

Peter Kaspersen

# TEKSTENS TRANSFORMATIONER

En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning

Ph.D.-afhandling

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

2004

# INDHOLDSFORTEGNELSE

## Indholdsfortegnelse

### Forord

<b>Første del. Forudsætninger</b>	1
Kapitel 1. Debatten om faget	1
<i>Fremtidens danskfag</i>	3
Litteratursynet i <i>Fremtidens danskfag</i>	4
Danskfagets mangler	6
Den litterære fronts modangreb	9
En fagdidaktisk kritik	10
Kapitel 2. Afhandlingens placering i debatten	13
Samfundssyn	13
Didaktiksyn	16
Litteratursyn	21
Inspirationen fra <i>Fremtidens danskfag</i>	22
Inspirationen fra litteraturteorien	24
Inspirationen fra systemteorien	28
Dannelsessyn	31
Utraditionel dannelse	34
Sammenfatning af første del	36
<b>Anden del. Teorier</b>	38
Kapitel 3. Den sociokulturelle udfordring	38
Vygotsky	39
Bakhtin	44
Hvorfor ikke sociokulturalisme?	48
Kapitel 4. Amerikansk litteraturpædagogik	50
Klasserummets dialog	50
Fortolkningens instanser	57
Lærcentrerede teorier – og derudover	61
Kapitel 5. Systemteori	68
Bruner iagttaget af Luhmann	68

Systemteoriens grundlæggende paradoks	72
Kommunikationsbegrebet	74
Meningsbegrebet	77
Systemteoretisk uddannelsesteori	82
Interaktionssystemet undervisning	82
Systemteori og danskundervisning	85
Videns- og læringsformer. Stokastiske processer	89
Systemteoretisk kunstteori	93
Det selvprogrammerte(n)de værk	94
Kunstsistemets historie	96
Litteratur og undervisning	97
Kritik af Luhmanns systemteori	99
Kapitel 6. Pædagogisk forskning	103
Klasserumsforskning	103
Litteraturpædagogisk forskning	108
Eksperimentel litteraturforskning	110
Pedagogiska gruppen i Lund	114
Gymnasiekulturer	116
Piger og drenge	119
Litteraturpædagogisk forskning i Danmark	123
Sammenfatning af anden del	126
<b>Tredje del. Metoder</b>	128
Kapitel 7. Design og metoder	128
Undersøgelsens design og genre	130
Udvælgelsesprocedure	131
Udvælgelsen af klasser og lærere	131
Udvælgelsen af tekster	133
Observationsprocedure	135
Elevskrivningerne	135
Klasserumsobservationerne	136
Andre observationer. Interview	139
Analyseprocedure	141
Transskription og kodning	142

Fra kodning til analyse	145
Analyse af forløbsformer	146
Analyse af kontrolformer	148
Analyse af responsformer og spørgeteknik	149
Analyse af elevernes deltagelse	150
Analyse af elevernes læring	150
Analyse af fortolkningens instanser	154
Analyse af fortolkningens meningsdimensioner	154
Analyse af vidensformer	155
Analyse af teksternes transformering af det litterære system	156
Analysebegreberne på arbejde i systemteorien	159
Sammenfatning af tredje del	163
<b>Fjerde del. Analyser</b>	164
Kapitel 8. Udvælgelsen	164
Pensumskemaundersøgelsen. En skolekanon	165
En litteratkanon	166
Sammenligning af skole- og litteratkanon	169
Tre konstruktioner af 1990'ernes litteraturhistorie	173
Modernisme og postmodernisme	174
Kampen om modernismen: kampen om danskfaget	176
Den opdaterede modernismekonstruktion	179
Opbrudskonstruktionen	181
En kognitivistisk konstruktion	188
Afhandlingens brug af de tre konstruktioner	190
Kapitel 9. Planlægningen	193
Analyse af planlægning af et forløb på Skole 1	193
Analyse af undervisningsforløbene på Skole 2	200
Analyse af grundbogen	202
Analyse af forløbsplanerne	206
Den postmoderne tilstand	206
Grundbogens transformation af planlægningen	207
Temaet: Jeg og virkeligheden	209
Temaet: Eksistensen	211

Øvrige temaer	213
Æstetisk planlægning	214
Kapitel 10. Timernes fælles træk	218
Kontrolformer	218
Lærerkontrol	219
Elevkontrol under oplæg	226
Elevkontrol under gruppearbejde	232
Spørgeteknik	239
Kapitel 11. Guldager-timerne	246
Forløbsformer	246
Elevernes læring	253
Fortolkningens instanser	262
Meningsdannelsens dimensioner	267
Vidensformer	276
Politisk litteratur	283
Kapitel 12. Thomsen-timerne	284
Forløbsformer	284
Elevernes læring	292
Fortolkningens instanser	296
Meningsdannelsens dimensioner	304
Vidensformer	317
Eksistentiel litteratur	322
Kapitel 13. Søndergaard-timerne	324
Forløbsformer	324
Elevernes læring	331
Fortolkningens instanser	335
Elevfaglighed	337
Meningsdannelsens dimensioner	339
Vidensformer	356
Kognitiv litteratur	366
Kapitel 14. Søndergaard anvendt	368
Kilder	369
Forfatterskabet	370

Teksternes placering i det litterære system. Stil	372
Tematik og relationer	374
Sammenligning af de to systemers brug af tematik og relationer	381
Temaer	381
Relationer	385
Søndergaard og den almene dannelse	387
<b>Femte del. Resultater</b>	391
Kapitel 15. Afhandlingens forhold til videnskabelige kvalitetskriterier	391
Kapitel 16. Konklusion	398
Litteraturundervisningens konstituerende paradoks	398
Operationalisering af systemteori	399
Litteraturens funktion	400
Litteraturundervisningens vilkår og muligheder	402
Hvordan bliver fortolkningen til?	404
Didaktiske modeller	407
Hvad lærer eleverne?	411
Teksttyper og dannelse	413
Kort sagt	416
<b>Summary</b>	418
The Constitutive Paradox of Literary Instruction	418
Operationalizing Systems Theory	419
The Function of Literature	420
Conditions and Possibilities of Literary Instruction	422
How is the Interpretation Constructed?	423
Didactic Models	426
What do the Students Learn?	429
The Transformation of Types of Texts and General Formation	430
In Short	433
<b>Litteraturfortegnelse</b>	435
<b>Bilag</b>	

# FORORD

At skrive en Ph.D.-afhandling er et enmandsforetagende. Men heldigvis kommer man i kontakt med en masse mennesker undervejs, og mange har krav på tak. Det gælder hele Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, særlig min vejleder professor Finn Hauberg Mortensen, sekretær Pernille Swain og mine medstipendiater på forskerskolen som jeg har diskuteret med løbende. Professor Klaus P. Mortensen har læst dele af afhandlingen. Center on English Learning and Achievement ved State University of New York i Albany gav mig lov til at følge centerets forskning i foråret 2002. Særlig professor Arthur Applebee og lektorerne Eija Rougle, Mary Adler og Esther Salasoo hjalp mig. Anne Marfey, PhD, som underviser i dansk på universitetet i Albany, husede mig. Vestsjællands Amt betalte mit stipendium. Skoler, lærere og elever stillede sig til rådighed som observander. Professor Jens Rasmussen har stillet sin viden om systemteori til rådighed. Digteren Morten Søndergaard stillede sine digte til rådighed i engelsk oversættelse. Bibi Lindegaard reviderede det engelske resumé. Min familie har levet med afhandlingen hele dens liv fra hjælpeløst spædbarn over mukkende teenager til egenrådig voksen. Og en masse andre har tålmodigt spurgt til dens opvækst. Tak til alle.

# FØRSTE DEL. FORUDSÆTNINGER

Formålet med denne afhandling er at belyse hvad der foregår i dansktimerne i det almene gymnasium og hf når lærer og elever sammen fortolker skønlitterære tekster. I kraft af sin udbredelse og hyppighed har denne aktivitet fået noget næsten naturligt og uomgængeligt over sig. Alle ved hvad der er tale om – analyse og fortolkning - men få har tydelige begreber om hvad der egentlig sker og hvilket udbytte eleverne har af undervisningen. Det kan derfor også blive vanskeligt at legitimere at der skal bruges så meget tid på analyse og fortolkning af litterære tekster i de gymnasiale uddannelser som det er tilfældet.

Når meget få læser skønlitteratur uden for skolen, når der stilles krav om at større og større dele af befolkningen skal beherske andre former for sprog på et højt niveau og når det bliver tydeligt at mange ikke kan leve op til dette krav, så er det nærliggende at slutte at danskundervisningen bør lægges om, sådan at beskæftigelsen med litteratur nedtones og en mere funktionel sprogbeherskelse optones. I det lys kan litteraturundervisningen fremstå som en noget luksuspræget overflødighed.

Men inden man drager forhastede slutninger, er der grund til at se nærmere på sagen. Kan det tænkes, og måske endda dokumenteres, at den litterære del af danskundervisningen ikke er en luksus, men at den har et måske noget upåagtet funktionelt potentiale? Afhandlingens hypotese er at dette spørgsmål kan besvares bekræftende. Disse overvejelser kan udmøntes i to forskningsspørgsmål:

1. *Hvordan bliver fortolkningen af den skønlitterære tekst til i gymnasiets dansktimer?*
2. *Hvad lærer eleverne af at gennemføre fortolkninger af litterære tekster?*

## Kapitel 1. Debatten om faget

Danskfaget opfattes i afhandlingen som det fag hvis emne er de kommunikative betingelser for meningsdannelse, dvs. produktion og reception af mening. Sproget indtager en særstilling fordi det i evolutionens løb i særlig grad er blevet udviklet til at fungere som medie for kommunikation af mening. Brugen af andre medier, fx billedmedier og elektroniske medier, tages ikke i betragtning selv om de i mange henseender har samme funktion som sproget. En lang række andre betingelser for



meningsdannelse, økonomiske, sociale, biologiske osv., hører ikke til fagets emne. Ud fra en sådan opfattelse er dansk m.a.o. et kommunikationsfag, en konstatering der samtidig er udtryk for en funktionel fagopfattelse. Også litteraturundervisningen vil blive set ud fra denne synsvinkel, det er litteratur som kommunikation der er fagligt relevant. Men litteratur adskiller sig fra andre former for sprog ved at tilbyde en unik mulighed for at etablere et metaforhold til kommunikationen, og derfor udgør litterære tekster det vigtigste stof i danskundervisningen.

Siden det gymnasiale danskfag så småt blev etableret i slutningen af 1700-tallet, er det blevet brugt til en række formål: at danne kommende embedsmænd så de kunne varetage deres hverv på en human måde, at styrke den nationale identitet, at indøve meningsanalytiske teknikker, at give eleverne oplevelser. Når danskfaget efterhånden blev et stort fag, og når litteraturundervisningen har fyldt forholdsvis meget, skyldes det at litteraturen faktisk har kunnet bruges til at opfylde disse meget forskellige formål.

Formålene har afløst hinanden i historiens løb, og opremsningen af dem kunne fungere som en synopsis til en fremstilling af fagets historie, for så vidt angår litteraturundervisningen. Den opgave er blevet løst af Finn Hauberg Mortensen<sup>1</sup> der i *Danskfagets didaktik* fører historien frem til 1970'erne og i senere skrifter videre til i dag, og hans fortløbende beskrivelse er desuden blevet suppleret af en lang række debattører som både har skrevet fagets historie og har bidraget til den. Senest har Ellen Krogh i sin Ph.D.-afhandling *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*<sup>2</sup> taget tråden op igen.

Men det er ikke nødvendigt at gå til fortiden for at lade sig gribe af fagets dramatiske historie, det er tilstrækkeligt at koncentrere sig om de sidste tiders begivenheder for at få et indtryk af hvilke kræfter der er på spil. Den fagpolitiske debat i de første år af 2000-tallet aktualiserer mange af fortidens temaer. Denne afhandling er skrevet i en uafklaret situation hvor det samlede system af ungdomsuddannelser, det almene gymnasiums struktur og indhold og danskfagets indhold står umiddelbart foran store ændringer. Det kan aflæses i en række skrifter, men jeg vil kun kort diskutere rapporten *Fremtidens danskfag*<sup>3</sup> fordi den tager en række principielle, danskfaglige temaer op til grundigere overvejelse.

---

<sup>1</sup> Mortensen 1979, 1993, 2000a, 2000b, 2003a, 2003b, 2003c. Esmann 1998.

<sup>2</sup> Krogh 2003.

<sup>3</sup> De relevante skrifter som førte frem mod en gymnasiereform i 2005, er bl.a. følgende: *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, Undervisningsministeriet 1999, *Uddannelsesredegørelse 2000*, Undervisningsministeriet 2000, *Bedre uddannelser*, Undervisningsministeriet 2002, *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget*, Undervisningsministeriet 2003. *Fremtidens danskfag*, Undervisningsministeriet 2003. *Lov om uddannelse til studentereksamen*. Undervisningsministeriet 18.2.2004. Mens dette skrives, arbejdes der på nye læreplaner for danskundervisningen i de gymnasiale uddannelser, og senere følger nye vejledninger. Situationen kompliceres yderligere af at der samtidig arbejdes på en strukturreform af kommuner og amter.

### *Fremtidens danskfag*

I 2001 nedsatte Undervisningsministeriets Uddannelsesstyrelse en arbejdsgruppe der skulle udarbejde en rapport om *Fremtidens danskfag*<sup>4</sup>. Tilsvarende grupper blev nedsat til at afgive rapporter om fremtidens sprogfag, matematik og naturfag. I alle tilfælde var der tale om at undersøge fagene hele vejen fra børnehaven til universitet. Rapporten rummer både udredninger af hvordan faget havde det på undersøgelsestidspunktet og anbefalinger til hvordan det kunne blive. Undersøgelser af denne art og i dette omfang er ikke tidligere blevet foretaget i Danmark. Arbejdet kunne følges løbende fordi rapporter, mødereferater og indspil fra interessenter blev lagt på internettet<sup>5</sup>. Det er vigtigt at fastholde at rapporten dækker hele skolesystemet og alle aspekter af faget. Men i denne sammenhæng er det kun rapportens syn på litteraturundervisningen i det almene gymnasium der har interesse<sup>6</sup>.

Ifølge arbejdsgruppens formand og sekretær, Frans Gregersen og Nikolaj Frydensbjerg Elf<sup>7</sup>, er det vigtigste ved rapporten at faget denne gang er blevet set udefra og i sammenhæng. Hvert delsystem bør leve op til nogle minimalkrav, hvorved 'afleveringsforretninger' fra delsystem til delsystem lettes, og derudover skal der arbejdes med brede mål- og rammebeskrivelser. Desuden har gruppen opstillet et enkelt begrebsapparat til analyse af faget. Der tales om fagets kerneydelser: færdigheder, viden om, indsigt i og refleksion over det danske sprog, om de fire kulturelle kompetencer: at læse, skrive, lytte og tale, og om de tre stofområder: sprog, litteratur og medier<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> *Fremtidens danskfag* blev publiceret som to foreløbige delrapporter, en endelig rapport samt en oversigt over det danskfaglige system. Arbejdet blev afsluttet i 2003. Når rapporterne omtales i ental, sigtes der til den endelige rapport.

<sup>5</sup> Den klassiske måde at sammensætte kommissioner på består i at give sæde til interessenterne. I Danmark sammensatte Bertel Haarder under forberedelsen af gymnasireformen i 1988 derimod en kommission af enkeltpersoner, hvilket dog ikke forhindrede at reformen derefter alligevel udviklede sig til den såkaldte "fagenes fest". En langt mere konsekvent udgave blev anvendt af den norske undervisningsminister Gudmund Hernes fra Arbejderpartiet under forberedelsen af reformen af den videregående skole, R94. I begge tilfælde medførte fremgangsmåden en konfrontation mellem en holdning der argumenterede ud fra hensynet til effektivitet og frigørelse fra særlig fagforeningsinteresser, og en anden der argumenterede ud fra hensynet til repræsentativitet. Jeg opfatter den form der er blevet anvendt i *Fremtidens danskfag*, som en mulig løsning på denne konfrontation, selv om den ikke har været uden problemer. Det falder fx i øjnene at der i arbejdsgruppen ikke sad et medlem med undervisningserfaring fra det almene gymnasium, på trods af at dette subsystem er det næststørste efter grundskolen. Det kritisable i denne fremgangsmåde er så blevet afbødet af hjemmesiden hvor debatten mellem forskellige fagsyn er blevet afviklet on line.

<sup>6</sup> De dele af rapporten jeg har anvendt, er særlig kapitlet "Fagets tre stofområder", s. 47-82, og behandlingen af de gymnasiale uddannelser, s. 226-265. Af indspil er særlig brugt de to fra Danstlærerforeningens gymnasiefraktion til henholdsvis første og anden delrapport, fagkonsulenternes bemærkninger til første delrapport, Ellen Kroghs kommentarer til anden delrapport og Ib Poulsens tiltrædelsesforelæsning som professor på RUC, som også er lagt ind på hjemmesiden som indspil. *Uddannelse 2/2003* handler også om projektet, og herfra har jeg særlig brugt Frans Gregersens og Nikolaj Frydensbjerg Elfs opsamling af rapportens hovedpointer, betitlet *Det vigtigste*. Desuden er anvendt *Dansk Noter 1/2003* og Peter Heller Lützens kommentarer til projektet i *Danskfagets danskhed*, Lützen 2002:141-48. Rapporten og indspillene kan findes på [www.emu.dk](http://www.emu.dk).

<sup>7</sup> *Uddannelse 2/2003*.

<sup>8</sup> Det er værd at bemærke i hvilken grad brugen af signalford er blevet nedtonet. Søren Kjølrup bemærkede på DIGs konference 24.10 2003 om *Fremtidens læreruddannelser* til sin glæde at 'dannelse' næsten ikke nævnes i rapporten.

Arbejdet blev igangsat ud fra en fornemmelse af at verden rundt om faget forandrer sig og at faget må reagere på disse ændringer, uanset hvor tilfredse fagets udøvere måtte være med det i øjeblikket. Der peges på tre afgørende træk i samfundsudviklingen: internationalisering, bevægelsen fra industri- til videnssamfund og behovet for at kæde hensynet til individet sammen med kollektive hensyn.

I selve rapporten opereres der på et lidt lavere abstraktionsniveau med fire overordnede uddannelsespolitiske krav, som yderligere præciseres på et endnu lidt lavere abstraktionsniveau som ”fire overordnede bud på danskfagets fremtid”<sup>9</sup>: 1) bedre integration af fagets dele og løftelse af hele systemet, flere gange kaldet ’Münchhausen-effekten’, 2) hensynet til fagets mulighed for at indgå i tværfaglige sammenhænge uden at faget mister sin identitet, 3) en eksplicitering af fagdidaktikken og 4) en forbedring af læreruddannelserne. Og herefter specificeres de fire overordnede bud i 14 bud i en såkaldt *Masterplan* der også indeholder præciseringer. Sprogbrugen er bemærkelsesværdig. De 14 bud korresponderer ivrigt med Moseloven, mens ordet *Masterplan* indskrives i rapporten i en managementdiskurs. Begge diskurser må siges at være kraftigt dirigerende. Mange af de nævnte punkter er yderst interessante, men kan ikke kommenteres i denne sammenhæng. Dog er det mit indtryk at rapporten mest emphatisk peger på ét svagt punkt i det danske skolesystem, nemlig læreruddannelserne. For gymnasielærernes vedkommende består svagheden i at fagdidaktikken står i skygge af fagligheden, og for de seminarieuddannede i at fagdidaktikken står i skygge af almenpædagogikken. Hvis denne analyse er korrekt, er det altså først og fremmest fagdidaktikken der skal gøres noget ved, hvis danskundervisningen skal forbedres<sup>10</sup>.

### Litteratursynet i *Fremtidens danskfag*

Holdningen til litteratur signaleres fra starten i afsnittet *Kernen i danskfaget*. ”Kernen i danskfaget er sproglig viden og bevidsthed som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion”<sup>11</sup>. Litteratur nævnes ikke i dette overordnede afsnit. I de følgende afsnit behandles de tre stofområder, først det sproglige,

---

<sup>9</sup> ’Kompetence’ er hovedsagelig blevet indskrænket til de fire kulturelle kompetencer. At disse indtil kort før udformningen af den endelige rapport hed ’kulturteknikker’, viser hvor flydende en betegnelse kompetencebegrebet er.

<sup>9</sup> *Fremtidens danskfag* 2003:15.

<sup>10</sup> At det er sådan rapporten skal forstås, kan underbygges ved henvisning til det sted i rapporten der handler om ”(d)et teoretiske grundlag for en reform”: ”Arbejdsgruppen ser udviklingen af den landsdækkende og skoleinterne samtale om danskfaget som en anledning til at præcisere at videnskabsfagernes udvikling ganske vist ikke alene bliver styret af undervisningsfagets så lidt som det omvendte kan og bør være tilfældet. Alligevel er det indlysende at der dels savnes grundforskning på tværs af vidensområderne, dels i meget høj grad – trods den indsats der allerede er gjort gennem årene, ingen nævnt, ingen glemt – savnes fagdidaktisk forskning i hvordan videnskabeligt baseret danskfaglig viden omsættes til undervisning på alle niveauer”. *Fremtidens danskfag* 2003:119.

<sup>11</sup> *Fremtidens danskfag* 2003:23.

derefter det litterære, og sluttelig mediedimensionen som stofområde. Denne prioriteringsrækkefølge er karakteristisk for hele rapporten. Når dansk ses i hele skoleforløbet, kommer det først og fremmest til syne som et sprogfag.

I første delrapport blev litteraturen beskrevet i et selvstændigt tillæg forfattet af ét af arbejdsgruppens medlemmer, Finn Hauberg Mortensen. Alle andre bidrag var indarbejdet i rapporten og uden forfatterangivelse. I anden og tredje delrapport er også afsnittet om litteratur blevet indarbejdet og anonymiseret<sup>12</sup>. Det er svært at afgøre om rapporten fra starten har været tænkt som et målrettet fremstød for en lingvistisk indfaldsvinkel til faget, men flere forhold kunne tale for det<sup>13</sup>.

Den definition på litteratur der anvendes, er inspireret af Pil Dahlerup og lyder således: Litteratur er ”eksistentielle problemstillinger udtrykt i et reflekterende skrift- eller talesprog og ofte henlagt til et fiktivt univers”<sup>14</sup>. Det er en bred definition der tillader præciseringer i flere retninger, og der er tegn på at rapporten opererer med i hvert fald to varianter. Den første fokuserer på muligheden for at overskride skellet mellem sprog og litteratur. På s. 49ff. gennemføres fx en diskussion om splittelsen mellem det sproglige og det litterære med henvisning til to forskellige videnskabssyn, et strukturalistisk og et hermeneutisk, og der plæderes dels for at kombinere metoder der hviler på de to forskellige syn, dels for at inddrage også andre sprogsyn, fx retorikkens, som støtte for den litterære analyse.<sup>15</sup> Også

---

<sup>12</sup> Det litterære stofområde omtales nærmere s. 60-77.

<sup>13</sup> Et par af gruppens medlemmer er blevet spurgt om grunden til litteraturafsnittets oprindelige særstatus, men har forskellige udlægninger af årsagen. Formanden Frans Gregersen er lingvist og har tidligere talt for at faget burde gennemgå en sproglig drejning. Artiklen *Dansk som genrer*, Gregersen 1998:107-131, betegner et brud med traditionen for at dansk i det almene gymnasium skal være et nationalt litteraturfag. I stedet skal det fundere sig på mundtlige genrer. Artiklen står i *Midt i ræset*, Dalsgaard et al. (eds.) 1998, en artikelsamling skrevet af deltagerne i en seminarrække om danskfagets efteruddannelse arrangeret af Dansk lærerforening i 1997-98. At gymnasiefaget stadig er næsten helt domineret af litteraturundervisning, blev dokumenteret i Hansen 2001. Dette på trods af at den sidste justering af fagbilaget i 1999 lagde op til en opprioritering af det sproglige. I USA har der i flere år været en vedholdende tendens til at forskyde vægten i engelskundervisningen fra litteratur til sprog både i high school og college. I Sverige startede opgøret med den nationale kulturarv allerede i 1965 hvor litteratur optrådte på en ydmyg femteplads blandt svenskfagets seks emner. Heller ikke de nyeste svenske styredokumenter giver litteratur nogen dominerende plads, og det kan nævnes at en gruppe omkring den indflydelsesrige Jan Thavenius arbejder på at gøre svensk til et bredt kulturfag, Persson & Thavenius 2003. Hertil kommer de jævnlige klager over danske elevers manglende sprogfærdigheder som dokumenteret i flere internationale undersøgelser. Studenterstilens sproglige rædsler er et årligt tilbagevendende debattemne, og også de lærerstuderendes manglende beherskelse af dansk grammatik og ortografi blev et emne i den offentlige debat i 2004.

<sup>14</sup> *Fremtidens danskfag* 2003:64.

<sup>15</sup> Her er et af de steder hvor rapporten afslører en noget usikker fornemmelse for hvad der foregår i gymnasiets dansktimer. Forholdet mellem hermeneutiske og strukturalistiske metoder har stået i fokus i gymnasiets danskundervisning siden midten af 1960'erne, også selv om forholdet sjældent ekspliciteres. På trods af de to metodekomplekser forskellige teoretiske grundlag, en forskel der er blevet fastholdt og udbygget på universiteterne, er der i gymnasiet sket noget af en symbiose på rent metodisk niveau, jf. den formel der kan få den kolde sved til at springe frem på enhver gymnasieelevs pande: ”Giv en analyse og fortolkning”. Den eksemplariske analyse af *På Memphis Station* der gives i rapporten, med inddragelse af både litterære og sproglige iagttagelser, er som taget ud af en

senere nævnes forskellen mellem strukturalistiske sprogforskere og hermeneutiske litterater, og der gives flere konkrete eksempler på ”modstrømme, fx i forskningen om mundtlighed og dens betydning for grundfortællinger, de såkaldte narrativer, fornyelsen af retorikken og stilistikken og indsatser inden for tekstlingvistik og diskursanalyse”<sup>16</sup>. Her støttes muligheden for grænseoverskridelser mellem de to stofområder ved henvisning til nye udviklinger i forskningen.<sup>17</sup>

Men andre steder optræder en anden variant. Den beskriver forholdet mellem sprog, litteratur og kultur som beroende på en simpel skalaforskel<sup>18</sup>. Små sproglige elementer forenes til større litterære elementer der igen forenes til endnu større kulturelle elementer. I denne traditionelle beskrivelse ses sproget som det fundamentale, mens litteraturen og kulturen bliver til sekundære størrelser. Denne opfattelse af forholdet mellem litteratur og sprog har det modsatte perspektiv af den først nævnte. Mens interessen i den første variant retter sig mod muligheden for at overskride grænsen mellem sprog og litteratur, så cementeres i den anden variant sprogets position som det grundlæggende, mens litteratur er noget sekundært. I denne afhandling vil der blive argumenteret for at den første variant giver den mest perspektivrige forståelse af forholdet mellem sprog og litteratur.

### Danskfagets mangler

*Når arbejdsgruppen i det følgende gennemgår de punkter hvor vi mener danskfaget i det almene gymnasium kan ændre karakter så det i højere grad lever op til det almene gymnasiums formål, så skal det forstås sådan at vi ikke vil give køb på den kompetence som dansk lærere har, og som de allerfleste af deres elever får: det at kunne læse en forelagt tekst kritisk og præcist for først at kunne afdække dens form og indhold, dernæst tage stilling til den<sup>19</sup>.*

Dette anser jeg for at være en præcis karakteristik af den stærkeste side ved danskundervisningen i det almene gymnasium – ved siden af det historiske overblik. Min vurdering bygger på iagttagelser af

---

autentisk dansktimer i gymnasiet. Det virker derfor underligt at den kommenteres således: ”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 der har mindre og mindre at sige hinanden” (s. 50). Jeg vil ikke anfægte den vurdering at inspirationen fra strukturalismen har været på retur i de senere år – hvilket ikke er uden grund. Svend Erik Larsen har karakteriseret strukturalismen som ”i mange henseender en død teori, der stadig kan tilbyde brugbare begreber og synsvinkler” (Larsen 2001:149). Men lige præcis den type sproglige iagttagelser som der her gives et eksempel på, er dog stadig udbredte i dansktimerne, og det er også præcis den type tekstiagttagelser der er bærende for den mundtlige eksamen. Rapportens eksemplariske analyse udstikker derfor ikke nogen ny kurs for faget, men er en god beskrivelse af en praksis der har næsten 40 år på bagen og som derfor snarere er en del af den ”fagets naturtilstand” som rapporten gerne vil gøre op med.

<sup>16</sup> *Fremtidens danskfag* 2003:110.

<sup>17</sup> Med bemærkningen om narrativer tænkes der muligvis på fx Erik Møllers forskning i den mundtlige fortælling, Møller 1993.

<sup>18</sup> *Fremtidens danskfag* 2003:60.

<sup>19</sup> *Fremtidens danskfag* 2003:233.

modersmålsundervisning i fire lande, og afhandlingens klasserumsanalyser skulle gerne dokumentere at vurderingen er begrundet. Arbejdsgruppens brug af ordet ”kompetence” må fortolkes som en anerkendelse af at tekstlæsningen i dansk for længst, dvs. i det mindste siden 1971, har bevæget sig ud over det stadium hvor der er tale om indøvelse af rene kvalifikationer eller viden. Årsagen er at undervisningen skal forberede eleverne på den mundtlige eksamen. Her tæller kvalifikationer og viden nok, men kun i det omfang eleverne kan bruge det indlærte i en ny kontekst: analyse og fortolkning af en aldrig før set tekst.<sup>20</sup> Men som det også fremgår, finder arbejdsgruppen ikke at denne kvalitet ved undervisningen er tilstrækkelig til at faget lever op til gymnasiets målsætning. Som de særligt svage punkter nævnes:

- 1) Lærernes manglende evne til at give eleverne en klar begrundelse for faget: den litterære analyse har sejret i en sådan grad at den har antaget karakter af en naturnødvendighed.
- 2) Den manglende undervisning i mundtlighed<sup>21</sup>.
- 3) Den mangelfulde undervisning i skriftlig fremstilling.
- 4) Den manglende øvelse i læsning dels af andre teksttyper end skønlitteratur, dels af anden litteratur end den danske<sup>22</sup>.
- 5) Fagets manglende appel til drengene.
- 6) Fagets manglende appel til de tosprogede elever<sup>23</sup>.
- 7) Det uløste, og muligvis uløselige, nordiske nabosprogsdilemma.

---

<sup>20</sup> Om forholdet mellem kvalifikation og kompetence se s. 90. Mundtlig eksamen i en ulæst tekst er i international henseende sjælden, men dog ikke helt enestående for Danmark. Også i Norge findes en sådan eksamen, men den udgør kun 1/3 af den totale afsluttende eksamen i mundtlig norsk, dvs. 10 minutter. Det er uforståeligt at man i diskussionen om styrkelse af elevernes kompetencer på uddannelsesområdet ikke i højere grad har inddraget de allerede eksisterende erfaringer fra den mundtlige eksamen i dansk i stedet for at gribe til en ofte meget luftig kompetencediskurs der stammer fra managementfilosofi. Men den indvending gælder som nævnt netop ikke *Fremtidens danskfag*.

<sup>21</sup> Rapporten henviser til Karen Thygesens pionerarbejde på dette område. I analysen af en elevfremlæggelse (se s. 226) i en af de observerede klasser forsøger jeg at anvende de bedømmelseskriterier som anvendes i det norske gymnasium.

<sup>22</sup> Det udvidede tekstbegreb blev introduceret i danskundervisningen med bekendtgørelsen i 1971 og er ganske vist aldrig helt forsvundet igen. Men særlig fra og med bekendtgørelsen i 1988 skete der en fornyet koncentration om skønlitteraturen. Inddragelsen af ikke-dansk litteratur er et omdiskuteret emne. Der er intet der forhindrer lærerne i allerede nu at inddrage oversat litteratur, men muligheden bruges ikke ret ofte fordi kravet om et historisk overblik af lærerne fortolkes nationalt. Man kan have det synspunkt, som særlig Peter Lützen har gjort sig til talsmand for, at den nationale kanon bør afløses af en international i en eller anden udformning. Eller man kan modsat mene, som bl.a. Ib Poulsen i sit indspil til rapporten, at det nationale i en moderne *kritisk* udformning bør være fagets kerne. Hvorfor ellers overhovedet kalde det ’dansk’? Lützens standpunkt er udfoldet i Lützen 2002 som vakte en del forargelse i nationalistiske kredse. Erfaringerne fra IB spiller formentlig en voksende rolle. Her ser man både brug af verdenslitteratur og en langt mere overkommelig udgave af det historiske overblik end det som kræves i det danske gymnasium.

<sup>23</sup> Særlig Anne Holmen har interesseret sig for dette spørgsmål. I organisatorisk henseende står spørgsmålet om hvor vidt danskfaget skal gøres rummeligere, eller om der skal oprettes undervisning i dansk som andetsprog også på gymnasialt niveau. Holmen går ind for det første. Oplysningerne stammer fra en konference på DIG 24.10.2003.

Den kritik der ytres i punkt 1, er en af de vigtigste forudsætninger for denne afhandling. Hvordan der undervises i mundtlighed, kan man få et indtryk af i afhandlingens analyser af klasserumsinteraktionen. Hvad punkt 3 angår, er undervisningen i gymnasiet for få år siden blevet omlagt i en retning som gruppen støtter. Kritikken går formentlig derfor på at lærerne ikke i tilstrækkelig *grad* anvender processkrivningens muligheder. Det anbefales fx at gennemføre portfolioundervisning<sup>24</sup>. Punkt 5 vil blive diskuteret nærmere i afhandlingen<sup>25</sup>. Som det vil fremgå, betyder den påståede kønsskævhed dog ikke at danskundervisningen domineres af pigerne; kønsspørgsmålet er noget mere kompliceret end som så. Punkt 3, 4, 6 og 7 spiller ingen rolle i afhandlingen.

Det er min vurdering at arbejdsgruppen hermed ikke kritiserer kvaliteten af det almene gymnasiums danskundervisning, så længe den bedømmes på dens egne betingelser, men at gruppen peger på en række velkendte problemområder som er konsekvenser af tidligere trufne fagpolitiske valg. De er alle en udførlig diskussion værd, men gruppens synspunkter kan, som tidligere antydte, koges ned til ét hovedsynspunkt: ”Vi har i denne del af rapporten foreslået at det sproglige stofområde tages op i hele sin bredde i undervisningen”<sup>26</sup>. Hvis denne anbefaling følges, vil det medføre en række omprioriteringer der vil koste undervisningstid<sup>27</sup> og desuden ressourcer til efteruddannelse. Gruppens forslag til hvordan der kan skaffes tid, knytter sig til det nugældende krav om at eleverne skal opnå et historisk overblik. Denne del af undervisningen suger mange ressourcer til sig i den daglige undervisning, og gruppen mener at der kan spares tid ved samarbejde med historie og ved at en del af den historiske læsning lægges ned i grundskolen.

Hvad det første angår, er jeg enig i at dette er en vej frem, men tidsbesparende er den næppe. Hvad det andet angår, ville det være interessant at vide hvad grundskolelærerne mener om forslaget. Der har tidligere været udstrakt historisk læsning i realskolen, men det er mit indtryk at den er blevet indskrænket mere og mere i grundskolens øverste klasser, bl.a. fordi det sproglige er kommet til at spille

---

<sup>24</sup> Her henviser rapporten til Mi'janne Juul Jensens pionerarbejde.

<sup>25</sup> Jeg udgav for nogle siden en lærebog i litterær forståelse, Kaspersen 1998, hvor jeg i tekstvalget og i udformningen af arbejdsopgaverne forsøgte at tage mere hensyn til drengene end sædvanligt. Mine erfaringer med brug af materialet tyder dog på at det ikke er helt ligetil at fange begge køns interesse på samme tid.

<sup>26</sup> *Fremtidens danskfag* 2003:247.

<sup>27</sup> Hvor meget tid det drejer sig om, kan man få et indtryk af ved at se på norskfaget. Det fylder på de studieforberedende linjer i den videregående skole, ca. svarende til de gymnasiale uddannelser i Danmark, 534 timer. Dansk har 320 timer til sin rådighed. Men så får de norske elever også både et historisk overblik og en effektiv sprogundervisning. Desuden skal de lære to norske sprog.

en større rolle. Umiddelbart virker det ikke logisk at der skal omprioriteres fra det litterære til det sproglige i gymnasiet og den modsatte vej i grundskolen<sup>28</sup>.

Man kan ikke sige at arbejdsgruppens holdning til den historiske læsning er almindeligt accepteret i den fagpolitiske debat, ikke engang i den regering der har sat arbejdet i gang, så jeg opfatter det ikke sådan at rapporten er udtryk for politisk korrekthed. Ved siden af ønsket om at styrke elevernes sproglige kompetencer findes også et ønske om at styrke, eller i det mindste regulere, den historiske læsning, fx gennem indførelse af en litterær kanon<sup>29</sup>.

### Den litterære fronts modangreb

Den reaktion som den første delrapport fremkaldte i Dansklærerforeningens gymnasiefraktion, støttet af fagkonsulenternes kommentarer og af flere litterater på universiteterne, er ganske éntydig. Hvis man ser bort fra et vist element af fejde og veloplagte fornærmelser som forekommer i varierende grad i de forskellige kommentarer, kan man bruge en formulering af Thomas Bredsdorff som fællesnævner for kritikken:

*Om Kernen i danskfaget står der: "Kernen i danskfaget er sproglig viden og bevidsthed som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion". Hertil vil jeg, så kraftigt som jeg kan, sige: Nej, det er ikke fagets kerne, hverken som det er nu, eller som det bør være [...] Og hermed kan jeg så give mit alternative bud på en spidsformulering af danskfagets kerne. Den lyder: "Kernen i danskfaget er kultur baseret på dansksproglige tekster" (jeg siger "dansk sproget" for dermed at understrege at også oversat litteratur har en vigtig plads i danskfaget). Hvad betyder så det? Det betyder at primærstoffet er litteratur, inkl. alle oversatte tekster. Dernæst er det også en formulering der placerer relationen mellem sprog og litteratur på den rigtige måde<sup>30</sup>.*

Når man interesserer sig mere for litteratur end for sprog, og det gør man selvfølgelig når man skriver en afhandling om litteraturpædagogik, så kan man ikke undgå umiddelbart at bifalde Thomas Bredsdorffs bedømmelse. Hvis kernen i danskfaget placeres i det sproglige, er der, trods alle ihærdige forsikringer om det modsatte, en fare for en instrumentalisering af faget.<sup>31</sup> Alligevel må den litterære

---

<sup>28</sup> Med mindre gruppen regner med at der vil blive stillet flere timer til rådighed i grundskolen. Rapporten indeholder i hvert fald en massiv kritik af de meget forskellige timetal i de forskellige kommuner.

<sup>29</sup> Hvilken af disse to holdninger der får overtaget, vil formentlig blive afsløret når de nye læreplaner foreligger i 2004. Sideløbende med læreplansarbejdet blev der imidlertid i 2004 endnu engang nedsat et kanonudvalg.

<sup>30</sup> Thorsen 2003:8f.

<sup>31</sup> I det netop citerede interview som Per Thorsen for *Dansk Noter* har gennemført med Frans Gregersen, Thomas Bredsdorff og Søren Peter Hansen, kommer det til at se ud som om arbejdsgruppens mest revolutionerende forslag



fronts kritik af rapporten også mane til selvbesindelse. Arbejdsgruppen har eksplicit påtaget sig den opgave at se faget udefra med faglige øjne. Dette skift i blikretning er en værdifuld nyskabelse og giver nogle overraskende og øjenåbnende pointer. Når gruppen overhovedet er blevet nedsat, skyldes det at samfundet – politikerne, embedsværket, måske også folk i almindelighed<sup>32</sup> – ikke er udelt tilfreds med hvad der foregår i dansktimerne. Alle har erfaringer med at selv veluddannede personer i ringe grad behersker sprog og kommunikation. Og arbejdsgruppens statistikker over tilgangen af studerende til en række humanistiske fag er også et tydeligt tegn på at litteraturen *er* blevet stødt fra tronen som det dominerende medie. At se faget indefra, som den litterære front gør, er trygt, men det ignorerer et legitimt pres udefra.

### En fagdidaktisk kritik

En helt anden slags kritik af rapporten kan man læse i Ellen Kroghs indspil. Hun var korrespondent på projektet og er blevet opfordret til at give kommentarer, og den opgave har hun løst på grundlag af sin egen skriveforskning. Hendes hovedsynspunkter er for det første at rapporten tegner et billede af et fag uden indre sammenhæng, og at dette skyldes at den mangler et fagdidaktisk beskrivelsesniveau. For det andet kritiserer også hun den manglende balance i behandlingen af det sproglige og det litterære, men på en anden måde end den litterære front.

Hun finder at faget er beskrevet med universitære briller hvilket er årsagen til den omtalte fastlåste forestilling om at fagets væsentligste problem er uddifferentieringen af de tre stofområder. Hendes indfaldsvinkel er denne:

---

består i at eleverne skal læse alle tekster i deres oprindelige sprogdragt, også tekster fra middelalderen og reformationen, for at de kan blive bevidste om forholdet mellem sprog og litteratur. Enhver gymnasielærer ved at tekster skrevet før retskrivningsreformen i 1948 volder eleverne vanskeligheder som akademisk trænedede tekstlæsere overhovedet ikke på forhånd forestiller sig. Her kan man virkelig komme op på et formidabelt tidsforbrug. Desværre kan man kun gisne om hvordan danskfaget ville have set ud hvis Poul Diderichsen havde levet længe nok til at gøre sin indflydelse gældende i 1971. Han havde med sin prosahistorie og sit begreb om 'sproglig dannelse' udformet nogle ideer til et fagligt alternativ der aldrig blev afprøvet. Det er mit indtryk at der er sket en udvikling i lingvistikken som først langsomt og med stor forsinkelse bliver synlig i gymnasiet. Det gælder måske særlig i tekstlingvistikken og den systemisk funktionelle lingvistik. Men der forestår et stort arbejde med operationalisering af teorierne før de kan omsættes til metoder der er anvendelige i gymnasiet. Bodil Hedeboes, Hedeboe 2002, og Lisbeth Birde Wieses, Wiese 2003, Ph.D.-afhandlinger er led i dette arbejde.

<sup>32</sup> Gruppen støtter sig her på en tabel på s. 39 som viser hvilken principiel forskel der er mellem dansklæreres og alle andres syn på hvad faget bør rumme. Tabellen er ubehagelig på to måder. For det første er den udtryk for den samme populisme som har fået statsminister Fogh Rasmussen til at hetze mod alle 'smagsdommere'. For det andet afspejler den formentlig et reelt modsætningsforhold. Det er et af den slags forhold mellem lukkede systemer som Luhmanns systemteori er sat i verden for at analysere.

*Jeg vil advokere for i stedet at beskrive undervisningsfaget som en fagdidaktisk konstruktion og fagets videnskabelige discipliner som bidragsydere til den fortsatte udvikling af undervisningsfagets didaktik.*

De begreber hun anvender i kommentaren til det første kritikpunkt er ”vidensform” og ”positionering”. ”Danskfagets vidensform er i min forståelse knyttet til koblingen mellem litteraturbeskæftigelse og sprogproduktion”. Men på trods af at hun lægger vægt på en kobling, er forskellen mellem den ret uforpligtende ”beskæftigelse” med litteratur og den forpligtende ”sprogproduktion”, iøjnefaldende. Den fastholdes da heller ikke helt konsekvent:

*Fagets vidensform, den måde at konstruere viden på som konstituerer faget, og som genkendes af elever og lærere, er tolkende forstået som en dobbeltbevægelse af tegntydende og betydningsskabende.*

Her kædes de to aktivitetsformer sammen i en formulering som skatter både til semiotikken og hermeneutikken, hvilket kan opfattes som en kritik af rapportens insisteren på at modstille sprogstrukturalister og litteraturhermeneutikere. Men alle humanistiske fag bygger på fortolkning, og derfor tilføjer Ellen Krogh, med støtte i sin teoretiske inspirator, Sigmund Ongstad, at ”det specifikt danskfaglige ligger, som jeg ser det, i at ikke blot fortolkningen af teksten, men også selve positioneringen som sprogligt arbejde er en del af det faglige projekt.”

Ellen Kroghs fagopfattelse bygger altså på forestillingen om at fagets legitimeringsproblemer og splittelsen mellem det sproglige og det litterære kan heles gennem elevernes egen sprogproduktion, først og fremmest deres skrivning. Det er det hovedsynspunkt som der også argumenteres for i Ellen Kroghs Ph.D.-afhandling, i rapporten *Når sproget vokser* og i den internationale, fortrinsvis norske, forskning som Ellen Krogh støtter sig på.<sup>33</sup> Brugen af udtrykket sprogligt *arbejde*, med en udtalt fremhævelse af det skriftlige, anser jeg for at være kernen i denne fagopfattelse. Hvis man analyserer denne formulering vha. den modsætning Bo Steffensen (se s. 17) har opstillet mellem stofbetonede fagdidaktiske anskuelser og aktivitetsbetonede almindidaktiske, placerer denne fagopfattelse sig snarest blandt de almindidaktiske, selv om Krogh udtrykkeligt betoner at der er tale om en fagdidaktisk opfattelse.

---

<sup>33</sup> Krogh 2003, Juul Jensen et al. 1998, Ongstad 1997. I afhandlingen understøttes synspunktet teoretisk med henvisning til Lev Vygotsky og Michel Foucault samt deres arvtagere, særlig Gunther Kress og Norman Fairclough.

Ellen Kroghs andet kritikpunkt hviler på en undren over at arbejdsgruppen er i stand til at anlægge en didaktisk synsvinkel på det sproglige arbejde, selv om den altså ikke udfoldes deskriptivt, men ikke på litteraturen. Beskæftigelsen med det litterære legitimeres ifølge Krogh i rapporten med henvisning til litteraturens iboende egenskaber, en ontologiserende fremgangsmåde, mens det sproglige legitimeres funktionelt. Denne kritik er blevet tilbagevist af Finn Hauberg Mortensen<sup>34</sup>. Bestræbelsen i rapporten går ifølge ham ud på at holde litteratur og sprog sammen, men litteratur har den egenskab at kunne appellere til elevernes sanser og kropslighed hvilket åbner for et langt bredere fortolkningsspektrum end det som det diskursive sprog appellerer til. Dette udsagn kan ikke blot forstås ontologisk, men også fagdidaktisk: fagets didaktik kan ikke tænkes uafhængigt af fagets stof. Forstået på denne måde ligger der bag Kroghs og Hauberg Mortensens uenighed ikke et modsætningsforhold mellem ontologiske og didaktiske betragtninger, men forskellige syn på forholdet mellem sprog- og litteraturredidaktik.

Efter at konturerne af disse få, men betydningsfulde fagpolitiske positioner er blevet ridset op, skal det næste kapitel give svaret på hvor denne afhandling placerer sig i debatten.

---

<sup>34</sup> Hauberg Mortensens vurdering er fremsat mundtligt og kan ikke belægges med henvisning til en skriftlig kilde.

## Kapitel 2. Afhandlingens placering i debatten

Redegørelsen vil i første omgang ske i de følgende afsnit om afhandlingens syn på samfund, didaktik, litteratur og dannelse. Derimod gennemføres der ingen analyser af eksisterende fagbilag<sup>1</sup> og andre styredokumenter.

### Samfundssyn

Dette er ikke en sociologisk afhandling, og den indeholder derfor ingen selvstændige analyser af generelle samfundsforhold. Men den bygger på den opfattelse at de vestlige samfund<sup>2</sup> står midt i en radikal omstillingsproces. Det er den der er baggrunden for at det er nødvendigt nu igen at diskutere litteraturens, litteraturundervisningens og danskfagets funktioner og fremtid. Samfundet har bl.a. reageret på forandringerne med en dramatisk forøgelse af antallet af selvbeskrivelser, hvorved man søger en bedre orientering i den flydende situation, men samtidig også øger tempoet og radikaliteten i forandringsprocessen. Det er nødvendigt at gå til de bedste af disse beskrivelser for få et større overblik. Spørgsmålet er blot hvilke beskrivelser der er de bedste. En kort granskning af et par almindeligt udbredte lærebøger kan give et svar<sup>3</sup>.

I grundbogen *Klassisk og moderne samfundsteori*<sup>4</sup> har følgende moderne teoretikere fået hver deres eget kapitel: Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas, Niklas Luhmann, Norbert Elias og Anthony Giddens. Tre af disse navne går igen i *Sociologisk udfordring til psykologien*<sup>5</sup>, nemlig Bourdieu, Luhmann og Giddens, og den nyere og mere specialiserede *Pædagogik i sociologisk*

---

<sup>1</sup> Ellen Krogh har gennemført en analyse af fagbilaget for dansk fra 1999, Krogh 2003:93-111. Pointen er sammenfaldende med hendes kritik af *Fremtidens danskfag*: Fagbilaget indeholder to fikserbilleder, et sprogligt og et litterært. Hvis man ser det ene billede, kan man ikke se det andet. Fagbilag udgør i øvrigt et righoldigt analysemateriale. Et masterhold i gymnasiepædagogik der i 2003 kort analyserede en række fagbilag, gjorde flere overraskende iagttagelser, fx at danskbilaget for det almene gymnasium refererer mere til det historiske end historiebillet, der til gengæld interesserer sig mere for at eleverne skal udvikle handlemuligheder. At eleverne i alle fag næsten konsekvent optræder i patient- og ikke i agentposition. Undtagelsen er matematikbilaget. At der refereres til kreativitetens betydning i kemi og fysik, men ikke i de humanistiske fag. Undersøgelsen illustrerer i al sin beskedenhed meget godt hvorfor der er behov for nye fagbeskrivelser.

<sup>2</sup> Forandringerne er globale, men ikke ens i alle samfund. I det følgende bruger jeg betegnelsen 'samfundet' for de moderne sektorer i alle samfund, dvs. i verdenssamfundet, og ser bort fra lokale forskelle og fra de endnu mere dramatiske udslag som fremkaldes af det uens udviklingstempo i de moderne og de traditionelle samfundssektorer globalt.

<sup>3</sup> Udvalget af bøger er temmelig arbitrært, og man savner fx navne som Zygmunt Baumann, Ulrich Beck og Manuel Castells.

<sup>4</sup> Andersen & Kaspersen 1996.

<sup>5</sup> Hansen & Hermansen (eds.) 1999.

*perspektiv*<sup>6</sup> præsenterer ud over klassikerne Marx, Engels og Durkheim: Foucault, Luhmann, Bourdieu, Habermas, Thomas Ziehe og Giddens. Der er m.a.o. i dansk sociologisk og uddannelsessociologisk litteratur en udbredt enighed om hvilke sociologer der har beskrevet det moderne samfund på den mest adækvate måde.

Der er selvfølgelig store forskelle mellem disse sociologers teorier, men én grundlæggende historiemodel synes at ligge til grund for en række af dem. Den omstillingsproces samfundet er midt i, kan bedst ses som en konsekvent udløber af en lang udvikling der tager sin begyndelse i overgangen fra et middelalderligt til et moderne samfund i renæssancen, vinder momentum ved udviklingen af kapitalismen, demokratiet og oplysningsprojektet op gennem 1700-tallet og derefter yderligere øger tempoet og radikaliteten. Fra 1960'erne sætter denne udvikling sig konsekvent igennem på globalt plan<sup>7</sup>. Det betyder på det kulturelle niveau at oplysningsprojektets ideal om nedbrydning af alle traditionelle strukturer som hindrer individets suveræne selvrealisering, et ideal der ytrer sig som kritik, skepticisme og relativisme, nu har nået et stade hvor skepticiseringen rettes mod oplysningsprojektet selv. Den fornuft som har været bærer af projektet, bliver selv udsat for en dekonstruering.

Denne vidt fremskredne tendens til opløsning af alle faste konturer ses overalt, også på uddannelsesområdet. Ud fra en logisk betragtning kan man reagere på denne proces på tre måder.<sup>8</sup> Man kan løbe med, man kan stritte imod, og man kan reflektere over forholdene, deriblandt over de to førstnævnte reaktioner og over den reflekterende reaktion selv. I gymnasiet kan man fx finde den første reaktion i de organisatoriske dele af systemet og blandt de såkaldte ildsjæle i lærerkollegierne.<sup>9</sup> Den første type reaktion fremkalder derefter ofte den anden i form af modstand<sup>10</sup>.

---

<sup>6</sup> Olesen & Pedersen (eds.) 2000.

<sup>7</sup> Heraf termer som 1. og 2. modernisering og det moderne over for det refleksivt moderne.

<sup>8</sup> Denne analyse er inspireret af Rasmussen 1996:13ff. Jens Rasmussen regner dog med fire reaktioner på det modernes krise: at reaktualisere det førmoderne (konservatisme), at redde det moderne (kritisk teori), at give sig hen (postmodernisme), at betragte det moderne som emergent orden (det refleksivt moderne).

<sup>9</sup> Der er egentlig tale om et umage par, idet motiverne for at medvirke til en opspeedning af udviklingen kan være helt forskellige. På det organisatoriske niveau vil effektivitet, ressourceoptimering o.l. spille en afgørende rolle, mens ildsjælene snarere ønsker at fremme elevernes udfoldelsesmuligheder, både i individuel og kollektiv form. Denne kombination af økonomiske og socialpsykologiske hensyn findes også uden for gymnasiet og går i managementverdenen under betegnelsen 'human resource management'. Det er mit indtryk at dette interessesammenfald mellem reformpædagogikken, de avancerede dele af erhvervslivet og de såkaldte regnedrenge i administrationen er et forhold der først er ved at blive erkendt. Her ligger et forskningsfelt af stor interesse. Foreløbig fremkalder konstellationen mest følelsesmæssige reaktioner.

<sup>10</sup> Gymnasiernes lærerværelser er i starten af 2000-tallet fulde af lærere der har udviklet en omfattende skepsis over for alt hvad der i deres øjne nedbryder den kendte faglighed til fordel for et overfladisk medløberi efter den ene pædagogiske modedille efter den anden. Også denne gruppe er meget sammensat. Der kan være tale om ægte konservative, om mennesker med en stærk faglig stolthed eller om fortalere for den kritiske fornufts fortsatte muligheder for at sætte sig igennem. I Bugge & Harder 2002:107ff. findes en lærertypologi.

Den tredje reaktion ytrer sig i mere begrebslige analyser og forsøg på at finde ind bag de to første reaktioner. Holdningen er at det ikke er muligt at bevare samfundet uændret, men at det også er vigtigt ikke at lade sig forføre til overfladiske, forbigående løsninger. Derfor må man søge støtte i mere reflekterede teorier af den tidligere nævnte slags. Udbuddet af beslægtede og alligevel forskellige teorier bevirker at man må vælge mellem dem. I bedste senmoderne ånd må valget ske med bevidstheden om at man risikerer at vælge forkert. Udviklingens hastighed gør at også enhver teori har en begrænset funktionstid, selv om gennemarbejdede teorier nok holder længere end mere overfladiske selvbeskrivelser. Teorien skal opfylde følgende kriterier:

1. Kriteriet om radikalitet. Hvis de ovenfor refererede overvejelser er korrekte, må man finde en teori hvis udgangspunkt er en erkendelse af situationens radikale karakter. I praksis viser det sig ved teoriens afvejning af ontologiske og epistemologiske antagelser. Jo færre ontologiske antagelser teorien indeholder eller forudsætter, jo mere radikal er den. Det har i den aktuelle situation særlig betydning hvilken rolle teorien tildeler fornuften. Konservativ eller irrationelle teorier har ingen interesse, men man bliver også nødt til at være skeptisk over for teorier hvor fornuften tildeles ontologisk status og optræder som den sidste og indiskutable instans.
  2. Kriteriet om begrebslighed. Der er som nævnt den mulighed at lade alting flyde. Når verden viser sig som konstant foranderlig, kan den vanskeligt begribes, og man kunne fristes til at foretrække en beskrivelse med løs begrebsdannelse. Man kan se eksempler på sådanne beskrivelser under betegnelsen postmoderne eller dekonstruktive teorier. Efter min opfattelse er der dog blot tale om symptombeskrivelser. En anden mulighed er at lade begreberne danne sig løbende, fx i takt med empiriske iagttagelser. En sådan type teori findes under betegnelsen 'grounded theory', et teorikompleks som særlig har tilknytning til etnometodologien. Når jeg ikke har valgt grounded theory som grundlag for afhandlingen, skyldes det frygt for at falde i den velkendte empiristiske fælde: enten drukner man i uoverskuelige induktive aktiviteter, eller også indfører man ontologiske forudsætninger i sine beskrivelser uden at være klar over det eller uden at gøre opmærksom på det.
  3. Kriteriet om perspektivrigdom. Det er en fordel hvis en teori konvergerer med andre teorier. Det giver fx større muligheder for at teorierne kan befrugte hinanden.
-

Jeg har vurderet at Niklas Luhmanns teori i særlig grad opfylder de nævnte kriterier. Teorien er radikalt konstruktivistisk i den forstand at den ikke indeholder a priori antagelser om verdens eller erkendelsens væsen. Alt ses som operationer, og dermed i konstant flyden. Men den hævder samtidig at alle operationer kan henføres til systemer: mekaniske, levende, psykiske og sociale systemer, og dermed åbnes der for en begrebsliggørelse. Men hvis man opererer med en størrelse som 'system' uden at man vil tillægge den ontologisk status, står man med et logisk problem. Hvor stammer systemerne fra hvis de ikke har nogen væren? Systemteorien hævder at de opstår i og med at de etablerer en forskel mellem sig selv og omverdenen, m.a.o. idet de begynder at operere. Denne løsning på det ontologiske problem har imidlertid en høj pris. Teorien kommer til at bygge på et paradoks: at noget fungerer uden at det kan siges at have en væren – idet disse betegnelser skal forstås teoretisk. I praksis stiller sagen sig mindre ufremkommeligt, og det skyldes tidsfaktoren. Vi er i praksis alle konstant vidner til at noget på paradoksal vis opstår tilsyneladende ud af intet: tanker og samtaler fx. Teorien kaldes også 'operativ konstruktivisme', og i den betegnelse ligger også at den må betegnes som en praksisteori<sup>11</sup>.

Dermed er de to første kriterier opfyldt. Kriteriet om perspektivrigdom opfyldes i næsten overvældende grad. Som de fleste andre moderne teoretikere er Luhmann udpræget eklektisk. Ved at lade sig påvirke af centrale tanker fra fænomenologien, den almene systemteori, biologisk systemteori, paradokshåndterende logik, systemfunktionel organisationsteori, kompleksitetsteori og muligvis flere teorier endnu, åbner han for muligheder for at teoretiske erkendelser som produceres i vidt adskilte videnskaber, kan bidrage til hans egen teoris konstante fornyelse. Men også her må der betales en pris, nemlig i form af teoriens høje abstraktionsgrad. Hvad jeg finder særlig perspektivrigt, er at Luhmanns indsats bl.a. består i at hans sociologi lader sig påvirke af erkendelser der stammer fra naturvidenskaberne. En nærmere gennemgang af hvordan Luhmanns teori bruges i afhandlingen, findes i Anden del.

## Didaktiksyn

Didaktik er et vanskeligt begreb at anvende, fordi det dækker fænomener på forskellige niveauer.<sup>12</sup> For det første er det, som alle begreber, underkastet en begrebsudvikling, det har en tidlig meningsdimension. For det andet bruges det både beskrivende og normativt. For det tredje optræder

---

<sup>11</sup> Jeg er dog ikke sikker på om Luhmann selv bruger denne bestemmelse der bl.a. er kendt fra marxismen og fra Bourdieus karakteristik af sin egen teori: prakseologi.

<sup>12</sup> Muschinsky & Schnack (eds.) 2001:66ff. Frede V. Nielsen har søgt at løse problemet ved en skelnen mellem didaktik og didaktologi. Nielsen 2004.

det i to forskellige skikkelser: som almindidaktik og som en række specialdidaktikker, fx de enkelte fags didaktik, og for det fjerde kan man bruge begreberne bredt og smalt. Den smalle definition af fagdidaktik, som ikke bruges så meget mere, går ud på at didaktik kun dækker planlægning og metode. Den brede indebærer den risiko/mulighed at fagdidaktik opløses i almindidaktik. Hvis definitionen af almindidaktik gøres meget bred, er der en tendens til at begreberne didaktik og pædagogik flyder sammen. Hvis man mener at der er en erkendelsesmæssig gevinst ved at holde begreberne ude fra hinanden, må man m.a.o. fravælge de bredeste definitioner.

Didaktikbegrebet anskueliggøres ofte ved 'den didaktiske trekant' hvis hjørner besættes enten med størrelserne: elev, lærer, stof, eller med størrelserne: hvorfor, hvad, hvordan. Når man taler om forskellige didaktikker, menes der som regel forskellige forestillinger om hvordan dynamikken mellem disse størrelser er eller burde være. Der kan lægges mest vægt på forholdet mellem lærer og elev, eller på forholdet mellem elev og stof osv. Det lumske i den måde begrebet bruges på, ligger dels i at det ofte kræver en analytisk indsats at finde ud af hvilke niveauer brugeren af begrebet bevæger sig på, dels i at det ofte dækker over udtalte fagsyn, fagpolitiske eller ligefrem rent politiske holdninger.

Der er brug for en udredning af det garnnøgle didaktikbegrebet udgør, og det er i Danmark også forsøgt af bl.a. Karsten Schnack, Frede V. Nielsen, Mogens Niss og Sven Erik Nordenbo<sup>13</sup>. I det følgende redegør jeg kort for en femte analyse. Bo Steffensen har i *Det fagdidaktiske projekt*<sup>14</sup> forsøgt at opstille en afklarende systematik over begreberne almindidaktik og fagdidaktik med udgangspunkt i litteraturundervisning. Det sker ved at han indfører endnu et niveau i begrebsbygningen: almen fagdidaktik eller metadidaktik. Formålet er at komme ud af den klemme som den faglige debat i længere tid har befundet sig i, spørgsmålet om om man skal vælge at indrette undervisningen efter almindidaktiske eller efter fagdidaktiske hensyn.

Hvis man vælger almindidaktikken, har man i modpartens øjne indskrevet sig i en diskurs hvor der kun tales om arbejdsformer, hvor elevaktivitet går forud for alt, men hvor det til gengæld er underordnet hvad der undervises i. En almindidaktisk holdning påstås i mange år at have præget, nogle mener: ødelagt, folkeskolen, mens gymnasiets faglighed først på det seneste er blevet truet af almindidaktiske

<sup>13</sup> Schnack 1993. Nielsen 1994. Niss 1997. Nordenbo 1997. Schnack 2004.

<sup>14</sup> Steffensen 2003.



overvejelser. I de senere år er en almindidaktisk holdning blevet brugt til legitimering af tværfaglighed og aktivitetsbetonede arbejdsformer, fx i processkrivningen<sup>15</sup>.

Hvis man vælger fagdidaktikken, ses det af almindidaktikerne blot som et valg af almindidaktiske overvejelser anvendt på et konkret fag. De lærere der ikke har fattet dette, anses for at være forbenede fagidioter. Opfattelsen bygger på en næsten selvindlysende omfangslogisk analyse: almindidaktik er et overbegreb for de enkelte fags didaktikker. Det er under alle omstændigheder eleven der står i centrum, og den indsigt risikerer at gå tabt hvis didaktik reduceres til planlægning med centrum i stofvalg.

Problemet er blot, må man så indvende, at så selvindlysende er kun logikken, ikke virkeligheden. Der er fx det problem at skolefagernes forhold til videnskabsfagene lades ude af betragtning. Og det kan, hævder fagdidaktikerne, medføre at undervisningen ender i en faglig amatørisme der i sin konsekvens kan ses som et argument for at nedlægge formaliseret undervisning. Hvis man opererer med en bred definition af almindidaktik, sletter man nemlig skellet til pædagogikken, og dermed er der også åbnet for at undervisning blot ses som socialisering.

Man kan også formulere dilemmaet på den måde at set fra fagdidaktikkens synsvinkel er almindidaktik en form for instrumentalisering: det drejer sig om arbejdsformer. Tilsvarende er fagdidaktikken set fra en almindidaktisk synsvinkel også udtryk for instrumentalisering: det drejer sig om stofvalg. Hvis denne analyse af de to synsvinklers blinde pletter er korrekt, kan man ikke klare kontroversen mellem dem på anden måde end ved at konstruere en tredje synsvinkel hvorfra man kan iagttage forskellen mellem de to første. De lader sig ikke reducere til hinanden. Et sådant ræsonnement er helt i overensstemmelse med en systemteoretisk analyse.

Bo Steffensen omtaler netop den mulighed at anlægge en systemteoretisk analyse på problemet, men han ender med i stedet at tilslutte sig en beslægtet kommunikationsteoretisk analyse<sup>16</sup>. Steffensen gør

---

<sup>15</sup> Som ovenfor skitseret insisterer fx Ellen Krogh på at skriveundervisningen er et danskidaktisk anliggende. I betragtning af at der skrives i en hel række fag i gymnasiet, er det ud fra et almindidaktisk synspunkt imidlertid svært at argumentere for at skriveundervisningen er specielt danskfaglig. Debatten om dette spørgsmål er formentlig først lige begyndt. Bliver man bedre til at skrive fysikrapporter ved at skrive i dansk?

<sup>16</sup> Den teoretiske ankermand i Steffensens analyse er John Searle. Det vil føre for vidt også at referere Searles synspunkter, og jeg vil indskrænke mig til at nævne at en vigtig pointe i Steffensens undersøgelser på Searlesk grundlag er at der ganske vist ikke findes objektiv viden, som kan give fagene en objektiv legitimering, men der findes dog relativ viden som man må forholde sig fagligt til. Dette synspunkt ligger tæt op ad Luhmanns forestilling om at meningsskabende operationer altid er relative i forhold til bestemte systemer. Fx må litteraturfaglige udsagn henføres til et litteraturfagligt subsystem for at give mening, men her har de så til gengæld også en specifik, om end systemrelativ mening. De kan ikke betyde hvad som helst.

opmærksom på at bodelingen mellem almindidaktik og fagdidaktik ikke var noget problem så længe fagenes legitimitet ikke blev anfægtet. Men med overgangen til et refleksivt moderne samfund sættes der spørgsmålstegn ved sandhedsbegrebet og dermed også ved fagenes indhold. ”Hvad skal man stille op med en skriftlig dansk kulturarv i en global multietnisk, elektronisk billedkultur?”<sup>17</sup> spørger han. Når det spørgsmål skal besvares, kan man opleve de refererede imperialistiske tendenser fra begge sider. Steffensens model over forholdet mellem almindidaktik og fagdidaktik set ud fra en fagdidaktisk synsvinkel ser således ud.

	HVAD	HVORFOR	HVEM	HVORDAN
↑	6)Indhold Overfaglige temaer og problem- stillinger	-	4)Elev	5)Undervisningsformer og arbejdsformer: projektarbejde, ”story line”, undervis- ningsdifferentiering  ≠
↓	↓	1)Begrundelse for valg af indhold	-	3)Metodik: lærebøger
	<b>Fagdidaktik</b>			

*Modellen viser at man i et fagdidaktisk perspektiv må tage udgangspunkt i punkt (1) hvor underviseren selekterer ud fra punkt (2) og dernæst vælger faglig metodik (3) ud fra sammenhængen mellem begrundelser og den faglige systematik. Dernæst ser man på elevforudsætninger (4) og overvejer supplerende almene arbejds- og undervisningsformer (5) der i den sidste ende ikke må være i uoverensstemmelse med den formelle undervisnings generelle formålsbestemmelser. Modellen er i virkeligheden cirkulær idet (2) (og (1)) må hænge sammen med (6). Spørgsmålet er hvor man starter sine refleksioner og valg, hvad der styrer hvad. Starter man med (1) er den fagstyrede interesse i centrum. Starter man med (4), er det eleven der tages som udgangspunkt. Begge dele er to sider af samme didaktiske sag, og ingen af siderne kan undværes. Man kan hverken leve med en fagstyret terpeskole eller med en elevstyret aktivitetsskole.<sup>18</sup>*

Modellen er altså et forsøg på at demonstrere hvordan fagdidaktik og almindidaktik kan hænge sammen uden at de eksproprierer hinanden. Det er simpelthen et spørgsmål om rækkefølgen i de

<sup>17</sup> Steffensen 2003:10.

<sup>18</sup> Steffensen 2003:317f.

overvejelser man gør sig. Men forskellen mellem de to rækkefølger kan kun ses fra et højere refleksionsniveau som ifølge Steffensen knap nok er etableret endnu, deraf bogens titel: *Det fagdidaktiske projekt*. Modellen kan udvides til at illustrere forholdet mellem basisfag (videnskabsfag) og undervisningsfag, idet basisfaget placeres i (2), mens undervisningsfaget placeres i (1), (3) og (6). De almindelige overvejelser placeres i (4) og (6).

Denne afhandlings syn på didaktik dækkes, efter min vurdering, af denne figur, med én modifikation. Et af de spørgsmål jeg undersøger, er i hvilken udstrækning undervisningsfaget, dvs. litteraturundervisningen, kan hente legitimitet, ikke i basisfaget, og ikke i litteraturens væsen, men i litteraturens *funktion* uden for skolen.

Jeg vil også gerne indføre en skærpelse af analysen af forholdet mellem basisfag og skolefag. Forskning<sup>19</sup> dokumenterer at skolefaget ofte kun hviler på den del af videnskabsfaget som består af resultater og akkumuleret viden, mens de metodiske og grænsesøgende dele af videnskabsfaget underbelyses. Hvis skolefaget yderligere udvikler sig væk fra positionen som vidensformidlende fag i retning af at være et fag der er organiseret efter almindelige principper, så fjerner skolefaget sig endnu mere fra det reflekterende videnskabsfag. Hvis der, i den nævnte krisesituation, i stedet lægges en fagdidaktisk kurs, så betyder det derimod at basisfag og skolefag nærmer sig hinanden mere end før krisen satte ind. Eller sagt på en anden måde: i basisfagene har man i snart 100 år været klar over at fagenes kerne ikke består i akkumuleret viden, men i metodisk refleksion. Skolefagene har, af pædagogiske grunde, længe haltet bagefter. En moderne, refleksiv fagdidaktik der søger inspiration i basisfagene kan derfor ikke undgå at forskyde interessen fra det stoflige til det metodiske.

Når det drejer sig om litteraturundervisning, kan skolefaget tilsvarende fjerne sig fra litteraturen ved at følge en kurs hvor tekstens rolle nedtones til fordel for en koncentration omkring elevernes tekstreception og brug af forskellige arbejdsformer. *Med mindre* disse aktiviteter forpligtes på tekstens faktiske eksistens og implicite metode og dermed på litteraturens funktion også uden for skolen<sup>20</sup>. Denne sidste løsning svarer til at anlægge både almindelige og fagdidaktiske overvejelser med udgangspunkt i de fagdidaktiske.

---

<sup>19</sup> Fx refereret af Judith Langer i Langer 1997:242ff.

<sup>20</sup> Der ligger en stor udfordring i den beskrevne dynamik. Selvfølgelig kan man ikke drage den simple konklusion at skolefagene bare skal følge med videnskabsfagene i deres himmelstræbende abstraktionsproces eller at skolen er forpligtet til at inddrage undervisning i selv den mest avancerede litteratur. På den anden side er det et krisetegn hvis skolen isolerer sig i selviagttagelse.

Afhandlingen kan dermed bestemmes som fagdidaktisk, ikke almindelig didaktisk eller litteraturfaglig. Men der indgår elementer af begge disse domæner i den - set fra en almen fagdidaktisk synsvinkel.

Spørgsmålet om om elever lærer noget af undervisningen, kan måske bedre stilles almindelig didaktisk end fagdidaktisk, og spørgsmålet om litteraturens funktion kan kun besvares ved at gå helt uden for skolen og didaktikken. Men analyser af disse forhold behandles ikke løsrevet fra fagdidaktikken.

Da en konsekvens af det fagdidaktiske udgangspunkt er at litteraturredidaktikken ikke kan ses løsrevet fra litteraturen, må der herefter redegøres for afhandlingens syn på litteratur.

## Litteratursyn

Som nævnt er det af stor betydning for afhandlingen at afklare hvilken funktion litteratur har uden for skolen. I deskriptive termer kan man sige at afhandlingen bl.a. sætter sig det mål at undersøge hvilke ligheder og forskelle der er mellem den måde litteratur bliver brugt på i og uden for skolen. Det er en hypotese i afhandlingen at brugen af litteratur i skolen *er* beslægtet med den måde litteraturen bruges på uden for skolen, og at det er denne lighed der legitimerer brugen af litteratur i skolen.

Hvis det skulle vise sig at denne hypotese må afvises, mener jeg at danskundervisningen står med et stort problem. I så fald kan man med stor vægt argumentere for at litteraturundervisningen er spild af tid og penge og burde afløses af andre aktiviteter, fx en generel kommunikationsundervisning<sup>21</sup>, flere fysiktimer i stedet for dansktimer e.l.

En undersøgelse af forholdet mellem brug af litteratur uden for og i skolen må blive receptionsanalytisk. Da jeg i afhandlingen koncentrerer mig om undervisning i et lille antal tekster skrevet af hovedsagelig tre forfattere: Morten Søndergaard, Katrine Marie Guldager og Søren Ulrik Thomsen, regnede jeg oprindeligt med at det ville være muligt at gennemføre receptionsanalyser af alle disse tre forfatters tekster. Det viste sig dog at en sådan undersøgelse ville blive omfattende og kræve en afhandling for sig. Men da pointen er vigtig, har jeg valgt at gennemføre en analyse af receptionen af

---

<sup>21</sup> Dilemmaet kendes også fra andre fag. Op gennem 1800- og 1900-tallet blev det stadigt vanskeligere at argumentere indholdsmæssigt for faget latins rolle. Derfor argumenterede man i stedet for faget ud fra den påstand at det skærpede elevernes tænkeevne eller grammatiske kompetence (formaldannelsesargumentet). Eller omvendt: der undervises i fysik fordi man anser elevernes indsigt i den fysiske verden for at være vigtig, ikke for at lære dem at regne eller skrive rapporter. Disse kompetencer udvikles sideløbende med den indholdsmæssige beskæftigelse med faget. Men med den stigende tendens til at beskrive undervisning i kompetencetermer, kommer selv fagrækkens videnskabeligt bedst forankrede fag, fysik, i den situation at den stofcentrerede begrundelse for faget anfægtes. Problemstillingen diskuteres i Dolin 2002.

Morten Søndergaards tekster. Den følgende argumentation skal særlig ses som en forberedelse til denne analyse.

Hvis man giver afkald på at fremsætte programmatisk udtalelser om litteraturens væsen og værdi, kan man i stedet i den noget kuldslæde systemteoretiske terminologi sige at selve det at der skrives, og skrives om, litteratur uden for skolen, bevirker at skolesystemet 'irriteres' af disse aktiviteter. De fleste irritationer kan man (et system) ignorere, men skolen har øjensynligt indtil nu følt sig tilstrækkeligt relevant provokeret af den litterære produktion til at organisere en undervisning der bygger på iagttagelse af litteraturen. Om det skal blive ved med at være sådan, er en beslutning der træffes i et samspil mellem skolesystemet og det politiske system. Denne pragmatiske måde at anskue litteraturen på har ikke den styrke en ontologisk begrundelse ville have, men en sådan mener jeg ikke kan opretholdes<sup>22</sup>.

### **Inspirationen fra *Fremtidens danskfag***

For at præcisere dette funktionelle litteratursyn vil jeg tage udgangspunkt i de formuleringer i *Fremtidens danskfag* som regner med muligheden for en grænseoverskridelse mellem det sproglige og det litterære. Formuleringerne er nævnt ovenfor (se s. 5), men jeg vil gerne inddrage en beslægtet pointe fra den kognitive lingvistik. I denne teori udfoldes efter min vurdering et forhold mellem det sproglige og det litterære som radikaliserer ytringerne i *Fremtidens danskfag*. At litteratur anvender sprog som medie, kan ingen være uenige om, men i den kognitive lingvistik hævdes det at sproget selv altid er vævet af litterære, dvs. narrative og metaforiske, strukturer. Årsagen er at sprog udspringer af menneskets kognitive begrænsninger. Man kan ikke bearbejde, huske og ytre alt, men må gribe til reduktion for at få form på bevidsthedens og kommunikationens grænseløse strøm af mulige in- og output. Til det formål er litterære strukturer funktionelle, og de har derfor været hos os siden sprogets opståen. På det grundlag kan mit litteratursyn formuleres således: Enhver sprogtekst bygger på litterære midler, men det er muligt at producere tekster som gennem en pointeret brug af litterære midler etablerer et metaforhold til disse midler, og det er disse tekster der kaldes sproglig fiktion eller skønlitteratur.

---

<sup>22</sup> Den amerikanske litteraturdidaktiker Judith Langer har produceret en tv-serie der i 8 afsnit fortæller om de umistelige værdier der ligger i litteraturen. De medvirkende er litteraturlærere der fortolker tekster og fortæller om deres egne læseoplevelser, omtrent på samme måde som jeg forestiller mig at engagerede litteraturlærere som Thomas Bredsdorff, Søren Peter Hansen og Per Thorsen ville gøre det hvis lejligheden bød sig. Serien skal vises i skolerne og overbevise eleverne om at litteratur har en enestående værdi. Hvis man læser den litteraturdidaktiske forskning som gennemføres på Judith Langers institut, kan man imidlertid få et indtryk af hvilke anfægtelser der ligger bag den tilsyneladende faste tro på litteraturen: "In an era of MTV, video-games, and the Internet, how do we keep students engaged in the disciplines of English – literature, composition, and language study? At one level, we clearly do not; the signs of disengagement are everywhere". (Arthur Applebee: *Engaging students in the disciplines of English: What are successful schools doing?* Paper skrevet til brug på CELA, se s. 50).

Dette syn har konsekvenser for litteraturundervisningen. Marianne Dahl Rasmussen og Laura Louise Sarauw<sup>23</sup> har givet et bud på danskfagets fremtid som kunne være formuleret i forlængelse af lignende overvejelser. På grundlag af Thomas Ziehes teori om at skolen skal møde eleverne der hvor de befinder sig, men derefter tilbyde dem en oplevelse af fremmedhed, skriver Rasmussen og Sarauw at litteraturens styrke ikke er at den tilbyder eleverne identitetsbekræftende oplevelser, sådan som det ofte formodes, men noget andet:

*Den kedelige kendsgerning er jo, at Anna og hendes gymnasieklasse stadig har djævelsk svært ved at identificere sig med Fru Marie Grubbe. Mere produktiv end tugt, trusler og teoretiske tekstovergreb er det måske at tage udgangspunkt i AT hun ikke kan. Og det er i grunden ganske enkelt. Anna og alle andre elever ved nemlig udmærket godt at dansktimen er en kunstig situation, og at det er umuligt at være identisk med Fru Marie Grubbe. Og den bevidsthed kan danskfaget bruge. For hvis Anna får lov at fastholde den faktiske distance mellem sig selv og teksten – og sin egen og skolens verden – bliver distancen synlig som noget, man kan tale om, diskutere og udfordre. Hun kan bringe sin egen position i spil med teksten og se sig selv i lyset af en anden med henblik på at udvide sit sprog og sine begreber. Og så er uddannelse ikke længere så eksistentielt gratis, som det lyder til i den aktuelle debat<sup>24</sup>.*

Dette spil mellem distance og engagement er efter min vurdering en god beskrivelse af litteraturens funktion i undervisningen. Litteraturen er et medie til kognitiv og affektiv orientering gennem iscenesættelse og afsløring; omgangen med den, i og uden for dansktimerne, fører til nye iscenesættelser og afsløringer, forudsat man holder en vis distance – respekterer tekstens form. Den nytte man kan have af sådanne aktiviteter, er en potenziert nytte af ganske almindelige sproglige aktiviteter. Sproget bruges til kommunikation af forestillinger. I nogle tilfælde har disse forestillinger et særligt konjunktivt og imaginært præg, og det er denne sidste sproglige funktion der danner grundlaget for litteraturens metaagtige forhold til de mindre reflekterede sprogfunktioner.<sup>25</sup> Når man bruger litteratur uden for skolen, udvikler man et metaforhold til den sprogligt formidlede virkelighed. Når man derefter bruger litteraturen som undervisningsobjekt i skolen, fastholdes denne metabevindsthed samtidig med at man udvikler en metabevindsthed i forhold til den første metabevindsthed.

<sup>23</sup> Rasmussen & Sarauw. Dansk Noter 1/2003:41ff.

<sup>24</sup> Rasmussen & Sarauw. Dansk Noter 1/2003:44.

<sup>25</sup> Disse overvejelser er inspireret af Torben Juel Jensens upubl. speciale, *Hvis man kan sige det på den måde*. Jensen 1999.

Det paradoksale er at dette forhold på én gang er kompliceret og præget af bevidsthedsfordoblinger og samtidig meget elementært. Dansk kan på én gang opleves som et meget let og et meget svært fag. Selv små børn kaster sig ud i disse fordoblende aktiviteter med stor lyst, og den vigtigste forudsætning for at det lader sig gøre, er at det litterære sprog er sanseligt og kropsligt. Forbindelsen til Hauberg Mortensens udlægning af litteratursynet i *Fremtidens danskfag* bliver herved tydelig (se s. 12). Forholdets elementære karakter giver sig i det hele taget udslag i at litterater med meget forskellige teoretiske udgangspunkter har interesseret sig for det, og jeg vil nævne tre eksempler som kan bidrage til at underbygge det skitserede syn på litteratur- og litteraturundervisning.

### Inspirationen fra litteraturteorien

Klaus P. Mortensens litteratursyn, som er kombineret med et dannelsessyn, er blevet formuleret flere steder, og jeg vælger at tage udgangspunkt i artiklen *Dannelse på dansk*<sup>26</sup> fordi den sigter på gymnasieundervisning. Mortensens udgangspunkt er hermeneutikken og dannelsestænkningen fra starten af 1800-tallets Tyskland med dens interesse for hvordan selvrefleksion og samfundskritik indgår i individuationsprocessen. Men Mortensen overskrider den klassiske dannelsestæknings begrænsninger ved at konfrontere den med en række tankegange som oprindeligt hører hjemme i andre teoretiske sammenhænge.

Dannelsens drivkraft er selvrefleksion, citerer Mortensen Hegel for at have sagt. Heraf ses det at dannelse forudsætter en fordobling af subjektet. Men Mortensen tilføjer ”at de litterære grundformer: fortællingen og metaforen (det litterære billede) er udtryk for en stilisering af og en refleksion over den elementære menneskelige, selvfordoblende adfærd”<sup>27</sup>. I den litterære tekst opstår altså endnu en fordobling, og litteraturdelen af danskfaget kan derfor betragtes som dobbeltfokuseret. Genstanden for undervisningen er både den selvfordobling som finder sted i læseren og den fordobling som litteraturen er et stileret (objektiveret) udtryk for.

Det fremgår ikke helt tydeligt om dette gælder al litteratur, eller kun moderne litteratur. Dette spørgsmål bliver dog overflødig hvis man tilføjer en systemteoretisk betragtning. Den litteratur der er tale om, kan ikke tænkes og skrives før uddifferentieringen af kunstsystemet i slutningen af 1700-tallet. Her etableres litteraturen som medie for de omtalte fordoblinger, og hermeneutikken opstår tilsvarende som en konsekvens af at fordoblingerne gør litteraturen gådefuld. Den bruges ikke længere til at

---

<sup>26</sup> Mortensen 1998.

<sup>27</sup> Mortensen 1998:37.

illuminere Gud eller den menneskelige fornuft, men bidrager i stedet til skabelsen af den sociale semantik som Luhmann kalder polycentrisk.

Denne analyses didaktiske konsekvenser kan nu præciseres. Den fordobling af to fordoblinger som fremkommer i det øjeblik læser (elev) og litteratur mødes, er litteraturundervisningens didaktiske grundlag. Det betyder at det hverken giver mening at behandle litteraturen som om den var et simpelt objekt, eller at betragte eleven som et simpelt subjekt. Som det ses, er begge størrelser for komplekse til at den slags simple betragtninger er relevante.

Mortensens synspunkt er at det er forestillingerne om refleksionens betydning og resultatet af den: den anden natur, der stadig gør dannelses tænkningen aktuel. Det må forstås på den måde at Hegels opfattelse af dannelsen som ”menneskets aktive modtræk mod bruddet med naturtilstanden”<sup>28</sup> er udtryk for at én refleksionsform afløses af en ny, endnu mere reflekteret. Det kulturelle brud i slutningen af 1700-tallet, som Hegels tænkning forudsætter, kan ikke forstås på den måde at der er tale om en simpel overgang fra en traditionel, næsten naturgroet tilstand til en refleksiv. Den kan heller ikke forstås på den måde, som den ofte fremstilles på i litteraturhistorien, at valoriseringen af kultur og natur i slutningen af 1700-tallet vendes om, sådan at natur nu i modsætning til tidligere valoriseres positivt og kultur negativt. Bruddet må, set med nutidens øjne, forstås på den måde at en gammel måde at *skelne* mellem natur og kultur på, overlejljes af en ny skelnen. Det erkendes at natur ikke kun er natur, og at kultur ikke kun er kultur. Begge størrelser fordobles, således at man fx kan tale om at det ligger i menneskets natur at bekæmpe sin natur. Det er den tankegang som fx ligger bag Rousseaus pædagogiske filosofi. Der er ikke hos ham tale om en simpel civilisations- eller kulturkritik der åbner for en opdragelse styret af barnets naturlige lyster.<sup>29</sup>

En af Mortensens pointer er at denne beskrivelse dækker både et psykologisk og et historisk fænomen. Udspaltningen af et stigende antal selvfordoblinger er karakteristisk for individets udvikling, ligesom det samme fænomen kan iagttages i den europæiske civilisations historie. Individets og kulturens udvikling er begge udgaver af den store fortælling om individuationen. Så langt er vi på den klassiske hermeneutiks grund, med dens utopiske forestilling om at de fordoblende manøvrer dog til slut vil ende i en horisontsammensmeltning mellem læser og værk, subjekt og objekt, individ og kultur. Men herefter inddrager Mortensen en række tænkere og forfattere der tenderer mod en overskridelse af dette

<sup>28</sup> Mortensen 1998:39.

<sup>29</sup> Disse overvejelser bygger også på Rasmussen 1996:35ff.



grundlag. Det gælder teoretikerne Giddens, Ziehe, Norbert Elias og Luhmann og forfatterne Henrik Pontoppidan, Johs. V. Jensen og Jan Kjørstad. Mortensen balancerer her på en kant.

*Den dannelsesform, som Giddens og Kjørstad beskriver på kanten af år 2000, og Pontoppidan og Jensen beskriver omkring 1900, er umiddelbart klart forskellig fra den, som Hegel og andre foreskrev og forestillede sig omkring år 1800. Menneskets aktivt formende rolle har i nutiden udviklet sig frem til det punkt, hvor identiteten (kan) opfattes som momentan selviscenesættelse eller selvrelationering med Thomas Ziehes formulering. Men man kan samtidig opfatte de moderne dannelsesforestillinger som en logisk videreudvikling af den selvreflektoriske grundfigur som de gamle rejste i deres skrifter – og dermed også som en del af den civilisationshistoriske proces Elias har skitseret<sup>30</sup>.*

For Mortensen består forskellen i at fortællingen ikke længere kan støtte sig på Hegels forestilling om den absolutte ånd, men må blive mere subjektivistisk. Men her sker, så vidt jeg kan se, et interessant brud i Mortensens fremstilling der bevirker at vi bevæger os ud over den antydede kant. På den absolutte ånds plads indtræder nu ”fortællingen som kognitiv urgenre”<sup>31</sup>. Forestillingen om at der eksisterer to litterære grundformer: narrativen og metaforen, som oven i købet snarest er erkendelsesformer der kan spores mange andre steder end i decideret litterære tekster, er, som nævnt, en af de bærende forestillinger i den kognitive lingvistik. Mortensen citerer da også flere kognitivist med tilslutning: George Lakoff, Howard Gardner og A.O. Appleyard. ”Jeg opretter hermed et genreniveau under den traditionelle skelnen mellem episk, lyrisk og dramatisk”<sup>32</sup>, skriver Mortensen, og det er et ganske drastisk og perspektivrigt skift i beskrivelsesniveau der her er tale om.<sup>33</sup>

---

<sup>30</sup> Mortensen 1998:44.

<sup>31</sup> Mortensen 1998:45.

<sup>32</sup> George Lakoff citeret efter Mortensen 1998:48.

<sup>33</sup> Det kommer frem i et par citater som Mortensen inddrager. ”The result is that metaphor (that is, cross-domain mapping) is absolutely central to ordinary natural language semantics, and that the study of literary metaphor is an extension of the study of everyday metaphor”. (George Lakoff citeret efter Mortensen 1998:49). Hvis Lakoff og de andre kognitive lingvister har ret i denne antagelse, skyldes den eksisterende skelnen mellem sprog og litteratur at forskerne ikke har gravet dybt nok ned i beskrivelsesniveauerne, og det sætter bl.a. den verserende debat om danskfagets fremtid i et nyt lys. Hugh S. Petrie og Rebecca S. Oshlag drager endnu en vidtgående konsekvens: ”It is our thesis that metaphor is one of the central ways of leaping the epistemological chasm between old knowledge and radically new knowledge” (Petrie & Oshlag citeret efter Mortensen 1998:49). Metaforen ses her som et erkendelsesredskab som bruges til at inkorporere ny viden i gammel viden, dikteret af bevidsthedens og formentlig også hjernens funktionsmæssige begrænsninger. Også Atle Kittang inddrages med bemærkninger om at ”litteratur til alle tider har repræsenteret ein særleg og vesentlig modus” og at den billedmæssige tænkning er et udtryk for menneskets natur, som er at undslippe al natur (Mortensen 1998:49). Hermed har vi, ifølge Mortensen, taget en ordentlig tur i historiens spiral og er endt hos Hegel igen – blot en eller flere vindinger oppe i spiralen, må man sige. Og på det grundlag kan Mortensen herefter foretage en nyformulering af det hermeneutiske projekt gennem definitionen af begreber som forståelseskrise, forståelsesomslag, historisk forståelsesrum, forståelsesmidten, komposition og konfiguration. Det sidste er et begreb for intertekstuel indlejring i hver enkelt tekst og i hver enkelt tekstillæsning. Denne

Det andet eksempel stammer fra Jørgen Dines Johansen der har en baggrund i psykoanalyse og semiotik. Artiklen *Litteraturens nytte, og litteraturundervisningens*<sup>34</sup> er et defensorat som direkte er fremprovokeret af debatten omkring *Fremtidens danskfag*:

*Indlysende nok er det foregående defensorat for litteraturen og litteraturundervisningens nytte kun gyldigt såfremt man anser omverdensforståelse og empati, selvindsigt og refleksion, muligheden for at fastholde social og psykologisk kompleksitet og sproglig udtryksformåen for ønskværdige kompetencer. Og det tillader jeg mig at antage at de er*<sup>35</sup>.

”Det foregående defensorat” består i en underbygning med henvisning til en teori om menneskets fem vigtigste kendetegn: stor hjernekapacitet, lang barndom, ingen brunstperioder, høj levealder og socialitet. De medfører bl.a. et stort behov for og evne til at danne repræsentationer som igen fører til udviklingen af repræsentationssystemer. Piaget refereres for sin analyse af imitationens betydning for dannelsen af symbolleg og selvskabte fiktioner. Vejen fra leg til litteratur går gennem dagdrømme, og en af litteraturens funktioner er derfor at eksternalisere subjektiviteten gennem brug af sproget.

*Det som litteraturen fremstiller bedre end andre diskurser, er subjektets totale forholden sig til og engagement i sin omverden, og dets opfattelse af dette forhold*<sup>36</sup>.

Dines Johansen skitserer endvidere hvilke fem grundlæggende forbindelser subjektet indgår i: til kroppen, psyken, begærsobjektet, de andre og naturen, og opregner 15 kendetegn ved subjektet. Pointen er at der optræder en række fordoblinger: fx subjektet der forholder sig til psyken, og subjektet som både noget andet end og en del af naturen, samt at den kompleksitet der er resultatet af alle disse fordoblinger og kendetegn, er uhyre.

Litteraturens nytte knytter sig derfor til at den matcher denne antropologisk betingede kompleksitet, fx gennem sin virtualitet og principielle åbenhed over for eksperimenteren. Dines Johansen opererer med

---

note er også inspireret af en masteropgave af Anne Birgitte Klange der lå som indspil på *Fremtidens danskfags* hjemmeside.

<sup>34</sup> Artiklen er en skriftlig udgave af et indlæg holdt på DIGs konference *Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier* 23.10.2003. Johansen 2003:47-59.

<sup>35</sup> Johansen 2003:58.

<sup>36</sup> Johansen 2003:51 (trykfejl er rettet).

'autokommunikation' som et begreb for den indre samtale den læsende har med sig selv, og litteraturundervisningens nytte består derefter i at denne autoaktivitet kan blive til ægte kommunikation.

Det tredje eksempel stammer fra Lars Handesten<sup>37</sup> der i artiklen *Litteraturens nytte* skriver at det ikke nytter noget at begrunde brugen af litteratur i litteraturundervisningen med henvisning til en række egenskaber ved litteraturen som ikke er specifikke for litteraturen. Der er ingen begrundelse for at gå vejen over litteratur hvis målet er at skabe historisk bevidsthed, for at tage en ofte brugt begrundelse, eller hvis målet er at lære eleverne at skrive funktionelt, eller hvis målet er at give eleverne oplevelser. Særlig den sidste begrundelse er skrøbelig. Hvad skal man svare hvis eleverne hævder at de oplever betydeligt mere ved at spille computerspil end ved at læse Holberg? Skal Holberg så ud – i oplevelsens navn? Henvisningen til oplevelse er i realiteten et argument for at nedlægge skolen. Al sandsynlighed taler for at oplevelser fås meget stærkere andre steder. Handesten forsøger i sin meget korte artikel at løse problemet således:

*Men begrundelsen for at læse litteraturen, og det som bør styre valget af litteratur er stadig, at den har en værdi i sig selv – og det gælder både den ældre og den nyere<sup>38</sup>.*

De tre eksempler er valgt af tre årsager. De medreflekterer videnskabelige landvindinger fra de seneste år. De er direkte skrevet som indlæg i den fagpolitiske debat som også denne afhandling er en del af. Og de udpeger, alle forskelligheder til trods, en bestemt retning for undersøgelsen. En række traditionelle begrundelser for litteraturundervisning har tabt troværdighed, men en hidtil mere upåagtet vinder til gengæld terræn: det er nyttigt med formaliseret kommunikation om litteratur fordi (gode) litterære tekster er så komplekse at de er uundværlige som redskaber til reduktion af omverdenens tiltagende kompleksitet.

### **Inspirationen fra systemteorien**

Den foregående sætning er formuleret i systemteoretiske termer, og det tyder på at det kan være frugtbart at inddrage systemteorien også i redegørelsen for afhandlingens litteratursyn. Ifølge Luhmann kan man anskue kunst som sociale (kommunikative) systemers forsøg på at kompensere for at de ikke er udstyret med sanser. Det er kun psykiske systemer der kan sanse, men da kommunikative systemer

---

<sup>37</sup> Handesten 2003.

<sup>38</sup> Handesten 2003:40.

ikke desto mindre har brug for at trække på erfaringer fra de psykiske systemers sansning, og da dette ikke kan ske direkte, må det ske i medieret form. Resultatet er kunst.

Kunstproduktionen sker gennem et stadigt kredsløb af mediering og formning. Et medie defineres i denne teoretiske sammenhæng som et 'substrat' der består af løst koblede elementer. Formning sker ved at nogle elementer kobles fast til hinanden, mens de øvrige elementer, i det der nu er den opståede forms omverden, forbliver løst koblede. Et kunstværk er således en form der ikke kan ændres uden at ophøre med at eksistere.

Men værket giver *anledning* til at nye former kan opstå. Det sker fx ved at andre kunstnere iagttager det, psykisk opløser dets form ved at løsne koblingen mellem (nogle af) dets elementer, blot for at foretage nye sammenkoblende formninger, dvs. skabe nye værker der bruger de gamle som medier.

Intertekstualitet viser sig således at være en specifik form for det almene fænomen: mediering og formning. Og dette samme fænomen viser sig også når almindelige kunstbrugere iagttager værkerne. Også for dem viser værket sig som en form der på én gang må respekteres som sådan, og samtidig må opløses for at kunne danne grundlag for forståelse. I skolens litteraturundervisning stilles der krav om at denne forståelse ikke forbliver psykisk, men selv optræder i en ny kommunikerbar form.

Denne analyse peger frem mod den diskussion som er blevet ført for og imod tekstcentreret og læsercentreret litteraturforståelse og – undervisning. Finn Hauberg Mortensen har i artiklen *Tider og Tekster. Villy Sørensen*<sup>39</sup> opstillet en kommunikationsmodel som forsøger at tage hensyn både til teksternes objektive eksistens og de handlinger de kan gøres til genstand for i receptionsprocessen. Handlingerne kan objektiveres i nye tekster som derefter kan gøres til genstand for nye handlinger osv., men hvert led i kommunikationsprocessen er forpligtet på en forståelse af det foregående. I modsat fald er der ikke tale om kommunikation. Hauberg Mortensens model er ikke inspireret af systemteorien, men tankegangen er analog.

Også fordoblingsfænomenerne kan belyses systemteoretisk. I sin undersøgelse af om de forskellige kunstarter kan siges at have et fælles medie, på trods af at de selvfølgelig benytter sig af forskellige sansemedier, kommer Luhmann frem til at kunstens medie konstitueres gennem en dobbelt indramning. Det mest anskuelige eksempel er teatret. På scenen opstår der gennem den dramatiske aktivitet former i medier der ligner hverdagens: skuespillernes kroppe og stemmer bruges fx som

---

<sup>39</sup> Mortensen 2000a:61ff.

medier for former der ligner personer fra det virkelige liv. Naivt betragtet er der således ingen forskel på kunst og liv. Men denne formende indramning omsluttet af en anden som består af selve scenen og teatret. Tilskuerne kan ikke forstå hvad der foregår på scenen med mindre de medtænker denne dobbelte indramning. Teatrets metode, at operere med dobbelt indramning, er altså identisk med den metode tilskuerne påvirkes til at anvende i forståelsen. Ligheden mellem denne systemteoretiske analyse, Rasmussen og Sarauws ovenfor citerede artikel om litteraturundervisningens udnyttelse af distancen mellem værket og eleven og Klaus P. Mortensens analyse af værkklæsningens dobbeltfokusering, er åbenbar.

Litterære tekster udmærker sig som nævnt, ligesom al anden kunst, først og fremmest ved at de rummer en kompleksitet der næsten kan leve op til omverdenens. Men hertil kommer at litteraturen anvender et medie, sproget, hvori den samme bestræbelse på kompleksitetshåndtering allerede findes indskrevet i form af sprogets litterære karakter – i modsætning til hvad der er tilfældet i de rene sansemedier. Det er det der er årsagen til at litteraturundervisningen er privilegeret i forhold til undervisningen i de andre kunstarter, og at det er meget svært at forestille sig et uddannelsessystem hvor man konstruerer en kombination af et obligatorisk kommunikationsfag og en række valgfrie kreative fag, deriblandt litteratur. En sådan model ville ikke kunne udnytte det forhold at sproget allerede på forhånd er litterært.

Litterære teksters højere refleksionsniveau i forhold til andre teksters kommer teknisk set tydeligst til udtryk i at litterære tekster, i modsætning til fx ræsonnerende tekster, er polyfone eller i stand til at operere med flere ikke eksplicit afgrænsede synsvinkler. Det kan gøre den litterære tekst vanskelig at orientere sig i. Men vanskeligheden kommer til syne på meget forskellig måde i forskellige tekster og for forskellige læsere. En vanskelig intellektuel præstation som et synsvinkelskift kan, med en litterær tekst som medie, gøres til en leg som selv børn kan være med i – forudsat de har erfaring med fiktionstekster. Evnen til at orientere sig i fiktive tekster skal m.a.o. opøves, og denne evne er det litteraturundervisningens opgave at vedligeholde og udvikle på et stadigt højere niveau op gennem skolesystemet og op gennem historien. I takt med samfundets tendens til kompleksitetsforøgelse skrives der mere og mere kompleks litteratur, og det er en af danskundervisningens opgaver at undervise eleverne i denne litteratur for at gøre dem egnede til at agere i et hyperkomplekst samfund.

En yderligere komplicerende faktor, som først for alvor bliver gjort til genstand for undervisning på gymnasialt niveau, er at man, på grund af den omtalte tendens til intertekstualitet, kan betragte alle en

kulturs tekster som en stor, netværksagtig tekst. Et kendskab til dette netværk, i reducerede former kaldet litteraturhistorien, traditionen eller de kanoniske tekster, giver yderligere mulighed for at foretage reduktioner af uhyre komplekse strukturer der udstrækker sig i tid og rum og i et utal af dimensioner. Det er dette kendskab der i Pierre Bourdieus teori optræder under betegnelsen *kulturel kapital* i det specifikt litterære felt.<sup>40</sup>

Når Klaus P. Mortensens, Jørgen Dines Johansens og Lars Handestens analyser, der kommer fra forskellige verdenshjørner i det litteraturteoretiske landskab, henholdsvis det hermeneutiske og det strukturalistiske, på trods af terminologiske forskelle konvergerer mod samme punkt og så oven i købet har visse ligheder med det kognitivt lingvistiske og med det operativt konstruktivistiske litteratursyn jeg selv har inddraget, så ser det ud til at man her sidder inde med en 'relativ viden' i Bo Steffensens betydning af ordet<sup>41</sup>. Det er ikke en objektiv viden om litteraturens væsen, men det er en viden der er relativ i forhold til den kommunikation som udgør det litterære system. En viden der må kunne bygges ret solidt på når man skal overveje nytten af litteraturundervisning, selv om den ikke har status af en objektiv viden om det litterære værks ontologi.

Der åbnes herved nogle muligheder for kommunikation om litteratur og litteraturundervisning som gør at man kan tillade sig at tænke offensivt på begge vegne. To skel, som ellers har spillet en stor rolle i debatten, skellet mellem sprog og litteratur og skellet mellem tekst og læsning, viser sig måske at bero på en tænkning der ikke går tilstrækkeligt radikalt til værks.

## Dannelsessyn

Som man kan se i gennemgangen af Klaus P. Mortensens litteratursyn, så hænger litteratur, litteraturundervisning og dannelse sammen, og sådan har dansklærernes fagopfattelse også traditionelt været. Dansk betragtes af dansklærerne som dannelsesfaget par excellence – i en vis konkurrence med historie. Når man skal vurdere hvad eleverne lærer af litteraturundervisningen, er det derfor vigtigt at undersøge hvilke former for dannelse litteraturundervisningen støtter. Det dannelsessyn som særlig gymnasiets humanistiske fag traditionelt har hvilet på, har rødder i Tyskland omkring 1800. Denne

---

<sup>40</sup> Analysen af det litterære felt findes i værket *Les règles de l'art*, 1992. Til brug for denne afhandling læst i svensk oversættelse: Bourdieu 2000.

<sup>41</sup> Denne fremstilling kan kritiseres for at være urimeligt konsensusføgende. Jeg er klar over at der på andre punkter er væsensforskelle mellem de nævnte teorier.

tradition er blevet formuleret og reformuleret mange gange siden, men det er muligt at få et eksemplarisk overblik over den ved et studium af didaktikteoretikeren Wolfgang Klafkis forfatterskab.<sup>42</sup>

Klafki er født i 1927, men dækker i sit forfatterskab stort set hele udviklingen fra slutningen af 1700-tallet og frem til 1990'erne. Han refererer til skikkelser som Goethe, Schiller, Humboldt og Hegel så man får indtryk af at deres tanker stadig er levende. Han har sit oprindelige udgangspunkt i den åndsvidenskabelige bevægelse omkring Wilhelm Dilthey i starten af 1900-tallet. Og han har indarbejdet den kritiske filosofis, særlig Jürgen Habermas', kritik af den humanistiske tradition i sin egen teori, sådan at Klafkis teori, på næsten hegelsk vis, fremstår som en syntese af århundreders tyske dannelsesstænkning. Og han dukkede op i den uddannelsespolitiske debat i Danmark igen i 1990'erne. I *Uddannelsesredegørelse 2000*<sup>43</sup> etableres han som en bærende teoretiker i den danske uddannelsesdebat.

Klafki<sup>44</sup> opsummerer essensen i den klassiske dannelsesstænkning på den måde at dannelse kan defineres ud fra to bestemmelser: 1) dannelse som evne til fornuftig selvbestemmelse og 2) som ”subjektudvikling inden for et element af objektiv-almen indholdsmæssighed”. Det er spændingen mellem et subjektivt og et objektivt element der er det afgørende. Det objektive element er kulturens goder som subjektet skal tilegne sig. Det skal ske i en skole der giver almen dannelse, dvs. dannelse for alle. Dette syn på dannelse er meget optimistisk, fx bygger det på forestillingen om at en åben formidlingsproces mellem subjektet og traditionen er mulig på en sådan måde at subjektets grænser overskrides. Klafki gør opmærksom på at disse forestillinger også er noget naive, bl.a. fordi de ser bort fra samfundsmæssige forhindringer, fx klasse- og kønsforskelle. I den sidste halvdel af 1800-tallet, fra Hegel og frem, ser man balancen tippe til fordel for det objektive element. Hvorefter vejen er banet for en opfattelse af dannelsen enten som kanonisk stoftilegnelse, material dannelse, eller som færdighedstilegnelse, formal dannelse. Med den åndsvidenskabelige retning i starten af 1900-tallet får det rummelige dannelsesbegreb dog en renæssance.

Klafkis egne vigtigste begreber er 'kategorial dannelse', det 'eksemplariske princip', 'grundlæggende evner', 'aktuelle nøgleproblemer' og 'kritisk-konstruktiv tænkning'. At *kategorisere* er en forudsætning for at fortolke og forstå, og forståelse er en forudsætning for dannelse. Det gælder alment psykologisk og erkendelsesmæssigt, og det gælder fagligt. De fag som bidrager til den almene dannelse i gymnasiet

---

<sup>42</sup> Klafkis vigtigste tekster på dansk findes i Klafki 1983 og 2001. Den første bog består af artikler, den anden af en sammenskrivning af en række artikler.

<sup>43</sup> *Uddannelsesredegørelse 2000*: 74ff + 84ff.

<sup>44</sup> Den følgende fremstilling bygger på et sammendrag af de fire første studier i Klafki 2001.

kvalificerer dermed de kategoridannelser som eleverne møder op med, idet fagene ideelt set er bygget op over nogle grundlæggende kategorier der kan fungere som udgangspunkter for fortolkning og forståelse.

Da fagene rummer mulighed for at præsentere uendelige mængder af stof, må man foretage en udvælgelse, og det er vigtigt at man vælger gode *eksempler*. Det gode eksempel appellerer til eleverne, fx på den måde at det er tilpasset deres subjektive niveau og behov, og samtidig skal det åbne for større, objektive sammenhænge. Det eksemplariske princip spiller fx en helt central rolle i danskundervisningen når der skal vælges tekster. De må ikke være hverken subjektivt eller objektivt tilfældige, men skal være *elementære*, trække på fagets grundviden, og *fundamentale*, appellere til elevernes erfaringer fra deres egen livsverden.

Målet med undervisningen er at udvikle tre *grundlæggende evner*: selvbestemmelsesevne, medbestemmelsesevne og solidaritetsevne. Undervisningen skal belyse *aktuelle nøgleproblemer*, og her nævner Klafki fem problemer: fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, den samfundsskabte ulighed, de elektroniske styrings-, informations- og kommunikationsmedier og forholdet mellem subjektet og dets nærmeste medmennesker.

Det *kritisk-konstruktive* i teorien henviser til den fornyelse af den som skete omkring 1970 under indflydelse fra Jürgen Habermas. Fornyelsen består i en erkendelse af idealismens utilstrækkelighed og en deraf følgende kombination af empiriske, historisk-hermeneutiske og kritisk teoretiske aspekter i teorien. Disse aspekter eller vidensformer svarer til Habermas' tre erkendelsesledende interesser: den tekniske, den praktiske og den emancipatoriske.

Man kan undre sig over at Klafki, tilsyneladende efter en del års relative glemsel, atter er dukket op i 1990'ernes danske uddannelsesdebat på en så fremtrædende plads. Harry Haue<sup>45</sup> giver i sin disputats *Almendannelsen som ledestjerne* den vurdering at det Klafki kan give, er et bidrag til løsningen af et bestemt problem. Klafkis opstilling af en række aktuelle nøgleproblemer kan bruges som legitimering af problemcentreret projektundervisning. Hans kritisk-konstruktive position tilfredsstiller de pædagoger der holder fast i at projektundervisning skal realisere Habermas' tredje erkendelsesledende interesse, den frigørende. Til gengæld tilfredsstiller hans begreb om det kategoriale også de pædagoger der gerne vil holde fast i det faglige, i en situation hvor fagene truer med at forsvinde i den tværfaglige

---

<sup>45</sup> Haue 2003:38f.



undervisning. Dette er udgangspunktet for den brug af kernefaglighedsbegrebet som præger *Uddannelsesredegørelse 2000* og som forsøger at forene flere forskellige hidtil adskilte synspunkter.

Klafkis dannelsesteori kan betragtes som kulminationen på det moderne kritisk-rationelle projekt, men er blevet udfordret på flere måder. Harry Haue har fx foretaget en konsekvent skelnen mellem dannelse og almindannelse, idet almindannelsen er den dannelse som skal formidles i skolen, fortrinsvis gymnasiet. Han opstiller derefter en forklarende model over almindannelse, som kan specificeres i fem målestokke.

*For det første at ny videnskabelig indsigt bliver tilgængelig for eleverne i en almen ikke-erhvervsrettet form. For det andet at alle fag også af lærerne opfattes som forpligtede på deres almindannende funktion. For det tredje at undervisningen både tilgodeser elevernes kundskabstilegnelse og erkendelsesmuligheder, og for at fjerde at undervisningen opfattes som dynamisk – både på idéplanet, i processen og som produkt. Endelig for det femte at undervisningen er i overensstemmelse med de fremherskende værdier i samfundet<sup>46</sup>.*

En sådan skelnen strider vel ikke direkte mod Klafkis forestillinger, selv om han ikke konsekvent skelner mellem dannelse og almen dannelse, men Haues skelnen er alligevel et resultat af en systemteoretisk inspiration som ikke er i overensstemmelse med Klafkis dannelses- og samfundssyn. Gymnasiet ses som et system hvis ”ledestjerne” er den almene dannelse, mens dannelse hører til i gymnasiets omverden. De falder ikke sammen, men kan iagttage hinanden til gensidig inspiration og oversættelse.

### **Utraditionel dannelse**

Selv om den tyske dannelsesestænkning således må siges at leve videre i den fortløbende danske debat, står den ikke uimodsagt. Spørgsmålet er om det fortsat er muligt at bygge på en dannelsesforestilling som trods alle revisioner daterer sig fra den tyske romantiske periode<sup>47</sup>. Finn Hauberg Mortensen<sup>48</sup> har således foreslået at man går bag om romantikken og bygger videre på det rationalistiske begreb som Comenius kaldte ’universel dannelse’. Og Lars-Henrik Schmidt og Lars Qvortrup har gennemført analyser der forsøger at tage højde for dannelsens autoritetstab efter den postmoderne opløsningsproces.

---

<sup>46</sup> Haue 2003:20.

<sup>47</sup> Svagheden kommer fx til syne i forestillingen om aktuelle nøgleproblemer. Hvor mange er der, hvor tit skal de skiftes ud, hvem skal bestemme hvad der er nøgleproblemer?

<sup>48</sup> Mortensen 2003b:217ff.

Lars-Henrik Schmidts forsøg på at forny begrebet bygger på den vurdering at traditionel dannelse i skolen ikke kan overleve den gradvise nedbrydning af staten, som er under forvandling fra en formynderstat til en serviceorganisation. Faren ved trods alt at forsøge at opretholde det traditionelle syn på den almene dannelses betydning i de gymnasiale uddannelser består i at den degenererer til forskellige stivnede former, samtidig med at der opstår nye former for dannelse i omverdenen som skolen ikke har noget forhold til. I den sammenhæng kommer litteraturen og litteraturundervisningen til at spille den rolle at de bliver konservative reservater for en tro på at subjektet har styr på tilværelsen – hvilket ikke mindst er ironisk fordi tilhængerne af denne tro på litteraturens rolle selv ser litteraturen som progressiv og grænseoverskridende<sup>49</sup>.

Omvendt foretager eleverne uden for dansktimerne selvtematiseringer som risikerer at stivne i ren selvtilstrækkelighed. Vi står altså i en uheldig situation hvor elevernes selvtematisering og skolens dannelse hver for sig lukker sig om sig selv i isolation. Schmidt mener at det er nødvendigt at indse at vi befinder os i selvdannelsens epoke. Selvdannelsen er dionysisk, i modsætning til den klassiske dannelse som er apollinsk. I selvdannelsen finder ingen selvoverskridelse sted, men en selvudskridelse, og spørgsmålet bliver så hvordan man kan skabe fællesskaber på det grundlag, fx i skolen<sup>50</sup>.

Schmidt skelner mellem fire former for dannelse: traditionel, almen, dannethed og utraditionel dannelse. Gymnasiets almene dannelse er en formalisering af den traditionelle dannelse, og dannetheden er det produkt der kommer ud af fx managementtænkningens brug af gammelt humanistisk arvegods med henblik på dynamisering af ledelsesformer o.l. Det er den utraditionelle dannelse der bærer fremtiden i sig. Den indeholder det potentiale som Lars-Henrik Schmidt opfatter som al dannelses kerne, nemlig myndigheden til at sige fra. Og den får i den utraditionelle udgave karakter af erfaringsdannelse. Skolens opgave kan herefter skildres som *individualitetsforsikrende individualitetsoverskridelse og en individualitetsoverskridende individualitetsforsikring*.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Heller ikke den kritiske teori finder nåde for Schmidts øjne: ”Der er også mange i den pædagogiske verden – og de er ikke nødvendigvis forskellige fra de ovenfor nævnte – har også en hang til oplysningsfilosofi, og dermed til sociologiske modernitetsteorier. Troen på Jürgen Habermas, som netop ingen æstetisk filosofi har, men taler om en dramaturgisk – dvs. scenisk – rationalitet, er rørende. Rørende men utidssvarende.” Schmidt 1999:266f. Citatet er korrekt gengivet på trods af den sproglige forkludring.

<sup>50</sup> Lars Geer Hammershøj har givet en analyse af to sådanne former for dionysiske selvdannelser, techno- og hiphopkultur i Hammershøj 2003.

<sup>51</sup> Schmidt 1999:280. Schmidts tekst myldrer med trykfejl som ikke er gengivet her.

Porten til denne dannelse er sanseligheden. Det er sansningen af det andet menneske der skal være grundlaget for nye fællesskaber. I sansningen erkender man sin egen afmagt og den andens afmagt, og det resulterer i dette didaktiske credo: ”Det mindst ringe jeg kan gøre, er at tage ansvaret for, at du gives mulighed for at yde dit bedste”<sup>52</sup>.

Jeg fortolker denne afmagtsdannelse som den ”mindst ringe” konsekvens af at ingen, heller ikke en lærer, kan indtage en alvidende position, hvad enten den er traditionel eller kritisk. I den forstand er der visse lighedstræk med det dannelsesbegreb Lars Qvortrup på systemteoretisk grundlag har formuleret og som spiller en rolle i denne afhandlings klasserumsanalyser (se s. 279). Et systemteoretisk funderet dannelsesbegreb må tage udgangspunkt i den erkendelse at det ikke er muligt at overskride systemgrænser. Når man prøver at forstå en anden, er man henvist til at se den andens meningsskabende forskelssætninger gennem sine egne meningsskabende forskelssætninger. Også det er en erkendelse af afmagt, men samtidig betingelsen for skabelsen af en ny dannelse som ifølge Qvortrup kan karakteriseres som ’alvorlig ironi’.

Schmidts selvdannelsesbegreb passer i to henseender godt ind i denne afhandlings litteratur-, didaktik- og dannelsessyn, nemlig i prioriteringen af det sanselige og i erkendelsen af den direkte påvirknings umulighed. Men Schmidts afvisning af at litteratur er særlig brugbar som led i elevernes selvdannelse, må jeg afvise. Som jeg har argumenteret for ovenfor, er det ikke litteraturens væsen der legitimerer brugen af den i skolen, men derimod den brug man kan gøre af den uden for skolen. Litteratur er ikke i sig selv konserverende, men man kan anvende den konserverende, fx hvis man læner sig op ad en kanonisk eller ad en udelukkende kritisk-analytisk læsning. Men som ovenfor beskrevet vil jeg hævde at litteraturen selv lægger op til at blive brugt på mindre anmassende måder, og jeg mener derfor ikke at litteraturundervisning er bundet til opretholdelsen af en traditionel dannelse. Om dette synspunkt holder, må fremgå af en bedømmelse af analyserne af konkret undervisning.

## Sammenfatning af første del

I første del opstilles de to forskningsspørgsmål afhandlingen skal svare på: hvordan foregår litterær fortolkning i gymnasiets dansktimer, og hvad lærer eleverne af at fortolke. En af forudsætningerne for at spørgsmålene er relevante, er at samfundsudviklingen har gjort at danskfaget, som så meget andet, endnu engang er ved at blive tænkt om. Rapporten *Fremtidens danskfag* rummer forslag om at danskfaget

---

<sup>52</sup> Schmidt 199:281.

skal centreres omkring det sproglige hvilket kan fortolkes som en nedprioritering af litteraturen. I den efterfølgende debat er det fra nogle sider blevet foreslået at litteraturen skal beholde sin dominerende rolle i gymnasiet ud fra en stofmæssig begrundelse, og fra andre sider at den i stedet må begrundes didaktisk og i sammenhæng med sprogundervisningen.

Afhandlingens syn på spørgsmålet forsøges afklaret gennem en diskussion af de centrale størrelser: litteratur, didaktik og dannelse. Tanken er at litteraturundervisningen hverken kan begrundes traditionelt stofmæssigt eller rent didaktisk. I stedet søges en begrundelse i litteraturens funktion sådan som man kan iagttage den såvel i som uden for skolen. Litteraturens funktion bestemmes som en metode der bygger på sprogets fundamentalt litterære karakter. Litteraturens metode består i at foretage kompleksitetsreduktioner ved hjælp af metaforer og narrativer. Det er denne metode som er litteraturredidaktikkens grundlag. Forestillingen om at litteraturundervisning skulle være specifikt traditionsbevarende, afvises derfor.

## ANDEN DEL. TEORIER

Andel del omfatter kapitel 3-6. I kapitel 3 omtales dele af det sociokulturelle teorikompleks. Årsagen er at størstedelen af den pædagogiske forskning jeg har lært af, er blevet til inden for rammerne af denne teoridannelse. I kapitel 4 gennemgås forskellige amerikanske litteraturredidaktiske teorier som netop hovedsagelig er sociokulturelt funderet. I afhandlingens første del er det allerede nævnt at jeg selv har valgt at arbejde med Luhmanns systemteori, og den præsenteres i kapitel 5. Det er en teori der hævder at handle om alt, men jeg har koncentreret mig om nogle bestemte aspekter: teorierne om kommunikation og mening, samt om uddannelsessystemet og kunssystemet. Kapitel 6 har en noget anden karakter, idet det danner en overgang fra teoridelen til metodedelen. Her omtales afhandlingens forudsætninger dels i klasserumsforskningen, dels i nordisk litteraturpædagogisk forskning.

### Kapitel 3. Den sociokulturelle udfordring

Sociokulturalismen har, siden Lev Vygotskys værk *Tænkning og sprog*<sup>1</sup> blev oversat fra russisk til engelsk i 1962, med hovednavne som Vygotsky, Mikhail Bakhtin og Jerome Bruner haft stor indflydelse på teoretisk og praktisk pædagogik i almindelighed og på sprog- og litteraturpædagogik i særdeleshed. Bakhtin har desuden haft stor indflydelse på litteraturteorien<sup>2</sup>. Nye teorier er blevet udviklet i et tættere eller fjernere forhold til Vygotskys oprindelige teori: James Wertsch's virksomhedsteori, Jean Lave og Etienne Wengers mesterlære som situeret læring, distribueret kognition og socialkonstruktionisme, og der er skrevet talrige introduktioner til og fortolkninger af teorikomplekset. Særlig i USA er disse teorier blevet brugt som modvægt mod den fokusering på kognitionsprocessernes psykologiske dynamik, eller ligefrem mekanik, som har præget amerikansk læringsteori og didaktik siden ca. 1960 og som er tæt forbundet med skolernes brug af undervisningsformer der forbereder eleverne til individuel testning.

I denne sammenhæng opfattes disse teorier som en udfordring, og de præsenteres kun i den udstrækning det er nødvendigt for at forstå to forhold: hvordan disse teorier har præget den forskning jeg skriver i forlængelse af og hvorfor jeg selv har valgt et andet teoretisk ståsted. Særlig vigtigt er det hvordan begreberne er blevet brugt i den forskning der udspringer fra Center on English Learning and

<sup>1</sup> Værket udkom oprindeligt på russisk i 1934, blev oversat til engelsk i henholdsvis 1962 og 1986, til dansk i 1971-74.

<sup>2</sup> Det er lidt af en efterrationalisering at kalde Bakhtin sociokulturalist, oprindeligt en retning inden for psykologien. Han var litteraturteoretiker og er først efterhånden af andre blevet inddraget i en sociokulturel sammenhæng.

Achievement på State University of New York at Albany (CELA) fordi jeg i min empiriske analyse bruger analysemetoder der på CELA er blevet udviklet på grundlag af sociokulturelle begreber. I det følgende gengiver jeg nogle vigtige begreber i teorien og den diskussion der har været om dem i det sociokulturelle miljø selv.

## Vygotsky

Et af problemerne ved at redegøre for Vygotskys teorier er at han levede hele sit aktive liv i Sovjetunionen og døde allerede i 1934. Han udgav kun ganske få værker selv, andre af dem er udgivet længe efter hans død. Ifølge Aidman og Leontiev<sup>3</sup> blev halvdelen af hans værker først udgivet i Sovjetunionen i 1980'erne, og i Vesten er kun ca. en femtedel af hans værker udgivet. Der er derfor en udtalt mangel på samtidighed mellem teoriens udformning og dens indflydelse. I det følgende bygger jeg derfor, foruden på Vygotsky<sup>4</sup> selv, også på James Wertsch<sup>5</sup>, Jerome Bruner<sup>6</sup>, Yrjö Engeström<sup>7</sup> og på Jere Confrey<sup>8</sup>. Også et par danske anvendelser spiller en rolle. Jeg har benyttet fx Hans Vejleskovs<sup>9</sup> sammenligning af Piaget og Vygotsky og Bettina Perregaards<sup>10</sup>, Lisbeth Birde Wieses<sup>11</sup> og Ellen Kroghs brug af teorien i forbindelse med analyser af skiveundervisning. Vygotskys indflydelse på dansk sprog- og litteraturredidaktik er hovedsagelig gået via Norge, og her refererer jeg til Olga Dysthe<sup>12</sup>. En af Dysthes inspirationskilder er Martin Nystrand som er en af de tre co-ledere af det ovennævnte CELA, og han inddrages dermed i afhandlingen ad to veje.

Det som har betydning i denne sammenhæng er ikke at fremfortolke Vygotskys oprindelige teori eller at diskutere evt. tilføjelser og omfortolkninger. I forhold til denne afhandling er de vigtigste træk i Vygotskys teori følgende:

Et af hans vigtigste mål er at definere forskellen mellem dyr og mennesker. Den beror på en forskel mellem lavere og højere kognitive funktioner<sup>13</sup>. Den vigtigste højere kognitive funktion er sproget. Denne definition er et led i arbejdet på at udforme en psykologi på marxistisk grundlag. Udvikling er

---

<sup>3</sup> Aidman & Leontiev 1998.

<sup>4</sup> Vygotsky 1971. 1982. 2000.

<sup>5</sup> Wertsch 1998. Wertsch & Toma 1995.

<sup>6</sup> Bruner 1986. 1996. 1998.

<sup>7</sup> Engeström 1998.

<sup>8</sup> Confrey 1995.

<sup>9</sup> Vejleskov 2003.

<sup>10</sup> Perregaard 2002

<sup>11</sup> Wiese 2003, Krogh 2003.

<sup>12</sup> Dysthe 1995.

<sup>13</sup> Vygotsky 2000:83.

ifølge Marx knyttet til produktivkræfternes udvikling, fx i form af brugen af værktøj i produktivt arbejde. Vygotsky søger at sammentænke praktisk og mental aktivitet og ser sproget som det vigtigste ikke-materielle værktøj<sup>14</sup>. Ligesom andet værktøj bruges sproget til beherskelse af omverdenen. Brugen af værktøjsmetaforen hænger sammen med den opfattelse at sproget er opstået i social sammenhæng og først derefter transformeres til en mental størrelse. Bevidsthed er ”the subjective reflection of material reality by animate matter” og ”the objectively observable organization of behavior that is imposed on humans through participation in socio-cultural practices”<sup>15</sup>.

Den transformation som sproget derved gennemgår, kan inddeles i en række stadier. På de laveste stadier benyttes kropssprog (fx at pege på objekter) og fastlæggelse af ordmeninger (først i et dyadisk samspil med moderen). Fra Piaget låner han begrebet ’egocentrisk sprog’ og omtolker det til eget brug. Det repræsenterer et stadium i sprogudviklingen som er helt integreret i løsning af praktiske opgaver med brug af redskaber og i samvær med voksne. I stedet for blot at løse opgaven i tavshed, taler barnet imens, lægger planer, appellerer til de voksne om hjælp osv. Denne aktivitet udvikler på én gang barnets tids-, omverdens- og selvopfattelse. Denne sprogform vendes senere indad, internaliseres, og bliver til indre tale<sup>16</sup> der sættes lig med tænkning.<sup>17</sup> Senere kan skriftsproget opstå, ikke som en repræsentation af, men som en refleksion over talesproget.

Tænkningens udvikling forløber gennem tre stadier af begrebsudvikling<sup>18</sup> kaldet synkretisme, kompleksdannelse og begrebsdannelse. På grænsen mellem komplekser og ægte begreber dannes der pseudobegreber. Også dannelsen af ægte begreber forløber gennem nogle faser der dog alle holdes sammen af abstrakt, verbal tænkning. Hele processen er en udvikling fra det konkrete til det abstrakte, fra akkumulering til hierarkisering, og i et samspil mellem indre tænkning og ydre påvirkning fra de voksne<sup>19</sup>. Vygotsky opererer derudover med en skelnen mellem hverdagslige begreber og

---

<sup>14</sup> Vygotsky 2000:87ff.

<sup>15</sup> Wertsch 1985:187 citeret efter Confrey 1995:189.

<sup>16</sup> Vygotsky 2000:91.

<sup>17</sup> Krogh 2003:254.

<sup>18</sup> Citeret efter Perregaard 2002:56.

<sup>19</sup> Vygotsky karakteriserer selv processen således: ”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”. Vygotsky 1971:181f. Citeret efter Krogh 2003:257.

videnskabelige begreber som opstår gennem formaliseret undervisning. Denne skelnen svarer til Marx' skelnen mellem håndtering af fremtrædelsesformer og forståelsen af de grundlæggende træk bagved<sup>20</sup>.

Leg og kreativitet analyseres analogt med kognitiv udvikling. Leg er behovstilfredsstillelse i fantasiform. Beherskelsen af de primære behov, også her gennem sproglig mediering, skaber et anden-ordens begær som differentieres i en indre og en ydre form. Fantasiforestillinger er altså en sekundær, uddifferentieret form for social leg.

Særlig de dele af teorien der vedrører de kognitive funktioner, er af betydning for denne afhandling fordi de refererede forestillinger danner grundlag for den operationalisering af Vygotskys begreber som er blevet foretaget på CELA til brug for analysen af klasserumskommunikation. Her defineres kognitiv aktivitet på højt niveau som analyse, generalisering og "speculation".

Jens Rasmussen har sammenfattet Vygotskys og virksomhedsteoriens indflydelse på nyere pædagogiske teorier som mesterlære og socialkonstruktionisme således:

*Det betyder, at det dualistiske subjekt/objekt-forhold for det første behandles som et forhold mellem den enkelte og det sociale, at det for det andet behandles som et dialektisk forhold, der er baseret på mediering, at fokus for det tredje rettes mod det sociale, og at det sociale for det fjerde konceptualiseres som henholdsvis praksis og sprog<sup>21</sup>.*

Denne karakteristik kan danne ramme om en kort fremstilling af nogle punkter i debatten om teoriens gyldighed. Det første forhold er også blevet kommenteret af James Wertsch. Efter at have refereret Vygotskys teori om sprogets medierende rolle og henvist til teoriens store gennemslagskraft tilføjer han: "(T)here is at least one essential shortcoming in these claims that needs to be addressed"<sup>22</sup>, og det er Vygotskys tendens til at se al social aktivitet som intermental aktivitet. Alle sociale relationer får herved samme form, uanset hvilket samfundsniveau de finder sted på. Wertsch nævner også at Vygotsky tilsyneladende selv blev opmærksom på denne mangel i slutningen af sit forfatterskab. Formaliseret undervisning kan fx ikke uden videre formes over den intermentale grundmodel: samtale mellem mor og barn.

---

<sup>20</sup> Videnskabelige begreber er karakteriseret ved træk som verbal abstraktion, analyse, generalisering, dekontekstualisering, logik og hierarkisk organisering.

<sup>21</sup> Rasmussen 2004:238.

<sup>22</sup> Wertsch & Toma 1995:164.



Det andet forhold peger på den dialektiske forklaringsmodel. Det er en model som stammer fra Hegel og Marx, og den forudsætter at en udenforstående betragter iagttager interaktionsforholdet mellem to relativt veldefinerede størrelser. Interaktionen kommer i stand derved at størrelserne trods alt ikke er mere veldefinerede end at de indeholder indre modsætninger. Spørgsmålet er om en sådan forklaringsmodel lever op til moderne krav om kompleksitetshåndtering. Hvis de relativt konstante størrelser viser sig i stedet at være variable, og hvis man ikke kan forudsætte en uforstående iagttager der garanterer i vis finalitet i interaktionen, er en dialektisk analyse formentlig for simpel. Man kan muligvis se socialkonstruktionismen som et forsøg på at kombinere indflydelsen fra Vygotsky med en erkendelse af kompleksitet. Disse betragtninger har afgørende betydning for muligheden for at analysere ekstremt komplekse størrelser som fx klasserumsinteraktion og læring vha. sociokulturel teori.

Det tredje forhold vedrører det sociale primat over det psykiske. Teoriens vigtigste påstand er at mening skabes socialt og først efterfølgende internaliseres i psyken. De to vigtigste begreber til forståelsen af dette forhold er 'zonen for den nærmeste udvikling', i amerikansk litteratur kaldet 'the Zone of Proximal Development' (ZPD) og internalisering. Vygotskys definition af ZPD lyder således:

*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<sup>23</sup>.*

Krogh tilføjer at zonen kan betragtes som "(f)eltet mellem indlæring og udviklingsniveau, mellem det videnskabelige begreb og det spontane begrebs udviklingsniveau"<sup>24</sup>. Den sammenhængende analyse af begrebsdannelsen og ZPD bygger på en meget høj vurdering af den formaliserede undervisnings betydning som en hierarkisk ordnet social aktivitet. Men ZPD er ikke et helt nemt begreb at forstå. Kirsten Baltzer har fx gjort opmærksom på at det er uklart om zonen skal ses fra den lærendes eller lærerens og skolens synsvinkel<sup>25</sup>. Det dialektiske forhold mellem indre og ydre kan åbenbart ses fra to ikke-ekspliciterede synsvinkler.

Denne uklarhed ses også i begrebet internalisering, Vygotskys begreb for hvordan sprog og begreber gennem en række transformationer omformes fra at være sociale redskaber til også at blive en del af psyken. Bruner skriver herom:

<sup>23</sup> Vygotsky 1978:86. Citeret efter Krogh 2003:259.

<sup>24</sup> Krogh 2003:259.

<sup>25</sup> Baltzer 2000:59.

*Faktisk er "internalisering" måske den vigtigste deus ex machina i Vygotskys system, skønt han aldrig fuldt ud har forklaret, hvad det er. Men til forskel fra læring gennem association<sup>26</sup> indebærer internalisering systematik for ham; dvs. at når internaliseringen først finder sted "[...] behøver barnet ikke omstrukturere alle dets tidligere begreber hver for sig, hvilket sandelig også ville være en sisyfosopgave. Så snart en ny struktur er blevet inkorporeret i dets tænkning [...] breder den sig gradvist til de ældre begreber efterhånden som de bliver draget ind i de intellektuelle operationer af den højere type (Vygotsky 1962, p.ix, min kursivering). Men at "blive draget ind" i den slags operationer afhænger også af sociale udvekslinger, hvilket tyder på, at en del af systematikken i udviklingen ligger i selve diskursens og kulturens systemiske natur"<sup>27</sup>.*

Spørgsmålet er om sagen bliver klarere ved at beskrive begrebet med hvad kognitive semantikere ville kalde en generisk metafor: AT TÆNKE ER AT TRÆKKE IND<sup>28</sup>.

Når begreberne ZPD og internalisering har fået så stor betydning i den pædagogiske teori længe efter at Vygotsky konstruerede dem, skyldes det ikke mindst at de er blevet operationaliseret vha. begrebet 'stilladsering'. Det stammer oprindeligt fra Bruner som første gang brugte det i 1976<sup>29</sup>, hvorefter det har bredt sig. I en præsentation af Vygotskys begreb om ZPD og internalisering, skriver Bruner:

*What is it that makes possible this implanting of vicarious consciousness in the child by his adult tutor? It is as if there were a kind of scaffolding erected for the learner by the tutor. But how? Nowhere in Vygotsky's writings is there any concrete spelling out of what he means by such scaffolding<sup>30</sup>.*

Og herefter analyserer Bruner så sin egen konstruktion af begrebet. Begrebet dækker den hjælp en lærer eller en mere vidende kammerat kan give en elev i den nærmeste udviklingszone. I Wood et al. (1976)<sup>31</sup> opremses stilladseringsprocessens seks funktioner: rekruttering (at fange elevens opmærksomhed), reducering af frihedsgrader (fokusering), retningsfastholdelse (bl.a. fremdrift), markering af kritiske træk

<sup>26</sup> Dette er en implicit henvisning til den herskende læringsteori i amerikansk forskning før den såkaldte 'kognitive revolution' i slutningen af 1950'erne. Teorien er udformet inden for rammerne af den psykologiske behaviorisme hvis hovednavn er B.F. Skinner. Initiativet til kritikken af denne teori blev taget af Noam Chomsky med en stærkt negativ anmeldelse af et værk af Skinner. Oplysningen stammer fra Klausen 1999:26.

<sup>27</sup> Bruner 1998:315.

<sup>28</sup> A.L. Brown har forsøgt at erstatte 'internalisering' med 'appropriering', et forslag bl.a. Bettina Perregaard følger. Herved betones den lærendes "trækkende" aktivitet.

<sup>29</sup> Wood, Bruner & Ross 1976. Applebee & Langer 1983. Roberts & Langer 1991. Hansen & Nielsen 1999.

<sup>30</sup> Bruner 1986:74.

<sup>31</sup> Wood, Bruner & Ross 1976:98.

(opmærksomhed på afgørende skridt), frustrationskontrol (ved at lade eleven støtte sig til vejlederen), demonstration (af løsningsmodeller). Hertil skal føjes vekselvirkningen mellem vejleder og elev og vejlederens gradvise trækken sig tilbage<sup>32</sup>. Yrjö Engeström har derudover beskæftiget sig med det problem der består i faren for imitation, og det har medført at han forsøger at kombinere Vygotskys teori med Batesons teori om læring på fire forskellige niveauer, hvoraf de sidste defineres ved deres overskridende karakter gennem en double-bind<sup>33</sup>.

Bruner brugte begrebet i forbindelse med smågruppesamtaler, og det er tilsyneladende Langer og Applebee der er ansvarlige for begrebets anvendelse i undervisningssituationer med mange elever. Dysthe gør opmærksom på at denne anvendelse kan fremkalde yderligere problemer. Hvordan aflæser læreren 24 elevers nærmeste udviklingszone?<sup>34</sup>.

Det fjerde forhold vedrører den store rolle Vygotsky tillægger sproget. Her er han på linje med en filosof som Wittgenstein og med talehandlingsteoretikere som Austin og Searle. Diskussionen står om *hvor* afgørende en rolle sproget spiller. Jo større rolle, jo mere nærmer man sig en socialkonstruktionistisk position hvor al mental og kommunikativ aktivitet så at sige er lukket inde i sprogspil<sup>35</sup>. Både tænkning og kommunikation reduceres i stor udstrækning til sprog.

## Bakhtin

Et af de mest påfaldende træk ved sociokulturel teori fra 1980'erne og frem er at Vygotskys teori meget ofte forbindes med Bakhtins. Der er lighedspunkter mellem de to teorier, men forskellene er lige så vigtige. Det er først og fremmest James Wertsch der står for denne kombination, men fra ham er den overtaget også af CELA-forskerne og af det norske sprog- og litteraturdidaktiske miljø. Olga Dysthe refererer i sin doktorafhandling udførligt til både Vygotsky og Bakhtin<sup>36</sup>, og både hun og redaktørerne af DanskLærerforeningens udgivelse om litteraturpædagogik, *Dansk i dialog*<sup>37</sup>, har endog skrevet Bakhtins vigtigste begreb ind i titlerne på deres bøger. CELA-forskerne, specielt Martin Nystrand der bl.a. har

---

<sup>32</sup> Hansen & Nielsen 1999:23f.

<sup>33</sup> Hansen & Nielsen 1999:35. Engeström 1998:142.

<sup>34</sup> Dysthe 1995:55.

<sup>35</sup> Det er en tværfaglig diskussion der langt fra er afsluttet. Et af højdepunkterne var Sapir-Whorf-hypotesen om at det er sprogbrugen der bestemmer hvordan man opfatter omverdenen. Hypotesen stammer fra mellemkrigsårene, og siden er der foretaget en del forskning i hvordan fx farver opfattes i forskellige kulturer. Et af de seneste bidrag findes i *Scientific American* fra april 2004 hvor Paul Kay opsummerer 40 års forskning som tyder på at sproget kun har begrænset indflydelse på opfattelsen af farverne.

<sup>36</sup> Dysthe 1995:70ff.

<sup>37</sup> Esmann, Rasmussen & Wiese 2000.

skrevet *Opening Dialogue*<sup>38</sup>, nævner at deres teoretiske grundlag udgøres af Vygotsky, Bakhtin og Bruner, en kombination de ofte selv kalder *sociokognitivisme*. Så det er vigtigt at gøre sig klart hvad det er Bakhtin har bidraget med. Hovedideen kommer tydeligt frem i Wertsch' *Mind as Action*. Bogens allerførste ord, under overskriften *Acknowledgements*, lyder således:

*Bakhtin's claims about the inherent dialogicality of human life apply nowhere more obviously than in writing a book. In struggling with each paragraph, one is immersed in endless dialogic encounters with the voices of others, voices of one's earlier self, speech genres, previous and subsequent paragraphs of the book, and so forth. Everything one thinks and writes is shot through and through with dialogic overtones*<sup>39</sup>.

Bl.a. Dysthe gør opmærksom på at dialogbegrebet hos Bakhtin er af kristen oprindelse<sup>40</sup>. Livet ses som en dialog med 'den anden', næsten. Hun undersøger derefter meningsbegrebet og skelner mellem tre typer af teorier om mening: den personalistiske, hvor mening skabes af jeget, den dekonstruktive, der benægter at mening overhovedet kan skabes, og den dialogiske, hvor mening skabes i respons, ofte i en konfliktfyldt respons. Respons behøver ikke ytres; den der lytter, deltager også i meningskonstruktionen – hvilket er en vigtig forudsætning for at forstå klasserumsinteraktion og den eventuelle nytte af lærerstyret undervisning.

Når det er relevant at referere til Dysthe, skyldes det at hendes bog *Det flerstemmige klasserømmet*<sup>41</sup> er den primære inspirationskilde for dansk dialogistisk pædagogik, både i teori og praksis, og her spiller begrebet 'flerstemmighed' selvfølgelig en central rolle. Bakhtin har to begreber for flerstemmighed: polyfoni og heteroglossia. Polyfoni er den dialogiske interaktion mellem forskellige stemmer, og dette begreb har Bakhtin bl.a. brugt til at analysere romanens historie med. Romanen er en moderne polyfon genre hvor læserens forståelse er afhængig af at han er i stand til at identificere værkets flerstemmighed. Heteroglossia er et mere radikalt begreb for genreflerhed. I en kommunikation kan der være flere genrer på spil, og her er forståelsen afhængig af om man ikke blot er i stand til at identificere flere stemmer, men også hvilke genrer disse stemmer har deres oprindelse i.

I denne afhandlings sammenhæng har dette begreb i hvert fald betydning to steder. For det første er der altid den mulighed at en klasserumskommunikation, ud over at være flerstemmig, også er præget af

---

<sup>38</sup> Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast 1997.

<sup>39</sup> Wertsch 1998:vii.

<sup>40</sup> Dysthe 1995:61.

<sup>41</sup> Dysthe 1995.

genreflerhed, og det er selvsagt vigtigt for deltagerne at kunne identificere denne flerhed hvis man ikke skal snakke forbi hinanden. I transskriptionerne af henholdsvis klassesamtaler og gruppearbejde kan man se hvordan der skiftes genre fra den ene arbejdsform til den anden. Man kan sågar se og høre hvordan eleverne lynhurtigt skifter genre under gruppearbejdet når læreren kommer til stede. For det andet er det et interessant spørgsmål om de skønlitterære tekster fra 1990'erne som bliver anvendt i de dansktimer jeg har observeret, i en eller anden udstrækning kan karakteriseres som præget af heteroglossia. Det ville i givet fald muligvis kunne forklare nogle af de vanskeligheder eleverne har med at forstå dem<sup>42</sup>.

Også Bakhtins kritik af den lineære kommunikationsmodel har interesse. Han kritiserer den for at være en objektivistisk, strukturalistisk fiktion der bygger på en opstilling af roller som afsender og modtager og ikke tager højde for sprogets dialogiske karakter. Dysthe<sup>43</sup> gør opmærksom på at opgøret med den lineære kommunikationsmodel er centralt for al dialogisk teori<sup>44</sup>.

Yuri Lotman har opstillet modsætningsparret univokal og dialogisk kommunikation der stort set svarer til Bakhtins begreber monologisk og dialogisk. Hvordan disse begreber kan bruges i en empirisk undersøgelse af klasserumsinteraktion, kan ses hos James Wertsch<sup>45</sup>. Fremgangsmåden går ud på at sortere alle ytringer i klasserummet i disse to kategorier, univokale og dialogiske, og Wertsch kan derefter konkludere:

*In general, it is reasonable to expect that when the dialogic function is dominant in classroom discourse, pupils will treat their utterances and those of others as thinking devices. Instead of accepting them as information to be received, encoded, and stored, they will take an active stance toward them by questioning and extending them, by*

---

<sup>42</sup> Bakhtins egen analyse af genrer står i den posthume essaysamling *Speech Genres and Other Late Essays*. Det er ideerne om at 'ytringen' er den grundlæggende sproglige enhed og om at der bag alle skriftlige genrer ligger nogle mere elementære talesprogsgenrer der er drivkraften i essayet *The Problem of Speech Genres*. "Each separate utterance is individual, of course, but each sphere in which language is used develops its own *relatively stable types* of these utterances. These we may call *speech genres*". Bakhtin 1986:60. Essayet er et fragment, og Bakhtin opstiller ikke nogen endegyldig typologi over talesprogsgenrerne. På CELA genfindes typologien i en liste over responsformer som man har arbejdet med i analysen af klasserumsinteraktion.

<sup>43</sup> Dysthe 1995:50ff.

<sup>44</sup> En noget tilsvarende kritik findes hos Hauberg Mortensen hvor Roman Jakobsons udgave af den lineære transportmodel præsenteres, hvorefter Hauberg Mortensen giver et sammendrag af den debat om modellens politiske (socialdemokratiske) karakter som blev ført i det danske litteratur- og kommunikationsfaglige miljø i 1970'erne. Mortensen 1979:711ff. Begge disse kritiske gennemgange er af betydning for denne afhandling fordi en lignende kritik ligger bag den kommunikationsmodel som Niklas Luhmann og Lars Qvortrup har opstillet (se s. 74f.) og som jeg anvender.

<sup>45</sup> Wertsch & Toma 1995. Wertsch 1998. Dysthe 1995:72.

*incorporating them into their own external and internal utterances, and so forth. When the univocal function is dominant, the opposite can reasonably be expected to be the case*<sup>46</sup>.

Wertsch' fremgangsmåde er blevet kritiseret af Jere Confrey<sup>47</sup>. Det overordnede problem er tilsyneladende gået i arv fra Vygotsky, nemlig: hvad er det for en objektiv instans der i stand til at foretage denne dikotomiske kategorisering? Problemet medreflekteres ikke af Wertsch, og resultatet er åbenlyst problematisk. Ytringerne sorteres så at sige bagfra, i overensstemmelse med Wertsch's "reasonable expectations". Ytringer der fører (formodes at føre) til effektiv læring, kategoriseres som dialogiske, også selv om de i mange tilfælde virker temmelig univokale, fx i tilfælde af elevs refererende udtalelser – og omvendt<sup>48</sup>.

Bakhtin har også en definition på en størrelse han kalder 'creative understanding' som uden videre kan bruges i det videre arbejde. Han diskuterer hvor vidt det er nødvendigt at integrere sig i en kultur for at kunne forstå den og fortsætter så:

*Creative understanding does not renounce itself, its own place in time, its own culture; and it forgets nothing. In order to understand, it is immensely important for the person who understands to be located outside the object of his or her creative understanding - in time, in space, in culture. For one cannot even really see one's own exterior and comprehend it as a whole, and no mirrors or photographs can help; our real exterior can be seen and understood only by other people, because they are located outside us in space and because they are others*<sup>49</sup>.

Jeg opfatter det sådan at interessen for Bakhtins dialogbegreb i sociokulturalistiske kredse er opstået på grund af de tidligere nævnte problemer med Vygotskys teori, specielt med forståelsen af internaliseringsbegrebet. Som det fremgår af det sidste Bakhtin-citat ligger hans opfattelse af forholdet mellem indre og ydre tilsyneladende lige så tæt på en systemteoretisk som på en Vygotsky-inspireret opfattelse. Dialogen opfattes, så vidt jeg kan se, som mere heterogen og konfliktfyldt af Bakhtin end af Vygotsky. Vurderingen kræver dog en vis forsigtighed. Ifølge redaktørerne af Bakhtins *Ordet i romanen* bruger han dialogbegrebet "på (mindst) to måder"<sup>50</sup>, svarende til forskellen mellem polyfoni og

---

<sup>46</sup> Wertsch & Toma 1995:171.

<sup>47</sup> Confrey 1995:208.

<sup>48</sup> Nystrand og CELA-forskningen har overtaget Wertsch' tankegang, men de kombinerer den i den empiriske forskning med test af eleverne rent faktisk lærer mere gennem dialogisk undervisning, eller om der blot er tale om en formodning (se s. 54).

<sup>49</sup> Bakhtin 1986:7. Ordvalget spiller intertekstuel på Paulus' 1.Korintherbrev,13.

<sup>50</sup> Bakhtin 2003:305f.

heteroglossia. Dels som et begreb for samtale, slet og ret, dels som et litterært begreb for forskellen mellem forskellige verdenssyn der kommer til udtryk helt ned i de enkelte ords flertydighed<sup>51</sup>.

### Hvorfor ikke sociokulturalisme?

De refererede diskussionspunkter gør at jeg nok har overtaget en række forskningsresultater og didaktiske normer fra den sociokulturelle tradition, fx en høj vurdering af den sociale konteksts og dialogens betydning for undervisning og læring, men at jeg samtidig har følt et behov for at lede efter alternative teorier. Kritikken kan opsummeres som følger:

- Vygotsky opløser et paradoksalt forhold mellem det sociale og det psykiske vha. en dialektisk forklaringsmodel hvor det sociale gives forrang. Men usikkerheden omkring fortolkningen af flere kernebegreber, ZPD og internalisering, er tegn på at denne paradoksalt ikke lader sig opløse.
- Teorien forudsætter en iagttager som befinder sig uden for den verden han iagttager, en forudsætning som er stærkt anfægtet af nyere konstruktivistiske teorier.
- Teoriens gennemslagskraft hviler bl.a. på det forhold at den kan bruges direkte som legitimering af bestemte former for undervisning. Den føles praksisnær. Men her kommer den begrebmæssige usikkerhed til syne som et modsætningsforhold mellem to former for didaktik. Vygotskys teori kan bruges til at legitimere både elevcentreret og stærkt lærerstyret undervisning. Hvis dette forhold skjules, truer muligheden for legitimering af manipulation, dvs. læreren opfatter sin egen undervisning som elevcentreret, men det er lærerens eget begreb om elevcentrering der i realiteten er styrende.
- Hvis internalisering betyder en tilegnelse af mere eller mindre uproblematisk, om end dialektisk, karakter, og hvis meningsdannelse faktisk finder sted på den måde Vygotsky beskriver, så kan den karakteristik af litteraturens og litteraturundervisningens nytte som jeg har præsenteret i kapitel 2 næppe være rigtig. Her er det tværtimod litteraturens fremmedhed og den modstand den vækker i læseren der legitimerer brugen af den. Derimod er Bakhtins opfattelse af teksters og dialogs heterogene karakter i overensstemmelse med det nævnte litteratursyn.

---

<sup>51</sup> Også socialkonstruktionisten Kenneth Gergen har lagt øget vægt på det dialogiske. Bodil Hedeboe har i sin Ph.D.-afhandling kritiseret de omtalte miljøers "nydialogistiske" anvendelse af Bakhtin. Bakhtin er blevet reciperet i Vesten i to omgange på meget forskellige måder. Den første bølge af Bakhtin-inspiration var et led i den nedbrydning af strukturalismen som prægede fransk litteraturteori omkring 1970 med Julia Kristeva som hovedskikkelsen. Resultatet var bevægelsen frem mod poststrukturalisme, postmodernisme og dekonstruktion. Interessen gjaldt 'vilde' begreber som polyfoni, heteroglossia og kronotopi. Hedeboe kritiserer den anden bølge af Bakhtin-inspiration fra 1980'erne og frem for at være idylliserende og normativ pga. sammenkædningen med Vygotsky. Hedeboe 2002:41ff..

Det betyder ikke at jeg forkaster teorien og dens resultater, men at jeg ønsker at omfortolke dem. En direkte omfortolkning af en række sociokulturelle begreber vha. en systemteoretisk refleksion gennemføres senere i afhandlingen (se s. 159ff.).



## Kapitel 4. Amerikansk litteraturpædagogik

I kapitlet præsenteres først den form for litteraturpædagogik som jeg særlig har lært at kende på Center on English Learning and Achievement (CELA)<sup>1</sup>. Den bygger dels på de sociokulturelle teorier som blev præsenteret i kapitel 3 dels på læsercentrerede litteraturteorier, som derefter diskuteres. Der er et vist spændingsforhold mellem de sociokulturelle og de læsercentrerede teorier. Desuden er fordele og mangler ved de læsercentrerede teorier blevet stadig tydeligere. Kapitlet sigter derfor frem mod en præsentation af en teori der går ud over læserteoriene.

### Klasserummets dialog

De principper som ligger til grund for forskningen på CELA kan lettest iagttages i Nystrand, Gamoran, Cachur & Prendergasts *Opening Dialogue*<sup>2</sup>. Grundlaget for bogen er et projekt som blev gennemført i en lang række 8. og 9. klasser<sup>3</sup> i 1987-89, men det danner helt ned i de mindste enkeltheder forbilledet for senere projekter på CELA. Her kan man læse om projektets mål, bagvedliggende teori, forskningsdesign, de anvendte metoder og, ikke mindst, resultaterne.

Nystrand diskuterer først hvorfor han foretrækker en dialogisk eller interaktionistisk teori frem for en socialkonstruktionistisk. Socialkonstruktionismens hovedpåstand er at enhver videnskabelig aktivitet, og dermed også forskningsmæssige resultater, formes af ideologien i det videnskabelige miljø den bliver

---

<sup>1</sup> CELA er et forskningscenter som finansieres af Forbundsregeringen i Washington og som ledes af tre af de mest kendte litteraturpædagogiske forskere i USA, Arthur Applebee, Judith Langer og Martin Nystrand. Fysisk er det placeret ved State University of New York at Albany og University of Wisconsin, Madison, men der foregår også på andre universiteter en del kontraktforskning som gennemføres i samarbejde med CELA. Forskningen på CELA skal omtales af to årsager. For det første fordi den litteraturpædagogiske forskning der udføres på dette center har haft en indflydelse i Skandinavien, særlig i Norge. For det andet fordi jeg af samme grund opholdt mig på centeret i foråret 2002 og derfor har fået et indblik i hvordan forskning og tilhørende pædagogikudvikling på et sociokulturelt teorigrundlag foregår i praksis. Jeg har undervejs i mit arbejde trukket på mange af centerets udgivelser som omfatter bøger, et stort antal forskningsrapporter og informationsmateriale til brug for skoler som deltager i centerets udviklingsprogrammer. Det udviklingsprogram som var i gang under mit ophold, hed *Partnership for Literacy* og omfattede klasseobservationer, analyser af observationerne og vejledning af lærerne i nogle af de deltagende 7.-8- klasser. Jeg fik desuden lejlighed til at læse den ansøgning om økonomiske midler til projektet som lå bag det og som havde karakter af en bog, indeholdende et didaktisk manifest og redegørelse for projektets design. Jeg var med på skolebesøgene og deltog i vejledningssamtalerne med lærerne, i de tilhørende konferencer mellem lærerne og i forskernes konferencer. Til analysen af observationerne havde centeret udviklet et edb-program, Class 4.0, til kodning af iagttagelserne, og manualen til dette program har jeg selv anvendt i min kodning af klasseobservationer i denne afhandling (se s. 142).

<sup>2</sup> Nystrand et al. 1997.

<sup>3</sup> Uddannelse er et enkeltstatsansliggende, ikke et forbundsansliggende, i USA, og skolesystemet ser derfor ikke helt ens ud overalt. Men 8. klasse hører til i enten middle school eller junior high school, mens 9. klasse hører til i high school. Om man skal ækvivalere en amerikansk 9. klasse med en dansk gymnasieklasse, er noget af et definitionsspørgsmål. Men et blik på transskriptioner fra timerne viser at vi ikke befinder os på dansk gymnasieniveau i en amerikansk 9. klasse. CELA forsker både i gymnasie- og grundskoleundervisning.

til i. Påstanden kan udledes af Thomas Kuhns<sup>4</sup> begreb om 'normalvidenskab' og kendes i litteraturvidenskaben særlig i form af Stanley Fish's<sup>5</sup> begreb om 'fortolkningsfællesskaber'. Når Nystrand foretrækker dialogismen skyldes det at:

*Social theories of discourse often emphasize the stable, shared meanings that bind and inform the behavior of individual members of groups. Learning is frequently characterized by such theories as the socialization of novices into these shared values and beliefs. Bakhtin's account of discourse differs from such theories by stressing interaction and the role of conflict, focusing on the dynamic processes whereby meanings unfold in the interaction of two or more conversants<sup>6</sup>.*

Nystrand foretrækker Bakhtins teori fordi det er en konfliktteori. Derved betones det at klasserumsinteraktion, og formentlig også læring, i ret høj grad bør bygge på kreative overraskelser. Grundlaget for forskningsprojektet er en hypotese om at dette gennemgående ikke er tilfældet i amerikanske skoler, og at det skyldes en historisk arv<sup>7</sup>. Lærebøger skrevet af curriculum-eksperter og lærerens mekaniske kontrol af om eleverne har læst hvad de skal, har styret amerikansk undervisning siden ca. 1900. Denne form for undervisning er fra amerikansk side blevet regnet for at være mere demokratisk end den (nord)europæiske hvor den enkelte lærer påvirker eleverne med henblik på personlighedsdannelse. Test sås, og ses stadig, som et middel til at fremme demokratiet<sup>8</sup>. Men demokratiet har sin pris. Der er "widespread, recent critiques of instruction in American schools as orderly but lifeless, superficial, and unchallenging"<sup>9</sup>.

Bakhtin og den norske forsker Ragnar Rommetveit, samt Vygotsky, Wertsch og Bruner nævnes som Nystrands teoretiske grundlag. Præsentationer af netop disse forskere ses i mange af udgivelserne fra

---

<sup>4</sup> Kuhn 1973.

<sup>5</sup> Fish 1980.

<sup>6</sup> Nystrand et al. 1997:10.

<sup>7</sup> Man kan i almindelighed henvise til den amerikanske curriculum-tradition og dens modsætningsforhold til en nordeuropæisk didaktisk tradition, fx beskrevet i Westbury 1995, Westbury et al. 2000.

<sup>8</sup> Nystrand et al. 1997:6.

<sup>9</sup> Nystrand et al. 1997:xiv. Der er grund til forsigtighed når man sammenligner skoleforhold i forskellige lande. Det fremgår af mine samtaler med forskerne på CELA at de gennemgående ser skandinavisk undervisning som en slags ideal, fordi den dialogiske kultur som centeret går ind for, er gennemført her. Det kan derfor virke noget paradoksalt at vi i Skandinavien til gengæld har importeret særlig skrivepædagogik fra USA. Den er i USA opstået som en reaktion mod forhold som aldrig for alvor har været gældende i Skandinavien: korte skrivninger, multiple choice test o.l. Det er standardisering og mekanisering der i dette reformpædagogiske miljø opfattes som hovedproblemet. Der gøres m.a.o. op med en række karakteristika i den amerikanske curriculumtradition. Men dog ikke mere end at andre træk bevares. CELAs efteruddannelse af lærere der er interesseret i at lære at skabe dialogiske klasserum, foregår i lærernes klasser og har pædagogikumkarakter. Instruktørerne optræder som repræsentanter for en udefrakommende myndighed, den typiske relation mellem lærer og eksperter i curriculumtraditionen. Også anvendelsen af test er overtaget fra curriculumtraditionen.

CELA. Da centeret udelukkende beskæftiger sig med modersmålpædagogik – oprindeligt endda kun med litteraturpædagogik – er inspirationen fra de læsercentrerede teorier desuden mærkbar. Dialogen i klasseværelset skal sættes i gang ved at læreren appellerer til eleverne om at tale om deres oplevelse af teksten. Hvis man sammenligner den tyske receptionsforsknings hovedskikkelse Wolfgang Iser (se s. 61) med Nystrand, ser man at de begge interesserer sig for læseren. Men mens Iser ofte er blevet kritiseret for at han betragter læseren som en teoretisk størrelse, så er det hos Nystrand den empiriske læser der har interesse. Der henvises ind imellem til Iser i CELAs skrifter, men oftere til hans amerikanske modstykker, de forskere der, med Louise Rosenblatt<sup>10</sup> som den første, har udformet den såkaldte 'reader-response theory'. Som hos Wertsch modstilles dialogisk og monologisk undervisning hinanden gennem eksempler baseret på autentiske transskriptioner. Den meget entydige valorisering af to modsatrettede eksempler, som benyttes i Nystrands kapitel i bogen, gør det nemt at forstå hvordan centerets idealundervisning ser ud.

Den gode, dialogiske lærer spørger ikke om hvad der står i teksten, men om hvad eleverne har fået ud af den. Det fører til ret livlig dialog, til elevernes brug af sproget og teksten som "thinking devices"<sup>11</sup>, og alligevel diskuterer eleverne sig ind på en rimelig fortolkning af teksten. Den dårlige monologiske lærer stiller ikke-autentiske spørgsmål, genoptager ikke elevsvar, afbryder eleverne og omformulerer svar indtil han får de svar han hjemmefra har planlagt at han skal bruge. Og herefter går han videre i sin egen dagsorden. Strukturen er den kendte IRE-struktur<sup>12</sup>. Forskellen mellem de to typer undervisning opsummeres således, idet 'recitation' er betegnelsen for den mekaniske spørgsmål-svar undervisning som Nystrand påviser er helt dominerende i amerikanske skoler. Resultatet er 'choppiness', mangel på sammenhæng, noget der selvfølgelig går hårdt ud over lige netop litteraturundervisningen der jo beskæftiger sig med tekster der konstant leger med kohærens<sup>13</sup>:

---

<sup>10</sup> Rosenblatt skrev allerede i 1938 denne teoris første hovedværk, Rosenblatt 1938, som flytter litteraturforskningens opmærksomhed fra tekstens objektive meningsstrukturer til læserens konstruktion af subjektive meningsstrukturer med udgangspunkt i teksten (se s. 61). Et foredrag som Louise Rosenblatt holdt på CELA i 1990'erne som en meget gammel dame, omtaltes under mit besøg i 2002 stadig med stor respekt.

<sup>11</sup> Et af Vygotsky-skolens mest positivt ladede udtryk, fordi det betoner sprogets redskabskarakter.

<sup>12</sup> Mehan 1979. Forkortelsen står for Initiation – Respons – Evaluation, den mekaniske spørgsmål – svar mekanik.

<sup>13</sup> Nystrand et al. 1997:19.

**Table 1.1. Key Features of Monologically and Dialogically Organized Instruction**

	Monologically Organized Instruction	Dialogically Organized Instruction
Paradigm	Recitation	Discussion
Communication model	Transmission of knowledge	Transformation of Understandings
Epistemology	Objectivism: Knowledge is given	Dialogism: Knowledge emerges from interaction of voices
Source of valued Knowledge	Teacher, textbook authorities: Excludes students	Includes students' interpretations and personal experience
Texture	Choppy	Coherent

De to eksempler som Nystrand bruger, kan dog godt give anledning til et par principielle spørgsmål til om denne overskuelige, men også overordentligt unuancerede, opstilling nu også er så illustrativ. Hvilken rolle spiller de anvendte tekster? Skal man altid undervise dialogisk? Er det korrekt at eleverne lærer mere af dialogisk undervisning? Da spørgsmålene spiller en stor rolle for bedømmelsen af hvad der sker i de klasser der indgår i mine klasserumsanalyser, skal de diskuteres lidt nærmere her.

