus que comme une instance négative qui a pour fonction de réprimer.

En god regent besidder ifølge førnævnte La Perrière ”tålmodighed, visdom og omhu”<sup>86</sup> (Foucault 1978: 647). Han regerer med den visdom der består i kendskab til målene og de relevante midler til at nå dem, samt med den omhu der består i at tjene sine undersåtter ved altid selv at sætte et godt eksempel. ’Gouvernementelle’ magtrelationer ses her som rationelle, legitime former for social organisering, handleformer der strukturerer andres handlemuligheder:

Det refererede ikke bare til politiske strukturer og til statsforvaltning; men det betegnede måden at lede individers eller grupperes livsførelse på: ledelse af børn, sjæle, fællesskaber, familier, syge. Det dækkede ikke kun de institutionaliserede og legitimerede politiske og økonomiske underkastelsesformer, men også mere eller mindre reflekterede og kalkulerede handlemåder der havde som formål at indvirke på andre menneskers handlemuligheder. At lede (”gouverner”) i denne betydning er at strukturere andres mulige handlefelt. (Foucault 1982: 237)<sup>87</sup>

Hvorfor nu denne ekskurs til samfundsmæssige styreformer? For det første fordi *gouvernementalité*-analysen demonstrerer hvordan magtbegrebet hos Foucault forbinder subjektiviteten og det sociale. For det andet fordi dette begreb gør det muligt at forholde sig specifikt til magt, kultur og det sociale uden nødvendigvis at referere til det politiske og økonomiske niveau. Mere konkret betyder det at uddannelser og undervisningssammenhænge kan analyseres som selvstændige magtsystemer der ikke nødvendigvis uden videre reproducerer økonomisk-politiske magtsystemer. Magtformer anskues med denne analyse som særlige diskursive og ’dispositive’ former for forvaltning af magt. Det betyder også at kompetence- og dannelsesrefleksioner må referere til uddannelsessystemets særegne karakter. Produktion af viden er vævet sammen med produktion af magt, derfor må undervisning også anskues som et rum for dynamiske magtrelationer. Uddannelse og pædagogik er i den forstand en modernitetens forpost.<sup>88</sup>

---

<sup>86</sup> *patience, sagesse et diligence*

<sup>87</sup> Il ne se référerait pas seulement à des structures politiques et à la gestion des États; mais il désignait la manière de diriger la conduite d'individus ou de groupes: gouvernement des enfants, des âmes, des communautés, des familles, des malades. Il ne recouvrait pas simplement des formes instituées et légitimes d'assujettissement politique ou économique; mais des modes d'action plus ou moins réfléchis et calculés, mais tous destinés à agir sur les possibilités d'action éventuel d'autres individus. Gouverner, en ce sens, c'est structurer le champ d'action éventuel des autres.

<sup>88</sup> Jf. Green 1998: 181. En tilsvarende pointe udfoldes hos Ziehe 1989 som med begrebet uddifferentiering beskriver det forhold at moderniseringen af de borgerligt-kapitalistiske samfund har



### Den kritiske ontologi af os selv

Foucaults grundspørgsmål var hvordan subjektet kunne tale sandt om sig selv, eller, sagt på en anden måde, hvad der var de historiske betingelser for subjektivitet:

Men jeg ønsker at få at vide, hvordan subjektets refleksivitet og sandhedens diskurs er forbundet - ”Hvordan kan subjektet sige sandheden om sig selv?” - og jeg tror, at magtrelationer, som udfolder sig selv på hinanden, konstituerer en af de afgørende elementer i den relation, som jeg forsøger at analysere. (Raulet 1983: 450f.; oversættelse Schmidt & Kristensen 1985: 45)<sup>89</sup>

Foucaults udsagn om skrivning og skrivningens praksis viser at skrivning for ham var værktøj til at praktisere ”subjektets refleksivitet” og udforske samtidens betingelser for subjektivitet. Hans analyser peger på en forståelse af skrivning som en toleddet proces med en reflekterende og en labyrintisk side. Produktet, teksten der kan fortolkes og kommenteres, ses som på den ene side en forladt position og på den anden side et led i den refleksion der fører frem til den næste sandhedsposition. Skriveprocessen bliver således en permanent flydende og åben proces af vidensproduktion og subjektivitetsproduktion.

Beskrivelsen af skriveprocessen i *L'archéologie du savoir* og overvejelserne over skrivningen som praksis i ”Qu'est-ce qu'un auteur?” supplerer hinanden og kan opstilles i et parallelskema:

den møjsommelige skriven sig frem til labyrinten	:	de bevidste strategiske valg
labyrinten	:	skrivning som praksis
afvisningen af at blive fanget i forfatteridentiteten	:	den publicerede tekst der kan tæmmes gennem kommentaren og forfatterfunktionen

frisat de forskellige områder af virkeligheden så de ikke er underlagt de samme udviklingslogikker. Imidlertid er Ziehes analyse indfældet i den Habermaske forestilling om systemverdenen og livsverdenen. Habermas' forestilling om magtfri kommunikation som mulighed i livsverdenen er i modstrid med Foucaults forestilling om magten som en altgennemtrængende og produktiv faktor på alle niveauer.

<sup>89</sup> Mais, dans la mesure où ma question est de savoir comment sont liés entre eux la réflexivité du sujet et le discours de vérité, si ma question est: ”Comment le sujet peut-il dire vrai sur lui-même?”, il me semble que les relations de pouvoir sont l'un des éléments déterminants dans ce rapport que j'essaie d'analyser.

Den reflekterende og den labyrintiske proces repræsenterer spændingen mellem en apollinsk og en dionysisk dimension i Foucaults projekt (jf. Brügger et al. 1995: 9). I denne spænding lå en inspiration fra Nietzsches kulturanalyse.<sup>90</sup> Rüdiger Safranski skildrer i sin Nietzsche-biografi Nietzsches udfoldelse af det dionysiske og det apollinske som kulturens polære grundmagter (Safranski 2000: 51ff.). For mit formål rækker det at opregne de kvaliteter som Nietzsche ifølge Safranski tillægger de to poler, først som kunstneriske stiltræk, siden som kulturelle magter:

Det apollinske betegner form, klarhed, det faste omrids, den lyse drøm og først og fremmest individualiteten. Det er distancens og refleksionens attitude, bevidstheden. Det er kulturens formdannende og sublimerende kræfter: institutioner, repræsentationer, tolkninger. Det apollinske opfattes hos Nietzsche som etikens dimension.

Det dionysiske betegner opløsningen, rusen, ekstasen, orgiasmen, kollektiviteten. I det dionysiske ophæves grænserne mellem menneske og natur, mellem individ og medmennesker og mellem bevidst og ubevidst. Det er driftens og viljens verden, livsprocessen selv. Det dionysiske ses som æstetikens dimension (op.cit: 52f.).

Hos Foucault fremtræder de to dimensioner som praktikker der er indbyrdes forbundne. Hans fokus skiftede fra de tidlige til de sene skrifter fra den dionysiske, æstetiske til den apollinske, etiske dimension, men for mig at se er der tale om fokusskift inden for et større tankemønster.

I de tidlige skrifter var han således optaget af subjektivitetens fortabelse og forvandlinger i diskursen, den nærmest eruptive diskursive hændelse der var en trussel for de herskende vidensregimer, og opløsningen af grænserne mellem fiktions- og sandhedsdiskurser. Her blev fokuseret på den subversive kraft i det æstetiske, og det etiske blev tematiseret som en udgangsposition for den labyrintiske praksis.

I de sene skrifter var han optaget af det etiske som filosofisk indstilling, og af træning af selvet gennem skrivning som selvteknologi. Her var fokus på det æstetiske som formende princip i 'eksistensens æstetik'.

---

<sup>90</sup> Brügger et al. peger på at det apollinske og det dionysiske hos Foucault repræsenterer spændingen mellem 'Descartes' maske' og 'den nietzscheanske maskespiller'. Spændingen er analog, siger de, med en konflikt i Foucaults 60'er-skrifter mellem to typer af inspirationskilder: den strukturelle analyse repræsenteret ved Georges Dumezil og Claude Lévi-Strauss, og de litterære-æstetiske impulser fra Maurice Blanchot, Georges Bataille, Pierre Klossowski m.fl. (Brügger et al. 1995: 9). Selve tematiseringen af det dionysiske og det apollinske som kulturtræk og aktivitetsformer hos Foucault må tilskrives inspiration fra Nietzsche (jf. om Nietzsches kulturanalyse hos Safranski 2000: 46ff.).

Skrivningens særlige mulighed for at forbinde apollinske og dionysiske processer gør den til et eksklusivt medie for selv-dannelsesprocesser. Foucaults grundspørgsmål er indlejret i alle seriøse skriveprojekter, og undervisningens opgave er præcis at udøve videns-, sandheds- og frihedsmagt på en sådan måde at skriveprojekter bliver seriøse. Det kræver både teoretisk og praktisk indsigt i skrivningens potentialer, hos lærerne såvel som hos eleverne. Både den dionysiske og den apollinske dimension af skrivning blev tematiseret og diskuteret af Foucault på måder der kan omsættes i refleksion over institutionel skrivning.

### Dionysiske praktikker

I ”Qu'est-ce qu'un auteur?” diskuterede Foucault det grænseoverskridende potentiale i nyere fiktion: ”...den store trussel, den store fare som fiktionen er for vor verden” (Foucault 1969b: 811).<sup>91</sup>

I et senere interview udvidede han fiktionsbegrebet til at dække den form for skrivning som han selv bedrev:

Fiktionsproblemet er et meget vigtigt problem for mig; jeg er mig helt bevidst at jeg aldrig har skrevet andet end fiktioner. Men jeg vil ikke sige at sandheden dermed er fraværende. Det forekommer mig at det er muligt at lade fiktionen arbejde i sandheden, at indføre sandhedseffekter med en fiktionsdiskurs og at få sandhedens diskurs til at fremkalde, frembringe noget som endnu ikke eksisterer, altså fiktionalisere. (Finas 1977: 236)<sup>92</sup>

I ”Qu'est-ce qu'un auteur?” blev skrivning som praksis beskrevet som en leg (jeu) (jf. side 281 ovenfor). Tilsvarende benævnte Foucault i et interview fra 1977 sin undersøgelse af seksualitetens historie ”en leg” (un jeu, Foucault 1977b: 312). Et andet sted i samme interview siger han om sit forskningsprojekt som helhed: ”Det er ikke et falsk skin, det er en frembringelse/en konstruktion” (op.cit: 314).<sup>93</sup> Også i citatet lige ovenfor bruges ”frembringe” (fabrique) om den form for seriøs ’sandhedsfiktion’ som Foucault hævder at bedrive.

<sup>91</sup> le grand péril, le grand danger par lesquels la fiction menace notre monde

<sup>92</sup> Quant au problème de la fiction, il est pour moi un problème très important; je me rends bien compte que je n'ai jamais rien écrit que des fictions. Je ne veux pas dire pour autant que cela soit hors vérité. Il me semble qu'il y a possibilité de faire travailler la fiction dans la vérité, d'induire des effets de vérité avec un discours de fiction, et de faire en sorte que le discours de vérité suscite, fabrique quelque chose qui n'existe pas encore, donc 'fictionne'.

<sup>93</sup> Ce n'est pas du faux-semblant, c'est du fabriqué.

I Foucaults fiktionsbegreb og i hans brug af legemetaforen fremhæves det grænseoverskridende i den form for skrivning/forskning han ønsker at praktisere. Fiktions- og sandhedsdiskurser er ifølge denne tænkning indlejret i hinanden, og grænsepositionen mellem det herskende vidensregime og det andet ("tænkningen af det udenfor"<sup>94</sup>) må folgerigtigt være den position der opretholder det flydende forhold mellem de to diskurser. Sandheds- og fiktionsbegreberne forstår jeg her som diskurstyper og ikke som universelle og ideelle kategorier. Dvs. at en sandhedsdiskurs er en diskurs som forholder sig til sit stof ud fra videnskabelige modstillinger som sand-falsk, rigtig-forkert, uanset hvilket sandhedsregime der opereres indenfor. Mens en fiktionsdiskurs er en diskurs som opererer med æstetiske modstillinger som troværdig-utroværdig, gribende-lige gyldig.

Legemetaforen forekommer mig at være en parallel til labyrintmetaforen i indledningen til *L'archéologie du savoir* (jf. citat side 273).

Fiktion, leg, labyrint, 'skrivning som praksis' er mere eller mindre metaforiske betegnelser for grænsesøgende skrivning styret af modernitetens etos. Hermed beskriver Foucault en skrivning der flytter sig ud over 'kommentarens' fastholdelse af forfatteren som ansvarligt og konstituerende subjekt og i stedet sætter skrivningen i en forpligtende relation til en verden af diskurs.

I bogen *Raymond Roussel* fra 1963 om den franske surrealistiske forfatter (1877-1933) reflekterede Foucault over sprogets eksistentielle betydning. Foucaults synsvinkel var her sprogfilosofisk, og hans overvejelser var knyttet til en læsning af Roussels bøger. Men de kan også kobles sammen med hans tanker om sit eget skriveprojekt.

Foucault introducerede en parallel mellem sproget og de klassiske myter om labyrinten og metamorfosen:

Måske er mytens tidløse rum alt sprogs rum - sproget som bevæger sig mod det uendelige i tingenes labyrint, men hvis essentielle og vidunderlige fattigdom fører det tilbage til sig selv ved at give det magt til metamorfose: at sige noget andet med de samme ord, at give de samme ord en anden betydning. (Foucault 1963: 124)<sup>95</sup>

---

<sup>94</sup> Sådan oversætter Niels Brügger titlen på en artikel af Foucault i *Critique* 229, 1966: "La pensée du dehors", jf. Brügger et al. 1995a.

<sup>95</sup> Peut-être cet espace des mythes sans âge est-il celui de tout langage - du langage qui s'avance à l'infini dans le labyrinthe des choses, mais que son essentielle et merveilleuse pauvreté ramène à lui-même en lui donnant son pouvoir de métamorphose: dire autre chose avec les mêmes mots, donner aux mêmes mots un autre sens.

Labyrinten er "retningen mod det uendelige, det andet, det tabte" (ibid.).<sup>96</sup> Sprogets repræsenterende funktion, navngivningen af tingene, har mytisk fortællingens dimension; fortællingen er tråden der fører til det andet, det ukendte. Men sprogets essentielle fattigdom, "magtesløsheden i ordene som er færre i antal end de ting som de betegner"<sup>97</sup>, fører til at det må "sige noget"<sup>98</sup>. Ord kan betyde mere end én ting, og en gentagelse af den samme sætning kan skabe en ny betydning (op.cit: 207f.). Derfor fører fortællingens labyrint sproget tilbage til sig selv, navngivningen af tingene ender i metamorfosen: "cirklen, genkomsten til det samme, det identiskes triumf"<sup>99</sup> (op.cit: 96). Metamorfosen repræsenterer sprogets billedskabende og betydningsdannende funktion.

Gennem studierne af Raymond Roussels surrealistiske sproglige praksis vil Foucault påvise at labyrinten og metamorfosen er mytiske forestillinger om sproget iboende egenskaber. Her begrundes således forestillingen om skriveridentitetens fortabelse i skriften med at sprogmønstre af mytisk oprindelse tager over. Labyrinten og metamorfosen må som sproglige dimensioner forstås som parallelle til sandheds- og fiktionsdiskurserne, og de gestalter samme type flydende relation.

Labyrinten forstås imidlertid ikke i *Raymond Roussel* som en enkel navngivende relation mellem ord og virkelighed. Virkeligheden er i forvejen navngivet, og den labyrintiske vej er for den skrivende en vej gennem en diskursivt belagt virkelighed. Dette tema udfoldes i efterskriften til den amerikanske oversættelse af *Raymond Roussel* hvor Foucault interviewes af den amerikanske oversætter af bogen. Foucault siger her: "vi lever i en verden i hvilken ting har været sagt"<sup>100</sup> (Ruas 1983: 602). Alle disse ord er ikke "en slags vind som passerer uden at efterlade spor" (ibid.)<sup>101</sup>, tværtimod er verden "sammenflettet" (entrelacé) af diskurs som bestemmer hvad der kan siges sidenhen.

Metamorfosen ses i citatet side 273 i subjektets tab af etableret identitet ("Jeg er uden tvivl ikke den eneste som skriver for ikke længere at have ansigt"<sup>102</sup>). I interviewet fra 1983 generaliserer Foucault beskrivelsen af sit personlige skriveprojekt. Han taler om "det dunkle begær som alle

---

<sup>96</sup> la ligne à l'infini, l'autre, la perte

<sup>97</sup> la carence des mots qui sont moins nombreux que les choses qu'ils désignent

<sup>98</sup> dire quelque chose

<sup>99</sup> le cercle, le retour au même, le triomphe de l'identique

<sup>100</sup> nous vivons dans un monde dans lequel il y a eu des choses dites

<sup>101</sup> une sorte de vent qui passe sans laisser de traces

<sup>102</sup> Plus d'un, comme moi sans doute, écrivent pour n'avoir plus de visage

der skriver, nærer”<sup>103</sup>, nemlig begæret efter at blive ”en anden end den man er”<sup>104</sup> (op.cit: 605).

Dette begær kan forstås som en dobbelthed af skriven sig væk fra sig selv og hen til sig selv. Skrivning er indfældet i diskursive magtrelationer, og den skrivende må derfor altid problematisere og reflektere over sin identitet som skriver:

...det ville være bedre at prøve at forstå at det ikke er så enkelt at en person som er skribent, skaber sit værk i sine bøger, i det han publicerer, men at hans vigtigste værk i den sidste ende er ham selv under skrivningen af bøgerne. (Op.cit: 607)<sup>105</sup>

Det som jeg her har præsenteret som dionysiske praktikker hos Foucault, er en eksperimenterende og legende sproglig praksis hvor diskurstyper og sproglige modaliteter glider ind over hinanden og skaber transformationer, nye positioner og ’tænkningen af det udenfor’. Det dionysiske træder frem i de metaforer som skrives frem: fiktionen er en trussel mod ”vores verden”, skrivningen er som en leg, grænser overskrides, sproget er som mytens tidløse rum, den labyrintiske bevægelse frem mod ”det andet, det tabte”, metamorfosen, skriverens dunkle begær efter at blive en anden. Labyrinten og metamorfosen kan drages frem som grundmetaforer for disse forestillinger om skrivning som ’given slip’, identitetsforvandling og ’tænken det udenfor’.

Især de tidlige refleksioner i *Raymond Roussel* kan forekomme spekulative og farvede af den surrealistiske forfatters sproglige eksperimenter. Når jeg alligevel har inddraget dem, er det fordi de forekommer mig vigtige som nøgler til at forstå den dionysiske dimension i skrivningen, også i relation til skriveundervisningen og skrivningens dannelsesdimensioner. Det dionysiske hos Foucault er en diskursiv praksis hvor sproglige mekanismer styrer, og hvor den sproglige tankeproduktion bruger alle tilgængelige ressourcer i en ynglende proces hvis drivkraft er begæret efter at blive en anden eller få et nyt blik på verden og sig selv. På trods af de umiddelbare forestillinger om hurtig bevægelse som sprogetonen i *Raymond Roussel* kan foranledige, er der intet der låser den dionysiske praksis fast til billedet af hastighed. Dionysiske praktikker kan

<sup>103</sup> l'obscur désir qu'entretient toute personne qui écrit

<sup>104</sup> autre que ce qu'on est

<sup>105</sup> ...il vaut mieux essayer de concevoir que, au fond, quelqu'un qui est écrivain ne fait pas simplement son œuvre dans ses livres, dans ce qu'il publie, et que son œuvre principale, c'est finalement lui-même écrivant ses livres.

være hurtige og langsomme, det afgørende er det tætte, forpligtende forhold til tænkningen i sproget.

Vygotskys analyse af forholdet mellem sprog og tanke belyser de dionysiske praktikker hos Foucault (se ovenfor side 263ff.). Både Vygotsky og Foucault søger at gribe de forvandlingsprocesser hvor den skrivende (sprogbrugende) griber kulturens ressourcer og transformerer dem til et bidrag til både kultur og identitetsprocesser.

### Apollinske praktikker

I artiklen "L'écriture de soi"<sup>106</sup> (1983e) undersøgte Foucault de græsk-romerske stoikers brug af skrivning som 'selvteknologi'. Artiklen var et led i hans projekt om subjektivitetens historiske betingelser som indledtes i *La Volonté de savoir* (1976). De klassiske erfaringer var ifølge Foucault både forudsætninger for og beslægtede med samtidens muligheder for 'selvteknologisk' arbejde gennem læsning og skrivning.