I den gode time som Nystrand beskriver, anvendes romanen *Roll of Thunder, Hear My Cry* af Mildred D. Taylor. Bogen handler om racediskrimination i 1930'erne, men er skrevet i 1976. Det er en ungdomsbog som stort set hver eneste amerikanske skoleelev har læst, og den lægger op til diskussion om politiske og moralske spørgsmål som også har en aktuel betydning. Det fremgår da også af uddrag af forskellige timer rundt om i Nystrands bog at romanen bruges til at lære eleverne at man skal tage afstand fra racediskrimination, og at den giver anledning til at eleverne kan inddrage deres personlige erfaringer idet synsvinklen ligger hos et barn. Dette moraliserende aspekt i litteraturundervisningen kommer også tydeligt frem i bogens beskrivelse af en klassegennemgang af Mark Twain hvor diskussionen står om om Twains brug af ordet "nigger" viser at han var racist, eller om han blot bruger ordet fordi det nu engang var det ord der blev brugt på hans tid. Diskussionen peger frem mod en stillingtagen til om man stadig kan være bekendt at læse Mark Twain. Det er en meget væsentlig diskussion, og udfaldet af den er afgørende for litteraturundervisningens fremtid. Hvis formålet med litteraturundervisningen er af *moraliserende* art, er store dele af den ældre litteratur, og megen ny litteratur i øvrigt også, ubrugelig<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> En lignende diskussion bruges af Martin McQuillan som et argument for at det udelukkende er muligt at læse litteratur som kontekstbestemt, sådan som receptionsteoretikerne påstår. Shakespeare kan, pga. af hans tendens til antisemitisme, umuligt læses i dag på samme måde som man gjorde i renæssancen. 'Shakespeare' er ikke den samme i dag som for 400 år siden, og objektive tekstlæsninger er derfor udelukket. Men selve læsningerne af ham kan undersøges receptionshistorisk. McQuillan 1999:143.

I den dårlige time er undervisningsmaterialet *Iliaden*. Det læreren prøver at få frem i den citerede time, er viden om forhold som eleverne ikke har nogen mulighed for selv at generere. Andetsteds i bogen sammenligner Nystrand vellykkede og mindre vellykkede gennemgange af netop *Iliaden*, og konklusionen er at den vidensmeddelende form får eleverne til at miste interessen, så de ingenting lærer. Også *Iliaden* kan ifølge Nystrand gennemgås på en elevaktiverende måde, desværre demonstreres det ikke hvordan. I de gode timer som demonstreres i bogen, anvendes bøger der i sig selv lægger op til diskussion. Her er spørgsmålet om man af *forståelsesmæssige* årsager bør stræbe efter at vælge lette bøger og frasortere svære bøger selv om de har en høj status i det litterære system. Svaret på dette spørgsmål vil blive diskuteret i forbindelse med gennemgangen af forholdet mellem det litterære systems og skolesystemets kanon (se s. 169ff.).

Af referatet af et interview med den 'dårlige' lærer<sup>15</sup> fremgår det at denne lærer også underviser på andre måder. Han forsøger at tilpasse sin undervisning til stoffets krav og i forhold til en progression: først de nødvendige facts på bordet, og så fortolkning. Han er altså bevidst om at undervisningen kan ordnes i forhold til en forløbsmodel hvor aktiviteter af forskellig slags afløser hinanden.

At eleverne lærer mere af dialogisk undervisning er simpelthen bogens og mange af CELA-projekternes vigtigste forskningsresultat<sup>16</sup> fordi projektmodellen omfatter en afprøvning af påstandens gyldighed ved at eleverne gennemfører jævnlige test<sup>17</sup>. Scoringen af testen falder i to dele, kaldet *information* og *literary understanding*. Det første punkt går på elevernes hukommelse: hvad kan de overhovedet huske af

---

<sup>15</sup> Nystrand et al. 1997:5.

<sup>16</sup> "Thus even if monologic discourse dominates classroom instruction, it is likely that when dialogic discourse emerges, student engagement and learning will be enhanced. In such classrooms, dialogic discourse is a strategic device teachers can use to foster student engagement and construct a classroom environment conducive to learning". Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long 2001:5.

<sup>17</sup> Et eksempel gengives i Nystrand et al. 1997:111.

1. For each of the following stories that you have read this year, indicate, by checking the correct box, whether each had a happy ending or a sad ending.
  - a. "The Adventure of the Speckled Bird"
  - b. "The Fifty-first Dragon"
  - c. "The Most Dangerous Game"
  - d. *Of Mice and Men*
2. Name as many characters as you can remember for each story. If you can't remember their names, briefly describe as many as you can.
3. For as many stories as you can remember, briefly explain how each story ended. Write no more than two sentences for each story.
4. For each story that had a *conflict* you can remember, briefly explain what this conflict was. Briefly relate the conflict in *Of Mice and Men* to the ending of the story. Briefly relate this conflict in *Of Mice and Men* to the theme of the story.
5. For each story that had a *theme*, or main idea, that you can remember, briefly explain what this theme was. Briefly give three reasons why you think the theme of *Of Mice and Men* is what you say.

undervisningen? Det andet går hovedsagelig på elevernes evne til at forbinde tekstelementer med hinanden: temaet med slutningen fx, eller m.a.o. tekstens kohærens. Testen kan forekomme overfladisk, men man skal huske at den er udformet til brug i 8.-9. klasse.

Til forskningsresultaterne hører at dialog kun fremmer faglig læring hvis det er teksterne der har stået i centrum, ikke hvis teksterne blot er blevet brugt som springbræt for samtale i almindelighed, at dialog på et højt kognitivt niveau ikke fremmer læring mere end hvis dialogen foregår på et lavt kognitivt niveau<sup>18</sup>, dvs. refererende, at gruppearbejde der ikke er nøje planlagt har en negativ læringseffekt, at niveaudeling virker desengagerende<sup>19</sup> og at undervisning der må kategoriseres som monologisk under visse omstændigheder alligevel har høj læringseffekt.

Det første resultat kan forekomme selvindlysende, men er ikke desto mindre et memento om at der er grænser for dialogens frihed. Det andet resultat virker meget nedslående, men kan muligvis forklares ved testens karakter. Forhold omkring det kognitive niveau i dansktimerne spiller en rolle i denne afhandlings analyser af klasserumskommunikation. Det tredje resultat førte til yderligere undersøgelser der viste at en nøje planlægning består af to hovedkomponenter: en klar definition af opgaven kombineret med udstrakt frihed for eleverne til selv at problemformulere og finde metoder til løsningen. De former der giver negativ læringseffekt må ofte karakteriseres som fordækt 'seat work'<sup>20</sup>. Det fjerde resultat er næppe overraskende, og også her er der tale om at undersøgelserne trækker en grænse for hvad man kan opnå ved at anvende en bestemt undervisningsform<sup>21</sup>.

Det femte resultat førte til at forskergruppen gik ind i transskriptionerne fra de enkelte klasser. I de efterfølgende kvalitative caseanalyser viste der sig mange pointer som var usynlige i den store

---

<sup>18</sup> "In none of our analyses did we ever find that a higher cognitive level of instructional activities actually enhanced learning". Nystrand et al. 1997:57.

<sup>19</sup> Stort set alle i en ungdomsårgang går på high school, men der er forskellige former for niveaudeling (tracking). Jeg har i Albany overværet undervisning i 10.-12. klasse på tre forskellige niveauer. Det laveste var ren specialundervisning, det højeste var 'advanced placement' klasser hvor skolens dygtigste elever i afgangsklassen har mulighed for at følge undervisning på et niveau der giver dem college-points (hvilket sparer dem tid og penge senere).

<sup>20</sup> Denne undervisningsform består i at eleverne arbejder individuelt med besvarelse af ofte præfabrikerede spørgsmålsark. Det er en form som er uløseligt forbundet med curriculumtænkningen som ikke tildeler læreren nogen personlighedsdannende rolle. Formen fordømmes entydigt i CELAs arbejder. Det skinner igennem at der også er tale om en form der er populær hos lærerne fordi den betyder at læreren har ro i klassen, ikke kommer på vanskelige opgaver og kan foretage en hurtig evaluering af elevernes svar. Skolen er desuden udsat for et pres fra forældre og myndigheder til at præstere evaluerbar undervisning. Men jeg har dog overværet timer i USA hvor 'seat work' gav anledning til meget engagerede opsamlinger af besvarelserne.

<sup>21</sup> Sammenhængen mellem elevernes sociale forhold, undervisningens form og elevernes udbytte står ikke i centrum for projektet. I Dysthe 1995 undersøges på et lignende teoretisk grundlag californiske klasser med vidt forskellig social profil. Også i klasser med ringe forudsætninger virker den dialogiske undervisning, er konklusionen.

kvantitative undersøgelse. En masse spørgsmål der ud fra kodningsmanualen teknisk set var blevet klassificeret som autentiske og genoptagne, viste sig ikke reelt at være det. I mange tilfælde fordi læreren ikke gav sig selv og eleverne tilstrækkeligt med tid, men ræsede gennem lektionen.

Bogen indeholder et portræt af en mandlig lærer - alle nævnte eksempler på dialogiske lærere er i øvrigt kvindelige<sup>22</sup> – som konstant overtræder de dialogiske forskrifter i sin spørgeteknik, men hvor eleverne alligevel lærer meget og har nogle gode timer. Det han kan, er blevet opsummeret i titlen på en bog af Jeff Wilhelm: *You gotta BE the book*<sup>23</sup>. Læreren læser fx op af teksten på en måde så han selv forsvinder bag den, han bliver til bogen, og eleverne reagerer derefter på denne direkte oplevelse, han udviser tydeligt engagement, og hans sprog er helt personligt. I den sammenhæng gør det ikke noget, konstaterer rapporten, at han også selv fremlægger modelfortolkninger, baggrundsviden osv. Tværtimod. Men for at få denne lærer til, trods alt, at passe ind i teorien, klassificeres hans tydeligt ikke-autentiske spørgsmål og vidensformidling som stilladsering.

Bag denne analyse ligger to forhold. Stilladseringsbegrebet er et praktisk begreb, ikke et teoretisk. Det har den uheldige virkning at det, når det alligevel sættes ind i en teoretisk sammenhæng, bliver til en tautologi. Vellykket undervisning er altid stilladseret undervisning og omvendt. Og analysen viser endvidere at der er en indre teoretisk modsætning mellem Vygotsky-indflydelsen og indflydelsen fra erfaringspædagogik og læsercentreret litteraturredidaktik.<sup>24</sup>

---

<sup>22</sup> Mig bekendt er det ikke blevet systematisk undersøgt om forskellige undervisningsformer er kønsrelaterede. Susanne V. Knudsen har lavet en lille undersøgelse som omtales på s. 147 og som synes at tyde på noget sådant, men den er for lille til at man kan generalisere ud fra den. Knudsen 2000. Området ligger tilsyneladende åbent for mere eller mindre velbegrundede gætteri.

<sup>23</sup> Wilhelm 1997.

<sup>24</sup> Det er ikke nogen ny opdagelse. Vygotskys begrebsteorier har siden 1970'erne jævnligt været brugt til at kritisere erfaringspædagogikken med, men hvor langt kritikken holder, afhænger af fortolkningen af såvel Vygotsky som erfaringsbegrebet. Det er bl.a. i denne sammenhæng Bakhtins dialogbegreb ofte bringes ind som et formidlende led. I den konkrete analyse opereres der med et klassekulturbegreb. Klassekulturbegrebet er ikke veldefineret, men man kan i gruppedynamikken finde anvisninger på hvordan man får grupper til at fungere. Den kliniske psykolog Irvin D. Yalom, Yalom 1995 citeret efter Nystrand et al. 1997:86, har til brug for al slags gruppedynamik opstillet en liste over hvad der skaber en god klassekultur:

- Expression is honest and spontaneous
- Interaction between members is free
- Levels of personal involvement are high
- Members desire insight and change
- Self-disclosure is safe and highly valued
- Members take responsibility for the group's effectiveness
- Members consider the group important
- Communicating about material of relevance to the group as a whole takes priority over discussing outside material
- Members consider each other their primary agents of help.

En mere overordnet konklusion kunne lyde: læring fremmes ved effektiv kommunikation. Selve de former der opereres med i klassen, giver ikke i sig selv læring, selv om der er en tendens til at autonomi, genoptagelser af elevsvar og autenticitet fremmer læring. ”What ultimately counts is *the extent to which instruction requires students to think, not just report someone else’s thinking*”<sup>25</sup>. Man skal vælge undervisningsform i overensstemmelse med målet, de sociale relationer skal støtte formen, og eleverne skal tildeles seriøse epistemiske roller. Hvis ikke læreren tager arbejdet alvorligt, er det ligegyldigt om han bruger den ene eller den anden foreskrevne form. Gensidighed er afgørende. Og den konklusion er ganske i overensstemmelse med såvel Bakhtins som Luhmanns teorier.

*That is, conceptual change occurs not when teachers “transmit” new information to students but rather when different voices or perspectives “interpenetrate” and “interanimate” each other in such a way that the interpretive networks of the conversants are modified and expanded in the process*<sup>26</sup>.

### Fortolkningens instanser

Selv om Martin Nystrand og Judith Langer ind imellem arbejder med fælles projekter, er der alligevel en væsentlig forskel på deres bidrag til den samlede forskning. Mens Nystrands er tæt sammentænkt med konkrete forskningsmetoder og i øvrigt nærmest er almindidaktiske, er Langers bidrag mere specifikt litteraturdidaktiske. Langers bidrag er desuden et godt eksempel på en faseteori.<sup>27</sup> Den didaktiske model som Langer bygger sin bog *Envisioning Literature*<sup>28</sup> over, er siden blevet genanvendt mange gange i rapporter og i det instruktionsmateriale som CELA sender ud til skolerne. Der er tale om en model over læse- og tolkningsprocessen som ser således ud:

1. Being out and stepping into an envisionment
2. Being in and moving through an envisionment
3. Stepping back and rethinking what one knows
4. Stepping back and objectifying the experience.

---

<sup>25</sup> Nystrand et al. 1997:72.

<sup>26</sup> Nystrand et al. 1997:92.

<sup>27</sup> Faseteorier forsøger at ophæve modsætningsforholdet mellem forskellige former for praktisk didaktik ved at indrømme dem hver deres berettigelse i forskellige faser af undervisningen. Man kan henvise til Karin Esmanns begreb om den pædagogiske fortælling, Claus Michelsens præsentation af didaktiske modeller i hollandsk matematikdidaktik og Bodil Hedeboes præsentation af flere forskellige didaktiske faseteorier i australsk genrepædagogik. Esmann 1998. Michelsen 2001. Hedeboe 2002.

<sup>28</sup> Langer 1995.



Disse fire 'stances', instanser, kaldes også for fire forsvindingspunkter, fire steder hvorfra man kan iagttage teksten og rette blikket mod forskellige punkter i tekstens og læsningens horisont af muligheder. Som man kan se, er sprogbrugen influeret af tysk hermeneutik. Dog nævner Langer ikke eksplicit muligheden for horisontsammensmeltning. I stedet bruger hun begrebet 'envisionment', og det fremgår at der er tale om noget mere generelt end et litteratursyn eller et didaktisk standpunkt. Begrebet vedrører al erkendelse:

*I use the word envisionment to refer to the world of understanding a person has at any point in time.*

*Envisionments are text-worlds in the mind, and they differ from individual to individual[...] An envisionment is always either in a state of change or available for and open to change. This act of change is "envisionment building". Envisionment building is not just a literary activity; we build envisionments all the time when we make sense of ourselves, of others, and of the world.<sup>29</sup>*

Langer kalder selv sin teoretiske position for 'sociokognitivism'. Læsning (erkendelse) finder altid sted i en social kontekst. "But this does not mean that envisionment building is totally idiosyncratic or that "anything goes". The text's contribution to the meanings a person forms cannot be ignored"<sup>30</sup>.

Langer redegør for forholdet mellem de fire instanser således: det som kendetegner den første, er at læserens blik flakker fra det ene til det andet tegn i teksten for at finde holdepunkter. Læsning i første instans kan derfor kendes på at den ikke er særlig kohærent. Ideer opstår og forgår igen i hurtigt tempo. Her befinder læseren sig på en overflade. Den anden instans er den der optager langt hovedparten af læse- og forståelsesprocessen. Her har visse holdepunkter krystalliseret sig, og læseren er "immersed"<sup>31</sup> i sin envisionment, dvs. neddykket i sin indre tekstverden. Den tredje instans opstår i det øjeblik læseren træder ud af sin envisionment og overvejer hvilken betydning forståelsen har for hans eller hendes eget liv i videste forstand. Det er på dette punkt man bruger teksten didaktisk: hvad kan man lære af dette? Langer påstår at denne læsemåde er sjælden. Det er sikkert rigtigt at den er sparsomt dokumenteret i klasserumsobservationer pga. situationens tvingende karakter: eleverne bliver iagttaget af såvel en lærer som en observatør og føler at de bør holde sig til sagen. Men det er vist de fleste læreres erfaring at

---

<sup>29</sup> Langer 1995:9.

<sup>30</sup> I redegørelsen for sin position henviser Langer til en række teoretikere som hun føler sig på linje med: litteraturteoretikerne Wayne C. Booth og Wolfgang Iser, filosofferne H.P. Grice og John Searle. Det er ikke tilfældige valgslægtskaber, og en bestemt kritik der har ramt Iser, er da også blevet rettet mod Langer. Mark Faust, Faust 2000, har kritiseret hendes litteratursyn for at være dualistisk, både subjektivistisk og objektivistisk. Men i øvrigt indeholder hendes bog meget lidt teoretisk refleksion. Langer 1995:36.

<sup>31</sup> Langer 1995:17.

mange, muligvis de fleste, elever i virkeligheden helst ville læse litterære tekster på denne måde, og at læreren skal kæmpe en vis kamp for at teksten ikke skal ende som en rent livsoplysende tekst.

Langer skelner i øvrigt mange steder meget skarpt mellem litterær læsning, der som nævnt består i horisontafsøgning, og læsning af diskursive tekster som hun karakteriserer som 'point-of-reference' orienteret. Her orienterer man sig altså i forhold til en virkelighedsreference, og der er ikke tale om konstant vigende horisonter, men om at tekstens ræsonnement skal afdækkes, diskuteres og kritiseres. En sådan læsemåde kan kun momentvis bruges på litterære tekster.

Den fjerde instans optræder når læseren træder uden for sin envisionment for at optræde som kritisk læser. Der er tale om et niveauspring. Teksten behandles som et objekt og gøres til genstand for analyse, sammenligninger og perspektiveringer. Dette spring er særlig tydeligt når teksten ses som et objekt for litteraturteoretiske overvejelser. Her optræder litteraturhistoriske sammenligninger, intertekstuelle iagttagelser og analyse vha. begreber. Men der kan anlægges mange andre betragtninger på teksten, lingvistiske, kulturhistoriske osv. Desuden regner Langer også inddragelse af personlige associationer for en objektiverende operation. Her kan det mange gange være vanskeligt at skelne mellem instans 3 og 4. Man kan også se at Langers betragtningsmåde er mere stiv end fx en dekonstruktiv eller en ny-historisk, hvor man ikke opererer med disse klare skel mellem forskellige instanser i læsningen.

Langer har et ganske bestemt ideal for litteraturforståelse. Det stammer ikke fra skolesystemet, men fra den litterære offentlighed. Det er den dannede samtale mellem læsere der først og fremmest læser af lyst. Det er i en sådan samtale at potentialet i de fire instanser udnyttes fuldt ud:

*The goal is to help students become involved in literary discussions that are real – that share the social features and patterns of thoughtfulness that are evidenced when "real" people discuss literature in everyday life outside of traditional classroom contexts<sup>32</sup>.*

Dette er udtryk for et klassisk dannelsesideal, og sådan ville det nok også være blevet udtrykt af Langer selv hvis det engelske sprog havde haft et ord for denne tyske og skandinaviske konstruktion<sup>33</sup>. Men i

---

<sup>32</sup> Langer 1995:40.

<sup>33</sup> Som tidligere nævnt har Langer på grundlag af denne model lavet en serie på otte undervisningsvideoer som demonstrerer hvordan de fire instanser bruges i konkrete tekstanalyser. Det overraskende er at analyserne gennemføres i

undervisningen nås dannelsen gennem dialogiske metoder. På det område er Langer helt på linje med Nystrand.

Det fremgår af Langers begreb om instans 4 at hun er interesseret i hvilken rolle analysebegreber spiller i litteraturundervisningen. ”How do students learn the technical concepts and vocabulary that underlie literary texts (such as literary elements and structure)?”<sup>34</sup> Hendes brug af begrebet ”concept” svarer angiveligt til Vygotskys: ”My notion of technical concepts and vocabulary is related to what Vygotsky (1962) calls scientific, as opposed to spontaneous, concepts”<sup>35</sup>. Og de indføres ofte af læreren i de såkaldte ”teachable moments”<sup>36</sup> Langer har derfor opstillet en model over den måde begreber bruges på i undervisningen, i fire typiske situationer:

- Students have neither the concepts nor the language to talk about them.
- Students have the concepts but not the language.
- Students have less complex understandings than their language implies.
- Students have the language and the concepts and are ready to think about them in more sophisticated ways.<sup>37</sup>

Jeg fortolker dette som en model over forskellige former for elevfaglighed. Det er ikke et begreb Langer bruger, idet det stammer fra Vibeke Hetmar. Hetmars bestræbelse går ud på at finde et begreb som tager udgangspunkt i ”elevernes beredskab” og ikke i deres læsningers mangelfuldhed<sup>38</sup>.

I tilfælde 1 kender eleverne ingen analysebegreber og har i det hele taget svært ved at tale om teksten. Langer nævner et eksempel med et rollespil hvor eleverne taler om hvordan de skal spille rollerne, uden at de bruger begrebet ”characterization”. Det forhindrer dem ikke i at tale om personerne, men samtalen bliver temmelig lang og søgende. Langer mener at det gælder for læreren om at få præsenteret relevante begreber i farten. I tilfælde 2 har eleverne heller ikke et sprogligt udtryk for det begreb de har dannet sig, men her er det lettere at introducere relevante udtryk for begreberne. Hvis en elev om en historie siger ”It makes me giggle”, giver det læreren en mulighed for at introducere begrebet ’a

---

interviewform med garvede litteraturlærere, deriblandt den nævnte Jeff Wilhelm, forfatteren til Wilhelm 1996. Kun i en enkelt scene ser man instanserne blive demonstreret i optagelser fra en skoleklasse.

<sup>34</sup> Langer 1995:119.

<sup>35</sup> Langer 1995:120.

<sup>36</sup> Langer 1995:122. Langer angiver at begrebet tidligere er brugt i Rogoff 1990 og Wertsch 1991

<sup>37</sup> Langer 1995:123.

<sup>38</sup> Hetmar 1996:162. Senere i afhandlingen vælger Hetmar overraskende at kæde dette faglighedsbegreb sammen med en strukturalistisk analysemodel, hentet fra Culler 1975, som igen er tydeligt inspireret af Barthes 1970.

humourous story'. Tilfælde 3 sigter på de situationer hvor en elev ytrer et begreb sprogligt, men hvor det fremgår at han ikke rigtigt forstår hvad det betyder. Og tilfælde 4 er ønskesituationen hvor både begreber og sprog kan bruges på næsten ekspertmaner. En situation af den type dansklærere gerne ser som målet for deres undervisning, og allerhelst manifesteret i en velgennemført mundtlig eksamen.

Langers teori er et forsøg på at applicere Vygotskys teori om begrebsdannelse på litteraturundervisning. Indflydelsen fra de læsercentrerede teorier ses i anerkendelsen af at man må tage udgangspunkt i elevernes oplevelser, men oplevelserne sættes lig med Vygotskys hverdagsbegreber, og det forbliver lidt uafklaret hvordan man kommer videre herfra til genuine, videnskabelige begreber. Er der tale om et brud eller en glidende overgang?

### Læsercentrerede teorier – og derudover

De læsercentrerede teorier har deres udspring tre steder, i tysk receptionsteori, i fransk poststrukturalisme og i amerikansk reader-response theory. De mest kendte tyske navne er Wolfgang Iser og Hans-Robert Jauss der havde deres teoretiske udgangspunkt i hermeneutikken og fænomenologien og begge siden 1967 var ansat på universitetet i Konstanz, og det bedst kendte franske navn er formentlig Roland Barthes med udgangspunkt i strukturalismen. Særlig Isers hovedværk *Der Akt des Lesens*<sup>39</sup> har haft indflydelse i Danmark.

Receptionsteoriens fire hovedspørgsmål er: om meningen kan siges at befinde sig i teksten, hvordan tekst og læser interagerer, hvad henholdsvis teksten og læseren bidrager med og hvordan man skelner mellem adækvate og ikke-adækvate læsninger<sup>40</sup>. De tyske receptionsteorier havde kun kortvarig indflydelse på litteraturvidenskaben, men de har haft længerevarende betydning for litteraturredidaktikken. De er fx blevet til en metode som er indskrevet i flere tyske Bundeslænders læreplaner. Omkostningen har ifølge Matthias Richter været en omsiggribende begrebsløshed<sup>41</sup>.

Udviklingen af receptionsteoriene i USA er et led i en omfattende udvikling af kommunikationsteori, sproghandlingsteori og pragmatik. Som nævnt blev denne nye bølge på litteraturteoriens område

---

<sup>39</sup> Iser 1976. Værket blev oversat til engelsk allerede i 1978, hvorved det fik betydning også uden for Tyskland. Og Iser selv er i skrivende stund og i en høj alder ansat ved University of California Irvine.

<sup>40</sup> Richter 1996:517.

<sup>41</sup> Richter 1996:520.

indledt af Louise Rosenblatt, som i 1938 udgav *Literature as Exploration*<sup>42</sup>. Rosenblatt opdagede at læsningen foregår som en interaktion mellem teksten og læseren. Hun har siden ændret terminologi og taler om en 'transaktion'. Andre berømte, nogle vil sige berygtede, navne i denne retning er Stanley Fish der har skrevet bogen med den sloganagtige titel *Is There a Text in this Class?*<sup>43</sup> Han mener ikke at teksten har nogen mening uden for de kontekster den bliver læst i, de såkaldte *fortolkningsfællesskaber*. Norman Holland er kendt for at have udformet en psykoanalytisk receptionsteori<sup>44</sup>. Den mest konsekvent subjektivistiske teoretiker er muligvis David Bleich med bogen *Subjective Criticism*<sup>45</sup>.

Michael Riffaterre<sup>46</sup> skrev i 1966 en receptionsteoretisk kritik af en meget berømt analyse af Baudelaires sonet *Les Chats*<sup>47</sup>, skrevet af to af strukturalismens koryfæer, Roman Jakobson og Claude Lévi-Strauss<sup>48</sup>. Riffaterre konstruerer her, som modvægt mod Jakobsons og Lévy-Strauss' mesterfortolkning, en såkaldt 'superlæser', dvs. en læsestrategi der er sammenstykket af elementer fra så mange receptioner af en tekst som muligt. Endelig kan man nævne Jonathan Culler som er kendt som den der frem for nogen har skrevet introduktioner til litteraturteori på grundlag af et stort kendskab til både strukturalisme, poststrukturalisme, dekonstruktion og reader-response theory<sup>49</sup>.

Men debatten om læsercentreret litteraturteori og -pædagogik har de senere år taget en ny drejning. Redaktørerne af tidsskriftet *Research in the Teaching of English* indleder nr. 35/2000 med at citere en australsk forsker, James Robert Martin, for hans "unease" over for tendensen til at teksten i litteraturteoretiske artikler drukner i den sociokulturelle kontekst<sup>50</sup>. De henviser til Peter J. Rabinowitz & Michael W. Smith: *Authorizing Readers: Resistance and Respect in the Teaching of Literature*<sup>51</sup> hvor dette problem diskuteres. Bogen er skrevet af henholdsvis en litteraturforsker, Rabinowitz, og en

---

<sup>42</sup> Rosenblatt 1938. Rosenblatt fik et veritabelt come back i 1970'erne og har siden udgivet en række bøger der udfolder hendes transaktionsteori.

<sup>43</sup> Fish 1980.

<sup>44</sup> Holland 1973.

<sup>45</sup> Bleich 1978.

<sup>46</sup> Riffaterre 1999 (1966).

<sup>47</sup> Denne analyse er særlig interessant for danskere fordi Per Aage Brandt to gange har skrevet analyser af samme tekst, Brandt 1997, Brandt 2001. Her er altså rige muligheder for at sammenligne analyser af samme tekst byggende på ret forskellige teorier: strukturalisme, receptionsteori og kognitiv lingvistik.

<sup>48</sup> Jakobson & Lévi-Strauss 1962.

<sup>49</sup> Et sent bidrag er Culler 1997.

<sup>50</sup> Editor's Introduction: Is There a Text in This Study? i *Research in the Teaching of English* 35. 2000. Kommentaren er underskrevet af redaktørerne M.W.S. og P.S. Den første er identisk med M.W. Smith, medforfatter til Rabinowitz & Smith 1998. P.S. er Peter Smagorinski, selv forfatter til bøger om litteraturpædagogik. Det bekymrede medlem af tidsskriftets redaktionspanel er den australske forsker Jim Martin som også spiller en central rolle i Bodil Hedeboes Ph.D.-afhandling, Hedeboe 1998. Tendensen til at fjerne sig fra teksten hænger sammen med at litteraturstudier i USA efterhånden har udviklet sig over cultural studies og videre til social studies.

<sup>51</sup> Rabinowitz & Smith 1998.

uddannelsesforsker og tidligere gymnasielærer, Smith. De har begge i en vis udstrækning deres baggrund i reader-response teori, Smith dog tydeligt mere end Rabinowitz, og de er heller ikke helt enige om hvordan teorien og specielt dens udviklingsmuligheder skal bedømmes. Men bogen er et bud på en videreudvikling af læserteoriene som forsøger at holde sig lige langt fra disses tendens til relativisme og tidligere tiders objektivisme<sup>52</sup>. Bogen er redigeret sådan at de to forfattere har skrevet hvert andet kapitel og konstant diskuterer med hinanden.

Rabinowitz' utilpashed ved læserteoriene skyldes at særlig Bleichs og Hollands teorier kan bruges til legitimering af læsninger som åbenlyst strider mod forfatterens hensigt fordi de fuldkommen koncentrerer sig om læserens subjektive behov for identitetsdannelse og selvhævdelse. Herved er det abstrakte begreb 'forfatteren' blot blevet afløst af det lige så abstrakte begreb 'læseren'. Alternativet består i at specificere 'læseren' i en mere nuanceret typologi. Han skelner mellem tre forskellige læserroller:

1. The actual audience (den faktiske læser)
2. The authorial audience (den autoriale læser)
3. The narrative audience (den narrative læser).

Den faktiske læser er den individuelle læser som læser teksten ud fra sine egne forudsætninger. Denne læser har forfatteren intet kendskab til, et forhold der bliver særlig tydeligt når det drejer sig om ældre litteratur. Forfatteren er nødt til at forudsætte et vist kommunikativt fællesskab med læseren, men har selvfølgelig ingen mulighed for at forestille sig de forudsætninger nutidige læsere læser hans tekster ud fra. Hvis denne læserrolle ophøjes til højeste instans i litteraturteorien, ignoreres det at litteraturskrivning og -læsning er former for kommunikation.

Den læser forfatteren forestiller sig at han kommunikerer med, er den autoriale læser. Rabinowitz understreger at der hverken er tale om en genoptagelse af et begreb for forfatterintention eller om Iser's kendte begreb 'den implicite læser'. Det er en mere fundamental størrelse. Rabinowitz har visse problemer med definitionen, men hvis man anlægger en systemteoretisk betragtning, er der ingen problemer med at forstå at det Rabinowitz beskriver, er de selektioner af information, meddelelse og forståelse som udgør al kommunikation (se s. 74ff.). Hvis forfatteren forestiller sig en læser, og hvis

---

<sup>52</sup> Rabinowitz har tidligere skrevet bøger med samme tendens. Han omtales udførligt i Birte Sørensen's *Litteratur – forståelse og fortolkning*, Sørensen 2001:170ff.

læseren reagerer med forståelse, opstår der en kommunikation som kan føre videre til læserens tilslutning og dermed til konsekvenser for læserens liv.

Hvis man fortolker Rabinowitz' overvejelser ud fra en sådan systemteoretisk kommunikationsmodel, bliver det også tydeligt at det han beskriver, er et spil mellem iagttagelser af flere forskellige ordner. Den autoriale læser kan ikke aflæse forfatterens intention, men iagttager forfatterens kommunikationsforsøg, reflekterer over forfatterens valg af information og meddelelse, reflekterer over sine egne forståelsesvalg og endelig over vilkårene for begge dele.

Fiktionens tredje læser, "the narrative audience", er den læser der lader som om fortællingen er sand. Denne størrelse er en anden udgave af Luhmanns begreb om 'dobbelt indramning' (se s. 29). Den faktiske og den autoriale læser spiller en rolle i forbindelse med både fiktive og faktive tekster, den narrative læser derimod kun i forbindelse med de fiktive:

*Both the authorial and the narrative audience are abstractions, but they are abstractions in radically different senses. The authorial audience is a hypothetical construction of what the author expects his or her readers to be like; the narrative audience, on the other hand, is an imaginative creation by the author - something he or she hopes to convince the readers to pretend to become. To add to the complexity, the authorial and narrative audiences are not parallel but are in a sense hierarchical; that is one aspect of joining the authorial audience is pretending to join the narrative audience<sup>53</sup>.*

På det grundlag mener Rabinowitz at man kan opstille *tre typer af fejllæsninger*:

- A. 'Don Quixote-læsningen': subjektiv læsning. Den faktiske læser tilhører ikke det autoriale publikum, eller læseren nægter at tillægge forfatteren nogen ret. Rabinowitz peger på Barthes som et eksempel på den sidste type med hans ideer om forfatterens død og præferencen for skrivelige tekster frem for læselige<sup>54</sup> samt på Bleich, dekonstruktionen og Fish.
- B. 'Bovary-læsningen': naiv realistisk læsning, eller brug af teksten som rent afsæt for identifikatoriske ønskedrømme, eller fx spejlen sig selv i moralske eller politiske diskussioner med teksten som en mere eller mindre tilfældig anledning.

<sup>53</sup> Rabinowitz & Smith 1998:23.

<sup>54</sup> Barthes 1976 (1970).

- C. 'Blimber-læsningen': objektivistisk læsning. Eksemplet er semiotikere der ignorerer den mimetiske interaktion og nøjes med at læse rent formalistisk og afhumaniseret. Rabinowitz nævner Cleanth Brooks og postmodernistiske retorikere. Man nyder at læse om afrikanernes lidelser i Conrads *Heart of Darkness*, fordi man kun hefter sig ved romanens retoriske brillans. Den autoriale læser vil også nyde en god tekst, men vil samtidig være bevidst om at læsningen er fordoblet i en autorial og en narrativ læserrolle.

Smith er praktikerens og ser med noget blidere øjne på elevernes behov for at præstere Bovary-læsninger. Men han er enig med Rabinowitz i at autorial læsning er nødvendig. Det er her ordspillet i titlen har sin begrundelse. At læse autorialt er ikke bare at forholde sig til autoren, men også at blive autoriseret til at gøre modstand mod såvel forfatteren som læreren. Hans afbalancerede holdning udspringer af receptionsteoretikernes gamle frygt for objektivistiske læsninger og disses undertrykkende funktion.

Men Smith indrømmer at det giver problemer blot at modstille nykritik og læserrespons, der må gås mere reflektivt til værks. Mens det typiske spørgsmål for nykritikerne er: hvad betyder det? så er det tilsvarende spørgsmål for læserpædagogerne: hvad betyder det for mig? Når man indfører begrebet den autoriale læser, lyder spørgsmålet: hvad ville dette betyde for den læser som forfatteren skrev for, og hvad siger det mig? Det bliver her helt tydeligt at autorial læsning er en manifestation af et skred fra to forskellige 1. ordens perspektiver til et 2. ordens perspektiv<sup>55</sup>.

For Smith er den vigtigste årsag til at autorial læsning er nødvendig, af *etisk*, eller ligefrem af politisk, karakter. Han kritiserer såvel konservativ objektivisme som liberal subjektivisme. Derimod hylder han Deweys demokratiopfattelse: "a mode of associated living, of conjoint communicated experience"<sup>56</sup>.

Rabinowitz fremsætter desuden en teori om at læsning er en aktivitet der styres af bestemte *spilleregler*: "reading demands participation in a rule-governed activity"<sup>57</sup>, og derefter opstiller han et analyseskema

---

<sup>55</sup> Smith nævner ikke Bateson eller Luhmann, men det er interessant at Bakhtins teori passer som fod i hose til dette skred i perspektiverne. At læse narrativt betyder at åbne sig for tekstens polyfoni: "Playing the narrative audience is what gives characters a voice. / As Bakhtin (1984) points out, when characters have voices, they may not only speak to readers, they may speak against authors. He uses the term *polyphonic* to describe texts in which characters are "not only objects of authorial discourse but also subjects of their own directly signifying discourse" (Bakhtin 1984, p. 7. emphasis in original)". Rabinowitz & Smith 1998:34.

<sup>56</sup> Dewey 1916/1944:87 citeret efter Rabinowitz & Smith:1998:40.

<sup>57</sup> Rabinowitz & Smith 1998:48.



over hvilke regler der er specielt interessante: 1. rules of notice, 2. rules of signification, 3. rules of configuration, 4. rules of cohesion.

Man følger *rules of notice* når man læser med skærpet opmærksomhed. Rabinowitz nævner fx opmærksomhed på slutningen, titlen og genkommende elementer. *Rules of signification* leder læseren ind på den tankegang at de nævnte påfaldende størrelser har en betydning, og man begynder at lede efter konnotationer og mønstre. *Rules of configuration* er tæt knyttet til konventioner, fx til genrekonventioner. Den opmærksomme læser har hele tiden i baghovedet hvad der kan tænkes at ske videre frem, og det forhold kan forfatteren så til gengæld udnytte til at overraske læseren. *Rules of cohesion* svarer til nykritikernes opfattelse af at alt i den vellykkede tekst hænger sammen og at det er den sammenhæng man som fortolkende læser er på jagt efter.

Det er modstillingen mellem konfigurativ og kohærent læsning der er af betydning. I konfigurativ læsning foregår mønsterdannelsen mens man læser, mens kohærens-læsning som oftest vil forudsætte genlæsninger, en slags bagklog læsning. Problemet er at det kun er den sidste form for læsning der har været regnet for faglig, mens den første blev betragtet som mangelfulde elev-forsøg, til stor skade for litteraturundervisningen. Rabinowitz går derfor ind for at der skal være mere plads til konfigurativ læsning<sup>58</sup>.

Hvilke regler man anvender, er i et vist omfang genrebestemt, og Rabinowitz kan derfor fremsætte en genredefinition som primært hviler på reception, ikke på strukturtræk i teksten, en genre er ”a collection of texts that call on similar sets of rules, that invite similar interpretive strategies”<sup>59</sup>. Fx fremmer apokalyptiske tekster anvendelsen af signifikationslæsning. Også forfatteren er naturligvis styret af genren. Den pædagogiske konsekvens kunne tænkes at være en genrepædagogik. Rabinowitz’ genrebegreb er dynamisk: ”More specifically, we need to think of genres less as distinct categories than as dynamic and overlapping fields where a single change can have unanticipated effects”<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Modstillingen er beslægtet med Vibeke Hetmars modstilling af lærerfaglighed og elevfaglighed, Hetmar 1996, og med den konstruktivistiske matematikdidaktiks proces-objekt-dualitet, Michelsen 2001:13. Endnu en parallel består mellem Rabinowitz’ kritik af kohærens-læsning og Anne-Marie Mais kritik af den danske modernisme-konstruktion.

<sup>59</sup> Rabinowitz & Smith 1998:60.

<sup>60</sup> Rabinowitz & Smith 1998:71.

Efter min opfattelse giver det ingen mening at karakterisere Rabinowitz' position som et tilbagefald til en form for objektivisme<sup>61</sup>, men derimod som en påpegning af en mulig ny vej frem som bygger på erfaringer fra såvel tekst- som læsercentreret læsning. Rabinowitz og Smith formulerer deres mål således:

*It would be possible to read the first seven chapters of this book as a utopian call: If we pay attention to the processes of reading, we can help our students join the authorial audience. And if we can get our students to join the authorial audience, they can learn to share their experiences and join together in a productive and democratic discussion of their differences as actual readers without losing their engagement with the narrative audience<sup>62</sup>.*

---

<sup>61</sup> Det fremgår flere steder i bogen at forfatterne er nervøse for af gamle fagfæller at blive betragtet som forrædere mod den læsercentrerede sag, en frygt der tyder på at videnskabelige miljøer, som påstået af Kuhn, socialkonstruktionisterne og Bourdieu, faktisk er præget af kamp mellem magtpositioner i lige så høj grad som søgen efter sandhed.

<sup>62</sup> Rabinowitz & Smith 1998:138.

## Kapitel 5. Systemteori

Der er i de foregående kapitler lagt op til at emnet bedst belyses vha. de relevante begreber fra Niklas Luhmanns udgave af systemteorien. De gennemgås derfor i dette kapitel<sup>1</sup>. Ønsket om at erstatte sociokulturel teori med systemteori som ramme om litteraturpædagogisk forskning hviler på den vurdering at systemteorien er en mere generel teori end sociokulturalismen. Et skifte fra en mindre til en mere generel teori har den fordel at det åbner for tilslutninger til teorier og resultater fra et bredt spektrum af forskning.

### Bruner iagttaget af Luhmann

Det er ovenfor blevet omtalt hvordan Jerome Bruner har konstrueret begrebet 'stilladsering' som en pædagogisk operationalisering af Vygotskys teorier om den nærmeste udviklingszone og internalisering. Jens Rasmussen har skrevet en analyse af hvordan begrebet ser ud set fra en systemteoretisk synsvinkel<sup>2</sup>, og denne analyse forholder jeg mig til i det følgende. Selve begrebet findes ikke i systemteorien, men det kan reflekteres ved hjælp af systemteoretiske begreber.

Ligheden mellem de to teorier består i at de begge fokuserer på forholdet mellem det sociale og det psykiske. Sociokulturel teori lægger afgørende vægt på det sociales rolle i erkendelsen og læringen, og specielt sproget kommer til at stå i centrum. Præcis hvordan forholdet mellem ydre og indre er, kan det være vanskeligt helt at fastslå teoretisk. Som oftest benyttes der i sociokulturel teori et dialektikbegreb til at beskrive forholdet med. Men da det sociale tillægges en primær rolle i forhold til det mentale, bliver der alligevel tale om et forhold med en vis lineær karakter, i hvilket man forsøger at påpege kausalitetsforhold. En person tænker sådan og sådan, *fordi* vedkommende har været udsat for de og de sociale påvirkninger.<sup>3</sup>

I systemteorien opfattes sociale og psykiske systemer derimod som hinandens omverden. De er helt afhængige af, men kan ikke reduceres til hinanden, og derfor opfattes diskussionen om hvor mening

---

<sup>1</sup> Det vigtigste grundlag for fremstillingen er Niklas Luhmanns *Soziale Systeme*. Bogen udkom første gang i 1984, men jeg har brugt billigbogsudgaven, Luhmann 1987. Jeg har også skelet til den amerikanske oversættelse, Luhmann 1995, og til den danske, Luhmann 2000a, begge med gode indledninger. Bogen fungerer som en slags kæmpemæssig kommenteret indholdsfortegnelse til forfatterskabet.

<sup>2</sup> Rasmussen 1999b.

<sup>3</sup> Denne forklaringsfigur er fælles for teorier som symbolsk interaktionisme, dialogisme, socialkonstruktionisme, socialkonstruktivisme, sociokulturalisme, sociokognitivism, socialemiotik osv., men som det bl.a. fremgår af Martin Nystrands begrundelse for at foretrække dialogisme frem for socialkonstruktionisme, (se s. 51), er der væsentlige forskelle mellem disse teorier i henseende til graden af determinisme.

har sin oprindelse, i det psykiske eller det sociale, sådan som fx Vygotsky har ført den i sin kritik af Piaget<sup>4</sup>, som udtryk for et urealisabelt ønske om reduktion til én determinerende faktor. Såvel mentalistiske som sociokulturelle teorier opfattes af systemteoretikere som teorier der ikke tager tilstrækkelig højde for faktiske kompleksitetsforhold. Spørgsmålet er om systemteoriens begreber for hvordan sociale og psykiske systemer sameksisterer, er mere præcise end Vygotskys metaforer.

Det relevante begreb er 'strukturel kobling' hvilket, lige som alle andre videnskabelige begreber, i sidste ende er en metafor der ikke kan afkodes bogstaveligt. Psykiske og sociale systemer kobler sig på hinanden på den måde at de opererer samtidig og irriterer hinanden. Man<sup>5</sup> tænker, føler og sanser samtidig med at man kommunikerer med andre psykiske systemer og dermed er med til at danne et socialt system. Hvis der overhovedet ingen forbindelse, tematisk, socialt eller tidsligt, er mellem de deltagende systemer, kommer der ingen kommunikation ud af det. Ud fra den systemteoretiske hovedregel at et systems omverden altid er uendeligt mere kompleks end systemet selv, vil de tilstedeværende psykiske systemer, set fra det sociale systems synsvinkel, aldrig kunne udtømmes i kommunikationen. Langt det meste af hvad deltagerne tænker, føler osv. vil aldrig blive ytret, i de fleste tilfælde knap nok få sproglig form. Deltagerne vil heller ikke hver for sig være i stand til at trænge ind i hinandens indre kompleksitet, og set fra det enkelte psykiske systems synsvinkel vil alle andre psykiske og sociale systemer derfor ligeledes fremstå som uhyre komplekse.

Denne erkendelse er formentlig i overensstemmelse med common sense. På trods af den tørre betegnelse 'systemteori' er der tale om at systemteoretikere på forhånd giver afkald på at hævde at fx læringsprocessen kan styres på den måde som anvendelsen af stilladseringsmetaforen synes at lægge op til, og i stedet anerkender en uoverskuelig mangfoldighed i alle kommunikative og bevidsthedsmæssige processer. Undervisning og læring er, lige som næsten alle andre processer, alt for komplekse til at de lader sig styre intentionelt og lineært. Det interessante er at processerne alligevel i mange tilfælde ikke kollapser i en slags entropisk tilstand. Systemer må altså råde over ressourcer der gør at de kan manøvrere i situationer der er på kanten af kaos<sup>6</sup>. Det er det forhold som er systemteoriens genstand.

---

<sup>4</sup> Vygotsky 1982,I:27ff.

<sup>5</sup> Brugen af ordet 'man' i denne agensposition er ikke systemteoretisk holdbar. Men systemteoretisk holdbare formuleringer har en tendens til at strække det normale sprog til kanten af det læselige. Af hensyn til læseligheden holder jeg mig derfor et godt stykke inde på det normalsproglige område, selv om Luhmann har udtrykt irritation over at sproget på den måde kan forsimple en tankegang. Synspunktet kan opfattes som et led i kampen om den rette forståelse af forholdet mellem sprog og tænkning.

<sup>6</sup> Denne formulering åbner for en mulig forbindelse til kaos- og kompleksitetsteori. Det er teorier der særlig er udviklet inden for naturvidenskaberne og computervidenskaben. "Kaosforskningen tilbyder et begrebsapparat, der kan bruges til at formulere nogle relevante spørgsmål omkring kompleksitet og informationsbehandling. Den har vist, at enkle

En konsekvens af denne tankegang er at deltagerne i kommunikationen ikke kan have et fælles udgangspunkt. Når man i sociokulturel sammenhæng taler om at undervisningen skal starte med at der skabes et fælles udgangspunkt, så er det i systemteoretisk belysning en praktisk bestræbelse der kan have stor betydning for om undervisningen vil lykkes, men det kan ikke tages bogstaveligt i teoretisk forstand. ”Kommunikation er ikke en repræsentation af det bevidsthedsmæssige”<sup>7</sup>.

Det betyder ikke at man ikke skal undervise dialogisk. De bestræbelser på at bygge stilladser for elevernes forståelse som tidligere er omtalt, er sikkert gennemgående uhyre befordrende for læring. Det ville være galimatias at foreslå at man enten bør sætte eleverne til at løse opgaver som ikke giver dem nogen udfordring, eller omvendt at man skal kaste eleverne ud i opgaver som de ikke har forudsætninger for at løse. Man kan blot ikke på det begrebsmæssige niveau bruge dialog og stilladseret kommunikation som en slags trylleformularer der løser alle problemer. Kommunikation får ikke bevidstheder til at smelte sammen, men den kan stimulere bevidstheder til selv at tænke og føle. Forudsat de ønsker og magter at gøre det. Systemteorien er m.a.o. en langt mindre fordringsfuld, men nok også mere nøgtern, teori end stilladseringsteorien.

Nærmest ved et tilfælde har Luhmann direkte kommenteret en analyse foretaget af Jerome Bruner. Det sker i Luhmanns posthumt udgivne bog om *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*<sup>8</sup>. Bogen er i et vist omfang præget af at Luhmann har læst Bruners *Actual Minds, Possible Worlds*<sup>9</sup> som der er en række henvisninger til bogen igennem. Bruner analyserer bl.a. en situation hvor en lærer skal lære et lille barn at bygge en pyramide af klodser der kun passer sammen på én måde. Bruner redegør kort for Vygotskys pædagogiske teori: ”He believed that the transmission of mind across history is effected by successive mental sharings that assure a passing on of ideas from the more able or advanced to the less so”<sup>10</sup>. Det sker ved hjælp af mediet sprog.

---

systemer kan udvise overordentlig kompleks adfærd, så vi kan med en vis ret håbe, at det omvendte også er muligt, nemlig at vi engang kan beskrive kompleks informationsbehandling i relativt simple termer”. Colding-Jørgensen 1998:235.

<sup>7</sup> Herved rokkes der også ved nogle begreber som spiller en stor rolle i en række andre teorier, bl.a. fænomenologien, begreber som subjekt, intersubjektivitet og livsverden. Rasmussen 1999:141.

<sup>8</sup> Luhmann 2002.

<sup>9</sup> Bruner 1986.

<sup>10</sup> Bruner 1986:74.

Instruktionen foregår ifølge Bruner i barnets ZPD vha. lærerens stilladsering. Læreren udvikler en ”consciousness for two”<sup>11</sup> og betjener sig til det formål af narrativisering og dramatisering. Det er en regelret sociokulturel analyse. Bruner gør opmærksom på at den samme teknik derefter blev anvendt i en gentagelse af forsøget hvor læreren var skiftet ud med en ældre kammerat. Her sker det samme, med én undtagelse. Mens læreren overlader mere og mere af initiativet til barnet, sker det ikke da barnet bliver undervist af en ældre kammerat. Om det ene fører til bedre læring end det andet i de konkrete tilfælde, oplyses ikke, men hele pointen i at bruge stilladsering ligger i elevens gradvise selvstændiggørelse. Det er derfor påfaldende at Bruner bruger et eksempel med en opgave hvor løsningen er givet på forhånd. Klodserne kan kun sættes sammen på én måde, og set udefra er der derfor ikke noget spillerum for barnet. Den stigende selvstændiggørelse er i dette tilfælde ikke til at skelne fra imitation.

Luhmanns kommentar til eksemplet går ud på at Bruners begreb ”consciousness for two” ”bleibt eine nur psychologische Antwort, die im übrigen schlecht greifbar ist”<sup>12</sup>, og det modeksekempel han bruger, er at læring kan sammenlignes med en billedhuggers løbende forestillinger om den figur han er ved at skabe ud af stenen. Kunstneren forestiller sig altså for så vidt et færdigt resultat, men blandt flere mulige, på samme måde som barnet bygger noget der, måske til dets overraskelse, viser sig at blive en pyramide. Man kan derfor godt sammenligne kunstneren og barnet der prøver sig frem. Læreren ligner også kunstneren i den forstand at han prøver at forestille sig hvad der foregår i det lærende barn, men hvis læreren fra starten mener at sidde inde med den rigtige løsning, smuldrer sammenligningen alligevel. Undervisningsprocessen ser m.a.o. ganske forskellig ud alt efter hvilket systems synsvinkel den iagttages fra. En forestilling om bevidsthedssammensmeltning er derfor misvisende.

Luhmanns analyse af hvad der foregår i denne proces, bygger på en refleksion vha. begreberne medium og form (se s. 29). Stenen foreligger som medium, og billedhuggeren vælger under arbejdet én form ud af flere mulige. Man kunne tilsvarende sige at for barnet er klodserne et medium som ikke lægger op til kun én form. For læreren derimod er klodserne ikke et medium, de er kun éntydige elementer. En af pointerne i en dynamisk systemteoretisk analyse er at mediet ændrer sig ved at blive formet. Formningen sker ved at man lægger nogle forskelle ind i mediet. I den beskrevne undervisningssituation orienterer barnet og læreren sig mod forskellige forskelle, for lærerens

---

<sup>11</sup> Bruner 1986:75

<sup>12</sup> Luhmann 2002:82f.n

vedkommende: forskellen mellem den korrekte pyramide og alle de forkerte løsninger, mens barnet skelner på en anden måde.

Pointen i systemteorien er m.a.o. at analysen bliver uigennemskuelig hvis man, og 'man' vil altid sige en specifik iagttagelse, ikke holder de implicerede systemer ude fra hinanden. I den beskrevne sammenhæng er der tre psykiske systemer på færde: barnet, læreren og forskeren, og to sociale systemer: det der udgøres af barnets og lærerens kommunikation og det der skabes idet forskeren udgiver en begrebsmæssig analyse af interaktionen som bliver læst og forstået af en læser. Disse systemer blandes ikke med hinanden, og de forstår også sig selv, hinanden og interaktionen meget forskelligt. Hvilken betydning henholdsvis stilladseringsfænomenet og -begrebet skal tillægges, afhænger helt af hvilket system der refereres til.

### Systemteoriens grundlæggende paradoks

At man altid må specificere den vinkel der iagttages fra, medfører en erkendelse af at ingen kan se alt. Tværtimod: vi ser *fordi* vi er blinde. Det er det grundlæggende epistemologiske paradoks i systemteorien. At erkende noget er at kunne se forskellen mellem dette noget og alt andet. Men vi er ikke så guddommeligt privilegerede at vi selv befinder os uden for verden hvorfra vi kan se alverdens forskelle objektivt. Vi iagttager fra en position *i* verden, og det betyder at vi ser alle forskelle ved hjælp af den forskel vi har været nødt til at etablere mellem os selv og alt andet. Den forskel er vi selv blinde for, men den er altså ikke desto mindre forudsætningen for at vi kan se. Og det erkendelsesmæssige paradoks er det ikke menneskeligt muligt at komme ud over.

Luhmann er sociolog, ikke filosof, og i *Soziale Systeme* er erkendelsesteorien henvist til bogens sidste og ret korte kapitel<sup>13</sup>:

*Bei Arbeiten innerhalb des Wissenschaftssystems setzt man mit Recht eine Beschreibung zulässiger Operationen, eine Erkenntnistheorie voraus. Das System muß, wie jedes andere auch, seine Elemente (hier Erkenntnisgewinne) bestimmen und sie sich selbst zuordnen können<sup>14</sup>.*

Man må forlange af videnskabelige arbejder at de kan trække en grænse mellem tilladte og ikke-tilladte operationer. Det er et almindeligt videnskabsteoretisk krav, men den måde Luhmann formulerer det på,

<sup>13</sup> Luhmann 1987:647-61.

<sup>14</sup> Luhmann 1987:647.

viser alligevel hans teoris særpræg: man må kunne forlange af *alle* systemer at de er i stand til at foretage lignende afgrænsninger af sig selv. Det er en forudsætning for at de overhovedet kan operere at de er lukkede, i den forstand at de kan kende forskel på sig selv og omverdenen. Men her truer den rene selvreference med deraf følgende relativisme, og teorien må derfor også indeholde et begreb for midlet mod denne fare.

Luhmanns konstruktivistiske løsning går ud på at erkende at man ikke kan bryde den selvreferentielle cirkelslutning ved at erstatte den med en fremmedreference til omverdenen, der derved ville få status af 'virkeligheden'. Selvreferencen skal brydes ved at undersøge de konditioneringsforhold den er underkastet. Men da 'virkeligheden' ikke udgør den endelige referent, går man derved i gang med en uendelig regres. Den regres opfatter Luhmann som en approksimeringsproces. Den fører ikke til noget endeligt mål, men den foregår mindre og mindre tilfældigt jo mere den udfoldes i overensstemmelse med det opererende systems regler<sup>15</sup>. Dette er systemteoriens balancegang mellem vilkårlighed og styring i erkendelsesprocessen.

Luhmann hævder at denne erkendelsesteoretiske position er en konsekvent følge af at religionen i løbet af 1700-tallet blev sat på porten som garant for sand erkendelse. Blot er det først nu ved at blive erkendt. For at undgå tautologier og paradokser brugte man de næste par hundrede år i stedet fx forestillingen om et transcendentalt subjekt som en størrelse der på én gang var bevidsthedens selvreference og som samtidig kunne gå ud over selvbevidsthedens grænser og garantere sand erkendelse af omverdenen. "Ein geniales, höchst erfolgreiches, merkwürdiges Kompromiß zwischen Zugeständnis und Ablehnung von Selbstreferenz"<sup>16</sup>.

Det er humanismens eller den antropocentriske socialesemantiks epistemologiske grundforestilling. Men dette kompromis er ikke længere troværdigt. Hvad man kan gøre, er enten at lade paradokserne stå som paradokser, men det hindrer yderligere aktivitet, eller at udfolde dem i de modsætninger de består af og derved gøre dem synlige og tilgængelige for sammenligning.

*At skabe enhed gennem skelnen, at skabe enhed som enheden i en forskel, det synes at være et paradoksalt teoriprogram – og sådan er det også ment. Vores udgangspunkt er at det forskellige er det samme. Men derved kan det ikke forblive. Paradokser må, som logikere siger, "udfoldes". De må opløses i forskelle, hvis to sider kan*

<sup>15</sup> Luhmann 1987:648f.

<sup>16</sup> Luhmann 1987:649. Løsningen findes fx hos Kant og Newton, men den kan ikke tages alvorligt i dag pga. den kolossale vækst i viden der har fundet sted i mellemtiden.



*markeres, dvs. identificeres. Da paradoksen kun oscillerer i sig selv, men ikke selv kan være kreativ, må den erstattes af noget andet, nemlig en forskel<sup>17</sup>.*

Systemteorien adskiller sig fra de fleste andre teorier ved at tage udgangspunkt i selve erkendelsens paradoks, og det gør den velegnet som redskab hvis man ønsker at opspore og håndtere paradokser også af lavere orden. Det er den vej jeg har valgt at gå i denne afhandling, og paradokserne vil dukke op med jævne mellemrum i afhandlingens løb.

## Kommunikationsbegrebet

Særlig to af Luhmanns begreber spiller en rolle i afhandlingen, og de vil blive præsenteret nærmere. Det ene er kommunikation, og det andet mening.

Kommunikationsbegrebet er centralt i systemteorien fordi Luhmann definerer sociale systemer som kommunikation. Denne definition står i modsætning til ældre definitioner i sociologien hvor sociale systemer (eller hvad de nu kaldes i den pågældende teori) består af enten mennesker eller handlinger. For Luhmann hænger begreberne kommunikation og handling således sammen:

*Der elementare, Soziales als besondere Realität konstituierende Prozeß ist ein Kommunikationsprozeß. Dieser Prozeß muß aber, um sich selbst steuern zu können, auf Handlungen reduziert, in Handlungen dekomponiert werden. Soziale Systeme werden demnach nicht auf Handlungen aufgebaut, so als ob diese Handlungen auf Grund der organisch-psychischen Konstitution des Menschen produziert werden und für sich bestehen könnten; sie werden in Handlungen zerlegt und gewinnen durch diese Reduktion Anschlußgrundlagen für weitere Kommunikationsverläufe<sup>18</sup>.*

Hermed ophøjes kommunikationsbegrebet til sociologiens grundbegreb, og det må derfor gives en anden karakter end den traditionelle. Luhmann tilslutter sig de teoretikere der har kritiseret det lineære kommunikationsbegreb<sup>19</sup>. I stedet har han opstillet en model ifølge hvilken kommunikation er syntesen af tre selektioner; selektionen af information, af meddelelse og af forståelse, og det konstituerende element er valget af forståelse (herunder muligheden for misforståelse). 'Modtageren' kaldes i

<sup>17</sup> Fra Luhmanns afskedsforelæsning i 1993. Luhmann 2000b:10.

<sup>18</sup> Luhmann 1987:193. Det betyder selvfølgelig ikke at der ikke forekommer handlinger, eller at handlinger ingen betydning har. Men de får netop betydning eller mening ved at ses som manifestationer af kommunikation.

<sup>19</sup> Jf. Bakhtins og Hauberg Mortensens kritik.

Luhmanns teori derfor for ego og 'afsenderen' for alter (ego), og der tænkes ikke her på mennesker, personer, roller, agenter eller aktører, men på "Sonderhorizonte, die sinnhafte Verweisungen aggregieren und bündeln"<sup>20</sup>.

Betingelsen for at der overhovedet kan opstå kommunikation, ligger i den dobbelte kontingens som præger forholdet mellem psykiske systemer. De er ikke i stand til at se ind i hinanden og tvinges derfor til en indirekte adfærd, hvilket er kommunikation. Noget der kunne se ud som en uheldig begrænsning, viser sig altså at være grundlaget for al socialitet. Begrebet kontingens er vigtigt. Det angiver at noget er valgt (fx en bestemt information), men der kunne have været valgt anderledes. Man kan derfor ikke forestille sig en lydefri kommunikation hvor et bestemt fikseret indhold overføres fra en person til en anden, blot den relevante meddelelsesform anvendes og støjkilder er fraværende.<sup>21</sup>

Den form for kommunikation som indtil nu er beskrevet, kalder Luhmann for 1. ordens kommunikation. Men hertil kommer kommunikation af 2. orden: kommunikation om kommunikation. Den består i egos forsøg på at iagttage ikke blot alters informationer og meddelelse, men også hans selektionskriterier: hvorfor siger alter som han gør? Dertil kommer at ego også iagttager sine egne selektionskriterier for bedre at udelukke misforståelser. Disse 2. ordens iagttagelser bruges til at foretage reparationer af kommunikationen. Man gentager fx hvad man lige har sagt på en lidt anden måde, hvis man finder ud af at den anden ikke har forstået hvad man først sagde. Hvis man altså ikke ligefrem benytter disse iagttagelser til at manipulere med kommunikationen. Udnytte dens andens manglende forståelse fx.

Men der findes endnu et lag, et tredje ordens niveau. Det består i at iagttage kriterierne for selektionskriterierne. Selektionskriterierne er konditioneret, fx organisatorisk. Man udtaler sig som lærer og ikke som privatperson når man underviser. Når man underviser, må man iagttage sig selv som konditioneret på denne måde, eleverne må iagttage læreren ud fra de samme forudsætninger, og det må en eventuel observatør også gøre. Lars Qvortrup opsummerer sin Luhmann-inspirerede kommunikationsanalyse med følgende definition: "man kan herudfra definere kommunikation som gensidig formfinding og formskabelse"<sup>22</sup>. En formulering der ligger tæt på Luhmanns beskrivelse af undervisning som et skulptureringsarbejde (se s. 71).

---

<sup>20</sup> Luhmann 1987:119f.

<sup>21</sup> Luhmann har mig bekendt ikke selv opstillet sin kommunikationsmodel i grafisk form, men det er forsøgt af andre, fx i Qvortrup 1998:171 og i Krause 1996:22.

<sup>22</sup> Qvortrup 2001:62.

Hvis denne model er korrekt, så forløber kommunikation altså på mindst tre forskellige niveauer samtidig. Da Luhmann endvidere ser de psykiske systemer som en del af det kommunikative systems omverden, og da systemer er lukkede, kan man derfor sige at denne kommunikationsmodel er langt mere følsom end overføringsmodellen over for alle de forhold der lægger hindringer i vejen for kommunikationen. Derfor kan den bruges til at forklare en hel del misforståelser og begrænsninger i undervisningssituationen, som det vil være en meget stor fordel at være opmærksom på.

Når man som lærer underviser i et digt fx, så indgår man i en uhyre kompleks proces der kan anskues som rækker af selektioner under indflydelse af selv- og fremmediagttagelser. I digteren er der foregået en række selektioner af informationer og meddelelser mens teksten blev skrevet. Teksten bliver derefter genstand for forsøg på forståelse i en lang række kommunikationssituationer: privat læsning, anmelderes og teoretikers læsning, redaktørers, skolebogsredaktørers og læreres læsning. Læreren har foretaget en række selektioner da han valgte at bruge den pågældende tekst. Og eleverne sidder i timen og selekterer forståelse. Det er fuldstændig utopisk at forestille sig at undervisningssituationen skulle sigte på formidling af en afgrænset og kodet pakke information der i uskadt tilstand bliver bragt fra afsenderen til modtageren og som kan afkodes i en kohærent analyse og fortolkning. Og det stiller jo unægtelig et stort spørgsmålstejn ved hvad det så er der i stedet foregår når man analyserer og fortolker i dansktimerne.

En af de ting Luhmann siger der foregår, er at meddelelsen, i dette tilfælde den litterære tekst, slet ikke kommer ind i noget andet system end det hvori den er blevet til, dvs. i det litterære system. Set fra ethvert andet systems synsvinkel, som fx uddannelsessystemet og det enkelte interaktionssystem, og for den sags skyld samtlige psykiske systemer i disse sociale systemers omverden, kommer meddelelsen fra det iagttagende systems omverden og berører dette i en form for irritation<sup>23</sup>. Systemet kan vælge at afvise irritationen - og det sker jo ofte hvis systemet ikke behøver at lade sig anfægte af meddelelsen. Hvis det derimod lader sig anfægte, så sker det i den form at irritationen fremkalder en reaktion i det irriterede system, som består af iagttagelsen af forstyrrelsen med en medløbende selviagttagelse. Fx: behøver jeg overhovedet tage notits af forstyrrelsen, giver den mening? I eksemplet: en dansktime, er svaret på dette spørgsmål: ja. I danskundervisningen er man nødt til at lade sig irritere af hvad der skabes i det litterære system fordi det forlanges i fagets bekendtgørelse.

<sup>23</sup> Irritation skal ikke forstås negativt. "Den bog bliver jeg nødt til at læse", kan man sige til sig selv, når man er blevet 'irriteret' af en spændende anmeldelse. Men skoleelever der bliver nødt til at læse en bog fordi læreren siger det, føler sig muligvis nok irriteret i ordets hverdagssproglige forstand.

I en dansktime er der mange systemer involveret. Der er mekaniske systemer, som fx undervisningsteknologi, der er en række levende systemer, samtlige elever plus læreren rummer hver en række levende systemer, såsom et fordøjelsessystem, et neurologisk system osv. Ingen af disse to systemtyper plejer man at tillægge ret megen betydning i undervisningssituationen, men det er dog velkendt at også så forskellige størrelser som fx elevernes hormonsystem og grimme fotokopier har en vis betydning for undervisningens resultat. Der er en lang række psykiske systemer: hver elevs og lærerens bevidsthedsoperationer. Og så er der det sociale eller kommunikative system der består af klasserumskommunikationen, plus evt. kommunikative subsystemer der kører under klassesamtalen, hvortil kommer konkurrerende kommunikative systemer der sætter sig igennem mere eller mindre hørbart. Der er virkelig tale om et polycentrisk klasserum. Olga Dysthe nøjes med at tale om det flerstemmige klasserum<sup>24</sup>, men i virkeligheden er sagen langt mere kompliceret. Der foregår også en masse operationer som ikke er udstyret med en stemme. Timer påvirkes også af hvordan læreren og eleverne har det fysisk og psykisk, helt uafhængigt af hvad der siges. Men i denne afhandling gøres der ikke forsøg på at nærme sig en total beskrivelse af alle disse forhold. Det ville kræve ressourcer i form af tid og teknisk udstyr som jeg ikke har rådet over, og det ville give store forskningsetiske<sup>25</sup> problemer.

## Meningsbegrebet

Den teoretiske baggrund for en del af kodningen og en væsentlig del af analysen af de indsamlede data udgøres af Luhmanns analyse af hvad mening er. Kommunikative og psykiske systemer adskiller sig fra andre systemtyper ved at operere i mediet mening, som Luhmann udtrykker det, og en analyse af et kommunikativt system som danskundervisning er dermed det samme som en analyse af systemets meningsdannelse. Mening<sup>26</sup> (Sinn) er et af blot tre differenceløse begreber i Luhmanns systemteori - de to øvrige er verden og realitet – dvs. begreber der omfatter deres egen modsætning. Uden verden, realitet og mening ville der ikke være nogen mennesker, og dermed heller ingen teori<sup>27</sup>.

---

<sup>24</sup> Dysthe 1995.

<sup>25</sup> Det er en delikat balancegang at gengive iagttagelser af lærere og elever. En del relevante iagttagelser må simpelthen holdes tilbage pga. faren for genkendelighed eller pga. de iagttages ubehag ved at blive iagttaget.

<sup>26</sup> Luhmann har beskrevet meningsbegrebet mange steder. Den følgende fremstilling bygger på læsning af flere af hans bøger, men grundlaget er bl.a. Luhmann 1987:92-147.

<sup>27</sup> Dette ræsonnement er blot endnu en udgave af teoriens tidligere omtalte accept af at udgangspunktet for erkendelse må være paradoksalt. Slægtskabet mellem Luhmanns og Husserls begrebsbrug kommer til syne når Luhmann skal omtale forholdet mellem de to begreber mening og verden. Mening er et uomgængeligt vilkår for meningsopererende systemer, dvs. alle psykiske og sociale systemer, og verden er en meningshorisont. Hvis man forsøger at tænke sig ud over denne horisont, kommer man alligevel ikke ud over den, men skubber den blot længere ud. Luhmann 1987:105.

Mening er opstået på et tidspunkt i evolutionen i og med uddifferentieringen af psykiske og sociale (kommunikative) systemer og defineres som enheden af forskellen mellem aktualitet og mulighed set i forhold til en systemimmanent handlen eller iagttagen. 'Aktualitet' henviser til de elementer der allerede er en del af systemet, fx et tema som kommunikationsparterne allerede har været inde på i deres kommunikation. De danner udgangspunkt for kommunikativ handlen. 'Mulighed' står for elementer der ikke er blevet berørt, som derfor tilhører systemets omverden, men som det er muligt at trække ind i kommunikationen forudsat de først bliver iagttaget. For at aktualisere elementer der hidtil kun har tilhørt mulighedernes omverden, kræves det at den systemimmanente iagttagelse krydser grænsen mellem system og omverden<sup>28</sup>. Den lukning af systemet, der er grundlaget for at det kan fungere, udelukker ikke at det forholder sig til omverdenen, tværtimod.

I tidens løb er mening selv blevet uddifferentieret i tre dimensioner. Sagsdimensionen hviler på forskellen mellem hvad der er genstand for iagttagelse og hvad der ikke er: hvad bliver der talt om og hvad ikke. Tidsdimensionen angår det forhold at kommunikation er underlagt det vilkår at den må foregå i tid. Alle menings-elementer kan derfor ikke forbindes med hinanden på én gang: hvornår bliver et element aktualiseret og forbundet med andre og hvornår ikke? Socialdimensionen er en betegnelse for iagttagelse af parterne i en kommunikation: hvem bliver der talt til og hvem ikke. Socialdimensionen er den dimension som beskrives vha. kommunikationsmodellen.

Hver dimension er udspændt mellem to horisonter. Sagsdimensionen mellem indre og ydre, socialdimensionen mellem konsensus og dissens og tidsdimensionen mellem fortid og fremtid. Brugen af horisontmetaforen har, både hos Husserl og Luhmann, sin grund i at ingen af de seks nævnte begreber har ontologisk status. Fortid og fremtid er fx ikke noget i sig selv, men blot horisonter set fra en nutidig position, og skellet mellem konsensus og dissens afhænger af kommunikationsparternes forsøg på at danne sig billeder af hinanden. Her ligger årsagen til at heller ikke kommunikationsparterne, ifølge Luhmann, selv er størrelser med faste konturer. Det er ikke agenter eller subjekter, men flimrende størrelser under konstant forandring. I det hele taget er Luhmanns teori konstruktivistisk, dvs. den bygger ikke på det klassiske tingsskema, men på et processkema, på baggrund af hvilket ting og andre fænomener med fastere konturer emergerer.

---

<sup>28</sup> Reglerne for sådanne grænsekrydsninger er formuleret af logikeren George Spencer-Brown og overtaget af Luhmann.

*Sagsdimensionen* vedrører ”alle *Gegenstände sinnhafter Intention* (in psychischen Systemen) oder *Themen sinnhafter Kommunikation* (in sozialen Systemen)”<sup>29</sup>. Sagsdimensionen er formentlig evolutionsmæssigt den ældste, hvorudfra de to øvrige har differentieret sig, og det viser sig bl.a. i at den tingslige tænkemåde som er knyttet til sagsdimensionen har det med stadig at dukke op i alle sammenhænge. Man tænker umiddelbart i substanser, fx i personer, både i hverdagen og når man fortolker tekster. Den tematiske analyse er et eksempel. Dobbeltthorisonten viser sig i at man til stadighed må vælge mellem en fordybelse ind i den indre temahorisont gennem finere og finere temadifferentieringer og en ekspansion ud i den ydre temahorisont gennem tilføjelse af nye temaer. Det er i høj grad den slags valg der giver klassesamtalen dens dynamik, og som kræver at læreren eller elevkollektivet pålægger sig selv og hinanden nogle restriktioner for at samtalen ikke skal fortabe sig i enten den ene eller den anden retning, eller omvendt flakke principløst frem og tilbage mellem de to horisonter.

*Tidsdimensionen* hviler på at den umiddelbart erkendbare forskel mellem før og efter forlænges ud mod horisonterne fortid og fremtid. Dertil kommer en række muligheder for differentieringer, fx forskellen mellem reversibilitet og irreversibilitet. Denne forskel er helt afgørende i danskundervisningen, og igen på flere forskellige niveauer. Man kan se på sit ur at tiden går, men hvis samtalen optager én, føles det som om tiden går i stå, og der danner sig snarere et tidsrum. Den skønlitterære tekst har ved at appellere til muligheden for oplevelse som sin fornemste opgave at fremme dannelsen af tidsrum, at sætte den løbende tid i stå, så læseren får plads til at (op)leve. Muligheden realiseres ved at teksten i sig selv rummer en række tidshorisonter knyttet til hver enkelt person i teksten og til den narrative struktur som helhed. Herved kan der medløbende dannes en tilsvarende kompleks tidsstruktur i læseren, fordi oplevelsen aktualiserer dennes erindringer, forhåbninger o.l.

Tidsdimensionens karakter muliggør også rekursive bevægelser af to forskellige slags. Dels kan både lærer og elever i klassesamtalens løb gribe tilbage til elementer der ellers er blevet ladet tilbage af lektionens løbende tid, dels kan man foretage rekursen til elementer der tidligere er blevet realiseret i foregående timer. Det er særlig i den slags situationer at lærerens kontrol spiller en rolle. Elementer der for længe er gået i glemmebogen hos eleverne, vil ofte ikke være det for læreren. Hukommelse er en del af lærerprofessionaliteten. Den historiske læsning spiller en stor rolle i litteraturundervisningen, og historie dannes i den meningsskabende proces ved at opløse den løbende tids sekvenskarakter og skabe tidsrum, ved at bevæge sig snart ind mod fortidshorisonten, snart ud mod fremtidshorisonten og

---

<sup>29</sup> Luhmann 1987:114.

derved skabe meningsfulde relationer der fremtræder som tidsrum eller selektive sekvenser<sup>30</sup>. Også her ser tidsdimensionen helt forskellig ud for læreren og for eleverne, og historisk undervisning består hovedsagelig i at læreren åbner mulighed for at eleverne udvider deres tidshorisonter.

*Socialdimensionens* to horisonter udgøres af enighed og uenighed, som kommunikanterne orienterer sig i forhold til. Den gevinst uddifferentieringen af socialdimensionen fra sagsdimensionen har givet, er at man er nødt til at overveje om den anden nu også er et alter ego, eller om der skulle foreligge forskelle som kommunikationen bør tage hensyn til. Også dette forhold er direkte iagttageligt i klasserumssamtalen. Læreren, og helst også eleverne, må hele tiden være opmærksom på at kommunikationen er underlagt det vilkår at deltagerne samtaler ud fra forskellige forudsætninger, fordi de som psykiske systemer har dannet sig hver deres særlige omverden. Det betyder ikke at man for enhver pris skal arbejde hen mod enighed – det kan resultere i en uhensigtsmæssig stivnen i bestemte strukturer – men at man udnytter orienteringen i forholdet til de to horisonter. Ligesom sagsdimensionen kan forenkles til et tingsskema, kan socialdimensionen forenkles til moral. Begge disse forenklinger er praktisk nødvendige, men de slår ikke til i komplekse situationer. Man kan ikke altid afgøre tvivlsspørgsmål i en fortolkning ved at henvise til et krav om enighed eller høflighed.

De tre dimensioner er aldrig isoleret fra hinanden, selv om de er blevet uddifferentieret i forhold til hinanden i evolutionens løb og derfor også kan analyseres hver for sig. Sverre Moe har gjort opmærksom på at læring kræver konstruktion af mening i alle tre dimensioner. Sagsdimensionen udvikles gennem tilegnelse af et mere omfattende eller mere differentieret ”tingspråk”<sup>31</sup>, og hermed rehabiliteres de mere traditionelle undervisnings- og læringsformer hvor der satses på undervisningsstof. Men i moderne undervisning må tilegnelsen af et sådant sprog suppleres med mestring af tidsdimensionen og med bevidsthed om forholdet til andre mennesker. Tilsammen arbejdes der i systemisk-konstruktivistisk undervisning med ”den undervisende kommunikationens *mulighetsrum*”<sup>32</sup>. En af udfordringerne består i at finde den rette balance. Hvis man koncentrerer sig for meget om sagsdimensionen, risikerer man at undervisningen består i ophobning af informationer, hvis man koncentrerer sig for meget om tidsdimensionen, risikerer man at selve planlægningen og administrationen af hvad der skal læres hvordan, lægger beslag på uforholdsmæssig meget tid, og en

---

<sup>30</sup> I den historiografiske forskning sættes begreber som historisk viden, historiebevidsthed og historisk bevidsthed op over for hinanden. Fx i Esmann 1998:90ff. med videre henvisninger. Formentlig kunne disse tre begreber analyseres nøjere ved hjælp af systemteoriens begreb om menings tidsdimension.

<sup>31</sup> Moe 2000:65.

<sup>32</sup> Moe 2000:91.

overdreven koncentration om socialdimensionen fører til at megen tid går med at blive enige eller i det mindste undgå uenighed hvorved systemets evne til at skabe og vurdere kundskab svækkes.<sup>33</sup>

En af pointerne i Luhmanns analyse af uddifferentieringen af de tre meningsdimensioner er at han herved kan diagnosticere et forhold som er af afgørende betydning for netop gymnasiet og danskundervisningenn.

*Eine Folge ist die viel beklagte Erosion des Kulturguts traditionaler Gesellschaften. Eine andere Folge sind Legitimations- und Begründungsschwierigkeiten überall. Zusammenfassungen – etwa in Form der Gegenüberstellung von Perfektion/Imperfektion oder Ideal/Wirklichkeit -, die in jeder Dimension zugleich absichern, scheinen sich aufzulösen<sup>34</sup>.*

Det perspektivrige i denne analyse er at traditionsnedbrydningen konstateres, men ikke behandles hverken moraliserende eller begejstret. Den er en konsekvens af en udvikling der i øvrigt har kastet en hel del kompleksitetsgevinster af sig. Hvis der er nogen steder man har forsøgt at fastholde krav om perfektion (kvalifikationer og færdigheder) og om det at have et ideal for øje (almen dannelse), så er det i gymnasiet, og man kunne i forlængelse af analysen stille sig det spørgsmål om ikke gymnasiets vigtigste opgave i fremtiden er at yde en ny form for sammenfatninger uden at sætte kompleksiteten over styr. Ingen kan vide i hvilken udstrækning det kan lykkes, men synspunktet bevirker at man må se gymnasiet, og i høj grad også danskundervisningen, som et sted hvor der udformes ny dannelse og ny kultur. Den kommer ikke et eller andet andet sted fra og overleveres gymnasiet til simpel formidling. Tankegangen vil blive taget op i forbindelse med en ny behandling af dannelsesbegrebet (se s. 93) og i de konkrete analyser.

På trods af den særlige terminologi ligner dimensionerne kendte størrelser i en strukturel tekstanalyse: ca. tema, komposition og udsigelse. Forskellen består i at mens strukturalister betragter tekstens meningsbærende elementer som objektgjorte størrelser der i analysen iagttages af et subjekt, så eksisterer denne skelnen mellem subjekt og objekt ikke i Luhmanns systemteori. Iagttageren er aldrig et udenforstående subjekt, men altid selv en systemisk størrelse, der er underlagt de samme meningsdimensioner som bliver iagttaget. Idet forskelle som er indskrevet i teksten som del af en kommunikation, bliver genindført i det iagttagende system, ændres dettes struktur. For en observatør,

---

<sup>33</sup> Moe 2000:103f.

<sup>34</sup> Luhmann 1987:134.



som fx en forsker der iagttager klasserumsinteraktion, er der således tale om at deltage i et komplekst netværk af meningsdannelser: tekstens oplæg til kommunikation, lærerens og elevernes forståelse (evt. ikke-forståelse, dvs. ikke-deltagelse i kommunikationen) af oplægget og observatørens egen forståelse af begge dele. Forskeren tvinges derfor selv til at foretage reduktioner af iagttagelsernes kompleksitet, hvilket i denne afhandling i første omgang sker ved hjælp af en kodning af de empiriske iagttagelser. I anden omgang, og på grundlag af koderne, gennem en analyse af meningsdimensionernes udformning i den enkelte time.

### Systemteoretisk uddannelsesteori

Luhmanns systemteori er en samfundsvidenskabelig, ikke en pædagogisk teori. Uddannelsessystemet regnes af Luhmann for at være et af samfundets funktionssystemer, og det er i den egenskab han har interesseret sig for det, ligesom han har interesseret sig for fx politik, økonomi og familieforhold. Alligevel anvendes hans teori en del i analyser af pædagogiske forhold<sup>35</sup>.

### Interaktionssystemet undervisning

Funktionssystemerne er blevet uddifferentieret fra en samfundsmæssig helhed i løbet af Europas historie, og i tidens løb har de yderligere forsynet sig med organisationer og professioner for at klare de stadig større krav der bliver stillet til dem<sup>36</sup>. Men i centrum af ethvert funktionssystem står hvad Luhmann kalder 'interaktionssystemer', kortlivede systemer der bæres af konkret interaktion, fx undervisningstimer. Luhmanns gennemgang af selve undervisningsaktiviteten er kort og beskrivende, men det er ret morsomt at se en fremmeds blik på en situation man som underviser mener at kende alle hjørner af<sup>37</sup>.

*Unterrichten ist ein opportunistischer Prozeß, und je mehr er sich nach den Gelegenheiten richtet, desto besser ist er. Eine weitere Konsequenz ist, daß Unterrichtsstunden einen guten und einen schlechten Verlauf nehmen können. Woran das liegt, ist kaum zu erklären; und wenn es plausible Erklärungen gibt, lassen sie sich nicht*

---

<sup>35</sup> Luhmann har udgivet flere bøger og artikler om uddannelsesforhold, deriblandt, sammen med K.E. Schorr, den såkaldte *Zwischen-Serie* der består af artikelsamlinger om pædagogik. I 2002 udkom posthumt hans værk om *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Luhmann 2002. I dette afsnit gengives nogle enkelte pointer fra dette værk. Desuden indgår der inspiration fra Jens Rasmussen, Rasmussen 1996 og 2004 og Sverre Moe, Moe 2000. Også en præsentation af Lars Qvortrups systemteoretisk inspirerede teori om vidensformer indgår, Qvortrup 2001.

<sup>36</sup> Det er en proces der langt fra er endt. Dansk Institut for Gymnasiepædagogiks forskellige uddannelser er fx et resultat af denne proces. Masteruddannelsens to linjer viser det tydeligt: ledelseslinjen styrker gymnasiet som organisation, uddannelseslinjen styrker lærernes professionalitet.

<sup>37</sup> Luhmann 2002 bærer præg af ikke at være skrevet færdig. Bogen har et langt mere improviseret og konkret præg end Luhmanns andre bøger. Kapitlet om undervisning, Luhmann 2002:102-110 er knap nok en analyse.

*verallgemeinern. Aber es scheint, daß der Verlauf sich selbst konditioniert, die einmal eingeschlagene Bahn wirkt selbsterklärend und ist schwer zu korrigieren*<sup>38</sup>.

Dette citat viser både hvorfor jeg har valgt at anvende en systemteoretisk vinkel på mine analyser, og hvorfor denne vinkel ikke kan stå alene. Styrken i Luhmanns antagelse ligger i erkendelsen af at undervisning er så kompleks at man ikke kan planlægge eller teoretisere sig til et godt resultat. Selv den mest velmenende og teoretisk veludstyrede lærer gennemfører ikke *nødvendigtvis* bedre timer end andre der går mere kynisk eller lemfældigt til sagen, simpelthen fordi teoretiseringen hører til i en anden verden end undervisningen, henholdsvis i videnskabs- og uddannelsessystemet. Som i alle ikke-lineære systemer er små forskelle i udgangssituationen betydningsfulde, fx lærerens første bemærkning når han træder ind i klassen, klassens humør osv. Denne erkendelse spiller en afgørende rolle for mine analyser af klasserumsinteraktion derved at jeg følger hvordan mening konstrueres ud fra et udgangspunkt og derefter "sich selbst konditioniert". Netop den minutøse, for ikke at sige pedantiske, analyse afslører de konkrete fluktuationer som selvkonditioneringen er afhængig af.

Men det er for generaliserende at påstå at der ikke kan siges noget generelt om hvad der kan få undervisning til at lykkes. I den henseende har den sociokognitive forskning, der i modsætning til Luhmanns hviler på omfattende empiriske undersøgelser, leveret nogle resultater som man må tage hensyn til. De kredser alle om begrebet 'dialog'. Jeg forsøger, som tidligere nævnt, at kombinere de to teorikomplekser, selv om deres grundlæggende antagelser er forskellige, på en bestemt måde. Jeg anser Luhmanns teori for at være en generel ramme som kan udfyldes af andre, mindre generelle teorier – forudsat at forholdet mellem dem ekspliciteres.

I den konkrete undervisning ligger et paradoks indbygget. Mennesker, fx elever, er komplekse, ikke triviale maskiner, og det er alle lærere enige om. Ikke desto mindre er et af undervisningens mål at automatisere viden og færdigheder og dermed få eleven til i højere grad at fungere som en trivial maskine. Det er ikke et træk der er særlig karakteristisk lige netop for danskundervisning på gymnasieniveau<sup>39</sup>, men Luhmann peger på et træk ved automatiseringen som spiller en rolle for analyserne i denne afhandling, nemlig spørgeteknikken (se s. 240f.). Automatisering fremmes fx ved brug af ikke-autentiske spørgsmål, men dette har den overraskende bivirkning at eleverne tvinges til at

---

<sup>38</sup> Luhmann 2002:104f.

<sup>39</sup> Som det fremgår af diskussionen i afhandlingens afsnit om *Fremtidens danskfag*, er den manglende automatisering af elevernes sproglige færdigheder og kompetencer netop en af årsagerne til danskfagets krise.

ofre stor opmærksomhed på meningens socialdimension. Ikke blot: hvilket svar er det rigtige, men også: hvilket svar mener læreren er det rigtige. Og han peger videre på den logiske konsekvens af denne „humorlose Form“, nemlig de i de angelsaksiske skoler så udbredte test. På dette punkt er han i sin kritik helt enig med alverdens reformpædagoger, og i særdeleshed med tilhængere af dialogisme. Hans modforslag til undervisning viser imidlertid hans analysemåde i en nøddeskal:

*Man könnte versucht sein, von hier aus ein Gegenmodell der Erziehung zur Unzuverlässigkeit, zur überraschenden Kreativität, zur Unsinnproduktion, die etwa gemeinten Sinn erraten läßt, zur ironischen Behandlung von Situationen oder zur ständigen Dekonstruktion der gerade verwendeten Schemata zu entwerfen. Das hätte nicht nur wenig Aussicht auf Realisierung, sondern würde auch dem berechtigten Interesse der Gesellschaft an Vorhersehbarkeit widersprechen. Faktisch hilft sich das Erziehungssystem selbst<sup>40</sup>.*

Dette forslag overtrumfer enhver reformpædagogik i henseende til pædagogisk vildskab. Til gengæld er det ikke realisabelt, mener Luhmann, uden at man får klar besked på om han virkelig er blevet fristet af tanken om undervisning som organiseret ”Unsinnproduktion”. Den slags vilde former får undervisningen ikke lov at antage fordi den finder sted i et funktionssystem med bestemte regler for tilladt kommunikation. Men systemet har en udvej, det hjælper sig selv. Hvis læreren fx nødtvungen underviser pligttopfyldende, men kedeligt, kan han eller hun glæde sig over at eleverne helt af sig selv etablerer modkulturer, der så – et nyt paradoks - til gengæld bliver forstyrret hvis læreren appellerer for meget til elevernes medansvar for undervisningen. Luhmann henviser her til Dreebens skjulte læreplan<sup>41</sup> i følge hvilken hovedformålet med undervisningen er at socialisere eleverne ind i en bestemt adfærdsform som er præget af dobbeltstandarder. Man lader som om det drejer sig om faglighed og samarbejde, i virkeligheden ved alle at det drejer sig om at lære at begå sig i asymmetriske systemer. Formålet med at gå i skole kan ifølge Luhmann formuleres på to måder:

1. At øge den enkeltes kompleksitet.
2. At øge elevens færdighed i at forestille sig hvad der foregår i hovedet på andre.

Luhmann er mest interesseret i det sidste svar. En sådan type social kompetence kan man ganske vist også erhverve ved simpel socialisation, men hvad skolen giver derudover er kontekstafhængighed<sup>42</sup>, og

---

<sup>40</sup> Luhmann 2002:78f.

<sup>41</sup> Dreeben 1968.

<sup>42</sup> Luhmann 2002:81. Bettina Perregaard har i Perregaard 2002:105ff. diskuteret hvilken rolle evnen til dekontekstualisering spiller for succes i skolen. En af de interessante pointer er at mens hvide amerikanske arbejderbørn

hermed er vi inde på et af de fremtrædende træk i litteraturundervisningen. De litterære tekster kan ikke forstås uden at læseren forsøger at forestille sig hvad der foregår i andre: forfatteren, personerne, de øvrige elever der deltager i kommunikationen. Og litterære tekster giver mulighed for at fjerne sig så langt som helst fra elevernes egen kontekst og inddrage andre.

### Systemteori og danskundervisning

Ligesom skolesystemet internt er præget af paradokser, er forholdet mellem skolesystemet som helhed og samfundets øvrige funktionssystemer det også. Kun et enkelt forhold skal omtales. Skolen er nødt til at følge med i hvad der foregår i videnskaberne for ikke at stagnere i formidling af forældet viden. Men den videnskabelige kommunikation styres af hensynet til sandheden, mens kommunikationen i skolen styres af hensynet til muligheden for formidling<sup>43</sup>. Jo mere vægt en lærer lægger på at give eleverne del i de sidste nye sandheder, jo større fare er der for at de ikke forstår undervisningen. Det kræves derfor af en lærer i et samfund med en hurtig vidensudvikling at han eller hun er i stand til at opløse paradokset i nogle håndterlige modsætninger der kan føre til afgørelser i stof- og metodeudvælgelsen.

Det man kan iagttage i en dansktime er selvfølgelig ikke en konstant eksplicitering af alle skolesystemets paradoksier, men de ligger implicit i alt hvad der foregår. En hurtig beskrivelse af en dansktime ved hjælp af en række systemteoretiske grundbegreber<sup>44</sup> kan demonstrere hvilke forhold der er specifikke for danskundervisning. Timen finder sted inden for rammerne af (læs: under skærpet iagttagelse af) *uddannelsessystemet* og af bestemte *organisationer*, den danske gymnasieskole og det konkrete gymnasium, og er derfor underkastet nogle bestemte *forventninger*. Det *medie* der opereres i, er af Luhmann blevet defineret som enten 'eleven' eller 'livsløbet'<sup>45</sup>. Hvis ikke undervisningen centrerer sig om dette *symbolske generaliserede medie*, er det tvivlsomt om den af en iagttager kan identificeres som undervisning på gymnasialt niveau. De *temaer* der kan tages op i danskundervisningen, er uhyre mange, for der er ikke

---

ikke kan præstere en dekontekstualisering, mens hvide middelklassebørn kan, så kan sorte arbejderbørn det også. Men de alternative kontekster de henviser til, konstrueres ikke gennem abstraktioner, men gennem brug af litterære teknikker som analogier, metaforisering og narrativisering. Diskussionen bygger på forskning foretaget af Shirley Heath, Heath 1983.

<sup>43</sup> Denne firkantede formulering skal forstås teoretisk. Videnskabssystemets kommunikation accepteres kun som sådan hvis den forholder sig til koden sandt/ikke-sandt. Denne formulering er systemteoriens forsøg på på én gang at anerkende at sandhedsbegrebet har mistet sin objektivitet og samtidig fastholde at der er forskel på videnskab og fx small talk. Kommunikation i uddannelsessystemet må nødvendigvis forholde sig til hvad der tjener læring. 'Formidling' skal ikke forstås som overføring af viden.

<sup>44</sup> De kursiverede begreber bruges af Luhmann i samtlige systemanalyser. Dette afsnit kan altså læses som et lynkursus i systemanalyse.

<sup>45</sup> Luhmann har problemer med at bestemme uddannelsessystemets medie pga. den samfundsmæssige udvikling. Indtil et vist tidspunkt var det børn der blev undervist, efterhånden er undervisning og læring blevet livsprojekter. Teoriens usikkerhed afspejler en usikkerhed i samfundet. Er vi helt sikre på hvad vi skal med al den uddannelse?

specificerede tematiske krav i styredokumenterne, men temavalget skal kunne passere en test der udløser *koden* 'ja', hvis man spørger: er kommunikation om dette tema fremmede for elevens livsløb set fra systemets synsvinkel? Man kan sagtens komme ud for at et temaforslag udløser koden 'nej'. Det sker fx meget tit når læreren indkalder temaforslag fra eleverne. En række af forslagene vil blive afvist af læreren fordi han skønner at de ikke hører hjemme i gymnasiets danskundervisning<sup>46</sup>.

Når det drejer sig om hvilke *programmer* der gælder for danskundervisningen, får man øje på et specifikt forhold. Nogle programmer stammer fra det politiske system: love og andre overordnede styredokumenter, nogle fra uddannelsessystemet: forløbsplaner, visse mere underordnede styredokumenter, andre fra videnskabssystemet: analysemodeller, litteraturhistoriske teorier o.l. At de programmer der skal tages hensyn til i skolen, stammer fra flere forskellige systemer og subsystemer, er et tegn på den samfundsmæssige funktionsdifferentiering. Politikere beskæftiger sig fx ikke med videnskabelige spørgsmål, og derfor er der en vis metodefrihed for lærerne, som de kan bruge til at foretage deres egne iagttagelser i videnskabssystemet.

En sådan relativ frihed for et system er imidlertid ikke en absolut given sag til hver en tid. Jorun Ulvestad<sup>47</sup> omtaler et norsk program for forældrevejledning inden for rammerne af folkeoplysningen. I det materiale som er produceret til programmet nævnes det eksplicit at det bygger på Vygotskys teori, som er den for tiden dominerende inden for folkeoplysningarbejdet i Norge. Det symbolsk generaliserede medie som det politiske system pr. definition opererer i er 'magt', og i det nævnte tilfælde låner det politiske system altså her, gennem *strukturel kobling* eller *interpenetration*, en bestemt teoris kompleksitet med henblik på at opnå forøget politisk kontrol. Videnskabssystemet, der dermed har leveret en *ydelse* til et andet funktionssystem, får til gengæld anerkendelse og muligvis bevillinger. På kort sigt har begge systemer altså udbytte af hinandens ydelser.

På længere sigt kan der ske det at et af systemerne eller dele af det bliver underordnet det andet, dvs. må opgive sin oprindelige kodificering. I det øjeblik Vygotskys teori bliver ophøjet til officiel ideologi, bliver den samtidig udsat for en trussel om at måtte forlade videnskabssystemet, fordi den kode der styrer teorien ikke længere er videnskabssystemets sandt vs. ikke-sandt, men i stedet det politiske

---

<sup>46</sup> Temakravene er ikke lige liberale i alle fag. Religionsbekendtgørelsen er fx flere gange blevet strammet for at undgå undervisning i emner som 'okkultisme', 'satanisme' o.l. som mange elever er vældig interesserede i. Danskopgaven havde i gymnasiet et danskfagligt emne, hvilket ofte udløste heftige diskussioner mellem læreren og nogle elever. I hf skulle danskopgaven derimod ikke nødvendigvis have et danskfagligt emne.

<sup>47</sup> Ulvestad 2002:35ff.

systems magt vs. ikke-magt. Teorien bruges ikke mere så længe den er sand, men så længe den sikrer politisk kontrol. En sådan kollaps for dele af videnskabssystemet er før set, og det er et interessant videnskabsteoretisk spørgsmål om bestemte teories omformning til brug i også andre systemer end det politiske, fx i uddannelsessystemet, kan have lignende virkninger.

Det er tilsyneladende det samme som er ved at ske med indflydelsen fra Howard Gardners teori om de mange intelligenser. Den skrives nu ind i danske kommuners læseplaner og bliver derved til et politisk styringsinstrument. Samtidig er dens akademiske status på retur. Muligvis var det en tilsvarende skæbne der blev den strukturelle semantik til del da den i starten af 1970'erne næsten kom til at fungere som legitimering af den litterære analyse i skolen. Denne brug af teorien i uddannelsessystemet faldt sammen med at teorien mistede status i videnskabssystemet. Det kunne se ud til at videnskabssystemet skønner at en teori har udtømt sin forklaringskraft når den er blevet omarbejdet til praktiske retningslinjer for fx undervisning og forvaltning. Måske venter den samme paradoksale skæbne Vygotsky-indflydelsen hvis den fortsat bliver stadig stærkere<sup>48</sup>.

Men så er der de litterære tekster. Det særlige ved kunstværker er at de indeholder deres egne programmer. Der kan ganske vist være tale om at et værk er skrevet i en bestemt stil, dvs. der kan eksistere et kunstnerisk manifest eller en mere uformelt kodificeret stil som kunstneren har brugt som program. Men netop den slags programmerede værker løber hele tiden en fare for at blive lukket ude af kunstsystemet. De betragtes ofte ikke som kunstværker, men som pædagogik, underholdning eller dekoration<sup>49</sup>. Et ægte kunstværk er sit eget program, og det betyder at det lever i kraft af en vis flertydighed.

I det øjeblik man i danskundervisningen læser litterære tekster, og det gør man jo ganske ofte, sidder man altså med programmer som der ikke findes nogen forståelsesvejledning til uden for teksten selv. Man kan hente hjælp andre steder i det litterære system og videnskabssystemet og læse hvad andre har skrevet om teksten, men disse læsninger har ingen særlig autoritet hvis klassen er i stand til at gøre dokumenterede iagttagelser i teksten der strider mod eksperternes. Det er dette forhold der konstituerer en dansktimes systemiske egenart. I lærerinterviewene kan man se at lærerne er meget bevidste om dette forhold, det er arbejdet med teksten der står i centrum, og det er elevernes iagttagelse af tekstens

---

<sup>48</sup> Derimod er det absolut sjældnere at det politiske system bliver underlagt videnskabssystemet. Vi ville i så fald stå over for det gennemførte meritokrati.

<sup>49</sup> Et kendt eksempel er Sophus Schandorffs værker. Han gjorde sit yderste for at leve op til Georg Brandes' naturalistiske program, og blev netop derfor af samme Brandes ikke betragtet som en rigtig forfatter.

kompleksitet der sætter dem fri, ”autoriserer dem” – som Rabinowitz og Smith ville have sagt - til at udvikle deres egen kompleksitet – som sluttelig kan bruges af eleverne til at reducere deres omverdens kompleksitet. Dette er danskundervisningens vigtigste ydelse til et andet system, den enkelte elevs bevidsthed, og det forhold er fuldt anerkendt i såvel bekendtgørelsens formulering om almen dannelse, som gælder i alle fag, som i fagbilaget for dansk, hvor der fx gives læreren metodefrihed.

Når kunstværket bruges i det litterære system, dvs. når det læses og diskuteres, vil det altid blive udsat for en dobbelt, paradoksal, bestræbelse. Læserne, også de professionelle, er interesseret i den ydelse der ligger i værkets komplekse egenart, men de professionelle læsere er samtidig interesseret i at sætte værket ’på plads’ ved at sammenligne det med andre værker og evt. andre kulturelle frembringelser. Denne bestræbelse er udtryk for en kompleksitetsreduktion som er nødvendig for systemets egen overlevelse. Uden reduktioner ville systemet drukne i et utal af usammenhængende fortolkninger og iagttagelser. Men i samme øjeblik værket sættes endegyldigt på plads, ophører kommunikationen om det, og det må betragtes som dødt.

Noget tilsvarende, men ofte langt mere hårdhændet, sker når værket bliver brugt i skolesystemet. Hvis ikke værket indeholder en vis kompleksitet, fx aflæselig i form af dets mærkværdighed, kan det godt bruges til en rent eksemplificerende undervisning, men det kan ikke bruges til den netop beskrevne form for kompleksitetshåndterende undervisning. Mærkværdigheden må, for at bevares, have konsekvenser for undervisningsformen, som i et eller andet omfang må være åben og divergent nok til at fange tekstens flertydighed. Men samtidig udsættes værket for et forsøg på at sætte det på plads som, i sine bestræbelser på at gennemføre en entydig reduktion, langt overgår de tilsvarende bestræbelser i det litterære system. Det sker når værket analyseres vha. mekaniske analyseskemaer, og det sker navnlig når det udsættes for en historisk perspektivering der bygger på litteraturhistoriske stereotyper, skåret til efter skolens behov.<sup>50</sup>

Også i dette tilfælde er der tale om reduktionsformer som er nødvendige for skolesystemets selvopretholdelse. En danskundervisning hvis resultat er et kaos af mere eller mindre geniale enkeltiagttagelser kan simpelthen ikke leve op til uddannelsessystemets kode og programmer. Omsætningen af iagttagelser fra diverse systemer med henblik på at skabe ’almen dannelse’ og

---

<sup>50</sup> Det er et spørgsmål om megen historisk overblikslæsning i dansk i realiteten er litteraturundervisning i denne forstand. Det ville nok være rimeligere at sige at den set fra lærerens synsvinkel i stor udstrækning er kulturhistorisk orientering. Set fra elevens synspunkt kan der derimod være tale om decideret litteraturundervisning, hvis teksterne stadig virker friske og ikke blot opfattes som historisk eksempelmateriale.

'studieegnethed' forudsætter voldsomme reduktioner. Så længe man underviser i ældre litteratur, kan læreren støtte sig på veletablerede forventningsstrukturer. Man kan ikke blive ved med at overraskes over at *Guldhornene* indeholder træk som man har vedtaget at kalde 'romantiske'. Men sagen stiller sig fundamentalt anderledes når der undervises i ny litteratur. Den er ikke bare i banal forstand svær og usikker at have med at gøre. Brugen af den kræver en helt anden adfærd af læreren.

Eftersom det i en årrække har været et politisk krav at der skal undervises i helt ny litteratur, er den enkelte lærer blevet tildelt rollen som den der løbende må uddrage det almindennende potentiale af litteraturen næsten mens den skrives. Selv om man kan hente hjælp i det litterære system, hvor en noget tilsvarende ordnende bestræbelse som sagt finder sted, så giver det læreren og eleverne rollen som *skabere* af almen dannelse. Forfattere skaber ikke dannelse, de skaber litterære tekster, hvilket er noget andet. Formentlig er der mange mennesker der stort set aldrig vil stifte bekendtskab med helt ny, 'mærkværdig' litteratur, og den dannelse læsningen af den kan afføde, andre steder end i gymnasiet.

### Videns- og læringsformer. Stokastiske processer

Luhmanns teori er blevet brugt og videreudviklet i dansk sammenhæng, bl.a. af Lars Qvortrup som forener indflydelse fra Luhmann, Spencer-Brown og Gregory Bateson<sup>51</sup>. Det følgende bygger særlig på *Det lærende samfund*<sup>52</sup>, hvor Qvortrup forsøger at formulere en række definitioner på læringsteoretiske begreber på et systemteoretisk grundlag. Tre af grundbegreberne er læring, undervisning og pædagogik.

*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. Tre nøgleord er: Selvforandring, selvopretholdelse og hukommelse*<sup>53</sup>.

*[U]ndervisning [er] den målrettede og specialiserede kommunikation eller tilrettelæggelse af kommunikation, hvis mål er at stimulere læring*<sup>54</sup>.

<sup>51</sup> Spencer-Brown 1969. Bateson 1984. En introduktion til Spencer-Brown findes, foruden i Qvortrup 2001, i Borch 2000:105ff. Artikler af Bateson findes i Hermansen 2000.

<sup>52</sup> Qvortrup 2001:81-146.

<sup>53</sup> Qvortrup 2001:131f.

<sup>54</sup> Qvortrup 2001:92.



*Pædagogik er læren om enheden af information, meddelelse og forståelse i den særlige kommunikation, hvis intention er at forandre individer, og den er læren om de forskellige mediers og konteksters relevans i forhold til gennemførelsen af denne kommunikation. Pædagogik handler om den strukturelle kobling mellem undervisning som kommunikation og læring som den komplekse vekselvirkning af fremmediagttagelse og selviagttagelse, der resulterer i selvforandring<sup>55</sup>.*

Bestræbelsen i disse definitioner er at undgå normative forestillinger om at undervisning og læring er modsætninger der kræver en modsatrettet valorisering. Og at pædagogik skulle bygge på et ideal om sammensmeltning mellem lærerens og elevens bevidsthed. Undervisning sigter altid på læring, og læring foregår mest effektivt i undervisningssituationer<sup>56</sup>. Der er altså ikke tale om at vælge mellem de to, ligesom de heller ikke kan erstatte hinanden.

Til gengæld kan man, på grundlag af Bateson og Spencer-Brown, opstille et skema over forskellige videns- og læringsformer. Qvortrup kombinerer to af Batesons opstillinger i henholdsvis *The Logical Structure of Learning and Communication* og i *Mind and Nature*<sup>57</sup>. Resultatet er en meget anskuelig oversigt over læringskategorierne:

Niveau 0: stimulus-transfer, træning, afretning = jeg kan genkende en hammer.

Niveau 1: kvalifikation = jeg kan bruge en hammer.

Niveau 2: kompetence = jeg kan bruge en sten som hammer (forudsætter en abstraktionsproces).

Niveau 3: kreativitet = jeg kan opfinde en bedre hammer (forudsætter måske en frustration).

Niveau 4: kultur = jeg kan skabe forudsætningerne for at nye redskaber opfindes.<sup>58</sup>

Udgangspunktet for teorien er at skolens og undervisningens opgave er at uddanne mennesker for hvem omstilling ikke er en katastrofe. Omstilling er nødvendig pga. omverdenens øgede kompleksitet, men i omstillingsprocessen skal der indgå skiftende faser af ligevægt og forandring. En række af de anvendte begreber vil indgå som analysebegreber i min dataanalyse, og de skal derfor omtales nærmere, i fortsættelse af præsentationen af begrebet dannelse i kapitel 2 (se s. 31 ff.).

---

<sup>55</sup> Qvortrup 2001:133.

<sup>56</sup> Dette er der dog ikke enighed om. Lave og Wenger har udviklet en teori om mesterlære som situeret læring som bygger på en fundamental kritik af skolestisk læring, fx Lave 1999.

<sup>57</sup> Bateson 1979, dansk 1991.

<sup>58</sup> Qvortrup 2001:104f. Eksemplet med hammeren er Qvortrups.

Ved *kvalifikationer* forstås faglig viden og fakta- eller færdighedsviden organiseret i systemer af vidensstrukturer<sup>59</sup>. Den faglige vidensstruktur i dansks tilfælde er identisk med videnskabsfaget, som dog ikke er en lige så éntydig størrelse som fx fysik eller matematik. At tilegne sig kvalifikationer er en kognitiv udfordring i lavere skoleklasser, men er det muligvis ikke i samme grad i gymnasiet<sup>60</sup>.

*Kompetence* er en overordentlig mangetydig størrelse<sup>61</sup>. Qvortrup tager afsæt i en kritik af Kompetencerådets opstilling af fire kernekompetencer: læringskompetencer, forandringskompetencer, relationskompetencer og meningskompetencer med tilhørende indekser, som han finder ret arbitrær, definerer i overensstemmelse med Batesons læringsformer og med systemteorien kompetence som 'viden om viden', dvs. den færdighed at vide hvordan man skal skaffe sig mere viden, og udspecificerer på det grundlag tre kompetencer: refleksions-, relations- og meningskompetence<sup>62</sup>.

*Refleksionskompetence* er evnen til selviagttagelse, dvs. at kunne iagttage sine egne kriterier for iagttagelse, kommunikation og handling. *Relationskompetence* er evnen til fremmediagttagelse, dvs. at kunne iagttage omverdenen, sætte sig i andres sted, se en sag fra flere sider o.l., under stadig hensyntagen til at dette aldrig helt vil kunne lade sig gøre. *Meningskompetence* er evnen til at kunne iagttage iagttagelse. Begrebet relaterer sig til systemers tendens til at søge mod stabile, fælles meningsstrukturer, til at etablere sig i en bestemt position mellem de tilgængelige, individuelle meningshorisonter<sup>63</sup>.

*Kreativitet* defineres som "viden om forudsætningen for kompetence"<sup>64</sup>. Mere prosaisk drejer det sig om evnen til omlæring, at kunne gennemskue forudsætningerne for et vidensområde og den færdighed at kunne skaffe sig ny viden. Begrebet har en særlig interesse i danskundervisningen, fordi kunstnerisk virksomhed traditionelt relateres til kreativitet. Nu agerer læreren og eleverne jo ikke selv som kunstnere, men Qvortrup definerer også kreativitet bredere end vanligt, som evnen til at bryde tankevaner, se ting fra en ny synsvinkel o.l. Batesons 'double bind-begreb' er udviklet til at begrebssette

---

<sup>59</sup> Qvortrup 2001:111f.

<sup>60</sup> Bag denne påstand ligger en principiel, men diskutabel holdning til forholdet mellem grundskole og gymnasium.

<sup>61</sup> Begrebet er et skoleeksempel på en 'flydende betegner'. Det stammer fra managementverdenen og evt. fra nyreligiøse bevægelser og er herfra flydt ind i andre diskurser. Det er absolut nødvendigt at gøre sig klart hvilket system begrebet optræder i i hver enkelt tekst. Qvortrups opstilling er et forsøg på videnskabelig analyse, OECDs og Kompetencerådets anvendelse et forsøg på politisk påvirkning.

<sup>62</sup> Qvortrup 2001:112ff. At dette ikke er den eneste liste over kompetencer som det er muligt at opstille på systemteoretisk grundlag, kan man se i den norske uddannelsesforsker Sverre Moes liste: kontekstkompetence, refleksionskompetence og klogskab, Moe 2000:43ff. Endvidere kan man se en praktisk anvendelse af Qvortrups liste i Steen Bechs og Birgitte Gottliebs undersøgelse, *Elev/Student* af "hvor godt gymnasieelever rustes til at tage en universitetsuddannelse", Beck & Gottlieb 2002. Citatet er fra Beck 2003.

<sup>63</sup> Som det fremgår, er det teoretiske grundlag for denne opstilling Luhmanns teorier om kommunikation og mening.

<sup>64</sup> Qvortrup 2001:115f.

kreativitet som et resultat af en frustration der i uheldige tilfælde også kan føre til skizofreni. Hvis man skal efterspore kreativitet i dansktimerne, skal man lede efter frustrationer og brud i kommunikationen, steder hvor en ny og uventet indsigt dæmrer og teksten, ens eget liv og verden pludselig ses i et nyt lys.

Den sidste form, *kultur*, adskiller sig fra de tre foregående ved ikke at være knyttet til både psykiske og sociale systemer, men kun til sociale<sup>65</sup>. Den defineres som den særlige form for selvreference der udgør ”en (3. ordens) optik der bruger den kollektive erindring til at gøre forudsætningerne for kreativitet iagttagelige”. Organisationsudvikling, skoleudvikling, udvikling af klasserumskultur har været hede emner i starten af 2000-årene. I dansktimerne kan den nødvendige erindring være knyttet til flere forhold. Mest nærliggende: dansklærernes fælles erindring om hvordan man underviser i dansk som forudsætning for at skabe en ny kultur der anvender nye undervisningsformer. Men pga. undervisningsmaterialets karakter er der også mulighed for at inddrage viden om det litterære systems kultur, hvilket også kan ændre undervisningskulturen.

At kulturbegrebet defineres som et begreb for en 3. ordens optik, har en bestemt konsekvens. Kultur er herved blevet et gennemrelativiseret fænomen, kultur er blevet til ’tvivlens kultur’. ”Det antropocentriske kulturbegreb er blevet genindskrevet i sig selv og er blevet et tredjeordens begreb.” Det at man ikke tror på noget, er blevet en selvfølgelighed, men tvivlen rammer også ens eget standpunkt, osv. i en evig paradoksalitet. For nogensinde at nå frem til handlemuligheder er det derfor nødvendigt at supplere kulturbegrebet med yderligere et begreb. Qvortrup foreslår i tilslutning til Richard Rorty et *værdisættelsesbegreb*<sup>66</sup>.

*For mig er det evnen til at kunne kombinere et tredje-ordens kulturbegreb og en værdisættelsesoperation, der nok er åben, men som ikke kan indføres i sig selv, der karakteriserer det moderne, almentdannede menneske. Den ikke-uendeligt rekursive ironiker, kunne man kalde ham eller hende, eller – den alvorlige ironiker*<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> Qvortrup 2001:116ff. Måske kan begrebet bruges til at belyse Nystrands ellers udefinerede begreb ’klassekultur’ (se s. 56).

<sup>66</sup> Nogle steder i bogen kaldes begrebet ”værdisættelse”, andre steder ”værdisættelse”. Det må være den sidste, ikke hverdagssproglige, betegnelse der rammer sagen bedst. Dette begreb bruges også af Bateson der har det fra Margaret Mead. Det er udviklet på grundlag af antropologisk forskning i ikke-europæiske kulturer med fundamentalt andre vaner. Det er et godt eksempel på Batesons tværfaglige bestræbelser på at se alle kulturer, menneskelige som animalske, som ét stort laboratorium for forskning.

<sup>67</sup> Qvortrup 2001:123. Citatet er et af mange tegn på at der eksisterer et slægtskab mellem systemteorien og Kierkegaard som indtil videre er udforsket. Det ville være interessant at undersøge om man fx kunne påvise et forhold mellem Kierkegaard og Luhmann som er parallelt med forholdet mellem Nietzsche og Foucault.

Og dermed blev der også sat en definition på det sidste betydningsfulde begreb: hvad er *almendannelse* efter det hyperkomplekse syndefald? Qvortrup definerer også almindannelse således: ”evnen til at forholde sig til social kontingens”<sup>68</sup>. Dette indebærer en dobbeltmanøvre: værdisætning med bevidstheden om at den er et valg, ikke en bekendelse til sandheden.

Endnu et begreb fra systemteorien og omegn vil blive anvendt, nemlig Batesons brug af det matematiske begreb ’stokastisk proces’:

*Det er en generel antagelse i denne bog, at både genetisk forandring og den proces, der kan kaldes indlæring (herunder de somatiske ændringer, der påføres af vane og miljø) er stokastiske processer. Jeg tror, at der i hvert enkelt tilfælde er en strøm af hændelser, som i en vis forstand er vilkårlig, og at der i hvert enkelt tilfælde er en ikke-vilkårlig udvælgelsesproces, som får visse af de vilkårlige elementer til ”overleve” længere end andre. Uden vilkårligheden, kan der ikke ske noget nyt*<sup>69</sup>.

Denne karakteristik må også kunne anvendes på klasserumsinteraktion, og det vil blive undersøgt om dette er korrekt og i bekræftende fald hvad det indebærer.

## Systemteoretisk kunstteori

Et par af pointerne i Luhmanns kunstteori er allerede blevet præsenteret (se s. 28ff.). I det følgende afsnit tilføjes et par yderligere<sup>70</sup>.

Som allerede nævnt er det Luhmanns opfattelse at kunstsystemets basis er det forhold at sociale systemer ikke er udstyret med sansorganer. Derimod er psykiske systemers vigtigste opgave, ifølge Luhmann, *Wahrnehmung*.<sup>71</sup> Forestillingen om at kunstens opgave består i at tilbyde former der afslører

---

<sup>68</sup> Qvortrup 2001:86.

<sup>69</sup> Bateson 1991:153.

<sup>70</sup> Kilderne til dette afsnit er først og fremmest Luhmanns *Die Kunst der Gesellschaft*, Luhmann 1995. På dansk findes dele af denne bogs kapitel 5 oversat af Ole Thyssen i tidsskriftet *Kritik* under titlen *Samfundets kunst*. Thyssen har i samme nummer af *Kritik* skrevet en artikel om Luhmanns bog: *Æstetik som systemtvang. Om Niklas Luhmanns ”Samfundets kunst”*, Thyssen 1996. I Luhmann-udvalget *Iagttagelse og paradoks*, Luhmann 1997, findes artiklerne *Kunstens medium* og *Kunstsystemets uddifferentiering* der er oversat fra ældre artikler om samme emne, men som ligger tæt op ad *Die Kunst der Gesellschaft*. Ud over disse bøger og artikler har jeg også anvendt Lars Qvortrup 2001:227-255 som omfatter kapitlet *Kunsten efter avantgarden*, samt artikler i et tysk litteraturteoretisk opslagsværk, Arnold & Detering 1997.

<sup>71</sup> Her adskiller Luhmanns opfattelse sig altså fra teorier der opfatter bevidsthedens vigtigste ydelser som tænkning eller følelser. Man kunne sige at en af de fundamentale forskelle mellem Vygotsky og Luhmann er at Luhmann ikke er nær så optaget som Vygotsky af at begrebssætte forskellen mellem mennesker og dyr. *Wahrnehmung* er også dyrs vigtigste redskab til orientering i verden.

hvordan verden konstrueres gennem neurofysiologiske, bevidsthedsmæssige og sociale operationer – selvfølgelig uden at det er muligt på det grundlag at se verden som den er – og samtidig demonstrere at der på trods af al tilsyneladende tilfældighed i disse konstruktioner alligevel kan herske orden, er central for denne afhandling. Kunst bygger på ”imaginerede Wahrnehmung”, ”selbstveranlaßte Wahrnehmungssimulation”, kaldet ”Anschauung”, som er karakteristisk derved at den benytter sig af de to medier: tid og rum.

Neurofysiologiske processer er kun selvrefererende, bevidsthedsprocesser er derimod i stand til at skelne mellem selv- og fremmedreferencer. Men først i sproglige processer tvinges bevidstheden til altid at holde disse to referencer ude fra hinanden og samtidig kombinere dem. Herved kommer forholdet mellem bevidsthed og kommunikation i fokus, for sprog er ikke det samme som medie for bevidsthed og for kommunikation. Det er først i kommunikationen at sprog antager form af tegnsystemer. Bevidstheden yder bearbejdelse af sanseindtryk, kommunikationen yder et selektivt arbejde - som følger af dens karakter af selektioner – og resultatet er anskuelse.

Det overbevisende i denne analyse er det billede den tegner af en kombination af de højt specialiserede ydelser som hvert system kan bidrage med: nerveimpulser, bevidsthedsprocesser og kommunikation, De er adskilte og samtidig gensidige forudsætninger for hinandens funktion og eksistens. Hvis analysen er korrekt, bliver det også tydeligt hvilken uundværlig placering litterære former og aktiviteter har i helheden. Det ser ud til at evnen til at orientere sig i tid og rum forudsætter en vis litterær bearbejdning.<sup>72</sup>

### **Det selvprogrammerte(n)de værk**

Den måde litteraturen bruger sproget på, er speciel. Luhmanns overvejelser over ”indirekte” kommunikation vha. lyde, påklædning, gestus osv. fører til den antagelse at kunst også er en sådan form for indirekte kommunikation, og det gælder overraskende nok også litteratur.

---

<sup>72</sup> Denne fortolkning af Luhmann åbner for en mulig forbindelse til den kognitive lingvistik. Andre kunstarter kan også stille ydelser til rådighed, men analysen tildeler litteraturen en plads som ikke kan overtages af andre kunstarter, selv om de også benytter sig af medierne tid og rum. Det er i sproget forholdet mellem selv- og fremmedreference, og dermed meningsdannelse, kan gøres operativt, det vil først og fremmest sige: kan løsrydes fra dette forholds umiddelbare tids- og rumlige kontekst. Selv om kommunikationen benytter sig af andre medier end sproget, er sproget utvivlsomt det mest smidige medie.

*Das Kunstwerk selbst engagiert die Beobachter mit Wahrnehmungsleistungen, und diese sind diffus genug, um die Bifurkation des "ja oder nein" zu vermeiden [...] Kunst erreicht, unter Vermeidung, ja Umgehung von Sprache, gleichwohl eine strukturelle Kopplung von Bewußtseinsystemen und Kommunikationssystemen<sup>73</sup>.*

Den undgåelse af denotation og den opdyrkning af det diffuse som er karakteristisk for kunst, gælder også i en vis udstrækning for litteratur. Dette forklarer litterære teksters 'mærkelige' karakter<sup>74</sup>, og hvorfor de kræver langsom læsning. Ja, Luhmann sætter ligefrem spørgsmålstegn ved om digte overhovedet *læses*. De 'wahrnehmes' snarere. Også Thyssen nævner disse iagttagelser i sin introduktion til Luhmanns kunstteori og tilføjer at kunstsystemet derved bliver et forbillede for de øvrige samfundssystemer. Det trives med diffus ustabilitet, et vilkår som først efterhånden også er blevet et vilkår for andre systemer. Deraf den omsiggribende brug af litterære virkemidler som fx narrativitet osv. i erhvervslivet. Ole Thyssens *Æstetisk ledelse*<sup>75</sup> demonstrerer hvor bredt og dybt æstetiseringen er trængt ind i det økonomiske system.

Forudsætningen for dette særlige forhold er at kunstværket, som nævnt ovenfor, programmerer sig selv, det er ikke bare medie for et program som befinder sig uden for værket. Det er desuden skrevet for at blive iagttaget, og forfatteren ved derfor hvordan det kan blive set. Det er en del af hans arbejde selv at se det udefra. Denne teori om litteraturskrivning som litteraturiagttagelse af anden orden er en afløser af enhver kausalteori på litteraturens domæne: værket ses ikke som forårsaget af ontologiske størrelser som forfatterens psykologi, æstetiske programmer, tidsånden e.l. En beslægtet relativisering af forfatteren ligger bag de læsercentrerede teorier, men de bygger efter Luhmanns opfattelse på en misforståelse fordi de ikke tager hensyn til forfatterens arbejde med at iagttage sig selv og værket. Det værket yder, er en strukturel kobling mellem iagttagelser af første og anden orden hvad angår kunst. At se bort fra værket og koncentrere sig om den kontekst det læses i, fører derfor ikke til kommunikation der hører hjemme i kunstsystemet eller i litteraturundervisningen. Denne analyse er, på et højere abstraktionsniveau, fuldkommen overensstemmende med Rabinowitz' og Smiths (se s. 62ff.) krav om at målet med skolens litteraturlæsning er at uddanne autoriale læsere.

---

<sup>73</sup> Luhmann 1997:36.

<sup>74</sup> Synspunktet peger tilbage mod den russiske formalismes begreb om litteraritet. Se også Peter Stein Larsens diskussion om den lyriske modernismes kendetegn s. 179.

<sup>75</sup> Thyssen 2003. Selv på et så tilsyneladende jordbundet område som trafikforskning, der er storforbruger af et meget direkte sprog som statistik, arbejder man nu med det spørgsmål hvilken rolle 'strukturelle fortællinger' spiller for folks valg af trafikmidler. En afklaring af dette spørgsmål er lige så vigtig som politiske afgørelser, ingeniørmæssig planlægning, teknisk innovation osv. Oplysningen stammer fra et igangværende Ph.D.-projekt på RUC af Malene Freudendal Pedersen.

### Kunstsystemets historie

Det er karakteristisk for Luhmanns behandling af kunstsystemet at han veksler mellem systematiske og historiske fremstillinger i usædvanlig grad, hvilket må opfattes som et tegn på at kunstsystemet ikke lader sig underkaste en lige så begrebsfast, systematisk analyse som de øvrige systemer.

Kun to forhold skal nævnes. Det ene er det forhold at samtidig med at litteraturen etablerede sig i et system for sig i slutningen af 1700-tallet, skete der også en karakteristisk differentiering mellem kritikerne, hvis kommunikation overholder litteratursystemets kode, og teoretikerne, hvis kommunikation tilhører det videnskabelige system. Denne deling er aldrig blevet ophævet, hvilket kan ses i receptionsanalysen af Morten Søndergaards forfatterskab i kapitel 14.

Det andet forhold vedrører den seneste udvikling i kunsten og specielt hvilken rolle en systemteoretisk analyse af den spiller for afhandlingen. Luhmann følger kunstens udvikling frem til midt i 1990'erne. Kunst fungerer altid som manipulation med grænsen mellem kunst og alt andet, først og fremmest samfundet. Alt det samfundet udelukker, bringes ind igen gennem kunsten. Men atter ses et paradoks. Når noget hidtil udelukket er blevet bragt ind i samfundet ved at blive erklæret for kunst, er det ikke længere udelukket. Kunstnerne tvinges derfor til en mere og mere rabiart grænsesøgende kunstudøvelse. Siden litteratursystemets selvstændiggørelse har rigtige kunstnere været avantgardister. Luhmann nøjes med at udtrykke en vag utilpashed ved avantgardens selvfortærende tendenser, men Lars Qvortrup<sup>76</sup> har skrevet om hvad der kan tænkes at ske med kunsten *efter* avantgarden, og efter at samfundet er blevet mere og mere æstetiseret.

*Efter at denne pointe så at sige gang på gang har overgået sig selv, er der noget der tyder på, at kunstens fremtid ikke består i at overtrumfe, men at underspille samfundets selv-æstetisering, enten ved at udforske de enkle og langsomme medier, som samfundet med dets nuværende hastigheds-fiksering ikke giver sig tid til, eller ved at udforske de nye medier – computermediet, de interaktive multimedier - for at påvise, at også de kan tale et nuanceret og fintmærkende sprog. Heri ligger en kunstpolitisk opgave: At af-vulgarisere computermediet.<sup>77</sup>*

En evt. afvulgarisering af de elektroniske medier vil ikke blive behandlet i afhandlingen, men det vil forskellige forfatteres strategier i anvendelsen af et meget langsomt medium, det lyriske digt. De forskellige stilarter som blev etableret i løbet af 1800- og 1900-tallet kan – hvis man ønsker at anvende

<sup>76</sup> Qvortrup 2001:231-255.

<sup>77</sup> Qvortrup 2001:253f.

systemteoretiske termer – ses som forskellige strategier til manipulation med forskellen mellem system (litteraturen, værket) og omverden. Denne forskel genindføres i systemet (fx litteraturen, værket) som en forskel mellem selv- og fremmedreference. I litteraturen fører en betoning af selvreferencen til æstetiserende tekster, en betoning af fremmedreferencen til realistiske tekster. Dette skel svarer nogenlunde til skellet mellem eksistentielle og politiske tekster – hvilket er de betegnelser Niels Lyngsø<sup>78</sup> bruger for to tendenser i 1990'ernes litteratur. Det nye i 1990'erne, stadig ifølge Lyngsø, er de kognitive tekster der i dette perspektiv kan ses som tekster der gør selve forskellen mellem selv- og fremmedreference til genstand for iagttagelse (se s. 188).

Det ændrer ikke på at den moderne kunsts opgave stadig er at finde den såkaldte ”ultratynde forskydning”<sup>79</sup> som rummer sandheden, og som samfundet kun kan opdage gennem kunsten. Måske er en af de didaktiske konsekvenser for litteraturundervisningen sammenfaldende med en kapiteloverskrift i Qvortrups bog: ”Fra fortolkning til interaktion”<sup>80</sup>.

### Litteratur og undervisning

Der ligger som tidligere nævnt det mulige paradoks i undervisning at læreren satser på at eleven skal udfolde sin ikke-trivielle personlighed, samtidig med at arbejdet går ud på at indøve en række nyttige automatiser hos eleven. Der er tilsyneladende den tendens i den generelle evolution at analoge operationer afløses af digitale, som er lette at automatisere, hvorved der skaffes fri kapacitet til nye analoge operationer. Dette sætter undervisningen i kunst i et nyt lys, for kunstens opgave er at nedbryde automationer. Litteraturundervisningen kommer derved i særdeleshed til at udvise den nævnte kamp mellem automatiseringer og afautomatiseringer.

Muligvis kan man sige at skellet går mellem analyse og fortolkning. I analysen indøves en effektiv brug af redskaber, i fortolkningen brydes analysen op igen, hvorefter nye analyser må foretages osv. Dette er et godt eksempel på hvordan paradokser kan udfoldes i tid, fx ved at undervisningen gøres fasedelt. Forsøg på at omgå paradokset fører til dårlig undervisning. Det gælder både hvis man overdriver brugen af analyseskemaer, hvorved undervisningen ender i gold automation, og hvis man slet ikke bruger begreber, hvorved undervisningen risikerer at ende i en løs snak der må starte forfra i hver time, fordi intet er blevet automatiseret. Danskundervisning kan ikke gennemføres uden om dette paradoks, og derved får man øje på at litterær analyse og fortolkning er en form for paradokshåndtering.

<sup>78</sup> Lyngsø 1997.

<sup>79</sup> Citat fra Marcel Duchamp her citeret efter Qvortrup 2001:254.

<sup>80</sup> Qvortrup 2001:245.



Når litteratur er særlig egnet til det formål, skyldes det at forfatteren har siddet med et lignende paradoks da han skrev teksten. Det fælles for forfatterens og læserens virksomhed er at de begge gør iagttagelser, i den forstand at de opererer med forskelle som først viser sig for dem i skrivningens og læsningens løb, og derved at begge parter er aktive. I den forstand er produktion og reception ens, og det har bl.a. den konsekvens at litterære tekster og samtaler om dem kan analyseres ved hjælp af de samme analytiske begreber, hvilket man kan se eksempler på i denne afhandlings analysedel. Men der er også to væsentlige forskelle mellem forfatter og læser:

1. Kunstnerens (også forfatterens) vigtigste ressource ligger i hans krop.
2. Skabelsen er en engangsforestilling, læsningen kan gentages.<sup>81</sup>

Om det første punkt udgør en virkelig forskel, kan man godt sætte spørgsmålstegn ved. Også læseren bruger sine sanser, og jo mere man arbejder i retning af at supplere analyse og fortolkning med interaktion, jo mere vil det sanselige aspekt træde i forgrunden. Det andet punkt spiller en stor rolle for fremgangsmåden i fortolkningen. Forskellen mellem konfigurativ (mens man læser første gang) og kohærent (efter læsningen, evt. i løbet af anden gennemlæsning) fortolkning spiller, som man kan se på s. 66, en stor rolle i Peter Rabinowitz' forestillinger om fremtidig litteraturundervisning.

Men hertil kommer at selv om kunstværker er enkeltgenstande, så kan de ikke eksistere uden for kunssystemets netværk som består af mange former for kommunikation gennem og om kunst.

”Einerseits kann man an Kunstwerken das Beobachten lernen und das Gelernte wiederum in die Form des Kunstwerks einbringen”<sup>82</sup>. Altså: eleverne kan af kunssystemet lære at iagttage og at anvende iagttagelserne som udgangspunkt for kunstnerisk aktivitet. Det er dog et stort forlangende.

”Andererseits kann über dies oder anderes kunstbezogen geredet und geschrieben werden”<sup>83</sup>. Det er straks et noget mere realisabelt krav: at kommunikere ”kunstbezogen”<sup>84</sup>.

---

<sup>81</sup> Luhmann 1997:68f.

<sup>82</sup> Luhmann 1997:90.

<sup>83</sup> Luhmann 1997:91.

<sup>84</sup> Luhmanns bestemmelser i denne sammenhæng gælder ikke undervisning, men kunssystemets egen kommunikation, og her taler man selvfølgelig om kunst ud fra andre regler end i skolen, bl.a. fordi kunssystemet ville ophøre med at eksistere hvis kommunikationen ophørte. Skolen ville ikke bryde sammen uden kommunikation om kunst og litteratur, selv om den ville ændre sig en del, og derfor er kommunikationen her også anderledes.

## Kritik af Luhmanns systemteori

Systemteorien bruges i afhandlingen som den teori alle de andre anvendte teorier, metoder og de gennemførte analyser iagttages ved hjælp af. Det forpligter til også at se på hvilken kritik der har været rejst af teorien.

Gorm Harste kritiserer i en præsentation af Luhmann hans teori på tre punkter. For det første hans ”udplacering af sprogteoriene”<sup>85</sup>, for det andet hans nedtoning af ”demokratiets betydning for moderne funktionelt differentierede samfund”<sup>86</sup> og for det tredje hans manglende opmærksomhed på at den selvreference-problematik, der står i centrum for systemteorien, har været gjort til genstand for intens diskussion i den kritiske teori siden Kant. På alle tre punkter bruger Harste Habermas som modvægt til Luhmann, idet han mener at Luhmann kunne have indarbejdet og reflekteret pointer fra Habermas’ teori om diskursetik i sin egen tænkning<sup>87</sup>. Når han ikke har gjort det, mener Harste at årsagen kan være at Luhmann trods alt ikke er filosof, men jurist og sociolog.

Luhmann distancerer sig mange steder fra en række andre teorier. Gennemgående er hans kritik af semiotikken og kritisk teori. Den teoretiske uoverensstemmelse mellem Luhmann og Habermas blev særlig kendt, fordi de to i 1971 sammen udgav *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*<sup>88</sup>. Heri kritiserer Habermas Luhmann for at være ”styringskonform” og for at have opgivet oplysningsprojektets frigørende utopi som Habermas selv formulerer i sin diskursetik. Det gennemgående træk i Luhmanns kritik af Frankfurterskolen er til gengæld at han regner den for at være bedreviddende og gammeldags, i den forstand at den hævder at kunne gennemskue samfundets dårligdomme og angive det korrekte alternativ, som dog desværre aldrig sætter sig igennem. Frigørelsesprojektet forbliver og vil altid forblive ufuldendt. Kritikerne efterlades derved i en negativ binding til det samfund de kritiserer. Den dybereliggende årsag til den kritiske teoris manglende succes er efter Luhmanns mening at frankfurterfilosofferne forsøger det umulige, nemlig at fastholde at en før-konstruktivistisk iagttagelsesposition uden for samfundet er mulig.

---

<sup>85</sup> Harste 1992:91.

<sup>86</sup> Harste 1992:93. Der er en vedholdende kritik af Luhmann med udgangspunkt i kritisk teori. Per Øhrgaard har fx i et interview, Wagner 2004, sagt: ”Så jeg hælder mere til Habermas end til Luhmann, jeg tror ikke på, at tingene bare ordner sig selv – hvilket Luhmanns tanker egentlig munder ud i.”

<sup>87</sup> Luhmanns egen kommentar til positivismestriden og Habermas’ rolle i den er at det var en kontrovers mellem dem der aflæser overflader og dem der mistænksomt leder efter de skjulte ideologiske standpunkter under overfladen, en kontrovers der var ved at sprænge sociologien. ”Disse overdrivelser og deres udrustning med kontroversargumentation er i dag (temmelig grånet) sne af i går. De relevante publikationer bliver efterhånden kun læst af historikere. Man kan jo også lære af Jürgen Habermas, at kontroversen ikke er den bedste måde at præsentere ens egen teori på”. Luhmann 2000b:9. Habermas har dog været produktiv så sent som i Habermas 2004, stadig på udkig efter en utopi.

<sup>88</sup> Luhmann & Habermas 1971.

Ole Thyssen kritiserer i sin præsentation af Luhmanns kunstteori teorien på to punkter. For det første risikerer den i sin opfattelse af selvreference, hvorved den også selv refererer til sig selv, i lighed med von Glasersfelds radikale konstruktivisme, at blive solipsistisk. For det andet er flere af teoriens grundbegreber ganske vist nyttige så længe man holder sig til analysen af visse af samfundets funktionssystemer, særlig det politiske og det økonomiske, men mindre nyttige når man analyserer andre, særlig kunstsyste­met. At Luhmann ender med at erklære at ethvert værk er sit eget program, er et tegn på utilstrækkeligheden i begreberne 'kode' og 'program'. Det første kritikpunkt har Thyssen selv præsenteret Luhmann for, og han har, som man kunne forvente, afvist det<sup>89</sup>. Hvad det sidste kritikpunkt angår, må man nok erkende at når teorien udstrækkes til også at begribe kunst som en systemisk ydelse, er den ved grænsen for hvad den for øjeblikket kan yde.

I Detlef Krauses *Luhmann-Lexikon*<sup>90</sup> opregnes 18 kritikpunkter som er blevet rejst mod Luhmanns teori, og de bundtes derefter i seks hovedpunkter:

*Die Schlagworte contra Luhmann [...] lassen sich wie folgt bündeln: 1. Nutzloses abstraktes Philosophieren. 2. Sprachkunst statt Begriffsschärfe. 3. Autopoiesis als Täuschungsmanöver. 4. Selbstbewegung versus bewegende Selbste, 5. über allem der Schleier des Sozialen, 6. geringe Benutzerfreundlichkeit.*

Krause er ikke til sinds at give kritikerne ret, men indrømmer dog at en vis kritik kan synes berettiget. Det gælder teoriens himmelflugt, under hvilken man godt kunne ønske sig flere konkrete jordiske eksempler. Til gengæld må man holde teorien til gode at det ikke er fair at erklære den "nutzlos" før den er formuleret færdig (punkt 1). Luhmanns sprog er langt mindre 'sociologkinesisk' end andre sociologers. Det fører til to former for *manglende begrebskærpbed*, den ene skyldes at teoriens radikale anderledeshed medfører anderledes brug af vante begreber. Denne mangel må man tage med i købet. Den anden er mindre acceptabel. Begrebsbrugen er ikke altid konsekvent, fx i analysen af systemers indbyrdes forhold (punkt 2). Kritikken af Luhmanns anvendelse af begrebet *autopoiesis* er derimod uberettiget, men forståelsen af begrebet svækkes af den allerede nævnte tendens til ikke at gennemføre nøjagtige analyser af systemers indbyrdes forhold og (særlig) systemernes indre forskelssætninger. Krause nævner den mulighed at således gennemførte analyser ville nærme sig et hverdagsligt niveau i så

---

<sup>89</sup> Thyssen 1996:57f. Thyssen fortæller at han konfronterede Luhmann med det under en spadseretur rundt om de københavnske søer. Det lykkedes ham ikke at overbevise Luhmann. Om Luhmann overbeviste Thyssen, fremgår ikke helt klart.

<sup>90</sup> Krause 1996:69ff.

høj grad at Luhmann har givet afkald på arbejdet med selv at skrive dem. Det kan til gengæld virke som en begrundelse for gennemførelsen af fx denne afhandlings konkrete kommunikationsanalyser. Her ses autopoiesis fungere på gulyplan (punkt 3). Den fjerde indvending svarer til en kritik som på hjemlig grund også er fremsat af Jens Dolin<sup>91</sup>. *Hvor er personerne, aktørene?* Indvendingen er ikke sagligt berettiget; person, aktør o.l. optræder ganske vist ikke som i de fleste sociologiske teorier som konstituerende begreber, men dog som emergente. Dvs. de er resultatet af forskellige former for iagttagelse, hvilket teorien fuldt ud tager højde for. Men fremstillingsmæssigt kunne Luhmann godt selv have demonstreret nogle af disse rekonstruktioner. Det transcendentale subjektbegreb er der derimod taget endegyldigt afsked med. Det betragter Luhmann jo som en historisk konstruktion der afløste gudsbegrebet i en overgangsfase i 1800- og 1900-tallet (punkt 4). At alt ses ud fra det sociale, som derved breder en slags *slør ud over ikke-sociale forhold*, er en indvending som Krause i et vist omfang anser for at være sagligt begrundet. Årsagen er at Luhmann formelt set faktisk ligger ret tæt på den kritiske teori som han ellers kritiserer, og her fremstår det sociale som overordnet det psykiske. ”Das beinhaltet bei allen Beobachtungen eine Bevorzugung der Kontingenz ”von oben” statt ”von unten””<sup>92</sup>. Hvilket er så meget mere uheldigt som Luhmann ellers overalt betoner betydningen af hvert systems konkrete operationer, ’von unten’ (punkt 5). Krause medgiver også at teoriens anvendelighed lider meget under dens *labyrinthiske og paradoksale* karakter. Den er fx svær at referere – hvilket Krause må vide, eftersom det er den opgave han selv har påtaget sig at løse. Men mere fundamentalt er det at det paradoksale meningsbegreb så at sige slår sig selv for munden. ”Wie soll es auch Sinn stiften, wenn Sinnstiftung gerade in Nichtstiftung von Sinn besteht”<sup>93</sup> (punkt 6).

Af andre danske kritikere, som tilslutter sig kritikken af Luhmann for at ’lægge et sociologisk slør ud over alting’, kan man nævne Mads Hermansen, der ellers har rosende ord til overs for næsten alle læringsteorier. Han opfatter teorien som sociologisk reduktionisme. Også Jan Tønnes Hansen har i en tidsskriftartikel kritiseret Luhmann på samme punkt, hvilket førte til en teoretisk fejde med Jens Rasmussen<sup>94</sup> der tilbageviste den psykologisk funderede kritik af Luhmann. Problemet er, ligesom det er tilfældet med kritikken af teoriens manglende beskrivelse på aktørniveau, at kritikerne har svært ved at forstå radikaliteten i teorien. Alle de indtil nu nævnte kritikpunkter går på Luhmanns radikalitet.

---

<sup>91</sup> Dolin 2002:121.

<sup>92</sup> Krause 1996:73.

<sup>93</sup> Krause 1996:73.

<sup>94</sup> Hansen 1999, Kruse & Rasmussen 2000, Hansen 2000a, Hansen 2000b.

Omvendt findes der også en kritik af Luhmann for manglende radikalitet. Eksempler kan man finde i Urs Stähelis<sup>95</sup> kritik af at Luhmann i sin kommunikationsmodel trods alt har bevaret reminiscenser af en subjekt-objekt tænkning, hvorfor Stäheli fremsætter et forslag om at revidere modellen ved at dekonstruere ego-alter-formationen ved hjælp af Foucaults begreb om ”productive power”<sup>96</sup>. Også andre punkter i teorien kritiseres fra atter andre sider, fx Luhmanns brug af Saussures duale tegnbegreb, selv om Peirces triadiske tegnbegreb ville have passet bedre ind i hans teori<sup>97</sup>.

Hvad særlig Krauses sjette indvending angår, kan man herimod indvende at der dukker flere og flere analyser op af empiriske forhold på systemteoretisk grundlag. De besværliggøres ganske rigtigt af teoriens undergravelse af sin egen gyldighed, eller sagt på en anden måde: af at den vedkender sig at den befinder sig i sit eget genstandsfelt. Men hvis forestillingen om menings fundamentalt paradoksale karakter er korrekt, ville det være helt meningsløst at forsøge at gennemføre analyser der ser bort fra denne erkendelse. Der er selvfølgelig den mulighed at teorien om menings paradoksale karakter simpelthen er ukorrekt, men den mulighed er der set bort fra i denne afhandling.

Luhmann har ikke selv udarbejdet konkrete analysestrategier, og mig bekendt er denne del af arbejdet med systemteorien endnu i sin vorden, som man kan se af bidragene til tidsskriftet *Soziale Systeme*. Luhmanns efterfølger Dirk Baecker siger herom i et interview: ”Vi efterspørger folk, der er i stand til at gå i felten med et begrænset sæt af systemteoretiske teoremer, og som ikke altid først skal bevæge den samlede teoriarkitektur for så at løfte sig over den”<sup>98</sup>. Og i en anmeldelse af Luhmanns sidste hovedværk *Die Gesellschaft der Gesellschaft*<sup>99</sup> skriver anmelderen Uwe Schimanek ”at systemteorien efter Luhmanns bidrag burde gå ind i en fase af empirisk detaljeret efterprøvelse af teorien i stedet for at udstrække det abstrakte begrebsapparat yderligere”<sup>100</sup>.

---

<sup>95</sup> Stäheli 2000.

<sup>96</sup> Stäheli 2000:44ff.

<sup>97</sup> Kastner u.å.

<sup>98</sup> Volkmer & Borch 2000:130.

<sup>99</sup> Luhmann 1997.

<sup>100</sup> Schimanek citeres i det nævnte interview af Dirk Baecker i Volkmer & Borch 2000:130.

## Kapitel 6. Pædagogisk forskning

Én ting er teorier, en anden ting er hvordan de bliver brugt i praktisk forskning. I det følgende ser jeg på to områder der har vist sig givtige: Klasserumsforskning og nordisk litteraturpædagogisk forskning.

### Klasserumsforskning

Afhandlingens hoveddel består af analyser af klasserumsinteraktion, derfor er det af interesse hvilket forhold afhandlingen har til anden klasserumsforskning. Den mest omfattende oversigt over klasserumsforskning på dansk og i et dansk oversigtsværk<sup>1</sup> er skrevet af svenskerne Göran Lindblad og Fritjof Sahlström<sup>2</sup>. Her refereres de vigtigste resultater i den internationale forskning siden 1960'erne, men der er en kraftig slagside. Artiklen koncentrerer sig om angelsaksiske og svenske bidrag.

Af danske bidrag omtaler Lindblad og Sahlström ganske kort den pigeforskning som Harriet Bjerrum-Nielsen har gennemført med forskellige nordiske medforfattere, samt Gregersen m.fl.'s antologi om klassesprog<sup>3</sup>, men ellers er dansk klasserumsforskning usynlig. Man kunne også nævne *Projekt skolesprog*<sup>4</sup>, men man må drage den konklusion at i det omfang dansk klasserumsforskning eksisterer, er den ikke blevet fundet værdig til at nævnes i et dansk standardoversigtsværk.

En forklaring på dette forhold kan man finde i en oversigt Karen Borgnakke<sup>5</sup> har givet over dansk uddannelsesforskning generelt. Disciplinens historie fortælles som en ret dramatisk fortælling i tre dele. Klasserumsforskningen som isoleret disciplin placeres af Borgnakke i den første fase, sammen med aktions- og evalueringsforskning. Klasserumsforskningen karakteriseres således:

*Den kritiske klasserumsforskning er et stykke uddannelsessociologi, eller mere præcist: undervisningssociologi, der med sine empiriske bestræbelser ville udforske undervisningens "indre arbejde". Det var mikro-strukturer, interaktive og kommunikative mønstre og afdækning af forholdet mellem "lærer og elev", der var af interesse.*

---

<sup>1</sup> Bjerg 2003.

<sup>2</sup> Lindblad & Sahlström 2003. De samme to forfattere har desuden medvirket til en næsten tilsvarende, lidt opdateret, oversigt i et svensk værk, Evaldsson, Lindblad, Sahlström & Bergqvist 2001. Fritjof Sahlström har desuden skrevet en doktorafhandling, Sahlström 1999, hvor han giver yderligere referater af de mest interessante anvendte kilder. Af beslægtede svenske inspirationskilder må endvidere nævnes en doktorafhandling om musikpædagogik af Anna-Lena Rostvall og Tore West, Rostvall & West 2001, som er relevant fordi den er fagdidaktisk og fordi jeg har lært af dens forskningsdesign: minutiøs analyse af et begrænset antal lektioner.

<sup>3</sup> Gregersen 1974.

<sup>4</sup> Projekt skolesprog 1979.

<sup>5</sup> Borgnakke 2000a.

*Klasserumsforskningen satte fokus på hvad der faktisk gik for sig i undervisningen i kontrast til alle de tematiserede ideer, planer og målformuleringer, der omgiver undervisningen. Klasserumsforskningens fornemste kendetegn er denne optagethed af det faktiske. Den kritiske forskning var samtidig socialt orienteret. Den anså skolens og undervisningens "indre arbejde" ud fra et socialt perspektiv og siden hen et kønsperspektiv. I den korte formulering kan vi sige, at i 1970'erne fik "Lærer" og "Elev" for forskningen social baggrund og klasse-mæssigt tilhør. I 1980'erne fik "Lærer" og "Elev" køn. Som sit forskningsmæssige bidrag afleverede klasserumsforskningen en række analyser. Men også tal og procentsatser på, hvem der kom til ord og fyldte i klasserummet på hvis bekostning. Klasserumsforskningen afleverede desuden et stykke institutions- og traditionalitetskritik<sup>6</sup>.*

Klasserumsforskningen gennemløb i denne første fase en udvikling fra kritiske studier med fokus på elevernes sociale tilhørsforhold til kritiske studier med fokus på kønsforhold. Men herefter forsvandt klasserumsforskningen som isoleret disciplin. Den anden fase er præget af evalueringsforskningens opsving op gennem 1980'erne. Den kan Borgnakke karakterisere indefra, og det fremgår at indsatsen har ligget på indsamling og afrapportering af meget store mængder empiri. Til gengæld blev der ikke arbejdet meget med den nøjagtige analyse af materialet<sup>7</sup>. Og her ligger nok forklaringen på at dansk klasserumsforskning ikke engang har sat sig spor i nordisk sammenhæng. Fortællingens tredje fase handler derefter om hvordan der i stedet skal etableres en meget ambitiøs forskning som skal beskrive en lang række niveauer i den komplekse proces som uddannelse og undervisning indgår i. Her vil forskningen i klasserummets interaktion blive integreret i en omfattende antropologisk inspireret feltforskning<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Borgnakkes note: "I forhold til de karakteristiske synsvinkler og forskningsmæssige angrebsvinkler, kan der blandt periodens flere bidrag f.eks. henvises til studierne i 'Skolens indre arbejde' (Callewaert og Nilsson 1974), i 'Den skjulte læreplan' (Borg og Bauer 1976, Broady 1981), ligesom der kan henvises til projekter som "Projekt Skolesprog" 1979, "Projekt Skoleliv-Pigeliv" (Jensen m.fl. 1984), til studier i "De stille piger" (Kristiansen 1980) og "De skrappe drenge" (Kryger 1988), samt til studier foretaget med fokus på pigesocialisation-skolesocialisation, blandt småpigerne (Bjerrum Nielsen og Larsen 1985) og blandt piger i overgangen fra folkeskolen til gymnasiet (Hjort 1984)." Borgnakke 2000a:19.

<sup>7</sup> Borgnakke 2000a:25. En del af årsagen synes at ligge i den teoretiske orientering. Borgnakke nævner John Dewey, Wolfgang Klafki, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jerome Bruner, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein, Jürgen Habermas og Oskar Negt, samt, som baggrundsfigurer, Freud og Marx. Listen tyder på at dansk uddannelsesforskning tager sit udgangspunkt i mere overordnede teorier end den svenske. I Hopman og Riquarts artikelsamling *Didaktik and/or curriculum*, som belyser forholdet mellem den tysk-skandinaviske og den angelsaksiske didaktik-tradition, skriver redaktørerne i en note: "It is one of the curious anachronisms of the discussion that the picture of German didaktik in the Nordic countries is still coloured by *critical theory* (Habermas, Ziehe, Negt etc.)", Hopman & Riquarts 1995:30. Det gælder tilsyneladende mest i Danmark.

<sup>8</sup> Det er vanskeligt at vurdere den empiriske baggrund for fortællingens tredje fase idet Borgnakke 1996 nævnes som stort set det eneste eksempel på en sådan forskning.

I det følgende nævner jeg de pointer i de svenske udgivelser som har relevans for denne afhandling<sup>9</sup>. Klasserumsforskningen sigter på at opbygge viden 'nedefra' og 'indefra' på grundlag af konkrete, empiriske iagttagelser. Der er to retninger, henholdsvis den kvantitative og den kvalitative. Den første søger at leve op til naturvidenskabelige normer for god forskning og opererer med statistikker, eksperimenter og test og sigter entydigt mod en forbedring af undervisning eller læring ud fra ret enkle modeller. Den kan derfor kritiseres for at have et noget instrumentalistisk præg. Den anden er humanistisk og hermeneutisk og sigter mere beskedent på forståelse. Den kvantitative forskning var hovedretningen til et stykke op i 1970'erne, mens den kvalitative forskning skulle argumentere for sin berettigelse. Siden er forholdet ifølge Lindblad og Sahlström<sup>10</sup> vendt om. Størstedelen af klasserumsforskningen er nu kvalitativ.

Evaldsson et al.<sup>11</sup> beskriver en første fase i klasserumsforskningens historie fra slutningen af 1960'erne og op gennem 1970'erne som er karakteristisk for en forskningsgren under etablering, idet den er præget af indflydelse fra en lang række mere etablerede videnskaber og filosofiske retninger. Det drejer sig fx om fænomenologisk baseret metode (Schutz), symbolsk interaktionisme (Mead, Blumer), etnometodologi (Garfinkel), konversationsanalyse (Sacks, Schegloff & Jefferson), uddannelsessociologi (Willis). Og i Lindblad & Sahlströms artikel nævnes yderligere sociolingvistik (Bernstein), sproghandlingsteori (Austin, Grice, Searle, Bellack) og diskursanalyse (Sinclair & Coulthart). Også Goffman nævnes som en inspirationskilde. Lindblad og Sahlström vurderer at den afgørende teoretiske inspiration i denne første fase kommer fra Wittgensteins sprogfilosofi og sproghandlingsteorien og at det er Bellack et al.'s *The Language of the Classroom*<sup>12</sup> fra 1966 der er forskningsdisciplinens første hovedværk.

Nogle af de vigtigste fund i denne periode er Goffmans opdagelse af betydningen af klasserummets for- og bagregion, Bellacks af kommunikationens mekaniske IRE-struktur (initiation-respons-evaluation) og totredjedelsreglen (reglen om at læreren taler to tredjedele af tiden), og Jacksons begreb

---

<sup>9</sup> Det betyder ikke at jeg har læst alle de værker der henvises til, men at jeg anvender pointerne som refereret i de svenske udgivelser.

<sup>10</sup> Det samme mener Steinar Kvale, Kvale 1999.

<sup>11</sup> Evaldsson et al. 2001.

<sup>12</sup> Bellack et al. 1966.



'den skjulte læreplan'<sup>13</sup>. Senere i 1970'erne kom lingvistisk analyse af elevsprog (Mehan) samt etnografisk inspireret feltarbejde<sup>14</sup> til.

Herefter kan der registreres en vis stilstand i klasserumsforskningens udvikling indtil et stykke ind i 1980'erne, hvorefter der atter kommer gang i den som et resultat af den kraftige indflydelse fra Vygotsky og Bakhtin samt de forskellige former for konstruktivisme og konstruktionisme. Forfatterne placerer sig selv, og dermed hovedaktiviteterne på det institut de kommer fra, Pedagogiska Institutionen i Uppsala, i den socialkonstruktionistiske retning<sup>15</sup>. En beslægtet tradition har udviklet sig omkring Roger Säljö i Linköping og Göteborg. Han har været en vigtig skikkelse i udviklingen af den fænomenografiske forskning, der dog mere betjener sig af spørgeskemaundersøgelser og interview end af observationer.<sup>16</sup>

Forfatterne nævner tre aspekter som forskningen siden 1980'erne har fokuseret på i modsætning til ældre forskning: 1) aktiviteten i klasseværelset som menneskelig virksomhed i en given kontekst, 2) klasseværelsets kompleksitet, og 3) den skjulte læreplan.<sup>17</sup> De ret entydige resultater som blev fremlagt af forskningen før 1980'erne, viser sig i mange tilfælde at have undervurderet disse forhold, bl.a. pga. manglende adgang til avanceret observationsteknologi og pga. af at de anvendte teorier ikke tog tilstrækkeligt hensyn til graden af kompleksitet i de observerede interaktioner. Der er derfor løbende sket en omfortolkning af de ældre resultater. Der er fx sket et skift fra fokusering på lærersynsvinklen til elevsynsvinklen. Det kan måske tydeligst ses i et New Zealandsk projekt<sup>18</sup> der gennem analyse af optagelser med brug af bærbare mikrofoner har vendt op og ned på 1970'ernes opfattelse af forholdet mellem lærer og elever. Det kan nu dokumenteres at klasserumskommunikationen er langt mere elevdomineret end hidtil antaget. En svensk forsker<sup>19</sup> har endda formuleret en omvendt sjettedelsregel til afløsning af den ellers alment accepterede totredjedelsregel: læreren står kun for en sjettedel af kommunikationen. Også IRE-strukturens totale dominans er blevet anfægtet. Elevfokuseringen har desuden medført større interesse for betydningen af elevernes køn og sociale baggrund.

---

<sup>13</sup> Jackson 1968.

<sup>14</sup> I Danmark repræsenteret ved Karen Borgnakke 1996 som dog ikke nævnes i de svenske oversigter.

<sup>15</sup> Santa Barbara Classroom Discourse Group på University of California Santa Barbara nævnes som den direkte metodologiske inspirationskilde.

<sup>16</sup> At dømme efter opslag på Internettet er fænomenografien et eksempel på hvordan en forskningsdisciplin er blevet udviklet i et næsten rent angelsaksisk-svensk samarbejde.

<sup>17</sup> Lindblad & Sahlström 2000:248.

<sup>18</sup> Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993.

<sup>19</sup> Granström 1987, 1992.

En del af de teorier, metoder og resultater som nævnes i de svenske oversigter spiller ikke nogen stor rolle i denne afhandling. Det gælder således alle metoder der involverer et langvarigt ophold i feltet, såsom etnometodologi og etnografisk feltforskning. Og det gælder decideret konversationsanalyse. Afhandlingens metoder lægger sig så at sige midt mellem de mest ekstensive og de mest intensive. Blandt de resultater som nævnes i ovenstående værker og som berøres i min egen undersøgelse, kan nævnes følgende:

1. Hargreaves' iagttagelser af betydningen af klasserummets ritualer, elevers indbyrdes sociale forhold og det reciprokke forhold mellem skolekulturens normer og en antiskolekultur. Punktet spiller ikke nogen stor rolle i afhandlingen, da de observerbare tegn på en sådan modsætning er få. Men de kan muligvis bruges til at begribe nogle drenges interaktion.
2. Bellack et al.s og Sinclair & Coultharts analyse af IRE-strukturen og de skiftende fortolkninger af den, fx i Hugh Mehans<sup>20</sup> mikroetnografiske undersøgelser af kombinationen af IRE-sekvenser til hele lektioner. CELAs kodningsskemaer (se s. 142ff.) kan opfattes som en nuancering og revision af IRE-strukturen og har betydning for undersøgelsen af spørgeteknikkens betydning.
3. Haas-Dysons<sup>21</sup> opdagelse af at ikke-lærersanktioneret kommunikation som regel har en betydning for den lærersanktonerede, eller sagt med andre ord: tilsyneladende udenomssnak er ikke altid reelt udenomssnak. Dette forhold kan muligvis særlig iagttages i gruppearbejder, og det kan også belyse Langers instans 3 (se s. 57), et analysebegreb for den form for kommunikation der inddrager elevernes personlige erfaringer i undervisningen.
4. Bellacks opdagelse af totredjedelsreglen og Alton-Lee, Nuthall & Patricks<sup>22</sup> kritik af den med opdagelsen af elevernes konstante uofficielle kommunikation. Granströms<sup>23</sup> formulering af den omvendte sjattedelsregel. Disse opdagelser kan kædes sammen med spørgsmålet om hvordan fortolkninger konstrueres under kommunikationen, hos læreren, hos enkelte elever eller i en elevgruppe.

---

<sup>20</sup> Bellack et al. 1966. Sinclair & Coulthart 1975. Mehan 1979, 1992.

<sup>21</sup> Haas-Dyson 1987.

<sup>22</sup> Alton-Lee, Nuthall & Patrick 1993.

<sup>23</sup> Granström 1987, 1992.

5. Undersøgelser af dominansstrukturer. Einarsson og Hultmans<sup>24</sup> analyse af drengenes dominans og teorier om årsagerne til pigernes tavshed. Bjerrum Nielsen og Rudbergs<sup>25</sup> iagttagelse af at pigerne skelner skarperne mellem officiel og privat kommunikation end drengene. Dette spiller bl.a. en rolle i forbindelse med forskellen mellem kommunikation i klassen og i grupperne. Öhrns<sup>26</sup> opdagelse af at eleverne tilpasser lærerens spørgsmål til deres egne behov. Omvendt omformulerer lærerne i stor udstrækning elevernes svar for at få svarene sat ind i mere generelle sammenhænge som eleverne ikke selv har blik for. Forholdet mellem lærernes og elevernes forsøg på omformuleringer kan systemteoretisk analyseres som sporene af de psykiske systemers forsøg på at koble sig på det sociale system under bibeholdelse af systemgrænserne.
6. Uppsala-undersøgelsernes konstatering af at en temmelig stor del af en svensk klasses arbejde foregår i såkaldte "arbejdslektioner"<sup>27</sup>, dvs. uden direkte lærerkontrol, hvilket bevirker at de enkelte elever og elevgrupper ret beset kommunikerer i forskellige klasserum. Denne struktur er mere karakteristisk for undervisning i Skandinavien fra 1990'erne og frem end den klasseundervisning som ligger til grund for 1970'ernes forskning<sup>28</sup>. Uden at det er muligt at foretage en historisk analyse, er der meget der tyder på at der rent faktisk er sket en strukturel frisættelse af undervisningen i de forløbne 20-30 år.

### Litteraturpædagogisk forskning

Selv om Lindblad og Sahlström omtaler en del svensk pædagogisk forskning, er der ingen omtale af det arbejde med litteraturpædagogik der har fundet sted i Lund. Dette arbejde er mere relevant for denne afhandling end arbejdet i Uppsala, både fordi der er tale om fagdidaktisk forskning med et stort indslag af klasserumsforskning og fordi der har været et vist dansk-svensk samarbejde hen over Øresund. Der findes mig bekendt ikke nogen samlet oversigt over det omfattende arbejde der er blevet gjort, og i det følgende vil jeg kun slå ned på indsatser af særlig relevans for denne afhandling.<sup>29</sup>

---

<sup>24</sup> Einarsson og Hultman 1984.

<sup>25</sup> Bjerrum Nielsen og Rudberg 1991.

<sup>26</sup> Öhrn 1991.

<sup>27</sup> Lindblad & Sahlström 2003:271.

<sup>28</sup> Iagttagelsen er i overensstemmelse med mine egne iagttagelser i både Norge, Sverige og Danmark. Dog er forholdene lokalt meget forskellige, afhængigt af skolen, læreren og klassen. Se i øvrigt Undervisningsministeriet 2001.

<sup>29</sup> Det ville også have været relevant at inddrage den norske Jon Smidts indsats her. Jon Smidt var norsk lektor i Lund i en periode i 1970'erne. Hans kendteste bidrag til den litteraturdidaktiske forskning er Smidt 1989.

Udgangspunktet for både det svenske og det danske miljø er litteratursociologien<sup>30</sup>. Da Lars Furuland<sup>31</sup> i 1970 skulle give en oversigt over hvilke emner litteratursociologien interesserede sig for på daværende tidspunkt, dvs. i en situation hvor man havde en vis positivistisk tradition at bygge på, men var gået i gang med at arbejde med marxistiske teorier, nævnte han: 1) skønlitteratur som kilde til socialhistorie, 2) analyse af sociale forhold i selve teksten, 3) teksten forklaret som afspejling af sociale forhold, 4) populærlitteratur, 5) tekstens sociale og politiske virkning, 6) marxistisk litteraturforskning (Plechanov, Mehring, Lukacs, Goldmann), 7) litteraturen som system, den litterære proces. Da han skrev en tilsvarende artikel 25 år senere<sup>32</sup>, nævnte han lignende emner, men dog med nogle oplysende opdateringer. Socialhistorie var blevet suppleret med mentalitetshistorie, populærlitteratur var blevet til massemarkedet og formellitteratur, og der var blevet lagt mere vægt på læserens rolle i afsnittene om litteraturens funktion.

Af disse emner er det kun det sidste om litteraturens funktion der har direkte relevans for denne afhandling. Furuland opstillede en kommunikationsmodel over den litterære proces' stadier: produktion, distribution og konsumtion.<sup>33</sup> Det dialektiske aspekt i processen tilgodeses vha. indskrivning af en mulighed for feedback, men modellen er grundlæggende simpel. For at tage højde for kompleksitetsforhold i receptionen arbejdes der i denne afhandling i stedet med den kommunikationsmodel der hviler på Luhmanns systemteori og som er præsenteret i kapitel 5<sup>34</sup>.

I samme bog som indeholder Furulands førstnævnte artikel, Gustafsson 1970<sup>35</sup>, findes også en artikel af Gunnar Hansson om *Experimentel litteraturforskning*<sup>36</sup>. Artiklen bygger bl.a. på Hanssons bog *Dikten och*

---

<sup>30</sup> Litteratursociologien er en forskningsdisciplin der dukker op med mellemrum i historiens løb. Mme. De Staël (1800) regnes som regel for at være grundlæggeren, og derefter nævnes altid Taine (1860'erne), de tidligere nævnte marxistiske forskere, positivisten Robert Escarpit samt i nyeste tid Pierre Bourdieu. I denne afhandling bruges desuden Luhmanns kunstsociologi. I Skandinavien er der forskellige ansatser af enten positivistisk eller marxistisk observans efter Brandes, i Danmark fx Harald Rue og Sven Møller Kristensen. Møller Kristensen har bl.a. givet to bidrag til litteratursociologien som fik indflydelse i 1970'erne: *Digteren og samfundet I-II* og *Litteratursociologiske essays*. Møller Kristensen 1942-45 og 1970. Nyere danske navne er Hans Hertel, John Chr. Jørgensen og Finn Hauberg Mortensen.

<sup>31</sup> Furuland 1970.

<sup>32</sup> Furuland 1995.

<sup>33</sup> Denne model spillede i en årrække en rolle i det danske gymnasiums danskundervisning fordi *Litteraturhåndbogen* fra 1981 blev indledt med et afsnit, skrevet af Jens Anker Jørgensen, hvor modellen gennemgås. Afsnittet blev fjernet i 1996-udgaven, Fischer Hansen 1981. 1996.

<sup>34</sup> Finn Hauberg Mortensen har i en artikel om forskning i Villy Sørensen-reception, Hauberg Mortensen 2000:77, præsenteret en model over litterær reception som ligeledes tager højde for de komplekse forhold der opstår når en tekst reciperes i forskellige kontekster. Modellen opererer med en række indbyrdes afhængige iagttagelsespositioner.

<sup>35</sup> Gustafsson (ed.) 1970.

<sup>36</sup> Hansson 1970a.

*läsaren*<sup>37</sup> som udkom 1959, men blev genoptrykt netop i 1970 da interessen for litteratursociologi atter tog et opsving. Gunnar Hansson og Sven Møller Kristensen kan betragtes som den moderne litteratursociologis fædre i Norden. De problemstillinger og metoder jeg har brugt, kan i mange henseender minde om Hanssons 45 år ældre undersøgelser i *Dikten och läsaren*, og hans resultater skal derfor omtales lidt nærmere.

### **Ekspérimentel litteraturforskning**

Hansson er særlig interesseret i læserens vurdering af litterær kvalitet, og hans metode er dels inspireret af eksperimentalsykologi, dels af nogle undersøgelser som litteraturteoretikeren I.A. Richards publicerede i *Practical Criticism*<sup>38</sup> i 1929. Richards havde eksperimenteret med at give sine studerende tekstuddrag uden titel og forfatterangivelse og ladet dem skrive om teksterne. Han tematiserede derefter besvarelsene ud fra interessefelter som fejlfortolkninger, kritiske fordomme, ”stock responses” og vurderingskriterier.<sup>39</sup> Som det fremgår, er det interessen for den rette fortolkning og fortolkningens fejlkilder der står i centrum.

Hansson tager afstand fra Richards’ forestilling om at der eksisterer én korrekt fortolkning af en tekst, men opererer alligevel med ekspertfortolkninger. Hans forsøg blev gennemført i perioden 1953-57 med brug af ganske få tekster (5 digte) og ret få grupper af ensartede forsøgspersoner. Forsøgsgrupperne var henholdsvis litteraturstuderende, psykologistuderende, gymnasieelever og folkehøjskoleelever. Hver forsøgsperson fik udleveret de nævnte digte som vedkommende skulle skrive om. Derefter blev hver gruppe udsat for én af to mulige påvirkninger: læsning af forskellige ekspertfortolkninger eller gruppediskussioner, og hver især skulle derefter igen skrive om hvilket indtryk teksten nu gjorde på dem. Hansson sammenligner derefter påvirkningsfaktorernes virkning i de fire forskellige grupper af læsere og deres betydning for fortolkningens kvalitet. Han gør mange steder opmærksom på at det koncentrerede materiale giver problemer med generaliseringer, men til gengæld mulighed for meget nøjagtige analyser<sup>40</sup>.

I princippet er ideen i denne afhandlings design den samme: nogle læsers reaktion på en tekst, en påvirkning og læsernes fornyede reaktion; men der er også forskelle. Hansson er ikke specielt

---

<sup>37</sup> Hansson 1970b.

<sup>38</sup> Richards 1929.

<sup>39</sup> Hansson 1970a:212.

<sup>40</sup> Jeg læste først Hanssons værker efter at jeg havde gennemført min empiriske undersøgelse, fordi jeg havde en fejlagtig opfattelse af hvad de drejede sig om, men fandt så ud af at jeg har stået over for mange af de samme valg og problemer som Hansson.

interesseret i undervisning, og han karakteriserer da heller ikke sit projekt som pædagogisk eller didaktisk, men som litteraturteoretisk. Betingelserne er også anderledes. Hanssons forsøgspersoner havde op til en uge til at reagere på teksterne, mens mine forsøgspersoner har haft 5-7 minutter. Hanssons materiale består derfor af omhyggeligt skrevne fortolkninger og vurderinger, der snarest kan sammenlignes med fortolkningsstile. Hanssons iagttagelser foregår under laboratorielignende forhold, mens mine er iagttagelser i autentiske miljøer. Hansson er selv helt opmærksom på sin metodes begrænsninger og antyder i slutningen af 1970-artiklen nogle nye veje frem for den eksperimentelle forskning<sup>41</sup>.

En række af Hanssons forskningsresultater har stadig interesse. Fx påviser han referencepunkters betydning for fortolkningen. Der kan være tale om en titel, et forfatternavn, en personlig oplevelse, kendskabet til et beslægtet værk e.l. Læsninger uden referencepunkter bliver udflydende, mens et referencepunkt omvendt får fortolkningen til at koagulere. Hvis man ser lidt mere abstrakt på det, kan 'referencepunkt' muligvis omfortolkes til 'forskel' i systemteoretisk forstand. Et forfatternavn fx får læseren til at skelne mellem denne forfatter og alle andre, mellem anerkendt og ikke-ankendt litteratur osv. Læseren ved, forudsat navnet siger ham noget, hvilken side af en forskel hans reception skal tilslutte sig.

Hansson har også mange overvejelser over mænds og kvinders forskellige reaktionsmønstre. Hans iagttagelser på dette felt er i mellemtiden blevet relativiseret, både af den kønsforskning, der ikke eksisterede i 1959 og endnu i 1970 var i sin vorden, og af sociale ændringer der har vist at de mønstre Hansson påviser, i en vis udstrækning skyldes historisk variable sociale og kønslige forhold. Men hans iagttagelser er alligevel tankevækkende. Han mener at kunne påvise at kvinder læser mere åbent modtageligt og gør flere iagttagelser, men ikke er lige så interesseret i at samle dem til afsluttede fortolkninger som mænd. Desuden er kvinderne stort set ukritiske over for både teksterne og ekspertfortolkningerne, mens mændene er mere kritiske. Det betyder også at mænd er dårligere end kvinder til at orientere sig i flydende situationer uden tydelige referencepunkter, dvs. situationer hvor der ikke kan reageres digitalt, fx: er dette en god tekst – ja/nej?<sup>42</sup> Hansson kunne i 1959 ikke vide at den svenske skole i løbet af de kommende årtier ville forandre sig på en sådan måde at en hel række

---

<sup>41</sup> Problemet er det velkendte i psykologiske eksperimenter. Det som undersøges er en situation der er skabt af forskeren selv. Det er af interesse i denne sammenhæng at han her henviser til forsøg gennemført af amerikaneren Alan C. Purves i 1968. Derved knyttes der en forbindelse mellem Hanssons forskning og den andetsteds omtalte forskning på CELA, idet Arthur Applebee har arbejdet sammen med Purves.

<sup>42</sup> Hansson 1970b:293ff.

referencepunkter efterhånden forsvandt eller blev afløst af andre, i udpræget grad netop i svenskundervisningen, men hans iagttagelse kunne have været anvendt til logisk at forudsige at kvinder ville få større skolesucces end mænd under forandringer af en sådan type.<sup>43</sup>

Også andre iagttagelser sætter de forandringer der er sket med litteraturens funktion siden midten af 1950'erne i relief. Et af de digte Hansson bruger som forsøgstekst, er et apokalyptisk digt af Gunnar Ekelöf, *Höstsejd*, og nogle af forsøgspersonernes reaktion på teksten er chok. Særlig et par psykologistuderende reagerer voldsomt på teksten, og det fremgår at den ene har måttet søge terapeutisk behandling efter sin intense læsning af digtet<sup>44</sup>. En anden tekst er et af Fredmanns epistler der skildrer noget som læserne gennemgående fortolker som et samleje (det er en fødsel), og den fremkalder mange moraliserende eller ligefrem fordømmende kommentarer. Det er vanskeligt at forestille sig lignende reaktioner på litteratur i dag, men de tydeliggør en vigtig pointe, nemlig sammenhængen mellem æstetisk oplevelse og angstbearbejdning. Som Per Aage Brandt<sup>45</sup> har gjort opmærksom på, er der en tendens til at oplevelsen af litterær kvalitet er afhængig af spændingen mellem tekstens euforiske form og dens dysforiske indhold. Den æstetiske oplevelse gør at læseren kan udholde at se tekstens og tilværelsens ubehagelige eller tabuiserede sider i øjnene. De nævnte psykologistuderende har netop ingen æstetisk oplevelse af Ekelöfs digt, de læser det som en diskursiv tekst og reagerer med ren angst, og de forargede læsere bliver forargede fordi de læser teksten som en faktisk samlejebeskrivelse, ikke som fiktion. På trods af det lille materiale må det kunne udledes at der sandsynligvis er en sammenhæng mellem æstetisk nydelse og udviklingen af kontrol over traumatiske følelser.

Men forholdet mellem oplevelse, intellektuel forståelse og vurdering er ikke enkelt, det er fx afhængigt af skoling. Litteraturstuderende, psykologistuderende, gymnasieelever og folkehøjskoleelever reagerer i et vist omfang systematisk forskelligt på teksterne. På grund af den anvendte metode, der sigter på at få forsøgspersonerne til at aflevere gennemarbejdede, færdige fortolkninger, er det vanskeligt ud fra undersøgelsen at drage nogle entydige konklusioner om forsøgspersonernes spontane litteraturoplevelse. Men det er et gennemgående træk at forsøgspersonerne ikke skifter oplevelse eller vurdering af en tekst, selv om deres intellektuelle forståelse af den ændres fuldkommen gennem læsning af professionelle analyser eller gruppediskussioner.

---

<sup>43</sup> Jeg kender ikke nogen undersøgelser af kvindelige og mandlige studerendes karriereforløb i Sverige og kan derfor ikke udtale mig om om denne (tænkte) forudsigelse har holdt stik.

<sup>44</sup> Hansson 1970b:167.

<sup>45</sup> Brandt 2000.

*I regel var det den intellektuella tolkningen av dikten, som utvidgades och tillfördes flera nyanser och betydelser. Detta medförde emellertid inte, att upplevelserna blev särskilt mycket väsentligare eller värdefullare för läsarna<sup>46</sup>.*

Iagttagelsen kan tolkes på i hvert fald to måder. Når en læser én gang har lagt sig fast på et indtryk og formuleret det sprogligt, er det vanskeligt at ændre det. En sådan fortolkning taler for at man i litteraturundervisningen skal være forsigtig med at fastlægge oplevelsens karakter for hurtigt. Det er bedre at holde vandene åbne. M.a.o. et argument for dialogiske undervisningsformer. En anden måde at fortolke iagttagelsen på er at man i formaliserede læsesituationer, som fx i skolen, kun i ringe udstrækning kan arbejde med læsernes oplevelser. Oplevelseslæsning og forståelselæsning hører til i hver sit samfundssystem: fritid og skole<sup>47</sup>.

Hansson er mest interesseret i den første fortolkning, og det fører ham til at skelne mellem to måder at læse på: en idémæssig og en associativ. Det er de associative læsere der er mest modtagelige for nye indtryk og for dialog. Dette tyder på at hvis litteraturen skal fastholdes som undervisningsmateriale, så beror succesen på om det lykkes læserne at opbygge et sådant associativt netværk i læsningen, der både har antydninger af faste konturer og er åbent for ændringer. Hansson konkluderer at den pædagogiske opgave må gå ud på hos de idemæssigt læsende elever at skabe en ”inställning som kanske kan kallas intuitivt syntetisk”<sup>48</sup>.

Hanssons iagttagelser er bl.a. interessante fordi de er både geografisk og tidsmæssigt forskudte i forhold til de iagttagelser man kan gøre i danskundervisningen i starten af 2000-tallet. Tidsmæssigt befinder han sig i nærlæsningens etableringsfase, mens vi nu befinder os i en situation hvor nærlæsningen har fungeret i ca. 35 år, og hvor dens gode og mindre gode resultater burde kunne gøres op. Geografisk befinder han sig i Sverige i stedet for i Danmark, og udviklingen i modersmålsfagene har ikke fulgt

---

<sup>46</sup> Hansson 1970b:187.

<sup>47</sup> En sådan fortolkning peger i retning af at decideret litteraturundervisning måske slet ikke hører til i skolen. Hvis der i skolen i realiteten udelukkende arbejdes med intellektuel forståelse, kunne man måske lige så godt anvende andre materialer der ikke appellerer til forstyrrende oplevelser. Eller man kunne i hvert fald nøjes med at bruge litterære tekster med en så fast tematisk struktur at de ligner illustrationer af fakta-information. Konsekvensen heraf er at Ekelöf og Bellmann ikke ville være egnet læsning i den svenske skole, mens moraliserende tekster ville.

<sup>48</sup> Hansson 1970b:190. Der er klare paralleller mellem Hanssons skelnen og Rabinowitz' og Smiths skelnen mellem kohærent og konfiguratív læsning (se s. 66). Man kan med en vis skandinavisk chauvinisme godte sig over, at nogle af Hanssons begrebsdannelser fra 1950'erne var så meget forud for deres tid at man har været nødt til at genopfinde dem i USA i 1990'erne.



identiske linjer i de to lande i mellemtiden. Mens det almene gymnasiums danskfag har udviklet sig langsomt i et kompromis mellem litteratur- og sprogundervisning, og mellem et nationalt litterært overblik og minutiøs nærlæsning, så er svenskfaget, alle ligheder til trods, gennem radikale omlægninger blevet langt mere indrettet efter hensynet til at eleverne skal lære personlig og effektiv kommunikation<sup>49</sup>.

### **Pedagogiska gruppen i Lund**

Hanssons indsats var en inspirationskilde både for svensk, norsk og dansk forskning fra slutningen af 1960'erne. På svensk side har en række forskere tilknyttet Pedagogiska gruppen på Litteraturhistoriska Institutionen ved universitetet i Lund, som fx Jan Thavenius, Bengt Linnér, Per Erik Ljung, Lars-Göran Malmgren, Gun Malmgren o.a. i en årrække forsket i svenskfagets didaktik og har herunder også taget klasserumsforskningen i brug. Pedagogiska gruppen begyndte at fungere i 1975 og har siden udsendt en lang række bøger og rapporter. Miljøet var fra starten fagkritisk, og den første bog der blev udsendt hed meget betegnende *Svenskämnets kris*.<sup>50</sup>

Gennem Pedagogiska gruppens bøger løber der en rød tråd som hedder erfaringspædagogik. Hvordan gruppens opfattelse af den så ud i midten af 1980'erne, kan man fx se i dobbeltudgivelsen Lars-Göran Malmgren og Bengt Linnérs *Svenska läsare* og Malmgrens *Den konstiga konsten*<sup>51</sup>:

*Frågan om hur man ska komma till kunskap om att egna erfarenheter och andras erfarenheter inte är naturgivna utan historiska, hur man ska bryta med den självklarhetens mask som kan lägga sig över varje vardagligt erfarenhetsfenomen, tycks vara en kärnfråga för erfarenhetspedagogiken*<sup>52</sup>.

Erfaringspædagogikkens mål er at involvere de studerende ved at bygge på deres egne erfaringer for derefter at få dem til at se det historiske og sociale grundlag for de kun tilsyneladende individuelle erfaringer. Teorien bag er den kritiske teori, og der er også tydelige ligheder med Vygotsky, på trods af

---

<sup>49</sup> Se også Undervisningsministeriet 2001.

<sup>50</sup> Brodow et al. 1976. Forbindelsen mellem de nordiske miljøer kan fx aflæses i Per Erik Ljungs og Jan Thavenius' *Litteratur i bruk*, Ljung & Thavenius 1978, som indeholder artikler af Ljung og Thavenius, men også af nordmanden Jon Smidt, af Finn Hauberg Mortensen, Ib Bondebjerg og Palle Rasmussen, samt af tyskerne Helmuth Lethen og Jochen Vogt. I Karl Erik Rosengrens artikel *Litteratursociologi – sociologisk litteraturforskning*, Hallberg et al. 1966, placeres svensk litteratursociologi i forhold til international forskning, bl.a. med navne som Robert Escarpit og Hans Norbert Fügen.

<sup>51</sup> Linnér 1986. Malmgren 1986.

<sup>52</sup> Malmgren 1986:20.

at erfaringspædagogikken fra starten også blev kritiseret med udgangspunkt i Vygotskys teori om begrebsdannelse. Det diskuteredes hvorvidt videnskabelige begreber kan dannes induktivt.

Men der er to problemer forbundet med erfaringspædagogisk praksis. Hvis de studerende ikke ønsker at delagtiggøre skolen i deres egne erfaringer, eller hvis de ikke ønsker eller magter at almengøre erfaringerne, står læreren med et problem. Om teoretikeren også gør, er mindre gennemskueligt. Malmgren skildrer observationer i en sådan klasse:

*Jag kan ge ett exempel på detta förankringsproblem som yttrar sig i en oförmåga att se och erkänna likheter mellan historisk indirekt erfarenhet, förmedlad genom en litterär text, och egna erfarenheter<sup>53</sup>.*

Den pågældende klasse arbejder interesseret og solidarisk med teksterne, idet eleverne både gerne vil kvalificere sig til videre uddannelse og samtidig føler et vist sammenhold. Men der kun ringe interesse for at anvende og almengøre egne erfaringer. Det opfatter Malmgren som en intellektuel mangel hos eleverne, en forsvarsmekanisme som han kalder 'udgrænsning'<sup>54</sup>. Det praktiske pædagogiske problem her består altså i at læreren ønsker at frigøre elever fra en undertrykkelse eleverne ikke selv føler. Og forskeren opfatter denne vægning som en fortrængning af virkeligheden. Malmgren opstiller på det grundlag et modsætningsforhold mellem to former for læsning: en åben og en beskyttende.

Analysen ville se helt anderledes ud hvis den ikke blev foretaget på et kritisk teoretisk grundlag med dens kombination og marxske og freudianske begreber. Den socialkonstruktionistiske filosof Bruno Latour<sup>55</sup> har beskrevet en tilsvarende situation hvor en veluddannet og progressiv ung mand ønsker at befri nogle indiske landsbyboere fra en religiøst sanktioneret (selv)undertrykkelse, men hvor landsbyboerne i stedet oplever befrielsen som en undertrykkelse, fordi befrieren ingen sans og respekt har for landsbyboernes egen opfattelse af situationen. Det fremgår at de *har* gennemskuet religionens symbolske karakter og aldrig har taget den alvorligt på den måde som deres befrier tror de har. Eller sagt på en anden måde og anvendt på den beskrevne time: eleverne er klogere end deres lærer og forskeren tror de er.

---

<sup>53</sup> Malmgren 1986:29f.

<sup>54</sup> Malmgren 1986:30f.

<sup>55</sup> Analysen findes i Bruno Latour: *Pandora's Hope. Essays on the Reality of Science Studies*. 1999:266-296. Min kilde er Marianne Winther Jørgensen der brugte eksemplet i et foredrag om kritisk diskursanalyse på DPU januar 2001. Pointen i Jørgensens analyse af Latour var at hans analyse er befriende, men at den fører til en endeløs regres, idet hun derefter lavede en diskursanalyse af Latours tekst ved hjælp af hans egne begreber.

En systemteoretisk analyse ville hefte sig ved at læreren og forskeren forsøger at ignorere nogle systemgrænser som ikke lader sig ignorere. Læreren, forskeren, den enkelte elev, klassesamtalen, skolesystemet og samfundet som helhed har ikke sammenfaldende koder og interesser, og forskeren sidder ikke inde med det overgribende overblik som han tror han gør. Grænserne tilfører en kompleksitet der gør situationen uberegnelig. Men et interessant resultat af Malmgrens analyser er en typologi over læsere:

1. Erfaringslæseren: genkendelse og fortolkning af tekstens formelle og symbolske lag
2. Oplevelseslæseren: selvspejling
3. Fortolkningslæseren: analyse og fortolkning
4. Den positivistiske læser: information.<sup>56</sup>

Tankegangen har ligheder med såvel Rabinowitz' som Langers. I alle tre tilfælde drejer det sig om at finde en gylden middelvej mellem rent projicerende læsning og instrumentalistisk begrebseksercits. Hertil kommer en lighed med Luhmann. Malmgren mener at nogle læsemåder er egnede til fornøjelselæsning og andre i skolen. Læsning er m.a.o. ikke en ontologisk størrelse, men emergerer i forskellige skikkelser alt efter hvilket system den refererer til. Selv ikke professionelle litteraturer læser på samme måde i liggestolen i deres sommerferie og i kontorstolen i arbejdsværelset.

### Gymnasiekulturer

Af Pedagogiska gruppens mange udgivelser ligger Gun Malmgrens doktorafhandling *Gymnasiekulturer*<sup>57</sup> tematisk tæt på emnet for denne afhandling<sup>58</sup> mens den metodisk er anderledes. Det er en undersøgelse af fire meget forskellige gymnasiekulturer, sådan som de fandtes i det svenske gymnasium i slutningen af 1980'erne, dvs. efter at der var indført et gymnasium for alle, men inden den nuværende (2000) struktur med 16 3-årige nationale linjer var indført. Der skelnedes mellem 2-årige erhvervsforberedende og 3-årige studieforberevende linjer. Undersøgelsen gælder to linjer af hver slags: en værkstedsklasse, en konsumentklasse, en humanistklasse og en naturvidenskabsklasse. Indsamlingsmetoden er hovedsagelig det halvstrukturerede, kvalitative, lange interview. Det lange interview adskiller sig fra "det ustrukturerede etnografiske interview"<sup>59</sup> på den ene side, og det dybtborende psykologiske interview på

---

<sup>56</sup> Malmgren 1986:111ff.

<sup>57</sup> G. Malmgren 1992.

<sup>58</sup> Andre afhandlinger med relevans for denne er fx Malmgren og Nilsson 1992 og Linnér, Malmgren og Thavenius 1982 der indeholder en del indslag af klasserumsforskning. Johan Elmfeldt 1997 er et eksempel på en afhandling der udelukkende bygger på analyser af videooptagelser af egne svensktimer.

<sup>59</sup> G. Malmgren 1992:27.

den anden. Observationer kræver ifølge Malmgren en særegen balance mellem nærhed og distance. Det er umuligt at eliminere observatørens påvirkning af det der observeres, men Malmgren har ikke gjort en dyd af nødvendigheden, der er m.a.o. ikke tale om deltagerobservationer. Hun har tværtimod taget visse forholdsregler for at opretholde en vis distance, fx har hun ikke selv foretaget transskriptionen af interviewene. Analysemetoden er portrætteret. Der er portrætter af lærerne, et udvalg af eleverne og af klasserne som helhed. En række temaer bliver belyst i disse analyser, men tyngdepunktet ligger på en sammenligning af elevernes fagopfattelse og deres brug af litteratur uden for skolen.

Malmgren henviser også til ungdomsforskningen, og det vil i et vist omfang også sige den danske. Det gælder fx Niels Krygers<sup>60</sup> undersøgelse af arbejderdrengene i en pigedomineret skole, *De skrappe drenge – og den moderne pædagogik*, et undersøgelsesemne der spiller en stor rolle i Malmgrens karakteristik af værkstedsklassen, og det gælder Kirsten Drottners *At skabe sig – selv*<sup>61</sup>, og Harriet Bjerrum Nielsens undersøgelser af piger. Malmgren har nogle overvejelser over drengenes og pigers brug af talesprog som kaster lys over også mine klasserumsanalyser:

*Pojkarnas talande befinner sig på en slags halvoffentlig nivå. De småpratar inte förtroligt två och två som flickorna i konsumtionsklassen och de verkar inte heller vara beredda att ställa sig upp inför en större församling och hålla föredrag. Deras självbild som talare bygger snarare på att våga prata rakt ut i klassrumsoffentligheten inför de andra pojkarna. De tycks inte vara intresserade av att lära sig något regelsystem för det muntliga framträdandet, t.ex. att begära ordet, turtagning, sitta ordförande osv. Därför bliver deras muntliga styrka i färdighetsprofilen snarare ett hinder än en tillgång i klassrummet<sup>62</sup>.*

Og skrive vil de slet ikke. Det er noget for piger. Malmgren fremanalyserer drengenes trepoledede kultur<sup>63</sup>:

- Rambo-kulturen (folkelig kultur, styrke og humor)
- Kafka + Anders And-kulturen (autonom kultur)
- Klassiker-kulturen (kulturel kapital).<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup> Kryger 1988.

<sup>61</sup> Drotner 1991.

<sup>62</sup> Malmgren 1992:75.

<sup>63</sup> Malmgren 1992:300ff.

<sup>64</sup> Inddelingen bygger teoretisk på Pierre Bourdieu, G. Malmgren 1992:34ff.

Rambo-kulturen dominerer i værkstedsklassen, klassikerkulturen spiller en vis rolle i naturvidenskabsklassen, i humanistklassen er nogle af drengene autonome. Værkstedselevernes filmsmag bygger på at de kan lide spænding og vold, men deres opfattelse er kontekstbundet og bundet til et oprørsperspektiv: de fine skal dukkes. De autonome drenge føler sig i opposition til såvel den grovkornede Rambo-kultur som den officielle klassikerkultur, mens naturvidenskabsklassen i et vist omfang består af elever med tilpassede sociale ambitioner og dertil hørende smag. Det er åbenbart af vital interesse for drengene at identificere og socialisere sig i forhold til nogle klare skel, sådan som Bourdieu<sup>65</sup> har gjort opmærksom på. Hos pigerne er opfattelserne ikke nær så polariserede. Piger der læser klassikere, kan også godt læse lægeromaner, og pigerne i de to pigedominerede klasser, konsumentklassen og humanistklassen, har ikke en polariseret smag:

*Men det som förenar ytterligare är den kärna av kvinnlig reception som går att urskilja hos både konsumtionsflickorna och de andra flickorna. Det finns hos flickorna en benägenhet till spontant inlevande reception och empatisk hållning i förhållanda till fiktiva personer. Ett person- och psykologintresse är tydligt bland både konsumtionsflickorna och flickorna på de treåriga linjerna<sup>66</sup>.*

Iagttagelsen af pigernes større receptive åbenhed er altså fælles for Hansson og Malmgren på trods af at der er 30 år mellem deres undersøgelser. Hvis en tilsvarende analyse skulle gennemføres i Danmark, måtte det ske i en sammenligning på tværs af de forskellige ungdomsuddannelser, og jeg har ikke forsøgt mig i den retning. Men mange af Malmgrens iagttagelser er alligevel yderst relevante for forståelsen af henholdsvis pigernes og drengenes adfærd i de gymnasie- og hf-klasser jeg har undersøgt, og vil blive inddraget i analyserne. Malmgren har også undersøgt og klassificeret lærernes indstilling til svenskfaget. Det sker ved hjælp af en firefeltsfigur som hun har fra Stephen Ball.<sup>67</sup>

Det interessante er at analysen ganske vist udspringer fra en velkendt tredeling af fagopfattelsen: en traditionel færdighedsopfattelse, en traditionel dannelsesopfattelse og en erfaringspædagogisk. Men firefeltsinddelingen opererer med to sæt af modsætninger: kollektivt vs. individuelt og autoritativt vs. autentisk, og det giver følgende *fire* kombinationsmuligheder:

---

<sup>65</sup> Bourdieu 1984.

<sup>66</sup> Malmgren 1992:305.

<sup>67</sup> Ball 1987. Malmgren 1992:48 og 1992:316. Den bruges også ind imellem til at karakterisere elevernes fagopfattelse. Brugen af firefeltsfigurer kendes i Danmark særlig fra Lars Henrik Schmidts socialanalytik. Jeg har ikke klassificeret de lærere jeg har observeret, men en dansk afhandling der gør det, på et fænomenografisk grundlag, er Ingerslev 2002.

1. Færdighedskonceptionen er præget af individualisme og autoritet
2. Dannelseskonceptionen af kollektivitet og autoritet
3. Den kreativt progressive konception af individualisme og autenticitet
4. Den radikalt kritiske konception af kollektivitet og autenticitet.

Det betyder at modellen opløser begrebet om erfaringspædagogik i to nye begreber, nr. 3 og 4 i modellen. Det giver modellen større kompleksitet, man befris fra den stive dikotomiske opdeling mellem fx 'tankpasserpædagogik' og erfaringspædagogik, og den kan derfor fx kaste lys over nogle af denne afhandlings kernebegreber. Kvalifikationer kan fx ses som bærende for færdighedskonceptionen, kompetencer og kreativitet for den kreativt-progressive, traditionel dannelse for dannelseskonceptionen, og utraditionel dannelse for den radikalt kritiske<sup>68</sup>.

### Piger og drenge

Spørgsmålet om specielt pigernes deltagelse i litteraturundervisningen er blevet undersøgt i den internationale forskning i en årrække. Da emnet spiller en vis rolle i denne afhandling, vil jeg omtale Maria Ulfgarads afhandling *För att bli kvinna – och av lust* fordi den indeholder en oversigt over denne forskning<sup>69</sup>.

Der findes som tidligere nævnt en hel del kønsforskning i Danmark, i 1990'erne i en kombination af køns- og medieforskning af bl.a. Kirsten Drotner og Anne Scott Sørensen<sup>70</sup>, men Ulfgarads undersøgelse er rettet direkte mod litteraturlæsning. Den drejer sig om unge kvinders identitetsdannelse gennem fritidslæsning<sup>71</sup>. Der er altså ikke tale om en undersøgelse af læsning eller adfærd i skolen, men en del af de teorier og empiriske iagttagelser som nævnes i oversigtskapitlet antyder alligevel mulige svar på spørgsmålet om årsagen til forskelle i kønnes deltagelse i skolens samtaler om litteratur. En af pointerne er at teenagepiger bruger især populærlitteraturen som en hjælp til at konstruere deres kønsidentitet. Man kan betone både det emanciperende og det undertrykkende i denne proces.

---

<sup>68</sup> Hermed kan modellen bruges til belysning af Lars Qvortrups og Lars-Henrik Schmidts begreber om vidensformer og forskellige former for dannelse (se s. 35 og 93).

<sup>69</sup> I de seneste år har arbejdet med litteraturpædagogik i Lund kastet flere doktorafhandlinger af sig som følge af at faget 'Svenska med didaktisk inriktning' fra 1995 blev forsynet med en forskeruddannelse. Foreløbig er kommet Sten Olof Ullströms afhandling om det svenske gymnasiums Strindberg-reception, Gunilla Molloys om skønlitteratur i gymnasiet, Nils-Erik Nilssons om (u)muligheden af at indrette undervisningen på basis af forestillingen om forskende elever og Maria Ulfgarads om unge kvinders læsning og identitetsdannelse. Og flere er i skrivende stund på vej.

<sup>70</sup> Drotner 1991, 1999.

<sup>71</sup> Ulfgard 2002:75-90.

Litteraturen hjælper pigerne til at føle sig som subjekter med en identitet, men det sker med den omkostning at identiteten bliver fastlåst i bestemte, medieunderstøttede mønstre.

Brugen af litteratur sker gennem ensom læsning, men indgår desuden i et mønster af symbolske aktiviteter i kammeratgrupper centreret omkring pigeværelserne. Disse symbolske aktiviteter omfatter desuden tøjvalg og udklædning, sminkning, dans, shopping osv. Hvis det er rigtigt at litteraturlæsning og brug af andre medier spiller en sådan central rolle i også danske gymnasiepigers liv, er det forståeligt hvorfor de analyse- og fortolkningsaktiviteter der finder sted i dansktimerne måske ikke lever op til pigernes forestillinger om hvad litteratur skal bruges til. Sue Turnbull har fx forsket i ideologikritikken som et overgreb mod pigernes kultur<sup>72</sup>.

Charles Sarland<sup>73</sup> har undersøgt både drenges og pigers læsning i en engelsk 7. klasse. Han karakteriserer drengenes liv som præget af en 'violent context' hvor en af udfordringerne er at konstruere identitet i forhold til den vold man kan blive udsat for såvel i som uden for skolen. Det fører til et forbrug af bøger og særlig film der symbolsk gestalter identitet netop under disse forhold, fx actionfilm. Sarland undersøger derefter hvordan piger også ser actionfilm, men fortolker dem helt anderledes end drengene. Mens drengene opfatter våben og vold som symboler på mandighed, opfatter pigerne i deres fortolkninger brug af vold som tegn på afmagt. Sarland mener at pigerne foretager en "phallic deflation"<sup>74</sup> der så at sige afvæbner det mandlige. Pigerne er interesseret i at finde ind til personernes psykologi bag handlingerne.

Omvendt har Janice A. Radway<sup>75</sup> forsket i voksne, amerikanske kvinders læsning af populærlitteratur. Den giver dem nydelse fordi den kompenserer for deres kedelige hverdagsliv. I litteraturen findes de både stærke og omsorgsfulde mænd som kvinder sjældent møder i virkeligheden, og denne læsning opfatter Radway som subversiv.

Hvis man vil bruge resultaterne af sådanne undersøgelser som en mulig nøgle til begribelse af den kønsbestemte kommunikation i danske gymnasie- og hf-klasser, må man først tage højde for en del forskelle. Den litteratur der refereres til, er nærmest kiosklitteratur, og det handler om kønsbestemt fritidslæsning blandt piger og kvinder i Sverige og de angelsaksiske lande. Desuden knyttes læsningen i

---

<sup>72</sup> Ulfsgard 2002:82-83.

<sup>73</sup> Sarland 2002:199.

<sup>74</sup> Ulfsgard 2002:84.

<sup>75</sup> Radway 1984.

noget af denne forskning sammen med ikke blot et køns-, men også med et klasseperspektiv. Endelig er der grund til at gøre opmærksom på at jeg ikke selv har læst den forskning Ulfgard refererer til, så der er al mulig grund til forsigtighed med hensyn til hvilke forklaringer jeg kan tillade mig at udlede af denne forskning.

Men set i dette perspektiv kunne en mulig forklaring på pigernes adfærd i dansktimerne være følgende. Læsning fungerer for pigerne som en kilde til identitetsdannelse og indgår i en videre kulturel kontekst som er præget af intimitet. Den litteratur der bruges, er ifølge den citerede forskning fortrinsvis romantisk litteratur og andre medieprodukter, og den bruges ikke til analyse, men til identifikation. Det der foregår i dansktimerne, er noget helt andet. Der læses en anden litteratur, den i en eller anden forstand kanoniserede, en litteratur der ikke (kun) fokuserer på romantik og psykologi. Læsningen er, i Danmark endnu mere end i Sverige, underordnet analysen og fortolkningen<sup>76</sup>.

Når eleverne ikke reagerer på lærerens 'gode hensigt', men fx forholder sig tavse, kan det skyldes at de - ganske realistisk – blot ser klasserumssamtalen som et led i den sociale selektion, som en konkurrence, som de så enten kan kaste sig ud i eller afstå fra at deltage i af forskellige årsager. Man kan fx forsøgsvis fremsætte den hypotese at pigerne opfatter litteratur som noget der intet har med konkurrence at gøre, men med private livsstilsprojekter. De har derfor ikke særlig lyst til at deltage i klassesamtalen som er præget af konkurrence. Når drengene er mindre tavse, kunne det skyldes at de sjældent bruger litteratur overhovedet. Dansktimerne opleves af dem ikke først og fremmest som litteraturtimer, men som et forum for en symbolsk konkurrence af en art som de kender til fra de sammenhænge som Sarland kalder "violent", og som Bourdieu har analyseret ved hjælp af begrebet 'symbolsk vold'. Disse forhold fører til tiltagende tavshed hos de ellers litteraturinteresserede piger, mens de ikke særlig læsende drenge deltager mere og mere ivrigt efterhånden som konkurrencemomentet bliver større op gennem skoleforløbet.

Drenges forhold til litteratur er et emne som fx Lars Bukdahl har interesseret sig for. I antologien *Digte til drengene*<sup>77</sup> har han udvalgt en række digte som han har karakteriseret som "drengerøvsmodernistiske".

---

<sup>76</sup> Det sidste er min vurdering, men den kan underbygges af en konstatering af det forhold der eksisterer mellem undervisningen og eksamen i Danmark, hvor netop elevernes analytiske færdigheder bliver bedømt, og af den kendsgerning at en del elever deltager i analysen i timerne uden at have læst de tekster der analyseres. Den manglende eksamen i det svenske gymnasium gør at lærere og elever her er noget friere stillet mht. hvordan de vil bruge litteraturen.

<sup>77</sup> Bukdahl 2002.



I modsætning hertil opererer Hans Hauge med et begreb han kalder ”damelyrik”<sup>78</sup>. Bukdahls bog indledes med et ”kort indledende manifest”, som i en rå (og kun muligvis hjertelig) tone, bl.a. fastslår at

*Digte til drengene er digte til drengene, der ikke har læst digte, siden deres dansklærerinde bildte dem ind, at digte var en sproglig camouflagesygdom, der fik sunde drengeskroppe til at slå ud med de mest dybsindige og eksistentielle og følsomme plamager, også kaldet metaforer, for den dansklærerinde var en sand kvaksalver og drengene, de skal læse digte igen og også i den grad*<sup>79</sup>.

Bukdahls holdning kan ikke siges at hvile på solid forskning, snarere på solide fordomme. Men den udtrykker en fornemmelse som nok er ret udbredt blandt litteraturlærere (se s. 7), og den burde måske gøres til genstand for forskning. Kunne man få drengene til at interessere sig mere for litteratur i undervisningen hvis man tog mere hensyn til dem i sit tekstvalg? Ingen af de forfattere jeg bruger i denne afhandling, er repræsenteret i Bukdahls udvalg af ’drengerøvsmodernister’. Af Bukdahls anmeldelser kan man se at han har markante holdninger til alle tre. Hans holdning til Søndergaard fx er den at Søndergaard måske nok kunne kvalificere sig til betegnelsen ’drengerøv’, men at han mangler at give los og ”skabe sig” (se s. 379). I mine øjne er Søndergaard i hvert fald ikke en forfatter man kan beskyldes for at skrive damelyrik. I det forfatterskab er der ikke noget af det ”ævl og fløb og klynk og pludder”<sup>80</sup> som Hauge mener er karakteristisk for damelyrik. Drengene ”betragter humor som en luftart, der er mindst lige så nødvendig for livets opretholdelse som ilt”, fastslår Bukdahl, og det burde have kvalificeret Katrine Marie Guldager til optagelse i Bukdahls bog. Hun er ikke nervøs for at udtrykke sig humoristisk og ironisk. Derimod kan Søren Ulrik Thomsen næppe betragtes som humorist. Hvordan drengene rent faktisk reagerer på de tre digtere i de observerede timer, kan ses i klasserumsanalyserne.

Et helt andet lys kan kastes over dette tema ved at inddrage overvejelser fra semiotikken. Per Aage Brandt har i et essay med titlen *Erotikkens tegn – og forførelsens væsen*<sup>81</sup> forsøgt at analysere mænds og kvinders asymmetriske brug af de to klasser af tegn som Brandt regner med: verbale og ikoniske tegn.

*I forførelsens tegnudvikling – her forenkler jeg bevidst for at få de store linjer til at stå frem – byttes det ene køns udspil med det andet: rene verbale tegn (maskuline) modtages og fortolkes af ikoniske hallucinationer (feminine), som fremkaldes en fortryllet og fortryllende afsendelse af rene ikoniske tegn (feminine), der atter modtages og*

<sup>78</sup> Hauge 2002.

<sup>79</sup> Bukdahl 2002:6.

<sup>80</sup> Bukdahl 2002:5.

<sup>81</sup> Brandt 1998.

*fortolkes af verbale hallucinationer (maskuline), som fremkaldes af tegn af den første slags [...] Sexualiteten tales frem hos kvinder, mens den visualiseres frem hos mænd*<sup>82</sup>.

Her analyseres nogle af de samme fænomener som ovenfor, men i et noget mere biologisk sprog. Den konkurrence der er tale om her, er ikke kampen om karakterer, men kønnenes kamp. Det der nænsomt omtales som konstruktion af identitet hos kønsforskerne, bliver her til hallucinationer som produktivt kan forvandles til tegn der fremkalder hallucinationer hos det andet køn, i forførelsens tjeneste. Drengene taler m.a.o. i timerne for at imponere pigerne, mens pigerne godt er klar over at de ikke kan gøre indtryk på drengene ved at tale.

Hvilken slags kamp der udkæmpes i klasseværelserne, kan kun afgøres ved yderligere forskning, men Susanne V. Knudsen<sup>83</sup> har gennemført en analyse af kønsspecifikke positioner i universitetsundervisning i litteratur. Hun påviser at mændene, både lærerne og de mandlige elever, bruger et præsentierende sprog til at indtage og befæste bestemte positioner i klasserummet, mens kvinderne bruger et mere interaktivt sprog til at opbygge netværker af replikker og fortolkninger. Hendes iagttagelser omtales nærmere på s. 147 og bruges derefter i analysen af klasserumsinteraktionen.

### Litteraturpædagogisk forskning i Danmark

På dansk side udviklede der sig i 1970'erne i takt med udviklingen i Lund et litteratursociologisk miljø omkring Sven Møller Kristensen på Københavns Universitet, og et sociolingvistisk miljø i forlængelse af den lingvistiske Københavnerskole omkring Louis Hjelmlev. Begge disse miljøer har haft forbindelse til det skånske miljø. Det litterære miljø delte sig i en litteraturteoretisk retning omkring Hans Hertel og en mere didaktisk retning. Hovedværket i den sidste retning er Finn Hauberg Mortensens *Danskfagets didaktik*<sup>84</sup>. Også sociolingvisterne interesserede sig for danskfagets didaktik, og hovedværket her er Gregersen m.fl. (1974)<sup>85</sup>.

Flere af disse forskere, fx Hauberg Mortensen og Gregersen, har, som man kan se i kapitel 1, løbende interesseret sig for danskfagets udvikling i gymnasiet gennem debatindlæg, lærebogsudgivelser og efteruddannelse og er også blandt de vigtigste initiativtagere til den oplussen i den sprog- og litteraturpædagogiske forskning, og til dels også klasserumsforskningen, som har fundet sted i de

<sup>82</sup> Brandt 1998:26.

<sup>83</sup> Knudsen 2000.

<sup>84</sup> Mortensen 1979.

<sup>85</sup> Gregersen et al. 1974.

allerseneste år. Andre udgangspunkter er Danmarks Lærerhøjskole (nu Danmarks Pædagogiske Universitet) og Dansk Lærerforeningens litteraturpædagogiske netværk<sup>86</sup>, igangsat 1995. Flere institutter på Syddansk Universitet, deriblandt Dansk Institut for Gymnasiepædagogik som blev indviet i 1998, er hjemsted for forskning af denne type. Der foreligger et lille antal afhandlinger fra dette miljø, som dog ikke alle er publicerede, og flere er på vej.

Det er en forskning som er spændt ud mellem tre emneområder og fire tilgange. De tre emneområder svarer til danskfagets emneområder: litteratur, sprog og medier. Satsningen har dog mest ligget på litteratur og skriftlig fremstilling. De fire tilgange er litteraturteori, lingvistik, fagdidaktik og almenpædagogik. Skriveforskningen og den funktionelle lingvistik samt medieforskningen lader jeg ude af betragtning her, fordi de ingen betydning har for denne afhandling.

Den første store afhandling i feltet mellem receptionsteori, litteraturdidaktik og almenpædagogik var Bo Steffensens doktorafhandling *Fiktion som tekstbehandling*<sup>87</sup>, som senere blev fulgt af *Når børn læser fiktion*<sup>88</sup>. Steffensen nævner selv i en note til en oversigtsartikel om receptionsæstetik<sup>89</sup> vigtige bidrag som Hansson 1959, Svensson 1985, Malmgren 1983, 1997, Smidt 1989, Mikkelsen & Steffensen 1987, Handesten 1993 og Hetmar 1996.<sup>90</sup> Det fremgår af navnene at denne forskning er udsprunget af litteraturundervisning, at den første pioner, Gunnar Hansson, er startet inden for den deciderede litteratursociologi, men har bevæget sig over i retning af en interesse for forholdet mellem den enkelte tekst og læseren, og at denne tidlige interesse på et senere tidspunkt har kunnet kombineres med en nyere indflydelse fra amerikansk reader response teori, tysk receptionsforskning, fransk poststrukturalisme, skriveforskning, Vygotsky og Bakhtin.<sup>91</sup> Siden har Bo Steffensen selv udgivet *Det fagdidaktiske projekt*<sup>92</sup> som er et ambitiøst forsøg på at etablere den fagdidaktik som han endnu ikke mener eksisterer.

Det diskutale spørgsmål om forholdet mellem almenpædagogik og fagdidaktik der ligger gemt i dette sammensatte teorikompleks (se s. 19), kan også ses i Vibeke Hetmars afhandling. Det er en afhandling

---

<sup>86</sup> Jeg var medlem af dette netværk fra starten og et par år frem. Det har i særlig grad været en kanal for indflydelse fra Norge. Arbejdet er rapporteret i Dansk Lærerforeningens årsberetning 2002.

<sup>87</sup> Steffensen 1991.

<sup>88</sup> Steffensen 1994.

<sup>89</sup> Steffensen 2001.

<sup>90</sup> Hansson 1959, Svensson 1985, Malmgren 1983, 1997, Smidt 1989, Mikkelsen & Steffensen 1987, Handesten 1993, Hetmar 1996.

<sup>91</sup> Steffensen 2001.

<sup>92</sup> Steffensen 2003.

der bygger på analyse af litteraturundervisning. Det er Hetmars mål at påvise at undervisningen selv ned i 5. klasse kan bygge på elevernes faglighed, selv om elevfaglighed er forskellig fra lærerfaglighed. For at kunne analysere denne faglighed anlægger Hetmar en almenpædagogisk synsvinkel, idet hun fravælger en fagdidaktisk. Denne afhandling er et pionerarbejde i dansk sammenhæng og af stor betydning for denne afhandling fordi den formulerer en erkendelse der virker indlysende når man først har fået øje på den, nemlig at elevers kommunikation i en faglig sammenhæng som danskundervisning må betegnes som faglig, også selv om den ikke er identisk med lærerens faglighed. Og at denne erkendelse må få den konsekvens for undervisningsformen at læreren tager udgangspunkt i elevens faglighed, hvilket både er noget andet end den professionelle faglighed og elevens private erfaringer. Jeg mener dog ikke det er hensigtsmæssigt at analysere spørgsmålet om elevernes faglighed på gymnasieniveau ud fra en almenpædagogisk synsvinkel, og jeg har derfor forsøgt at belyse det samme spørgsmål på en noget anden måde end Hetmar. Her ligger jeg på linje med Bo Steffensen og med Karin Esmann som i sin afhandling om historisk læsning i danskundervisningen lægger afstand til Hetmars tekstsyn, som særlig skatter til Stanley Fish og David Bleich (se s. 62): ”Det tekstbegreb, jeg har brug for i forhold til den historiske læsning, har skullet rumme læserens respons såvel som tekstens historiske og æstetiske koder”<sup>93</sup>.

Denne modsætning mellem de to tekstsyn har jeg i min afhandling søgt at belyse, dels gennem inddragelse af systemteori og hvad man måske kunne kalde post-receptionsteori, særlig Peter Rabinowitzs teori om autorial læsning (se s. 63), dels ved at inddrage analyser af tekstens status uden for skolen.

Karin Esmann benytter sig ikke af klasserumsobservationer, og det gør Gitte Ingerslev<sup>94</sup> heller ikke i sin Ph.D.-afhandling om elevers og læreres forestillinger om dansk. Her anvendes i stedet fænomenografiske interview- og spørgeskemaundersøgelser, selv om Ingerslev (2000)<sup>95</sup> viser at der også er blevet foretaget observationer under forarbejdet til Ph.D.-afhandlingen. Af samme grund får man kun et indirekte indtryk af hvilken rolle de litterære tekster og tekstlæsningsmetoder har spillet i undervisningen. Det nævnes blot at Ingerslev tilslutter sig Klaus P. Mortensens forslag til en videreudvikling af den hermeneutiske læsning med betegnelsen ”at læse med fordobling”<sup>96</sup>.

---

<sup>93</sup> Esmann 1998:199.

<sup>94</sup> Ingerslev 2002.

<sup>95</sup> Ingerslev 2000.

<sup>96</sup> Metoden er beskrevet flere steder, fx i Mortensen 1998. Denne artikel udspringer af en seminarrække om efter- og videreuddannelse arrangeret af Daneklærerforeningen. Jeg deltog selv i disse seminarer og gennemførte i den anledning og i samarbejde med Gitte Ingerslev udviklingsarbejder i gymnasiet på grundlag af Klaus P. Mortensens ideer.

Et samlet indtryk af det arbejde der er blevet gjort i dette miljø, dog med hovedvægten på skrivepædagogik, får man i Esmann, Rasmussen & Wieses *Dansk i dialog*<sup>97</sup>. Bogen er en artikelsamling om danskundervisning, til dels på et forskningsgrundlag. Bogen viser helt ud i titlen at det er indflydelsen fra Bakhtin der er afgørende, men derudover får man også her et indtryk af hvilken rolle norsk forskning har spillet. Efterordet er skrevet af Jon Smidt, og den hyppigst angivne reference er Dysthes *Det flerstemmige klasserommet*<sup>98</sup>.

## Sammenfatning af anden del

Efter at de anvendte teorier er blevet præsenteret, kan man stille sig selv det spørgsmål om der er nogen overordnede hensyn som har været udslagsgivende for valget. Og det ser ud til at valget af et teorigrundlag er sket ud fra et behov for at vælge mellem tre beskrivelsesmodeller:

1. En deterministisk
2. En dialektisk
3. En systemisk.

Den *deterministiske* er den beskrivelsesmodel som er rendyrket i den klassiske mekaniske fysik. En iagttagelse er i stand til at observere fænomener i den fysiske verden og derefter, ofte efter hårdt og opfindsomt arbejde, at angive årsagerne til de observerede fænomener. Tidsfaktoren spiller ingen rolle. Årsags-virknings-forhold beskrives som forhold der kan iagttages uafhængigt af tid og sted. Observatørens tidsmæssige placering er derfor uden betydning, og rumligt er han placeret uden for den observerede verden. Beskrivelsen opfattes derfor som en objektiv forklaring. I en humanvidenskab som pædagogikken er der gjort forsøg på at anvende en sådan beskrivelsesmodel i behaviorismen<sup>99</sup>.

Den *dialektiske* er den beskrivelsesmodel som særlig er udviklet af Hegel og Marx. Den gentagelige beskrivelse af årsags-virknings-forhold er blevet afløst af en forestilling om at årsags-virkningsforhold må beskrives i tid fordi vekselvirkninger mellem indre modsætninger i objektet forårsager ændringer i det. Observatørens objektivitet hviler derfor på den formodning at observatøren er i stand til at

---

Rapporter over disse udviklingsarbejder kan læses i Dalsgaard, Hansen & Ingerslev 1998. På s. 24ff. er der redegjort for Mortensens litteratursyn.

<sup>97</sup> Esmann, Rasmussen & Wiese 2000.

<sup>98</sup> Dysthe 1995.

<sup>99</sup> Denne beskrivelse er selvfølgelig meget reduktionistisk. Jeg vil ikke komme ind på nyere udviklinger i denne beskrivelsesmodel som fx Poppers kritiske rationalisme.

gennemskue det nævnte vekselvirkningsforhold fra en position uden for tiden. I pædagogikken bruges denne forklaringsmodel i de sociokulturelle teorier.

En *systemisk* forklaringsmodel bygger på den antagelse at de to første forklaringsmodeller er for reduktive, idet de ikke i tilstrækkeligt omfang tager hensyn til erkendelsesprocessens komplekse og paradoksale karakter. Observatøren befinder sig hverken rumligt eller tidsligt uden for den observerede verden. Det har den konsekvens at der ikke kan tales om en objektiv erkendelse af årsagsvirkningsforhold. Observationer er altid systemspecifikke. Det observerende system kan altid beskrives af et andet observerende system, osv. i en uendelig bevægelse.

Denne antagelse er fælles for alle konstruktivistiske teorier og har den ulempe at den risikerer at resultere i en solipsistisk relativisme eller en uendelig regres. Systemteoriens forsøg på at undgå denne risiko hviler på den antagelse at systemoperationernes meget store antal og praksiskarakter er en garant for at vilkårligheder kan minimeres. I systemernes autopoietiske selv- og fremmedbeskrivelser kan der ganske vist ikke iagttages lovmæssigheder, men derimod nok regelmæssigheder. Det er beskrivelsen af de systemiske vilkår for disse regelmæssigheder der er forskningens opgave. Videnskabssystemets funktion er defineret som søgen efter sandheden om disse vilkår.

Det er den sidste beskrivelsesmodel som er blevet valgt. Påstanden er at lineære og selv dialektiske forklaringsmodeller i stigende grad har vist sig utilstrækkelige. Det betyder ikke at de ikke kan gøre nytte, men tilstande eller begivenheder der kan forklares tilfredsstillende ved en af de to modeller, må betragtes som særtilfælde der også altid kan beskrives vha. en systemteoretisk analyse. I de konkrete analyser af klasserumsinteraktion skulle dette teorivalg forhåbentlig vise sig at resultere i en brugbar begribelse af de ikke-lineære og svært forklarlige processer som klasserummet er fuldt af.

## TREDJE DEL. METODER

### Kapitel 7. Design og metoder

Kapitlet rummer en gennemgang af det design og de metoder der anvendes i afhandlingens empiriske undersøgelse af undervisning. En anden mulig betegnelse ville være 'analysestrategier'. Christine Mølgaard Frandsen<sup>1</sup> har plæderet for at bruge det mindre forpligtende begreb *strategi* i stedet for *metode*, idet hun modstiller dem på følgende måde:

*Metode:*

*Sandhed er blokeret af illusioner bundet til både individuel og kollektiv fejlerfaring og fejlagtig sprogbrug, og ophævelsen af sådanne illusioner kan ske gennem anvendelse af den videnskabeligt rigtige metode.*

*Strategi:*

*Konstruere iagttagelser som objekt for egne iagttagelser, med henblik på at iagttage disse iagttagelsers mulighed og regularitet. Ikke kun viden om X, men også viden om måden, hvorpå vi producerer viden om X. (2. ordens iagttagelse)<sup>2</sup>.*

Frandsens teoretiske udgangspunkt er konstruktivistisk. I et standardværk som Pattons *Qualitative Research & Evaluation Methods*<sup>3</sup> kan man læse hvordan metodologien i den kvalitative forskning siden 2. verdenskrig har gennemløbet en række faser der afløser hinanden med kortere og kortere mellemrum og som peger frem mod mere og mere opløste former. Man nærmer sig en situation hvor videnskabelige afhandlinger kan se ud kunstneriske unika eller politiske manifeste. Patton kommenterer dette forhold således: "I shall displease those who prefer to separate paradigms from philosophies from theoretical orientations from design strategies"<sup>4</sup>. Her optræder begrebet 'designstrategi' på niveau med teorier, filosofier og paradigmer. Hans liste over aktuelt fungerende

<sup>1</sup> Hørt i et foredrag med titlen "Refleksiv konstruktivistisk analysestrategi" holdt på DIG 28.2.2001 med henvisning til sådanne teoretiske positioner som Foucaults vidensregimer, Luhmanns kommunikation og iagttagelse og Ole Fogh Kirkebys radikale fænomenologi.

<sup>2</sup> Overhead fra Frandsens foredrag.

<sup>3</sup> Patton 2002.

<sup>4</sup> Patton 2002:80.

strategier omfatter 16 forskellige forskningsparadigmer og er et vidnesbyrd om en gennemført postmodernistisk ligestilling af de mest forskellige tilgange.

Men som han også skriver: Ph.D.-afhandlingen er en særlig genre hvor der normalt hersker mere konservative normer, og han opfordrer til at man her behersker sin lyst til at eksperimentere. Dette, i forening med mit valg af systemteori som overordnet teori, gør at de postmodernistiske excesser holdes inden for snævre grænser og at jeg fortsat bruger betegnelsen 'metode'.<sup>5</sup>

Det som skal beskrives, er undervisningsprocessen. Den kan ses som sammensat af en række faser: planlægning, gennemførelse, læring og evaluering.<sup>6</sup> Forskningsprocessen gennemløber en tilsvarende række faser: udvælgelse af observationsmateriale, observationsprocessen, analyseprocessen og verificeringen. De to processer er ikke sammenfaldende, men det er heller ikke muligt at holde dem helt adskilt. Det forhold er tidligere i afhandlingen blevet kaldt 'det grundlæggende paradoks' (se s. 72), og det danner udgangspunkt for systemteoriens epistemologi. På den ene side må man se i øjnene at en iagttagelsesproces som objektiverer undervisningen ikke lader sig gennemføre. På den anden side må man undgå et sammenfald mellem iagttagelsesprocessen og undervisningsprocessen, fordi et sådant sammenfald ville medføre at forskningen blev identisk med lærernes selvbeskrivelse og dermed overflødig. Løsningen består i at fastholde et dobbeltblik, vel vidende at der heri ligger en kompleks interaktion mellem to iagttagelsespositioner.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Det er særlig den tiltagende brug af narrative former der er det gennemgående træk. En af de nyeste metodologiske landvindinger kaldes af Patton for *autobiografisk etnografi*. Hvis jeg havde brugt denne metode, ville afhandlingen være blevet en reflekteret professions-selvbiografi. Stilforskellen mellem amerikansk og europæisk pædagogisk forskning er tydelig, selv i mindre outrerede tilfælde. CELAs forskningsrapporter indeholder fx også en del fortællende træk.

<sup>6</sup> Denne firedeling kan også kaldes 'det didaktiske tetraeder'. Udtrykket stammer fra Søren Antonius' afhandling om matematisk modellering, Antonius 2003:32f. En teoretisk kilde er matematikdidaktikeren Heinrich Bauersfeld med hans skelnen mellem 'matter meant', 'matter taught' og 'matter learned', hvortil Antonius tilføjer 'matter assessed'.

<sup>7</sup> Kapitlets opbygning: genre og design, udvælgelsesprocedure, observation og analyse er inspireret af Patton og af Kvale 1999. Evalueringen af afhandlingens metoder og resultater er henlagt til kapitel 15.



## Undersøgelsens design og genre

Valget<sup>8</sup> af genre og design hviler for det første på hensynet til afhandlingens to forskningsspørgsmål (se s. 1). Afhandlingen er litteraturpædagogisk, hvilket placerer den i en position mellem litteraturteoretiske, nærmere bestemt receptionsteoretiske, og almenpædagogiske afhandlinger. For det andet spiller ressourcerne en rolle. Jeg kunne have valgt et langvarigt feltophold, men den slags kræver megen tid<sup>9</sup>, og jeg har i stedet valgt hvad der måske bedst kan betegnes som 'en sammenlignende casestudie der bygger på kortvarige klasserumsobservationer med eksperimentelle indslag'. Jane Agee har i en afhandling, der drejer sig om hvilken indflydelse lang efteruddannelse<sup>10</sup> har haft på to high school lærere, anvendt en noget lignende fremgangsmåde som hun kalder "a multi-case (and multi-site) interpretive study" der har den særlige attraktion at den giver "rich descriptions"<sup>11</sup>, hvorved hun støtter sig på Geertz' begreb om 'thick descriptions'.

Jeg har observeret et lille antal klasser på forskellige skoler - det caseagtige element - og det som holder observationerne sammen, er de tekster der er blevet anvendt i undervisningen - det fagpædagogiske element. Det beskedne eksperimentelle indslag består i at der ganske vist er tale om observationer af almindelige lektioner, men at jeg i et vist omfang har styret valget af undervisningsmateriale. Til gengæld har jeg ikke blandet mig i hvordan der skulle undervises. Selv om formålet var at undersøge de litterære teksters rolle i undervisningen, giver designet dog også sekundært mulighed for at undersøge

---

<sup>8</sup> De grundlæggende valg som fastlægger en undersøgelses genre og design, består ifølge Patton for det første i valget mellem kvantitative og kvalitative metoder, evt. i en kombination. Hvis man vælger kvalitative metoder må man derefter overveje om hovedvægten skal ligge på interview, feltobservationer eller tekstanalyse. Og hvis man lægger vægten på feltobservationer, opstår spørgsmålet om hvorvidt man skal lave deltagerobservationer eller ikke-deltagerobservationer. Valgene skal være afpasset formålet med afhandlingen. Deltagerobservation med lang tilstedeværelse i det observerede felt giver mest viden, forudsat man har masser af tid og forudsat man undgår den fare at fortabe sig i feltet og derved miste overblikket. Andre metoder giver mere stikprøveagtig empiri, og anvendelsen af andre metoder end direkte observation indbygger desuden flere iagttagelsepositioner i undersøgelsen, som man derefter må tage højde for fortolkningen af.

<sup>9</sup> 25 års erfaring som gymnasielærer kan betragtes som et ganske langvarigt ophold i feltet. Til gengæld må man her tale om en fuldstændig fortabelse i feltet med alt hvad det indebærer af problemer med at etablere en forskersynsvinkel. Også tidligere erfaringer med klasserumsobservationer har spillet en rolle. Jeg deltog i 1997 i "Øresundsprojektet – et kursus i danskfagets og svenskämnets didaktik", arrangeret i et samarbejde mellem Københavns Universitet (Frans Gregersen), Danmarks Lærerhøjskole (Klaus P. Mortensen), Lunds Universitet og Lärarhögskolan i Malmö (Tor Hultman, Gun Malmgren, Caroline Liberg). I den forbindelse foretog jeg klasserumsiagttagelser i samarbejde med Gun Hägerfelth og Inge Dalsgaard. Observationerne indgik i en bedømt rapport der sammenlignede litteraturundervisning i Danmark og Sverige. I 1999-2001 medvirkede jeg sammen med Steffen Auring, Kirsten Gjaldbæk, Peter Rohde Jensen, Benedicte Kieler og Poul Paludan til udarbejdelsen af en rapport om modersmålsundervisning i en række europæiske lande. Jeg observerede undervisning i Sverige og Norge, Undervisningsministeriet 2001. I arbejdet med denne afhandling har desuden indgået observation af undervisning i USA som ikke analyseres.

<sup>10</sup> De to lærere har taget en Ph.D., en forholdsvis almindelig form for lærerefteruddannelse i USA.

<sup>11</sup> Agee 2000:8.

elevernes, lærernes og undervisningsformernes rolle<sup>12</sup>. Men undersøgelsen er overordnet struktureret som en gennemgang af den brug der bliver gjort af tekster af tre forfattere: Morten Søndergaard, Katrine Marie Guldager og Søren Ulrik Thomsen.

Dette valg har påført undersøgelsen et praktisk problem. Da udgangspunktet er en fagdidaktisk overvejelse over hvad et bestemt stof, litteratur, kan bruges til i undervisningen, må undersøgelsen nødvendigvis forholde sig til dette stof – foruden til undervisning og læring. I de foregående kapitler er der derfor også redegørelser for afhandlingens litteratursyn (s. 21ff.) og for det kunstsyn som systemteorien indebærer (s. 93ff.). Men det har været min intention ikke at nøjes med teoretiske proklamationer. Jeg har ønsket at sammenligne den måde litteratur bliver anvendt på uden for og i skolen - i praksis. Det medfører en fare for at afhandlingen falder fra hinanden i to afhandlinger om henholdsvis litteratur og undervisning, og det problem er forsøgt løst ved at undersøgelsen af hvad der sker uden for skolen, blot kommer til syne som afsnit i visse af kapitlerne. Det drejer sig om grundlaget for udvælgelse af tekster og om den brug der bliver gjort af Morten Søndergaards tekster både uden for og i skolen. Kapitlet om Morten Søndergaard adskiller sig derfor fra kapitlerne om Katrine Marie Guldager og Søren Ulrik Thomsen.

Det design som er anvendt til direkte at besvare de to forskningsspørgsmål: hvordan foregår fortolkningen og hvad lærer eleverne af den, er til gengæld temmelig enkelt. Jeg har sammenlignet tre faser i fortolkningsprocessen: hvilken opfattelse af teksten har eleverne *før* gennemgangen, hvad siger de *under* gennemgangen, og hvilken opfattelse har de *efter* gennemgangen.

## Udvælgelsesprocedure

### Udvælgelsen af klasser og lærere

Udvælgelsen af klasser og lærere startede på et tidligt tidspunkt i projektet, og indsamlingen af det empiriske materiale foregik sideløbende med læsning af teoretisk og metodologisk litteratur. Det er af tidsmæssige årsager ikke muligt i et empirisk Ph.D.-projekt at skille disse faser ad. Jeg fik lejlighed til først at gennemføre en pilotundersøgelse i en matematisk 2.g. Pilotprojektet gav mig anledning til

---

<sup>12</sup> Dette forhold svarer til Bo Steffensens konstatering af at der er en cirkulær sammenhæng mellem fagdidaktik og almen didaktik. Det sted man starter i cirklen, ved stoffet eller ved eleverne, afgør om der er tale om det ene eller det andet. Men de to vinkler udelukker ikke hinanden (se s. 19).

mindre justeringer i mine planer, men kom i øvrigt til i ret høj grad at fastlægge rammerne for det videre forløb.

Mens udvælgelsen af skole til pilotprojektet hvilede på en tilfældighed, gik jeg lidt mere systematisk frem ved udvælgelsen af de øvrige klasser og lærere. Det første trin bestod i en gennemgang af pensumopgivelserne fra gymnasierne i et helt amt år 2000 med henblik på at skaffe mig et overblik over hvilke undervisningsforløb i 1990'ernes litteratur der var blevet gennemført i årets afgangsklasser. Jeg har undersøgt opgivelserne for 65 klasser. Undersøgelsen giver et overblik over hvilke tekster fra 1990'erne som er blevet læst i de pågældende klasser, hvilke forløb teksterne indgår i og hvilke lærere der har gennemgået særligt interessante forløb. Derimod giver opgivelserne naturligvis ingen oplysninger om hvilke lærere der i undersøgelsesperioden var i gang med at undervise i 1990'ernes litteratur. Jeg sendte derfor et brev til rektorerne og dansklærergrupperne på et par gymnasier, hvor jeg fortalte om mit projekt og opfordrede faggrupperne til at finde lærere som var villige til at lade mig overvære deres timer. Reaktionen var positive i den forstand at det lykkedes at etablere kontakt med nogle få lærere.

Initiativet til udvælgelsen kom altså fra mig, men der var for mange variable på spil til at jeg kunne styre processen lineært. Læreren skulle have en passende klasse, kunne passe et forløb i ny litteratur ind i både sin egen og min plan. Men den helt afgørende variabel var villigheden. De deltagende lærere kan derfor ikke karakteriseres som typiske. Der er i alle fem tilfælde tale om erfarne, dygtige lærere der er interesseret i den pædagogiske side af undervisningen og har så meget tillid til deres personlige og faglige styrke at de ikke på forhånd har været nervøse for at blive observeret.

Denne skævhed i materialet er intenderet og en forudsætning for projektets gennemførelse.

Undersøgelsen søger ikke at give et billede af gennemsnitlig danskundervisning, og slet ikke af en eventuel spredning i undervisningens kvalitet. Lærernes professionalisme er en forudsætning fordi den størrelse der står i fokus, er teksten. Det som er interessant, er hvordan gode lærere og deres klasser reagerer på forskellige slags tekster som er karakteristiske for 1990'ernes litteratur.

Men denne oprindelige intention viste sig også at være underkastet kontingensens lov. Brugen af teksten lader sig ikke isolere fra lærerens undervisningsstil. Hver lærers stil bygger på hvad man kunne kalde 'en stærk pædagogisk idé', og det forhold må inddrages i undersøgelsen. Når der derfor forekommer overvejelser over hvad lærerne kunne have gjort i stedet for det de gjorde, skal disse

overvejelser tjene til at tydeliggøre lærerens valg. Valg der altid kunne være faldet anderledes ud – som en af systemteoriens lidt floskelagtige formuleringer lyder.

### **Udvælgelsen af tekster**

Tekstvalget blev i første omgang styret af den nævnte undersøgelse af pensumindberetningerne.

Undersøgelsen gav mig en oversigt over hvilke forfattere, hele værker, mindre tekster og tekstuddrag fra 1990'erne der var blevet anvendt i en række afgangsklasser 2000, dvs. i årene 1997-2000, hvilke forløbsmæssige sammenhænge de indgik i, og hvornår forløbene var blevet gennemført. Formålet var at indkredse forfatterskaber der kunne betragtes som repræsentative for skolens brug af litteratur fra 1990'erne.

Når jeg koncentrerede mig om observation af undervisning i 1990'ernes litteratur, havde det flere årsager. Jeg ønskede at undgå rutineprægede situationer, og det er i undervisningen i de nyeste tekster man lettest må kunne iagttage grundlæggende refleksioner hos læreren og eleverne over hvad en litterær tekst kan bruges til. Ideen var endvidere at sammenligne tekstfortolkningen fra klasse til klasse. Det bevirkede at lærerne ikke kunne vælge forfattere og tekster frit, men kun i samarbejde med mig. Heri ligger undersøgelsens eksperimentelle indslag, og det er temmelig sikkert at Lærer 2 og Lærer 3 ville have valgt anderledes hvis de havde stået frit.

Pensumundersøgelsen var et skridt på vejen til udvælgelsen, men udvalget af læste forfattere og tekster var alligevel meget stort, og der krævedes en supplerende metode i udvælgelsen. Derfor føjede jeg endnu en betingelse til tekstudvælgelsen. Selv om der var tale om et lille antal tekster, skulle de alligevel give en systematisk dækning af 1990'ernes litteratur. Det er sjældent ud fra opgivelserne muligt at se hvilke kriterier lærerne har lagt til grund for deres udvælgelse af tekster, dertil er kravene til opgivelsernes udformning for rammepregede. For at få systematisk viden om 1990'ernes litteratur undersøgte jeg hvordan den er blevet modtaget og systematiseret, ikke i skolen, men i det litterære system selv.

Det er et projekt i sig selv at skaffe sig et overblik over samtidens litteraturreception. Afhandlingen er som tidligere nævnt ikke litteraturteoretisk, og overblikket er derfor en konstruktion som kun tjener som redskab til iagttagelse af undervisning. Konstruktionen bygger på en systematisering som er

foretaget af Niels Lyngsø<sup>13</sup>, men Lyngsøs systematisering er ikke blevet lagt direkte ned over det totale litterære korpus, eller over det korpus af tekster der nævnes i pensumskemaerne. Jeg har omformet den sådan at den passer ind i den konkrete forskningsmæssige sammenhæng. Derefter præsenterede jeg den i en meget forgrovet form for Lærer 1 som derefter foretog sit udvalg af tekster på dette efterhånden temmelig transformerede grundlag.

Det er en ganske ukompliceret fremgangsmåde som ikke desto mindre er meget kompleks, og den kan underkastes en eksemplarisk systemanalyse. Den endelige udvælgelse af tekster er resultatet af operationer i et meget løst interaktionssystem bestående af en brevveksling mellem Lærer 1 og mig, formet i et mønster af egen- og fremmediagttagelser hvis vigtigste elementer var 1. min egen læsning af skønlitterære tekster, anmeldelser og videnskabelig litteratur og mine egne forskningsmæssige behov og 2. lærerens litteraturlæsning, iagttagelser af den tilgængelige litteratur på skolens bogdepot, egen læsning af samtidens kritiske litteratur, hensynet til fagbilagets krav og egne undervisningsmæssige behov. Tekstudvælgelsen ser derfor også forskellig ud alt efter hvilket system den bliver iagttaget fra. Det som set fra observatørens synsvinkel er en tekststudvælgelse der skal korrelere med visse teoretiske og undersøgelsesstrategiske antagelser, er, set fra de deltagende læreres synsvinkel, dels mere eller mindre tvingende interaktion med en udefrakommende observatør, dels undervisningsplanlægning. Komplexiteten skyldes ikke mindst at både observatør og observander ændrer sig i processens løb. I den konkrete sammenhæng viser denne dynamik sig fx på den måde at jeg ikke ville kunne svare entydigt på spørgsmålet: hvem valgte teksterne?

De valg der blev truffet af Lærer 1 (og observatøren) havde en vis bindende virkning på Lærer 2s, Lærer 3s og Lærer 5s valg idet jeg oplyste dem om hvilke forfattere og eventuelt endda tekster jeg var interesseret i at observere undervisning i. Og denne interesse var først og fremmest dikteret af kravet om sammenlignelighed. Disse lærere valgte dog ikke nøjagtig de tekster jeg foreslog, men de tog hensyn til mine behov. Lærer 2 og Lærer 3 benyttede anledningen til at samarbejde om planlægningen af deres forløb, og deres samarbejde og mere uformelle indbyrdes indflydelse kan sagtens have haft betydning på en måde som er svær at observere. Jeg har forsøgt at belyse nogle af disse forhold gennem interview.

De forfattere som Lærer 1 valgte, var, sat ind i Lyngsøs system:

1. Hermetisk litteratur: Katrine Marie Guldager, Peter Adolphsen

---

<sup>13</sup> Lyngsø 1997.

2. Eksistentiel litteratur: Søren Ulrik Thomsen
3. Realistisk litteratur: Morten Vizki
4. Kognitiv litteratur: Morten Søndergaard.

Tekstvalget er udtryk for en modificering af Lyngsøs oprindelige tre kategorier: eksistentiel, politisk og kognitiv litteratur. Og som det vil fremgå senere, viste inddelingen sig ikke at være reelt styrende for undervisningen, bl.a. fordi kategorien 'hermetisk litteratur' viste sig vanskelig at opretholde. Guldager, Thomsen og Søndergaard gik videre i Lærer 2s og Lærer 3s timer, og Guldager i Lærer 5s. På det grundlag foretog jeg undervisningsobservationerne.

## Observationsprocedure

En oversigt over observationsmaterialet findes i bilag 1 og 2.

## Elevskrivningerne

Eleverne blev bedt om at skrive deres indtryk af teksten til mig de første 5-7 minutter af timen. Der er ikke tale om en direkte iagttagelse af psykiske operationer, men om konstruktionen og iagttagelsen af en noget kunstig kommunikationssituation. På både lærernes og elevernes formuleringer i timerne kan man høre at de hovedsagelig har ment at det var en kommunikation mellem eleverne og mig. Men derudover har eleverne også genbrugt deres skriftlige formuleringer i klasse- og gruppesamtalerne i former der hele tiden ændrer sig lidt. Lærerne har i nogle timer bedt eleverne tage udgangspunkt i deres skrivelser, og eleverne har bedt mig om at få deres papirer tilbage efter at jeg har brugt dem, fordi de selv ville bruge dem under eksamenslæsningen. Denne kompleksitet er metodisk interessant fordi den viser at læreprocessen ikke er lineær og fordi den demonstrerer umuligheden af at skille observationen og det observerede helt ad. Observationsmetoden har haft indflydelse på det som observeres.

At anvende elevernes hurtigskrivelser som analysemateriale er en ide fra processkrivningen. I Juul Jensen m.fl.<sup>14</sup> skelnes mellem to former for skrivning: tænkeskrivning og formidlingskrivning. Tænkeskrivningen bruges i situationer der ikke sigter mod en skriftlig formidling; den er et middel til at bearbejde tanker. Midlet består i at man skriver løs, uden indre censur, dvs. uden tanke på at det

---

<sup>14</sup> Juul Jensen et al. 1998:37f.

skrevne skal læses af andre. Formidlingskrivningen er derimod den traditionelle form for skrivning hvor man ideelt set har en modtager i tankerne.<sup>15</sup>

Eleverne skrev såvel før tekstgennemgangen som efter, og der gælder nogenlunde de samme vilkår for begge skrivinger. I efterskrivningen kunne eleverne dog ikke opfatte skrivningen som et afsæt for videre kommunikation i klassen, men kun som en tankeafklaring og som en kommunikation med observatøren. Denne lille forskel er alligevel af stor betydning. Førskrivningerne er mere tænkeskrivninger, og efterskrivningerne er mere formidlende. Som nævnt hviler projektets design på sammenligningen af førskrivning – klasserumsinteraktion – efterskrivning fordi det er her man kan håbe at se sporene af elevernes læring. Det øvrige materiale, det vil særlig sige interview og tavlenotater, har en langt mindre fremtrædende rolle i projektet.

### **Klasserumsobservationerne**

I de første timer brugte jeg en kombination af båndoptagere og videooptagere, men pga. båndoptagelsernes ringe kvalitet gik jeg hurtigt helt over til videooptagelser. Der er brugt båndoptager til interviewene, selv om lyd kvaliteten også her er forbløffende ringe. Min standardopstilling af videooptagere er inspireret af en artikel af Zuengler et al.<sup>16</sup>. I denne artikel diskuteres forholdet mellem det teorigrundlag observatøren arbejder på og den teknologi som anvendes til observationerne. Zuengler et al.s teoretiske grundlag er sociolingvistisk, de foretager mikroanalyser af optagelserne med en detaljeringsgrad der nævner sig konversationsanalyse, og optagekvaliteten er derfor afgørende. Artiklen sammenligner de muligheder anvendelsen af videokameraet giver med det erkendelsesspring der skete i naturvidenskaberne da mikroskopet blev opfundet. Man ser og hører ting man ikke tidligere kunne observere.<sup>17</sup>

---

<sup>15</sup> Traditionen bag processkrivningen og dermed anvendelsen af tænkeskrivning er af amerikansk oprindelse og er indført i Danmark via Norge, Juul Jensen 1998:30-33. I USA er der tidligt sket en kombination af skrive- og litteraturundervisning på Vygotskyansk grundlag. En af de forskere der har beskæftiget sig med kombinationen, er Arthur Applebee fra CELA: "The recent history of writing instruction provides a good example of how understandings of such processes [the natural processes of thought and language] can affect teaching and learning. As teachers in the 1970s began to conceive of writing as a set of processes of generating ideas, drafting, revising, editing and sharing (Note: A variety of overlapping terminologies have been used to describe the various strategies of writing; the list here is the one used by the National Assessment of Educational Progress), they began to reorganize classroom activities around their understanding of these processes", Applebee 1996:111.

<sup>16</sup> Zuengler, Ford & Fassnacht 1998. Anden anvendt litteratur om observationer: Hopkins 1996. Alrø & Dirckink-Holmfeld 1997.

<sup>17</sup> Som nævnt på s. 106 har opfattelsen af balancen mellem lærerens og elevernes roller ændret sig radikalt som følge af optageteknologiens forbedring.

Min interesse er ikke sociolingvistisk, og jeg foretager som nævnt ikke konversationsanalyser<sup>18</sup>. Men jeg har, som anbefalet af forfatterne, i alle timer arbejdet med to kameraer. Det ene placeret bag i klassen, sådan at det pegede op mod tavlen og læreren. Dette kamera blev ikke betjent under optagelserne. Det andet kamera blev placeret forrest i klassen ude i siden og blev betjent af mig. Jeg flyttede fokus og zoomede ind og ud alt efter hvor i klassen der blev talt. Dette kamera blev kun undtagelsesvis brugt til at filme læreren. Der er flere indlysende fordele ved denne fremgangsmåde. Man kan bagefter uden nogen tvivl identificere hvem der taler, man har to billed- og lyd-kilder, et forhold der i sig selv nærmer sig en triangulering af observationerne, og man får et billede af forholdet mellem helhed og detaljer i klasserummet<sup>19</sup>.

Optagelser af gruppearbejder blev foretaget på den måde at jeg stillede ét kamera op foran gruppen og derefter forlod den. Eventuelt vendte jeg tilbage med mellemrum for at sikre mig at kameraet stadig kørte. Men det viste sig næsten umuligt på én gang at få et billede af alle deltagerne og samtidig optage en brugbar lyd. Nogle optagelser er udtryk for et kompromis, i andre tilfælde holdt jeg op med at filme og brugte kameraet som en lydoptager, liggende på bordet mellem eleverne. Herved stiger lyd-kvaliteten meget, til gengæld er det tit umuligt at afgøre hvilke elever der siger hvad. Lyd-kvalitet er i alle tilfælde blevet prioriteret over billed-kvalitet.

Også videooptagelser skal betragtes som konstruktioner, ikke som objektive gengivelser af virkeligheden. Kameraet er et mekanisk system der er bygget til at iagttage omverdenen på en måde der er et resultat af en række valg fra konstruktørens side. Det viser sig i linsens kvalitet, vidde, zoomegenskaber osv. Og det viser sig i mikrofonen. Mikrofonerne var retningsbestemte, de rettede sig ind efter den højeste lyd i lokalet, og det bevirker at en replik i et gruppearbejde pludselig fades ud midtvejs, hvis en elev i nabogruppen taler højere. Skarpe lyde, som fx kridtets kradsen mod tavlen, går igennem med voldsom effekt. Særlig når man sammenligner optagelser med båndoptager og videooptager, bliver man opmærksom på hvordan de to mekaniske systemer har ladet sig påvirke forskelligt af de samme lydbølger. De menneskelige egenskaber observatøren uvægerligt læser ind i optagelserne: den elev har en skarp stemme, og den elev behersker ikke sproget ordentligt, for en masse

---

<sup>18</sup> Forfatterens analyse af en sekvens på otte replikker fylder fem sider. På et kursus på DPU 22.1.2001 demonstrerede Jacob Steensig hvordan konversationsanalytikere ville transskribere og analysere en kort sekvens af et lydbånd som tidligere havde været anvendt til mere ekstensiv analyse i Hetmar 1996. Tids- og pladsforbruget var enormt og forhindrer at denne metode kan anvendes i en afhandling som denne.

<sup>19</sup> Zuengler et al. omtaler desuden hvordan de i løbet af analyseproceduren konstruerer et bånd der kombinerer de to sæt optagelser ved hjælp af en picture-in-picture teknik. Det har jeg ikke forsøgt mig med. Til gengæld har jeg set alle mine bånd igennem mange gange i forskellige kombinationer.



lyde forsvinder i en mumlen osv., viser sig ved hjælp af sammenligningerne i mange tilfælde at være effekter af optageudstyret, ikke af de observerede personer.

Spørgsmålet om i hvor høj grad læreren og eleverne lader sig påvirke af observatørens og apparaternes tilstedeværelse, kan ikke besvares med særlig stor nøjagtighed. Zuengler et al. videregiver en opfattelse som jeg har indtryk af er gængs blandt forskere der arbejder med videooptagelser. De observerede personer er påvirket af at de bliver filmet, men det er ikke muligt for dem time efter time at spille skuespil foran kameraet. Men her er et tilfælde hvor en systemteoretisk analyse giver en lidt anden opfattelse af situationen. Observatøren og hans apparater samt eleverne må betragtes som systemer i det kommunikerende systems (klassens, gruppens) omverden, et system der så igen er omverden for observatøren og hver enkelt elev, som også er omverden for hinanden. Det er håbløst at forsøge at gætte på i hvilken udstrækning systemerne påvirker hinanden, men det er nødvendigt at gå ud fra at det observerede kommunikative system simpelthen ville opfatte sin omverden anderledes og derfor også opføre sig anderledes, hvis ikke observatøren var til stede. Der er ikke tale om at spille skuespil, men om et forhold der gælder for al kommunikation. Kommunikerende systemer reagerer altid på deres omverden, og der er ikke noget der kan kaldes autentisk ikke-omverdenspåvirket kommunikation.

Der findes enkelte tilfælde hvor man kan iagttage det observerede systems iagttagelse af observatøren direkte, nemlig når eleverne kommenterer kameraets tilstedeværelse, ser ind i linsen eller endda henvender sig til kameraet. Bortset fra at denne metakommunikation har en effekt på eleverne, så har den også en mærkelig og perspektivforskydende effekt på observatøren der ser båndet igennem bagefter. Det observerede systems tidsdimension aflæses som fordoblet i en fortid og en nutid, og i socialdimensionen optræder også fordoblinger af iagttagerpositioner.

Der er den trianguleringsmulighed at observatøren sammenligner den observerede undervisning med sin egen. Det er en meget indirekte og fejlfyldt iagttagelsesmåde, men jeg har da gennemgående undret mig over så velopdragne og disciplinerede eleverne er, når de observeres fra sidelinjen. En oplevelse der står i en vis kontrast til mine egne undervisningserfaringer. Også her kan der vise sig differencer dikteret af forskellige forhold mellem observatøren og de observerede. Lærer 3 har gjort mig opmærksom på at hun ingen som helst problemer har haft med at iagttage i hvert fald én effekt som observationen havde på eleverne. Nogle af drengene i hendes klasse blev tydeligvis grebet af konkurrenceånd pga. observationen. De ønskede simpelthen at imponere observatøren. Mens andre af drengene og de fleste af pigerne syntes at den reaktion var udtryk for stræberi. Det er umuligt at afgøre

hvor meget denne dobbelte holdning har påvirket observationerne, men man bør være opmærksom på den.

På trods af disse forbehold er det min erfaring at videooptagelser har en helt anden grad af nøjagtighed end observationer udført med pen og papir. Jeg har gennemført sådanne observationer i andre projekter, og alene forskellen i omfanget af iagttagelser er slående. En ren transskription af 45 minutters videooptagelse fylder 10-12 sider med maskinskrift. En tilsvarende nøjagtighed kan kun opnås hvis man behersker stenografi. Observationer med pen og papir er uvægerligt bevidst eller ubevidst struktureret i overensstemmelse med observatørens initiale forskelssætninger<sup>20</sup> der i vid udstrækning bestemmer hvad der *ikke* bliver noteret på papiret. I modsætning hertil giver videooptagelsen mulighed for at man kan gå tilbage og verificere sine iagttagelser, samt gøre helt nye opdagelser, også ved 27. gennemlytning. En undersøgelse som denne, der sigter mod en nærlæsning af meningsdannelse, kræver videooptagelser der gør det muligt at ændre observatørens forskelssætninger undervejs i analysen.

De optagelser jeg har foretaget, viser antydningvis at kommunikationen i klasserummet har en kompleksitet der reduceres kraftigt ved brug af få optagere<sup>21</sup>. Man kan på optagelserne se at nogle elever taler sammen uden at man kan høre hvad de siger. Men optagelser af gruppearbejde kompenserer dog til en vis grad for denne reduktion. Her får man et bedre indtryk af den ikke-lærersanktonerede kommunikation. Men det afgørende for gennemførelsen af mit projekt har været at videooptagelserne sætter mig i stand til at følge fortolkningens tilblivelse replik for replik, sådan som det ene af mine forskningsspørgsmål kræver.

### **Andre observationer. Interview**

Alle fem lærere er interviewet én gang, Én lærer er interviewet yderligere én gang. To grupper af elever er blevet interviewet, én i Klasse 1 og én i Klasse 3. Elevinterviewene blev præget af at eleverne måtte finde tid i mellemtimer eller ligefrem udeblive fra andre aktiviteter. Grupperne var derfor også sammensat af de elever der meldte sig frivilligt, hvilket præger sammensætningen. Det er de interesserede elever jeg har været i kontakt med, og der er ikke tale om fokusgruppeinterview. Den

---

<sup>20</sup> Forskellen mellem hvad der er interessant og derfor kommer til at høre til observationens system - og hvad der er uinteressant og dermed i de fleste tilfælde går i glemmebogen.

<sup>21</sup> Lindblad og Sahlström 2000:265 omtaler brugen af mere avancerede optagesystemer. Det drejer sig dels om bærbare mikrofoner som bæres af enten elever eller lærere eller begge parter og som tillader optagelse af uofficiel kommunikation, dels om en teknik som gradvis er udviklet på Pedagogiska Institutionen i Uppsala. Man arbejder her med en fiersporsbåndoptager der kombinerer lyd optaget forskellige steder i klasserummet. Det ville formentlig have været en fordel for denne afhandling hvis jeg havde brugt et sådant udstyr, men det har ikke været muligt.

måde jeg har gennemført interviewene på, er præget af den brug jeg gør af dem. Eftersom det er iagttagelsen af undervisning, ikke iagttagelsen af lærernes eller elevernes holdning til undervisning der står i centrum, er interviewene gennemført på en måde så de ret direkte relaterer sig til den iagttagne undervisning.

Lærer 1 blev interviewet to gange. I det første interview var jeg interesseret i at få belyst hvordan hun bar sig ad med at udvælge tekster. I det andet interview fokuserede jeg derimod på hendes iagttagelse af sin egen undervisning. Lærer 2 og 3 blev kun interviewet én gang, ved slutningen af observationsperioden. For også her at få forløbsplanlægningen i centrum for samtalen, havde jeg skrevet og givet de to lærere en 6 sider lang analyse af de forløbsplaner de havde givet mig. De to lærere arbejdede sammen, men deres forløb var ikke helt identiske. Den analyse jeg skrev, angik begge forløb, men lærerne blev interviewet hver for sig i en situation hvor de altså kunne forholde sig til mine iagttagelser af deres planlægning. Resultatet er en interviewform som man måske kunne kalde 'debatterende' og som i et vist omfang er et resultat af at lærerne og observatøren befinder sig inden for et fælles organisatorisk, kommunikativt system som man kunne kalde 'dansk læreroffentlighed'. Lærer 4 og 5 blev hver interviewet efter observationerne, og her arbejdede jeg med et spørgsmålsark som bestod af en kombination af spørgsmålene til de to interview med Lærer 1. Derimod har jeg ikke gjort forsøg på at sigte mod en karakteristik af lærerne som lærertyper, hvilket fx er et bærende element hos Gitte Ingerslev<sup>22</sup> og Gun Malmgren (se s. 118).

Interviewene må karakteriseres som halvstrukturerede kvalitative interview, hvor lærerne opfattes som eksperter. Kvale har diskuteret forholdet mellem interviewteknik og filosofisk baggrund og hævder at direkte observation og eksperimenter er på vej ud af forskningen mens interview hvor interviewpersonerne ikke blot svarer på spørgsmål, "men de formulerer i dialogen deres egne opfattelser af deres livsverden"<sup>23</sup>, er på vej ind. Kvale fremsætter dette som en ren konstatering, men her overfor kan man stille følgende betragtning:

*Under studiens gång har vår teoriram förändrats mer i riktning mot ett kritiskt diskurs-perspektiv, där vårt fokus har förskjutits från deltagarnas utsagor om sina handlingar till själva "texten", d.v.s. det som sker i de videofilmade undervisningssituationerna. Perspektivförskjutningen har lett fram till att vi problematiserat intervjusituationer som empiriskt material. Det som sägs vid en intervju kan inte förklara hur det var och vad som*

<sup>22</sup> Ingerslev 2002. Malmgren 1992.

<sup>23</sup> Kvale 1999:24.

*skedde under den oprindelige filmade lektionen. Interviewsituationen viser snarere hur intervjuare och informant tillsammans konstruerar sin bild av skendena på filmen, men dessa talar inte om "hur det verkligen var". Visserligen kann man invända att även forskarna skapar en konstruktion av händelseförloppet, men detta sker med dokumenterad systematik utifrån ett uttryckt syfte och ett perspektiv som är distanserat från den diskursiva praktik som beskrivs och analyseras"<sup>24</sup>.*

Som det allerede fremgår ovenfor, er jeg ikke enig med Kvale, men har tværtimod foretaget en vurdering der ligner Rostvall og Wests. De beslutter sig for slet ikke at anvende de interview de rent faktisk har optaget. Jeg anvender dog mine interview i et vist omfang, men ud fra den opfattelse at det ganske rigtigt er noget helt andet man iagttager i interviewanalysen end i videoanalysen. Og at det er den sidste der er den mest interessante. Kvales brug af det fænomenologiske begreb 'livsverden' gør det vanskeligt at kombinere hans interviewanalyser med et systemteoretisk udgangspunkt<sup>25</sup>.

Til brug for interviewene udarbejdede jeg en interview-guide<sup>26</sup> som ændredes lidt fra interview til interview. Den checkliste jeg medbragte til interviewet med Lærer 5, indeholdt følgende hovedpunkter: Tekst- og emnevalg, Arbejdsformer, Læringsmiljø, Eleverne, Læreren, Evalueringens betydning. Hvert af disse hovedpunkter var derefter specificeret ud i underpunkter og under selve interviewene omformuleret til spørgsmål. Det øvrige materiale – ud over videooptagelser og interview - som jeg lejlighedsvis inddrager i analysen, fremgår af listen i bilag 2. Dette materiale vil kun blive omtalt under selve analyserne.

## **Analyseprocedure**

Selv om afhandlingen fra starten har været styret af en bestemt uddannelsespolitisk problemstilling: spørgsmålet om litteraturens rolle i danskundervisningen i det almene gymnasium, formuleret i form af to forskningsspørgsmål, så er de relevante teorier og ikke mindst metoderne først blevet fastlagt

---

<sup>24</sup> Rostvall & West 2001:90f.

<sup>25</sup> Helle Mathiasen, der på systemteoretisk grundlag har skrevet en afhandling om en forsøgsklasses brug af bærbare computere, har kommenteret forholdet: "Som tidligere nævnt er der tale om forskerens konstruktion af en observeret realitet, her interviewteksten. Jeg har indledningsvis defineret min brug af begrebet selektiv repræsentation af genstandsfeltet tilgang og vil her nævne, at der ikke er lighed mellem Kvales "Kvalitative forskningsinterview" og det, jeg kalder interview, ud fra en selektiv repræsentation af genstandsfeltet. Det beror på den grundlæggende opfattelse hos Kvale af ideen om aktører/subjekter og ideen om at kunne komme "ind under huden" på den interviewede i den efterfølgende tolkning. Kvale mener ikke, at Luhmanns systemteori kan tænkes sammen med hans egen definition af kvalitative forskningsinterview, idet Luhmann ikke har aktører/subjekter med i sin teori, hvilket Kvale arbejder med". Mathiasen 2002:110.

<sup>26</sup> Guiden var inspireret af de lærerinterview der gengives i bilagsbindet til Karin Esmanns Ph.D.-afhandling, Esmann 2000:16ff. (bilagsbind).

efterhånden, og det har bl.a. resulteret i en empiri der kan bruges til at svare på mange forskellige spørgsmål<sup>27</sup>. Det viser sig fx i kodningen.

### Transskription og kodning

Der eksisterer forskellige konventioner for transskription, bl.a. konversationsanalytikernes meget detaljerede<sup>28</sup>. Men der er en tendens til at hvert forskningsmiljø udvikler sine egne konventioner, dikteret af konkrete behov. De transskriptionsprincipper jeg har anvendt, stammer ikke fra en konvention. Jeg har skrevet de mundtlige ytringer ned i et sprog der ligner almindelig skriftlig gengivelse af samtaler, nogenlunde på samme måde som hos Vibeke Hetmar.<sup>29</sup> Dvs. at der fx er sat punktummer og pausekommaer for at lette læsningen. Spørgsmålstejn angiver at der er uørlige partier på båndet. Nye gennemlytninger ville have kunnet udfylde nogle af disse huller, men der er grænser for hvor mange gennemlytninger man har tid til.

Analysen af klasserumskommunikationen bygger på en kodning af hver enkelt replik.

Kodningsteknikken stammer fra tre kilder: 1. En manual til edb-programmet *Class*, 2. En forskningsrapport af Doralyn Roberts og Judith Langer og 3. Niklas Luhmanns kommunikationsteori som jeg forsøger at operationalisere til dette brug. Den udgave af *Class-manualen*<sup>30</sup> som jeg har brugt, hedder *Class 4.0*. Programmet er udviklet til brug for kvantitativ behandling af store mængder data. Da jeg behandler små mængder data kvalitativt, har jeg ikke anset det for praktisk at bruge den elektroniske udgave af programmet. Jeg har derimod brugt den kodningsmanual som alle forskere og forskningsassistenter på CELA er udstyret med, som grundlag for min egen manuelle kodning af mine data. Ideen i programmet er at kode alle lærer- og elevspørgsmål i en time i forhold til en typologi som skal belyse graden af dialogicitet<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> Samtidig er der spørgsmål, som jeg nu ville ønske at jeg kunne svare på, men som ikke er dækket empirisk ind. Det gælder fx spørgsmålet om hvilken rolle elevernes sociale baggrund spiller for besvarelsen af de to forskningsspørgsmål. Både gennem læsningen af teori, særlig Bourdieu, og gennem læsning af andre Ph.D.-afhandlinger der beskæftiger sig med danskfaglige emner, særlig skrivepædagogik, fx Wiese 2003, er det blevet mere og mere tydeligt at elevernes sociale baggrund, formidlet gennem deres habitus, spiller en afgørende rolle for deres udbytte af danskundervisningen. Det ville fx have været interessant at undersøge om der kan påvises nogle regelmæssigheder mellem elevernes sociale tilhørsforhold, deres adfærd i timerne og deres eksamenskarakter.

<sup>28</sup> Kvale 1999:169 henviser her til Mischler 1991. Også på CELA fulgtes en bestemt konvention.

<sup>29</sup> Hetmar 1996.

<sup>30</sup> Programmet er under stadig udvikling og er tilgængeligt på Internettet på adressen <ftp://ftp.cs.wisc.edu/pub/users/yunpeng/>

<sup>31</sup> Resultater af brugen af *Class* kan ses i en række rapporter og bøger: Gamoran & Nystrand 1991, Nystrand & Gamoran 1991, Nystrand, Gamoran, Kachur & Prendergast 1997, Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long 2001, Christoph & Nystrand 2001. Det brugtes under et igangværende projekt i 2002, *Partnership for Literacy*, på den måde at en klasse der skulle observeres, med bestemte mellemrum fik besøg af en forskningsassistent med et videokamera og en computer med programmet installeret. Kameraet placeredes fast og optog hele timen. Assistenten sad i klassen med

Målet med CELAs og min undersøgelse er ikke det samme, men der er klare overensstemmelser i metodikken. I begge tilfælde står analyse af klasserumsinteraktion i centrum, mens interview spiller en rolle som baggrundsoplysninger. På grund af mit mindre materiale behøver jeg ikke indskrænke mig til kun at undersøge spørgsmålene, et forhold der spiller en særlig stor rolle når undervisningsformen er gruppearbejde. Her kan CELAs metode kun opfange lærerens instruktioner til grupperne, hvilket bruges til en klassificering af gruppearbejdets type, ikke hvad der rent faktisk bliver sagt i grupperne. Jeg har registreret og kodet alle replikker. Til gengæld mangler der flere vigtige elementer i min undersøgelse. Jeg har ikke foretaget nogen statistisk bearbejdning, der har ikke været nogen krydskontrol af kodningen, og jeg har ikke gennemført test. Årsagen er manglende ressourcer, det er ikke muligt som enkeltperson at gennemføre projekter der involverer et helt hold af forskere og assistenter. Særlig den manglende krydskontrol af kodningen er et reelt problem. Mit projekt ligner snarest de kvalitative casestudier som CELAs forskergrupper har gennemført som supplement til de kvantitative undersøgelser.

En sådan studie er Roberts' og Langers rapport, *Supporting the Progress of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion*<sup>32</sup>. Mens den hidtil omtalte CELA-forskning fra slutningen af 1990'erne arbejder med en kombination af kvantitative og kvalitative metoder, bruger Roberts og Langer i 1991 endnu udelukkende kvalitative metoder. Rapporten indeholder en minutøs transskription af en 7. klasses samtale om en ungdomsroman, et system til kodning af responsformer og en analyse af timen på grundlag af resultaterne af kodningen. Her er det ikke spørgeteknikken der har interesse, men den totale kommunikative interaktion<sup>33</sup>.

---

sin computer og indskrev og kodede alle spørgsmål, både lærer- og elevspørgsmål i sit dokument der understøttedes af programmet. Det var ikke muligt for assistenten at skrive alt ned, og nedskrivningen fungerede først og fremmest som en skitse der skulle fastholde hvem der sagde hvad på hvilket tidspunkt. Bagefter reviderede assistenten sine optegnelser vha. af videooptagelsen. Optegnelser og videobånd krydscheckedes derpå af en forsker.

Formålet med projektet var at undersøge sammenhængen mellem spørgeteknik og klassediskussion. Hvilke typer spørgsmål medfører oftest diskussion? Når ønsket om diskussion stod i centrum, skyldtes det den dialogistiske baggrundsteori som projektet byggede på. Koncentrationen om spørgeteknikken – og ikke om svarene – var et spørgsmål om tilgængelige ressourcer. Man valgte ikke at undersøge alle replikker i klasserummet, men at koncentrere sig om spørgsmålene, fordi man derved kunne undersøge et stort antal klasser og i første omgang underkaste dataene en kvantitativ analyse: hvilke former for spørgsmål forekommer, procentvis opgjort, hvor mange og hvor lange diskussioner forekommer som følge af hvilke spørgsmålstyper? Disse procentopgørelser ville derefter blive sammenlignet med den læringseffekt man kunne måle sig frem til i klasserne vha. et antal test som eleverne med mellemrum skulle igennem. Et eksempel på en test kan ses på s. 54.

<sup>32</sup> Roberts & Langer 1991. 2000.

<sup>33</sup> Fremgangsmåden i denne rapport har også inspireret mig. Efter at have foretaget en kodning af hele materialet ved hjælp af responskoder og en efterfølgende optælling af dem, valgte jeg ikke at gengive resultaterne i afhandlingen. Den manglende kodningskontrol gjorde resultaterne for usikre.

På dette grundlag har jeg anvendt et revideret udvalg af CELAs koder. Spørgsmålskoderne stammer fra *Class-manualen*. I Roberts' og Langers rapport forekommer en tematisk bearbejdning af materialet, dog kun i form af overskrifter i en sekvensanalyse. Tematiseringen bruges altså til at strukturere timens forløb, ikke til at undersøge forholdet mellem replikkerne. Derfor har jeg været nødt til at tilføje yderligere et par koder. Det anvendte kodningsskema ser således ud:

#### 1. Skemakoder

De koder skemaet er bygget op over:

- a. Hoved: Skole, klasse, tidspunkt, tekster.
- b. Talerens navn + repliknummer
- c. Replikkens ordlyd
- d. Kommentarer: koder + evt. andre kommentarer i parentes

#### 2. Aktivitetskoder

Hver gang en ny aktivitetstype starter, angives det i kodefeltet. Den normale aktivitet i klasseundervisning er spørgsmål-svar-udveksling, og den angives ikke.

#### 3. Spørgsmålskoder

- a. Autenticitet. Er spørgsmålet åbent eller ikke.
- b. Genoptagelse. Bygger spørgsmålet på en foregående elevreplik eller ikke.
- c. Kognitivt niveau. Hvilket svarniveau lægger spørgsmålet op til? Der skelnes mellem højt niveau: analyse, generalisering, spekulation og perspektivering, og lavt niveau: gengivelse og referat.
- d. Reparation. Omformulerer læreren spørgsmålet?
- e. Besvarelse. Bliver spørgsmålet besvaret?

#### 4. Systemkoder

- a. Relation. Hvilken iagttagelse i systemet eller omverdenen bygger replikken på?
- b. Tema.

Koderne kan også struktureres på følgende måde: Skemakoderne er udtryk for en ren etikettering. Spørgsmålskoderne er udtryk for en analyse af kommunikationens mekanik. Aktivitets- og systemkoderne forudsætter at man under kodningen allerede er gået i gang med en indholdsanalyse.

De sidste to koder, relation og tema, er udtryk for et forsøg på at operationalisere Luhmanns systemteori. Jeg har skønnet at muligheden for efterfølgende at gennemføre en analyse der anvender begreber fra systemteorien, kræver at disse to koder anvendes. *Relation* er en kode for hvilke andre kommunikative enheder den kodede replik forholder sig relationelt til. Der er principielt to typer af kommunikative relationer: selvreferencer og fremmedreferencer. I det første tilfælde angives hvilke foregående replikker den kodede replik refererer til. I det andet tilfælde angives tilnærmelsesvis hvilken del af omverdenen den talende netop har hentet sin observation fra. Den del af omverdenen observationer hyppigst hentes fra i en litteraturlæse, er den litterære tekst der behandles i timen. *Tema* er en kode der angiver den distinktion som replikken bygger på, og denne kode skal særlig anvendes som grundlag for den efterfølgende analyse af systemets meningsdannelse. Hvis man sammenholder relations- og temakodningerne kan man se om den pågældende distinktion stammer fra den løbende samtale, om den talende i en større rekursiv bevægelse griber tilbage til en distinktion der spillede en rolle tidligere i samtalen eller om den talende eventuelt hæver sig op over den distinktion der hidtil har styret kommunikationen, observerer selve distinktionen og derefter foreslår en ny.

### Fra kodning til analyse

Kodningen er en kategorisering af kommunikative elementer og kan betragtes som et første trin i analysen. Den anvendte kodning tillader at gennemføre en lang række analyser. To faktorer sætter grænser for hvilke analyser der er blevet gennemført. Den ene er at analyserne skal muliggøre en besvarelse af de to opstillede forskningsspørgsmål. Den anden er kompatibilitet med det teoretiske grundlag. Det betyder at analyseelementer der bygger på forskellige teorier og paradigmer, fortolkes på en måde så de kan iagttages fra en systemteoretisk vinkel. Denne fremgangsmåde indebærer to risici: Man risikerer enten i sin eklektiske iver inkonsistent at blande analytiske begreber og resultater der hviler på forskellige teoretiske grundantagelser. Eller at foretage en diskutabel oversættelse af begreber fra flere paradigmer til en systemteoretisk jargon.

Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips<sup>34</sup> har givet et eksempel på hvordan man kan bygge en analyse op ved at kombinere begreber fra forskellige diskursanalytiske tilgange. Målet er at ”kombinere de forskellige tilgange på en måde, så deres styrker kommer frem og deres svagheder undgås”. Ellen Krogh har<sup>35</sup>, ligesom Jørgensen og Phillips med henvisning til Fairclough & Chouliaraki, brugt udtrykket at ”sætte begreber fra én teori i arbejde i en anden teori”. I et senere afsnit i dette kapitel

<sup>34</sup> Jørgensen & Phillips 1999:143ff.

<sup>35</sup> Fairclough & Chouliaraki 1999:2 citeret efter paper på DIG 18.9.2002.



forsøger jeg at sætte alle de anvendte begreber på arbejde inden for rammerne af systemteorien (se s. 159ff.).

De aspekter af undervisningen som jeg har analyseret på grundlag af kodningen, er følgende:

1. Forløb
2. Kontrolformer
3. Respons- og spørgeteknik
4. Elevernes deltagelse
5. Elevernes læring
6. Fortolkningens instanser
7. Meningsdannelsens dimensioner
8. Timernes vidensformer

Modellen bevæger sig fra det konkrete til det mere abstrakte og konkluderende. Analyserne er gengivet på den måde at kontrolformer og spørgeteknik omtales fælles for alle timer, resultaterne af analyserne af responsteknik og elevernes deltagelse omtales kun spredt. Derefter gengives analysen af forløbsformer, fortolkningens instanser, meningsdannelsens dimensioner og vidensformerne i Guldager-timerne, Søren Ulrik-Thomsen-timerne og Søndergaard-timerne, dvs. i den rækkefølge timerne er observeret i<sup>36</sup>. Da Søndergaards forfatterskab er det mindste af de tre, har jeg valgt at underkaste det den receptionsanalyse som jeg havde planlagt for alle tre forfatterskabers vedkommende.

### Analyse af forløbsformer

For overblikkets skyld inddeles hver time i sekvenser som analyseres i parafraseform. Formen på parafrasen er inspireret dels af Roberts & Langer<sup>37</sup>, dels af Rostvall & West<sup>38</sup>. Den metode der anvendes

---

<sup>36</sup> Historien om rækkefølgen er meget længere. Det har været meget vanskeligt og tidsrøvende at finde en rimelig model for inddragelse af transskriptionerne. Min første tanke var at gengive dem in extenso. Forbilledet var Rostvall & Westh 2001 om musikundervisning. Læseren kan følge med i timen, næsten som om man var til stede – hvilket jeg syntes var ret fascinerende i den svenske undersøgelse. Ulempen er at afhandlingen, i mit tilfælde, bliver uacceptabelt lang. Derefter overvejede jeg at bringe én af transskriptionerne in extenso for at dokumentere fremgangsmåden og nøjes med at citere fra de øvrige. Det gjaldt om at finde den korteste, og to af Søndergaard-timerne er enkelttimer, så derfor arbejdede jeg en tid lang intenst med en af disse timer. Men også løsning nr. 2 viste sig at være for pladskrævende. Ingen af transskriptionerne bringes i deres helhed i selve afhandlingen, men Søndergaard-timen i 2.g er blevet gjort til genstand for en lidt mere detaljeret gennemgang.

<sup>37</sup> Roberts & Langer 2000.

<sup>38</sup> Rostvall & West 2001.

her, ligner en hermeneutisk tekstlæsningsmetode. Dog giver tekstens specielle karakter nogle specielle vilkår for analysen. Teksten har ikke nødvendigvis en samlet horisont som læseren nærmer sig i den berømte hermeneutiske cirkelbevægelse med det formål at gennemføre en horisontsammensmeltning. Det ligger i det systemteoretiske udgangspunkt at denne fænomenologiske tankegang er diskutabel, selv når det drejer sig om relativt kohærente tekster som de skønlitterære. Når teksten er en lektion, bliver den helt umulig at fastholde. Det må erkendes at observatørens konstruktion bygger på en række andre konstruktioner – lærerens, de enkelte elevers, lektionens – i et spil der er så komplekst at man aldrig vil kunne analysere sig frem til afsløring af entydige intentioner e.l.

I stedet opsummeres parafrasen i et forsøg på at finde de opbygningsmæssige principper der holder timen sammen som et forløb. Spørgsmålet er hvilken genre en sådan tekst tilhører, og jeg afprøver om forløbet kan analyseres narrativt og dramaturgisk. Denne type analyser af undervisningsforløb af kortere eller længere varighed (enkeltlektioner eller hele forløb) er også foretaget af Susanne V. Knudsen, Johan Elmfeldt og Karin Esmann<sup>39</sup>.

Den vigtigste inspirationskilde er Susanne V. Knudsens undersøgelse af undervisningsformer ved et institut for nordisk på et dansk universitet<sup>40</sup>. Knudsen opstiller et modsætningsforhold mellem udradiske konstruktioner med en associativ samtaleform og radiske konstruktioner med en afbrydende samtaleform, med den sidste form som den hyppigst forekommende. Den radiske konstruktion viser sig i flere forskellige former: forelæsning og holdundervisning med studenteroplæg, og kan beskrives ved hjælp af den velkendte berettermodel i 7 stadier som er udviklet på grundlag af Aristoteles' dramaturgiske model for tragedien. Modellen ser således ud: 1. Anslag, 2. Præsentation, 3. Uddybning, 4. Point of no return, 5. Optrapning, 6. Løsning, 7. Udtoning.

I de dramaturgisk opbyggede timer optræder lærerne og eleverne som rollehavende, henholdsvis i hoved- og biroller. Hovedrollehaverne sidder på det meste af den velplanlagte tale som i sig selv kan indeholde en dramatisk, modsætningsfuld skandering, men handlingen kan drives yderligere frem ved at birollehaverne afbryder med kommentarer og lægger op til konflikter som derefter evt. løses.

---

<sup>39</sup> Knudsen 2000, Elmfeldt 1997. Esmann 1998.

<sup>40</sup> Undersøgelsen er gennemført inden for rammerne af projektet *Kønnets betydning – barrierer og karrierer i de højere uddannelser og forskning*, som igen var en del af et større tværfagligt projekt. Det diskuteres derfor også om den radiske form er mandlig, og den associative kvindelig.

De to former for undervisning svarer i et vist omfang til forskellen mellem monologisk og dialogisk undervisning, idet den associative model fører til en mere fri dialog. Holdningen i Knudsens artikel er velvillig over for den dialogiske form uden at der er tale om en normativ fordømmelse af den monologiske. Den karakteriseres fx som dialektisk, fordi den opererer gennem tydelige konflikter, mens den dialogiske form har en tendens til at antage vage konturer. De studerende er tilsyneladende passive under den monologiske form, men tager alligevel mange notater. I den dialogiske form er flere mundtligt aktive. Det ubesvarede spørgsmål er hvilken didaktisk form der giver hvilket læringsmæssigt udbytte.

### Analyse af kontrolformer

Knudsens analyse kan ikke kun danne forlæg for en analyse af timernes opbygning. Gennem brugen af rollebegrebet kan den også bruges i en analyse af kontrolformer. Rollebegrebet er et af sociologiens grundbegreber. Det skal i systemteoretisk sammenhæng forstås som en størrelse der emergent kommer til syne i kommunikationen, dels som et resultat af systemernes egeniagttagelser dels af observatørens iagttagelser, ikke som en a priori givet størrelse. Luhmanns analyse kan bruges som et paradigmatiske eksempel på hvordan etablerede begreber får en ny betydning i systemteorien. Han tager udgangspunkt i Stendhals skildringer af hvordan mennesker kopierer hinanden og derved påtager sig 'roller':

*Wir können annehmen, daß solche Probleme und ihre literarische Behandlung erst aktuell werden, wenn die Gesellschaft Personalität zur Bündelung von Erwartungszusammenhängen benötigt und ausdifferenziert. / Dabei kommt es, wie auch an der Wortgeschichte von "Persona" (Maske, Rolle, Rechtsstatus) ablesbar, zur Differenzierung von Person und Rolle. Rollen können dann, von der individuellen Person unterschieden, als eigene, schon abstraktere Gesichtspunkte der Identifikation von Erwartungszusammenhängen dienen [...] Die Ordnungsleistung von Rollen für faktisches Verhalten und Verhaltenserwartungen ist in der Soziologie zeitweilig erheblich überschätzt worden<sup>41</sup>.*

En størrelse, der indtil et vist punkt i historiens forløb ikke engang har nogen betegnelse, differentieres pga. en voksende kompleksitet og gennem et væld af gensidige iagttagelser og kommunikationer i samfundet ud i to emergente størrelser: person og rolle, hvis funktion er at reducere den opståede kompleksitet. Rollebegrebet får derefter en a priorisk status i den nye videnskab, sociologien. Begrebet kan bruges, også i systemteoretisk sammenhæng, men ikke længere med ontologisk status.

---

<sup>41</sup> Luhmann 1987:430.

Jeg skelner mellem en indholdsmæssig og en formel kontrol. Den indholdsmæssige vedrører konstruktionen af timens meningsdimensioner og gennemgås derfor i den del af analysen der omhandler meningsdannelse. Analysen af den formelle styring fokuserer på lærerens og evt. elevs hovedrollefunktion. Hvordan udøves den i praksis? I helklasse indehaves hovedrollen kun af læreren og evt. fremlæggende elever. I gruppearbejdet udøver læreren en vis indflydelse gennem instruktionen, men ellers er det eleverne selv der fordeler rollerne. Analysen er inspireret af Langers og Roberts' artikel, men jeg har forsøgt at gøre den så empirisk som muligt, og det sker ved at anvende følgende skema til analyse af interaktion i helklasse. Det som analyseres er hovedrolleindehaverens: 1. placering i lokalet, 2. kropssprog, 3. brug af tavlen, 4. brug af bordet, 5. verbalsprog, 6. kontrol af turtagning, 7. autoritet, lærerfaglighed og elevfaglighed. Et interessant spørgsmål er hvordan forholdet er mellem formel og indholdsmæssig kontrol<sup>42</sup>. Analysen af hvordan rollerne fordeles i grupperne, følger derimod ikke et skema. Men elevernes roller forsøges identificeret mere impressionistisk.<sup>43</sup>

### **Analyse af responsformer og spørgeteknik**

Analyserne er kommunikationstekniske og bygger på en optælling af respons- og spørgsmålskoderne. En analyse af responsformerne gengives ikke i sin helhed, men iagttagelserne bruges spredt. Det drejer sig fx om den måde lærerne gentager elevreplikker på. Af de spørgsmålskoder som anvendes på CELA, har jeg udeladt en systematisk kodning af om et spørgsmål er 'repareret' eller ej. Det drejer sig om om læreren omformulerer sit spørgsmål. Det sker så ofte at en ren optælling ikke viser noget signifikant. Til gengæld blev jeg opmærksom på at denne måde at formulere sig på særlig hos Lærer 2 indgår i en sammenhængende kommunikationsstrategi, denne lærers *stærke pædagogiske idé*. Derfor har jeg taget koden ud af kodningsskemaerne og giver i stedet en analyse af Lærer 2s interessante brug af reparation. De fire øvrige spørgsmålskoder er anvendt systematisk, og i optællingen har jeg yderligere kombineret dem til en spørgsmålstypologi der kan ses på s. 240f. Brugen af de 8 typer tælles op i hver time, og optællingerne sammenlignes. Desuden undersøges den procentuelle fordeling af autenticitet, genoptagning og appel til svar på højt kognitivt niveau.

---

<sup>42</sup> Undersøgelsen af formel kontrol er dog gennemført uden henvisning til andre undersøgelser eller teori, hvilket skyldes at fokus ligger ret ensidigt på meningskontrollen. Det er et forskningsområde af stor interesse for fx socialkonstruktionister. Sahlström 1999 bygger fx på en minutiøs analyse af bl.a. håndoprækning.

<sup>43</sup> Ingen af klasserne har forsøgt sig med en fast rollefordeling af den type man kender fra Kubus-systemet.

### Analyse af elevernes deltagelse

Denne analyse er ret teknisk. Læreren og hver enkelt elevs replikker tælles op, og deres placering i timens løb markeres. Antal ord i elevskrivningerne tælles op. Begge optællinger skal tjene som dokumentation for den senere analyse af elevernes læring. De to køns brug af replikker og skrivning undersøges. Analysen gengives ikke i sin helhed, resultaterne anvendes spredt.

### Analyse af elevernes læring

Denne del af analysen skal besvare det ene forskningsspørgsmål: hvad lærer eleverne? Analysen gennemførtes i første omgang på den måde at hver enkelt elevs bidrag: replikker og skrivelser, blev taget ud af timens sammenhæng og analyseret særskilt. Der opstod derved en række miniportrætter af samtlige elever som kommunikative størrelser. Men to forhold har gjort at disse analyser ikke er bibeholdt i den endelige afhandling. Det ene er omfanget. Det andet er et etisk hensyn. Selv om det er vanskeligt at vurdere, så må man regne med risikoen for at eleverne bliver genkendelige når der tegnes portrætter af dem – også selv om der ikke er tale om portrætter af dem som personer. Denne minutøse fremgangsmåde er derfor blevet forladt til fordel for en mere komprimeret. Den empiriske basis for analysen er nu en sammenligning af forskrivningen, *udvalgte* replikker og efterskrivningen. På den måde skulle risikoen for genkendelighed være fjernet.

Iagttagelse af læring er det ømme punkt i pædagogiske afhandlinger. Læringen er det afgørende moment uden hvilket al pædagogik og pædagogisk forskning bliver meningsløs, men læring lader sig ikke iagttage direkte. Behavioristiske psykologer forsøgte sig med laboratorieforsøg og iagttagelse af adfærdsændringer som følge af forskellige stimuli. Kognitivistiske psykologer bruger ligeledes laboratorieforsøg, men af en langt mere sofistikeret art. I de senere år støttet af avanceret apparatur til iagttagelse af hjernen. Også socialkulturelle psykologer som Vygotsky har benyttet forsøg, men i denne forskningstradition er metoden stort set blevet forladt til fordel for etnografiske undersøgelser af autentiske kontekster. Judith Langer har forsøgt sig med en form for indirekte observation af læring hvor eleven, i stedet for at skrive, som det er tilfældet i Gunnar Hanssons og mine undersøgelser, kommenterer sin egen fortolkningsproces ved at tale til en båndoptager mens han fortolker,<sup>44</sup> og som

---

<sup>44</sup> Langer 1995:10ff.

alternativer kan man også nævne alle de fænomenologisk inspirerede undersøgelser der går vejen over elevernes ekspliciterede selviagttagelse gennem interview og spørgeskemaer.<sup>45</sup>

Det er i denne analyse jeg håber at kunne påvise hvad eleverne har lært i timens løb, ligesom der kan sammenlignes på tværs af klasserne. Begrebet 'læring' står derfor centralt i dette afsnit. Den operative definition på læring jeg anvender, bygger på en kombination af Luhmanns systemteori, Batesons og Lars Qvortrups teorier om vidensniveauer (se s. 89) og den sociokognitive analysepraksis som er udviklet på CELA. Læring er udtryk for et systems bevægelse fra en tilstand: T1, til en ny tilstand: T2, hvor T2 er karakteriseret ved en højere grad af kompleksitet end T1. De former for kompleksitetsøgning der kan iagttages ved hjælp af de nævnte indsamlede iagttagelser, er karakteriseret ved et eller flere af følgende træk. Systemet har bevæget sig:

1. Fra en tilstand som er præget af kognitive aktiviteter på et lavt niveau til en tilstand præget af kognitive aktiviteter på et højt niveau.
2. Fra en tilstand uden kreative elementer til en tilstand med.
3. Fra en tilstand hvor viden er relativt uorganiseret til en tilstand som er mere organiseret.
4. Fra en tilstand uden angivelse af relationer til andre systemer til en tilstand med.

Når det, for nemheds skyld, nævnes at en elev har lært et eller andet, betyder det at den pågældende elev har *kommunikeret* en tilstandsændring. Det giver ikke observatøren ret til at slutte ret meget om de psykiske processer der har fundet sted i eleven, men det er et generelt vilkår. Ingen af de tilstedeværende i et klasserum kan med nogen særlig sikkerhed afgøre hvilke bevidsthedsprocesser der har fundet sted, alle er henvist til at forsøge at forstå en tegnbåret kommunikation. Det man som observatør kan udtale sig om, er de tegn på bevidsthedsændringer som hver enkelt elev meddeler, og som eleven har fundet det ønskværdigt at gøre til en del af det observerede sociale system. Det gælder i klasserumssamtalen, i gruppesamtalerne og i den enkelte elevs skrivninger, der også må ses som led i en kommunikation, nemlig med observatøren.

---

<sup>45</sup> Selv om det metodisk er betænkeligt at uddrage alt for stærke konklusioner af sådanne indirekte iagttagelser, så er det tankevækkende at den slags iagttagelser danner det eneste grundlag for karaktergivning i skolen. Skolen foregiver i en eller anden forstand at undersøge og evaluere personers læring, mens man i virkeligheden udelukkende iagttager kommunikationssituationer som bedømmeren oven i købet selv er part i. Lærerne modsætter sig i øvrigt gennemgående selv at blive evalueret på en tilsvarende måde.

Hvad *kriterium nr. 1* angår, så er definitionen på kognitive aktiviteter på henholdsvis lavt og højt niveau taget fra den sociokognitive forskning på CELA. Her opereres der med begrebet ”spørgsmål der fremkalder svar på højt, henholdsvis lavt kognitivt niveau”:

*Cognitive functioning is high to the extent that "the question cannot be answered through the routine application of prior knowledge" (Newmann 1988). In Polanyi's (1962) terms, low-level cognitive functioning is a routine performance whereas high-level cognitive functioning is a heuristic act<sup>46</sup>.*

Martin Nystrand opererer med en taksonomi med fem kognitive niveauer, men i praksis skelnes der kun mellem lavere aktiviteter, som er referater af to forskellige undertyper, og højere aktiviteter, som omfatter analyse, generalisering og spekulation. Som tidligere nævnt bygger denne taksonomi på Vygotsky og Bakhtin.

I denne konkrete sammenhæng har jeg følt det nødvendigt at indføre en supplerende skelnen. Taksonomien er udformet til analyse af mundtlig kommunikation, og refererende svar (recitation) forekommer som tidligere nævnt da også i timerne. Eksempler på rene referater i skrivningerne er derimod så få, at stort set alle elever må siges allerede under førskrivningen at være aktive på et højere kognitivt niveau. Årsagen er formentlig at de observerede elever befinder sig i gymnasiets højeste klasser, mens kategoriseringen er udviklet til analyse af undervisning på alle klassestrin. Jeg anvender derfor to begreber fra den litterære analyse til at gøre begrebet ’højt kognitivt niveau’ mere differentieret, idet jeg skelner mellem motiv- og temaanalyser i elevernes skrivinger. En motivanalyse gengiver i simpel form hvad teksten drejer sig om, en temaanalyse går det skridt videre at angive et modsætningsforhold mellem elementerne i motivet samt eventuelt også at tilføje en valorisering. Mit temabegreb er altså taget fra Greimas’ strukturelle semantik. Endvidere opererer jeg med et begreb om ’budskab’. I nogle tilfælde kan det være svært at se om en budskabsanalyse er en simpel motivangivelse eller om den er en komprimeret, abstraheret form for temaanalyse. Jeg har forsøgt at skelne i hvert enkelt tilfælde.

’Generalisering’ kan i dansktimer ytre sig på flere måder, men oftest vil det være i form af henvisning til iagttagelse af enheder i de bestemte dele af omverdenen som normalt iagttages i en dansktime, først og fremmest til litteraturteori og litteraturhistorie. Generalisering kaldes derfor som regel perspektivering.

---

<sup>46</sup> *Class 4.0 User's Manual:24.*

Eleven opfatter fx en formulering som et eksempel på metafor eller som et udtryk for en romantisk tankegang, hvilket jeg opfatter som generaliseringer. Men der kan også være tale om perspektivering til andre dele af omverdenen: psykologi, sociologi, kulturhistorie, filosofi osv. Derimod vil jeg normalt ikke betragte henvisninger til egne erfaringer som generaliseringer med mindre der udtrykkeligt er tale om eksempelbrug. 'Spekulation' er et begreb som der kan findes eksempler på i klasesamtalen, gerne i forbindelse med kommunikation af forestillinger, men som meget sjældent viser sig i de korte skrivelser.

Det er bl.a. derfor jeg har tilføjet *kriterium nr. 2* som lukker op for en betragtning af kreative indslag. Når jeg ikke har indskrænket mig til at iagttage enkle bevægelser fra et lavere til et højere kognitivt niveau, skyldes det at litteraturundervisningen efter min opfattelse også har potentiale til at fremme andre slags systemændringer som jeg også opfatter som indikatorer for læring. Kriterium nr. 2 refererer til anvendelsen af sproglig kreativitet, som nok indebærer kognitiv aktivitet, men influeret af affektive elementer.

*Kriterium nr. 3* er af kognitiv art, men inddrager iagttagelser af brugen af rækkefølge og diskursivt ordnet sprog. Nogle elevers førskrivelser er ordnet i stikordsform, og i nogle tilfælde er der ikke i deres efterskrivelse kommet flere elementer til, men de forhåndenværende elementer er blevet ordnet på en anden måde. Dette anser jeg også for tegn på læring. Og endelig har jeg opstillet *kriterium nr. 4* fordi jeg anser det for at være en væsentlig ændring hvis man i en elevs efterskrivelse kan se at vedkommende indbygger formuleringer som stammer fra den netop afholdte time, typisk i form af hele fortolkningsforslag som stammer enten fra læreren eller en elev.

Dette er et kritisk punkt i analysen. Bør en elevs brug af eksempelvis udtrykket "denne tekst er romantisk" ses som et referat, dvs. som en aktivitet på et lavt kognitivt niveau, eller er der tale om en ytring på et højere niveau? For så vidt kan man her godt tale om kognition på et lavt niveau eftersom den skrivende elev refererer læreren eller en anden elev. Men aktiviteten er i hvert fald udtryk for at eleven ikke har nøjedes med selviagttagelser og gentagelse af hvad eleven allerede vidste før timen, men har gjort fremmediagttagelser og derved ændret systemet. Heller ikke her kommer observatøren uden om at vælge en fortolkning.

Som man kan se i præsentationen af Lars Qvortrups definition på læring (se s. 89), så stiller han det krav at det lærende system ikke blot ændrer reaktionsmåde, men også "kan sammenligne dets tidligere



og nuværende reaktionsmåde. Tre nøgleord er: Selvforandring, selvopretholdelse og hukommelse<sup>47</sup>. Denne definition er jeg ikke uenig i, men man må konstatere at det i en skoleklasse som regel er meget vanskeligt at afgøre om en elevs ændrede reaktioner på undervisningen er eleven selv bevidste. Vurderingen må gå ud fra det konkrete tilfælde. I det hele taget må det indrømmes at der er vide muligheder for fortolkning af iagttagelserne når det drejer sig om læring.

### Analyse af fortolkningens instanser

De instanser der er tale om, stammer fra Judith Langers *Envisioning Literature*<sup>48</sup> (se s. 57).

Klasserumstranskriptionerne analyseres igennem for at finde ud af om man kan genfinde de fire instanser i fortolkningerne. Langer har desuden opstillet en model over elevfaglighed, en betegnelse hun dog ikke bruger, i fire punkter (se s. 60) som jeg har modificeret, så den ser således ud på dansk:

1. Ingen forståelse og intet sprog
2. Forståelse men intet sprog
3. Ingen forståelse men sprog
4. Både forståelse og sprog

Modellen kan bruges til at karakterisere den enkelte elevs form for faglighed, idet punkt 1 dog er udtryk for at der ingen faglighed er til stede. Punkt 4 er en beskrivelse af en faglighed der kommer tæt på lærerens professionelle faglighed, mens de to mellemformer beskriver elever der henholdsvis har en forståelse men ikke kan udtrykke den i faglige termer, og elever der kender en del faglige termer men ikke rigtig kan applicere dem på den konkrete tekst.

### Analyse af fortolkningens meningsdimensioner

De to næste trin i analysen har en opsamlende og konkluderende karakter. Anvendelsen af begreber fra systemteorien på empirisk materiale fremtvinger først spørgsmålet om hvordan en sådan operationalisering kan gennemføres. En af vanskelighederne ved at benytte systemteorien praktisk-metodisk består i at finde eksempler man kan lære af.

---

<sup>47</sup> Qvortrup 2001:131f.

<sup>48</sup> Langer 1995.

Helle Mathiasen har i sin Ph.D.-afhandling skrevet at hun stort set ikke fandt nogen eksempler i sin søgen<sup>49</sup>. I mellemtiden er Helle Mathiasens egen afhandling blevet tilgængelig. Pernille Rattleff<sup>50</sup> har skrevet en Ph.D.-afhandling om anvendelsen af computerkonferencer i undervisningen. Rattleff arbejder, på næsten samme måde som jeg gør, med en kodning af alle replikker (ca. 1400) i de undersøgte konferencer for at kunne sortere dem i et lille antal kategorier. Det er en kodnings- og sorteringsmetode der godt kunne begrundes rent positivistisk. Når Rattleff alligevel har inddraget Luhmanns systemteori, er det bl.a. for at kunne forklare hvorfor kategoriseringen ikke faldt ens ud hver gang hun gik materialet igennem. Man kunne så enten drage den slutning at kategoriseringen er vilkårlig, eller man kan bruge en systemteoretisk tankegang som afsæt for en erkendelse af at iagttageren må søge også at iagttage sine egne iagttagelseskriterier. Og hermed er man inde i komplekse sammenhænge.

I Jens Rasmussens antologi *Luhmann anvendt*<sup>51</sup> findes ni korte beskrivelser af danske og norske projekter på speciale- eller Ph.D.-niveau. Det projekt der ligger tættest på mit, er nok en undersøgelse med overskriften *Hvad skabes der i skolebestyrelser?* af Henrik Vardinghus-Nielsen og Mia Nissen<sup>52</sup>. Mit projekt kunne godt tilsvarende præsenteres under overskriften ”Hvad skabes der i dansktimer?” Her opstilles en decideret analysemodel som jeg dog ikke anvender. Men flere af antologiens analyser inddrages undervejs i afhandlingen.

I denne afhandlings analyser indskrænkes brugen af systemteori hovedsagelig til Luhmanns begreber for kommunikation og meningsdannelse. Helt konkret kommer meningsdannelsen til syne i de tre dimensioner på følgende måde: I sagsdimensionen som temabevægelser, i tidsdimensionen som skiftende relationer til noget fortidigt og noget fremtidigt, og i socialdimensionen som kommunikation, i enigheder og uenigheder. Hertil kommer at i dansktimer koordineres meningsdannelsen gennem iagttagelse af en nøje afgrænset del af omverdenen: den litterære tekst. Den kodning jeg har foretaget, bruges som grundlag for analyser af hvordan de tre meningsdimensioner skabes i hver enkelt time.

### **Analyse af vidensformer**

De vidensformer og andre begreber der er lånt fra Lars Qvortrup, kan stilles op i følgende analysemodel:

---

<sup>49</sup> Mathiasen 2002:99.

<sup>50</sup> Rattleff 2001.

<sup>51</sup> Rasmussen 2002b.

<sup>52</sup> Vardinghus-Nielsen & Nissen 2002.

1. Kvalifikationer og faktuel viden
  - Sproglig udtryksfærdighed
  - Litteraturanalytisk viden
  - Litteraturhistorisk viden
2. Kompetencer og refleksivitet
  - refleksionskompetence
  - relationskompetence
  - meningskompetence
3. Kreativitet og metarefleksivitet
4. Kultur og dannelse

De kvalifikationer der nævnes, er de faglige krav som efter min erfaring rent faktisk stilles i den litterære del af danskundervisningen<sup>53</sup>. De er udtryk for de forventninger de fleste lærere vil have til deres elevers faglige viden, fx i eksamenssituationen, selv om der kan være store forskelle mellem forskellige læreres prioritering. Men det er karakteristisk for danskundervisningen, og i høj grad også for den mundtlige eksamen, at elevens opfyldelse af disse krav ikke i sig selv garanterer en høj karakter. De skal opfattes som et nødvendigt grundlag for erhvervelsen og demonstrationen af kompetencer, kreativitet og kultur. Disse begreber kaldes af Qvortrup for resultatformer. Resultatformerne er resultater af læringsformerne som igen er operationaliseringer af vidensformerne. Dette sidste begreb stammer fra Gregory Bateson. Resultatformerne resulterer i færdighedsformerne: faktuel viden, refleksivitet, metarefleksivitet og almen dannelse. Analysen af disse formers manifestation i de enkelte timer peger frem mod en diskussion af om danskundervisningen, specielt den litterære del, og endnu mere specielt: undervisning i nyere litteratur, fremmer en moderne almen dannelse.

### **Analyse af teksternes transformering af det litterære system**

Receptionsanalysen af Morten Søndergaards forfatterskab indtager en særstilling i afhandlingen. I afsnittet om afhandlingens litteratursyn (se s. 21ff.) og i teoridelen (se s. 93ff.) har jeg præsenteret relevante teorier om litteraturens funktion. Men hvilke praktiske konsekvenser har det for

---

<sup>53</sup> Kravene står ikke udtrykt på præcis den måde nogen steder, fx i Bekendtgørelsens fagbilag, men er formuleret på grundlag af min egen erfaring som lærer, eksaminator og censor i en lang årrække. De er derfor selvfølgelig også tidsbundne. De nye læreplaner fra 2005 kan lægge vægten andre steder.

undervisningen at kommunikationen drejer sig lige præcis om litteratur og ikke om alt muligt andet, fx matematik, fysik eller historie?

Analysen af det litterære systems kommunikation omkring de valgte forfattere skal tjene til at belyse hvad det er i denne kommunikation der har været årsag til at litteraturen er blevet iagttaget af uddannelsessystemet. Hvorfor bliver eksempelvis Morten Søndergaards tekster læst i gymnasiet, og hvilke ligheder og forskelle er der mellem den måde kommunikationen finder sted på i gymnasiet og udenfor? Der er derfor heller ikke tale om en selvstændig analyse af al den kommunikation som kan findes om de pågældende forfattere i det litterære system, men om en udvælgelse af det mest relevante materiale.

Behandlingen sker i to kapitler. I kapitel 8 om tekstudvælgelsen findes en analyse af tre litteraturhistoriske konstruktioner af 1990'ernes litteratur, og den ene, Niels Lyngsøs, vælges som grundlag for den konkrete tekstudvælgelse. Desuden gennemgås kanonbegrebet og den tidligere nævnte undersøgelse af pensumindberetninger. I kapitel 14 gennemgås det litterære systems Søndergaard-reception. Det materiale som analyseres, er først og fremmest forfatterens egne udsagn om forfatterskabet og skriveprocessen, og desuden anmelderes, teoretikeres og historikeres udsagn. Følgende aspekter vil blive belyst:

1. Kilder
2. Kort oversigt over forfatterskabet
3. Teksternes placering i det litterære system
4. Form og funktion
5. Stil
6. Skriveprocessen og teksten
7. Temaer
8. Relationer

Ad a. Kilder. De kilder jeg har anvendt, er af følgende typer:

1. Forfatterens egne poetologiske tekster
2. Interview med forfatteren
3. Anmeldelser

#### 4. Teoretiske artikler

Antallet af poetologiske artikler vil altid være forholdsvis lille, men der er en tydelig tendens til at forfatterne efter ca. 1980 i stadig stigende udstrækning skriver denne type artikler.<sup>54</sup> Dette forhold kan tolkes på flere forskellige måder. Påfaldende mange forfattere har en akademisk baggrund, ofte direkte litteraturteoretisk. Carsten Sestoft<sup>55</sup> har, med inspiration fra Bourdieu, argumenteret for at der i stigende grad har dannet sig et autonomt litteraturkritisk felt ved siden af det litterære felt, som tiltager sig ret til at gå i dialog med det litterære, ikke blot afspejle det. Det kan betragtes som en logisk konsekvens af disse to forhold at forfatterne selv søger at indtage bestemte positioner i dette litteraturkritiske felt. Den dynamik der kommer ud af dette forhold, er, så vidt jeg ved, endnu ikke særlig udforsket, men den ytrer sig bl.a. som en tiltagende nedbrydning af genreskel. Litterære værker indeholder metalag der til tider tenderer mod det teoretiske, og teoretiske tekster anvender litterære virkemidler, fx metaforik og narrativitet, samtidig med at tekster på begge sider af skellet udvikler en særlig æstetisk filosofi. Et eksempel med tilknytning til Morten Søndergaard er *Brøndums Encyklopædi*<sup>56</sup>.

Også forfatterinterview er en stærkt produktiv genre. Det hænger bl.a. sammen med at det klassiske anmelderstof i aviserne er blevet suppleret med mere og mere kulturjournalistik, herunder altså interview med kulturens skabere. Som regel foretages disse interview af fagfolk, men der er en glidende overgang over interview foretaget af kulturjournalister over til ren nyhedsjournalistik. De interview jeg anvender, er dog foretaget af fagfolk. Jeg har ikke prøvet at spore samtlige anmeldelser, men har brugt hvad folkebibliotekerne<sup>57</sup> lå inde med. Og endelig har jeg fundet de vigtigste teoretiske artikler om de relevante forfattere. Det kan lade sig gøre uden det store besvær at behandle det meste af dette materiale når det drejer sig om Morten Søndergaard.

Ad b. Oversigt. Dette analysepunkt er ikke udtryk for en forskningsindsats. Der er blot tale om en nyttig oversigt over det pågældende forfatterskab.

Ad c. Placering i det litterære system. En identifikation af den sammenhæng den pågældende tekst (fx en anmeldelse) er publiceret i. En videnskabelig undersøgelse af denne sammenhæng ville kræve fx en

---

<sup>54</sup> Vurderingen stammer fra Stein Larsen 1997.

<sup>55</sup> Sestoft 1998a:61.

<sup>56</sup> *Brøndums Encyklopædi* 1994 blev redigeret af bl.a. Morten Søndergaard og Niels Lyngsø. En foreløbig kulmination i Danmark er Kirsten Hammanns dobbeltudgivelse *Bruger De ord i kaffen? "Roman/Poetik"*. Hammann 1998.

<sup>57</sup> I parentes bemærket: biblioteket er endnu et subsystem hvis rolle det ville være interessant at undersøge nærmere.

Bourdiesk feltanalyse af det litterære felt eller ligefrem af det omtalte litteraturkritiske felt. Det er absolut tænkeligt at positioneringerne på dette felt spiller en rolle for teksternes anvendelse i skolen, men det ligger uden for afhandlingens rammer at gennemføre en sådan analyse.

Ad d. Skriveprocessen og teksten. Dette analysepunkt er derimod af central interesse for afhandlingen. Det der undersøges, er udsagn om Søndergaards skriveproces. Når det skønnes at være af stor betydning, skyldes det en formodning om at autorial læsning (se s. 63) måske kan ses som en kombination af en både reciprok og ligefrem forbindelse mellem skrive- og læseprocessen. Det reciprokke består i den formodning at forfatteren har skrevet teksten under anvendelse af alle mulige omverdensiagttagelser der så bliver givet form i den konkrete tekst, hvorefter læseren kan foretage en omvendt aflæsningsmanøvre. Denne opfattelse svarer til en traditionel forestilling om læserens forholdsvis passive rolle i læseprocessen, sådan som den ses i såvel hermeneutisk som strukturalistisk sammenhæng. Men hertil må regnes med et mere ligefremt forhold mellem skrive- og læseproces. Receptionsteoriene har påvist at læserens rolle er mere aktiv end traditionelt antaget, og at teksten i en eller anden forstand så at sige skrives færdig af læseren. Peter Rabinowitz og Michael Smith har dog gjort opmærksom på begrænsningerne i denne betragtningsmåde (se s. 63ff.). Jeg forsøger at fremanalysere udsagn om skriveprocessen for senere at kunne sammenligne dem empirisk med analysen af læseprocessen sådan som den kan iagttages i klasserummet.

Ad e. Temaer. Dette er en analyse af hvilke temaer i forfatterskabet skribenterne hefter sig ved. Igen er formålet at sammenligne med de temaer der bliver fremanalyseret i dansktimerne.

Ad f. Relationer. En analyse af hvilke påvirkninger, litteraturhistoriske sammenhænge og 'valgslægtskaber' forfatteren selv og analytikerne hefter sig ved. Også her med henblik på en sammenligning med fremgangsmåden i timerne. Tema og relation optræder også som koder i analysen af klasserummets kommunikation.

### **Analysebegreberne på arbejde i systemteorien**

Når der anvendes analysebegreber fra flere forskellige teorier, løber man som tidligere nævnt en risiko for at havne i eklektisk løsagtighed. Jeg har tidligere hævdet at det er muligt at iagttage begreber der stammer fra én teori ud fra en position i en anden teori, i dette tilfælde Luhmanns systemteori, og i det følgende gøres der et forsøg på at se alle analyserne i et systemteoretisk lys – hvorved man til gengæld løber risikoen for at foretage en urimelig reduktion.

*Forløbsanalysen* kan således ses som en analyse af et bestemt aspekt af timens tidsdimension. Tidsdimensionen har flere aspekter, men forløbet er udtryk for spændingen mellem den fremadskridende tid og en varende tid. Samtalens bidrag er underkastet det almindelige vilkår at de forsvinder lige så hurtigt som de fremsættes, men de omgivende systemer kan evt. huske dem og bringe dem i spil igen. Hukommelsen styrkes tilsyneladende gennem systemernes brug af forskellige former for dramatisk eller narrativ strukturering.

I *kontrolanalysen* drejer det sig om en tydeliggørelse af aktørerne eller rollerne i forløbet. Undersøgelsen af lærerens kontrol med klasserummet udspringer egentlig af en normativ overvejelse over kontrol i klasserummet som stammer fra CELAs forskning. Som også Olga Dysthe har gjort opmærksom på<sup>58</sup>, er det mest elevernes mulighed for at fravriste lærerne kontrollen der har interesseret forskerne<sup>59</sup>. Men jeg er gået pragmatisk til sagen og begrænser mig til at analysere hvad jeg har observeret. I alle tre tilfælde bruger lærerne en række teknikker for at bevare kontrollen. Men spørgsmålet er hvor fuldkommen kontrollen er, og særlig: hvilket forhold er der mellem formel og indholdsmæssig kontrol?

Set i et systemteoretisk lys er der tale om en analyse af specifikke aspekter i meningsanalysen. Kontrol kan ses som en måde at organisere fx tiden på. Tidsstruktureringen ytrer sig generelt som forskellige former for asymmetri: i én sekvens dominerer ét tema, i en senere et andet: sagsdimensionens asymmetrisering af tidsdimensionen. I én sekvens taler én elev meget, i en anden er det måske to andre der dominerer: socialdimensionens asymmetrisering af tidsdimensionen. Det er her kontrolbegrebet kommer ind. Den sociale strukturering vedrører kampen om henholdsvis hoved- og biroller og hvilken rolle tilskuerne spiller. I alle timer er der elever der prøver at indtage biroller. En birolle bruges til at komplicere kommunikationen ved at udkaste nye fortolkningsforslag, mest effektivt hvis forslagene anfægter hovedrolleindehaverens forslag, eller hvis der er tale om direkte kamp om den korrekte fortolkning.

Analysen af kontrol i klasserummet er en specifik udgave af en mere generel analyse af fænomenet magt<sup>60</sup>. Enten ser man forholdet mellem lærer og elev som et asymmetrisk magtforhold i lighed med

---

<sup>58</sup> Dysthe 1995:59.

<sup>59</sup> Hun henviser her bl.a. til Ivar Bjørgen, i hans tilfælde inden for rammerne af idealet om 'ansvar for egen læring'. Bjørgen 1991.

<sup>60</sup> En systemteoretisk inspireret analyse af et tilsvarende kontrolfænomen kan ses i Lisbeth Rindoms analyse af fænomenet 'empowerment', Rindom 2002:95ff, et begreb der i øjeblikket danner grundlag for megen socialpædagogik. Klienterne skal bringes i stand til at få kontrol over deres eget liv gennem en bevidstgørelse af deres magtesløshed og

undertrykkende strukturer andre steder i samfundet. Målet vil så være at gøre forholdet mere symmetrisk, og man vil stille sig meget skeptisk over for alle former for lærerkontrol. Eller også ser man på forholdet som et træk ved den specifikke organisation og det specifikke interaktionssystem man observerer, og med bevidstheden om at de tilstedeværende elever er til stede i rummet, ikke som undertrykte dele af interaktionssystemet, men som psykiske systemer med deres egen historie og deres egne skjulte bevidsthedsoperationer i interaktionssystemets omverden. Som det fremgår af min afhandling har jeg valgt side til fordel for en sådan systemteoretisk betragtning. Det betyder ikke at fx streng lærerkontrol nu blot skal accepteres som en uundgåelig kendsgerning, men det betyder at lærerkontrollen kan diskuteres i lyset af en mere kompleks indsigt end en simpel dikotomisk magttænkning.<sup>61</sup>

Analysen af *spørgeteknik* er et eksempel på hvordan jeg har overtaget et analyseapparat som er eksplicit normativt. Når der skelnes mellem autentiske og ikke-autentiske, genoptagne og ikke-genoptagne, højniveau- og lavniveau-spørgsmål, så ledsages denne kategorisering af en valorisering. Som tidligere nævnt så er den bedste undervisning i dette perspektiv en undervisning med et stort indslag af autentiske spørgsmål der genoptager den sidste elevs svar og prøver at fremprovokere et nyt svar på et højt kognitivt niveau. Olga Dysthe<sup>62</sup> modificerer i sin anvendelse af Nystrands begreber den normative tone idet hun skriver at hun for så vidt mener at både en ”presenterende” og en ”socialinteraktiv”

---

årsagerne til den. Terapien hviler ifølge Rindom på et ret heterogent teoretisk grundlag. Kritisk teori udgør hovedingrediensen, men også konstruktivistiske tankegange spiller en rolle. Men hun foretager derefter en systemteoretisk analyse af empowermenttankegangen hvor hun modstiller en emancipationstankegang som stammer fra kritisk teori og en konstruktivistisk tankegang som stammer fra Foucault og Luhmann. Forskellen er at den første bygger på en ”klassisk hierarkisk og intentionel magtforståelse”, og den anden på en mere postmoderne ”hvor magten er indvævet i alle forhold, hverken negativt eller positivt, men til stede som en del af relationen”, Rindom 2002:97. Rindom argumenterer for at det er den sidste opfattelse der giver det mest realistiske billede af magtrelationer. Den første fører til en mekanisk opdeling af mennesker i undertrykkere og ofre, hvilket faktisk utilsigtet låser dem fast i de roller de skulle udfris fra:

”Et alvorligt problem vedrørende empowerment er, at tænkningen er lineær. Det er den, fordi der tænkes i årsag og virkning som en mekanisk proces: en arbejdsmetode medfører erkendelse, som medfører frigørelse og handlekompetence, som medfører ændringer i samfundet. Det er en stærk forenkling at forestille sig en sådan sammenhæng mellem intention og forandring. Luhmanns beskrivelse af personer som selvreferentielle og autonome giver en helt anden forståelse af en pædagogisk proces, uden mulighed for trivialisering, fordi erkendelsesprocesser ikke kan forudsiges. Tværtimod vil resultaterne af en pædagogisk proces eller anvendelsen af en bestemt metode anskues anderledes, hvis den involverede klient ses som et bevidsthedssystem. Hun vil ud fra tidligere bevidsthedsprocesser og tilslutning til den aktuelle kommunikation selv operere og konstruere sin virkelighedsopfattelse og tilslutte sig de handlemuligheder, som hun finder væsentlige, og som ikke kan forudsiges”, Rindom 2002:103f.

<sup>61</sup> Det er nok pga. af denne type analyser at Luhmanns teori er blevet kritiseret for at være passiviserende og udemokratisk, se s. 99. Skal vi da ikke kæmpe for de undertryktes ret? Sådan opfatter jeg ikke teorien – tværtimod. Det den kan bruges til, er at undlade at opstille stærkt forenklede scenarier. Det forekommer mig at erfaringerne fra den politiske verden med de fiaskoer der meget ofte er resultatet af en missionerende holdning, taler for at man må forsøge sig med en anden *teori* og *analyse* som grundlag for holdninger og handlen. Kritikken hviler på en sammenblanding af analyse og handlen.

<sup>62</sup> Dysthe 1995:52.



undervisning kan have sin berettigelse. Eftersom hun har fungeret som lærer i mange år, har hun et pragmatisk forhold til dette spørgsmål. Når hun alligevel har skrevet en bog hvor hun ivrer for den socialinteraktive undervisning, så skyldes det kun at det er den form for undervisning der er brug for i en situation hvor præsenterende eller monologisk undervisning dominerer. At fremme en dialogisk holdning hos lærerne vil forbedre elevernes muligheder for læring.

Når man ser på denne analyse med systemteoretiske øjne, så ændrer den alligevel til dels karakter. I overensstemmelse med den tankegang der er refereret ovenfor, så bevirker en monologisk undervisningsmetode ikke at læreren kan kontrollere elevens læring – sådan som dialogisterne synes at mene. Der er tale om en alt for kompleks proces til at en sådan kontrol lader sig udøve. For så vidt kan monologisk og dialogisk undervisning derfor føre til nøjagtig det samme resultat. Hertil kommer kontekstafhængigheden. Opmærksomheden på undervisningens kontekstafhængighed hører egentlig hjemme i det sociokulturelle miljø som Dysthe befinder sig i, men når man erklærer at man godt kan se nytten af monologisk undervisning, men vælger at se bort fra den, så mener jeg der er tale om også at se bort fra undervisningens kontekstafhængighed. Men undervisningen er og bliver afhængig af hvilken organisation der er dens kontekst – i gymnasiets tilfælde en organisation der er gearet til karaktergivning og studenterproduktion - og desuden danner lærere, klasser og stof hele tiden nye kontekster som stiller læreren over for stadig nye krav og valgsituationer. Monologisk undervisning kan sagtens være at foretrække i nogle af disse kontekster. I denne afhandling påstås det fx at det er et fagdidaktisk, ikke et almindeligt udgangspunkt der er relevant. Dvs. at undervisningsformerne må variere i overensstemmelse med stoffet.

*Analyserne af elevernes deltagelse og læring* indeholder først en kvantitativ analyse af elevdeltagelsen og derefter en kvalitativ. I den kvalitative analyse er der anvendt et begreb om kognitionsniveauer som stammer fra Martin Nystrand, men det er allerede ovenfor forsøgt sat ind i en systemteoretisk ramme.

*Fortolkningens instanser* er endnu et begreb der er blevet til inden for en sociokognitiv ramme. Langers fire instanser kan systemteoretisk anskues som empirinære begreber for forskellige mønstre af et systems selv- og fremmediagttagelse. Hver instans udviser sit særegne mønster. Under den indledende afsøgning af tekstens mulige betydning i *instans 1* pendler læseren uafbrudt mellem iagttagelser af teksten som en privilegeret del af en fremmed omverden som læserens psykiske system i allerhøjeste grad lader sig irritere af, og iagttagelser i læserens egne kompleksitetsstrukturer med henblik på at kunne reducere tekstens kompleksitet og derved skabe mening af iagttagelserne. Under *instans 2* er der faldet

betydeligt mere ro over aktiviteten. Teksten irriterer ikke længere i samme grad, det iagttagende system kan gennem selviagttagelse konstatere at det er lykkedes at bygge et nyt kompleksitetsniveau op.

Under arbejdet i *instans 3* vender systemet sig mod iagttagelser af nye dele af omverdenen, og, formentlig i særlig grad, mod iagttagelse af systemets egen tidsdimension, foranlediget af at systemet jo i løbet af arbejdet med instans 1 og 2 simpelthen har ændret sig selv. Det er blevet mere komplekst og derfor bedre i stand til at reducere omverdenens hidtil uoverskuelige kompleksitet. Det mest perspektivrige i denne instans er etableringen af en ny forståelse af tidligere erfaringer som vil få betydning for den måde systemets fremtidige oplevelser og handlinger bearbejdes på. En undersøgelse af hvilken rolle denne instans spiller i de konkrete timer, er derfor af betydning for en vurdering af litteraturundervisningens direkte 'nytteeffekt' for eleven selv.

Og endelig er *instans 4* et begreb for systemets iagttagelse af en ganske bestemt del af omverdenen, nemlig de dele af videnskabssystemet der rummer litteraturteoretiske og –historiske begrebsdannelser. Systemet afprøver under iagttagelsen af denne del af omverdenen om dets nye kompleksitetsniveau tillader en bedre iagttagelse af disse begreber end tidligere. Eventuelt viser dette sig ikke at være tilfældet, hvilket kan sætte serier af nye iagttagelser i gang. I den udstrækning det viser sig at være tilfældet, har systemet simpelthen lært noget som er relevant inden for danskfaglige rammer, undervisningen er lykkedes. Og det hele kan resultere i en god eksamenskarakter, hvis eleven da ikke ligefrem kan gøre brug af analysebegreberne i andre sammenhænge i skolen og i livet.

*Analyserne af meningsdannelse og vidensformer* er født systemteoretiske. Her analyseres bestemte egenskaber ved interaktionssystemet undervisning. Også analysen af *teksternes transformering af det litterære system* er tænkt systemteoretisk fra starten. Her drejer det sig om forhold i et funktionssystem og i et vist omfang om dette systems ydelser til et andet system: uddannelsessystemet.

## Sammenfatning af tredje del

Metodedelen er afhandlingens omdrejningspunkt. De teorier og dele af teorier som er blevet præsenteret i de foregående kapitler, er forsøgt gjort operationelle til brug for konkrete analyser af undervisning. Der er særlig blevet argumenteret for at det er muligt at anvende metoder og begreber som er udviklet inden for sociokognitiv forskning på en måde så resultaterne af analyserne vil kunne forstås i en systemteoretisk sammenhæng.

---

## FJERDE DEL. ANALYSER

Fjerde del består af syv kapitler. I kapitel 8 analyseres baggrunden for observatørens og lærernes udvælgelse af de forfattere og tekster som skal anvendes i timerne, i kapitel 9 analyseres lærernes planlægning af undervisningsforløbet, i kapitel 10 kontrolformer og spørgeteknik som er fælles for alle timerne. I kapitel 11, 12 og 13 analyseres Guldager-, Thomsen- og Søndergaard-timerne. Kapitel 14 rummer analysen af Søndergaard-receptionen i det litterære system.

### Kapitel 8. Udvælgelsen

En af de bærende tanker i afhandlingen er at danskundervisningen bliver til bl.a. gennem iagttagelse af andre funktionssystemer: det litterære systems værker og kritiske artikler og videnskabssystemets teoretiske og historiske afhandlinger. Det er derfor relevant at undersøge strukturelle koblinger mellem systemerne. Ved at undersøge et begrænset antal kanoniske og historiske konstruktioner kan man påvise hvordan der udkæmpes en løbende kamp om positioner i de forskellige systemer<sup>1</sup> og hvordan de iagttager hinanden. Videnskabssystemets og det litterære systems kanoniske konstruktioner kan fx sammenlignes med den skolekanon som bliver synlig når man undersøger en række pensumindberetninger fra gymnasiet og hf.

Som tidligere nævnt har jeg gennemført en undersøgelse af 65 sæt opgivelser for at få et overblik over hvilke forfattere og tekster fra 1990'erne der blev læst i gymnasiet i slutningen af årtiet. Her gengives hovedresultaterne af undersøgelsen der kan betragtes som en analyse af en skolekanon. For at sætte denne undersøgelse i relief har jeg desuden lavet en lille analyse af en litterær enquete om perioden. Herved fremkommer et eksempel på en litteratkanon<sup>2</sup>, hvilket gør det muligt at sammenligne en skole- og en litteratkanon. Det sidste led i proceduren er en iagttagelse af tre konstruktioner af 1990'ernes litteratur, foretaget af litteraturhistorikere. Denne undersøgelse skal lede det sidste stykke frem mod udvælgelsen af hvilken litteratur den observerede undervisning skal koncentrere sig om.

---

<sup>1</sup> Undersøgelsen af forholdene blandt forfatterne og de toneangivende kritikere kunne også have været formuleret vha. begreber fra Pierre Bourdieu som har givet en analyse af positionskampen i det han kalder "det litterære felt". Bourdieu 2000.

<sup>2</sup> Begrebet 'litterat' bruges her som betegnelse for både kritikere og teoretikere. De kommunikerer på forskellige vilkår, men optræder ofte i de samme sammenhænge, fx i tidsskrifter.

Kanonbegrebet stammer oprindelig fra teologien, men har også spillet en rolle i litteraturhistorien og særlig i litteraturundervisningen og uddannelsespolitikken op gennem 1800- og 1900-tallet. I 1980'erne kom begrebet i fokus igen som følge af den globalisering og multikulturalisme der truer med at sprænge hierarkiske fænomener som den nationale klassikerlæsning<sup>3</sup>.

### **Pensumskemaundersøgelsen. En skolekanon**

132 forfattere fra 1990'erne nævnes i de 65 sæt opgivelser, men kun 18 forfattere er repræsenteret med mere end 10 angivelser. 14 tekster er blevet brugt i 6 klasser eller derover, og kun 3 hele værker er blevet brugt i 6 klasser eller derover. I én klasse er kun gennemgået 1 tekst fra perioden, men i øvrigt er antallet af læste tekster meget varierende.