Ordet teknologi bruger Foucault om systemer af teknikker der udfoldes i en bestemt sammenhæng, i dette tilfælde i dannelsen af selvet. Teknologier er redskaber i specifikke magt/vidensregimer, dvs. at de indebærer magtrelationer baseret på adgang til og former for viden.

Skrivning indgik hos stoikerne som et element i træningen i livskunst eller med Foucaults udtryk: "eksistensens æstetik"<sup>107</sup>. Man skrev dels i en slags personlige notesbøger, hypomnemata, dels i breve til andre.

I notesbøgerne indførte man citater, fragmenter af bøger, eksempler og handlinger man havde været vidne til eller læst om, egne eller andres refleksioner. De indgik i selvets træning som en samling af diskurser der ikke bare skulle være et erindringslager, men en del af personligheden, "kort sagt skal sjælen ikke bare gøre dem til sine, den skal gøre dem til sig"<sup>108</sup> (Foucault 1983c: 419, oversættelse Foucault 1995a: 190). Der var ikke tale om bekendelsesskrivning, "en fortælling om selvet"<sup>109</sup> (ibid.), men om en konstituering af selvet gennem nedskrivning af steder i andres tekster. Stoikerne udviklede deres tanker om træningen af selvet i en

---

<sup>106</sup> "At skrive sig selv". Oversættelsen af titel og citater fra "L'écriture de soi" er hentet fra Niels Brügger og Orla Vigsøs oversættelse i Niels Brügger, Knut Ove Eliassen, Jens Erik Kristensen (red.) (1995): *Foucaults masker*. Aarhus: Forlaget Modtryk. 187-199.

<sup>107</sup> *l'esthétique de l'existence*

<sup>108</sup> bref, que l'âme les fasse non seulement siens, mais soi

<sup>109</sup> récit de soi-même

kultur hvor traditionens tekster havde stor autoritet. De mente at læsning uden skrivning kunne føre til splittelse, ustadighed, påvirkelighed af begivenheder og overdreven fokusering på fremtiden og på nyheder. Nedskrivning var nødvendig for at sikre ”denne diskursens subjektivering”<sup>110</sup> (ibid.) og etablere et personligt ståsted. Den skrivende var ikke forpligtet over for den helhed som tekstfragmenterne indgik i. Disse skulle udvælges dels efter deres lokale sandhedsværdi, dels efter deres brugbarhed i den skrivendes situation. Den skrivende konstituerede, opsummerer Foucault, i spillet mellem de udvalgte læsninger og den assimilerende skrivning sin personlige identitet hvor en hel åndelig genealogi kunne aflæses (op.cit: 423/193).

Brevskrivningen var også en optræning af selvet. Gennem brevskrivningen viser man sit selv for den man skriver til, samtidig med at man kaster sit blik på modtageren:

At skrive er således at 'vise sig', at lade sig se, at vise sit sande ansigt for den anden. Vi må her forstå, at brevet på én gang er et blik, som man lader hvile på modtageren (gennem det brev, han modtager, føler han sig set), og en måde at træde frem for hans blik på gennem det, man siger om sig selv. (Op.cit: 425/195)<sup>111</sup>

Mens hypomnematas rolle var ”at muliggøre konstitueringen af selvet gennem andres diskurser”<sup>112</sup> (op.cit: 426/196), ser Foucault stoikernes brug af brevskrivningen som de første historiske udfoldelser af selvets fortælling. De er ”ladet med betydning for den, der ønsker at skrive historien om selvets dannelse”<sup>113</sup> (ibid.). Brevene skal ikke forstås som ”selvets afkodning af selvet”<sup>114</sup>, men som ”en åbning af en selv, som man giver hinanden”<sup>115</sup> (ibid.). Brevene tematiserede to punkter som senere bliver centrale genstande for ”selvforholdets skrift”<sup>116</sup>:

---

<sup>110</sup> cette subjectivation du discours

<sup>111</sup> Écrire, c'est donc 'se montrer', se faire voir, faire apparaître son propre visage auprès de l'autre. Et, par là, il faut comprendre que la lettre est à la fois un regard qu'on porte sur le destinataire (par la missive qu'il reçoit, il se sent regardé) et une manière de se donner à son regard par ce qu'on lui dit de soi-même.

<sup>112</sup> de permettre la constitution de soi à partir du recueil du discours des autres

<sup>113</sup> chargé de sens pour qui voudrait faire l'histoire de la culture de soi

<sup>114</sup> déchiffrement de soi par soi

<sup>115</sup> une ouverture qu'on donne à l'autre sur soi-même

<sup>116</sup> l'écriture du rapport à soi



sammenhængen mellem sjæl og krop (indtryk snarere end handlinger) og hverdagens gøremål (snarere end ydre begivenheder); kroppen og dagligdagen. (Op.cit: 427/196)<sup>117</sup>

Skriften var således et middel dels til konstituering af selvet gennem fordøjelse af andres tekster, og dels til afprøvning af ens eget selvbillede og kvaliteten af ens daglige livsførelse gennem fremvisningen for den anden. Som et element i selvets træning havde skriften i de to beskrevne former ”en *ethopoietiske* funktion: den er en virksom del i sandhedens transformering til *ethos*” (op.cit: 418/179).<sup>118</sup>

Stoikernes brug af skriften fremstilles i artiklen som en selvdannelses-teknologi, et værktøj til øvelse i eksistensens æstetik. Men skriften har samtidig en etisk dimension. Sandhedens transformering til etos er forvandlingen af sandhed til livsførelse (jf. Stene-Johansen 1995).

Skriften som selvteknologi er øvelse i selvbeherskelse. Som produktion af viden om selvet skaber skrivningen imidlertid også en ændring af magtrelationen mellem det allerede skrevnes autoritet og selvets autoritet. Knut Stene-Johansens (1995) analyse af fænomenet ’stemme’ belyser viden/magt-forholdet i de personlige notesbøger, hypomnemata. Gennem nedskrivningen af andres tale etableres her et sæt af talemåder som kan kontrollere lidenskaberne. Der konstitueres en indre stemme. Her er ikke tale om stemme som ”en metafysisk eller idealistisk forestilling om identitet, nærhet og sannhet”, men om ”et instrument som må bygges”. Stemmen er et instrument som er rettet indad mod indre konflikter.

*Hypomnemata* er således som pastiller som både bygger opp og renser den åndelige stemmen, bekjennelser som får den enkelte til å uttrykke seg klarere om seg selv, men vel å merke innenfor rammen av en prosess som ikke bare gjør noe annet til *sitt*, men som gjør det til *seg*. (Stene-Johansen 1995: 207)

Skriftens forankrende funktion i forhold til læsningen har et alment perspektiv for både forskning og mere ydmyge skriveprocesser. Som Knut Stene-Johansen anfører, kan læsning uden skrivning paralleliseres med skrivning uden skrivning:

<sup>117</sup> les interférences de l'âme et du corps (les impressions plutôt que les actions) et les activités du loisir (plutôt que les événements extérieurs): le corps et les jours.

<sup>118</sup> une fonction éthopoïétique: elle est un opérateur de la transformation de la vérité en éthos

Innenfor forestillingen om den som leser uten å skrive, kan vi slik tenke oss at det også eksisterer en gruppe utsatte skribenter, lesere som skriver *uten å skrive*, eller snarere hvis *hypomnemata* ikke er egnet til å inngå i meditasjon, dannelsen av et selv, og således uegnet til å skape levedyktighet i møte med det reelle. Her kan man sikkert finne en rekke eksempler på vitenskapelig skrift som ikke er egnet til annet enn å være ett nytt bidrag til den endeløse 'fremtidsrettede' akkumulering av kunnskap uten viten. (Op.cit: 208)

Stene-Johansen sammenfatter sin kommentar til de selvteknologiske læse- og skriveprosesser igennem en kropsmetaforik. Skriften skaber en krop (korpus) af læsningen således at det læste inkorporeres i den skrivende selv. Den skrivendes åndelige genealogi vil kunne læses i det skrevne, men i fordøjet, selvstændig form. Heri ligger en etisk norm for skrivning som knytter etikken sammen med æstetikken, formen. Det er i formen stofskiftet mellem de andres skrift og ens egen kommer til udtryk (op.cit: 210).

I Foucaults artikel om stoikernes selvteknologiske brug af skriften nærmer han sig spørgsmålet om hvordan subjektet kan sige sandheden om sig selv, fra en etisk synsvinkel. Det drejer sig her ikke om at tænke nyt eller blive en anden, det drejer sig om at konstruere sit selv gennem arbejde med andres skrivning og tanker. Det apollinske viser sig i det formsøgende, reflekterende og i fokuseringen på dannelsen af selvet.

Også her kan der drages en parallel til Vygotsky, nemlig til hans teori om begrebsdannelsen og om skrivning som en begrebsdannelsesproces (jf. ovenfor side 252ff., 265ff.). Foucaults tematisering af dionysiske og apollinske praktikker modsvares således af Vygotskys analyser af skrivningens to funktioner, tænke- og formidlingsfunktionen (Vygotsky 1971: 21). Forskellen ligger i at sprog og skrivning hos Vygotsky er værktøjer til uproblematisk tilegnelse af og handling i kulturen, mens skrivning hos Foucault er en eksistentiel praktik hvor både selv og kultur skrives frem i et aldrig afsluttet mellemværende.

Mens det uden videre er oplagt at Vygotskys teori om sprog og skrivning leverer relevant viden om kognitivt-sociale læreprosesser, kan det forekomme mindre oplagt hvad Foucault bidrager med. Jeg ser først og fremmest Foucaults teori som et bidrag til viden om dannelsesprosesser i skrivning.

### **Skrivningens dannelsesdimension**

Den form for vidensproduktion Foucault beskæftigede sig med, vil jeg kalde forskende skrivning. Det er en form for skriftlig praktik hvis formål er at tænke sig selv og 'det udenfor'. Jeg ser den som et afgørende modernitetsberedskab, og jeg mener at der i skolen og særlig i modersmålsfaget bør udfoldes en didaktisk 'gouvernementalité' som giver elever betingelserne for at udvikle dette beredskab.

Den modernitetens etos som Foucault bekender sig til, må forstås som en forpligtethed på at skrive for alvor og at søge sandheden, uanset hvor relativ den er. Det drejer sig om at opretholde balanceforholdet mellem en apollinsk, formsøgende bestræbelse og en dionysisk, formsprængende.

Foucaults epistemologiske perspektiv kaster et nyt blik på vilkårene for dannelse. Hvis subjektet er decentreret i diskursen, så kan subjektivitetens udtryk i tekster ikke forstås umiddelbart, som udtryk for psykiske fænomener, men må forstås som diskursive positioner der fungerer inden for en intertekstuel kontekst. Det er derfor spørgsmålet om hvordan subjektet kan sige sandheden om sig selv, må stilles og gøres til genstand for stadig refleksion. Det betyder at vilkåret for dannelse er knyttet til stadige reflektoriske selvdannelsesprocesser. Det er logisk at spørgsmålet om hvordan subjektet kan sige sandheden om sig selv, må udforskes gennem diskursen selv, gennem skrivning som selvteknologi.

I det følgende vil jeg konkretisere disse forestillinger ved at udfolde skrivningens tre niveauer (jf. ovenfor side 290) som forskende skrivning med dannelsespotentialer. Der er altså tale om en omsætning af min analyse af Foucaults teorier og praktikker til et mere konkret niveau som kan danne basis for operationalisering i undervisning.

Skriveprocessen har i fremstillingen en dobbelt betydning. Den refererer til konkrete skriveprojekter, men den er også betegnelse for skrivning som en eksistentiel (dannelses)praksis som har bredere tidsperspektiv end enkelte projekter.

#### *Positionering og strategiske valg*

Positionering og strategiske valg tager i konkrete skriveprocesser skikkelse af arbejde med tilgang (skriveidé, problemformulering, vinkling) og design af skriveprojekter.

På det bevidste, analytiske niveau reflekteres der over perspektiv og analysestrategi; her arbejder den skrivende sig frem til en position at skrive fra, dels i mere generel forstand, gennem selvteknologiske processer, dels i

konkret forstand, i etableringen af en position i forhold til et bestemt skriveprojekt.

Den refleksive analyse af de givne diskursive rammer for skriveprojekter skaber mulighed for en bevidst og kritisk overtagelse af subjektpositioner. Man kan sige at den refleksive proces har som mål at etablere en stemme i forhold til konkrete skriveprojekter. Denne stemme er ikke identitetsbærende i psykologisk forstand, den er et instrument der dannes diskursivt, men som i kraft af at der er tale om et bevidst valg, bliver bærer af en etisk position i forhold til skriveprojektet. Heri ligger også overvejelsen over hvilket selv man viser i sin tekst.

Retoriske og genremæssige valg er valg af sproglige konventioner der indebærer subjektivitetspositioner. I disse valg konkretiseres vidensregimers regulering af diskursen. Form er både konstrueret og konstruerende. I refleksionen over formen nærmer man sig vilkårene for subjektivitetens mærke og selvets dannelse i diskursen.

Stil eliminerer den skrivendes identitet, skrev Foucault i "Qu'est-ce qu'un auteur?". Med stilistiske eksperimenter udsletter det skrivende subjekt tegnene på sin særlige individualitet og indskriver i stedet "sit fraværs særpræg"<sup>119</sup> som sit mærke i teksten (jf. ovenfor side 281). Paradoksalt gælder det på samme tid at formen er selvdannelsens element. Knut Stene-Johansen (1995) formulerer dette forhold i sin analyse af Foucaults artikel om "At skrive sig selv". Han ser det således som et moralsk budskab i Foucaults trebindsprojekt *Histoire de la sexualité* at tomheden vil gribe den der skriver uden at se sproget som et problem, eller som ikke erkender at man dannes af det man skriver:

Å skrive eller lese uten å vite hvorfor, uten at det har en retning, eller uten å være seg bevisst formens foruroligende refleksivitet, er å la døden gripe seg i tomhetens orgie. (Stene-Johansen 1995: 210)

De analytisk refleksive processer kan have stor tidsmæssig udstrækning som Foucault viser i citatet side 273. Her refererer han til en forberedende proces som har udmøntet sig i tre bøger. Set i forhold til et bestemt skriveprojekt har al tidligere skrivning således for så vidt selvteknologisk karakter, og etableringen af position vil have forbindelse med den tidligere skrivning. Den kan på den anden side ikke være forpligtet i forhold til de positioner som man har realiseret i tidligere skrivning. Ethvert skriveprojekt er en diskursiv handling i en konkret historisk situation, og selv om udgangspunktet er en reflektiv etablering af en bestemt position på

---

<sup>119</sup> la singularité de son absence

grundlag af dels tidligere læsning og skrivning, dels en analyse af den konkrete diskurs man skriver ind i, så sættes denne position grundlæggende på spil i selve skrivningen som praksis.

### *Skrivningen som praksis*

På niveauet for 'skrivningen som praksis' iværksættes skrivningen ud fra et valgt perspektiv, men sådan at også perspektivet udforskes gennem skrivningen. Her bortskrives den skrivendes identitet i det diskursive univers sådan at både det skrivende subjekt og den undersøgte genstand re-konstrueres. Subjektet re-konstrueres i kraft af at det skrives hen i ukendte positioner i forhold til det allerede skrevne, og genstanden re-konstrueres som en konsekvens af subjektets ændrede positioner.

'Skrivning som praksis' kan være kortvarig og langvarig, hurtig ('hurtigskrivning') og langsom; det afgørende for om der er tale om en skrivning styret af modernitetens etos, er at skrivningen er båret af en høj grad af sensibilitet og åbenhed for betydningsdannelsens processer i sproget og en vilje til at reagere på og tage konsekvenser af brud og konflikter.

### *Det færdige produkt*

Det skrevne produkt er en diskursiv hændelse der har løsrevet sig fra den skrivende og får sit eget liv i det cirkulationssystem som det glider ind i. Dets relevans og betydning afhænger af dets evne til at etablere brud i herskende vidensregimer, dvs. dets evne til at vise læsere at genstanden kan ses på andre måder. Heri ligger også målet for produktets kvalitet: dets evne til at producere viden der har magt til at flytte perspektiver. Vidensproduktion er ikke isoleret til doktordisputatser, den foregår på alle niveauer. Perspektiver kan flyttes i det store og i det små, afhængig af projektet og sammenhængen.

## Skriveundervisning i danskfaget

I det foregående er skriftlighedens og skrivningens position, vilkår og potentialer blevet indkredset, dels i kulturhistorisk, videnskabshistorisk og kommunikationsteknologisk perspektiv, dels gennem grundigere studier af skrivningen som medie for lære- og dannelsesprocesser. I det følgende rejses to spørgsmål der er forskellige sider af den samme mønt: Hvad kan skrivning bidrage med til det gymnasiale danskfag, og hvad kan danskfaget bidrage med til elevers skrivning. Spørgsmålene kan samles i ét: hvad er og kan skrivning i danskfaget?

De svar som jeg giver i det følgende, er i sagens natur tentative. Jeg udvikler en fagdidaktisk beskrivelse af danskfaglig skrivning som på den ene side formentlig indfanger grundlæggende træk i eksisterende undervisningspraksis og elevtekster, men som på den anden side udstikker muligheder og perspektiver som kun vil udfolde sig i en aktiv og bevidst opdyrkning af en danskfaglig skriveprofil.

Her er tale om et *perspektiv* som titlen på dette hovedafsnit i opgaven angiver. Perspektiv har ifølge *Nudansk ordbog* tre betydninger: gengivelse af dybde på en todimensional billedflade, synsvinkel og fremtidsudsiget. I denne afslutning af afhandlingens tankerække udstikker jeg et perspektiv for danskfaget i alle tre betydninger af ordet. Jeg udfolder skrivningens danskfaglige dannelsesdimension som et dybdeperspektiv i billedet af skrivefagligheden og jeg anlægger skrivningen som en synsvinkel på danskfagets didaktik; med disse øjne fremskriver jeg et perspektiv for faget som har fremtidsudsigtens karakter, og som derfor også kalder på nye konkretiseringer og analyser både i undervisningens praksis og på det teoretiske niveau.

Danskfagets tilgang til skriftlighed og skrivning analyserer jeg med udgangspunkt i en triadisk semiotisk forståelse af meningsdannelsens elementer. For en semiotisk tilgang ses verden som tegn og som kommunikation, og betydningsdannelse som det indbyrdes dynamiske forhold mellem form, indhold og funktion.<sup>120</sup> Med denne analysetilgang

---

<sup>120</sup> Triaden som grundmodel for meningsdannelse ses i en række kommunikations- og kulturteorier. Eksempler kan være så forskellige tilgange som Buhlers, Hallidays og Peirces. Også sprogvidenskaben tredeler sproget som meningssystem i syntaks, semantik og pragmatik (Ongstad 1997: 111f.). Jeg vil ikke her gå ind i en videre argumentation for denne position i relation til andre kommunikationsteoretiske

sætter jeg fokus på sprog i brug, altså på elevernes sprogbrug. Den særlige interesse er her skrivning, men skrivning forstået i udvidet betydning, som en aktivitet der i vid udstrækning integreres med andre betydningsproducerende repræsentations- og aktivitetsformer, og som først og fremmest knytter en tæt forbindelse til det mundtlige sprog. Skrivning forstås således her som en aktivitet der har didaktiske potentialer for at forbinde kropsligt-sanselige og symbolsk-begrebslige repræsentationsformer, og som kan være medie for betydningsdannende processer hvor mundtligt-dialogiske forståelsesformer objektiveres i tekstualiserede meningshelheder.

Meningsdannelsens – og sprogbrugens - tre dimensioner er én af flere mulige veje til indkredsning af danskfagets sproglige grundlag. Således har forfatterne af *Fremtidens danskfag*, den nyligt afsluttede forsknings- og evalueringsrapport om danskfaget i det danske uddannelsessystem, valgt en anden vej. Her indkredses fagets sproglige grundlag gennem en analyse af de fire grundlæggende kulturkompetencer: de primære, tale og lytte, og de sekundære, læse og skrive (Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag 2003). Kulturkompetencerne giver en matrix og et analyseværktøj for fagets kompetencemål. Mit spørgsmål til faget er imidlertid ledet af en anden interesse, nemlig indkredsningen af de sprogproduktive fagdidaktiske processer i danskfaget og de kompetence- og dannelsesperspektiver der knytter sig til dem. Til det formål er den sproglige betydningstriade bedre egnet fordi den fastholder den dynamiske sammenhæng mellem meningsdannelsens dimensioner. Med den vil jeg således søge at indkredse skrivning i faget som en fagdidaktisk praksis der integrerer fag og didaktik. Kulturkompetencetilgangen rejser derimod ikke i sig selv fagdidaktiske spørgsmål; i rapporten om *Fremtidens danskfag* konstrueres de fagdidaktiske spørgsmål i tilknytning til fagets genstandsområder.

Jeg hævder i det følgende at de tre betydningsdimensioner i danskfaget realiseres som produktion af identitet, viden og kultur. Den særlige danskfaglige profilering af skrivning ser jeg som helheden af de tre aspekter af betydningsdannelsen. De kan således hverken for en semiotisk eller for en didaktisk betragtning skilles ad, men det er muligt analytisk at fokusere på dem hver for sig.

---

tilgange, men henviser til Ongstad (1997) for en nærmere udredning. Ovenfor side 62ff. udfolder jeg en semiotisk tilgang til fag som genre.

*Identitetsproduktion*

Identitetsproduktion er som danskfagets særlige fagdidaktiske prerogativ fordi faget som modersmåsfag arbejder med sprog som førstesprog, og fordi danskfagets centrale aktiviteter er tolkning og betydningsdannelse.

Arbejdet med det sproglige udtryk er en transformerende, genskabende proces hvor der produceres både viden, sproglige ressourcer og subjektivitet. Såvel den elektroniske skriftteknologi som nyere semiotisk kommunikationsteori har på den ene side nuanceret sprogets position i betydningsdannelsesprocesserne, og på den anden side understreget disse processers afgørende betydning for subjektivitetsdannelsen.

Vygotskys studier danner grundlag for de seneste tiårs fornyede forskning i de betydningsdannende processer i sproget. Således har den engelske lingvist Gunther Kress bidraget med en socialsemiotisk analyse af forholdet mellem repræsentation, læring og subjektivitet (Kress 1998, jf. også Kress 2003, Kress & van Leeuwen 1996). Kress problematiserer her sprogets bærende funktion i betydningsdannelsens processer set i forhold til et bredere spektrum af repræsentationsformer.

Kress viser hvordan børn i deres stadige tegnproduktion bearbejder eksisterende kulturelle skabeloner inden for forskellige repræsentationsformer. Herigennem udvikler de repræsentationelle ressourcer og går aktivt ind i skabelsen af deres egen kulturelle og sociale identitet (Kress 1998: 214). Drivkræfterne til denne proces er repræsentationelle og kommunikative; processen drives af motivet til at kommunikere og interessen i at finde den mest passende form for det indhold der skal repræsenteres. Kress' første væsentlige pointe er at et for snævert fokus på sproget gør blind for dels at sproglige udtryk i sig selv er flermodale, dels at andre repræsentationsformer i dag i stadig stigende grad byder sig til som primære kulturelle tegnressourcer. Det rejser en udfordring til skriveundervisningen om at arbejde med skrivning som et kraftfuldt, flermodalt medie der på forskellig måde forbinder sig med andre repræsentationsformer.

Kress' anden væsentlige pointe er at al kommunikation er styret af subjektiv motivation og interesse, og at der derfor altid foregår en subjektiv selektion og formning af de kulturelle tegnressourcer der tages i anvendelse. Tegnproduktion er re-præsentation, dvs. en transformationsproces. Kress afviser forestillingen om at lærende 'tilegner' sig (acquire) kulturens ressourcer. Tegnproduktion ser han som en genskabelse af kulturens ressourcer og netop ikke som tilegnelse eftersom der i forestillingen om tilegnelse ligger at færdige resourcesystemer overføres



til individet (op.cit: 218ff.). Kress lægger sig i forlængelse af Vygotskys analyse af de kognitive betydningsdannende processer, men hvor Vygotsky studerede motivation i tegnproduktion som almene psykologiske processer, sætter Kress fokus på motivationens styrende funktion for tegnproduktionen. Herved understreges subjektivitetens aktivt formende og skabende funktion i tegnproduktion og læreprocesser. Kress' analyse belyser således tegnproducerende praksis som en kognitiv, betydningsskabende proces der på én gang bidrager til kulturens kommunikationsressourcer og til konstitueringen af subjektiviteten (op.cit: 220).

Kress understreger de sociale og kulturelle begrænsninger for den enkeltes betydningsproduktion som følger af at magtforhold gennemsyrrer den samfundsmæssige og kulturelle kommunikation. Et aspekt heraf er skolens logocentriske tradition som tilskriver akademisk skriftlighed en dominerende social og kulturel position (op.cit: 221f.). Kress ser det som en nødvendighed at skolen forholder sig til at kognitiv udvikling i en multimodal kultur finder sted gennem en bred vifte af repræsentationsformer (op.cit: 243). Sproget ser han ikke som det eneste eller afgørende medium for erkendelse, men snarere som en slags universelt semiotisk opløsningsmiddel hvorigennem erfaringer formidles og oversættes (op.cit: 229).

Der er et interessant sammenfald mellem Gunther Kress' analyse af sprogets funktion og den udvidede sprogforståelse som den ny elektroniske skriftteknologi producerer. Niels Ole Finnemann påviser at den binære notation hvorigennem alt indhold behandles i computeren, er nærmere beslægtet med det sproglige alfabet end med matematiske og andre formelle notationssystemer eftersom de to notationsenheder ligesom bogstaver er betydningstomme i sig selv og kan optræde med skiftende betydning. Computeren er således baseret på opfindelsen af et alfabet der ikke bare kan indeholde alle andre alfabeter, men også fx billedlige udtryk som ikke har kunnet repræsenteres i noget andet hidtil kendt alfabet (Finnemann 1998: 46). Finnemann ser computeren som medie for en skriftteknologisk revolution fordi den har frembragt en skriftteknologi der tillader – og er betinget af – en ny form for skrift-baseret repræsentation (op.cit: 49).

Finnemanns ærinde er at slå fast at de elektroniske medier ikke svækker eller opløser skriftkulturen, men tværtimod udvider og moderniserer den. Ikke i den forstand at computeren erstatter gamle medier, men fordi den ændrer brugen og forståelsen af dem. Finnemann peger således, i god overensstemmelse med andre analytikere, på at

computeren har fremkaldt et nyt og mere omfattende mediebegreb hvor subjekt-objekt-relationen indgår som en processuel dimension. Det vil sige at ingen kommunikationsmedier længere kan forstås som blotte værktøjer, men som medier der former det sociale og repræsentationelle rum de fungerer i (op.cit: 54, jf. også ovenfor side 235ff.). Skriftlighed og skriveundervisning må således medreflektere mediet som betydningsskabende element.

Fokuseringen på mediets betydningsskabende funktion supplerer Kress' analyse af tegnproduktionens repræsentationelle ressourcerigdom i en multimodal kultur. Også Kress' karakteristik af sprogets funktion som universelt semiotisk opløsningsmiddel kan forbindes med Finnemanns analyse af den digitale skriftteknologi som kodningsformen for en bred vifte af andre repræsentationsformer, men hvordan denne forbindelse helt præcist kan analyseres, synes jeg ikke er så enkelt at afklare. Det er måske heller ikke nødvendigt. Hvad man kan konstatere er at kommunikationsteknologien producerer nye handlemuligheder og forståelsesformer for skriftlighed som kan fortolkes kongenialt fra et semiotisk perspektiv og give anledning til frugtbar refleksion over undervisning i sprog og skriftlighed.

Analysen af tegnproduktionens subjektivitetsskabende funktion peger direkte ind i danskfaget hvis særlige fagdidaktiske interesse er formende og transformerende sproglige processer. Som modersmålsfag beskæftiger faget sig med sprog som førstesprog og altså med sprogets identitetsaspekter. Derudover ækvivalerer tegnproduktionens genskabende processer med de produktive aktiviteter der er konstituerende for danskfaget, fortolkning/betydningsafkodning og betydningsdannelse.

Danskfagets to aktivitetsformer, litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion, kvalificerer og former gensidigt hinanden som tolkende og betydningsskabende processer (jf. analysen af danskfagets vidensform ovenfor side 88ff.). Kress' analyse af tegnproduktionens genskabende karakter kan direkte overføres på tolkning og betydningssskaben af tekster. I skriveprocesser får den subjektive motivation sprogligt udtryk i den skrivendes arbejde med positionering i teksten.

Her mødes den semiotiske analyse af tegnproduktionens subjektivitetsudvidende funktion med den diskursteoretiske analyse af subjektets positioneringsmuligheder i diskursen. Hvor Vygotskys og Kress' analyse peger indad i psykologiske størrelser som subjektivitet og læring, peger den Foucaultske analyse udad mod produktionen af et selv eller en stemme i skriften gennem både apollinske, selvteknologiske og

dionysiske, selvfragmenterende processer. De to tilgange er analysevinkler på sproglige positioneringsprocesser som for det didaktiske blik supplerer hinanden. Sprogligt kan de muligvis forstås som mikro- og makroniveauer af parallelle processer.

Positionering er et danskfagligt og altså et fagdidaktisk ærinde når den studeres og praktiseres som semiotisk sproglig formproces i tekster. I arbejdet med skriftsproglige positioneringsprocesser har dansk-undervisningen mulighed for at yde et vigtigt bidrag til elevernes (selv)dannelsesprocesser.

Med en sådan forståelse af hvad der er danskfaglig skriveundervisningsdannelsesperspektiv forbinder faget sig med videnskabelige, kulturelle og teknologiske tendenser i tiden. Her kan refereres til den sproglige drejning i videnskaberne, skrivningens positionering i forskningen, kommunikationsteknologiens aktualisering af ethopoeia.

### *Vidensproduktion*

Indholdsdimensionen af den semiotiske meningstriade er faget som skrivningens indhold og kontekst. Jeg vil i det følgende søge at vise at danskfaglig skrivning eller danskfaglig vidensproduktion må ses som tolkende skrivning, og at danskfagets bidrag til almen skrivekompetence og til studiekompetence går gennem udvikling af danskfaglig skrivekompetence.

Vygotskys analyse af begrebsdannelsens processer og af skriftsprogets karakter af begrebsdannelse er i det foregående blevet grundigt belyst fordi skrivningens karakter af tænke- og læreværktøj er en central didaktisk interesse. Det er også en bærende interesse i nyere skriveforskning (jf. ovenfor side 242ff.). Vygotsky har stået fadder til forståelsen af skrivningen som tænkningens teknologi: "Teaching writing is teaching thinking - and therefore is at the heart of all thinking", sagde den amerikanske skriveforsker George Hillocks i et interview i 1997 (Følgegruppen for dansk 1998: 11). Med en virksom metafor ser Lars Sigfred Evensen skrivning som det langsomme medium der kan bruges til at etablere perspektiv og kundskabsstrategier i forhold til kundskabs-samfundets hastige informationsstrøm og flimrende billedmedier (Evensen 1997). I kundskabssamfundets massive informationsflow er kundskab ikke længere ophobet viden. Kundskab må selekteres ud fra dens relevans for det mål man har, og det perspektiv man anlægger. For at kunne sætte et mål og vælge et perspektiv, må man have (faglig) identitet

og udviklede kundskabsstrategier, og disse kulturelle værktøjer kan ifølge Evensen udvikles i skolen gennem arbejde med skrivning som det langsomme medium (op.cit: 25).

Skrivningens funktion som tænkningens teknologi omfatter imidlertid både langsomme, selekterende og bearbejdende formningsprocesser og hurtige, eksperimenterende processer som kommunikationsteknologien i dag faciliterer (jf. ovenfor side 238). Tænkningen på skrift har apollinske og dionysiske former hvis samspil det er en didaktisk opgave at udvikle.

Tænkning og læring i danskfaget er knyttet til den tolkende tilgang til tekster og stof. Danskfaglig vidensproduktion kombinerer således dionysiske og apollinske former i henholdsvis tolkende og analyserende processer. Gennem denne tilgang har faget potentiale for at kvalificere elevernes skrivning som tænketeknologi også i et bredere kompetenceperspektiv.

Forståelsen af danskfaglig skrivning som tolkende skrivning er imidlertid ikke en del af danskfagets selvforståelse for så vidt den kan aflæses ud af fagets bekendtgørelse. Skrivning i danskfaget knyttes snarere til almene og overfaglige mål end til danskfaglighed (jf. ovenfor side 88ff.). I formålsparagraffen til fagbilaget af 1999 står der:

De overordnede mål for danskundervisningen er, at  
[...]  
- eleverne opnår færdighed i at reflektere over sproget og udvikler deres mundtlige og skriftlige sprogfærdighed og dermed deres mulighed for individuel og social udfoldelse. (Bekendtgørelse 1999, Bilag 4, § 2.2)

Udviklingen af skrivekompetence knyttes i formålsparagraffen ikke til den danskfaglige diskurs, men til livsudfoldelse i bred forstand, altså til et alment dannelsesmål.

Mens gymnasial skrivning ellers er karakteriseret ved at skrivning i fagene forstås og kvalificeres ud fra faglige genretraditioner, har der ikke i danskfaget været tradition for at forstå skrivning i faget ud fra en danskfaglig genretradition. Det hænger sammen med de særlige forventninger om at eleverne i dansk udvikler almen skrivekompetence og udfolder almindelse i danske stile. Skrivning i danskfaget forstås således traditionelt som *danskfaglig* når genstanden er litterære tekster og genren er litterær analyse og fortolkning, mens den forstås som *skrivefaglig* når genstanden er ikke-litterære tekster eller forhold. I danskfaget har man, formentlig derfor, ikke som i andre gymnasiale fag reflekteret og udviklet fagets skriftlige praksis som en danskfaglig genrepraksis.

Dette forhold svækker antagelig danskundervisningens potentialer både for at lære eleverne at skrive godt, for at lære dem at skrive danskfagligt og for at lære dem at skrive for at tænke og lære.

At skrivekompetence tilegnes alment problematiseres således i nyere studier af skrivning i undervisningssammenhænge. Skrivekompetence opnås gennem en faglig, genrebevidst og genreekspliceret praksis (Christie 1993, Langer 1992, Martin 1993a, Martin 1993b, jf. også Hedeboe 2002). Effektiv skriveundervisning foregår gennem udøvning og mestring af de genrer, strategier og arbejdsformer som karakteriserer skrivning inden for det pågældende fag. Faglig skrivekompetence indebærer i udfoldet form metabevindstthed om fagligheden som en særlig form for erkendelse og vidensproduktion der er styrende for fagets synsvinkel, genstandsfelt, problemer og arbejdsopgaver, metoder, problemløsningsstrategier og undervisningsgenrer. Denne metabevindstthed kan siges at være et bidrag til en almen skrivekompetence. Almen skrivekompetence udøves således efter denne definition når faglig skrivekompetence overføres til skriveopgaver i andre fag og sammenhænge. Det er en kompleks og krævende kognitiv øvelse som Vygotskys analyse af metakognitiv aktivitet demonstrerer (jf. ovenfor side 257ff.), men altså for så vidt en opgave for alle fag som den forudsætter kompetent og genrebevidst faglig skrivning.

Anskuet som tænkning og læring er skrivning og skrivekompetence et vigtigt bidrag til elevers studiekompetence. Her rummer danskfaglig vidensproduktion særlige potentialer set i lyset af den sproglige drejnings gennemslag i videnskabelig tænkning. Den tolkende og betydnings-skabende tilgang til viden og vidensproduktion kan på den måde kvalificere fagligt arbejde i bredere forstand.

Danskfaglig vidensproduktion som fagdidaktisk strategi er formentlig kun i lille grad reflekteret i det moderne gymnasiale danskfag, men der ligger som vist heri potentialer for styrkelse af arbejdet med såvel faglig vidensproduktion som skrive- og studiekompetence.

### *Kulturproduktion*

Hvor identitetsproduktion er knyttet til form og vidensproduktion til indhold, er den tredje dimension i betydningstriaden knyttet til funktion, brug, handlen. 'Den danske stil' tilskrives historisk og traditionelt almen-dannende funktion og forbindes med evne til at agere i og bidrage til demokratiet. Jeg vil i det følgende argumentere for at handledimensionen i meningstriaden i danskfaget realiseres som kulturproduktion.

Funktions- og handleaspektet har traditionelt haft en fremtrædende position i skriveundervisningen i danskfaget, med fokus på 'den gode tekst'. Heri gemmer sig en klassisk retorisk tradition der imidlertid har været forvaltet formalistisk og normativt gennem det meste af danskfagets historie (jf. Kock 1999, Diderichsen 1968, se ovenfor side 122ff.).

Det normative tekstideal og den formalistisk orienterede skriveundervisning er som vist sat under pres af skriveforskningen, den procesorienterede skrivepædagogik og den elektroniske kommunikationsteknologi. Talehandlingsteori, kommunikationsteori og diskursteori har således aktualiseret den klassiske retoriks forståelse af den gode tekst som en vellykket sproglig handling. Den procesorienterede skrivepædagogik har flyttet forvaltningen af sproglige normer ud i klassens diskursfællesskab og etablerede et refleksionsrum om det normative. Og den elektroniske kommunikationsteknologi og den sekundære mundtligheds kultur har anfægtet det logocentriske skriftideal og udvidet skrivningens normative rum (jf. fx Toft 1999).

Almene normer for skrivning erstattes således af lokale, kontekstbundne genrenormer der i undervisningen knyttes til de faglige kulturer. Den normative sprogforestilling problematiseres i forskning og lærebøger til fordel for en historisk, sociologisk og funktionel sprogforestilling som det fx kan ses i den nyeste danske 'sproglære' for gymnasiet, Kristiansen et al.: *Dansk sproglære* (1996). Arbejdet med basale formelle sprognormer som har haft dominerende vægt i skriveundervisningen, må antages at få stadig mindre vægt i takt med at den elektroniske teknologi automatiserer flere sproglige processer.

Retorikkens dannelsesforestilling er medborgerdannelsen til demokratiet (jf. Gregersen 1998, Kock 1999). Dette almene, overfaglige dannelsesmål realiseres imidlertid i danskfaglig sprogproduktion først og fremmest som kulturel produktion og reproduktion. Jon Smidt har i en Bakhtinsk inspireret analyse af undervisning i norskfaget udfoldet og dokumenteret en sådan tilgang til det sprogligt-litterære gymnasiale modersmålsfag. Hans pointe er at kulturer ikke *er*, men til stadighed *bliver til*, og at elever ikke først og fremmest er modtagere af kultur, men kulturskabere (Smidt 2001: 294). Også andre norske bidrag til modersmålsforskningen sætter fokus på de kommunikative og kulturproducerende dimensioner af modersmålsfaget (jf. fx Dysthe 1995, 2000; Hoel 1995; Smidt 1996a).

Det overordnede kvalitetskriterium for en sådan forståelse af danskfaglig kommunikation knytter sig til tekstens evne til at bidrage til det konkrete faglige kulturfællesskab i klassen og i videre perspektiv i kulturen.

Det drejer sig om evnen til at producere viden der har magt til at flytte perspektiver og om evnen til at fremskrive virtuelle realiteter (jf. ovenfor side 139 og 302).

Danskfagets dannelsesperspektiv er, forstået i dette regie, den kulturelle og sociale handlen, og målet er at eleverne bliver aktører i og bidragydere til kulturen, både i et produktiv og i re-produktiv forstand. Danskundervisning kan, forvaltet på denne måde, etablere sig som et selvstændigt og vitalt litterært og kulturelt kredsløb.

### *Danskfagets forpligtelse*

Hvad kan danskfaget bidrage med til elevers skrivning, og hvad kan skrivning bidrage med til det gymnasiale danskfag?

Danskfaget kan lære eleverne at handle genrebevidst og kulturproduktivt med skriftsproget, at bruge skriftmediet som tænketeknologi og kundskabsstrategi, og at arbejde selvrefleksivt med formen som led i de selvdannelsesprocesser der er vejen til det sociale og det kulturelle.

Spørgsmålet kan vendes om og stilles til danskfaget: når eleverne handler, tænker og 'trykker sig ud' (Ongstad 1997: 173) på skrift i de sproglige fora de gererer sig i, hvad kan faget så bidrage med for at videreudvikle, kvalificere og perspektivere deres sproglige aktiviteter. Heri ligger den påstand at de fleste af de unge mennesker der undervises i dansk i gymnasiet, allerede agerer kvalificeret under de 'moderne' skriftbetingelser. Når spørgsmålet vendes på den måde, ændres ikke bare synsvinklen, men projektets indre nødvendighed tydeliggøres. Danskfaget ikke bare kan, men må være forpligtet på denne opgave.