Katrine Marie Guldager, Naja Marie Aidt, Jan Sonnergaard og Peter Høeg er de mest læste forfattere med henholdsvis 49, 48, 35 og 32 angivelser. Men også Kirsten Hammann, Helle Helle, Christina Hesselholdt, Pia Tafdrup, Ib Michael, Solvej Balle, Søren Ulrik Thomsen, Mette Thomsen, Morten Søndergaard og Henrik Nordbrandt forekommer ofte. Alle andre forekommer meget sjældnere. To tekster nævnes langt oftere end alle andre, Aidts novelle *Som englene flyver* og Hammanns digt *Jeg er så træt af min krop*. De to tekster er blevet læst i henholdsvis 19 og 16 klasser. De tre mest læste hele værker er Mette Thomsens *Plastic*, Peter Høegs *Kvinden og aben* og Solvej Balles *Ifølge loven*.<sup>4</sup>

Dette er et vidnesbyrd om et tidligt stadie i uddannelsessystemets dannelse af en kanon for 1990'ernes litteratur<sup>5</sup>. Opstillingen af en kanon er det ultimative svar på et af didaktikkens tre kernespørgsmål: *hvad* skal der undervises i? Og kanondebatten er et forsøg på at besvare didaktikkens andet kernespørgsmål: *hvorfor* skal der undervises i dette stof? Undersøgelsen af hvilke kilder lærerne har taget teksterne fra, viser at de hyppigt forekommende tekster alle er hentet i tilgængelige antologier. I kapitel 9 om lærernes planlægning (se s. 202ff.) analyserer jeg et konkret eksempel på hvordan en antologi er blevet brugt. Det

<sup>3</sup> Der findes på dansk en række undersøgelser af hvilke tekster skolens litterære kanon består af, og anvisninger på hvilke tekster den burde bestå af. Også på dette punkt er standardværket Mortensen 1979, mindre undersøgelser er Høyem 1972, Frische 1977, Petersen 1985, 1991 og Undervisningsministeriet 1994. Esmann 1998:202ff. har gjort brug af disse undersøgelser. Ullström 2002:56ff. indeholder en oversigt over kanonundersøgelser fra en svensk synsvinkel – som også omfatter danske og tyske eksempler. Ullström nævner at anledningen til 1980'ernes kanondebat var "(n)ågra förändringar av en litteraturlista vid Stanforduniversitetet" som satte spørgsmålstegn ved den traditionelle anglo-amerikanske synsvinkel. Særlig Allan Blooms og E.D. Hirschs bidrag til debatten vakte opsigt pga. deres fortolkning af denne ændrede litteraturliste som et tegn på Vestens intellektuelle forfald.

<sup>4</sup> Aidt 1993, Hammann 1992, Thomsen 1995, Høeg 1996, Balle 1993.

<sup>5</sup> Det ville være i tråd med undersøgelsens intentioner at gennemføre en grundig analyse af denne dannelsesproces, men emnet må, som så meget andet, udgrænses.

kan uden overdrivelse fastslås at en af nøglerne til indsigt i skolens kanondannelse ligger i en undersøgelse af hvilke undervisningsmidler der anvendes, og i en nærmere analyse af hele den udvælgelsesproces der ligger i redaktionen, fremstillingen, udbredelsen og brugen af lærebøger og antologier.<sup>6</sup>

## En litteratkanon

I tidsskriftet *Passage* nr. 30 har redaktøren, Mads Rosendahl Thomsen, bedt en række litterater om at opstille deres personlige 1990'ers-kanon. Der findes allerede en hel del litteratur om 1990'ernes litteratur<sup>7</sup>, men bidragene i dette hefte er interessante, fordi de tillader at foretage en sammenligning med den skolekanon, som netop er blevet uddraget<sup>8</sup>. Jeg vil i det følgende nævne nogle pointer fra artiklerne. Denne fremgangsmåde er selvfølgelig diskutabel. En mere dybtgående undersøgelse af det litterære systems kanondannelse skulle undersøge et langt større materiale i form af udgivelser om samtidslitteratur, men jeg har grebet den chance der bød sig med det nævnte hefte<sup>9</sup>.

Der slår én at navnene på kanoniske tekster og forfattere er så talrige. Lars Bukdahl, der må placeres entydigt som kritiker og ikke teoretiker, skælder voldsomt ud over at ældre forfattere og yngre forfatters tidlige værker altid bliver overset - særlig når dansklærere sammensætter antologier - men derefter giver han selv heftets mest generationsindskrænkede kanon. Alligevel indeholder den 25 forfatternavne og et endnu større antal værker. Morten Søndergaard har fx tre digtsamlinger med på Bukdahls liste over kanoniske værker.

Anne-Marie Mais liste<sup>10</sup> ser helt anderledes ud. Mai er interessant af flere grunde. Hun har været redaktør på flere toneangivende litterære udgivelser op gennem 1990'erne, først og fremmest 4. udgave

---

<sup>6</sup> Hauberg Mortensen har i Mortensen 1979:afsnit 6.3.5. givet en analyse af Dansklærerforeningens aktiviteter på efteruddannelses-, fagdebat- og udgivelsesområdet i 1960'erne og 1970'erne. I april 2000 afholdt Dansk Institut for Gymnasiepædagogik en konference om lærebøger som start på et forskningsprojekt om emnet. Konferencens indlæg kan læses i *Lærebog 2000, Gymnasiepædagogik* nr. 17. Projektet er endnu ikke afsluttet.

<sup>7</sup> Endnu et nummer af et tidsskrift bør nævnes, *Kritik* 141, 1999, hvis tema er et tilbageblik på 1990'erne, dog uden det eksplicitte kanoniske krav til artiklernes forfattere. Her er oversigtsartikler af Henrik Dahl, Hans Hauge, Anne-Marie Mai, Lars Bukdahl, og analyser af Frank Sebastian Hansen (om Morten Søndergaard) og Steffen Hejlskov Larsen (om Christina Hesselholdt). Et par af artiklerne vil blive behandlet i et senere afsnit.

<sup>8</sup> De adspurgte litterater er: Anne-Marie Mai, Frits Andersen, Jørn Erslev Andersen, Kasper Nefer Olsen, Lars Bukdahl, Marianne Stidsen og Steffen Hejlskov Larsen. Desuden har Hans Hauge, Carsten Sestoft, Henk van der Liet og Tue Andersen Nexø bidraget med beslægtede artikler til heftet.

<sup>9</sup> Mads Rosendahl Thomsen, der har gjort mig opmærksom på enqueten, har siden min undersøgelse blev gennemført, udgivet en afhandling om 1920'ernes kanondannelse. Thomsen 2003.

<sup>10</sup> Mai 1998a.

af *Danske digtere i det 20. århundrede*<sup>11</sup>. Mai har desuden været meget aktiv i organisations- og kommissionsarbejde, er leder af et dansk institut hvor man lægger vægt på at arbejde tværfagligt og at gå på tværs af skellet mellem litteratur og litteraturundervisning, og endelig er hun, sammen med Carsten Dilling, forfatter til en gymnasieantologi med titlen *1943-1993*<sup>12</sup>. Der er m.a.o. tale om en række aktiviteter der med udgangspunkt i det videnskabelige system retter sig mod netop de felter som denne afhandling også behandler.

Mai tager udgangspunkt i undervisningssystemets kanon, som sidst er blevet opregnet i 1994<sup>13</sup>, og som også spiller en rolle for hendes egen universitetsundervisning. Og opregner derefter sin egen forskerkanon. Det karakteristiske for hendes liste er at den strækker sig over flere generationer. Mads Rosendahl Thomsen, der jo har defineret skribenternes opgave, angiver i sin indledende artikel at han har regnet med et starttidspunkt for 1990'ernes kanon et sted midt i firserne, men Mai går helt tilbage til slutningen af 1960'erne. Hendes periodisering er dermed i overensstemmelse med den hun på samme tidspunkt arbejdede med i *Danske digtere i det 20. århundrede*, hvor hun regner med et 'formelt gennembrud' netop omkring 1970.

Foreløbig er der altså et forslag til en kanon der strækker sig over ca. 30 år, Mais, og et andet der strækker sig over én generation. Det vil efter borumske definitioner sige ca. fem år, og Bukdahls forfattere er da også alle født i perioden 1965-1969 plus/minus et par år. Hvilke overlapninger er der? Af forfattere er der Solvej Balle, Niels Lyngsø, Kirsten Hammann, Helle Helle og Christina Hesselholdt. Hermed har vi et forslag til en 1990'er-kanon.

Marianne Stidsen er universitetsansat og har bl.a. skrevet to 1990'er-antologier til gymnasiet<sup>14</sup>. Hun har i sin artikel 10 forslag til kanoniske forfattere. Balle, Hesselholdt og Hammann går igen. Derimod ikke Helle Helle og Lyngsø. Fire år senere<sup>15</sup> publicerede hun en ny liste som allerede så noget anderledes ud. Nu regner hun med en "kerne" af 1990'er-forfattere: Christina Hesselholdt, Solvej Balle, Merete Pryds Helle, Katrine Marie Guldager, Kirsten Hammann og Helle Helle. Lutter kvinder fra starten af årtiet – hvortil så føjer sig en række forfattere fra årtiets slutning: Pablo Henrik Llambias, Claus Beck-Nielsen,

---

<sup>11</sup> Mai 1996ff. 1. udgave kom i 1951-55, 2. i 1965-66 og 3. i 1980-82. Hvis man sammenlignede de fire udgaver af dette værk, ville man få et interessant billede af hvordan den danske litterære kanon har ændret sig op gennem århundredet, men lige præcis 1990'ernes litteratur kan selvfølgelig ikke studeres gennem en sådan sammenligning.

<sup>12</sup> Dilling & Mai 1995.

<sup>13</sup> Undervisningsministeriet 1994.

<sup>14</sup> Stidsen 1995, 2001.

<sup>15</sup> Stidsen 2002a.

Line Knutzon, Jan Sonnergaard, ”og – i en lidt anden boldgade - Morten Søndergaard og Niels Lyngsø”<sup>16</sup>. Plus nogle ”solotrippere”: Janus Kodal, Nikolaj Stochholm, Peter Adolphsen og Naja Marie Aidt. I 1998 er hendes forslag til hele tiårets vigtigste bog Niels Franks *Tabernakel* fra 1996. I 2002 mener hun at 1990’ernes hovedværker, foruden Franks værk, er Balles *Ifølge loven* og Pia Juuls *sagde jeg, siger jeg*<sup>17</sup>. Her ser vi tiårets kanon under udvikling: en kerne storkner<sup>18</sup>.

Endelig kan man se på Steffen Hejlskov Larsens kanon. Også Hejlskov Larsen er interessant i gymnasiesammenhæng. Han var gymnasielærer, en af de ledende skikkelser i indføringen af den nykritiske tekstlæsning og udgav en række meget indflydelsesrige introduktionsbøger til den litterære læsning i skolen i slutningen af 1960’erne.<sup>19</sup> Hos ham går af de oprindelige fem kandidater Balle og Hesselholdt igen, mens Hammann er væk. *Tabernakel* nævnes også af Hejlskov Larsen som et hovedværk. Kun to kandidater er gået igen på alle fire lister. Dog er det Hesselholdts *Eks* som gør at Hejlskov Larsen er interesseret i hende. Den nævnes af Bukdahl, men ikke af Stidsen og Mai der i stedet nævner den mere kendte Marlon-trilogi.<sup>20</sup> Den har Hejlskov Larsen dog til gengæld givet en analyse af i *Kritik 141*.

Ud fra en sådan hurtig undersøgelse kan vi kære Solvej Balles *Ifølge loven* og Franks *Tabernakel* som de mest vedholdende forslag til kanoniske værker fra 1990’erne. Og Solvej Balle og Christina Hesselholdt som de vigtigste forfattere. Men billedet er ikke skarpt. Der er en tendens til at hver artikel i *Passage nr. 30*<sup>21</sup> har sin egen helt. Hos Frits Andersen er det Hans-Jørgen Nielsen med hans posthumt udgivne *Verden i stykker* fra 1992. Hos Kasper Nefer Olsen er det Klaus Høeck og C.V. Jørgensen. At omtalen af C. V. Jørgensen må virke overraskende, viser ifølge Nefer Olsen selv noget om kanoniseringens vilkår: ”CV Jørgensen er ingen digter, siden han ikke hang i Borums skorter på rette tid og sted”<sup>22</sup>. Henk van der Liet giver et signalement af dansk litteratur set fra Holland, og han undrer sig over hvorfor dansk og hollandsk litteratur tilsyneladende har været ude af fase i 1990’erne. I Holland blev der skrevet flere store romaner<sup>23</sup>. Hans danske helt er Jens Martin Eriksen, særlig *Vinter ved daggry*. Hans begrundelse for valget er interessant. Litteraturen har endegyldigt mistet sin position som ”det

<sup>16</sup> Stidsen 2002a:113.

<sup>17</sup> Frank 1996. Balle 1993. Juul 1999.

<sup>18</sup> Det er desuden bemærkelsesværdigt at kønsfordelingen på de to halvdele af tiåret er helt skæv. Kanonisk set er første halvdel af 1990’erne en ren kvindeperiode.

<sup>19</sup> Hejlskov Larsen 1965 blandt flere.

<sup>20</sup> Hesselholdt 1991. 1993. 1995. 1997.

<sup>21</sup> Andersen 1998. Nefer Olsen 1998. Liet 1998. Nielsen 1992. Voskuil 1996ff. Eriksen 1997.

<sup>22</sup> Nefer Olsen 1998:26.

<sup>23</sup> Bl.a. J.J. Voskuils kæmpeprojekt, *Kontoret*, i syv bind. Som bekendt blev der også skrevet store romaner i andre af vores nabolande i 1990’erne. Fx i Norge.

kulturelle medie par excellence”<sup>24</sup>, og det er det som har tvunget forfatterne ud i nye positioner. Danskerne, og særlig Eriksen, følger en strategi der går i retning af hybridisering.

I forbifarten kunne man knytte en særlig kommentar til Peter Høegs *Frk. Smillas fornemmelse for sne*. Den udkom i 1992, men Hans Hertel<sup>25</sup> har gjort opmærksom på at den først blev kanoniseret af det danske bogmarked i 1993, efter at det var blevet kendt at den skulle oversættes til en række andre sprog og ydermere filmatiseres.<sup>26</sup> I tiårets mest ambitiøse litteraturhistorie for gymnasiet, *Litteraturens veje*<sup>27</sup>, er Peter Høeg den forfatter der får den længste omtale af samtlige afdøde og nulevende danske forfattere. Der er m.a.o. tale om en eftertrykkelig (skole)kanonisering. Man kan spørge sig selv om den måske er influeret af romanens salgssucces der forudsætter at bogen placerer sig i flere af Hertels kredsløb, ikke kun det speciallitterære.

### Sammenligning af skole- og litteratkanon

En sammenligning af de to kanoner viser ligheder og forskelle. Af litteraternes favoritter er Hammann, Helle Helle, Balle og Hesselholdt også blandt de mest læste i gymnasiet. Niels Lyngsø bliver derimod kun nævnt i én indberetning. Årsagen er sandsynligvis at han er for svær, respektive: lærerne ved ikke hvordan de skal undervise i ham. Der er også navne med i skolekanonen som ikke optræder så hyppigt hos kritikerne. Det mest påfaldende er nok at et litterært set nærmest usynligt værk som Mette Thomsens *Plastic* af lærerne simpelthen vurderes som 1990'ernes hovedværk. Og at Peter Høegs første rigtige anmelderfiasko, *Kvinden og aben*, forekommer oftere end hans højt vurderede værker. Måske er hans øvrige bøger enten for lange eller for dyre til undervisningsbrug. Men både *Frk. Smillas fornemmelse for sne* og *De måske egnede* er dog læst som hovedværker i hver fire klasser, ligesom der er læst uddrag af dem i flere klasser. Tallene for *Kvinden og aben* er henholdsvis 8 hele værker og 6 uddrag. *Plastic*s position kan bedst forklares ud fra at den er let og appellerer til yngre læsere. Men det ville jo være interessant at se om den holder sig bare få år frem i tiden.

Men skolens favoritter blandt forfatterne er som nævnt helt entydigt Guldager og Aidt. Og blandt teksterne Aidts *Som englens flyver* og Hammanns *Jeg er så træt af min krop. Som englens flyver* er antologiseret

---

<sup>24</sup> Liet 1998:74.

<sup>25</sup> Hertel 1995:24-26.

<sup>26</sup> Hertel bygger eksemplet ind i en model over ”mediesymbiosen og litteraturens fem kredsløb” som dokumentation for at litteraturen ikke længere kan ses som uafhængig af den generelle medieudvikling, og at denne udvikling ikke som tidligere blot kan analyseres vha. en dikotomisk skelnen mellem fin- og masselitteratur. De fem kredsløb er: det orale, det intermediale, det masselitterære, det populærlitterære og det speciallitterære. Høegs strategi er altså en anden end de fleste hybridskrivende forfatteres strategi.

<sup>27</sup> Fibiger & Lütken 1996.



to gange, bl.a. i en af periodens skolebogsbestsellere: *Skumbhedens tid*<sup>28</sup> fra 1994 af Gert Emborg og Ivan Z. Sørensen. Denne udgivelses skæbne kan belyse mekanismen i dannelsen af en skolekanon. Bogen har undertitlen *1990'ernes eksistentielle fortælling*, og der er derfor ingen digte i den. Den indeholder et forholdsvis kort forord med en slags læsevejledning, korte interview med forfatterne og så teksterne. Bogen havde et eksplosivt salgsforløb fordi det var en bog til lærerne. Her kunne de finde passende tekster og en vejledning. Men salget standsede lige så brat som det var begyndt<sup>29</sup>. Andre forlag udgav nu antologier af 1990'er-litteratur i hastig rækkefølge.

I *Passages* enquete nævnes kun værker og forfattere, ikke enkelttekster, så man kan ikke se hvad litteraterne mener om Aids novelle og Hammanns digt. Og hvad er der så blevet af skolekanonens topfigurer, Guldager og Aids? De nævnes kun af Bukdahl, hvis smag ligger tættest på gymnasielærernes, samt i Stidsen 2002. Hvis denne, kvantitativt ikke alt for dokumenterede, tendens står til troende, står vi m.a.o. over for en vis differentiering mellem en litterær kanon og en skolekanon.

Forholdet kan måske belyses ved hjælp af Bourdieus teori om det autonome litterære felt. Den periode Bourdieu analyserer, er slutningen af 1800-tallet, og han skelner mellem litteratur der skrives med henblik på massekonsumtion og litteratur der udelukkende læses af kendere: andre forfattere og litterater.<sup>30</sup> Den 'rene' litteratur opretholder sin autonomi ved at være i opposition til masselitteraturen. I det franske gymnasium undervistes der udelukkende i den kanoniserede litteratur – det gør der i øvrigt i stor udstrækning stadig<sup>31</sup> - for at eleverne kunne samle kulturel kapital der senere kunne veksles til høje samfundspositioner. Et sekundært skel går således mellem den rene litteratur der er blevet 'konsekreret', fx ved at forfatteren har modtaget priser o.l., og den der stadig ikke er det.

Også i Danmark blev klassikerne tidligere læst i gymnasiet, mens nye værker først blev lukket ind efter at være blevet konsekreret, ofte med lang tids forsinkelse<sup>32</sup>. Efter 1971 har forholdene ændret sig en del,

---

<sup>28</sup> Emborg & Sørensen 1994.

<sup>29</sup> Et forsøg på at følge succesen op med et tidsskrift opbygget på lignende måde blev en fiasko, *Ny litteratur*, redigeret af Ivan Z. Sørensen og Peter Kaspersen, der udkom med to numre i 1996.

<sup>30</sup> Bourdieu 2000:193, 191. Her findes anskuelige grafiske modeller over det litterære felt. Man skal være opmærksom på at Bourdieus feltbegreb og Luhmanns systembegreb på trods af en del ligheder ikke befinder sig på samme abstraktionsniveau. Et felt konstitueres af relationer mellem en række positioner. Kampen om positionerne på fx det litterære felt afgøres af hvilke dispositioner kombattanterne stiller med: social kapital, habitus o.l. Bourdieu kan derved udpege nøjagtig hvilke positioner konkrete forfattere indtager i forhold til hinanden. Luhmann bevæger sig ikke på et så konkret plan i sine analyser.

<sup>31</sup> Uddannelsesstyrelsen 2001 indeholder en artikel af Poul Paludan om litteraturlæsning i det franske gymnasium.

<sup>32</sup> Ved gymnasireformen i 1903 kom den romantiske og senromantiske guldalderlitteratur til at stå i centrum – 70 år efter at den blev skrevet. Det var dette kolossale efterslæb, der i mellemtiden havde vokset sig endnu større, som der først endegyldigt blev gjort op med ved reformen i 1971.

men den netop skitserede analyse tyder på at der er opstået nye forskelle mellem hvilken litteratur der vurderes højt de to steder. Man aner fx at det stadig er vigtigt for litteraterne at markere en forskel mellem det litterære felts vurderinger og vurderingerne andre steder, også selv om der nu er tale om forskelle der trækkes på andre ledder end før.

Det er umiddelbart iøjnefaldende at flere af de litterater der deltager i enqueten, træffer overraskende eller ligefrem provokerende valg når de skal nævne hvilke forfattere fra 1990'erne de ville indrullere i en kanon. Nefer Olsens bidrag er måske det der spiller mest på denne effekt, fordi han forsøger at provokere læseren ved at sammenstille en udpræget eksklusiv forfatter som Klaus Høeck og en storsælger som C.V. Jørgensen. C.V. Jørgensen kan dårligt betegnes som eksklusiv, men hvad der virker eksklusivt, er litteratens overskridelse af grænsen mellem fin og folkelig litteratur. Herved ekskluderes de læsere der opretholder en sådan skelnen. Nefer Olsen nævner ikke skolen i denne sammenhæng, til gengæld er Lars Bukdahls vigtigste ærinde tilsyneladende at markere en forskel til dansklærerne. Dansklærernes mekaniske kanonisering af lidt trivielle tekster, som lærerne har læst rosede men overfladiske anmeldelser af, er en fare for litteraturen, mener Bukdahl, og derfor skal der markeres en ekskluderende forskel: litteratur og litterater for sig og dansklærere for sig<sup>33</sup>.

Disse forhold ser vidt forskellige ud alt efter hvor iagttageren placerer sig. Set fra det litterære system, og det gælder både forfatterne og litteraterne, er det afgørende for litteraturens overlevelse at den distancerer sig i forhold til en vanepæret brug af den. Indtil et vist tidspunkt, og alt tyder på at dette tidspunkt lå i 1960'erne, var det altafgørende at markere en forskel til masselitteraturen. Skolen kunne man ignorere af den enkle grund at den samtidige litteratur sjældent blev brugt i undervisningen. Fra 1960'erne, kodificeret ved reformen i 1971 og yderligere styrket ved reformen i 1987, forventes det derimod af dansklærerne at de skal inddrage ny litteratur i undervisningen, og det bliver nu af en vis betydning for det litterære system at iagttage hvad der foregår i danskundervisningen og klargøre for sig selv hvilken forskel der er mellem de to systemers brug af litteraturen. At der *skal* være en forskel, er simpelthen en forudsætning for litteraturens fremtidige selvstændighed. I modsat fald skulle der enten ske det at danskundervisningen blev en del af det litterære system og dermed løsrev sig fra skolen,

---

<sup>33</sup> Endnu et forhold der kan belyse denne sag, er den trend i den offentlige debat om skønlitteratur i 1990'erne som har bestået i de særlige litteratur- og bogtillæg som de toneangivende aviser har markedsført. Man kan også pege på den opsigtsvækkende succes som tidsskriftet *Standart* har haft. Skriftet udkommer fire-fem gange om året og indeholder hovedsagelig anmeldelser af bøger der er udkommet siden sidste nummer, men altså alligevel med en betydelig forsinkelse i forhold til dagbladsanmeldelserne. Anmeldelserne har derfor ingen særlig nyhedsværdi. Det er en almindelig formodning i dansklærerkredse, som jeg desværre ikke kan underbygge med data, at en stor del af abonnenterne er dansklærere der føler at de bør følge med i udgivelsesflowet.

hvilket måske nok kunne være en tiltalende utopi for en del litteraturskende dansklærere. Eller: litteraturen skulle blive en del af uddannelsessystemet. Den eneste litteratur der så ville overleve, ville have et didaktisk eller moraliserende præg - hvilket til gengæld ville være en kvælende dystopi for de fleste forfattere.

Dansklærerne forventes fra 1960'erne og frem, i højere grad end modersmållærere i andre lande, selv at stå for udvælgelsen af den litteratur der skal bruges i undervisningen<sup>34</sup>. Da ingen, heller ikke dansklærere, magter at følge med i al den skønlitteratur der udgives og at tage selvstændig stilling til den, bruger dansklærerne en del ressourcer på at iagttage det som Carsten Sestoft, inspireret af Bourdieu, kalder 'det litteraturkritiske felt'. I særlig grad støtter de sig på antologierne der redigeres af en kombination af lærere og litteraturer, og de vælger tekster fra antologierne ud fra et hensyn til hvad de mener eleverne vil kunne kapere. Det betyder at en række forfatterskaber og værker som litteraturerne regner for at være kanoniske, slet ikke eller kun i mindre omfang dukker op i skolen. Lars Bukdahls ophidselse over antologierne – der ifølge ham redigeres af ”overgymnasielærere” der er nogle ”tastaturbevæbnede aber”<sup>35</sup> – afspejler denne differentiering. Men en dybereliggende forklaring på forholdene omkring antologiseringen ligger, som nævnt, i de specielle forhold der i Danmark gælder for deltagelse på det fagpolitiske område: lærernes frihed – og pligt – til selv at følge med. Det Bukdahl ser som lærernes forfladigelse af litteraturen, ser lærerne som en nødvendig og spændende del af deres arbejde. Og begge parter har for så vidt ret, fordi de er underlagt to forskellige systemers selvrefleksion.

Sagen ser principielt forskellig ud set fra de to forskellige systemer, og der er ikke nogen vej uden om denne forskel hvis såvel litteraturen som litteraturundervisningen skal overleve. Men der er også en række paradokser på færde. For skolen er paradokset dette: Hvis der skal undervises i samtidslitteratur, er lærerne – eller evt. den samlede organisation, hvis den enkelte lærers tilrettelæggelsesfrihed bliver ophævet – nødt til at iagttage litteraturen der hvor den befinder sig. Lærerne må, som skildret på s. 88, leve med det paradoks på én gang at skulle udnytte litteraturens mærkværdigheder og i et vist omfang at

---

<sup>34</sup> Det fremgår af analyserne i Uddannelsesstyrelsens redegørelse for modersmålsundervisningen i en række europæiske lande, Undervisningsministeriet 2001, at lærerne i de undersøgte lande som regel er underlagt større styring udefra – den eneste undtagelse er Sverige - selv om styringen organisatorisk kan være udformet forskelligt. En tankevækkende amerikansk rapport, med Peter Smagorinski som hovedforfatter, Smagorinski et al. 2002, skildrer en lærer der drømmer om, og snyder sig til, at organisere en undervisning der til forveksling ligner den undervisning dansklærere siden 1971 er blevet pålagt at gennemføre, men stik mod de amerikanske curriculum-regler.

<sup>35</sup> Bukdahl 1998b:34. Som det fremgår ovenfor, er en del af disse tastaturbevæbnede aber dog Bukdahls egne estimerede kolleger i det litterære system. Både Anne-Marie Mai og Marianne Stidsen har som nævnt også ageret som forfattere af gymnasieantologier.

skulle afmontere disse mærkværdigheder af hensyn til elevernes mulighed for at forstå teksterne. Derfor distancerer forfatterne og litteraterne sig fra skolens vanemæssige brug af litteraturen.

Set fra det litterære systems side fungerer de samme paradokser, blot vendt om. Forfatterne skriver for at blive læst. Læserne læser for at forstå. Men hvis forfatterne bliver forstået, må de finde på nye udveje for at gøre sig uforståelige. Som regel er dette paradoks usynligt, men i det tilfælde hvor læserne befinder sig i uddannelsessystemet, bliver det nærmest selvløsende i sin tydelighed. Kritikerne er underkastet en endnu mere paradoksal situation. Den forholdsvis lille gruppe af toneangivende kritikere har deres ivrigste læsere blandt lærerne. Uden disse læsere ville kritikerne formentlig slet ikke være der, men samtidig er de tilsyneladende nødt til at gøre en indsats for at støde læserne fra sig for at bevare deres autonomi.

Disse paradokser kan se lammende ud, men det er de ikke, hvilket systemteorien kan begrebsliggøre. Paradokser findes overalt, de kan udfoldes og foldes sammen igen. Det afgørende er ikke at undgå dem, men at administrere ud- og sammenfoldningen af dem på en brugbar måde. En nem måde at *undgå* de nævnte paradokser på ville være helt at undlade at undervise i litteratur i skolen. En anden måde ville bestå i at fortsætte med at undervise i litteratur, men holde sig til den mest problemdiskuterende, moraliserende og opbyggelige del af den. En tredje måde består i ikke at læse de litterære tekster som levende litteratur, men som eksempler på litteraturteoretiske og -historiske begreber. Som bekendt praktiseres den første løsning ikke i det danske gymnasium. Den anden er formentlig forholdsvis sjælden. Den tredje vil jeg derimod bedømme til at være en eksisterende mulighed.<sup>36</sup> Men disse undgåelser af paradokset kan undgås.

### **Tre konstruktioner af 1990'ernes litteraturhistorie**

Pensumskemaundersøgelsen, den forsøgsvis opstilling af en skolekanon og den lige så forsøgsvis opstilling af en litteratkanon skal give et billede af 1990'ernes litteratur og er samtidig led i udvælgelsen af hvilke tekster det vil være relevant at observere undervisning i, men billedet er kun overfladisk. Jeg har derfor også undersøgt tre konstruktioner af samtidens litteraturhistorie som jeg finder relevante. Også her er der grund til at vise mådehold mht. bombastiske konklusioner. Der eksisterer andre opfattelser af 1990'ernes litteratur, og flere kommer til. Desuden er mine egne iagttagelser stærkt

---

<sup>36</sup> Man kan her genkende de fejltyper som Rabinowitz & Smith (se s. 64) advarer mod, samt de typer af læsninger som Malmgren (se s. 116) ligeledes anser for at være uheldige. Dansklærernes iver efter at automatisere elevernes litteraturhistoriske viden kan efter min vurdering også være en af grundene til det opgør om fremtidens danskfag som er beskrevet på s. 8. Hvad skal eleverne med denne viden? – har omverdenen lov til at spørge.

bundet til det system jeg iagttager fra. Den synsvinkel der anvendes, kan kaldes fagdidaktisk, og fra den vinkel ser de observerede forhold anderledes ud end hvis de blev set fra såvel en litteraturteoretisk som en almindidaktisk vinkel.

### **Modernisme og postmodernisme**

Litteraternes interesse for at begrebsliggøre den nyeste litteratur har været stor – det er med en vis ondsksfuldhed blevet sagt at 1990'ernes forfattere næsten ikke har kunnet skrive en side færdig på deres nyeste manuskript før den blev flået ud af printeren af en emsig litterat. Den begrebslige karakterisering af litteraturen hænger ofte sammen med en interesse for at få hold på mere omfattende kulturelle forandringer, i perioden 1980-2000 særlig knyttet til sådanne begreber som modernisme og postmodernisme. Carsten Sestoft har i to artikler i *Kritik*<sup>37</sup> forsøgt at præcisere hvad moderne- og postmodernismebegreberne betyder. Særlig moderne-begreberne viser sig dog at være så komplekse at ethvert forsøg på at definere dem må opfattes et nyt bidrag der forøger uoverskueligheden.

Skelettet i Sestofts begrebshistoriske analyse er en skelnen mellem 'moderne' som relationsbegreb og 'moderne' som periodebegreb. De to anvendelser kan leve side om side, men begrebet har også en historie, sådan at der kan skelnes mellem tre stadier i anvendelsen af ordet. Indtil et stykke ind i 1800-tallet bruges begrebet blot relationelt til at skelne mellem det gamle, dvs. det som er knyttet til antikken, og det nye. Med historismens fremkomst sker der derefter en fordobling af begrebet som består i at man også begynder at skelne mellem en nutidig og en samtidig synsvinkel. Ovid fx er, set fra samtiden, en moderne forfatter, fra nutiden en antik forfatter. Moderne-begrebet er hermed blevet refleksivt idet det nu også omfatter en analyse af sig selv.

Den videre glidning af begrebet fra relationsbetegnelse over stilbetegnelse til periodebetegnelse er forbundet med en substantivering af det. Fra moderne til modernitet og modernisme. Denne glidning er ikke global, men kan lettest iagttages i Frankrig, hvor den hænger konstitutionelt sammen med etableringen af et autonomt litteraturfelt i Bourdieus forstand. I slutningen af 1890'erne betyder stilbetegnelsen 'modernisme' i Frankrig en dekadent æsteticisme som gengiver det for perioden særegne ved det moderne bylivs formning af sanserne. Først i det øjeblik denne stil er på retur, kan man fastlægge den som en periode, og 'modernisme' bliver dermed også en periodebetegnelse.

---

<sup>37</sup> Sestoft 1998, 1999.

Komplikationerne kommer bl.a. ind ved at anvendelsen af begrebet er forskellig fra land til land. I angelsaksisk sammenhæng forbindes modernismen med den eksperimenterende litteratur i perioden 1910-30. Her bruges begrebet først som en stilbetegnelse for den litteratur der ikke er moderne i den forstand at den blot afspejler civilisationens modernisering, men i den forstand at den udvikler en autonomi som kun mere indirekte hænger sammen med den civilisatoriske udvikling. Da denne litteratur derefter er etableret, bliver begrebet til en periodebetegnelse. Den engelske begrebsudvikling følger altså samme rute som den franske, men det er forskellige perioder der refereres til. I dansk sammenhæng kompliceres forholdet yderligere ved at begrebet kan lånes fra såvel Frankrig som England, samtidig med at modernismebegrebet her er forbundet med den dominerende litteratur i slutningen af 1950'erne til et stykke ind i 1960'erne. Hvilke konsekvenser det har, skriver Sestoft ikke noget om, men en meget væsentlig forskel mellem dansk modernisme på den ene side og fransk og angelsaksisk på den anden, er at den danske definerer sig selv som en fortsættelse af kulturradikalismen. I den henseende ligner dansk modernisme mere tysk modernisme, der også ofte har en subversiv politisk selvopfattelse. Disse forhold har stor betydning for de litteraturhistoriske konstruktioner som har præget det danske gymnasium.

Næsten lige så komplekst forholder det sig med postmodernismen. Sestoft redegør for begrebets historie der ikke kan ses som en lineær udvikling. Det forhindres af to forhold. Det ene er geografisk. Begrebet bruges i 1960'erne i USA i én betydning, lånes ind i henholdsvis fransk og tysk sammenhæng, der så igen låner af hinanden og låner tilbage igen i et uhyre komplekst mønster. Det andet forhold har at gøre med at begrebet bruges af både udøvende kunstnere og teoretikere, og deres to måder at bruge begrebet på afviger fra og influerer på hinanden. Analysen er af den allerstørste interesse, fordi den demonstrerer nødvendigheden af at anvende teorier der tager højde for kompleksitet. Hvad der overfladisk set tager sig ud som ét begreb der anvendes overalt, viser sig ved nærmere eftersyn at være en uhyre kompleks størrelse, fordi den hele tiden plantes i andre sammenhænge end den hvor den er blevet til, hvorved disse sammenhænge og begrebet selv forandres. Analysen bliver derfor et forsøg på en rekonstruktion der dog samtidig selv øger kompleksiteten<sup>38</sup>.

I dansk sammenhæng er det af interesse at en sådan analyse fx kan påpege at begrebet postmodernisme i USA er forbundet med venstreorientering, mens det i Tyskland opfattes som konservativt. Frankfurterskolens filosoffer har både i udviklingen af modernebegrebet og postmodernismebegrebet

---

<sup>38</sup> Den kompleksitetsteori Sestoft betjener sig af, er ikke Luhmanns systemteori, men Reinhart Kosellecks begrebshistorie. Koselleck er introduceret på dansk af Niels Åkerstrøm Andersen i Andersen 1999.

spillet en central rolle. I det første tilfælde peger Sestoft på Walter Benjamins fejlfortolkning af Baudelaires modernismebegreb, hvilket er en af forudsætningerne for at begrebet skifter fra at være relationelt til at blive en periodebetegnelse. Hos Benjamin indgår det i en syntese med Marx' begreb om højkapitalismen. Modernismen opfattes nu som en stil der på én gang afspejler og er et middel mod højkapitalismens fremmedgørelse. En tankegang der lå Baudelaire fjernt.

Denne figur gentager sig i Habermas' skrifter om postmodernismen. Selv om begrebet i amerikansk og fransk sammenhæng har sit udspring i venstreorienterede miljøer, opfatter Habermas begrebet og den postmodernistiske arkitektur som konservative anslag mod oplysningsprojektet, som han derefter må betragte som ufuldendt. Pga. hans gennemslagskraft ændrer begrebet hermed status fra at være et begreb hvis referent er kunst og kultur til at blive et politisk begreb. Postmodernismen bliver nu et udsagn om modernitetens krise som Habermas bekæmper. Denne karakteristik giver ingen mening i USA og Frankrig, men den kommer til at spille en stor rolle i Danmark<sup>39</sup>.

Disse forviklinger er en del af forklaringen på de svært gennemskuelige forhold i dansk litterær debat fra 1960'erne og videre frem. Én forklaring ligger i den geografiske forskydning: Nogle forfattere og litterater er orienteret mod USA og andre mod Europa, hvilket betyder at de anvender de samme ord med næsten modsat betydning. En anden forklaring ligger i den tidsmæssige forskydning, særlig i forhold til udviklingen i USA. Amerikanske postmodernistiske træk kommer fx ind i en dansk litteratur der beskriver sig selv som modernistisk, simpelthen fordi den danske modernisme udvikler sig så sent at den er samtidig med amerikansk postmodernisme. Heraf modstillingen mellem 2. og 3. fase-modernisme<sup>40</sup>, hvorfor 3. fasemodernismen senere kan opfattes som et opbrud fra modernismen. I det følgende kan man se hvilke udslag det giver sig i debatten om 'den danske modernismekonstruktion' og dens betydning for danskundervisningen.

### **Kampen om modernismen: kampen om danskfaget**

Op gennem 1990'erne har der fundet en kamp sted om en litteraturhistorisk omvurdering af modernismen, og specielt af litteraturen siden slutningen af 1960'erne, hvilket også har indflydelse på forståelsen af 1990'ernes litteratur. Den er særlig relevant for debatten om gymnasiets

---

<sup>39</sup> Den p.t. seneste udvikling i denne sag er at Habermas og Jacques Derrida gik i dialog i Frankfurter Allgemeine Zeitung 31.3.2003 efter krigen i Irak. Derrida & Habermas 2003.

<sup>40</sup> Inddelingen af dansk modernisme i tre faser stammer fra Hans-Jørgen Nielsen, Mai 1999b:18. Også Hejlskov Larsen har bidraget til begrebets historie med bogen *Systemdigtningen. Modernismens tredje fase*. Hejlskov Larsen 1971. Om den slags begrebers status kan man i øvrigt læse i Hejlskov Larsen 2002.

danskundervisning, fordi omvurderingen af litteraturen er blevet kædet sammen med en kritik af litteraturundervisningen. Anne Borup<sup>41</sup> giver et signalement af hvilke konsekvenser den nykritiske opfattelse af enkelttekstens autonomi, som blev den sejrende litteraturkonception fra midten af 1960'erne, havde på pædagogikken: ”Populært sagt, bliver litteraturformidlingen praktiseret som ét-digt-pr.-lektion”<sup>42</sup>. Undervisningen bliver derved fragmenteret og overfokuseret. Der er dog grund til at nuancere denne opfattelse.

Som det fremgår af gennemgangen af 1971-bekendtgørelsens tilblivelse og virkninger i gymnasiet hos Finn Hauberg Mortensen<sup>43</sup>, dækker Borups karakteristik kun én tendens i gymnasiets danskundervisning. Ifølge Mortensen blev bekendtgørelsen til gennem en trefløjet alliance mellem den marxistiske fagkritik, en dominerende lærergruppes interesse for den modernistiske litteratur samt socialdemokratiske politikeres og Undervisningsministeriets interesse i en modernisering af faget, af hensyn til udviklingen på arbejdsmarkedet og til ønsket om at bruge skolen til at udjævne sociale forskelle. De to faglige tendenser der derved blev udgrænset af faget, var den *sprogligt* funderede nykritik og den historiske idealisme. Den første pga. dens manglende tilknytning til en gymnasietradition, den anden pga. dens manglende relevans for udviklingen på arbejdsmarkedet.<sup>44</sup> Op gennem 1970'erne blev fordybelsen i enkeltteksten hele tiden suppleret med to andre tendenser: den historiske perspektivering og anvendelsen af det udvidede tekstbegreb til kommunikations- og medieundervisning.

Det kan diskuteres om enkeltværkslæsningen byggede på nykritikken eller på hermeneutikken eller evt. en kombination af dem. En historisk undersøgelse ville formentlig dokumentere hvordan i hvert fald den mest strukturalistisk inspirerede del af nykritikken op gennem 1980'erne efterhånden blev berøvet sine modeller og sin inspiration fra lingvistikken og dermed mere og mere nærmede sig en udgave af nærlæsningen der knap er til at skelne fra hermeneutisk læsning. En tendens der er blevet yderligere fremmet ved den hermeneutisk funderede læserpædagogiks indtog i gymnasiet i 1990'erne.<sup>45</sup>

Den ensidighed som Borup omtaler og kritiserer, er derfor, i systemteoretisk forstand, et resultat af Borups egne fremmediagttagelser, men der skete op gennem 1980'erne og 90'erne det at interessen for det udvidede tekstbegreb tog af. Historiseringen holdt sig derimod. Ved reformen i 1987 blev kravene

---

<sup>41</sup> Borup 2000.

<sup>42</sup> Borup 2000:16.

<sup>43</sup> Mortensen 1979.

<sup>44</sup> Mortensen 1979:771f.

<sup>45</sup> Denne historie er i et vist omfang blevet fortalt i Lützen 2002. Når det er på sin plads med et forbehold, skyldes det at Lützen primært interesserer sig for forholdene på universitetet (Københavns Universitet), ikke for gymnasieforhold.



til den historiske læsning skærpet, men reelt havde den praktiske undervisning aldrig sluppet det historiske perspektiv<sup>46</sup>. Derimod kan man nok tale om en noget uigennemsigtig kamp mellem et materialistisk kultur- og historiesyn og et mere idealistisk. Kampen kan følges ved et gennemsyn af de litteraturhistorier der er blevet udgivet til gymnasiebrug. Alene en sammenligning af to udgaver af den altdominerende litteraturhistorie, *Litteraturhåndbogen*, viser dette i en nøddeskal. Den første udgave fra 1981 indledes med en kort indføring i tekstlæsning. Her præsenterer Jens Anker Jørgensen, der havde tilknytning til den idealistiske Aage Henriksen-fløj, bl.a. nogle af de vigtigste pointer som er udviklet inden for litteratursociologien (se også s. 109), et område der ellers ligger Henriksen-fløjen fjernt. Dette tegn på den ultimative forsoning mellem de forskellige fløje op gennem 1970'erne forsvandt i 1996-udgaven. Her er litteratursociologien ude af billedet igen. Til gengæld er denne udgave forsynet med en stærkt udvidet gennemgang af "Oldtiden", også skrevet af Jens Anker Jørgensen. Her er kravene til historisk overblik altså blevet skærpet, men pudsigt nok under indflydelse fra to helt forskellige kilder. Den ene er et konservativt krav fra det politiske system. Undervisningsminister Bertel Haarder forlangte at undervisningen skulle omfatte før-kristen nordisk litteratur<sup>47</sup>. Den anden er den materialistiske litteraturhistories arbejde med middelalderens litteratur.<sup>48</sup> Et idealistisk gennemslag bliver derimod tydeligere i *Litteraturens veje*<sup>49</sup> der kan betragtes som afløseren for *Litteraturhåndbogen*. Dette værk indeholder ingen af de brede kultur- og socialhistoriske periodekarakteristikker der præger *Litteraturhåndbogen*, men koncentrerer sig om decideret litteratur- og æstetikhistorie.

Peter Lützens *Et billede at læse med*<sup>50</sup> indeholder også en belysning af danskfagets metoder fra midten af 1960'erne til ca. 2000 på universitetet, med en vis gyldighed også for gymnasiet. Her tegnes et lidt andet billede end både Borups og Mortensens. Bogen analyserer de metaforer som forskellige læsestrategier har anvendt i tekstlæsningen. Det fremgår, stærkt sammentrængt, at der kan skelnes mellem organiske og mekaniske metaforer. De mekaniske har man fx benyttet sig af i dele af nykritikken, ideologikritikken, strukturalismen og senere formalistiske udløbere. Mens organiske metaforer har været benyttet inden for dele af nykritikken og i de hermeneutiske retninger. Begge typer metaforer har været brugt i gymnasieundervisningen, illustreret ved den meget brugte formel: 'analyse og fortolkning'. Hvis

---

<sup>46</sup> Jeg har ikke opsøgt skriftligt materiale til underbygning af denne vurdering. Den stammer fra erfaringer med arbejdet i gymnasiet, fx som censor.

<sup>47</sup> Selve konstruktionen af dette begreb er gefundenes Fressen for enhver dekonstruktiv analytiker.

<sup>48</sup> Samlerens *Antologi af nordisk litteratur*. Bind 1, skrevet af Sigurd Kværndrup, omfatter perioden 800-1300 og er voldsomt stort sammenlignet med de følgende bind som af samme grund udkom længe før bind 1. Kværndrup var desuden konsulent på kapitlet om oldtiden i *Spurvesol Ifra* 1989.

<sup>49</sup> Fibiger & Lütken 1996.

<sup>50</sup> Lützen 2002.

man skal fæste lid til et oversigtsværk over litterære metoder som *Litteraturens tilgange*<sup>51</sup>, er det hermeneutikken der har sat sig igennem i 1990'erne, ikke nykritikken. Derimod må man sige at det udvidede tekstbegreb, efter den voldsomme udvidelse op gennem 1970'erne, er blevet indsnævret igen. På trods af skiftende bekendtgørelses krav om medieundervisning.

Disse få iagttagelser skulle vise at Borups begreb 'modernismekonstruktionen', når det gælder appliceringen af den på gymnasieundervisningen, dækker over en mere heterogen og historisk foranderlig størrelse end hun gør den til. Men med disse nuanceringer må det medgives at gymnasiets litteraturundervisning, i hvert fald set udefra, har et meget enhedsligt præg som nok er tegn på en vis stagnation. Anne Borups kritik af danskundervisningens stagnation har fælles træk med *Fremtidens danskfags* kritik af 'fagets naturtilstand' (se s. 6). Hos Gun Malmgren og Rabinowitz & Smith kan man se at der er tale om en kritik som har paralleller i Sverige og USA, selv om de alternativer til nærlæsningen som præsenteres, er forskellige<sup>52</sup>.

### Den opdaterede modernismekonstruktion

En fremtrædende repræsentant for en nykritisk, men opdateret, måde at anskue periodens litteratur på er Peter Stein Larsen. Han har flere gange, mest udførligt i *Digtets krystal*<sup>53</sup> og siden i *Modernismens fire dimensioner*<sup>54</sup>, skrevet om 1980'ernes og 1990'ernes lyrik som en fortsættelse af modernismen.

Stein Larsens hovedpåstand er at man kan analysere al modernistisk lyrik fra de sidste ca. 150 år ud fra fire transhistoriske karakteristika:

- den komplekse, disharmoniske og splittede lyriske bevidsthed (1. dimension)
- oppositionen til det sociale (2. dimension)
- skabelsen af et nyt, rensat, poetisk sprog (3. dimension)
- den alternative tilstand som epifani eller visionær særverden (4. dimension).<sup>55</sup>

Konklusionen lyder: "Den lyriske modernisme bør anskues som en stor, fleksibel, transhistorisk æstetisk eksistentiel forståelsesramme for poesi og altså ikke som en tidsmæssigt, nationalt eller

<sup>51</sup> Fibiger, Lütken & Mølgaard 2001.

<sup>52</sup> Om alternativerne er tillokkende eller afskrækkende er et andet spørgsmål. Rabinowitz & Smith 1998 forsøger at bevæge sig videre frem til en fase *efter* opgøret med nykritikken og indleder derfor et opgør med læserpædagogikken.

<sup>53</sup> Stein Larsen 1997.

<sup>54</sup> Stein Larsen 1998.

<sup>55</sup> Stein Larsen 1998:23.

idémæssigt afgrænset kunstnerisk epoke<sup>56</sup>. Denne forståelsesramme ophøjes derefter til ”hele den moderne vestlige kulturs barometer for god og dårlig lyrik<sup>57</sup>. Han kan derfor i en illustrerende analyse påvise hvordan en digter som Søren Ulrik Thomsen i et konkret digt realiserer alle fire karakteristika inden for en æstetisk afrundet form, mens et digt af Lars Bukdahl kun realiserer ét af de nævnte karakteristika og derfor må bedømmes som mindre værdifuldt<sup>58</sup>.

På det grundlag mener Stein Larsen at man kan opstille kun tre modernistiske hovedtraditioner:

- en ekspressionistisk (2. dimension)
- en symbolistisk (1. og 4. dimension)
- en formorienteret eller minimalistisk (3. dimension)

Stein Larsens opdaterede modernismekonstruktion tilbyder et opbrud fra den gængse mekanik i periodekarakteristikkerne, og den ville derfor være interessant at afprøve i undervisningssammenhæng. Jeg anser det også for at være muligt at finde modernistiske træk, af de typer Stein Larsen nævner, i de fleste lyriske forfatterskaber fra 1990'erne. Stein Larsen foreslår selv en placering af to af de forfatterskaber jeg har iagttaget undervisning i. Den tidlige Søren Ulrik Thomsen placeres under minimalismen, derimod er der ikke gjort forsøg på at placere hans senere værker, men det nævnes at der er træk af dimension 3 og 4 i hans forfatterskab. Katrine Marie Guldager placeres som ekspressionist. Det er lidt sværere at se hvor Morten Søndergaard skulle placeres. Men det ville have været en mulighed at lægge Stein Larsens konstruktion til grund for tekstudvælgelsen selv om der også er tydelige problemer forbundet med konstruktionen.

Anne Borup karakteriserer den således:

---

<sup>56</sup> Stein Larsen 1998:36.

<sup>57</sup> Stein Larsen 1998:37.

<sup>58</sup> Stein Larsen placerer sig derved også indirekte som deltager i en veritabel kritikerfejde mellem Erik Skyum-Nielsen og Bukdahl, som varede i store dele af 1990'erne, og som drejede sig om hvorvidt det æstetiske ideal som Søren Ulrik Thomsen endegyldigt opstillede i *En dans på gloser*, Thomsen 1996:14, er alment gyldigt eller kun er et signalement af 1980'ernes forestilling om det afrundede digt, hvor der er total balance mellem form og indhold. Der er ingen tvivl om at man ud fra Stein Larsens holdning må bedømme en ret stor del af de sidste tiårs danske litteratur som dårlig modernisme, fordi den ikke lever op til den norm han, i lighed med Skyum-Nielsen og Søren Ulrik Thomsen, har opstillet.

*I Peter Stein Larsens modernismeforskning, der placerer sig i forlængelse af traditionen fra Torben Brostrøm, bliver læsningen yderligere fragmenteret. Her analyseres hverken enkeltdigte eller bøger, men gives et katalog over metaforer, der eksemplificerer forskellige temaer i moderne (80'er-) lyrik<sup>59</sup>.*

I forlængelse af denne karakteristik er det min opfattelse at konstruktionen har to hovedproblemer. Den er på sin vis både for bred og for snæver. Al lyrik i de sidste 150 år ses som modernistisk - forudsat den har en vis kvalitet. 'Modernisme' bliver derfor nærmest en genrebetegnelse med tilhørende kvalitetsnorm. Det er svært at se hvordan lyrikken ifølge denne transhistoriske norm nogensinde skal kunne bevæge sig ud over modernismens grænser. Historien er i en vis forstand kommet til vejs ende og kan kun gentage sig selv i mere og mere fragmenterede former.

### Opbrudskonstruktionen

I løbet af 1990'erne har der vist sig et andet syn på de sidste tiårs litteratur. Det stammer særlig fra Anne-Marie Mais arbejder og i de seneste år også fra Anne Borups. Hovedpointen i konstruktionen er at der skete et brud i slutningen af 1960'erne som betød at man ikke kan anskue de sidste ca. 35 års litteratur som Peter Stein Larsen gør det, nemlig som en fortsættelse af modernismen. Ved siden af modernismen har der i efterhånden 35 år fandtes en anden strømning som Anne Borup kalder 'det åbne felt' og Anne-Marie Mai 'det formelle gennembrud'. Hvis man sammenligner de forfatternavne som nævnes i en række af Mais og Borups artikler med de navne Stein Larsen nævner, kan man se at de forfattere som Stein Larsen indrangerer i den 'symbolistiske modernisme' samt en del af forfatterne i 'den ekspressionistiske modernisme', i denne nye konstruktion alene kommer til at repræsentere modernismen, mens de øvrige repræsenterer et opgør med modernismen. Hvortil føjes en række navne som Stein Larsen ikke nævner.

Blandt flere muligheder har jeg taget afsæt i Anne Borups artikel *Den danske modernismekonstruktion. Ud af modernismen – ind i litteraturen*<sup>60</sup> fordi den indeholder overvejelser både over litteratur og litteraturpædagogik. Borups litteraturhistoriske konstruktion kan ganske kort udlæses allerede af artiklens første linjer. Her kritiseres Gyldendals 9-binds *Danske litteraturhistorie*<sup>61</sup> for stort set at være blind over for "60'ernes væld af nybrydende tendenser og eksperimenter"<sup>62</sup> der reduceres til randfænomener som attituderelativisme, skrifttematisk digtning og systemdigtning, og med Inger Christensen som

<sup>59</sup> Borup 2000:16.

<sup>60</sup> Borup 2000.

<sup>61</sup> Auring et al. 1983-85.

<sup>62</sup> Borup 2000:1.

hovedfiguren. Hvor er Peter Laugesen? lyder et af Borups spørgsmål. Han havde udgivet 21 bøger i den behandlede periode og introducerede skrifttematisk digtning før Inger Christensens *def*<sup>63</sup>. Og så kommer Borups egen konstruktion. Laugesen er ikke med fordi han ikke er inspireret af fransk skrifttematik, ”men af amerikansk beatlyrik og europæisk avantgardekunst, som ikke skelner absolut mellem hverdagsrealisme og sproglig aktivitet.”<sup>64</sup>

Borups konstruktion består altså i en påvisning af at to gange to træk som ellers i modernismen er blevet betragtet som modsætninger: realisme vs. sproglig sensibilitet, og populærkultur vs. elitær avantgardisme, allerede i mange år har været forenet i litterære værker af høj kvalitet. Disse værker er blot blevet ekskluderet af den modernistiske kanon. Det ene modsætningspar betegner stilen, det andet indlejringen i litteraturens produktions- og receptions kontekst. Konstruktionen skal altså ses som et forsøg på at bryde med den snæverhed som præger bl.a. Stein Larsens modernismebegreb, deraf også Borups betegnelse ’det åbne felt’.

I denne modkonstruktion indgår lige netop et af de træk Sestoft også nævnte. Peter Laugesen, og man kunne i samme åndedræt nævne Dan Turell, er kraftigt påvirket af amerikansk populærkultur og dermed måske også af amerikansk postmodernisme. Borups konstruktion ligner simpelthen Sestofts karakteristik af amerikansk postmodernisme. Den er præget af fire træk: 1. Nedbrydning af skellet mellem høj- og lavkultur eller fin- og massekultur (populisme). 2. Anti-intellektualisme af livsfilosofisk art (irrationalisme). 3. Stilistisk eklekticisme. 4. Tematisering af ’tavshed’<sup>65</sup>. De to første træk har at gøre med de antiautoritære tendenser i 1960’ernes amerikanske ungdomskultur, kulminerende med ungdomsoprøret i slutningen af 1960’erne. De to sidste træk knytter sig til litteraturens referent. Specielt tematiseringen af tavsheden udspringer af den accelererende referencekrise som har præget modernismens udvikling. Kunsten forestiller ingenting, men tematiserer udelukkende sin egen tilblivelse.

Hverken Borup eller Mai bruger dog betegnelsen postmodernisme om den litteratur de skriver om. Mais betegnelse ’det formelle gennembrud’ tyder på noget punktuelt, men Mai<sup>66</sup> har flere steder beskrevet det som en tendens der kan findes i en lang række værker af meget forskellig karakter helt op til i hvert fald midten af 1990’erne. Mai taler her om ”berøringsflader og lighedspunkter mellem

---

<sup>63</sup> Christensen 1969.

<sup>64</sup> Borup 2000:1.

<sup>65</sup> Sestoft 1999:1.

<sup>66</sup> Mai 1998b, 1999b. Referencen til ’det moderne gennembrud’ er åbenlys.

konkretdigtningen, systemdigtningen, de ny realismeformer og prosaen og lyrikken fra de senere årtier”<sup>67</sup>, men med en bestemt drejning. 60’ernes og 70’ernes eksperimenter gik ud på at føre kunsten ud i samfundet, i 90’erne betones kunstens kunstighed, men eksperimenterne ligner formelt set 60’ernes.<sup>68</sup> Denne gennembrudslitteratur konstitueres af tre træk:

- materialebevidsthed
- aktiviserende læserpositioner
- afindividualisering af forfatteridentiteten.

’Det formelle gennembrud’ bliver dermed en betegnelse for en øgning i refleksionsniveau, både i litteraturen selv, men også hos den professionelle læser.<sup>69</sup> Ganske vist kan man finde eksempler på en opbrudsmåntalitet af traditionel type hos forfatterne. Det ses fx hos Jørgen Leth: ”Det vigtige lå mere i det polemiske og lysten til at gøre op med modernismen, med den hierarkiske kunst – et udtryk jeg tror Hans-Jørgen Nielsen har brugt. Altså et opgør med den meget centrumorienterede modernisme”<sup>70</sup>. Men det utraditionelle potentiale i betegnelsen ligger i at den tillader at modernistiske værker nu også kan læses som en del af det formelle gennembrud, blot må de læses på en anden måde end tidligere. Grænsen mellem to perioder er altså hos Mai snarere blevet til en grænse mellem to læsemåder.<sup>71</sup>

Den samme tendens til omvurdering af en litteratur der ellers er blevet placeret på en bestemt og ufarlig position i litteraturhistorien, ses i Søren Schous artikel *Det nye ved nyrealismen*<sup>72</sup>. Han skriver om 1960’ernes nyrealisme, som ellers er blevet set som en modsætning til modernismen, ikke mindst til 3.-fasemodernismen. Men Schou karakteriserer nyrealismen som en stil der er i slægt med ”spilorienterede, ikke-deterministiske tendenser i moderne samfundstænkning”<sup>73</sup>. Han stiller og besvarer spørgsmålet: ”Skal man ligefrem opfatte de to litterære opgør med modernismen som et kor, der istemmer den samme melodi? Ja, i høj grad for menneske- og samfundsopfattelsens vedkommende. Derimod er afstanden mellem dem stor i kunstnerisk henseende [...] Tredjefasemodernismen drog

<sup>67</sup> Mai 1998b:51.

<sup>68</sup> Mai 1998b:52.

<sup>69</sup> Mai 1999a:18.

<sup>70</sup> Leth 1999:38f.

<sup>71</sup> Det perspektivrige i Mais konstruktion består efter min opfattelse i at den er endnu et eksempel på den tankemæssige figur som også denne afhandling hævder at bygge på. I stedet for en dikotomisk tænkning foretrækkes en refleksiv. Modernistisk litteratur afvises ikke som forældet, men den kan genbruges ved hjælp af en genbeskrivelse. Når denne tankefigur virker så tiltalende, skyldes det muligvis at den altid har præget kunstens leg med form og medium.

<sup>72</sup> Schou 1999.

<sup>73</sup> Schou 1999:312.

med andre ord en kunstnerisk radikal konsekvens af tilværelsens spilkarakter ved også at gøre spillet til et afgørende vigtigt formelement, f.eks. gennem sin anvendelse af forskellige systemiske struktureringsprincipper. Nyrealismen går den modsatte vej: Den opretter et fiktionsrum, der i sit udgangspunkt er hverdagsagtigt og fortroligt<sup>74</sup>.

Mai opstiller tre romantyper som hun mener er karakteristiske for 1990'erne: den moderne, den eksistentielle og den konstruktivistiske.<sup>75</sup> Denne tredeling svarer nogenlunde til Lyngsøs tre-delning som præsenteres nedenfor (se s. 189), men ellers er det genrehybridisering, fx brug af bærende metaforer i noveller, der præger første halvdel af 1990'erne.

Spørgsmålet om hvor langt frem i tiden Mais og Borups konstruktion rækker, besvares ikke. Men Borups ret entydige karakteristik af denne litteratur som en periode, får én til at tænke på Sestofts udsagn om at en periode først kan karakteriseres som sådan når den er afsluttet. Marianne Stidsen har ved flere lejligheder<sup>76</sup> været inde på den iagttagelse at der atter sker et brud i dansk litteratur i midten af 1990'erne, dog begrænset til prosaen. Før midten af 1990'erne er prosaen domineret af punktromanen med synsvinkelnedbrydning og diskontinuerethed. Efter ca. 1996 skriver de samme forfattere derimod romaner der søger mod en helhedstænkning. Det gælder Kirsten Hammann i *Bannister*<sup>77</sup> hvor der geninstalleres en slags alvidende fortæller og en treleddet komposition med en forsonende udgang. Og det gælder Christina Hesselholdts *Udsigten*<sup>78</sup>, tredje bind i Marlon-serien, hvor der tilføjes epik, etisk refleksion, sammenhængende personskildring, alvidende fortæller og psykologisk realisme<sup>79</sup>.

Det ser ud som om Stidsen ikke er så begejstret for denne udvikling.<sup>80</sup> Hun nævner fx Merete Pryds Helles to romaner *Vandpest* fra 1993 og *Men jorden står til evig tid* fra 1996 som eksempler på hvordan trangten til en helhedskonstruktion fører til en vag økologisk holisme. I den første roman fra 1993 i en

---

<sup>74</sup> Schou 1999:312.

<sup>75</sup> Mai 1999a.

<sup>76</sup> Stidsen 1999, 2002a.

<sup>77</sup> Hammann 1997.

<sup>78</sup> Hesselholdt 1997.

<sup>79</sup> Stidsen kæder dette omslag sammen med Merleau-Pontys kritik af Pascals skepticisme ud fra en filosofi der fokuserer på forholdet mellem bevidsthed og krop. "Bevidstheden om, at ånden og kroppen ikke står uformidlet og skriger til hinanden fra hver sin side af en kløft (sådan som en grundantagelse i – i hvert fald visse dele af – 60'er-modernismen lød), men derimod er tæt sammenknyttet og sammenvævet, er i det hele taget *nøglen* til forståelse af den nye helhedsbetragtning, som gør sig gældende i sen-90'ernes prosa", Stidsen 1999:360. Henvisningen til Merleau-Ponty er tidstypisk. Han er også den kognitive semantiks ikon.

<sup>80</sup> Når jeg har svært ved at karakterisere Stidsens holdning mere præcist, skyldes det at hun selv i sin skrivestil er præget af postmodernismens tendens til at slette skellet mellem litteratur og teori. Det er svært at se hvor ironien holder op. Der kan simpelthen ironiseres over alting, også det man analyserer eller ligefrem går ind for.

pessimistisk udgave, i den anden fra 1996 i en optimistisk. Hun kritiserer desuden Niels Lyngsø for ligefrem at være vendt tilbage til en essentialistisk kognitivisme. Lyngsø tager i artiklen *Værket og verden*<sup>81</sup> eksplicit afstand fra den form for poetik som skriftteoretikerne byggede på. Han er derfor i Stidsens øjne en førmoderne essentialist. Helten i Stidsens konstruktion er Solvej Balle<sup>82</sup> der i *Ifølge loven* – men nu er vi ganske vist tilbage i 1993 – formåede at inddrage et helhedsperspektiv *uden* at forfalde til præmoderne essentialisme.

Diskussionen om forholdet mellem postmodernisme og værdirelativisme dukker op med jævne mellemrum. I 2002 udsendte Stidsen *Idyllens grænser – på sporet af en kritisk postmodernisme* hvor hun tager sine egne postmodernistiske synspunkter op til en slags periodisk serviceeftersyn. Det gav anledning til et temanummer af dagbladet *Informations* bogtillæg *i2*<sup>83</sup>, hvor Stidsen selv præsenterer sin vurdering af bevægelsen og hvor en lang række personer der deltog i debatten om postmodernismen i midten af 1980'erne, bliver afæsket deres syn på bevægelsen 15 år senere. Stidsens synspunkter bliver her revideret på ét punkt: postmodernismen betød ikke historiens slutning og den totale åbenhed. ”Historien har så at sige sneget sig ind på os bagfra. Taget os på sengen. Der er til en vis grad både retning og struktur i kompleksiteten”<sup>84</sup>. Fx var højreideologierne stærkere end Stidsen oprindeligt naivt havde forestillet sig, men trods alt mener hun at postmodernismens åbenhed og forsøg på en afmontering af den dualistiske tænkning var en landvinding. Det synspunkt præciseres af Frederik Stjernfelt i et svar på spørgsmålet om om postmodernisme leder til værdirelativisme:

*Jo. Det er klart, at én udlægning fører til komplet værdinihilisme. Men det er en naiv udlægning, som jeg ikke kan tilslutte mig. Den anden udlægning lægger sig i forlængelse af oplysningstanken og gør op med de store fortællinger, dvs. de metafortællinger, der var modernitetens mytologi. At kritisere dem betyder ikke, at der overhovedet ikke længere er nogen sandheder. Det er blot et opgør med tendensen til at anvende de samme kriterier inden for etik og kunst og videnskab, som derved eroderes og bliver ét fedt. Inden for hvert område gælder naturligvis bestemte kriterier*<sup>85</sup>.

---

<sup>81</sup> Lyngsø 1997.

<sup>82</sup> Balle 1993.

<sup>83</sup> *Information* 22.11.2002.

<sup>84</sup> Stidsen 2002b. Der er i starten af 2000-årene en udbredt tendens blandt dekonstruktivister og postmodernister til at indrømme at de har undervurderet inertien i tankegange som de ellers har dømt ude af historien. Det gælder fx diskussionen om nationalstatens og nationalismens (alligevel ikke) død. I stedet oprettes nye ledende forskelssætninger som fx forskellen mellem national chauvinisme og civilsamfundets sammenhængskraft.

<sup>85</sup> Egelund 2002a.



Denne diskussion kan kædes sammen med denne afhandlings overordnede teorianvendelse. Stidsens kommentar peger i retning af at der ikke eksisterer et absolut modsætningsforhold mellem kompleksitet (kaos) og struktur. Stjernfelts kommentar kunne lige så godt være skrevet af Luhmann.<sup>86</sup> Dertil kommer at kommentarernes form i sig selv illustrerer hvordan erkendelse bliver til gennem et mønster af selv- og egeniagttagelse. Det må regnes for et civilisatorisk fremskridt at kulturdebat ikke længere nødvendigvis har form af mekaniske paradigmeudskiftninger, men har bevæget sig op på et højere refleksionsniveau.<sup>87</sup>

Alle disse nye forsøg på at begribe litteraturen og verden gennem flytning af skel der har stået fast gennem længere tid, må også få konsekvenser for litteraturundervisningen, selv om det indtil videre er nemmere at få øje på begrænsningerne i den traditionelle undervisning end at pege på nye veje frem.

Anne Borup skriver:

*I dag må man sige, at modernismekonstruktionen har indfriet sit litteraturpolitiske formål: at skabe nye læsere. Men det er nu 30-40 år siden, opbruddets digtere forkastede modernismen forstået som monokultur. Det er på høje tid, at forskningen og formidlingen indhenter det forsømte og generobrer litteraturen i hele sin brede og brogede mangfoldighed<sup>88</sup>.*

I 1960'ernes Danmark forsøgte stærke kræfter at pædagogisere litteraturen, så den kunne danne basis for en moderne folkelighed. Dette projekt er ifølge Borup faktisk i stort omfang lykkedes i gymnasiet. Der skabtes en ny etos med litteraturlærerne som en slags præster for en sekulariseret humanistisk religion, velfærdssamfundets ideologi. Men det har haft nogle omkostninger, fx stofmæssigt. Problemet er at modernismens og analyse-og-fortolknings-modellens sejr har betydet at en del litteratur efterhånden er blevet udgrænset i skolen. Som nævnt ovenfor gælder det ikke den ældre litteratur og det

---

<sup>86</sup> Stjernfelt er en af dem der har fundet ud af at der muligvis eksisterer en forbindelse mellem kognitivismen og Luhmanns systemteori. I Stjernfelt 2002:97n skriver han i en note til begrebet "kategoriel perception": "Niklas Luhmanns autopoiesis-teori, der ser samfund som bestående af systemer med hver deres definerede *Umwelten*, synes at være et forsøg på at generalisere dette indblik i sociologien." "Dette indblik" henviser til Jakob von Uexkülls betydningslære og hans brug af begrebet "omverden", et begreb Stjernfelt i øvrigt sporer tilbage til Jens Baggesen! Jeg opfatter dette slægtskab som et vink om at man måske skal tilbage til tiden før romantikken for at finde rødderne til den mest frugtbare udvikling i erkendelsesteorien. Jf. også Hauberg Mortensens forsøg på at udskifte 'almen dannelse' med Comenius' før-romantiske 'universel dannelse'. Mortensen 1993.

<sup>87</sup> Den samme tendens ses i Per Aage Brandts kommentar i samme nummer af *Information*: "Marianne Stidsen siger somme tider, at det postmodernistiske er relativistisk. Mener hun det i den forstand, at mennesket ikke har nogen natur? Er det bare en blank tavle? Hvis mennesket har en natur: Hvad siger det om politik? Er man så absolutist? Så er racisme noget, der ligger dybere i os, end vi tror. Og så må vi arbejde dybere med det. Det samme med religion", Egelund 2002b.

<sup>88</sup> Borup 2000:17.

historiske overblik. Men spørgsmålet er om ikke den ældre litteratur læses som om den var modernistisk. Følgen er de kendte problemer med at forene nærlæsning med historisk baggrundsviden, problemer der blot bliver større hvis man anvender elevcentrerede læsestrategier. Det gælder store dele af den realistiske tradition fordi de tematiske strukturer i mange tilfælde kan forstås uden ret meget analyse og fortolkning. Usynliggørelsen rammer også de fleste mediefrembringelser, og den rammer endelig 'det åbne felt', den litteratur der sprænger de vedtagne grænser. Denne litteratur eksisterer knap nok i skolen, for hvordan får man passet fx beat-lyrik, parlando-teknik og kriminalromaner ind i analyse-fortolkningsmodellen?

Denne fagets ekskluderingsmekanisme er også årsagen til den enfatiske satsen på det sproglige i *Fremtidens danskfag* (se kapitel 1). Også det sproglige er blevet ekskluderet og skal nu tilbage, konkluderer arbejdsgruppen. Den løsning som 'opbrudskonstruktionen' peger på, er mere overgribende. De udgrænsede former for litteratur og medieprodukter skal ind i faget, og derved kan der bygges bro til det sproglige, idet det fælles for alle de udgrænsede fiktionsformer er at de ikke kan analyseres udelukkende gennem hermeneutisk indføling. Der skal, som udtrykket 'det formelle gennembrud' tydeligt signalerer, en langt større formbevidsthed, også sprogligt, til.

Af Mais tredelte karakteristik af opbrudslitteraturen kan der måske drages nogle didaktiske konsekvenser som kan opstilles næsten som et manifest. Det første træk, materialebevidstheden, kan udnyttes ved at eleverne undervises tværæstetisk. Ligesom kunstnerne har blandet elementer fra elite- og massekunst og fra alle mulige kunstarter, på samme måde burde man måske give eleverne en undervisning der gør op med opdelingen i forskellige medier: litteratur for sig og massekommunikation for sig, og kunst og musik i helt andre fag. Herved ville man generobre en af vigtigste og siden tabte landvindinger fra 1971-bekendtgørelsen: det udvidede tekstbegreb, men nu med den væsentlige forskel at en tilsvarende udvidelse i mellemtiden er gennemført i kunsten<sup>89</sup>.

Det andet træk: aktiverende læserstrategier i teksterne, kunne give anledning til det synspunkt at man må operere med en læsercentreret didaktik. Som påpeget af Rabinowitz og Smith har denne didaktiske omlægning imidlertid nogle træk der fjerner undervisningen fra litteraturen på en uacceptabel måde. Læserne aktiveres netop ikke i en kommunikation med forfatteren. I stedet kunne man operere med et kontinuum af læsemåder fra reproduktion og imitation i den ene ende til kreativitet i den anden.

---

<sup>89</sup> En af årsagerne til at det udvidede tekstbegreb atter skrumpede, var formentlig at udvidelsen medførte at dansklærerne gennemførte samfundsfagsundervisning på amatørbasis. Det skulle ikke længere være nødvendigt.

Rabinowitz og Smith er inde på det samme med deres opstilling af flere læsestrategier, og Peter Lützen ligeledes<sup>90</sup>.

Det tredje træk: afindividualisering af forfatterrollen, peger didaktisk set ind i et spændingsfelt af samme type. Læseren sættes fri og står direkte over for en tekst der ikke er udtryk for forfatterens private følelser o.l. Men samtidig må man erkende at forfatterens tekst stadig tilhører et bestemt rum, som man, alt efter hvilken teori man ønsker at belyse det med, kan kalde det litterære system, det litterære felt, den litterære diskurs, litteraturinstitutionen. Og dette rum eksisterer kun i kraft af forholdet til andre rum, systemer, felter osv. Hvis teksterne skal forstås, kræves der kendskab til disse rum som ifølge Luhmann består af netværker af kommunikation og bevidsthedsoperationer. En didaktik der tager højde for det forhold vil m.a.o. være en revitalisering af den historiske læsning. Manøvren går ikke ud på at smide det eksisterende litteraturhistoriske overblik ud, men i at anskue det på en anden og mere polycentrisk måde<sup>91</sup> - hvilket lyder flot så længe man holder sig til slagordene, men i virkeligheden kræver dannelsen af en ny undervisningskultur.

Også Anne-Marie Mais og Anne Borups litteraturkonception kunne have været lagt til grund for min tekstudvælgelse. Jeg kunne have valgt lærere der underviser i tekster fra 'det åbne felt' på en utraditionel måde og sammenlignet dem med lærere der ikke underviser i disse tekster på denne måde. Når jeg ikke har valgt dette udgangspunkt, har det den næsten selvindlysende årsag at det er uhyre vanskeligt at finde gymnasielærere<sup>92</sup> der er utraditionelle på dette punkt. I stedet har jeg anlagt det synspunkt at det er almindelig undervisning der skal iagttages, men teksterne skal gerne spænde over modsætningen mellem modernisme og 'åbenhed' i moderat omfang. Denne tankegang kom til at præge udvælgelsen, men formidlet gennem en tredje konception af samtidens litteratur.

### En kognitivistisk konstruktion

Der eksisterer en tredje litteraturhistorisk konstruktion som ikke har haft nær den samme gennemslagskraft som de to allerede nævnte, men repræsenterer et alternativ. Det er Niels Lyngsøs signalement af 1990'ernes litteratur<sup>93</sup>. Det er på én gang en poetik og en litteraturhistorisk konstruktion.

---

<sup>90</sup> Lützen 2002:126.

<sup>91</sup> Hele denne tankegang bygger på et paradoks: med øget individualisering følger øget samfundsmæssiggørelse, som er analyseret i Nils Mortensen i Mortensen 2000.

<sup>92</sup> Logisk set burde den slags lærere kunne findes på Mais og Borups institut på Syddansk Universitet i Kolding.

<sup>93</sup> Lyngsø har publiceret sin analyse i artiklen *Værket og verden*, men artiklen bygger dels på et foredrag på Københavns Universitet, dels på to andre artikler: *For en verdensvendt poesi* og *Kølig ekstase*, Lyngsø 1995. 1996.

Han udskiller tre poetologiske grundspørgsmål som passer ind i receptionsteoretisk forskning. Spørgsmålene vedrører 1. den kunstneriske skaben, 2. værket og 3. den poetiske oplevelse.

Disse tre instanser indgår i en kombination med en poetik som bygger på en termodynamisk metafor. Ligesom stof har tre tilstandsformer: den luftformige, den væskeformige og den faste, sådan har sprog også tre tilstandsformer. Udgangspunktet er hvad man kunne kalde en sky inde i kunstnerens hoved, dvs. nogle næsten før-sproglige fornemmelser. Af og til fortættes de til decideret sprog, ligesom skyerne fortættes til regn, dette flydende sprog er kunstens sprog der, ligesom vand der strømmer fra skyerne, er foranderligt og udtømmeligt. Over for disse to former står det sprog som udgør begrebsliggjorte tanker og tekster med stor konstans. ”Så tanken er altså krystal, de tidlige fornemmelser er sky, og sproget er vand der strømmer”<sup>94</sup>. Når krystallen smelter, kommer der også vand, men det er vand der består af vandpartikler der flyder i parallelle baner. ”Det sprog der strømmer fra skyen og som er kunstens sprog, vil jeg mene udgør en *turbulent* strøm. Det første kan udtømme krystallen, det andet kan ikke udtømme skyen”<sup>95</sup>. Denne analyse udvikles videre til en teori om hvordan 1990’ernes litteratur falder i tre typer:

- Eksistentiel litteratur. Her består skyen i digterens hoved i lidenskaber, passioner, følelser. Kunstneren lever sig ud i teksten, og det giver læseren mulighed for at indleve sig. Det kan anskueliggøres som en tærskel eller en åbning hvor digter og læser mødes. Kunstneren befinder sig lige bag sit værk og inviterer læseren til indlevelse.
- Politisk litteratur. Her strømmer sprogets vand ikke fra en sky, men fra en smeltende krystal. Det er en kunst der i virkeligheden beskæftiger sig med hvad der foregår fra værkets ramme og udefter. Det er kontekstkunst, henvendt på forholdet til reception, tradition, institutioner, altså en slags metakunst. Kunstneren befinder sig bag læseren og siger: Se! Du læser et digt. Bagved er virkeligheden.
- Kognitiv litteratur. Her er skyen før værket simpelthen den oplevede verden, og kunstneren er fraværende. Værket er virkelig et værk, en ting som læseren er overladt til selv at være i selskab med. Værket er et stof man kan forsvinde i. Værket overtager verdens egenskaber, man er i det. Og læseren er derved ude af sig selv i en ekstatiske eller

---

<sup>94</sup> Lyngsø 1997:84.

<sup>95</sup> Lyngsø 1997:84.

eskapistisk tilstand. Jeg-du-forholdet afløses af et jeg-det-forhold. Digtet er uorganisk natur, et lager af mønstre og strukturer og former som svarer til de kognitive processer: perception, kategorisering o.l., både hinsides tid og rum og i verden. Her er immanensen ikke adskilt fra transcendensen.

Det er den tredje kategori der optager Lyngsø, både som teoretiker og som forfatter. Det kognitive projekt er det af de tre der er dristigst formuleret, eftersom ambitionen i kognitiv litteratur skildres som en overvindelse af den subjekt-objekt modsætning der er bærende for den klassiske europæiske kultur. Denne modsætning ses stadig i den eksistentielle og den politiske litteratur der derfor tilsyneladende peger mere bagud. Der er i Lyngsøs konstruktion et tydeligt slægtskab med Merleau-Pontys fænomenologiske filosofi og med den kognitive semantik.

### **Afhandlingens brug af de tre konstruktioner**

Det er Lyngsøs konstruktion jeg har lagt til grund for udvælgelsen af tekster. Jeg præsenterede lærerne for Lyngsøs tekst, men jeg har selv foretaget en kraftig fortolkning af den. Lyngsøs konstruktion kan efter min opfattelse fortolkes som en nyformulering af en traditionel tredeling mellem modernisme-symbolisme, realisme og naturalisme. Disse tre meget elementære stilarter kan igen opfattes som formuleringer af de tre tematiske dimensioner som jeg mener bør konstituere den almene dannelse der er grundlaget for den gymnasiale litteraturundervisnings berettigelse: menneskets forhold til sig selv, forholdet mellem individ og samfund og forholdet mellem menneske og natur.<sup>96</sup> Hvis man skal besvare spørgsmålene om hvordan den litterære fortolkning bliver til, og hvad eleverne lærer af den, vil det derfor være hensigtsmæssigt at strukturere undersøgelsen på en sådan måde at teksterne belyser netop disse tre aspekter. Det betyder ikke at jeg betragter Lyngsøs konstruktion som et ubetvivleligt sandt udsagn om litteraturens væsen eller om 1990'ernes litteratur, men kun at jeg bruger den som en håndterlig kortlægning af 1990'ernes litteratur, konstrueret på et så sent tidspunkt i årtiet som muligt.

Hvordan forholder Lyngsøs konstruktion sig til de to tidligere omtalte? Stein Larsens konstruktion vedrører kun lyrik, og det kan være årsagen til at en kategori som politisk litteratur ikke optræder. Men denne kategori strider også principielt mod Steins 2. dimension, den antimimetiske. Lyngsøs to øvrige teksttyper ville Stein Larsen formentlig begge opfatte som modernistiske, men han ville muligvis have

---

<sup>96</sup> Man kunne her i stedet have valgt Klafkis tematiske indholdsbestemmelse af den almene dannelse: de tidstypiske nøgleproblemer: fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, ulighedsproblemet, teknologiseringen og jeg-du-forholdet. Klafki 2001:73ff. Mit valg er dikteret af at jeg tænker fagdidaktisk frem for almindelig didaktisk. Jeg opfatter ikke litterære værker som løsninger på tidstypiske problemformuleringer.

problemer med at placere kognitive tekster på et indlysende sted i sin model, som jeg derfor vil betegne som snævrere end Lyngsøs. Den eksistentielle digtning passer ind i adskillige af Steins dimensioner. Der er dog også her problemer med den 2. dimension, fordi Lyngsø lægger vægt på læserens mulighed for indlevelse, mens Steins 2. dimension også er et begreb for den modernistiske digtnings eksklusivitet.

Den kognitive digtning kræver altså en særlig opmærksomhed. Man kunne forsøgsvis opstille følgende historiske ræsonnement: Ifølge Frankfurterskolen var et af de vigtigste karakteristika for modernismen utilpasheden over for modernitetens fremmedgørelse<sup>97</sup>. I den danske modernismekonstruktion afsvækkes denne sygdomsteori. Stein Larsen citerer fx Torben Brostrøm for følgende formulering: „værket er sit eget forslag til virkelighed”<sup>98</sup>, en holdning der tyder på en vis balance mellem fremmedgørelsen og troen på muligheden for at arbejde sig ud af den gennem kreativ virksomhed, en optimisme der stammer fra hermeneutikken og kulturradikalismen. Ifølge Lyngsø går den kognitive digtning et skridt videre. Det er en digtning der ikke bare forholder sig forsonligt til en i øvrigt fremmed virkelighed. Fremmedgørelsen er blevet en forudsætning for al aktivitet. Digteren erkender ikke, men fremstiller ting, digtet er en ting og bliver netop derved en del af verden som det står læseren frit for at bevæge sig rundt i. Hvis man oversætter denne tankegang til systemteoretiske termer, så er den udtryk for et tydeligt skred fra en antropocentrisk semantik til en polycentrisk, og kognitiv digtning kan dermed opfattes som en digtning der har taget konsekvensen af socialsemantikkens historiske udvikling: fra deocentrisme over antropocentrisme til polycentrisme.

Mens Steins konstruktion er smallere end Lyngsøs, er Borups nok bredere. Den bygger på at skellet mellem populærkultur og kompromisløs avantgardisme i realiteten er blevet ophævet i den eksperimenterende litteratur siden midten af 1960'erne. Det forhold udtaler Lyngsø sig ikke om. Til gengæld udtaler Borup sig ikke om spredningen på flere forskellige typer efter de tematiske principper Lyngsø har opstillet. Stidsens kritik af Lyngsøs model (se s. 185) optræder i en bog redigeret af Borup og Mai, og det kunne måske tyde på at også Mai og Borup ville opfatte Lyngsøs model som udtryk for en tilbagevenden til en tilstand der er præget af en essentialistisk lukning af det åbne felt.

Hverken Mais og Borups model eller Lyngsøs er udtryk for en blot registrerende historieskrivning. De er begge også poetikker, baseret på en særlig interesse for bestemte typer af litteratur. Selv om særlig Mai er large over for kvalitetslitteratur af mange forskellige slags, så er det en bestemt type litteratur der

---

<sup>97</sup> Sestoft 1998.

<sup>98</sup> Stein Larsen 1998:27.

har hendes interesse og som bestemmer hvilket syn hun anlægger på litteratur i almindelighed. Og tilsvarende er Lyngsø helt eksplicit vedrørende sin interesse for den kognitive litteratur. Heller ikke på det næste refleksionstrin, mit eget, er der tale om neutral registrering. Når jeg har valgt at bygge på Lyngsøs kategorisering, er det for at få det som han kalder den kognitive litteratur, og som jeg anser for at være en slags fornyet naturalisme, med ind i billedet.

Jeg præsenterede som nævnt Lyngsøs typologi for Lærer 1. Resultatet af Lærer 1s overvejelser kan ses på s. 134. Lærer 1 valgte at bygge sit undervisningsforløb op over en lidt anden model end Lyngsøs, men kategorien 'kognitiv litteratur' blev stående. Den forfatter der sluttelig blev valgt som repræsentant for denne teksttype, er Morten Søndergaard. Han er ikke blandt de forfattere som Stidsen nævner som repræsentanter for en ny helhedssøgen, og han er heller ikke med i *Danske digtere i det 20. århundrede*, ligesom Stein Larsen heller ikke nævner ham. Lyngsø nævner slet ikke forfattere i sine essays, men han og Søndergaard har tidligere arbejdet sammen, og der er ingen tvivl om at Søndergaard passer ind i Lyngsøs sidste kategori.

Men han ville også have passet glimrende ind i Borups kategorier. Mht. hybridiseringen af populærkultur og elitekultur er der ingen tvivl. Foruden at være forfatter til et lille antal traditionelle digtsamlinger har han også eksperimenteret med helt andre mediegenerer, se s. 370f.. Den anden del af Borups konstruktion vedrørte kombinationen af realisme og sproglig sensibilitet. Det er muligvis lidt vanskeligere at spore en interesse for realisme hos Søndergaard, men den findes ikke desto mindre i digtsamlingen *Ubestemmeligheder*.

Hvis man inddrager Mais tredelte karakteristik af det formelle gennembruds litteratur, virker Søndergaard næsten paradigmatiske. Materialebevidstheden er høj, og den ændrede forfatterholdning er overordentlig tydelig. Det sidste følger næsten med nødvendighed af det program for kognitiv litteratur som Lyngsø har opstillet. Gennem forfatterens forsvinden tildeles læseren en ny, mere aktiv rolle, men det er et andet spørgsmål om de konkrete læsere er i stand til at indtage denne nye rolle, eller om vi her er ude i en avantgardisme som læserne endnu ikke er beredt til. Det skulle bl.a. gerne fremgå af de konkrete klasserumsanalyser.

## Kapitel 9. Planlægningen

I dette kapitel analyseres planlægningen af de tre forløb som jeg har fulgt tættest. Det er undervisningen på Skole 1 og 2. Undervisningen på Skole 3 og Skole 4 er ikke fulgt så tæt at det er muligt at gennemføre en sådan analyse.

En undervisningsplan kan ses som en kreativ genre med æstetiske indslag. Forud for planen går en transformationsproces af den slags som der sigtes til med afhandlingens titel. Betegnelsen skal opfattes transitivt. Det er de planlæggende læreres iagttagelse af omverdenen, heriblandt litteratur, litteraturteori og lærebøger, der virker transformerende på deres planlægning. Betegnelsen er udtryk for en konkretisering af de systemteoretiske begreber *strukturel kobling* og *(inter)penetration*.<sup>1</sup> Systemer kobler sig til hinanden ved at låne hinandens kompleksitet. I dette tilfælde låner uddannelsessystemet den kompleksitet som det iagttager fortrinsvis i det litterære system. Lånet gennemføres i et meget komplekst spil mellem lærerens forventningsstrukturer og impulserne udefra. Der skal iagttages, fortolkes, vurderes og selekteres, og med mindre læreren blot genbruger sine gamle planer, vil resultatet være en kompleksitetsforøgende transformation af lærerens forventningsstruktur. Lærerens planlægning er m.a.o. en læreproces<sup>2</sup>.

Som nævnt har dansklærere udstrakt frihed til at planlægge deres undervisning selv, og det ser ud til at friheden forvaltes på den måde at de bestræber sig på at skabe planer der fortæller en historie. Man ser det både i konstruktionen af lærebøger og af konkrete undervisningsforløb. Også eleverne bruger erfaringerne fra de gennemgåede tekster til at skabe nye historier hvori også indgår deres personlige erfaringer.

### Analyse af planlægning af et forløb på Skole 1

Forud for lærerens planlægning af det forløb jeg skulle observere, gik nogle få skriftlige kontakter mellem læreren og mig samt et interview, der blev optaget dagen før jeg startede observationerne. Under de første kontakter prøvede jeg at forklare hvad mit projekt gik ud på, selv om jeg endnu langt fra havde overblik over det. Jeg havde besluttet mig til at begrænse mig til observation af undervisning i

---

<sup>1</sup> Luhmann 1987:286ff. Hele kapitel 6 i *Soziale Systeme* er viet en analyse af dette begreb.

<sup>2</sup> Afhandlingen drejer sig ikke om organisationsforhold, men det er umuligt ikke at undre sig over at et slagord som 'den lærende organisation' er blevet bragt ind i gymnasiet udefra. Der foregår lærende organisering hver dag i gymnasiet. At bringe fænomenet op på organisationsniveau på grundlag af daglige erfaringer ville have bedre udsigt til at lykkes end en import af managementslagord.



litteratur fra 1990'erne, og jeg omtalte Niels Lyngsøs teori (se s. 189) om en tredeling af 1990'ernes litteratur for læreren og sendte læreren en kopi af artiklen.

Tekstvalget skete gennem en temmelig kompleks kontakt mellem læreren og mig. Efter at have læst Lyngsøs artikel forestillede jeg mig hvilke forfattere der umiddelbart passede ind i Lyngsøs kategorier, sammenholdt med min pensumskemaundersøgelse. Jeg talte med læreren om mine overvejelser, men holdt mig tilbage fra at træffe beslutninger<sup>3</sup>. Læreren konstruerede følgende liste: Hermetisk litteratur: Guldager: *Styrt* og *Sæde 97*, Adolphsen: *En stille død på en øde ø*, Thomsen: *Dybblå skyers..* Realistisk litteratur: Vizki: *Mordet på det smukkeste*, Sonnergaard, Vinn Nielsen. Kognitiv litteratur: Søndergaard: *Tid og tal*, Pryds Helle: *Men jorden står til evig tid*. Derved blev den eksistentielle litteratur udeladt, og kategorien 'hermetisk' blev tilføjet<sup>4</sup>. De fleste af teksterne<sup>5</sup> står enten i Gyldendals *Litteratur 9* eller i antologien *Mod nul*. Senere lavede læreren den liste som allerede er nævnt på s. 134: Hermetisk: Guldager, Adolphsen. Eksistentiel: Søren Ulrik Thomsen. Realistisk: Vizki. Kognitiv: Søndergaard.

Det var disse forfattere der endte med at blive gennemgået i Klasse 1 under observationerne. De forskellige forsøg på at opstille en plan udgør en række transformeringer af uddannelsessystemet, og processen fortsatte til sidste øjeblik, bl.a. fordi læreren undervejs læste Katrine Marie Guldagers nyudgivne *Ankomst, Husumgade* og fandt den interessant. Både Guldager og Adolphsen viste sig derefter at have et forhold til det realistiske som skulle tages i betragtning<sup>6</sup>. Valget af Søren Ulrik Thomsens *Gennem vinduespersiennen i Blågårds Café* blev foretaget af observatøren<sup>7</sup>. At hverken observatøren eller læreren på dette tidspunkt havde et helt bevidst forhold til processen, fremgår af den indledende ordveksling i det interview jeg optog med læreren dagen før observationerne startede:

<sup>3</sup> Spørgsmålet om hvor meget forskeren skal fortælle de observerede lærere om projektet, er et principielt forskningsteoretisk spørgsmål. Jo mere der fortælles, jo mere påvirker forskeren det han ønsker at observere. I forskningshistorien er alle løsninger repræsenteret, fra den strengt objektivistiske hvor forskeren fortæller så lidt som muligt, til aktiv deltagerobservation. Min oprindelige liste over forslag så således ud: eksistentiel litteratur: Søren Ulrik Thomsen, politisk litteratur: Jan Sonnergaard og kognitiv digtning: Niels Lyngsø, Morten Søndergaard og Solvej Balle. Og uden for kategori: Naja Marie Aidt og Katrine Marie Guldager. Denne liste blev ikke sendt til læreren, men jeg talte kort i telefon med hende om den.

<sup>4</sup> Det er en af de litteraturhistoriske kategorier der ikke har vundet almindeligt indpas i gymnasiet.

<sup>5</sup> Guldager 1995. Guldager 2000. Skyum-Nielsen 2000. Adolphsen 2000. Thomsen 1991. Vizki 1998. Søndergaard 2000. Pryds Helle 2000. Bernth & Christensen 2000.

<sup>6</sup> Guldagers digte fra *Styrt* og Søndergaards digt fra *Ild og tal* stammer fra *Litteratur 9*. Vizkis tekst fandt læreren i *Tekstens stemmer*, Kaspersen 1998a, og Adolphsens tekst står i *Mod nul*, Skyum-Nielsen 2000. Det er pudsigt at flere af teksterne stammer fra DSBs tidsskrift *Ud & Se*, initieret af Erik Skyum-Nielsen, et hjørne af det litterære system som giver mindelser om tidligere tiders forsøg på at etablere en almen dannelse uden for skolen og gymnasiet.

<sup>7</sup> Et eksempel på hvordan kontingensen spiller ind. Jeg ønskede at sammenholde et digt fra *Hjemfalden* med *En dans på gloser*, Thomsen 1996, hvilket viste sig at være en dårlig ide. Det konkrete valg skete ud fra kriteriet: hvilket digt får eleverne mest ud af?

I: Nå, men det første spørgsmål drejer sig om tekst- og emnevalg. Det går sådan set på hvordan du har fundet de tekster som vi skal bruge.

L: Nu, her, til det her forløb? Dem har jeg simpelthen fundet ganske uambitiøst ved at tage Litteratur 9 og så Skyums Mod Nul". Du sagde det var 90'er-tekster.

I: Ja. Ja. Nej ...

L: Og jeg tænkte der var ingen grund til at stå mere på hovedet end som så. Så jeg kiggede dem igennem, og så valgte jeg dem jeg har valgt.

Læreren er lidt forbavset over spørgsmålet, fordi interviewereren her pludselig optræder i rollen som udenforstående observatør på trods af at han faktisk selv bærer en del af ansvaret for udvælgelsesproceduren. Men det er alligevel muligt ud fra hele interviewet at se hvilke kriterier læreren har anvendt i sin tekstudvælgelse.

1. Observatørens ønsker
2. Materialets tilgængelighed
3. Viden om periodens litteratur
4. Hensynet til eleverne
5. Hensynet til læreren selv
6. Hensynet til målet.

Hensynet til *observatørens ønsker* fungerer som et overordnet udgangspunkt, men er i detaljerne underordnet de andre hensyn. Hensynet til *tilgængeligt materiale* er meget afgørende. Skolens bestand af læremidler fungerer i virkeligheden som den flaskehals alle valg skal igennem.<sup>8</sup> Når der som her er tale om et kort forløb bestående af korte tekster, spiller dette hensyn ikke så stor en rolle - man kan kopiere sig ud af problemet - men det gør det hvis man skal bruge længere tekster. Som det fremgår af ovenstående citat, kæder læreren selv dette hensyn sammen med en praktisk, uambitiøs indstilling, men

---

<sup>8</sup> Det er en af de vigtigste årsager til at lærere tit har et noget fjernt forhold til politikeres og embedsmænds utopier om hvordan undervisningen skal indrettes. Lærerne ved udmærket at der i de senere år er skåret ned på ressourcerne til indkøb af bøger og at dette forhold er af afgørende betydning for undervisningens indhold. Et af budene i *Fremtidens danskfag* er et forslag om at det offentlige i en eller anden forstand må ind i udbuddet af læremidler. Der er ikke så store muligheder for fortjeneste på læremidler at de kommercielle forlag er rigtigt interesseret. Det gælder i endnu højere grad for elektroniske læremidler end for bøger.

der ligger økonomiske hensyn bag. Beslutninger om indkøb af bøger og regler for fotokopiering er det kit der holder en faggruppe sammen – og kan splitte den<sup>9</sup>.

Lærer 1 betegner *vidensmæssigt* sig selv som ”typisk”<sup>10</sup>. Hun mener ikke at hun følger systematisk med i den nye litteratur og tager sjældent på kurser om den. Alligevel tager hun jævnligt nye tekster ind i undervisningen, og det sker ofte som et resultat af ferienes lystlæsning. Det spiller også en rolle for hende at følge med i den litterære debat. Her nævner hun avisernes bogtillæg, Erik Skyum-Nielsens anmeldelser, nyudkomne opslagsværker og oplysninger på Internettet. Derimod kunne hun ikke finde på fx at læse litterær teori eller de poetikker som forfatterne skriver. Indledningerne til nyudkomne antologier spiller en ret stor rolle. Et af lærerens argumenter for at holde opdateringen af den litterære viden på dette niveau er fagpolitisk interessant. Hun føler sig ikke på glatis hvad undervisningen i litteratur angår, men derimod nok mht. undervisningen i sprog. På det felt har hun derfor gjort en stor indsats for at videreuddanne sig. Læreren har en begrundet helhedsopfattelse af den aktuelle litteratur som hun arbejder med, og denne opfattelse er kædet sammen med *hensynet til eleverne*.

*L: Nej. Jeg leder efter to poler, vel nok, generelt, altså dels den type tekster hvor eleverne nok umiddelbart siger at det er fuldstændig umuligt at begribe det her. Og hvorfor laver man sådan noget, ikke. Og så i den anden ende nogle tekster hvor man tilsyneladende beskriver en historie med nogle personer i, og nogle adresser og nogle tidspunkter, men hvor det alligevel ikke er så tilforladeligt som det var i gamle dage, ikke. Altså, og det var så kombinationen Guldager, de to første tekster, at Styrt-teksterne er umiddelbart besynderlige og umulige for dem, og så kommer Sæde 97<sup>11</sup> hvor vi får at vide hvad folk hedder, og hvad der skete, og hvad de tænkte og hvem der er død og hvor de nu skal hen osv. Men som jo alligevel har tungen langt ud i kinden og er mærkelig episk på en mærkelig måde, ikke. På en uoprigtig måde.*

*I: Ja.*

*L: Og det er jo de to ting jeg synes er karakteristisk for det nyeste, hvis jeg overhovedet tør sige jeg har forstand på det. At der ikke er nogle der skriver ud fra, altså elevernes idealforestillinger om at man bliver forfatter fordi man har en masse man gerne vil fortælle, historier man gerne vil fortælle eller noget man har oplevet som man gerne vil give besked om videre, ikke.*

*I: Ja. Så det vil sige du vælger ud fra nogle forestillinger om hvordan eleverne reagerer på teksterne.*

<sup>9</sup> Jeg har ikke lavet nogen undersøgelse af dette forhold, men her må mine mange års erfaring med undervisning på forskellige gymnasier række. Den hyppigste form for samarbejde herudover er beslutninger om fælles efteruddannelse, samarbejde om stileretning i forbindelse med terminsprøver o.l. Ofte omfatter et fagligt samarbejde kun nogle af faggruppens medlemmer, nemlig de der kan blive enige om en fælles interesse og indsats.

<sup>10</sup> Det er også et udtryk for beskedenhed.

<sup>11</sup> Denne tekst blev skiftet ud til fordel for *Ankomst, Husumgade*.

*L: Ja, det gør jeg jo. Det har jeg gjort i det her tilfælde.*

Efter lærerens opfattelse er det også den slags tekster eleverne er interesserede i at gennemgå i skolen. Teksterne skal helst være 'moderat mærkelige'. Interviewet med fire elever fra Klasse 1 viser hvilke tekster eleverne føler sig tiltrukket af. Alle fire erklærer at dansk er et godt fag, og en af begrundelserne lyder sådan:

*P2: Jeg vil sige det er et af mine bedste fag, sådan. Men nu kan jeg altså måske også sådan. Jeg kan godt lide at læse og jeg synes det er meget spændende, og jeg tror også læreren er med til at gøre det, fordi hun vælger nogle specielle tekster som altså, som, hun har valgt meget nyere tekster, synes jeg. Som er meget spændende og meget anderledes. Det tror jeg også er med til at gøre det.*

Følelsen af at læse noget anderledes spiller en rolle for begge de interviewede piger. Den ene dreng modsiger dem ikke, men er også interesseret i at få et historisk overblik, og den anden dreng udtaler sig ikke om dette emne. Samtidig spiller det imidlertid også en rolle om teksterne indeholder noget genkendeligt:

*I: Synes I at de diskussioner om teksterne har noget som helst med jeres liv at gøre.*

*D6: Ja.*

*P2: Ja.*

*I: Altså det som I tænker på, og tænker over, er det det samme.*

*P2: Jamen, det synes jeg.*

*D6: Det er nogen gange man finder ud af at der er en eller anden forfatter der sådan set tænker over de samme ting som man selv.*

*I: Det har du oplevet.*

*D6: Ja.*

*I: De tekster vi har læst nu er jo forholdsvis specielle.*

*D6: Ja, men så er det meget fedt at se at han i virkeligheden godt kan finde ud af at skrive det ned. Altså det ville jeg jo ikke kunne. Kan man sige.*

*I: Nej, så skal du skynde dig at blive forfatter.*

*D6: Ja.*

*I: Men alligevel. På trods af at det er de der lidt gådefulde og sære tekster I bedst kan lide så siger de også noget om jeres eget liv. Synes I.*

P2: Ja, så er der mange, selv om de er så gådefulde, så er de så, altså mange af dem er sådan, nu ved jeg ikke lige med dem her, kan jeg i hvert fald huske nogle som alligevel er så realistiske, men er skrevet på sådan en gådefuld måde, sådan meget mystiske, men så når man graver ned i dem, så er det de mest måske basale og bare et almindeligt liv som de problemer som mange går og tumler med, ikke.

I: Ja.

P2: Sådan synes jeg i hvert fald nogle af dem er.

Læreren vælger uden om realistiske "Panduro-lignende" tekster, fordi hun finder dem perspektivløse, men også uden om tekster hun selv ikke kan forstå. Lige præcis på dette punkt danner dette forløb måske en undtagelse pga. af observatørens ønsker. Men *hensynet til læreren* selv har dog spillet en rolle..

L: Så talte du selv om, du havde selv nogle vinkler du gerne ville have...

I: Ja, det er rigtigt, altså jeg havde.

L: ... dækket ind. Men i øvrigt vil jeg også sige, Peter, at jeg har også valgt noget som jeg selv synes var svært.

I: Nå.

L: Altså, når jeg vælger fx Adolphsen.

I: Ja.

L: Altså hele den der skole af Borges-dyrkere, ikke, som jeg har det svært med selv, fordi det er ikke noget der i virkeligheden står mit hjerte ret nær, men det er jo meget puzzling på en eller anden måde.

I: Men vil det sige at du vælger også ud fra det kriterie at det skal være, at det skal også være gådefuldt for dig selv.

L: Ja, det synes jeg gerne det må være. Altså, jeg synes da, det vil da tage mig lidt tid at planlægge sådan en Styrt-time og en Adolphsen-time, fordi jeg lige skal. Dem skal jeg selv lige finde ud af hvor jeg starter i. Jeg skal læse mange gange. Og det er da meget sundt, i stedet for at, eller det kan jeg meget godt lide.

Her får man et vigtigt blik ned i danskundervisningens maskinrum. Ligesom eleverne arbejder mest interesseret når de får opfyldt et behov for at komme i kontakt med teksternes mærkelighed, arbejder en dansklærer ud fra nøjagtig det samme behov. Alle andre overvejelser over hvad der driver og kvalificerer danskundervisningen, er efter min opfattelse sekundære i forhold til denne enkle konstatering. Og her ligger også den egentlige begrundelse for at enhver refleksion over danskundervisningen må tage udgangspunkt i det fagdidaktiske og ikke i det almindidaktiske. Det er påfaldende at såvel lærerens som elevernes begrundelser for at beskæftige sig med litteratur er helt parallelle til en række teoretikers overvejelser over hvad litteraturen kan bruges til. Både Luhmann og

Per Aage Brandt har peget på 'mærkelighed' som det vigtigste træk ved kunst, og også Klaus P. Mortensens analyse af litteraturlæsningens fordoblinger og *Fremtidens danskfags* opfattelse af litteraturens kropslige fundament peger i samme retning (se s. 12). Læreren og eleverne taler ikke om 'krop', men deres overvejelser kredser hele tiden om læsningens 'lyst'.

*Hensynet til målet* bygger på en skelen til hvad der forlanges i Bekendtgørelsens fagbilag for dansk, men det er nok ret karakteristisk at ingen af os i samtalens løb på stående fod kunne huske fagbilagets formuleringer. Samtalen kommer i stedet ind på to overordnede størrelser: historisk overblik og elevkompetencer. Læreren bestræber sig på også at sætte de nye tekster ind i en historisk sammenhæng, og her peger hun på at nye tekster ofte er udtryk for en ny måde at opfatte forholdet mellem en selv og verden på. Mange af de nyeste forfattere er "hyperbevidste" eller ligefrem "overbevidste". Den pointe vil læreren gerne have frem i undervisningen, og det er kun muligt hvis eleverne er i stand til at sammenligne de nye tekster med ældre tekster der ikke er hyperbevidste.<sup>12</sup>

Læreren nævner forskellige eksempler på kompetencer som eleverne kan erhverve sig i litteraturundervisningen, men hendes holdning er at det er eksistentiel kompetence der er det vigtigste, og så er vi så tæt på dannelsesbegrebet at det er bedre simpelthen at fastholde det. Som eksempel på hvad dannelse er, nævner læreren en studierejse til Barcelona, netop med den klasse som skal observeres. Elevernes oplevelser af byen var vidt forskellige alt efter om de vidste noget om Spaniens historie eller ej. Historisk viden udvider deres verden så den bliver eksistentielt anderledes. Dannelse er for læreren først og fremmest en styrkelse af noget fælles, så man har noget at tale om. Det kan godt bevæge sig over i retning af at kunne føre en indholdsrig konversation, og læreren er klar over at det er her dannelsesbegrebets svage side ligger. Hun er klar over at traditionel dannelse ikke er en forudsætning for at få en god tilværelse, men hun mener alligevel at det er den almene dannelse eleverne kommer efter, når de går i gymnasiet, og hun mærker ikke nogen modstand fra deres side i den henseende.

---

<sup>12</sup> I denne sammenhæng nævner læreren at hun er blevet inspireret af en antologi, Eira Storsteins og Peer E. Sørensens *Den barokke tekst* fra Daneklærerforeningen. Storstein & Sørensen 1999. Bogens sidste kapitel "Epilog: Barokkens genkomst – barokkens aktualitet?" behandler barokken som en stilbestræbelse der også dukker op i moderne litteratur og kunst, fx hos Simon Grotrian og i Michael Kviums billeder. Og det synspunkt har været produktivt for læreren. Disse kommentarer viser også lidt om hvilken rolle Daneklærerforeningens udgivelser spiller for lærernes efteruddannelse. Denne bog er ikke indkøbt i classesæt, men fungerer som en bog for læreren.

*L: Jeg synes det er en meget god definition på dannelse, den der med at man, der er noget der ligger fælles hos en som man kan tale med hinanden om uden at skulle starte forfra hver gang. Og uden at skulle slå noget op på nettet. Så sent som i dag så jeg igen en glad mand der sagde at viden, eller, i fremtiden, det ville være noget man fandt på nettet. Og altså, al den tale om videnssamfund, som jo også er et mantra i de (?), der synes jeg alle dem der dyrker det mantra meget er på en eller anden måde modstandere af at viden eller erfaringer skal ligge inde i personerne.*

Det samlede indtryk man får af lærerens overvejelser over hvilken planlægning der skal udstikke retningslinjerne for undervisningen, er at erfaringen siger at der er mange hensyn der skal afvejes i forhold til hinanden, men at dette også er muligt. Der kommer en undervisning ud af det som læreren kan stå inde for og som eleverne udtrykker en vis tilfredshed med. Men det er ikke muligt at gå i bund med alle hensynene.

## **Analyse af undervisningsforløbene på Skole 2**

Analysen af Lærer 1's planlægning koncentrerer sig om lærerens intentioner. Det giver mulighed for at tilspidse analysen i retning af det næsten programmatisk enkle. Den følgende analyse af Lærer 2's og Lærer 3's planlægning giver til gengæld mulighed for at følge planlægningens gennemførelse i flere stadier. Jeg sendte på opfordring lærerne en liste over de tekster jeg havde observeret undervisning i på Skole 1 og desuden Niels Lyngsøs artikel *Værket og verden*. Desuden holdt vi et forberedende møde. De to lærere arbejdede sammen om planlægning af et forløb i hver af de to klasser. Forløbene ligner derfor hinanden, men er ikke helt identiske.

Forholdet mellem forløbene på Skole 1 og Skole 2 kan sammenlignes med et stafetløb.

Undervisningsforløbet på Skole 1 blev udformet på grundlag af Niels Lyngsøs artikel, men det var læreren der valgte forfatterne og teksterne, undtagen den konkrete tekst af Søren Ulrik Thomsen. I forløbene på Skole 2 gik noget af dette materiale igen, men kom nu til at indgå i en ny sammenhæng, som formentlig bl.a. var dikteret af at lærerne her havde andre bøger til rådighed. Men også af at sammenhængen her udgjordes af et lidt længere forløb som dækkede perioden fra 1980 til 2001. Den vigtigste årsag til denne forskel mellem Skole 1 og Skole 2 er ganske banal. Mens forløbet på Skole 1 blev gennemført i en 2.g og ikke havde status af egentlig overblikslæsning, havde de to forløb på Skole 2 en mere forpligtende karakter. Overblikket over den nyeste litteratur bliver ofte først etableret i 2.hf og 3.g, og det var forløb af denne karakter der blev observeret på Skole 2.

De to planer er som sagt blevet til i et samarbejde mellem lærerne og er næsten ens. Jeg har ikke observeret de to forløb i deres helhed. Planen for mine besøg kan ses i bilag 1. Planen for 2.hf. ser således ud:

**Plan for forløb. 2. hf. 90'er læsning**

**Grundbog: Lise Lotte Frederiksen og Susanne Munch: "Mens vi venter. Tekster fra 90'erne". Munksgaard 1998**

**Den postmoderne tilstand**

1. Michael Strunge: Livets hastighed.
2. Den postmoderne tilstand, definition. Litteraturens veje + 3 billeder.

**Jeget og virkeligheden**

3. Lenemarie Olsen: Raststalle. Radioteater. 2001
4. Mads Brønø: Niels. (MVV s. 93)
5. Helle Helle: Film (MVV s. 118)
6. Jan Sonnergaard: Polterabend (MVV s. 150)
7. Naja Marie Aidt: En kærlighedshistorie (MVV s. 30)
8. Naja Marie Aidt: Præsidenten. I Sacre Coeur. En kvinde. Toget. 1999
9. Katrine Marie Guldager: Ankomst. Husumgade. 2001

**Eksistensen**

10. Søren Ulrik Thomsen: Det sner. 1994
11. Morten Søndergaard: Ubestemmelsessteder. 1994
12. Solvej Balle: af § 2. Ifølge loven (MVV s. 39)
13. Jens Blendstrup: Pinden

**Tiden og rejsen**

14. Ib Michael: af Prins.
15. Thomas Boberg: af Sølvtråden. (MVV s. 87)
16. Carsten Jensen: Jeg har set verden begynde. (MVV s. 112)

**Tiden og menneskene**

17. Line Knutzon: Snart kommer tiden. Værk.

Planen for 3.g. afviger på følgende punkter:

1. Forløbsoverskriften er 'den postmoderne tilstand' og 'det formelle gennembrud'.
2. Der er ikke læst tekster af Naja Marie Aidt.
3. Klassen har set Jørgen Leths film om Søren Ulrik Thomsen: *Jeg er levende*.
4. Katrine Marie Guldagers digt *Svingdør* er læst.
5. Klassen har set Claus Bohms film *Digter*.



De tekster jeg har observeret undervisning i, er placeret i de to temaforløb: *Jeget og virkeligheden* og *Eksistensen*.

### Analyse af grundbogen

Det er ovenfor blevet hævdet at en lærebog ofte vil forsøge at fortælle en historie, den påstand forsøges eftervist i det følgende. Den anvendte grundbog, Lise Lotte Frederiksens og Susanne Munchs *Mens vi venter. Tekster fra 90'erne*,<sup>13</sup> er en antologi af skønlitterære tekster fra 1990'erne.<sup>14</sup> Bogen udkom i 1998, og den rummer således ikke et totalt overblik over 1990'ernes litteratur. I forordet angives det at den er tænkt til to konkrete former for brug i gymnasiet og på hf, til introduktionsundervisning og til undervisning i nyeste tid. Tekstvalget er udelukkende dikteret af kvalitetshensyn. Bogens 37 tekster er ordnet efter et kronologisk princip, uden temaangivelser. Da mange af teksterne er uddrag af længere prosatekster, er hver tekst forsynet med en manchete, men heller ikke manchetterne indeholder temaangivelser, tilløb til periodekarakteristikker e.l.

Den tre sider korte indledning (s. 8-10) er derimod båret af flere analytiske kernebegreber. Kapitlet er meget enkelt todelt. "90'ernes temaer er ikke nye" og "Noget nyt er der imidlertid i 90'erne". De to overskrifter udgør tilsammen en lille narrativ om spændingen mellem gammelt og nyt, den logiske konstruktion signaleres ved den overraskende brug af ordet "imidlertid" i en overskrift. Logik og kronologi bygges på den måde antydningssammen.

Det første af indledningens to afsnit indeholder en uhyre komprimeret baglæns litteraturhistorie. Fra 90'erne føres blikket bagud til 80'erne, derfra til efterkrigstiden og til romantikken. Det er historien om den europæiske kulturs splittelse der flere gange er forsøgt helet, men med mindre og mindre held. I 1990'erne er kun forestillingen om en helhedstænkning tilbage som et fjernt ekko af noget der ellers næsten er gået i glemmebogen. Denne udvikling ytrer sig bl.a. i en række temaer som særlig prægede 1980'erne: 1. fokuseringen på krop og eksistens, 2. interessen for eksistentiel filosofi, 3. ideologiernes endegyldige sammenbrud. Den bærende tematiske struktur i 1990'ernes litteratur er i denne antologi en spænding mellem rejsen og hverdagen. Rejsen kan manifestere sig i tiden - så får man genren historisk roman, eller i rummet - så får man genren rejsebog.

---

<sup>13</sup> Frederiksen & Munch 1998.

<sup>14</sup> Forfatterne til denne antologi hører begge til blandt fagets profiler. Lise Lotte Frederiksen var en kort periode Undervisningsministeriets fagkonsulent i dansk, og Susanne Munch er bl.a. kendt for sit arbejde med opbygning af en hjemmeside med links til relevante databaser til brug for dansklærere.

Det andet afsnit fokuserer på 1990'ernes vigtigste tema: underligheden og grænsesøgningen. Da det humanistiske projekt også er en af de ideologier der fortonede sig i 80'erne, ligger 90'ernes bestræbelse logisk nok i en afsøgning af forholdet til det umenneskelige. Det sker på tre områder: 1. de psykiske grænsetilfælde, 2. grænseområdet mellem humaniora og naturvidenskab, 3. grænseområdet mellem krop og samfund, eller den samfundsopløste krop. Inddelingen ligner Lyngsøs inddeling af 1990'ernes litteratur, tilsat en drejning over mod det dekadente. Er der noget håb midt i opløsningen? Ja, antologiforfatterne finder det i ”en enorm vilje til livet”<sup>15</sup>. Den viser sig i forfatternes arbejde med den sproglige form. Desuden ligger der måske også en slags håb i den historiefilosofi som forfatterne giver udtryk for i forordets sidste linjer:

*Som de fleste af temaerne er heller ikke denne undergangsforfølelse et nyt fænomen, Faktisk kan man genfinde den ved hvert århundredes afslutning, og derfra har den sit eget navn: fin de siècle. Fransk for århundredets afslutning*<sup>16</sup>.

Altså må man kunne håbe på en slags vitalitetens og virkelighedsinteressens genopstandelse i det nye årtusinds første årti. Ifølge Marianne Stidsen indtrådte den dog allerede i midten af 1990'erne (se s. 184), et forhold der maner til besindelse mht. brugen af historiemodeller der bygger på mekaniske principper, som fx forestillingen om at runde årstal har en næsten magisk virkning på litteraturen<sup>17</sup>.

Som nævnt er teksterne blot ordnet i kronologisk rækkefølge, men der er dog én vigtig undtagelse. Den første tekst er et uddrag af Søren Ulrik Thomsens poetik *En dans på gloser*<sup>18</sup> der første gang blev publiceret i tidsskriftet *Kritik* i 1994-95. Denne teksts prominente placering kan næsten kun opfattes som et signal om at antologiforfatternes egen poetik er beslægtet med Thomsens. Uddraget gengiver den graf Thomsen anvender til at illustrere hvordan en række gennemskrivninger af et digt starter med udgaver hvor stoffet dominerer over formen, derefter nås en balance, og endelig skrives en række udgaver af digtet hvor formen dominerer over stoffet.<sup>19</sup> Det gælder for digteren om at finde lige præcis den version hvor balancen er mest hårfin.<sup>20</sup>

<sup>15</sup> Frederiksen & Munch 1998:10.

<sup>16</sup> Frederiksen & Munch 1998:10.

<sup>17</sup> Et næsten karikaturagtigt eksempel på en sådan historiefilosofi findes i Hans Hauges artikel ”Generelle tendenser og genfærd i 1990'erne”, Hauge 1999.

<sup>18</sup> Thomsen 1996.

<sup>19</sup> Thomsen 1996:14f.

<sup>20</sup> Der er tale om et stilideal der ganske vist er formuleret i 1990'erne, men som er mere karakteristisk for 1980'erne. I 1990'erne blev dette ideal udfordret af i hvert fald ét andet poetologisk ideal der ikke i samme grad kræver at det gode

Ligesom Thomsens poetologiske tekst danner indgangsportalen til antologien, afsluttes bogen også med en ikke-skønlitterær tekst. Efter de skønlitterære tekster følger et dobbeltinterview med Thomas Boberg og Carsten Jensen om temaet ”rejsen”. De to forfattere er født med 8 års mellemrum, og de 8 år kommer i teksten til at tage sig ud som en hel generations forskel. Udgangspunktet for samtalen er antologiens to tekstuddrag af henholdsvis Jensens *Jeg har set verden begynde*<sup>21</sup> og Bobergs *Sølvtråden*. Carsten Jensens fortolkning af hans egen tekst bygger på en slags filosofisk opgør med freudianismen. Han opstiller som et alternativ: forestillingen om barndomsoplevelser som i erindringen ritualiserede forberedelser til voksenlivet, og rejsen ses som et ritual der kan vække de glemte erindringer til live. Jensen forsøger på den måde at konstruere en meningsfuld sammenhæng i moderne menneskers tilsyneladende tilfældige rejseri ved at henvise til en ældgammel model: traditionelle folkeslags overgangsritualer.

Bobergs selvfortolkning er helt anderledes. Udgangspunktet for hans rejsevirkosomhed er at han så rejsen som det eneste alternativ til selvmord, og den bog der undervejs kom ud af det, er sporene efter et fiaskopræget forsøg på at blive forfatter. Det er først da han vender tilbage til nogle gamle breve at han opdager de kan blive til en bog. Han gør selv opmærksom på at denne tilbagevendende ganske vist minder om Carsten Jensens genoplivede erindringer. Men der er meget stor forskel på den måde de to forfattere beskriver denne tilbagevendende på. I Jensens tilfælde nærmest i mytisk form, i Bobergs desillusioneret selvbiografisk. Jensen formulerer sig selvbevidst som forfatter med en rig metaforbrug. Boberg er hård ved sig selv i sin selvkaraktistik, og en meningsfuld sammenhæng bliver ikke tilstræbt. Det er bemærkelsesværdigt at Jensen i en del af interviewet helt tager ordet ud af munden på de to interviewere, idet hans forbavselse over Bobergs holdning får ham til at overtage rollen som interviewer.

Antologien rummer efter interviewet desuden en del interessante overvejelser over forholdet til læseren, sprogformens, dvs. fortællerstemmens, betydning o.l., og den fortsætter med nogle korte afsnit om at fortolke tekster og billeder, og om selv at skrive. Denne sammenstilling er karakteristisk for 1990’ernes danskidaktik. Reception og produktion ses som to sider af samme sag. Denne konstellation går endelig igen i en række arbejdsspørgsmål til slut i bogen. Men det er bemærkelsesværdigt at

---

digt skal lukke sig om sin egen fuldendte form. Diskussionen om disse to idealer rasede bl.a. i aviserne med kritikerne Erik Skyum-Nielsen og Lars Bukdahl og forfatteren og rektor for forfatterskolen Niels Frank som deltagere.

<sup>21</sup> Jensen 1996. Boberg 1996.

spørgsmålene nu er tematisk ordnet. 9 temaer har i løbet af redaktøernes arbejde med bogen alligevel udkrystalliseret sig som væsentlige for disse tekster, og måske for 1990'ernes litteratur.

Man kan se at også denne udkrystallisering er blevet til i spændet mellem teksterne og hensynet til eleverne. Det første tema hedder "Barndommen", og her appelleres i udstrakt grad til elevernes egenproduktion. Herefter bevæger vi os længere og længere bort fra det meget konkrete og individuelle udgangspunkt, barndommen, for sluttelig at ende i mere abstrakte overvejelser. Det sidste tema hedder "Den gode tekst" og kan kun behandles gennem en metalitterær analyse af det ovennævnte interview og det indledende uddrag af Søren Ulrik Thomsens poetik.

Bogens opbygning er således udtryk for et kompromis. På den ene side præsenteres teksterne udelukkende kronologisk<sup>22</sup>. På den anden side konstrueres der alligevel uden om teksterne en slags stor fortælling, som ganske vist også kan betragtes som en dekonstruktion af den store fortælling, idet det er fortællingen om fortællingens afmontering. Hvis man kombinerer konstateringen af at 1990'ernes litteratur er sprogligt vital med brugen af arbejdsopgaver der er udviklet inden for processkrivningen og receptionsforskningen, så får man desuden et billede af en ny dannelse der hviler på sproglig aktivitet hos både forfattere og læsere.

Set ud fra det perspektiv bliver Thomas Boberg fortællingens hovedperson. Her har vi en mand der udagerer ungdommens manglende tilhørsforhold i passende desperat omfang. Som mange af eleverne har han en forestilling om at hans meningsløse liv kun kan reddes ved at rejse langt væk. Ligesom Carsten Jensen starter han på noget der kunne blive en dannelsesrejse og, sluttelig, manifestere sig som en klassisk dannelsesroman. Men det går, som allerede nævnt, anderledes. Den sluttelige modstilling mellem Boberg og Jensen er fortællingens clou. I Jensen har man en person der i den grad er vendt hjem som et forvandlet menneske efter dannelsesrejsen. I Bobergs tilfælde er forløbet uafsluttet – og måske uafslutteligt. Så antologien mimer på denne måde både en dannelsesroman og en postmodernistisk dekonstruktion af samme. Gennem dobbeltinterviewformen og arbejdsopgaverne får eleverne selv lejlighed til at spejle sig i og distancere sig fra de to forfattere og de to helt forskellige former for livsstil de repræsenterer: en moderne og en postmoderne.

---

<sup>22</sup> Gyldendals *Litteratur 1-9* indeholder den samme dobbelthed: teksterne står bare i en kronologisk orden, men omme bagi er der diskrete forslag til en tematisk strukturering.

Analysen viser hvordan antologiforfatternes iagttagelser af det litterære system er et forsøg på en transformering af danskundervisningen. Ud fra de valgte iagttagelser i litteraturen skabes en ny fortælling der har tydelig adresse til eleverne. Antologien virker som et overordentligt omhyggeligt komponeret oplæg til lærerne og eleverne.

### **Analyse af forløbsplanerne**

Forløbene i de to klasser er noget præget af at lærerne af hensyn til observationerne har været nødt til at springe frem i en kronologisk opbygget plan for efter observationerne atter at gå bagud i historien. Overskriften for hele forløbet er ”90’er-læsning”, men der er sammenhæng med 1980’erne. Det ses fx af at den første tekst i 2. hf-forløbet er Michael Strunges *Livets hastighed*. Brugen af Strunges tekst er et forsøg på i det mindste at trække linjen bagud til 1978. Strunges tekst står i en ældre antologi, Marianne Lindgrens *For længe siden. Lige før*<sup>23</sup> om 1980’ernes litteratur, der indeholder meget grundige og kongeniale indledninger til en række temaer i 80’ernes såkaldte ’sidegadelitteratur’.

### ***Den postmoderne tilstand***

Hf-planen opererer med 5 temaer, og det første af dem sætter en tydelig etikette på perioden, nemlig ”Den postmoderne tilstand”. I 3.g.-forløbet suppleret med en yderligere overskrift: ”Det formelle gennembrud”. Ingen af disse to begreber anvendes i Frederiksen og Munchs antologi og må derfor stamme fra andre inspirationskilder. Læreren i 3.g. havde i sin gennemgang af 80’erne brugt E. Stig Niensens antologi *Kroppen her i rummet nu*<sup>24</sup>. I denne bog opereres der med en tredeling mellem traditionel, moderne og postmoderne kunst, eksemplificeret med malerier og arkitektur<sup>25</sup>, og det er denne tredeling der ser ud til at være den overordnede historiske grundmodel bag forløbet. Forløbets definition på postmodernisme er taget fra det leksikon som findes bagest i *Litteraturens veje*<sup>26</sup>.

Formuleringen ”den postmoderne tilstand”<sup>27</sup>, og ikke ”postmodernisme”, tyder på at det overordnede princip er mentalitetshistorisk. Mentalitetshistorien spillede en stor rolle i danskundervisningen i store dele af 80’erne og et stykke op i 90’erne<sup>28</sup>. Lærer 2 (hf-læreren) oplyser i interviewet at hun har den

---

<sup>23</sup> Lindgren 1990.

<sup>24</sup> Nielsen 1990.

<sup>25</sup> 3. g.-læreren fortalte hf-læreren om denne bog, men den var ikke til rådighed i bogdepotet, så hf-læreren tog ideen, men fandt selv nogle billeder til at illustrere ideen med.

<sup>26</sup> Fibiger & Lütken 1996:447f.

<sup>27</sup> Om det litterære systems brug af postmodernisme-begreber: se s. 175f.

<sup>28</sup> *Litteraturhåndbogen*, Fischer Hansen et al. 1981, er fx skrevet ud fra to faglige orienteringer, hvoraf den ene er mentalitetshistorisk. Faktisk er *Litteraturens veje*, som lærerne har hentet deres definition af postmodernismen fra, en

opfattelse af danskfaget at dets kerne er arbejdet med tekster, fortrinsvis fortællinger: forståelse, analyse, tolkning og dannelse af et rum omkring teksten. Til gengæld kan rummet konstrueres gennem valg. Der kan lægges vægt på ”genreæstetik, på æstetikhistorie, på mentalitet, på tekstens samhörighed med sin tid. Og det er så forskelligt hvad jeg vægter, afhængigt af hvad det er for et område vi arbejder med”. Denne metodiske eklekticisme giver mulighed for at gå også mentalitetshistorisk til værks.

Den anden periodebestemmelse, som kun optræder i gymnasieforløbet: ”Det formelle gennembrud”, stammer fra Anne-Marie Mai. Betegnelsen er hendes forsøg på at finde et alternativ til postmodernismen som periodebetegnelse<sup>29</sup>. For så vidt passer begrebet til den konstruktion som Frederiksen og Munch præsenterer i deres korte indledningskapitel. Mens alle ideologier er ramlet, så står sproget tilbage med en produktiv egenkraft, og netop det er også ideen i Mais begreb om det formelle (se s. 183).

### ***Grundbogens transformation af planlægningen***

En stor del af de to forløbs tekster er hentet i den analyserede antologi, og det er derfor interessant at analysere hvilken indflydelse lærernes iagttagelse af antologiens narrative komposition har haft på forløbsplanerne. Lærer 2 oplyser at antologien for hende blot har været en materialesamling, på et enkelt vitalt punkt endda en utilfredsstillende samling. Ligesom grundbogen er hf- forløbet selv bygget op i en slags cirkelkomposition, men inspireret af en anden idé end bogens. Som første tekst i temaet ”Jeget og virkeligheden” gennemgås en dramatisk tekst: Lenemarie Olsens radioteaterstykke *Raststalle*, og som sidste tekst i hele forløbet gennemgås endnu en dramatisk tekst, Line Knutzons *Snart kommer tiden*.<sup>30</sup> På trods af at dramatikken stod meget stærkt i Danmark i 1990’erne, indeholder antologien kun én dramatisk tekst, et uddrag af Nikoline Werdelins *Liebhaverne*, som læreren betegner som en overfladisk livsstilstekst. Derfor er hun gået uden for antologiens rammer. Indrammet af de to dramatiske tekster ligger så en række tematisk ordnede delforløb. En del af teksterne her er taget fra antologien, men valgt ud fra andre hensyn end antologiens:

*L: Jamen altså, der er der jo også tekster som jeg vælger.*

*I: Som du føler et eller andet for.*

---

udgivelse der som mål havde at gøre op med *Litteraturhåndbogens* næsten totale dominans af gymnasiets historiske læsning ved at gå tilbage til en mere stilhistorisk ordning af stoffet.

<sup>29</sup> Mai bruger dog også begrebet ”postmodernisme” i *Danske digtere i det 20 århundrede*, hvor der tales om ”den tidlige postmodernismes manifestationer i det formelle gennembrud hos Erik Thygesens generation senere i 1960’erne”. Mai 1996ff. Citatet er fra bd, II:492.

<sup>30</sup> Knutzon 1999.

*L: Ja, fx Bobergs tekst. Jamen, det er fordi jeg selv har været i Peru og er vældig fascineret af hans skildring, og så syntes jeg at den oplevelse vil jeg gerne dele med eleverne. Og det er noget med også at åbne deres øjne igen, ikke, at være med til at overskride nogle grænser sammen med dem, ikke.*

3.g.-læreren har heller ikke fulgt antologiens ide. Hun overtog oprindelig Lærer 2's ide med de to indrammede dramatiske tekster, men forløbets opbygning blev slået i stykker af nogle timeombytninger. Den slags er almindelige vilkår i gymnasiet, men det er svært at afgøre hvilken indflydelse det har på elevernes oplevelse af sammenhængen i forløbene. Ligesom lærerne lader sig influere af forskellige bøger og tekster, men i en transformationsproces, sådan transformeres elevernes bevidsthedsoperationer også selv af det de hører i timerne – uden at de to processer, bevidsthedsprocessen og kommunikationsprocessen, smelter sammen. Lærer 2 mener at det er meget usikkert om eleverne overhovedet har så meget overblik over et forløb at de hefter sig ved dets samlende ide. En sådan fastholdelse kræver i hvert fald konstante opsamlinger undervejs i forløbet. Også Lærer 3 vælger tekster af personlige grunde, men begrundelsen er en anden end Lærer 2's:

*I: Altså, når du så vælger den bog [grundbogen]. Eller altså den går du så ned og henter, vil det så sige. Altså ser du så bort fra den, hvad skal man kalde det, den ide som forfatterne har brugt i bogen, og koncentrerer dig om at den har nogle gode tekster, eller betyder det noget for dig at der er en bestemt ide i bogen. Altså det er der jo helt tydeligt her.*

*L: Det er der helt tydeligt her.*

*I: I modsætning til Gyldendals Litteratur som jo bare er tekster.*

*L: Ja, det kan du jo se på forløbet at nogle af de overskrifter som er i bogen de er med i forløbet, så selvfølgelig betyder det noget, ikke. Men der kommer jo så nogle tekster ind fra andre antologier fordi det er mine yndlingstekster, fordi jeg synes de er bedre. Jeg ved af erfaring de sætter nogle gode diskussioner i gang, ikke, og så prøver jeg at putte dem ind i de forløb der. For jeg vil ikke undvære dem, ikke.*

De tekster fra antologien der er valgt, hører hjemme under to af de ni temaer Frederiksen og Munch selv foreslår, nemlig "Kroppen og samfundet" og "Tilskueren", men i undervisningsforløbene indgår de i nye sammenhænge. Begge forløb er bygget op af 5 sekvenser. Den første sekvens, "Den postmoderne tilstand", har karakter af indledning, og da Michael Strunges tekst ikke er hentet i antologien, får man altså straks et signal om at lærerne har besluttet sig til at konstruere et forløb der afviger fra antologiens. Michael Strunges tekst fungerer som en in-medias-res indgang til forløbet. Eleverne får ikke fortalt hvad den postmoderne tilstand er, men oplever den gennem Michael Strunges

digt. Afhængigt af gennemgangens karakter kunne man måske sige at der var tale om en ganske kort fase af forforståelse, ikke med udgangspunkt i elevernes egne erfaringer, men dog i en eksemplarisk tekst. Først derefter introduceres definitionen på ”den postmoderne tilstand”, i tekst 2.

De følgende fire sekvenser er tematisk defineret. En række af begreberne svarer til de begreber der bruges i grundbogen. Det gælder eksistensen, tiden og rejsen. Men begreberne optræder oftest i kombinationer. Tiden og rejsen er kombineret med hinanden, tiden kombineres desuden med menneskene. Desuden optræder kombinationen jeget og virkeligheden. Nogle af temaerne ser således ud til at være inspireret af grundbogen, mens andre ikke er det.

Valget af temaer rejser spørgsmålene: når der optræder temaangivelser der ikke stammer fra grundbogen, hvor stammer de så fra? Og: hvorfor er de valgt? Umiddelbart ser det ud som om de tilføjede begreber har til formål at trække grundbogens begreber lidt ned på jorden. ”Jeget og virkeligheden” fx er ganske vist to abstrakte og generelle størrelser, men alene ”jegets” og ”virkelighedens” opdukken i et forløb der netop har introduceret det postmoderne vilkår, hvor disse to størrelser spiller en noget tvivlsom rolle, kunne tyde på at lærerne har ment at begreberne trængte til at forankres i en virkelighed der ligger tættere på elevernes egne erfaringer.

### ***Temaet: Jeget og virkeligheden***

Der kan derfor være grund til at undersøge lidt nærmere hvilket billede af forholdet mellem jeg og virkelighed de valgte tekster giver, frem til de tekster der blev observeret undervisning i. Det fælles for teksterne kommer tydeligt frem i 3.g-elevernes erindring om forløbet, sådan som den kommer til udtryk i mit interview med dem. ”*Raststelle*” står ikke i grundbogen. Det er som nævnt et stykke radioteater, og jeg kender det kun fra lærer 2’s og 3.g.-elevernes referat. Da jeg spørger eleverne om de husker nogle tekster fra forløbet bedre end andre, udbryder alle fire i munden på hinanden: *Raststelle!* Det der har gjort indtryk på dem, er stykkets voldsomhed, men da jeg spørger om de så ikke lige så godt kunne have set en splatterfilm, svarer de at det er to helt forskellige ting. Deres reaktion på *Raststelle* svinger mellem fascination og kvalme, og en af eleverne sammenligner oplevelsen med den hun havde da hun så Lars von Triers film *Idioterne*. Stykket går tæt på tilhørerens personlighed, mens splatterfilm tilsyneladende opleves med distance.

Eleverne i 2. hf har ikke analyseret stykket, kun hørt det, og lærerens bud på hvorfor det virker så stærkt, er: ”Der er også en chokeffekt i den der tekst, præcis det der: bruddet med en tilforladelig



hverdagsrealisme". Det har 3.g-eleverne tilsyneladende umiddelbart fanget, mens hf-elevernes reaktion ifølge læreren i første omgang var en lidt anden: "Hvis du har lagt mærke til det, så er deres umiddelbare reaktion meget tit: jeg forstår ikke en lyd". Det var ganske rigtigt en reaktion som næsten rituellet indledte alle de timer jeg overværede i klassen, hvorfor lærerens første opgave i hver time var at overbevise eleverne om at der trods alt var visse muligheder for forståelse, hvis man gik konkret til værks.

Temaet i *Brenøes* novelle *Niels* er mobning, og det mærkelige i den er at selv om begivenhederne ses fra den mobbedes synsvinkel, så er synsvinkelbæreren selv så mærkværdig at det ikke er muligt for læseren at identificere sig med vedkommende. En socialrealistisk tekst af ældre dato ville have skildret mobningsofferet med medlidenhed og enten have anvendt en alvidende, moraliserende fortæller eller en indre synsvinkel der indbød til empati. Det ser ud til at temavalget tjener til at gøre teksten genkendelig, mens synsvinkelbrugen derefter omvendt skal ryste læseren ud af eventuelle automatreaktioner. Lignende mønstre kan ses i de øvrige tekster.

*Helle Helles* novelle *Film* er tilsyneladende aldeles upåfaldende realistisk, men man kommer ved læsningen til at tænke på Søren Schous<sup>31</sup> karakteristik af 1960'ernes nyrealisme: denne minimalistiske tekst har karakter af et spil. Set ud fra det yderligere overblik man vinder ved at betragte teksterne nogle år efter antologiens udgivelse, kan man se at Helle Helles skrivemåde skal ses i sammenhæng med både 1960'ernes nyrealisme og med den form for 1990'er-realisme som også viste sig hos andre forfattere fra midten af 1990'erne: Jan Sonnergaard, Pablo Henrik Llambias, Jesper Wung Sung o.a.

Efter at have hørt eleverne fortælle om *Raststelle* og *American Psycho*, siger jeg, måske implicit bebrejdende, at det lader til at være de mest voldsomme tekster de husker bedst. Det mener de også selv, men måske har jeg alligevel ikke helt forstået hvad det egentlig drejer sig om:

*D3: Nogle af de andre ting der også gjorde indtryk på mig for ligesom at, altså jeg vil godt sige at ham der i American Psycho, han var jo ikke helt almindelig, vel. Ikke en almindelig person, altså ikke en man lige går ud og møder på gaden, vil jeg nok sige, men altså sådan nogle, fx som den vi læste Film, som den vi læste der hed, hvad hed den, Niels.*

*P6: Niels.*

---

<sup>31</sup> Schou 1999.

D3: *Niels ja, helt almindelig, der fik jeg, jeg synes jeg fik øjnene op for at det er altså helt almindelige mennesker der sidder i en biograf og, der ligger en dame der og er slået ud og folk bare står og glør på det, og bare sådan: o.k. der ligger en dame, hvad skal vi gøre. Og den der med Niels der med mobning, den satte virkelig nogle, altså hverdagsperspektiver ind i, som man ikke går og tænker over, vel.*

P8: *Ja, men så er det man kan sætte det i relation til ens eget liv.*

P6: *Ja, så man forstår det. Det er jo også det der er det spændende ved de moderne tekster.*

D3 kan oven i købet overføre oplevelsen af *Film* på en personlig oplevelse med et trafikuheld han har overværet i København et par uger tidligere. Det er vel tænkeligt at kombinationen af disse to oplevelser først opstår under selve interviewet, og hvis det er tilfældet, er der næsten tale om en illustration af det fænomen som Freud kaldte 'Nachträglichkeit', hvor en oplevelse projiceres tilbage på en tidligere oplevelse, så de to smelter sammen til en erindring om noget der aldrig har fundet sted. Så drastisk går det ikke for sig i D3s erindring om færdselsuheldet og den pågældende dansktimer, men mere forsigtigt kan man antyde muligheden af at samtale om litteratur, sådan som den finder sted i dette interview men også i dansktimerne, i en vis forstand kan fungere som en bevidst form for Nachträglichkeit. De to oplevelser smelter ikke sammen til én erindring, men belyser alligevel hinanden på en måde der får betydning for personlighedsdannelsen. D3s måde at bruge teksten på er et tydeligt eksempel på Judith Langers instans 3-læsemåde, og det er påfaldende at D3 bruger en fortolkningsmetode som han har lært i dansk, i en ny sammenhæng: interviewet.

Guldagers *Ankomst Husumgade* har lærerne gennem mig arvet fra Skole 1. Den er på Skole 2 indarbejdet i et forløb af en anden karakter end på Skole 1. Indarbejdningen af denne tekst viser tydeligt hvad der giver sammenhæng i dette delforløb. Det er et stilistisk og tematisk forhold som er karakteristisk for en lang række af 1990'ernes tekster, kombinationen af realisme og gådefuld synsvinkelteknik. I Guldagers tekst består jegget af en polyfoni af stemmer som det viser sig vanskeligt for eleverne at lokalisere, hvilket vil fremgå af analysen af klasserumsinteraktionen. "Jegget og virkeligheden" viser sig at være æggende og knap så jordnære begreber som man skulle tro.

### ***Temaet: Eksistensen***

Jeg havde sagt til lærerne på Skole 2 at jeg gerne ville have en tekst af Søren Ulrik Thomsen med i forløbet. Siden Vilhelm Andersen placeres forfatterne i litteraturhistorierne i det tiår hvor de havde

deres debut, men som bl.a. Erik Skyum-Nielsen har gjort opmærksom på<sup>32</sup>, så er denne måde at inddele litteraturen på forældet. Både Peter Stein Larsens og Anne-Marie Mais periodiseringer peger i samme retning. I 1990'erne var ifølge Skyum-Nielsen seks generationer af forfattere aktive på én gang. Søren Ulrik Thomsen rubriceres ofte under 1980'erne, men flere af hans hovedværker er fra 1990'erne, og han optræder derfor i denne afhandling som 1990'er-forfatter.

Allerede valget af Guldagers tekst var stærkt influeret af observatøren, og hele det næste tema, "Eksistensen" er det i endnu højere grad. Under observationerne på Skole 1 blev *Gennem vinduespersiennen i Blågårds Cafe* fra *Hjemfalden* brugt, men lærerne på Skole 2 foretrak *Det sner* som er antologiseret i Peter Nyords *Litteraturhistorisk læsebog*<sup>33</sup>. Digtet er oprindeligt trykt i Information i 1994 og må være skrevet midt mellem de to digtsamlinger *Hjemfalden* fra 1991 og *Det skabtes vaklen* fra 1996, og formentlig også før poetikken *En dans på gloser*.

Peter Nyord har lavet en original litteraturhistorisk konstruktion som inddeler hele den 1000-årige danske litteratur i fire perioder eller kategorier, hvoraf den sidste kaldes 'fraktallitteratur'. Fraktallitteratur viser sig dog blot at være en ny betegnelse for postmodernisme, og hvis man ser på Nyords karakteristik, viser den sig også at ligge tæt op ad Anne-Marie Mais 'formelle gennembrud'.

*Denne indstilling benævnes ofte post-moderne som efterfølger for modernismen, hvor man endnu var chokeret over at verden ikke hang sammen og ikke gav mening. I dag har man lært at leve med dette vilkår, de dybere sandheder var kun gøglebilleder der tilslørede og fastlåste. Selv om livet er flydende og overfladisk, er det godt nok endda og byder på rige muligheder når man har lært at zappe fordomsfrit og nysgerrigt omkring. Her kan den fraktale kunst hjælpe os med at surfe og sanse og undgå fastgroede positioner. De vigtigste typer af fraktallitteratur er collage-teksterne der består af brudstykker og danner flerstemmige mosaikker, systemdigtningen der er underlagt demonstrativt udvendige regler, og de dekonstruktive tekster der modsiger og nedbryder deres eget univers<sup>34</sup>.*

Således ser postmoderne-konstruktionen ud i en skolebogsudgave. Nyord gør opmærksom på at de fire typer litteratur ikke svarer til fire perioder, men han placerer paradigmatisk Søren Ulrik Thomsens digt *Det sner* som postmodernistisk. Denne placering af Søren Ulrik Thomsen er temmelig tvivlsom<sup>35</sup>. Søren Ulrik Thomsen har selv gjort opmærksom på at han skiftede stil fra en postmodernistisk minimalisme

<sup>32</sup> Fx i et oplæg på et efteruddannelseskursus på Kolding Amtsgymnasium 9.1.2003.

<sup>33</sup> Nyord 1995.

<sup>34</sup> Nyord 1999:218.

<sup>35</sup> Erik Spang Thomsen tog fx voldsom afstand fra denne karakteristik af Søren Ulrik Thomsen i en artikel i *Dansk Noter*.

fra og med *Nye digte* fra 1987<sup>36</sup>. Den første poetik *Mit lys brænder* fra 1986 danner afslutningen på denne periode i forfatterskabet, mens den anden poetik *En dans på gloser* fra 1994-95 har både klassicistiske og symbolistiske træk. Hvor influeret lærerne har været af Nyords syn på teksten, ved jeg ikke, men deres placering af digtet under temaet "Eksistensen" virker mere rimelig end Nyords placering af digtet under den stilistiske overskrift 'postmodernisme'. Men det er tydeligt i interviewet med eleverne at de opfatter Thomsens tekst som postmodernistisk.

Søndergaards digt er også placeret under overskriften "Eksistensen". Overgangen fra de tekster der hører under temaet "Jeget og virkeligheden" til teksterne i temaet "Eksistensen" er meget brat. Vi bevæger os med eksistens-teksterne op på et refleksionsniveau som ligger meget højt over de foregående teksters. Dertil kommer at der er tale om digte, mens det foregående tema var domineret af prosatekster. Om der er tale om bedre eller dårligere tekster, eller om mere eller mindre appellerende tekster, må man prøve at konstatere ved gennemgangene af timerne. Men udtalelser fra lærerne tyder meget klart på at de under normale omstændigheder ikke ville have valgt at gennemgå lige netop disse tekster. Elevernes reaktion på de lyriske tekster er først og fremmest præget af at de ikke husker dem så godt. Det er fraværet af en fortælling og genkendelige personer der er årsagen. Særlig for en af pigernes vedkommende er det et tilbagevendende klagepunkt at digtanalyserne er for "overfladiske". Det er et mærkeligt synspunkt i betragtning af digtenes og digtgennemgangenes alt andet end overfladiske karakter, og det kan kun forklares med at for hende er gennemførelsen af personkarakteristikker det der giver danskundervisningen dybde.

### **Øvrige temaer**

Med rejsetemaet "Tiden og rejsen" er vi tilbage på grundbogens hovedspor. Lærerne bruger de to tekster af Boberg og Jensen som peger frem mod dobbeltinterviewet, men bruger ikke selve interviewet. Grundbogens pædagogiske fortælling bliver altså ikke brugt. I stedet har lærerne som nævnt selv konstrueret en anden fortælling der afsluttes med Line Knutzons drama, der samtidig kan fungere som 'værk', en obligatorisk bekendtgørelseskategori.

Jeg var meget interesseret i at få at vide om brugen af dramatekster med tilhørende -pædagogik havde haft indflydelse på elevernes udbytte af undervisningen.<sup>37</sup> Jeg spurgte derfor både Lærer 3 og eleverne

---

<sup>36</sup> Oplysningen stammer fra et foredrag Thomsen holdt på et efteruddannelseskursus i Dansk lærerforening i Skelskør 1990.

<sup>37</sup> Baggrunden for interessen skal bl.a. findes i Howard Gardners teori om at mennesket er udstyret med en række ret autonome intelligenser, og hans påstand om at skolen i en lang periode har satset entydigt på sproglig intelligens og nu

om anvendelsen af dramatiserede oplæsninger, som var den undervisningsform der blev benyttet i disse timer, bevirkede at andre elever kom til orde end normalt. Svarene var så entydige at det ikke er muligt at tage fejl. Både læreren og eleverne nævner en ganske bestemt elev som læreren karakteriserer som ”en meget sød og charmerende fyr, men som kommer hver anden gang og stort set aldrig har læst, han læste fantastisk op med en humor og en ironi, og det var faktisk meget vigtigt at han blev klappet ad. Han blev taget ind i klassen ad den vej”. Og tre af eleverne husker begivenheden således: ”Så vågnede han op, ikke... Og han lavede det jo vildt godt, det passede bare til ham, den person der. ... Ja, det var bare fantastisk.” Eleverne nævner også en anden elev der ikke deltog ret meget i undervisningen, men som fejrede triumfer i netop disse timer.

Det ser faktisk ud til at alternative anvendelser af litteraturen kunne være en vej ind til elever der ellers har det svært i skolen. Men det kræver en speciel indsats af lærerne. Lærer 2 fortæller at hun bruger flere metoder der er inspireret af dramapædagogik: readings, som svarer til det indledende arbejde med teksten på et teater, en udvidet form for ’den varme stol’, som giver eleverne lejlighed til improvisation, og fremdragelse af undertekster, som Thomas Bredsdorff har skrevet om i *Magtspi*<sup>38</sup>.

Det fremgår dog også af hendes kommentarer at træerne ikke vokser ind i himlen. Heller ikke på dette punkt er det så let at overbevise de altid skeptiske hf-elever om metodens fortræffeligheder. Hun omtaler et forsøg på at bruge dramatiske metoder på en tekst af Tove Ditlevsen. Reaktionen var meget blandet. En pige gav en fortolkning som læreren ikke mener hun kunne have givet hvis de ikke havde anvendt denne metode. En ældre mandlig elev syntes til gengæld at metoden var udtryk for følelsesmanipulation og ville ikke være med. Og det ville klassens tre tyrkiske drenge heller ikke.

### Æstetisk planlægning

Der findes flere fasemodeller som kunne bruges til at perspektivere de beskrevne forløb med, den mest nærliggende er nok Karin Esmanns<sup>39</sup> der bygger på begrebet ’den pædagogiske fortælling’.

Udgangspunktet for at bruge et sådant begreb er følgende tankegang: Danskfaget er et fag der spænder over en række forskellige aspekter, deriblandt et æstetisk. Det æstetiske kommer til syne i tre sammenhænge. For det første er de skønlitterære tekster og en del af de medietekster som gennemgås,

---

lige så entydigt satser på matematisk intelligens. Det er den unødvendige årsag til at store grupper af elever der særlig er i besiddelse af andre intelligenser, lider nederlag i skolen. Fx Gardner 1993. Debatten om brugen af Gardners psykologi i undervisningssammenhæng er siden blusset voldsomt op. Selv fastholder han at hans psykologiske teori ikke direkte kan bruges som didaktisk teori, for slet ikke at tale om som en anvisning på undervisningspraksis.

<sup>38</sup> Bredsdorff 1998. Også Lucas & McClymont 1998 præsenterer ideer fra dramapædagogik.

<sup>39</sup> Esmann 1998.

organiseret efter æstetiske principper. Dvs. at de forholder sig til skønhed og den særlige erkendelse som skønhedsorienterede tekster kan fremkalde. For det andet spiller æstetiske kategorier som helhed, form, kvalitet o.l. en rolle i selve fagkonceptionen, og de bliver derfor genstand for kommunikation i timerne. Og for det tredje spiller æstetiske forhold i almindelighed en rolle for de personer som er tilstede i timerne: eleverne og læreren.

Hvis man vil formulere disse tre forhold vha. systemteoretiske begreber, så er der tale om at det sociale interaktionssystem, den konkrete dansklektion, er indrettet på en sådan måde at der ligger en tilskyndelse til i den umiddelbare omverden at iagttage de sociale og psykiske systemer som kommunikativt eller bevidsthedsmæssigt opererer i mediet mening på en æstetisk måde. Det er lærebogsforfatterens og lærerens opgave at tilrettelægge forløb som faciliterer disse iagttagelser. Det kan gøres på mange måder, men det er i de senere år blevet mere og mere almindeligt at erkende at også selve den pædagogiske tilrettelæggelse derfor må have en æstetisk form.

Det er langt fra en erkendelse der er speciel for danskundervisningen. Al undervisning kan tilrettelægges ud fra æstetiske overvejelser, det gælder også undervisning i emner der ikke selv har et æstetisk indhold. Og erkendelsen er ikke engang speciel for skolesystemet. Tværtimod må man sige at der op gennem 1990'erne er sket et veritabelt æstetisk gennembrud i erhvervslivet.<sup>40</sup> Det er særlig 'fortællingen' betydning der har haft interesse, i en gennemført instrumentel udgave. I den situation må det være danskundervisningens opgave på én gang at bruge æstetiske midler, fx 'den gode fortælling', og at lægge en reflektorisk distance til dem.<sup>41</sup>

Danskfagets muligheder viser sig bl.a. i den måde forløb i undervisningen organiseres på. De kan organiseres narrativt. Esmann nævner at hun i sine iagttagelser særlig er stødt på to pædagogiske fortællinger som bruges i dansk. Den ene kalder hun for 'spiralmodellen'<sup>42</sup> hvor eleverne under lærerens ledelse føres op mod større og større erkendelse, ofte gennem beskæftigelsen med enkelttekster der sætter eleverne over for større og større udfordringer. Den anden model giver Esmann ikke nogen betegnelse, men beskriver den som tredelt: 1. skabelse af fælles forforståelse, 2. selvstændigt, uddybende gruppearbejde og 3. formidling af resultater.<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Institut for Fremtidsforskning har beskæftiget sig intenst med begrebet 'dream society' i en årrække og udvikler løbende nye koncepter. Ole Thyssen, der er professor på Handelshøjskolen i København, har skrevet flere bøger om emnet: Stjernfelt & Thyssen 2000. Thyssen 2003.

<sup>41</sup> Stjernfelt & Thyssen 2000 indeholder netop artikler der forholder sig reflektivt til disse forhold.

<sup>42</sup> Esmann 1998:328.

<sup>43</sup> Esmann 1998:328.

Den sidste form har en umiskendelig lighed med akademisk arbejde i almindelighed. Skabelsen af forforståelse svarer til fastlæggelse af problemformuleringer, afgrænsninger, teoretiske og metodiske valg, uddybningen til analysen, og formidlingen til fremlæggelsen af resultaterne. Det ser ud som en stringent og logisk fremgangsmåde som i en lidt anden udformning også ligger til grund for gymnasiets store opgaver. Ikke desto mindre er denne model kommet noget i krise i de senere år fordi modellens lineære karakter i praksis er vanskelig at fastholde som en korrekt beskrivelse af hvad der reelt sker i forskningsprocessen. Der foretages løbende valg som griber ind i flere af processens led simultant, og dette medfører at processen, som også Gregory Bateson<sup>44</sup> har været inde på, rettelig burde beskrives som mindre målrettet og mere kontingent<sup>45</sup>.

Karin Esmann arbejder i den sidste tredjedel af sin afhandling med en alternativ pædagogisk fortælling der i højere grad tager højde for kontingensforhold.

*I det foregående er der argumenteret for, at undervisningen må have sin æstetik, sin form, for at kunne udgøre en erfaring for eleverne. Forløbet må have en begyndelse, en midte og en slutning [...] For det første er den traditionelle lineære struktur, hvor tekst følger på tekst, afløst af et cirkulært princip [...] For det andet spiller metaperspektivet en fremtrædende rolle [...] For det tredje indgår perspektiveringsaspektet – dels i form af inddragelse af supplerende tekster, dels i form af historisk baggrundsviden af forskellig karakter – i alle faser af forløbet [...] For det fjerde bliver det et forløb, som eleverne selv bygger op, i og med at der er rum for valgsituationer<sup>46</sup>.*

Hvordan forholder de gennemgåede forløbs pædagogiske fortællinger sig til de præsenterede modeller? Både i grundbogen og i de realiserede forløb arbejdes der helt bevidst med at give undervisningen en mere organisk karakter end den blotte lineære gennemgang af tekst på tekst. Der arbejdes både med at fremlægge en forforståelse, som først bagefter bliver gjort til genstand for analytiske indgreb, og med en cirkulær struktur med tydelige æstetiske kvaliteter. I grundbogen lægges der op til øget elevaktivitet gennem arbejdsopgavernes karakter og gennem det afsluttende interviews eksistentielle appel til eleverne. I de gennemgåede forløb spiller brugen af dramatiske tekster en tilsvarende aktiverende rolle.

<sup>44</sup> Bateson 1998:37f.

<sup>45</sup> Det er en erkendelse man ikke mindst får når man skriver en Ph.D.-opgave. Omverdenens forventninger om at man fra starten kan gøre rede for hvad der skal ske, fx i form af problemformuleringer og projektbeskrivelser, er lidt af en fiktion.

<sup>46</sup> Esmann 1998:343f.

Den mest utraditionelle del af Esmanns model: elevernes egen indhentning af materiale har jeg ikke observeret. De to undervisningsforløb må siges hovedsagelig at være bygget op over en spiralmodel. Som jeg har påvist i beskrivelsen, foretages der særlig på overgangen mellem tema 1 og tema 2 en bevægelse der kan minde om en stigning til næste niveau i spiralen. Erkendelser der er bygget op i spillerummet mellem teksternes genkendelighed og tilknytningen til elevernes egne erfaringer, bliver i overgangen reflekteret på et højere abstraktionsniveau.

Af elevernes kommentarer fremgår det at det ikke er forløbets konstruktion der har deres store opmærksomhed. Det kan muligvis skyldes at jeg har interviewet dem for tidligt; forløbene var ikke ført til ende. Af senere samtaler med lærerne fremgår det at der skete forskellige opsamlinger af forløbene efter at jeg havde indstillet observationerne. Men det kan i interviewene ses at eleverne har bygget deres egne modeller med æstetiske indslag på grundlag af gennemgangen af enkeltteksterne. At det overvejende er enkeltteksterne de hefter sig ved, fremgår af at de kombinerer iagttagelser i tekster som hører hjemme i helt forskellige forløb. Men en elevs sammenblanding af de to tekster *Film* og *Niels* tyder også på at den sammenhæng disse to tekster indgik i, har spillet en rolle. Og disse tekstiagttagelser kan så i kombination med personlige oplevelser anvendes til nye sammenhængende konstruktioner der går helt på tværs af tekster, forløb og personlige oplevelser.

Man kan ikke heraf slutte at det kan være ligegyldigt hvordan lærebøger og undervisningsforløb er bygget op. Der kan sagtens være tale om at en teksts virkning forstærkes eller svækkes af de omgivelser den sættes ind i. Man kan snarere slutte at undervisningen må anskues som en helhed, der så konstant nedbrydes og danner materiale for nye helheder. Med Luhmanns udtryk sker der i kunsten hele tiden en konstant dannelse af former der derefter nedbrydes og genbruges som medier for nye former, og i den forstand ligner konstruktion af undervisningsforløb kunstnerisk virksomhed. Som antydnet, se s. 187ff., ligger der en mulighed for udvikling af lærerens professionalisme i en øget fokusering på en inddragelse af eleverne i konstruktionen af og refleksionerne over undervisningsforløb.



## Kapitel 10. Timernes fælles træk

Undersøgelsen er alment fagdidaktisk, dvs. at almindelige og fagdidaktiske iagttagelser optræder mellem hinanden på fagdidaktiske præmisser. Designet er indrettet efter dette hensyn, og analyserne kan derfor ikke læses som portrætter af lærere og elever. Betragtninger over lærernes måde at undervise på angår kun de observerede timer med de dertil knyttede begrænsninger som skyldes undersøgelsens kortvarighed, delvis eksperimentelle præg samt almindelige dobbeltkontingente forhold<sup>1</sup>. En fortegnelse over det indsamlede materiale findes i bilag 2. For at dokumentere metoden er transskriptionen af en af timerne vedlagt som bilag 11. Repliknumrene henviser til transskriptionerne.

Opbygningen af analyserne afspejler det almene fagdidaktiske udgangspunkt. Den overordnede interesse er at undersøge hvordan de litterære tekster påvirker undervisningen. Derfor er undersøgelsen overordnet struktureret efter teksterne: Guldager, Thomsen, Søndergaard. Men en del træk går igen fra time til time, og for at undgå gentagelser omtales disse træk samlet i dette kapitel.

### Kontrolformer

Fortolkningens forløb influeres af de kontrolformer som anvendes. Som det fremgår af gennemgangen af forskellige teorier om magt og kontrol (se s. 160), bygger jeg på teorier der hævder at det er umuligt ikke at udøve kontrol i kommunikationssituationer. Omvendt er det heller ikke muligt at udøve total kontrol. Synspunktet kan udledes af systemteorien, og det er en af årsagerne til at jeg har valgt netop denne teoriramme<sup>2</sup>. Dette forhold er karakteristisk for al asymmetrisk kommunikation: i skolen, i organisationer, virksomheder o.l. I denne forstand er undervisningssituationer ganske realistiske forberedelser på livet uden for skolen.

Der optræder to forskelle i analysen. Den ene er forskellen mellem formel og indholdsmæssig kontrol. Indholdsmæssig kontrol behandles nærmere i afsnittene om konstruktionen af den enkelte times

---

<sup>1</sup> Dobelktingens er uheldig, men umulig at komme udenom. Lærerne har gerne villet imødekomme mine ønsker. Det kommer fx frem i følgende skriftlige kommentar fra en af lærerne længe efter afslutningen på observationerne: "[Søndergaard-timen], hvor jeg lod eleverne styre tolkningsforløbet i større grad, da du, som du sagde, primært var interesseret i at iagttage tolkningsrummet der opstod og i mindre grad lærerens undervisning". Det er helt korrekt opfattet, men lærerens iagttagelse af mine ønsker har muligvis ændret hendes undervisning på en måde som jeg egentlig ikke havde tilsigtet. Noget tilsvarende gør sig formentlig i varierende grad gældende i samtlige timer. At en lærers undervisning ændrer sig fra klasse til klasse og fra time til time har jeg kunnet konstatere ved observationer i USA af den samme lærer i forskellige klasser. Portrætterende konstateringer i retning af "denne lærers undervisning er dialogisk" ville derfor være udtryk for en idealisering som ikke er af interesse i denne afhandling.

<sup>2</sup> To andre teorier med samme påstand er Foucaults teori om produktiv magt og Manuel Castells netværksteori.

meningsdimensioner. I dette afsnit gælder det kun den formelle kontrol. Den anden er en skelnen mellem lærer- og elevkontrol. Både læreren og eleverne udøver kontrol uanset hvilken arbejdsform der anvendes, men magtfordelingen er meget forskellig alt efter om der anvendes klassesamtale, elevfremlæggelser eller gruppearbejde. I projektarbejde gør der sig igen en fjerde type fordeling gældende, men denne form analyseres ikke i afhandlingen.