Skrivning og skriveundervisning er, forvaltet som identitets-, videns- og kulturproducerende medie et nødvendigt bidrag til danskfagets forvaltning af moderniseringens og modernitetens udfordringer.

## DANSKFAGET I MODERNITETEN

### En sproglig vending

I denne bog har jeg studeret det gymnasiale danskfag under modernitetens synsvinkel. Jeg har derigennem foretaget en 'sproglig drejning' af faget. Denne består for så vidt i at tage en konsekvens af den *rigtige* sproglige drejning i 1900-tallets filosofi og videnskab. 'Den sproglige drejning' ('the linguistic turn') refererer til en markant tendens i 1900-tallets filosofi til at de store filosofiske spørgsmål opfattes og behandles som sproglige spørgsmål. Særlig den radikaliserende af 'den sproglige drejning' som i sprogfilosofien fortrinsvist knyttes til den sene Wittgensteins sprogfilosofi, er interessant i denne sammenhæng. Wittgenstein flyttede betydningsspørgsmålet fra forholdet mellem ord og ting til forholdet mellem ord og brug og forbandt dermed betydning med det sociale frem for med sprogets natur. Dette perspektivskifte har haft stor indflydelse på videnskabelig tænkning og på kulturelle forståelsesformer i den vestlige kultur, bestyrket af den teknologiske, økonomiske og politiske udvikling af globaliserede videnssamfund.

Jeg har foretaget en sproglig drejning af gymnasiets danskfag for det første ved at udvikle en fagdidaktisk analyse af danskfaglighed, for det andet ved at analysere danskfaget gennem tre sproglige dimensioner af faget, vidensform, genre og diskurs, og endelig for det tredje ved at insistere på at danskfagets fremtidsperspektiv, dets evne til at forvalte foranderlighed, knytter sig til kvalificering af skrivning og skriveundervisning som faglig og dannelsesbærende aktivitet i faget.

Det er en pointe at 'genre' som analysebegreb ikke kun griber sproglige dimensioner. Det udvidede, semiotiske genrebegreb som indføres her, repræsenterer en opløsning af grænserne omkring det sproglige som egentlig er en konsekvens af den sproglige drejning. Når betydning er noget der skabes gennem sprog i brug, flettes sproglig betydningsdannelse sammen med andre tegnsystemer. Den elektroniske kommunikationsteknologi faciliterer denne grænseopløsning både gennem revolutioneringen af skriftteknologien og gennem computerens mediering af en handlende, medieforvaltet 'sproglighed'.

I en analyse af danskfagets nyere historie argumenterer Peter Heller Lützen for at læsemåden i faget tog en sproglig drejning med den nykritiske



læsning i 1960'erne, og at faget dermed skrev sig ind i en generel kulturel moderniseringsproces. Den traditionelle filologiske tekstlæsnings nationalhistoriske kontekstualisering blev hermed afløst af intertekstuelle læsestrategier med perspektiv til en moderne, international kultur (Lützen 2002: 33ff.). Lützen roser rapporten om 'Fremtidens danskfag' for at forbinde sig med denne kulturelle modernisering ved netop at dreje faget sprogligt og gøre kvalificeringen af de sproglige kulturkompetencer til danskfagets mål (op.cit: 143). Som et forsøg på faglig integration mener han dog at udspillet er ret vagt fordi det er uklart hvilke læsemåder der skal aktiveres over for stoffet (op.cit: 144).

Også mit projekt har været drevet af interessen i at gennemreflektere en sproglig tilgang til danskfaget, og jeg ser ligeledes en sådan sproglig tilgang som en refleks af bredere kulturelle forandringsprocesser. Hvor projektet i *Fremtidens danskfag* var at undersøge danskfagene i uddannelserne som et sammenhængende kompetencesystem, har jeg imidlertid, i lighed med Lützen, interesseret mig for et enkelt 'delsystem', danskfaget i det almene gymnasium. Men Lützen har nærmet sig gymnasiefaget fra litteraturvidenskaben, jeg fra sprog- og skriveforskningen, og vi er nået delvist forskellige steder hen. Lützen har fokuseret på litterære tekstlæsningstilgange og på gymnasiefagets afspaltning af det nationalhistoriske som legitimering af faget og som bindemiddel for dets to genstandsområder, sprog og litteratur. Han lander i en anbefaling af at der udvikles en "plural metodik" som synliggør læsningens metodiske forudsætninger (Lütken 2002: 125). Fra Lützens position er imidlertid kun tekstlæsningen i danskfaget synlig, og hans kritik af *Fremtidens danskfag* for ikke at have givet et overbevisende bud på integration af fagets genstandsområder, rammer således af helt indlysende grunde også ham selv. Det har simpelthen ikke været hans projekt.

Mit projekt har ikke været at give svar på Lützens spørgsmål om hvilke læsemåder der skal aktiveres over for stoffet. Jeg søger i stedet at indkredse den overordnede fagdidaktiske position hvorudfra dette og andre konkrete genstandsspørgsmål kan stilles og besvares. Jeg giver således et bud på en fagdidaktisk integration af danskfaget.

Som udgangspunkt har jeg stillet mig selv spørgsmålet hvordan det kan være at dette detroniserede nationalhistoriske dannelsesfag selv uden en nationalhistorisk legitimation alligevel fortsat er produktivt, og mit svar er at det skyldes fagets forankring i en større humanistisk didaktisk tradition der stadig er vital. Vitaliteten knytter sig efter min analyse til den sproglige drejning og til dennes produktion af den type paradoksale dobbeltattituder som i denne afhandling repræsenteres af Michel Foucault. Foucault udforsker subjektivitetens positioneringsmuligheder i kulturens diskurser og

demonstrerer at moderniteten er noget man kan skrive sig ind i, en grænse-attitude af dybt engagement i det givne med henblik på at skrive sig ud til kanten af det. Jeg ser en re-vitalisering af danskfagets dannelsesprojekt i dette perspektiv. Integrationen af litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion kvalificerer således den sproglige positionering af subjektet i relation til tekster, informationer, genrer og diskurser som en primær fagdidaktisk interesse. Fokuseringen på fagdidaktikken repræsenterer en sproglig drejning af fagforståelsen også i den re-vitaliserende forstand. Det fagdidaktiske perspektiv indebærer netop en paradoksal dobbeltattitude til fag eftersom fagdidaktikkens rationale er gennem det dybe engagement i fagligheden at nå til grænsen af den og få øje på elevernes dannelsesmål.

Der er således en overordnet *kulturanalytisk* logik i at jeg anlægger en sproglig synsvinkel på danskfaget. Der er en parallel *didaktisk* logik på færde. Når det detroniserede dannelsesfag fortsat er produktivt, hænger det også sammen med en mere konkret sproglig drejning af faget som kobler sprog og faglig læring sammen. I skriveforskningen og skrivepædagogikken førte paradigmeskiftet fra produkt til proces til opdagelsen af skrivningens kognitive betydningsprocesser. Med kontekst- og kulturperspektivet på sprog og skrivning kom der fokus på den faglige skrivnings karakter af socio-kulturelle læreprocesser. Det førte til genopdagelsen af Lev Vygotskys studier af sprog og tænkning og med ham til den samme type spørgsmål som blev stillet af Foucault, blot indlejret i en didaktisk diskurs: spørgsmål om den skrivendes og lærendes sproglige transformering af de kulturelle ressourcer til sig selv. I det gymnasiale danskfag satte den procesorienterede skrivepædagogik disse spørgsmål på dagsordenen i begyndelsen af 90'erne. At de fortsat stilles, viser Marianne Hansens konstatering af at fornyelsestendenserne i danskfaget er forbundet med arbejdsformer der fører til en øget fokusering på det sproglige (Hansen 2001).

Som fagdidaktisk konstruktion hænger det gymnasiale danskfag glimrende sammen, også uden nationalhistorien som klister. Det er selve karakteren af den vidensproduktion der finder sted i faget, der integrerer danskfagets gørens- og genstandsområder. Den fortolkende og betydningsskabende tilgang til tekster, stof, genrer og diskurser kvalificeres i danskfaget som et sprogligt og et fagligt ærinde med fokus på identitets-, videns- og kulturproduktion. I danskfaget arbejdes der med sprog som førstesprog, dvs. med fagligt fokus på sprogets identitetsproducerende dimensioner. Set i forhold til andre sprogfag er det dette faglige fokus og det (selv)dannelsesperspektiv der knytter sig hertil, som er danskfagets særlige bidrag til gymnasiets dannelsesprofil.

## Et fag i moderniteten

Modernitet er her med Foucault blevet defineret som en bestemt attitude, en måde at tænke, føle og agere på der på samme tid markerer et tilhørsforhold til det givne og en forpligtelse til at søge at få øje på det som kan tænkes anderledes. At kalde denne afhandling *Et fag i moderniteten* kan i det lys forekomme selvmodsigende. Hvordan kan et fag lokaliseres i en attitude? Svaret er at det kan det præcis fordi moderniteten er en paradoksal dobbelthed af en dybt engageret lokalisering i tid og sted der netop i kraft af engagementet til stadighed skaber blik for det udenfor. Danskfaget i moderniteten er ikke 'forandringsparat' som det hedder i moderne virksomhedssprog, med blikket fikseret på fremtid og potentiel forandring. Det er tværtimod 'samtidsparat' til stede i klassen og tekstlæsningen og skriveprocesserne på en sådan måde at forandringer bliver erkendelses- og handleperspektiver indefra for elever og lærere.

## SAMMENDRAG

Afhandlingens projekt er et studie af det gymnasiale danskfag under modernitetens synsvinkel. Her trækkes en linje fra analysen af fagdidaktikkens centrale position i videnssamfundet til analysen af danskfagets særlige bidrag til moderne elevers kompetence- og dannelsesprojekter.

Min første centrale analytiske pointe er at det er frugtbart at etablere *fagdidaktikken* som en teoretisk og pædagogisk praksis der adskiller sig både fra almenpædagogik og faglig formidling. Jeg ser fagdidaktikken som den praksis der forvalter mødet mellem undervisningens to strukturelt forskellige faglighedsformer: lærernes professionelle faglighed og elevernes tilblivende og grænsesprængende faglighed. Fagdidaktikken tænkes ikke ind i en hierarkisk disciplinkonstruktion som deldisciplin under pædagogikken eller som formidlingsdimension af fag. Den ses i stedet som en reflekterende praksis der udspringer af positioneringen mellem de to former for faglighed. Fagdidaktik kendes på de spørgsmål der stilles, og den interesse de stilles med. Undersøgelser har vist at fagenes didaktik i slutningen af det 20. århundrede har fællestræk der gør det muligt at diagnosticere en fælles fagdidaktisk praksis for fagene sådan at fagdidaktik ikke opløser sig i en række forskellige specifikke fagdidaktikker. De fælles fagdidaktiske tendenser er en sproglig drejning og en interesse for at omtænke faglighed i didaktiske termer, dvs. at undersøge fagenes bidrag til elevernes dannelsesprojekt.

Jeg søger således at vise at fagdidaktikkens produktive potentialer hænger sammen med at den er en historisk og kulturelt funderet praksis som både er følsom for sin genstand og for dennes historiske og kulturelle betingethed. Derfor finder jeg det også frugtbart at præcisere en fagdidaktisk læringsforståelse ved at indføre en skelnen mellem læring som det alment pædagogiske begreb og *vidensproduktion* som den specifikke form for læring der finder sted inden for fagligt definerede undervisningsrum. 'Vidensproduktion' som læringsbegreb forbinder fagdidaktikken med forskende og eksperimenterende aktivitet. Faglig læring ses som produktive erkendelsesprocesser med et operativt dannelsesperspektiv.

Fagdidaktikken som moderne reflekterende praksis evner således ifølge min analyse at levere vigtige indsigter i undervisningens og læringens mulighedsbetingelser i videnssamfundet.

Igennem designet af min analyse af danskfaget demonstrerer jeg konkret hvad der ligger i denne forståelse af fagdidaktik set som teoretisk praksis. Jeg

stiller mig selv spørgsmålet hvordan man kan analysere et fag og dets evne til at forvalte foranderlighed, og når frem til at det kræver mere end én analytisk synsvinkel. Ud fra en anskuelse af fag som henholdsvis teoretisk, kulturel og retorisk praksis udvikler jeg analysebegreberne *vidensform*, *genre* og *diskurs*. Med disse begreber søger jeg at gribe de forskellige typer af tid og vilkår for forandring som et fag er underlagt. 'Vidensform' griber fag set i relation til videnskabsfaglighed og altså et relativt stabilt niveau som kun meget langsomt ændrer sig. 'Genre' griber fag set i relation til undervisningsfagets kultur, med relation til bredere kulturelle strømninger; her er der tale om et noget mere foranderligt niveau med en anden form for langsomhed og andre betingelser for forandring. Endelig griber 'diskurs' fag set i relation til retorikken om faget i faglærernes professionelle diskursfællesskab, og med forbindelse til de meget direkte uddannelsespolitiske forhandlinger om bekendtgørelsesmæssige forandringer.

Analyserne af det almengymnasiale danskfag indvarsles i min hovedtese om faget. Jeg ser danskfaget som et fag der har særlige muligheder for at bidrage til et moderne humanistisk didaktisk projekt der drejer sig om at samproducere subjektivitet og viden i betydningsdannende processer. Disse særlige muligheder skyldes fagets genstand og vidensform. I sin egenskab af modersmålsfag har dansk som sit primære genstandsfelt sproget som førstesprog og har således fagligt fokus på subjektivitets- og identitetsdannelse i sproget. Danskfagets vidensform er tolkende og betydningssskabende og bygger på den fagdidaktiske konstruktion hvor litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion gensidigt kvalificerer hinanden.

Min analyse af *danskfagets teoretiske praksis* fremdrager danskfagets strukturelle mønstre og genealogiske forbindelser. Faget viser sig i det eksisterende fagbilag at være en særdeles raffineret konstruktion der som et *fikserbillede* lægger to fagsyn ind over hinanden på en sådan måde at de er der, men alligevel ikke kan ses på samme tid. Det litterært-sproglige fikserbillede træder frem både på genstandsniveauet, i dannelsessynet og i faglighedsforestillingen.

I det ene billede ses sproget som kernen. Dannelsessynet er knyttet til elevernes oplevelse, erkendelse og handlen i sproget og det didaktiske mønster har basis i elevernes selvvirksomhed. Faglighedsforestillingen har analyse og vurdering som nøgleord og forbinder sig med varierede former for produktiv aktivitet, først og fremmest i det skriftlige. Fra det sproglige billede ses litteraturen som sprog og tekster der kan være objekt for analyse.

I det andet billede ses litteraturen som kernen. Dannelsessynet er knyttet til elevernes møde med litteratur og til deres historiske læsning af den danske

litteratur. Det didaktiske mønster er lærerens faglige formidling. Faglighedsforestillingen har dobbeltbegrebet tolke-fortolke som nøgleord. 'Tolke' knyttes til litteratur som livstolkning, mens 'fortolke' er undervisningsaktiviteten. Hertil forbindes særligt mundtlige træningsaktiviteter. Fra det litterære billede ses sprog som litteraturens sprog.

Det sproglige billede dominerer på signalplanet, i form af ålparagraffens indledende sætning, og det litterære på realplanet, gennem de omfattende videnskrav til den historiske læsning. Fikserbilledet forbinder på kompliceret måde to kultursyn, et æstetisk og et antropologisk. Det antropologiske kultursyn dominerer det sproglige billede, men træder også frem i det litterære i begrundelsen for beskæftigelsen med litteraturen der her ses som almenmenneskelig *livstolkende* aktivitet. I det litterære billede dominerer imidlertid et æstetisk kultursyn idet litteraturen i ét og samme greb legitimeres antropologisk og fastholdes som en særlig æstetisk udtryksform der ikke er tilgængelig for elever, men må underlægges *fortolkning* i undervisningens rum.

Det kit som binder fikserbilledet sammen, og som samtidig antyder en mulig overskridelse af det, er en formular som kun optræder én gang, i formålparagraffen, nemlig 'tydning af tegn' der udmeldes som danskfagets centrale beskæftigelse. I dette semiotiske signal opløses tendentielt fikserbilledekonstruktionen i en forestilling om tydning og betydningsskaben der evner at forbinde det sproglige billedes operative, ikke-faglige dannelsessyn med det litterære billedes æstetiske kultursyn ved at knytte æstetik til sansning og erfaring.

Den *genealogiske analyse af forholdet mellem litteratur og sprog* i danskfaget er en undersøgelse af fikserbilledets stamtavle. Det litterære billedes forfader er Vilhelm Andersen, det sproglige billedes Paul Diderichsen. Karakteristisk nok er Vilhelm Andersen langt mest eksponeret som spejl for faget. Paul Diderichsen og bag ham sporene til det lille retoriske 1800-tals danskfag, er ikke på samme måde en aktiv del af danskfagets hukommelse. Analysen viser at 1971-bekendtgørelsen repræsenterer en omvæltning i danskfagets historie der havde sine rødder i 60'ernes nykritiske og pragmatiske bølge i universitetsfaget. Siden 1971 har det været nødvendigt at legitimere litteraturbeskæftigelsen, og siden 1971 har eleverne som aktive udøvere af både sprog og tekstanalyse ikke kunnet skrives ud af faget igen. 71-bekendtgørelsens sprogligt-didaktiske konstruktion har endvidere ført til at sprogproduktionen – og særligt den skriftlige dimension – er blevet fagliggjort som en selvstændig faglig dimension, men også som en dimension der potentielt kan integreres med tekstlæsningen.

Analysen af *dannelsesforestillingerernes genealogi* forbinder det sproglige billede med et demokratisk dannelsesideal med 'diskussion' som nøgleord, det

litterære med et klassisk humanistisk dannelsesideal med 'refleksion' som nøgleord. Begge dannelsesforestillinger griber ind mod almindannelsen, den litterære vil revitalisere almindannelsens kanonideal, den sproglige vil revitalisere almindannelsens forestilling om det almene. Med Lars-Henrik Schmidts dannelsesanalyse synliggøres det at de to dannelsesidealer er dikotomiske i deres karakter. Det litterære ideal er overhistorisk og individorienteret, det sproglige historisk og civilisatorisk.

Spørgsmålet er om der kan tænkes en dannelsesforestilling der hæver sig ud af denne dikotomi. Lars-Henrik Schmidt viser at samtidens dannelsesform er selvdannelsen, og det bekræftes af den interesse samtiden har i kompetencebegrebet som dannelsesideal. Kompetence er et individuelt mestringsbegreb. Det forbinder sig i erhvervslivet med ændrede kvalifikationsbehov, i pædagogikken med nyere læringsteorier om praksislæring, og i uddannelsestænkningen med operative dannelsesforestillinger. Jeg opsøger tre dannelsesestænkere som med inspiration fra kompetencebegrebet reaktualiserer klassiske dannelsespositioner, Wolfgang Brezinka, Karsten Schnack og Johan Fjord Jensen, og uddrager elementer som kan bidrage til en 'utraditionel dannelse'. I en utraditionel dannelse må også det instrumentelle kunne indgå; med Brezinka og bag ham Foucault peger jeg på produktiv etik, arbejdet med selvet som et kunstværk, seriøsitet i arbejdsprocesser. Også aspekter af den kulturelle kapitals dimension må kunne omfunktioneres; med Schnack peger jeg på det politiske engagement, sociologisk fantasi, handlekompetence. Endelig må også kanondannelsen kunne 'oversættes'; her bidrager Fjord Jensen med ideen om humanistisk dannelse som 'fri leg', en praksisform der ikke er bundet til indhold, men integrerer erkendelsesformerne.

Danskfagets *faglighedsforestillinger* har genealogisk forbindelse med den vestlige civilisations humanistiske projekt og dets hermeneutiske videnskabelighedsideal. Her forbindes – og adskilles – også til forskellige tider og i forskellige fortolkninger den nomotetiske, formalistiske, systematiske og den idiografiske, holistisk-kulturelle, historiske erkendelsesform. Et samtidsperspektiv på humanismens og hermeneutikkens position ses i Michel Foucaults kritik af den humanistiske subjektfilosofi. Foucault anså det fortolkende subjekt for at være en diskursiv konstruktion. Betydninger kan kun kodes og skabes i labyrintiske kampe med det betydningsbesatte sprog hvor den skrivende producerer viden og nye identitetspositioner på én gang.

Analyserne af fikserbilledet af fagkonstruktion, dannelsesprojekt og faglighedsforestilling fører således frem til åbninger for en tredje position der kunne ophæve dikotomien. Disse åbninger fører jeg sammen i en fremskrivning af *danskfagets vidensform* som en fagdidaktisk konstruktion, den tydende og betydningsgsskabende vidensform. Denne konstruktion binder ikke

genstande, men fagdidaktiske aktivitetsformer sammen, nemlig litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion, og dens aktive dannelsesmetafor er *stemmen*. Stemmen vender udad i handlen og indad i produktiv etik, og den samler forestillingen om det som er danskfagets særlige bidrag til selvdannelsens utraditionelle projekt: den sproglige positionering, de formende processer hvor der skabes både identitet, viden og kultur.

*Danskfagets kulturelle praksis* træder i min analyse frem gennem to store forsøgrapporter om skrivning i danskfaget der perspektiveres af en undersøgelse af pensumopgivelser. *Når sproget vokser* og *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* repræsenterer to forskellige paradigmer for danskundervisning og skrivning i dansk. I *Når sproget vokser* realiseres danskfagets fortolkende og betydningsskabende vidensform efter et overordnet genremønster for undervisningen. Skrivning er en bærende aktivitet i faget, både som faglig kompetence, som genremodel for vidensproduktionens former og som fagdidaktisk dannelsesprojekt. I *Når sproget vokser* ses dannelse som et selvdannelsesprojekt hvis mål er en personlig stemme i fagkulturen og i den større kultursammenhæng som fagkulturen er en del af.

I *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* ses skriveundervisning som en kompetenceproducerende faglig aktivitet hvis mål er gode tekster. Litteraturundervisningen inddrages ikke i forsøget, men fremstår som den fagdefinerende, dannelsesbærende side af faget. Skriveundervisningens dannelsesaspekter formuleres i kompetencetermer og knyttes til almen-dannelse og personlig kompetence. Hvor genrekulturen i *Når sproget vokser* knytter sig til den fortolkende vidensform og binder fagets litterære og sproglige dimension sammen, etableres der i *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* en genrekultur for skriveundervisningen som binder skriveundervisningen sammen med eksamen.

I Marianne Hansens undersøgelse af kernefaglighed i dansk diagnosticeres der to positioner, én litterært fokuseret der udfolder litteratur og sprog som adskilte faglige aktiviteter, og én didaktisk fokuseret som binder fagets genstandsområder sammen gennem sproglig-didaktisk aktivitet. Hansen knytter fagets fornyelsesproces til det sprogligt didaktiske. Undersøgelsen dokumenterer således for det første at forsøgene med skrivning i dansk repræsenterer generelle udviklingstendenser i faget. For det andet viser den at *Når sproget vokser* med sin sammenkobling af sprog og didaktik er del af en faglig fornyelsesbevægelse.



*Danskfagets retoriske praksis* efterspores i min faganalyse i debatten i Dansk-lærerforeningens tidsskrift for gymnasiets dansklærere, *Danske Noter*. Der viser sig her en udvikling gennem de seneste fire-fem år hvor konsensus om faget omkring én diskurs anfægtes af en anden. Konsensusdiskursen er restaurerende. Den ser faget som et litterært fag der trues på sin kerne dels af elevernes manglende forudsætninger, dels af ydre fjender der taler for en større vægtning af den sproglige dimension. Den anden diskurs er udfordringsorienteret. Den ser den sprogligt-didaktiske dimension som central i faget uden at opfatte dette som en anfægtelse af litteraturen. Dansk-lærerforeningens bestyrelse søger i opløbet mod den kommende gymnasie-reform og fagrevision at samle dansklærerne om den restaurerende position

Min analyse af danskfaget viser at der på såvel det teoretiske, det kulturelle og det retoriske niveau er uro og bevægelse i danskfaget. Det forekommer over-ordentligt relevant at spørge til fagets evne til at forvalte foranderlighed. Det er dette spørgsmål der bærer bogens tredje, perspektivsgørende del.

Her trækker jeg en linje fra skriftens udfordring af den vestlige kultur til skriveundervisningens udfordring af det gymnasiale danskfag. Kulturanalytisk er denne synsvinkel begrundet i den sproglige drejning af filosofi og videnskab i det 20. århundrede og den elektroniske kommunikationsteknologis revolutionering og udvidelse af skrifteknologiens virkefelt. Didaktisk er synsvinklen begrundet i skriftens og skrivningens karakter af betydnings- og subjektivitetsskabende kulturelle ressourcer. Set i forhold til analysegenstanden, danskfaget i det almene gymnasium, er argumentet for at fokusere på skrivning og skriveundervisningens potentialer at den skriftlige dimension i danskfaget rummer et uudfoldet potentiale for kvalificering og modernitetsorientering af vidensproduktionen og dannelsesstænkningen i faget.

Jeg ser skriftkulturen som danskfagets forudsætning og rationale, men også som handlerum for faget og dets aktører. Skrivning og skriveundervisning ser jeg i lyset af et udvidet skriftbegreb. Heri ligger at skrivning i undervisningen ikke kun forstås som en isoleret og individuel sprogproducerende aktivitet hvis mål er tekstpræstationer, men at skrivning integreres med mundtlige aktiviteter i sociale rum både med henblik på tænkning og tekstproduktion, at skrivning og læsning integreres som interaktive handleformer i elektroniske computermiljøer, at skrivning integreres med design-, produktions- og publikationsteknologi, og endelig at skrifteknologien i elektroniske medier er bærende for både sproglige, billedlige og lydlig repræsentationsformer som derfor kan integreres i produktionsprocessen.

Med indsigter hentet i den nyere skriveforskning, den elektroniske skriftteknologi og den procesorienterede skrivepædagogik kan skrivningens vilkår og potentialer i danskundervisningen indkredses. Den semiotiske betydningstriades tre aspekter, form, indhold og funktion, realiseres i den danskfaglige skrivning som identitetsproduktion, vidensproduktion og kulturproduktion. I danskfaglig skrivning knytter der sig et særligt dannelsesperspektiv til identitetsproduktionen. Den sættes i fokus i undervisningen når der arbejdes med den skrivendes positionering i teksten eller udsagnet, den formsøgende proces hvor subjektet i formuleringerne transformerer kulturelle ressourcer og derigennem gør dem til elementer i sit eget udtryksrepertoire. I dette arbejde med identitetsprocesser har danskfaget sin særlige faglige dannelsesprofil fordi der i danskfaget arbejdes med sprog som førstesprog.

Når skrivningens funktion som tænknings teknologi sættes i centrum for den fagdidaktiske aktivitet, rettes opmærksomheden mod den faglige vidensproduktion, de begrebsdannelsesprocesser hvor den skrivendes erfaringsverden og umiddelbare tekstoplevelser konfronteres med de faglige begreber og analysens og tolkningens distancerende processer. Endelig sættes der med den tredje betydningsdimension fokus på den kommunikerende funktion, teksten set som den skrivendes bidrag til den kulturelle produktion og reproduktion i klassens og i videre forstand samfundets og kulturens fortolkningsfællesskab.

Med denne analyse af den danskfaglige skrivnings potentialer knyttes skrivningen – og sprogproduktionen i det hele taget – sammen med danskfagets anden hovedaktivitet, litteraturbeskæftigelse. Denne integration af sprogproduktion og litteraturbeskæftigelse konstituerer danskfaget som en fortolkende og betydningsskabende vidensform. Danskfagets særlige styrke er at litteraturbeskæftigelsen og sprogproduktionen kvalificerer hinanden gensidigt i faget, og at den tolkende og reflekterende tilgang således udfoldes både receptivt og produktivt.

I afhandlingen foretages der en sproglig drejning af danskfaget, for det første gennem udviklingen af en fagdidaktisk analyse af danskfaglighed, for det andet i analysen af faget gennem tre sproglige dimensioner, vidensform, genre og diskurs, og endelig for det tredje i hævdelser af at danskfagets evne til at forvalte foranderlighed knytter sig til kvalificering af skrivning og skriveundervisning som faglig og dannelsesbærende aktivitet i faget.

Danskfagets fortsatte vitalitet hænger sammen med dets forankring i en større humanistisk didaktisk tradition der stadig er vital, netop i kraft af den sproglige drejning. Michel Foucault analyserer moderniteten som en

paradoksalt dobbeltattitude der kan realiseres i former for skrivning hvor subjektet engagerer sig dybt i det givne med henblik på at skrive sig ud til grænsen af det. Afhandlingen sætter afsluttende danskfagets dannelsesprojekt i perspektiv til denne modernitetsforståelse. Danskfaget har potentialer for at blive et fag i moderniteten, ikke ved at være 'forandringsparat', men ved at være 'samtidsparat' og orienteret mod konkrete erkendelses- og handleprocesser i klasserummet.

## SUMMARY IN ENGLISH

This thesis is a study of the upper secondary school subject 'Danish' from the perspective of modernity. A line is drawn from the analysis of 'subject didactics' (fagdidaktik) as an important theoretical practice in the 'knowledge society' to the analysis of 'Danish' as a vital contributor to modern students' educational projects of competence and 'Bildung' (dannelse).

My first main analytical point is that as a theoretical and pedagogical practice 'subject didactics' should be distinguished from the discipline of 'general pedagogy' as well as from the understanding of teaching as transmission of the scientific subject. 'Subject didactics' is the specific reflective practice managing the meeting in the classroom of two structurally different approaches to subject knowledge: the teacher's professional academic approach and the students' emergent and barrier-breaking approach. 'Subject didactics' is distinguished by the questions being put and the interest governing these. Research has indicated that in the last decades of the 20<sup>th</sup> century a common practice has appeared in the didactics of the specific subjects. The common trends in the didactics of the subjects are a linguistic turn and an interest in rethinking subjects in didactical terms, i.e. developing their contributions to the students' general educational projects.

The aim of this part of the study is to demonstrate that the current productive potentials of 'subject didactics' derive from subject didactics' being a historically and culturally grounded practice sensitive of its object as well as of the fact that this object is historically and culturally conditioned. Therefore I find it productive to specify a subject didactic concept of learning by establishing a distinction between 'learning' as the general pedagogic concept and *knowledge production* as the specific form of learning taking place when subjects are taught. 'Knowledge production' as a concept of learning links subject didactics with research activities such as inquiry and experiment. In the thesis learning in the subjects is understood as processes of productive cognition with an operative Bildung perspective. As a modern reflective practice subject didactics has the power to produce important insights in the conditions of possibility of teaching and learning in the knowledge society.

Through the design of my analysis of the subject 'Danish' I concretize the understanding of subject didactics as a theoretical, reflective practice. The question is how to analyze a subject and its power to manage changeability; this, it turns out, demands more than one analytical viewpoint. So, based on

an understanding of subjects as respectively theoretical, cultural and rhetorical practises, I develop three analytical concepts: *form of knowledge*, *genre* and *discourse*. Through these concepts different types of time and conditions of change ruling school subjects can be seized. 'Form of knowledge' seizes on 'subject' in relation to science and on a relatively stable level with a slow rate of change. 'Genre' seizes on subject in relation to the classroom culture of the specific subjects; this is a somewhat more changeable level with another rate of slowness and other conditions of change. Finally, 'discourse' seizes on subject in relation to the rhetoric of the subject in the professional discourse community of its teachers, connected as it is to the more direct political negotiations of curriculum changes.

The main points of my analyses of 'Danish' are indicated in my general hypothesis of the subject. I see Danish as a subject having exceptional opportunities for contributing to a modern humanistic didactic project concerning the co-production of subjectivity and knowledge in processes of meaning making. These exceptional opportunities are due to the object and the form of knowledge of Danish. Being a mothertongue language the primary object of Danish is language as a first language, therefore the creation of subjectivity and identity in language is in focus. The form of knowledge of Danish is interpreting and meaning making, based, as it is, on the specific didactic construction in which working with literature and production of language mutually qualify each other.

My analysis of *the theoretical practise* of Danish brings to light the structural patterns and genealogical connections of the subject. In the existing curriculum Danish turns out to be a highly sophisticated construction in which like a *puzzle picture* two conceptions of the subject cover each other so that they can not be seen at the same time. The literature/language puzzle picture stands out at the object level as well as in the concepts of 'Bildung' and of the essence of subject knowledge.

In one of these two pictures, language is seen as the core of the subject. This language concept of Bildung is tied to students' language experience, perception and acting, and the didactic pattern is tied to students' self-driven activity. Analysis and evaluation are keywords of the language concept of subject knowledge, and it is connected with different forms of productive activity, mainly in writing. From this viewpoint literature is seen as language and as text objects of analysis.

In the second picture literature is seen as the core. The Bildung concept is tied to the students meeting with literature and to their historical studies of

Danish literature. The didactic pattern is the teacher transmission of the subject. The double concept of ‘tolke-fortolke’<sup>121</sup> is the key to the literature concept of subject knowledge. ‘Tolke’ is tied to literature as interpretation of existence whereas ‘fortolke’ is the classroom activity of text interpretation. The latter is connected with different oral training activities. From the viewpoint of the literature picture language is seen as the language of literature.

The language picture dominates at the face level, in the opening sentence of the objects clause, whereas the literature picture dominates at the real level, through the extensive demands of knowledge of the historical studies. In a sophisticated way the puzzle picture ties together two concepts of culture, an aesthetic and an anthropological concept. The anthropological concept of culture dominates the language picture, but is present in the literature picture too as the reason for working with literature is stated with reference to literature being a general human activity of *interpreting (tolke)* existence. However, in the literary picture an aesthetic concept of culture is predominant. Although legitimated anthropologically, literature is still retained as a distinctive aesthetic mode of expression not available to students, but subjected to interpretation (*fortolkning*) in the classroom.

The putty cementing the puzzle picture, and simultaneously suggesting the possibility of exceeding it, is ‘the interpretation of signs’ (*tydning af tegn*), a form appearing only once, in the objects clause, but standing out as *the* ‘way of doing’ in Danish. This semiotic signal might possibly substitute the puzzle picture construction with an idea of interpretation and meaning creation which, by tying aesthetics to sense perception and experience, would connect the operative, general concept of Bildung of the language picture and the aesthetic cultural profile of the literary picture.

*The genealogical analysis of the relation between literature and language* in Danish investigates the pedigree of the puzzle picture. The ancestor of the literary picture is Vilhelm Andersen, the ancestor of the language picture Paul Diderichsen. Characteristically, Vilhelm Andersen is by far the most exposed mirror of the subject. Paul Diderichsen, and behind him the small rhetorical

---

<sup>121</sup> The English language does not have this differentiation of meaning. In the curriculum text the two words are presented in the second clause: “In literature human beings have always **interpreted (tolket)** the conditions of their lives and formulated their understanding of the universe and of themselves. Thus the study of literature is a study of past and present, national and international formulations of experience. A literary work possesses an artistically formed complexity that opens up through **interpretation (fortolkning)**, and in confronting the literary works, students develop their consciousness of language, art and history.” ‘Tolke’ is associated with an anthropological understanding of literature as human beings’ coming to terms with existence through interpreting conditions of life. ‘Fortolke’ on the other hand is associated with the activity of interpreting literature.

19<sup>th</sup> century subject, is not an active part of the memory of the subject of Danish. The analysis shows that the 1971 curriculum, with roots in New Criticism and pragmatism, represents a revolution in the history of Danish. Since 1971 the demand for the legitimation of working with literature has been indispensable in Danish curricula, just as, since 1971, it has not been possible to write out the students as active performers of language and text analysis. The linguistic didactic construction of the 1971 curriculum, furthermore, has led to language production – especially writing – becoming professionalized as an independent subject dimension, but also as a dimension potentially integrated with text work in the classroom.

*The analysis of the genealogy of the concepts of Bildung* ties the language picture to a democratic ideal of Bildung with ‘discussion’ as the keyword, and the literary picture to a classical humanistic ideal of Bildung with ‘reflection’ as the keyword. Both concepts of Bildung reach out towards the general Bildung, the literary picture to revitalize the canon ideal of the general Bildung, the language picture to revitalize the idea of the general (det almene) in the general Bildung. Through Lars-Henrik Schmidt’s analysis of Bildung it is made clear that there is a dichotomical relation between the two ideals of Bildung. The literary ideal is superhistorical and individual, the language ideal is historical and civilizing.

The question is how to develop a concept of Bildung that rises above this dichotomy. Lars-Henrik Schmidt shows that the contemporarily relevant form of Bildung is the self Bildung, and this is confirmed by the current interest in the concept of competence as an ideal of Bildung. Competence is a concept of individual mastering. In the business community it is connected with changed demands of qualifications, in pedagogy with newer theories of learning in practise, and in the educational philosophy with operative concepts of Bildung. I seek out three philosophers of Bildung who are inspired by the concept of competence in their updating of classical positions of Bildung - Wolfgang Brezinka, Karsten Schnack and Johan Fjord Jensen – and draw elements from their thinking which may contribute to an ‘untraditional Bildung’. Competence and aspects of instrumental thinking must be part of an untraditional Bildung; with Brezinka and behind him Michel Foucault I highlight productive ethics, working with the self as a work of art and seriousness in work processes. Also traditional Bildung and aspects of ‘cultural capital’ must be rethought as contributions to an untraditional Bildung; with Schnack I highlight political engagement, sociological imagination and competence of action. Finally, traditional Bildung, ‘canon Bildung’, must be brought to add to an untraditional modern concept of Bildung; Fjord Jensen contributes to this project with his idea of humanistic Bildung as ‘free play’, a

practise which is not tied to a specific content and therefore integrates the different epistemological forms of knowledge.

The *ideas of subject knowledge* in Danish have a genealogical connection with the humanistic project of western civilization and its hermeneutic scientific ideal. In this project the nomothetic, formalistic, systematic and the idiographic, holistic-cultural, historical forms of knowledge are connected – and separated – at different times and in different interpretations. In Michel Foucault's critique of the humanistic philosophy of the subject the position of humanism and hermeneutics is put in a contemporary perspective. In Foucault's view the interpreting subject is a discursive construction. Meanings can be coded and created only in labyrinthine struggles with language already occupied with meaning, in which the writer simultaneously produces knowledge and new positions of identity.

The analyses of the puzzle picture of subject constructions, concepts of Bildung and ideas of subject knowledge lead to openings for a possible third position having the power to lifting the dichotomy. I bring these openings together, extrapolating the *form of knowledge of Danish* from the subject didactic construction: the interpreting and meaning making form of knowledge. This construction does not tie together object fields, but subject didactic forms of activity, namely working with literature and language production, and its active Bildung metaphor is *the voice*. The voice is turned outwards in action and inwards in productive ethics, and it unifies the specific contribution of Danish with the untraditional project of self Bildung: positioning in language, the forming processes in which identity, knowledge and culture are created.

In my analysis of the *cultural practise* of Danish I focus on two reports on teaching eksperiments with writing in Danish; these are put in perspective by an inquiry into commented syllabus reports. *Når sproget vokser* (When Language Grows) and *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* (Experiment With New Written Assignment Genres In Danish) represent two different paradigms of teaching Danish and writing in Danish.

In *Når sproget vokser* the interpreting and meaning making form of knowledge is realized in tasks and assignments according to an overall genre pattern. Writing is seen as a basic practise, providing subject competence as well as genre models of knowledge production and the basic pattern of subject didactic Bildung. In *Når sproget vokser* Bildung is seen as a self Bildung project aiming at a personal voice in the culture of the subject classroom and in the larger cultural environment of which this culture forms a part.

In *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* the teaching of writing is understood as a competence producing activity aiming at good texts. This



experiment did not involve the literature part of the Danish curriculum, but the literature dimension defines Danish as a subject and is the bearer of its Bildung profile. In the reports the Bildung aspects of writing are expressed in terms of competence and tied to the concept of general Bildung and personal competence. Whereas the genre culture of *Når sproget vokser* ties together the literary and the linguistic dimensions of the subject, in *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk* the genre culture of the teaching of writing connects writing with examination.

In Marianne Hansen's inquiry into the core knowledge of Danish two positions are diagnosed, one which is focussed on literature and which unfolds the teaching of literature and language as distinct activities, and another position which is didactically focussed and which connects the object fields through linguistic didactic activity. Hansen concludes that innovation in Danish is connected with the linguistic didactical trend. So her inquiry documents that the general qualification of the teaching of writing represented by the two experiments has become a trend in the Danish. Furthermore it shows that the specific connection of language and didactics in *Når sproget vokser* is part of the innovative edge in the subject.