Forskellen mellem formel og indholdsmæssig kontrol er vigtig. I klassesamtaler har læreren næsten altid en høj grad af formel kontrol, men formel kontrol er ikke nogen garanti for indholdsmæssig kontrol. Faktisk vil enhver nogenlunde erfaren lærer af hensyn til elevernes læring give afkald på at udøve total indholdsmæssig kontrol. Det er også tilfældet i de observerede klasser, men i forskellige former. Først analyseres lærerkontrol i klasseundervisningen, derefter elevkontrol under elevforedrag, til sidst elevkontrol under gruppearbejde. De manifestationer af kontrol i klasseværelset jeg har interesseret mig for, er følgende:

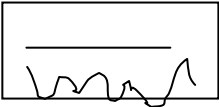
- placering i lokalet
- kropssprog
- brug af tavlen
- brug af bordet
- verbalsprog
- kontrol af turtagning
- autoritet, lærerfaglighed og elevfaglighed.

Formerne gennemgås ikke en efter en, men iagttagelser tages op i de sammenhænge hvor jeg har fundet det væsentligt.

### **Lærerkontrol**

Alle klassesamtalerne må betegnes som lærerstyrede og stilerede. Både eleverne og lærerne fastholdes i de samme fysiske stillinger og sociale roller i lang tid, selv om der forekommer afbrydelser: elevoptræden, summearbejder, gruppearbejder, filmforevisning o.l. Men læreren har dog en vis bevægelsesfrihed. I alle tre klasser er der et bord til læreren, her placeres forskellige materialer, og lærerne vender med mellemrum tilbage til bordet som en slags base, som de også kan støtte sig på med hænderne og derved læne sig frem mod eleverne. Derimod forekommer det ikke at lærerne sætter sig ned ved bordet. Undervisningen i 2.g. finder sted i et stort lokale, og her bevæger Lærer 1 sig i hele

lokalet, selvom hun ind imellem skriver på tavlen. Lærer 2 bevæger sig med mellemrum frem mod eleverne, men da hun skriver meget på tavlen, opholder hun sig meget af tiden umiddelbart foran den. Lærer 3 skriver mindre på tavlen, men til gengæld bruger hun tavlenotaterne til at strukturere samtalen undervejs, og hun opholder sig derfor hele tiden umiddelbart foran tavlen. For at give et indtryk af den væsentlige transformationsform som udgøres af tavlenotaterne, gengives tavlen sådan som den ser ud ved slutningen af Søndergaard-timen i 3.g.

Jeg	Omverden		Digtet
Vi, mennesket	viden (mørk, glemt)		åbenlyst rum
Sanser	fornuft	følelser	metafor / billede
Frustreret	lineært	ulineært	skabe nyt liv
Glemt viden	orden	følelsesbetonet	nyt opstår / en del går til
Tabt mangel		ulogisk	
Søgen		træer kaos	
		Gentagelser	
Drøm			

Hvis man skal afkode tavlen, kræver det at man har været til stede i timen<sup>3</sup>. Tavlen indeholder en overskuelig gengivelse af specielt to fortolkninger som læreren fremsætter i timens løb (om indholdet af 'lærerens første' og 'lærerens anden fortolkning' se s. 353). Udgangspunktet for samtalen er forskellen mellem jeg og omverden. Senere markeres en forskel i omverdenen mellem lineært og ulineært, markeret ved en streg mellem de to formationer af ord som er knyttet til de to begreber. Forskellen mellem lineært og ulineært illustreres også grafisk foroven på tavlen. Et stykke henne i timen præsenterer læreren en ny fortolkning der knytter sig til den litterære teksts funktion. Den fortolkning står til højre. Og endelig er ordet "drøm" nederst til venstre sporene af en elevfortolkning. Strukturen

<sup>3</sup> Jf. Stanley Fishs berømte eksperiment med tavlenotater der blev genbrugt i flere timer efter hinanden med forskelligt emne. Fish gik ud fra at notaterne ingen egen mening havde, den blev til idet de studerende fortolkede dem, forskelligt alt efter fortolkningsfællesskabets karakter, Fish 1980. Jeg mener at et systemteoretisk syn på kommunikation er mere brugbart: tavlenotaterne læses forskelligt hvis der etableres forskellige kommunikative systemer der iagttager dem som oplæg til kommunikation. I nogle tilfælde bliver der ingen kommunikation. Læserne af denne afhandling har fx ingen mulighed for at forstå de gengivne notater og deltager derfor ikke i en kommunikation med notaterne som medium. Men læserne kan evt. indgå i en ny kommunikativ situation med mig, idet jeg fortolker notaterne. Men min fortolkning af notaterne ændrer ikke på dem.

er lærerens, men analysen af transskriptionerne viser at stort set alle enkeltordene er kondenserede elevreplikker. Det ville være muligt at sætte repliknummer på hvert enkelt ord.

Mens læreren skriver på tavlen, skriver nogle af eleverne det samme i deres notater. Jeg lånte på et tidspunkt en 2.g -elevs notater og kunne konstatere den omhu alt var noteret ned med. Omvendt kan jeg på optagelser i specielt hf-klassen se at i hvert fald en del af drengene ikke tager notater.

Undersøgelsen giver ikke mulighed for at afgøre hvilken nytte eleverne har af notaterne<sup>4</sup>. Man kan opfatte dem som tænkeskrivning der strukturerer læringen mens den finder sted. Eller som en formidlingsskrivning som foregår sådan at eleverne ved at imitere læreren formidler information til sig selv. Nogle af eleverne i 3.g har gengivet deres notater i de efterskrivninger til mig som jeg bad dem om at skrive, og der er tale om ganske omfattende mængder af ord, men ofte i en form der, som nævnt, er umiddelbart uforståelig for andre, men kan fungere som støtte for elevens hukommelse. Som man vil kunne se på s. 210f., er der elever der kan huske timer der ligger op til to år tilbage. Man må formode at notaterne kan fungere som en 'trigger' for hukommelsen, fx i en eksamenssituation.

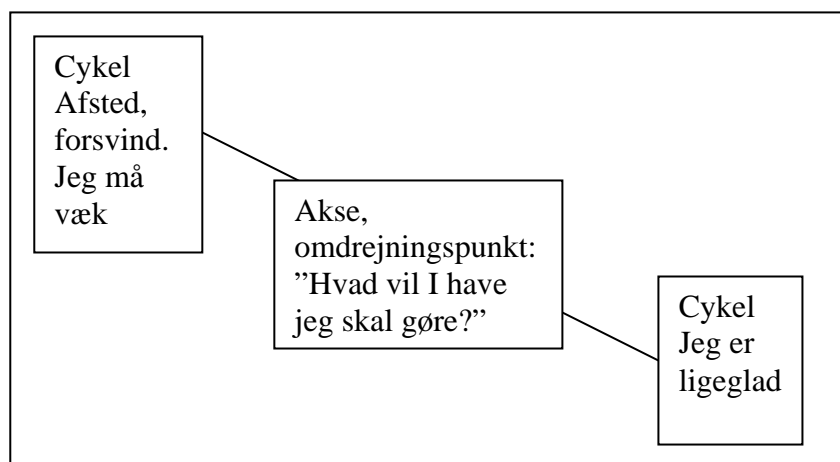
Min fortolkning af tavlen – og jeg opfører mig jo i den situation nærmest som en elev der afkoder sine notater til eksamen – viser at tavlens meddelelse må aflæses rumligt, men at den også skal suppleres med en oversættelse til en tidsstruktur. Hvorfor står notaterne til højre fx der hvor de står? Fordi de udgør en alternativ, eller fordybet, fortolkning som kom til sent i timens løb. Hvad betyder ordet ”drøm”? Det forstår man kun hvis man kan huske hvad der skete i timen<sup>5</sup>.

En anden måde at bruge tavlen på kan ses i Guldager-timen i 2.g. Eksemplet stammer fra gennemgangen af *Svingdør* hvor der kommer en meget illustrativ grafisk figur op på tavlen over digtets opbygning. Det er svært at sige om figuren er planlagt på forhånd eller om den opstår inspireret af gennemgangen af teksten:

---

<sup>4</sup> Den elev der lånte mig sine omhyggelige notater og fik dem tilbage før eksamen, fik ikke nogen høj karakter.

<sup>5</sup> Der er en interessant parallel mellem tavlenotater og børns og traditionelle folkeslags brug af tegninger. Tidsforløb er her kondenseret til simultane rumgengivelser, der kun kan forstås ved at tiden bliver genaktiveret i en ledsagende fortælling. Se fx Gunther Kress 2003, eller fortolkninger af aborigine kunst og såkaldte 'sanglinjer'.



Kasseformen går igen fra Guldagers tekster, der er skrevet i hvad Lars Bukdahl har kaldt "Ritter Sport format"<sup>6</sup>. Figuren er bygget op over ligheden (cykel) og modsætningen (panisk aktivitet vs. ligegladhed) mellem digtets begyndelse og slutning og holdt sammen af digtets 'aksesætning', et udtryk læreren bruger i timen. Den nedadgående diagonal repræsenterer digtsamlingens titel: *Styrt*.

Guldager-timen i 3.g er præget af elevernes store iderigdom og deres problemer med at sortere i iagttagelserne. Læreren bruger tavlen til at støtte sorteringen, og fylder i løbet af denne dobbeltime tre tavler. Den sidste ser således ud:

Svingdør	fart/bevægelse	Ankomst Husumgade
Jeg → man	værdirelativisme	fokus på individet, forholdet til samfundet
Jeg forsvinder		bevægelse mod forløsning → ironi
Bevægelse ud, et styrt		søger sammenhæng
Accept af kaos		kompleksitet
Kasseform, kasser		

Eksemplet er taget fra sammenligningen mellem *Svingdør*, som klassen har læst i en tidligere time, og dagens tekst, *Ankomst, Husumgade* og udgør et overblik over forfatterskabets udvikling. Analysen er centreret omkring fænomenet 'bevægelse' og den helt forskellige valorisering fænomenet har i de to

<sup>6</sup> Bukdahl 1999.

bøger der udkom med 7 års mellemrum. Opstillingen er uhyre overskuelig. Af særlig interesse er det også at se hvordan læreren har tacklet det forhold at klassen i lang tid holder fast i to fortolkninger, en der regner med at *Ankomst*, *Husumgade* er ironisk og en der ikke gør. Her er begge fortolkninger indført med en pil imellem der angiver den rigtige retning! Brugen af pilen er faktisk et forsøg på at indskrive, ikke digtets, men klassesamtalens udvikling på tavlen<sup>7</sup>.

Eksemplerne illustrerer hvor vigtigt et værktøj tavlen er og hvor forskelligt lærerne bruger den. Lærer 1 bygger tavlenotaterne op sådan at en enkelt pointe bliver strukturerende. Man har ikke indtryk af at læreren absolut har udset sig en bestemt pointe på forhånd, men selve det at pointere sin fremstilling går som en rød tråd gennem al Lærer 1's undervisning. Læreren pointerer selv, og hun prøver at træne eleverne i at pointere. Lærer 2 bruger tavlen som et redskab i dialogen med eleverne. Også her er pointering og kondensering selvfølgelig nødvendig, men lærerens bestræbelser har en anden cirkulær karakter. Pointer vendes og drejes i en stadig kontrol af hvad eleverne mener med det de siger. Lærer 3 strukturerer notaterne meget tydeligt, idet hun ofte inddeler tavlen i kolonner på forhånd. De iagttagelser der fremsættes i timen, skrives så ind i den relevante kolonne. Det er også en fremgangsmåde Lærer 2 lejlighedsvis anvender, men strukturen sprænges ofte af eleviagttagelserne, og strukturen revideres undervejs. I 3.g opstår strukturen ikke i lige så høj grad undervejs i timerne som det tilsyneladende sker hos de to øvrige lærere.

De forskellige måder at bruge tavlen på har det til fælles at tavlen er et refleksionsredskab for både læreren og eleverne og at den tilbyder en grafisk form som alternativ til den verbale. De valg som udgør kommunikationen, bliver meget tydelige når der skal skrives på tavlen, og det fører særlig i 2.hf til mange metadiskussioner. En omkostning er at tavlebrugen nedsætter tempoet og intensiteten i samtalen, og i 3.g's Thomsen-time giver læreren derfor afkald på at bruge tavlen.

Tavlen bruges også når der ikke skrives på den. Lærerens placering tæt ved tavlen er betinget af at hun hele tiden ledsager samtalen med pegende bevægelser op på den del af strukturen der bliver kommunikeret om. I transskriptionen kommer det til syne som deiktiske udtryk som er uforståelige hvis man ikke samtidig ser på videooptagelsen. Tekstfortolkningen er i tavleformatet i næsten fysisk forstand blevet et rum som klassen bevæger sig rundt i.

---

<sup>7</sup> Lærerens kommentar om klassen: "Klassens lidt kaotiske/anarkistiske optræden krævede struktur i klassetimerne." Deres adfærd havde fx medført lærerskift i 2.g i et andet fag. "Senere i 3.g forløbet overtog eleverne i stadig større grad undervisningen."

Man kan diskutere hvilken rolle fysiske forhold, som fx lærerens placering i forhold til tavlen, spiller. Overfladisk set ville man måske sige at anderledes kan litteraturundervisning ikke foregå, men det er ikke korrekt. Den største forskel mellem traditionel undervisning og projektundervisning ligger muligvis i de ændrede fysiske forhold, og i forbindelse med gruppearbejde kan man da også se andre, mindre drastiske, forskelle. Den fysiske placering og dynamik er betydningsladet. Er det udtryk for et demokratisk sindelag at læreren bevæger sig ned blandt eleverne, eller er det udtryk for ønsket om kontrol? Efter min vurdering må bevægelsen ned blandt eleverne opfattes kontrollerende, med mindre læreren samtidig overlader hovedrollen til en eller flere elever. Det sker i Søndergaard-timen i 2.g under elevforedraget hvor læreren placerer sig bagest i klassen. Hvordan skal lærernes stående position fortolkes: som udtryk for engagement og respekt for eleverne eller som udtryk for dominans?<sup>8</sup>

Også brugen af verbalsprog er vigtig. Lærer 1 har et gennembehersket, æstetisk bevidst talesprog, og Lærer 3 benytter også en behersket form. Lærer 2 benytter ofte en form som sammen med tavlebrugen, graden af indholdsstyring og antallet af fortolkninger udgør en meget interessant alternativ undervisningsmetode som har store konsekvenser for fortolkningsprocessen. Lærer 2 bygger i meget høj grad direkte på elevfortolkninger. At skrive elevernes fortolkninger op på tavlen løbende kræver gehør og omformateringer. Det skal besluttes af lærer og elev hvilken form tavlenotatet skal have, hvor det skal stå på tavlen, og hvordan videre tilslutninger i kommunikationen kan faciliteres. Verbalsprogligt ytrer det sig i selvfrydelser<sup>9</sup> der også kan betragtes som en form for omformateringer. Formen kommer mest til sin ret i Thomsen-timen hvor klassesamtalen er bygget næsten 100% op på denne form, men et godt eksempel fra Søndergaard-timen ser således ud:

---

<sup>8</sup> På dette punkt er danske og fx amerikanske læreres bevidsthed og adfærd efter mine erfaringer meget forskellige, idet det skal bemærkes at de fleste af de timer jeg har observeret i USA var timer i Middle School og Junior High School, dvs. 7.-8. klasse. Amerikanske lærere indtager flere forskellige positioner i klassen i overensstemmelse med hvilken klasse det er, hvilket lokale de befinder sig i og hvilken aktivitet der er i gang. Som regel er lokalet lærerens, mens eleverne i pauserne vandrer (dvs. løber) rundt fra den ene lærers lokale til den andens. Eleverne er altså på besøg i et næsten halvt privat område som til dels er præget af at her opbevarer læreren sine ting, og her spiser hun sin frokost. Lærerværelser spiller sjældent nogen stor rolle. Jeg har set en lærer der sad mageligt i en dyb lænestol på en forhøjning foran eleverne som en Onkel Oplæser, en lærer der i perioder styrede klassen fra sit skrivebord *bag* eleverne, en lærer der sad på en stoleryg blandt eleverne. Når der skal diskuteres litteratur, dannes ofte en 'literature circle' hvor også læreren sidder ned hele tiden. Hvis læreren rejser sig op, bryder det den næsten intime stemning og ændrer timen til noget andet. Samtaler om litteratur foregår ikke stående. Forestillingen om at dansk gymnasieundervisning skulle være specielt uformel er ikke i overensstemmelse med disse iagttagelser, men muligvis nok hvis man sammenligner med forholdene i fx Sydeuropa. Jeg tror der er tale om et didaktisk område som er forsømt i Danmark. Dansk lærere i gymnasiet står næsten automatisk op foran deres siddende elever.

<sup>9</sup> Selvfrydelser bliver i CELAs kodesystem angivet som 'reparation af spørgsmål'. Formen kan bruges i større eller mindre udstrækning, og mere eller mindre bevidst.

P1,5	Det er meget eventyrligt.
L20	Ja
P1,6	Ja, med det kølige vand og den med at alting kan gå i stykker som glasmosaik eller papirtyndt.
L21	Ja. Sig lige det sidste igen. At alting.
P1,7	Ja. Hvad er det der står. Det kan så let som ingenting gå i stykker som en glasmosaik eller som papirtynd is. Det er sådan lidt eventyrligt.
L22	Ja, hvad skal man. Er det beskrivelsen eller universet der er eventyrligt. Eller. Hvad mener du.
P1,8	Det er beskrivelsen. Jeg har fået indtryk af det sådan er snedronningen. Det er i hvert fald et koldt rum og skrøbeligt.
L23	Ja. Det kolde, kølige. Må jeg skrive eventyrligt her så.
P1,9	Ja.

Eleven er i gang med at udtale sig om det fiktive rum i Søndergaards prosatekst og fremsætter den overraskende iagttagelse at det er eventyrligt. Læreren siger blot: ”Ja”, og det forstås af eleven som en opfordring til at give en forklaring. Ordlyden i L21 skyldes at læreren er ved at skrive pointen op på tavlen. Måske er der bare tale om et check af om hun nu også har hørt rigtigt, men igen forstår eleven bemærkningen som en opfordring til endnu en overraskende forklaring: at hun har associeret til H.C. Andersens *Snedronningen*. P1,5 består af en konstatering på fire ord. I P1,6 kommer dokumentationen. I P1,7 er der både en erkendelse af at det ville være på sin plads med yderligere dokumentation, selve citatet og en helsætning som kommentar. I L22 ses et typisk eksempel på selvfølgelig. Formuleringen vendes og drejes grammatisk således at eleven har mere end én tilslutningsmulighed for sit svar. I L23 ses et lige så typisk eksempel på Lærer 2's brug af elevernes replikker: eleven tvinges til at vælge formulering og placering på tavlen.

Alt efter hvilket teoretisk udgangspunkt man antager, kan dette opfattes som et eksempel på dialog i 'zonen for den nærmeste udvikling' (se s. 42) hvor der finder en læring sted som derefter kan internaliseres af den lærende. Læreren betragtes her som en der ved bedre og som gennem stilladsering hjælper eleven op på et højere kognitivt niveau. Eller, alternativt, som et eksempel på hvordan et kommunikativt system opererer ved hjælp af egen- og fremmediagttagelser og med to psykiske



systemer i sin omverden. Her går man ikke ud fra at rollerne på forhånd er fastlagt på samme entydige måde. En ordveksling som den citerede forekommer mig bedst at kunne forstås ud fra den sidste teori. Det er klart at der finder en kommunikativ operation sted, og at det kommunikative system i løbet af ganske få replikker antager en betragteligt større kompleksitet. Men hvem er det der lærer og internaliserer? Ifølge en Vygotsky-inspireret læringsteori skulle det være eleven, men der er intet der tyder på at læreren i denne ordveksling starter med at sidde inde med en viden som eleven ikke har. Læreren bliver tydeligt overrasket over elevens læsning. Lærers adfærd i det kommunikative system animerer derefter gennem de nævnte omformateringer eleven til gradvis at ændre det kommunikative system gennem iagttagelse af sit eget psykiske system. Klasesamtalen vinder i kompleksitet, hvad der sker psykisk er det derimod ikke muligt at iagttage i selve situationen.

Lærers metode kan karakteriseres som 'forhaling'. Kommunikationen flyder ikke hurtigt, men tvinges ind i mere kringlede baner gennem lærers tøv. Det er en af den pædagogiske forsknings mest kendte opdagelser at 'long waiting time' kan virke aktiverende på eleverne. Ingen af de tre lærere benytter sig decideret af den teknik at holde lange pauser, men de har hver sin teknik til at fremkalde en lignende virkning. Lærer 1 siger nogle gange: "Mere, mere!", opfordrer til omformuleringer og beder i øvrigt mange gange eleverne om at tale langsommere og tydeligere. Det velplejede sprog betyder meget i hendes timer. Lærer 2's selvfrydelser virker også aktiverende, bl.a. fordi de kombineres med en overordentlig lydhørhed over for eleverne. Hun beder ikke elever omformulere sig, men hun er den af lærerne der mest bruger den responsform der kaldes 'check', altså: har jeg forstået dig rigtigt? I 3.g bidrager eleverne af sig selv til undervisningen i så stort omfang at den didaktiske metode bliver mindre betydningsfuld.

### **Elevkontrol under oplæg**

Søndergaard-timen i 2.g indledes med et elevoplæg på grundlag af en avisartikel af Jens Kerte, og det giver lejlighed til at analysere hvordan elevkontrol kan manifestere sig. Hvad sker der når læreren slet ikke styrer og en ganske dygtig elev tager over? Jens Kertes artikel er noget af et fund fordi den både bruger en del matematiske begreber og indeholder en række konkrete eksempler med tydelig relevans for fortolkningen af Søndergaards digt. Herved lægger den sig hen over skellet mellem naturvidenskab og humaniora. Udgangspunktet er fx en lille historie om hvordan hovedmændene bag La Grande Arche i Paris, arkitekten von Spreckelsen og ingeniøren Erik Reitzel, begge danskere, fandt frem til konstruktionsprincippet i den enorme bygning ved at blæse sæbebobler i forskellige

ståltråds konstruktioner. Derefter præsenteres de relevante analysebegreber: det gyldne snit, Fibonacci-tal, minimalkonstruktioner, logaritmiske spiraler o.l.

Den opgave eleven står overfor, er at analysere tekstens fordeling af begreber og narrative eksempler og på grundlag af denne analyse selv at konstruere en ny tekst der ikke gentager forlægget, men benytter det som medie for en form der må etablere en ny balance mellem begreber og eksempler med henblik på hensigtsmæssig kommunikation. Dvs. under hensyntagen til at modtagerne ikke er læsere af Politiken, men lyttende gymnasieelever. Overfladisk set er der tale om en simpel opgave. Den slags referater fremstiller elever mange af i løbet af deres skoletid, men som det fremgår af analysen, er der i virkeligheden tale om en temmelig kompliceret opgave. Læreren har til støtte for eleven produceret et par overheads af artiklens flotte illustrationer. Eleverne har haft sort-hvide kopier med hjem, men kan i timen også se billederne i farver. Og oplægsholderen kan bruge dem i sin fremstilling.

Hvis man skal karakterisere hvordan eleven løser sin opgave, kan man gå en omvej over de bedømmelseskriterier for mundtlig fremstilling man arbejder med i Sverige og Norge. I Sverige bruges de i forbindelse med de såkaldte nationale prøver<sup>10</sup>, og her får læreren fra Skolverket tilsendt en vurderingsvejledning i fire punkter. I Norge kommer eleverne op til en tredelt mundtlig eksamen. Den ene tredjedel består i en fremlæggelse af et stof, fx litteratur- eller sproghistorie, og denne fremlæggelse bedømmes efter følgende kriterier som findes i en eksamensvejledning:

- Samling: stofvalg, kildebrug
- Ordning: rækkefølge, indre struktur, tidsforbrug
- Formning: ordvalg, præcision, variation, hjemme-/udesprog, tilpasning
- Hukommelse: frigørelse fra manus, personligt præg, kropsholdning
- Fremførelse: øjenkontakt, stemmebrug, evne til at skabe kontakt.

---

<sup>10</sup> I Sverige blev studentereksamen afskaffet i 1968. Til gengæld gennemføres der nationale prøver i selve timerne på grundlag af et centralt udsendt prøvemateriale. En af disse obligatoriske prøver er en meget kort mundtlig fremlæggelse som alle elever skal igennem i afgangsklassen og som skal bedømmes af læreren. Karakteren indgår i elevens endelige karakter som et element blandt flere, bl.a. de to skriftlige prøver der stilles på grundlag af det samme prøvemateriale. Disse oplysninger bygger på Undervisningsministeriet 2001:253f. hvor man kan læse om forholdene i Sverige, og på s. 206-08 hvor man kan læse om forholdene i Norge. Det skolesystem hvor der lægges mest vægt på systematisk træning i mundtlig fremstilling, er tilsyneladende det engelske hvor der forekommer regulær træning i disputerekunst, se *ibid.* s. 105-7 og s. 109. Også i USA har jeg overværet timer i fremlæggelse hvor præstationerne af læreren bedømmes ud fra en evalueringsmodel. Materiale fra Sverige kan hentes på Skolverkets hjemmeside.

Foredraget virkede sammenhængende da jeg hørte det i klassen, det har altså fungeret som kommunikation, og sammenhængen kan også mærkes på videooptagelsen, men nedskrevet virker det mere diffust. Men sådan virker transskriptioner af talesprog som regel. Man har fx ikke noget billede af elevens fysiske kontekst. En del af hendes formuleringer er kun forståelige når man kan se at hun peger på tavlen o.l., mens de i det kontekstafhængige skriftsprog virker forvirrende. Eleven er også under et tredobbelt pres, idet hun skal forholde sig til tre helt forskellige modtagere: kammeraterne, læreren og observatøren. Men netop i denne tredobling af kommunikationen bliver nogle bestemte træk som er karakteristiske for normal undervisning, med dens dobbelte kommunikation, tydeliggjort.

Med hensyn til *ordning* så skaber eleven faktisk en ny sammenhæng ved at fastholde artiklens begrebsliggørelse men ændre på eksemplerne. Hun sorterer i dem, bytter om på rækkefølgen af dem og henviser også to gange til egne erfaringer, i det ene tilfælde til manglende erfaring, i det andet til en opmåling af sin egen krop for at illustrere det gyldne snit.

En af de store forskelle mellem elev- og lærerkontrol kommer til syne hvis man fokuserer på oplæggets *formning*, mere præcist på (den manglende) præcision. En af de vigtigste årsager til det diffuse præg er et forhold som også kan iagttages i classesamtaler og gruppearbejde, nemlig elevernes manglende lyst eller evne til at bruge benævnelser, fx egnavne, tids- og stedsfastsættelser, begreber og fastlæggelse af agensforhold. I Kertes artikel står omhyggeligt angivet hvilke videnskabsmænd, kunstnere og filosoffer der refereres til og hvad de har skabt. Men eleven henviser kun til dem med udtryk som: ”Så er der en filosof som har sagt” o.l. Ikke et eneste navn eller årstal nævnes.

I betragtning af at eleven faktisk er omhyggelig med at fastholde de matematiske begreber, så kan hendes sløsethed mht. navne og årstal fortolkes sådan at hun ikke tillægger den narrative del af artiklen nogen specifik betydning. Hun betragter de anvendte eksempler som tilfældige og udskiftelige, fordi de bagvedliggende meningsstrukturer er ukendte for hende. Hvor en ’dannet’ læser ser at von Spreckelsen og Reitzel aldeles ikke er tilfældige eksempler, men skal opfattes i en kontekst der er så omfattende at den kun kan antydes, så ser hun ikke konteksten. Som indeholder elementer som: byen Paris’ struktur, historie og betydning, emnet: danskeres indsats i verden, forholdet mellem en humanist som Spreckelsen og en tekniker som Reitzel, kønsspecifik anvendelse af krop og fantasi osv. Hvortil kommer et historisk perspektiv der strækker sig fra den vestlige civilisations fødsel til i dag. Mao. artiklen er reelt uforståelig for en læser uden almen dannelse, og herved ligner den i øvrigt alt det materiale fra klasserummets omverden der iagttages fra det almindelige gymnasiale klasserum.

Der er principielt to mulige didaktiske svar på denne udfordring. Det ene består i en formidlingsdidaktik hvor man systematisk, doseret og med nøje planlagt progression, indfører eleverne i den nødvendige viden og håber på at de derefter selv er i stand til at anvende den. Det andet er en autenticitetsdidaktik som lader eleverne bygge deres viden og færdigheder op mens de tager livtag med fx avisartikler som de i første omgang ikke forstår. I denne time er den sidste mulighed blevet anvendt.

Et andet eksempel på manglende præcision er elevens problemer med at konstruere overgange mellem foredragets sekvenser. Det bliver hovedsagelig ved en og-så-og-så-komposition. I denne time giver lærerens overheads en vis struktur på oplægget, og eleven bruger også både på opfordring og uopfordret tavlen, så der er langt fra tale om et ustruktureret oplæg. Men også her gør den omtalte ulyst til at forpligte sig på noget præcist, her en rækkefølge, sig gældende. Årsagen er igen at eleven ikke kan se betydningen af artiklens rækkefølge af begreber og narrative indslag, og artiklen er da heller ikke strengt argumentatorisk, men blander argumentation og narration. Men eleven har ikke helt forstået at hendes opgave er at konstruere en ny begrundet rækkefølge, argumentatorisk eller narrativ.

Disse forhold påvirker også *fremførelsen*, fx kropssproget. Det bliver ekstremt udstillet under et foredrag, og i dette tilfælde virker det fx påfaldende alderspræget og kønnet. Der er tale om en ung kvindelig elev der tydeligvis føler sig eksponeret. Hun bevæger sig med meget bløde kvindelige bevægelser, samtidig med at hun hæmmer dem, bl.a. når hun skal bruge tavlen og projektoren. Der er en frigjort diskurs som kommer til udtryk i hendes påklædning og bløde bevægelser og som stammer fra hendes rolle som kammerat blandt kammerater. Og en tæmmet skolediskurs der kommer til udtryk i hendes forsøg på at optræde som checket hjælperlærer på linje med læreren og over for kammeraterne. Det er dette diskursive sammenstød eller mødested der også kan iagttages i hendes sprog. Hun har forstået artiklen, men det mundtlige sprog og kropssprog hun anvender, skal bruges til meget andet end til at videregive skolerelevante informationer. Sproget signalerer elevens faglige kompetence på det niveau hun ønsker at placere sig på i kammeraternes og lærerens øjne, men også at hun hører til i en bestemt elevgruppering som bruger både kompetencen og kønnetheden som identitetssignal. Noget i retning af: jeg er en dygtig, køn og flink pige, men ikke så dygtig at jeg er en nørd, ikke så køn at jeg er utilnærmelig og ikke så flink at jeg er kedelig<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> En af de nyeste undersøgelser af hvordan gymnasiepigener konstruerer deres identitet verbal- og kropssprogligt er Fanny Ambjörnsson 2004.

Erving Goffmann (se s.105) har beskrevet klasserummet som bestående af en front- og en bagzone, og hvordan det er et elevbehov at få lejlighed til at bevæge sig i begge zoner. I den analyserede time får adskillige elever lejlighed til at træde frem. I starten af timen læser tre elever teksten op foran resten af klassen. Oplæserne risikerer ikke så meget som oplægsholderen, for de har digtet at holde sig til, hvilket i øvrigt demonstrerer en vigtig egenskab ved kunstværket. Dets karakter af færdig form giver brugeren mulighed for at fremføre det eller diskutere det uden at udlevere sig selv. Oplægsholderen er mere udleveret, og det er tydeligt at hun har et splittet forhold til sin ageren. Stemmen svigter ind imellem af generthed, men oplevelsen virker alligevel så oplivende på hende at hun bagefter er usædvanlig aktiv i klassesamtalen.

Også *bukommelse* spiller en stor rolle. I den norske bedømmelsesvejledning tænkes der nok ret snævert på om eleven har memoreret stoffet så hun ikke behøver at læse op af et manuskript, men perspektivet rækker langt ud over den enkelte time. Manglende anvendelse af præcise tids-, steds- og personbenævnelser er temmelig sikkert en af årsagerne til at mange elever har svært ved at huske hvad de har lært. I reformpædagogikken har man i mange år modarbejdet undertrykkende udenadslære. Men en systemteoretisk analyse giver et helt andet billede. Idet eleven undlader at benævne fx Erik Reitzel, forhindrer hun hans navn i at blive en del af systemet, dvs. klassesamtalen. Det bliver kun hans afpersonaliserede handlinger. Uden benævnelse, ingen eksistens inden for systemets grænser, og dermed ingen mulighed for fremtidige bevidsthedsmæssige eller kommunikative tilslutninger.

Kontrol er et alment socialt fænomen, og kontrol i undervisningen er et almindeligt anliggende. Men der ligger en danskfaglig opgave i at træne eleverne i at udøve kontrol gennem fremlæggelser, for, som det ses, der er masser af æstetik på færde. Ungdomskulturen uden for skolen har gennem en årrække været præget af æstetisk selviscenesættelse, så der skulle m.a.o. være et potentiale som skolen kan trække på og forfine. Er det kun muligt at realisere sig selv som popsanger, model eller sportsstjerne, eller kan man også realisere sig selv gennem andre former for præstationsdemonstration? Men det er tydeligt i det beskrevne tilfælde at der er en modstand hos eleverne der skal overvindes fordi de føler at de krydser en grænse til en kedelig voksenverden når de skal fremlægge pædagogisk og fagligt, og denne modstand må i det mindste gøres til genstand for refleksion. Hver optræden på de voksnes scene er et lille overgangsritual.

Det faglige ligger i at sproglig iscenesættelse er danskfagets kerneområde. Når man sammenligner lærerkontrol og elevkontrol, får man et indtryk af hvilke ligheder der er mellem dem, og også hvad der

adskiller mesteren og eleven. En didaktisk konklusion kunne være at eleverne må 'autoriseres' ved at iagttage mesterens metoder (Rabinowitz' formulering, se s. 63). Af elevinterviewene får man et indtryk af hvordan eleverne oplever roller, kontrol og faglighed. 2.g-eleverne diskuterer i det følgende deres (manglende) forberedelse:

*D6: Det er meget sjovt, for der er helt klart, en af årsagerne til at vi læser til dansk, det er at folk, der er sådan lidt, det er suspækt over for læreren eller, altså der er, jeg synes, jeg ved ikke om man kan tillade sig sådan, men jeg synes bare det er sådan lidt pinligt når vi kommer der og der er fem der har læst, ikke.*

*I: Det spiller en rolle, sådan en prioritering.*

*D6: Ja.*

*I: Man vil gerne undgå den følelse af pinlighed.*

*D6: Ja, eller det er også mere, ja, men det er mere over for L., ikke, at det er sådan lidt. Når man er lærer og det er rimelig uforberedte elever der bare kommer op.*

*I: Synes I det er synd for læreren.*

*P2: Ja, det synes jeg.*

*D6: Det er synd at være lærer i vores klasse.*

*P6: Ja. ?*

*I: Sådan helt generelt.*

*P6: Jamen, altså jeg tror nok de har det meget sjovt med os, men vi laver.*

*D6: Ja, men jeg tror også de synes vi er meget søde, men det er sådan rent fagligt.*

*P6: Ja, men det er bare rent fagligt, der er der ikke sådan så stort udbytte, tror jeg.*

*D6: Hun har det hårdt.*

*P6: Ja, det er synd for hende.*

*P2: Nu skal I ikke sidde og sætte vores klasse i dårligt lys.*

*D6: Nej.*

Det er nemt at se her hvordan kontroludøvelse er på færde overalt og hvorfor den aldrig kan blive total. Ikke blot iagttager eleverne hvordan læreren spiller sin rolle, de iagttager også lærerens iagttagelse af hvordan de selv spiller deres roller. De ved at lærerne opfatter dem som søde og sjove – hvilket bekræftes fuldt ud i mit interview med læreren – og at det bevirker at lærerne accepterer dem på trods af deres dovenskab og lave faglige standard. Den æstetiske udformning af deres roller giver dem altså visse gevinster. Omvendt scorer læreren en gevinst ved at fremstå som fagligt dygtig. Hvis hun havde været udygtig, ville eleverne ikke have skammet sig over at møde uforberedte. Det faglige og det

æstetiske viser sig dermed at være forbundet med noget etisk. Man udformer sin rolle under hensyntagen til andre. Det er netop forhold af den art som litteraturen og litteraturundervisningen giver adgang til at belyse – hvilket tydeligst ses i analysen af Guldager-timerne.

Undervisning i rollebeherskelse giver også metakognitive gevinster. Reproduktion og genskabelse af stof, 'reformatering' i Karmiloff-Smiths terminologi, giver anledning til en ritualisering af lærerkritik og af elevernes egenkritik. Men det har endnu en konsekvens. Læreren vil have svært ved at arbejde med kritik af elevernes fremlæggelser hvis hun ikke er villig til selv at udsætte sig for kritik, fra eleverne og i professionelle former. En øget danskfaglig prioritering af arbejdet med kontrolformer og fremlæggelser peger derfor i retning af behovet for dannelse af en ny skolekultur i Ovortrups forstand (se s. 92) som tillader gensidig kritik.

### **Elevkontrol under gruppearbejde**

I Thomsen-timerne er det muligt at iagttage gruppearbejde i alle tre klasser. I 2.g arbejdede grupperne først med Morti Vizkis novelle *Mordet på det smukkeste* og derefter med Thomsens digt *Gennem vinduespersiennen i Blågårds Café*. Her blev en gruppe på fem drenge og en gruppe på tre piger observeret. Drengegruppen sad i et lokale for sig, og pigegruppen i klasselokalet sammen med flere andre grupper. I *drengegruppen* er der tilsyneladende ingen der påtager sig rollen som en gruppeleder der skal sørge for enighed, notater o.l. Hvert medlem har sin rolle, og det er forudsætningen for at der kommer noget ud af arbejdet. Det mest påfaldende træk er at D9, der ellers har en tendens til at optræde som klassens klovn, i gruppearbejdet forvandler klovneriet til iderigdom. D8 står for de mere analytiske indslag, D7 for gode, nøgterne iagttagelser, D3 for rå betragtninger, mens D4 er en stort set tavs Rasmus Modsat. Gruppen når også resultater, men hvordan disse resultater skal fragtes videre frem i systemet, er uklart. Flere af eleverne fra denne gruppe deltager i den følgende klassesamtale, både med fremlæggelse af et af gruppens resultater og med spredte kommentarer. Men en masse af de ideer gruppen har arbejdet med, kommer aldrig frem i samtalen.

Uden en styrende stemme synes pauser og modulationer at spille en vis rolle. Gruppen har en tendens til at skifte mellem to samtalemodi: en højrøstet og en lavmælt. Resultaterne formuleres i den højrøstede modus, i D9s tilfælde triumferende, i den lavmælte modus fremsættes halve sætninger, små oplæsninger i en kaotisk turtagning som så afløses af en i starten lige så kaotisk turtagning i den højrøstede modus, hvorefter en eller flere af eleverne sætter sig igennem, og en mere ordnet turtagning indtræffer. Denne vekslen mellem modi og tilhørende former for ustyret turtagning vil jeg betragte som

et regelret kaosfænomen. En vis flygtig orden opstår med mellemrum, og gruppens arbejde har i det hele taget et rytmisk, næsten musikalsk, præg som det er meget fascinerende at følge på videooptagelserne.

I *pigegruppen* er der derimod ingen som helst tvivl om hvem der udøver kontrol. P8 styrer gruppen, simpelthen ved at lede den gennem arbejdssedlens spørgsmål og sørge for at der bliver skrevet resultater ned som gruppemedlemmerne er enige om. Enighed spiller ikke nogen eksplicit rolle i drengegruppen, men er åbenlyst vigtig for pigerne. Desuden administrerer P8 tiden og sørger for at gruppens samtale ikke forvilder sig væk fra hovedsagen. Hvad der foregår på tavlen, i andre dele af teksten eller i andre dele af lokalet, fanger ind imellem pigernes interesse, men P8, hvis stemme er blid og lidt moderlig, kalder hver gang bestemt til samling. P11 har rollen som den iderige, lidt anarkistiske person, der kan forholde sig tavs i længere perioder for derefter i hurtigt tempo at rable nogle iagttagelser af sig som delvis går hen over hovedet på de to andre. P5 spiller en stabiliserende rolle. Det kommer der interessante iagttagelser ud af. Ikke desto mindre bliver intet af gruppens resultater formidlet videre i timen. Man må forestille sig at resultaterne står i pigernes notater og fx kan bruges til eksamen.

*Lærerens kontrolredskaber* under gruppearbejdet er dels den arbejdsseddel hun har udarbejdet, dels besøg i grupperne. De to grupper bruger arbejdssedlen meget forskelligt. Mens drengegruppen kun bruger den sporadisk, bruger pigegruppen den systematisk. Drengegruppens brug af sedlen har tilfældighedens præg. En gang imellem får en af drengene øje på en formulering på sedlen som for en tid glider ind i samtalen. Spørgsmålene til de to tekster er udformet meget forskelligt, og det ser ud til at de mere detaljerede anvisninger til arbejdet med Thomsens digt har en vis distraherende effekt. Brugen af dem forudsætter nemlig lærerens fortolkning af teksten, og den kan eleverne ikke uden videre gennemskue eller overtage. Der kan peges meget tydeligt på hvad der særlig forårsager forvirring, nemlig lærerens fokusering på en tematisk forskel mellem linje 9 og 10, mens eleverne i stedet kæmper for at forstå de grafisk markerede forskelle mellem linje 3 og 4 og mellem linje 17 og 18.

Tavlen spiller en påfaldende rolle under arbejdet fordi den bliver brugt af en gruppe i klasselokalet. Det virker tydeligt distraherende på de andre gruppers arbejde, og tavleaktiviteten afbryder da også flere gange pigegruppens arbejde. Men omvendt kommer inspirationen til en af gruppens bedste fortolkninger faktisk i stand på den måde at et ord fra tavlen glider ind i gruppens samtale og løser et



problem. Pigegruppen diskuterer Thomsen, eleverne ved tavlen skriver om Vizki. Pludselig opstår følgende nærmest absurde ordveksling i gruppen:

P8,97	Ok. kan vi ikke prøve at finde ud af hvad vi har indtil nu.
P8,98	Hvorfor har de skrevet "elskov" på tavlen.
P5,74	Hvad.
P8,99	Hvorfor har de skrevet "elskov" på tavlen.
P5,75	Fordi ordet "kærlighed" ikke står der.
P8,100	Nå, ok, ja, ok.
P8,101	Kan vi ikke få.
P11,74	Det er jo et evigt spørgsmål, ikke også. Spørgsmålet om kærlighed.
P8,102	Ja.
P11,75	Og så har vi, så har han ladet det ligge sådan at de næste kan tænke over det, og det?, spørgsmålet? Det er på den måde han lader det ligge til evig tid. Så kommer vi til at tænke over det.

P8 foreslår en opsamling af gruppens hidtidige resultater af diskussionen om Thomsens digt. Pludselig fanges hendes opmærksomhed af hvad en elev har skrevet på tavlen, om Vizkis tekst. Og på grund af parallellen mellem "elskov" og "det evige" forrykker denne iagttagelse samtalen om digtet. Dette kan ikke betragtes som et eksempel på læring i 'den nærmeste udviklingszone'. Der er tale om et rent tilfælde der af systemimmanente årsager udvider systemets (gruppens) horisont. Ved den senere overgang fra gruppearbejde til klassesamtale bruges elevernes tavlenotater derimod efter hensigten, idet et notat af P9 bliver bestemmende for samtaleens videre forløb i lærerens omformatering af det.

2.hf arbejder med Thomsens digt *Det sneer*, og også her er to grupper blevet observeret, begge sammensat af både piger og drenge. Den ene gruppe sidder som den eneste tilbage i klasselokalet, mens den anden sidder i biblioteket sammen med grupper også fra andre klasser. Læreren holder kontrol gennem den arbejdseddell hun har lavet og ved at besøge de fire grupper på skift. Hun indgår i gruppearbejdet på en meget diskret måde. *Klassegruppen* starter deres arbejde før jeg kommer, og de har diskuteret noget jeg ikke har hørt, hvilket senere fremgår af deres fremlæggelse. Fra jeg kommer, bruger

de yderligere 15 minutter på at arbejde og derefter 7 minutter på at tale om noget andet. Også i denne gruppe har eleverne forskellige roller, men de supplerer ikke hinanden på en frugtbar måde. D9 er en outsider som stort set ingenting siger. De enkelte ting han siger, er egentlig begribelige nok, men han virker mentalt fraværende. P5 er så selvudslettende at det næsten er umuligt at høre hendes bidrag. Hun bruger en del tid på at finde de rigtige blyanter og papirer. D6, som ofte bidrager til klassesamtalen med perspektiverende replikker, er temmelig tavs, men kommer med de eneste indholdsrigge bidrag. P2 er langt den mest livlige deltager og påtager sig at organisere gruppens arbejde. Hun har dog ingen ideer og koncentrerer sig mest om at læse op fra arbejdseddelen som styrer gruppens arbejde. Der kommer ikke ret meget ud af arbejdet, hvor eleverne sidder og læser hver for sig en del af tiden. Under hele seancen skriver og understreger P2 og P5, og til dels D9, i deres papirer. D6 kan jeg ikke se. Hvad de egentlig noterer, forbliver en gåde, men det fremgår af specielt P2s replikker at det der reelt styrer deres arbejde, er frygten for ikke at have noget at sige ved den kommende fremlæggelse i klassen. Der er tale om en slags variant af den amerikanske arbejdsform som kaldes seat work, se s. 55.

Da de er kommet gennem sedlens punkter på en uengageret og overfladisk måde, starter P2 en engageret samtale om en rapportaflevering i et andet fag. Nu mumles der ikke længere, og pludselig høres næsten alle replikker tydeligt. D9 har ikke afleveret en rapport, men det er vanskeligt at finde ud af hvilken rapport det er, særlig for D9. Desuden har P2 afleveret en rapport, som læreren nægter at have modtaget. Det interessante er at her udfolder specielt P2 et vist fortælle-talent hvor hun spiller lange scener igennem som parodierer lærerne.

Det er en gruppe der er på kanten af det ikke-fungerende. Særlig gennem gruppens snak om rapporter får man indtryk af at nogle af medlemmerne lever på kanten af overlevelse i skolen i et konstant modsætningsforhold til lærerne. Sladderer får derved et socialt afstivende formål med visse kønsaspekter: en pige (P2) med check på tingene hjælper en uchecket dreng (D9) med at få et minimum af orden i hans liv. Til gengæld træder det faglige meget i baggrunden, og forløbet er et eksempel på hvad der kan ske når ledelsen overtages af den forkerte elev. Den fagligt naturlige leder ville have været D6, men han træder i baggrunden.

I *Biblioteksgruppen* er det P7 der påtager sig rollen som ordstyrer, og det gør hun temmelig formelt. Man kan se på videooptagelsen at hun selv synes det er en lidt spøjs rolle som hun måske spiller af hensyn til kameraet. Men her får arbejdet en flyvende start fordi hver af deltagerne formulerer sig i sammenhæng og forsøger at destillere essensen ud af det de har tænkt og skrevet i førskrivningen. Det er en

velfungerende gruppe. Ingen af deltagerne beholder ordet meget længe, men bidrager med hver deres. Indimellem, fx i en episode hvor læreren kommer til stede, taler de næsten synkront og med brug af de samme ord som opsummerer det de er nået frem til. Lærerens komme og hendes spørgsmål, som ikke bygger på kendskab til hvad gruppen netop har diskuteret, virker som en katalysator for gruppens fortolkning. Her bliver det synligt hvad hver enkelt har fået ud af gruppearbejdet. Episoden er faktisk en enestående lejlighed til at se på den strukturelle kobling mellem kommunikation og bevidsthed. Det er helt tydeligt at der er en udtalt konsensus i gruppen om hvordan digtet skal tolkes, som bliver formuleret og kommunikeret ved lærerens komme.

D7 er drivkraften i gruppen. Han er ikke bange for at kaste sig ud i usikre formuleringer og fortolkninger og finder netop derved frem til en del sammenhænge. Hans sprog er tilsyneladende præget af en vis kulturel kapital eller dannelse. P7 siger mindre. Til gengæld laver hun nogle ikke helt indlysende slutninger som bringer gruppen videre. Det er et bemærkelsesværdigt, men måske tilfældigt<sup>12</sup>, at der i begge hf-grupperne er en deling mellem den formelle og den indholdsmæssige styring, tydeligst i biblioteksgruppen, at den formelle leder i begge tilfælde er en i klassekommunikationen i øvrigt tavs pige, mens det er drengene der kommer med de fleste ideer. En optælling af replikkerne viser at pigerne er langt mere aktive i grupperne end i klassen. Hvad er det der gør at P7, efter at have ledet gruppearbejdet og haft 87 replikker, derefter simpelthen nægter at udtale sig i klassen? Og i øvrigt heller ikke skriver noget mindeværdigt i sine skrivelser.

Opsamlingen af gruppearbejdet sker i en *klassemøde* hvor læreren udøver kontrol ved at give ordet til grupperne på skift og ved at hun skriver deres pointer på tavlen. Styringen er endnu mere diskret end den plejer at være, og for så vidt er den af samme karakter som P7s og P2s måde at styre på, idet der gives eleverne masser af plads til at fremlægge deres ideer, og mange opfordringer til at skærpe og præcisere dem. Der er så godt som intet element af lærerforedrag eller –fortolkning i denne time. Eleverne klarer det meste selv.

Gruppearbejdet i 3.g handler om Thomsens *Det sneer*. Hvad sker der når eleverne i denne dygtige, men noget anarkistiske klasse selv påtager sig at kontrollere deres *gruppearbejde*? Udbyttet er faktisk lidt skuffende. Der bliver gjort mange gode iagttagelser, men der er ikke ret meget struktur i arbejdet, hvilket virker paradoksalt eftersom grupperne gennem en arbejdseddell har fået tydelig besked på hvad

---

<sup>12</sup> Læreren har siden oplyst mig om at den tavs P7 i slutningen af 2. hf udfoldede sit potentiale også i klassen, og hun endte med at få klassens højeste karakterer i såvel mundtlig som skriftlig dansk.

de skal lave. Herved bekræftes det indtryk man får af klassen i de øvrige timer. Idépresset er stort, men strukturen kan være noget svag. Ifølge læreren er det dette forhold der gør at hun gennemgående styrer meget i timerne i denne klasse.

Det ser ud til at det er svært at forstå kontrolformerne i gruppearbejdet uden at tage hensyn til drenge- og pigeroller. I 2.g's Guldager-time er to grupper blevet observeret<sup>13</sup>. Den ene gruppe består af tre drenge og tre piger, og de to køn har ca. lige mange replikker. Her kan man konstatere at fortolkningens indhold er kønsbestemt. Drengene har en tendens til at komme med let kyniske bemærkninger om de sociale tabere som teksten handler om, mens pigerne fremsætter mere humane fortolkninger. Pigernes forsøg på at skaffe sig den indholdsmæssige kontrol sker ved at de prøver at give drengene dårlig samvittighed over deres kynisme. Den anden gruppe er en ren drengegruppe. Også her er der en vis hurtig kynisme. Når denne gruppe arbejder ret effektivt, skyldes det bl.a. at gruppen hurtigt bliver enige om at teksten handler om nogle "udskud".

De egenskaber der kvalificerer de observerede piger til lederrollen i gruppearbejdet, er ordenssans, samvittighedsfuldhed og evnen til at udøve social kontrol gennem åndsnærværende opmærksomhed over for de øvrige gruppemedlemmer. En leder har ét øje på klokken, et andet på lærerens arbejdsseddel og et tredje der afsøger kredsen af samtalepartnere. Men muligvis ikke i så høj grad nede i teksten. Man har tit gjort opmærksom på og beklaget at det altid er piger der udfører sekretærarbejde når der arbejdes i grupper, mens det i en vis udstrækning er drengene der først kører på frihjul i gruppen og derefter fremlægger resultaterne i det opsamlende klassearbejde. Drengene undertrykker pigerne. Den direkte observation af gruppearbejdet og fremlæggelserne modsiger ikke ganske denne betragtning, men den viser at forholdene ikke kan beskrives helt så enkelt. Sekretærrollen kunne lige så godt kaldes en direktørrolle, og så er konnotationerne pludselig nogle andre.

Det har ikke været et af afhandlingens mål at undersøge kønsspecifik sprogbrug. Derfor har jeg ikke rustet mig med et begrebsapparat til forståelse af dette forhold, og mine betragtninger skal derfor tages med mere end et gran salt. Men det er umuligt ikke at blive slået af *hvor* store forskellene i sprogbrug hos de to køn er. Man kunne sige at drengene taler mere rå og hjerteligt, mens pigerne er mere empatiske. Men det udtømmer langt fra sagen. Det ser ud som om nogle af drengene bruger sproget på en ekspressiv måde som pigerne ikke anvender i timerne. Drengenes analysearbejde ledsages af

---

<sup>13</sup> Det er et problem at optagekvaliteten er så dårlig at det ikke er muligt altid at afgøre hvilken elev der taler. Jeg kan altså ikke fastslå hvem der styrer.

tilsyneladende meningsløse ordspil, citater og lyde. En enkelt elev udstødte under klassesamtalerne i alle de observerede timer med mellemrum noget i retning af en fuglelyd, så diskret at man havde svært ved at spore den. Under gruppearbejdet bruger han en del tid på at klikke med en avanceret kuglepen. Begge dele distraherer selvfølgelig de andre elever, men under gruppearbejdet ser man hvordan disse tilsyneladende meningsløse aktiviteter også kan være vehikel for opfindsomhed og skæve iagttagelser. Den rene drengegruppe han er medlem af, har ingen formel leder, men der er ingen tvivl om at det er hans opfindsomme iagttagelser der driver arbejdet frem indholdsmæssigt.

Inspireret af Bakhtin kan man forsøge at beskrive det der foregår i drengegruppen ved hjælp af begrebet 'heterogent sprog'. Herved betones dets lighed med de irrealer sprogformer som også bruges i litteratur. Men måske kan man også forstå drengenes sprogbrug ved hjælp af begrebet 'egocentrisk tale'. Begrebet stammer fra Piaget, men det er Vygotskys omfortolkning af det der er interessant her. Ifølge Vygotsky ledsager tale og handling hinanden under børns problemløsning; jo vanskeligere problemet er at løse, jo mere tale.<sup>14</sup> Iagttagelserne kunne tyde på at drenge i gymnasiealderen stadig benytter sig af egocentrisk tale, og at den tit har et ekspressivt og tilsyneladende meningsløst præg. Den mærkeligt anarkistiske form for gruppekontrol som hersker i den rene drengegruppe i Thomsen-timen i 2.g., har disse ekspressive og æstetiske træk. Hvis det er korrekt opfattet at kontrollen bl.a. udøves gennem modulationer, skiftende tale tempo, kraftigere eller lavere stemmeføring o.l., er det en helt anden form for kontrol end den modsvarende rene pigegruppes diskursive og meget eksplicit konsensusorienterede form for kontrol. Pigerne taler hinanden til enighed, drengene driller sig selv og hinanden.

I skolen såvel som i samfundet udøves der kontrol på trods af at paradoksale forhold forhindrer kontroludøvelse. Læreren kan ikke ophøre med at styre og kontrollere uden at ophøre med at være lærer. Men omvendt er eleverne ikke underkastet lærerens kontrol. Det interessante ved analysen af kontrolformerne er derfor at den tilbyder en refleksion over de måder lærerne har foretaget en paradoksopløsning på<sup>15</sup>. Tavlebrugen kan stå som emblematiske for en sådan paradoksopløsning. Læreren kan kontrollere tavlen, og hun kan derved påvirke eleverne, men hun kan intet vide om hvilken påvirkning der er tale om. Eleverne på deres side kan ignorere hvad der står på tavlen og danne deres egne fortolkninger, men de kan også passe tavlenotaterne ind i deres egne dagsordener. Som påvist præsterer hver af de tre lærere sin egen interessante form for paradoksopløsning.

<sup>14</sup> En yderst koncentreret fremstilling af begrebet kan læses i Perregaard 2002:25.

<sup>15</sup> Analysen ligger i forlængelse af Luhmanns analyse af paradokser, se s. 72. 'Opløsning' betyder ikke at man kan få paradokset til at forsvinde, man kan kun udfolde det i nogle modsætninger som er tilgængelige for afgørelser. Men hvert øjeblik kan man blive ramt af paradokset igen.

## Spørgeteknik

En specifik kontrolform er spørgeteknikken. Der er foretaget en kodning af alle spørgsmål i henseende til autenticitet, genoptagelse og appel til kognitivt niveau, en simpel optælling af kodningerne og en procentvis udregning af forekomsten af de forskellige typer. Afsnittet har overvejende en dokumenterende karakter. Også responstyperne er blevet kodet og optalt. Men på grund af undersøgelsens mange usikkerhedsmomenter bliver resultaterne ikke brugt systematisk.

De tre læreres brug af responsformen 'gentagelse' af elevernes replikker er interessant. De gentager alle i varierende omfang elevreplikker, enten for simpelthen at understrege dem, som forberedelse til at skrive pointer op på tavlen eller for at dreje samtalen i en bestemt retning. Det betydningsfulde ligger i at gentagelsen stort set aldrig er ordret. Læreren markerer enighed med eleven, men transformerer samtidig elevens udsagn. Her gengives tre eksempler på denne responstype fra 3.g:

### 1. Eksempel

D4,6: Jeg vil sige det er gentagelse [i teksten]. Godt nok er kaos en gentagelse, den der ? og de sløjfer ind i ordene. Altså man kunne forestille sig en sløjfe går rundt, ikke. ?

L58: Altså, der er kaos, der er gentagelse.

### 2. Eksempel

P9,10: I drømmene.

L63: I drømmene som en del af denne verden, og som er en verden med både kaos og tilfældigheder og fraktaler osv. I den ny holistiske naturvidenskab simpelthen.

### 3. Eksempel

D2,11: Jeg vil også sige der er en form for afmagt over for verden.

L66: Er der nu det.

D2,12: Ja.

L67: Er der nu det. Er der. Ha, ha.

P4: Jamen, det var ikke til det.

L68: Ja, mennesket er frustreret osv., men er det fortabt.

I det første eksempel gentager læreren hvad D4 siger og forkorter det, fordi udsagnet er uklart. I det andet eksempel gentager læreren P9s ord, men drejer i samme sætning fokus et andet sted hen, nemlig hen på den klynge af ord der på tavlen står under overskriften ”omverden” (se s. 220), hvorefter hun kan tilføje sin egen fortolkning. I det tredje eksempel er der tale om at læreren ikke er enig med D2. Hun reagerer imidlertid ikke med en afvisning, men med den responsform som kaldes ’opfordring til niveauhævning’<sup>16</sup>. Den reagerer D2 ikke på, og læreren vælger herefter at gentage D2s udsagn i en udgave hvor der indbygges en skelnen mellem frustration og fortabelse som D2 ikke selv har givet udtryk for.

Det er en kommunikationsform som man stort set ikke møder andre steder end i undervisning, måske dog i visse andre opdragelsessituationer. Derimod er en beslægtet bevidsthedsform velkendt. Man hører et udsagn og vender og drejer det i tankerne for at forstå det. Et af de konstituerende træk ved undervisning som kommunikationsform er m.a.o. at den transformerer indre sprog af en karakter der ellers er skjult, til åben kommunikation.

En anden responsform er oplæsning. Alle lærerne lader eleverne læse hele digte op, men Lærer 1 beder også eleverne om at læse brudstykker op undervejs i samtalen. Det er tydeligt at oplæsningerne har et rituelt præg. Mens der læses op, er der øget opmærksomhed, som når man hører et stykke musik, og de æstetiske træk ved teksten bliver fremhævet: rytme, klang o.l. Oplæsningerne kan i den henseende ikke erstattes af andre aktiviteter. Men oplæsning bevirker også at fejllæsninger bliver bragt op til overfladen. Det tydeligste eksempel findes i et gruppearbejde i 3.g. i Thomsen-timen. Det går op for gruppen at de ikke har forstået teksten, fordi de har mistet tråden i syntaksen, og den reder de ud igen gennem gentagne oplæsninger. Det er klart at der er grænser for hvor meget tid man kan bruge på oplæsning af lange tekster i timerne, men det er tankevækkende at elevernes forståelse i en del tilfælde kan forbedres ved en så simpel metode.

Kodningen af spørgsmålstyper er gennemført systematisk. Et *autentisk* spørgsmål er et spørgsmål læreren ikke kender svaret på, og et *genoptaget* spørgsmål tager tråden op fra en foregående elevreplik. *Højt niveau* markerer et spørgsmål der appellerer til en elevaktivitet på højt kognitivt niveau, dvs. analyse, generalisering eller spekulation. *Lavt niveau* markerer et spørgsmål der appellerer til en refererende aktivitet. Der er altså ikke tale om at spørgsmålene selv ligger på et henholdsvis højt eller lavt niveau. Disse træk kan kombineres så der fremkommer 8 spørgsmålstyper:

---

<sup>16</sup> Det er min oversættelse af CELA-terminologiens ’upping the ante’ (tærskelhævning).

1. type: autentisk, genoptaget, højt niveau
2. type: autentisk, genoptaget, lavt niveau
3. type: autentisk, ikke genoptaget, højt niveau
4. type: autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau
5. type: ikke autentisk, genoptaget, højt niveau
6. type: ikke autentisk, genoptaget, lavt niveau
7. type: ikke autentisk, ikke genoptaget, højt niveau
8. type: ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau

En optælling af brugen af de forskellige spørgsmålstyper i Søndergaard-timerne ser således ud:

	<b>2.g %</b>	<b>2.hf %</b>	<b>3.g %</b>
<b>1</b>	7.6	7.0	8.6
<b>2</b>	0.0	2.5	2.4
<b>3</b>	4.6	2.5	7.4
<b>4</b>	0.0	0.2	0.0
<b>5</b>	3.0	0.2	6.1
<b>6</b>	10.7	5.5	12.3
<b>7</b>	7.6	0.2	0.0
<b>8</b>	18.4	7.0	6.1
-	47.6	73.8	56.7

De store systematiske forskelle i de tre læreres spørgeteknik ligger i Lærer 1's ret store anvendelse af spørgsmål af type 8, og i Lærer 2's meget lille brug af spørgsmål i det hele taget, idet "-" angiver en lærerreplik uden spørgsmål. Man kan også lave en tabel som viser fordelingen af de enkelte elementer der indgår i spørgsmålstyperne, her er replikker uden spørgsmål ikke talt med.

	<b>2.g.</b>	<b>2.hf</b>	<b>3.g</b>
<b>Autentiske</b>	23.5	48.0	42.8
<b>Ikke autentiske</b>	76.4	51.9	57.1
<b>Genoptagne</b>	41.1	59.6	68.5



<b>Ikke genoptagne</b>	58.8	40.3	31.4
<b>Højt niveau</b>	44.1	40.3	52.4
<b>Lavt niveau</b>	55.8	59.6	48.5

Det fremgår heraf at Lærer 2's og Lærer 3's vægtning af autentiske vs. ikke-autentiske spørgsmål er stort set ens, mens Lærer 1's afviger meget. På samme måde forholder det sig med brugen af genoptagne spørgsmål over for ikke-genoptagne, mens vægtningen af spørgsmål på højt og lavt niveau er mere ens.

Brugen af de forskellige spørgsmålstyper i Guldager-timerne ser således ud:

	<b>2.g %</b>	<b>2.hf %</b>	<b>3.g %</b>
<b>1</b>	11.2	13,0	11.0
<b>2</b>	1.6	3.9	0.6
<b>3</b>	4.2	7.3	7.7
<b>4</b>	0	0	0
<b>5</b>	6.9	0.5	3.2
<b>6</b>	8.0	5.6	3.8
<b>7</b>	2.6	1.1	1.9
<b>8</b>	6.9	4.5	3.2
<b>-</b>	58.2	63.6	68.1

Forskellen mellem de tre læreres brug af spørgsmålstyper er mindre i denne time end i Søndergaard-timen. En tabel som viser fordelingen af de enkelte momenter hvor kun spørgsmålene er talt med, viser dog stadig en systematisk forskel.

	<b>2.g.</b>	<b>2.hf</b>	<b>3.g</b>
<b>Autentiske</b>	41.0	67.1	61.2
<b>Ikke autentiske</b>	58.9	32.8	38.7
<b>Genoptagne</b>	66.6	64.0	59.1
<b>Ikke genoptagne</b>	33,3	35.9	40.8
<b>Højt niveau</b>	60.2	60.9	75.5
<b>Lavt niveau</b>	39.7	35.9	24.4

Det fremgår igen at Lærer 2's og Lærer 3's vægtning af autentiske vs. ikke-autentiske spørgsmål ligner hinanden, mens Lærer 1's afviger en hel del. Til gengæld er der ikke væsentlig forskel mellem de tre læreres brug af genoptagning. Men Lærer 3's brug af spørgsmål der kræver et svar på et højt kognitivt niveau, er påfaldende stor. Når der ikke er så store forskelle mellem de tre læreres spørgeteknik i Guldager-timerne som i Søndergaard-timerne, kan det skyldes at Søndergaard-tekstens sværhedsgrad driver lærerne i hver sin retning i brugen af undervisningsmetoder. Mens Lærer 3 kan forudsætte et ret højt fagligt niveau hos eleverne, er det ikke tilfældet i de to øvrige klasser. De to lærere vælger derefter hver sin løsning på problemet. Lærer 1 en meget stram styring, mens Lærer 2 vælger en meget elevcentreret undervisning. I Guldager-timerne stilles lærerne ikke over for problemer af tilsvarende art. Denne udlægning styrker den opfattelse at spørgeteknikken er stærkt afhængig af den konkrete kontekst, ikke mindst tekstens karakter og klassens niveau.

Tabellerne over Thomsen-timerne ser således ud:

	2.g %	2.hf %	3.g %
1	5.5	10.8	13.6
2	0.6	9.0	0
3	5.5	5.4	15.3
4	0	3.6	0
5	6.2	0.9	5.9
6	11.1	0.9	3.4
7	6.8	3.6	3.4
8	6.8	0	6.8
-	57.1	65.7	51.2

	2.g.	2.hf	3.g
<b>Autentiske</b>	27,5	84.2	59.6
<b>Ikke autentiske</b>	72.4	15.7	40.3
<b>Genoptagne</b>	55,0	63.1	47.3
<b>Ikke genoptagne</b>	44.9	36.8	52.6
<b>Højt niveau</b>	56.5	60.5	78.9
<b>Lavt niveau</b>	43.4	39.4	21.0

Optællingerne viser at der er nogle grundlæggende ens forhold i kommunikationen i de tre klasser, men også nogle ret markante forskelle. Derimod kan man ikke afgøre om forskellene skyldes at lærerne har forskellig undervisningsstil eller at udgangspunktet ikke er ens i de tre klasser. Det mest påfaldende ved 2.g-timerne er det lille antal autentiske spørgsmål. Der kan findes en konkret årsag i hvert enkelt tilfælde, men en sammenfatning af analysen kunne se således ud:

2.g-eleverne er generelt passive. Den måde de karakteriserer sig selv på, tyder på at de ikke er ret engageret i skolearbejdet. De er desuden et andet sted i læreprocessen end specielt 3.g-eleverne. Læreren kræver af dem at de skal bruge analysebegreber, gøre sproglige iagttagelser, lave sproglige øvelser osv. Det er tankevækkende at krav om formelle iagttagelser virker passiviserende på eleverne. Specielt når der er tale om sproglige iagttagelser. Der er et stærkt ønske i brede kredse i samfundet og i danskfaget om at eleverne i højere grad skal gøre sproglige iagttagelser – både i forbindelse med decideret sprogundervisning og med de litterære fortolkninger<sup>17</sup>. Lærer 1 stiller faktisk den sidste type krav, og resultatet er som sagt passivitet. Det er muligt at resultatet ville have været et helt andet i en anden klasse, og det er muligt at kravet skal effektueres på andre måder, men det er ikke første gang man gør den erfaring i faget. Fra midten af 1960'erne var der en bevægelse i gang for at få integreret litterære og sproglige iagttagelser<sup>18</sup>, men bevægelsen løb efterhånden ind i vanskeligheder af ganske samme art som dem man møder i denne 2.g. De fleste elever foretrækker at diskutere eksistentielle spørgsmål<sup>19</sup>.

Hvis man sammenligner klasseundervisningen i 2.g. med de to gruppearbejder jeg har observeret, er det påfaldende at det eleverne diskuterer på egen hånd i grupperne er noget andet end det som diskuteres i klassesamtalen. Pigegruppen har brugt lang tid på en spidsfindig psykologisk analyse af personerne i Vizki-teksten. Klassesamtalen bevæger sig ikke på dette konkrete niveau. Personkarakteristikken bliver delt ud på tematiske, fortælle tekniske og genremæssige analyser, og det lykkes ikke pigerne at hæve abstraktionsniveauet i deres iagttagelser sådan at de kan bruges i klassesamtalen. Drengegruppen har faktisk brugt en del tid på at diskutere fortælle teknik. Det der driver værket, er lysten til at løse en intellektuel gåde, næsten som en matematikopgave. Deres ret raffinerede, men noget excentriske pointe

---

<sup>17</sup> Se diskussionen i kapitel 1.

<sup>18</sup> Man kan læse en fremstilling af de såkaldte "sprogpedagogers" arbejde i Lützen 2002:47ff.

<sup>19</sup> Gun Malmgren beskriver dog hvordan mandlige elever på den svenske værkstedslinje ikke gider diskutere eksistentielt, men foretrækker grammatikundervisning og stavning. Dog kun i princippet, ikke i praksis! Malmgren 1992:72.

bliver fremlagt i klassen af D8, men den fortælle tekniske analyse i klassesamtalen er mere enkel og alment brugbar. Så heller ikke drengenes resultater bliver brugt direkte.

At det er problematisk at stille krav<sup>20</sup> om autenticitet i spørgeteknikken, kan illustreres ved et eksempel fra Thomsen-timen i 2.g. Her bruger læreren en del ikke-autentiske spørgsmål på at lokke en i øvrigt fuldkommen tavs elev på banen. Den slags etiske og pædagogiske manøvrer har tit en pris. Elever kan være tavse af flere forskellige årsager, som ikke altid har med manglende viden at gøre – hvilket ses i 3.g. Når en lærer forsøger at få tavse elever til at sige noget, koster det tid og tab af autenticitet og kognitivt niveau, men det kan ikke betyde at man ikke bør gøre forsøget. En yderligere forklaring på de mange ikke-autentiske spørgsmål i 2.g er at mængden af stof er større end i de øvrige timer med deraf følgende effektivitetspres. Der er tilsyneladende et omvendt proportionalt forhold mellem autenticitet og effektivitet målt i stofmængde og tidsanvendelse.

Et interessant træk ved hf-timerne er at læreren ikke stiller spørgsmål, men samtaler med eleverne. Og når hun stiller spørgsmål, er de appellerende i næsten alle situationer, selv når det bare drejer sig om referater. Det viser sig i de reparerede spørgsmål, men det viser sig også i de omformulerende gentagelser. Alle tre lærere omformulerer som nævnt elevernes svar i deres gentagelser af dem, men Lærer 2 gør det på en måde så man nærmer sig en eksplicitering af selve grænsen mellem lærerens egen bevidsthed og det kommunikative system, det sted hvor sproget forandres fra at være et indre, ikke-regelbundet sprog til at blive et system af tegn.<sup>21</sup> Virkningen er at eleverne tilsyneladende inviteres til at deltage i lærerens autentiske, analytiske bevidsthedsproces. 'Tilsyneladende' – for noget sådant lader sig ikke gøre. Der må derfor være tale om en form for kommunikativ, dramatisk iscenesættelse som er dybt fascinerende at følge – og tager tid.

---

<sup>20</sup> Det gøres på CELA, se s. 52. Jeg mener at en sådan sorgløs sammenkædning af et deskriptiv og et normativt niveau er meget problematisk. Jf. også Frede V. Nielsens skelnen mellem normativ didaktik og teoretisk didaktologi. Nielsen 2004.

<sup>21</sup> På dette sted bruges begrebet 'system' ikke i samme betydning som i systemteorien, men som i lingvistikken.

## Kapitel 11. Guldager-timerne

Guldager-timerne blev i alle tre klasser afviklet først og analyseres først. Den enkelte analyses opbygning er dikteret af de tidligere nævnte alment fagdidaktiske hensyn. Efter en analyse af hver times forløb følger undersøgelsen af elevernes læring, fortolkningens instanser, meningsdannelsen og konkluderende betragtninger over hvordan vidensformer anvendes. I 2.g blev der brugt fire digte fra digtsamlingen *Styrt* og et uddrag af langdigtet *Ankomst, Husumgade*<sup>1</sup>. Den sidste tekst gik igen i de to øvrige klasser.

### Forløbsformer

#### 2.g

Før denne dobbelttime har læreren udleveret 2 x 2 digte fra *Styrt*, og i timens løb giver hun yderligere eleverne et uddrag af *Ankomst, Husumgade* som omfatter bogens fire første tekststykker. Den sidste bog udkom midt under planlægningen af forløbet og gjorde det først for alvor klart at Guldager kunne læses som politisk digter, og derfor valgte læreren et uddrag af denne tekst. Det bevirker at 2.g gennemgår betydeligt mere materiale end de to øvrige klasser, og det medfører at der skal meget mere tempo over gennemgangene. Timens gang kan struktureres således:

1. 7 minutters hurtigskrivning om fire digte. Eleverne vælger selv hvilket digtpar de vil skrive om.
2. Klassesamtale om fire digte med et ganske kort indlagt summearbejde.
3. Hurtigskrivning om fire digte.
4. Gruppearbejde i 5 grupper om fire tekstuddrag fra *Ankomst, Husumgade*.
5. Opsamling om *Ankomst, Husumgade*.

Læreren bruger fire struktureringsprincipper for at holde sammen på den komplicerede time. Det første princip er et *tidsperspektiv*. Da teksterne stammer fra hver sin ende af forfatterskabet, kan gennemgangen give eleverne et indtryk af udviklingen i forfatterskabet. Det andet princip er en struktur som kunne kaldes *en kinesisk æske*<sup>2</sup>. I analysen af de enkelte tekster bruger læreren yderligere to principper som til

<sup>1</sup> Guldager 1995:14, 15, 36, 37. 2001:5-8.

<sup>2</sup> Tilfældigvis korresponderer æskeprincippet med det kasseformat som alle Guldagers tekster har. De to bøger som behandles i denne time, er layoutet i et æskelignende format og består af kasseformede tekster, men jeg har ikke undersøgt om man kan finde et kinesisk æskesystem i bøgernes komposition. Det kan man til gengæld i Guldagers roman *Det grønne øje*, Guldager 1998.

dels krydser hinanden. Det ene kan kaldes *metonymisk*. To af digtene gennemgås ud fra princippet: find digtets 'aksesætning'. Det sidste princip er *motivisk*.

Æskeprincippet fungerer på den måde at den yderste æske (æske 1) er en rumlig indfoldning af tidsperspektivet. Den udgøres af forfatterskabet fra *Styrt* til *Ankomst, Husumgade*. Behandlingen af de to digtsamlinger kædes sammen allerede i lærerens første bemærkning, senere igen da hun midtvejs i timen sætter grupperne i gang med en sammenligning af teksterne, under arbejdet med denne sammenligning og endelig i timens afsluttende bemærkninger. Inden i denne æske befinder der sig to æsker (æske 2 + 3), en til hver af de to digtsamlinger. I æske 2 *Styrt* befinder der sig yderligere to æsker (æske 4 + 5). Æske 4 indeholder digtparret *Svingdør* og *Adresse*, æske 5 digtparret *Roser* og *Spor*. Endelig er æske 4 og 5 igen er delt op i hver to æsker (æske 6, 7, 8, 9) der hver rummer ét digt. Det er m.a.o. et velordnet, men temmelig kompliceret system at holde styr på. To af æskernes indhold bliver da heller ikke rigtigt pakket ud. Digtene *Adresse* og *Spor* får ingen selvstændig behandling. Den overordnede struktur er forberedt af læreren, men det er elevernes valg der gør at *Svingdør* og *Roser* behandles grundigere end de to andre digte.

Det metonymiske og det motiviske princip bruges i gennemgangen af de enkelte digte. Efter to korte summearbejder og en kort elevpræsentation ved tavlen følger en opsamling. Opsamlingen er struktureret som en søgen efter digtenes *aksesætninger*, en i hvert digt. Disse sætninger strukturerer hvert digt i hver to halvdele som står i et vist modsætningsforhold til hinanden, så når aksesætningen er fundet, bliver samtalen om det enkelte digt meget fast struktureret. En grafisk fremstilling af en sådan analyse kan ses på s. 222. Klassesamtalen er yderligere organiseret efter de *motiver* som analyseres frem. I *Svingdør* er det westernudtrykkene, barnegråden og skrivemåden. I *Roser* er det opbygningen, kærlighedsmotivet kombineret med synsvinkelbrugen, modsætningen mellem voldsomhed og ro, og endelig modsætningen mellem kvindeligt og mandligt<sup>3</sup>.

Mens det er læreren der står for den overordnede struktur, kan man i replikkerne følge hvordan elevernes iagttagelser er bestemmende for hvor fortolkningen bevæger sig hen motivisk. Særlig i behandlingen af *Svingdør* gennemføres en balancegang mellem faste, strukturerende elementer og nye iagttagelser og initiativer. Behandlingen af *Roser* har nogenlunde samme struktur, men balancen forstyrres af to elementer. Det ene er nogle elevs ønske om at gennemføre en mere bastant

---

<sup>3</sup> Den motivanalyse som gennemføres her i afhandlingen er en analyse af klassesamtalens motiver, ikke teksternes. En teksts synsvinkelbrug kan således godt være et motiv i samtalen. Når samtalen drejer sig om tekstens motiver (eller temaer) bliver de identiske med samtalens motiver, men på et andet refleksionsniveau.

symbolfortolkning end læreren er interesseret i, det andet er at den manglende specificering af tekstens kønsforhold forstyrrer kommunikationen. Man kan ikke i *Roser* se hvilke køn de to skildrede personer har, og det bevirker at en person som den ene elev omtaler som ”han”, af den næste elev måske kaldes ”hun” – eller også taler de måske slet ikke om den samme person. Læreren forsøger flere gange at få samtalen hævet op over denne uklarhed, men kønsspecificeringen af de personlige stedord er så fast indgroet i sproget at den er umulig at kommunikere udenom. På grund af disse to forstyrrende elementer, som hænger sammen med tekstens karakter, får en del af samtalen om *Roser* et metapræg: hvad er det vi nu taler om, og hvorfor?

Gennemgangen af *Ankomst, Husumgade* er tredelt. Først en lærerstyret indledning der kæder behandlingen af alle teksterne sammen, derefter et gruppearbejde, og til sidst en opsamling. Læreren sætter mundtligt gruppearbejdet i gang med en åben men meget specificeret opgave. Eleverne skal finde forskelle mellem teksterne fra *Styrt* og teksterne fra *Ankomst, Husumgade*. Eleverne sidder altså ikke med et spørgsmålsark eller en dagsorden. Fremgangsmåden er i overensstemmelse med den forudsætning som Martin Nystrand har opstillet som det vigtigste kriterium for vellykket gruppearbejde:

*Groupwork was successful to the extent that teachers clearly defined goals and tasks at the same time that they encouraged students to generate conclusions, solve open-ended problems, and address authentic questions rather than simply manipulate information and answer study questions<sup>4</sup>.*

Arbejdet viser sig at blive struktureret over de tre vigtigste motiver eller tvivlsspørgsmål i teksten:

- Hvem er de tre personer der nævnes, Mr Ben, Mr Bright og El-Said?
- Hvem er duet og stemmen?
- Er egoistisk behovstilfredsstillelse i orden?

To grupper er blevet optaget på lydbånd. Den ene gruppe indleder simpelthen arbejdet med at en elev siger: ”Jeg har fundet en lille forskel”. Lærerens opgave fungerer altså efter hensigten, og det er påfaldende at de to grupper derefter diskuterer stort set de samme spørgsmål uden at være styret af læreren, nemlig de tre ovennævnte. Til gengæld løser de opgaven forskelligt. Den ene gruppe får ret hurtigt afklaret det første spørgsmål: hvem er de tre personer der nævnes, mens de ikke får præciseret stemmens status. Den anden gruppe når ingen afklaring med hensyn til de tre personers identitet, men

---

<sup>4</sup> Nystrand et al. 1997:33.

får til gengæld karakteriseret stemmen entydigt. Spørgsmålet om hvor vidt egoisme er i orden, får ingen af grupperne svaret entydigt på. Men alle tre motiver behandles derefter i den følgende klassesamtale. Læreren har gået rundt fra gruppe til gruppe og beder en af eleverne indlede klassesamtalen på grundlag af hvad hun har hørt eleverne sige under arbejdet. Men samtalen besværliggøres af at eleverne har vanskeligt ved at afgøre om teksten er ironisk eller ej. Som afslutning på klassesamtalen inddrager læreren derfor en udtalelse fra Katrine Marie Guldager som ikke lader tvivl om hvilken fortolkning der er den autoriale: teksten er ironisk og går imod egoistisk behovstilfredsstillelse. En afslutning der består i oplæsning af en forfatters udsagn, er effektiv og stærkt *afrundende*.

## 2.hf

Også denne time er en dobbelttime. Materialet er det samme uddrag af *Ankomst, Husumgade* som blev gennemgået i 2.g. Gennemgangen afbrydes af en pause efter 45 minutter, og denne pause betyder også en cæsur indholdsmæssigt. Første time indledes med videoforevisning, oplæsning, forskrivning og summearbejde. Videoen, som er præsentationen af Guldager i Claus Bohms film, *Digter*<sup>5</sup>, kommenteres straks efter at eleverne har set den. Læreren vælger at fokusere på to motiver i filmen: Guldagers redegørelse for skriveprocessen og for litteraturens funktion, og det sidste kommer muligvis til at spille en rolle for timens videre forløb. Spørgsmålet om litteraturens moralske funktion spiller i hvert fald indirekte en rolle for den afsluttende budskabsanalyse. Guldager mener digtning bør have et budskab, selv om hun ikke siger hvilket, og hun placerer derved sig selv som moralist og politisk digter.

Efter det parvise summearbejde struktureres resten af første time i to lange sekvenser. Den første er den mest interessante fordi den er en meget grundig fremlæggelse af elevernes udbytte af summearbejdet. Elevernes opgave går ud på at komme med forslag til hvilke aspekter i teksten det vil være interessant at få behandlet. Det er en meget fri og samtidig præcis opgave. Par efter par fremlægger deres iagttagelser og hægter sig undervejs på hinandens redegørelser, hjulpet af lærerens indsats for at få de vigtigste pointer op på tavlen. Strukturen kunne kaldes *den udvidede parsamtale*, for den består af en række samtaler mellem læreren og de skiftende par, der er ingen andre der bryder ind i samtalerne, og alle får ordet efter tur. Ved sekvensens udgang står der faktisk en tekstfortolkning på tavlen – og muligvis i elevernes hoveder. Det er ikke meget helt nyt der tilføjes senere i timen, hverken hvad angår det tematiske eller analysen af udsigelsen, men iagttagelserne bliver uddybet og kædet sammen. Måske er forløbet ekstra heldigt fordi fremlæggelsen starter med nogle af de svagere elever, der gennemgående har den holdning at digtet er rodet og vanskeligt at forstå. Gradvis bliver indlæggene

---

<sup>5</sup> Bohm & Conrad 2000.



mere substantielle, og elevernes indledende indtryk: at teksten er noget rod, forsvinder efterhånden. Der er dermed også en *stigning* i strukturen.

Overgangen til næste sekvens er meget klar. Det har undervejs vist sig nødvendigt at få afklaret hvem der taler i digtet, før man kan nå til en forståelse af tema eller ligefrem budskab, og en sådan afklaring lægger læreren derfor op til. Det er påfaldende at der er ligheder helt ned i de enkelte formuleringer og associationer mellem eleverne i 2.hf og i 3.g. I alle tre klasser hører nogle af eleverne i teksten en stemme der prøver at overbevise sig selv om egoismens berettigelse, og i både 2.hf og 3.g er der en elev der formulerer denne iagttagelse i form af billedet af en engel og en djævel der sidder på jeg-personens skuldre og konkurrerer om opmærksomheden.<sup>6</sup>

En elev (D8) har under fremlæggelserne fremsat det forslag at de fire tekststykker kan læses som fire selvstændige fortællinger. Ved starten af 2. time vælger læreren at følge den iagttagelse og gennemgå fortællingerne hver for sig. Fremgangsmåden medfører dog at de samme iagttagelser bliver gentaget temmelig mange gange, fordi fortællingerne alligevel ikke er så forskellige. Men denne strukturering imødekommer et ønske som tidligt blev fremsat af en af de svageste elever i klassen. Hun ville gerne have en *gennemgang af teksten strofe for strofe*. Der viser sig i løbet af gennemgangen en ganske bestemt struktur i teksten. De former for egoistisk behovstilfredsstillelse som skildres, bliver værre og værre, fra tøjindkøb til sexindkøb. Alt kan købes, også mennesker. En stigning i teksten bliver til en *stigning* i gennemgangen.

Den anden halvdel af 2. time har et besnærende *logisk* forløb. Da først en forståelse af stemmens status er nået, kan klassen gå videre til en forståelse af de skildrede personer, Mr Ben, Mr Bright og El-Said. Herefter kombineres iagttagelserne af det 'du' der taler, ofte kaldet jeg-personen, med karakteristikken af de tre 'mistere', og man får en analyse af forholdet mellem de to størrelser. Derefter tager D8 initiativ til en række overvejelser over om duet mon skal forstås som læseren, dvs. os alle sammen. Læreren indleder en metaagtig diskussion med eleverne om om de selv synes de har flyttet sig i deres forståelse siden starten af timen, og endelig kan der *rundes harmonisk af* med en formulering af tekstens budskab eller tema. I starten af 1. time var der tilløb til en bogstavelig læsning af teksten, men den forsvinder nærmest af sig selv. Det lykkes således gennem to timer at kombinere en elevcentreret fremgangsmåde

---

<sup>6</sup> Dette er et godt eksempel på hvad en utraditionel dannelse kan bruges til. Eleverne har deres fortolkningsmodel fra *Anders And*, et moderne medieprodukt. Men i øvrigt rækker modellen bagud til senmiddelalderens moraliteter.

med en analyse der hænger logisk sammen, som indeholder stort set alle relevante iagttagelser og som munder ud i en sammenhængende fortolkning.

### 3.g

Også i denne dobbelttime gennemgås uddraget af *Ankomst, Husumgade*. I første time er der en introduktionsdel, bestående af introduktion til førskrivning, selve førskrivningen, introduktion til parvist summearbejde og selve summearbejdet. Herefter sker opsamlingen ikke ved at hvert par fremlægger deres resultater, men ved at læreren stiller spørgsmålet om stemmens karakter til alle. Tilsyneladende får klassen øjeblikkeligt styr på dette spørgsmål. D3 bruger nøjagtig samme billede som D2 i 2.hf, men på en tydeligere måde: der sidder en djævel og en engel på duets skuldre og kæmper om duets opmærksomhed. Dermed skulle spørgsmålet om stemmens dobbelthed faktisk være afgjort. Også andre væsentlige iagttagelser følger hurtigt og ubesværet. D2 gør fx den helt afgørende iagttagelse, som Guldager selv har gjort opmærksom på i det tidligere nævnte interview (se s. 249), at tekstens stemme ikke er autentisk, men et sammensurium af reklameslogans af typen: du har krav på forbrug uanset hvad, 'because you're worth it'. Denne del af dobbelttimen kan kaldes *ekspositionen*. Herefter følger endnu to dele. Den midterste del, som fylder resten af 1. time, karakteriseres ved starten af 2. time af læreren selv således:

*Og nu har vi ligesom været i den her analysefase hvor vi ligesom har revet det hele fra hinanden. Kan I hjælpe mig med at sammenfatte. Altså hvad synes I. Hvilke oplagte temaer er der i den her., i det her digt.*

Lærerens følelse af at alt er blevet revet fra hinanden, skyldes måske at 2. halvdel af 1. time er præget af at den forståelse af stemmens karakter som blev etableret i starten af timen, ikke fastholdes. Det er der to årsager til. Den ene er tekstens ironi. Den har eleverne tidligt fået øje på, og læreren gør mange forsøg på at fastholde denne erkendelse, men med vekslende held. Den anden årsag er at der hele tiden kommer, i øvrigt ofte gode, eleviagttagelser på tværs. Typisk for en god sproglig klasse er iverigheden og taleysten stor, men evnen til at fastholde en basal struktur mindre. Denne del af timen kan bedst beskrives som *et netværk af bifurkationer med mange rekursorer til tidligere bifurkationspunkter*. Et enkelt eksempel: de tre 'misteres' identitet diskuteres. Formuleringen "den anonyme, fattige verden" er netop blevet brugt. P9 har hånden oppe og kan nu vælge at tilslutte sig udtrykket "den fattige verden" eller udtrykket "den anonyme verden". Hvis hun gør det første, bibeholder timen sin lineære karakter, men hun vælger at tilslutte sig "anonymitet" og kommer derved til at foretage en rekurs tilbage til en

tidligere fremsat karakteristik af 'duet' som anonymt. Derved tager samtalen en drejning tilbage til en karakteristik af duet i stedet for at retningen frem mod en karakteristik af de tre 'mistere' fastholdes.

Denne lille analyse demonstrerer at konstruktionen af en times forløb i sagsmæssig henseende ligner *argumentationen* i en skriftlig tekst, men at der er afgørende forskelle hvad angår det sociale og det tidsmæssige. Observatøren kan bagefter eliminere disse to faktorer og i ro og mag foretage sin (re)konstruktion af forløbet. Læreren, eller en anden kontrolinstans, skal derimod foretage konstruktionen løbende, sørge for at lægge relevante tematiske forskelle ind, få fyldt huller ud og binde dele sammen som er blevet skilt ad pga. tilfældige bifurkationer, styre den sociale distribution af replikkerne osv. En af de væsentligste forskelle mellem klassesamtale og gruppearbejde består i at gruppearbejdet har lov til at forløbe relativt ustyret og ikke resultere i en kohærent tekstforståelse. Strukturen i en lærerstyret time tenderer derimod ofte mod den samme struktur som en *episk, dramatisk* eller *ræsonnerende* tekst. Hver form indebærer sine fordele som der til gengæld betales en pris for.

I 2. time følger eleverne lærerens opfordring til at uddestillere nogle temaer. Denne del af timen er altså *tematisk* organiseret, men den rummer også en *stigning*. Det adskilte samles igen i konstruktioner på højere og højere generaliseringsniveauer. Det starter med fremlæggelsen af tekstens rejsemotiv der giver anledning til et overblik over den overordnede komposition i hele *Ankomst, Husumgade*, en rejse fra og en hjemvenden til Husumgade. Videre over det vigtigste tema: digtets syn på behovstilfredsstillelse, derefter digtets livssyn, digtets forhold til samfundskritik i 1990'ernes digtning i øvrigt, en sammenligning af *Styrt* – som der i et tidligere forløb er gennemgået uddrag af - og *Ankomst, Husumgade* som skal give overblik over forfatterskabet, analyse af spændingen mellem digtets kaotiske udsagn og dets demonstrativt velorganiserede, kasseformede udsigelse, sammenligning af 1980'erne og 1990'erne ud fra en række gennemgåede tekster og endelig digtets appel til læserens samvittighed. En ganske imponerende *opstigen til højere og højere niveauer*.

De forstyrrende elementer er ikke helt væk. Enkelte elever gør stadig spredte udbrudsforsøg, og det er stadig vanskeligt for nogle elever at holde fast i digtets ironi, hvilket kræver lærerens konstante styring. Men læreren kan til slut med tilfredshed spørge: "Ja, er vi ved at være tømte?" Strukturen i hele timen er ikke helt ulig handlingen i en *kriminalroman*, hvor læseren midtvejs er i vildrede med hvilket af de mange spor der skal følges, men hvor delene efterhånden samles til et forståeligt billede, eller strukturen i en *ræsonnerende* tekst hvor forfatteren bruger en del plads på at rydde grunden, fx gennemhulle læserens fordomme, for derefter at bruge plads på at bygge en ny bygning op.

Forløbsanalysen viser at timernes strukturer kan fremanalyseres på tre niveauer. Det ene niveau består i en simpel angivelse af aktivitetsformer: klassesamtale, summearbejde, gruppearbejde, opsamling, videovisning, skrivninger osv. Alle velkendte former med én undtagelse, den udvidede parsamtale i 2. hf som er et element i det der andetsteds kaldes Lærer 2s 'stærke pædagogiske idé'. Det andet niveau er i analysen markeret ved kursiveringer af en række nøgleord: tidsperspektiv, æskesystem, stigning, afrunding osv. Det karakteristiske er at de kursiverede ord er velkendte begreber fra analysen af sproglige og/eller æstetiske værker. En time kan være ræsonnerende som en argumenterende tekst, have et stigningsforløb som en fortællende eller dramatisk tekst eller en rumlig struktur som et kunstværk. Det tredje niveau blotlægges i en systemteoretisk analyse som fremkommer ved brugen af begreberne 'bifurkationsnetværk' og 'rekurs'. Analysen dokumenterer at samtalen uafledigt bevæger sig gennem en række valg og fravalg af meningslementer samt lejlighedsvis tilbagevenden til elementer der tidligere er blevet enten valgt eller fravalgt. I 3.g kan man tydeligst se hvordan elevernes og lærerens forskellige forpligtethed på kontrol af bifurkationsnetværket tager form af en kamp mellem to yderpunkter: iderig anarkisme og en orden af den type som er beskrevet på analysens andet niveau, og hvordan kampen ender i en form for balance.

## Elevernes læring

Analysen af elevernes bidrag følger de principper som er angivet på s. 151<sup>7</sup>.

### 2.g

21 elever har skrevet før, 17 elever også efter timen. Sammenligningen vanskeliggøres ved at mens mange har skrevet om *Spor* og *Roser* i før-skrivningen, har alle skrevet om *Svingdør* i efter-skrivningen, et sikkert tegn på at det er den fast strukturerede gennemgang af *Svingdør* der har sat sig spor, ikke mindst pga. den grafiske gengivelse af fortolkningen på tavlen.

En bevægelse fra et kognitivt lavere til et højere niveau, kriterium 1, ses hos 16 af de 17 elever. D8 har valgt 'hf-løsningen': at skrive en metakommentar om at han har lært meget, men ikke hvad. Den løsning har ingen andre grebet til. 16 elever har i lidt varierende form gengivet hvad der fremstår som

---

<sup>7</sup> Et system har lært noget hvis det har bevæget sig fra

- 1) En tilstand som er præget af kognitive aktiviteter på et lavt niveau til en tilstand præget af kognitive aktiviteter på et højt niveau.
- 2) En tilstand uden kreative elementer til en tilstand med.
- 3) En tilstand hvor viden er relativt uorganiseret til en tilstand som er mere organiseret.
- 4) En tilstand uden angivelse af relationer til andre systemer til en tilstand med.

normalfortolkningen af *Svingdør*: at digtet tematiserer et modsætningsforhold mellem to sindstilstande, desperation pga. store forventninger fra omverdenen, måske hos en nybagt mor, og en flugtreaktion der ender i en ligegladhed der godt kan tolkes positivt som sindsligevægt. Nogle har den iagttagelse med at der er et barn inde i billedet, nogle har også den iagttagelse med at digtet er bygget op over kernesætningen: ”hvad vil de have jeg skal gøre”, og nogle skriver om jeg-personens reaktion som en flugt ind i en drømmeverden som hun kun kan kende fra westernfilm.

Analysen af skrivingerne dokumenterer at næsten samtlige elever efter timen er i stand til at kommunikere om teksten på et *højere kognitivt* niveau end før timen. Et eksempel er P3 som før timen skriver at hun intet har forstået. I efterskrivningen gengiver hun den omtalte temaanalyse, opbygningen over kernesætningen og modsætningsforholdet mellem titlerne *Svingdør* og *Adresse*, et emne der også blev diskuteret i timen. D9 har en opremsende motivanalyse i førskrivningen og samme analyse som P3 i efter-skrivningen. Hos andre elever er læringen mere sporadisk. D7 og P6 viser allerede i førskrivningen god forståelse. D7s skrivinger er de mest imponerende. Han har før timen den iagttagelse at jeget oplever et modsætningsforhold mellem en grå hverdag og drømmen om en fri tilværelse – ligesom i en western. Hertil kommer en metaforanalyse. Efter timen har han omformuleret sig til den autoriserede fortolkning, men har yderligere den iagttagelse med fra timen at der er et modsætningsforhold mellem det kaotiske indhold og den strukturerede form. Den iagttagelse stammer fra P2 i timen, men kun D7 har fastholdt den i skrivningen. P6 har før timen nogle selvstændige motiv- og temaanalyser af *Spor* og *Roser*, efter timen blot den autoriserede fortolkning.

Jeg kan ikke få øje på nogle skrivinger der lever op til kriterium 2. Der er ingen elever der har forsøgt sig med *creative skriveformer*. En bevægelse i henhold til kriterium 3 ses hos P1, P4 og D4. Nogle bruger en *velstruktureret* fremstilling i begge skrivinger, enkelte skrivinger er lige stikordsprægede i begge tilfælde. En enkelt, P6, har en flot fremstilling før og en mere kedelig efter timen. Kriterium 4 viser sig på en overraskende måde. Før timen har 6 elever angivet *relationer til omverdenen*. Det drejer sig om henvisninger til drømmetolkning, stilistiske begreber som metaforer og symboler og personlige erfaringer. Efter timen er der kun tre angivelser. D8 nævner at han nu bedre kan se handlingsforløb og temaer. D5 foretager en metaforanalyse, og P4 skriver at teksten handler om forældre- og autoritetskontrol. Det sidste har ingen andre reflekteret over, og jeg opfatter det derfor som en henvisning til P4s egen omverden. Til gengæld må alle skrivinger siges implicit at henvise til den fortolkning der voksede frem på tavlen.

## 2.hf

Det er svært at udlede noget præcist af hf'ernes skrivelser. Hvis man skal pege på nogle der uden tvivl udtrykker sig på et *højere kognitivt niveau* efter timen, er der faktisk kun to: D7 og P6. Ingen udtrykker sig mere *ordnet* og *kreativt* efter timen, og ingen inddrager *flere relationer*. Derimod har der under skrivningen bredt sig en bogstavelig fortolkning af teksten som ikke spillede nogen rolle i klassesamtalen. Den er lokaliseret til et bestemt hjørne af klasseværelset, idet fire elever der sidder ved siden af hinanden nu er nået frem til at digtet handler om at man kan købe alt for penge. Hvis man ser på timens forløb, kan man se hvor denne opfattelse stammer fra, nemlig fra en replik af D7: "Det handler om, alle de fire afsnit handler om hvad man kan købe for penge. Det er ikke alt der er til salg." Den sætning har en af de fire altså hørt som det modsatte: at alt kan købes for penge, og den bliver så fastslået som fortolkningen. I flere tilfælde er der nærmest sket et fald i kognitivt niveau siden førskrivningen. Det gælder P5 og P3, mens P2, P4 og P7 tilsyneladende ingenting har forstået hverken før eller efter. I D7s egen efterskrivning står derimod den fortolkning han intenderede, ligesom den kan ses hos D8 og anes hos D2. D2s efterskrivning indeholder en af klassens få fremmedhenvisninger, en henvisning til en sang af Jodle Birge: "Rigtige venner kan ej købes for penge".

Dette resultat er et kors for tanken på baggrund af den udmærkede klassesamtale, som flere af eleverne da også roser i deres efterskrivning. En af årsagerne er at de fleste gode iagttagelser, fraregnet de udvidede parsamtaler, kommer ét sted fra, nemlig fra makkerparret D8 og D7. De har tilsammen 18.5% af taletiden, alle øvrige elever har ca. 30% tilsammen. De er de eneste der kan holde fast i en fortolkning timen igennem og kvalificere den undervejs. Et bemærkelsesværdigt bidrag yder P6 der, ligesom i Søndergaard-timen, har en interessant formel iagttagelse. Hun har opdaget at tekstens fire stykker er bygget parallelt op. De indledes alle med en påstand og afsluttes med en konklusion, siger P6. P6 siger ikke meget, men hendes fortolkninger bygger på iagttagelser af abstrakte forhold som ingen andre elever lægger mærke til, heller ikke i de to andre klasser. I modsætning hertil står D2 for 6.5% af replikkerne, ofte meget lange replikker, men mange af dem er så fulde af talesprogs-klicheer at de næsten ingen informationsværdi har.

Bag denne beskrivelse ligger et alvorligt metodisk problem. Man kan ikke gå ud fra at hf- og gymnasieelever reagerer ens på skrivesituationen, og dermed kan skrivelserne ikke ureflekteret bruges til at dokumentere læring. Selv hf-elever der har deltaget aktivt og kvalificeret i klassesamtalerne, skriver ofte kort og intetsigende. I stedet for automatisk at fortolke dette som tegn på manglende læring, er man nødt til at pege på to andre fortolkningsmuligheder. Den ene angår hf-elevernes ringe

skriftsprogsbeherskelse. P6 har som nævnt i både Søndergaard- og Guldager-timen nogle tekstiagttagelser på et usædvanligt højt niveau, men hendes skriftsprog er præget af svære sprogfjæl, og hvis man kun skulle dømme ud fra hendes skrivelser, ville man få det indtryk at hun ikke kan ret meget. Et lige så frapperende eksempel, men på det modsatte, kan man se hos P7. Hun bidrager stort set ikke med tekstiagttagelser af større kvalitet i de observerede timer, hverken mundtligt eller skriftligt, men hun skriver fejlfrit. Til den afsluttende hf-eksamen scorede P7 klassens højeste karakter både mundtligt og skriftligt, mens P6 fik to 7-taller. Læreren har desuden peget på at skolens screeninger af elevernes læsefærdighed i starten af 1. hf viser at ”HF eleverne har en markant lavere læsehastighed end gymnasieeleverne, en hastighed der faktisk burde gøre dem uegnede til en boglig ungdomsuddannelse”.

En bedømmelse af dette forhold falder uden for afhandlingens grænser, men er genstand for stor opmærksomhed i skriveforskningen<sup>8</sup>. Det som analysen af forholdet mellem klassesamtale og skrivning kan bidrage med, er en konstatering af at der ikke nødvendigvis er et ligefremt forhold mellem skriftsprogsbeherskelse og læring. Man kan konstatere at elever der viser sig som kloge hoveder i klassen, ikke altid kan kommunikere deres indsigt skriftligt. Og man må også have lov at slutte at den manglende skriftsprogsbeherskelse nok også viser sig i en besværet læsning af de litterære tekster som klasserumsinteraktionen så skal kompensere for. Overvejelserne kan give anledning til to helt forskellige didaktiske konsekvenser. Kan man i virkeligheden ikke lære elever der ikke behersker skriftsproget godt, ret meget? Eller er det bare vanskeligere at *registrere* deres læring? Hvis det første er tilfældet, må man slutte at omdrejningspunktet i elevernes læreproces i skolen bør være at de lærer at beherske skriftsproget. Hvis det sidste er tilfældet, bør man overveje om man skulle undervise og evaluere eleverne på en måde der er *mindre* bundet til skriftsproget end nu – i hvert fald hvis man skal bevare en forestilling om at skolen behandler eleverne i overensstemmelse med deres evner og bedømmer dem retfærdigt<sup>9</sup>.

Den anden fortolkningsmulighed er at hf-eleverne opfatter skrivesituationen anderledes end gymnasieeleverne, og specielt 3.g’erne. Mens det virker som om det er 3.g-eleverne magtpåliggende at meddele sig til omverdenen om deres viden, ser det ud til at hf-eleverne er ret ligeglade med den slags

---

<sup>8</sup> Hvis man slutter fra Lisbeth Birde Wieses afhandling *Skrivning og studium*, får man en mistanke om at der bagved kunne ligge en sammenhæng mellem elevernes medbragte kulturelle kapital, skriftsprogsbeherskelse og karakterniveau. Wiese 2003:363. Men som eksemplet P6 viser, kan man ikke slutte herfra til konklusioner om elevernes læring.

<sup>9</sup> Det er nok denne erkendelse der har været årsagen til den meget bastante brug af Howard Gardners psykologiske teori om de mange intelligenser i visse danske kommuners folkeskoler, særlig SKUB-projektet i Gentofte kommune. Det er muligt at projektet betyder at elever der fortrinsvis bruger andre intelligenser end den sproglige og den matematiske, her får lejlighed til at blive undervist og bedømt mere efter fortjeneste. Men der er også den mulighed at de simpelthen vil lære mindre på denne måde. Nemlig hvis fx skriftsprogsbeherskelsen er omdrejningspunktet i læreprocessen.

demonstrationer. De nøjes med at markere at de har lært *noget*, men interesserer sig egentlig ikke for hvad de har lært og slet ikke for at vise observatøren det. De befinder sig tilsyneladende i en delvis anden kommunikativ situation end gymnasieeleverne. Jeg tror at det er en almindelig erfaring blandt gymnasielærere at man kan have det overordentlig gemytligt med hf-klasser, at eleverne også lærer noget, men at ambitionsniveauet gennemgående er lavt. Det ytrer sig i hf-elevenes ofte udtalte væmmelse ved gymnasieelevernes stræben og fedteri for lærerne. Det er muligvis et udslag af denne *klassekultur* som slår igennem i undersøgelsen<sup>10</sup>.

Teksternes karakter betyder utvivlsomt særlig meget for hf-ernes læring. Guldagers og Søndergaards tekster er skrevet på en måde der forhindrer læserens indlevelse i en fiktiv verden befolket med noget der skal illudere mennesker. I Guldagers tilfælde fordi sproget er uegentligt. Der kræves en anden fortolkningsteknik end psykologisk indlevelse. P6s iagttagelser er udtryk for en sådan anden fortolkningsteknik som har træk af den læsemåde som Anne-Marie Mai<sup>11</sup> har peget på: efter-moderne tekster må læses med større fokus på sproget, fordi der er spærret for psykologisk indlevelse.

### 3.g

Ud fra den efterhånden fastslåede forudsætning at en forståelse af denne tekst som minimum kræver at man har fået øje på ironien, kan man opstille en meget simpel kalkule over hvem der har fået øje på ironien hvornår:

	Før gennemgang	Efter gennemgang
<b>Med ironi</b>	P6, D4, P4, D2, P5, P1	P2., P6, P3, P8, D3, P4, D4, D2, P5., P1
<b>Både og</b>	P3, D3, P2., D6	D6, P10, P9
<b>Uden ironi</b>	D1, P9, D7	D1, D7
<b>Uden stillingtagen</b>	P10	

<sup>10</sup> Den manglende præstationsinteresse kan hænge sammen med et andet forhold. Hf'erne ved godt at det kun er eksamenskarakteren der tæller, derfor tager de undervisningen let. Læreren har oplyst at P7 ændrede adfærd i slutningen af 2.hf frem mod eksamen og blev mere konkurrencepræget. I øvrigt er den manglende præstationsinteresse formentlig en variant af det problem som i stærkt radikaliseret form ligger bag sorte amerikanske elevers og danske indvandrerelevers manglende skolesucces. Skolesucces kræver af skolefjerne elever at de ændrer kultur og mentalitet på en måde der diskvalificerer dem i deres oprindelige kultur. Det er langt fra kun et spørgsmål om sprog.

<sup>11</sup> Mais artikler *Spørgsmål til læseren* og *Unika*, Mai 1996 og Mai 1998c, indeholder mange praktiske eksempler på hvilke 'immanente læsestrategier' man kan anvende ved læsning af tekster efter 'det formelle gennembrud'.



Forudsætningen for at man kan opstille en sådan kalkule, er elevernes fyldige og præcise skrivelser, og det krav opfyldes til fulde i denne klasse. Alene skrivelsernes omfang viser at der er tale om en langt mere faglig indstilling end i de to andre klasser. Dog er der også i denne klasse enkelte elever der ikke kan undersøges ved hjælp af kalkulen. Én elevs forskrivning berører ikke den pågældende problemstilling, en anden har af ukendte årsager ikke afleveret en før-skrivning, og to skrivelser kan ikke identificeres som enten før- eller efterskrivelser.

Seks elever er på intet tidspunkt i tvivl om ironiens betydning, selv om deres skrivelser af andre årsager er af forskellig kvalitet. De klareste og fyldigste analyser står P6, P5 og P1 for. D4 og D2 skriver kort men præcist, mens P4s skrivelser er mere forvirrede, særlig hendes før-skrivning. Mest imponerende er P6s og P1s. P6 påtager sig gennem hele timen den besværlige opgave i klassen at fastholde at teksten kun kan læses som ironi, og uden hendes fokuserede indsats ville antallet af elever der *efter* gennemgangen kan se ironien, sikkert ikke have været så højt som det er. Også selv om læreren arbejder i samme retning. P1s forskrivning er den mest skarpsindige. Hun giver, som den eneste af samtlige deltagere i de tre timer, udtryk for at tekstens dybest liggende tematik er digterens anfægtelse af sin egen virksomhed som digter. Men da P1 ikke siger noget i de observerede timer, kommer denne fortolkning aldrig frem i klassen. P1s formulering af temaet ser således ud:

*Skabelsen af et digt → "hænge sammen", det hele hænger sammen til sidst → opfyldt lyster, behov (materielle behov) → finere, højere lyrik → har udnyttet, trådt på andre → hvordan vil det digt blive?*

Et særligt indtryk gør det afsluttende spørgsmål. Hvem har P1 stilet det til? Det er et eksempel på en strukturel kobling mellem et psykisk og et socialt system fanget i det moment hvor kommunikationen endnu ikke er etableret, fordi en læsers forståelse endnu ikke foreligger. Det gør den først da observatøren læser hvad P1 har skrevet. Er spørgsmålet beregnet på at blive læst, eller er det en rent systemimmanent overvejelse<sup>12</sup>?

Også fortolkningen af en tilsyneladende betydningsløs detalje i teksten falder på plads i P1s skrivning. I alle tre klasser har læreren måttet give en realkommentar til hvad en 'terzine' er uden at nogen har brugt oplysningen. P1 har set at tekstens ironiske holdning skærpes betydeligt når digteren først går i seng

---

<sup>12</sup> I det sidste tilfælde er der tale om en manifestation af et E3-format i Karmiloff-Smiths terminologi, nemlig en psykisk operation, en indre repræsentation, der er både bevidst og sprogligt formuleret. Karmiloff-Smith 1995.

med en luder og derefter helliger sig, ikke bare skrivning, men den ”finere, højere lyrik”. P1s to skrivelser i denne time kan muligvis medvirke til at opklare to spørgsmål som det ellers er vanskeligt at give et svar på. Hvorfor siger hun ingenting i timerne, og hvorfor fik hun alligevel 13 til studentereksamen? Det sidste spørgsmål kan nu besvares med en simpel henvisning til kvaliteten af hendes netop analyserede forskrivning. Forudsat hun også kan udtrykke fortolkninger af denne kvalitet mundtligt. Ingen andre når op på det kognitive niveau i de observerede timer. Det første spørgsmål kan man måske nærme sig et svar på ved at se på hendes efterskrivning. Den har nu inkorporeret en del af de iagttagelser som er blevet diskuteret i klassen – hun har altså alligevel deltaget uden at sige noget – men den har ikke bevaret forskrivningens originalitet. Klassesamtalen har tilsyneladende ikke rigtigt kunnet lære P1 noget<sup>13</sup>.

D1, P9 og D7 har læst teksten bogstaveligt, men P9 flytter sig i sin efterskrivning til den gruppe der på en eller anden måde både ser ironien og alligevel ikke læser teksten helt ironisk. Det mest forbløffende medlem af denne gruppe er dog D6 hvis læsning af teksten virker næsten skizofren. Han er en meget dygtig elev, og han kan ikke overse ironien, men det får ham ikke til at fravige en yndlingsiagttagelse som han fremsætter gang på gang: teksten handler om en digters forløsning. Det må kaldes en læringsblokerende stædighed. Blandt dem der har flyttet sig fra en splittet holdning til at læse teksten konsekvent ironisk, er den ligeledes meget dygtige D3. Det er muligt at lokalisere det nøjagtige sted i samtalen hvor han skifter fortolkning. Læreren har bedt klassen om en opsamlende bemærkning:

D3,15	Den der opfordring til behovstilfredsstillelse her og nu. Der er en vis opfordring til at man skal have stillet sine behov når man har brug for at få stillet sine behov.
L85	En opfordring, siger du. Ligger det i digtet, siger du, til at få stillet sine behov.
D3,16	Ja, det er da en opfordring til, til duet eller til jeget om at man kan få sine behov stillet, men.
L86	Vi prøver at skrive det op, ja.
P6,6	Men er det ikke mere en ironisering af folks behov.

<sup>13</sup> Læreren oplyste under observationerne at P1 var ”suveræn”, men at hun var blevet stadig mere tavs op gennem gymnasiet. Senere har læreren oplyst at P1 var voldsomt genert, men at hun i slutningen af året i flere situationer optrådte som hjælpelærer.

	Altså er det ikke sådan at de gør grin med at folk har den der enorme trang til at bevæge sig.
L87	Det synes jeg nok. Der ligger en distance til det altid umiddelbart at tilfredsstille sine behov.
P6,7	Hun latterliggør det lidt ved at sige: gør det nu bare og ?
L88	Vi skal lige have det sidste på. Latterliggør i anledning af behovstilfredsstillelse. Det synes jeg er rigtigt.

D3,15 er en illustration af problemet med den manglende fastholdelse af ironien. På trods af at D3 i en tidligere sekvens *selv* gjorde opmærksom på at teksten indeholdt to stemmer, djævlens og samvittighedens, så kan han alligevel nu bestemme tekstens overordnede tema som en entydig opfordring til behovstilfredsstillelse. Dvs. at D3 helt ser bort fra sin egen analyse af stemmens manglende pålidelighed. Lærerens reaktion er bemærkelsesværdig. Den må fortolkes sådan at hun egentlig er uenig med D3, men tøvende accepterer at skrive hans forslag op på tavlen. Reaktionen hos de elever der sidder foran D3 er også interessant. P4 og P6 rækker fingeren i vejret, uden at læreren ser det fordi hun er ved at skrive på tavlen. P4 tager efter en tid sin finger ned igen, mens P6 beholder sin oppe, og P8 rynker panden misbilligende. Endelig får P6,6 så ordet og fastslår at D3s læsning ikke kan være rigtig, hvilket får P8 til at nikke billigende. P6 får opbakning fra læreren. I D3,17-18 ses resultatet. Han tilslutter sig nu P6s fortolkning af teksten som direkte samfundskritisk.

Episoden er så påfaldende på videooptagelsen at jeg under interviewet med eleverne spurgte dem om hvorfor der havde været denne slinger i opfattelsen af teksten. P6, D3, P8 og D6 var alle til stede under interviewet, og P6 gjorde med rette opmærksom på at hun ikke et øjeblik havde læst teksten bogstaveligt. Men D3 måtte forklare sig:

*D3: Jamen, et eller andet sted så kunne jeg godt, først havde jeg bare set det som om, nå men selvfølgelig, jeg havde svært ved først lige at se at det var ironisk, ikke, altså og der var jo et behov, det var jo sådan, det gik jo på behovstilfredsstillelse, ikke, men da P6 så kom ind på det, så, Gud ja, der var måske noget om det, ikke, og så kunne man ligesom, så prøvede jeg.*

*I: ?*

*D3: Ja, det var det jeg tænkte, og så tænkte jeg det selv igennem, og hvad kunne jeg så sige her, hvad ville så, det kunne så, så kunne man se på det på en anden måde, og så rakte jeg så fingeren op og så fortsatte jeg så i P6, hvis man lige havde fået vendt den en gang, altså. Jeg ved ikke, det kan jeg ikke rigtig forklare, jeg tror bare at jeg*

*Kunne egentlig godt se at der var noget i det P6 sagde og som, og så tænkte jeg at så ville jeg fortsætte ad hendes spor.*

Dette er ikke en direkte iagttagelse af læring, men man ser nok til at erkende at fornuftsbaseerede teorier om læring ikke rækker. Det er både læringen og undervisningen for komplekse til. At D3 lærer noget her, er uden for diskussion, men ikke engang for ham selv er det muligt at gribe fuglen i flugten. Havde han på forhånd set den ironi eller ej? Svaret er tilsyneladende både-og. Men usikkerheden er ikke en fejl ved undervisningen, det er et af dens væsensken-detegn, som Luhmann skriver:

*Wir hatten im vorigen Kapitel bereits gesehen, daß ein interaktionsförmig durchgeführter Unterricht weder als Anwendung von Regeln noch als kausales Verhältnis von Mitteln und Zwecken noch als eine vorgezeichnete Verlaufsbahn (trajectory) begriffen werden kann. Vielmehr dienen die Interaktionssysteme dem Einbau struktureller Unbestimmtheit in das Erziehungssystem<sup>14</sup>.*

Og denne tanke udbygges yderligere:

*Dieses Kapitel benötigt eine vorbereitende Überlegung, und zwar an Hand der Frage, ob Lehrer bzw. Schüler rational handeln können. Die Intransparenz (für sich selbst und für andere) der Bewußtseinsoperationen der Schüler, aber auch die Komplexität und die Eigendynamik des Interaktionssystems Unterricht machen es schwierig, sich Rationalität als Verhaltensorientierung der Beteiligten vorzustellen. Das gilt für die beiden in der Fachliteratur anerkannten Rationalitätskonzepte: für rational choice und für kommunikative, an Vernunft orientierte Verständigung<sup>15</sup>.*

Som yderligere dokumentation for at denne mistillid til undervisningens rationalitet er berettiget, kan man pege på D6. Under elevinterviewet sidder han ret tavs. Det fremgår af hans replikker at han har svært ved at huske teksten, ca. 14 dage efter gennemgangen, og den forløsnings-fortolkning som han mod alle argumenter arbejdede så hårdt på at fastholde dengang, er nu tilsyneladende gået i glemmebogen.

<sup>14</sup> Luhmann 2002:120. Muligvis er "trajectory" en henvisning til Jean Laves teori om mesterlære som situeret læring. Det er hendes begreb for den retning som findes i en oplæring der ikke bygger på skolastisk undervisning.

<sup>15</sup> Luhmann 2002:142. Formuleringen skal særlig læses som en kritik af Habermas' diskursetik.

Læring efter de kriterier som tidligere er opstillet (se s. 151), er der mange vidnesbyrd om i elevernes skrivelser. I stedet for at gennemgå dem systematisk, vil jeg nøjes med at fremhæve et par eksempler. D1, der er tavs og hvis førskrivning må bedømmes som ret dårlig, har en efterskrivning med visse kreative elementer. Det er ret tydeligt at undervisningen ikke engagerer ham, og han inddrager derfor i stedet en tv-udsendelse han har set om hjemvendte udlandsdanskere skuffelse over den danske jantelovsmentalitet. Den læser D1 så over på teksten som han opfatter som et vidnesbyrd om denne mentalitet. Jeg opfatter et sådant forsøg på kreativitet som fejlslagent, fordi det ikke bygger på ordentlige, kvalifikations- og kompetencekrævende, tekstiagttagelser. Slående eksempler på kognitiv læring kan man til gengæld se hos P4, der fra en rodet og indholdsløs førskrivning bevæger sig til en forståelse der indeholder en udsigelsesanalyse, en stilanalyse, angivelse af to motiver og ét tema. Foruden at hun i efterskrivningen skriver på en noget mere ordnet, om end stadig stikordsagtig, måde. En decideret overgang fra stikordsbrug til diskursiv skrivning ses hos P6, der ellers allerede i sin førskrivning har mange gode iagttagelser. Og omvendt kan man hos D2 se brug af diskursivt sprog i begge skrivelser, men med udvikling fra en budskabsanalyse i førskrivningen til analyse af budskab, to temaer og én relation i efterskrivningen.

Analyserne dokumenterer at der finder læring sted særlig på kognitivt niveau i begge gymnasieklasserne. 3. g-eleverne starter på et langt højere niveau end 2. g-eleverne, og derfor er resultaterne af læring nok mest synlige i 2.g. I hf-klassen gør der sig nogle forhold gældende som sætter spørgsmålstegn ved iagttagelsesmetoden, men som til gengæld kaster lys over forholdet mellem hf-elevens sproglige kompetence og hf-klassens kultur.

## Fortolkningens instanser

Judith Langers teori om at det er muligt at identificere fire stadier, *stances*, i fortolkningsprocessen, som hun kalder en *envisonment*, er præsenteret på s. 57.

### 2.g

Timen er kompliceret pga. de mange tekster og vekslende aktivitetsformer. Der er indlagt flere muligheder for at eleverne kan arbejde i *instans 1*. Gennemgangen af digtene fra *Styrt* er overordnet styret af et arbejdsark der lægger op til at eleverne skal læse de to digtpar, vælge hvilket par de synes bedst om og begrunde deres valg. Først herefter skal de gå i dybden med det foretrukne digtpar, og også her indledes der med en instans 1-agtig aktivitet. I gennemgangen af de enkelte digte er der indlagt

summearbejder. Fx bedes eleverne om at lede efter de 'aksesætninger' som to af gennemgangene er bygget op over.

*Instans 2* er den normale bevægen sig rundt i tekstens rum, og den instans benyttes det meste af tiden. Hvordan en *overgang fra instans 1 til instans 2* kan konstrueres, ses da eleverne bearbejder deres umiddelbare og spredte iagttagelser i *Svingdør* til to modsætningspar: at have et fast sted vs. ikke at have et fast sted (adresse vs. svingdør), og aktiv griben til cyklen vs. passiv cyklen (flugten vs. ligegladheden). Overgangen fra en instans 1 til en instans 2 sker da opstillingen af særlig den sidste modsætning river en hel række isomorfe iagttagelser med sig: passivitet viser sig ikke blot i cyklen der spinder af sig selv, men også i den passive kat og i klaveret der spiller af sig selv. Kernesætningen. ”hvad vil I have jeg skal gøre” kommer på plads i samtalen og på tavlen, og fortolkningens rum er etableret.

Elevernes mulighed for bevæge sig frit i tekstrummet ses fx da *Svingdørs* western-henvisninger bliver behandlet. Den eneste der har bemærket dette ordlags tilstedeværelse i før-skrivningerne er D7, men han siger ikke noget i timen. Ordet ”western” nævnes tidligt af D11, og han og læreren kommer med pointen: at jeget flygter fra virkeligheden ind i en rolle som westernhelt. Her kræves et vist indslag af instans 4, idet der sammenlignes med en filmgenre. Fortolkningen tager endnu et ryk frem, da P8 nævner at der også nævnes en barnegråd. Western- og barnegråds-iagttagelserne kombineres derefter sådan at man nu kan se at jeget bevæger sig mellem flere rum: barnekammeret og westernsaloonen, virkelighed og drøm – foruden at cykelturen må foregå i det bylandskab som hele digtsamlingen *Styrt* foregår i. I klassesamtalen bygges et tilsvarende rum efterhånden op.

Udfoldelsen af disse rum giver læreren anledning til selv at foretage en overskridelse af grænsen til *instans 4*, idet hun fortæller om forskellen mellem 1970'ernes bekendelseslitteratur, repræsenteret ved Vita Andersen, og 1990'ernes realisme. Og igen da hun inddrager egne erfaringer med at bo på 4. sal. Det bliver til et kort forsøg på at placere Guldager i forhold til den realistiske tradition: ”Altså vi får jo ikke en realistisk beskrivelse her af at det er svært at være småbørnsforældre.” Eleverne har ikke endnu beskæftiget sig med tidligere former for realisme, og læreren kan derfor ikke sætte Guldagers realisme ind i et historisk perspektiv. Men grundlaget er nu lagt for en senere sammenligning mellem Guldager og ældre realister.

At en bevægelse over i instans 4 også kan have uønskede virkninger, ses da en elev forsøger at låse fortolkningen fast til en symboloversættelse: digtet *Røser* skal forstås ud fra en farvesymbolik og en

freudiansk symbolik. Generelt kan man vel ikke betragte den slags fortolkninger som uønskede, men læreren afviser dem som uvedkommende, og hun får støtte af Peter Rabinowitz:

*Institutional Reading – the application of interpretive procedures that are widely shared (perhaps, in certain interpretive communities, even enforced) but that do not happen to be those of the authorial audience<sup>16</sup>.*

Problemet med institutionaliserede fortolkninger er at resultatet af dem er givet på forhånd, den konkrete tekst er ligegyldig, og fortolkningen bliver til ren oversættelsesvirksomhed.

Mens *instans 3*-aktiviteter er sjældne i klassesamtaler, er de mere almindelige under gruppearbejder, fx i en *oscilleren mellem instans 3 og instans 4*. Instans 4 kommer fx ind i billedet da en gruppe diskuterer *Ankomst, Husumgade* på grundlag af deres viden eller fordomme om karrieremenneskers rejseri og sexmarkedet i Amsterdam. Diskussionen tager her en vending over i retning af instans 3, fordi eleverne begynder at diskutere hinandens fordomme. Men netop i denne time kan man se en tilsvarende *oscilleren mellem instans 3- og instans 4-aktiviteter* i klassesamtalen. Det skyldes at den meget talende D6 ønsker at der skal diskuteres politik. D6s holdning er markant liberalistisk. Hvis han havde begrænset sig til en diskussion om politisk ideologi, ville fortolkningen være blevet i instans 4, men der er klare instans 3-elementer i samtalen. Han diskuterer fx med sig selv om han er ”et dumt svin” fordi han mener at man har ret til en drink i et fly når man nu har betalt for den og stewardessen omvendt bliver betalt for at servere den – en situation som omtales i *Ankomst, Husumgade*. Han fremkalder da også nogle reaktioner blandt de andre, men diskussionen udvikler sig dog ikke til en egentlig etisk eller politisk debat, selv om læreren faktisk arbejder i den retning. Gennem meningsudvekslingen kan man se hvordan D6 efterhånden bliver klar over at der ikke blot er flere stemmer i teksten, men også at han må skelne mellem sin egen holdning og tekstens hvis han vil forstå den. I starten af samtalen kan han overhovedet ikke kende forskel. Dette er det optimale resultat af en bevægelse mellem instans 4 og instans 3.

Denne analyse er væsentlig til belysning af et spørgsmål som tit dukker op i debatten om gymnasieundervisning: elevernes hang til ’syneseri’. Der er kraftige tendenser i den retning hos flere elever, og diskussionen kunne være endt med ret ligegyldige markeringer af to modsatrettede politiske holdninger. Når det ikke sker, skyldes det respekten for tekstens autoriale aspekt. Derved bliver det

---

<sup>16</sup> Rabinowitz & Smith 1998:58. Som eksempler nævnes bl.a. freudianske, lacanianske, feministiske og dekonstruktive læsninger.

også synligt hvad Guldager har opnået ved at anvende sin svært gennemskuelige ironi og flerstemmighed. Hvis hun, moralsk forarget, havde proklameret at det er synd for stewardesser, prostituerede og befolkningen i den tredje verden, ville samtalen formentlig være endt i det nævnte syneseri. Nu bindes elevernes energi til at gennemskue hvem der egentlig mener hvad. Og det fører hos nogle elever også til selviagttagelse.

## 2.hf

Et karakteristisk træk ved timen er den overordentligt lange åbningssekvens der har karakter af en *instans 1*. Den gennemføres eksemplarisk på den måde at alles initiale indskydelser kommer frem.

*Overgangen til instans 2* er klar. Læreren præciserer, på baggrund af de mange input, at det nu er nødvendigt at forberede en envisionmentdannelse ved at få fastlagt stemmens identitet.

Envisionmentdannelsen kan derefter logisk fortsætte med gennemgangen af de fire fortællinger.

Gennem arbejdet i de næste fire sekvenser kommer klassen i den femte sekvens frem til temaet: hvem er de tre 'mistere' og i den sjette: hvordan er forholdet mellem duet og de tre.

Et andet karakteristisk træk er at timen i usædvanlig grad fortsætter videre til *instans 3*. Det sker i den næstfølgende sekvens hvor D8 foreslår at duet i teksten kan læses som en repræsentant for læserne selv. Duets egoisme og halvdårlige samvittighed ligner slående følelser D8 kender fra sig selv. Replikken er allerede forberedt tidligere gennem D8s bemærkninger, fx allerede i D8,1: "Men jeg synes bare lige så meget, de realiteter de er til os alle sammen." Det er kun D8 der deltager i diskussionen med læreren i denne sekvens, og først senere kommer andre med. Tekstens direkte budskab diskuteres, og P3 og D7 bidrager med et par replikker. D8 kommer senere tilbage med endnu en instans 3-replik, som handler om at digtet kunne læses som en trøst til mennesker der gør sig de samme triste tanker som duet i teksten. Endelig er D1s sidste replikker også klart instans 3, idet han mener at digtet opfordrer til politisk oprør.

Omvendt er *instans 4* ikke ret meget inde. Brugen af filmen *Digter* peger mod instans 4, fordi portrættet af Guldager indgår i en række af portrætter af 1990'er digtere, der tilsammen skal give en karakteristik af 1990'ernes litteratur. Læreren har også en henvisning til Naja Marie Aidt. Hvad der er meget overraskende, er at D8 henleder opmærksomheden på Dan Turell<sup>17</sup>. Guldager har selv lagt en litterær reference ind ved at nævne de "kafkaske medhjælpere", men det fører ikke til andet end en

---

<sup>17</sup> Min overraskelse kommer muligvis af at jeg under et interview med Guldager seks år før fik den samme henvisning af hende selv. Det kræver både kendskab til Turell og en selvstændig sproglig følsomhed at kunne foretage en sådan sammenligning.



ordforklaring fra lærerens side. Læreren nævner stream-of-consciousness-teknikken, men henviser ikke til anden litteratur i den anledning. Henvisninger til hverdagserfaringer forekommer også. P6 nævner at digtet handler om ting 'man' ikke taler højt om. D7 er inde på digtets kritik af eurocentrisme, og læreren udvider temaet ved at tale om det menneskesyn der ligger bag teksten og om forholdet mellem Vesten og den 3. verden. En række af D1s replikker hefter sig ved det samme forhold.

### 3.g

*Instans 1* repræsenteres ved førskrivningen og summearbejdet. Der er ikke nogen organiseret fremlæggelse af resultaterne af dette arbejde, men eleverne bruger med det samme deres initiale iagttagelser i en begyndende envisionmentdannelse. Det ses allerede i den første elevreplik, D3,1, hvor ideen med djævl- og englestemmen fremlægges. D2,1 fremlægger tilsvarende en iagttagelse om at teksten skal forstås som en sprogligt heterogen størrelse med indslag af reklamesprog. Man må forestille sig at de to elever først har undret sig over sprogets mærkværdigheder og derefter har fundet begreber til at forstå deres undren med: en hurtig bevægelse fra instans 1 til instans 4.

*Instans 2* er synlig næsten fra starten af samtalen, og der arbejdes videre hele timen på at skabe en envisionment som eleverne kan bevæge sig frit rundt i. Men som allerede nævnt spiller tekstens ironi konstant forstyrrende ind i samtalen. I envisionmenttermer kunne man udtrykke det sådan at der dannes to parallelle rum som eleverne bevæger sig rundt i, uden at det bliver helt klart for alle.

*Instans 3* spiller en rolle fordi flere elever er inde på tekstens direkte læserappel, men denne instans bliver ikke udbygget i samme grad som i 2.hf. Læreren gør et forsøg på at dreje samtalen i den retning da hun fastslår at teksten er mere politisk end Guldagers tidligere tekster og samtidig spørger: "Kan I på nogen måde genkende noget i de her digte. Kan I på en eller anden måde personligt genkende noget i digtene som en beskrivelse af 90'ernes verden her?". Svaret kan drejes både i retning af instans 3, det personlige, og 4, det tidstypiske, og D5 tilslutter sig det personlige, idet han som konkret eksempel henviser til Røde Kors-indsamlinger. Når han samler ind, tænker han på de fattige, men ellers ikke. Der ligger i formuleringen en opfordring til ham selv om at ændre sig på det punkt, og det samme kommer frem i et par af efterskrivningerne der mener at digtet har den pointe at læseren skal ændre adfærd, fx hos P10 og P8, mens D1 ser en direkte opfordring til at leve sine behov ud. Her kan man virkelig tale om at man læser hvad man ønsker at læse.

Der er mange eksempler på at samtalen bevæger sig ud i *instans 4*. Det gælder særlig de gentagne forsøg på at objektivere teksten så den kan sammenlignes med andre gennemgåede tekster fra andre perioder. Forsøgene initieres oftest af læreren, men også P3 og D3 tænker af sig selv i de baner.

Sammenligningerne med 1980'erne er talrige, og via denne sammenligning henvises der bagud til romantikken, selv om det er svært at finde ligheder mellem Guldager og romantikerne. At teksten er samfundskritisk, konstateres af flere, mest vedholdende af P6, men der drages ingen paralleller til anden politisk litteratur.

Analysen tyder på at Judith Langers begreber 'envisonment' og dennes fire 'instanser' med et vist udbytte kan bruges i stedet for begrebet 'fortolkning'. Det betegner en konkretisering af det abstrakte begreb 'fortolkning' i retning af noget rumligt. Tilsvarende er de fire instanser et redskab til at analysere forskellige former for bevægelse ind i, i og ud af dette rum. Man kan finde eksempler på alle fire instanser i stort set alle timer, men der er meget stor forskel på hvordan instanserne kombineres. De tre lærere ser ud til at foretrække forskellige kombinationer. I hf-klassen arbejdes der med omfattende instans 1-aktiviteter. Herfra forsøger læreren at samle trådene så man kan gå videre med den centrale instans 2. I de to gymnasieklasser fylder instans 1 ikke nær så meget. Man går hurtigt over til instans 2 og arbejder frem mod en samlet fortolkning. Et vellykket eksempel på denne fremgangsmåde er behandlingen af *Svingdør* i 2.g. Klassen får ret hurtigt farten af en mulig samlet fortolkning som derefter bygges op, tekstiagttagelse for tekstiagttagelse. Behandlingens enstrengede overskuelighed gør at der også kan inddrages instans 4-aktiviteter løbende: forfatterbiografiske oplysninger og henvisninger til westerngenren som en forudsætning for forståelsen af digtet.

Der er meget stor forskel mellem 2.hf og 3.g hvad angår brugen af instans 3 og 4. Hf-elevernes interesse for teksterne hviler på om de kan lære noget af dem personligt, til gengæld spiller instans 4 ikke den store rolle. Det forholder sig nogenlunde omvendt i 3.g. Eleverne giver gennemgående ikke udtryk for personlige holdninger, men arbejder til gengæld meget med instans 4. Det historiske perspektiv spiller en stor rolle.

### **Meningsdannelsens dimensioner**

Hvilke fortolkninger kommer klasserne frem til? Det analyseres vha. Luhmanns begreber om meningsdannelsens dimensioner.

**2.g**

Meningens *sagsdimension* kan bedst undersøges ved en opstilling af de temaer som behandles i timen.

I analysen af *Svingdør* kan der opstilles følgende pointer:

1. Et fast sted vs. ikke et fast sted. Modsætningen analyseres frem gennem titlerne på digtene *Svingdør* og *Adresse*.
2. Digtets begyndelse, aktivitet, individets stress vs. digtets slutning, passivitet, ligegladhed, verdens egenbevægelse.
3. Digtets komposition: modsætningerne i temaet holdes sammen af en kernesætning: ”hvad vil I have jeg skal gøre?”
4. Hverdagens barnegråd, mangel på kontrol vs. drømmens westernverden, kontrol.
5. Digtets kaotiske udsagn vs. digtets kontrollerede udsigelse.

I analysen af *Roser* følgende:

1. Digtets komposition over en kernesætning: ”Du må ikke vide hvad jeg egentlig synes om dig”
2. Forelskelsens blufærdighed vs. de forelskedes voldsomme opførsel.
3. Jeget lider af vrangforestillinger.
4. Synsvinkelanalysen: er stemmerne i *Roser* og *Spor* et pars komplementære synsvinkler på samme situation?
5. Et par i krise.
6. Digtet skal forstås ud fra en farvesymbolik.
7. Mandligt vs. kvindeligt, voldsomhed vs. ro eller ro vs. voldsomhed. Kønsrollespil.
8. Kombination af 4 og 7.

I analysen af *Ankomst, Husumgade*:

1. Synsvinkelanalyse: en stemme der prøver at overbevise sig selv om retten til egoistisk behovstilfredsstillelse.
2. Identitetstema. De tre ’mistere’ vs. jeget.
3. Det sociale og etiske tema: rig vs. fattig.
4. 1990’ernes litterære udvikling: kassedigtningens politisering.

Antallet af tekster gør det vanskeligt at fastholde hvordan *sagsdimensionen* konstrueres. Overfladisk kunne man bestemme temaet i *Svingdør* som jegets kamp for afklaring i forhold til omverdenen, i *Roser* og *Spor* som forholdet mellem kønnene, og i *Ankomst*, *Husumgade* som den uretfærdige fordeling af goderne i denne verden, men temaanalysen overlejreres af temaet 'forholdet mellem skriften og verden', et epistemologisk tema. Herved fordobles sagsdimensionens *oscilleren mellem den ydre og den indre horisont*, sådan at den ydre udgøres af verden (omverdenen), den indre af verden som den italesættes af et antal stammer. Hertil kommer den sædvanlige fordobling som sker ved at teksterne bliver læst og diskuteret, og som bevirker at dobbelthorisonten nu også konstrueres i læserne og i klassesamtalen. Det er disse ekstra mange fordoblinger der gør det svært for eleverne at få klart hold på teksterne, og det er det som er det særlige ved Guldagers 1990'er-fornyelse af den realistiske litteratur.

Som Marianne Stidsen<sup>18</sup> har gjort opmærksom på, sker der en vending mod det realistiske op gennem årtiet. Netop i Guldagers forfatterskab kan man studere udviklingen ved fx at læse hendes avisartikler som har en klar samfundskritisk holdning som læserne kan tage stilling til. I de litterære tekster forholder det sig anderledes, hvilket bliver meget synligt i denne klasses arbejde. Kombinationen af politik og synsvinkelfordoblinger medfører at klassens diskussion bliver mangetydig. Den rige jegerperson i *Ankomst*, *Husumgade* er ikke kun en undertrykker, men også en usikker person og ligner derved læseren. Læseren tvinges til at investere sig selv i teksten for at finde meningen, og det er netop det der sker i timen. Resultatet kan måske beskrives som en overskridelse af grænsen mellem sags- og *socialdimensionen* som bliver svære at holde ude fra hinanden.

*Tidsdimensionen* udfolder sig på en lang række niveauer. Man kan fx hefte sig ved forholdet mellem timens forløb og forfatterskabets forløb. Timen finder sted i foråret 2001 og læreren har planlagt den sådan at man først gennemgår nogle digte fra 1994 og derefter et digt fra vinteren 2000. Derved mimes forfatterskabets udvikling i timen, sådan at der i 2. time kan henvises til kommunikationen i 1. time som om der var tale om et tilbageblik fra nutiden tilbage på 1994. Eftersom eleverne ikke har det helt store kendskab til hverken forfatterskabet eller den generelle udvikling i 1990'ernes litteratur, er det dog stort set lærerens indledning og afslutning der spænder tidsdimensionens horisonter op mod hinanden.

Det samme gælder de ganske enkelte indslag af litterær tradition som antydes i digtene og dermed i timen. Guldager gør helt eksplicit intertekstuel brug af Kafka når hun kalder de tre 'mistere' for "Kafkaske medhjælpere". Gennem en intertekstuel reference får hun gjort *Ankomst*, *Husumgade* til en

---

<sup>18</sup> Stidsen 2002a.

fortsættelse af romaner som *Processen* og *Slottet*, og spørgsmålet er om man helt kan forstå fx de tre 'misteres' udtværede identitet uden at have denne fortidshorizont inde i systemet. En autorial læsning, selv af en så tilsyneladende enkel tekst som *Ankomst*, *Husumgade*, forudsætter m.a.o. dannelse. Referencen bliver ikke udnyttet i timen, hvorved man kan sige at der sker en indsnævring af timens tidsdimension i forhold til tekstens tidsdimension.

At nogle elever gennem det digteriske udtryks karakter alligevel fatter at der ligger noget gådefuldt under teksten, er helt tydeligt, og forholdet kan yderligere illustrere en egenskab ved undervisningens *socialdimension*. Det kommer fx frem i en gruppediskussion om hvordan man skal forstå den gådefulde og komiske bemærkning om den "37 grader varme service". Den almindelige reaktion er at man skal springe udtrykket over fordi det er uforståeligt. Men D8 fortolker det humanistisk: forfatteren mener at når det kommer til stykket, er vi jo alle mennesker og har derfor samme ret. Det er en blid og ikke særlig sprogligt følsom fortolkning af det groteske udtryk, men D8 får straks denne kommentar fra gruppen: "Nå, du er jo faktisk på et højt niveau i dag, D8".

Disse tilsyneladende ret ligegyldige bemærkninger demonstrerer et af den gymnasiale litteraturundervisnings paradokser. Idet D8 udtrykker sin medlidenhed med de fattige, gør han det i en kontekst (undervisningen) hvor selve denne bemærkning giver ham nogle points i forhold til de øvrige elever. Hvis læreren havde hørt bemærkningen, kunne den have indbragt ham en højere karakter. I den samme bevægelse hvor han på udsagnsplanet solidariserer sig med de fattige i teksten, fjerner han sig på udsigelsesplanet fra de (åndeligt) fattige i klassen. Det er samtidig et af humanismens og den almene dannelses paradokser. I uddannelsessystemet medfører tilegnelse af dannelse ikke nødvendigvis at man bliver et bedre menneske, men at man samler kulturel kapital. Men denne time er i øvrigt en af de sjældne timer hvor samtlige elever kommer til orde. Alle bidrager til konstruktionen af timens meningsdimensioner.

## 2.hf

Timen er karakteriseret ved et forsøg på at skabe en ligelig balance mellem *sagsdimensionen* og *socialdimensionen*. Målet: at nå frem til en tekstfortolkning der hviler på en konstruktion af sagsdimensionens tematiske karakter, er fastlagt som et krav til undervisningen udefra, og det fastholdes uden nogen slingren. Men temaerne fastlægges i en dialog mellem læreren og de aktive

elever<sup>19</sup>. Denne balanceakt har også konsekvenser for *tidsdimensionen*, idet den lægger beslag på masser af tid, særlig sammenlignet med det stramme tidsforbrug i 2.g. Hvis man skal undgå gentagelser eller replikker der flyder i alle retninger, kræver det at klasesamtalen organiserer sig med en balance mellem hukommelse og glemsel. Mens der i 2.g fastholdes nogle få referencepunkter i form af særligt betydningsfulde replikker eller fremmedreferencer, mens resten glemmes, får hf-timen en cirkulær karakter, hvor tilsyneladende glemte replikker kan dukke op som eksplicitte eller implicitte referencepunkter flere gange<sup>20</sup>.

*Sagsdimensionens* konstruktion kan følges i den tematiske udvikling som er præget af en sand overflod. I indledningen og elevparrenes præsentation af deres arbejde berøres ca. 20 forskellige temaer, som dog kan ordnes i bundter, fx følgende:

1. Digtningens moralske karakter.
2. Forholdet mellem du og de tre personer.
3. Sammenhæng vs. ikke-sammenhæng i teksternes opbygning.
4. Stemmens egoistiske karakter: selvmedlidende og/eller selvhævdende.
5. Budskab vs. ikke-budskab.
6. Budskab: egoisme er i orden.
7. Budskab: egoisme er ikke i orden, næstekærlighed.
8. Forholdet mellem stemmen og læseren.
9. Emnets tabukarakter.
10. Egoistisk forbrug som kompensation for manglende livsindhold.
11. Fordomme og frygt for det fremmede.
12. Den vestlige verden vs. den tredje verden.

I det videre forløb bevæger samtalen sig hele vejen fra de umiddelbare indtryk til et decideret budskab uden at den ender i total konvergens. De hovedtemaer der udskilles, er stort set de samme som i 2.g.

---

<sup>19</sup>I Nystrands forstand er der ikke tale om ægte dialog, dertil er lærerens replikker alt for hyppige, men da indholdet i lærerens replikker ofte består i gentagelser af elevernes indlæg med henblik på kondensering og somme tider en drejning der styrker dialogens sammenhæng og dermed åbner for nye tilslutninger, kan samtalen alligevel godt opleves som ægte dialog, hvor eleverne diskuterer med hinanden med læreren som et tilsyneladende passivt udbredelsesmedie. "We define discussion as free interchange of information among students and/or between at least three participants that lasts longer than 30 seconds". *Class 4.0 User's Manual*. CELA u.å s. 29.

<sup>20</sup> Den cirkulære karakter i klasesamtalen i 2.hf minder om Susanne V. Knudsens tilsvarende iagttagelse hos en kvindelig lærer på et litteraturinstitut, Knudsen 2000. Og om Karin Esmanns forslag om cirkulære undervisningsforløb, Esmann 1998.

1. Stemmens karakter.
2. De tre personers identitet.
3. Forholdet mellem du og personerne, klasse-mæssigt og etnisk.
4. Forholdet mellem stemmen og læseren.
5. Budskab: kritik af egoisme, omtanke eller oprør mod den.

I 2.g-timen brugte læreren (se s. 249) et udsagn af Guldager selv til at afgøre spørgsmålet om hvorvidt teksten skal læses ironisk og hvordan man skal karakterisere stemmen. I denne klasse har læreren ikke denne kommentar til sin rådighed, og samtalen kredser næsten hele tiden om det psykologiske indhold bag stemmen. Ligesom i 2.g gøres der ingen sproglige iagttagelser der kunne afsløre at der er tale om et samlet, uegentligt sprog.

Men personernes identitet volder ikke lige så mange problemer i denne klasse som i 2.g. Ingen foreslår at de tre 'mistere' skulle være overklasserepræsentanter der kommer let til nogle ufortjente goder, eller at de skulle være duets kolleger der konkurrerer med hinanden om flyrejser og taxiture. Men navnene giver stadig problemer, og både i 2.g og 2.hf skærer læreren til sidst igennem og fastslår at de tre 'mistere' er repræsentanter for den tredje verden. Og dermed er forholdet mellem duet og personerne også fortolket. Timens særlige kvalitet består, som en følge af *socialdimensionens* omhyggelige udbygning, i at den indeholder mange overvejelser over etik og moral. Det begynder allerede med Guldagers egen udtalelse i filmen om at tekster bør have et budskab, som det lykkes læreren og D2 at få gjort opmærksom på. Halvanden time senere drejer samtalen atter ind på litteraturens moralske aspekter. Det er dog umuligt at vide om det sociale system her trækker på et eller flere psykiske systemers erindring om hvad der skete i timens begyndelse eller om der er tale om en ny, tilfældig indskydelse.

Systemet bevæger sig ikke ret langt bagud i *tid*. Der er et par bevægelser tilbage mod tidlig modernisme: Kafka og Joyce, men de indarbejdes ikke. Der kunne eventuelt have været gjort noget ud af den tidlige modernismes skildring af urbanitet. Det er i hvert fald det perspektiv Claus Bohm har valgt at sætte Guldager ind i, når han i *Digter* filmer hende i New York, men det er mest relevant i forhold til *Stryt*. Hvis man skulle placere *Ankomst*, *Husumgade* litteraturhistorisk, kunne det måske være interessant at se

teksten som postkolonialistisk, men denne litteraturhistoriske kategori er stort set endnu ukendt i Danmark<sup>21</sup>. Fremtidshorizonten angives mest tydeligt i D1s replikker, hvor der blæses til revolution.

### 3.g

*Sagsdimensionens* organisering i temaer ser således ud:

1. Stemmen vs. omverdenen.
2. Stemmens dobbelthed.
3. Det narcissistiske jeg (du).
4. Behovstilfredsstillelse og kreativitet ironisk belyst.
5. Den rige verden vs. den fattige, tjenende verden.

Disse temaer berøres alle i den indledende sekvens, og samtalen fører lejlighedsvis tilbage til dem. De er alle karakteriseret ved en dobbelthed der kræver læserens afgørelse af hvordan dobbelthedens to sider skal bedømmes i forhold til hinanden. Selv tema 5, som ellers ser ud til at være entydigt valoriseret, er det ikke, pga. synsvinkelteknikken. Læseren lokkes til at indleve sig i det rejsende individ der har behov som vi alle kender, mens de fattige ses udefra. De er ikke engang rigtigt til at identificere pga. deres forvirrende navne. Det bidrager også til forvirringen at meget heterogene grupper slås sammen: indvandrere, skraldespandsrodere, ludere og stewardesser optræder alle som repræsentanter for de undertrykte – som læserne derfor har problemer med at identificere som undertrykte. Afklaringen i anden halvdel af timen resulterer i en skærpelse af temaerne der næsten fører til en budskabsanalyse:

6. Samfundskritik: kritik af individualisme, forbrugerisme, storbyrastløshed.
7. Udsigelsesanalysen: direkte læserappel.
8. Den beherskede kasseform vs. det kaotiske indhold.

Samfundskritikken formuleres i en række varianter der svinger mellem politisk kritik, generel civilisationskritik og moralsk kritik. Den sidste udbygges videre i en skærpelse af udsigelsesanalysen til at blive et spørgsmål om læserens direkte moralske medansvar. Dette tema udfoldes mere i 2. hf, men optræder også her, mens det i 2.g medfører en direkte politisk konfrontation mellem flere elever.

---

<sup>21</sup> Den første større introduktion på dansk til postkolonialismen, både som litterær og litteraturteoretisk term, er Hans Hagues artikel i *Litteraturens tilgange*, Hauge 2001.



Diskussionen om forholdet mellem form og indhold føres i denne klasse via en sammenligning mellem *Styrt* og *Ankomst, Husumgade*.

*Tidsdimensionens* dobbelthed udfolder sig på ét niveau i en livlig frem og tilbage-bevægelse mellem timens forskellige dele. Det er et interessant spørgsmål om denne livlige bevægelse, der for observatøren og muligvis også i et vist omfang for læreren, tager sig ud som forstyrrende tilfældigheder, opleves anderledes af eleverne. Dele af første time har lighedspunkter med gruppearbejde hvis tidslige organisering ofte kan se tilfældig ud. Temaer tages op og afløses af andre for så at vende tilbage i kaotiske bevægelser. Anden time består i et vist omfang i rekurs tilbage til referencepunkter i første time. På et andet niveau bevæger systemet sig i denne time ikke så langt bagud. Der er bevægelser tilbage til gennemgange af andre tekster. Litteraturhistorisk er der en rekurs tilbage til romantikken, men også en tæt gennemgang af forholdet mellem 1980'erne og 1990'erne og af udviklingen i Guldagers forfatterskab. Der er ikke noget fremtidsorienteret politisk perspektiv i denne time, som der var i 2.hf.

Derimod er der, i modsætning til hvad der var tilfældet i de to øvrige timer, et forsøg på at konstruere selve tekstens tidsdimension. Den er tit uden betydning i lyriske tekster, men her er der tale om et digt der fylder en hel bog, men eleverne har kun fået et uddrag af den, så de kan ikke se tidsstrukturen. Ikke desto mindre fortolker D5 sig frem til at bogen må være struktureret som en rejse der ender med at den rejsende vender hjem, hvilket netop er tilfældet. Digtet ender med at den rejsende sætter sin cykel fra sig i Husumgade, deraf titlen.

*Socialdimensionens* konstruktion volder visse vanskeligheder. Et par af eleverne sidder med deres egne yndlingsiagttagelser som kun delvis passer ind i det kommunikative system. Det tydeligste eksempel er nok D6s gentagne spekulationer over de "kafkaske medhjælpere" som adskillige gange truer systemets stabilitet. Udtrykket bruges i starten af digtet, men dukker aldrig op igen. D6 lancerer et tøvende og noget mærkeligt formuleret forsøg på en fortolkning, som læreren støtter. De tre 'mistere', hvem de end er, skal ifølge D6 opfattes som "uhjælpelige hjælpere, altså omverdenen som hans uhjælpelige medhjælpere." Det bliver efterhånden afklaret at D6 mener at den fattige verden har fået tildelt en rolle som anonyme medhjælpere for den rige verden. Han har således gjort to gode og selvstændige iagttagelser i timen, men det forhindrer ikke at de med mellemrum dukker op som forstyrrende elementer. Det spiller her en rolle at D6 har rigtig mange replikker i timen. Det har D3 også, og også

han har en yndlingsiagttagelse som fremsættes med jævne mellemrum. D3 mener at teksten skal ses i lyset af værdirelativismen, og den opfattelse fremsætter han et antal gange i forskellige sammenhænge.

P3 er en tredje elev som ganske vist ikke har en yndlingsiagttagelse som hun genfremsætter gang på gang. Hun gør gode iagttagelser, og hun er god til at huske begreber som er blevet anvendt i tidligere timer, men hun har også en tendens til at lede samtalen ind i nye baner uden sammenhæng med det der netop bliver diskuteret. Hun er fx ansvarlig for at D6s og lærerens forsøg på at få analyseret forholdet mellem den rige og den fattige verden, bliver afbrudt af en replik om 1990'ernes "søgen efter jeget" som kortvarigt afsporer samtalen. Her er et tilfælde hvor det er muligt konkret at sammenligne konstruktionen af en time med konstruktionen af en tekst. P3s replik starter således: "Også det med netop i 90'erne". Og da der først er taget hul på denne konstruktionsformel, følger i hastig rækkefølge D3s: "Jamen altså det der med at i hvert fald det sidste der", og D4s "Også det der med omverdenen". Når elever i større udstrækning siger "også det der med", er det et tegn på at timens logiske sammenhæng er i fare, på samme måde som sammenhængen i fx en stil ville være det. Men i en time ytrer de logiske brist sig ikke kun som tematiske inkonsekvenser, men som inkonsekvenser i socialdimensionen. Eleverne hører ikke efter hinanden.

Omvendt er der masser af eksempler på at elever overtager iagttagelser fra hinanden. Man kan følge udviklingen af en sådan tråd, som bl.a. er illustrativ fordi den ikke bliver spundet færdig, nemlig ideen om at teksten handler om en digters forløsning til ny kreativitet. Tanken dukker op i to væsensforskellige udgaver i P1s og D6s førskrivninger og bliver en del af samtalen da D6 tidligt i samtalen refererer til sin iagttagelse, hvilket han i timens løb gør i op mod en halv snes replikker. Læreren reagerer naturligvis på den en del gange, men også P6 gør det, idet hun kombinerer nogle iagttagelser om handel med sex, som stammer fra hendes førskrivning, og D6s replikker, i to af sine egne replikker med eksplicit henvisning til D6. Den bruger læreren til en foreløbig opsummering af analysen: "Ja, altså det er i digtet at der kommer en sammenhæng når menneskets behov og også digterens behov er tilfredsstillet. Så der har vi den ironi, ikke. Altså der skabes sammenhæng i digtet."

Herefter forlader læreren temaet, men det dukker op igen senere i samme sekvens, der er forfatterskabsorienteret og handler om en sammenligning mellem *Styrt* og *Ankomst*, *Husumgade*, fordi D6 i en af sine relanceringer bruger temaet til at skelne mellem de to tekster. Den første handler om opløsning, og den anden om forløsning, hævder han. Læreren står nu med en spændende og original strukturering af to faser i forfatterskabet, samtidig med at hun må gøre opmærksom på at D6 ikke har

taget højde for den fatale ironi. Læreren prøver at sammenfatte de delvis modstridende iagttagelser ved at sige at teksten er kompleks, dvs. mangestemmig. Her slutter tråden desværre, men samtalen har gennem disse små bevægelser i socialdimensionen, som indeholder en vis grad af tilfældighed, nærmet sig en fortolkning af teksten på et højere niveau end i de øvrige Guldager-timer. Som tidligere nævnt kan man i P1s førskrivning se at hun fra timens start sidder med en endnu mere raffineret fortolkning idet hun læser teksten som udtryk for digterens *sehironi*: hvis man skal købe sig til sex før den hellige inspiration indfinder sig, hvilken slags digt kommer der så ud af det?

Analysen skulle dokumentere hvordan tekstfortolkningen bliver til gennem en række meningskonstruktioner i tre forskellige dimensioner der hver er afgrænset af en dobbelthorison. Sådan bliver al mening til. Det særlige ved fortolkninger af gode litterære tekster er tekstens overordentlige kompleksitet som fremkalder en endnu større kompleksitet i fortolkningen. Det viser sig i de mange niveauer som hver dimension kan konstrueres på, ved dimensionernes indbyrdes afhængighed og ved at forholdet mellem tekst og fortolkning pga. tekstens brug af irrealt sprog illuderer gensidig afhængighed.

Der er ikke ret store forskelle mellem fortolkningerne af *Ankomst. Husumgade* i de tre klasser. Det viser sig ikke ved at de kommer til det samme facit, dvs. en slags rekonstruktion af tekstens tematik, men ved at alle klasserne løber ind i de samme usikkerheder eller diskussionspunkter i fortolkningen. Tekstens mangestemmighed orkestrerer nogenlunde de samme stemmer i klassesamtalen, men der er alligevel meget store forskelle mellem de måder det bliver gjort på, afhængigt af de forløbsformer, kontrolformer, deltagelses- og læringsformer og instansbrug som udvikles, og som er analyseret i tidligere afsnit.

## Vidensformer

I det foregående afsnit er der blevet redegjort for hvordan fortolkningen bliver til. Det er endvidere i afsnittet om elevernes læring blevet diskuteret om der kan konstateres læring i timerne. I dette afsnit undersøges det hvilke former denne læring kan siges at have. Det sker gennem en afprøvning af Lars Qvortrups begreber om forskellige 'vidensformer' og 'resultatformer' (se s. 155f.). Begreberne er udtryk for en læringsteoretisk videreudvikling af Niklas Luhmanns systemteori. Qvortrups kompetencebegreber: reflektions-, relations- og meningskompetence bygger således direkte på Luhmanns begreb om meningens dimensioner. Det analyseskema jeg arbejder efter, kan indholdsudfyldes således:

5. Kvalifikationer og faktuel viden
  - Sproglig udtryksfærdighed
  - Litteraturanalytisk viden og færdighed
  - Litteraturhistorisk viden
6. Kompetencer og refleksivitet
  - refleksionskompetence
  - relationskompetence
  - meningskompetence
7. Kreativitet og metarefleksivitet
8. Kultur og dannelse

## 2g

Lærerens krav om mundtlige omformuleringer kan ses som en opøvelse af en *sproglig kvalifikation*. I denne time bliver P9 fx bedt om at foretage en fremlæggelse som rummer en omformulering af alt hvad der indtil dette tidspunkt er blevet fremfortolket om *Svingdør*. Derimod lægger læreren selv op til at der ikke eksplicit skal bruges *analysebegreber*. Hun har i 1.g lært klassen en analysemodel, men i arbejdsspørgsmålene lægger hun ikke op til at bruge en model, tværtimod. Hendes tanke er formentlig at modellen i 2.g skal være så velkendt at man ikke behøver at henvise til den. Hvad bruger eleverne så af analytiske greb?

Det er ikke ret mange analysebegreber der nævnes ved navn. D1 efterlyser tidligt en symboltolkning, men læreren indleder her en lille diskussion om hvorfor det måske ikke er så frugtbart at bruge begrebet 'symbol' i disse tekster. Også P4 savner en sådan fortolkning og foreslår en psykoanalytisk tolkning og senere en tolkning af farvesymbolikken, men hun støttes ikke af læreren. Man kan se både D1 og P4 som elever der ved at der er et begreb der hedder 'symbolik' og derefter bruger det ret mekanisk. Den dominerende analyseform er tematisk analyse, men selve ordet bliver ikke nævnt. I udsigelsesanalysen bruges begrebet 'stemme'. Begrebet 'ironi' bruges, og timen giver rig lejlighed til at belyse hvordan Guldager bruger ironi. To andre analysemetoder bruges: analyse af ordvalg og personkarakteristik, mest i sammenhæng med hinanden. Analysen af ordvalget spiller den største rolle i diskussionen om hvilke kønsroller der er på spil i teksten. Det ser ud til at eleverne opfatter personkarakteristik som en opsamling på den slags analyser. I hvert fald siger en elev i Gruppe 1: "Kan vi lige tage og skrive et par småord om den person der er i de fire digte her." Denne bemærkning falder som afslutning på en snak om karrieremenneskers livsform.

*Litteraturhistorisk viden* står læreren alene med. Hun bestræber sig gennem sin indledning og afslutning på at få Guldagers tekster placeret i forhold til 1990'ernes litteratur, særlig hvad angår forholdet mellem form og indhold i kasseopstillingen. Det øvrige arbejde med at placere teksten er tidligere nævnt: sammenligningen mellem en 1970'er-digter som Vita Andersen og en 1990'er-digter som Guldager, og ordforklaringer som kræver et vist litteraturhistorisk perspektiv, nemlig genrebetegnelsen *terzine* og Guldagers henvisning til Kafka. At litteratur- og kulturhistoriske perspektiveringer som regel ligger som afslutning på tekstgennemgangen bekræftes i denne time, hvor en af de sidste sekvenser bruges til dette formål.

Kan man sige at eleverne i timens løb overskrider grænsen mellem kvalifikation og *kompetenceudvikling*? Den ene form er *refleksionskompetence*, systemets evne til selviagttagelse, og den anden er *relationskompetence*, systemets evne til fremmediagttagelse. De kommer muligvis bedst til udtryk to steder, i lærerens krav om niveauhævninger og elevernes efterfølgende omformuleringer samt i efterskrivningerne der kan give vidnesbyrd om hvilke refleksioner eleverne har foretaget undervejs. Når læreren, efter at eleverne har valgt hvilke digte de vil skrive om, spørger: ”Kan vi lige få en runde om hvorfor I gjorde det, ganske kort,” så ser det ud som en meget enkelt spørgsmål, hvad det selvfølgelig også er. Ikke desto mindre kræver et svar at eleven iagttager det system han befinder sig i: hvad vil det være relevant og forståeligt at svare på et sådant spørgsmål? Og at han iagttager et fremmed system, nemlig sin egen bevidsthed. Det sidste lyder paradoksalt. Man må vel bedst selv vide hvad man tænker. Men det er ikke særlig enkelt at iagttage sin egen bevidsthed og derefter kommunikere sine iagttagelser i en fastlagt kommunikativ sammenhæng.