In the thesis *the rhetorical practise of Danish* is tracked in the debate in *Dansk Noter*, Daneklærerforeningen's (The Association of the Teachers of Danish) journal for the teachers of Danish. The study shows that through the latest 4-5 years a firmly established consensus in the discourse community has been disputed. Consensus was established around a discourse of restoration. According to this discourse Danish is a literary subject which is currently threatened in its core partly by students' lacking qualifications, partly by external enemies advocating more weight on the linguistic dimension. The established consensus has been disputed by a discourse of challenge. According to this discourse the linguistic didactic dimension is central in Danish and can be so without threatening the literary dimension. At the finish of the coming reform of curriculum the executive committee of Daneklærerforeningen are striving to gather the teachers of Danish in support of the restorative position.

My analysis shows that there is unrest and motion at the theoretical as well as the cultural and the rhetorical level of the subject of Danish. It appears utterly relevant to discuss the subject's power to manage changeability. This is the basic discussion of the third part of the thesis. Here I draw a line from writing's challenging western civilization to the teaching of writing's

challenging the upper secondary subject of Danish. This viewpoint is substantiated by the linguistic turn in philosophy and science in the 20<sup>th</sup> century and by the revolution and extension of province of the technology of writing brought about by the electronic technology of communication. Didactically the viewpoint is substantiated by the nature of writing which is essentially a resource of meaning making and production of subjectivity. In relation to the object of analysis, the subject of Danish, the argument for focussing on writing and the teaching of writing is that writing in Danish holds unused potentials for qualifying knowledge production and the ideas of *Bildung* in a perspective of modernity.

The writing culture of western civilization is the precondition and rationale of the subject of Danish, but also the field of action of the subject and its actors. In the thesis writing and the teaching of writing is seen in the light of an extended concept of writing. Writing, in this perspective, is no longer seen as an isolated and individual activity of language production aiming primarily at textual achievements. Writing as an extended concept is integrated with oral activities in social spaces with a view to both thinking and text production, writing and reading are integrated as interactive forms of action in electronic computer environments, writing is integrated with technologies of design, production and publication, and finally the technology of writing in electronic media supports representation of language as well as of image and sound which can therefore be integrated in the process of production.

Taking research of writing, the electronic technology of writing and the process oriented pedagogy of writing as a point of departure I pin down the conditions and potentials of writing in Danish. I suggest that the three aspects of the semiotic meaning triad, form, content and function, are realized in Danish as production of identity, knowledge and culture.

In Danish a specific *Bildung* perspective of writing is tied to the production of identity. This is in focus in the teaching of writing when writers are working with positioning in texts or utterances, with the process of forming through which cultural resources are transformed and thereby made parts of students' own repertoires of expression. As language in Danish is defined as a first language, working with processes of subjectivity and identity endows Danish with its distinctive *Bildung* profile.

When the function of writing as the technology of thinking is in the centre of subject didactic activity, the attention is directed to knowledge production in Danish, the processes of concept formation in which the writer's world of experience and spontaneous understanding of texts is confronted with the concepts of the subject and the distancing processes of analysis and interpretation.

The third dimension of meaning, finally, highlights the communicative funktion, the text seen as the writer's contribution to the production and reproduction of culture in the discourse community of the classroom and, in a wider sense, of society.

In this sketch of the potentials of writing in Danish, writing - and language production in general – is tied together with the other main activity of Danish, working with literature. This integration of language production and working with literature constitutes Danish as an interpreting and meaning making form of knowledge. The distinctive strength of Danish is that work with literature and language production mutually qualify each other, and thus the interpreting and meaning making approach is developed both receptively and productively.

The thesis undertakes a linguistic turn of Danish, firstly through the development of a subject didactic analysis of the concept of Danish subject knowledge, secondly in the analysis of the subject through three linguistic dimensions, form of knowledge, genre and discourse, and finally in insisting that the power of Danish to manage changeability is tied to qualifying writing as an integrated part of the subject and with a Bildung perspective.

The continued vitality of Danish is due to the subject being closely tied to a larger humanistic didactic tradition still vital by virtue of precisely the linguistic turn. According to Michel Foucault modernity is a paradoxically double attitude which can be realized in forms of writing in which the subject engages deeply in what is given with a view to exceeding its limits. Concluding, the thesis puts the Bildung project of Danish in perspective to this understanding of modernity. Danish has potentials for being a school subject in modernity, not by being 'prepared for change', but by being 'prepared for the present' and oriented towards concrete processes of cognition and action in the classroom.

**BIBLIOGRAFI**

- Adolphsen, Jes & Nørreklit, Lennart (1994): Ludwig Wittgenstein. Indledning. In L. Wittgenstein: *Filosofiske undersøgelser* (J. Adolphsen & L. Nørreklit, overs.). Bogklubudgave. København: Munksgaards Forlag. (Original 1963).
- Andersen, Niels Åkerstrøm (1999): *Diskursive analysestrategier. Foucault, Koselleck, Laclau, Lubmann*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Andersen, Torben, Inger Jensen & Arne Prahl (red.). (2000): *Kompetence i et organisatorisk perspektiv*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Andersen, Vilhelm (1912): *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning*. København og Kristiania: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag.
- Antos, Gerd & Karl-Heinz Pogner (1995): *Schreiben* (Studienbibliographien Sprachwissenschaft des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim 14). Heidelberg: Julius Groos Verlag.
- Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag (2003): *Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Aukrust, Vibeke Grøver (1998): Om Bruners forfatterskab - rekonstruktion af en konstruktivist. In Jerome Bruner: *Uddannelseskulturen* (S. Søgaard, overs.). København: Gyldendal. (Original 1996).
- Bakhtin, M. M. (1981): *The Dialogic Imagination*. (M. Holquist, red.). Texas: The University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1986): *Speech Genres & Other Late Essays*. (C. Emerson & M. Holquist, red.) (V. W. McGee, overs.) Austin: The University of Texas Press. (Original 1979).
- Bateson, Gregory (1998): Double Bind, 1969. (E. Ellekjær, overs.). In M. Hermansen (red.): *Fra læringens horisont – en antologi*. Århus: Forlaget Klim. 55-61. (Original 1969).
- Beck, Steen (2000a): Kunsten at undervise. Lærerrollen i virkeligheden 1. *Gymnasieskolen* 17. København: Gymnasieskolernes Lærereforening. 20-23.
- Beck, Steen (2000b): Hen imod en varieret undervisning. Lærerrollen i virkeligheden 2. *Gymnasieskolen* 18. København: Gymnasieskolernes Lærereforening. 28-32.

- Beck, Steen & Birgitte Gottlieb (2002): *Elev/ student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence* 1-2. *Gymnasiepædagogik* 31-32. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Bekendtgørelse af 4. December angaaende Undervisningen i Gymnasiet, 1906. Nr. 265. *Lovtidende for Kongeriget Danmark*.
- Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen, 1971. Nr 322. *Samling af bekendtgørelser 1971*, 20. årgang, 2. bind. Cirkulæresamlingen Vejle.
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, 1987. Nr. 674. *Love og Bekendtgørelser m.v. 1987* 36. årgang 2. bind. Vejle: Kroghs Forlag.
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, 1993. Nr. 319. København: Undervisningsministeriet.
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen, 1999. Nr. 411. *Gymnasiebekendtgørelsen*. Undervisningsministeriet.
- Bereiter, Carl og Marlene Scardamalia (1991): Må det være så vanskelig å lære å skrive? (K. M. Thorbjørnsen, overs.) In E. Bjørkvold & S. Penne (red.): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 43-56. (Original 1983).
- Bereiter, Carl & Marlene Scardamalia (1987): *The Psychology of Written Composition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berge, Kjell Lars (1988): *Skolestilen som genre. Med påtvungen pen*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Berge, Kjell Lars (1993a): Hvorfor er det så vanskelig å få til en pålitelig bedømming av elevtekster? Om tekstevalueringens kroniske elendighet illustrert med eksempler fra sensuren i norsk hovedmål våren 1992. In P. A. Michelsen (red.): *Sjangeroppbrudd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 65-94.
- Berge, Kjell Lars (1993b): På søking etter tolkningsfellesskap. Grundleggende problemer med å etablere evalueringskriterier for skriveopplæringen i den videregående skolen med et sideblikk til tilsvarende problemer i andre land og kulturer. In I. Moslet & L. S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 151-190.
- Berge, Kjell Lars (1996): *Norskensorernes tekstnormer og doxa. En kultursemiotisk og sosiotekstologisk analyse*. Dr.art.avhandling. Trondheim: Institutt for anvendt

- språkvitenskap. Det historisk-filosofiske fakultet. Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Berge, Kjell Lars (1998): Å skape mening med språk – om Michael Halliday og hans elevs sociale semiotikk. In K. L. Berge, P. Coppock, E. Maagerø (red.): *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 Forlag. 17-32.
- Berge, K. L., P. Coppock, E. Maagerø (red.) (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 Forlag.
- Berkenkotter, Carol (1991): Paradigm Debates, Turf Wars, and the Conduct of Sociocognitive Inquiry in Composition. *College Composition and Communication* 42, 2. Illinois: National Council of Teachers of English. 151-169.
- Berkenkotter, Carol & Thomas Huckin (1995): Rethinking Genre From A Sociocognitive Perspective. In C. Berkenkotter & T. Huckin (red.): *Genre Knowledge in Disciplinary Communication - Cognition / Culture / Power*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 1-26.
- Bjørkvold, Eva & Sylvi Penne (red.) (1991): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Borgnakke, Karen (1999): *Uddannelsesforskningen og den etnografiske inspiration - Forskningstraditioner og perspektiver*. Paper til NFPF kongres 1999/Etno-ped.
- Brandt, Per Aage (1997): Tekstens teori: Udsigelsens semantik. In K. Gall Jørgensen (red.): *Anvendt semiotik*. København: Gyldendal. 234-248.
- Brezinka, Wolfgang (1988): Competence as an Aim of Education. In B. Spiecker & R. Straughan (red.): *Philosophical Issues in Moral Education and Development*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes. 75-98.
- Brochier, J.-J (1975): Entretien sur la prison: le livre et sa méthode. In Michel Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988, II*. Paris: Éditions Gallimard. 740-753.
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen* (S. Søgaard, overs.). København: Gyldendal. (Original 1996).
- Bruner, Jerome (1999): *Mening i handling* (H. S. Hedin, overs.). Århus: Forlaget Klim. (Original 1990).
- Brügger, Niels, Knut, Ove Eliassen, Jens Erik Kristensen (red.) (1995): *Foucaults masker*. Århus: Forlaget Modtryk.

- Bråten, Ivar (1996a): Om Vygotskys liv og lære. In I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 13-42.
- Bråten, Ivar (1996b): Vygotsky som forløper for metakognitiv teori. In I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 74-96.
- Caruso, P. (1967): Qui êtes-vous, professeur Foucault? In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, I. Paris: Éditions Gallimard. 601-620.
- Chouliaraki, Lilie & Norman Fairclough (1999): *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Christie, Frances (1993): Curriculum Genres: Planning for Effective Teaching. In Bill Cope & Mary Kalantzis (red.): *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press. 154-178.
- Coe, Richard M. (1994): 'An Arousing and Fulfilment of Desires': The Rhetoric of Genre in the Process Era - and Beyond. In A. Freedman & P. Medway (red.): *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis. 181-190.
- Colas, C., A. Grosrichard, G. Le Gaufey, J. Livi, G. Miller, J-A. Miller, G. Wajeman (1977): Le jeu de Michel Foucault. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, III. Paris: Éditions Gallimard. 298-329.
- Comfort, Juanita Rodgers (2000): Becoming a Writerly Self: College Writers Engaging Black Feminist Essays. *College Composition and Communication* 51.4. Illinois: National Council of Teachers of English. 540-59.
- Cope, Bill & Mary Kalantzis (red.) (1993): *The Powers of Literacy: A Genre Approach to Teaching Writing*. London, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Dale, Erling Lars (1996): Læring og utvikling - i lek og undervisning. In I. Bråten (red.): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag. 43-73.
- Dalsgaard, Inge, Marianne Hansen & Gitte Ingerslev (red.) (1998): *Midt i raset - en artikelsamling om dansk*. København: Daneklærerforeningen.
- Dalsgaard, Inge & Nonni Magid (red.) (1999): *Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøving af nye eksamensopgaver. Dansk Noter særnummer 2*. København: Daneklærerforeningen/FFS.
- Damberg, Erik & Jytte Lau (1994): *Undervisningsdifferentiering i praksis*. København: Undervisningsministeriet.
- Den Store Danske Encyclopædi* 1-20 med supplementsbind. Danmarks Nationalleksikon (1994-2002). København: Gyldendal.

- Det faglige udvalg for dansk (1990): *En ny skriveundervisning*. København: Det faglige udvalg for dansk.
- Dias, Patrick (1994): Initiating Students into the Genres of Discipline-based Reading and Writing. In A. Freedman & P. Medway (red.): *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth NH: Boynton/Cook Publishers. 193-206.
- Diderichsen, Paul (1968): *Sprogsyn og sproglig opdragelse*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Direktoratet for gymnasieskolerne og hf (1971): *Vejledning og retningslinjer for undervisningen i gymnasiet*. København: Statens Trykningskontor.
- Dreyfus, Hubert L. & Paul Rabinow (1982): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The Harvester Press.
- Drotner, Kirsten (1999): *Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab*. København: Borgens Forlag.
- Dysthe, Olga (1989): *Ord på nye spor. Innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Dysthe, Olga (1993): Alternativ elevvurdering i norsk. In I. Moslet & L. S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 191-208.
- Dysthe, Olga (1997): *Det flerstemmige klasserum*. (I. Høy Hansen, overs.). Århus: Forlaget Klim. (Original 1995).
- Ebert, Nanna & Barbara Illum (1994): *Dansk stil - en undersøgelse af studenters kommunikative kompetence*. Upubliceret speciale. Nordisk Institut, Aarhus Universitet.
- Ebert, Nanna & Barbara Illum (1995): Processkrivning sætter ingen spor i eksamensstile. *Danske Noter 2*. København: Dansklærerforeningen/FFS. 46-50.
- Elbow, Peter (1973): *Writing Without Teachers*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, Peter (1981): *Writing With Power*. New York: Oxford University Press.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Signe Østerlund (2003): *Oversigt over dansk systemet – kortlægning af dansk faget i alle uddannelsesniveauer*. København: Undervisningsministeriet.
- Emerson, Caryl (1983): The Outer Word and Inner Speech: Bakhtin, Vygotsky, and the Internalization of Language. *Critical Inquiry* 10. Chicago: The University of Chicago. 245-264.



- Esmann, Karin (1999a): Dansk som dannelsesfag. *Danske Noter* 1. København: Dansklærerforeningen/FFS. 25-28.
- Esmann, Karin (1999b): *Det historiske i dansk. Dialog mellem moderne elever og traditionen - vilkår, praksis og muligheder for den historiske læsning i gymnasiet*. Upubliceret ph.d.-afhandling. Odense: Institut for litteratur, kultur og medier, Odense Universitet.
- Esmann, Karin (2000): *Det historiske i dansk*. København: Dansklærerforeningen.
- Esmann, Karin, Alma Rasmussen & Lisbeth Birde Wiese (red.) (2000): *Danske i dialog*. København: Dansklærerforeningen.
- Evensen, Lars S., Marte E. Halse, Torlaug L. Hoel, Rutt Trøite Lorentzen, Inge Møset, Jon Smidt (1991): *SKRIVE-PUFF The Devel Project. Utvikling av skriftspråklig kompetanse*. Rapport nr 1 (2. rev. udg.). Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Evensen, Lars S. (1993): Skrivepedagogikk i relieff. In I. Møset & L. S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 9-20.
- Evensen, Lars S. (1997): Betydningen av å arbeide i et langsomt medium. Skrivning som kunnskaping og faglig identitetsutvikling. In B. Garne (red.): *Ut med språket. En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. Stockholm: Svenskläraryöreningen. 24-33.
- Fafner, Jørgen (1982): *Tanke og tale. Den retoriske tradition i Vesteuropa*. København: C. A. Reitzels Forlag.
- Fafner, Jørgen (1990): Forholdet mellem mundtlighed og skriftlighed. In *Sprog og kvalitet*. København: C.A. Reitzels Forlag. 103-12.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995): *Critical Discourse Analysis. The Critical Study of Language*. London, New York: Longman.
- Fairclough, Norman (1999): Series Preface. In N. Fairclough & L. Chouliaraki: *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Vii-viii.
- Finas, L. (1977): Les rapports de pouvoir passent à l'intérieur des corps. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988, III*. Paris: Éditions Gallimard. 228-236.
- Finnemann, Niels Ole (1998): Computeren. Et medie for en ny skriftteknologisk revolution. In J. F. Jensen (red.): *Multimedier, Hypermedier, Interaktive Medier*. Ålborg: Ålborg Universitetsforlag. 43-68.

- Fish, Stanley (1980): *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press.
- Flower, Linda & John Hayes (1991): En teori om skrivning som kognitiv prosess. (K. M. Thorbjørnsen, overs.). In E. Bjørkvold & S. Penne (red.): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 102-127. (Original 1981).
- Fontana, A. & P. Pasquino (1976): Entretien avec Michel Foucault. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, III. Paris: Éditions Gallimard. 140-160.
- Fontana, A. & P. Pasquino (1980): Truth and Power. (C. Gordon, overs.). In Colin Gordon (red.): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-77*. Essex: The Harvester Press Limited/Prentice Hall. 109-33.
- Foucault, Michel (1963): *Raymond Rousset*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel (1966): *Les mots et les choses. Une Archéologie des sciences humaines*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel (1969a): *L'archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel (1969b): Qu'est-ce qu'un auteur? In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, I. Paris: Éditions Gallimard. 789-821.
- Foucault, Michel (1970): *The Order of Things. An Archaeology of the Human Sciences*. (Oversætter ikke angivet). London: Routledge. (Original 1966).
- Foucault, Michel (1971a): *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel (1971b): Nietzsche, la généalogie, l'histoire. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, II. Paris: Éditions Gallimard. 136-156.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge*. (A. M. Sheridan Smith, overs.). London: Tavistock Publications. (Original 1969).
- Foucault, Michel (1975): *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel (1976): *La Volonté de savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- Foucault, Michel (1978): La "gouvernementalité". In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, III. Paris: Éditions Gallimard. 635-657.
- Foucault, Michel (1980a): *Talens forfatning*. (S. Gosvig Olesen, overs.). København: Forlaget Rhodos. (Original 1971).

- Foucault, Michel (1980b): *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-77*. (C. Gordon, red.) (C. Gordon, L. Marshall, J. Mepham, K. Soper, overs.). Sussex: The Harvester Press Limited/Prentice Hall.
- Foucault, Michel (1982): Le sujet et le pouvoir. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, IV. Paris: Éditions Gallimard. 222-243.
- Foucault, Michel (1983a): The Subject and Power. (Første del skrevet på engelsk, anden del overs. fra fransk af L. Sawyer). In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (1982/1983): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The Harvester Press. 208-226.
- Foucault, Michel (1983b): On the Genealogy of Ethics: An Overview of Work in Progress. In H. L. Dreyfus & P. Rabinow (1982/1983): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago: The Harvester Press. 229-52.
- Foucault, Michel (1983c): L'écriture de soi. Corps écrit, 5: L'Autoportrait, 1983. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, IV. Paris: Éditions Gallimard. 415-430.
- Foucault, Michel (1984a): What Is an Author? (J. V. Harari, overs). In P. Rabinow, (red.): *The Foucault Reader*. London: Penguin Books. 101-120. (Original 1969).
- Foucault, Michel (1984b): What Is Enlightenment? (Was ist Aufklärung?) (P. Rabinow, overs. efter upubliceret manuskript). In P. Rabinow (red.): *The Foucault Reader*. London: Penguin Books. 32-50. (Original 1984).
- Foucault, Michel (1984c): Qu'est-ce que les Lumières? In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, IV. Paris: Éditions Gallimard. 562-578.
- Foucault, Michel (1984d): Nietzsche, Genealogy, History. (D. F. Bouchard & S. Simon, overs.). In P. Rabinow (red.): *The Foucault Reader*. London: Penguin Books. 76-100. (Original 1971).
- Foucault, Michel (1984e): *Death and the Labyrinth* (C. Ruas, overs.). London: The Athlone Press. (Original 1963).
- Foucault, Michel (1990): *The History of Sexuality*. (R. Hurley, overs.). New York: Vintage Books. (Original 1976).
- Foucault, Michel (1991): Governmentality. (C. Gordon, overs.). In G. Burchell, C. Gordon & P. Miller (red.): *The Foucault Effect. Studies in Governmentality. With two lectures by and an interview with Michel Foucault*. Chicago: The University of Chicago Press. 87-104. (Original 1978).