Det er påfaldende at elevernes svar på lærerens spørgsmål om hvilket digtpar de har foretrukket at arbejde med, er meget enkle. For hvis man ser disse elevs førskrivning, har de meget andet at sige om den sag hver for sig som ikke kommer frem i klassesamtalen. Når eleverne skal udtale sig i det sociale system som udgøres af klasseoffentligheden, siger de noget andet end de skriver i den situation hvor de sidder hver for sig, fordi deres refleksions- og relationskompetencer lige i starten af timen endnu ikke er oppe i gear, og det skulle være muligt at udpege det moment hvor de kommer op i omdrejninger.

Det sker, så vidt jeg kan se, med P6s første replik. Hun er i stand til at iagttage sin egen skrivning og uddrage en essens af den: nemlig at hun har valgt at koncentrere sig om det digtpar der har et interessant handlingsforløb. Hvis man ser på hendes førskrivning, så indeholder den ingen

formuleringer på det refleksionsniveau. Hvad den derimod indeholder, er simpelthen formuleringer om teksternes konkrete handlingsforløb sådan som P6 har analyseret dem frem. Idet hun skal kommunikere denne oplevelse af teksten til klassen, gentager hun ikke disse formuleringer, men omformulerer sig så det bliver relevant for klassen. Hun støtter sig på et analysebegreb: handlingsforløb, som altså hører til hendes arsenal af viden, af kvalifikationer, men som netop i denne situation indgår i en kompetence: en viden om hvilke kvalifikationer der skal bruges i hvilke situationer.

Opøvelsen af *meningskompetencen* bliver mest tydelig i de situationer hvor samtalen nærmer sig en afklaring, en krystallisering omkring de del- eller helhedstolkninger som allerede er fremanalyseret ovenfor. I nogle af disse fortolkninger kan man iagttage det som Luhmann kalder 'strukturelle koblinger'. I fortolkningen af *Ankomst, Husumgade* kommer en sådan kobling til syne i D6s noget forvirrede vekslen frem og tilbage mellem hans egen og digtets synsvinkel. Som tidligere nævnt, kan han i starten ikke bestemme sig til om det er teksten eller ham selv der mener at budskabet er at man skal nyde livet, også selv om det sker på andres bekostning. I løbet af samtalen kommer det til at stå klart for ham at der er en forskel på hans eget psykiske system, klassesamtalens sociale system og teksten, hvor forskellen går og hvordan disse størrelser kan kobles uden at smelte sammen til én. D6 er endda i stand til både at fastholde sin forståelse og se sig selv udefra, idet han erkender at han måske er "et dumt svin".

Udfaldet af disse bevægelser er, efter min mening og hvis de lykkes, den alvorlige ironi som Qvortrup definerer som *hyperkompleks dannelse og værdisættelse*. Guldager er en forfatter der i udpræget grad lever op til ønsket om produktion af tekster der kan bruges i en sådan dannelsesproces. Der er hvirvlende kaos og ironi og en eksplicitering af de æstetiske manøvrer der kan stoppe denne evindelige refleksive hvirvlen. Det er en forening af vild avantgardistisk legen med tvivlen og en etisk alvor. Og dette fanges i et vist omfang i særlig P2s replikker.

## 2.hf

Sker der en udvikling af elevernes *kvalifikationer*? *Litteraturhistorie* spiller ikke nogen stor rolle i denne time. Læreren henviser til Naja Marie Aidt efter at flere elever har påpeget tekstens usammenhængende karakter. D8 peger på slægtskabet med Dan Turell. Det er interessant, både fordi D8 og læreren diskuterer sig frem til en sproglig begrundelse for ligheden mellem de to forfattere, og fordi Turell er en forfatter hvis aktier er steget i løbet af 1990'erne fordi han foregriber den sene 1990'er-litteratur

kombination af sprogbevidsthed og realisme. Også Kafka og stream-of-consciousness nævnes kort af læreren.

Som i de andre klasser viser det sig at Guldagers tekst ikke kan forstås gennem en 'normal' tematisk læsning, men må lukkes op gennem en udsigelsesanalyse. Der bliver ikke brugt egentlige *litteraturteoretiske* analysebegreber i den forbindelse. Derimod bruger læreren en række begreber i sin opstilling af tavlenotaterne. Fx skelner hun mellem en kategori af iagttagelser kaldet 'sprog og struktur' og en anden der hedder 'indhold'. *Sproglig træning* får eleverne gennem deres minisamtaler med læreren der stiller mange krav om niveauhævning. Også skrivningerne kan betragtes som en form for sprogtræning.

Det mest påfaldende eksempel på et udviklet spil mellem *relations-* og *refleksionskompetence* kan ses i D8s og D7s gensidige iagttagelser af hinanden. Også i D2s replikker kan man se hvordan han undervejs lærer af specielt D8s iagttagelser som han bruger til at uddybe og nuancere sin egen opfattelse med. Et interessant eksempel på hvor forskelligt relationskompetencen kan anvendes, er den tydelige modstilling mellem D8s og D1s sluttelige formuleringer om tekstens budskab. De forstår de samme tekststeder på helt forskellig måde fordi de iagttager nogle forskellige relationer mellem klassesamtalen og dens omverden. D8 trækker en parallel mellem den samtale der finder sted i klassen og omverdenens behov for humanistisk omtanke og demokratisk samtale. En fortolkning læreren meget let kan acceptere. D1 ser derimod teksten i en konfrontationssammenhæng. Præcis hvad han mener med "oprør" bliver ikke klart, men hans replikker op gennem timen tyder på at det er en verdensrevolution han ser for sig. De fattige ikke-europæeres oprør mod de rige, egoistiske europæere. Og den fortolkning har læreren sværere ved at acceptere.

*Meningskompetencen* kommer til flot udfoldelse i denne time, fordi samtalen næsten naturligt glider hen mod et slutpunkt hvor meningen formuleres og nuanceres. Iagttagelser i forudgående sekvenser samles og genbruges akkumulativt, og i timens sidste sekvenser foretages forskellige former for konklusioner. Derimod er der ikke i denne time kreative aktiviteter der som tegnesekvensen i Søndergaard-timen tematiserer grundlaget for kompetencer og kvalifikationer. Men mod timens slutning beder læreren eleverne reflektere over selve læreprocessen. Dette er en  *kreativ* aktivitet. Den opfordring reagerer D4 og D2 på, og de fremhæver at lærerens opdeling af teksten i fire selvstændige fortællinger som behandles hver for sig, ændrede grundlaget for deres tekstforståelse til det bedre.

*Dannelsesaspektet* spiller en væsentlig rolle i denne time. Da teksten er skrevet på en reflekterende måde, er det svært at få øje på et firkantet budskab, samtidig med at flere elever lige fra starten er under vejret med at der er politiske og etiske aspekter i digtet. Timen kan i lange partier ses som et forsøg på gennem tvivlen at nå frem til en ”værdisættelse” af Qvortrupsk type. Stemmens modsætningsfulde karakter og dens evne til at appellere til både afstandtagen og identifikation hos læseren, tvinger læseren til at reagere med en stillingtagen. Et morsomt aspekt er at man med lidt god vilje kan finde formuleringer der ytrer sig i alle de tre former for historisk betinget semantik som Qvortrup<sup>22</sup> har gjort opmærksom på: en deocentrisk, en antropocentrisk og en polycentrisk. D2 har en udpræget tendens til at udtrykke sig i gammeldags ordsprogsagtige vendinger, der peger tilbage mod en folkelig, deocentrisk dannelse. ”Rigtige venner kan ej købes for penge”, skriver D2. Underforstået: bag den moderne verdens rastløse forbrug ligger en anden verden styret af anderledes uforanderlige principper. Noget lignende gælder P1 der i en replik som den eneste giver udtryk for at digtet handler om at være ”sin egen lykkes smed”. ”Det er ikke alt der kan købes for penge”, nøjes D7 med at mene. Underforstået: man må bruge sin sunde menneskefornuft til at skelne, altså en antropocentrisk fortolkning. Timens afslutning er for mig at se udtryk for en polycentrisk kuldslæthed. Stillet ansigt til ansigt med tekstens forvrængende spejlkabinet af udsagn, må læserne reagere med anfægtelse og sluttelig med en afgørelse af hvad man kan tillade sig at gå ind for moralsk og politisk uden at være nået til vejs ende med fortolkningsprocessen.

Endelig kan man pege på at D1s replikker, som peger på at teksten opfordrer til oprør mod den rige, hvide verden, muligvis kan ses som et ganske vist uafklaret forslag til dannelse af en aktivistisk *kultur* der går ud over skolens passive iagttagelse af omverdenen, men det kan selvfølgelig ikke afgøres inden for de rammer som gælder for observationen af enkelte timer, om D1 reelt bidrager til dannelsen af en sådan kultur eller om der blot er tale om *spekulationer* – som Martin Nystrand ville kalde denne kognitive højniveauaktivitet (se s. 144).

### 3.g

Der bliver arbejdet meget med udviklingen af *kvalifikationer* i denne time. Det gælder *litteraturhistorisk*, hvor målet er at få defineret ligheder og forskelle mellem 1980’erne og 1990’erne. Udgangspunktet er tidligere gennemgange af tekster fra perioden, og der optræder ind imellem ret slagordsagtige formuleringer som tilsyneladende stammer fra antologien *Kroppen her i rummet nu*.<sup>23</sup> Men der udvikler sig

---

<sup>22</sup> Qvortrup 2001:21ff.

<sup>23</sup> Nielsen 1990.



hurtigt selvstændige betragtninger. Som fx den spændende iagttagelse at 1980'ernes optagethed af rusen og ekstremt kropsligt nærvær har mistet sit provokerende budskab i 1990'erne. Også diskussionen om de sene 1990'eres interesse for politik og samfundskritik er perspektivrig. Begge iagttagelser ser jeg som genuine bidrag til klassens opbygning af et eget litteraturhistorisk overblik, baseret på primær tekstlæsning op gennem gymnasieårene.

Ved at se på 3.g-elevernes skrivelser kan man få et tydeligere billede af hvordan skriftlig træning kunne udnyttes i undervisningen. En ting man lægger mærke til i 3.g, er at de fleste elever skriver førskrivning i stikordsform, hos nogle elever nærmest i en eruption af iagttagelser. Der er tydeligvis hos en del elever et voldsomt oplevelsespres forbundet med tekstlæsningen. I efterskrivningen kan man så se hvordan en del af disse elever skriver langt mere sammenhængende efter at teksten er blevet diskuteret. Denne forskel er beslægtet med processkrivningens skelnen mellem tankeskrivning og formidlingskrivning, selv om det er muligt at der snarere er tale om to slags tankeskrivning. Man kunne forestille sig at skriftligt arbejde blev integreret i det mundtlige ved at en sådan hævnning af det kognitive niveau blev reflekteret og udnyttet systematisk ved at eleverne skrev flere gange i timens løb.<sup>24</sup>

*Relations- og refleksionskompetence:* et af de tydeligste eksempler er det allerede omtalte (se s. 259) hvor D3s oprindelige fortolkning af digtet som et bogstaveligt forsvar for behovstilfredsstillelse møder modstand, hvorefter han skifter opfattelse. Hans ytring iagttages af bl.a. P6 der meget præcist kan pege på dens begrænsning. D3 iagttager denne iagttagelse af ham, hvilket giver anledning til en selvrefleksion og en ændring af opfattelse.

Anden halvdel af timen er bygget op som en trinvist stigende opbygning af *meningskompetence*. Den kommer også til udtryk i efterskrivningerne. Spørgsmålet er om timen falder til ro i en endelig fortolkning. Svaret må være både ja og nej. Ja, fordi den samfundskritiske fortolkning, som bygger på iagttagelsen af tekstens ironi, stort set har sat sig igennem. Nej, fordi den direkte læserappellerende skrivemåde forhindrer en endelig falden til ro.

*Dannelsesopektet* er interessant. Kan man sige at eleverne i denne time gennem tvivl finder frem til en værdisættelse, en ny politisk dannelse? Teksten lægger op til det gennem læserappellen. At teksten er gennemreflekteret og dermed fuldstændig indskrevet i en tvivlens kultur, er der ingen tvivl om. Værdisættelsen hviler på en gennemskuelse af de gengivne reklameagtige talemåder som enhver kan

---

<sup>24</sup> Jf. Ellens Kroghs fagdidaktiske begreb s. 11.

møde i hverdagen. Måske skal samlingen af litterære elementer og populærkultur ses som en led i etableringen af en sådan hyperkompleks dannelse. Det må derfor ikke betragtes som en fejl at eleverne ikke øjeblikkeligt etablerer en sammenhængende fortolkning af teksten. Guldager gør det med sin hypermoderne form for (selv)ironi ikke lettere for læserne, hvilket er forudsætningen for at teksten kan opfattes som tilstrækkelig kompleks til at den overhovedet kan fungere som kompleksitetsreducerende. Timerne i Guldagers tekst er én lang demonstration af forskellige elevers og sociale systemers arbejde med selv at få dannet forståelsesstrukturer der er tilstrækkeligt komplekse til at de kan bruges til at reducere omverdenens ellers uoverskuelige kompleksitet.

### Politisk litteratur

Hvilke didaktiske muligheder giver en politisk tekst som *Ankomst, Husumgade?* Guldagers tekst indeholder en harme over verdens uligheder og lægger derved op til politiske og etiske overvejelser, men formmæssigt adskiller den sig afgørende fra tidligere tiders realistiske og socialrealistiske litteratur, der med Brandes ord ”satte Problemer til Debat”. Forskellen ligger i at udsigelsesaspektet trænger sig i forgrunden og kaster eleverne ud i analytiske og fortolkningsmæssige manøvrer der involverer dem selv og deres usikre erkendelse af omverdenen direkte.

Nu da 1990’er-litteraturen er ved at komme på afstand, kan man tydeligere se dens begrænsninger. Selv et socialt oprør som det der antydes hos Guldager, har et næsten klaustrofobisk præg, men teksten er alligevel perspektivrig fordi den undgår den fare der lurder på ældre socialrealisme: den selvretfærdige harme. Analysen af timerne viser desuden at den måde teksten bliver brugt på i skolen, er i overensstemmelse med tekstens potentiale. Den uvisse og samtidig fokuserede søgen er både tekstens og Guldager-timernes styrke.

## Kapitel 12. Thomsen-timerne

Analyserne af Thomsen-timerne er bygget op på samme måde som analyserne af Guldager-timerne. 2. g brugte foruden et titelløst digt af Søren Ulrik Thomsen med begyndelseslinjen *Gennem vinduespersiennen i Blågårds Café* også Morti Vizkis novelle *Mordet på det smukkeste*. I 2.hf og 3.g blev derimod brugt et andet titelløst digt af Thomsen med begyndelseslinjen *Det sneer*<sup>1</sup>.

### Forløbsformer

#### 2.g

Det er en dobbelttime med gennemgang af to tekster, og den er derfor præget af mange aktiviteter og deraf følgende tidspres. De to tekster støtter kun delvis hinanden. Der er ingen åbenlyse stil-, genre- eller temamæssige ligheder mellem Vizkis novelle og Thomsens digt. Derimod er der en fælles udsigelsesmæssig og kompositorisk problematik. Næsten hele den første time går med gruppearbejde i begge tekster. Hen mod slutningen af timen fremlægger to af grupperne nogle enkelte resultater af deres læsning af Vizkis tekst. Hele anden time går med opsamlende klassesamtaler om først Vizkis og derefter Thomsens tekst. To gruppers arbejde er optaget med en kombination af video og båndoptager. I det ene tilfælde, en ren drengegruppe, sidder gruppen i et tilstødende lokale, og lydkvaliteten er rimeligt god. I det andet tilfælde sidder gruppen, en ren pigegruppe, i selve klasselokalet, og lydkvaliteten er på kanten af det brugbare.

Vizkis novelle fortælles af en ung, mandlig skuespiller, Billy, der står i køen i et supermarked. Man forstår han er i krise, både som skuespiller og privat. Idet kassedamen Rikke ser ham, besvimer hun, og derefter besvimer Billy ligeledes. De to vågner op i forretningens baglokale. Rikke besvimed fordi Billy mindede hende om hendes tidligere kæreste, Kenneth. Billy besvimed fordi han blev overvældet af Rikkens skønhed. Rikke fortæller derpå Billy sit livs historie der handler om forelskelsen i Kenneth som hun mødte på en charterrejse. For at tjene penge til hans drømmeuddannelse optræder de i et live show. Efter nogen tid væmmes Kenneth ved Rikke, smider hende ud og finder sig en mere uskyldig pige. Og efter at Rikke har fortalt Billy sin historie, synes Billy heller ikke længere hun er så smuk. Novellen slutter med at Billy forlader baglokalet uden Rikke.

---

<sup>1</sup> Vizki 1998. Thomsen 1991. 1995. Den manglende receptionsanalyse af Thomsens forfatterskab er knap så generende som den manglende receptionsanalyse af Guldagers forfatterskab, idet en sådan er foretaget af Neal Ashley Conrad. Conrad 2003:77ff.

*Gruppe 1's* behandling af Vizkis tekst følger en arbejdseddell med følgende opgave: "Initiativet er jeres. Hvad lægger I mærke til, hvad har I streget under, hvordan fortolker I novellen." Drengene lægger ud med at prøve at opklare titlens betydning, *Mordet på det smukkeste*, og dermed tekstens tema, og det klarer de ret let. Den afgørende replik (D8,8) består i en oplæsning af det bedste tekststed som dokumentation for at gruppens opfattelse er rigtig: "Prøv lige at se hvad der står: at blande det smukkeste to mennesker kan foretage sig ind i dette vacuum-pakkede kræmmermarked er dræbende for enhver personlighed." Derefter styres gruppens samtale i lang tid af D8s opdagelse af en sproglig finurlighed, nemlig at Billy "vågner op" ved slutningen af Rikkens fortælling. Den enkle fortolkning af udtrykket er vel at Billy i tankerne blot river sig løs fra historiens fortryllelse og vender tilbage til virkelighedens baglokale, men gruppen kaster sig i stedet ud i en diskussion om om det slet ikke er Rikke der har fortalt sin historie, men Billy der har drømt den. Gruppen begiver sig dermed ud i en kompliceret kombineret kompositions- og udsigelsesanalyse.

Diskussionen om Vizkis tekst har karakter af et *detektivarbejde*. D8s opdagelse virker stærkt fascinerende på drengene. Og mønsteret gentager sig da gruppen behandler Thomsens tekst. Dette arbejde styres af en mere detaljeret arbejdseddell med 5-7 punkter og underpunkter, men drengene bygger samtalen op over en række *gæder*. D8,33 præsenterer gåden om digtets linje 4-17. Disse linjer er grafisk rykket ind, og det har konsekvenser for komposition og udsigelse. Hvor mange dele falder digtet i, og hvordan er forholdet mellem delene? Skal den indrykkede midterdel forstås som et indlagt brev eller digt? Gruppen kommer aldrig frem til en fuldstændig opklaring af disse sammenhængende spørgsmål, ligesom den følgende klassesamtale heller ikke gør det.<sup>2</sup>

Men alligevel kan man følge hvordan en delvis forståelse opstår gennem *en række skred*. D9,52 opstiller den gåde hvad ordet 'indfoldning' skal betyde. I digtet optræder et brev som foldes ud og nogle verslinjer som foldes ind. Det starter en serie replikker der kredser om spørgsmålet om om der er flere tekster som skal foldes sammen til én hel tekst. Det næste skred sker i D9,56 hvor D9 med begejstring mener at løse en del af gåden: "Han skriver det jo på bordet, mand, der er den sgu da," fulgt af D9,59: "Ja, til den næste gæst. Åh, genial tolker, mand." Men D8 kommer med et modforslag der påfaldende ligner hans fortolkning af Vizkis tekst: der er slet ikke noget digt eller brev, det er kun noget jeget sidder

---

<sup>2</sup> Dette er ikke en fejl ved fortolkningen. Conrad 2003:313 gør opmærksom på et særligt forhold ved digtene i *Hjemfalden*. "Dette labyrintiske princip genkendes også på, at det enkelte digt spiller på og knytter an til former som kædebrevsdigtet og kinesiske æskesystemsdigte (med nætter i nætter, breve inde i breve)". Et uddrag af digtet fortolkes af Conrad på s. 329. Han hefter sig endvidere ved digtsamlingens suitekarakter som gør at det kan være vanskeligt at fortolke digtene isoleret.

på caféen og drømmer. Også denne opdagelse får nogle brikker til at falde på plads i puslespillet. D7,64 kombinerer de to fortolkninger: ”Og han sad ligesom med ideen, og så efter, så har han skrevet det, og så er det blevet fremkaldt”. Det er det nærmeste gruppen kommer til en fortolkning.

*Gruppe 2* består af 3 piger. Gruppens måde at behandle Vizkis novelle på er principielt anderledes end drengegruppens. Pigerne er ikke i tvivl om at Rikke faktisk fortæller sin historie, og de koncentrerer sig udelukkende om ét spørgsmål, nemlig hvorfor Billy holder op med at interessere sig for Rikke efter at han har hørt hendes fortælling. Det er en rent *psykologisk analyse* der består af nogle meget nuancerede overvejelser over forskellen mellem det at være ”uspændende” og ”frastødende”. Ud over denne analyse af personerne, næsten som om de var levende væsner, kommer gruppen ikke frem til nogen fortolkning af teksten. Spørgsmålet optager dem så stærkt at de endog vender tilbage til det midt i den følgende analyse af Thomsens digt.

Det forhindrer ikke gruppen i at levere en interessant analyse af digtet. Udgangspunktet ligner Gruppe 1's: usikkerheden mht. om der er tale om en tekst i teksten, og om denne tekst er et brev skrevet af en anden, et brev der skrives af jeget, eller et digt der skrives af jeget, mens han sidder på caféen. Om dette digt eventuelt er identisk med det digt eleverne nu sidder og læser eller om det kun udgør en del af det. Eller endelig: om det hele blot foregår inde i hovedet på jeget. Og ligesom Gruppe 1 når heller ikke denne gruppe frem til et endeligt svar på spørgsmålet. Gruppen *følger lærerens arbejdsedel* meget mere nøjagtigt end Gruppe 1, og det bevirker at de ikke gennemfører én lang sammenhængende diskussion af dette udsigelses- og kompositionsproblem, men vender tilbage til det med mellemrum. I stedet fokuserer gruppen fx på at få fortolket en central metafor i linje 13-14 som forlangt på arbejdsedlen. Men deres arbejde med Thomsens digt kan i perioder ligne Gruppe 1's i den forstand at nye erkendelser dukker op som *svær på gåder*.

Under gruppearbejdet bruger læreren en undervisningsmetode som hun angiveligt bruger med mellemrum. En af de ikke-observerede grupper skriver deres notater på tavlen i stedet for i deres egne papirer, og notaterne danner derefter udgangspunkt for klassesamtalen. Efter gruppearbejdets afslutning *kommenterer gruppen sine tavlenotater*. Også et par pointer fra andre gruppers arbejde, som læreren har hørt på sin runde mellem grupperne, bliver præsenteret mundtligt. D8 fremlægger fx Gruppe 1's mest opsigtsvækkende pointe: at Rikkes fortælling blot er noget Billy fantaserer sig til. Fremlæggelsernes refererende karakter fremkalder en *metakognitiv diskussion*. Hvor mange analytiske pointer og begreber står der på tavlen, og hvor meget er blot referat? spørger læreren.

Anden halvdel af dobbelttimen består i en *klassemøde* der er præget af et vist tidspres med tilhørende krav om effektivitet. Der foreligger nu en række fortolkninger, hvoraf nogle kun kendes af de enkelte grupper, mens andre er blevet skrevet op på tavlen eller refereret i klasseoffentligheden. Læreren vælger at arbejde videre med Vizkis tekst på grundlag af P9s fremlæggelse, hvis pointe står på tavlen. Læreren generaliserer fortolkningen således: ”At det handler om på den ene side at spille skuespil i enhver betydning, over for at være sig selv, ikke. Og det kædes så sammen med at regningen for det, den ligger jo her, at så er man alene.” Og eleverne bedes derefter besvare spørgsmålet om hvordan Billy har det med at være alene. Denne manøvre sparer tid, men den bevirker også at elevernes indlæg mest bliver korte referater. Dette præger faktisk hele denne første del af 2. time. Læreren replikker er gennemgående temmelig lange, mens elevernes er korte.

Behandlingen har en tydelig og *logisk progression på grundlag af et implicit analyseskema*. Hovedtema: skuespilleri og ensomhed vs. ægthed. Personkarakteristik: D1 fastslår at det Billy frastødes af, er Rikkens svaghed, og læreren tilføjer at offerrollen generelt virker frastødende. Dette er en tydelig kvalificering og generalisering af den diskussion som pigegruppen var så optaget af, men ingen af de tre piger bidrager med indlæg. Billys karakter bestemmes også som svag. Så følger en perspektivrig samtale om hvor mange steder i teksten motivet ’at spille skuespil’ dukker op, hvorved den oprindelige temafastlæggelse kvalificeres og nuanceres. Analyse af fortælle teknikken: Rikkens historie ses fra Billys synsvinkel. Her ville drengegruppens iagttagelser have passet ind, men heller ikke de bidrager med indlæg. Så følger endnu en skærpelse af temaanalysen: modsætningsforholdet mellem skæbnelykke og hverdagens tilfældigheder, og der sluttes af med en genreanalyse: novellen bestemmes som et antieventyr med Billy som en antihelt der ikke består nogen som helst prøver, fx at udfri prinsessen af hendes sterile drømmeverden.

Tidspreset bliver endnu tydeligere i behandlingen af Thomsens digt. Timen er *struktureret over sedlens spørgsmål*. Heller ikke her benytter de to observerede grupper lejligheden til at fremlægge deres interessante resultater. D3 fremlægger dog et af de vigtigste resultater af drengenes gruppearbejde, nemlig at digtet skildrer en skrivesituation. Men de ubesvarede spørgsmål i gruppearbejdet bliver ikke taget op, simpelthen fordi de aldrig kommer til læreren og klassens kendskab. Læreren konkluderer at ”der er en besked fra nogen til ham”, og P6 fastslår at hun mener det er et digt. Men herefter kommer en af de *bifurkationer* som klassemøder er underkastet. I stedet for at fortsætte denne tankegang, vælger D1 at besvare sedlens spørgsmål om hvilken rolle den hvide farve spiller, og det fører til en samtale der

ligner en tilsvarende episode i pigegruppens samtale om sammenhængen mellem de sorte bogstaver på det hvide papir, Mont Blancs og den evige snes rolle. Ingen af pigerne deltager i samtalen, hvilket D3 og D8 fra drengegruppen derimod gør.

Samtalen har indtil videre taget udgangspunkt i digtets første tre linjer. I det følgende er der sekvenser som koncentrerer sig om linje 4-9, der bestemmes som en tematisering af kærlighed, tid og kærlighedstab. Derefter linje 10-17 som koncentrerer om en fortolkning af havmetaforen. Her nåede pigegruppen til en fortolkning de selv var tilfredse med, men stadig deltager de ikke. Linje 18-26 fortolkes ud fra en replik af P6 der mener at digtet handler om at ”man ikke rigtig tænker over at man måske ikke får flere chancer end den man er i...” Og læreren afslutter denne sekvens med en generalisering af fortolkningen: ”Altså det bliver så simpelthen et evigt vilkår. Det man også kalder et eksistentielt vilkår. Altså det bliver hevet op til at være meget mere end den enkelte lille skæbne her.” Dette lange forløb er struktureret som en *gennemgang linje for linje*.

I timens to sidste sekvenser forfølger læreren spørgsmålet om digterens kompetence: hvad er det en digter som Søren Ulrik Thomsen kan? Læreren ønsker en *formel, sproglig analyse*, men organiserer den som en lille *narrativ*. Det sker gennem analyser af metaforik, lyd og rytme, men det er tydeligt at sagen ikke interesserer eleverne. *Integrationen af det litterære og det sproglige* må præsteres af læreren selv.

Analysen af det samlede forløb, gruppearbejderne og klassesamtalen, afslører at *læreren og eleverne delvis har to forskellige dagsordener* og at dette vilkår er skjult for læreren, med mindre hun enten sørger for fremlæggelse fra alle grupper – sådan som Lærer 2 ofte gør – eller får eleverne ind i en metarefleksion – sådan som det sker i denne klasse i slutningen af første time. For eleverne er fortolkning stort set *gådeløsning*. Gådeløsning kræver entydige svar, og dem kan grupperne bruge meget lang tid på at prøve at finde. Af pigegruppens arbejde fremgår det at litteraturundervisning er yderligere én ting: anledning til *diskussion af psykologiske spørgsmål*. Ingen af disse to aktiviteter står til gengæld på lærerens dagsorden. I løbet af klassesamtalen giver hun tydeligt udtryk for at det er umuligt entydigt at besvare spørgsmålet om hvorvidt der er en konkret tekst i teksten i caféen, og det kan derfor ikke være afgørende at bryde hovedet med denne gåde. Årsagen er at digte ikke er gåder, men betydningsstrukturer af en meget mere kompleks art.

Heller ikke de psykologiske udlægninger står på lærerens dagsorden. De forekommer i forbindelse med personkarakteristik, men også her set i lyset af størrelser som sprog, genre osv. At karakterisere Billy

som en labil person er interessant for læreren fordi hun derved kan læse teksten som et antieventyr. Pigegruppen derimod er opslugt af parforholdets psykologi. På et tidspunkt foreslår P4 at novellen skal læses som en fortælling om narcissisme. Lærerens reaktion er meget kontant: ”Ja, godt. Ved I hvad jeg ikke vil have nu. Det er en diskussion af ordet narcissisme. Om hvor vidt det er narcissistisk eller ej.” Man mere end aner at det ikke er første gang P4 har redet den kæphest.

Litterære tekster er sproglige størrelser. For eleverne er sproget et gennemsigtigt medie, for læreren er det et meningsgenererende medie. Strukturen i dobbelttimen er sådan at disse forskellige læsemåder dominerer i forskellige dele af timen, men det er lærerens struktur der udgør den overordnede ramme. Lærerens fremgangsmåde er målrettet, og fortolkningen bevæger sig i sidste halvdel af anden time op mod mere og mere overordnede pointer i en *spiralbevægelse* af den slags som Karin Esmann mener er karakteristisk for størstedelen af dansktimerne i gymnasiet<sup>3</sup>. I den forstand er dette en arketypisk effektiv dansktimer som bevæger sig fra en tekstnær fortolkning til store almene, faglige perspektiver kulminerende med en original genrebestemmelse af Vizki-teksten og en karakteristik af Thomsen-digtet som eksistentiel sprogkunst.

## 2. hf

Forløbet i denne dobbelttime med brug af én tekst er meget klart struktureret. Timen lå sent fredag, og teksten var svær, så før timen sagde jeg til læreren at jeg godt var klar over at det ville blive en svær time at få noget ud af. Men det kom til at gå helt anderledes. Den første time gik med gruppearbejde i fire grupper hvoraf to blev observeret, se også s. 234ff. I den ene gruppe, som sad alene tilbage i klassen, blev der *arbejdet strikte efter den arbejdseddell* læreren havde udleveret. Der blev arbejdet hurtigt og overfladisk, og gruppen havde tid til overs til privat snak. Arbejdseddellen rummer fem spørgsmål. Diskussion af umiddelbare indtryk, find den vigtigste linje og understreg nøgleord er alle introducerende opgaver. Derefter følger en sortering af ordene i betydningsområder, en indkredsning af stemmen og en sammenligning med tidligere gennemgåede digte af Aidt og Guldager. Den anden gruppe havde den samme arbejdseddell og arbejdede også efter den. Men de væsentlige dele af diskussionen gik efter en anden struktur, nemlig en *gennemgang af teksten, den ene gådefulde sætning efter den anden*. Og til slut kunne gruppen *runde af* med en samlet fortolkning.

Klassesamtalen er så enkelt opbygget som overhovedet muligt. De fire grupper fremlægger deres vigtigste pointer, og læreren skriver pointerne op på tavlen. Formen er tidligere kaldt den *udvidede*

---

<sup>3</sup> Esmann 1998.



*parsamtale*. Der er mulighed for at flere gruppemedlemmer kan bidrage, men det benytter stort set kun D7 og D8 fra Biblioteksgruppen sig dog af. I alle andre tilfælde taler læreren med én repræsentant for hver gruppe. Formen løser et velkendt problem, *overgangen fra gruppearbejde til klassesamtale*. I denne time foregår overgangen problemfrit, hvilket formentlig kræver en lydhørhed som netop er et element i Lærer 2s 'stærke pædagogiske idé'. Selv en *afrunding* på et ret sofistikeret niveau gennemføres til slut. Den narrative struktur i denne time ligner en *rammefortælling*. Der er en overordnet ramme, men inden for denne ramme udfolder en række forholdsvis selvstændige historier sig.

### 3.g

Det er en dobbelttime, og der gennemgås kun én tekst. Den første time går med gruppearbejde, den anden med klassesamtale på grundlag af gruppearbejdet. Gruppearbejdet struktureres ved hjælp af en arbejdseddél med fem spørgsmål. Oplæsning af digtet og en runde om umiddelbar forståelse af teksten har et introducerende præg. Herefter følger kompositionsanalyse, en karakteristik af jeget (viet), en karakteristik af naturens rolle og en diskussion om det postmoderne. Men ingen af de to observerede grupper bruger spørgsmålene ret meget. I den ene gruppe lægger en elev ud med en foreløbig fortolkning af teksten, men gruppen har ikke tålmodighed til at høre på flere fortolkningsforslag, og i stedet bruges *det første oplæg som udgangspunkt for gruppesamtalen*, formentlig fordi oplægget allerede rummer et forsøg på en *tematisk* fortolkning, der bygger på modsætningen mellem "det triste kapel" og "den muntre balsal". Den anden gruppe slår helt *impressionistisk* ned på en række iagttagelser som de finder interessante og går frem herudfra. Undervejs bliver de opmærksomme på at de forventes at *besvare arbejdseddélens spørgsmål*, hvilket de derefter forsøger på, men det gør den sidste del af gruppens diskussion temmelig usammenhængende.

På arbejdseddelen har læreren allerede fra starten skitseret en *disposition for den efterfølgende klassesamtale som stort set følger spørgsmålene til gruppearbejdet*. De introducerende aktiviteter springes over, og klassesamtalen starter derfor med en kompositionsanalyse. Grupperne fremlægger ikke deres resultater hver for sig, men nogle af dem præsenteres i løbet af samtalen. Kompositionsanalysen resulterer i et festværkeri af iagttagelser hvoraf nogle støttes af læreren og skrives op på tavlen, mens andre ikke fastholdes. Digtet bliver inddelt i *tre hoveddele som derefter behandles i hver sin sekvens*. Det kunne se ud som en meget ordnet aktivitet, men der er underliggende strømme af tematiseringer, hvoraf flere kæmper om at få status som den der skal strukturere samtalen. Den sidste af de tre sekvenser munder, præmaturligt i forhold til lærerens plan, ud i en *litteraturhistorisk diskussion* fordi D3 bruger begrebet 'det sublime' som redskab til fortolkningen. Herved glider samtalen over i en diskussion om digterrollen, og en romantisk og en

postmoderne digterrolle sammenlignes. Næste sekvens er *tematisk* idet den drejer sig om forholdet mellem ”fald” og ”drøm” som er to fænomener der optræder sammen i digtet. I næstsidste sekvens følger den planlagte fyldige *litteraturhistoriske diskussion* om forholdet mellem 1980’ernes og 1990’ernes litteratur. Og den sidste sekvens rummer en kort vurdering af digtets læserappel.

Også forløbet i denne dobbeltime kan bedst karakteriseres som *spiralformet*. Fra en iagttagelse af enkeltheder bevæger samtalen sig mod en mere og mere overordnet forståelse, ikke bare af digtet, men i høj grad også af den litteraturhistoriske kontekst som digtet kunne tænkes at være skrevet ind i. Det indholdsmæssige spørgsmål som særlig tematiserer denne kontekst, er spørgsmålet om hvordan forholdet er mellem romantiske og postmodernistiske træk. Som det fremgår, er timen *koreograferet på forhånd*, men denne klasse er både anarkistisk og overordentlig vidende og kompetent. Disse to egenskaber i forening gør at timen får et overordentligt *dynamisk* forløb.

Som i analysen af Guldager-timerne kan man analytisk skelne mellem tre niveauer i forløbene. På arbejdsformernes niveau er det særlige ved Thomsen-timerne at der i alle tre klasser bruges gruppearbejde. Som beskrevet på s. 232ff. er gruppearbejdet underkastet andre kontrolformer end klassearbejdet. I dette afsnit kan man se hvilke forløbsformer forskellige slags kontrol giver sig udslag i. Man kan særlig gøre to iagttagelser. Den ene iagttagelse er at gruppernes brug af lærerens arbejdsspørgsmål er meget forskellig. Det ser ud til at en detaljeret spørgsmålsstyring ofte virker forstyrrende på forløbskonstruktionen. Omvendt ser det også ud til at selv dygtige grupper kan have stort besvær med at konstruere sammenhængende forløb. Problemet opstår når flere ordningsprincipper på andet niveau kolliderer med hinanden, fx en tematisk fremgangsmåde med en spørgsmål-for-spørgsmål fremgangsmåde. Eller et turtagningsprincip med et tematisk princip. I Biblioteksgruppen i 2. hf ses til gengæld et eksempel på hvordan sådanne kollisioner kan undgås. Uddelegeringen af den formelle og den indholdsmæssige kontrol på to elever faciliterer en proces der både giver plads til mange forskellige iagttagelser og en spiralformet opbygning hen mod en samlet fortolkning.

Den anden iagttagelse angår overgangen fra gruppearbejde til klassesamtale. Tre løsninger kan principielt vælges. I 2. hf fremlægger alle grupper deres overvejelser. Det giver en fin sammenhæng mellem de to arbejdsformer, men tager tid. I de to øvrige klasser sker der en mere målrettet, lærerstyret udvælgelse af iagttagelserne. Det er effektivt, men giver det problem at mange eleviagttagelser forbliver usynlige. Den tredje mulighed er at gøre selve processen til genstand for undervisning. På det tredje

analyseniveau ser man netop forskellene mellem de måder den stokastiske proces forløber på i de forskellige klasser og grupper.

## Elevernes læring

### 2.g

Eleverne har skrevet både før og efter gennemgangen, og begge tekster inddrages i forskelligt omfang af hver enkelt elev. En *hævning af det kognitive niveau* ses hos mange. D3 og D4 har fx koncentreret sig om Vizki. Før timen har ingen af dem forstået noget. Efter timen gengiver de en del af den analyse de har deltaget i udformningen af (D3) eller lyttet til (D4) i drengegruppen. Også P1s og P2s skrivelser ligner hinanden, og også de har forstået meget mere af Vizkis tekst i timens løb, idet fx P2 nu opremser to temaer, to motiver, en kompositionsanalyse og dele af en personkarakteristik. Disse elever er nogle af klassens svagere.

Modsætningsvis kan man se på den stærke elev D6. Hans forskrivning om Thomsen er refererende. Han har 15 replikker under analysen af digtet, men det er uprægnante udsagn der ikke bidrager meget til fortolkningen, så det er forståeligt at han holder sig til Vizkis tekst i efterskrivningen. Den er stillet op som en logisk kalkule over forskellige mulige fortolkninger, og den fungerer derfor nærmest som en metakommentar til timens gang.

Men de fleste koncentrerer sig faktisk om Thomsens sværere tekst i efterskrivningen. Én elevs skrivning er decideret dårligere efter end før timen. Det er P4s. Hun har to tema- og en motivangivelse samt stilistiske iagttagelser før timen, skrevet i et noget kaotisk sprog, men nøjes efter timen med at gengive to motiver. Men ellers er alle blevet dygtigere. Selv P13, der før timen ikke har forstået noget, gengiver efter timen to temaer. Efterskrivningen viser at der særlig er én motivangivelse der har slået igennem i denne time. Det er lærerens formulering af at hovedmotiverne er kærlighed, tid og tab. Men i stedet for at remse alle gevinsterne op, vil jeg give en lidt nærmere analyse af D1s og pigegruppens bidrag og mulige læring i denne time.

D1 er en elev der i Guldager- og Søndergaard-timerne bidrager jævnt aktivt hele timen igennem uden at gøre epokegørende opdagelser. Det almindelige deltagelsesmønster er derimod at en elevs replikker falder i 'klumper', og det gør D1s også i større udstrækning i Thomsen-timen. Hans forskrivning i denne time er stikordsformet. Vizki handler om ligheden mellem Kenneth og Billy, de er begge egoistiske, mens Rikke er et svagt offer. Thomsen giver han en lille kompositionsanalyse af, samt en

angivelse af motivet: kærlighed og erindring. I efterskrivningen, der kun handler om Thomsen, er motivformuleringen blevet ændret til at ligne lærerens replik L119, den replik som netop indeholder den opsummerende motivanalyse: ”Tid. Det er godt. Det handler om kærlighed og tid. Og jeg vil godt tage tab med, for man kan jo ikke tale om det her digt uden at tale om tab, vel.” D1s efterskrivning består desuden af en række noter der resumerer stort set alt hvad der er blevet talt om i timen. Styrken i denne måde at gribe sagen an på er det encyklopædiske, til gengæld er det vanskeligt at se hvilken sammenhæng D1 synes der er mellem de nævnte størrelser.

D1 har 10 replikker: D1,1 er en temmelig lang præsentation af D1s opfattelse af Billys karakter. Replikken gengiver i hovedtræk pointerne fra førskrivningen. D1,2-5 er svagt analytiske iagttagelser i den drømmeverden som Rikke og Kenneth bygger op på den ferietur hvor de møder hinanden. D1,6 er blot en desorienteret reaktion på lærerens opfordring til kontrafaktisk tænkning om fortælleteknikken i Vizkis novelle: hvordan kunne historien være fortalt hvis forfatteren ikke havde brugt Billy som synsvinkelbærer. Når D1 overhovedet bliver inddraget i det spørgsmål, selv om han ikke ved hvad han skal sige, skyldes det at han meget tit sidder med hånden oppe. I dette tilfælde ville han egentlig have kommenteret noget helt andet. D1,7-8 består blot af ordet ”ensom” som en karakteristik af Billy. D1,9 er en mærkelig replik fordi den optræder efter lærerens opfordring til at finde elementer i Vizkis tekst der peger på det nøgterne i teksten. D1,9 peger imidlertid på det drømme- og skæbneagtige, og replikken tages heller ikke op. D1,10 er uhørlig og gentages ikke. D1 er en tilføjelsesmand. Han har et temmelig stort lager af iagttagelser, men han er ikke den der introducerer nye eller sammenhængende fortolkninger. Om Thomsens tekst har han kun den uhørlige replik D1,10, alligevel har han valgt at skrive om Thomsens tekst i sin efterskrivning. Analysen er en udramatisk dokumentation af hvilket udbytte en jævnt deltagende elev kan få af en time som denne.

*Pigegruppens* medlemmer har interesse fordi man her skulle kunne se hvordan de udvikler deres tekstforståelse videre efter gruppearbejdet. P8s førskrivning prøver at løse gåden i overskriften: det er Rikkens historie der myrder hendes skønhed. Thomsen har P8 ingen kommentarer til. P11s førskrivning hefter sig ved de samme træk hos Vizki som P8, dog er pointen ikke helt så tilspidset. Om Thomsen skriver P11 om cafesituationen: Jegpersonen mindes en tabt kæreste og skriver et digt. P5s førskrivning er mere omfattende. Hun har den samme pointe i Vizki-skrivningen som de to øvrige + den at Kenneth og Billy ligner hinanden. Den iagttagelse fremsætter hun tilsyneladende også på et tidspunkt under gruppearbejdet før min optagelse starter, men gruppen vælger at droppe den. Hun beklager sig over digtets sværhedsgrad, men har ikke desto mindre en kompositionsanalyse af digtet.

Med det udgangspunkt går gruppen i gang. I gruppearbejdet har P8 122, P5 85 og P11 97 replikker. I klassesamtalen har de henholdsvis 5, 3 og 1 replikker. Det er let at se hvorfor de koncentrerer sig om forandringen i Billys syn på Rikke. Det har de alle tre skrevet om. Deres diskussion om Thomsen har knap så meget at bygge på. I klassesamtalen bidrager de med følgende replikker: P8,1 handler om konsekvenserne af at Rikkens historie fortælles ud fra Billys synsvinkel. P8,2-5 drejer sig alle om situationen i Thomsens digt: en kæreste er gået fra jigsawpersonen, og afskedsdagen lever videre i erindringen. Men P8 og læreren taler til dels forbi hinanden, så tre af replikkerne er rent administrative a la: "Det ved jeg ikke hvad du mener med." P5,1 identificerer en af de analytiske iagttagelser, i modsætning til de refererende, der står på tavlen. P5,2 har næsten den absolutte rekord i korthed, idet den består i ordet "tid", mens P5,3 er længere, men til gengæld uden indhold. P5 hæver sig altså ikke op over det rent refererende. P11s enlige replik består af tre ord af refererende karakter. Der er m.a.o. stort set ingen af gruppearbejdets resultater der finder vej til klassesamtalen.

Spørgsmålet er dernæst om efterskrivningerne afslører om de har lært noget. P8 skriver kun om Thomsen, og hun er en af de mange der har lært at hovedmotiverne er kærlighed, tid og tab, og desuden roser hun digtet for at vække medfølelse. Også P11 koncentrerer sig om Thomsen og ser hovedmotivet, forkortet til kærlighed og tid. Og også hun kommenterer digtets læserappel, men hun kommer dog frem til at det er en opfordring til at man skal leve livet mens man har mulighed for det. Det er en budskabsanalyse. P5s efterskrivning er meget kort og gentager blot den sidste del af P11s. Deres kommentarer har helt tydeligt et fælles præg, og hovedindholdet i deres motivanalyse stammer dels fra deres svar under deres gruppearbejde på et spørgsmål fra spørgsmålsarket - her kom de frem til at digtet handler om kærlighed og længsel - dels fra opsummeringen i L119.

## 2.hf

Det er også her svært at slutte noget om hf-elevenes læring ud fra deres skrivelser. Nogle klare vidnesbyrd er der dog. D8 har tydeligvis lært noget; det fremgår af at han simpelthen diskuterer med sig selv hvad han har lært. Denne skrivning er en af de få decideret metakognitive i alle de observerede timer. En del af D8s bidrag i gruppearbejdet handler om at han finder Thomsens digt "klamt" pga. af de to udtryk "den fugtige flænge" og "at høre sin fjendes indmad ramme et koldt cementgulv". Den afstandtagen kommer ikke til udtryk i hans skrivelser. Tværtimod er hans skrivelser næsten poetiske fordi de prøver at sammenfatte digtets tematik i billedet af en vintergæk der bryder gennem den hårde jord. Af de øvrige medlemmer af Biblioteksgruppen har P4 også lært noget. Hendes førstskrivning er

opgivende, mens efterskrivningen indeholder den tematiske analyse som var resultatet af gruppens arbejde: digtet handler om modsætningsforholdet mellem barndom og voksenliv, samt en motivisk angivelse: erindring spiller en rolle. Denne motivanalyse stammer fra hendes bedste replik under gruppearbejdet, hvor hun fortolker synet af snevejret som et blik tilbage på barndommen. D7 har allerede i sin førskrivning en kort angivelse af det motiv der danner udgangspunkt for gruppens arbejde: digtet handler om et livsløb, og i efterskrivningen er dette skærpet til en tematisk analyse: modsætningsforholdet mellem barndom og voksenliv. Desuden har han en metakommentar til årsagen til digtets sværhedsgrad: ”der blandes lidt rundt i billedsproget”. P7s skrivning kan man derimod ikke slutte noget ud fra. Hendes mest påfaldende iagttagelse under gruppearbejdet er at digtet skildrer en seksuel-åndelig orgasme, men den fortolkning nævner hun ikke i sin skrivning.

Ikke mindre end 9 ud af 15 skrivende elever nævner i deres førskrivning enten at digtet er svært eller at de ingenting har forstået, men angiver så alligevel en eller anden iagttagelse. De strækker sig fra P5s forestilling om at digtet handler om 2. verdenskrig til D5s omfattende iagttagelser. En enkelt brokker sig over at det er muligt at blive en berømt digter når man skriver så dårligt som Thomsen. Flere nævner derimod at de finder digtet smukt, selv om det er svært.

Selv P5 angiver dog i sin efterskrivning to motiver, og også oprindeligt uforstående elever som P2 og P3 har kvalificeret deres læsning. En elev der muligvis ingenting har lært, er P1. Hendes førskrivning viser en glimrende forståelse af teksten, som omfatter alle tre hovedelementer: modsætningsforholdet mellem barndom og voksenliv, det stressede årsforløb og befrielsen ved at lade sig falde. Hun har ikke så meget at lære i timen, men bidrager heller ikke.

### 3.g

Der kan konstateres læring hos samtlige elever efter de opstillede kriterier. Én elev, P4, har i sin førskrivning kun et referat, og det er dermed et af de sjældne tilfælde hvor der kun kan ses kognitiv aktivitet på et lavt niveau. Men i efterskrivningen redegør hun for to temaer, to motiver og et budskab i et diskursivt sprog. I den modsatte ende kan man pege på P1 der har en vidt udbygget analyse allerede i førskrivningen. Hvad hun tilføjer senere, er en generalisering, nemlig den litteraturhistoriske placering. Thomsen bestemmes som romantiker og postmodernist, i opposition til modernismen. D1 kan stå som eksponent for en type læringsproces der forekommer hos enkelte andre elever, særlig i 2.g. Fra en i øvrigt ikke voldsomt udbygget analyse i førskrivningen går han i efterskrivningen over til en kreativ fremgangsmåde, idet han nu skriver et digt med samme budskab som Thomsens, men ganske vist i et

helt andet formsprog. Også D4 bruger en kreativ fremgangsmåde i sin efterskrivning, idet han formulerer et slagord som digtets budskab: der skal være tid til drikkepauser! Denne sætning er det tidligere også lykkedes ham at få placeret meget effektivt som timens sidste elevreplik

Hos flere elever ser man en overgang fra stikord til en sammenhængende diskursiv fremstilling. Det gælder P10, P6, P3 og P5. Hos P8 kan man se en meget interessant bevægelse. Hun skriver diskursivt med indlevelse (vi) i førskrivningen, men anvender i efterskrivningen man-form. Hun har altså opnået en distance til teksten, der ellers åbenbart appellerer til indlevelse. Objektivisering og distancering ses i øvrigt overalt i skrivningerne som indeholder mange metafor-, symbol-, kompositions- og sproganalyser. Derimod er der ingen eksempler på udsigelsesanalyse, et analytisk element som spillede en uomgængelig rolle i analysen af Guldager-teksten.

Bortset fra det tidligere omtalte metodiske problem med at konstatere læring i 2.hf er der heller ikke i Thomsen-timerne nogen tvivl om at de fleste elever lærer noget, særlig i den forstand at de bevæger sig op på et højere kognitivt niveau i timens løb.

## Fortolkningens instanser

### 2.g

Timen starter med gruppearbejde. Eleverne sidder med en arbejdseddél som er bygget op med en vis progression fra umiddelbare indtryk til mere forpligtende fortolkninger. ”Læs digtet. Læs det to gange til”, lyder første spørgsmål til Thomsens digt, og eleverne opfordres derefter til at formulere ”hvordan digtet virkede på jer efter gennemlæsningerne”. Oplægget til behandlingen af Vizkys tekst er helt åben. Det er typiske instans 1 aktiviteter, men grupperne bruger som nævnt arbejdseddelen noget forskelligt.

*Gruppe 1* blander fra starten betragtninger fra instans 4 ind i behandlingen. D3 starter med at bemærke at et bestemt sted i Vizkis tekst er fedt fordi det skildrer hvordan Rikke besvimer og knalder hovedet ned i gulvet. Det er ganske vist et umiddelbart indtryk, altså instans 1, men hans fascination bygger sikkert også på at han objektiviserer teksten og ser den som en slags splattertekst, en instans 4 aktivitet. Men allerede i D7s første replik springer gruppen direkte ind i instans 2. D7 siger: ”Jeg har bare lige et spørgsmål”, og det viser sig at være: ”Hvad er det smukkeste?”. Hvortil D9 svarer: ”Det er jo det, der er to forskellige fortolkninger”. Denne replikudveksling forudsætter egentlig en envisionmentdannelse. Den er ikke rigtig til stede endnu, så dette spring ind midt i tekstens rum er egentlig ikke særlig heldigt.

I det hele taget arbejder drengene temmelig springende, og en del af de mere muntre episoder i dette gruppearbejde kan ikke fortolkes ud fra en teori om envisionmentdannelse. På et tidspunkt siger D9 fx: ”Han bruger hele det der møde med hende til at finde ud af at hans liv faktisk ikke er så slemt.” Det er et forsøg på en helhedstolkning, som D9 i øvrigt allerede har redegjort for i sin førskrivning. Idet han fremlægger den i gruppesamtalen, prøver han at gøre den til hele systemets fortolkning. Og det lykkes også. D3 svarer: ”Ja, for hendes liv er totalt fucked up, mand”. D3 godtager fortolkningen, men det påfaldende i replikken er den måde den formuleres på, ikke det tematiske indhold. Her kan to andre begreber muligvis hjælpe: *reduktion* og *iscenesættelse*. Begreberne stammer fra de tyske didaktikere Werner Jank og Hilbert Meyer<sup>4</sup>. En fortolkning eller envisionment forudsætter en reduktion, og den leveres i D9s replik. D3 kan godtage fortolkningen af indholdsmæssige årsager, men åbenbart særlig af iscenesættelsesmæssige, for den giver ham lejlighed til at fyre denne sætning af, der lyder som om den stammer fra en amerikansk film. Som fortolker i en ordinær dansktime kan han altså samtidig spille rollen som sej gut i en film. Denne interesse understreges yderligere i en af hans næste replikker som overhovedet ikke har noget indhold, men udelukkende er et tegn for en bestemt iscenesættelse: ”Ja. Sure thing.”

Gruppearbejdet er fuldt af den slags små iscenesættelser. Mest påfaldende er D9s allerede omtalte iscenesættelse af sig selv som ’mestertolker’, og hele gruppearbejdet lever tilsyneladende på iscenesættelsen af eleverne som detektiver eller geniale fortolkere. Fx bliver ordet ”fremkaldt” vendt og drejet i D7,63, D9,72 og D7,64, så både den bogstavelige og en mere overført betydning bliver synlig. Umiddelbart efter kalder læreren til samling, hvilket fremkalder denne kommentar i D9,73: ”Det går ellers lige så godt nu.” Det er tydeligvis en leg der kommer til afslutning her. Man kan muligvis sige at drengene objektiverer teksten, og at der altså er tale om en instans 4, men det fanger ikke rigtigt det væsentlige i aktiviteten. Det væsentlige er at den objektivering som drengene anvender, ligger meget langt fra de former som man normalt anvender i danskundervisningen. På trods af at drengenes leg har noget pjattet og useriøst over sig, er der også tydelige indslag af seriøsitet, og det ville være værd at diskutere hvilket udviklingspotentiale for danskundervisningen der ligger i erkendelsen af at drenge kan finde på at behandle litterære tekster uærbødigt.

*Gruppe 2* har jeg ikke optaget fra starten, så jeg ved ikke om de lægger ud i en instans 1. Da jeg dukker op med mit optageudstyr, er de langt inde i instans 2 i deres diskussion om hvorvidt ”uspændende”

---

<sup>4</sup> Jank & Meyer 1991:80ff. Oplysningen stammer fra et internt paper af Ellen Krogh som blev fremlagt på DIG april 2002.



eller ”frastødende” er den rette betegnelse for Billys vurdering af Rikke. Hele den observerede diskussion om Vizki forløber i instans 2. Da pigerne tager fat på Thomsen, må de til gengæld igennem en indledende fase hvor de søger efter noget at gribe fat i. Der kan tænkes to måder at begynde opbygningen af en envisionment af denne tekst på. Den ene er at søge at fornemme en stemning – den bruges senere i klassesamtalen og i en række førskrivninger. Den anden bruges i gruppe 2, og den består i at rekonstruere det konkrete rum som handlingen finder sted i. Det er for visse aspekters vedkommende ikke så svært: der er en cafe, et bord, et vindue osv. Problemet ligger i at finde ud af hvad personen foretager sig. Der er groft sagt de tre tidligere nævnte muligheder, enten tænker, læser eller skriver han. En decideret overgang til en fuld envisionment sker formentlig slet ikke i dette gruppearbejde. Der bliver ved med at dukke formuleringer op som forstyrrer den envisionment som eleverne troede at have bygget op. Selv rummet viser sig ikke at være så stabilt. Hvad gør fx den ”evige sne” i en cafe på Nørrebro?

Til gengæld gør P11,72 et opfindsomt forsøg på en minidramatisering, en objektiverende instans 4 aktivitet. P4 drager en parallel mellem situationen i digtet og en tænkt episode på en café i pigernes egen by. En pige (der kunne være en af dem selv) tænker på en fyr (der nævnes ved navn), men forlader caféen og lader tankerne om ham blive på stedet – og så er han ude af systemet. Sådan skal digtet forstås. Det er en omformatering af samme art som Lærer 1 også engang imellem anvender. Og der er også et meget fint eksempel på instans 3 i P8, 111 som lyder: ”... Så det er klogt at smutte derud på Blågårds Café. Så går det ikke galt.” Replikken falder under et forsøg på at forstå digtets udsagn om ulykkelig kærlighed, og den er en humoristisk konstatering af hvad man kan lære af digtet når det kommer til egne kærlighedsanliggender.

Hele den indledende sekvens i *klassesamtalen om Vizki* udgør en slags instans 1. Den konstrueres som en overgang fra gruppearbejdet til klassesamtalen uden ret meget lærerindblanding. Meningen er at den skal virke som en rekognoscering i teksten hvis resultater kan tages op igen efter pausen. Hele den følgende sekvens er en blanding af instans 2 og instans 4, meget kraftigt styret af læreren der sekvenserer samtalen efter analysebegreber: personkarakteristik, temaanalyse, fortælleteknik, genreanalyse. Undervejs er der desuden en del tale om de fiktive personers fatale drømmescenarier, og også denne del af samtalen indeholder en vis objektivering af teksten. P6 sammenligner fx personernes forestillinger med dem der findes i romantiske film og i charterrejser. Og P7 viderefører sammenligningen med charterferier på en måde som enten ligner personlige erfaringer, instans 3, eller er en nøgtern analyse af ferieforelskelser, instans 4.

*Klassesamtalen om Thomsen* starter med en decideret instans 1 der går over i instans 2, men også her sker der med det samme en vis objektivering på grund af brugen af arbejdssedlen, instans 4. Objektiveringen bliver meget udtalt da vi kommer til den sekvens hvor digtet behandles som sprog. Der er m.a.o. kraftige indslag af instans 4 gennem det meste af samtalen.

## 2.hf

Instans 1 er indbygget i den arbejdsseddel grupperne arbejder efter. De skal først formulere deres umiddelbare indtryk. *Biblioteksgruppens* medlemmer fremlægger derfor hver sit indtryk. At forskrivningen også fungerer som en instans 1-aktivitet, ses idet eleverne meget trofast refererer hvad de netop har skrevet. Det er muligt at finde det nøjagtige sted hvor gruppen overgår til instans 2:

D7,12	Jeg vil godt, jeg vil godt følge P7 altså. Jeg var lige på den der fugtige flænge, ikke også. Det ser jeg altså som en tissekone.
P7,8	Ja. Det tror jeg alle gør.
P4,10	Ja.
P7,9	Ha ja.
D7,13	Og det der, altså også det der med at høre fjendens indmad ramme et koldt cementgulv, det der cementgulv det ser jeg som en fødestue. Der er meget klinisk rent. Og så indmaden, det der kommer ud. Der kommer noget ud af moderen når hun føder, jo.
P4,11	Ja.
D7,14	Hvorfor det så er fjenden, det forstår jeg ikke rigtigt. Der skal en fjende til. Bekæmper moderen. Bekæmper barnet moderen når hun er inde i, er der noget med det, når det ligger inde i maven.

D7 støtter sig på en ytring P7 skulle være kommet med, men den kan ikke findes i transskriptionen, og i virkeligheden er D7,12 en iagttagelse af digtets linje 2-3. D7,13 er tilsvarende en iagttagelse af linje 4-5, og D7,14 er en refleksion over hvordan iagttagelsen i D7,13 passer ind i gruppens kommunikation,

formuleret som et spørgsmål som de andre ikke kan undgå at svare på. Temaet er de frydefulde og smertefulde oplevelser i forbindelse med en fødsel, og via et yderligere spørgsmål i D7,17 kommer der i den følgende replik, D8,7, en fortolkning der fastlægger gruppens envisionment: "Kan det ikke være alt det som barnet skal igennem". D7,17: "Jo". P4,14: "Det er så igennem. Det var så igennem livet." D8,8: "Ja." Særlig P4s tempusskift illustrerer hvad der er sket. Denne fortolkning er nu fastlagt og hører til systemets fortid som der kan henvises tilbage til. Og herefter gentager denne proces sig indtil en fuld envisionment er blevet dannet. Det er en fantastisk effektiv systemdannelse der foretages her, og det bliver meget tydeligt hvilken forskel der er på at skabe en sådan helhed på få sekunder ved hjælp af tilsyneladende tilfældige rekursiver til teksten og tidligere bemærkninger, og så den opstykkede besvarelse af spørgsmål på en arbejdseddell som præger Klassegruppens (mangel på) kommunikation.

Gruppens diskussion kan belyse hvilken forskel der er mellem en fortolkning i strikte hermeneutisk forstand og en envisionment i Judith Langers forstand. Mens samtalen skrider frem, vender D8 flere gange tilbage til digtets "klamhed". Betragtet som fortolkning er disse bemærkninger blot udtryk for irriterende redundans. Betragtet som envisionment giver bemærkningerne derimod god mening. D8 vandrer billedligt talt rundt i digtet og udvikler følelser over for dets rum. Det viser sig fx ved at rummet skifter karakter i samtalen løb: hospital, lade, baggård, skummelt lokale. De sidste udtryk bidrager D7 med. Styrken i D7s og D8s parløb beror på at de kan bevæge sig ret frit rundt i digtet og opleve det uden nødvendigvis at fortolke eller forstå alle detaljer. Mao.: de danner en envisionment hvilket giver mulighed for også at engagere sig sanseligt og følelsesmæssigt i teksten.

Hos andre elever viser envisionment sig snarere som skønhedsoplevelser. Skønheden, og spændingen mellem skønheden og det sublime, kommer fx til udtryk i formuleringerne om 'den fugtige flænge' og 'fjendens indmad' i linje 3-4, og snevejret virker på samme måde. En desværre udfoldet kommentar til dette snevejr er D10s fornemmelse af at snevejret bevirker uklarhed, og at uklarheden åbenbart er en forudsætning for at jeget kan genopleve barndommen. Uklarheden er også en medvirkende årsag til digterens kreativitet, hvilket fx ses i digtets lidt arabeskagtige syntaks<sup>5</sup> der måske kan siges at mime den næsten hypnotiserende uklarhed i snefaldet. Dette digt danner i udpræget grad en kronotop i Bakhtinsk forstand<sup>6</sup> som en envisionment kan udfolde sig i. Man kunne vove den påstand at hvad en kronotop er på tekstens niveau, kan en envisionment siges at være på læsningens. Begge er de konsekvenser af at

<sup>5</sup> Et træk der i øvrigt udvikles yderligere i Thomsens næste digtsamling.

<sup>6</sup> Begrebet er brugt i Frederik Tygstrups analyse af Morten Søndergaards *Ubestemmelighedssteder* som refereres i denne afhandling på s. 381, Tygstrup 2000.

man ikke ud fra en central instans kan fastlægge tekstens tid, sted og personer som uafhængige parametre, men må se dem i et sammenhængende kontinuum..

Måske kan man opfatte en del af Biblioteksgruppens kommentarer som tilhørende instans 3: fx at fødsler gør ondt og at samlejer kan være himmelske. De mange følelsesprægede udsagn viser at eleverne sætter teksten i forbindelse med vitale dele af deres egen livsopfattelse, og D8s afstandtagen til ”klamme” udtryk tyder på at en af de ting der kan ske ved aktivering af en instans 3-læsning, er hvad man i systemteoretisk terminologi ville kalde en skuffelse af forventninger der medfører strukturændringer i systemet.<sup>7</sup>

Arbejdssedlens opfordring til at sammenligne med andre gennemgåede tekster peger mod instans 4. Diskussionen lider i begge grupper under manglende begrebsbrug. Der er optræk til iagttagelser i sætningsbygning og tegnsætning, og der nævnes billedbrug. Men ellers kredser samtalen om kulde og varme o.l. vage fornemmelser. I klassesamtalen når man ikke til dette punkt på arbejdssedlen, så det kan ikke vides hvordan en historisk objektivering ville se ud.<sup>8</sup> Til gengæld fungerer den styrende tavleorden som en objektivering på tekstens egne tematiske vilkår. Her tegnes efterhånden et net af modsætninger der er så omfattende at en del elever i efterskrivningen vælger blot at henvise til tavlenotaterne når de skal redegøre for deres forståelse af digtet efter gennemgangen.

Hvis der er noget som er karakteristisk for timerne i 2. hf, så er det bestræbelsen på at udvikle og bruge elevernes følelse af *ejerskab*. Dette begreb stammer fra Applebee og Langers specificering af *stilladseringsbegrebet*<sup>9</sup>. Det gælder alle timerne, men denne times lange parsamtaler er en næsten ekvilibristisk demonstration af hvordan læreren lokker elevernes fortolkninger ud af dem på en måde så de bevarer fornemmelsen af ejerskab over dem, samtidig med at fortolkningerne bliver bragt i spil på en måde så også de lyttende elever kan få udbytte af dem. En af forudsætningerne for at det lykkes så godt i denne time, er at fortolkningerne viser sig at være forskellige uden at være for forskellige. Men det er nødvendigt endnu engang at pege på den påfaldende kønsmæssige ubalance. Analysen af gruppearbejderne dokumenterer at pigerne er aktive her uden at det smitter det mindste af på deres indsats i klassesamtalen. Selv når et par bestående af en pige og en dreng skal fremlægge, bliver det altid

<sup>7</sup> Tina Keiding har på luhmannsk grundlag påvist hvordan sådanne skuffede strukturforventninger både fremkalder og anvender følelser i den kognitive proces. Keiding 2002.

<sup>8</sup> Observationerne lider under at være punktvisse. Der er foretaget historiserende opsamlings i andre timer.

<sup>9</sup> Applebee & Langer 1983.

drengen der gør det. Noget kunne tyde på at den valgte meget elevcentrerede og ejerskabsappellerende form appellerer mere til drengene end til pigerne.

### 3.g

Første instans er i begge grupper bemærkelsesværdigt kort. Læreren har stillet forslag om at digtet læses højt, og det bliver gjort, og at man derefter tager en runde med umiddelbare indtryk. Elevernes umiddelbare indtryk er dog allerede blevet formet af at de har skrevet om digtet. I begge grupper sker der det at kun én elev præsenterer sine indtryk før gruppen går i gang med en diskussion som umiddelbart leder over i instans 2, hvilket bl.a. ses af at eleverne bevæger sig ret hurtigt rundt i digtet. I *Gruppe 1* springer D6 hurtigt videre til instans 4. Han inddrager en dokumentarfilm som klassen har set og som angiveligt har samme tema som digtet. Dvs. at digtet allerede her objektiveres så det kan sammenlignes med andre objekter. Det er et godt eksempel på hvordan en fremmediagttagelse hos én elev kan skubbe systemets samlede grænse langt ud og derved berige diskussionen. Forudsætningen er at de andre husker denne film og er med på tematikken. Det viser sig at deres erindring om filmen er meget konkret, så de er i stand til at bevæge sig frit rundt i to tekster på én gang.

Det er karakteristisk for diskussionen i denne gruppe at den ubesværet bevæger sig rundt i instans 2 og 4 uden bratte overgange. P8 forsøger sig med en rekurs tilbage til det psykoanalytiske, D7 kommer af vanvare til at inddrage noget eleverne har diskuteret i engelsk, fortryder det, men P10 ser straks parallellen, D6 prøver at perspektivere til postmodernismen som led i en konkret fortolkning af et enkelt udtryk. En overgang diskuterer gruppen meningen med digtet ud fra udtrykket: ”Jo længere man er oppe, jo længere er der ned”. Dette udtryk føres gennem en række beslægtede formuleringer på både dansk og engelsk, indtil P10 inddrager ordsproget: ”Højt at flyve, dybt at falde”.

Et lignende mønster viser sig i *Gruppe 2*. P6 går direkte frem til forståelsen af digtets slutning. Det sætter gang i en diskussion om digtets cykliske karakter, igen præget af en livlig trafik rundt i digtet. En interessant sekvens starter da det går op for eleverne at de ikke har overblik over digtets syntaks. En nærliggende løsning ville nu være at give sig i kast med en udpræget instans 4 aktivitet: en grammatisk analyse, men det er ikke det der sker. I stedet prøver eleverne sig frem med forskellige oplæsninger indtil den syntaktiske forståelse gennem praktisk aktivitet er kommet på plads. Dette kan fortolkes som en anvendelse af instans 2 i stedet for instans 4. Det er den samlede envisionment der afgør hvordan digtets detaljer skal forstås, ikke anvendelsen af objektiverede former, i dette tilfælde syntaktisk viden.

Disse elever demonstrerer altså at de mestrer en læringsmetode som der er blevet lagt meget vægt på at udvikle i den danske grundskole: man skal ikke lære noget udenad, men i stedet anvende sin ikke-objektiverede viden. Men det er også påfaldende at denne prakticistiske metode forhindrer eleverne i at reflektere over årsagen til deres problemer, nemlig at digtets syntaks er arabeskagtig. Hvilken indflydelse dette *formelle* træk har på den envisionment eleverne er i færd med at opbygge, forbliver usynligt for dem. Læreren tilsynskomst puster imidlertid nyt liv i grammatikdebatten. Et af resultaterne bliver at D2 gør den iagttagelse at når der ikke er punktummer i digtet, får det læseren til at føle digtet som ét langt, sammenhængende forløb. Denne iagttagelse lancerer D2 senere i klassesamtalen. Man kan se hvordan ideen i mellemtiden er blevet mere elaboreret i D2s bevidsthed og formuleres mere sprogligt prægnant anden gang. D2 siger nu: 'ét forløb, ét år, ét liv – og ingen punktummer'. Det er den slags næsten mnemotekniske, fyndige omformateringer der skal til for at noget fæstner sig i erindringen, hvilket man kan se i flere efterskrivninger der helt ekstraordinært faktisk indeholder grammatiske iagttagelser, tydeligt inspireret af D2s replik. Men syntaktiske begreber bliver aldrig brugt.

Derfor volder arbejdssedlens krav om at der skal foretages en formelt begrundet kompositionsanalyse også eleverne store problemer. Den eneste formelle iagttagelse de mener at kunne pege på, er digtets cykliske komposition. Det er påfaldende at de indtager denne uforstående holdning, for elevskrivningerne er, som allerede nævnt, meget rige på formelle iagttagelser, og også elevernes afprøvning af syntaksen beskæftiger sig jo med digtets form. Årsagen må være at de ved udtrykket "formelle iagttagelser" forestiller sig noget der ligger ud over den almindelige analyse- og fortolkningsproces, ikke noget der indgår i den. Derimod tales der også i denne gruppe lidt om postmodernisme og romantik, en karakteristisk instans 4 aktivitet.

I *klasseundervisningen* springes instans 1 over, og det meste af timen forløber i instans 2. Men der er dog som vanligt i denne klasse en omfattende samtale om den litteraturhistoriske placering. Det er et gennemgående træk i elevernes betragtninger at de opfatter Thomsen som postmodernist og at det er opgivelsen af de store fortællinger og hengivelsen til øjeblikket der gør Thomsens digt postmodernistisk. Men dette kædes sammen med en iagttagelse af Thomsens brug af 'det sublime' som de opfatter som et romantisk begreb. Klassen præsterer altså at skabe en litteraturhistorisk kategori om en postmodernistisk romantik som Søren Ulrik Thomsen passer ind i. Om kategorien også omfatter andre forfattere, fremgår ikke. Derimod er der ingen tvivl om at det er en kategori der står i modsætning til modernismen.

De tre klassers instansbrug i Thomsen-timerne er præget af gruppearbejdet. Begrebet kan, som Judith Langer hævder, bruges til at karakterisere en fortolkning eller envisionment der er i dynamisk balance. Det bedste eksempel på et gruppearbejde i dynamisk balance er Biblioteksgruppens arbejde i 2.hf. Flere typiske former for ubalance kan også udpeges. Der er ikke i disse timer eksempler på at grupper bliver hængende i en evigt forberedende instans 1, eller at grupper skrider ud i en instans 3 der kan tangere privat snak. Men der er tendenser til at overgangen fra instans 1 til instans 2 eller endda instans 4 går så hurtigt at fortolkningen enten låses hurtigt fast, eller at gruppen må foretage en rekurs til ellers tilbagelagte iagttagelser for at få mere bredde.

## Meningsdannelsens dimensioner

### 2.g

*Sagsdimensionen* i *Gruppe 1s* samtale om Vizkis tekst er præget af et lille antal temaer:

1. Ægte seksualitet vs. løgnagtig salg af sex i underholdningsbranchen.
2. Udviklingen fra betagelse, illusion til kassation, desillusion.
3. Drøm vs. virkelighed.
4. Billys karakter: flugt fra skuespillerforpligtelsen vs. selvhævdelse gennem andres ulykke.
5. Billys karakter: ensomhed og lejlighedsvis kontaktforsøg.

Da teksten er fortællende, er temaerne udfoldet i narrative forløb. Jeg har ikke konsekvent skelnet mellem om eleverne formulerer sig i tematiske eller narrative termer. Tema 1 er mere kompliceret end det ser ud til, idet gruppen faktisk behandler flere varianter af løgnagtighed i underholdningsindustrien: Rikkens optræden i et live show, Billys job som skuespiller og Rikkens optræden som historiefortæller. Og tema 2 er så yderligere den tidlige udfoldelse af tema 1: løgneren fører til desillusion. Også Vizkis novelle kan ses som en løgn, men så langt når gruppen ikke. Men tema 3 er faktisk den udsigelsestekniske og kompositoriske udformning af dette tema og optager eleverne i en grad så alt andet må vige i samtalsløb. Det er som nævnt spørgsmålet om hvilken status Rikkens fortælling har der interesserer dem: er den Rikkens gengivelse af noget virkeligt hændt eller er den Billys fantasier om den først tiltrækkende og så frastødende kassedame. Tema 4 er konsekvensen af den fortolkning at Billy blot fantasierer, tema 5 er konsekvensen af en mere psykologisk, realistisk læsning af novellen.

Gruppens analyse af Thomsens tekst kunne rekonstrueres således:

1. Er der en tekst i teksten eller ej?
2. Den hvide farves symbolske karakter, hvidt vs. sort.

Det ser mere enkelt ud, men det skyldes kun at gruppen ikke kommer frem til en endelig meningsdannelse. Når man stiller sagsdimensionens struktur op på denne systematiske måde, kommer gruppens arbejde til at se nærmest lærerfagligt ud, specielt for arbejdet med Vizkis teksts vedkommende. Hvis man i stedet laver en analyse af *socialdimensionen* bliver det tydeligere hvilke kaotiske former der også er tale om. Socialdimensionen er struktureret, dvs. deltagerne har visse forventninger om hvem der vil sige og gøre hvad. Dynamikken består i om forventningerne bliver indfriet eller om der sker overraskelser. Deltagernes forventningsstruktur kan kun iagttages meget indirekte, men flere elever i denne gruppe opførte sig anderledes end observatøren havde forventet. Ingen af dem er voldsomt fremtrædende i klassesamtalerne, men D9 og D8 havde under gruppearbejdet mange interessante ideer, og det var overraskende at D3 overhovedet ville deltage. D7 og D4 opførte sig derimod nærmest som forventet, D7 nøgternt fornuftigt, og D4 tavst og tvært.

Man kunne spekulere på om forudsætningen for drengenes aktive deltagelse er at de får lejlighed til at udfolde sig i en skolefjern diskurs. D9 driller D8, D3 driller alle, og D4 håner sig selv og gruppen som helhed. Der er ikke deciderede uenigheder mellem dem, men der er et godmodigt spil mellem kynisme og gå-på-mod. D9 konkluderer hen mod slutningen om digtet-i-digtet der bliver liggende på bordet: ”Så lader han lortet ligge så der er andre...” Men afbrydes af D8: ”Jeg er slet ikke sikker på han skriver...”, hvilket får D4 til at udbrude: ”Fedt, så har vi brugt...”, inden han bliver afbrudt. En af de påfaldende ting ved gruppens måde at agere på er en blanding af denne leven op til den krævede fortolkerrolle, en optagethed af at løse gåder og en vis selvironisk distance til hele projektet. D9 er glad for at han har fundet ud af noget, men han iscenesætter også sig selv ironisk som tolker, en kommentar til de forventninger danskundervisningen har til eleverne, og gruppen reagerer på én gang entusiastisk og afslappet på D9s genialiteter<sup>10</sup>.

I *tidsdimensionen* viser samtalens sande kaotiske karakter sig tydeligst. Tiden fordeles på de to tekster, og læreren dukker op to gange for at strukturere gruppens arbejde tidsligt, men i hver af arbejdets halvdele er stort set alle temaer på banen samtidig, og resultatet kan enten betragtes som et stort fortolkningsrum som eleverne kan bevæge sig frit i, eller forvirring. Tidsforbruget må også siges at være stort i forhold til de opnåede resultater. I klassesamtalen forholder det sig omvendt. Man kunne måske

---

<sup>10</sup> Se i øvrigt Lars Bukdahls overvejelser over sin egen udgivelse *Digte til drengene* s. 121f. Bukdahl 2002.



indføre begrebet *heterogen tekst*<sup>11</sup> som betegnelse for drengenes arbejde. En heterogen tekst består af alle de kommunikative elementer der forekommer i samtaleløb og som stammer fra flere forskellige diskurser. Hvis de alle tages med i analysen, sidder man med en meget heterogen tekst.

Gruppens arbejde starter fx ikke med et svar på et spørgsmål fra arbejdslederen, men med en spontan bemærkning fra D3 om hvad han faldt over da han læste teksten. Det er den allerede omtalte bedømmelse af teksten som ”fed” pga. beskrivelsen af de nakkekaldende besvimelser. Det optager eleverne i fire replikker, hvorefter D8 kommer med en bemærkning om gruppens forhold til det kamera der står og peger på dem. Eleverne ignorerer tilsyneladende kameraet, men det er en overfladisk betragtning. Ind imellem afslører de at de formentlig hele tiden har medtænkt kameraet som en slags repræsentant for en autoritet. D9 henvender sig en enkelt gang direkte til kameraet, og da de forlader lokalet efter gruppearbejdet pjatter de lidt med om de skal slukke det, evt. slette optagelsen eller lignende.

Men heller ikke efter de indledende bemærkninger går eleverne i gang med en målrettet adfærd. D3 sidder konstant og drikker af en stor colaflaske, og den får også nogle bemærkninger med på vejen. Det gør den fordi eleverne i den ser et objekt med en mulig kriminalhistorie. Flasken stammer fra en indvandrerkiøsk og har en etikette fra Østeuropa, så der må være noget ulovligt ved den. En fuldstændig tilsvarende status har en episode hvor D9 sidder og laver klikkende lyde med en kuglepen, som han så pludselig oplyser at han har hugget i en kiosk. Det fører til to historier. For det første historien om om han har hugget den eller ej, og hvorfor, for det andet en lille anekdote om en dum tyv som D3 fortæller som kommentar til at D9 for åbent kamera snakker om rapserier. Denne anekdote fortolkes af D4, der ellers aldrig indlader sig på tekstfortolkninger – den historie kan han altså godt se en mening med at fortolke. Og man kan jo prøve at fortolke D9s historie. Hvorfor hugger han kuglepen: den giver en mærkelig lyd fra sig og er derfor sej, og hvorfor fortæller han historien for åbent kamera: han føler en forpligtelse til at underholde, hvilket går igennem hans adfærd i alle de observerede timer. Transskriptionen af dette gruppearbejde er en udpræget heterogen tekst, med historier inden i historier på tværs af diskursgrænser. Oven i købet med den mærkelige tilfældighed at D9 fortæller om en mystisk kuglepen i en time hvor der læses et digt der handler om en mystisk fyldepen!

---

<sup>11</sup> Begrebet er inspireret af Bakhtins begreb om heteroglossia.

Er der nogen sammenhæng mellem D9s historie og Vizkys? Ja, det er begge historier om forbrydelser med dunkle motiver og omhandlende underholdningens farer. Det er vel tvivlsomt om man kan slutte at det er et særligt danskfagligt fænomen at læsningen af historier fremkalder andre historier. Det ville kræve at man undersøgte om lignende historier kunne dukke op i fx en fysiktime, hvilket de formentlig godt kunne. Men episoden viser noget om drengenes forhold til historier. De er absolut ikke uinteresserede i dem, men de skal helst være så pointerede som muligt og indeholde komiske og absurde elementer. Og de vil helst forholde sig aktivt til dem. Derfor gruppearbejdets karakter af detektivarbejde, og derfor genereringen af nye historier.

*Gruppe 2* konstruerer sagsdimensionen vha. Vizki-teksten over 3 temaer:

1. Billys syn på Rikke: uspændende vs. frastødende.
2. Motivanalyse: Billys lighed med Kenneth.
3. Udvikling fra skæbnetro til tilfældigheder.

Det er en enkel diskussion, og gruppen går tidligt over til Thomsen-teksten for at overholde tidsplanen. Denne analyse er til gengæld lang og spændende. Et mindre antal temaer behandles, men de bliver mere og mere integreret i hinanden indtil der krystalliserer sig en fortolkning.

1. Er der et digt i digtet?
  - 1.a. Skriveprocessen som terapi.
  - 1.b. Digtets overlevering.
2. Hvidt vs. sort.
3. Erindring om kærlighed, kalendermetaforen vs. glemsel.
4. At forpasse sin chance, tidens gang vs. at gribe chancen. Læserappel.
5. Fortolkningens umulighed.

Digtets komposition og udsigelsesforhold er også en gåde for denne gruppe, og de føler aldrig at de helt får den løst, for diskussionen om den både indleder og afslutter arbejdet. Men i mellemtiden fremlægger gruppen to gode bud: det at digte er en terapi der både renser gamle tanker ud og fastholder noget værdifuldt i erindringen. 'At fastholde i erindringen' leder over i en analyse af digtets spiralmetafor: kalenderens og rygradens spiral holder sammen på erindringen. Da gruppen følger arbejdssedlens spørgsmål, afbrydes denne diskussion af en diskussion om forholdet mellem farverne

hvid og sort, men det lykkes gruppen at få kædet temaerne sammen: hvidt og sort er papiret og bogstaverne. Men deres fornemste resultat er en sammenkædning af temaerne ved hjælp af ordet ”evig”. Det er her den tidligere omtalte, besynderlige episode med iagttagelsen af tavlenotaterne forekommer (se s. 234). Gruppen diskuterer hvad ”evig sne” skal betyde. Pludselig ser de ordet ”elskov” på tavlen, og blendingen ”evig kærlighed” emergerer i samtalen<sup>12</sup>. ”Hvor kom den ide fra?” udbryder en af dem.

Udgangspunktet for det fjerde tema er digtets gådefulde formulering om at ethvert svar fremkalder et spørgsmål. Det bliver ikke helt klart hvad gruppen mener om dette udtryk, men digtet er åbenbart en struktur af spørgsmål og svar, som fremkalder nye spørgsmål hos læseren, og temaet har derfor noget at gøre med digtets læserappel. Det sidste tema består i metaovervejelser. Læreren har på arbejdsedlen citeret Thomsen for at sige at vellykkede digte ikke kan fortolkes, og det forekommer derfor gruppen selvmodsigende at det lige netop er det de er sat til at gøre.

Det er allerede nævnt at gruppen hele tiden tager hensyn til *tidsdimensionen*, både i deres administration af den løbende tid vha. arbejdsedlen, P8s holden gruppen fast på emnet, og i deres bevidsthed om at digtet handler om tid og appellerer til læserens egen tidsadministration. Også *socialdimensionen* spiller en helt central rolle. Pigerne er ekstremt opmærksomme på om de forstår hinanden, om de bruger ordene med det samme indhold og om de når frem til enighed. Den energi de lægger i denne konstruktion, er imponerende. Når et medlem en sjælden gang taber koncentrationen, bliver vedkommende hevet med ind i samtalen igen for at finde sin plads i mønstret af gensidige betragtninger. Pigegruppen insisterer på samling, mens drengegruppen er mere interesseret i hver enkelt indfald der kan tænkes at have en vis underholdningsværdi. P11 har en tendens til at være ’skør’ ligesom drengene, men presses indtil hun får formuleret sine skæve ideer på en måde så de andre kan bruge dem<sup>13</sup>.

Pointerne fra Vizkis tekst præsenteres i *klassem samtalen* først af flere elever og diskuteres derefter samlet.

1. Kompliceret tosømhed vs. ukompliceret ensømhed.

---

<sup>12</sup> Tildragelsen er her forsøgt analyseret vha. to begreber fra den kognitive semantik.

<sup>13</sup> Det betyder ikke nødvendigvis at pigernes tekst er homogen hvor drengenes er heterogen. På trods af at gruppen er optaget med såvel en båndoptager, der står på bordet, og et videokamera der står så tæt på gruppen som muligt, er der en hel del replikker der helt eller delvis forsvinder. Det skyldes at gruppen ind imellem taler meget lavt om emner som jeg ikke kan (og skal) identificere. Muligvis ville en bedre optagelse have vist pigernes heterogene tekst.

2. Skæbnelykke vs. tilfældighed.
3. Underholdning vs. ægthed.
4. Fra manglende erkendelse til erkendelse.
5. Narcissisme.
6. Drøm vs. virkelighed.
7. Svaghed frastøder.
8. Eventyr vs. antieventyr.

Tema 1 præsenteres af D11 på tavlen og dukker senere op igen i klassesamtalen. Tema 2, 3 og 4 præsenteres af P9. Tema 2 optager nogle af eleverne en del, men læreren vælger tema 3 som den afgørende distinktion der skal strukturere klassesamtalen. Tema 5 præsenteres af P4 og afvises i første omgang af læreren. Det dukker senere op i en mindre begrebslig skikkelse da læreren konkluderer om Billys karakter at han er en fyr der nok aldrig vil binde sig, men må nøjes med at gøre energiforladte forsøg på at komme tæt på andre mennesker. Tema 6 præsenteres af D8 som resultatet af drengegruppens arbejde. Temaet kommer ikke til at danne udgangspunkt for samtalen, men tages alligevel op i en betydeligt mindre drastisk form da klassen diskuterer synsvinkelteknik. Tema 7 præsenteres af D1 og tilspidnes af læreren, og endelig er tema 8 hovedsageligt lærerens værk: en uventet, afsluttende genrekarakteristik.

Thomsens tekst diskuteres ved inddragelse af følgende temaer:

1. Er der en tekst i teksten? Udsigelsesanalyse.
2. Hvid vs. sort.
3. Kærlighed, tid, tab vs. erindring, spiral, cirkelbevægelse.
4. Den forpassede tid, læserappel.
5. Evige vilkår vs. enkeltpersoners oplevelser.

Tema 1 optog meget af gruppernes tid. Gruppe 1 kom aldrig rigtig videre, mens det lykkedes Gruppe 2 at kæde temaet sammen med andre temaer, fx tema 2. Tema 1 kommer ikke til at spille nogen rolle i klassesamtalen. Tema 2 er omfattende og kædes både sammen med skrivesituationen, forholdet mellem liv og død og forholdet mellem livets betagende kompleksitet og sorg. Denne analyse konkluderes i en opsamling som ledes af læreren og giver sig udslag i formuleringen af tema 3 der tydeligvis af mange elever derefter opfattes som fortolkning $\textit{en}$ . Det fremgår tydeligt af efterskrivningerne. Tema 4 optog

også pigegruppen meget, mens tema 5 på grund af sin slutplacering og generaliserende karakter må antages at være lærerens bud på en endelig fortolkning. Digtets kvalitet består i dets almengørelse af hvad vi hver for sig kan opleve, og denne afsluttende tematisering leder derfor logisk over i de nævnte analyser af forfatterens sproglige håndværk. Hvordan gennemfører han denne almengørelse?

Klassesamtalen fører mod videre horisonter end gruppesamtalerne pga. inddragelsen af fremmediagttagelser. Vizkis tekst sættes ind i en genresammenhæng som ikke et øjeblik er faldet eleverne ind, og Thomsens digt sættes ind i en lang eksistentiel, lyrisk tradition. Til gengæld er *socialdimensionen* ikke elaboreret i samme grad i klassesamtalen som i gruppesamtalerne. *Tidsdimensionen* bestemmes af presset for at nå det hele.

## 2. hf

*Sagsdimensionens* udvikling er forskellig i de to grupper og i klassesamtalen. Da observationen startede så sent i *Klassegruppen*, kan der ikke iagttages nogen egentlig tematisk fortolkning. Gruppen får fremanalyseret et motiv: det handler om død og drøm. Desuden har de en række iagttagelser i digtets tristhed og skønhed. *Biblioteksgruppen* arbejder sig derimod gennem en række beslægtede temabehandlinger som kan opstilles således:

1. Forløb fra fødsel til død.
2. Livet er præget af ambitioner og pres.
3. Forløb gennem årstiderne.
4. Fødslen er en kamp.
5. Livet er en kamp.
6. I løbet af livet falder drømmene.
7. At stille for store krav til børn.
8. Længslen tilbage mod barndommen.
9. Barndom vs. voksenliv.
10. Metaovervejelser over fortolkningens pålidelighed, systemet af modsætningsforhold, oplæsningsmuligheder.
11. Snevejret tilbyder et tilbageblik på barndommen.

Selv om der er forskelle mellem de forskellige temaer og mere løse motiver, er der også en logisk linje fra den motiviske ramme i tolkning 1, gennem en række stadier hvor der inddrages forskelligt stof, dvs.

gøres iagttagelser i digtet, i tolkning 7 også uden for digtet, frem mod den rent tematiske fortolkning 9, en række metaovervejelser og tolkning 11 som angår selve situationen digtet er blevet til i. Der er undervejs også overvejelser over om digtet både handler om en fødsel og om en seksuel oplevelse. Den euforiske drømmetilstand, kombineret med henvisningerne til ”den fugtige flænge” kan tolkes som en ’ophøjet’ seksuel oplevelse.

Sagsdimensionens etablering i *klassesamtalen* sker ved at alle fire grupper først fremlægger hver for sig, hvorefter der sker en opsamling. Der er en vis bevægelse frem og tilbage i temaerne, fordi grupperne både har gjort beslægtede og ikke-beslægtede iagttagelser. Tematiseringerne kan opstilles således:

1. Drøm og død.
2. Tristhed og skønhed.
3. Liv vs. død.
4. En biografisk fortolkning: digterens selvoplevede traume som digt.
5. Kalenderens tidstyranni vs. en idealtilstand af frihed.
6. Livet er et digt.
7. Forløb af medgang frem mod modgang.
8. Forløb fra barn til voksen + tilbageblik på barndom.
9. Metaovervejelser over digtets system af modsætninger som de står på tavlen.
10. Sneen som erindringsfremkalder.
11. Sammenhængen mellem sneens svævende fald og drømmetilstanden.
12. Modsætningernes ophævelse: fødsel, drømmende fald, skrivesituationen.

Antallet af fortolkningsforslag er stort, men der er også en enestående sammenhæng mellem de forskellige forslag. Grupperne fremlægger mig bekendt ikke i en forudbestemt orden, men da den svage Klassegruppe lægger ud med sine vage motivangivelser og metakommentarer om digtets skønhed, opstår der alligevel en bevægelse frem mod mere og mere komplekse temaangivelser efterhånden som stærkere grupper får ordet. Fortolkning 4 udgør et sidespor som samtalen hurtigt forlader, og fortolkning 6 er forvarslet om den sidste del af fortolkning 12. Fortolkning 7 og 8 udbygger digtets bærende modsætningsforhold, og fortolkning 10 og 11 forbereder sammenkædningen mellem en udsagnsanalyse: digtet handler om en drømmeagtig tilstand, og en udsigelsesanalyse: digtet handler om sin egen tilblivelse, om selve skrivesituationen der ophæver tilværelsens smertefulde modsætninger. Digtet er et symbol på denne ophævelse. Bortset fra at den biografiske fortolkning 4 ikke bruges, peger

alle fortolkningerne frem mod den højere enhed som etableres i de sidste to fortolkningsforslag, 11 og 12.

*Tidsdimensionens* fortidshorisont spiller en vis rolle i gruppearbejdet fordi læreren har stillet krav om en sammenligning med tidligere gennemgåede tekster. I Klassegruppen er det ikke muligt at afkode hvad der tales om – megen tid går med at bladre i papirer - men i Biblioteksgruppen sker der en sammenligning mellem Thomsens digt og en tidligere gennemgået tekst af Naja Marie Aidt. Et meget langt spring tilbage i en ældgammel verden foretager læreren da hun sammenligner digtets forsøg på at forene modsætninger med den kinesiske yin-yang-tænkning.

Biblioteksgruppens imponerende fortolkning hænger sammen med at gruppens konstruktion af *socialdimensionen* er meget konsensuspræget. Det viser sig på en pudsig måde under klassesamtalen. P4 har i gruppen gjort opmærksom på at jegets kig gennem ruden ud i snevejret kan fortolkes som et kig tilbage på barndommen. I klassen er det D8 der fremlægger fortolkningen, og han bakkes op af D7. Ingen kan tilsyneladende huske at P4 er den oprindelige kilde til den iagttagelse. I det hele taget kører D8 og D7 – som altid - parløb i fremlæggelsen, og det er ikke længere sporbart hvem der har sagt hvad i gruppearbejdet. D8 fremlægger endda andres iagttagelser selv om de strider mod hans egne oprindelige. Enighed gør stærk, men det ville have været endnu mere imponerende hvis det ikke hele tiden var D7 og D8 der gav udtryk for den. Det er som om også klassen som helhed lægger vægt på at bevæge sig mod socialdimensionens konsensushorisont. Ellers er det svært at forklare hvordan alle de forskellige resultater fra grupperne alligevel ender med at indgå i en afrundet fortolkning.

### 3.g

*Gruppe 1's* samtale konstruerer *sagsdimensionen* gennem en række temaer, der kan opstilles således:

1. Dødsangst, tristhed vs. sexdrift, fest og farver.
2. Den barnlige urealistiske forestillingsverden vs. den reelle barndom.
3. Drømmen om moderskødet.
4. Naturoplevelse som vejen frem vs. kalenderens tyranni som vejen frem.
5. Faldet: flugt eller hengivelse.
6. Accept af dødelighed.
7. Sne som kulde vs. sne som symbol på varme.

P8 fremlægger fortolkning 1, og det fremkalder øjeblikkelig fortolkning 2 fra D6 og P9. Digtet handler ifølge dem ikke om modsætningen mellem en barnlig fri udfoldelse og en voksen (selv)undertrykkelse. Det handler om modsætningen mellem barndommen og den nostalgiske drøm om barndommen. P8 hefter sig meget ved digtets kredsen om sex- og dødsdrift. Hun fortolker i lighed med en hel del andre, hvilket kan ses i førskrivningerne, digtet som en opfordring til at give efter for drifterne: 'Lev livet mens du kan'. Dette aspekt ved digtet er langt mest fremtrædende i førskrivningerne og har en tendens til at blive nedtonet i timens løb. Der er muligvis tre årsager til dette temas store forekomst: 1. Det kan tolkes ud af digtets første linjer som er dem man læser først og grundigst, derimod ikke så tydeligt af de senere linjer. 2. Det er et frigørelsestema der interesserer unge. 3. Det kan kobles på en del elevs viden fra andre fag, særlig psykologi.

Mens P8 ser et rent tematisk modsætningsforhold, ser P9 og D6 at denne tematik er indbygget i en udsigelsesmæssig og kompositorisk struktur. Spørgsmålet er om den voksnes utopiske drøm om barndommen skal tages for gode varer. Fortolkning 3 er en biologisk udbygning af fortolkning 1 og 2. Fortolkning 4 fremsættes af D7. Den optræder dels som en opsummering af det som hidtil er sagt, dels som indføringen af et nyt modsætningsforhold, som man får øje på når man læser frem i digtet til "kalenderens knastørre blad". Forslaget medfører en uafgjort diskussion om hvordan digtets omtale af et psykisk fald som parallel til sneens fald skal fortolkes. Er det en flugt ind i den nostalgiske drømmeverden eller en hengiven sig til den åbnende naturoplevelse. Fortolkning 6 er næsten budskabspræget: man kommer kun videre ved at acceptere døden. Fortolkning 7 viser det dilemma som gruppen føler sig fanget i, nemlig at sneen tematisk kan forbindes såvel med tilintetgørende kulde som med den varme drømmeverden. Gruppen kredser gennem hele samtalen meget om begrebet 'drøm', og selv om de mange gange er inde på at drømmen kan være uproduktiv nostalgi, så har særlig P9 meget svært ved at slippe de udelt positive konnotationer hun har til ordet.

For *Gruppe 2* kan man opstille følgende oversigt:

1. Digtets og livets cyklus.
2. Oplevelsen af naturens rolle er metafysisk.
3. Det postmoderne øjeblik.
4. Overensstemmelsen mellem form og indhold.



Analysen af denne gruppes arbejde er vanskelig pga. den ringe optagelseskvalitet. Da gruppens samtale som tidligere beskrevet er præget af at den fra starten lægger sig fast på en enkelt elevs fortolkning og derefter begynder at udfylde huller i sin besvarelse af arbejdsarkets spørgsmål, bliver fortolkningen delt op i små sekvenser som hverken er sammenhængende eller får nogen særlig selvstændig betydning. P6 indleder (den hørbare del af) gruppearbejdet med at pege på at digtet er cyklisk og afspejler livets cykliske præg. Når man bliver gammel, henholdsvis kommer til linje 16 i digtet, bliver man igen i stand til at opleve den samme undren over for naturen som man var i stand til at føle som barn. Dette udtrykkes i fortolkning 3 som desuden kæder digtets tematik sammen med en litteraturhistorisk placering. Disse tre fortolkninger hører sammen, mens fortolkning 4 er et udslag af spørgsmålsarkets krav om formelle iagttagelser. Om konstruktionen af *socialdimensionen* kan der ikke siges noget pga. optagelseskvaliteten. Men *tidsdimensionen* spiller en dobbelt rolle. Dels handler digtet om tid, dels er gruppen underlagt et tidspres.

I *klasesamtalen* fremlægges og diskuteres en lang række fortolkninger. Listens længde afhænger af hvilken skala man anlægger. Den kan fx se således ud:

1. Digtets tredeling, drøm vs. virkelighed vs. drøm.
2. Digtets cykliske karakter.
3. Jordplan vs. naturplan.
4. Virkelighed vs. drøm.
5. Natur vs. kultur.
6. Fra barn til voksen skuffelse til accept.
7. Ét punktum, et forløb.
8. Den fugtige flænge = drifter, snevejr, naturoplevelsen, en religiøs oplevelse, det sublime øjeblik.
9. Voksenlivet som en trædemølle.
10. Digterens liv: Socialitet vs. ensomhed.
11. Kritik af voksenlivet.
12. Bevidsthed om drømme vs. kulde og død.
13. Det sublime romantiske øjeblik.
14. Kunstneren som romantisk geni.
15. Det sublime postmoderne øjeblik.
16. Det sublime øjeblik: genoprettelse af fald og nyt fald.
17. 1980'erne: virkelighedsflugt vs. 1990'erne: virkelighedsaccept.

18. Udviklingen i Thomsens forfatterskab: fra jeg til vi, fra krop til eksistens.
19. 1990'ernes form: opremsning, uafsluttet cirkelkomposition.
20. De store fortællingers død: kapitalisme, religion, modernisme.
21. Budskab: man skal leve livet.

De to mest påfaldende træk er forskelle og ligheder mellem klassesamtalens og gruppesamtalernes meningskonstruktion, og den progression og målrettethed som præger klassesamtalen. Da klassesamtalen starter, diskuterer læreren med sig selv forskellige modeller for overgangen. Det ender med at hun vælger at gå systematisk frem, og det gør hun ved at gå til punkt 3 på arbejdssedlen: kompositionsanalyse. Det er en analyse som de to observerede grupper har været inde på i et vist omfang, men de har ikke ekspliciteret nogen endelig opdeling af teksten. Da det i starten af klassesamtalen netop er D6 og P9 fra Gruppe 1 der er de mest aktive, kan man se hvordan de bruger og transformerer deres iagttagelser.

Først fremlægger P3 med støtte fra P2 et forslag der tyder på at deres gruppe har lagt sig fast på den inddeling at linje 1-5 danner digtets første del. Lærerens reaktion består i ikke at yde respons på forslaget. Hun undgår at markere uenighed og åbner for andre forslag. P9 foreslår nu at del 1 går fra linje 1 til 8. Dette forslag støtter læreren ved at kræve en niveauhævning: P9 skal begrunde sit forslag. Det gør hun ved at præsentere et tematisk skel mellem drøm og virkelighed som går mellem linje 8 og 9. Læreren accepterer dette forslag ved at henvise til at denne inddeling også støttes af formelle forhold. Og dem finder P3 så frem til.

Dette er et paradigmatiske eksempel på hvordan et system skelner mellem to initiale tilstande som udgangspunkt for videre kommunikation og vælger den ene. Den fravalgte tilstand, P3s forslag, bygger tematisk på en forskel mellem driftsstyret adfærd og noget andet, som formentlig må være rationel adfærd, og den forskel bliver nu skubbet ud i systemets omverden og bliver usynlig. 'Drift' indgår herefter ikke i fortolkningen, indtil systemet evt. foretager en rekurs tilbage til dette tematiske element.

Den næste inddeling foreslås af D6 og sættes ved linje 15. Den begrundelse han anvender, ville være meningsløs uden P9s begrundelse for den første inddeling. Der er tale om en tydelig rekurs, idet D6 nævner at her vender digtet tilbage til drømmen. Desuden viser D6s replik at han også har lært af lærerens replik, idet han af sig selv angiver at der også er formelle årsager til at lægge et skel her. Læreren kommer nu selv med de relevante formelle iagttagelser: stort begyndelsesbogstav markerer

skellet mellem linje 8 og 9, og indrykning skellet mellem linje 15 og 16. Og der følger en række elevreplikker der gennem selvstændige iagttagelser underbygger lærerens. Ingen af eleverne bruger et fagligt begrebsliggjort sprog, men det ligger lige under overfladen, og en række af de iagttagelser de kommer med, er i øvrigt beslægtede med de grundlæggende iagttagelser i den analyse af digtet som er foretaget af Peter Nyord i *Litteraturhistorisk læsebog*<sup>14</sup> (se s. 212).

Sekvensen viser både klassens stærke og svage side: eleverne har svært ved at vælge (eller rettere: at fravælge), men når læreren har gjort det for dem, myldrer iagttagelserne frem. Der er helt klart tale om en elevfaglighed der ligger tæt på en lærerfaglighed. Og det må føre til den konklusion at elevfaglighed ikke er én ting, for mindre lærerfaglige former for faglighed kan iagttages i de to øvrige klasser. D6s og P9s meget klare og velbegrundede forslag til inddeling er ikke overtaget fra gruppearbejdet hvor analysen er meget mere uklar. Hvad er det der gør at D6 og P9 næsten uden lærerens medvirken pludselig kan optræde med en konklusion som de ikke havde med sig fra gruppearbejdet?

En analyse som er i overensstemmelse med afhandlingens teoretiske grundlag må gå ud på at hver elev i gruppen har gjort sine iagttagelser med en vis stokastisk spredning. I gruppen er nogle af disse iagttagelser blevet brugt (de er realiseret), mens andre ikke er (men de er mulige). Gruppen har diskuteret forskellen mellem drøm og virkelighed i lange og tematisk temmelig uklare baner og er kommet frem til en noget uklar tredeling af digtet. Formelle iagttagelser inddrages ikke. Men da de pludselig dukker op hos de samme elever som bidrag til klassesamtalen, må de have ligget i bevidstheden. Hvilken form erkendelsen har i bevidstheden, er umuligt at sige, men den er åbenbart iagttagelig for det psykiske system selv, og kan i en reformateret skikkelse gøres til en del af klassesamtalens sociale system<sup>15</sup>. Hvad læreren yder, er en ramme der muliggør at disse iagttagelser hentes frem fra bevidsthedens arsenal af muligheder.

Samtalen udvikler sig videre på nogle præmisser der ligger i forlængelse af gruppe 1's arbejde, da D6 for så vidt sprænger rammen for den fremadskridende diskussion ved at fokusere på et tværgående tema: forholdet mellem drøm og virkelighed. Denne sidste del af sekvensen er interessant fordi den viser den vanskelige kommunikation mellem to subsystemer som kommunikerer ud fra to forskelssætninger. D6 og P9 er interesseret i modsætningen drøm vs. virkelighed, læreren i modsætningen kultur vs. natur. De

---

<sup>14</sup> Nyord 1995b:181-198.

<sup>15</sup> Forudsætningen for en sådan reformatering er ifølge psykologen Annette Karmiloff-Smith en metakognitiv selviagttagelse Karmiloff-Smith 1995.

er kun forenelige hvis man fx omtolker drømmen til natur og virkeligheden til kultur. Det er der også belæg for i teksten fordi drømmen befordres gennem en naturoplevelse. Dette er læreren opmærksom på, men eleverne er det ikke, så de kan ikke foretage omtolkningen. Og læreren påtvinger dem den ikke. Det er sandsynligt at læreren her er inspireret af to faglige kilder, nemlig af Peter Nyords omtalte analyse, hvor naturoplevelsen spiller en stor rolle, og, mere alment, af den strukturalistiske tekstfortolknings mest brugte tematiske modsætning: kultur vs. natur. Læreren henviser i en replik direkte til at der er tale om et modsætningsforhold som er velkendt for eleverne.

Disse fortolkningsmøder kan forstås forskelligt alt efter hvilken teori man anvender. Med Vygotsky kunne man pege på at læreren i timens løb forsøger at bevæge sig ind i elevernes nærmeste udviklingszone for at kvalificere deres oprindelige fortolkninger. Med Bakhtin kunne man pege på at P9s og D6s bidrag kun kan konstrueres som led i en heterogen dialog, hvis udfald er uvist. Hvis man anvender en blandingmodel fra den kognitive semantik, fx Fauconniers eller Per Aage Brandts, kan man pege på hvordan der hele tiden opstår nye blendede rum gennem et kognitivt arbejde der foretager sammenligninger mellem allerede eksisterende rum. Og i systemteoretiske termer er der tale om at flere systemer strukturelt kobler sig på hinanden for at nyttiggøre sig hinandens kompleksitet, uden at de smelter sammen. Når jeg foretrækker den sidste teori, skyldes det at den efter min opfattelse bedre end de øvrige er i stand til at begrebsliggøre ikke blot kommunikation, men også ikke-kommunikation. En så kompleks størrelse som en klassesamtale vil altid bevæge sig i et mulighedsfelt der indebærer begge muligheder.

## Vidensformer

### 2.g

Udviklingen af kvalifikationer kan studeres på flere niveauer i denne time. Det er fx meget påfaldende hvor stor forskel der er på det sprog som der arbejdes med i de forskellige arbejdsammenhænge. Læreren benytter oplæsninger til at skærpe elevernes sprogbevidsthed. Der er et par korte fremlæggelser. Særlig D11s påkalder sig opmærksomhed. Han bliver undervejs bedt om ikke at referere så meget, men fortsætter alligevel. Man kan sige at han altså ikke har den kvalifikation at kunne hæve sit kognitive niveau fra referat til analyse, en forskel som læreren konstant forsøger at indarbejde.<sup>16</sup>

---

<sup>16</sup> Man får på fornemmelsen at det skyldes at han har fundet en sproglig finte som han gerne vil præsentere. Referatet fører frem til udtrykkene ”en alene og ensom mand” og ”en alene og smuk kvinde”. Formuleringen strider mod grammatiske regler, men D11 elsker den tilsyneladende. Det er et rent gæt, men kan D11 have et bestemt udtryk af Ole Lund Kierkegaard siddende i ørerne: ”en ene og alene stork”?

Men det er måske mere interessant at se på de sproglige udfoldelser i grupperne. Mens pigegruppen taler normaldansk, er drengegruppens sprog præget af slang. Det hænger selvfølgelig sammen med at de taler om andre emner end teksten, fx om colaflasker, indvandrer kiosker, kuglepenne o.l. Men også i analysen af teksten kommer der slangudtryk ind. Umiddelbart kunne man få det indtryk at drengene mangler en basal kvalifikation; de behersker ikke det danske sprog. Men den dom er forkert. Formålet med at bruge deres eget sprog er nok tredobbelt. Dels prøver drengene at være processuelt præcise ved at lege med sproget, en colaflaske hedder ikke simpelthen 'en colaflaske', men "en grim Slovenien Light", dels prøver de at underlægge sig nye dele af virkeligheden som ikke tidligere er blevet sprogligt formet. Og endelig markerer sprogbrugen gruppeidentitet.<sup>17</sup>

Pigerne arbejder derimod med det danske rigsmåls nuancer. Rikke er ikke totalt "fucked up", som drengene mener, men enten "uspændende" eller "frastødende". Udtrykket: at kunne "have ham eller hende", forekommer flere gange. Udtrykket virker dialektalt og har i pigernes kommunikation en præcis betydning: at kunne holde nogen ud eller ej er afgørende for intim interaktion. Lærerens bestræbelse går derimod på at øve brugen af et mere akademisk præget sprog, og ingen af eleverne forsøger sig med udtryk som "fucked up" under klassesamtalen. D3s replikker er påfaldende urbane, hvilket er et vidnesbyrd om at han har den sproglige kompetence at kunne veksle mellem to ret forskellige slags sprog når det er nødvendigt.

Dette er en time hvor der implicit bliver anvendt et *analyseskema* og relativt mange *fagtermer*. Om eleverne behersker dem, er vanskeligt at afgøre, men det er tydeligt at de ikke interesserer sig for formaliteter som vokalkvaliteter og rytme, og lærerens brug af begreberne er da også ofte defensiv og selvironisk. "Vi skal jo gå ned. Vi skal jo gå ned", som hun siger. Underforstået: i de sproglige detaljer.

Læreren gør en indsats for at lære eleverne et sprog man kan tale om tekster i, men møder modstand. Hvis man ikke har et sådant sprog, bliver samtalen til tider omstændelig og langsom. Da læreren ønsker at diskutere synsvinkelteknikken i Vizkis tekst, siger hun: "Hvad kunne han ellers have gjort." Det spørgsmål har eleverne svært ved at forstå betydningen af, men P9 svarer dog: "Lade Rikke fortælle den". Så har man opnået at komme uden om den tekniske term 'synsvinkelteknik', men næste gang

---

<sup>17</sup> En ekstrem variant af bevidst brug af sociolekt kan man finde blandt afro-amerikanere. Sprogforskere er derfor begyndt at karakterisere denne sprogbrug som et selvstændigt sprog: Ebonic. Jeg har talt med en afro-amerikansk skoleinspektør om fænomenet, og hans holdning var at han ikke accepterede den slags sprog på sin skole, fordi den stigmatiserede brugerne som tabere.

eleverne skal tale om en problemstilling af samme art, kender de stadig ikke begrebet og må gætte sig frem igen.

I grupperne diskuteres der faktisk komposition, udsigelse, grafisk organisering og tegnbrug, men uden brug af tekniske termer. Det står ret hurtigt eleverne klart at det er umuligt at forstå nogen af de to tekster hvis man ikke er i stand til at identificere deres forskellige dele i forhold til hinanden, og delene er ikke så meget tematisk adskilt som de er adskilt gennem forskellig udsigelsesmæssig status. Som man kan se ovenfor, præsterer begge grupperne ganske raffinerede analyser, som de dog ikke helt kommer til ende med.

I genreanalysen ser man at eleverne kender eventyrgenreens kendetegn, men det er muligvis den eneste genre de ville kunne genkende træk fra. Samtalen viser hvordan denne genreiagttagelse, som de observerede grupper overhovedet ikke har været i nærheden af, åbner for en ny, komprimeret forståelse af Billy. Han et tidligere blevet diskuteret nærmest som en levende person, her bliver han diskuteret som et tekstelement. Dette er samtidig timens eneste *litteraturhistoriske* indslag.

Den måde der diskuteres på i grupperne, bidrager efter min vurdering meget til udviklingen af elevernes *refleksionskompetence*. Særlig i pigegruppen viser det sig umuligt at komme af sted med uklare formuleringer, alle tre piger iagttager intenst hinanden og tvinger hinanden til at tilpasse formuleringerne gruppens behov for at udvikle *meningskompetence*. Man kan måske til gengæld sige at klasseundervisningen er bedre til at udvikle *relationskompetence* fordi læreren har et større udsyn. Brug af *kreativitet* kan man godt se antydninger af i drengenes gruppearbejde, hvor fx en håndbevægelse hen mod vinduet viser en holdning til selve arbejdsprocessen, som straks forstås af de andre. Anvendelsen af anekdoter og småhistorier peger i samme retning, men de bliver af drengene mere opfattet som en slags frikvarterer i arbejdet end som en del af arbejdsprocessen. Hvis de blev indarbejdet kunne der måske udvikles en ny *kultur*<sup>18</sup> i gymnasiet som kunne fremme en ny *dannelse*. Elevernes ovenfor nævnte heterogene tekst burde kunne spille en rolle i en sådan ny dannelse.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> Som et eksempel på hvad der kan menes med en anden kultur der udnytter elevernes heterogene tekst bedre, kan jeg nævne et undervisningsforløb som tilfældigvis kunne iagttages fra vinduet i arbejdsværelset. Gennem gaden drog grupper af elever fra en nærliggende handelsskole og øvede sig højlydt i talekor hvori der indgik elementer af både rap og sange. Hvad det præcise formål var, kunne jeg dog ikke se.

<sup>19</sup> Det er vel noget i den retning Lars-Henrik Schmidt forestiller sig når han taler om at man i skolen er nødt til at bygge på "utraditionel dannelse", dvs. bruge elevernes erfaringer samtidig med at man fastholder at man kan lære dem noget de ikke selv ved bedre. Schmidt 1999:276.

## 2.hf

Sker der en udvikling af elevernes *kvalifikationer* i denne klasse? Læreren giver en meget overskuelig fremstilling af forfatterskabet, men en litteraturhistorisk perspektivering bliver først taget op i en senere time. Analysen peger frem mod en bestemmelse af digtet som symbolistisk, men begrebet nævnes ikke.

Eleverne bruger nogle få analysebegreber, men usystematisk. Flere gange nævner de at Thomsen bruger mange billeder, men det bliver ikke klart om de tænker på beskrivelser man kan se for sig, eller på metaforer. Der er også iagttagelser i sætningsbygning og tegnsætning, som i dette digt er strukturerende ud over det sædvanlige. De begreber der bruges på arbejdsedlen er 'bløde', begreber som nøgleord, betydningsområder, stemme og skrivemåde. Diskussionen viser at eleverne har svært ved at bruge dem. 'Nøgleord' går fint, 'betydningsområder' finder de aldrig ud af hvad er, 'stemmen' forstår de helt bogstaveligt som: hvordan skal digtet læses op? Ikke desto mindre opnår eleverne som demonstreret en flot sammenhængende fortolkning af teksten, og timen kan betragtes som en støtte til den holdning at anvendelsen af analysebegreber ikke er afgørende for forståelsen.

*Sproglig* træning får eleverne gennem fremlæggelserne, dels de skriftlige, dels de mundtlige. De mundtlige bliver kvalificeret af læreren gennem den allerede beskrevne spørgeteknik, det gør den skriftlige til gengæld ikke. *Refleksionskompetencen* opøves systematisk af læreren i form af tavleoptegnelserne, se s. 220ff. Målet for eleverne er ikke at karakterisere Thomsen, men at opnå *dannelse* og *uddannelse*. Altså hele komplekset af kvalifikationer, kompetencer og dannelse.

## 3.g

Der arbejdes meget med udvikling af elevernes *kvalifikationer*. I alle timerne er der krav om tekstdokumentation, men kravet er meget tydeligt i denne time. Det krav stiller eleverne også til hinanden i gruppearbejdet. "Hvor ser du seksualdriften henne?" spørger D6 P8, og hun svarer med det samme med en nøjagtig henvisning. Elevernes udsagn i interviewet viser at tekstlæsningsmetodik er så indarbejdet i danskundervisningen at den kan bruges i andre timer, og herved er metodekendskabet blevet forvandlet fra en kvalifikation til en kompetence.

Sproglige iagttagelser optræder særlig som analyse af syntaks og tegnsætning som betydningsbærende elementer. Peter Nyord<sup>20</sup> støtter sin kompositionsanalyse af samme digt på iagttagelser i syntaksen og i den grafiske opstilling. Gruppe 2 bliver, som tidligere nævnt, nærmest tvunget ind i syntaktiske

---

<sup>20</sup> Nyord 1995a:188.

overvejelser pga. problemer med at forstå tekstens sammenhæng. Senere dukker læreren op og spørger bl.a.: ”Og kan I se mange punktummer?” Det er der ikke, og iagttagelsen fører til en fortolkning af digtet som ét forløb, skrevet i én sætning. I klassesamtalen tager læreren det samme emne op. ”Der er også nogle formelle grunde til at inddele der. Er der nogle der har lagt mærke til det.?” P3 svarer at der et kolon og en indrykning.

Litteraturhistorisk perspektivering fylder usædvanligt meget i denne time. I grupperne tages der hul på den, men i klassesamtalen er der kvalificerede diskussioner på grundlag af solid litteraturhistorisk viden. Man kan spørge om denne viden også bliver transformeret til historisk bevidsthed eller til kompetence? Det skulle kunne vise sig på to måder: 1. Ved en selvstændig, smidig anvendelse af de historiske kategorier. Og 2. Ved evnen til at kunne opfatte sig selv som et historisk væsen. Det første er der eksempler på, fx i P5s skrivelser hvor hun reflekterer over forholdet mellem romantik og postmodernisme. Diskussionen om hvordan Thomsen kan være både romantiker og postmodernist berøres kort af D6. Med en sådan diskussion nærmer vi os et lærerfagligt niveau, hvilket også gælder den begrebsstyrede sammenligning mellem 1980’ernes og 1990’ernes litteratur. I denne sekvens deltager hele syv elever i samtalen. Om eleverne opfatter sig selv som historiske væsener, kan observationerne ikke afgøre.

Udviklingen af *relations- og refleksionskompetence* bliver tydeligere i gruppearbejdet. Et godt eksempel er Gruppe 1’s inddragelse af iagttagelser i en dokumentarfilm som de tidligere har set. Filmen må siges at ligge ret langt fra teksten, men alligevel inddrager D6 den, og de øvrige er helt med på hvordan den kan bruges til at belyse tekstens forhold til barndommen med. Udviklingen af *meningskompetencen* viser sig i at alle elever ender med at falde til ro i en fortolkning af tekstens mening. Og i en del tilfælde kan man se hvordan rudimentære fortolkninger udbygges i efterskrivningerne efter at eleven har deltaget i eller lyttet til samtalen. Tendensen går klart mod dannelsen af én fortolkning.

*Kreativitet* er der faktisk også eksempler på i denne time. Da D6 i gruppearbejdet inddrager dokumentarfilmen, er der tale om en refleksion over forholdet mellem viden og ikke-viden. D6 selv stiller med en viden om filmen, men det ser ud til at de andre elever ikke i første omgang opfatter filmen som viden, men som noget andet, erindringer om nogle stemninger og følelser. Og netop det viser sig at gøre henvisningen til filmen effektiv. I stedet for at blive i videns verden, reflekteres den i ikke-videns verden og mobiliserer erindringen.



På et tidspunkt under gruppearbejdet synger D6 en lille sang. Måske er der bare tale om afkobling, men man kan spørge om disse små kreative indslag, som stort set altid stammer fra drengene, også har en læringsmæssig funktion. D1 skriver et helt digt da han skal udtrykke sin opfattelse af Thomsens digt, og der er en del eksempler på leg med sproget, særlig hos D4.

Der arbejdes meget på at opbygge elevernes *almendannelse*. Det er sværere at få øje på tegn på en hypermoderne dannelse, som forudsætter at man har erkendt at der kan tvivles om alt. I P5s skrivning kan man dog se antydningen af en sådan bevidsthed. Hun mener at digtet handler om at trænge ind i menneskets indre. Det giver kun mening hvis der er et indre at trænge ind i, og digtet indeholder den hypermoderne erkendelse at denne indtrængen er endeløs fordi den rummer både tilblivelse og forsvinden. Og denne dobbelthed ses til slut i P5s efterskrivning: ”Digtet er postmoderne med 90’er tendenser, men i og med det sublime øjeblik også skildres, kan der relateres til den romantiske tidsperiode også”. Når man læser D3s skrivning, tror man først at han mener der er tale om et freudiansk, modernistisk frigørelsesdigt, men pludselig bliver det hele mere komplekst. Jeget der giver sig hen i drømme er en voyeur gemt bag en rude, og i D3s efterskrivning står der: ”I slutningen nås et sublimt øjeblik en forløsning, men et sådant øjeblik varer ikke evigt!” Det er en romantisk søgen der erkendes som forgæves, men alligevel må foretages.

Timen er udtryk for en traditionel skolekultur. Men der er en tendens til, dog mindre udtalt end i 2.hf, at objektivere i retning af hvad man kunne kalde folkelig kultur, ordsprog, poptekster o.l. Det foregår i denne time både på dansk og engelsk. At eleverne inddrager engelske tekster og andre medieprodukter i erkendelsesprocessen er måske ikke overraskende, men at eleverne også inddrager originale danske ordsprog for at tilspidse en fortolkning så den får fynd, er bemærkelsesværdigt. Ordsprogene er ekstremt sprogligt gennearbejdede, og når de stadig forekommer som en del af elevernes dannelse, burde man måske gøre mere ud af denne form for kultur.

### **Eksistentiel litteratur**

Gennemgangen af Thomsen-timerne tyder på at danskundervisningen i gymnasiet, som den finder sted i øjeblikket, i højere grad er indrettet på gennemgang af tekster der falder ind under Lyngsøs kategori ”eksistentiel litteratur” end på gennemgang af kognitive eller politiske tekster. At dette ikke blot er observatørens subjektive vurdering, fremgår af at to af lærerne ønskede at analysen af Thomsen-timerne skulle have en mere fremtrædende placering i afhandlingen fordi de var eksempler på danskundervisning når den lykkes fuldt ud. Og det er ikke tekstens sværhedsgrad der gør forskellen, for

hf-eleverne mente at også Thomsens digt var meget svært. Ikke desto mindre lykkedes det klassen at gennemføre en fremragende time.

Måske er tilliden til at teksten er velegnet til undervisning også årsagen til at alle tre lærere bruger gruppearbejde, og timerne giver derfor god mulighed for at studere denne arbejdsform. De mest påfaldende iagttagelser knytter sig til 2.g-drengenes adfærd og sprogbrug som adskiller sig markant fra deres bidrag til klasseundervisningen og til 2.g-pigernes brug af psykologiske analyser der i gruppearbejdet har en anden status end i klasseundervisningen. Brugen af en eksistentiel tekst gør det muligt for eleverne at udfolde sig i de to læsemåder der lader til at være deres foretrukne: gådeløsning og indlevende psykologisk fortolkning. Analysen demonstrerer endvidere mekanikken i et gruppearbejde der falder fuldkommen fra hinanden, over for mekanikken i et gruppearbejde af imponerende kvalitet – ud fra samme undervisningsmæssige udgangspunkt. Endelig indeholder analysen den iagttagelse at der ikke er noget ligefremt forhold mellem iderigdom og administrative kvalifikationer. Hvilket viser sig i at 3.g-elevens evner faktisk kommer bedre til udfoldelse i den lærerstyrede klasseundervisning end i gruppearbejdet som de har problemer med at styre.

## Kapitel 13. Søndergaard-timerne

De tekster<sup>1</sup> som anvendes, er: i 2.g: digtet *Ubestemmelser* fra samlingen *Tid og tal* (Tekst 1) og Jens Kertes artikel *Natur + matematik = styrke x skønhed*. I 2. hf: et afsnit fra kortprosasamlingen *Ubestemmelser* (Tekst 2) og digtet *Ubestemmelser*. I 3.g: digtet *Ubestemmelser*.<sup>2</sup>

### Forløbsformer

To af Søndergaard-timerne er enkelttimer, der forekommer ikke gruppearbejde, og timerne er derfor velegnede til en analyse af stram forløbsopbygning. For at give et bedre overblik over timerne gengives de derfor i den oversigtsform som også ligger bag analyserne af de øvrige timer.

#### 2.g (enkeltime)

1. Førskrivning
2. Oplæsning
3. Elevoplæg om Kertes artikel
4. Diskussion af elevoplæg
5. Klasesamtale
  - a. Forholdet mellem artiklen og digtet
  - b. Temaanalyse: den overlegne natur
  - c. Analyse af digtets slutning
  - d. Analyse af ordvalget i beskrivelsen af mennesket
  - e. Analyse af digtet som situationsbeskrivelse
  - f. Analyse af forholdet mellem menneske og natur
  - g. Litteraturhistorisk perspektivering
6. Afslutning
7. Efterskrivning

Strukturen kan ses som tredelt. De fire første sekvenser udgør en optakt: førskrivningen, som er dikteret af observatørens interesser, en oplæsning, et elevoplæg og en diskussion der skal klarlægge pointerne i oplægget. Midterdelen består af hele sekvens 5, og afslutningen, sekvens 6 og 7, er en meget

---

<sup>1</sup> Søndergaard 1994. 1996. Kerte 2001.

<sup>2</sup> Det kan desværre give anledning til en del forvirring at digtet *Ubestemmelser* fra digtsamlingen *Ild og tal* hedder det samme som prosasamlingen *Ubestemmelser*. Digtet kaldes Tekst 1, det anvendte prosaauddrag Tekst 2. I 2.hf gennemgås Tekst 2 før Tekst 1.

kort afslutning. Optakten har sit særpræg derved at den rummer et elevoplæg med udgangspunkt i Jens Kertes artikel. Det betyder at timen tidligt spores ind på det tema som behandles i artiklen og som læreren mener er fælles for artiklen og digtet: naturens matematiske skønhed. Sekvens 3 og 4 er også bemærkelsesværdige fordi de rummer en decideret sprogaktivitet i en litteraturløbet. En elevfremlæggelse af en sagprosatext er en øvelse i mundtlig sprogfærdighed og også mere beslægtet med stilskrivning end med litterær analyse. Men det virkelig bemærkelsesværdige er at fremlæggelsen følges af en øvelse for hele klassen i at omformulere elevfremlæggelsen, og i at omformuleringer også anvendes lejlighedsvis i den litterære analyse.

Fortolkningsprocessen får sin særlige karakter ved disse fortsatte omformuleringsøvelser samt ved at en elev (D7) allerede i sekvens 5b fremsætter en fortolkning der viser sig at bestemme det meste af timens fortsatte forløb: naturen er mennesket overlegen. Det er fx D7s formuleringer som læreren beder flere andre elever, også nogle af de tavse, om at omformulere. Da der således næsten fra starten er en helhedstolkning, kan læreren spare en gennemgang af digtet linje for linje og i stedet i sekvens 5c bede eleverne om at gå direkte til slutningen og inddrage den i fortolkningen. Der viser sig to fortolkningsvarianter, en harmonisk holistisk, som læreren går ind for, og en mere disharmonisk.

Forholdet mellem de to fortolkninger afklares ikke helt, og der sker et fald i intensitet i sekvens 5d, hvor eleverne skal have samlet op på temaet: menneskets plads i naturen. Kun få af eleverne deltager, og det er sikkert grunden til at læreren i sekvens 5e og 5f bevæger sig ned i abstraktionsniveau. Hun medgiver at digtet også mere konkret kan fortolkes som en skildring af en tur i skoven. Det bringer flere elever på banen. Men i løbet af sekvens 5f arbejder andre elever (P6,6 og D6,3) på atter at hæve abstraktionsniveauet. Hele fortolkningsprocessen afsluttes med den abstrakte elevformulering at menneske og natur er vredet ind i hinanden. Præcis hvad denne fortolkende metafor indebærer, bliver ikke helt udfoldet, men den minder om en tilbagevenden til lærerens holistiske fortolkning.

Den litteraturhistoriske perspektivering som afslutter timen, fortsætter den holistiske tankegang idet Søndergaards tekst sammenlignes med romantikken. I 2.g har eleverne endnu ikke udviklet et fuldt historisk overblik, så sammenligningen med romantikken, og ikke fx med naturalismen, er måske lidt tilfældig. Det kan fx spille en rolle at klassen tidligere har været på en ekskursion til Statens Museum for Kunst og set en udstilling om guldalderen.

Den tredelte struktur ligner den almindelige afhandlingsstruktur: forundersøgelse, analyse, konklusion, men en række træk i timen indbyder til at undersøge om der også skulle være en æstetisk struktur i den. Et forsøg ser således ud:

1. Præsentationer: oplæsning, elevfremlæggelse, førskrivning.
2. Opbygning af konflikt: sekvens 4, 5a.
3. Første højdepunkt, D7s analyse i sekvens 5b.
4. Uddybning: sekvens 5b.
5. Andet højdepunkt, to kontrasterende tolkninger: sekvens 5c.
6. Nedtrapning: sekvens 5d, 5e.
7. Tredje højdepunkt: udbygning af endelig tolkning: sekvens 5f.
8. Nedtrapning, løsning: sekvens 5g, 6, 7 (efterskrivning ledsaget af flødebollespisning).

Det er ikke en antik tragedie, komponeret med henblik på maksimal påvirkning af tilskuerne, bl.a. fordi tilskuerne her er deltagere, men man aner trods alt den aristoteliske struktur. Ekspositionsfasen er meget lang pga. elevoplægget og førskrivningen. Fase 2 svarer meget godt til desis. Fase 3 til peripetien: efter D7s fortolkning er der ingen vej tilbage. Fase 4 svarer til lysis. Fase 5 til katastrofen. Men også fase 7 er en slags katastrofe, som fase 6 så må fungere som optrapning til. Paralleliseringen er m.a.o. lidt hårtrukken. Måske passer den nyere berettermodel eller dramaturgiske model bedre på forløbet. Man kan se oplæsningen som et anslag, derefter kommer der en vis stilstand mens diverse forhold præsenteres, to (tre) højdepunkter og en nedtrapning.

Den fremanalyserede dramatiske struktur kan bero på observatørens ønsketænkning eller på en ren tilfældighed. Men der kan også være tale om en indarbejdet, ubevidst strukturering fra lærerens side. Læreren har ikke planlagt timen i detaljer, men hun går ud fra en indarbejdet æstetisk norm. En vellykket time skal have en dramatisk opbygning fordi den ligesom et skuespil helst skal ende i en form for afklaring. Måske endda i en katharsis. Susanne V. Knudsens, se s. 147, tilsvarende iagttagelser af den dramatiske opbygning af litteraturtimer på universitetet viser at mange litteraturlærere opererer med en sådan dramaturgisk model, enten bevidst eller fordi den sidder på ryggraden. Til sammenligning viser en analyse af elevoplægget, se s. 226ff., et eksempel på undervisning uden dramatisk opbygning. Det viser sig i elevens problemer med at binde oplæggets forskellige dele sammen til en helhed, idet hun stort set benytter sig af en og-så-og så-opbygning.

**2.hf** (dobbeltime)

1. Lærerintroduktion til oplæsning
2. Oplæsning af Tekst 2
3. Lærerintroduktion til oplæsning
4. Oplæsning af Tekst 1
5. Lærerintroduktion til førskrivning
6. Førskrivning
7. Lærerintroduktion til tegning. Tekst 2
8. Tegning
9. Lærerintroduktion til summearbejde
10. Summearbejde
11. Præsentation af tegninger
12. Klasesamtale om tekst 2
  - a. Åbning
  - b. Analyse af punktum 1
  - c. Analyse af punktum 2-3
  - d. Analyse af punktum 4-6
  - e. Opsamling
  - f. Afslutning
13. Klasesamtale om Tekst 1
  - a. Åbning
  - b. Analyse af linje 1-3
  - c. Analyse af linje 4-7
  - d. Læreroplæg og diskussion om fraktaler
14. Afslutning
15. Efterskrivning

I 2.hf er dobbelttimen med gennemgang af to tekster for langt et forløb til at det kan få en sluttet dramatisk struktur. I stedet er der tale om en slags kinesisk æske-struktur. I de to inderste æsker befinder klasesamtalerne om de to tekster sig, men klasesamtalerne er forberedt gennem en række optaksaktiviteter. Samtalen om Tekst 2 struktureres ved hjælp af to forskellige principper. Det ene går ud på at sætte en række elevfortolkninger i spil fra starten, det andet at gå frem i teksten linje for linje. Der afsluttes med en fortolkning der bygger på eleviagttagelser, som af læreren hæves op på et højere

abstraktionsniveau: Tekst 2 handler om talehandlinger. Gennemgangen af Tekst 1 gennemføres efter samme model, men sværhedsgraden gør at gennemgangen ikke bliver helt færdig. Den blev afsluttet i den følgende time, hvor jeg ikke var til stede.

### 3.g (enkeltime)<sup>3</sup>

1. Lærerintroduktion
2. Førskrivning
3. Lærerintroduktion
4. Klasesamtale
  - a. Åbning
  - b. Analyse af linje 1-3
  - c. Analyse af linje 4-6
  - d. Analyse af linje 20
  - e. Temaanalyse: Logik og ulogik
  - f. Temaanalyse: Tab
  - g. Analyse af linje 24
  - h. Analyse af linje 21-24
5. Læroplæg om fraktaler
6. Klasesamtale
  - a. Temaanalyse: Ulinearitet og kreativitet
  - b. Analyse af linje 12-15
  - c. Analyse af linje 16-20
  - d. Opsummering. Lærertolkning
  - e. Alternative elevtolkninger
  - f. Litteraturhistorisk perspektivering
7. Afslutning

Det er et stramt forløb i den forstand at læreren målbevidst arbejder frem mod en bestemt fortolkning og perspektivering, en holistisk fortolkning som ligner den der også arbejdes frem mod i 2.g. Digtet gennemgås i princippet linje for linje, men eleverne kommer med så mange bidrag til fortolkningen at princippet fraviges i et par tilfælde hvor undervisningen i stedet bliver tematisk organiseret, og det giver

---

<sup>3</sup> Det skulle have været en dobbelttime, men anden halvdel af timen måtte aflyses pga. et fællesarrangement. Tidnøden gjorde at der ikke blev gennemført en efterskrivning. Jeg fik tilbud om at eleverne kunne skrive den i frikvarteret, men afstod pga. risikoen for at disse forhold ville påvirke skrivningen.

timen dens særlige dynamik. Læreren fremlægger på et tidspunkt sin fortolkning, men flere elever har alternative forslag, og også læreren udvikler i timens løb, under iagttagelse af elevbidragene, yderligere en fortolkning: at digtet handler om digtningens specielle erkendelsesmuligheder. Timen er afrundet, men rummer også en række dynamiske spændinger mellem de forskellige fortolkninger.

Den tredelte struktur kan findes i alle tre timer, men ellers er der store forskelle. 2.hf-timens næsten rumlige præg, den kinesiske æske, er helt anderledes end de to øvrige timers lineære præg.

Gymnasietimerne ligner også hinanden i den forstand at flere fortolkninger eksisterer side om side og giver timerne dramatisk spænding. Mere i 3.g end i 2.g, fordi 3.g-eleverne er langt bedre rustet til at deltage i arbejdet. Til gengæld ligner hf-timen og 3.g-timen hinanden i den forstand at to yderligere struktureringsprincipper afløser hinanden med mellemrum: en fremgangsmåde hvor man går frem i teksten linje for linje, og en tematisk. Også det giver en vis spænding og kræver i øvrigt at læreren kan holde styr på begge tråde på én gang, når eleverne fortaber sig i diverse associationer. I 2.g foretages ingen gennemgang linje for linje. Der kommer hurtigt en helhedstolkning i spil, og den bevirker at hele timen kan struktureres tematisk.

Hf-timens æskestruktur giver en mulighed for svinkeærinder som den lineære, dramatiske struktur ikke giver. Den mest interessante del af timen udgøres af sekvenserne 8-11. Eleverne fremstiller tegninger af deres fortolkning af Tekst 2, de gennemfører et summearbejde hvor de præsenterer tegningerne for hinanden to og to, og til slut præsenteres udvalgte tegninger for hele klassen. Et eksempel, som tidligere er berørt, kan vise fremgangsmåden. En elev (P1) præsenteres af læreren, nok mest henvendt til observatøren, som ”den dygtige tegner”. Hun har heftet sig ved at personerne i teksten omtales som ”kroppe” og har derfor tegnet de to kroppe der ligger ”forskudt i forhold til hinanden”, det kølige vand personerne drikker og iskrystallerne. Rummet er koldt, forklarer eleven, og her er hun yderligere blevet inspireret ved at læse Tekst 1. Den handler om matematik, og eleven associerer matematik med kulde. Desuden opfatter eleven rummet som ”eventyrligt”, og det skyldes at hun associerer glasmosaikken og den papirtynde is med H.C. Andersens eventyr *Snedronningen*. Disse pointer skriver læreren på tavlen. Tegneaktiviteten har bevirket at tekstens sproglighed transformeres til rum, der igen transformeres til talesprog idet eleven skal forklare tegningen, hvorefter læreren transformerer videre til notatsprog.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Transformationsprocessen beskrives her vha. almindeligt sprog. I systemteoretisk sprog ville man sige at det iagttagende system lader sig transformere af sine iagttagelser. Det er også muligt at analysere transformationerne vha. Annette Karmiloff-Smiths kognitivistiske teori om hvordan indre repræsentationer i løbet af læreprocessen omformateres. Her svarer formaterne til de forskellige notationsformer: sproglige og grafiske. Karmiloff-Smith 1995. Også Howard Gardners teori om multiple intelligenser er relevant i denne sammenhæng. Gardner 1993.



Det interessante ved disse transformationer er at eleverne gennem tegningerne kan kommunikere om forhold i teksten som de har vanskeligt ved at formulere sig sprogligt om. Læreren får lejlighed til at diskutere teksten i meta-vendinger med eleverne, oven i købet på deres eget initiativ. Denne diskussion opstår ud af elevernes praktiske behov for at træffe afgørelser: skal der tegnes en eller flere scener, hvordan skal de hænge sammen, hvilken rolle skal spænding spille? Det er æstetisk helt centrale spørgsmål at diskutere når man står over for at skulle 'oversætte' fra et medie der opererer i tid til et medie der opererer i rum. Det behøver læreren ikke fortælle eleverne, de opdager det selv. Under normale omstændigheder kan man næsten ikke drive eleverne til at beskæftige sig med den slags formmæssige spørgsmål, fordi de finder dem abstrakte og uden betydning for 'indholdet'.

Endnu et træk ved strukturen i alle tre timer er interessant, nemlig spørgsmålet om inddragelse af baggrundsviden. I dansk er det oftest litteraturhistorie, men i dette tilfælde er det næsten nødvendigt at vide noget om moderne videnskab, matematik eller filosofi hvis man skal forstå specielt Tekst 1. I 2.g. præsenteres denne viden gennem det omtalte elevforedrag i starten af timen. I de to øvrige klasser gennemgår lærerne selv et lignende stof på grundlag af informationer de har hentet hos en matematiklærer. I 2.hf tales der om fraktaler, i 3.g om fraktaler og kaosteori. I 2.hf ligger lærerens gennemgang kort før timens slutning. Læreren i 3.g vælger en mellemløsning: en præsentation undervejs i timen.

Placeringen er afgørende for timernes forløb. I 2.g bevirker den tidlige fremlæggelse at fortolkningen af digtet bliver sporet ind i en snæver tematik. I 2.hf får fremlæggelsen karakter af lærerens afsluttende fortolkningsforslag. Men "den køber vi ikke", siger et par drenge meget venligt, jf. hf-lærerens karakteristik af eleverne som skeptiske, se s. 210. I 3.g sker der en af den slags uventede ting som litterære fortolkninger er så rige på. Disse sproglige elever går ikke ind i matematiske overvejelser, sådan som matematikerne i 2.g gør. Til gengæld har en af eleverne næsten ikke tålmodighed til at høre lærerens fremlæggelse til ende før han ønsker at kommentere den. Kaosbegrebet har fået ham til at mindes gennemgangen af Ib Michaels historiske roman *Troubadourens lærling*. I denne romans beskrivelse af senmiddelalderens kaos hvoraf renæssancens ny orden fødes, ser eleven et eksempel på hvordan kaotiske strukturer ytrer sig i historien, og denne fortolkning overfører han derpå på Søndergaards digt.

Om inddragelse af baggrundsviden bør ske før, under eller efter tekstgennemgangen, er umuligt at afgøre empirisk ud fra disse få eksempler. Bodil Hedeboe synes at hælde til at man skal skabe et fælles

grundlag for tekstgennemgangen før man kaster sig ud i den<sup>5</sup>, mens særlig Judith Langer, og med hende alle der går ind for læsercentreret undervisning, mener det modsatte. Det afgørende synes at være at eleverne får prøvet flere former og at disse former diskuteres metakognitivt således at eleverne kan udvikle en vis refleksivitet mht. æstetisk og kognitiv formning generelt. De tre empiriske eksempler viser blot hvilke *forskellige* muligheder forskellige struktureringer giver. Til gengæld er jeg ikke i tvivl om at hf-lærerens overbevisende inddragelse af ikke-verbal kommunikation i en tværaestetisk undervisning, sådan som også Anne-Marie Mai forestiller sig det<sup>6</sup>, er en af fagets fremtidsmuligheder.

## Elevernes læring

### 2.g

En optælling af manifestationer af de fire anvendte kriterier<sup>7</sup> i henholdsvis før- og efterskrivningerne giver følgende resultat: Hos 16 elever kan man se hvordan der er sket en bevægelse fra et lavere til et højere kognitivt niveau. Det gælder typisk en bevægelse fra ren motivanalyse til temaanalyse. Som eksempler kan man tage D2 og D1. Det er to elever som sidder ved siden af hinanden, og deres skrivelser ligner hinanden en hel del. D2 angiver 2, og D1 3 motiver i hver sin forskrivning. I efterskrivningen angiver D2 1 motiv og 1 tema, D1 angiver 1 motiv og 3 temaer. Der må siges at være sket en væsentlig forøgelse af kompleksiteten i disse to elevers kommunikation om teksten. To atypiske tilfælde er D3, der bruger sin forskrivning til en vittighed, mens han i efterskrivningen dog har angivet en motivanalyse ved siden af en ny vittighed, og P6, der kun på ét punkt har skiftet fortolkning fra før- til efterskrivning, nemlig en generalisering. Først efter timen læser hun digtet som et udsagn om et generelt menneskeligt vilkår.

En kompleksitetsændring i henhold til kriterium nr. 2 kan kun iagttages hos én elev, D7. Han er i den specielle situation at de pointer han har angivet i sin forskrivning, i mellemtiden er blevet bærende for klassens fortolkning i det hele taget. Hans forskrivning er også skrevet i en velordnet diskursiv form. I efterskrivningen bruger han sproget ekspressivt hvilket kan fortolkes som et forsøg på at undersøge grundlaget for den fortolkning han og klassen allerede er nået frem til, svarende til Lars Qvortrups definition på kreativitet. Tre andre elever leger også med sprogets ekspressive sider, både i deres før- og

---

<sup>5</sup> Hedeboe 2002:78. Både Hedeboe og Langer støtter sig på Vygotsky, og her er et af de punkter hvor Vygotskys teori tilsyneladende kan bruges til at argumentere for både den ene og den anden fremgangsmåde. En tidlig inddragelse af baggrundsviden kaldes så for stilladsering.

<sup>6</sup> Mai 1998c indeholder fx forslag til en didaktik der bygger på en kombination af læserinddragelse og sproglige eksperimenter som også inddrager kunstneriske unika.

<sup>7</sup> En definition på det anvendte læringsbegreb er præsenteret på s. 151.

efterskrivning, men her er der ikke tale om at de kigger sig selv i kortene, de leger blot med sproget fordi de ikke tager situationen alvorligt.

Kun hos én elev synes det muligt at se en væsentlig omordning af analysens elementer fra første til anden skrivning. Det er hos P4, hvis første skrivning er stikordsagtig, mens efterskrivningen delvis er blevet diskursiv. Hos 12 elever kan der spores implicitte henvisninger til de fortolkninger der er blevet fremlagt i timens forløb, de fleste til D7s fortolkning, hvilket viser sig tydeligt i deres henvisning til en modstilling mellem naturens overlegenhed og menneskets underlegenhed, et næsten ordret citat fra D7s centrale replik i timen. En del henviser også til lærerens holistiske viderebearbejdelse af D7s oplæg, og fire elever til den mere disharmoniske fortolkning som særlig P6 står for. Heriblandt pudsigt nok D7. De to elever der derudover har fremsat selvstændige fortolkninger i timen, P6 og D6, henviser til sig selv i deres efterskrivning.

## 2.hf

Mange elever angiver motivanalyser i både før- og efterskrivning. Meget få elever gennemfører noget der kan identificeres som en temaanalyse. Det gælder dog D3, hvis efterskrivning (det er ikke angivet om det er det ene eller det andet, men jeg har vurderet det var en efterskrivning) både indeholder en lang passus på et lavt kognitivt niveau: et referat, og derefter tre temaangivelser. Derudover gælder det D5 der har temaangivelser både i sin før- og sin efterskrivning.<sup>8</sup> P6 har en tematisk analyse i sin før-, men ikke i sin efterskrivning.

Generaliseringer i form af perspektivering findes hos D2, P1, P4, D7 og D6, men lige så ofte før som efter timen. Den mest påfaldende skrivning er D6s der indeholder analyser som ingen andre elever er inde på, nemlig af digtets tegnsætning og rytme. D7 nævner at der er mange metaforer, i de øvrige tilfælde er der tale om genreovervejelser. De identificerbare henvisninger til fortolkninger i klassen gælder særlig D8s fortolkning: at Tekst 2 handler om et forhold der er ved at ende, og i enkelte tilfælde P8s: at Tekst 2 handler om et forhold der er ved at begynde. D5, P6 og D8 anfører dog fortolkninger som de selv har fremsat i timen. Et interessant eksempel på læring er D7, der i timen tilsyneladende støtter D8 i hans fortolkning. I efterskrivningen har han foretaget en reflektiv manøvre idet han nu angiver at både D8s og P8s fortolkninger er mulige. Det svarer en manøvre som D2 allerede foretog i

---

<sup>8</sup> Det ser i øvrigt ud til at han har byttet om på digtenes titler, så der er et usikkerhedsmoment i fortolkningen af hans læring.

timen og som går ud på at forene de to fortolkninger på et højere abstraktionsniveau. Den er der til gengæld ingen spor af i D2s egen efterskrivning.

Det store antal metakommentarer er påfaldende. Den type metakommentar der bruges, lyder typisk således: jeg forstår meget bedre teksten nu end før timen. Derimod er der ingen angivelse *hvad* eleven forstår bedre nu. I de to gymnasieklasser bruges denne kommentarform kun af én elev, D8 i 2.g.

### 3.g

I denne klasse blev der ikke gennemført en efterskrivning. Det man kan konstatere, er at analysen af elevernes førskrivinger dokumenterer denne klasses langt højere udgangsniveau. Der er en mangfoldighed af temaangivelser allerede før timen, og specielt er der mange generaliseringer i form af perspektivering. Det gælder både perspektivering til litteraturhistorie og –teori. Enkelte af skrivingerne har karakter af næsten færdige helhedsanalyser. Til gengæld er der ikke eksempler på kreative udfoldelser. Det nærmeste man kommer, er at en elev (P1) bruger pile til at fange tekstens dynamik. Mange af skrivingerne bugner af stof som ikke er særlig velordnet. Det gælder i særdeleshed P5s skrivning, der nærmest er en citatmosaik. Til gengæld har D6 brugt et smukt diskursivt sprog.

Læringen kan undersøges ved at følge elevernes replikker i timen. Oprindelig er der gennemført analyser af samtlige elevers bidrag til alle timerne. Jeg nøjes med at gengive et eksempel på en analyse af en enkelt, dygtig elevs bidrag<sup>9</sup>.

Førskrivningen viser at D6 har en færdig fortolkning af Tekst 1 med til klassesamtalen, skrevet i et sammenhængende sprog. Digtet handler om en række brud mellem natur og menneske der skal heles, og til det formål skal der bruges logik og matematik, symboliseret ved omvejen gennem skoven. Disse synspunkter spiller også en fremtrædende rolle i klassesamtalen, men til gengæld mangler D6s mest originale bidrag til samtalen i hans førskrivning, nemlig den fortolkning at helingen indebærer nedbrydning af noget gammelt og derefter skabelse af noget nyt. Hvis vi forfølger D6s replikker, kan vi se at D6,1 bygger på hans førskrivning, specielt genkendelig er hans betoning af skovens mørke som gentages i D6,2. D6,3 er blot et svar på et spørgsmål om hvor på tavlen læreren skal skrive ”ulinearitet”. D6 foreslår at placere det under ’jeg’, men læreren skriver det under ’omverden’. Uenigheden er et tegn på at anvendelsen af kategorien ’jeg’ i forbindelse med dette digt giver nogle problemer. Tanken om at

---

<sup>9</sup> Når disse analyser ikke er gengivet her, skyldes det som tidligere nævnt dels omfanget, dels en af de deltagende skolers frygt for at eleverne ville kunne genkendes.

digtet handler om nedbrydning og skabelse af nyt liv, fremsættes første gang ganske kort i D6,4 som svar på lærerens spørgsmål om hvad der sker når fugle bygger reder. D6,5 er uhørlig, men i D6,6 kan man se at han arbejder videre med ideen i en retning der i øvrigt ikke følges op, nemlig at redebygningen også betyder tryghed. Her er et eksempel på et motiv der fødes og dør igen.

Det er midt under lærerens præsentation af kaosteorien at D6s fortolkning, som tidligere er berørt, får luft under vingerne. Lærerens præsentation medfører at D6 får en association til Ib Michaels *Troubadurens lærling*, fortolket som et værk der analyserer historien som en kaotisk proces. Han gentager pointen i D6,8: kaos er positivt fordi det nye og bedre opstår gennem destruktionsen. I D6,9 følger så endnu et vældigt kognitivt spring frem, idet modstillingen mellem lineær og ulineær tænkning bliver fortolket som forskellen mellem europæisk og asiatisk tænkemåde. Det er igen *Troubadurens lærling* med dens omtale af zenbuddhistiske meditationsteknikker der er anledning til fortolkningen.

D6,10 er kun på to ord, men giver alligevel et signalement af eleven. Efter at have fremsat den lange replik D6,9, indskyder læreren en kort bemærkning, og D6 svarer: ”Præcis, ja.” Det er en ung mand med selvtilliden i orden og med adgang til et akademisk sprog: præcision, ikke syneseri. D6,11 er endnu mere afslørende. Læreren ønsker at få sat en litteraturteoretisk betegnelse på udtrykket ”tusmørkets hvide støj”. Hun får en række forslag, og D6 bidrager med ”oxymoron” udtalt på engelsk.<sup>10</sup>

Den gradvise glidning i danskundervisningens interesse for analysemetoder siden 1970’erne, bort fra nykritik og strukturalisme og tilbage mod hermeneutikken (se s. 6), har bevirket at man har mistet meget af interessen for at kunne etikettere iagttagelser vha. litteraturteoretiske begreber. Netop i denne klasse bruges analysebegreber imidlertid langt hyppigere end i de to øvrige klasser, og eksemplet illustrerer hvilke muligheder der ligger i en begrebslig analyse. Når eleven ikke nøjes med at sige ’metafor’, men specificerer metafortypen, giver det adgang til begribelse af en sprogligt konkret og samtidig perspektivrig forskel mellem ældre perioders metaforanvendelse og så 1980’ernes og 90’ernes, hvor paradoksale former flourer<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Udtalen er noget af en gåde, evt. er dette analysebegreb blevet brugt i engelskundervisningen. Billedet i teksten er i øvrigt meget raffineret, eftersom det rummer såvel et oxymoron: *hvidt mørke*, som en dobbelt synæstesi: *hvid støj og mørkets støj*.

<sup>11</sup> Og så må jeg indrømme at jeg faktisk ikke kendte ordet oxymoron og måtte slå det op i et litteraturlæksikon efter timen.

D6s forskellige bidrag kaster desuden lys over spørgsmålet: hvor har han sine ideer fra?<sup>12</sup> Svaret er at dem har han fra erindringen om viden som han har erhvervet forskellige steder. Et forhold der kaster lys over læring, over meningsdannelsens tidsdimension og dannelse i det enkelte psykiske system. Det vigtigste element i læreprocessen er hvad eleverne kan aktualisere af mulig viden. Men læsningen af alle elevernes forskrivninger viser i øvrigt at D6s fortolkning ikke er helt på original som man kunne få indtryk af i timen. Det viser sig at to andre elever allerede før timen er inde på tanken om at digtet forholder sig til ”skabelse” (D5 og P7). Blot nævner de af ukendte årsager ikke deres iagttagelse i timen, en simpel dokumentation af klasserummets polycentriske kompleksitet.

Analysen af D6s replikker viser hvordan hans indsigt i teksten hviler på et fundament af forståelse fra starten, men også hvordan klassediskussionen gradvis aktiverer en erindret viden der viser sig at kunne bruges i nye sammenhænge. Som læreprocessen kommer til syne i denne elevs replikker, består den i et spil mellem forudsætninger og selv- og fremmediagttagelser.

### Fortolkningens instanser

En sammenligning af brugen af Langers fire instanser i de tre timer viser karakteristiske ligheder og forskelle. *Instans 1* er kort i de to gymnasieklasser og meget lang i hf-klassen. Omvendt sætter *instans 2* ind tidligt i gymnasieklasserne og sent i hf-klassen. I 2.g lægges sporene til en bestemt envisionment allerede ved den indledende præsentation af Jens Kertes baggrundsartikel, i 3.g ved lærerens instruktion til forskrivningen, hvor hun allerede sporer eleverne ind på temaet ”forholdet mellem jeg og omverden”, og gennem tavlebrugen, hvor hun anvender samme tematiske modstilling. I 2.hf udveksler eleverne iagttagelser indtil et meget sent tidspunkt i timen. Det fører til at der præsenteres langt flere fortolkningsforslag i hf-timen end i de to øvrige timer.

I 2.g kompliceres den oprindelige fortolkning i *instans 2* og forgrenes i to viderebearbejdnings indtil den på et sent tidspunkt modstilles en afvigende elevtolkning som dog blot berøres flygtigt. I 3.g overlejes den initiale forskelssætning: jeg vs. omverden, af flere og flere iagttagelser der peger på at der er tale om et meget specielt ’jeg’. På det grundlag udarbejdes 5 fortolkninger som ikke strider mod hinanden, men dog befinder sig i et vist indbyrdes spændingsforhold, og hvoraf læreren satser på de to. Indholdsmæssigt er der den fundamentale lighed mellem disse timer at Lærer 1s tolkning er meget lig

---

<sup>12</sup> Dette forbløffede spørgsmål stiller de elever der har problemer med at få ideer ofte. Det er et spørgsmål om dannelse. Spørgsmålet belyses fx i Bettina Perregaards gennemgang af Heaths analyse af forskellige amerikanske elevgruppers skolekarriere, Perregaard 2002:96ff og spiller desuden en central rolle i alle Bourdieu-inspirerede afhandlinger.

Lærer 3s første tolkning – senere i timen fremsætter Lærer 3 endnu én som til gengæld ligner en af Lærer 2s fortolkninger. Begge de to førstnævnte peger på at digtet er holistisk og altså harmonisk. Og i begge klasser modstilles denne tolkning en mere disharmonisk, fremsat af elever. Og begge de to sidste drejer sig om digtets refleksive udsigelse, i 2.hf benævnt 'talehandlinger'. Herudover er der flere tolkninger på spil i 3.g, og nogle af eleverne er i stand til at fastholde, iagttage og udbygge flere af dem. Én tolkning står altså ikke som den eneste rigtige ved timens slutning. I 3.g er der med andre ord en rig udbygning af en envisionment i 2. instans på trods af den korte 1. instans.

Forløbet er ganske anderledes i 2.hf. I behandlingen af begge tekster er fortolkningsforslagene mange og divergente, og eleverne har problemer med at udbygge en egentlig envisionment, så det er nok kun læreren der sidder inde med en sådan. Til gengæld har timen kvaliteter som de to øvrige helt savner. Der er flere tilløb til at bevæge sig ind i *instans 3*, og de bevægelser der finder sted ind i *instans 4* er stort set alle dikteret af elevernes stædige forsøg på at forbinde teksten med egne erfaringer, ikke med fx litteraturhistoriske perspektiveringer. Langer gør opmærksom på at instans 3 altid er sjælden, og en af drivkræfterne i hendes forskning er at undersøge vilkårene for en styrkelse af denne aktivitetsform. Litteraturundervisningens berettigelse ligger ifølge hende i at den skal hjælpe eleverne til at forstå deres eget liv bedre. På det punkt er hun tilsyneladende i overensstemmelse med mange af hf-eleverne. Særlig D2s og P8s replikker bærer præg af at de bevæger sig ind og ud af teksten i et forsøg på at udbygge en fortolkning samtidig med at de bearbejder egne erfaringer. Men i øvrigt finder man i denne klasse både de mest konkret psykologiserende og de mest abstrakte fortolkninger ved siden af hinanden. To elevers opfattelse af at teksterne handler om 'tid' er fx meget interessante, men de er for abstrakte til at føre til tilslutning fra andre elever.

Instans 3 bruges ikke i de to gymnasieklasser, med én mulig undtagelse: D5 i 3.g ser digtets natursyn som et eksempel på en postmodernistisk fragmenteret og pragmatisk oplevelsesmåde og overfører ret overraskende denne læsning til det socialpsykologiske domæne: digtet kan måske læses som et udsagn om pragmatisk identitetsdannelse. Der kan enten være tale om en ren instans 4-aktivitet: D5 foretager to objektiveringer af digtets udsagn og sammenligner dem, eller om en samtidig benyttelse af instans 3 og 4: han reflekterer også over sin egen identitetsdannelse i lyset af digtets udsagn. Om der er tale om det ene eller det andet, kan ikke afgøres af observatøren.

Instans 4 bruges derimod i begge gymnasieklasser, i 2.g knyttet til en personlig oplevelse i form af en ekskursion til Nationalmuseet, i 3.g i en rig forekomst af henvisninger til analysebegreber og temmelig mange litteraturhistoriske perspektiveringer.

### Elefvaglighed

Vibeke Hetmars begreb *elefvaglighed* kan kædes sammen med en revideret udgave af Judith Langers kalkule over forholdet mellem elevernes sprog og deres begrebsanvendelse. Jeg har revideret hendes kalkule sådan at den kan bruges til at undersøge forholdet mellem elevernes tekstforståelse og deres evne til at give udtryk for forståelsen. Herved svækkes kalkulens forbindelse til Vygotskys teori om begrebsdannelse. Til gengæld kan den kombineres med den skelnen mellem 'competence' og 'performance' som Hetmar har overtaget fra Jonathan Culler (se s. 60). Kalkulen ser herefter således ud<sup>13</sup>:

1. Ingen forståelse og intet sprog
2. Forståelse men intet sprog
3. Ingen forståelse men sprog
4. Forståelse og sprog

Der er et mindre antal elever i 2.g som efter eget udsagn ikke har forstået teksten (Tekst 1). Men det betyder ikke nødvendigvis at de intet sprog har at udtrykke sig med. D11 vægrer sig fx engageret og velformuleret ved at beskæftige sig med litteratur der er så latterlig. D3 benytter lejligheden til at foretage en decideret 'blending' af flere slags sprog, nemlig tegneseriesprog, en slags dagbogslignende optegnelse og en parodi på danskfaglig diskurs.<sup>14</sup> Det kan selvfølgelig ikke betragtes som en optimal situation hvis man i en klasse har for mange af den slags elever. På den anden side må man nok regne med at det har man, ofte uden at vide det. Det er sjældent der i danske gymnasieklasser findes elever der forholder sig eksplicit fjendtligt til undervisningen, men den form for sprog som D11 og D3 anvender i deres skrivelser, kan betragtes som deres specielle form for modsprog. (se s. 107).

---

<sup>13</sup> Denne systematik har en parallel i en skelnen mellem elevernes færdighed i at regne traditionelle matematikopgaver og deres forståelse af hvad det er de har regnet ud, sådan som den kommer til udtryk i nyere opgaver der tester en række matematikkompetencer. Spørgsmålet er undersøgt i en masteropgave på DIG af Kirsten Hjemsted og Bente Pihl 2004.

<sup>14</sup> Blending er et begreb for hvordan nye kognitive rum opstår gennem såkaldt 'mapping' af eksisterende rum. Det stammer fra den kognitive semantik. De fleste henvisninger til kognitiv semantik og kognitionspsykologi er i øvrigt slettet fra afhandlingen, dels af omfangsmæssige årsager, dels for at undgå overfladiske teorikombinationer. Men se fx Søgaard 2002. Rohrer 2002. Lakoff & Johnson 1980. Turner 2000. Fauconnier u.å. Brandt u.å. Brandt 2000. Karmiloff-Smith 1995.



Man kan godt i 2.g finde eksempler på elever der har forståelse, men har problemer med sproget. Særlig tydeligt kommer det frem hos P10 der på et tidspunkt afbryder sig selv på det mest spændende sted i en fortolkning, der måske kunne have beriget timen, fordi hun ikke kan udtrykke hvad hun mener.

Derimod forekommer der ikke eksempler på elever der sidder med et begrebsligt sprog som de kører hen over teksten uden egentlig at forstå den. Læreren har i 1.g givet eleverne et komplet analyseskema, men det bruges ikke i denne time, og slet ikke skematisk. En diskussion om hvorvidt Søndergaards tekst er romantisk eller ej, afslører dog at eleverne her bruger et fagligt begreb uden helt at have forstået det. Hvordan der arbejdes med forståelsen kan ses i replikfølgen D6,4-7 som er et forsøg på at placere teksten historisk. Han starter med en ide om at digtet handler om at finde sandheden ude i naturen, går videre til en refleksion over at sandhed har noget at gøre med naturlove, videre til: romantikken tematiserer livet, og til en sluttelig opgivelse af at komme med et endeligt svar på spørgsmålet om tekstens placering. Størrelserne i hans forskellige indlæg passer ikke rigtigt sammen: hvordan er forholdet mellem romantik og naturlove? Hvorefter P5 giver det svar, som læreren også er interesseret i: at få placeret Søndergaard i forhold til romantikken og begrebet Ånd.