- Foucault, Michel (1995a): At skrive sig selv (N. Brügger & O. Vigsø, overs.). In N. Brügger, K. O. Eliassen, J. E. Kristensen (red.): *Foucaults masker*. Aarhus: Forlaget Modtryk. 187-199. (Original 1983).
- Foucault, Michel (1995b): *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. (A. Sheridan, overs.). 2. udg. New York: Vintage Books. (Original 1975).
- Frank-Rasmussen, Elisabeth (1999): I værkstedet. In I. Dalsgaard & N. Magid (red.): *Flagskibet. Danske Noter Særnummer 2/99*. København: Dansklærerforeningen/FFS. 23-26.
- Frederiksen, Pernille & Stine Knudsen (1999): Skriftlig dansk som andetsprog. In A. Holmen & K. Lund: *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 353-370.
- Freedman, Aviva (1987): Learning to Write Again: Discipline-Specific Writing at University. In *Carleton Papers in Applied Language Studies*, 4. 95-115.
- Freedman, Aviva & Peter Medway (red.) (1994a): *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Freedman, Aviva & Peter Medway (red.) (1994b): *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth NH: Boynton/Cook Publishers.
- Freedman, Sarah W. (red.) (1985): *The Acquisition of Written Language. Response and Revision*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Fuglsang, Esben & William Vonsild (2000): Informationsteknologi og pædagogik. Indkredsning af et nyt felt. In J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag. 421-449.
- Følgegruppen for faget dansk i de elektroniske skoler (1998): *Amerikansk skriveundervisning og skriveforskning - med og uden computere. Indtryk fra en studierejse i september 1997 til centrale centre for skriveforskning i USA*. København: Undervisningsministeriet.
- Gee, James Paul (1991): Jeg, samfunnet, jukespråk og Vygotskij - om forsøk på nydefinering av det sosiale aspektet i skriveteorien. (K. M. Thorbjørnsen, overs.). In E. Bjørkvold & S. Penne (red.): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 176-183. (Original 1989).
- Giddens, Anthony (1996): *Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*. (S. Schultz Jørgensen, overs.). København: Hans Reitzels Forlag. (Original 1991).
- Gleerup, Jørgen & Finn Wiedemann (2001): De ungdomsgymnasiale læringskulturer - udfordringer under krydspres. *Gymnasiepædagogik* 18. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

- Gordon, Colin (1980): Afterword. In M. Foucault: *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-77*. (C. Gordon, red.). New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore: Prentice Hall. 229-259.
- Green, Bill (1998): Born-Again Teaching? Governmentality, "Grammar", and Public Schooling. In T. Popkewitz & M. Brennan (red.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College, Columbia University. 173-204.
- Gregersen, Frans (1998): Dansk som genrer. In I. Dalsgaard, M. Hansen & G. Ingerslev (red.): *Midt i ræset - en artikelsamling om dansk*. København: Dansk lærerforening. 107-131.
- Gregersen, Frans (1999): Post festum - personlige erindringer fra forsøget på at lave forsøg med skriftlig dansk til studentereksamen. In I. Dalsgaard & N. Magid (red.): *Flagskibet. Dansk Noter Særnummer 2*. København: Dansk lærerforening/FFS. 7-13.
- Gregersen, Frans & Simo Køppe (red.) (1994): *Idehistorie. Ideer og strømninger i det 20. århundrede*. København: Forlaget Amanda.
- Grevy, Carlo (1997): Det sproglige emne i gymnasiet: en odysse - om diskurser, metaforer og grammatik. In A. G. Andersson et al. (red.): *Sproglig opdagelse. Sproglig opdragelse. Fællesskrift 97*. København: Dansk lærerforening. 29-34.
- Gulddal, Jesper & Martin Møller (1999): Fra filologi til filosofi – introduktion til den moderne hermeneutik. In J. Gulddal & M. Møller (red.): *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. København: Gyldendal. 9-45.
- Gundem, Bjørg Brandtzæg (1997): Läroplansarbete som didaktisk verksamhet. In M. Uljens (red.): *Didaktik – teori, refleksjon och praktik*. Lund: Studentlitteratur. 246-267.
- Hairston, Maxine (1982): The Winds of Change: Thomas Kuhn and the Revolution in the Teaching of Writing. *College Composition and Communication* 33. Illinois: National Council of Teachers of English. 76-88.
- Halse, Marte Engdal, Torlaug L. Hoel, Jon Smidt (red.) (1989): *Skriving i skolen 1. Halvårsskrift for prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Halse, Marte Engdal (1991): *Elevttekster i et tekstrom*. Rapport nr. 5 fra prosjektet SKRIVE-PUFF. Utvikling av skriftspråklig kompetence. Trondheim: Universitetet i Trondheim.

- Halse, Marte Engdal (1993): Loggen, novellen og jentene. Ansatser til en bakhtinsk lesing av en prosessorientert skrivekultur. In I. Moslet & L. S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hansen, Marianne (2001): *Hellere stå på tå end være på bælene! Rapport om kernefaglighet i dansk i gymnasiet*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser Hæfte nr. 16a og 16b. København: Undervisningsministeriet.
- Hansen, Mogens, Poul Thomsen & Ole Varming (2001): *Psykologisk pædagogisk ordbog*. 13. udg. København: Nordisk Forlag A/S.
- Hansen, Signe Pildal (1999a): *Procesorienteret skrivepædagogik som en højmoderne nødvendighed*. Conferencepaper, Örebro september 1999.
- Hansen, Signe Pildal (1999b): *Gymnasielærere om undervisning i det skriftlige - en problemafdækkende pilotundersøgelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Hansen, Søren Peter (2001): Kerneelementernes rasen. *Dansk Noter* 2. København: Dansklærerforeningen/G. 2-4.
- Hansen, Søren Peter (2002): Danskfagets fremtid – nok engang. *Dansk Noter* 4. København: Dansklærerforeningen/G. 2-3.
- Hasan, Ruqaiya (1999): Society, language and the mind: the meta-dialogism of Basil Bernstein's theory. In F. Christie (red.): *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London, New York: Cassell. 10-30.
- Hashimoto J. (1991): Saft og kraft og stemme - noen motforestillinger mot evangelisering i skriveopplæringen. In E. Bjørkvold & S. Penne (red.): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 162-175. (Original 1987).
- Hastrup, Kirsten (1999): *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København: Gyldendal.
- Haue, Harry, Erik Nørr, Vagn Skovgaard-Petersen (1998): *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København: Undervisningsministeriet.
- Haue, Harry (2000): Gymnasiale almendannelser. *Gymnasiepædagogik* 4. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Hauer, Annette & Birgitte Munk (1999): Eksamensforsøget blev et skriveforsøg. In I. Dalsgaard & N. Magid (red.): *Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver*. *Dansk Noter* særnummer 2. København: Dansklærerforeningen/FFS. 14-22.

- Haugsted, Mads Th. (1999): *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hedeboe, Bodil (1996): *De skjulte beskeder*. Gesten: OP-forlag.
- Hedeboe, Bodil (2002): *Når vejret læser kalenderen... – en systemisk-funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*. Ph.d.-afhandling ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet. www.Hedeboe.tk. (April 2003).
- Henriksen, Aage (1973): Beskrivelse af faget dansk. In *Kritik* 27. København: Fremad. 88-96.
- Hertzberg, Frøydis (1991): Bukser med sleng eller skriv som du taler. Om faglig fortrenkning og nyvurdering. *Norsklæraren. Tidskrift for språk og litteratur* 4. Oslo: Landslaget for norskundervisning. 25-32.
- Hertzberg, Frøydis (1999): Å didaktisere et fag - hva er det? In C. Nyström & M. Ohlsson (red.): *Svenska i utveckling*. Nr 13. FUMS Rapport nr 196: Svenska på prov. Uppsala: Uppsala Universitet. 31-39.
- Hertzberg, Frøydis & Astrid Roe (red.) (1999): *Muntlig norsk*. Oslo: Tano Ashehoug.
- Hetmar, Vibeke (1996): *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1990): *Skrivepædagogikk på norsk. Prosesorienteret skrivepædagogikk i teori og praksis*. Oslo, Landslaget for norskundervisning / Cappelen Akademisk Forlag.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1993): Responsgrupper i pedagogisk kontekst. In I. Moslet & L. S. Evensen (red.): *Skrivepædagogiske fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal. 101-132.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1995): *Elevsamtaler om skriving i vidaregående skole. Responsgrupper i teori og praksis*. Dr.Art. afhandling. Det historisk-filosofiske fakultet. Trondheim: Universitetet i Trondheim.
- Hoel, Torlaug Løkenstgard (1997): Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteorier. In L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 3-44.
- Holm, Lars & Helle Pia Laursen (2000): *Andetsprogsdidaktik*. København: Dansklærerforeningen.

- Hopmann, Stefan and Kurt Ricquarts (2000): Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions. In I. Westbury, S. Hopmann, K. Ricquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 3-11.
- Høiberg, Erling (1985): Kreativitet og fiktion i de danske stile. In *Danske Noter* 3, 1985. København: Dansklærerforeningen/FFS. 40-41.
- Illum, Barbara (2002): *Argumentation som nyt tiltag i skriftlig fremstilling – med særligt henblik på skriveundervisning i dansk i gymnasieskolen*. Ph.d.-afhandling. Institut for Nordisk Sprog og Litteratur. Århus: Aarhus Universitet.
- Ingerslev, Gitte (1998): Forsøg med historisk læsning. In I. Dalsgaard, M. Hansen & G. Ingerslev (red.) (1998): *Midt i raset - en artikelsamling om dansk*. København: Dansklærerforeningen. 91-106.
- Ingerslev, Gitte (2002): *Forestillinger om dansk – en fænomenografisk analyse. En kortlægning af forskellige elev- og lærerpositioner i gymnasiets danskfag samt konsekvenserne af deres sammenstød*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ingerslev, Gitte (2000): En igle på fagets krop. Interview med Carsten Dilling. *Danske Noter* 2. København: Dansklærerforeningen/G. 23-28.
- Iversen, Johannes (2001): Hvad er et fags kernefaglighed? In *KvaN* 60. 21. årg. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium. 25-38.
- Jank, Werner & Hilbert Meyer (1991): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Jensen, Claus (1999): Dannelse på dansk. *Danske Noter* 1, 1999. København: Dansklærerforeningen/FFS. 5-10.
- Jensen, Inger & Arne Prahl (2000): Kompetence som intersubjektivt fænomen. In T. Andersen, I. Jensen & A. Prahl (red.): *Kompetence i et organisatorisk perspektiv*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag. 15-55.
- Jensen, Bernard Eric, Morten Kyndrup & Birgitte Tufte (1999): Didaktisk refleksion – i æstetiske og humanistiske fag. *Forskningstidsskrift* 4, 3. årg. København: Danmarks Lærerhøjskole. 7-9.
- Jensen, Johan Fjord (1966): *Den ny kritik*. København: Berlingske Forlag.
- Jensen, Johan Fjord (1991): Dannelsen og de pædagogiske frirum. *Danske Noter* 4, 1991. København: Dansklærerforeningen/FFS. 5-17.



- Jensen, Torben Pilegaard (2003): Literacy-kompetence. In Uddannelsesstyrelsen: *Nøglekompetencer – forskerbidrag til det nationale kompetenceregnskab*. København: Undervisningsministeriet.
- Johansen, Jørgen Dines & Svend Erik Larsen (1994): *Tegn i brug*. København: Forlaget Amanda.
- Juul Jensen, Mi'janne (2000): "Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene" - Peter, 1a. Om mappевurdering som alternativ vurderingsform. In K. Esmann, A. Rasmussen, L. B. Wiese (red.): *Dansk i dialog*. København: Dansklærerforeningen. 91-120.
- Juul Jensen, Mi'janne, Ellen Krogh, Inger Lise Nordsborg, Alma Rasmussen, Agnes Witzke (1998): *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. København: Dansklærerforeningen.
- Jørgensen, Keld Gall (1996): *Stilistik. Håndbog i tekstanalyse*. København: Gyldendal.
- Jørgensen, Marianne Winther & Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Aage (1996): *Dansk til eksamen*. København: Dansklærerforeningen.
- Kaspersen, Peter (1998): Forsøg med historisk læsning. In I. Dalsgaard, M. Hansen & G. Ingerslev (red.) (1998): *Midt i raset - en artikelsamling om dansk*. København: Dansklærerforeningen. 73-90.
- Killingsworth, M. Jimmie (1993): Product and Process, Literacy and Orality: An Essay on Composition and Culture. *College Composition and Communication* 44, 1. Illinois: National Council of Teachers of English. 26-39.
- Kirscht, Judy, Rhonda Levine, John Reiff (1994): Evolving Paradigms: WAC and the Rhetoric of Inquiry. *College Composition and Communication* 45, 3. Illinois: National Council of Teachers of English. 369-380.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. (B. Christensen, overs.). Århus: Forlaget Klim. (Original 1996).
- Kneer, Georg & Armin Nassehi (1993): *Niklas Luhmann – introduktion til teorien om sociale systemer*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kock, Christian & Birthe Tandrup (1989): *Skriv kreativt. Skriftlig fremstilling: sagprosa/fiktion*. København: Gyldendal.
- Kock, Christian (1999): Dansk stil - hermeneutik eller tekstfrembringelse? In I. Dalsgaard & N. Magid (red.) (1999): *Flagskibet. en artikelsamling om den danske*

- stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver. Danske Noter særnummer 2. København: Dansklærerforeningen/FFS. 67-70.*
- Kompetencerådet (1999): *Kompetencerådets rapport 1999*. Mandag Morgen Strategisk Forum. Ugebrevet Mandag Morgen. Her fra uddrag i *Materialesamling II. Teoretisk Pædagogikum 2000/2001. Kursus i almen pædagogik*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet og Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet.
- Korsgaard, Ove (1999): *Kundskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Kozulin, Alex (1986): Vygotsky in Context. In L. Vygotsky: *Thought and Language*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press. xi-lvi.
- Kress, Gunther (1998): Repræsentation, læring og subjektivitet: Et socialemiotisk perspektiv. (Overs. ikke angivet). In J. Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag. 210-244. (Originaldata ikke angivet).
- Kress, Gunter (2003): *Literacy in the New Media Age*. London, New York: Routledge.
- Kress, Gunther & Theo van Leeuwen (1996): *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. London, New York: Routledge.
- Kristensen, Jens Erik (1985): Michel Foucaults videnspolitik - mod en omvurdering af viden og sandhed. In L.-H. Schmidt & J. E. Kristensen (red.): *Foucault's blik - om det moderne menneskes fødsel*. Århus: Forlaget Modtryk. 48-73.
- Kristensen, Jens Erik (2001): Globalisering, multikulturalisering og identitet – med særlig henblik på den danske folkeskoles formålsparagraf. *KvaN* 61. Århus: Århus Dag- og Aftenseminarium.
- Kristiansen, Tore (1993): At rette udtale er forkastelig stavepædagogik. *Danske Noter* 2, 1993. København: Dansklærerforeningen/FFS. 36-39.
- Kristiansen, Tore, Frans Gregersen & Inge Lise Pedersen (red.) (1996): *Dansk sproglære*. København: Dansklærerforeningen.
- Krogh, Ellen (1994): En ny skrivepædagogik. In E. Damberg (red.): *Pædagogik og Perspektiv. En gymnasial didaktik*. København: Munksgaards Forlag. 245-261.
- Krogh, Ellen (2000): Danskfagets udfordring. In K. Esmann, A. Rasmussen og L. B. Wiese (red.): *Danske i dialog*. København: Dansklærerforeningen. 337-374.

- Krogh, Ellen (2001): Fagpædagogik i dansk. In *Fag og pædagogik. Gymnasiepædagogik 22*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet. 31-38.
- Krogh, Ellen (2001): At skrive et fag frem. *Danske Noter 2*, 2001. København: Dansklærerforeningen/G. 26-34
- Krogh, Ellen, Alma Rasmussen, Søren Søgaard (1994): *Skrivebogen*. København: Dansklærerforeningen.
- Krogh, Ellen, Inger Lise Nordsborg & Alma Rasmussen (1999): Den danske stil endnu engang. In I. Dalsgaard & N. Magid (red.): *Flagskibet. en artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver. Dansk Noter særnummer 2*. København: Dansklærerforeningen/FFS. 67-70.
- Kuhn, Thomas S. (1970): *The Structure of Scientific Revolutions*. 2. udg. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langer, Judith A. (1997): Hva er kunnskap? Oppfatninger i ulike fag. (T. Breivik & N. Eik-Les, overs.). In L. S. Evensen & T. L. Hoel (red.): *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 237-255. (Original 1992).
- Langer, Judith A. & Arthur N. Applebee (1991): Læring gjennom skriving - veier til målet. (K. M. Thorbjørnsen, overs.). In E. Bjørkvold & S. Penne (red.): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. (Original 1987). 144-161.
- Larsen, Marianne Steen, Jørgen Lysemose, Claus Glunk & Ole Hartelius (2000): *Den multikompetente student – en rapport om personlige kompetencer i gymnasiet*. Helsingør Gymnasium 2000. <http://www.helsingoer-gym.dk>. (April 2003).
- Laursen, Per Fibæk (1999): Didaktik, fag og praksis. In S. E. Henningsen & B. Sørensen (red.): *Danskidaktiske synsvinkler*. København: Dansklærerforeningen. 33-49.
- Ledin, Per (1996): *Genrebegreppet - en forskningsöversikt. Svenske Sakprosa nr. 2*. Lund: Institutionen för nordiska språk. Lunds Universitet.
- Lee, Benjamin (1985): Intellectual Origins of Vygotsky's Semiotic Analysis. In J. V. Wertsch (red.): *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. 66-93.
- Levinsen, Lis (1999): Danskfaget fra 1960-1985. *Dansk Noter Særnummer*. København: Dansklærerforeningen/FFS.

- Lorentzen, Svein, Åse Streitlien, Anne-Lise Høstmark Tarrou, Laila Aase (1998): *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Karen (1999): Sprog, tilegnelse og kommunikatív undervisning. In A. Holmen & K. Lund: *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 11-69.
- Lützen, Peter Heller (2002): *Danskefagets danskhed – en bog om danskefaget mellem metode og nationalitet*. København: Daneklærerforeningen.
- Malmgren, Gun (1992): *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Lunds Universitet.
- Martin, Jim R. (1993a): Skrivning i naturfaget: om å lære å behandle tekst som teknologi. (K.L. Berge, P. Coppock, E. Maagerø, overs.). In K.L. Berge, P. Coppock, E. Maagerø (red.): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 292-332. (Original 1993).
- Martin, Jim R. (1993b): Livet som substantiv: en undersøkelse av naturvitenskapenes og humanioras univers. (K.L. Berge, P. Coppock, E. Maagerø, overs.). In K.L. Berge, P. Coppock, E. Maagerø (red.): *Å skape mening med språk. En samling artikler av M.A.K. Halliday, R. Hasan & J.R. Martin*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 333-386. (Original 1993).
- Martin, Rux (1988): Truth, Power, Self: An Interview with Michel Foucault. In L. H. Martin et al.(red.): *Technologies of the Self. A Seminar With Michel Foucault*. Amherst: The University of Massachusetts Press. 9-15.
- Martinsen, Alice & Lars Tonnesen (1997): Den danske Stil - forsøg med nye opgavetyper. *Dansk Noter* 3. København: Daneklærerforeningen/FFS. 52-56.
- Marton, Ference (1986): Vad är fackdidaktik? In F. Marton (red.): *Fackdidaktik*. I. Lund: Studentlitteratur. 15-77.
- Miller, Carolyn R. (2001): Writing in a Culture of Simulation: Ethos online. In P. Coppock (red.): *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*. Bologna: Brepols. 253-279.
- Mills, Sara (1997): *Discourse*. London: Routledge.
- Mitchell, Sally & Richard Andrews (1994): Learning to Operate Successfully in Advanced Level History. In A. Freedman & P. Medway (red.): *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers. 81-103.