Der er heller ikke eksempler på elever der, som fx visse elever i 3.g, behersker både forståelse og begrebsbrug. Om dette skyldes elevernes forskellige udgangspunkt, socialt og undervisningsmæssigt, at de er 2.g'ere eller at de er matematikere, kan undersøgelsens design desværre ikke afsløre. Men det er tydeligt at læreren i 2.g har en helt anden byrde at løfte end læreren i 3.g, og at det muligvis er en medvirkende årsag til de metoder hun bruger.

I 2.hf'er der elever som ikke ved hvad de skal stille op. Læsningen af teksterne (Tekst 1 og 2) har ikke afsat nogen forståelse, og de har heller ikke noget sprog at udtrykke den manglende oplevelse med. Men ingen udtrykker sig aggressivt eller kreativt klovnende. Flere skriver at de ikke forstår teksterne, men alligevel synes at de er søde eller smukke. Mange har en fornemmelse af hvad der står i teksterne, men leder efter et sprog til at udtrykke fornemmelsen med. Det gælder fx de meget abstrakte fortolkninger, som særlig går ud på at eleven har en fornemmelse af at teksterne handler om tid. Det er en avanceret og krævende fortolkning som det er vanskeligt at eftervise ved hjælp af konkrete tekstiagttagelser. Det kan ikke afgøres om det ville have hjulpet eleverne hvis de havde haft et begrebsligt sprog til deres rådighed.

Den type problemer er i almindelighed velkendte i hf-sammenhæng, og læreren bruger som nævnt i denne time en strategi til at lette eleverne arbejdet med en sprogliggørelse, nemlig at gå vejen over

tegningerne. Man bliver slået af kvaliteten i de kommentarer eleverne knytter til deres tegninger, og spørgsmålet er om man ikke skulle arbejde på en hf-pædagogik der som faste elementer har disse omformateringer af viden i forskellige, snart sproglige, snart ikke-sproglige formater. Villigheden til at diskutere og til at bruge fantasien, konstruere envisionments, fejler ikke noget i hf-klassen, men ingen elever i klassen bruger et udviklet fagsprog<sup>15</sup>.

Man kan i forskrivningerne i 3.g godt finde et par enkelte elever der reelt intet har at skrive om og som heller ikke ytrer sig i klassen. På grund af den manglende efterskrivning er det ikke muligt at afgøre om de alligevel har lært noget i timens løb. Læreren bruger faktisk en del af sekvens 6b til begrebsindøvelse, men da det er de elever der kender begreberne i forvejen der ytrer sig, er det ikke synligt om denne øvelse hjælper de elever der har mest behov for det, og dette forhold illustrerer de praktiske vanskeligheder ved at anvende stilladsering i helklasse. Flere af drengene i denne klasse kan til gengæld ligefrem lide at bruge analysebegreber og litteraturhistoriske termer, og det kan være svært at afgøre om anvendelsen hviler på reel tekstforståelse, eller om der er tale om en lidt udvendig begrebseksercits<sup>16</sup>. Men en række elever forstår både teksten og er i stand til at anvende analysebegreber og historiske stilbetegnelser på den. Deres faglighed nærmer sig derved lærerfaglighed.

## Meningsdannelsens dimensioner

Hvordan ser fortolkningen ud i de tre klasser, og hvordan er den kommet til veje? Det analyseres i det følgende vha. Luhmanns meningsbegreb og ved at sammenstille fortolkningerne i de tre klasser.

### 2.g

I 2.g er fortolkningen bundet af at observatøren på forhånd har peget på temaet 'forholdet mellem menneske og natur'. Læreren har derefter valgt Søndergaards digt og Jens Kertes artikel.

---

<sup>15</sup> Det er et ofte diskuteret fagpolitisk spørgsmål hvilken gavn eleverne kan have af at kende et metasprog. Diskussionen er til en vis grad underkastet modebevægelser. Denne undersøgelse kan ikke dokumentere at indlæring af litterære analysebegreber ville have lettet hf-klassen i dens arbejde, men jeg ser en mulig kombination af Lærer 2s metode og en begrebsindlæring som en mulig fremtidig hf-didaktik. Ifølge Jens Rasmussen bevæger pædagogikken sig i en langsom bølgebevægelse frem og tilbage mellem reformpædagogik og indlæringspædagogik. Situationen i øjeblikket virker ret uafklaret, eftersom man både kan se en stærk tendens til at give reformpædagogiske fremgangsmåder officiel status, glidningen fra kvalifikationer til kompetencer, og visse tegn på at bølgen måske atter er ved at vende, sådan at pædagogikken bevæger sig mod en højere vurdering af indlæring. Hedeboe 2000, 2002. Niels Chr. Sauers interview med Jens Rasmussen i anledning af hans tiltrædelse som professor på DPU, [www.forlagetlm.dk/opinion/nr7/hoved05a.htm](http://www.forlagetlm.dk/opinion/nr7/hoved05a.htm). Steen Beck 2003.

<sup>16</sup> Spørgsmålet spiller bl.a. en rolle fordi læreren har gjort opmærksom på at interaktionens form kan skyldes at drengene gerne ville spille op til observatøren.

Analysen har karakter af en kortlægning og er helt afhængig af hvilken skala man vælger. Alene af den grund er det umuligt at gøre krav på objektivitet. I den følgende opstilling vises først resultatet af en skalaanvendelse hvor en overvældende mængde iagttagelser er reduceret ned til 21 rubrikker. Der er anvendt to koder: 'tema' og 'relation'. Relationsangivelser angiver mønsteret i systemets selv- og fremmediagttagelser. Mens selviagttagelser er forholdsvis nemme at registrere, er fremmediagttagelser principielt udtømmelige. Repliknumrene svarer til de numre der er brugt i transskriptionen. Lignende opstillinger ligger til grund for analyserne af meningsdannelsen også i de øvrige timer. Når Søndergaard-timen i 2.g er valgt til at demonstrere princippet i analysen, skyldes det at det er en enkelttime:

	<b>Tema</b>	<b>Relation</b>	<b>Replik</b>
1	Fibonacci-tal, metatema: eleveres viden om Fibonacci-tal	Matematik, elevoplæg, Kertes artikel	L2, P9,2, L3, D12,1, L4, D12,2, L5, P9,3, L6, P9,4, L7, P9,5, L8
2	Det gyldne snit, metatema: eleveres viden om det gyldne snit	Kunst, matematik, elevoplæg, Kertes artikel	L9, P9,6, L10, D7,2, L11, P9,7, D7,3, P9,8, L12, P9,9
3	Matematik, natur og kultur, naturens matematiske skønhed, metatema: hvad har eleverne nu lært om temaet	Matematik, elevoplæg, elevernes hverdag, alle replikker i rubrik 1 + 2	L13, D12,3, L14, D12,4, L15, D1,1, L16, P2,2
4	Matematik og natur i digtet, metatema: relationen mellem den hidtidige diskussion og digtet	Elevoplæg, digtet 1-3 + 6, 21-22, arbejdsedlen, alle replikker i rubrik 1, 2 + 3	L17, P9,10, L18, P9,11, L19, P9,12, L20, P9,13, L21, P6,1, L22
5	Naturens overlegenhed vs. menneskets underlegenhed, metatema: hvad sagde D7?	Digtet 20-22, D7s førskrivning, D7,4	D7,4, L23, D1,2, L24, D4,1, L25, D3,1, L26, D7,5
6	Naturens overlegenhed og digtets komposition	D7,5, digtet 5-7 + 16 + 4, komposition	L27, P5,1, L28, P5,2, L29, P6,2, L30, D1,3
7	En kompositionsmodel i digtet	Digtet 16-17 + 4-7, komposition, D1,3	L31, P10,2, L32, L33
8	Sammenhængen mellem menneskets underlegenhed og hjernens funktionsmåde	Digtet, P10,2	L33, P5,3, L34, P10,3, L35, D1,3, L36, P5,4,

			L37
9	Menneskets mangel på logisk overblik vs. spontan handlen	Digtet 1-3	L37, D12,5, L38
10	Digtets konklusion: det at begynde forfra	Digtet 21-24	L39, P10,4, L40, P105, L41, P10,6, L42, P10,7
11	Der er en skjult sandhed	P10,7, digtet 21-24	L43
12	Sandheden kan aldrig nås	P10,7, L43, digtet 21-24	P6,4
13	Den skjulte sandhed er holistisk	Digtet 21-24	L44
14	Holisme og drømme	Digtet 23-24, L44	P10,8
15	Holisme og kærtegn	Digtet 23, L44	D6,2. L46
16	Menneskets plads i naturen	Hele digtet	L46, P2,3, L47, P4,1, L48, D7,6, L49, D1,4, L50, ?, L51
17	Digtet handler om en tur i skoven	Hele digtet, replikkerne i rubrik 16	L51, D3,2, L52, D3,3, L53, ?, L54, P6,5, L55
18	En tur i skoven som et tegn for menneskets plads i naturen	P6,5	P6,6, L56
19	Himlen vs. det jordiske	L56, hele digtet	D1,5, L57, D1,6, L58
20	Natur og menneske er vredet sammen	Hele digtet	D6,3, L59
21	Et romantisk natursyn	Litteraturhistorie, tidligere undervisningsforløb	L59. L60, P5,5, L61, P5,6, L62, D6,4, L63, D6,5, L64, D6,6, L65, D6,7, L66, ?, L67

Temaskift kan foregå på to måder, oftest i form af glidninger, sjældnere i form af brud. Diskussionen i rubrik 10 begynder fx med et brud: læreren har bedt eleverne skifte fokus og se på digtets slutning. Mellem rubrik 13, 14 og 15 sker der derimod en glidning, hvor den ene replik afløser den anden med små temaændringer undervejs. Til grund for det skema jeg har opstillet her, ligger der et langt større skema med angivelse af ganske små temaglidninger. Her kan man se et væld af detaljer, men det har til gengæld den ulempe at være uoverskueligt. En opstilling i en endnu mere overskuelig skala, baseret på hvilke tematiseringer der etablerer sig som deciderede tekstfortolkninger, kunne se således ud:

1. Rubrik 5: digtet handler om modsætningen mellem naturens overlegenhed og menneskets underlegenhed (D7).
2. Rubrik 12: digtet handler om at det er menneskeligt umuligt nogensinde at nå sandheden (P6).
3. Rubrik 16: digtet handler om ligheden mellem menneske og natur, at vi er en del af en større sammenhæng (Læreren).
4. Rubrik 20: natur og mennesker er vredet sammen (D6).

Hertil kommer den litteraturhistoriske placering i rubrik 21. De øvrige tematiske bidrag bliver, efter min vurdering, ikke i samme omfang etableret som fortolkninger, men i den mere detaljerede opstilling bliver flere egenskaber ved systemet til gengæld synlige. Man ser hvordan systemet får form gennem kommunikationens til- og fravalg af temaer, gennem rekursive tilbagegreb til tidligere formuleringer og et mønster af fremmed- og selviagttagelser. Eller sagt på en anden måde: man ser hvordan meningsdannelsen foruden den tematisk strukturerede sagsdimension (hvad tales der om – hvad tales der ikke om), yderligere antager en tidsdimension og en social dimension.

Konstruktionen af meningens *sagsdimension* er i denne time, som nævnt, fuldstændig præget af at kommunikationen fra starten spores ind på moderne naturvidenskabs, eller måske snarere: moderne videnskabsteoris, beskrivelse af forholdet mellem natur og naturbeskrivelse. Det lægger fra starten samtalen på et abstraktionsniveau der gør lavere abstraktionsniveauer til en del af systemets omverden. Men løbende observeres i omverdenen også fænomener fra nogle af disse lavere abstraktionsniveauer på en måde der får både elevfremlæggelsen og den følgende diskussion til at bevæge sig ubesværet hen over grænserne mellem en række systemer der ellers normalt betragtes som vidt adskilte. Den fremlæggende elev kan bevæge sig fra rene formler og talsystemer til udmålingen af sin egen krop, videre til solsikkers matematiske struktur og til arkitektoniske og ingeniørmæssige konstruktioner.

Også senere viser det sig at denne krydsen grænser gennem iagttagelser af fænomener på forskellige abstraktionsniveauer er bærende for timen. Læreren benytter grænsekrydsningerne næsten som et middel til undervisningsdifferentiering. På de høje abstraktionsniveauer bevæger nogle af eleverne sig, på de lavere andre. Det vi ser her i miniformat, er en uddifferentiering af sags- og socialdimensionen fra hinanden. Læreren iagttager ikke blot sagen, men også eleverne, sætter sig i deres sted, hvorved hun konstruerer et alter ego, og tilbyder dette alter ego en fortolkningsmulighed på et lavere abstraktionsniveau: Digtet kan også læses antropomorft og narrativt, som en skildring af en tur i skoven. Lærerens fremgangsmåde er her analyseret i systemteoretiske termer, men det konkrete eksempel demonstrerer at det der her er blevet kaldt: lærerens iagttagelse af kommunikationen, af omverdenen og konstruktion af et alter ego, faktisk er en systemteoretisk analyse af det fænomen som i de sociokulturelle teorier kaldes 'stilladsering'. Forskellen er at det som sociokulturelt beskrives som sammensmeltning af bevidstheder, systemteoretisk beskrives som udfoldelse af meningens socialdimension. Forestillingen om en sammensmeltning er afløst af en forestilling om systemspecifikke iagttagelsespositioner.

Den ovenstående analyse viser også hvordan sags- og socialdimension er forbundet med hinanden. Konstruktionen af timens *socialdimension* vedrører den måde kommunikationen formes på under hensyntagen til muligheden for at fortsætte den. Der må tages hensyn til de omgivende psykiske systemers mulighed for at koble sig på kommunikationen. Hvis man ikke udtrykker sig forståeligt, kommer der ingen samtale i gang. Bestræbelsen ses meget tydeligt under elevoplægget, sådan som jeg har analyseret det ovenfor (se s. 226ff.). Også lærerens rolle er næsten fuldkommen udformet under hensyntagen til forståeligheden. Man kan i detaljer følge hvordan læreren veksler mellem abstraktioner og konkretiseringer i en næsten ekvilibristisk sprogbeherskelse.

Denne hensyntagen er grundlaget for den tidligere omtalte undervisningsmetode som Lærer 1 har rendyrket og som består i at bede eleverne om løbende selv at arbejde med omformateringer af kommunikationen. Metoden forekommer en del gange i de timer jeg har observeret, men netop i Søndergaard-timen er der et par meget tydelige eksempler. Efter elevoplægget tror eleverne formentlig at de nu skal videre med Søndergaards digt, men læreren har en anden dagsorden:

L2	Nej. Må jeg godt lige se fingrene på dem der i forvejen havde hørt om det gyldne snit og kendte det. Det er godt, for der er da nogle der har. Må jeg lige se igen
----	--

	fingrene på jer. Godt, godt, godt. Og Fibonacci-tal.
P9,2	D12. Ha.
L3	D12. Godt. D12, kan du i ord kort sige hvad er Fibonacci-tal.

Læreren skal fra artiklen og elevoplægget over til digtet. Hun kunne gøre det på den måde at hun simpelthen spurgte eleverne hvilken lighed der er mellem de anvendte tekster. Men hun vælger i stedet at lade eleverne selv konstruere en forbindelse. Hvis der er elever der ikke har forstået hvad meningen var med artiklen, så tilbydes der dem i hvert fald nu en del redundans. Og de aktive elever får lejlighed til at skærpe deres forståelse gennem stadig mere præcise formuleringer. Herefter skulle de være rede til selv at se forbindelsen mellem de to tekster. Læreren anvender senere, efter yderligere en del replikker, en udvidet variant af samme metode.

L13	Ok, tak skal du have. Ja. Godt. Kig lige på overskriften igen og sig. Natur + matematik = styrke x skønhed. Forestil jer så at I i aften kommer hjem og I bliver spurgt: skete der noget sjovt i skolen i dag. Og så siger I: næh, men P9 hun skulle sige noget i dansk om et eller andet med noget matematik. Og så siger de: hvad var det for noget. Hvad ville I så sige, kort og klart uden at bruge de tekniske termer vi nu har gjort det med. Hvordan ville I give besked om, hvad pokker det var hun skulle sige noget om. D12. Tal højt.
-----	---

Læreren iscenesætter en lille dramatisk episode. Vha. et skjult, omformuleret citat fra en Tom Lehrer-sang prøver hun at få eleverne ind i en forestillet situation. Hun fremsiger endda replikkerne med en antydning af dramatisk stemmebrug, hvilket også får eleverne til at trække på smilebåndet. En sådan dramatiserende fremgangsmåde kan bruges i alle fag, men når den bruges i en dansktime, er der tale om en fordobling. Metoden hentes fra fagets eget stof. Stoffet gøres til metode, hvilket muliggør refleksioner over fagets stof i en konkret sanset form.

Fremgangsmåden er et godt eksempel på en vigtig, faglig pointe: informationen er fra starten låst inde i en bestemt meddelelsesform: avisartiklens sprog. Kommunikation kommer i stand ved at modtageren

kan skelne mellem information og meddelelse, og derefter syntetisere dem igen. Uden den nævnte skelnen ville artiklen ikke blive opfattet som oplæg til kommunikation, men blot som en genstand i omverdenen. Og uden den efterfølgende syntese ville modtageren ikke kunne konstruere en forståelse og en evt. respons. Dette foregår normalt hurtigt, tavst og ubevidst, men hurtig, tavs og ubevidst viden om sprog og kommunikation kan man ikke nøjes med i en dansktime, hvor formålet er at opnå bevidsthed om kommunikationen for selv at blive bedre til at kommunikere. Elevforedraget er en transformation af artiklens information i en ny mundtlig form. Lærerens boren i sagen er et forsøg på at fremkalde transformationer af informationen ind i flere nye former: de ønskede elevsvar. Alle disse transformationer kræver refleksioner af information og meddelelse på en række niveauer efterhånden som timen skrider frem. Der er m.a.o. tale om en indøvelse i refleksion, der er karakteristisk ved at man inden for rammerne af én kommunikationssituation, klassesamtalen, ved hjælp af forestillingen indgår i en række virtuelle kommunikationssituationer.

I undervisningssituationer forsøger lærere hele tiden at lokke eller tvinge eleverne op på højere refleksionsniveauer for at finde ud af om kommunikationen er lykkedes. Har eleverne forstået? Og denne manøvre vil ofte møde modstand fra eleverne, både fra dem der allerede har forstået og derfor ikke ønsker at bruge tid på yderligere refleksioner, og fra dem der ikke har forstået, men ikke ønsker at bruge tid på et uforståeligt forehavende. Læreren kan i den situation gribe til en kommunikation som den læreren i 2.g her demonstrerer. Den bygger på brug af irrealt sprog, dvs. appellerer til elevernes forestillinger: 'hvad sker der fx hvis vi forestiller os at I skulle fortælle det her til jeres familie'. Læreren forsøger m.a.o. ved at bruge litterære midler at skabe et rum hvor der kan foretages 2. ordens iagttagelser på 1. ordens iagttagelsers vilkår. Eleverne kan forholde sig til kommunikation om kommunikation som om den var kommunikation om emner, og derved overvindes en naturlig modstand mod refleksioner og abstraktioner muligvis.

Formentlig kan man på dette grundlag udlede en mere generel teori om den kommunikative gevinst ved brug af irreale sprogformer. Der tilbydes kommunikanterne en refleksiv gevinst der ellers kun kunne nås gennem en mere abstrakt sprogbrug. Alle forældre praktiserer metoden når de skal forklare deres børn noget som er uanskeligt: de gør det uanskelige ansueligt. I det beskrevne eksempel kan man se hvordan metoden kan bruges i gymnasial danskundervisning. En pointe i den specifikt danskfaglige sammenhæng er at metoden overskrider grænsen mellem sprog- og litteraturundervisning. Referat af en populærvideenskabelig artikel vil normalt ikke blive betragtet som litteraturundervisning fordi stoffet ikke er litterært, men i den omtalte episode bruges litteraturen ikke som stof, men som *metode*.



Også et andet – men muligvis beslægtet - aspekt ved denne times socialdimension bør nævnes, nemlig lærerens brug af humor. Man kan ane det i den beskrevne episode, men den dukker op i mange forskellige sammenhænge. Sansen for humor viser sig allerede i tekstvalget. To af de forfattere som er med i Lars Bukdahls antologi *Digte til drengene* (se s. 12f.), Peter Adolphsen og Morti Vizki, indgår i det observerede forløb i denne klasse, se bilag 3. Tekstvalget og lærerens stil skulle, hvis man skal tro Bukdahl, være fremmede for i hvert fald drengenes deltagelse.

*Tidsdimensionen* viser sig helt banalt i at samtalen tager tid; det er den løbende tid der skrider matematisk fremad, nummereret replik for replik, og som i denne time spiller en stor rolle for fortolkningen fordi læreren er under et tredobbelt tidspres. For det første har hun kun en enkelttime til rådighed, for det andet skal hun af hensyn til observatøren sætte tid af til at eleverne skal skrive to gange. For det tredje skal hun hurtigt videre til en anden aktivitet umiddelbart efter timen. Kun en opstramning af sagsdimensionen kan løse det problem, og det sker da også ved hjælp af den nævnte koncentration om nogle få væsentlige temaer.

Men tidsdimensionen viser sig ikke kun på den måde at systemet haster fremad mod et punkt på fremtidshorizonten. Det er ikke muligt at konstruere en tilfredsstillende fortolkning uden rekursive indslag. Også i den henseende strammes der vældigt op i denne time, idet de systeminterne punkter på fortidshorizonten som kommunikationen orienterer sig i forhold til, er nogle få fastlagte punkter, først og fremmest P9s oplæg og D7s fortolkning. Med så få punkter at orientere sig efter er der en overhængende fare for at systemet går i stå i tautologisk selviagttagelse.

Selviagttagelse er nødvendig for at regulere forholdet mellem systemets og omverdenens kompleksitet. Denne time indledes med at eleverne konfronteres med omverdenens kompleksitet i en grad som er usædvanlig i en dansktime. Lærerens krav om omformuleringer kan ses som et forsøg på at bearbejde klassesamtalens voldsomt øgede kompleksitet på en måde så omverdenens kompleksitet bedre kan iagttages. Oven på kompleksitetsforøgelsen må følge kompleksitetsreduktioner, og lærerens appel om reduktioner kan direkte aflæses i hendes konkrete formuleringer: 'glem artiklens tekniske begreber, fortæl hvad du har lært med almindelige ord'.

Der er ikke kun tale om systeminterne rekursive bevægelser. I dansktimerne er der nem adgang til omverdenen, fordi den foreligger som en tekst man bare kan gøre iagttagelser i. Hvor teksten selv

egentlig er placeret i forhold til kommunikationens tidsdimension er et interessant spørgsmål. En del elever har en tendens til at placere teksten entydigt i fortiden. Dengang blev den skrevet af forfatteren, og dens mening blev fastlagt. En korrekt fortolkning burde derfor bestå i at rekonstruere den oprindelige mening. Også i denne klasse er flere af eleverne er på vagt over for overfortolkninger som 'digteren nok aldrig har tænkt på'<sup>17</sup>. Måske spiller det en rolle at denne klasse ikke (endnu, i hvert fald) havde set filmen *Digter*, sådan som de to øvrige klasser havde.<sup>18</sup> Her ville de have kunnet høre en række forfatters, deriblandt også Morten Søndergaards, meget lidt umiddelbare og naive betragtninger over teksten og skriveprocessen (se s. 374). Søndergaard betragter nærmest et digt som et eksperiment i tidsmanipulation. At gennemføre en meningsfuld læsning af Søndergaards digt kræver at eleverne er i stand til at skifte mellem forskellige former for tid. Der er en slags auctorial intention i digtet, men den har den besynderlige form at forfatteren intentionelt har trukket sig ud af værket og efterladt læseren i en verden der både er real (digteren, digtet og læserne eksisterer i verden) og irreal (verden består af forestillinger). I 2.g når læsningen af teksten ikke op i disse svimlende refleksioner, eleverne er gennemgående naivt på vagt over for udskejelser af den art, men i 2. hf er der faktisk optræk til en sådan fortolkning, idet en elev fortolker teksterne som handlende om 'tid'.

Digtets tidsperspektiv bagud er nærmest uendeligt. Men tidsdimensionen bevæger sig på endnu flere planer. Læreren vil gerne have eleverne til at bryde den løbende tid op og placere teksten i et litteraturhistorisk tidsrum. Det lykkes ved at gå gennem endnu et tidsrum, elevernes fælles erindring om en ekskursion til Nationalmuseet. Eleverne kan ikke se romantikken for sig, men de kan se den ekskursion til 'Guldalderen' som de har været på.

## 2.hf

Stort set al kommunikation i 2.g blev til gennem tilslutning til det overordnede tema i elevoplægget: naturens matematiske skønhed, og der var kun få fortolkninger. I 2.hf kan man identificere mange, ca. 15 af Tekst 2 og ca. 20 af Tekst 1 (som er identisk med den tekst der også behandles i de to øvrige klasser), og fortolkningerne falder i flere ret forskellige kategorier. Fire elever opgiver i deres forskrivning at finde en mening. Derimod vender ingen elever ryggen til kommunikationen fordi de

---

<sup>17</sup> Det er en automatreaktion der hænger de fleste dansklærere ud af halsen, fordi den reducerer forfatteren til en ren tænke-maskine. Hvis man har deltaget i fortolkninger af tekster sammen med forfatterne selv, ved man at de gør nye opdagelser i teksterne undervejs, fuldstændig ligesom andre læsere. Alene det er et argument for at få forfatterne ud på skolerne. Men selvfølgelig er der en fare for overfortolkninger, som til gengæld hænger eleverne og forfatterne ud af halsen.

<sup>18</sup> Claus Bohms film omtales nærmere på s. 372. Den består af en række portrætter af danske digtere fra 1990'erne.

ikke vil deltage. Blandt de elever der starter med at klage over manglende forståelse, er også nogle som senere i timen er meget aktive og fremsætter fortolkningsforslag (D8, D6).

*Sagsdimensionens* dobbelthorisont ses i temabevægelsen. Under behandlingen af Tekst 2 peger de tegnende elever på en række påfaldende formuleringer i digtet som kunne gøres til udgangspunkt for videre kommunikative tilslutninger. En opstilling kunne se således ud:

1. Digtet handler om at beskytte livet fordi det er skrøbeligt. (P6,4).
2. ”Og jeg synes det handler om ligegyldighed”, som skildres eventyrligt. (P1,4).
3. To mennesker der holder af hinanden. (D4,3).
4. ”Nogle der er blevet kidnappet” ”og de prøver at finde ligheder hos hinanden” (D4,4 + D4,6).
5. To mennesker der er ved at bryde sammen. (D7,1).
6. ”Hvordan det er at være sammen i starten af et kærlighedsforhold” (P8,3).
7. Begyndelsen, men ikke af et kærlighedsforhold, blot en situation eller stemning (D2,1).
8. Tryghed (P6,7).
9. Et ægtepar der er ved at slutte eller forsøger at redde et udslidt forhold (D8,12).
10. Tiden er gået i stå (D5,3).

Det er de åbninger klassen og læreren har at gå videre med da læreren ved overgangen fra sekvens 12a til 12b signalerer at der nu skal gås mere håndværksmæssigt frem. Fortolkningerne kan inddeles i tre grupper. Hovedparten peger på en psykologisk tematik, tolkning 10 er af en abstrakt karakter, og fortolkning 4 er helt speciel. D4s læsning af teksten som en spændingstekst ligner en ’vild fortolkning’. Læreren har det problem at fortolkningerne ganske vist er interessante, men de ser helt bort fra digtets dominerende stiltræk: den matematiske metaforik, og hendes opgave bliver herefter at få eleverne til at bygge sproglige iagttagelser ind i de foreliggende fortolkninger. I løbet af de følgende sekvenser kommer der yderligere nogle forslag:

11. Den matematiske metaforik betyder at der er afstand mellem kroppene (Læreren).
12. De fortæller for hinanden for at øge fællesmængden (D5).
13. Teksten handler om personer der søger et eller andet nyt eller genoplevelse af noget gammelt (D2).
14. Teksten skal fortolkes ud fra Platons hulelignelse (D6).

15. "Det er en bestræbelse på at holde et nærvær", digtet handler om en talehandling der skal øge fællesmængden (Læreren).

Forslag 11 er lærerens forsøg på lave en fortolkning der tager hensyn til digtets matematiske metaforik. Senere inddrages ytringen: "De taler næsten identiske modersmål", og forslag 12 stammer fra D5 og forener nu tale, matematik og menneskelighed. Det er en flot fortolkning, men herefter dukker et uforudset problem op, nemlig at tolkning 6 og 9 bliver ved at dukke op i en indbyrdes kamp om overtaget, og fortolkning 13 er D2s forsøg på at forene disse to tolkninger på et højere abstraktionsniveau. Fortolkning 14 er et forsøg på at udvide tematikken gennem en drastisk fremmediagttagelse. Og endelig må fortolkning 15 opfattes som lærerens endelige fortolkning. Den bygger videre på fortolkning 12, men tilføjer yderligere et interessant moment, nemlig det lingvistiske begreb 'talehandling'.

En tilsvarende opstilling for behandlingen af Tekst 1 kunne se således ud: I optakten i sekvens 13a fremsættes der fire forslag:

1. "Jeg synes at det handler om tiden igen" "Om at man lærer ting og så glemmer man dem og så skal man genopfriske dem hele tiden". (P6,9 + 10).
2. Et kærlighedsforhold med svær start. (P8,11).
3. Kærlighedsforhold hvor "man skal lægge lidt mere i det end bare at komme til hovedpunktet" (D2,10).
4. En seriemorder (D2,11).

Igen ses tre typer af fortolkninger, nr. 2 og 3 er psykologiske, nr. 1 abstrakt, og nr. 4 tilsyneladende 'vild'. Ved overgangen til sekvens 13b skulle klassen så være parat til at udbygge et eller flere af de nævnte anslag. Men det bliver faktisk en 5. fortolkning der kommer til at danne grundlag for tilslutninger:

5. Livet med om- og genveje (D8,42).
6. Livet som en tur gennem skoven (D7,11).
7. Linearitet vs. ikke-linearitet (Læreren).
8. Målet er det vigtigste (D2,15).
9. Man går omveje i livet pga. nysgerrighed (P6,11).

10. Man går omveje pga. oplevelse. Oplevelse vs. kedsomhed (L159).
11. At gå fra skolen direkte ud i arbejde vs. at rejse ud og opleve.
12. Symboliserer livet (Læreren).
13. Ikke-linearitet = oplevelsesrigdom (D4,10 + 11 + 12).
14. Monotoni vs. mangfoldighed (L171).

Hele sekvensen kan ses som en udbygning af den brede fortolkning 5, der også får støtte af læreren. Den giver eleverne lejlighed til at bevæge sig gennem fortolkningen som gennem et rum - her kommer Langers envisionment-begreb til sin ret - og foretage svinkeårinder undervejs. Ærinderne kommer til at ligge længere og længere væk fra digtets ordlyd, og efter fortolkning 9 balancerer de som nævnt ovenfor mellem instans 3 og 4.

Igen har læreren det problem at digtets matematiske sprogbrug er usynlig. Problemet er større end under fortolkningen af Tekst 2, fordi de matematiske udtryk her kunne læses som metaforer på noget psykisk, det kan de dårligt i Tekst 1. Desuden arbejder læreren på at hæve det kognitive niveau ved at få de motiviske fortolkninger gjort tematiske. Det sker på Greimask vis ved at bygge elevernes motivangivelser ind i mere generelle modsætningsmodeller med tilhørende valorisering. Mest tydelig er bestræbelsen i fortolkning 14 som lægger op til at give det ikke-lineære en positiv valorisering og det lineære en negativ, hvilket eleverne bygger videre på. Men yderligere fortolkningsforslag kommer til:

15. Man mister forbindelsen (tager afsked med) sine gamle venner når man bliver gift (D2,19).
16. Afsked fra et kærlighedsforhold (P8,16).
17. Tab af viden vs. bevarelse af viden (L180).
18. Himlen eller træerne har bevaret en viden (D6).
19. Digtet handler om livets træ (D4,13).

Her er tale om tre klare forsøg på at objektivere digtet (instans 4) og sætte det i relation til noget helt andet. I en gymnasieklasse vil objektivering typisk have form af en historisk perspektivering e.l. Her perspektiveres der i stedet til noget der kunne ligne private erfaringer (D2,19 og P8,16). Læreren forsøger igen en mere generel tematisering (L180). Fortolkning 18 har enten det indhold læreren måske lægger op til: træerne har en viden menneskene har mistet, eller også går den i religiøs retning. D6s formulering er et godt eksempel på en kompleks fortolkning som tvangsmæssigt fremkalder et valg i de næste replikker. Hvilken del af tolkningen skal man tilslutte sig, og hvilken del skal skubbes ud i

omverdenen? D4 tilslutter sig den religiøse tolkning. Herefter holder læreren sit oplæg om fraktale figurer, og timens sidste fortolkningsforslag ser således ud:

20. Natur = viden = fraktal struktur = kompleksitet vs. mennesker = tab af viden (Læreren).

Kampen mellem de forskellige fortolkninger afspejler et typisk modsætningsforhold mellem lærer- og elevfaglighed i en hf-klasse. Eleverne kæmper for at forstå teksten, og det kan næsten kun ske i konkrete psykologiske begreber. Nogle læsninger er faglige, dvs. de forholder sig til teksten, mens andre tilsyneladende mest handler om eleven selv<sup>19</sup>. For en observatør der kommer udefra, er det simpelthen ikke muligt at forstå fortolkninger som nr. 15 eller 16, med mindre man ved hvad eleverne rent personligt har oplevet. Peter Rabinowitz og Michael Smith ville betragte sådanne fortolkninger som udemokratiske fordi de lukker af for kommunikationen (se s. 65).

De vilde fortolkninger er ikke uden interesse. Er det muligt at se en begrundelse for fortolkning 4: at teksten skulle handle om en seriemorder? Ja, D2 begrundet den faktisk med en tekstiagttagelse, hårdt presset af læreren, men herefter forsvinder fortolkningen. Mit eget bud – og det er selvfølgelig lige så meget en fortolkning som de øvrige – er at det D4 har set i Tekst 2, og D2 i Tekst 1, er teksternes besynderlige personskildring. Har eleverne mon set at den faktisk har lighedstræk med personskildringen i spændingstekster? I så fald har de gjort en iagttagelse der minder om Anne-Marie Mais karakteristik af det formelle gennembruds tekster, se s. 183, og om Søren Schous karakteristik af nyrealisme som spilpræget litteratur, se s. 183. Søndergaards tekster skildrer sprogspil, hvilket læreren har set, og de er sprogspil, ligesom trivialtekster er.

*Tidsdimensionens* konstruktion påvirkes af at både læreren og to elever, P8 og D8, forsøger at styrke den reversible tid ved med jævne mellemrum at vende tilbage til hver deres tidligere fremsatte fortolkning. I visse perioder løber de tre fortolkninger ved siden af hinanden som parallelle tråde, der hver for sig griber tilbage til tidligere replikker.

Fortidshorizonten udgøres af selve teksterne, og der er kun få, men yderst bemærkelsesværdige forsøg på at strække den længere ud mod fortiden. D6s ekskursion tilbage til den græske antik i tekst 2 og D4s til den nordiske mytologi i tekst 1. D4 kommer i sit ordvalg også til at alludere til syndefaldsberetningen

---

<sup>19</sup> Steffensen 2001:307f. har en god skelnen mellem receptionsteorier der godtager de helt subjektive fortolkninger som relevante, og teorier der ikke gør. De første kalder han for socialisationsteorier og forviser dem fra det faglige område. På samme måde kunne man skelne mellem to typer af litterære fortolkninger – sådan som det er gjort her.

i det Gamle Testamente, og den allusion er måske heller ikke uden witz. De to personer i teksten ankommer til et hotel på Vesterbro midt i et syndflodsagtigt regnvejr. Kan teksten fortolkes som en postmodernistisk syndflods- eller syndefaldsberetning, med et fuldkommen uvist udfald? Set – ikke af en altseende Gud eller en alvidende fortæller – men fra en særdeles polycentrisk synsvinkel?

Det forbløffende ved elevernes fortolkninger, når man i ro og mag kan sidde og lege med dem bagefter, er at selv indfald der ved første øjekast ser fuldstændig meningsløse ud, ved nærmere eftersyn kan tillægges en mening. D6s inddragelse af Platons hulelignelse kan bare være et udtryk for D6s fascination af oldtidskundskab (eller filosofi), men der kan også ligge en refleksion over den klassiske dannelses anvendelighed i en hf-klasse i hans bemærkning. Den mest oplysende replik er D6,7, hvoraf det fremgår at den forbindelse han har set mellem teksten og Platon er en 'uegentlighed' i personernes samvær. Forholdet mellem de to personer, af hvilken art det nu end er, kan kun overleve i det lukkede, uegentlige hotelrum, hvor de kan snakke og snakke om "næsten ingenting", som personer der er lænket i en Platonsk hule. I sandhedens åbne rum ville de ikke kunne kommunikere.

Eleverne har til gengæld en åbenlys interesse i at skubbe samtalen frem mod fremtidshorisonten, deres egen nære fremtid: hvad skal vi gøre når vi går ud af skolen (om seks måneder)? Kan denne tekst bruges til at belyse det spørgsmål? Det viser sig at det kan den. Dog ikke på nogen særlig præcis måde, sådan som fx en debatroman eller en dannelsesroman ville have kunnet gøre.

Det mest påfaldende træk ved den *sociale dimension* er nok P8s og D8s flere gange omtalte forsøg på at overbevise hinanden og klassen om rigtigheden af deres modsatte tolkninger. Her bliver socialdimensionens ene horisont: muligheden for dissens, meget tydelig. De to gør ikke nogen gode forsøg på at opfatte den anden som et alter ego. Diskussionen virker som en genoptagelse af en lang løbende diskussion, et indtryk der bestyrkes når man ser varianter af den dukke op også i de øvrige observerede timer. D2s kommentar forsøger at forene de to tolkninger på et højere abstraktionsniveau og ændrer med ét slag meningsdannelsens sociale dimension. Den bevægelse D2 præsterer her er i Luhmannske termer en overgang fra en 1. ordens til en 2. ordens iagttagelse der består i at D2, i stedet for at iagttage de ytringer i teksten som D8 og P8 iagttager, i stedet iagttager enheden: personernes vanskelighed ved at nå hinanden, i den forskel: ved starten eller slutningen af et forhold, der ligger til grund for uenigheden.

**3.g**

Læreren nævner allerede inden elevernes forskrivning hvilket tema der skal danne udgangspunkt for kommunikationen. Temaet skrives op på tavlen, og der er derfor hele timen igennem let mulighed for en stadig rekurs tilbage til udgangspunktet. Alligevel udvikler der sig forskellige fortolkninger. En overskuelig opstilling over dem kunne se således ud:

1. Digtet handler om forholdet mellem jeg og omverden (lærerens udgangspunkt).
2. Digtet handler om modsætningen mellem en traditionel, lineær naturvidenskabelig fornuft og en moderne holistisk, ikke-lineær logik ("Lærerens første fortolkning", men støttet på mange iagttagelser undervejs).
3. Digtet handler om hvad digte kan, nemlig vise en vej i det ikke-lineære rum ("Lærerens anden fortolkning", men støttet på iagttagelser af P9).
4. Digtet skildrer en kaoslov. Af destruktion opstår ny orden i kaos. (D6, støttet af flere indlæg, fx af D4).
5. Digtet skildrer drømmelogik (Stammer oprindelig fra D2, men støttes kraftigt af P9).
6. Digtet skildrer en pragmatisk form for identitetsdannelse hvor identiteten stykkes sammen af disparate dele (D5).

Opstillingen viser at konstruktionen af sagsdimensionen både har en vis fasthed og samtidig tillader flere fortolkninger ved siden af hinanden. Hvis man indstiller blikket på en bestemt tidsudsnit, sekvens 4, kan man se hvor mange temaglidninger der gemmer sig bag den overskuelige oversigt. I sekvens 4b har læreren initiativet og formulerer som et fortolkningsforslag at teksten handler om 'linearitet vs. ulinearitet' og en yderligere modstilling, som i første omgang ikke vinder tilslutning og først meget sent igen bliver taget op i en anden form: teksten handler om 'følelse vs. fornuft'. I 4d følger disse fortolkningsforslag: 'digtet handler om skrivemådens funktion' (P9,4), 'digtet som en rumlig optik' (D3,4), 'skabelse af nyt liv' (D6,4), 'hvad er logik?' (L28) og 'tilbage til rødderne og den sande logik' (D4,3). I 4f præsenteres 'digtet handler om en mangel eller et tab' (P6,2), i 4g 'drømmens betydning' (D2,8), den antropomorfe tolkning 'vejen gennem livet' (P3,5). Og hele sekvens 4 afsluttes med et forsøg på at kombinere de to størrelser drøm og logik til en helhedsfortolkning der lyder 'teksten handler om vågen logik vs. drømmelogik' (P9,6). Læreren føler dog det samme problem som Lærer 2, nemlig forpligtelsen til at bringe den næsten usynlige naturvidenskabelige metaforik med ind i fortolkningen. Hun afbryder derfor samtalen på dette ellers spændende sted med sin præsentation af kaosteori i sekvens 5.



Man kan også isolere en bestemt fortolkningsstreng og følge dens udvikling over et længere tidsforløb, fx fortolkning 5: 'digtet handler om drømmelogik'. Fortolkningen optræder først i motivform i D2s forskrivning og bliver første gang nævnt i sekvens 4g i D2,8. Denne replik gentages umiddelbart efter i L35. Fem replikker senere kæder P3,5 motivet sammen med temaet: 'digtet handler om livets vej'. Hun forbinder drømme med det ubevidstes vejledning i hvilken vej man skal vælge gennem livet. Igen gentager læreren i L38 ordet 'drømme' umiddelbart efter P3,5, men nu drejet lidt. Det der interesserer læreren, er ikke drømmen som en manifestation af det ubevidstes vejledning, men det forhold at det er matematik der bliver rakt frem som gaver i drømme. Situationen er næsten arketypisk for den måde fortolkninger etableres på i dansktimer. Overfladisk set kunne man forledes til at sige at læreren styrer fortolkningen hen mod et sted som hun på forhånd har udset sig, men den beskrivelse er nok ikke dækkende. I det konkrete tilfælde er forudsætningen for de forskellige fortolknings eksistens ved siden af hinanden at ordet 'drøm' er komplekst. Som i hf-timen har eleverne en tendens til at vælge de konnotationer ved ordet som peger i retning af det psykologiske. Læreren tilslutter sig kommunikationen, men vælger nogle andre konnotationer som forekommer hende at være mere tro mod teksten, dvs. hun foretager en autorial læsning.

Modsætningen mellem de to læsninger fører til P9,6s interessante fortolkning: at den efterlyste ikke-lineære logik er identisk med drømmelogik. Herefter følger som nævnt lærerens oplæg om fraktaler, og drømmesporet forsvinder, indtil D3,10 nævner det igen i sekvens 6d og kæder det sammen med surrealismen, sekunderet af P9,10. I den følgende replik formulerer læreren sin første samlede fortolkning, og her er drømmene igen væk, og de dukker så op i de alternative elevfortolkninger i den følgende sekvens, 6e. Først i D4,6, derefter i P6,4. I sekvens 6f nævner læreren i L73 selv ordet, men nu i forbindelse med en litteraturhistorisk kobling til den romantiske digters drømme og anelser.

En sådan analyse bygger på en fuldstændig ombrydning af de dimensioner som systemet selv etablerer i den løbende tid. Det er kun observatøren der bagefter kan konstatere at drømmemotivet optræder i én og kun én elevs forskrivning og at det er denne forskrivning der danner grundlaget for at den pågældende elev derefter introducerer iagttagelsen i samtalen. Eftersom der aldrig sker en decideret koncentration af samtalen omkring lige netop dette motiv, er det formentlig også kun observatøren der, ved at lede alle transskriptionerne igennem, kan konstruere en tidsfølge i motivets udvikling. Og det er naturligvis også kun observatøren der, lang tid senere, kan se at et af de sidemotiver der præsenteres, P3s forslag om at digtet handler om 'livets vej', et motiv der af systemet helt fravælges som

tilslutningsgrundlag, stort set er identisk med den iagttagelse der gestalter store dele af samtalen i den tilsvarende tekstgennemgang i 2.hf. Man kan konstatere at sådan sker det, men det er umuligt at forklare hvorfor det sker. Hvorfor ingen kobler sig på P3s iagttagelse i 3.g, mens mange kobler sig på D8s tilsvarende i 2.hf, vil for evigt forblive en hemmelighed.

Selv om analysen har fokuseret på meningens sagsdimension, viser den også hvordan meningsdannelsen forløber i alle tre dimensioner på én gang i et yderst komplekst mønster som det er umuligt at overskue fuldt ud. *Sagsdimensionens* tematisering tager tid, og temafastlæggelsen kan derfor også undersøges som udslag af samtalen *tidsdimension*. Tidsdimensionens to horisonter i samtalen udgøres af nutidens fortid og nutidens fremtid, der gestalter samtalen komposition eller ligefrem dramaturgiske forløb. Fortidshorizonten udgøres fra starten af timen af teksten. Den er skrevet på et tidligere tidspunkt og markerer den tidlige grænse der hyppigst må tages hensyn til i samtalen. Men fortidshorizonten ligger ikke fast. I samtalen løb flyttes den fx fra refleksioner over tekster der er blevet gennemgået i tidligere dansktimer, Guldagers og Søren Ulrik Thomsens tekster, til affattelsestidspunktet for Søndergaards tekst og videre til et forløb gennemgået i 1. g. som bl.a. rummede en tekst af Ib Michael, hvis stof skubber fortidshorizonten bagud til 1300-tallet. Endelig sker der en voldsom horisontudvidelse i D3s sidste replikker, hvor blikket flyttes mod en tidligere, tværfaglig gennemgang af romantikken, og derfra videre til det tidspunkt hvor de romantiske tekster blev affattet. Og endelig kan man sige at D6,5s henvisning til vestlig og østlig filosofi flytter grænsen yderligere ud i en ubestemt fortid.

Fremtidshorizonten er væsentlig nemmere at holde styr på. Den går i denne time kun frem til timens slutning. Ingen i klassen ytrer sig fx om hvorvidt teksten siger noget om deres fremtidige liv. Sat på spidsen kan man sige at gymnasieeleverne i denne time er i stand til at trække på et lager af erindringer som hf-eleverne tilsyneladende slet ikke har konstrueret. Det får timen til at indgå i en større litteraturhistorisk sammenhæng, som i øvrigt fungerer også i flere af de andre observerede timer. Den ene tekstanalyse efter den anden kan hægtes op på denne sammenhæng. Til gengæld får det gymnasieeleverne til, i denne time, i en vis forstand at leve i én bagudvendt nutid, mens hf-eleverne hele tiden ser nutiden i et mere diffust fremtidslys. Analysen vedrører naturligvis kun den observerede time. Klassen brugte den følgende time, som jeg ikke observerede, på en opsamling af forløbet, og her kan tidsdimensionen have været konstrueret helt anderledes.

Der forekommer ikke markeringer af uenighed mellem eleverne, men nok mellem nogle elever og læreren momentant. Som man kan se ovenfor, er der en gruppe elever som overtager synspunkter fra hinanden og fører dem videre mod mere og mere komplekse fortolkninger. I øvrigt er *socialdimensionen* præget af at mange elever slet ikke ønsker at tale om denne tekst.

## Vidensformer

### 2.g

Der arbejdes bevidst med elevernes *kvalifikationer*. Det gælder særlig mundtlig udtryksfærdighed. Arbejdet med mundtlig udtryksfærdighed er ikke særlig systemiseret i det danske gymnasium, men læreren har udviklet sin egen systematiske metode som er beskrevet på s. 343f. Den redundans der også er et resultat af omformuleringerne, kan betragtes som en moderniseret udgave af gammeldags indlæring. Elevernes efterskrivninger dokumenterer hvilken effekt fremgangsmåden har på deres udbytte af timen, ikke blot i sagsdimensionen: næsten alle elever ender, på trods af deres beskedne forståelse før gennemgangen, med at have en fortolkning, men også i socialdimensionen: det er muligt for observatøren at sætte elevnavne på de enkelte fortolkninger; de ejes af eleverne, ikke af læreren.

Læreren krav om omformuleringer er i det foregående blevet betragtet som bidrag til elevernes kvalifikationsudvikling, men de kan også beskrives som elementer på det trindhøjere niveau som udvikling af kompetencer udgør. Læreren forlanger ikke blot gentagelser af P9s og D7s indlæg, men også refleksion over hvilken rolle de spiller i klassens arbejde. ”Vi skal jo også kunne tage det til os”, som hun udtrykker det. Elevernes tøvende reaktion er et tegn på at omformuleringen kræver *refleksionskompetence*. Det er muligvis de elever der selv deltager aktivt i omformuleringerne der får mest udbytte af dem, men der er ingen problemer med at dokumentere hvilken læringseffekt refleksionsarbejdet har også på de tavse. Det fremgår med al ønskelig tydelighed af efterskrivningerne.

Udviklingen af systemets *relationskompetence* ytrer sig i mønstret af fremmediagttagelser. Som de to øvrige lærere har Lærer 1 besluttet sig til at det er nødvendigt at inddrage et helt andet system, det naturvidenskabelige, for at forstå Søndergaards tekst. Lærer 1 benytter sig af at der i et subsystem, det populærvidenskabelige, allerede er foretaget en brugbar transformation af den videnskabelige viden. Perspektivet udbredes herved til et alment dannelsesperspektiv, idet journalisten har konstrueret en historie baseret på kaosteoriens anvendelighed på en lang række områder, kombineret med en historie om hvordan danske kunstnere, videnskabsmænd og ingeniører kan være med i den internationale elite.

Elevernes brug af denne fortælling siger noget væsentligt om *almendannelsens* karakter i en matematikerklasse. Mens de matematiske og til dels også fysiske sider af sagen ser ud til at gå lige ind i elevernes begrebsverden, så er deres udbytte af den kulturhistoriske side temmelig diffus. Den elev som fremlægger artiklen, kender ikke de i øvrigt berømte personer der nævnes i artiklen, og hendes formidling af hvad de har præsteret, bliver derfor sprogligt uklare. Læreren vælger ikke at kaste sig ud i en formidling af den nødvendige kulturhistoriske viden, hvilket ellers må have været en stor fristelse, men i stedet at kvalificere elevernes formuleringer om det matematiske sådan at de kan forstås i et almindeligt sprog. Det bevirker en udvikling af refleksionskompetencen, men faktisk kan man ikke ønske sig noget bedre eksempel på hvordan oparbejdelsen af kvalifikationer, refleksions- og relationskompetence og dannelse kan foregå synkront. Bl.a. gennem brug af audiovisuelle midler, opstilling af formler på tavlen, en lærer og en elev i samtidig aktion på scenen, med kommentarer fra klassen osv. En meget kompleks, næsten kaotisk, situation der ordner sig i de smukkeste interaktionsmønstre.

Idet læreren går så langt uden for litteraturens område som hun gør, er vi på vej over i en gestaltning af timen som *kultur-* snarere end som *litteraturundervisning*. Problemstillingen: er dansk et kultur- eller et litteraturfag dukker op med mellemrum, jf. s. 5. Før ca. 1960 var de to former for formidling ikke tydeligt uddifferentieret. De meget udskældte noter til *Falkenstjerne* var kulturformidlende. Skellet kom først ind med den borgerlige dannelses forfald og nærlæsningens sejrsgang. I løbet af 1970'erne og 80'erne optrådte der en række helingsforsøg, fx i form af tværfaglig undervisning, anvendelse af mentalitetshistorie o.l., men udviklingen fra midten af 1980'erne har medført en fornyet koncentration om det specifikt litterære der, som nævnt på s. 178, fx kan aflæses i udviklingen i grundbøgerne til den historiske læsning.

*Kreativitet* er der, hvis kommunikationen indeholder tegn på at den er i stand til at iagttage forudsætningerne for de kompetencer der er under udvikling. Ifølge Lars Qvortrup kan man ikke forvente kreativitet i almindelig undervisning. De eksempler han anvender til at illustrere begrebet med, henviser til praktiske situationer. Man udvikler sit eget værktøj, eller man bliver undervist i en slags mesterlære i kreative fag. Af lærerinterviewet fremgår det at læreren indtil ganske kort før timen ikke havde planlagt hvordan den skulle gennemføres. Ligesom de to andre lærere har hun ingen særlige forudsætninger for at gennemgå netop denne tekst. Hun ved ikke så meget om moderne naturvidenskab, og det fremgår af interviewet at Søndergaard langt fra hører til hendes yndlingsforfattere. Så for lærerens vedkommende har denne time i et eller andet omfang betydet at der

måtte tænkes nyt og kreativt. Det er denne kreativitet hun forsøger at overføre til eleverne gennem sine omformuleringsøvelser. Også den fremlæggende elev har tænkt kreativt da hun skulle illustrere det gyldne snit. Hun gør det som nævnt ved at henvise til sin egen kropps proportioner.

Endnu et sted viser kreativitet sig, nemlig i en af elevernes skrivninger. D12 har i sin førskrivning skrevet: ”1. Der er mening i verdens galskab. 2. Uforudsigelig forudsigelighed.” På bagsiden står der imidlertid dette digt:

”et placebo surogat som sukkertop for min tørstende sjæl  
faktiske hændelser på vandretur i uvirksomhedens land.  
Jeg, en dampmaskine på vej mod fremmed land  
spinder tanker af guld, tager imod håb og  
fortvivelse som var de mine hjertevenner.  
Udstødelsen er lang”

D12s efterskrivning ser således ud: ”1. Vi er en del af naturen men har ikke nemt ved at se logikken, som vi godt ved er der, men det er hvad gør den så smuk, fordi vi lever efter den.” Også her er der tilføjet noget på bagsiden af papiret: ”Min banjo er udtryk for uafhængighed.”

Hans officielle førskrivning er stillet op som to paradokser, det ene som et kendt ordsprog. Bagsidedigtet er ikke skrevet i Søndergaards sprogtone, selv om der er to tilknytningspunkter: begge steder danner en vandretur den let episke ramme om den paradoksale tekst. Hvis man skal være dansklærerfiffig, kan man nok både finde lidt Johs. V. Jensen og lidt Rifbjerg i sprogtonen + en patetisk tone som er aldeles fremmed for de to. Det er ikke digtformen i sig selv der gør dette indslag kreativt. Det er forsøget på at gå bag om den viden som ligger i de seriøse fortolkninger og bearbejde den på en anden måde. Om forsøget er vellykket, og om det er alvorligt ment, kan observationen ikke afgøre.

## 2.hf

Vanskelighederne med at forstå teksten gør at næsten al koncentrationen er rettet mod den indholdsmæssige analyse. Men hvad der særlig kommer til syne på en interessant måde i denne time er et forhold af brændende interesse. Hvordan overføres  *kvalifikationer* fra den situation hvor de er erhvervet, til andre situationer? Eller sagt på en anden måde: hvordan transformeres kvalifikationer til *kompetencer*? Eleverne konfronteres i digtet og i lærerens ytringer med et par kernebegreber fra

mængdelæren der viser sig at kunne bruges på en tekstanalyse. Men det er ikke nemt. Den største forhindring viser sig at bestå i at elevernes forståelse af mængdelæren er bundet til anvendelsen af en bestemt faglig terminologi. At udvikle begrebsfasthed er et mål for al faglig undervisning, og den skal der ikke rokkes ved her, men begrebsfasthed er ikke identisk med forståelse, og undervisning i begrebstilegnelse må derfor suppleres med en undervisning der fremmer forståelsen. Digteren og læreren bruger begreberne 'fællesmængde' og 'delmængde', men de fænomener som disse begreber benævner, genkender eleverne ikke fordi de i stedet har lært begrebet 'komplementære mængder'.

Lærerens metode til at få eleverne til at aktivere denne viden bygger på to elementer. Det ene er at gå dem på klingen i en samtale der vender op og ned på lærer-elev-forholdet, dvs. de skal forklare læreren hvad de har lært i matematiktimerne. Det andet er at bruge tegninger på tavlen. Herefter kan analysen fortsætte. Det kan desværre ikke dokumenteres om episoden udviklede elevernes kompetencer, de matematiske og tekstlæsningsmæssige, så det må forblive et trosspørgsmål, men denne didaktiske metode kunne blive et nyttigt redskab i fremtidens 'samspil mellem fagene'.

Endnu mere tilspidset bliver spørgsmålet om overføring af viden fra et fag til et andet i forbindelse med de foredrag om fraktaler og kaosteori som forekommer i alle tre klasser. Jeg er ude af stand til at give en faglig bedømmelse af de tre foredrag, men situationen må give anledning til principielle overvejelser. Er det rimeligt på gymnasialt niveau at dansklærerne inddrager stof som de ikke har *faglige* forudsætninger for at undervise i?<sup>20</sup> Der er naturligvis to holdninger til den sag, og min egen holdning er at hvis ikke dansklærerne har lov til det, så er det ikke muligt at gennemføre en almindende litteraturundervisning. Forfattere bygger på mange slags specialviden når de skriver deres bøger, og den viden er dansklæreren i mange tilfælde nødt til at forholde sig til i undervisningen. Situationen i disse timer er blot tilspidset fordi der er tale om viden som er forholdsvis ny og stammer fra naturvidenskaberne.

Som tidligere nævnt består påfaldende mange af efterskrivningerne i denne klasse blot i korte konstateringer af at "jeg har ikke ændret opfattelse af teksten" eller evt. "jeg forstår teksten bedre nu". Disse ytringer kan fortolkes som et tegn på at *refleksionskompetencen* ikke er så udviklet, men der er også tegn på det modsatte. Lærerens vigtigste redskab til at fremme refleksionskompetencen er nok skrivningen på tavlen og hendes inddragelse af eleverne i arbejdet med at få skrevet det rigtige og

---

<sup>20</sup> Disse overvejelser gælder alle tre observerede timer. I 2.g benytter læreren ganske vist en avisartikel som mellemlid i formidlingen. Man kunne så spørge: er avisartikler et rimeligt undervisningsmateriale når det gælder denne type stof?

placeret det det rigtige sted. At denne aktivitet udvikler hele det sociale systems refleksionskompetence, ses fx af at en elev kritiserer tavlenotaterne, hvorefter læreren får ham til at komme med et alternativt forslag som derefter anvendes til en ændring af notaterne. D2s tidligere omtalte forsøg på at abstrahere D8s og P8s uenighed væk er helt ud i den sproglige form udtryk for refleksionskompetence. Andre eksempler viser at D2 også i andre sammenhænge er i stand til at betragte sin egen og systemets opfattelse og revidere den.

Det er et påfaldende træk ved *relationskompetencen* at læreren og eleverne iagttager delvis forskellige dele af omverdenen for at nå frem til en forståelse. Eleverne har en helt udpræget tendens til at gå på opdagelse i egne erfaringer og problemstillinger uden for skolen. Deres forsøg er ikke uinteressante, de bliver relateret til træk i teksterne, og læreren bakker dem op med opmuntrende kommentarer og tavlenotater, men det er enkeltstående iagttagelser der ikke indgår i et netværk med andre træk i teksterne, og læreren arbejder derfor også på at få eleverne til at se andre dele af teksten og omverdenen.

De psykiske systemers iagttagelse af hinanden spiller selvfølgelig en stor rolle. Taleturene går helt ubesværet. Det er tydeligt at der er tale om en klasse som har indarbejdet bestemte mønstre for kommunikation, for det meste hensigtsmæssige mønstre. Undtagelsen er den flere gange omtalte kamp mellem D8 og P8 om den rette fortolkning. Tonen i samtalen er fri, og der er mange spontane bemærkninger. Læreren indgår fuldstændig naturligt i mønstrene, og det fremgår også at personligt kendskab til eleverne spiller en rolle for hendes undervisning.

Hf-timen afviger tydeligt fra gymnasietimerne i henseende til udvikling af kvalifikationer og kompetencer, men den viser også noget om danskundervisningens *creative* potentiale. Helt udpræget selvfølgelig i tegningerne, der lokker eleverne til at tænke i uvante baner. Men klassesamtalens uformelle præg ser også ud til at påvirke kreativiteten. At læreren ikke optræder belærende, men er lydhør, har tilsyneladende den virkning at eleverne uden at betænke sig fremsætter usikre fortolkningsforslag som appellerer til ekskursioner ret langt væk fra teksten. Lærerens rolle består i at sikre at diskussionen ikke forsvinder i en formløshed der ikke er kreativ, og det er denne balance timen lever eller dør af. I de tilfælde hvor læreren siger fra, accepterer eleverne det øjeblikkelig. Det er rimeligt at sige at man i hf-

timen kan se en anden *kultur* end i gymnasietimerne. Der er dog snævre grænser for hvor meget man kan slutte ud fra et så lille materiale som dette.<sup>21</sup>

Dette fører ind i en diskussion om *dannelsesdimensionen*. I teksten møder eleverne en dannelse som hviler på utraditionelle refleksioner over menneskets forhold til naturen. Jeg finder at Søndergaards tekster på dette punkt er udtryk for hvad Qvortrup kalder hypermoderne, ironisk dannelse, præget af en polycentrisk semantik. Om Søndergaards tekst faktisk indskriver sig i en sådan ny dannelse, vil blive diskuteret nedenfor (se s. 387f.). Her går jeg ud fra at det er tilfældet. Om denne dannelseskonception er i overensstemmelse med lærerens egen, ved jeg ikke, men hendes didaktiske metode passer til den fordi hun er åben over for tekstens kontingente karakter og over for elevernes famlende forsøg på at forstå den. Lars Henrik Schmidt hævder i sin analyse af utraditionel dannelse: ”Afmagten er simpelthen porten til det andet menneske”, og drager den konklusion at undervisningen må indrettes efter princippet: ”Det mindst ringe, jeg kan gøre, er at tage ansvaret for, at du gives mulighed for at yde dit ypperste”<sup>22</sup>. Det forekommer mig at en sådan dannelse realiseres i denne time.

Hos eleverne finder man andre former for dannelse. Den dannelse der ligger bag elevernes store interesse for psykologiserende fortolkninger er ikke polycentrisk, men antropocentrisk. De synes at mene at det må kunne lade sig gøre gennem fortolkningen at komme frem til en forståelse af et menneskeligt rationale i teksten. Et par elevs fortolkning peger oven i købet helt bagud mod en deocentrisk fortolkning. I denne optik drejer teksten sig om en gudgiven orden som vi mennesker gør bedst i at underkaste os.

Men der er også elever hvis udsagn tyder på en mere moderne form for dannelse. Man kan se den hos P6 og D5 når de, ganske vist uden at det bliver helt klart hvilke konsekvenser deres motiviske fortolkninger har, taler om at teksterne nok handler om ’tid’. Det de er opmærksomme på, er formentlig at tiden er indskrevet i teksterne som et forandringsvilkår der bl.a. bevirker at personskildringen bliver mere konturløs end i ældre litteratur. Der kan netop *ikke* fremanalyseres et menneskeligt rationale. Det er en lignende oplevelse af samme tekst der har fået Frederik Tygstrup<sup>23</sup> til at analysere den vha. Bakhtins begreb ’kronotop’, begreb for et tids-steds-kontinuum hvor personerne kommer til syne som en slags fortætninger af tid og rum (se s. 381).

---

<sup>21</sup> Og man kan heller ikke bruge Gleerups og Wiedemanns analyse af de forskellige kulturer i ungdomsuddannelserne fordi de ikke omhandler hf. Gleerup & Wiedemann 2001.

<sup>22</sup> Schmidt 1999:281.

<sup>23</sup> Tygstrup 2000.



Hos P1 kan man muligvis finde en lidt anden udgave af polycentrisk dannelse. Måske kan hendes tidligere omtalte tegning og hendes overvejelser over den (se s. 329) fortolkes som tegn på den omtalte 'alvorlige ironi'. Det er tydeligt at P1 har en aktie i den klassiske dannelse, som formentlig stammer fra (op)læsning af H.C. Andersens eventyr som barn. Nu er der meget langt fra *Snedronningen* til Søndergaards tekst, og når P1 associerer fra den ene til den anden, konstrueres Søndergaards tekst i hendes bevidsthed som en intertekstuel kommentar til H.C. Andersen og dermed til almindannelsen. En påstand om en intertekstuel forbindelse mellem så heterogene tekster fremkalder en ironisk effekt, og den ville i nogle udformninger kunne fremsættes humoristisk, pudsigt eller måske ligefrem farceagtigt. Men sådan formulerer P1 den ikke. Hun tager den alvorligt, og Alvoren består i at tekstiagttagelsen kædes sammen med et etisk element. Det der har gjort indtryk på P1, er den fare de skildrede personer svæver i. Herved adskiller hendes tekstiagttagelse sig fra D4s og specielt D2s fornemmelse for at Søndergaards tekster indeholder suspense-træk. Også de bevæger sig ud i et ironisk område, men det er tvivlsomt om der er nogen særlig alvor forbundet med deres iagttagelser.

Lærerens holdning kommer tydeligst frem i de fortolkninger hun præsenterer af de to tekster. Hvis man, som hun gør, fortolker Tekst 2 som en tekst om talehandlinger, er man også langt væk fra en traditionel antropocentrisk opfattelse. Lærerens holdning kommer desuden frem i hendes kommentarer til hendes egen fortolkning af Tekst 1 som en tekst om og af fraktale strukturer. Den præsenteres netop som et tilbud der måske kan få eleverne til at 'yde deres ypperste' – selv om de muligvis ikke tager mod tilbudet på stående fod.

### 3.g

Timen indøver flere af de traditionelle danskfaglige  *kvalifikationer*, og der henvises til pointer som er kommet frem under behandlingen af andre tekster, men omtalen er mest igangsættende.

Gennemgangen bygger på en del analytiske færdigheder og litteraturhistorisk viden som eleverne allerede besidder og som yderligere øges i løbet af timen.

Hvis man sammenligner de enkelte elevers førskrivning med deres bidrag til klasesamtalen, kan man godt se eksempler på at klassen har øget sin *refleksionskompetence*. Det tydeligste eksempel er den indflydelse læreroplægget om kaosteori har. Det får fx D6 til at ændre kriterier for sin forståelse af teksten, og dette er et tydeligt tegn på at hans indlæg er præget af refleksionskompetence. Herefter ændrer hele klasesamtalen også karakter, og man kan i det hele taget sige at den fremadskridende

tolkning af teksten udelukkende lader sig gennemføre ved at det sociale system anvender og udvikler sin refleksionskompetence. I modsat fald ville samtalen bare have bevæget sig lineært fremad mod en på forhånd fastlagt løsning, fx en korrekt indplacering af Søndergaard i en bestemt litterær isme e.l. Det er sværere at konstatere om disse ændringer er af en sådan karakter at de også irriterer de omgivende psykiske systemer tilstrækkeligt til at de ændrer kriterier og udvikler deres refleksionskompetence varigt.

Arbejdet med *relationskompetencen* ses også i lærerens oplæg. Kaosteori og teorier om naturen i det hele taget hører ganske givet til i en litteraturtimes omverden, normalt langt ude i en omverden der aldrig bliver iagttaget fra netop en dansktimes position. Der er undtagelser der er så veletablerede at de efterhånden er blevet en del af litteraturundervisningen. Fx kan man dårligt kalde det for en fremmediagttagelse at man i en time om naturalisme inddrager viden om naturvidenskabernes udvikling i 1800-tallet. Den viden er fx for længst indskrevet i lærebøgerne i en form som er velkendt for dansklærere og –elever - men som kan virke overraskende på fx fysiklærere<sup>24</sup>. Den naturvidenskabelige erkendelse som man opererer med i dansktimerne, er blevet en del af litteraturundervisningens autopoietiske bestræbelser på selvreproduktion. Det er de forskellige fags lukkede, autopoietiske karakter der er årsagen til den ringe overføringsværdi fra det ene fag til det andet i undervisningen, ikke elevernes manglende evner. Dette er en af de vigtigste erkendelser brugen af systemteoretisk analyse af undervisning kan give. Men i disse timer bliver der brudt nyt land.

Turtagning er et eksempel på at relations- og refleksionskompetence udvikles sammen. Når elever starter i en ny klasse, kender de ikke hinanden, og en stor del af deres tid går med at opøve relationskompetencen: dvs. evnen til at iagttage de øvrige elever. Efterhånden påvirker disse oprindeligt uforudsigelige iagttagelser det kommunikative system på en sådan måde at der opstår en bestemt forventningsstruktur. Man ser ikke de andre i klassen som fremmede systemer længere, men oplever deres bidrag til kommunikationen som enten forventelige eller overraskende. Herved reducerer systemet omverdenskomplesitet, men samtidig falder informationsværdien i elevernes bidrag til samtalen. Og det samme gælder selvfølgelig også for en lærers bidrag. Når man er langt henne i 3.g, er man tit i en situation hvor samtalen glider næsten af sig selv, og hvor man i sine replikker kan bygge på indforstået fælles viden. Som eksempel kan man tage følgende replikskifte:

---

<sup>24</sup> Jeg har tidligere haft lejlighed til at læse en fysiklærers kommentar til forskellige afsnit om naturvidenskabernes indflydelse på mentaliteten i en lærebog i historisk læsning som jeg var med til at skrive for nogle år siden. Det var anskuelsesundervisning i hvordan noget man tror er fælles stof, alligevel er helt forskelligt alt efter hvilket systems kommunikation det er en del af. Fysiklæreren var ret overrasket over fremstillingen og gjorde kraftigt opmærksom på at han ville have skrevet om emnet på en anden måde.

D6,7: *Jamen hvis man tager sådan noget som Troubadurens lærling som vi læste i 1.g, så kunne man også sige at der er, der var det der samfund, religionen, og der er jo den her orden. Men så kom der så noget som ødelagde den orden som skabte kaos som egentlig var bedre og mere kosmisk end det der egentlig var før. Som var et bedre samfund som kom ud af at der egentlig var en tilfældighed eller man kom et sted hen.*

L46: *Tænk på pestens fodspor, der var kaos, og det var så udgangspunkt for nyt liv.*

D6 går ud fra at de andre elever også kan huske *Troubadurens lærling*, men han er ikke mere sikker end at han både nævner at den blev læst i 1.g og giver et lille referat af den pointe i bogen som har hans interesse her. Den følgende sætning er i skriftsproglig grammatisk henseende ukorrekt og ser også i semantisk henseende mærkværdig ud – men der gælder ikke samme regler i talesprog som i skriftsprog. Sætningen indeholder den oplysning der skal forklare de andre hvorfor D6 forbinder lærerens oplæg om kaosteori med Ib Michaels bog: forbindelsen ligger i ordet ”tilfældighed”. Det kan ikke afgøres om de andre elever forstår denne trods alt kryptiske henvisning eller ej, men læreren gør, for hun føjer yderligere et manglende led til: den omtalte tilfældighed der medfører uoverskuelige konsekvenser, er pesten. Heller ikke denne sætning er forståelig hvis ikke læreren stoler på at eleverne er i stand til at fange den. Hun henviser til det sociale systems fælles erindring.

Derved bliver lærerens sidste bemærkning et tegn på at hun benytter sig af den sidste kompetenceform som Qvortrup nævner: *meningskompetence*. Den gror ud af systemets tendens til at falde til hvile i nogle fællesværdier<sup>25</sup>. Læreren går ud fra at klassen i løbet af sin næsten tre år gamle kommunikation bl.a. har opereret ud fra en meningshorisont hvori indgår pointer fra læsningen af *Troubadurens lærling*. Samtidig styrker hun meningskompetencen ved atter at nævne den fælles viden.

Konkluderende mener jeg at man kan slå fast at litteraturundervisning i helt eminent grad er kompetenceudviklende, og at dette potentiale også i høj grad bliver udnyttet og videreudviklet i denne time. Når der er grund til at dvæle ved den konklusion, skyldes det bl.a. at det ikke er altid at litteraturundervisningen af omverdenen bliver godskrevet denne kvalitet. Overfladisk set kunne den citerede ordveksling godt fremstå som et par mere eller mindre tilfældige bemærkninger, eller ligefrem som hyggesnak. Herregud, læreren og en elev udveksler fælles minder om fortidens bedrifter, ligesom når gamle venner mødes på gaden. Men der er ikke tale om hyggesnak, men om faglig kompetenceudvikling. Hvis manøvren lykkes – hvilket vi dog desværre ikke kan vide om lige netop

---

<sup>25</sup> Der tænkes på det mærkelige systemteoretiske begreb 'eigen-values'.

denne gjorde – vil eleverne i denne klasse for fremtiden vide noget om forholdet mellem *Troubadurens lærling* og 1990'ernes litteratur, om forholdet mellem strukturdannelse i historien, en litterær tekst og naturen, i en fortællende form som er ret let at huske. Det er ikke så lidt.

Der er tilløb til *kreativitet* i lærerens refleksioner over hvordan undervisningsforløbet alternativt kunne organiseres gennem inddragelse af en matematiklærer. På det højeste niveau blandt vidensformerne befinder begrebet *kultur* sig. Som Lars Qvortrup skriver, er dette pr. definition et kollektivt begreb. Det eneste tegn på at der i denne klasse sker en problematisering af den herskende gymnasiekultur, kommer til syne i elevinterviewet hvor de deltagende elever reflekterer over undervisningens form. Men disse refleksioner er der ingen spor af i timen. Denne klasse er effektivt socialiseret ind i en kendt gymnasiekultur.

Det modsvarende individuelle begreb er Qvortrups begreb om *den almene dannelse*. Det har jeg kort været inde på ovenfor. Beskæftigelsen med en tekst som Søndergaards skulle derfor gerne pege frem mod at eleverne får mulighed for at forstå dette vilkår. Og spørgsmålet er nu: fremgår det af timen, at de gør det?

Det fremgår faktisk meget klart. Det dokumenteres i sekvens 6e. Da læreren er kommet i havn med sin første fortolkning: at Søndergaard er holist, fremsætter D4 en bemærkning der straks sender fortolkningen ud i oprørte vande igen. Fortolkningen tager ikke højde for den frustration D4 mener udtrykkes i digtet, og han støttes straks af D2. Det er læreren ikke enig i, men det er ikke det som er det vigtige. Gennem sin adfærd demonstrerer hun at denne alternative tolkning kan gøres til genstand for samtale og dermed også er en del af systemet. I en sådan diskussionsform ligger efter min opfattelse ansatserne til den ny dannelse som dansktimerne således sagtens kan bidrage til. De yderpunkter der ikke har fremtiden for sig, er en fastholden af forestillingen om at det er objektivt afgørligt hvilken tolkning der er den korrekte, og den modsatte yderlighed: at man på postmodernistisk vis anser alle tolkninger for lige gyldige og dermed ligegyldige. Spændingen kan fastholdes på et fagligt, demokratisk grundlag.

Faktisk er D4s modstand en medvirkende årsag til at læreren formulerer en ny helhedstolkning af teksten, som peger i en helt anden retning, nemlig at digtet måske snarere, eller også, handler om litteraturens funktion: at man gennem litteraturen kan omgås de omtalte kaotiske vilkår på en måde så man ikke fuldstændig mister orienteringen. Denne nye fortolkning bygger delvis på en rekurs tilbage til

den ret sofistikerede diskussion tidligere i timen om Søndergaards metaforbrug. Diskussionen fører til en række iagttagelser af metakarakter. Hvad kan Søndergaards mærkelige metaforer egentlig bruges til? Ifølge Luhmann er det simpelthen kunstens og litteraturens opgave at fremkalde spørgsmålet: hvad skal dette dog betyde? og i denne time fører spørgsmålet i sidste instans til en samlet fortolkning af teksten. Et andet interessant aspekt i den vending samtalen tager mod slutningen, er at lærerens reaktion på D4s indvendinger måske bedst kan forstås ved hjælp af Batesons double bind-begreb.<sup>26</sup> Læreren er bundet både til den fortolkning som hun har arbejdet på at bygge op og til hensynet til elevernes begrundede betænkeligheder ved den. Af denne dobbelte binding opstår et problem som kun kan løses kreativt, hvilket sker med lærerens nye fortolkning.

### **Kognitiv litteratur**

Tekstens kognitive karakter sætter nogle bestemte grænser for gennemgangene. Det mest påfaldende træk er at ingen af de tre lærere forsøger at gennemføre en analyse uden at give klasserne en baggrundsorientering i den naturvidenskabelige eller filosofiske viden som er nødvendig for at forstå teksterne. Den måde denne viden bliver præsenteret på og hvornår i timens forløb det sker, konstituerer forløbet og i et vist omfang fortolkningen.

Det er i Søndergaard-timerne at forskellene mellem de tre læreres 'stærke pædagogiske idéer' bliver mest tydelige. Lærer 1 kombinerer litteraturlæsning og sprogligt arbejde og kræver af eleverne at de skærper deres mundtlige udtryksfærdighed gennem omformateringer. Lærer 2 bruger spørgeteknik og tavlebrug sådan at eleverne ikke blot formulerer iagttagelser, men også selv sætter disse iagttagelser ind i den samlede fortolkning som tavlen er en grafisk gengivelse af. Dette kræver en vis metabevisthed. Lærer 3 kombinerer en klassisk undervisning med dens krav om nøjagtige tekstiagttagelser der leder frem mod en bestemt fortolkning af teksten, med en åbenhed over for alternative fortolkningsforslag.

Analyserne dokumenterer hvordan fortolkningen af teksten bliver til gennem en uhyre kompleks konstruktion af systemets, dvs. den kommunikerende klasses, meningsdimensioner. Det dokumenteres også at næsten alle elever lærer gennem denne proces. Udfordringen i denne time er imidlertid langt større end i de to andre. Det skyldes at den form for dannelse som teksten giver et tilbud om, ligger ret fjernt fra den almene dannelse som er gængs i gymnasiet. Søndergaards tekster er ganske vist langt fra outrerede eksempler på tekster fra 'det åbne felt', men ligner i mange henseender klassiske centrallyriske tekster. Deres udfordring til læseren består i den mangestemmige, polycentriske, åbne udsigelse – det er

---

<sup>26</sup> Bateson 1998b.

næsten ikke til at fastslå hvem der taler, men den største udfordring skyldes tekstens refleksion af en udvikling i naturvidenskaberne og erkendelsesteorien som ganske vist efterhånden har næsten 100 år på bagen, men som ikke rigtigt indgår i gymnasiets almene dannelse. At dette forhold bliver synligt i timerne, skyldes ikke de tre lærere eller de allerseneste års udvikling i gymnasiet; det kan man se i Finn Hauberg Mortensens<sup>27</sup> artikel *Dans(k) på skæret* fra 1986. Her peges på faren for humanioras og dansks isolering i forhold til den almene viden og dannelse som udvikles i natur- og samfundsvidenskaberne. Men faren er ikke blevet mindre i de forløbne næsten 20 år. Hvilket forhold Søndergaard selv og det litterære system har til denne dannelse, kan ses i det følgende kapitel.

---

<sup>27</sup> Mortensen 2003d (1986).

## Kapitel 14. Søndergaard anvendt

Berettigelsen af det gymnasiale danskfags litteraturundervisning afhænger af at den iagttager det fungerende litterære system. De forskellige funktionssystemer fungerer ved at iagttage sig selv og hinanden og levere ydelser til hinanden og samfundet som helhed. Det litteraturen kan yde til skolen, er tekster der lægger op til kommunikation, dvs. både nogle genstande og nogle metoder. Litteraturens metode udvikler sig i takt med at den skrives og diskuteres. Hvis skolen skal forholde sig til litteratur som metode, sker det bedst ved at iagttage litteraturen mens den bliver til.

Funktionelt set bliver ældre litteratur stadig til så længe den er genstand for en autorial læsning i det litterære system. Hvis man organiserer en litteraturundervisning på grundlag af en kanon, som ifølge sagens natur består af værker der er blevet vejet og fundet tunge nok i en kommunikation der er forløbet over en årrække, er det derfor ret afgørende hvilket system kanon er blevet til i. En skolekanon der mere eller mindre har løsrevet sig fra kommunikationen i det litterære system, er udtryk for en selviagttagelse der risikerer at ende i solipsisme<sup>1</sup>. Dette kapitel søger at belyse hvordan man i gymnasiets danskfag anvender det litterære systems ydelser<sup>2</sup> i tilfældet Morten Søndergaard.

Kapitlet rummer en kort receptionsanalyse. Hvordan er Morten Søndergaards forfatterskab blevet iagttaget af og konstrueret som en del af det litterære system i Danmark? Når det kun er Søndergaards forfatterskab der bliver analyseret på denne måde, havde det oprindeligt rent praktiske årsager. Det viste sig ressourcemæssigt umuligt at gennemføre receptionsanalyser af alle tre forfatterskaber, og Søndergaards forfatterskab er det omfangsmæssigt mest overkommelige. Siden har der vist sig den ekstra pointe at det er i Søndergaard-timerne at litteraturundervisningens principielle problemer og muligheder viser sig tydeligst. Søndergaards tekster har udviklet sig længst væk fra den modernismekonstruktion som Anne-Marie Mai og Anne Borup hævder at danskundervisningen hviler på og som bl.a. kan betragtes som et resultat af 40 års selviagttagelser. Søndergaards tekster stiller

---

<sup>1</sup> Problemet bliver måske tydeligere hvis man sammenligner med et fysikfag der ikke konditionerede sig selv gennem iagttagelser i videnskabsfaget. Det betyder ikke at man skal undlade at undervise i Newtons love fordi de er gamle, men man bør ikke gøre det uden viden om hvordan de nu bliver fortolket i videnskabsfaget.

<sup>2</sup> Litteraturundervisningen er organiseret meget forskelligt fra land til land og er i øvrigt underkastet både lange, betydningsfulde ændringer og forbigående kulturelle konjunkturer. Man vil formentlig til hver en tid finde mennesker der er henholdsvis 'anciens' og 'modernes'. Man kan få et, meget subjektivt, indtryk af konjunkturerne i USA ved fx at læse Ole Thyssens og Urs Stähelis interview med Hans Ulrich Gumbrecht, Thyssen & Stäheli 2003. Kampen står mellem identitetsskabende temaundervisning og nærlæsning af klassikere. Ifølge Gumbrecht hænger temalæsningen hans studerende på Stanford ud af halsen fordi de er blevet indoktrineret med den i high school. De vil hellere have klassikerlæsning. Sådan veksler konjunkturerne, men i denne afhandling forsøges det at gå bag om konjunkturbestemte holdninger ved at gennemføre en begrebslig analyse.

derfor skolen over for en udfordring af den ”fagets naturtilstand” som også *Fremtidens danskfag* omtaler som problematisk, se s. 6.

## Kilder

Fremgangsmåden i analysen er den at jeg først analyserer tre kernetekster. De er valgt fordi jeg har skønnet at de kommer tættest på Søndergaards egen opfattelse af hans egne tekster og den skriveproces der ligger til grund for dem. Den ene tekst er skrevet af Søndergaard selv, de to andre bygger på lange interview med ham. Derefter inddrages synspunkter fra en række andre interview. Det næste skridt er analyse af en række anmeldelser af Søndergaards bøger. Endelig behandles tre litteraturteoretiske artikler om Søndergaard<sup>3</sup>.

---

### <sup>3</sup> Kernetekster

- Søndergaard, Morten. (1997). Kort over tiden. Foredrag på Københavns Universitet 29.3.1996. I Conrad, N.A. (ed.) (1997). *Perspektiver i nyere dansk litteratur*. Hellerup: Forlaget Spring. Og *Kritik nr. 125-26*, 1997.
- Nielsen, Carsten Rene. (1996). Den utydelige grænse mellem kaos og orden. *Ildfisken 14*, 1996.
- Bohm, Claus. (2000). *Digter. En film om 10 danske digtere*.

### Interview

- Conrad, Neal Ashley. (1998): At komme ud af et digt. *Weekendavisen 24.7.1998*.
- Bak, Janne Breinholt. (1999). Som et krystal der ridser i en sky. En samtale mellem lyrikeren Morten Søndergaard og Janne Breinholt Bak. *Spring 14*, 1999. Hellerup: Forlaget Spring.
- Sørensen, Dorte Hygum. (2000). Ord skal tages bogstaveligt. *Politiken 14.10.2000*.
- Syberg, Karen. (2000). Verden er jo ret vild. *Information 14.-15.10.2000*.
- Bramming, Pernille. (2000). Hvad er et menneske?. *Aktuelt 18.10.2000*.
- Jensen, Kristian Ditlev. (2000) Flyvetur med myten. *Berlingske Tidende 17.10.2000*.
- Kaarsholm, Lotte Folke. (2002). Gid det var os, der havde skrevet den bog. *Information 24.5.2002*.

### Anmeldelser

#### Sahara i mine hænder

- Bukdahl, Lars. Brødrene pot og pande krukker. *Kristeligt Dagblad. 22.2.1993*

#### Ild og tal

- Bukdahl, Lars. Pludselige blomster. *Kristeligt Dagblad. 23.11.1994*.
- Conrad, Neal Ashley: Fortroligheden som betingelse. *Information 4.11.1994*.
- Bork, Connie. Dadaisme i 90'erne. *Politiken 4.11.1994*.
- Johansen, Jørgen. Gedigen overraskelse mellem kaos og orden. *Berlingske Tidende. 12.1.1995*.
- Højholt, Per. Originalt talent tager et stort skridt fremad. *Jyllandsposten 4.11.1994*.

#### Ubestemmeligheder

- Skyum-Nielsen, Erik. På Vesterbro en digter gik. *Information 2.12.1996*.
- Svendsen, Erik. Sådan er livet. *Jyllandsposten 17.12.1996*.
- Bukdahl, Lars. Istedgade er uendelig. *Weekendavisen. 13.12.1996*.
- Zerlang, Martin. Vesterbro-længsel. *Politiken 16.12.1996*.

#### Bier dør sovende

- Bukdahl, Lars. Bier i martiniflasken. *Weekendavisen 4.6.1998*.



## Forfatterskabet

Morten Søndergaard er født i 1964 og har haft en litterær karriere der er typisk for en del af 1990'ernes forfattere. Han er cand. phil. i litteratur, har gået på forfatterskolen, er gift med en anden dansk forfatter, Merete Pryds Helle, og har ytret sig i et stort antal genrer der ligger på tværs af gamle skel mellem genrer, medier og temaer. Han er en af ophavsmændene til tidsskriftet og litteraturperformancekollektivet *Øverste Kirurgiske*, sammen med Niels Lyngsø initiativtager bl.a. til *Brøndums Encyklopædi* 1994, han har skrevet tekster sammen med andre forfattere, fx Tomas Thøfner, bl.a. direkte til Internettet ved hjælp af tekstgenererende software, han interesserer sig efter eget udsagn lige så meget for forskellige videnskaber som for litteratur, har produceret lydkunst i radioen. Siden 2002 er han sammen med Thøfner redaktør for tidsskriftet *Hvedekorn* der i et par generationer har været udklækningssted for unge talenter. Hvis man taster 'Morten Søndergaard' på en søgemaskine på Nettet, får man indtryk af overvældende aktivitet og iderigdom. Der er dokumenter af alle mulige slags,

---

Skyum-Nielsen, Erik. Digtning som grundforskning. *Information* 2.6.1998.  
Wiemer, Liselotte. Sitrende i vadestedet. *Berlingske Tidende* 9.6.1998.

*Kompas*. CD

Andersen, Jørn Erslev. Poly, altså. *Standart nr. 4*. 2000.

*Tingenes orden*

Schou, Søren. Sortedammen. *Weekendavisen* 20.-26.10.2000.

Andersen, Jørn Erslev. Ikaros, Hesperide Erythia og Ur. *Litteraturmagasinet Standart nr. 5* (2000). Århus: Århus Universitet.

*Hypoteser for to stemmer*

Nielsen, Jakob Østergaard. Det der må ske må ske (måske). *Standart nr. 3*. 2002

### Akademiske artikler

Tygstrup, Frederik (2000). Kronotopisk identitet. *Kritik* 144, 2000. København: Gyldendal.

Hansen, Frank Sebastian (1999). En ophidset hvisken i øjnenes virvar. *Kritik* 141, 1999.  
København: Gyldendal.

Ringgaard, Dan (2001). Naturens orden er kaotisk. *Dansk Noter* 2, 2001. Frederiksberg:  
Dansk lærerforeningen.

### Andre artikler

Skyum-Nielsen, Erik (1999). In the labyrinthine desert. *Danish Literary Magazine* 15, 1999.  
København: The Danish Literature Information Centre.

Witten, Ulla Skriver (1998). Oplæsning som fortolkning. *Dansk Noter* 4, 1998. Frederiksberg:  
Dansk lærerforeningen.

Conrad, Neal Ashley (1997). 6 Portraits of Danish Poets. *Danish Literary Magazine* 11, 1997.  
København: The Danish Literature Information Centre.

Søndergaard, Morten. (2001). Jorden åbner munden. *Information* 6.8.2001.

verbalsproglige, auditive og visuelle. Og det hele ligger frit tilgængeligt. Der er tale om en anden slags offentlighed end den traditionelle forlagsstyrede litteratur i bogform<sup>4</sup>.

Sammenlignet med denne vidtspændende aktivitet syner selve det traditionelle forfatterskab foreløbig ret lille. Det består af digtsamlingerne *Sabara i mine hænder*, 1992, *Ild og tal*, 1994, kortprosabogen *Ubestemmelsersteder*, 1996, digtsamlingen *Bier dør sovende*, 1998, *Hypoteser for to stemmer*, 1998 sammen med Thøfner, romanen *Tingenes orden*, 2000, og *Hypoteser for to stemmer*, revideret version 2002. Efter denne analyses første gennemskrivning er udkommet digtsamlingen *Vinci, senere*, 2002, som blev indstillet til at være et af Danmarks to bud på tildelingen af Nordisk Råds litteraturpris 2003, kortprosasamlingen *At holde havet tilbage med en kost*, 2004, *Fedtdigte*, 2004 og kriminalromanen *Hvad øjet ikke ser*, 2004<sup>5</sup>.

Niels Lyngsø har karakteriseret Søndergaard som encyklopædist, og der er noget næsten renæssanceagtigt forslugent over hans interesser. Måske er det ikke tilfældigt at han i nogle år boede i Leonardos fødeby Vinci i Toscana. Der er næsten tale om en genoplivelse af den frie, encyklopædiske intellektuelles rolle. Hvis man vil undersøge litteraturundervisningens fremtidige muligheder i gymnasiet, er Søndergaard derfor en oplagt forfatter at fokusere på. Han viderefører en hovedlinje i europæisk og dansk litteratur samtidig med at han spreder sig ud over en række nye medier og hybridiseringer af litteratur og andre kulturformer.

Hvis man underkaster Søndergaards aktiviteter en systemteoretisk analyse, optræder de to herskende træk i et mere teoretisk lys. Det ene karakteristiske træk er en stor trang til at iagttage omverdenen, også dele af den som skønlitterære forfattere op gennem 1900-tallet gennemgående har holdt sig fra. Det gælder særlig naturvidenskaben og populærkulturen. Hvad den første interesse angår, skal man tilbage til Johs. V. Jensen og særlig J.P. Jakobsen for at finde noget tilsvarende. Men netop i 1990'erne dukkede en række forfattere op med denne interesse, særlig tydeligt Peter Høegh og Solvej Balle. Hvad den anden interesse angår, viderefører han en linje der blev lagt af særlig Dan Turell og systemdigterne i slutningen af 1960'erne. Det andet karakteristiske træk er de handlingskonsekvenser disse iagttagelser har medført: en særegen kombination af klassisk skønhed i sproget og en trang til genremæssig hybridisering. Mange af 1990'ernes forfattere er, som Søndergaard, selv professionelle litterater og

---

<sup>4</sup> Endnu et aspekt viser at denne offentlighed også er international. Under arbejdet med afhandlingen mailede jeg til Morten Søndergaard og spurgte om nogle af hans digte var oversat til engelsk. Det viste sig at det var de stort set alle sammen, og de blev sendt til mig som dokumenter ved et tryk på en knap og med beskeden om endelig at udbrede dem til alle der var interesseret.

<sup>5</sup> Skrevet sammen med Merete Pryds Helle under pseudonymet Liv Mørk, Mørk 2004.

kunne også vælge at undervise i litteratur eller arbejde som kritikere. Disse forfattere afspejler det uddannelsesmæssige boom og akademiseringen efter 1960'erne. Deraf måske det lille kræsne forfatterskab og den store kulturelle aktivitet.

### **Teksternes placering i det litterære system. Stil**

*Kerneteksternes* særlige placering i afhandlingen skyldes at de også placerer sig på en særlig måde i det litterære system. Søndergaards egen tekst er en poetik af den slags som 1980'ernes og 1990'ernes digtere har gjort til en ny genre og som Peter Stein Larsen<sup>6</sup> har analyseret en del af. Stilen er stærkt hybridiserende, en række af formuleringerne går ordret igen fra Søndergaards lyriske tekster, og hele teksten kunne muligvis regnes for et digt. I Carsten René Nielsens interview har Søndergaard selvfølgelig ordet i stor udstrækning, og her går den samme tendens igen. Tidsskriftet *Ildfisker* udgør i sig selv en særlig genre: tekster og interview med forfattere ved forfattere, særlig ved redaktøren Carsten Rene Nielsen, som også selv er lyriker. Det er et udtryk for systemets selviagttagelse på et refleksionsniveau der på én gang er abstrakt, akademisk og samtidig konkret, håndværksmæssigt-kunstnerisk. Claus Bohms film indeholder portrætter af en række toneangivende danske digtere fra 1990'erne. Her består hybridiseringen i at portrætterne for det første overlader ordet til digterne selv, bl.a. læser de op af deres tekster, for det andet er hvert portræt selv kunstnerisk udformet under inspiration fra digtene. Det akademiske indslag står Neal Ashley Conrad for, bl.a. i form af et ledsagende hefte.

Kerneteksterne er bl.a. interessante fordi man her ser hvordan litteraturen bliver brugt af digterne og litteraterne selv. Det er ikke muligt at få indblik i selve skriveprocessen, men dette er det nærmeste man kommer. Teksterne giver et indblik i den levende litteratur. Litteraturen er der ikke bare, den skabes, og forfatterne ligner dermed gymnasieeleverne mere end man får indtryk af, når forfatterne er sat på plads i historierne og teoribøgerne, pga. deres nysgerrighed og aktivitetsniveau. Og alligevel får man også indtryk af at litteraturen er noget særligt og ualmindeligt. Hvis man skal være meget pragmatisk, kunne man godt sige at kerneteksterne er lærebøger i kreativitet.

*De øvrige interview* har visse træk fælles med kerneteksterne. Også her kommer Søndergaard selvfølgelig selv til orde, men der er indbygget forskellige former for distance. Ofte er der tale om lanceringsinterview, en genre som hænger sammen med at avisernes oprindelige litterære stof, anmeldelser, i de senere år er blevet suppleret med forskellige former for kulturjournalistik. Forfattere

---

<sup>6</sup> Stein Larsen 1997, 1998.

skal markedsføres og gøres kendte, og omvendt er der, pga. uddannelseseksplosionen, opstået et stort kulturforbrugende publikum. Alle interviewene, med én undtagelse, er blevet gennemført i forbindelse med at Søndergaard har udgivet en ny bog. Undtagelsen af Janne Baks interview i tidsskriftet *Spring*. Det har karakter af en dygtig litteraturstuderendes udspørgen af forfatteren om hvad han mener med sin digtning.

Conrads interview i Weekendavisen bærer præg af interviewerens nøje kendskab til forfatterskabet og kommer tæt på kerneteksterne. Pernille Brammings interview indgår i en gennemlayoutet helsidespræsentation af forfatterskabet, mens Dorte Hygum Sørensens i Politiken og Karen Sybergs i Information er mere traditionelle. Et meget mere utraditionelt interview er Kristian Ditlev Jensens i Berlingske Tidende. Den *Flyvetur med myten* som titlen hentyder til, er dels en henvisning til Søndergaards roman som er skrevet på grundlag af Ikaros-myten, dels en henvisning til en tur med flyvebåd til Malmø, som interviewer og forfatter foretager sammen. Her er fiktive, narrative elementer brugt på en måde så man dårligt kan skelne mellem roman, sejltur, interviewer, forfatter, Malmø, Grækenland, rejsens mål og formål osv. Det må siges at være et gennemført postmodernistisk interview. Og endelig er Lotte Kaarsholms interview et forsøg på at tage højde for Internettets indflydelse på litteraturen. Interviewet foregår pr. mail, og interviewer er undervejs meget i tvivl om hvem hun egentlig interviewer, Søndergaard, Thøfner, dem begge eller evt. en helt tredje.

Disse interview udgør en mellemform mellem kerneteksterne og *anmeldelserne*. Hovedværket om anmeldelser på dansk er John Chr. Jørgensens disputats *Det danske anmelderis historie. Den litterære anmeldelses opståen og udvikling 1720-1906*<sup>7</sup>, men den behandler, som det fremgår af titlen, ikke anmeldelsens nyere udvikling. I Thomas Bredsdorff, John Chr. Jørgensen & Finn Klysners *Anmelderi. Teater og litteratur i pressen siden 1880*<sup>8</sup> er udviklingen fulgt op til 1980. John Chr. Jørgensen har selv fulgt anmelderiets udvikling videre frem i *Kulturkritikkens mestre, Danske dagbladskritikere 1900-1990*<sup>9</sup>. Endvidere viede tidsskriftet *Standart*<sup>10</sup> en sektion i sit tiårs jubilæumsnummer, nr. 1/1997, til anmeldelser af anmeldelser.

Anmeldere kan inddeles i typer efter forskellige kriterier., fx følgende som skyldes John Chr. Jørgensen: 1. Digterkritikeren. 2. Akademikeren. 3. Journalisten. Anmeldelserne vil nedenfor bl.a. blive

<sup>7</sup> Jørgensen 1994.

<sup>8</sup> Bredsdorff, Jørgensen & Klysner (eds.) 1983.

<sup>9</sup> Jørgensen 1992.

<sup>10</sup> Standart nr. 1. 1997.

karakteriseret ud fra hvilken anmeldertype de er skrevet af. Men de tre anmeldertyper kan også findes i de øvrige teksttyper. De kan fx allerede ses i den ovenstående omtale af interview med Søndergaard, selv om udviklingen i 1990'erne, som det fremgår, har fremmet forskellige hybridiseringer. En renyrkning af det akademiske ses i de tre *store behandlinger* af Søndergaards forfatterskab, selv om der selv her er forskelle. Dan Ringgaards artikel er tænkt som en introduktion til dansklæreres brug af Søndergaard og ligner derved Ulla Wittens artikel om oplæsning. Begge er trykt i Dansk lærerforeningens tidsskrift for foreningens gymnasiefraktion. De to øvrige artikler er akademiske tidsskriftartikler. Morten Søndergaards forfatterskab har mig bekendt ikke været gjort til genstand for længere akademiske afhandlinger. Endelig må Skyum-Nielsens og Conrads artikler i *Danish Literary Magazine* betragtes som eksempler på endnu en ny genre. Det er *salgsmateriale* rettet mod det internationale kunst- og litteraturmarked. Luhmann har i *Das Kunstsystem der Gesellschaft*<sup>11</sup> analyseret hvordan det autonome kunstsystem opstår i 1700-tallet som en følge af kunstens kommercialisering. Kunstkritikere var fra starten kunstkøbernes konsulenter. Derimod er det forholdsvis nyt at også litteraturen bliver markedsført. Artiklerne er et godt eksempel på hvad genren gør ved skribenten. Hvis man ikke vidste artiklerne var skrevet af Skyum-Nielsen og Conrad, ville man ikke kunne gætte det. Der er kun rudimenter af deres faglige indsigt tilbage.

## Tematik og relationer

For at koncentrere analysen er en række iagttagelser i teksterne stillet op i skemaform. Kategorien 'stil' peger på tekstens egne vigtigste stiltræk som hænger sammen med tekstens placering i det litterære system. 'Tematik': hvilke temaer i Søndergaards forfatterskab peges der på, 'Relationer': hvilke forbindelser mellem Søndergaards forfatterskab og resten af verden peges der på. *Kerneteksterne*:

	Stil	Tematik	Relationer
<b>Søndergaard</b>	Hybridisering, kognitive metaforer.	Skriveprocessen som interaktion med kaos. Digteren arbejder sammenkrummet i "den skrå tid". Digtet er en liste over en særlig form for viden. Tekstfortolkningen som aktiv og ikke-andægtig.	

<sup>11</sup> Luhmann 1997:256ff.

<b>Nielsen</b>	MS' hybridisering over for Niensens ræsonnementer.	Værket som en statue af lyd. Digtet er en ting der pumper betydning ud af kaos. Digtning er en undersøgelsesmetode der sætter grænsen mellem orden og kaos.	Hverdagssurrealisme, kognitiv semantik. Vs. Søren Ulrik Thomsen, skrifttematik, romantik, holisme, surrealisme, eksistentialisme.
<b>Bohm</b>	Billed- og lydcollager over centrale udsagn i forfatterskabet.	Flagermusebilledet: at digte er at sende signaler ud i omverdenen som en flagermus, omeletbilledet: et æg slås i stykker og danner derved grundlag for en omelet.	Fænomenologi.

Søndergaards litterære tekster og kerneteksterne ligger tæt på hinanden, både stilistisk og tematisk. Det tematiske tyngdepunkt ligger i at beskrive digtet som en metode, uden at gribe til holistiske forestillinger om altings skjulte sammenhæng som skal åbenbares i digtet. Det er påfaldende så megen energi Nielsen og Søndergaard bruger til at placere Søndergaard i det litterære felt, beslægtet med nogle forfattere, afgrænset fra andre. Det gennemgående træk er afgrænsningen i forhold til symbolismen, særlig Søren Ulrik Thomsens udgave af den. Når digtning kan anses for at være en undersøgelsesmetode, hvilket egentlig er en symbolistisk-modernistisk karakteristik, uden at stå i korrespondance med verdens enhed, skyldes det at såvel verden som digt ses som et dynamisk, forskelsproducerende kaos. Herved adskiller Søndergaards digtning sig, ifølge ham selv, fra symbolismen<sup>12</sup>. *Øvrige interview*.

	<b>Stil</b>	<b>Tematik</b>	<b>Relationer</b>
<b>Conrad</b>	Halv-akademisk, nøgtern.	Litteratur som grundforskning, som embodied consciousness.	Fænomenologi. Hverdagssurrealisme.

<sup>12</sup> Efter udgivelsen af *Vinci, senere* interviewede Jacob Hansen Søndergaard. Interviewet blev trykt i *Information*, men ligger også på nettet, Hansen 2002. Her bliver Søndergaard atter konfronteret med den opfattelse at han skulle være romantiker, men han tager afstand fra tanken fordi det romantiske 'jeg' forsøger at indtage en position som man ifølge Søndergaard ikke kan indtage: "Romantikerens problem er, at han ikke er, der hvor han tænker, og at han ikke tænker der, hvor han er. Med romantikken bliver subjektet et problem".

<b>Bak</b>	En studerendes undersøgelse, narrativ.	Digtning som alvorlig leg og ophævelse af tiden. Tid og rum som korresponderende. Litteraturens to former: liste og narrativ. (Specifik analyse af de tekster der også observeres i undervisningen). Forholdet mellem del og helhed.	Surrealisme, Borges. Vs. Bergson.
<b>Hygum</b>	Nøgtern.	Digtning som sampling af myter. Leg med sprog = laboratorieforsøg, ikke afsøgning af det underbevidste. Det mumlende sprogs betydning. Modsætningen mellem det lyriske og det narrative.	Borges, Kafka. Vs. Sonnergaard
<b>Syberg</b>	Solidarisk afsmitning fra forfatteren.	Litteratur som intertekstualitet. Empirisk analyse af flagermusebilledet. Skriveprocessens to faser: ophvirvling og refleksion. Litteratur som udforskning. Det private irrelevans.	Vild virkelighed (=hverdagsurrealisme?).
<b>Bramming</b>	Lancerende, dramatisk, hyperbolsk.	Digtning forvandler digteren. Litteratur som udforskning. Cirkularitetstemaet.	Proust, naturvidenskab. Vs. realisme.
<b>Jensen</b>	Narrativ, listeform.	Skriveprocessen som en opdagelsesrejse uden bestemt mål. Realisme-konstruktivisme problemet.	Breughel, Auden, Brandt, Luria, Borges, Jakobson, Mark Turner, Waterhouse.
<b>Kaarsholm</b>	Narrativ, netværkspræget.	Digterstemmens forsvinden, ”det kræver præcision at omgås kaos”.	Øverste Kirurgiske, Hvedekorn.

Indkredsningen af tematikken er den samme som i kerneteksterne, men disse interview er mindre indforståede. Særlig metaforen ”digtet som en opdagelsesrejse” hos Kristian Ditlev Jensen, hvor der

næsten ikke er grænser for hvad man kan blive opslugt af undervejs, er oplysende.<sup>13</sup> Det er en anden nysgerrighed end den symbolistiske boren sig ind i verdens mystiske kerne. Der viser sig efterhånden et tydeligt mønster i relationerne. Det er fænomenologi, kognitivism, Borges-skolen der er inspirationsgrundlaget. Resultatet kaldes flere steder for "hverdagssurrealisme". Digterkollektivet *Øverste Kirurgiske* danner rammen om en ny stærkt aktivistisk og ekspansiv litteratur. Men man skal være opmærksom på at disse udsagn ikke er Søndergaards slet og ret. De er dele af en kommunikation i det litterære system som Søndergaard er en af bidragyderne til.

Når *anmeldelserne* stilles op på lignende måde, bliver billedet måske endnu mere flimrende. Her er i stedet for kategorien 'stil' anvendt kategorien 'anmeldertype':

<i>Sahara</i>	Anmeldertype	Temaer	Relationer
<b>Bukdahl</b>	Digter.	Skønhed, smarthed.	Nordbrandt, Brandt, Lyngsø.
<i>Ild og tal</i>			
<b>Bukdahl</b>	Digter.	Skønhed, encyklopædisme, litteratur og matematik som isomorfe størrelser.	Surrealisme.
<b>Conrad</b>	Akademiker.	Tværfaglighed, musik og semiotik.	Surrealisme.
<b>Bork</b>	Digter / journalist.	Lykkefølelse, litteratur og matematik.	Dadaisme.
<i>Ubestemmessteder</i>			
<b>Bukdahl</b>	Digter.	Ny realisme.	
<b>Zerlang</b>	Akademiker / journalist.	Anfægtelse.	
<b>Skyum</b>	Akademiker.	Anorektiker.	
<i>Bier dør sovende</i>			
<b>Bukdahl</b>	Digter.	Klassisk lyrik, hybrid	Thomsen, Tafdrup,

<sup>13</sup> Rejsen som tema i 1990'ernes litteratur er allerede blevet belyst i kapitel 9. Det er meget oplysende at sammenligne Søndergaards beskrivelse af en rejse til Sicilien i artiklen *Jorden åbner munden* med Thomas Bobergs og Carsten Jensens rejseskildringer. Det der interesserer Søndergaard er at se Etna i udbrud, muligheden for at se overgangen fra kaos til form i det øjeblik den sker i stor naturlig skala. Sådan er der vist ikke skrevet på dansk siden Johs. V. Jensen (stilen ufortalt).



		mellem realisme og vision.	Øverste Kirurgiske.
<b>Skyum</b>	Akademiker.	Digtning som forskning. Epistemologi + enkelhed + sødme + humor.	Høegh, Balle, Adolphsen, Lyngsø, J.P. Jakobsen.
<b>Wiemer</b>	Journalist.	Ordenes sammensmeltning med andre ting.	Inger Christensen.
<i>Kompas</i>			
<b>Erslev Andersen</b>	Akademiker.	Moderigtig polyfoni, hybridisering.	Ursula Andkjær Olsen, Chr. Dorph, Peter Vuust, Frostholm, Leifeldt, Frank Sebastian Hansen, Tommy Gee, Miles Davis.
<i>Tingenes orden</i>			
<b>Schou</b>	Akademiker.	Ikke-narrativ roman.	Soya, Inger Christensen, Nørretranders, Johs. V. Jensen, J.P. Jakobsen, Leif E. Christensen, Whitman, Rifbjerg.
<b>Erslev Andersen</b>	Akademiker.	Metaforiker, mytetransformation.	Llambias, Pryds Helle, Nietzsche, Rilke, Claussen, Mallarmé, Stefan George, Planck.
<i>Hypoteser</i>			
<b>Østergaard Nielsen</b>	?	Konceptuel løsagtig zenhed.	Øverste Kirurgiske.

Man kan udskille tre hovedgrupper af anmeldere. Den ene gruppe koncentrerer sig om lyrikken og er solidarisk med Søndergaard. Det gælder først og fremmest Conrad. En anden gruppe koncentrerer sig ligeledes om lyrikken, men er, særlig i starten af forfatterskabet, let skeptisk, senere mere solidarisk.

Buhdahl er et godt eksempel. Hans problemer med Søndergaard skyldes for det første at Søndergaard muligvis er den deciderede 1990'er-lyriker der er mest tiltrukket af formens skønhed, for det andet at Søndergaard også er tiltrukket af naturfilosofi, nye medier o.l.. Heraf Bukdahls karakteristik af Søndergaard som krukke, smart, skønsanger o.l. Skyum-Nielsen har kun problemer med Søndergaards videnskabsinteresse. Men tonen i begges anmeldelser ændres efterhånden mærkbart i retning af accept. Den tredje gruppe koncentrerer sig om Søndergaards medieeksperimenter, i eller uden en kombination med lyrikken.

Endnu et træk der falder i øjnene, er den måde forskellige aviser og tidsskrifter har delt markedet mellem sig. De længste og mest perspektivrige anmeldelser står i *Standard*. Jørn Erslev Andersens to anmeldelser er temmelig akademiske i tonen og forsøger også at sætte forfatterskabet ind i overraskende litteraturhistoriske sammenhænge. Han ser fx en sammenhæng mellem Søndergaards, Llambias' og Merete Pryds Helles interesse for myter og symbolismen i 1890'erne. Det er ikke det selskab man plejer at se Søndergaard i. Anmeldelserne i de store landsdækkende aviser er direkte skuffende når man læser dem på nogle års afstand. De er gennemgående korte og intetsigende. Specielt undrer man sig over at *Politiken* stadig har et vist ry for at være specielt engageret i litteratur. Midt imellem befinder *Information* og *Weekendavisen* sig.

Søren Schous anmeldelse af *Tidens gang* i *Weekendavisen* kan give anledning til endnu en overvejelse. Skrivemåden er en suveræn demonstration af et af den klassiske dannelses vigtigste idealer: den dannede munterhed. Anmeldelsen er humoristisk, fuld af sprogligt overskud og skrevet i et almindeligt, læseligt sprog. Men alligevel er den kun fuldt forståelig for folk der har langt mere end en studentereksamen. Der kræves nærmest en kandidatgrad i litteratur for at kunne orientere sig i den labyrint af skjulte citater som anmeldelsen udgør.<sup>14</sup> Det er en dannelse der ligger meget langt fra den som gymnasiets danskundervisning kan udvikle hos eleverne - hvilket er en af de vigtigste årsager til at man må se sig om efter en ny dannelse i gymnasiet, der kan udvikle en lignende reflekteret munterhed i en ny form.

---

<sup>14</sup> At der stadig er interesse for en sådan dannelse, kan man se på netop *Informations* og *Weekendavisens* forskellige litterære citatkonkurrencer, som gerne optræder hver sommer.

Som man kan se på relationsanalysen, er anmeldelser i høj grad et redskab til at konstruere det litterære felt som Bourdieu<sup>15</sup> taler om. Også her gør to tendenser sig gældende. Den ene drejer sig om at finde forfatterens valgslægtskaber blandt etablerede klassikere. Diskussionen om Søndergaards forhold til surrealismen er ét eksempel, men der dukker også helt andre grupperingsmuligheder op, hvoraf én særlig har interesse i denne sammenhæng: slægtskabet med J.P. Jakobsen og naturalismen.<sup>16</sup> Den anden bestræber sig på at få konstrueret samtidslitteraturen som et overskueligt felt. Her spiller Søndergaards tilknytning til *Øverste Kirurgiske* en vis rolle.<sup>17</sup>

Med de teoretiske artikler er vi på vej ud af det litterære system og ind i det videnskabelige. Forskellen mellem kritikere og teoretikere er af gammel dato. Luhmann peger på at differentieringen opstår allerede i slutningen af 1700-tallet<sup>18</sup>. Æstetikken bliver pga. Baumgartens og Kants indsats en filosofisk disciplin, langt fjernet fra det konkrete æstetiske arbejde. De tre teoretikere, Dan Ringgaard, Frank Sebastian Hansen og Frederik Tygstrup, skal spille efter de akademiske regler for sandhedssøgen: opstilling af hypoteser, begrebsbrug, dokumentation, kildeangivelser, konklusioner. Men da der samtidig er tale om *afhandlinger* som er publiceret for en større offentlighed, følges de akademiske spilleregler ikke på nogen paradigmatisk måde. De tre artikler kan resumeres således:

<b>Hansen</b>	Akademisk introducerende.	Merleau Pontysk analyse af skriveprocessen. (Specifik analyse af det digt der benyttes i undervisningen), holisme, litteratur er forskning, forfatterskabets udvikling: fra åbent, surrealistisk til mere lukket videnskabsorienteret, fra fænomenologisk til strømnetet fænomenologisk.	Carsten Rene Nielsen, Grotrian, Kodal, Lyngsø. Breton. Brian Eno, Bach. Merleau Ponty, eksistentialisme, Wittgenstein. Vs. Højholt, Thomsen, Frank.
---------------	---------------------------	--	---

<sup>15</sup> Bourdieu 2000. Men en bourdieusk analyse forudsætter at man har kendskab til forfatternes sociale baggrund – og at denne baggrund virkelig gør en forskel. Et bourdieusk inspireret alternativ er at foretage en analyse af hvilke livsstilsgrupper og segmenter forfatterne tilhører/appellerer til.

<sup>16</sup> Erik Skyum-Nielsen arrangerede i 2002 en række foredrag og optrædender på Det Kongelige Bibliotek med Jakobsen som tema. Søndergaard bidrog 25.11 med en oplæsning af et udsnit af *Marie Grubbe* og af sin egen *Vinci, senere*. Set i dette lys opdager man pludselig at Jakobsen har visse lighedstræk med Borges: de naturalistiske opremsningers listekarakter fx. Der alluderes til Jakobsen i et digt om Michelangelo i *Vinci, senere*.

<sup>17</sup> Det kunne være interessant at undersøge hvilken rolle performance-initiativer som *Øverste Kirurgiske*, Poetry Slam, *Vers på hjul* o.l. spiller i samtidens litteratur. Men Søndergaard er ikke så nem at få gennet ind i den fold.

<sup>18</sup> Luhmann 1997:449f.

<b>Tygstrup</b>	Akademisk teoretiserende, filosofisk	Bakhtinsk analyse vha. kronotop-begrebet. Definition af begrebet 'ubestemelsessted': stedets genmæle mod tidens bestemmelse. Nyt subjekt-begreb, digterens upersonlighed, tilblivelse, det mytiske.	Ricoeur, Heidegger, Bakhtin, fysik, Kafka, Woolf, Musil, Duras. Vs. Rilke, Hamsun, Thomsen.
<b>Ringgaard</b>	Akademisk, praktisk introducerende.	Genre- og mediehybridisering, objekt-proces-dualitet, udforskning af kaos vha. kaotisk redskab.	Kaosteori vs. romantik, psykoanalyse.

Endnu et vilkår er teoretikerne underkastet; de skal præstere nogle originale, principielle iagttagelser. Det gælder ikke så meget Ringgaard. Han opsummerer en af de vigtigste pointer i Søndergaards selvpfattelse: at han ikke er romantisk holist, men interesserer sig for kaos. Hansens originale bidrag består i at han ser en udvikling i forfatterskabet mod en mere og mere strømnetet fænomenologisk indstilling, hvorved de oprindelige surrealistiske indslag nedtones. Han placerer til gengæld netop Søndergaard som holist, og analysen gennemføres i øvrigt vha. begreber fra Merleau-Ponty. Tygstrups analyse er også teoretisk underbygget, her er det blot Bakhtins kronotop-begreb der anvendes til en analyse af Søndergaards subjektkonstruktioner. Analysen forsøger gennem begrebsudvikling at trænge ned i et af de træk i forfatterskabet som også voldte størst problemer for elevernes forståelse af Søndergaards tekster: hvem taler, og hvilket forhold er der mellem udsigelsen og teksternes tematik?

### Sammenligning af de to systemers brug af tematik og relationer

Det litterære systems henholdsvis de observerede klassers konstruktion af tematik og relationer i forfatterskabet kan opsummeres således:

#### Temaer

Sammenligningen viser at der kun delvis er sammenfald mellem de temaer litteraterne hefter sig ved og dem som klasserne ser i teksterne. De temaer der særlig interesserer litteraterne er:

1. Skriveprocessen som interaktion med kaos, i to faser: ophvirvling og refleksion.
2. Litteratur som epistemologisk forskning uden bestemt mål.
3. Litteratur som leg og manipulation med tid og rum.
4. Sprogets sociale betydning, det mumlende sprog.
5. Digterens diskrete (subjektløse) rolle.

6. Forfatterskabets udvikling.
7. Forfatterskabets indplacering i forhold til nutidig og fortidig litteratur.
8. Begrebsanalyser: ubestemmelsessted, subjektbehandlingen.

Sammenligningen bliver af mange grunde skæv. Bl.a. holder litteraterne sig sjældent til enkelte tekster, men til hele forfatterskabet. Men tilfældigvis er der i flere af artiklerne analyser af netop de to tekster som også er blevet behandlet i timerne, og det giver mulighed for en mere detaljeret sammenligning.

*Bukdahl* bringer lange citater fra Tekst 1, digtet *Ubestemmelsessteder*, i sin anmeldelse af *Ild og tal*, formentlig fordi han finder digtet flot. Hans fortolkning af det går ud på at det er en versificeret leksikonartikel om livets mening. Her er han tæt på D8s fortolkning i 2.hf, en fortolkning der også blev nævnt kort i 3.g. I sin senere anmeldelse af tekstsamlingen *Ubestemmelsessteder* er Bukdahl inde på det påfaldende i at Tekst 1 fra *Ild og tal* og den nye tekstsamling har samme navn. Han deler tekstsamlingens tekster op i tre spor: 1. kaostekster, 2. portrætter af sociale skæbner, 3. teksterne om manden og kvinden i hotelværelset, men giver ikke en nærmere fortolkning af de sidste tekster – som Tekst 2 er et eksempel på.

I *Kort over tiden* har Søndergaard selv adskillige formuleringer der ligner formuleringer i Tekst 1. Udtrykket ”Men i mørket bytter tingene navne” (artiklen), sådan at jeget ikke kan orientere sig, ligner linjen ”vi har glemt de navne vi har for afsked” (Tekst 1).<sup>19</sup> Senere skriver han ”jeg er et ubestemmelsessted, midt imellem tingenes ståen imod og en strømmende tingende tummel [...] Digtet kan præcisere kaos ved at placere tingene, det mangfoldige i det enklest mulige billede” (artiklen). Søndergaard har hermed brugt ordet ”ubestemmelsessted” i mindst tre af sine tekster. De gådefulde citater må betyde at det at skrive digte er at gøre som tingene, ”at tinge”. Alle ting strømmer og støjer, men ordner sig også, på samme måde som sætninger i et digt ordner sig på grundlag af noget der først kun findes som løsrevne ord.

I *Conrads interview* taler Conrad og Søndergaard om ligheden mellem træer og mennesker, bl.a. fordi begge er underlagt tiden i et cirkulært princip. Også her kan man finde paralleller i elevernes fortolkninger; dels hos D6 i 3.g., dels hos D7 i 2.g. Også formuleringen om de vidende træer belyses. Træer ligner hjerner, eller rettere, mens hjernen er en enkelt del af mennesket, er hele træet en slags

---

<sup>19</sup> Man kan spekulere på om Søndergaards interesse for ”navne” er en intertekstuel reference til Inger Christensens *Alfabet*. ”Navnene findes”.

distribueret hjernestruktur, en forestilling som Søndergaard udvider til en teori om at organismer der ikke flytter sig, ikke har brug for en afgrænset hjerne, det behov opstår først hos dyr. Så den viden træerne har, og som ”vi” – digtene eller menneskene – har mistet, må stamme fra en tid med et helt andet forhold mellem krop og hjerne eller bevidsthed. Men Søndergaard betoner alligevel gang på gang at hans digte ikke udtrykker en længsel tilbage til en paradistilstand før det syndefald hvor krop og bevidsthed skiltes. Det kan, så vidt jeg kan se, kun betyde at digtene i stedet udtrykker en vision om hvilke muligheder vi har for en genforening af krop og bevidsthed på et højere refleksionsniveau. Og denne forening er det kunstens opgave at give modellen for.

*Frank Sebastian Hansen* citerer ikke nogen af de to benyttede tekster i sin artikel, men nogle af hans iagttagelser kunne alligevel godt gælde Tekst 1. Det gælder fx hans forslag om at fortolke det stadig genkommende ”vi” i flere digte i *Ild og tal* som ’digtene’. Det er digtene selv der taler. *Ild og tal* kommer derved til at handle om hvordan man kan se verden fra to sider på én gang: ”Digtsamlingens styrke er den mellemposition, som digtene konstant forsøger at indtage. En position hvor verden undersøges fra to fronter. Set fra videnskabens vinkel er verden rationel, logisk og sammenhængende. Set fra surrealismen er den ét stort elektrificeret sammensurium af mulige betydningskoblinger”<sup>20</sup>. Hansen mener digtene er holistiske eksperimenter med et subjekt hvis meget specielle karakter fremgår af formuleringen: ”Jeg er den utydelige grænse mellem kaos og orden.”<sup>21</sup> Som det fremgår er Hansen enig med specielt Lærer 3 og Lærer 1 i forfatterskabets tendens til holisme, en formulering der, som vi har set, til gengæld ikke er i overensstemmelse med Søndergaards egen opfattelse.

I *Janne Breinholt Baks* interview bliver Søndergaard provokeret til mere eksplicit at definere hvad han mener med ”ubestemmelsessted”. Hele tekstsamlingen med denne titel handler om Vesterbro, og Vesterbro er et kvarter der er et ubestemmelsessted. ”I forhold til fortælleren, så oplever jeg, at bogen er en slags katalog over synsvinkler”<sup>22</sup>, siger Søndergaard. Specielt hefter han sig ved en såkaldt ”marsmandssynsvinkel” og en ”mikroskopsynsvinkel” som begge anlægges på Vesterbro. Resultatet er en afsøgning af kulturen i 2. potens. ”Det er ikke en oprindelsessøgen – det synes jeg er vigtigt at understrege”<sup>23</sup>. Også i afhandlingens perspektiv er dette en vigtig konstatering. Med et begreb hentet fra Luhmann og Lars Qvortrup er der tale om at litterære tekster kan bruges som et redskab til at skabe og afsøge polycentriske meningsstrukturer. Det kan de bl.a. fordi de, i modsætning til almindelige

---

<sup>20</sup> Hansen 1999:46.

<sup>21</sup> Hansen 1999:47.

<sup>22</sup> Bak 1999:136.

<sup>23</sup> Bak 1999:137.

fremsettende tekster, kan skifte lynhurtigt mellem flere forskellige synsvinkler – hvilket

*Ubestemmelsersteder* er et paradigmatiske eksempel på.

Om Tekst 2s to personer, der er et forelsket par som mødes på et hotelværelse, siger Søndergaard i Baks interview at det for dem handler om tilblivelse. De er ingenting, men bliver til ved at tale mumlende sammen om ingenting. Det ligner til forveksling det som Lærer 2 også fortolkede sig frem til vha. et talehandlingsbegreb. Og derved lærer personerne også, gennem de forskellige kropsstillinger de indtager, at manipulere med tiden. ”Den tid, der går i forelskelsen, er jo helt exceptionel, det er en anden tid, en mere kompleks tid. Den går hurtigt, men den går også uendeligt langsomt. Den er fuld af tider. Og på den måde ligner forelskelsens tid jo digtets tid”<sup>24</sup>. Disse formuleringer ligger meget tæt på Per Aage Brandts karakteristik af digtningens oprindelse. Digtningen har ifølge Brandt ligheder med mødet ansigt til ansigt med et andet menneske og med erotikken. Formuleringerne har også ligheder med Luhmanns analyse af meningens tidsdimension. Endvidere ligner formuleringerne hf-eleverne D5s og P6s flere gange gentagne ide om at Søndergaards tekster mere handler om tid end om personer.

Senere udspejler Bak Søndergaard meget direkte om hvordan Tekst 1, digtet *Ubestemmelsersteder*, skal forstås. Og her understøtter han Frank Sebastian Hansens fortolkning af at ”vi” skal forstås, ikke som personer, men som digtet: ”Og de der langsomt roterende spoler fra digtet er jo sådan set digtet, der står dér og snurrer om sig selv”<sup>25</sup>. ”Omvejen” spiller en rolle i både digtet og hele digtsamlingen, for i samlingen går alle personerne omveje. Men i Søndergaards diskurs er der ikke skarpe skel mellem mennesker, tekster, tider og steder. Ordet ”ubestemmelsersted” udlægger han her som ”digtet”. Digtet er et mødested hvorfra man kan gå videre i mange retninger.

I *Tygstrup*s artikel foretages en decideret begrebsmæssig analyse af ordet ”ubestemmelsersted” ud fra Bakhtins begreb ”kronotop” (se s. 48). Analysen strider ikke mod det der hidtil er nævnt, men sætter forfatterskabets bestræbelse ind i en lang linje i 1900-tallets digtning, hvis to vigtigste konsekvenser er en svækkelse af subjektet og et forsøg på at folde tiden ind i rum. Det erkendelsesmæssige potentiale i begrebet bestemmes sådan:

---

<sup>24</sup> Bak 1999:138.

<sup>25</sup> Bak 1999:141.

*Ubestemelsesstedet er således i denne betydning ikke noget "i sig selv", men et sted der kun viser sig netop idet bestemmelsen fortøner sig. Ubestemelsesstedet er stedets gemme mod bestemmelsen.<sup>26</sup>*

### Relationer

Mange af litteraterne arbejder hårdt på at få gjort rede for hvilke relationer Søndergaards tekster har til andre fænomener, særlig andre tekster. Selv om der peges på en del forbindelser til anden litteratur og i en vis grad til filosofi og naturvidenskab, så er der én relation der bliver gentaget mange gange, og det er relationen til fænomenologien. Det er et begreb der kan bruges i en række indbyrdes noget afvigende betydninger. Ifølge Simo Køppe<sup>27</sup> kan man skelne mellem i hvert fald tre forskellige brug af ordet. Psykologisk fænomenologi er det samme som oplevelsesbeskrivelse. Det er en filosofisk ret uforpligtende brug af ordet. Fra Husserls oprindelige filosofiske teori udgår to indbyrdes ret forskellige filosofiske retninger: en der tager udgangspunkt i begrebet 'livsverden' og via Schütz' interaktionisme og Merleau-Ponty fører frem mod socialkonstruktionismen. Og en mere erkendelsesteoretisk retning der beskæftiger sig med muligheden for at opnå erkendelse gennem logisk rensede sanseindtryk.

Søndergaards tekster ikke filosofiske traktater, og det er litteraternes artikler om ham heller ikke, så det er egentlig ikke den nøjagtige placering af Søndergaard i forhold til psykologisk henholdsvis filosofisk fænomenologi der er hovedsagen. At betragte ham som en blot og bar oplevelsesskildrer forekommer for vagt, men om han hælder mest i retning af den ene eller den anden af de to filosofiske retninger, kan jeg ikke afgøre. 'Erkendelse' er et af forfatterskabets hovedtemaer, men den teoretiker som han står nærmest, vil jeg mene er Merleau-Ponty. I en analyse af Leonardo da Vincis maleri *Damen med hermeline*<sup>28</sup> skriver Søndergaard hen mod slutningen om damens hånd:

*Disse hænder, potentielle knytnæver, splitte-af-ting-ad, disse rolig-rolig-nu-hænder, disse nu-skål-du-sove-mit-barn-hænder. Hænderne er vores ukontrollable præ-intelligens. Antropologisk forskning peger på, at mennesket blev til menneske, Homo Sapiens, da det rejste sig op og begyndte at gå på to ben. Fra det øjeblik blev hænderne til overs og måtte finde på noget andet at give sig til. Kroppe, redskaber, krigsmaskiner, pensler, portrætter.<sup>29</sup>*

Dette er en fænomenologisk analyse helt ud i tendensen til at skabe begreber i form af sammensatte hverdagsord på grundlag af rensede iagttagelser. Henvisningen til antropologisk forskning leder

<sup>26</sup> Tygstrup 2000:40.

<sup>27</sup> Hørt på et Ph.D-kursus i humanistisk videnskabsteori på Københavns Universitet 22.10.2002.

<sup>28</sup> Søndergaard 2002b.

<sup>29</sup> Søndergaard 2002b:2.



desuden i retning af en fokusering på forholdet mellem kroppen og bevidstheden. Artiklen afsluttes med anvendelsen af en metafor, der ikke analyseres eksplicit, men idet den bruges, kommer hele den foranstående billedanalyse til at fungere som en billedskematisk analyse i den kognitive semantiks forstand:

*Jeg går ud gennem Palazzo Pittis enorme sale med enorme malerier. Det ene mere svulmende legeme byder sig til efter det andet. Men jeg kan ingenting se. Jeg kan kun se en hånd for mig<sup>30</sup>.*

Den sidste sætning er selvfølgelig et ordspil baseret på en blanding af maleriets motiv og en død metafor, og hvis der er noget der har interesseret den kognitive semantik, så er det døde metaforers karakter af billedskemaer. Billedskemaer bruges til at blende elementer fra flere kognitive rum, hvorved hjernen i et vist omfang kan sætte sig ud over sin begrænsede kapacitet. Man har som regel stort besvær med at huske lange lister over ord, eller abstrakte begreber, eller begreber fra vidt adskilte kognitive rum, men hjernen kan konstruere blends, hvorved der emergerer nye kognitive rum som indeholder en masse spredt information i komprimeret tilstand, fx som billedskemaer.

Berøringspunktet mellem fænomenologien og kognitivismen er Merleau-Ponty, og Søndergaards billedanalyse kunne derfor tyde på at Frank Sebastian Hansen har fat i en væsentlig nøgle til forståelse af genkommende relationer i Søndergaards tekster når han kæder Søndergaard sammen med Merleau-Ponty.

Relationen til fænomenologien optræder ikke i classesamtalerne. Her ledes efter paralleller andre steder, fortrinsvis i romantikken. Dette er nok det tydeligste eksempel på at skolen og litteratursystemet foretager helt forskellige iagttagelser i sig selv og omverdenen. For gymnasiets danskundervisning er romantikken i den grad en del af systemet selv, mens fænomenologisk filosofi afgjort er en del af omverdenen. Til gengæld er fænomenologien for det litterære system blevet en del af dette system selv som i stigende grad tages i betragtning. Det fremgår fx af *Kritik 159*, som jeg netop har citeret fra. Her kan man se spor af fænomenologiens tilbagekomst i form af artikler af fx Roman Ingarden og Dan Zahavi.

Hvis man fastholder Harry Haues<sup>31</sup> definition af almindannelsen som gymnasiets anliggende, yderligere systemteoretisk præciseret vha. Luhmanns bestemmelse: almindannelsen som gymnasiets

---

<sup>30</sup> Søndergaard 2002:2.

<sup>31</sup> Haue 2003.

kontingensformel<sup>32</sup>, så må man sige at kendskab til fænomenologien falder uden for almindannelsen, mens kendskab til romantikken falder indenfor. Her kan man altså identificere et punkt hvor almindannelsen indtil videre spærrer for indblik i en tilsyneladende vigtig udvikling i kulturen uden for gymnasiet. Det skal ikke forstås som en bebrejdelse, for det vil aldrig være muligt eller ønskeligt at gymnasiet forsøger at holde tempo med omverdenens umådelige kompleksitetsforøgelse. Men når der skal undervises i helt ny litteratur, er denne forskel i kompleksitetsniveau alligevel et reelt problem som bl.a. hænger sammen med skolelitteraturhistoriernes tendens til at danne deres egen verden af overskuelige ismer.

Der er mere overensstemmelse mellem de to systemer på andre måder. Henvisninger til kaosteori findes begge steder. Også eleverne i 3.g har lugtet den lunte at Søndergaard har et mellemværende med surrealismen, selv om eleverne selvfølgelig ikke foretager den sofistikerede skelnen mellem en klassisk, og ifølge Søndergaard uinteressant, surrealisme og en ny hverdagssurrealisme. Heller ikke lærerne bruger denne betegnelse, men den søgekommando de alle tre anvender når de skal finde relevante tekster til undervisningen, ser ud til at være ganske i overensstemmelse med Søndergaards ideal: relevante tekster er tekster som eleverne kan relatere sig til (hverdagen) og som også er mærkelige (surrealismen).

Konklusionen på sammenligningen af de to systemers brug af Søndergaards tekster må blive at den grad af refleksion som man ser i det litterære system, ikke af gymnasiet opfattes som en del af almindannelsen, hvilket godt kan være en rimelig vurdering. Det forhindrer ikke eleverne i at gøre forbløffende opdagelser i teksterne. Som det fremgår, genfindes en del af litteraternes pointer i elevernes fortolkningsforslag, blot på et mindre reflekteret og udarbejdet niveau. De billeder af 1990'ernes sensibilitet som teksterne giver udtryk for, er alligevel ikke mere kryptiske end at nogle elever kan genkende dem. Spørgsmålet er så blot: hvordan indretter man undervisningen så der gives eleverne optimale muligheder for at tage ved lære af disse billeder?

### **Søndergaard og den almene dannelse**

Det er uden tvivl Søndergaard-timerne der har voldt både lærerne og eleverne størst problemer, forudsat målet med undervisningen er at nå frem til en sammenhængende tekstfortolkning. Guldager- og Thomsen-timerne går meget nemmere. Men Søndergaard-timerne giver til gengæld et skarpere billede af de problemer lærerne og klasserne står over for når der skal indarbejdes stof som ikke ligner

---

<sup>32</sup> Luhmann 2002:186ff.

det der traditionelt arbejdes med, og af de måder disse problemer løses på. Der er til stadighed lærere der eksperimenterer med undervisningen og som derfor løber den risiko at den enkelte time ikke forløber glat efter den analyse-og-fortolknings-matrice som er stærkt indarbejdet i det danske gymnasium. Det er også nødvendigt, for som man kan se i Søndergaards tilfælde, udvikler litteraturen og kommunikationen om litteraturen sig til tider i retninger der er svære at iagttage fra skolen.

Hvad gør en erfaren lærer i en situation hvor der skal overvindes betragtelige vanskeligheder af denne art? Man kan vælge at sige at vanskelighederne skyldes at Søndergaards tekster er for svære eller at de er irrelevante for gymnasieelever. Spørgsmålet er om prædikatet 'svær' siger noget væsentligt om teksterne. Er Søndergaard vanskeligere at læse end Søren Ulrik Thomsen? Hvis det er tilfældet, kræves der i hvert fald en yderligere forklaring. Jeg vil foreslå den betragtning at Søndergaards tekster anses for svære af to hovedgrunde: 1. Temaet. Informationens stof. 2. Skrivemåden. Meddelelsens form.

Observatøren har på forhånd lagt sig fast på den fortolkning af *Ubestemmelighedssteder* at det overordnede tema er forholdet mellem menneske og natur. Det er ikke nogen urimelig fortolkning, men den bygger på et valg og en række fravalg, som formindsker lærernes og klassernes valgfrihed. Temaet har en solid forhistorie i litteraturen, og i danskundervisningen er det intet problem at anvende det som en strukturerende faktor. Det kan gøres på talrige måder, endog i et tematisk ordnet historisk forløb hvor temaet følges hele vejen op gennem litteraturens historie. Når temaet føles vanskeligt i forbindelse med en gennemgang af 1990'ernes litteratur, er årsagen at de moderne forfattere der interesserer sig for dette tema, næsten er tvunget til at skrive på baggrund af iagttagelser af naturvidenskaberne og filosofien.

Også det er set før. Oehlenschlägers forhold til videnskabsmænd som Steffens og H.C. Ørsted er kendt, naturalismen ville aldrig være opstået hvis datidens forfattere ikke havde følt sig nødsaget til at orientere sig en smule i naturvidenskabelig metode, og Johs. V. Jensens forfatterskab ville have set helt anderledes ud uden hans interesse for Darwins evolutionsteori. Hvis man regner psykoanalysen for en form for videnskab, er der her et fjerde eksempel på at forfattere har orienteret sig i videnskaben. I de tre sidstnævnte tilfælde har den tematiske interesse også haft afgørende indflydelse på skrivemåden.

På grund af den tiltagende uddifferentiering af samfundets funktionssystemer er det imidlertid blevet mere og mere vanskeligt at orientere sig i hvad der foregår i systemer der ligger fjernt fra dem man selv plejer at fungere i. Naturvidenskabens isolation er muligvis det allerbedste eksempel. Stort set ingen anfægter værdien af at der findes naturvidenskab, men det er forbeholdt eksperterne at forstå hvad der

foregår i systemet. Noget tilsvarende kan ses i filosofien. Mange mennesker, også i høj grad gymnasieelever, er interesseret i filosofi, men det er de livsfilosofiske retninger der har interesse, mens meget få mennesker har andet end vage begreber om fx erkendelsesteori eller videnskabsteori.

Det er udtryk for et fatalt misforhold at udviklingen i videnskaberne får større og større praktisk betydning for resten af samfundet, mens færre og færre mener at de kan forstå konsekvenserne af denne udvikling. Det er sandsynligvis i et forsøg på at rette op på dette misforhold at man i 1990'erne har kunnet opleve at en række forfattere igen begyndte at interessere sig for videnskab. Interessen er forholdsvis bred, og Morten Søndergaards nærmest forslugne forhold til viden af alle mulige slags er ikke usædvanlig.

I Søndergaards tilfælde har tematikken haft dybtgående konsekvenser for skrivemåden. I Tekst 1 er det ikke muligt at finde et tydeligt 'jeg' der oplever naturen og giver sin oplevelse videre til læseren. Skrivemåden er derfor præget af upersonlige konstruktioner på alle sprogets niveauer. Den bedste karakteristik af dette stiltræk synes jeg stadig er Niels Lyngsøs kategori "kognitiv litteratur", litteratur som er præget af digterens fravær, hvilket lader læseren alene over for digtet som genstand. Hvis læseren leder efter et digter-jeg som man kan indleve sig i, vil man formentlig blive temmelig frustreret ved læsningen af Søndergaards tekster, og det giver dansklærerne et stort problem.

Groft sagt kan man skelne mellem to læsemåder som dyrkes af gymnasieeleverne. Den ene er netop indlevende. Den anden kan kaldes 'spilorienteret'. Det er den læsemåde man anvender når man læser spændingsromaner, eller når man anvender medieprodukter som tv-serier, computerspil o.l. Søndergaards tekster opfylder kun i ringe grad de behov der ligger til grund for de to læsemåder, selv om der er visse muligheder i den sidste. Når hf-timen er særlig interessant i denne sammenhæng, så skyldes det at man vil kunne se hvordan eleverne her, i modsætning til gymnasieeleverne, kæmper en hård kamp for i teksten at finde begrundelser for anvende netop disse to læsemåder. Læreren står i en meget vanskelig situation fordi hun på én gang må tage hensyn til eleverne – der jo er blevet bragt fuldstændig ufrivilligt ind i situationen – og til sin lærerfaglighed.

Netop i denne situation er lærerfagligheden et usikkert værn. Ingen af de tilstedeværende, lærerne, eleverne eller observatøren, har et fagligt forhold til emner som kaosteori, fraktaler og fænomenologisk filosofi. Vi – her taler jeg både som observatør og lærer - er ikke engang i stand til at afgøre om kendskab til disse emner bør høre med til almindannelsen. Hvis man spørger fysik- og matematiklærere

får man ikke noget entydigt svar på om et emne som kaosteori overhovedet er et vigtigt emne i fysikken<sup>33</sup>. Og disse læreres meninger om om dansklærerne bør inddrage viden fra disse discipliner i danskundervisningen, er lige så delte. Men temaet må anses for at være så vigtigt som noget for den almene dannelse.

En noget tilsvarende analyse kunne formentlig have været gennemført for Guldager-receptionens vedkommende. Heller ikke hendes tekster lader sig meningsfuldt læse psykologisk indlevende, og det er svært at nå frem til en færdig fortolkning der hviler på identificeringen af en digterstemme. Og man kunne uden vanskelighed have fundet masser af andre tekster fra 1990'erne der giver samme problemer. I alle tilfælde stiller brugen af sådanne tekster undervisningen over for problemer med at finde modeller der kan afløse den traditionelle hermeneutiske fortolkning. Disse problemer kan sammenfattes i spørgsmålet: hvad skal man i fremtiden forstå ved den almene dannelse sådan som den kommer til udtryk i dansktimerne – stofmæssigt og metodisk? I analyserne af timerne kan man se hvordan tre forskellige lærere og deres klasser i praksis har arbejdet på at besvare det spørgsmål.

---

<sup>33</sup> Disse vurderinger bygger på samtaler med de Ph.D-stipendiater på DIG der har fysik og matematik som fag.

---

## FEMTE DEL. RESULTATER

### Kapitel 15. Afhandlingens forhold til videnskabelige kvalitetskriterier

Laila Launsø og Olaf Rieper<sup>1</sup> skelner mellem fire forskningstyper inden for samfundsvidenskaberne: den beskrivende, den forklarende, den forstående og den handlingsrettede. Disse typer skal forstås som idealtyper der ikke altid optræder rent. Den foreliggende afhandling indeholder elementer fra flere af disse typer. Indslag af *den beskrivende type* forekommer særlig i optællinger af replikker, responstyper, spørgsmålstyper og ordfrekvens i elevernes skrivninger. Materialet er lille, og der er ikke foretaget nogen statistisk bearbejdning af det, kun simple optællinger som fx fordelingen af replikker på lærere og elever, på køn og på klasse, og resultaterne er kun gengivet i mindre omfang. Sådanne beskrivende indslag kan bedømmes efter fem kvalitetskriterier: 1. pålidelighed (reliabilitet), 2. gyldighed (validitet), 3. præcision, 4. generaliserbarhed og 5. relevans.

*Pålideligheden* må betegnes som svingende. En optælling af antal ord i skrivninger er simpel og pålidelig, mens fx en optælling af replikker efter respons- og spørgsmålstype forudsætter en klassificering og kodning af materialet. Kriterierne for klassificering af responstyper har jeg vurderet som så upålidelige at jeg stort set ikke har brugt resultaterne af denne delundersøgelse. Kriterierne for klassificering af spørgsmålstyper er mere pålidelige. Der skelnes mellem få, veldefinerede typer – hvilket til gengæld giver en forholdsvis beskeden *præcision* – men alligevel kan der opstå tvivl. Metoden er lånt fra flere store projekter<sup>2</sup> som involverer grupper af forskere og forskningsassistenter som har kontrolleret hinandens kodninger og optællinger, så her er der ingen tvivl om kvaliteten. Jeg har ikke haft mulighed for at involvere andre i arbejdet, og pålideligheden hviler derfor alene på min egen kontrol af om jeg har kunnet fastholde de samme kodnings- og optællingsprincipper gennem hele arbejdets forløb, og evt. om mine klassificeringer er sammenlignelige med de klassificeringer som man kan finde i de amerikanske forlæg. Metoden må således betegnes som mindre velegnet til et en-mands projekt. Af samme årsag har jeg været meget forsigtig med at udlede for meget af optællingerne.

---

<sup>1</sup> Launsø & Rieper 2000:13ff.

<sup>2</sup> Særlig fra projektet *Partnership for Literacy*, CELA, State University of New York at Albany.

*Gyldigheden* hviler på en bedømmelse af om jeg har målt det jeg påstår at måle. Målingen af replikhyppighed og ordfrekvens har blot haft til formål at skabe et overblik der kunne støtte den kvalitative analyse af hvordan fortolkningen bliver til gennem enkeltelevers bidrag. Det har altså ikke i første omgang været hensigten at udlede pointer direkte af de kvantitative data. Når det alligevel er sket i et beskedent omfang, skyldes det at visse pointer springer i øjnene på en måde så de næsten ikke kan ignoreres. Det gælder fx de markante forskelle mellem antallet af elevbidrag i klassesamtale og gruppearbejde, mellem læreren og eleverne og mellem piger og drenge. Der er ikke tale om nye opdagelser, men blot om at dataene nu kan ses i nye sammenhænge.

Hvad angår *præcisionen*, har der som allerede antydnet vist sig et nærmest omvendt proportionalt forhold mellem præcision og pålidelighed. Jo mere præcise, dvs. finkornede, klassificeringsprincipper der anvendes, jo vanskeligere er det at fastholde pålideligheden. Til gengæld må man sige at de meget enkle optællingsmetoder der er anvendt i replik- og ordtælling, kan *generaliseres*. Der er intet i vejen for at de kan anvendes af en hvilken som helst forsker på en hvilken som helst klasse. Til gengæld kan man diskutere *relevansen* af optællingerne. De resultater der er fremkommet, bekræfter tidligere undersøgelser af samme art. Relevansen ligger m.a.o. dels i at kendte forhold dokumenteres, dels i at de ses i andre sammenhænge end tidligere, dvs. i forbindelse med en kvalitativ, fagdidaktisk undersøgelse.

Det er tvivlsomt om der forekommer indslag af den *forklarende* type i afhandlingen. Den teori som ligger til grund, systemteorien, opererer ikke med entydige årsags-virkningsforhold, men forsøger derimod at belyse kompleksitetsforhold: hvordan opstår regelmæssigheder ud af tilsyneladende tilfældige tilstande? I denne afhandling er de regelmæssigheder som undersøgelsen går på jagt efter, identiske med tekstfortolkningerne. En tekstfortolkning ses som en regelmæssighed der kan dukke op i flere forskellige, men beslægtede kontekster. I den enkelte klasse i form af fortolkningsforslag der dukker op forskellige steder, i skrivninger og replikker. På tværs af klasserne, hvor en sammenligning afslører både regelmæssigheder og forskelle. Og endelig på begge sider af systemgrænsen mellem det litterære system og uddannelsessystemet. Men deciderede årsager der kan forklare om regelmæssighederne dukker op under bestemte veldefinerede omstændigheder, påvises ikke.

Launsø og Rieper skriver at det typiske design for forklarende forskning er det kontrollerede eksperiment. Der er i afhandlingen brugt en let eksperimentel fremgangsmåde idet flere klasser, af hensyn til sammenligneligheden, har læst de samme tekster. Men af hensyn til autenticiteten har kontrollen med eksperimentet været løs. Hensynet til autenticiteten er vægtet højere end

kontrollerbarheden. Det er ikke muligt på grundlag af denne undersøgelse at *forudsige* noget om hvordan andre gymnasieklasser ville fortolke de samme tekster i andre undersøgelsessituationer, fx ved en kontrolleret variation i anvendelsen af informationsinput, metoder til analyse af litterære tekster eller arbejdsformer. Men det kan heller ikke afvises at det er muligt at opstille sådanne forudsigelser hvis blot materialet er tilstrækkeligt stort.<sup>3</sup>

Samlet kan man om den beskrivende og den forklarende forskningstype sige at de er beslægtede i henseende til forestillinger om metodologisk objektivitet, forskerperspektivet, forudsigelighed og den tekniske erkendelsesinteresse.<sup>4</sup> Der er indslag af denne forskningstype i afhandlingen, men disse indslag står ikke centralt. Der kan ikke være nogen tvivl om at afhandlingen overvejende tilhører den tredje forskningstype, den *forstående*. Jeg har ovenfor (se s. 130) karakteriseret afhandlingens empiriske undersøgelse som en sammenlignende casestudie.

I Launsø og Riepers karakteristik er det helt overordnede træk ved denne forskningstype at ”forskeren her søger viden baseret på den udforskedes perspektiv. Dvs. at den udforskedes subjektivitet indgår som det væsentlige datamateriale. Man søger at afdække menneskers meninger, vurderinger og holdninger i deres indbyrdes sammenhæng og specifikke kontekst”<sup>5</sup>. I Launsø og Riepers karakteristik er denne forskningstype knyttet sammen med et filosofisk udgangspunkt i fænomenologien og et metodisk i hermeneutikken. Der arbejdes med et syn på forskningsprocessen som oftest udtrykkes i metaforen ’den hermeneutiske cirkel’. Forskeren starter nødvendigvis med en forforståelse af emnet, bevæger sig derefter gennem dialog med den udforskede, fortolkning, opstilling af en ny forståelsesramme og en ny fortolkning frem mod en revision af sin forforståelse som er karakteriseret ved at forskerens forståelseshorisont nu smelter sammen med den udforskedes. Ofte bruger man i stedet et spiralbillede til at illustrere denne proces med. At der er visse problemer med denne anskueliggørelse har bl.a. Søren Kjørup dog gjort opmærksom på<sup>6</sup>, og han foreslår som et alternativ at processen anskues som en dialektisk proces.

---

<sup>3</sup> Det vil muligvis blive afsløret når resultaterne fra *Partnership for Literacy* bliver publiceret. Gunnar Hanssons forskning er gennemført ud fra en anden vurdering. Her vægtes kontrollerbarheden højere end autenticiteten, og hans resultater viser variationer i forskellige gruppers tekstforståelse bl.a. varierende med de input de får: lejlighed til diskussion af teksten og læsning af andres fortolkninger. Se s. 111.

<sup>4</sup> Launsø & Rieper 2000:21. Begrebet ”erkendelsesinteresse” stammer fra Habermas.

<sup>5</sup> Launsø & Rieper 2000:22.

<sup>6</sup> Kjørup 1885:76 citeret efter Launsø & Rieper 2000:25f.



Kvalitetskriterierne i forstående forskning er nogle andre end i beskrivende og forklarende forskning. At afhandlingens resultater er *gyldige* indebærer at de lever op til spejlkriteriet og helhedskriteriet<sup>7</sup>. De udforskede skal kunne genkende deres meninger, og afhandlingen skal sætte meningene ind i en relevant samfundsmæssig og institutionel ramme. Disse to kriterier kan godt komme på kollisionskurs, fordi helheden ser forskellig ud fra den udforskedes og forskerens synsvinkel. Spejlkriteriet hviler på et nærhedsprincip, helhedsprincippet på et afstandsprincip. Forskeren tager udgangspunkt i den observeredes holdninger og præsterer derefter en transcendentale overskridelse af dem.

Jeg har flere gange i processens løb vist mine analyser til de observerede lærere. I det første tilfælde reagerede to af lærerne meget kritisk. Ud over mere praktiske indvendinger mod læsernes mulighed for at genkende de observerede skoler, lærere og elever gik kritikken særlig på den objektivitet jeg havde foretaget. Lærerne følte sig tingsliggjort. Desuden syntes de at beskrivelsen havde normative indslag der bevirkede at de følte sig sat i samme position som lærerkandidaten der er til prøve i praktisk pædagogikum. Kritikken førte til en omskrivning af analyserne. Bl.a. fordi indvendingerne tydede på at jeg ikke havde levet op til centrale påstande i den systemteori, som jeg påstod at bruge som grundlag. Den giver netop ikke mulighed for at forskeren kan indtage en position som pædagogikumsvejleder. Lærerne læste denne nye gennemskrivning og fremsatte yderligere kritik som blev indarbejdet i afhandlingen. I alt er denne proces gennemløbet tre gange.

Den fænomenologiske forestilling at den observeredes og forskerens horisont til slut kan smelte sammen, anser jeg imidlertid for at være forkert, og det er en grundene til at jeg har valgt systemteori som baggrundsteori. Det er også grunden til at jeg har valgt det forskningsdesign jeg har. Der er ikke tale om en undersøgelse af hvordan lærerne eller eleverne oplever undervisningen. Men af hvordan observatøren oplever den. Lærerne og forskeren læser afhandlingen ud fra helt forskellige koder. Forskeren er undergivet det videnskabelige systems kode sandt/ikke-sandt. Det betyder ikke at der eksisterer en objektiv sandhed som blot skal afdækkes, men at forskeren er forpligtet til at overholde en række spilleregler – de spilleregler som dette kapitel handler om. Lærerne vil have en tilbøjelighed til at læse afhandlingen ud fra koden kritik/ikke-kritik. 'Bliver min undervisning kritiseret eller ikke'.

Jeg må derfor hævde at afhandlingen nok tilhører den forstående type, men at dens kvalitet ikke bør bedømmes på et fænomenologisk grundlag. Spørgsmålet er hvilket grundlag den så skal bedømmes på,

---

<sup>7</sup> Launsø & Rieper 2000:26.

og her må der drages en konsekvens af afhandlingens forhold til systemteorien. Jens Rasmussen har forsøgt på denne basis at skitsere hovedlinjerne i en ny 'radikal hermeneutik':

*Understanding occurs when the interpreter applies as guiding difference "die System/Umwelt-Differenz eines anderen Systems" (Luhmann 1986. 80). Thus interpretation must re-introduce this separation in itself, and this is only possible on the basis of the interpreter's own self-reference. Understanding is therefore always system-relative, i.e. relative to the interpreter, in much the same way as any other kind of observation. Of course, the guiding difference, which facilitates understanding as observation, is consequently another system's system/environment distinction. Understanding is a matter of two re-entries, one involves the system's own system/environment distinction within the system and the other the observing system's system/environment distinction. Understanding a text is thus a matter of observing the distinctions employed by the text's author. Since the words of the text do not transmit meaning to the interpreter but call forth meaning in the interpreter, understanding becomes the result of the interpreter's internal complexity and the expectations the interpreter brings to the observed on the basis of this. This concept of understanding is explicitly related to the interpreting observer. Everything the interpreter views as understanding constitutes understanding for the interpreter, including misunderstandings<sup>8</sup>.*

Denne brug af en dobbeltoptik hvor observatøren ved hjælp af sin egen skelnen mellem system og omverden iagttager den observeredes skelnen mellem sig selv og sin omverden, forekommer mig at være en realistisk måde at anskue den hermeneutiske proces på. Realismen består i at den både fanger intentionen om forståelse og umuligheden af en horisontsammensmeltning, uden at man ender i en opfattelse af den hermeneutiske proces som styret af rene tilfældigheder.<sup>9</sup>

Det løbende samarbejde med lærerne i form af deres læsninger af manuskripter og tilbagemeldinger hviler på dette grundlag. Lærerne har fået lejlighed til udefra at iagttage de kriterier forskeren har anvendt, og forskeren har fået lejlighed til at iagttage lærernes reaktioner på denne iagttagelse. Fremgangsmåden har haft to specifikke formål. Observationsmaterialet er lille, og der er en konstant fare for misforståelser, *pålidelighed*, og *generaliseringer* på for løst et grundlag. Lærerne har gjort mig opmærksom på mange fejl af denne type som løbende er blevet rettet. Undersøgelsen vedrører de observerede timer. Det er ikke muligt at generalisere til de observerede læreres undervisning i andre sammenhænge, hvilket heller ikke har nogen interesse. Men der er metodisk gjort en indsats for at pege

<sup>8</sup> Rasmussen 2002a:9f.

<sup>9</sup> Som man kan se på s. 24ff., er det min opfattelse at en tilsvarende tankegang faktisk kan formuleres inden for hermeneutikken uden at man griber til brug af systemteori. Det gør Klaus P. Mortensen fx.

på typiske forhold, sådan at generaliseringer til danskundervisning i almindelighed skulle være mulig. Desuden indebærer detaljeringsgraden i observationerne den risiko at lærerne føler sig gået for nær. Også på det punkt har jeg fået mange kommentarer.

Fra forskerens side har der ikke været intentioner om at fremsætte nogen som helst kritik af undervisningen. Forudsætningen for undersøgelsen har, som flere gange nævnt, været at lærerne er dygtige, sådan at forskningsprocessen kan koncentreres om en undersøgelse af forskellige kompetente løsninger på de problemer der ligger i danskundervisningen. Særlig én lærer har alligevel læst afhandlingen som kritik af hendes undervisning, og det har gjort samarbejdsprocessen konfliktfyldt og problematisk<sup>10</sup>.

Den sidste forskningstype er *den handlingsrettede*. I Launsø og Riepers Habermas-inspirerede sprogbrug lyder det således: ”den handlingsrettede forskning (har) fokus på handling som udviklingsform med praksis som medium. Den handlingsrettede forskningstype er orienteret mod grænseoverskridelse med de udforskede som aktive subjekter i denne proces”<sup>11</sup>, og de almindelige designformer er aktionsforskning og evalueringsforskning. Som Launsø og Rieper gør opmærksom på, så betyder dette ikke at observatør og observant samarbejder om en kombineret forsknings- og udviklingsproces. ”Det mener vi er at forvirre begreberne. Der er her tale om en bestemt måde at anvende forskningsresultater på. Den handlingsrettede forsknings særkende er, at forskningen også vedrører de tilbageføringsprocesser, som tidligere forskningsresultater er indgået i”<sup>12</sup>. I den første, efter Launsø og Riepers mening begrebsforvirrede variant, gør forsker og lærer et forsøg på umiddelbart at overvinde forskellen mellem videnskabssystemet og uddannelsessystemet. Hvis en sådan overvindelse overhovedet er mulig, må den i det mindste bedømmes som uhyre vanskelig. Sandsynligheden taler for at forskeren enten forvandler sig til hjælpelærer, eller at læreren forvandler sig til forskningsassistent.

Kvalitetskriterierne for den forskningstype er om der sker ændringer i lærernes undervisning og/eller elevernes læring på grund af *formidlingen* af forskningsresultater og om ændringen går i den ønskede retning. Det sidste krav er uhyre vanskelig at leve op til, og Launsø og Rieper gør derfor opmærksom

---

<sup>10</sup> Overvejelser over metodologiske og praktiske problemer i forbindelse med observationer af danskundervisning i gymnasiet kan findes i Finn Hauberg Mortensens licentiatforelæsning *Kan man få at vide, hvad der sker?* Mortensen 2003e. Feltarbejdet endte med ”at jeg arkiverede mit materiale i et skab – efter at have brugt et år på at forberede og gennemføre feltarbejdet.” Interesserne kan blive så modsatrettede at forskningsprocessen bliver umuliggjort.

<sup>11</sup> Launsø & Rieper 2000:29. Habermas nævnes i øvrigt ikke i bogens litteraturliste, så det er muligt at forfatterne ikke sigter til hans begreb om ledende erkendelsesinteresser, selv om det ser sådan ud.

<sup>12</sup> Launsø & Rieper 2000:29f.

på at ændringer forløber i det observerede system, influeret af alt muligt andet end forskningen og observationen. Hvis ændringer indtræffer, kan det ske langsomt og ad sære omveje, og derfor har man opfundet følgeforskningen til at afdække sådanne strukturændringer. Hvis denne afhandling kan siges at indeholde indslag af handlingsrettethed, er det ud fra en erkendelse af tilbageføringsprocessens komplekse karakter. Det er imod grundlæggende forestillinger i systemteorien at undervisning kan influeres direkte af forskning. Derfor forekommer der heller ingen påstande om at en bestemt form for undervisning er den eneste vej frem. Hvis afhandlingen medvirker til ændringer, vil det ske fordi lærere læser den og selv transformerer deres undervisning gennem iagttagelse af afhandlingens analyser og resultater.

## Kapitel 16. Konklusion

### Litteraturundervisningens konstituerende paradoks

Når man som dansklærer får lejlighed til at observere andres litteraturundervisning, bekræftes man i en fornemmelse man selv har haft som lærer: at undervise i litteratur er svært og anderledes end at undervise i fag der i højere grad bygger på et pensum og nogle videnskabeligt begrundede metoder<sup>1</sup>. En kort karakteristik af en årsag kunne lyde således: Når en litterær tekst bliver brugt i gymnasiets danskundervisning, sættes der gang i en række komplekse operationer, bevidsthedsmæssige og kommunikative, som må forholde sig til grundlæggende paradoksale vilkår gennem transformationer.

Kompleksiteten består i at hver operation, dvs. bevidsthedsoperationer som sansninger, tanker og følelser, og kommunikative operationer som ytringer, foretages som følge af valg. Man kunne altid have tænkt eller sagt noget andet end man gjorde. Det paradoksale består i at operationerne finder sted i lukkede systemer som fungerer efter hver deres regler, men som samtidig er afhængige af at iagttage hinanden. Den litterære del af danskundervisningen fungerer fx efter nogle regler som man ikke finder tilsvarende andre steder, men er samtidig helt afhængig af at bruge litterære tekster som er blevet til et andet sted i samfundet og efter et andet sæt af regler. Undervisningen skal formidle og producere viden om omverdenen på en overskuelig måde. De litterære tekster er den del af omverdenen som danskundervisningen skal formidle viden om, men de er selv blevet til efter den regel at de skal være mærkelige – i modsat fald er de ikke kunst. Dansklæreren står derfor i den paradoksale situation at være afhængig af teksternes principielle uforståelighed og at skulle gøre dem forståelige. Jo mere effektiv undervisningen er, jo mere ødelægger den teksterne som kunst. Og omvendt: jo mere undervisningen respekterer teksternes mærkværdighed, jo mindre undervisning kommer der ud af det.

Paradoksale situationer har den uheldige egenskab at være låst fast i ubevægelighed. Det er derfor lærerens og elevernes opgave på én gang at respektere det paradoksale vilkår som undervisningen er underlagt og samtidig at omgå det. Det sker gennem en lang række transformationer. Klassesamtalen og hver enkelt tilstedeværende persons bevidsthed skal omformes gennem iagttagelsen af teksten. Der skal kommunikeres og tænkes på en ordnet måde samtidig med at tekstens mærkelighed ikke anfægtes. Dette er litterær tekstforståelse i skolen.

---

<sup>1</sup> Det ligner en fordom, men 25 års undervisningserfaring i dansk og religion gør at jeg vil hævde at det er viden. Eller som min sidste lærerkandidat sagde: 'Giv mig en engelsktime, så ved jeg hvad jeg skal gøre. Men en dansktime...' Dog har udviklingen i en række andre fag i de senere år bevirket at man her nærmer sig danskliggende tilstande.