- Mortensen, Finn Hauberg (1979): *Danskefagets didaktik. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*. København: Samlerens Forlag.
- Mortensen, Finn Hauberg (1985): Et spørgsmål om stil. In J. Dalsgaard, K. Sanders & J. Walter (red.): *Dansklærerforeningen 1885-1985*. København: Dansklærerforeningen. 27-47.
- Mortensen, Finn Hauberg (1993): *Funderinger over faget dansk*. In *Synsvinkler* Særnummer. Odense: Center for Nordiske Studier, Odense Universitet.
- Mortensen, Finn Hauberg (2000): *Faget dansk - kronologiske, systematiske og utopiske funderinger*. København: Danmarks Lærerehøjskole.
- Mortensen, Finn Hauberg (2002): *Om litteratur i danskefaget. Oplæg til arbejdsgruppen 'Fremtidens danskfag'*. <http://www.fremtidensdanskfag.u-net.dk>. (April 2003).
- Mortensen, Klaus P. (1998): Dannelse på dansk. In I. Dalsgaard, M. Hansen & G. Ingerslev (red.): *Midt i ræset - en artikelsamling om dansk*. København: Dansklærerforeningen. 37-70.
- Moslet, Inge & Lars Sigfred Evensen (red.) (1993): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Munch, Susanne & Alice Martinsen (u.å.): *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk 1996-1999. Kort rapportering om forsøgets andet år med eksempler på opgavesæt*. <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/projekter/dansk/nyeopg2.html>. (Dec. 2002).
- Munch, Susanne & Alice Martinsen (2000): *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk 1998-1999. Kort rapportering om forsøgets tredje år med eksempler på opgavesæt*. <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/projekter/dansk/nyeopg3.html>. (Dec. 2002).
- Mylov, Peer (2000a): Læring i og om praksis. In J. Bjerg (red.) (2000): *Pædagogik - en grundbog til et fag*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag. 134-179.
- Mylov, Peer (2000b): Teorier i og om praksis. In J. Bjerg (red.) (2000): *Pædagogik - en grundbog til et fag*. 2. udg. København: Hans Reitzels Forlag. 180-209.
- Nielsen, Anne Grete (2000): *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasietilværelser i 90'erne - en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile*. København: Undervisningsministeriet.
- Nielsen, B. Kjærulff (1995): *Engelsk-Danske Ordbog*. København: Gyldendal.

- Nielsen, Frede V. (1994): *Almen Musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Niss, Mogens (1997): Fagdidaktiske problemstillinger. Hvad kan fagdidaktik være? In *Fagdidaktikrapport*. København: Undervisningsministeriet. 11-33.
- Niss, Mogens (1999): Kompetencer og uddannelse. *Uddannelse 9*. København: Undervisningsministeriet.
- Niss, Mogens (2000): Gymnasiets opgave, almindannelse og kompetencer. *Uddannelse 2*. København: Undervisningsministeriet.
- Nordenbo, Sven Erik (1983): Wolfgang Klafki – fra åndsvidenskabelig til kritisk-konstruktiv pædagogik. In W. Klafki: *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler*. Odense: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. 9-32.
- Nordenbo, Sven Erik (1997): *Fagdidaktik. En pædagogisk diskussion af undervisning i filosofi*. København: Gyldendal.
- Nudansk Ordbog. Politikens Store Nye Nudansk Ordbog* (1999). (C. Becker-Christensen, red.). København: Politikens Forlag.
- Nystrand, Martin (1992): Social Interactionism versus Social Constructionism: Bakhtin, Rommetveit, and the Semiotics of Written Text. In: I. A. Heen Wold, (red.): *The Dialogical Alternative. Towards a Theory of Language and Mind*. Oslo: Scandinavian University Press. 157-173.
- Nystrand, Martin (2001): Cultural Supports for Empirical Research on Writing. In P. Coppock (red.): *The Semiotics of Writing: Transdisciplinary Perspectives on the Technology of Writing*. Bologna: Brepols. 115-135.
- Nyström, Catharina (1997): Om vikten av en verktygslåda. In B. Garne (red.): *Ut med språket. En bok om språkutveckling och pedagogisk praktik*. Stockholm: Svenskläraryöreningen. 7-23.
- Olson, David R. (1994): *The world on paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ong, Walter J. (1982): *Orality & Literacy. The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Ongstad, Sigmund (red.) (1996a): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss? Om plansjangerer og sjangerplaner*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Ongstad, Sigmund (1996b): Det utvidete sjangerbegrep og vår norskpraksis. In S. Ongstad (red.): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss? Om plansjangerer og*

- sjangerplaner*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 9-41.
- Ongstad, Sigmund (1996c): En sjangerdidaktisk kommentar til Prøysens "Stil om katten". In S. Ongstad (red.): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss? Om plansjangerer og sjangerplaner*. Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen Akademisk Forlag. 73-84.
- Ongstad, Sigmund (1997): *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Avhandling for graden doctor artium. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad, Sigmund (2002): *Classrooms - from Dead Contexts to Embodied Genres. Some Theoretical Implications of a Paradigmatic Shift*. Upubliceret manus.
- Ordbog over det danske sprog I-XXVII (1919-1954)*. (Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, udg.). København: Gyldendalske Boghandel.
- Paludan, Poul, Peter Rohde Jensen, Steffen Auring, Kirsten Gjaldbæk, Peter Kaspersen: *...kun løs er al fremmed tale? Modersmålsundervisningen i gymnasiet i en række europæiske lande*. København: Undervisningsministeriet.
- Perregaard, Bettina (1999): Forskning i børns tidlige skriftsproglige udvikling: En oversigt og en kritik. *Danske Studier*. København: C. A. Reitzels Forlag. 53-85.
- Perregaard, Bettina (2002): *Forskning og undervisning i skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Popkewitz, Thomas & Marie Brennan (red.) (1998): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Popkewitz, Thomas & Marie Brennan (1998): Restructuring of Social and Political Theory in Education: Foucault and a Social Epistemology of School Practices. In T. Popkewitz & M. Brennan (red.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education*. New York: Teachers College, Columbia University. 3-35.
- Purves, A. C., T. P. Gorman, R. E. Degenhart (red.) (1988): *The International Writing Tasks and Scoring Scales. The IEA Study of Written Composition I*. Oxford: Pergamon Press.
- Purves, A. C. (red.) (1992): *Education and Performance in Fourteen Countries. The IEA Study of Written Composition II*. Oxford: Pergamon Press.

- Qvortrup, Lars (2001): *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Rabinow, Paul (red.) (1984): *The Foucault Reader*. London: Penguin Books.
- Rasmussen, Jens (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge pædagoger.
- Rasmussen, Terje (1993): *Hypertext reading as practical action - notes on technology, objectivation and knowledge*.  
[http://www.w3.org/People/howcome/p/telektronikk-4-93/Rasmussen\\_T.html](http://www.w3.org/People/howcome/p/telektronikk-4-93/Rasmussen_T.html). (Februar 2003).
- Raulet, G. (1983): Structuralisme et poststructuralisme. Entretien avec Michel Foucault. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, IV. Paris: Éditions Gallimard. 431-457.
- Raulet, G. (1985): Strukturalisme og Poststrukturalisme - interview med Michel Foucault. (L.-H. Schmidt & J. E. Kristensen, overs.). In L.-H. Schmidt & J. E. Kristensen (red.): *Foucault's blik - om det moderne menneskes fødsel*. Århus: Forlaget Modtryk. 28-45.
- Reid, Ian (red.) (1987): *The Place of Genre in Learning: Current Debates*. Typewriter Victoria: Centre for Studies in Literary Education, Deakin University.
- Ricœur, Paul (1999): Hvad er en tekst? – forklare og forstå. (J. C. B. Mohr, overs., rev. af udgiverne). In J. Gulddal & M. Møller (red.): *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. København: Gyldendal. 238-262. (Original 1970).
- Riquarts, Kurt (1999): Didaktik oder Curriculum? Didaktik und Curriculum. *IPN-blätter* 4. <http://www.ipn.uni-kiel.de/aktuell/ipnblatt/ip499/ip499r01.htm>. (April 2003).
- Risager, Karen (1999a): Kulturtilegnelse og kulturundervisning. In A. Holmen & K. Lund: *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 207-236.
- Risager, Karen (1999b): Sprog og kultur. In A. Holmen & K. Lund: *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 137-165.
- Ruas, C. (1983): Archéologie d'une passion. Entretien avec Michel Foucault. In M. Foucault (1994): *Dits et écrits 1954-1988*, IV. Paris: Éditions Gallimard. 599-608.
- Safranski, Rüdiger (2001): *Nietzsche. En biografi om hans tænkning*. (J. Gulddal, overs.). København: Gyldendal. (Original 2000).



- Scardamalia, Marlene & Carl Bereiter (1987): Knowledge Telling and Knowledge Transforming in Written Composition. In I. S. Rosenberg (red.): *Advances In Applied Psycholinguistics II*. Cambridge: Cambridge University Press. 142-175.
- Schaafsma, David (1998): Performing the Self: Constructing Written and Curricular Fictions. In T. Popkewitz & M. Brennan (red.): *Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York and London: Teachers's College Press, Columbia University. 255-277.
- Schemla, Elisabeth (1993, 13.-19. august): Overflodskulturen. Interview med Umberto Eco. (T. Harder, overs.) *Weekendavisen*. 8-9.
- Schleiermacher, Friedrich (1999): Om begrebet hermeneutik – med stadig hensyn til F. A. Wolfs antydninger og Asts lærebog. (J. Gulddal & M. Møller, overs.). In J. Gulddal & M. Møller (red.): *Hermeneutik. En antologi om forståelse*. København: Gyldendal. 46-80. (Original 1829).
- Schmidt, Lars-Henrik: (1985a): En konfessionsløs tænkning - Michel Foucault som anledning. In L.-H. Schmidt & J. E. Kristensen (red.): *Foucault's blik - om det moderne menneskes fødsel*. Århus: Forlaget Modtryk. 6-27.
- Schmidt, Lars-Henrik (1998): Utraditionel dannelse. In B. Holm Sørensen (red.): *Det æstetiske i et dannelseperspektiv*. København: Danmarks Lærerhøjskole. 9-28.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999a): Dannelse på ny - om det socialanalytiske perspektiv på velfærdssamfundets dannelsestyper. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* 1. København: Christian Ejlers' Forlag. 32-45.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999b): Udemokratisk demokrati? - en kommentar til dansk succespædagogik. In A. Knudsen & C. Nejt Jensen (red.): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer. 8-16.
- Schmidt, Lars-Henrik (1999c): *Diagnosis I-III*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schmidt, Lars-Henrik & Jens Erik Kristensen (red.) (1985): *Foucault's blik - om det moderne menneskes fødsel*. Århus: Forlaget Modtryk.
- Schnack, Karsten (red.) (1993): *Fagdidaktik og Almendidaktik*. Didaktiske Studier, bind 5. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Schnack, Karsten (1998a): Dannelse og oplysning. In H. Cornelius & K. Schnack (red.) (1998): *Voksenpædagogisk opslagsbog*. København: Christian Ejlers' Forlag. 24-32.
- Schnack, Karsten (1998b): Handlekompetence. In N. J. Bisgaard (red.): *Pædagogiske teorier*. Billesø & Baltzer. Her i *Materialsamling II. Teoretiske*

- Pædagogikum 2000/2001. Kursus i almen pædagogik*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet og København: Undervisningsministeriet. 41-55.
- Schnack, Karsten (2000): *Er didaktik og curriculum det samme?* Notat. www.nnp.dk. (April 2003).
- Sennett, Richard (1998): *The Corrosion of Character*. New York: W.W. Norton & Company Ltd.
- Sharples, Mike (1999): *How we write. Writing as creative design*. London, New York: Routledge.
- Smidt, Jon (1989): *Seks lesere på skolen. Hva de søkte, hva de fant*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smidt, Jon (1996a): *Fornyelsens konflikter. Skriveopplæring i videregående skole i 90-åra*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Smidt, Jon (1996b): Skrivning på skolen (...og for livet?) In S. Ongstad (red.): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss? Om plansjangrer og sjangerplaner*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 45-60.
- Smidt, Jon (2001): "Om ljod bed eg alle..." Elevytringer i klasserommet og den store dialogen. In O. Dysthe (red.): *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag a/s. 289-308.
- Smith, Frank (1983): Å lese som forfatter. (K. M. Thorbjørnsen, overs.). In E. Bjørkvold & S. Penne (red.): *Skriveteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. (Original 1983).
- Stene-Johansen, Knut (1995): Foucaultsandel. In N. Brügger, K. O. Eliassen, J. E. Kristensen (red.): *Foucaults masker*. Århus: Forlaget Modtryk. 201-11.
- Svennevig, Jan, Margareth Sandvik, Wenche Vagle (1995): *Tilnærminger til tekst. Modeller for språklig tekstanalyse*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Sørensen, Anne Scott (1998): *Unge, medier og kulturel forskel*. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Sørensen, Jørgen (1998): Danskfagets fin de siècle. *Danske Noter 2*. København: Dansk lærerforeningen/FFS. 45-51.
- Sørensen, Jørgen (2000): Praktisk litteraturhistorie gennem 30 år. *Danske Noter 4*. København: Dansk lærerforeningen/G. 45-51.
- Sørensen, Jørgen (2001): Danskfagets kerne og fremtid – opsamling og afrunding. *Danske Noter 4*. København: Dansk lærerforeningen/G. 28-34.

- Sørensen, Peer E. (2001a): Hvorfor al den snak om dynamisk kernefaglighed? In *Vandfanget. Institutblad for nordisk sprog og litteratur* 4. Århus: Institut for nordisk sprog og litteratur, Aarhus Universitet. 39-50.
- Sørensen, Peer E. (2001b): Danskfaget. Spredte eftertanker til en artikel i Dansk Noter. Af en litterat. In *Vandfanget. Institutblad for nordisk sprog og litteratur* 4. Århus: Institut for nordisk sprog og litteratur, Aarhus Universitet. 51-57.
- Telemann, Ulf (1989): Veta och kunna: Om metakunskapens roll vid produktion av skriftliga texter. In B-L.Gunnarsson, C. Liberg & S. Wahlén (udg.): *Skrivande. Rapport från ASLA:s nordiska symposium, Uppsala 10-12 november 1988*. Uppsala: ASLA:s skriftserie. 182-219.
- Telhaug, Alfred Oftedal (1993): Progressivisme og restaurasjon. Om dagens pedagogiske idédebatt med et forsøk på å utlede konsekvenser for skrivepedagogikken. In I. Moslet & L. S. Evensen (red.): *Skrivepedagogisk fornying*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS. 21-36.
- Thavenius, Jan (1999a): De många kulturbegreppen. In L. G. Andersson, M. Persson, J. Thavenius: *Skolan och de kulturella förändringarna*. Lund: Studentlitteratur. 81-100.
- Thavenius, Jan (1999b): Skriftkultur och mediekultur. In J. Thavenius (red.): *Svenskämnets historia*. Lund: Studentlitteratur. 147-160.
- Toft, Herdis (1999): Folklore - booklore - medialore. In E. Hansen & E. Håkonsson (red.): *Veje ind i skriftkulturen. Læsning og skrivning - læring og undervisning*. Forskningstidsskrift nr. 3. København: Danmarks Lærerhøjskole. 117-135.
- Togebj, Ole (1993): *Praxt. Pragmatisk tekstteori* 1-2. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Tonnesen, Lars & Alice Martinsen (u.å.): *Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk 1996-1999. Kort præsentation af forsøget med eksempler på opgavetyper*. <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/projekter/dansk/nyeopg1.pdf>. (Dec. 2002).
- Tonnesen, Lars (1999): Bevar flagskibet, men kræv bredde og progression. In I. Dalsgaard & N. Magid (red.): *Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver*. Dansk Noter særnummer 2. København: Dansk lærerforening/FFS. 38-44.
- Tornberg, Ulrika (2001): *Sprogdidaktik*. (B. Lotzfeldt, overs.). København: Lindhardt & Ringhoff Uddannelse. (Original 1997).

- Tygstrup, Frederik (1995): ”Menneskets død” og den litterære erfaring – Michel Foucaults forvaltning af den modernistiske æstetik. In N. Brügger, K. O. Eliassen, J. E. Kristensen (red.): *Foucaults masker*. Århus: Forlaget Modtryk. 67-81.
- Uljens, Michael (red.) (1997): *Didaktik – teori, refleksion och praktik*. Lund: Studentlitteratur.
- Undervisningsministeriet (1997a): *National kompetenceudvikling. Erhvervsudvikling gennem kvalifikationsudvikling*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997b): *Fagdidaktikerapport*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1997c): *Beretning 1997. Gymnasieafdelingen*. København: Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/beret97/index.html> (Dec. 2002).
- Undervisningsministeriet (1998): *Tilgang til gymnasiet*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999a): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999b): *Undervisningsvejledning for gymnasiet. Dansk*. København: Undervisningsministeriet. <http://us.uvm.dk/gymnasie/almen/vejledninger/>. (Okt. 2002).
- Undervisningsministeriet (2000): *Uddannelsesredegørelse 2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2002): *Bedre Uddannelser. Handlingsplan*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2003): *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget*. København: Undervisningsministeriet.
- University of Cambridge Local Examinations Syndicate (1992): *Cambridge Advanced Level History Project (CHP). Pilot Scheme Syllabus. Advanced Level: "People, Power and Politics"*. Cambridge: University of Cambridge.
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik, Jan Svennevig (1993): *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistik og pragmatikk*. Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Vygotsky, Lev Semenovitch (1971): *Tænkning og sprog* (S. O. Larsen, overs.). (A. Diderichsen, udg.). København: Hans Reitzels Forlag. (Original 1934).

- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. (A. L. Luria, M. Lopez-Morillas, M. Cole, overs.). (M. Cole, V. John-Steiner, S. Schribner, E. Soubermann, udg.). Cambridge, Mass.; London: Harvard University Press.
- Vygotskij, L.S. (1982): Skriftsprogets forhistorie. In L. S. Vygotskij: *Om barnets psykiske udvikling. En artikelsamling*. (N. Måge, overs.). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck. 150-178. (Original 1928-29).
- Vygotsky, Lev (1986): *Thought and Language*. (A. Kozulin, overs., red.). Cambridge, Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology. (Original 1934).
- Wagner, Johannes (1999): Faglig identitet og faglig udvikling i dansk som andetsprog. In A. Holmen & K. Lund: *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag. 167-196.
- Walter, Jens (1993): Keiseren i Klædeskabet - eller Danskdebatten i begyndelsen af 90'erne. *Danske Noter 2*. København: Dansk lærerforening/FFS. 40-43.
- Wedeg, Tine (1993): Fra kvalificering til dannelse. 'Fleksibilitet' som en progressiv dannelseskategori? *Dansk Pædagogisk Tidsskrift 3*. Her i *Materialesamling II. Teoretisk Pædagogikum 2000/2001. Kursus i almen pædagogik*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet og København: Undervisningsministeriet. 10-18.
- Westbury, Ian (2000): Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann, K. Ricquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 15-39.
- Wichmann-Hansen, Gitte (2000): *Kompetence. Et aktuelt begreb set i et semantisk, historisk, teoretisk og empirisk perspektiv*. Speciale. København: Institut for Pædagogik, Filosofi og Retorik, Københavns Universitet.
- Wiedemann, Finn (1995): Gymnasiet mellem fortid og fremtid. In J. Gleerup, & F. Wiedemann (red.): *Kulturens Koder - i og omkring gymnasiet*. Odense: Odense Universitetsforlag. 15-41.
- Wiese, Lisbeth Birde (2001): Skrift og studium. In *Gymnasiepædagogik 21*, 2001. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet. 17-29.
- Ziehe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed. En artikelsamling om ungdom, skole, æstetik og kultur*. (H. C. Fink, overs.). (J. Fornäs & E. Nielsen, red.). København: Forlaget politisk revy.

- Ziehe, Thomas (1998): *God anderledesbed.* (Lauridsen & J. Ager Hansen, overs.). In Konferencerapport: *Unge og ungdom i 1990'erne.* København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse. (Original 1998).
- Østergaard, Anders (1992): Fortolkningspositioner. In A. Østergaard (red.): *Skud.* København: Forlaget Amanda.
- Aase, Laila (1988): *Stilskrivning og dannning.* Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag.
- Aase, Laila (1996): Fra regel til tekst? In S. Ongstad (red.): *Hva gjør vi med sjangrene - og de med oss? Om plansjangerer og sjangerplaner.* Oslo: Landslaget for norskundervisning/Cappelen Akademisk Forlag. 61-72.