## Operationalisering af systemteori

For at begribe komplekse, paradoksale forhold må man støtte sig på teorier som er på højde med situationen. Dem findes der en del af, og flere kommer hele tiden til i takt med at komplekse forhold bliver synlige overalt. I denne afhandling er Niklas Luhmanns sociologiske systemteori valgt som grundlag fordi den definerer det sociale som kommunikation. På det grundlag kan der gennemføres analyser af kommunikation på alle niveauer, fra det øverste til det nederste.

Det øverste niveau udgøres af samfundet som helhed, men der gennemføres ikke analyser på samfundsniveau i afhandlingen. Her forudsættes andres analyser, fx Lars Qvortrups der går ud på at vi lever i et hyperkomplekst samfund:

*Forði samfundet består af komplekse systemer, der ikkø alene iagttager kompleksitet i omverdenen, men som også iagttager deres egenkompleksitet, kan man sige, at samfundet fra en tilstand af kompleksitet er overgået til en tilstand af hyperkompleksitet: Til kompleksitet i 2. potens.<sup>2</sup>*

Det næste niveau udgøres af samfundets funktionssystemer. Ovenfor er forholdet mellem det litterære system og uddannelsessystemet allerede antydet. At samfundet er uddifferentieret i en række funktionssystemer der kommunikerer efter forskellige regler, er en stor fordel fordi alle afgørelser så ikke skal træffes ud fra de samme overordnede principper, der tillades en større smidighed og diversitet<sup>3</sup>. Men systemer er dynamiske og kan både differentiere sig for langt væk fra hinanden og atter implodere i forskelsløshed. Det første kan fx komme til udtryk i at gymnasiets danskundervisning, set fra andre udsigtsposter i samfundet, ser ud som om det lever i sin egen verden og derfor bør reformeres. Det andet kunne komme til udtryk i at danskundervisningen blev reformeret sådan at den blev en forberedelse til erhvervslivet. Hermed ville en del af uddannelsessystemet være imploderet ind i det økonomiske system.

I starten af 2000-årene er forholdet mellem danskundervisningen, erhvervslivet og samfundet som helhed atter til debat. Eleverne tilegner sig ikke de relevante kompetencer, og derfor skal faget laves om, er det signal der kommer fra det politiske system. Når en sådan diskurs sætter sig igennem,

---

<sup>2</sup> Qvortrup 2001:20.

<sup>3</sup> Den samfundsmæssige uddifferentiering er, på godt og ondt, kernen i den europæiske civilisation, og begrebet sammenfatter en række forhold: sækularisering, samtidig og paradoksal individualisering og samfundsmæssiggørelse osv.

kommer litteraturundervisningen under pres. Leverer den brugbare ydelser eller har den udlevet sin rolle?

Systemteorien kan ret nemt bruges til at analysere forhold på funktionssystemernes niveau. Men den hævder også at kunne bruges til analyser på lavere niveauer, 'interaktionssystemerne', fx de enkelte dansktimer. Kommunikationen i en dansktime er principielt underlagt de samme vilkår som kommunikationen i et funktionssystem. Problemet er blot at der endnu ikke eksisterer en særlig stærk fagpædagogisk forskningstradition på systemteoretisk grundlag. Afhandlingen kan ses som et bidrag til styrkelse af en sådan tradition.

I de senere år har pædagogisk forskning i USA og Skandinavien helt overvejende hvilet på et sociokulturelt grundlag, evt. i kombination og debat med konstruktivistiske og kognitivistiske teorier. For at kunne benytte forskningsresultater fra denne tradition, særlig observations- og analysemetodik, tager afhandlingen afsæt i berøringsfladen og skillelinjen mellem systemteori og sociokulturel teori, på den måde at systemteori betragtes som en mere generel og abstrakt teori i hvis genstandsfelt også den sociokulturelle tradition befinder sig. Forudsætningen for denne synkretisme er dog at en række sociokulturelle begreber omfortolkes. Det springende punkt er systemteoriens antagelse af at systemer nok er kognitivt åbne over for deres omverden, men at de opererer lukket, mens sociokulturel teori antager at psykiske systemer kan internalisere eller appropriere sociale operationer. Dvs. kommunikation kan internaliseres og blive til bevidsthed. Her må vælges, og i denne afhandling er det systemteoretiske standpunkt valgt.

Med udgangspunkt i dette valg og den deraf følgende omfortolkning af en række begreber, er der foretaget en operationalisering af Luhmanns teori. Et af afhandlingens resultater er opstillingen af et analyseapparat som kan bruges til at scanne kommunikation på alle relevante niveauer.

### **Litteraturens funktion**

Man kunne spørge: hvis det er så paradoksalt og vanskeligt at undervise i litteratur, hvorfor så ikke bare droppe den som undervisningsstof? Spørgsmålet fremkalder et behov for et begreb om litteraturens funktion. I afhandlingen udgøres den overordnede ramme for et sådant begreb af Luhmanns teori om kunssystemet og dets funktion. Men her viser sig en ny udgave af det allerede omtalte forhold mellem systemteori og andre teorier. Luhmann interesserer sig kun for kunst og litteratur som kommunikative størrelser på systemfunktionelt niveau. Til gengæld eksisterer der mængder af litteraturteori som hviler

på et langt mere sofistikeret kendskab til litteratur end Luhmanns. Et meget lille udvalg af disse teorier er derfor inddraget i afhandlingen, og det er sket ved at benytte Klaus P. Mortensens videreudvikling af hermeneutisk litteraturteori som udgangspunkt. Systemteorien kan i filosofisk henseende selv betragtes som en radikal videreudvikling af den fænomenologiske og hermeneutiske tradition i Tyskland, så man kan forvente en mulig kompatibilitet mellem Mortensen og Luhmann. Dertil kommer at Mortensen har udformet sin teori under hensyntagen til gymnasiets litteraturundervisning.

Når det ikke løser nogen problemer bare at droppe litteraturen, skyldes det at man træffer på paradoksale forhold overalt hvor der skabes mening, ikke blot i litteraturen og i litteraturundervisningen. Litteraturens værdi ligger tværtimod i at den tilbyder en praktisk løsning på paradoksalt. Litterære tekster er konkrete, sanselige refleksioner over paradoksalt meningsdannelse. Det svarer til såvel Klaus P. Mortensens opfattelse af litteratur som en metode til dannelse, som til den kognitive semantiks interesse for billedmæssige og narrative strukturers funktion som kognitive redskaber, og også til Sven Møller Kristensens<sup>4</sup> og Finn Hauberg Mortensens interesse for litteratur som et kropsligt, sanseligt fænomen. Den litterære metodes værdi ligger derfor i to helt fundamentale forhold. Den kan kognitivt set anvendes til konkretisering af overordentligt komplekse og foranderlige sammenhænge. Og den er forbundet med sanselighed og lyst.

Det forklarer også litteraturens særstatus i uddannelsessystemet. Mens de øvrige kunstarter opererer i sansemedier som rum, tid, farver, lyd, bevægelser o.l., er det særlige ved litteraturen at dens medie er sproget. Sproget er ganske vist også sanseligt, men det har desuden to egenskaber som de øvrige medier ikke har. Det er samtidig det vigtigste medium i al kommunikation, og det kan smidigt operere på flere refleksionsniveauer. Det første forhold bevirker at litteraturen kan bruge kommunikation fra andre systemer som medium. Litteraturen kan handle om og beskrive psykiske, sociale og naturlige forhold på en måde der ligner hverdags- eller videnskabelig kommunikation. Det andet forhold bevirker at litteraturen kan, eller snarere skal, reflektere over disse andre kommunikationsformer samt over sin egen kommunikation. Litterære beskrivelser er altid af anden orden, aldrig af første. Men på grund af ligheden med hverdagssproget gennemfører litteraturen selv komplicerede og abstrakte refleksioner af højere orden som om de var af første orden. Nemlig i form af billedlige eller narrative forestillinger. Lidt patetisk sagt: litteratur kan lette det tryk som den stadig mere omsiggribende refleksionstvang lægger på alle.

---

<sup>4</sup> Møller Kristensens opfattelse af forholdet mellem sprog og litteratur har store ligheder med de kognitive semantikers, idet han betragter det praktisk-logiske sprog som en senere differentiering fra et oprindeligt "mere komplekst, billedligt og "poetisk"". Møller Kristensen 1983 (1958):102.



Afhandlingen er ikke litteraturteoretisk og indeholder ikke nye opdagelser af hvad litteratur er og kan bruges til. Det vigtigste resultat er den opdagelse at der på tværs af systemgrænser og grænser internt i systemerne hersker en høj grad af konsensus om hvad der gør litteratur god og derfor også brugbar i skolen. Det gælder Luhmann, litteraturforskere fra vidt adskilte traditioner, de observerede lærere og de interviewede elever. Som en lærer har udtrykt det: litteraturen skal være genkendelig og mærkelig. Det er muligvis ikke noget overraskende resultat, men det bevirker at man med en vis vægt kan tage stilling til spørgsmålet om litteraturundervisningens funktion.

### Litteraturundervisningens vilkår og muligheder

Litteratur kan bruges i mange sammenhænge, i familien og privat som medium for opdragelse og eller lystlæsning. I religionen i form af myter. I politikken til opbygning, befæstelse eller nedbrydelse af magtforhold. I økonomien som forbrugsincitament og opbygning af virksomhedskultur.

Litteraturundervisningens værdi ligger i at i dansktimerne foregår der ikke blot paradoksale meningsskabende operationer. Disse operationer er også selve undervisningens genstand. Det vil også sige at undervisningen kan blive genstand for sig selv. En vigtig pointe som man dog måske sjældent tager konsekvensen af.

Uddannelsessystemet har brugt litteraturen til en række formål. Danskfaget opstod samtidig med uddifferentieringen af uddannelsessystemet og kunssystemet i slutningen af 1700-tallet. Også den almene dannelse og individet opstod i slutningen af 1700-tallet, og i løbet af 1800-tallet kom litteraturundervisningen til at fungere som redskab for individets almene dannelse. Almen dannelse er en formel der, uanset hvilken form den optræder i<sup>5</sup>, har til formål at forene det individuelle og det sociale. Dannelsens form ændrer sig derfor i takt med at forholdet mellem det individuelle og det sociale forskubber sig.

Dannelsens form og indhold giver sig på litteraturundervisningens område udslag i fx klassiker- og kanonbegrebet som regulerer forholdet mellem skolen og det litterære system, metodiske overvejelser som regulerer forholdet mellem skolen og det videnskabelige system, samt didaktiske overvejelser der regulerer forholdet mellem skolen og en række andre systemer, først og fremmest de psykiske, eleverne.

---

<sup>5</sup> Ifølge Lars Geer Hammershøj har gymnasial dannelse (almen dannelse) gennemløbet tre stadier: et humanistisk, et nationalt og et videnskabeligt. Og den burde nu bevæge sig ind i selvdannelsens stadie. Rasmussen 2004. Den analyse stemmer dog ikke helt overens med den der foretages her.

Alle tre aspekter: stof, metode og didaktik, optræder oftest i normative former, men kan også optræde i reflektive. Stof-, metode- og didaktikvalg påvirkes af skolens funktion som et system der skal levere bestemte ydelser til alle andre systemer og samfundet som helhed. Det fremkalder selvbeskrivelser og selvrefleksioner. Hele dette system er ubeskriveligt komplekst, bl.a. fordi det som alle andre meningsopererende systemer har etableret sig med såvel en sags-, en tids- og en socialdimension der uafslutteligt ændrer sig selv og hinanden.

I den enkelte dansktimer kan man imidlertid iagttage alle disse størrelser på spil i en koncentreret udgave. Når der er kompleksitet på færde, kræver enhver operation kompleksitetsreduktioner, og det gælder på alle niveauer. Lærerne udvælger stof, metoder og didaktik efter nogle professionelt indarbejdede procedurer. Eleverne lærer ved at pendle mellem kompleksitetsforøgende fremmediagttagelser: nyt stof, nye metoder, nye initiativer fra læreren og forenklinger, selv at udvælge og forenkle. Og forskeren er ligeledes tvunget til forenklinger efter ganske bestemte regler hvis han ønsker at iagttage og beskrive lærernes og elevernes operationer.

Et af afhandlingens resultater vedrørende disse generelle vilkår for litteraturundervisningen knytter sig til iagttagelser af kontrolformer. Man kan i alle timer se hvordan der på én gang udøves kontrol og kontrolunddragelse. Både Luhmann og Foucault<sup>6</sup> har udarbejdet magtteorier som peger på at magt altid udøves, kan være produktiv, men aldrig kan blive total. Luhmann har specielt beskrevet skolens forhold, se s. 82ff. Det mest interessante udslag som man kan iagttage i dansktimerne, er forskellen mellem formel og indholdsmæssig kontrol.

Formel kontrol kan udøves af såvel læreren som elever, det sidste særlig under gruppearbejde. Det gælder kontrol over turtagning, tidsadministration, fysisk dominans fx gennem bevægelsesfrihed, tavlebrug o.l. Men den formelle kontrol er ikke altid identisk med kontrol over indholdet, dvs. fortolkningen. Det kommer tydeligst frem i gruppearbejde hvor rollerne kan være fordelt sådan at én elev styrer formelt, mens andre kommer med de gode iagttagelser. I klassesamtaler er der oftere sammenfald mellem de to former for kontrol, og den vil oftest være hos læreren. Men lige netop i litteraturundervisningen betyder tekstens mærkelige karakter at kontrollen ikke kan blive total uden at undervisningen mister sin berettigelse. En god lærer vil af sig selv tage hensyn til det forhold og ikke insistere på at sidde inde med den eneste mulige fortolkning. Men selv hvis læreren insisterer, kan eleverne fortolke uden om læreren. Peter Rabinowitz har udformet en formel for adækvat regelstyret

---

<sup>6</sup> Borch & Larsen 2003.

læsning i skolen: autorial læsning. Heri ligger både at læseren forpligter sig på at gå ind i kommunikation med autoren, og ikke bare læse idiosynkratisk, og at læseren derved autoriseres til at argumentere mod andres læsninger. Dette er samtidig en formel for en kommunikation der både er faglig og demokratisk.

Kontrolforholdenes karakter er en følge af litteraturundervisningens paradoksalitet. Paradokset udfoldes i to modsætninger: kontrol og fortolkningsfrihed. Kommunikationen kan vælge at lægge vægten på det ene eller det andet, evt. skifte mellem dem. Paradokset kan aldrig ophæves, men det kan omgås.

### **Hvordan bliver fortolkningen til?**

Efter at disse forberedende iagttagelser er gjort, skulle det være muligt at besvare afhandlingens første forskningsspørgsmål. I alle timer kan det ses hvordan læreren og eleverne gennem en række analyser arbejder sig frem mod en samlet fortolkning af teksten. At det netop er det der skal foregå, sættes der ikke spørgsmålstegn ved af nogen af parterne. Målet nås i varierende grad i de enkelte timer, men analyserne dokumenterer at på dette punkt er den professionelle standard i det danske gymnasium høj<sup>7</sup>.

Arbejdet er blevet analyseret vha. systemteoriens meningsbegreb. Tekstfortolkning må betragtes som en specielt koncentreret og forbigående form for meningsoperation. Omverdenen er midlertidigt til stede i en yderst kondenseret og forestillet form, teksten, og fortolkningen af den vikarierer for forståelse af omverdenen i det hele taget - idet man dog hele tiden holder sig for øje at teksten ikke repræsenterer verden, men er en refleksion over den, udformet i overensstemmelse med reglerne i et bestemt funktionssystem. Det er derfor ikke ligegyldigt hvilken tekst man vælger at fortolke. En tekst som fortolkes i skolen skal have en tilstrækkelig grad af kompleksitet for at kunne vikariere for omverdenen.

Analyserne af de enkelte timer viser hvordan fortolkningen bliver til gennem en stokastisk proces, i Batesons brug af ordet, med en vis grad af valgfrihed og tilfældighed, begrænset af tekstens fortolkningsmuligheder. Herved skabes der mening. Mening er et overskud af henvisninger – som der altså må vælges imellem – i tre dimensioner: en sags-, en tids- og en socialdimension. Konstruktionen sker i en kommunikation der er karakteriseret ved at der dannes mønstre af selv- og fremmediagttagelser med rekursmuligheder.

---

<sup>7</sup> Dokumentationen har kun værdi hvis man har et sammenligningsgrundlag. Man kan se referater af litteraturundervisning i andre lande i Undervisningsministeriet 2001.

I fortolkningen manøvrerer man mellem en række yderpunkter. Det gælder inden for hver dimension. Man kan styrke den ydre eller den indre horisont i sagsdimensionen, fortids- eller fremtidshorisonten i tidsdimensionen og konsensus- eller dissenshorisonten i socialdimensionen. Og det gælder i forholdet mellem dimensionerne. Hvis man styrker sagsdimensionen, koncentrerer man sig om fortolkningens tematik, hvis man styrker socialdimensionen vil man koncentrere sig om diskussioner, opnåelse af enighed, ligelig fordeling af ordet o.l. Og hvis man lægger vægten på tidsdimensionen vil man arbejde hen mod et overblik enten fremad eller tilbage.

I løbet af en dansktime bevæger meningskonstruktionen sig, ofte med stor hastighed, gennem en række kombinationer af konstruktionsvarianter. Snart ligger vægten på at nå til enighed, snart på at udforske detaljer i tematikken, snart på det store overblik. Man kan forsøge at gå systematisk frem, som man vil kunne se på s. 407ff., men der er grænser for systematikens mulighed for at sætte sig igennem. Yderligere dynamik tilføjes ved at der hele tiden opereres både med selv- og fremmediagttagelser. Snart udvikler fortolkningen sig efter sin egen interne logik, snart inddrages der iagttagelser fra tekstens udsagns-, snart fra dens udsigelsesniveau. Det er denne voldsomme dynamik der gør at dansk kan føles både som et let og et svært fag. Dynamikken ligner den som også findes i en almindelig samtale, og nogle elever får derfor det indtryk at dansk er et let snakkefag. Men den indeholder en række ekstra refleksionsniveauer som svage elever enten giver op over for eller slet ikke opdager eksistensen af.

En af de påfaldende iagttagelser er hvor stor forskel der er på tidsdimensionens konstruktion i de observerede timer i 3.g og 2.hf. I 3.g. er der i alle timer forsøg på at perspektivere teksten historisk, enten i en lang bagudrettet linje eller i forhold til samtidslitteraturen. I 2.hf forekommer til gengæld flere forsøg på at bruge teksten som springbræt for at se fremad i elevernes eget liv. Det ser også ud til at socialdimensionen konstrueres forskelligt. I 3.g sporer man en vis konkurrence mellem en del af eleverne om ejerskab til fortolkningen. Det medfører til gengæld at en anden del af eleverne slet ikke deltager, også nogle af de dygtigste<sup>8</sup>.

Bortset fra en decideret kamp mellem en dreng og pige i fortolkningen af en af Søndergaard-teksterne foregår konstruktionen af socialdimensionen anderledes i 2.hf. Ifølge Sven Erik Nordenbo, medlem af hf-evalueringsgruppen, er hf's vigtigste funktion at være en "sweeper-uddannelse":

---

<sup>8</sup> Læreren har oplyst at dette mønster ikke gælder generelt. En del af konkurrencen blev fremkaldt af observatørens tilstedeværelse, som åbenbart opflammede nogle af drengene og lagde en dæmper på nogle af pigerne. Generthed hos nogle af de dygtigste piger spiller ifølge læreren en stor rolle.

*Unge, der er droppet ud af gymnasiet, finder sig ofte bedre tilrette på hf, fordi de synes, der er for meget fims og spytslikkeri i gymnasiet, hvorimod hf er præget af en lidt mere "rå" tone, hvor det ikke gælder om at charme sig til gode karakterer, men hvor det er eksamenskarakteren, der tæller, siger Sven Erik Nordenbo, der videre påpeger, at hvis der ikke fandtes en hf-uddannelse, ville en betydelig del af de nuværende og kommende hf'ere ikke være at finde på de øvrige gymnasiale uddannelser, men snarere blandt den restgruppe, der ingen uddannelse får<sup>9</sup>.*

Karakteristikken er nem at genkende når man har undervist på hf i mange år, og det er muligvis den beskrevne indstilling der bliver synlig i den måde fortolkningen forløber på også i den observerede hf-klasse, mere nonchalant og humoristisk. Det er både en fordel og en ulempe.

3.g'ernes største force i forhold til de øvrige elever er muligvis at de bedre er i stand til at arbejde med den ydre sagshorisont. Det betyder at de hele tiden inddrager viden andre steder fra som viser sig at passe ind i sammenhængen. Samtidig styrker de fortolkningens tidsdimension idet de reaktiverer noget hukommelse og derved yderligere styrker den. For dem må undervisningen tage sig ud som et sammenhængende forløb. Man kan se hvordan nogle af hf-eleverne arbejder på det samme, idet de inddrager viden fra andre fag, fra deres erindring om andre timer, men ofte på en så spredt måde at det er svært at integrere informationerne i fortolkningen.

Som et resultat af analysen kan man sige at det ikke kan afvises at det at fortolke tekster i en vis udstrækning er et spørgsmål om medfødte evner og en teknisk beherskelse. Men den afgørende faktor ser ud til at være den kompetence der består i at kunne konstruere mening på grundlag af allerede konstrueret mening. Den allerede konstruerede mening er systembundet, dvs. at den eksisterer i form af et systems muligheder for at foretage rekurs til tidligere operationer. Der kan være tale om flere systemer. Læreren husker fx hvad der skete i en dansktime sidste år og kan genindføre viden fra dengang i det kommunikative system. Men i centrum står den enkelte elevs psyke, særlig hukommelsen som består i muligheden for at trække på et utal af tidligere selv- og fremmediagttagelser, heriblandt iagttagelser af hvad der er foregået i tidligere dansktimer. Her ligger smedjen, og her smedes der meningskompetence og dannelse.

Det er imidlertid ikke ligegyldigt hvilke tidligere operationer der kaldes frem i hukommelsen. Bettina Perregaard har kastet lys over dette spørgsmål i en diskussion om forskellige socialgruppers skolesucces. På grundlag af forskellige amerikanske undersøgelser fastslår hun at et af de afgørende

---

<sup>9</sup> Wissing 2003:8f.

forhold er hvilken 'kontekst' gruppen refererer til. 'Kontekst' kan i denne sammenhæng defineres som et specifikt område i hukommelsen. Man kan overføre denne tankegang på de observerede elever og medgive at man ikke uden videre kan sige at hf'erne har mindre viden at trække på end gymnasieeleverne. Men man kan konstatere at deres associationer går i andre retninger. De refererer til andre, mere skolefjerne, kontekster når de skal fortolke, og fortolkningerne kommer derved til at se mere spredte ud.

Selvfølgelig findes disse to typer af fortolkninger spredt i alle klasser. Når de her kaldes henholdsvis gymnasie- og hf-fortolkningen, skyldes det den tilfældighed at det er her de med størst sikkerhed er observeret i denne undersøgelse. De to typer af fortolkninger kan vurderes ud fra fx et æstetisk og et uddannelsespolitisk synspunkt. 'Enhed i mangfoldigheden' er et klassisk æstetisk ideal, og gymnasieelevernes fortolkninger er i den forstand mere æstetisk tilfredsstillende end hf-elevernes. Men det er et spørgsmål om selv æstetiske idealer er almengyldige. Nogle af hf'ernes fortolkninger virker meget fantasiæggende fordi de vover sig ud i kontekster som danskundervisningen ellers ikke inddrager. Særlig i Søndergaard-timen tvinges eleverne pga. problemerne med at se mening i teksten til spændende associationer i retning af spændingslitteratur, antik filosofi o.l. De iagttagelser truer timens sammenhængskraft, men de rejser også det uddannelsespolitiske spørgsmål om danskundervisningen og gymnasiet opererer med for snævert et dannelsesideal. Man kan fx med rette spørge om det er rimeligt at forvente at eleverne kan skabe en kohærent fortolkning af en tekst som måske ikke selv er kohærent.

## Didaktiske modeller

Selv om undervisningen i litteratur nødvendigvis må bevæge sig på kanten af kaos for at være litteraturundervisning, og ikke blot undervisning der benytter sig af litteratur til forskellige formål, så opstår der alligevel orden og mønstre. Et af de undersøgelses resultater er påvisningen af at de mønstre der skabes i samtalsens løb har stærke ligheder med æstetiske og argumentative former som man kan finde dem i æstetiske og argumenterende tekster. At sådanne mønstre ikke altid skabes, påvises gennem en analyse af et elevoplæg. Alle oplæggets øvrige kvaliteter ufortalt, har det blot en akkumulerende form, information føjes til information uden at kæden af informationer bliver ordnet på nogen synlig måde.

Mønstrene viser sig på alle niveauer fra bagvedliggende generelle didaktiske modeller over planlægning af undervisningsforløb og planlægning og gennemførelse af den enkelte time til valget af didaktisk

metode i den konkrete situation. Der er ikke noget endeligt antal af former, men nogle formelementer går igen. Nogle af dem kan ordnes i modsætningspar: lineære vs. cirkulære former, spiralstrukturer vs. kredsene strukturer, dramaturgisk ordnede former vs. associative, børende gådeløsning vs. kredsene afsøgning, tematisk gennemgang vs. linje for linje gennemgang. Modsætningsparrene er opstillet så man kan se at der tilsyneladende er et gennemgående modsætningsforhold mellem pointerede og kredsene former.

Tre former for timegennemførelse kan trækkes frem som særlig påfaldende. Den ene er den dramaturgiske opbygning af timen, som man ser det reneste eksempel på i 2.g's Søndergaard-time. Formen hænger nøje sammen med det æstetiske krav om opbygning af en spænding mellem en række iagttagelser som man ikke løbende kan overskue, men hvor spændingen udløses til sidst i den samlede fortolkning. Den anden er en lineær form som ligner en argumenterende afhandling: opstilling af problem, systematisk behandling, konklusion. Guldager-timen i 3.g. kan tjene som eksempel. 1. time: indledende fremlæggelse af helhedsopfattelse, derefter analytisk opsplitting. 2. time: samlende fortolkning gennem stadierne: rejsemotivet → komposition → temaer → livssyn → litteraturhistorisk perspektivering → forfatterskabsperspektivering → udsagn og udsigelse → læserappel. Logisk sammenhængende som en argumenterende artikel. Den tredje er en kredsene model hvor fortolkningen opstår gennem gruppearbejde og efterfølgende fremlæggelse af alle gruppers resultater. Den lineære styring er minimeret, men i 2.hf's Thomsen-time ser man hvordan grupperne alligevel gennem en sofistikeret konstruktion af timens socialdimension kollektivt får bygget en helt igennem sammenhængende fortolkning op.

Et andet resultat er opdagelsen af de forskellige didaktiske modeller eller 'stærke pædagogiske ideer' som synes at ligge bag hver af lærernes undervisning i de observerede timer<sup>10</sup>. Lighederne mellem undervisningen i de tre klasser er langt større end forskellene og skyldes det altdominerende ideal om en udtømmende analyse og sammenhængende fortolkning, men forskellene er alligevel interessante.

Undervisningen i 3.g kan karakteriseres som 'klassisk'. Vægten ligger på dokumenteret tekstanalyse og – fortolkning og historisk perspektivering. Læreren lægger vægt på at nå frem til bestemte fortolkninger,

---

<sup>10</sup> Dette er ikke en karakteristik af lærernes forskellige undervisningsstil. Jeg ved ingenting om hvordan lærerne underviser i andre klasser, hvordan de underviste klassen året før eller i timer hvor jeg ikke var til stede. En af lærerne har udtrykt sit valg af didaktisk model i de observerede timer således: "At jeg vælger at arbejde på denne måde i disse timer skyldes to ting. For det første at jeg på det tidspunkt var optaget af at finde ud af hvor langt man kan nå ved hjælp af oplevelsesorienterede åbninger af teksten og elevaktiverende arbejdsformer, for det andet at teksternes sværhedsgrad gjorde at det væsentligste arbejde lå i forståelsen og fortolkningen af dem."

men tillader eleverne at arbejde med divergerende fortolkninger. Elevernes eksamenskarakterer viser at målet med undervisningen til fulde blev nået. Undervisningen i 2.g har de samme træk, men derudover arbejder læreren med at basere den litterære fortolkning på systematiske sproglige iagttagelser og øvelser.

Undervisningen i 2.hf er en del mere eksperimenterende med det formål at overskride grænsen mellem en skolediskurs og elevernes forskellige diskurser. Læreren gennemfører eksperimentet med inddragelse af en hel række konkrete didaktiske metoder: stemmebrug, bevægelsesmønster, tavleskrivning, turtagningsstyring, spørgsmåls- og responstyper, vekslen mellem indsamling af oplysninger, uddybning og sammenfatning.

Undervisningens kompleksitet gør at det er futilt at udtale sig om om den ene model er 'bedre' end den anden. Man kunne, som man gør på CELA, kombinere observationer af forskellige undervisningsformer med test og undersøge om eleverne lærer mere gennem 'dialogisk' end 'monologisk' undervisning. Men der er mange variable på spil i den metode. Valget af Luhmanns teori på bekostning af en variant af sociokulturel teori, fordi den sidste har en tendens til en normativ holdning, gør at en bedømmelse direkte ville stride mod afhandlingens grundlæggende antagelser. Til gengæld kan man udtale sig om hvilke fremtidige muligheder man eventuelt ser i de forskellige modeller.

Det siger næsten sig selv at den klassiske model allerede er udbygget til en nærmest optimal form, ellers ville den ikke være klassisk. Hauberg Mortensen beskriver hvordan lærerne i 1973 stod noget tøvende overfor hvordan de skulle undervise efter den nye bekendtgørelse fra 1971<sup>11</sup>, men nu har formen akkumuleret 35 års erfaringer og ligger yderst fast. De værdifulde erfaringer skal ikke kasseres, men det kan være noget svært at se hvilke udviklingsmuligheder formen har i sin rene skikkelse. Som Susanne V. Knudsen<sup>12</sup> har påvist, har nogle universitetslærere udviklet formen til en grad af perfektion så den kommer til at ligne et ritual.

De eksperimenter med videreudbygning af den klassiske form som man ser tilløb til i 2.g og i større stil i 2.hf er ikke omkalfatrende, sådan som fx en overgang til projektor organiseret undervisning er. Eksperimenterne bygger videre på den kendte form. Hvis man ønsker at bevare og videreudbygge de

---

<sup>11</sup> Mortensen 2003e:186.

<sup>12</sup> Knudsen 2000.



kompetencer som den mere traditionelle undervisning giver, må man enten fastholde denne form eller eksperimentere med den så den bedre er i stand til at matche omverdenens stigende kompleksitet. Derfor er de beskrevne eksperimenter interessante. En konsekvent overgang til projektundervisning vil ikke kvalificere de kompetencer man allerede kender, fx elevernes kompetence i at læse og samtale om en tekst så de er i stand til at konstruere en mening i samtalen som lever op til tekstens kompleksitet. Det vil være nogle helt andre kompetencer der opbygges<sup>13</sup>.

Jeg vil pege på en yderligere mulighed for udbygning af den kendte form, nemlig en mere konsekvent brug af 2. ordens iagttagelser. Som påvist i kapitel 8 består dansklærerens forberedende arbejde i meget høj grad i at veksle mellem 1. ordens, 2. ordens og 3. ordens refleksioner. Man vælger tekster på grundlag af hvad der står i dem (1. orden), men man tænker også videre: hvordan skal de bruges, hvilke sammenhænge kan de indgå i, hvordan vil eleverne reagere på dem, kan *jeg* bruge dem (2. orden). Og: hvordan lever de op til skolens krav til undervisningen og til samfundets krav til skolen (3. orden). Denne arbejdsform må karakteriseres som hyperkompleks, hvilket tyder på at dansklærerne allerede i 1970'erne indtrådte i denne nye æra som følge af 1971-bekendtgørelsens muligheder for selvstændig planlægning.

Også eleverne inddrages i et vist omfang i sådanne bevægelser mellem refleksioner af forskellig orden, og ønsket om indførelse af mere projektarbejde skyldes bl.a. et ønske om at styrke sådanne aktiviteter. Men specielt i 2.hf-timerne kan man se hvordan eleverne bliver inddraget i arbejdet med, ikke blot at fortolke teksten, men også at reflektere over fortolkningens plads i forhold til andre fortolkninger. Det sker gennem den særlige form for opsamling som læreren anvender og som bl.a. indebærer at eleverne i et eller andet omfang selv konstruerer tavlen. Lignende aktiviteter kan ses i 2.g. Spørgsmålet er om ikke man kunne udstrække disse aktiviteter til flere dele af undervisningen, fx til selve planlægningen af enkelttimer og hele undervisningsforløb. Hvis det er korrekt at undervisningsforløb er en slags tekster med tydelige æstetiske træk, kunne de gøres til genstand for danskfaglig undervisning og medkonstruktion.

Et beslægtet forhold er forekomsten af det der er blevet kaldt 'elevernes heterogene sprog'. Man kan særlig i 2.g-drengenes gruppearbejde se at de taler om teksterne i grupperne i et sprog der er væsensforskelligt fra det sprog der bruges i klassesamtalen. Når de ikke bruger det i klassen, skyldes det

---

<sup>13</sup> Udtalelser om dette emne fra lærere der har arbejdet med projektarbejde, er utallige. Man kan fx se Qvortrup 2001:108. Her bruger jeg dog ordet 'kompetencer' bredt, som en samlebetegnelse for kvalifikationer og kompetencer.

formentlig at de er klar over at det ikke hører hjemme i en skolediskurs. Ikke desto mindre bruges det som fagligt værktøj i gruppearbejdet. Spørgsmålet er om man ikke også burde gøre en sådan sprogforskel til genstand for undervisningen. Det er ikke et forslag om at eleverne skal bruge gadeslang i timerne, men om at man foretager 2. ordens iagttagelser i de to sprogformer og forskellen mellem dem. En sådan aktivitet ligger i umiddelbar forlængelse af den omformuleringsteknik som læreren allerede benytter sig af. Når læreren i 2.hf lader eleverne tegne i stedet for at bruge et skolesprog, er det en aktivitet af samme slags.

### Hvad lærer eleverne?

Det andet forskningsspørgsmål er blevet belyst gennem sammenlignende analyser af de kognitive niveauer som kommer til udtryk hos eleverne i tre faser af en time: i en førskrivning, i replikkerne og i en efterskrivning. Samt i en perspektivering vha. Lars Qvortrups vidensformsbegreb.

Det principielle problem i al læringsforskning er at læring, og psykiske aktiviteter i det hele taget, ikke kan iagttages direkte. Man er henvist til at undersøge de kommunikative spor de psykiske aktiviteter sætter sig. Det giver nogle alvorlige og næsten uovervindelige metodologiske problemer som i denne afhandling særlig viser sig i analysen af 2. hf'ernes læring.

I alle klasser kan man se at stort set alle elever lærer i timernes løb. I gymnasieklasserne viser det sig meget tydeligt i forskellen mellem før- og efterskrivningerne. Efterskrivningerne bevæger sig hos stort set alle elever på et højere kognitivt niveau end førskrivningerne. I 2.g er skrivningerne af et beskedent omfang, og førskrivningerne også af beskeden kvalitet. Efterskrivningerne gengiver i næsten samtlige tilfælde markant bedre tekstforståelse. I 3.g er niveauet allerede højt i førskrivningerne hvad angår antallet af iagttagelser, iderigdom o.l. I efterskrivningerne er kvaliteten yderligere hævet, bl.a. derved at der er kommet mere sammenhæng i skrivningerne. Som tidligere nævnt blev der ikke gennemført efterskrivninger i Søndergaard-timen, her er i stedet foretaget en mere indgående analyse af elevernes replikker i timen, og herudfra er der ingen grund til at antage at læringen skulle være mindre i denne time end i Guldager- og Thomsen-timerne. Det dokumenteres hvordan dygtige 3.g-elever er i stand til smidigt at trække på deres kvalifikationer og bruge dem i nye sammenhænge, hvorved de bliver til kompetencer. Der er ikke noget modsætningsforhold: kompetencer forudsætter kvalifikationer. I 2.g kan man se hvordan læreren og eleverne arbejder med at bygge kvalifikationer op, sådan at også denne klasse i 3.g vil kunne kommunikere på samme niveau.

Når man foretager analyser af hf-elevernes samtaler, ser man at der er meget stor forskel på kvantiteten og kvaliteten i de enkelte elevs bidrag. Samtalen domineres af bestemte elever sådan at det er vanskeligt at udtale sig om hvad de øvrige kan. Man bliver noget klogere af at iagttage gruppearbejdet. Heraf fremgår det at der er elever der næsten ingenting har at sige, mens det mest imponerende gruppearbejde der er blevet observeret, også stammer fra denne klasse – med deltagelse af nogle af de meget aktive elever. Til gengæld viser skrivningerne ikke så meget at man kan konkludere noget om elevernes læring. Når elever som man kan konstatere umiddelbart forinden har bidraget til samtalen med kloge indlæg, heller ikke skriver meget, så må man slutte at det er elevernes forhold til den skriftlige form der virker hæmmende. Man kan ikke slutte at de ikke har lært noget. Svend Erik Nordenbo har en karakteristik af to typer af hf-elever.

*75% af de hf-elever, som har været interviewet i forbindelse med evalueringen, kan deles op i to typer: 63% af eleverne er karakteriseret ved at mene, at det er rigtigt at handle ud fra en maksimering af forventede lystoplevelser, at man handler på grundlag af ydre påvirkninger, hvorfor ansvaret herfor må henlægges til ydre forhold, og at de i skolesituationen primært er passive modtagere af færdig viden. // 12% af hf-eleverne er karakteriseret ved at mene, at det er rigtigt at handle ud fra en følelse af forpligtelse over for basale regler, normer eller pligter, at vi handler ud fra indre tilskyndelser, hvorfor ansvaret herfor må pålægges os selv, og at de i skolesituationen er bidragsydere og medspillere i forhold til tilegnelse og etablering af viden og indsigt<sup>14</sup>.*

Selv med et meget beskedent kendskab til klassen, synes man godt man kan genkende de to typer. Mens særlig 3.g'erne gerne vil demonstrere hvad de kan, mener et flertal af hf-eleverne ikke at det er interessant. Med disse metodologiske forbehold kan man konkludere at det er muligt at udskille forskellige kognitive niveauer i tekstlæsningen og at en af litteraturundervisningens ydelser er at eleverne lærer at bevæge sig mellem forskellige kognitive niveauer. Det fremgår af interviewet med elever i 3.g at denne bevægelse helt eksplicit har været gjort til genstand for undervisning og at eleverne derved har lært, og ved at de har lært, hvordan man adskiller forskellige kognitive niveauer i almindelighed, sådan at de kan bruge denne kompetence også i andre fag.

Det er en konstatering som er meget vigtig for danskfaget. Man kan ikke konstatere at eleverne ikke lærer eller kan lære noget tilsvarende i andre fag, men man kan konstatere at 3.g-eleverne hævder at undervisningen i dansk på det punkt er systematisk, mens den er mindre systematisk i de øvrige fag. De eksempler eleverne nævner, tyder også på at det er en aktivitet der overskrider grænsen mellem

---

<sup>14</sup> Wissing 2003:9.

litteraturundervisning og undervisning i fx skriftlig fremstilling. Analysen af et elevoplæg i 2.g's Søndergaard-time tyder på at en systematisk inddragelse af undervisning i mundtlig fremstilling også hører hjemme i denne sammenhæng. En systematisk undervisning i mundtlighed kunne måske i særlig grad betyde noget i hf, hvis det er korrekt at det er elevernes forhold til skriftsproget der er et problem<sup>15</sup>.

## Teksttyper og dannelse

For ikke at sprede observationerne ud over litteratur i almindelighed har afhandlingen koncentreret sig om observationer i undervisning i 1990'ernes litteratur, det vil på observationstidspunktet sige: samtidslitteratur. Og for ikke at sprede sig over tilfældige samtidstekster kræves der et overblik over 1990'ernes litteratur. Udvælgelsen af tekster har derfor gennemløbet en række stadier: en pensumskemaundersøgelse, en undersøgelse af kanondiskussionen og en undersøgelse af relevante samtidslitteraturhistoriske konstruktioner.

To af disse konstruktioner spiller en særlig rolle i afhandlingen. Anne-Marie Mai og Anne Borups teori om at den danske litteratur siden slutningen af 1960'erne har bestået af en mangfoldighed af teksttyper, kaldet 'det formelle gennembrud' eller 'det brede felt', som et alternativ til modernismen. Og Niels Lyngsøs teori om at 1990'ernes litteratur kan inddeles i tre hovedstrømme: en eksistentiel, en politisk og en kognitiv. De tekster som lærerne underviser i i de observerede timer, er valgt sådan at Lyngsøs tre strømninger er dækket ind.

Anne Borups direkte relevans for undervisningen i gymnasiet ligger i hendes påstand om at skolen og litteraturen har bevæget sig væk fra hinanden, fordi en stor del af samtidslitteraturen ikke egner sig til undervisning sådan som den finder sted omkring år 2000<sup>16</sup>. Formuleret i systemteoretiske termer har litteraturen udviklet en grad af kompleksitet som ikke kan begribes af skolen før den har udviklet undervisningsformer der matcher litteraturen i kompleksitet. Påstanden støttes af en tilsvarende påstand i rapporten *Fremtidens danskfag*, hvor der tales om fagets 'naturtilstand'. Og den ligner desuden ældre påstande, som fx Finn Hauberg Mortensens fra 1986<sup>17</sup> om at danskfagets dannelsesbegreb er for smalt til at rumme refleksioner over natur- og samfundsvidenskabernes dannelsespotentialer. Og endelig støttes den af det forhold at hermeneutikken pga. udviklingen af dekonstruktion og kompleksitetsteori

<sup>15</sup> Det er tanker af denne art der ligger bag Ellen Kroghs formulering "at danskfaget konstitueres fagdidaktisk af samspillet mellem litteraturbeskæftigelse og sproproduktion". Krogh 2003:7.

<sup>16</sup> Borup 2000.

<sup>17</sup> Mortensen 2003d (1986).

befinder sig i en krise. Dens grundlæggende forestilling om at en teksts mening kan afdækkes gennem en fortolkende cirkelbevægelse der sluttelig medfører en sammensmeltning af tekstens og læserens horisonter, er ikke længere selvfølgelig.

De anvendte tekster giver god lejlighed til at afprøve disse påstande. Hvis de er korrekte, må man kunne forudsige at Søndergaard-teksten vil være svær at undervise i, Guldager-teksten vil være mindre svær, men dog stadig problematisk, og Thomsen-teksten vil være nemmere – uanset teksternes sværhedsgrad i al abstrakthed<sup>18</sup>. Analysen af timerne og to af lærernes reaktion både på teksterne og på analyserne viser entydigt at forudsigelsen holder stik. Søndergaard-timerne er en stor udfordring, mens Thomsen-timerne går som en drøm.

Litteraturen har over en årrække, og også i 1990'erne, udviklet former som ikke er specielt velegnede til en indlevende fortolkning. Lyngsø bruger direkte indlevelsesholdningen som definition på eksistentiel litteratur. Politisk og kognitiv litteratur giver det derimod ingen mening at leve sig ind i – i banal forstand. Men danskundervisningen bygger i høj grad på elevernes indlevelse i teksten. Det er den form for undervisning mange elever opfatter som 'rigtig' danskundervisning, og brugen af den giver en sandsynlighed for at timerne bliver mere vellykkede. Spørgsmålet er nu om denne situation skal forstås sådan at det er gymnasiets danskundervisning der har lukket sig om sine egne koder og programmer, fx et begrænset tekstkorpus og de specielle skolelitteraturhistorier, eller om det er litteraturen der har lukket sig inde i sit eget hyperkomplekse spejlkabinet som ingen andre end forfatterne selv og nogle udvalgte kritikere orker at orientere sig i.

Dette er et litteratur- og fagpolitisk spørgsmål, og der kan argumenteres for begge holdninger. Hvis man er tilfreds med store dele af den nyere litteratur, kan man vælge mellem to holdninger. Man kan være tilhænger af at det kun er bestemte, særlig velegnede tekster der skal bruges i gymnasiet, eller man kan mene at litteraturens dage som undervisningsmateriale er talte. Tilhængere af at bruge særligt udvalgt litteratur findes også i (mindst) to varianter, dem der går ind for klassikerlæsning, formentlig op til og med modernismen, og dem der går ind for debatskabende, let læste bøger. Kampen mellem disse holdninger er langt fra slut.

---

<sup>18</sup> Påstanden om sværhedsgradens relative karakter kan underbygges med en parallel fra min egen undervisning. Jeg har flere gange brugt Georg Trakls digt *Grodek* og Harald Herdals digt *I en opbrudt Gade*, Martinov 1990:74 + 191-93, i et forløb om mellemkrigstidens ismer. *Grodek* er efter mine begreber et uhyre vanskeligt digt, mens Herdals er ganske entydigt. Alligevel boltrer eleverne sig i *Grodek* med allehånde fortolkninger, mens de er tavse over for Herdals digt. Årsagen er at *Grodek* kan læses eksistentielt, mens Herdals digt er politisk. Hvis man ikke kan se at den opbrudte gade er et tegn for den socialistiske revolution, forstår man intet – på trods af tekstens beskedne kompleksitet.

Diskussionen har et alment dannelsesperspektiv. Det er ikke blot bestemte slags tekster der risikerer at blive udgrænset, det er også en dannelse der indoptager elementer fra naturvidenskab, politik, elevernes livsstil, medierne osv. – alt afhængigt af hvordan fagets in- og eksklusionsmekanisme fungerer. Eksemplet Morten Søndergaard har principiel betydning. Analysen af det litterære systems Søndergaard-reception viser at den på et centralt punkt afviger fra den måde Søndergaards tekster bliver behandlet på i timerne, selv om der også er mange sammenfaldende iagttagelser. Det ser ud til at Søndergaard formulerer sig inden for rammerne af en nu ca. 100 år gammel, fænomenologisk præget, diskussion om hvilken indflydelse naturvidenskaberne har på verdens- og menneskebilledet. Denne diskussion har spillet en central rolle i den europæiske kultur i det meste af 1900-tallet, og i 1990'erne er den også for alvor kommet ind i dansk litteratur. Men den er vanskelig at bringe ind i danskundervisningen.

De erkendelser der stammer fra naturvidenskab og filosofi har meget stor indflydelse på samfundet, også på elevernes fremtidige liv, derfor er det en overvejelse værd hvordan man skal forholde sig til dette problem. Jeg ser det som et fænomen der er parallelt til den dalende interesse for naturvidenskaberne i Vesten i det hele taget. Et bredere dannelsesbegreb i danskundervisningen kunne måske bidrage til at ændre på denne situation.

En tilsvarende analyse er ikke gennemført af Guldager-receptionen og dermed af den politiske litteraturs forhold. Jeg opfatter *Ankomst, Husumgade* som et forsøg på at medvirke til at udvikle den politiske bevidsthed væk fra den mekaniske fremsættelse af politisk korrekte meninger, men med bevarelse af et etisk perspektiv. Dette giver teksten en kompleksitet der kommer bag på læseren, fordi den på overfladen er nærmest minimalistisk enkel. Læseren skal kunne identificere en række udsigelsespositioner uden tydelig kohærens. Også den tekst giver eleverne nogle problemer fordi de har svært ved at forbinde stemmerne med en genkendelig kontekst. Men vanskelighederne er dog mulige at indkredse, og Guldager er da også en af de mest brugte yngre forfattere i gymnasiet.

Den analyse af litteraturens funktion som er fremlagt tidligere, må logisk føre til den fagpolitiske holdning at værdien af gymnasiets litteraturundervisning afhænger af om det lykkes at udvikle undervisningsformer der respekterer det grundlæggende paradoks. De må kunne identificeres som undervisning og det må kunne dokumenteres at de fører til læring, men de kan ikke ignorere litteraturens modstand mod fortolkning.

### Kort sagt

Afhandlingen søger at karakterisere en litteraturundervisning der hviler på et alment fagdidaktisk grundlag. Dvs. at arbejdet indrettes i overensstemmelse med de litterære teksters karakter og funktion under hensyntagen til uddannelsessystemets særlige karakter. Ikke ud fra almindidaktiske hensyn, hvor et vilkårligt materiale kan behandles efter de samme retningslinjer i alle fag, eller ud fra et litteraturfagligt hensyn, hvor organiseringen af undervisningen ingen rolle spiller.

Det dokumenteres at en sådan undervisning allerede findes. Analyserne af timerne viser at vellykket undervisning indrettes efter de samme principper som andre tekster, mest bemærkelsesværdigt: også efter æstetiske principper. Det bevirker at eleverne i timerne ikke blot læser og fortolker forfatterens tekster, men selv lærer at agere konstruktivt æstetisk. Det påstås desuden at danskundervisningens udviklingspotentiale ligger i en videreudvikling af dette træk. Eleverne skal inddrages i undervisningen på så mange planer som muligt. Ikke blot som konstruktører af fortolkninger, men også som konstruktører af undervisning. En sådan faglig udvikling forudsætter at litteraturundervisningen iagttager det sted i samfundet hvor nye litterære kompetencer udvikles, nemlig i det litterære system selv. Når litteraturen – og kommunikationen om ældre litteratur - ændrer sig, må litteraturundervisningen ændre sig med i en refleksiv bevægelse. Litteraturens sanselige karakter er garanten for at denne bevægelse ikke ender i ren refleksivitet, men i en stadig skiften mellem refleksion og konkretisering. Den hypermoderne litteraturs forsøg på at forhindre læserens direkte indlevelse skal således ses som et middel til at nå frem til en form for indlevelse på et højere niveau, en ny dannelse som kan bruges i et hypermoderne, gennemreflekteret samfund.

Fokuseringen særlig på Morten Søndergaards forfatterskab bevirker at det bliver synligt at 'litteratur' ikke er en statisk størrelse, men at den selv udvikler sig under iagttagelse af udviklingen i medierne, filosofien og videnskaberne. Det åbner for en tilsvarende udvikling i undervisningen på et fagdidaktisk grundlag, og denne erkendelse er afhandlingens væsentligste resultat. I fremtidens gymnasium skal man undgå to farer: en faglighed der lukker fagene af i forhold til hinanden, og en tværfaglighed der truer med at sætte den faglighed som udvikles i videnskabsfagene over styr. I dansk hviler denne faglighed yderligere på iagttagelse af den nye litteratur. Den første fare sættes der i øjeblikket mange kræfter ind på at undgå, den sidste ligger latent under mange af de bestræbelser der udfoldes for at modernisere gymnasiet.

Afhandlingen plæderer for en udvikling der erkender det gymnasiale projekts paradoksale karakter. Fagene skal åbne sig for hinanden ved at bevare deres faglighed. Påstanden er at afhandlingen dokumenterer at en sådan litteraturundervisning er mulig og nyttig, måske endda nødvendig, fordi de kompetencer og den dannelse som udvikles, er i overensstemmelse med det hyperkomplekse samfunds krav: at man skal kunne navigere smidigt mellem en række forskellige refleksionsniveauer og iagttagelsespositioner.



## SUMMARY

This doctoral dissertation is a study of the way literature is taught in the Danish secondary school, called the 'gymnasium' and 'hf'. It aims at answering two questions: How is the interpretation of the literary text being constructed in the classroom? And: What do students learn from interpreting literary texts?

The dissertation is based on a short comparative case study. Danish lessons have been observed in three different classes – grades 11 and 12, called the 2.g, the 2.hf and the 3.g. - discussing texts written in the 1990s by three authors: Katrine Marie Guldager, Søren Ulrik Thomsen and Morten Søndergaard. The students wrote about the texts before and after class. Classroom observations were videotaped, transcribed and analysed. The interpretations constructed in the writings and in the class interactions were compared. The theory behind the dissertation is the systems theory of the German sociologist Niklas Luhmann, and the methods utilized build upon an operationalization of this theory. The sociocognitive theories and methods, and the research results originating from The National Research Center on English Learning and Achievement (CELA) at The State University of New York at Albany, have also been a major source of inspiration.

### **The Constitutive Paradox of Literary Instruction**

Teaching literature is both similar to and different from other forms of teaching because literary texts in many ways differ from other kinds of material. Literary instruction could be characterized as follows: When a literary text is being used for instruction this initiates a series of complex, psychic, and communicative operations which must come to terms with basic paradoxical conditions by undergoing transformations.

Each operation is performed through selections, which makes it a complex one. These operations are performed in closed psychic and communicative systems, which operate according to their own rules while at the same time observing their environment. The rules of literary instruction are to be found nowhere outside the educational system, but they are put to action under the observation of texts, which have been written according to very different rules, and surrounded by psychic systems, students and teachers, which operate according to yet other sets of rules. Literary instruction aims at conveying and creating knowledge about literature in an orderly manner, but the texts themselves have been

created under the commitment of being something out of the ordinary. This creates a paradox. The more orderly the instruction the more it transforms the text into an object of no artistic interest, and the more artistic the instruction the less orderly and efficient it is.

A paradox creates a continuous and sterile oscillation between two stances. The paradoxical state must therefore be respected and at the same time broken. This can only come about through a series of transformations. The classroom communication and the surrounding psychic systems must transform themselves under the influence of the text. Consequently, a both orderly and anarchistic way of thinking and communicating is needed. These are the conditions of literary instruction.

### **Operationalizing Systems Theory**

To comprehend complex and paradoxical conditions you need theories that take complexity into account. In this dissertation Niklas Luhmann's sociological systems theory was chosen for the reason that it defines social interaction as communication. This allows for carrying out analyses of communication on all levels from top to bottom applying identical concepts.

The top level is society as a whole. This dissertation is built on analyses of society written by others, mainly Lars Qvortrup and his concept of the hyper-complex society. The next level includes the functional systems like the systems of education, literature, politics etc. The differentiation of society into various closed functional systems leaves room for diversity and flexibility, however, systems are dynamic and may either differentiate too far or, on the contrary, implode into identity. The first type of development may be seen when literary instruction is viewed from the perspective of other systems. What becomes visible from the side of society may be an activity locked in its own world, of little use for society, and ripe for reforming. The second type will emerge if the subject of Danish is subsequently reformed primarily due to considerations in the economic system. A development of this kind will change the subject in a way that puts literary instruction under considerable pressure.

This analysis is an example of what systems theory can provide on the level of functional systems, but it claims also to be applicable to lower levels, 'interaction systems' such as literature classes. However, a strong tradition for classroom research on a systems theoretical basis does not exist. This dissertation should be seen as a contribution to the strengthening of this, as yet, weak tradition.

For the past twenty to thirty years, educational research in the USA as well as in Scandinavia has rested primarily on a basis of sociocultural theory, to a certain extent in a dialogue with constructivist and cognitive theories. In order to draw on the results of this tradition, the dissertation takes into consideration the differences between sociocultural and systems theory. The latter is seen as the more general and abstract theory, which as its objects also has other theories, including sociocultural theory, as well as systems theory itself.

This hierarchical combination of theories implies a reconstruction of a number of sociocultural concepts into the new frame. This is claimed to be possible except for one central concept. Systems theory argues that systems are cognitively open to their environment, but operationally closed. Contrary to this, sociocultural theory rests on the assumption that psychic systems can internalise or appropriate social operations. Communication can be transformed into mind. At this point no combination of the two theories is possible, a choice is necessary, and systems theory has been chosen. In this dissertation systems are considered operationally closed.

On the basis of this choice and the subsequent reconstruction of a number of sociocultural concepts an attempt has been made to operationalize Luhmann's theory. One of the results of the dissertation is the construction of a set of analytical tools suitable for the scanning of communication on all relevant levels.

### **The Function of Literature**

If literary instruction is as paradoxical as claimed, why not just bring the teaching of literature to an end? This question gives rise to a demand for understanding the function of literature. Systems theory can provide a frame for this understanding as stated in Luhmann's *Die Kunst der Gesellschaft*. What interests Luhmann, though, is art and literature as communication on the level of functional systems. A host of literary theories build upon a far more sophisticated knowledge of texts. Once again a combination of theories is necessary and a small selection of literary theories are used to complement Luhmann's. Klaus P. Mortensen's theory of literature is seen as an example of a radical development of hermeneutical theory of literature and interpretation. Philosophically, Luhmann's theory may also be seen as a radical development of German phenomenology and hermeneutics, and therefore a certain compatibility between the two is claimed.

To abandon literature and literary instruction solve no problems simply because complexity and paradoxes are to be found in all contexts where meaning is involved. This is exactly why literary instruction is important. The crucial aspect of literature is that it can be used as a means for concrete, sensuous reflection on meaning. This is in agreement with Mortensen's view on literature as a method for general formation (*dannelsen*, *Bildung*), with cognitive semantics' interest in the cognitive function of metaphoric and narrative structures, and with Sven Møller Kristensen's and Finn Hauberg Mortensen's view on literature as embodied and sensuous. Thus, according to a number of quite different theories, the value of literary method lies within two fundamental issues. It can be used cognitively to embody extraordinarily complex and dynamic contexts, and it is closely related to sensuality and delight.

This explains why literature maintains a privileged position in the educational system. Whereas literature operates in language, other art forms operate solely in sense media like space, time, colour, sound, movement etc. Language has in itself a link to sensuousness, as claimed by cognitive semantics, but it is also the primary medium for all communication. This means that literature in a flexible way can operate on a number of levels of reflection.

Therefore literature can use communication from other systems as media. Literature may describe psychic, social, and natural phenomena in ways that makes it look like everyday or scientific communication. Literature can also reflect both on these forms of communication and on its own form. Literary descriptions always rest on second order, never on first order observations. However, because it resembles everyday language, literature can effect even complicated and abstract reflections of a higher order as if they were descriptions of first order, by using narratives and metaphors.

This dissertation is not about literary theory and few new discoveries are expressed on that subject. The most interesting one being the discovery of the fact that there exists a consensus about the nature and function of literature both across systemic boundaries and across boundaries between various literary theories. Luhmann, together with a number of literary theoreticians, teachers and students alike all agree on what literature is. As one teacher said: Good literature should be out of the ordinary and at the same time appeal to the recognition of the reader. This may not be a surprising insight but it lends some firmness to the study of literary instruction.

## Conditions and Possibilities of Literary Instruction

Literature can be used in many contexts, in the family sphere and privately as a medium for education or pleasure, in religion in the form of myths, in politics in the form of narratives supporting the building up, maintaining or the breaking down of power, and in economics for stimulating consumption and for building up corporate culture. What literary education adds to all this is that such meaningful operations are being made the objects of reflection. You can read and produce stories in school but you also have to reflect upon them.

Over the last 200 years, the educational system has used literature for a number of purposes. The subject of Danish was born as a consequence of the differentiation of the literature and educational systems from a societal unity in the late 18<sup>th</sup> century alongside concepts such as the individual and general formation. In the 19<sup>th</sup> century literary education came to function as a medium for general formation. General formation is a formula (Kontingenzformel) that aims to unite the individual and the collective. The form of formation changes according to the changes in the relationship between these two elements.

In literary education the forms of formation become visible in such phenomena as literary canons, which regulate the relations between the school and the literary system, methods, which regulate the relations between the school and the scientific system, and didactics, which regulate the relations between the school and the students. All three aspects: subject matter, literary methods, and didactics usually exist in normative forms, but may also take on reflective forms. They are under the influence of the function of the school, which is obliged to yield certain contributions to other systems and to society as a whole. This obligation is the basis for the emergence of self-descriptions and self-reflections.

The three dimensions of meaning: the factual, the social, and the temporal, as constructed in the educational system, can be seen during each lesson. Complexity calls for a reduction of complexity, on all levels. Teachers use complexity reducing professional standards when selecting texts, methods, and didactical proceedings. Students learn by alternating between complexity increasing observations of new information, new methods, and new initiatives from the teacher - and complexity reduction through selections and simplifications. And also the observing and analysing researcher is forced to simplify his observations according to the professional rules of the scientific system.

One of the most important results in this field concerns the general conditions of forms of control. In all lessons, control is being executed and at the same time evaded. Luhmann and Foucault have developed theories of power indicating that power is being executed in all situations. It is often productive, but can never become absolute. An example of this is the distinction between control of form and substance which can be seen in the lessons observed.

Control of form can be executed by the teacher as well as by students, in the latter case primarily during group work. This goes for control of turn-taking, time administration, physical dominance by way of freedom of movement, use of the blackboard etc. But formal control is not always identical to control of substance, i.e. the interpretation. This becomes particularly obvious during group work when roles can be distributed leaving one student in control of form while others supply the good ideas. Often in classroom conversation the teacher tries to take control of both fields. But in this respect, literary instruction diverges from other kinds of teaching. The anarchic character of the text means that control over the interpretation cannot be total without damaging the understanding of the text. A good teacher is aware of this and will not try to execute complete control. But even if the teacher tries to do so, students may construct their own interpretations – in verbal form or silently. Peter Rabinowitz has come up with a formula for adequate ‘rule governed’ reading in school: authorial reading. Within this formula lies the idea that the reader has an obligation to communicate with the author, and by so doing, gain the authority of questioning the interpretations of others. Hence this formula also becomes a formula for professional and democratic communication.

The two forms of control are concrete examples of the paradoxical nature of literary instruction. The paradox is unfolded in a contradiction between efforts to control interpretation and the freedom of the readers to construct their own interpretations. Class interaction may prefer control or freedom, or switch back and forth but the paradox can never be eradicated, only evaded.

### **How is the Interpretation Constructed?**

Leaving these preliminary considerations behind, it should be possible to answer the first research question of the dissertation. In all three classes it is possible to observe how the teacher and the students strive to reach a coherent interpretation of the text through a series of analyses. No doubts are raised about the relevance of this effort from the side of any of the parties. The goal is reached to some degree in each class, and the analyses of classroom interaction document the high standards of this activity in the Danish secondary school.

The interaction was analysed using the concept of meaning. Interpretation of a text may be seen as an unusually concentrated and momentary form of meaning operation. The outside world is momentarily present in a highly condensed and imagined form. The text and the interpretation are substitutes for the comprehension of the world as such – though one should constantly be aware of the fact that the text does not represent the world, but presents a reflection of it. This reflection is constructed according to certain systems specific rules – rules of genre, to name but one example. The inherent complexity of the text is crucial to make it suitable as school material.

The analyses show that interpretation of a literary text is a stochastic process, in Bateson's words, involving a certain degree of freedom of choice and chance. "The phenomenon of meaning appears as a surplus of references to other possibilities of experience and action"<sup>1</sup> and unfolds in three dimensions: the factual, the social and the temporal dimension. The construction is carried through in a communication characterized by the formation of patterns of observations and self-observations. These patterns occur as results of selections.

The process involves manoeuvring between extremes. In the fact dimension between an internal and an external horizon, in the social dimension between consensus and dissent, and in the temporal dimension between past and future as seen from the present. When operating in the factual dimension, the thematic structure is strengthened, operating in the social dimension strengthens the social interaction, and operating in the temporal dimension strengthens the general view. The interpretation moves through a number of combinations of these dimensions and horizons, often at great speed. It is possible to try to proceed systematically, as can be seen below, but it is not possible to systematize the process completely. The process is made even more dynamic by the fact that the dimensions and their horizons are constructed through the observations of an unlimited number of domains. The class communication observes itself and it observes the text as a whole, the characters of the text, the themes of the text, and so forth. This dynamic performance is the cause for two opposite evaluations of literary instruction. Some students find it very easy and others very complicated. The dynamic performance is comparable to ordinary conversation, and some students get the impression that in the Danish classes you just have to talk away. But this specific kind of conversation also comprises an unlimited number of additional levels of reflection, which weak students give up handling. Or, in some cases, they do not even discover their existence.

---

<sup>1</sup> Luhmann 1995:60.

Major differences exist between the ways in which each of the observed classes construct their interpretations. In 3.g the temporal dimension is constructed in a way that places the text in a historical perspective, either on a time line going back a few hundred years, or in an actual historical perspective. In 2.hf many students use the text as a means for a voyage into their own future. In 3.g the social dimension is constructed in a certain atmosphere of competition, each student claiming ownership of his (it is usually a male) interpretation, a tendency, which is not as visible in the other two classes.

In 2.hf the construction of the social dimension is influenced by the fact that these students have chosen not to attend the ordinary 'gymnasium', which they find too competitive. In the hf class observed, the communication is closer to everyday interaction. The strength of the 3.g students becomes most visible in their ability to operate in the outer factual dimension. They are able to continuously add knowledge from other sources which fits into the discussion. Also these operations strengthen the temporal dimension of the system by triggering the memory. For these strong students the work of the class must take on the shape of a coherent proceeding. Some hf students attempt to draw on knowledge from other school subjects, from their recollection of previous Danish classes, and from private sources. The problem is that this kind of knowledge often has the form of mere information, and is never combined with other kinds of information into coherent knowledge. To a certain extent, the competence of interpreting texts may be a question of an innate ability or of technical mastery that can be achieved through systematic work. But the key factor in developing the skills to interpret a text seems to be the ability to construct meaning on the basis of existing meaning. The existing meaning is always bound to a system and exists in the system's ability to recourse to previous operations. In the classroom, various systems are involved in this process. The teacher may remember what happened in a Danish class last year and is therefore able to reintroduce knowledge constructed in this context into the new context. But the crux of the matter is the psychic system of each student. The classroom communication must trigger the memory of each student if learning is to take place and new constructions of meaning are to take form.

Bettina Perregaard has thrown some light over the issue by discussing the various contexts to which students refer. In this connection 'context' can be translated into 'a specific memory domain'. The hf students cannot be said simply to have less knowledge than the gymnasium students, rather they activate different memory domains referring to non-scholastic experiences, making their interpretations seem less coherent.



Of course, more and less coherent interpretations are not distributed simply on 'gymnasium' and hf students respectively, but things tend to come across as such in this study. 'Gymnasium' students who develop less coherent interpretations just do not show them. The two types of interpretations can be judged from both an aesthetic and a political standpoint. Coherence is a classic aesthetic norm, and the coherent interpretations are therefore likely to come across as more satisfying. But the question is whether even aesthetic norms are or should be universal. Some of the less coherent interpretations have other qualities like being more imaginative or experimenting. This is clearly visible in the Søndergaard-lesson in hf where the students have difficulties understanding the text. This forces them to drift in their search for meaning. At first glance the associations called forward seem far fetched, but some of them have very interesting implications crossing the limits between fine arts, philosophy and suspense literature. Such odd interpretations threaten the coherence of the interpretative process but they also give rise to the political question: Do the gymnasium and hf operate with too narrow a concept of individual formation (dannelse)? And: is it possible to use texts which do not live up to classical demands for coherence, in the scholastic formation process which presupposes coherence?

## **Didactic Models**

So far it seems as if literary instruction is conducted in a state close to chaos. One of the results of the study is the uncovering of patterns and order, despite this proximity to disorder. The patterns of instruction have a strong similarity to patterns of texts, both aesthetic texts and argumentation. Such patterns can by no means be taken for granted. An analysis of a student presentation illustrates how the student uses a simple accumulative form with few hierarchical elements. So the patterns must be constructed more or less deliberately.

The patterns can be found at all levels from general didactic models over course plans and plans for a single lesson to the choice of didactic method in the concrete situation. No final list of forms exists but certain formal elements tend to emerge across different levels and situations. Apparently, some of them can be arranged in contrasting pairs, such as linear vs cyclic, spirals vs circles, dramatic vs associative, heuristic vs searching, thematic vs line-by-line etc. Underlying these pairs seems to be one opposition: pointed vs circular.

Three types of lessons can be singled out as particularly interesting. The first is the dramatic variation, which is especially clear in the Søndergaard-lesson in 2.g. The second type is a linear form, which is

identical to the structure of an argumentation or an academic treatise. One example can be found in the Guldager-lesson in 3.g. First half: preliminary presentation of a general impression followed by an analytical deconstruction. Second half: Final interpretation through stages such as: the travel motif → composition → themes → ideology → historical perspective → authorship perspective → point of view technique → reader appeal. The third type is a circular model where the interpretation is created through group work and a subsequent presentation of the results of all groups. Linear control is minimal but in the Thomsen-lesson in 2.hf a coherent interpretation is none the less constructed through a meticulous, collective construction of the social dimension. This lesson is an impressive example of the implementation of an alternative model, which turns out to work just fine.

Another result is the uncovering of the various didactic models, which seem to form the backdrop of each teacher's instruction in the lessons observed. It must be pointed out that the similarities between the lessons are more substantial than the differences. All lessons adhere to the demands for a coherent interpretation. But the differences are also interesting. The instruction in 3.g could be termed 'classical'. Care is taken to teach documentation, analysis, coherent interpretation, and historical perspective. Generally, these students achieved very good grades at their final examination (studentereksamen). In 2.g the teacher also used this model but added more linguistic observations and training.

In 2.hf a higher degree of experimentation aimed at transgressing the limit between an ordinary school discourse and the various discourses of the students. The experiments included the teacher's use of voice, patterns of movement, use of the blackboard, turn-taking technique, types of question and response, combinations of presentation, elaboration and summarizing of information.

The complexity of literary instruction makes it a futile effort to assess the various types of instruction. At CELA observations are combined with tests of the students in order to decide whether dialogic instruction is more efficient than monologic instruction. However, as can be observed in the analyses of this dissertation an overwhelming amount of variables are at stake here. I have not found it fruitful to sort out monologic and dialogic elements and it has not been possible to construct or implement tests. Moreover, Luhmann's theory was chosen in favour of a sociocultural theory exactly because the latter has a tendency to imply a normative attitude, which is not supported in systems theory. Consequently, an assessment of the various types of instruction would be inconsistent with the theory chosen. But it still leaves room for a reflection on the future development of various didactic models.

The classical model can be said to have reached its optimum, otherwise it would not be classical. Hauberg Mortensen's research describes how, in the early seventies, teachers felt some insecurity towards the, at that time, new model, but over the years it has established itself and served its purpose: to develop good readers of coherent literary texts. One text being the ultimate coherent text: the history of Danish literature as conveyed by a limited number of textbooks. This contribution should by no means be neglected. It rests on a subtle balance between canonical and personal interpretations. The question is: will this model be able to adjust to the growing complexity in the literary system, which produces more and more heterogeneous texts? As pointed out by Susanne V. Knudsen, some university teachers have developed the model to such a degree that it takes on ritualistic features.

The experiments that take place in 2.g and even more so in 2.hf are not radical to the same degree as is project-organized teaching. The experiments build on the well-known form of class communication. If there is a wish to keep and develop the forms of competence provided by the classical form of instruction it will be necessary to keep it alive and experiment with it in order to make it fit for the handling of the ever more complex literature that is being written. Therefore the experiments described are very interesting. Replacing the classical form by project-organized instruction will not lead to an optimizing of these competences but rather create new ones. One form of instruction can not be replaced by others without losses.

I should like to bring attention to further possibilities within the development of the already known form. Second order observations might come to play a much more central role. The work of the literature teacher is characterized by constant shifts between reflections of the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 3<sup>rd</sup> order. Texts are selected on the basis of their contents (1<sup>st</sup> order) but the teacher also has to consider their use, how the students will react on them, how they will fit in with other texts, how the teacher feels about them etc. (2<sup>nd</sup> order). And how the texts live up to the requirements of the educational system (3<sup>rd</sup> order). Routines of this kind must be characterized as hyper-complex, indicating that the teachers of Danish entered the hypermodern world already in the 1970s subsequent to the implementation of the statute of 1971.

Already, students participate to a certain extent in such movements between reflections of various orders. In 2.hf they participate not only by interpreting the text but also by comparing different interpretations. This is arranged through a specific form of accumulating the results of group work on the blackboard. But such activities might take a more prominent place. Students could analyse or even

construct course plans and lesson plans. If it holds true that plans of courses and lessons are texts with certain aesthetic features such activities are core literary instruction.

Also to be mentioned is the 'heterogeneous language' of the students. Especially, in 2.g the male students talk about the texts during group work in a language that is more compound than ordinary school language. They are aware that this language does not belong in school and consequently do not use it in class. Nevertheless, it is being used as a technical tool during group work. This is not to suggest that street language should be used in class, it is rather a proposal for making the difference between school and street language the object of instruction. A 2<sup>nd</sup> order activity of this nature can be seen as a development of a linguistic training of the type that is already going on in 2.g.

### **What do the Students Learn?**

The second research question has been answered through comparative analyses of the cognitive levels in the students' writings before class, communication during class and writings after class. The observations have been analysed using Lars Qvortrup's concept of various knowledge forms.

The core problem in all research in the field of learning is that learning cannot be observed directly. You have to be content with the communicative traces left by psychic activity. This causes some grave methodological problems, which especially concern the analyses of learning in hf.

The study documents that virtually all students learn something during all the lessons observed. In the 'gymnasium' classes this becomes evident in the systematic differences between writings before and after class, the cognitive level being higher to considerably higher after class. In 2.g the writings are scarce before class both quantitatively and qualitatively. The writings after class in almost all cases show a considerably better understanding. In 3.g levels are high in both writings, before class especially in connection with the number of skilful observations and ideas. After class, quality is even higher. In many cases a higher degree of order has been reached.

In 2.hf the differences between the contributions are considerable. A few students dominate class interaction and it is difficult to determine the skills of the other students. But this class also produces the most impressive group work. The writings are not significant. Even students who demonstrate a good understanding of a text in class do not write much worth noting, indicating that they may have learned something, even though they write little. Sven Erik Nordenbo reports from an investigation

that 63 per cent of the students in hf consider themselves passive receivers of knowledge, not active constructors of knowledge in school. While in the 'gymnasium', the 3.g students want to demonstrate their knowledge a majority of the hf students do not find this important.

Given these methodological reservations, the conclusion is as such: it is possible to discriminate between different cognitive levels in the interpretation and that one of the contributions of literary instruction is that students learn to discriminate and move between various cognitive levels. In the interview with the 3.g students it can be discerned that the competence of moving between levels has been learned in the Danish lessons to a degree where it may be exercised in other contexts too.

It is an important fact that students claim their competence has been trained more systematically in the Danish lessons than in other lessons. As pointed out by the students, the examples indicate that this activity transgresses the limit between literary and language instruction. The analysis of a student presentation in 2.g indicates that a systematic instruction of verbal language could be included in this context. It might even be of a particular importance in hf since these students seem to have special difficulties with their writing skills.

### **The Transformation of Types of Texts and General Formation**

In order not to spread the observations over literature in general this dissertation has concentrated on observations of instruction on literature of the 1990s. This calls for an overview of literature of this decade. The selection of texts has moved through a number of stages: a study of a number of curricula, of a canon discussion and of three constructions of contemporary literary history.

Two of these constructions are held to be particularly interesting, namely Anne-Marie Mai's and Anne Borup's theory that since the 1960s a broad variety of text types have appeared in Danish alongside with more traditional modernist literature. And Lyngsø's theory that the literature of the 1990s consists of three types of texts: existential, political and cognitive literature. The texts used for observations were chosen in order to cover these three types.

Anne Borup's analysis is particularly interesting. She claims that modern literature and the school have drifted apart because a major part of modern literature is not suitable as school material as long as literary instruction rests on ideals connected with modernist literature. In systems theoretical terms,

literature has developed a complexity, which can be conceived by the school only if instructional forms which equal the complexity of the new genres are developed.

Others have raised similar claims. In the report *Fremtidens danskfag* criticism is raised against the so called 'natural state' of literary instruction, and in 1986 Finn Hauberg Mortensen claimed that the concept of individual formation which was being used in the subject of Danish was too narrow to contain reflections on the formational potentials deriving from the natural and social sciences. Furthermore, classical hermeneutics has run into a crisis because of the development of the deconstruction and complexity theories. The fundamental idea that the meaning of a text may be uncovered through a circular movement culminating in a merging of horizons is no longer a matter of course.

The texts employed offer a possibility to test these claims although the number of texts is too small to give much room for generalisations. If what is claimed is right one would expect the Søndergaard texts to be difficult material to use, the Guldager texts to be less difficult whereas the Thomsen texts fit perfectly into the 'natural state' of literary instruction. The analyses of the lessons and two of the teachers' reactions to the texts as well as to the analyses of the lessons confirm this expectation. The Søndergaard texts are a major challenge, while the Thomsen-lessons are next to perfect.

Since the 1960s, literature has developed a variety of textual forms that do not appeal to the reader's capability to empathize. Lyngsø uses the possibility of empathizing as a definition for existential literature, while political and cognitive literature do not offer this possibility. But to some extent literary instruction depends on the students' ability to empathize with the text or with the characters of the text. Many students consider the deep analysis of characters the core of literary instruction. The analysis of various group works might indicate that a certain difference exists between male and female students. The females work more in depth with the understanding of characters while the males are more interested in solving puzzles as such. Texts offering these possibilities seem to leave the students with a higher degree of contentment and thereby lead to more successful teaching. The problem is how to assess this situation. Has literary instruction concentrated too much on elaborating its own codes and programs, i.e. creating its own canon, methods and a specific kind of literary history, or has literature developed into a closed system leaving only experts interested in the outcome?

It is a political question involving culture and education, and either opinion can be defended. The first opinion is discussed throughout the dissertation. The advocates of the second opinion may choose between three consequences. 1. Literature should not be taught in school at all, 2. Only the classical canon should be taught, 3. Only literature suitable specifically for use in school should be taught. So far, the first opinion is likely to be rare. A variation is found in the wish to split Danish in two or more subjects, giving the subject of literature a position similar to the position of art and music. The second opinion is conservative and prevails in the secondary educational systems of many countries. The third opinion is probably prevalent in much primary school instruction. The last two opinions can be combined. Students should be instructed in the classical canon combined with modern texts offering the possibility for identification and for psychological and moral debate.

The discussion has a bearing on the perspective of general formation. The example of Morten Søndergaard is a principal one. The analysis of the Søndergaard reception of the literary system demonstrates that it differs from the reception of the classes observed, in one respect. According to the literary system Søndergaard expresses himself within the frames of an almost 100 years old phenomenological tradition. This tradition is influenced by developments in modern science and philosophy and has had an impact on culture in general throughout the century. In the 1990s the influence reached Danish literature.

Teachers of Danish have an obligation to use contemporary literature, but some kinds of texts seem to be more difficult to use than others. Apparently they do not fit into the hermeneutical and historic models which characterize the Danish instruction. In the Søndergaard lessons observed, various experiments are made to solve this problem, and for this reason these lessons are particularly interesting.

Insight into scientific thinking and its consequences are crucial to modern society. The difficulties of bringing this insight into a subject like Danish which claims to be formative (*almedannende*) are worth further consideration. The construction of a broader concept of formation may be necessary. It could also be a contribution to solve a crisis within science itself. The development of modern science is concentrated on elaborating the codes and programs of the system itself without much consideration for its social environment. This has some highly unwanted consequences. The environment is cut off from understanding what happens inside the system and consequently tends to lose interest. A dilemma

that is parallel to the dilemma concerning literature and its environment. But literary instruction might be able to take part in the solving of this problem by using cognitive literature.

No analysis of the Guldager-reception has been made. But I see *Ankomst, Husumgade* as the author's attempt to develop a political discourse which does not contain proclamations of politically correct opinions – a tendency well known from the literature of the 1970s - while still embracing the ethical perspectives. Superficially read, Guldager's texts seem simple, but under the surface a complexity hides, which surprises the reader. He or she must be able to identify a number of incoherent voices. This causes problems to the students because they are not able to connect the voices to relevant contexts. But the difficulties can be overcome because the voices do have a certain, although misty, human and social background. This may be the reason why Guldager is one of the favourites among young authors in the 'gymnasium'.

## **In Short**

The aim of this dissertation is to characterize a literary instruction which rests on what could be termed 'a general literary didactical basis' (et alment fagdidaktisk grundlag). Literary instruction respects, and should respect, the character and function of the literary texts as well as the special character of the educational system.

The dissertation documents that such an instruction already exists. The analyses of the lessons reveal that successful instruction tends to be organized in accordance with principles already known from other genres of texts. Most noteworthy: to a large extent in accordance with aesthetic principles. This gives literary instruction its distinctive character. Teachers and students read and interpret the authors' texts but in so doing they themselves act and learn to act according to aesthetic rules.

It is claimed that the potential of literary instruction lies in the further development of this distinctive quality. Students must be activated on as many levels as possible. Not just as constructors of interpretations but also as constructors of instruction – provided that these activities are bound by rules similar to the rules that characterize literary texts. In this way two extremes are omitted: 1. A very broad instruction which uses literary texts as mere source material for various kinds of activities, as for example political and ethical discussions, history instruction etc. 2. A very narrow instruction which uses texts as source material for analytical procedures only.



A relevant instruction presupposes a constant observation of the literary system - and parts of the scientific system. When new literature is created and when the communication on older literature changes literary instruction must change too. Not by internalising communication from these other systems but in a reflective movement. The sensuous character of literature guarantees that this movement will not lead to endless reflections but will take on the character of a constant moving between the reflective and the concrete. Hypermodern literature attempts to prevent readers from a simple empathetic reading, but this effort must also be seen as an attempt to reach a form of identification on a higher level, which might form the basis for a new kind of general formation relevant for life in the hypermodern, reflective society.

Focusing on Morten Søndergaard's texts and their reception allows the study to focus on literature as a dynamic phenomenon which develops according to literary rules under the constant observation of the media, philosophy, science etc. It opens for a similar view on literary instruction as a dynamic and yet stable phenomenon. And this is probably the most important result of the dissertation. Two dangers should be omitted in the new 'gymnasium' which is under construction: a concentration on single, closed subjects, and a blind belief in project-organized instruction, which will endanger the connection between the school and other systems like the literary and the scientific systems.

The dissertation argues for a development which rests on a comprehension of the paradoxical nature of the 'gymnasium'. The subjects have to be open to the environment in order to keep closed – which means: operate on their own terms. It is claimed that the dissertation documents that a literary instruction resting on such a comprehension is possible and useful. It may even be called mandatory because the skills, competences and formation which may develop under these circumstances are in accordance with the crucial demand of the hypercomplex society: that the students develop the ability to navigate in a flexible way between endless levels of reflection and viewpoints without losing their way.

## LITTERATURFORTEGNELSE

- Adolphsen, P. (2000). En stille død på en øde ø. I Skyum-Nielsen (ed.) (2000). *Mod nul*. København: Gyldendal.
- Agee, J. (2000). *Theory, Identity and Practice: A Study of Two High School English Teachers' Literature Instruction*. CELA Report No. 13003. Albany: University at Albany, School of Education. <http://cela.albany.edu>
- Aidman, E.V. & Leontiev, D.A. (1998). Fra ydre motivation til indre styring. Et Vygotsky perspektiv. I Hermansen, M. (ed.) (1998). *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim.
- Aidt, N.M. (1993). Som englene flyver. I *Vandmærket*. København: Gyldendal.
- Alrø, H. & Dirckink-Holmfeld, L. (eds.) (1997). *Videobobservation*. Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Alton-Lee, A., Nuthall, G. & Patrick, J. (1993). Reframing Classroom Research: A Lesson from the Private World of Children. *Harvard Educational Review*, vol. 63. No. 1.
- Ambjörnsson, F. (2004). *I en klass för sig. Genus, klass och sexualitet bland gymnasietjejer*. Stockholm: Ordfront förlag.
- Andersen, F. (1998). Litteraturhistorie og kanon. I *Passage nr. 30*. Århus.
- Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (eds.) (1996). *Klassisk og moderne samfundsteori*. København: Hans Reitzel.
- Andersen, J.E. (2000). Poly, altså. *Standart nr. 4*. 2000.
- Andersen, J.E. (2000). Ikaros, Hesperide Erythia og Ur. *Litteraturmagasinet Standart nr. 5 (2000)*. Århus: Århus Universitet.
- Andersen, N. Å. (1999). *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Antonius, S. (2003). *Modellering til eksamen – en analyse af modellering, IT og eksamen i matematik på højere handelseksamen*. Odense: DIG, Syddansk Universitet.
- Applebee, A.N. (1996). *Curriculum as Conversation: Transforming Traditions of Teaching and Learning*. Chicago & London: The Chicago University Press.
- Applebee A.N. & Langer, J.A. (1983). Instructional Scaffolding: Reading and Writing as Natural Language Activities. *Language Arts* 60(2).
- Arnold, H.L. & Detering, H. (eds.) (1997). *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Auring, S. et al. (1984ff.). *Dansk litteraturhistorie*. København: Gyldendal.
- Bak, J. B. (1999). Som et krystal der ridser i en sky. En samtale mellem lyrikeren Morten Søndergaard og Janne Breinholt Bak. *Spring 14*, 1999. Hellerup: Forlaget Spring.
- Bakhtin, M.M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (1986). The Problem of Speech Genres. I Emerson, E. & Holquist, M. (eds.). *Speech Genres and other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M.M. (2003). *Ordet i romanen*. København: Gyldendal.
- Ball, S. (1987). English Teaching, the State and Form of Literacy. I Kroon, S. & Sturm, J. (eds.) (1987). *Research on Mother Tongue Education in an International Perspective. Studies in Mother Tongue Education 1*. Enschede: VALO-M.
- Balle, S. (1993). *Ifølge loven*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Baltzer, K. (2000). Læring, selvet og selvværd. I Hermansen, M., Haastrup, K. & Olesen, H.S. *Læringslandskaber – artikler om læring og fagdidaktik. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole. 4. årg. Nr. 5*, februar 2000. København: Danmarks

## Lærerhøjskole.

- Barthes, R. (1976 (1970)). *S/Z: essä*. Stockholm: Bo Cavefors.
- Bateson, G. (1991 (1979)). *Ånd og natur*. København: Rosinante.
- Bateson, G. (1998a). Social planlægning og begrebet deuterolæring. I Hermansen, M. (ed.) (1998). *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim.
- Bateson, G. (1998b). Double Bind, 1969. I Hermansen, M. (ed.) (1998). *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim.
- Bateson, G. (1998c). De logiske kategorier for læring og kommunikation. I Hermansen, M. (ed.) (1998). *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim.
- Bateson, G. (2000). The Logical Categories of Learning and Communication. I *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago & London: Chicago University Press.
- Beck, S. (2003). „Jeg vil selv bestemme“. *Information* 22.7.2003.
- Beck, S. & Gottlieb, B. (2002). *Elev/student – en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence I-II*. *Gymnasiepædagogik nr. 31*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Bellack, A.A., Kliebard, H.M., Hyman, A.T. & Smith, F.L. (1966). *The language of the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Bellack, A. (1978). Competing ideologies in research on teaching. *Uppsala Reports on Education 1*. Uppsala: Pedagogiska Institutionen, Uppsala Universitet.
- Bernth & Christensen (eds.) (2000). *Litteratur 9*. København: Gyldendal.
- Bjerg, J. (ed.) (2003 (1998)). *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1991). *Historien om flickor och pojkar. Könsocialisation i ett utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjørngen, I. (1991). *Ansvar for egen læring: den professionelle elev og student*. Tapir.
- Bleich, D. (1978). *Subjective Criticism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Boberg, T. (1996). *Sølvtråden*. København: Lindhardt & Ringhof.
- Bohm, C. & Conrad, N.A. (2000). *Digter. Film og bog om ti danske digtere fra 1990'erne*. København: Det Danske Filminstitut og Forlaget Spring.
- Borch, C. (2000). Former der kommer i form – om Luhmann og Spencer-Brown. *Distinktion nr. 1*. 2000. Århus: Institut for Statskundskab. Aarhus Universitet.
- Borch, C. & Larsen, L.T. (2003). Magten uden årsag – om Foucaults og Luhmanns magtopfattelser. I Borch, C. & Larsen, L.T. (eds.) (2003). *Luhmann & Foucault til diskussion*. København: Hans Reitzel.
- Borgnakke, K. (1996). *Pædagogisk feltforskning 1 & Procesanalytisk metodologi 2*. København: Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (2000a). Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs)bredde ... og etnometnologiske inspirationer. Hermansen, M., Haastrup, K. & Olesen, H.S. (eds.). *Læringslandskaber – artikler om læring og fagdidaktik*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Borgnakke, K. (2000b). Koblinger – mellem kritiske læringsprocesser og empirier om praksis. I Bjerg, J. (ed.). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bork, C. (1994). Dadaisme i 90'erne. *Politiken* 4.11.1994
- Borup, A. (2000). Den danske modernismekonstruktion. Ud af modernismen – ind i litteraturen. I *Kritik nr. 147*. København: Gyldendal.
- Bourdieu, P. (1994). *Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*. København: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Bourdieu, P. (1999 (1984)). *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler. Det litterära feltets uppkomst och struktur*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag.
- Bramming, P. (2000). Hvad er et menneske?. *Aktuelt 18.10.2000*.
- Brandt, P.Aa. (1997). Cats in space. *Acta Linguistica Hafniensia 29*. 1997. København: Lingvistikredsen.
- Brandt, P.Aa. (1998). *Tegn, ting og tanker – semiotiske essays*. København: Basilisk
- Brandt, P.Aa. (2000). Æstetik og kommunikation. I Stjernfelt, F. & Thyssen, O. (eds.) (2000). *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens forlag.
- Brandt, P.Aa. (2001). Poetry and Cognitive Semantics – again on Baudelaire's Cats. I *Kognitiv æstetik. Kompendium B*. Århus: Center for Semiotisk Forskning.
- Brandt, P.Aa. (u.å.). *The Architecture of Semantic Domains – a grounding hypothesis in Cognitive Semiotics*. Århus: Center for Semiotic Research. University of Aarhus.
- Bredsdorff, T. (1998). *Magtspil: samtaler i teatret – samtale med teatret: europæiske familiestykker*. København: Dansklærerforeningen.
- Bredsdorff, T., Jørgensen, J.C., Klysner, F. (eds.) (1983). *Anmelderi. Teater og litteratur i pressen siden 1880*. København: Fremad.
- Brodow, B. et al. (1976). *Svenskämnets kris*. Lund: Liber Läromedel.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1998). *Uddannelseskulturen*. København: Gyldendal.
- Brøndums encyklopædi*. (1994). København: Aschehoug.
- Bugge, B.L. & Harder, P. (2002). *Skolen på frihjul. Om lærerrollen og det forsvundne elevansvar*. København: Carpe. Gyldendal-Uddannelse.
- Bukdahl, L. (1993). Brødrene pot og pande krukker. *Kristeligt Dagblad*. 22.2.1993.
- Bukdahl, L. (1994). Pludselige blomster. *Kristeligt Dagblad*. 23.11.1994.
- Bukdahl, L. (1996). Istedgade er uendelig. *Weekendavisen*. 13.12.1996.
- Bukdahl, L. (1998a). Bier i martiniflasken. *Weekendavisen* 4.6.1998.
- Bukdahl, L. (1998b). Haves: kanoner, ønskes: kaniner. I *Passage nr. 30*. Århus.
- Bukdahl, L. (1999). Ritter Sport-Generationen. Katalog over et godt, praktisk, kvadratisk årti. I *Kritik 141*. København: Gyldendal.
- Bukdahl, L. (ed.) (2002). *Digte til drengene*. København: Gyldendal.
- Christensen, I. (1969). *det*. København: Gyldendal.
- Christensen, I. (1981). *Alfabet: digte*. København: Gyldendal.
- Christoph, J.N. & Nystrand, M. (2001). *Eliciting and sustaining discussion in a low-achieving ninth-grade inner-city English class*. CELA Research Report No. 14003. Albany NY: The National Research Center on English Learning and Achievement, University at Albany.
- Colding-Jørgensen, M. (1998). *Kaos og elefanter. Et indblik i kaosforskningens hemmeligheder*. København: Fremad.
- Confrey, J. (1995). How Compatible Are Radical Constructivism, Sociocultural Approaches, and Social Constructivism?. I Steffe, L.P. & Gale, J. (eds.) (1995) *Constructivism in Education*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.
- Conrad, N.A. (1994). Fortroligheden som betingelse. *Information* 4.11.1994.
- Conrad, N.A. (1997). 6 Portraits of Danish Poets. *Danish Literary Magazine 11*, 1997. København: The Danish Literature Information Centre.

- Conrad, N.A. (1998). At komme ud af et digt. *Weekendavisen* 24.7.1998.
- Conrad, N.A. (2003). *Skønheden er en gåde. Søren Ulrik Thomsens forfatterskab*. København: Vindrose.
- Conrad, N.A. et al. (eds.) (1997). *Perspektiver i nyere dansk litteratur*. Hellerup: Forlaget Spring.
- Culler, J. (1975). *Structuralist Poetics. Structuralism, Linguistics, and the Study of Literature*. New York & London: Routledge.
- Culler, J. (1997). *Literary Theory. A very short introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Dalsgaard, I., Hansen, M. & Ingerslev, G. (1998). *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. København: Dansk lærerforening.
- Dansk Noter 1/2003*. København: Dansk lærerforening.
- Derrida, J. & Habermas, J. (2003). Nach dem Krieg: Die Wiedergeburt Europas. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 31.3.2003.
- Dilling, C. & Mai, A.-M. (1995). *Antologi 1943-93*. København: Dansk lærerforenings forlag.
- Distinktion – tidsskrift for samfundsteori nr. 1/2000*. Århus: Institut for Statskundskab. Aarhus Universitet.
- Dolin, J. (2002). *Fysikfaget i forandring*. Roskilde: IMFUFA. Roskilde Universitetscenter.
- Dreeben, R. (1968). *On What is Learned in School*. Reading Mass.: Addison-Wesley.
- Drotner, K. (1991): *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Drotner, K. (1999) *Unge medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab*. Valby: Borgen.
- Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet. Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Egelund, R. (2002a). Det postmoderne vilkår. *Information* 22.11.2002.
- Egelund, R. (2002b). Fornuften nåede næsten frem. *Information* 22.11.2002.
- Einarsson, J & Hultman, T.G. (1984). *Godmorgon pojkar och flickor. Om språk och kön i skolan*. Stockholm: Liber.
- Elf, N.F. & Gregersen, F. (2003). Det vigtigste. *Uddannelse 2/2003*. København: Undervisningsministeriet.
- Elmfeldt, J. (1997). *Läsningens röster. Om litteratur, genus och lärarskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Emborg, G. & Sørensen, I.Z. (1994). *Skumhedens tid. 1990'ernes eksistentielle fortælling*. København: Dansk lærerforening.
- Engeström, Y. (1998). Den nærmeste udviklingszone som den basale kategori i pædagogisk psykologi. I Hermansen, M. (ed.) (1998). *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim.
- Eriksen, J.M. (1997). *Vinter ved daggry: beretning*. København: Lindhardt & Ringhoff.
- Esmann, K. (1998). *Det historiske i dansk. Dialog mellem moderne elever og tradition – vilkår, praksis og muligheder for den historiske læsning i gymnasiet*. Odense: Odense Universitet.
- Esmann, K., Rasmussen A. & Wiese, L.B. (eds.) (2000). *Dansk i dialog*. København: Dansk lærerforening.
- Evaldsson A-C., Lindblad S., Sahlström F. & Bergqvist K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I Lindblad, S & Sahlström F. (eds.). *Interaktion i pedagogiska sammenhang*. Stockholm: Liber.
- Fairclough, N. & Chouliaraki, L. (1999). *Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fauconnier, G. (u.å.). *Gilles Fauconnier Reader*. Århus: Center for semiotisk forskning. Aarhus Universitet.
- Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: John Dewey and Louise Rosenblatt on

- Literary Art as Experience. *Research in the Teaching of English* 35/2000.
- Fibiger, J. & Lütken, G. (1996). *Litteraturens veje*. København: Gad.
- Fibiger, J., Lütken, G. & Mølgaard, N. (2001). *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København: Gad.
- Fischer Hansen, I., Jørgensen, J.A., Michelsen, K., Sørensen, J. & Tonnesen, L. (1981, 1996). *Litteraturhåndbogen*. København: Gyldendal.
- Fish, S. (1980). *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretative Communities*. Cambridge, Mass. & London: Harvard University Press.
- Frank, N. (1996). *Tabernakel*. København: Gyldendal.
- Frederiksen, L.L. & Munch, S. (1998). *Mens vi venter – tekster fra 90'erne*. København: Munksgaard.
- Frische, T. (1977). *Dansk litteratur i gymnasiet 1910-71*. København: Vintens Forlag
- Furuland, L. (1995). Litteratur och samhälle. Om litteratursociologien och dess forskningsuppgifter. I Munch-Pedersen, E. (ed.) (1995). *Litteratursociologi*. København: Dansk Biblioteks Center.
- Furuland, L. (1970). Litteratur och samhälle. Litteratursociologiska frågeställningar. I Gustafsson, L. (ed.). *Forskningsfält och metoder inom litteraturvetenskapen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Gamoran, A. & Nystrand, M. (1991). Background and instructional effects on achievement in 8. grade English and social studies. *Journal of Research on Adolescence*, 1.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Gleerup, J. & Wiedemann, F. (2001). *De ungdomsgymnasiale læringskulturer – udfordringer under krydspres*. Gymnasiepædagogik 18. Odense: DIG.
- Granström, K. (1987) Offentlig och privat kommunikation i klassrummet. I Martinsson, B-G. (ed.) *On Communication, 4, SIC 13, Tema Kommunikation*. Universitetet i Linköping.
- Granström, K. (1992). *Dominans och underkastelse hos tonårspojkar. En studie av icke-verbala kommunikationsmönster* SIC 34. Tema Kommunikation. Universitetet i Linköping.
- Gregersen, F., Jacobsen, K.S., Mathiesen, A., Olsen, H.S., Pedersen, A.A., Rasmussen, P. (eds.). (1974). *Klassesprog: Sociolingvistik og uddannelse - en antologi*. København: Borgens Forlag.
- Gregersen, F. (1998). Dansk som genrer. I Dalsgaard, I., Hansen, M. & Ingerslev, G. (1998). *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. København: Dansk lærerforening.
- Guldager, K.M. (1995). *Styrt*. København: Gyldendal.
- Guldager, K.M. (1998). *Det grønne øje*. København: Gyldendal.
- Guldager, K.M. (2000). Sæde 97. I Skyum-Nielsen (ed.) (2000). *Mod nul*. København: Gyldendal.
- Guldager, K.M. (2001). *Ankomst, Husumgade*. København: Gyldendal.
- Gustafsson, L. (ed.). *Forskningsfält och metoder inom litteraturvetenskapen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Haas-Dyson, A. (1987). The Value of "Time Off Task": Young Children's Spontaneous Talk and Deliberate Text. *Harvard Educational Review*, vol 57, no. 4.
- Habermas, J. (2004). *Der gespaltene Westen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hallberg, P., Hansson, G., Hermerén, G., Rosengren, K.E. & Thavenius, J. (1966). *Litteraturvetenskap. Nya mål och metoder*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hammann, K. (1992) Jeg er så træt af min krop. I *Mellem tænderne*. København: Gyldendal.
- Hammann, K. (1997). *Bannister*. København: Gyldendal.
- Hammann, K. (1998). *Bruger De ord i kaffen? "Roman/Poetik"*. København: Gyldendal.
- Hammershøj, L.G. (2003). *Selvdannelse og socialitet. Forsøg på en socialanalytisk samtidsdiagnose*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.

- Handesten, L. (1994). *Sæt litteraturen er til: om genre, fortolkning og litteraturpædagogik*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Handesten, L. (2003). Litteraturens nytte. *Dansk Noter 3/2003*. København: Dansk lærerforening.
- Hansen, F.S. (1999). En ophidset hvisken i øjnenes virvar. *Kritik 141, 1999*. København: Gyldendal.
- Hansen, J. (2002). På sporet af poesien – samtale med digteren Morten Søndergaard. [www.jakob-hansen.dk/jeg/html](http://www.jakob-hansen.dk/jeg/html)
- Hansen, J.T. (1999). Psykologisk ”iagttagelse” af Luhmann. *Nordisk psykologi vol. 51 nr. 2*.
- Hansen, J.T. (2000a). Svar på Kruse og Rasmussens iagttagelse af min iagttagelse af Luhmann. *Nordisk Psykologi, 2000 (3)*.
- Hansen, J.T. (2000b). *Man løser vel ikke problemer ved at eliminere dem, I? Svar på Kruse og Rasmussens ”korrektioner” til min iagttagelse af Luhmann*. [www.psy.au.dk/antropsy.htm](http://www.psy.au.dk/antropsy.htm)
- Hansen, J.T. & Hermansen, M. (eds.) (1999). *Sociologisk udfordring til psykologien*. Århus: Klim.
- Hansen, J.T. & Nielsen, K. (eds.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus: Klim.
- Hansen, M. (2001). *Hellere stå på tå end være på hælene! Rapport om kernefaglighed i dansk i gymnasiet*. Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser Hæfte nr. 16a og 16b. København: Undervisningsministeriet.
- Hansson, G. (1970a). Experimentell litteraturforskning. I Gustafsson, L. (ed.). *Forskningsfält och metoder inom litteraturvetenskapen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Hansson, G. (1970b (1959)). *Dikten och läsaren. Studier över diktupplevelsen*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Harste, G. (1992). Niklas Luhmanns konstruktion af samfundsteori. I Jacobsen, J.C. (ed.) 1992). *Autopoiesis. En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. København; Forlaget politisk revy.
- Haue, H. (2003). *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Hauge, H. (1999). Generelle tendenser og genfærd i 1990’erne. *Kritik 141*. København: Gyldendal.
- Hauge, H. (2001). Postkolonialisme. I Fibiger, J. et al. (eds.) (2001). *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København: Gad.
- Hauge, H. (2002). *Tral-la-la!* Weekendavisen 24.-30.5.2002.
- Heath, S.B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedeboe, B. (2002). *Når vejret læser kalenderen. En systemisk funktionel genreanalyse af pædagogiske forløb*. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Hejlskov Larsen, S. (1965). *Om at læse moderne poesi*. København: Borgen.
- Hejlskov Larsen, S. (1971). *Systemdigtningen. Modernismens tredje fase*. København: Munksgaard.
- Hejlskov Larsen, S. (1998). En modernistisk norm for litterær kvalitet. I *Passage nr. 30*. Århus.
- Hejlskov Larsen, S. (1999). ”Hjemløs!”. Analyse af Christina Hesselholdts Marlon-trilogi. *Kritik 141*. København: Gyldendal.
- Hejlskov Larsen, S. (2002). Noget om systemdigtning. *Kritik 158*. København: Gyldendal.
- Hermansen, M. (ed.) (1998). *Fra læringens horisont – en antologi*. Aarhus: Klim.
- Hermansen, M., Haastrup, K. & Olesen, H.S. (eds.) (2000). *Læringslandskaber – artikler om læring og fagdidaktik. Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole. 4. årg. Nr. 5., februar 2000*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Hertel, H. (1995). Bogen på mediernes supermarked. Kulturdemokratisering, polarisering og mediesymbiose 1945-95. I Munch-Petersen, E. (ed.). (1995). *Litteratursociologi. En antologi*. København: Dansk Biblioteks Center.

- Hesselholdt, C. (1991). *Køkkenet, gravkammeret & landskabet*. København: Rosinante.
- Hesselholdt, C. (1993). *Det skjulte*. København: Rosinante.
- Hesselholdt, C. (1995). *Eks*. København: Rosinante.
- Hesselholdt, C. (1997). *Udsigten*. København: Rosinante.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Holland, N. (1973). *Poems in Persons. An Introduction to the Psychoanalysis of Literature*. New York: Columbia University Press.
- Hopkins, D. (1996 (1985)). *A Teacher's Guide to Classroom Research*. Buckingham: Open University Press.
- Hopman, S. & Riquarts, K. (eds.) (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel.
- Høeg, P. (1992). *Frk. Smillas fornemmelse for sne*. København: Rosinante.
- Høeg, P. (1993). *De måske egnede*. København: Rosinante.
- Høeg, P. (1996). *Kvinden og aben*. København: Rosinante.
- Højholt, P. (1994). Originalt talent tager et stort skridt fremad. *Jyllandsposten* 4.11.1994.
- Høyem, T. (1972). Værker opgivet i 1972. *Meddelelser fra Dansk Lærerforening nr. 3. 1972*.
- Ingerslev, G.H. (2000). Hvordan får man adgang til kulturens ressourcer? I Esmann, K., Rasmussen, A. & Wiese, L.B. (2000). *Dansk i dialog*. København: Dansk Lærerforening.
- Ingerslev, G.H. (2002). *Forestillinger om dansk - en fænomenografisk analyse. En kortlægning af forskellige elev- og lærerpositioner i gymnasiets danskfag samt konsekvenserne af deres sammenstød*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Iser, W. (1976). *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: UTB/Fink.
- Iser, W. (1999). The Imaginary. I Wolfreys, J. (ed) (1999). *Literary Theories. A Reader & Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jacobsen, J.C. (ed.) 1992). *Autopoiesis. En introduction til Niklas Luhmanns verden af systemer*. København; Forlaget politisk revy.
- Jacobson, R. & Lévi-Strauss, C. (1962). 'Les chats de Charles Baudelaire'. *L'Homme* 2/1962.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Lehrbuch.
- Jensen, C. (1996). *Jeg har set verden begynde*. København: Rosinante.
- Jensen, K.D. (2000). Flyvetur med myten. *Berlingske Tidende* 17.10.2000.
- Jensen, T.J. (1999). *Hvis man kan sige det på den måde. En kognitiv og funktionel grammatisk undersøgelse af hvis-konstruktionens egenskaber og funktioner i forhold til opbygning af mentale rum, informationsstrukturer og konversationelle strategier*. København: KUA (upubl. speciale).
- Johansen, J. (1995). Gedigen overraskelse mellem kaos og orden. *Berlingske Tidende*. 12.1.1995.
- Johansen, J.D. (2003). Litteraturens nytte, og litteraturundervisningens. I *Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier. Struktur, internationalisering samt nye arbejds- og prøveformer. Indlæg fra konference afholdt på DIG, oktober 2003. Gymnasiepædagogik 45*. Odense: DIG, Syddansk Universitet.
- Juul, P. (1999). *Sagde jeg, siger jeg*. København: Tiderne Skifter.
- Juul Jensen, M, Krogh, E, Nordsborg, I.L., Rasmussen, A & Witzke, A. (1998). *Når sproget vokser*. København: Dansk Lærerforening.
- Jørgensen, J.C. (1992). *Kulturkritikkens mestre, Danske dagbladskritikere 1900-1990*. København.
- Jørgensen, J.C. (1994). *Det danske anmelderis historie. Den litterære anmeldelses opståen og*



- udvikling 1720-1906*. København: Fisker og Schou.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde & København: Roskilde Universitetsforlag & Samfundslitteratur.
- Karmiloff-Smith, A. (1995). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass. & London: The MIT Press.
- Kaspersen, P. (ed). (1998a). *Tekstens stemmer. Antologi*. København. Daneklærerforeningen.
- Kaspersen, P. (1998b). Forsøg med historisk læsning. I Dalsgaard, I., Hansen, M. & Ingerslev, G. (1998). *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. København: Daneklærerforeningen.
- Kaspersen, P. (2000). Litteraturen mellem tilpasning og særpræg. I *Studier i nordisk 1998-1999*. København: Selskab for Nordisk Filologi.
- Kaspersen, P, Skovholm, J. & Sørensen, I.Z. (1989). *Spurvesol I-II*. København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Kastner, B. (u.å). *Die Gesellschaft – ein Zeichenprozess. Konstruktivistisch orientierte, medienwissenschaftlich ausgerichtete Anmerkungen zur Luhmannschen Gesellschaftstheorie*. <http://iasl.uni-muenchen.de/discuss/lisforen/kastner/htm>
- Keiding, T.B. (2002). Hvor gør man af følelserne? I Rasmussen, J, (ed.) (2002). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Kerte, J. (2001). Natur + matematik = styrke x skønhed. *Politiken* 21.4.2001.
- Klafki, W. (1983). *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag. Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Klausen, B. (1999). *Religion og cognition*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Knudsen, S.V. (2000). Normer og nicher – stemmer og køn i en højere uddannelse. I Hermansen, M., Haastrup, K. & Olesen, H.S. (eds.). *Læringslandskaber – artikler om læring og fagdidaktik*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Knutzon, L. (1999). *Snart kommer tiden*. Gråsten: Drama.
- Krause, D. (1996). *Luhmann-Lexikon. Eine Einführung in das Gesamtwerk von Niklas Luhmann mit 25 Abbildungen und über 400 Stichwörter*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag.
- Kress, G. (2003). Repræsentation, læring og subjektivitet: Et socialemiotisk perspektiv. I Bjerg, J. (ed.) (2003). *Pædagogik – grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.
- Kritik 141* (1999). København: Gyldendal.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Kruse, S. & Rasmussen, J. (2000). Luhmann misforstået. Korrektioner til Jan Tønnes Hansens artikel *Psykologisk "iagttagelse" af Luhmann*. *Nordisk Psykologi*, 2000 (3).
- Kryger, N. (1988). *De skrappe drenge og den moderne pædagogik*. København: Unge Pædagoger.
- Kuhn, T.S. (1973. (1962)). *Videnskabens revolutioner*. København: Fremad.
- Kvale, S. (1999) *InterView. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzel.
- Kværndrup, S. (1977). *Antologi af nordisk litteratur 1. 800-1300*. København: Samleren.
- Kaarsholm, L.F. (2002). Gid det var os, der havde skrevet den bog. *Information* 24.5.2002.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Langer, J. A. (1995). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. New York: Teachers College Press.
- Langer, J.A. (1997). Hva er kunnskap? Oppfatninger i ulike fag. I Evensen, L.S. & Hoel, T.L. (eds.). *Skriveteorier og skolepraksis*. Oslo: LNU/Cappelen.

- Larsen, S.E. (2001). Strukturalisme. I Fibiger, J., Lütken, G. & Mølgaard, N. (2001). *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag
- Latour, B. (1999). *Pandora's hope: essays on the reality of science studies*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Launsø, L. & Rieper, O. (2000). *Forskning om og med mennesker. Forskningsstyper og forskningsmetoder i samfundsforskningen*. København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlæring, social praksis. I Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære*. København: Hans Reitzel.
- Leth, J. (1999). Tilfældets fantastiske foræringer. I Mai, A-M. & Borup, A. (1999). *Historier om nyere nordisk litteratur og kunst*. København: Gad.
- Liet, H.v.d. (1998). Mellem hjertesprog og "løs" tale. I *Passage nr. 30*. Århus.
- Lindblad, S & Sahlström, F. (2000). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever. I Bjerg, J. (ed). (2003). *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzel.
- Lindgren, M, (ed.) (1990). *For længe siden. Lige før 1989-1990*. København: Dansk lærerforeningen.
- Linnér, B. (1986). *Svenska läsare*. Lund: Studentlitteratur
- Linnér, B. & Malmgren, L.-G. (1980). *Litteratur och social förståelse. Delrapport från Läsprojektet*. Lund.
- Linnér, B, Malmgren, L-G & Thavenius, J. (1982). *Litteratur och historisk förståelse – om ett projektarbete om barnet i historien*. Lund: Litteraturvetenskapliga Institutionen.
- Ljung, P.E. & Thavenius, J. (eds.) (1978). *Litteratur i bruk. En antologi om litteratur och undervisning*. Stockholm: Bokförlaget Pan/Norstedts.
- Lucas, I. & McClymont, A. (eds.) (1998). *Ny dansk dramatik*. København: Dansk lærerforeningen.
- Luhmann, N. (1987 (1984)). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Luhmann, N (1990). *Complexity and Meaning. Essays on Self-Reference*. New York: Columbia University Press.
- Luhmann, N. (1995). *Social Systems*. Stanford: Stanford University Press.
- Luhmann, N. (1996). Samfundets kunst. *Kritik 120*. København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1997a). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Luhmann, N. (1997b). *Iagttagelse og paradoks. Essays om autopoietiske systemer*. København: Gyldendal.
- Luhmann, N. (1998). Erkendelse som konstruktion. I Hermansen, M. (ed.) (1998). *Fra læringens horisont*. Aarhus: Klim.
- Luhmann, N. (2000a). *Sociale systemer. Grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Luhmann, N. (2000b). „Hvad er tilfældet?“ og ”Hvad ligger der bag?“, I *Distinktion 1, 2000*. Aarhus: Institut for statskundskab.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft.
- Luhmann, N. & Habermas, J. (1971). *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N & Schorr, K.E. (eds.) (1982, 1986, 1990, 1992). *Zwischen Serie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

- Lyngsø, N. (1995). For en verdensvendt poesi. En poetikskitse fra sidelinjen. I *Ildfisken 13*. Århus.
- Lyngsø, N. (1996). Kølig ekstase. *Louisiana Revy*, 36. årg, nr. 3 bd. II.
- Lyngsø, N. (1997). Værket og verden. I Conrad, N.A. m.fl. (eds.) (1997). *Perspektiver i nyere dansk litteratur*. Hellerup: Forlaget Spring.
- Lyngsø, N. (2000). Kunst og kommunikation. I Stjernfelt, F. & Thyssen, O. (eds.) (2000). *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Lützen, P. (2002a). *Et billede at læse med*. København: Akademisk forlag.
- Lützen, P.H. (2002b). *Danskfagets danskhed – en bog om danskfaget mellem metode og nationalitet*. København: Dan sklærerforeningen.
- Lærebog 2000, Gymnasiepædagogik nr. 17*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. SDU.
- Mai, A-M. (1996). Spørgsmål til læseren. I Schmidt, P. & Mai, A-M. (eds.) (1996). *Fornyelse af de kulturhistoriske fags formidlingsformer*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Mai, A-M. (ed.) (1996ff.). *Danske digtere i det 20. århundrede 1-3*. København: Gads forlag.
- Mai, A-M. (1998a). 25 kugler fra arsenalet. I *Passage nr. 30*. Århus.
- Mai, A-M. (1998b). The Thrill of It All – modernismen som mangearmet blæksprutte. I *Kritik 135*. København: Gyldendal.
- Mai, A-M. (1998c). Unika. I Dalsgaard, I. et al. (eds.) (1998). *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*. Frederiksberg: Dan sklærerforeningen.
- Mai, A-M. (1999a). Head over feet – sider af 1990'ernes danske litteratur. *Kritik 141*. København: Gyldendal.
- Mai, A-M. (1999b). Papirmånens stråler – at se på nyere dansk litteratur. I Mai, A-M. & Borup, A. (eds.) (1999). *Historier om nyere nordisk litteratur og kunst*. København: Gads forlag.
- Mai, A-M. (ed.) (2001). *Danske digtere i det 20. århundrede II. Fra Morten Nielsen til Hans-Jørgen Nielsen*. København: Gads forlag.
- Mai, A-M. & Borup, A. (eds.) (1999). *Historier om nyere nordisk litteratur og kunst*. København: Gads forlag.
- Malmgren, G. (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*. Lund: Didaktikseminariet. Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds universitet nr. 92:188.
- Malmgren, L-G. (1983). *Litteraturreception och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. (1986). *Den konstiga konsten. Om litteraturläsning och litteraturpedagogik*. Lund: Studentlitteratur
- Malmgren, L-G. (1997). *Åtta läsare på mellanstadiet: litteraturläsning i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Malmgren, L-G. & Nilsson, J. (1993). *Litteraturläsning som lek och alvar – om tematisk litteraturundervisning på mellanstadiet*. Lund: Studentlitteratur.
- Martinov, N. (1990). *Kunstrevolutionen i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Mathiasen, H. (2002). *Personlige bærbare computere i undervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for pædagogisk sociologi.
- McQuillan, M. (1999). Introduction: There is No Such Thing As Reader-Response Theory. I Wolfreys, J. (ed.) (1999). *Literary Theories. A Reader and Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretative Studies. *Sociology of Education*. No. 4.
- Michelsen, C. (2001). *Begrebsdannelse ved domæneudvidelse. Elevers tilegnelse af funktionsbegrebet i et integreret undervisningsforløb mellem matematik og fysik*.

- Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Mikkelsen, J.F. (u.å.). Læseren og litteraturen. *Litteratur og samfund* 46. København.
- Mikkelsen, J.F. & Steffensen, B. (1987). Tekst og læser. *Kritik* 78. København.
- Mischler, E.G. (1991). *Researchinterviewing – Context and narrative: A sourcebook of new methods*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Moe, S. (2000). *Læredikt. Systemisk-konstruktivistisk pedagogik*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molloy, G. (2003). *Att läsa litteratur med tonåringar*. Lund: Studentlitteratur.
- Mortensen, F.H. (1979). *Danskfagets didaktik 1-2. Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*. København: Samleren.
- Mortensen, F.H. (1993). *Funderinger over faget dansk. Synsvinkler særnummer*. København: Center for Nordiske Studier.
- Mortensen, F.H. (2000a). Tider og Tekster. Villy Sørensen. I *Gymnasiepædagogik* 15. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Mortensen, F.H. (2000b). Kernen i dansk. I *Uddannelsesredegørelse 2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Mortensen, F.H. (2003a). *Abe og søko, uddannelsesdebat*. *Gymnasiepædagogik* 33. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Mortensen, F.H. (2003b). Om dannelsesbegrebet i de gymnasiale uddannelser. I *DIG – Status med perspektiv. Gymnasiepædagogik* 37. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Mortensen, F.H. (2003c). *Læselist. Artikler om dansk litteratur i gymnasiet 1975-2003 1-2. Gymnasiepædagogik* 41-42. Odense: DIG. Syddansk Universitet..
- Mortensen, F.H. (2003d (1986)). Dans(k) på skæret. I Mortensen F.H. (2003). *Læselist. Artikler om dansk litteratur i gymnasiet, 1975-2003, bd. 1. Gymnasiepædagogik nr. 41*. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Mortensen, F.H. (2003e (1979)). Kan man få at vide, hvad der sker? I Mortensen, F.H. (2003) *Læselist. Artikler om dansk litteratur i gymnasiet, 1975-2003, bd. 1. Gymnasiepædagogik nr. 41*. Odense: DIG. Syddansk Universitet.
- Mortensen, K.P. (1998). Dannelse på dansk. I Dalsgaard, I., Hansen, M. & Ingerslev, G. (eds.). *Midt i ræset*. København: Daneklærerforeningen.
- Mortensen, N. (2000). Det moderne individs paradokser. I *Distinktion 1. 2000*. Aarhus: Institut for statskundskab.
- Muschinsky, L.J. & Schnack, K. (eds.) (2001). *Pædagogisk opslagsbog*. København: Chr. Ejlers.
- Møller, E. (1993). *Mundtlig fortælling: fortællingens struktur og funktion i uformel tale*. København: C.A. Reitzel.
- Møller Kristensen, S. (1942-45). *Digteren og samfundet I-II*. København: Fremad.
- Møller Kristensen, S. (1983 (1958)). *Digtningens teori*. København: Gyldendal.
- Møller Kristensen, S. (1970). *Litteratursociologiske essays*. København: Fremad.
- Mørk, L. (2004). *Hvad øjet ikke ser*. København: Rosinante.
- Nefer Olsen, K. (1998). Som skudt ud af en kanon. En terning. I *Passage nr. 30*. Århus.
- Nielsen, C. R. (1996). Den utydelige grænse mellem kaos og orden. *Ildfisken* 14, 1996.
- Nielsen, E.S. (1990). *Kroppen her i rummet nu. Tekster til belysning af post-moderniteten og 80'ernes nye livsstil*. Marko.
- Nielsen, F.V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Chr. Ehlers.
- Nielsen, F.V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. I Schnack, K. (red.) (2004). *Didaktik på kryds og tværs*, s. 25-45. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nielsen, H.J. (1992). *Verden i stykker: Rejseessays*. København: Tiderne Skifter.
- Nielsen, J.Ø. (2002). Det der må ske må ske (måske). *Standart nr. 3. 2002*.
- Nilsson, N.-E. (2002). *Skriv med egne ord: en studie av läroprocesser när elever i grundskolans*

- senare år skriver "forskningsrapporter". Malmö: Forskerutbildningen i svenska med didaktisk inriktning. Området för lärarutbildning. Malmö Högskola.
- Niss, M. (1997). Fagdidaktiske problemstillinger. Hvad kan fagdidaktik være? I *Fagdidaktikrapport*. København: Undervisningsministeriet.
- Nordenbo, S.E. (1997). *Fagdidaktik. En pædagogisk diskussion af undervisning i filosofi*. København: Gyldendal.
- Nyord, P. (1995a). *Litteraturhistorisk læsebog. Tekster. Analyser. Perspektiver*. København: Dansk lærerforening.
- Nyord, P. (1995b). *Litteraturhistorie i praksis – ideer til Litteraturhistorisk læsebog*, København: Dansk lærerforening.
- Nyord, P. (1999). *Linjer i dansk litteratur*. København: Dansk lærerforening.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 25.
- Nystrand, M., Gamoran, A., Kachur, R., Prendergast C. (1997). *Opening dialogue. Understanding the dynamics of language and the learning in the English classroom*. New York & London: Teachers College Press.
- Nystrand M., Wu, L.L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. (2001). *Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse*. CELA Research Report No. 14005. Albany NY: The National Research Center on English Learning and Achievement. University at Albany.
- Olesen, S.G. & Pedersen, P.M. (eds.) (2000). *Pædagogik i sociologisk perspektiv*. Viborg: Forlaget PUC.
- Ongstad, S. (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk bidrag til et tverfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Perregaard, B. (2002). *Forskning og undervisning i skriftsprog*. København: Akademisk.
- Persson, M. & Thavenius, J. (2003). *Skolan och den radikala estetiken*. Malmö: Malmö Högskola.
- Petersen, L. (1985). Værker i dansk. *Dansk Noter 1*. 1985.
- Petersen, L. (1991). Ældre værker i dansk. *Dansk Noter 4*. 1991.
- Projekt Skolesprog (1979). *Skoledage 1-2*. København: GMT & Unge Pædagoger.
- Pryds Helle, M. (2000). Men jorden står til evig tid. I Bernth & Christensen (eds.) (2000). *Litteratur 9*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationsamfundet*. København: Gyldendal.
- Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund. Hyperkompleksitet og viden*. København: Gyldendal.
- Rabinowitz, P.J. & Smith, M.W. (1998). *Authorizing Readers. Resistance and Respect in the Teaching of Literature*. New York & London: Teachers College Press.
- Radway, J. (1984). *Reading the Romance. Women, Patriarchy, and Popular Literature*. Chapel Hill & London: The University of North Carolina Press.
- Rasmussen, J. (1996). *Socialisering og læring i det reflektivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (1999a). Konstruktivisme og fænomenologi – hvad har de til fælles, og hvori adskiller de sig fra hinanden?. I Hansen, J.T. & Hermansen, M. (eds.) (1999). *Sociologisk udfordring til psykologien*. Århus: Klim.
- Rasmussen, J. (1999b). Kommunikationens betydning i undervisning eller samtale fremmer forståelsen – en systemteoretisk tilgang til stilladsmetaforen. I Hansen, J.T. & Nielsen, K. (eds.) (1999). *Stilladsering – en pædagogisk metafor*. Aarhus: Klim.

- Rasmussen, J. (2002a). *Textual interpretation and complexity – radical hermeneutics*. Paper to be presented at The American Educational Research Conference AERA SIG Chaos and Complexity. April 1-5- 2002. New Orleans, USA.
- Rasmussen, J. (2002b). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, J. (2003). Radikal og operativ konstruktivisme. I Bisgaard, N.J. (2003). *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Rasmussen, J. (2004). *Undervisning i det refleksivt moderne. Politik, profession, pædagogik*. København: Hans Reitzel.
- Rasmussen, M.D. & Sarauw, L.L. (2003). „NU-FUTURE“. *Dansk Noter 1/2003*. København: Dansklærerforeningen.
- Rasmussen, T. (2004). Gymnasireformens syn på almindannelse er forældet. *Gymnasieskolen 2004/13*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Rattleff, P. (2001). *Studiegrupperes faglige diskussioner i computerkonferencer i et fjernstudium*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Research in the Teaching of English 35/2000. *Urbana, Ill.: The National Council of Teachers of English*.
- Richards, I.A. (2001. (1929)). *Principles of literary criticism*. Routledge.
- Richter, M. (1997). Wirkungsästhetik. I Arnold, H.L. & Detering, H. (1997). *Grundzüge der Literaturwissenschaft*. München: dtv.
- Riffaterre, M. (1999). Describing Poetic Structures: Two Approaches to Baudelaires “Les Chats”. I Wolfreys, J. (1999). *Literary Theories. A Reader & Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rindom, L. (2002). Empowerment. I Rasmussen, J. (ed.) (2002b). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Ringgaard, D. (2001). Naturens orden er kaotisk. *Dansk Noter 2, 2001*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Roberts, D.R. & Langer, J.A. (1991. 2000) *Supporting the Progress of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion*. Albany: CELA Report Series 2.15.
- Rohrer, T. (2002). Genre-bending, Cross-dressing, and Artistic Inspiration: Literature as Living in the Blend. *Apparatur 4/02*. Odense: Foreningen Apparatur.
- Rosenblatt, L.M. (1938. 1970). *Literature as Exploration*. London: Heinemann.
- Rostvall, A.-L. & West, T. (2001). *Interaktion och kunskapsutveckling. En studie av frivillig musikundervisning*. Stockholm: Kungliga Musikhögskolan.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala: Uppsala Studies in Education 85.
- Sarland, C. (1991). *Young People Reading. Culture and Response*. Philadelphia: Open University Press.
- Schmidt, L.-H. (1999). *Diagnosis III. Pædagogiske forhold*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Schnack, K. (ed.) (1993). *Fagdidaktik og almindidaktik. Didaktiske studier bd. 5*. København: Danmarks Lærerbhøjskole.
- Schnack, K. (red.) (2004). *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Schou, S. (1999). Det nye ved nyrealismen. I Mai, A-M. & Borup, A. (1999). *Historier om nyere nordisk litteratur og kunst*. København: Gads forlag.
- Schou, S. (2000). Sortedammen. *Weekendavisen 20.-26.10.2000*.
- Sestoft, C. (1998a). Nogle historiske noter om kanon. *Passage nr. 30.1998*. Århus.

- Sestoft, C. (1998b). Ordet fanger. Moderne-begrebernes historie. *Kritik 136*. København: Gyldendal.
- Sestoft, C. (1999). Hvad et begreb gør (u)begribeligt. Postmodernisme-begrebets historie. *Kritik 139*. København: Gyldendal.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Skyum-Nielsen, E. (1996). På Vesterbro en digter gik. *Information 2.12.1996*.
- Skyum-Nielsen, E. (1998). Digtning som grundforskning. *Information 2.6.1998*.
- Skyum-Nielsen, E. (1999). In the labyrinthine desert. *Danish Literary Magazine 15, 1999*. København: The Danish Literature Information Centre.
- Skyum-Nielsen, E. (ed.) (2000). *Mod nul*. København: Gyldendal.
- Smagorinski, P., Lakly, A., Johnson, T.S. (2002). Acquiescence, Accomodation, and Resistance in Learning to Teach within a Prescribed Curriculum. *English Education, April 2002*. Urbana Ill.: National Council of Teachers of English.
- Smidt, J. (ed.) (1983). *Litteraturens muligheter – og elevens. Om bruk av litterære tekster i norskundervisningen*. Oslo: LNU/Cappelen.
- Smidt, J. (1989). *Seks lesere på skolen: hva de søkte, hva de fandt: en studie av litteraturarbeid i den videregående skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Smidt, J. (1995). Blir teksten til i lesingen? I Munch-Petersen, E. (ed.). (1995). *Litteratursociologi. En antologi*. København: Dansk Biblioteks Center.
- Spencer Brown, G. (1969). *Laws of form*. London: George Allen and Unwin.
- Steffensen, B. (1991). *Fiktion som teksthandling*. København: Akademisk.
- Steffensen, B. (1994). *Når børn læser fiktion: grundlaget for den ny litteraturpædagogik*. København: Akademisk.
- Steffensen, B. (2001). Receptionsæstetik. I Fibiger, J., Lütken, G. & Mølgaard, N. (2001). *Litteraturens tilgange – metodiske angrebsvinkler*. København: Gads Forlag.
- Steffensen, B. (2003). *Det fagdidaktiske projekt – almen fagdidaktik set i lyset af viden, læring og dannelse*. København: Akademisk.
- Stein Larsen, P. (1997). *Digtets krystal*. København: Borgen.
- Stein Larsen, P. (1998). Modernismens fire dimensioner. *Kultur og Klasse 85*. Holte: Medusa.
- Stidsen, M. (1995). *Ankomster*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Stidsen, M. (1999). Litteratur med udsigt – om den nye helhedsforståelse i 1990'ernes prosa. I Mai, A.-M. & Borup, A. (1999). *Historier om nyere nordisk litteratur og kunst*. København: Gads forlag.
- Stidsen, M. (2000). Idyllens grænser. Nok eklekticisme, ja. Men med vedkendt retning, tak! *Kritik 147*. København: Gyldendal.
- Stidsen, M. (2001). *Udveje – af 90'erne*. København: Gads Forlag.
- Stidsen, M. (2002a). *Idyllens grænser. På sporet af en kritisk postmodernisme*. København: Samleren.
- Stidsen, M. (2002b). K som kritik. *Information 22.11.2002*.
- Stjernfelt, F. (2002). En naturlig symfoni? Jakob von Uexkülls *Bedeutungslehre* – en biologisk betydningsteori? *Kritik 155/156*. København: Gyldendal.
- Stjernfelt, F. & Thyssen, O. (eds.) (2000). *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens forlag.
- Storstein, E. & Sørensen, P.E. (1999). *Den barokke tekst*. København: Dansk lærerforeningen.
- Stäheli, U. (2000). Writing Action: Contingency and Normalization. *Distinktion – tidsskrift for samfundsteori nr. 1/2000*. Århus: Institut for Statskundskab. Aarhus Universitet.
- Svensson, C. (1985). *The Construction of Poetic Meaning: a Cultural-developmental Study of*

- Symbolic and Non-symbolic Strategies in the Interpretation of Contemporary Poetry.*  
Malmö: Liber.
- Svendsen, E. (1996). Sådan er livet. *Jyllandsposten* 17.12.1996.
- Syberg, K. (2000). Verden er jo ret vild. *Information* 14.-15.10. 2000. København.
- Søgaard, A. (2002). Introduktion til den kognitive lingvistik. *Apparatur* 4/02. Odense: Foreningen Apparatur.
- Søndergaard, M. (1992). *Sahara i mine hænder*. København: Borgen.
- Søndergaard, M. (1994). *Ild og tal*. København: Borgen.
- Søndergaard, M. (1996) *Ubestemmelighedssteder*. København: Borgen.
- Søndergaard, M. (1997). Kort over tiden. Foredrag på Københavns Universitet 29.3.1996. I Conrad, N.A. (ed.) (1997). *Perspektiver i nyere dansk litteratur*. Hellerup: Forlaget Spring. Og *Kritik* nr. 125-26, 1997.
- Søndergaard, M. (1998a). *Bier dør sovende*. København: Borgen.
- Søndergaard, M. & Thøfner, T. (1998b). *Hypoteser for to stemmer*. København: Borgen.
- Søndergaard, M. (2000). Ubestemmelighedssteder. I Bernth & Christensen (eds.) (2000). *Litteratur* 9. København: Gyldendal.
- Søndergaard, M. (2001). Jorden åbner munden. *Information* 6.8.2001.
- Søndergaard, M. (2002a). *Vinci, senere*. København: Borgen.
- Søndergaard, M. (2002b). Damen med hermelinen. *Kritik* 159. 2002. København: Gyldendal.
- Søndergaard, M. (2004a). *At holde havet tilbage med en kost*. København: Borgen.
- Søndergaard, M. (2004b). *Fedtdigte*. København: Restaurant Gammel Mønt.
- Sørensen, B. (2001). *Litteratur – forståelse og fortolkning*. København: Alinea.
- Sørensen, D.H. (2000). Ord skal tages bogstaveligt. *Politiken* 14.10.2000. København.
- Taylor, M.D. (1976). *Roll of Thunder, Hear My Cry*.
- Thavenius, J. (1991). *Klassbildning och folkuppfostran. Om litteraturundervisningens traditioner*. Stockholm/Steag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thomsen, M.R. (2003). *Kanoniske konstellationer: om litteraturhistorie, kanonstudier og 1920'ernes litteratur*. Odense: Syddansk Universitet.
- Thomsen, M. (1995). *Plastic*. København:
- Thomsen, S.U. (1991). *Hjemfalden*. København:
- Thomsen, S.U. (1995). Det sner ... I Nyord, P. (1995). *Litteraturhistorisk læsebog*. København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Thomsen, S.U. (1996). *En dans på gloser – eftertanker om den kunstneriske skabelsesproces*. København: Vindrose.
- Thorsen, P (2003). "Det går altså ikke at pille Blicher ud". *Dansk Noter* 1/2003. København: Daneklærerforeningen.
- Thyssen, O. (1992). Forhold som forholder sig til sig selv. Niklas Luhmanns teori om selvrefererende systemer. I Jacobsen, J.C. (ed.) 1992). *Autopoiesis. En introduktion til Niklas Luhmanns verden af systemer*. København; Forlaget politisk revy.
- Thyssen, O. (1996). Æstetik som systemtvang. Om Niklas Luhmann "Systemets kunst". I *Kritik* 120. København: Gyldendal.
- Thyssen, O. (2000). Æstetik i organisationer. Om organisationers æstetiske profil. I Stjernfelt, F. & Thyssen, O. (eds.) (2000). *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Thyssen, O. (2003). *Æstetisk ledelse – om organisationer og brugskunst*. København: Gyldendal.
- Thyssen, O. & Stäheli, U. (2003). De unge er politisk korrekte indtil... *Weekendavisen* 1.-7.-8.2003.
- Turner, M. (2000). *Den litterære bevidsthed. En kognitiv teori om tankens og sprogets oprindelse*. København: Haase.



- Tygstrup, F. (2000). Kronotopisk identitet. *Kritik 144, 2000*. København: Gyldendal.
- Uddannelse 2/2003*. København: Undervisningsministeriet.
- Ulfgard, M. (2002). *För att bli kvinna – och av lust*. Lund: B. Wahlströms.
- Ullström, S.-O. (2002). *Likt och olikt. Strindbergbildens förvandlingar i gymnasiet*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Ulvestad, J. (2002). Foreldreveiledning som folkeoplysning. I Rasmussen, J. (ed.) (2002). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Undervisningsministeriet (1994). *Dansk litteraturkanon, skønlitteraturen i skolen. KUP rapport 26*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1999). *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie 23 – 1999*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2000). *Uddannelsesredegørelse 2000*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2001). *...kun løs er al fremmed tale?. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 3-2001*. København: Uddannelsesstyrelsen. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2002). *Bedre uddannelser. Handlingsplan*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2003a). *De gymnasiale uddannelser. Redegørelse for folketinget*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2003b). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 1-2003*. København: Uddannelsesstyrelsen. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2004). *Lov om uddannelse til studentereksamen. 18.2.2004*. København: Undervisningsministeriet.
- Vardinghus-Nielsen, H. & Nissen M.A. (2002). Hvad skabes der i skolebestyrelser? En analysemodel til iagttagelse af sociale systemers meningsdannelse. I Rasmussen, J. (ed.). *Luhmann anvendt*. København: Unge Pædagoger.
- Vejleskov, H. (2003). Teorier om kognitiv udvikling som inspiration for pædagogikken. I Bisgaard, N.J. (2003) *Pædagogiske teorier*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Vizki, M. (1998). Mordet på det smukkeste. I Kaspersen, P. (1998). *Tekstens stemmer. Antologi*. København: Daneklærerforeningens Forlag.
- Volkmer, M. & Borch, C. (2000). Interview med Dirk Baecker: Spørgsmål til den distinktionsteoretiske vending i systemteorien. *Distinktion. Tidsskrift for samfundsteori. Nr. 1. 2000*. Århus: Institut for Statskundskab. Aarhus Universitet.
- Voskuil, J.J. (1996ff.). *Het bureau 1-7*. G.A. van Oorschot.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge Mass.: M.I.T. Press
- Vygotsky, L.S. (1982 (1971-74)). *Tænkning og sprog 1-2*. København: Hans Reitzel.
- Vygotsky, L.S. (2000). Værktøj og symbol i barnets udvikling. Illeris, K. (ed.). *Tekster om læring*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wagner, M.-C. (2004). En ny Voltaire og en ny Candide. *Information 26.-27.6.2004*.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as Action*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Wertsch, J.V. & Toma, C. (1995). Discourse and Learning in the Classroom. A Sociocultural Approach. I Steffe, L.P. & Gale, J. (eds.) (1995) *Constructivism in Education*. Hillsdale N.J.: Lawrence Erlbaum Ass.

- Westbury, I. (1995). Didaktik and Curriculum Theory: Are They the Two Sides of the Same Coin? I Hopman, S. & Riquarts, K. (eds.). (1995). *Didaktik and/or Curriculum*. Kiel: Institute for Science Education.
- Westbury, I., Hopman, S. & Riquarts, K. (eds.). (2000). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, N.J & London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Wiemer, L. (1998). Sitrende i vadestedet. *Berlingske Tidende* 9.6.1998.
- Wiese, L.B. (2003). *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Wilhelm, J. (1996). "You gotta BE the Book: Teaching Engaged and Reflective Reading With Adolescents. New York: Teachers College Press.
- Wissing, L. (2003). Hf bør fastholde sweeper-funktion. *Gymnasieskolen nr. 4. 2003*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Witten, U.S. (1998). Oplæsning som fortolkning. *Dansk Noter 4, 1998*. Frederiksberg: Dansklærerforeningen.
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines vol. 17/1976*. Oxford Blackwell Publishers.
- [www.emu.dk](http://www.emu.dk)
- Zerlang, M. (1996). Vesterbro-længsel. *Politiken* 16.12.1996.
- Zuengler, J., Ford, C., Fassnacht, C. (1998) *Analyst Eyes and Camera Eyes: Theoretical and Technological Considerations in "Seeing" the Details of Classroom Interaction*. CELA Report No. 11006. Albany: University at Albany.
- Öhrn, T (1991). *Könsmönster i klassrumsinteraktion. En observations- och intervjustudie av högstadielärares lärarkontakter*. Göteborg Studies in Educational Sciences 77. Göteborg: Acta Universitatis Gothenburgensis.

# BILAG

**Bilag 1.** Oversigt over klasser

**Bilag 2.** Oversigt over materiale

**Bilag 3.** Tekstoversigt

**Bilag 4.** Katrine Marie Guldager: af *Styrt*

**Bilag 5.** Katrine Marie Guldager: af *Ankomst, Husumgade*

**Bilag 6.** Søren Ulrik Thomsen: *Gennem vinduespersiennen...*

**Bilag 7.** Søren Ulrik Thomsen: *Det sner...*

**Bilag 8.** Morti Vizki: *Mordet på det smukkeste*

**Bilag 9.** Morten Søndergaard: *Ubestemmelsersteder. Af Ild og tal*

**Bilag 10.** Morten Søndergaard: af *Ubestemmelsersteder*

**Bilag 11.** Transskription af Søndergaard-timen i 2.g

**Bilag 12.** Skemaer over elevernes læring

## Bilag 1. Oversigt over klasser

Klassebetegnelse	Klassetype	Skole	Lærer	Lektioner	Forløbstype
Klasse 1	2.g mat.	Skole 1	Lærer 1 (K)	1) 20.4.2001 Dobbeltlektion 2) 27.4.2001 Dobbeltlektion 3) 4.5.2001 Enkeltlektion 4) 18.5.2001. Enkeltlektion.	Ny litteratur
Klasse 2	2.hf	Skole 2	Lærer 2 (K)	1) 2.10.2001 Dobbeltlektion 2) 5.10.2001 Dobbeltlektion 3) 9.10.2001. Dobbeltlektion.	Ny litteratur
Klasse 3	3.g sprgl.	Skole 2	Lærer 3 (K)	1) 2.10.2001 Dobbeltlektion 2) 9.10 Dobbeltlektion 3) 12.10. Enkeltlektion	Ny litteratur
Klasse 4	1.g sprgl.	Skole 3	Lærer 4 (K)	1) 5.12.2001 Dobbeltlektion 2) 11.12.2001 Dobbeltlektion	Massekommunikation
Klasse 5	3.g mat.	Skole 4	Lærer 5 (M)	1) 7.1.2002 Dobbeltlektion	Ny litteratur

## Bilag 2. Oversigt over materiale

Klasse 1 Generelt	1) Analysemodel over litterære tekster 2) Forløbsplan 3) Båndoptaget interview med læreren før observationerne 4) Båndoptaget interview med en mindre gruppe elever efter observationerne 5) Båndoptaget interview med læreren efter observationerne 6) Eksamenskarakterer
Klasse 1 Guldager	7) Klasserumsoversigt 8) Hurtigskrivning før gennemgangen 9) Arbejdsseddel 10) Transskriberede videooptagelser af klassesamtale og to gruppearbejder 11) Hurtigskrivning efter gennemgangen 12) Tavlenotater
Klasse 1 Vizki, Thomsen	13) Klasserumsoversigt 14) Hurtigskrivning før gennemgangen 15) Arbejdsseddel 16) Transskriberede videooptagelser af klassesamtale og to gruppearbejder 17) Hurtigskrivning efter gennemgangen 18) Tavlenotater
Klasse 1 Adolphsen	19) Klasserumsoversigt 20) Hurtigskrivning før gennemgangen 21) Arbejdsseddel 22) Transskriberet videooptagelse af klassesamtale 23) Hurtigskrivning efter gennemgangen 24) Tavlenotater
Klasse 1 Søndergaard	25) Klasserumsoversigt 26) Hurtigskrivning før gennemgangen 27) Arbejdsseddel 28) Transskriberet videooptagelse af klassesamtale 29) Hurtigskrivning efter gennemgangen 30) Tavlenotater
Klasse 2 Generelt	31) Forløbsplan 32) Båndoptaget interview med læreren efter forløbet 33) Eksamensspørgsmål 34) Eksamenskarakterer
Klasse 2 Guldager	35) Klasserumsoversigt 36) Hurtigskrivning før gennemgangen 37) Transskriberet videooptagelse af klassesamtale 38) Hurtigskrivning efter gennemgangen

	39) Tavlenotater
Klasse 2 Thomsen	40) Klasserumsoversigt 41) Hurtigskrivning før gennemgangen 42) Arbejdsseddel 43) Transskriberede videooptagelser af klassesamtale og to gruppearbejder 44) Hurtigskrivning efter gennemgangen 45) Tavlenotater
Klasse 2 Søndergaard	46) Klasserumsoversigt 47) Hurtigskrivning før gennemgangen 48) Transskriberet videooptagelse af klassesamtale 49) Hurtigskrivning efter gennemgangen 50) Tavlenotater
Klasse 3 Generelt	51) Forløbsplan 52) Interview med læreren efter observationerne 53) Interview med elevgruppe efter observationerne 54) Eksamenskarakterer
Klasse 3 Guldager	55) Klasserumsoversigt 56) Hurtigskrivning før gennemgangen 57) Transskriberet videooptagelse af klassesamtale 58) Hurtigskrivning efter gennemgangen 59) Tavlenotater
Klasse 3 Thomsen	60) Klasserumsoversigt 61) Hurtigskrivning før gennemgangen 62) Arbejdsseddel 63) Transskriberede videooptagelser af klassesamtale og to gruppearbejder 64) Hurtigskrivning efter gennemgangen 65) Tavlenotater
Klasse 3 Søndergaard	66) Klasserumsoversigt 67) Hurtigskrivning før gennemgangen 68) Transskriberet videooptagelse af klassesamtale 69) Tavlenotater
Klasse 4 Generelt	70) Forløbsplan 71) Elevernes evaluering af forløbet 72) Interview med læreren efter observationerne
Klasse 4 Metallica: Enter Sandman	73) Klasserumsoversigt 74) Hurtigskrivning før gennemgang (eller elevnotater?) 75) Arbejdsseddel 76) Videooptagelser af klassesamtale og gruppearbejder
Klasse 4 Metallica: The Unforgiven	77) Klasserumsoversigt 78) Elevnotater 79) Arbejdsseddel 80) Videooptagelser af klassesamtale og gruppearbejder 81) Tavlenotater
Klasse 5 Generelt	82) Forløbsplan 83) Interview med læreren efter observationerne
Klasse 5	84) Klasserumsoversigt

Guldager	85) Hurtigskrivning før gennemgangen 86) Arbejdsseddel 87) Videoptagelser af klassesamtale og gruppearbejder 88) Hurtigskrivning efter gennemgangen
----------	--

### Bilag 3. Tekstoversigt

Klasse 1	Katrine Marie Guldager: ”Svingdør”, ”Adresse”, ”Spør”, ”Roser”. Af <i>Styrt</i> . Fra <i>Litteratur 9</i> , s. 55-56. Katrine Marie Guldager: <i>Ankomst, Husumgade</i> : Del 1, s. 5-8. Søren Ulrik Thomsen: ”På Blågårds Café”. Af <i>Hjemfalden</i> . Morti Vizky: ”Mordet på det smukkeste”. Fra Kaspersen: <i>Tekstens stemmer</i> , s. 242-247. Peter Adolphsen: ”En stille død på en øde ø”. Fra Skyum-Nielsen: <i>Mod nul</i> , s. 93-99. Morten Søndergaard: ”Ubestemmelsersteder”. Af <i>Tid og tal</i> , 1994. Fra <i>Litteratur 9</i> , s. 21. Jens Kerte: ”Natur + matematik = styrke x skønhed”. <i>Politiken</i> 21.4.2001.
Klasse 2	Katrine Marie Guldager: <i>Ankomst, Husumgade</i> : Del 1, s. 5-8. Søren Ulrik Thomsen: ”Det sner”. Fra Nyord: <i>Litteraturhistorisk læsebog</i> , s. 181. Morten Søndergaard: ”Der ligger to kroppe i et rum...”. Af <i>Ubestemmelsersteder</i> . Morten Søndergaard: ”Ubestemmelsersteder”. Af <i>Tid og tal</i> , 1994. <i>Litteratur 9</i> , s. 21.
Klasse 3	Katrine Marie Guldager: <i>Ankomst Husumgade</i> : Del 1, s. 5-8. Søren Ulrik Thomsen: ”Det sner”. Fra <i>Litteraturhistorisk læsebog</i> , s. 181. Morten Søndergaard: ”Ubestemmelsersteder”. Af <i>Tid og tal</i> , 1994. Fra <i>Litteratur 9</i> , s.21.
Klasse 4	Metallica: <i>Enter Sandman</i> . Musikvideo og tekst Metallica: <i>The Unforgiven</i> . Musikvideo og tekst
Klasse 5	Katrine Marie Guldager: ”Rødt”. Af <i>Styrt</i> , s. 31.

## **Bilag 4. Katrine Marie Guldager: af *Styrt***

### ***Svingdør***

At gribe sin cykel og forsvinde som en retning, et gadenavn, en sløjfe på en sko der går op: At se sig selv forvandlet som i en film, en svingdør i en saloon man går igennem, snurrende sin seksløber rundt om fingeren og ned. Klaveret spiller sig selv, og noderne rasler ned gennem barnegråd, og hvad vil de have jeg skal gøre. Man kan lige så godt lade være, lade vinden prelle af for vejenes skred, en fugl der flakser under himlen og falder for hagl. Man kan lige så godt trække sig tilbage og tilbage, fordi man ikke kan andet: Som en uro der sejler ned gennem dobbeltsenge og tremmer for vinduerne: Som en cykel der spinner, en kat, der strækker sig i en karm og lusker af sted, ligeglad.

### ***Adresse***

Smagen af metal er stadig lige skarp: Der er ingen steder, jeg kan hænge min frakke eller svimlende begejstring, der er ingen grund til at jeg stiller mig ud på gulvet som et smældende ud-råbstegn eller vrider mig under et kolon: Min gode vilje glider forbi som mattede rudere i et fjernt lyskryds. Smagen af metal er stadig lige skarp, og der er ingen grund til andet end at fortsætte uanset: Kirkegården, hvor et egerm slikker sine blanke pletter og flygter fra et blik: Lejligheden, hvor et søm prøver at slå sig selv ind i en væg.

### ***Spor***

Jeg er så helt elendig led og ked af den mand, der nu på andet døgn står ude foran min dør og hævder at han bor her, og at jeg elsker ham. Han vil ikke gå væk, og han plager mine morgener, natten, mine drømme. Jeg drømmer, jeg holder foredrag på Hillerød Station. Jeg drømmer, jeg kan være to steder på en gang, i et spor der krydser, og et der vælter og regner som metal ned over et håb, en håndtaske. Jeg drømmer, at jeg drømmer, og at jeg inden i den drøm er vågen. Så vågen som en rislen, en antydning, en dør på klem.

### ***Roser***

Du må ikke vide, hvad jeg egentlig synes om dig, det er derfor jeg har fået et lad med roser hældt af ude foran din dør. Du må ikke vide, at jeg egentlig er faret vild i forklaringer, forviklinger: Din hoveddørs sirlige skrift. Du må ikke vide, hvad jeg egentlig synes om dig, det er derfor jeg banker på døren, banker den ned, og pløjer gennem lejligheden med roser: Røde roser, gule roser, og en enkelt vase af glas.

## Bilag 5. Katrine Marie Guldager: af *Ankomst, Husumgade*

I

Du fortjener det, selvfølgelig gør du det. Mr Bright, Mr Ben og El-Said fortjener det ikke, Mr Bright, Mr Ben og El-Said fortjener ingenting. Og ingenting får de. Hør! De siger det jo selv, mens de vrider hænderne og opfører sig som kafka'ske medhjælpere. Det er dig, der fortjener det: Mere af det hele, håndsnyede sko, jakker. *Det kan du da ikke mene.* Jo, man skal først og fremmest tænke på sig selv, på at trække sig op på bredden, der er ingen andre, der gør det (bortset fra Mr Bright, Mr Ben og El-Said): Og der er da ikke nogen, der går og roder i skraldespanden efter mad mere, er der?

Det er synd for dig, og selvfølgelig skal stewardessen komme med en drink, når du nu er så bange for at flyve, og selvfølgelig skal hun komme med én til. Hun er der jo for din skyld, for at uddele servietter og peanuts, for at gøre livet behageligt for passagererne. Det er jo bare dine nerver, og både Mr Bright, Mr Ben og El-Said forstår dig: Hvorfor skal du lide på den måde? Du har jo betalt for at få ordentlig service (37 grader varm).

Du skal tro på dig selv, det skal du også, når du kører med undergrunden i Paris (tænk, at de ikke vil ofre en taxi), og dit foredrag er godt og vigtigt, kreativt og alting. Du skal bare tro på dig selv, på den mærkelige stilhed på Place d'Italie, når tiggeren halter ned gennem mængden. Du skal bare tro på mængden, på stilheden, på de småmønter, du beholder i din lomme.

For du trænger jo til det, til sex, det er ikke noget personligt, du trænger bare så helvedes meget til det, og det er en handel ligesom alle andre, det er i centrum af Amsterdam, det er verdens ældste fag: Sorry, sorry. Bagefter kan du tænke. Endelig. Nu begynder det hele at hænge sammen, nu kan du også få styr på det langdigt, på den forbandede terzine.



## **Bilag 6. Søren Ulrik Thomsen: *Gennem vinduespersiennen...***

Gennem vinduespersiennen i Blågårds Café  
lyser en linieret firkant ned på mit bord,  
hvor et brev foldes ud som en hvid orkidé:

Her forsvandt vi engang fra hinanden  
på denne dag, der selv skal forsvinde  
og alligevel vende tilbage og gå  
igen på kalenderens vindeltrappe  
som en cyklisk feber, der ikke kan flåes  
fri af ryggens spiral.  
Skriv nu et digt med pennen Mont Blanc  
- den med den evige sne som logo –  
og stil det op som et spørgsmål om tid,  
for i takt med at fremtidens hav halveres,  
fordobles en fortid én gang delt.  
Fold så dine liniers sorte flor  
ind i mine – og digtet er helt  
fremkaldt i lyset på dette bord:

Hvis der til alle spørgsmål hører et svar,  
og hvert af dem rummer endnu et spørgsmål,  
og denne ensomme dag  
er svar på en kærlighed, vi lod passere,  
som man tankeløst tilbringer dagen  
uden at ane, det blir sommerens sidste,  
så er spørgsmålet digtet her,  
der har lagt sig på bordet som evig sne  
til næste gæst i Blågårds Café.

## **Bilag 7. Søren Ulrik Thomsen: *Det sner...***

Det sner  
og drømmen om at stirre op i den fugtige flænge,  
hvori vi bliver til og forsvinder,  
samt dén om at høre sin fjendes indmad  
ramme et koldt cementgulv, falder –  
og med dén ambitionen om at svæve, den vidt forgrenede årsplan og brevet,  
hvor jeg skiftevis skrev for lidt og for meget:  
For alt, der brænder, skal møde en kulde  
så stejl som sig selv mens kalenderen vender  
et knastørt blad og udpensler vejen  
fra barnekammerets balsal  
til et trist modernistisk kapel,  
som tabt for verden end ikke kan huse  
dens mindste moment,  
hvor vi vender ansigtet hen imod ruden  
og ser et himmelsk hav af snefnug, vi længtes efter

så længe

at vi glemte, det faktisk fandtes,  
bare falde og falde  
som drømme.

## **Bilag 8. Morti Vizki: *Mordet på det smukkeste***

Der var engang en dag, hvor jeg egentlig ikke regnede med at opleve noget så specielt, som det jeg her vil fortælle. Tværtimod havde jeg, grundet en mindre sommerforkølelse, tænkt mig at stoppe ind omkring supermarkedet og købe mig en flaske solbærsaft og en flaske cognac, styrte hjem under dynen og høre fjernsyn (jeg vidste, at om en halv time ville jeg ikke længere kunne holde øjnene åbne, kun ørerne). Jeg var blevet interviewet hele eftermiddagen, så sygdommen var, da den forhåbentlig ikke var skæbnebestemmende, en velkommen mulighed for fred og ro.

Med alle disse positive tanker raslende omkring i mit hoved, stod jeg nu ved kassens rullebånd. Pigen i kassen virkede helbredende. Skær og med køligt brune arme sad hun der og holdt kunderne hen på en temmelig hypnotiserende måde - meget helbredende. Tingene gik lige pludselig heftigt for sig. Jeg havde min natur tro lige akkurat nået at stikke hende et genert smil, og hun havde også kun nået at skimte mig. Da hun besvimele.

Hun forsvandt simpelthen ned bag skruetolen, og selvom jeg ikke mere kunne se hende, kunne jeg høre hun knaldede nakken ned i fliserne. Min feber steg ret kraftigt af ubehag, og mine øjne sløredes som jeg havde forudset de ville, blot så hurtigt at mit hjerte ikke kunne følge med, feber, feber, og nu kunne jeg også mærke mig selv dejse om med en ubehagelig kvalme. I dette supermarked besvimele vi altså sammen, måske i sig selv et godt tegn.

Vi vågnede op på hver sin briks ude på lageret. Mere præcist vil jeg nøjes med at kalde hendes en briks og mit eget leje en bæk maskeret af et uldtæppe. Vi havde endvidere, trods årstiden, fået tæpper over os. Ingen andre var til stede, og vi vågnede begge samtidigt og stirrede skræmte på hinanden. Min første tanke var, at sikke noget svineri at man ikke havde tilkaldt en ambulance, men på den anden side var der jo et eller andet ved den unge pige jeg gerne ville studere i fred.

Noget koldt og glat ved min venstre arm fik mig til at linde på tæppet. Man havde anbragt cognacflasken ved min side, og ved denne opdagelse takkede jeg forsynet, eller i hvert fald personalet for valget. Ikke solbærsaften, men cognacen. Jeg skruede låget af og tog en slurk. Håndledet værkede. Jeg bød forsigtigt pigen, og til min store glæde rakte hun ud efter flasken.

- Jeg troede måske du var en anden, sagde hun.

Væsken brændte på hendes sprukne læber. Hun kunne have været fotomodel, hvis det ikke havde været for de læber. Amorbuen i overlæben viste sig ved granskning at være en smule for asymmetrisk, men jeg kunne *lide* det. Ja, jeg kunne lide hende for det.

- Det ser ikke ud til at være første gang du drikker cognac, sagde jeg.

Jeg havde åbenbart ikke lagt mærke til det hun sagde før.

Jeg havde åbenbart kigget på hendes skæve overlæbe.

- Jeg har *opfundet* cognac, svarede hun.

- Hvad hedder du?

- Rikke. Jeg troede måske du var en anden.

- Hvem skulle det være?

- Hvad hedder du?

- Jeg hedder Billy. Hvem kunne du tro jeg var?

- Det tænkte jeg nok.

- Hvad?

- At du hed Billy eller noget. Han hed Kenneth.

Vi havde en ubehagelig mistanke om, at det var blevet aften, og at man havde låst os inde her. Imidlertid føltes det rart at have udsigt til hinandens selskab, i hvert fald for mit vedkommende. Jeg må tilføje, at jeg befandt mig i en af mit livs pauser, en ensomhedsperiode, som jeg ikke ville ønske for min værste fjende. Jeg arbejdede på forskellige teatre, var temmelig populær, jeg mener folk klappede da, jeg ved ikke om det var af mig, men når jeg i min garderobe tog sminken af, tænkte jeg kun på, hvem jeg kunne ringe til, for ikke at skulle være alene med mig selv. Det forekom mig, at alle mine kolleger var gift. Jeg havde en omgangskreds, men den var så provisorisk, idet den for det meste bestod af teaterfolk, der ikke sagde mig noget.

Min teori er, at venner er folk man har lyst til at ringe til klokken fem om morgenen, hvis man ligger sammenkrummet i sin seng med angstens smerter i maven. I denne min hektiske etableringsfase kendte jeg ingen af den kaliber. Det er gammelkendt, at privatlivet tit er det lam man først må ofre på ambitionens alter, men det føles altid så banalt, når det rammer en selv. Det kommer sandsynligvis bag på alle, at de kan være succesfulde om dagen, og derefter gå hjem og dele en flaske rødvin med sig selv, at man er dømt til at tilbringe sommeren i druk og depression.

Der var nu noget skævt ved Rikke. Noget skråt der med det samme tiltrak mig. Jeg havde aldrig troet på den slags før, men måske kunne hun blive min lykke, selvom jeg ikke præcist vidste, hvad jeg mente med det. I det mindste kunne hun blive min lykke i disse foreløbig ti minutter vi havde talt sammen.

Jeg prøvede at få hende til at fortælle.

Rikke fortalte, at hun havde mødt Kenneth på en rejse til Azorerne, hvor han havde arbejdet som guide for rejsebureauet. De havde dér gennemlevet en romance i fjorten dage, den tid det tager fra den første forelskelse, og til der ingen vej er tilbage. Eller det syntes Rikke. De havde

delt kokosnødder om morgenen, badet hele dagen på hvide sandstrande, som vi andre kun skimter i drømme, og drukket rom og elsket til bølgenes åndedrag om aftenen. Kenneth var en kvik fyr, der gerne ville ind på tandlægehøjskolen, når han havde samlet point nok sammen til uddannelsen. De så en helt reel fremtid foran sig.

Da Rikke stod ud af flyvemaskinen i Heathrow, haltede hun lige ud på et toilet og kastede op. Hun telefonerede til sin elskede, og satte ham ind i situationen, og et par dage efter fik hun en abort på en privatklinik. Hun sad op i sengen og var lige ved at græde, da hun modtog checken og den største, største buket nelliker, hun i sit liv havde set.

På dette sted i hendes beretning troede jeg selvfølgelig, at aha, sikke et halvdumt svin, men Rikke fortsatte. Cognacen var begyndt at gløde i hendes øjne. Fordi jeg kunne mærke et hold i nakken, flyttede jeg mig op ved siden af hende på briksen. Hun var virkelig et af den slags mennesker, man synes at have kendt i årevis, et af de meget menneskelige mennesker jeg savnede, til at sidde og drikke te med i deres køkken. Hun, for sin del, havde allerede tilkendegivet, at jeg måske kunne minde om denne Kenneth, i udseende. Men hun var ganske klar over, at jeg ikke var ham, for hun talte i tredje person, så jeg følte mig helt tryk.

Et halvt år senere kom Kenneth faktisk hjem til England som planlagt, og de flyttede sammen. Sandheden var, at de begge meget gerne ville have et barn, men de var lige så ambitiøse i deres verden, som jeg i min, og alle andre er i deres. Ambition kan, det ved jeg bedre end alle, fjerne ethvert sundt overblik. Man vil bare det hele, og pludselig har man ikke levet.

Barnet skulle først komme, når Kenneth og Rikke kunne tilbyde den lille et trygt hjem med vaskesøjler og puslebord i guld (min overdrivelse) og alt hvad hjertet begærer - i den materielle verden. Kenneth fandt råd for det. Det var meningen at han skulle studere om dagen, men hvad aftenen angik, havde han skaffet en kontakt. Mens Rikke nu fortæller videre, bliver hendes ansigt trættere. Jeg pånøder hende flasken.

Kenneth skaffede den ufuldendte, men stadigvæk lykkelige familie på en ynkelig varieté, der kun holdt den gående på én ting. Klokkerne et hver nat undtagen mandag forsamledes en udvalgt skare på stedet for at se et rigtigt ægtepar kopulere rigtigt. Publikum bestod af mellem ti og tyve af Londons allerrigeste mænd og kvinder, der som underholdning til enhver tid foretrak noget illegalt og dyrt og pikant frem for - ja, måske frem for de boulevardstykker, som jeg medvirkede i. Til at skiftes havde man engageret to ægtepar. Kenneth og Rikke blev hurtigt det populæreste.

Her vil jeg springe de modbydelige detaljer om, hvorfor de blev så populære, over. Jeg kan kun sige, at det er så avanceret, at jeg ikke engang kan få billeder af det.

Ingen kærlighed, så meget ved jeg, og så meget vidste også Rikke, kan overleve i underholdningsbranchens ilttelt. At blande det smukkeste to mennesker kan foretage sig ind i dette vakuumpakkede kræmmermarked, er dræbende for enhver personlighed, for når man går hjem er man et spørgsmål. Livet var bare noget man legede.

Efter halvanden måned skete der en forandring med Kenneth, der ellers havde været den mest nærværende person i Rikkens liv. De havde kunnet snakke sammen om alting, om deres fælles frygt og deres fælles drømme, om fremtiden, og om stærke mennesker de havde kendt engang. Til at begynde med registrerede hun en vis morgentværhed hos ham - en ulyst til at stå op, når hun kom med morgenkaffen og ostemaden og kildede hans øre som hun plejede. Han mumlede næsten irriteret, hvorfor hun altid skulle lave sådan et stort nummer ud af alting.

En uge til, og hendes elskede kom senere hjem fra tandlægehøjskolen, end han plejede. Han havde indtil da altid haft travlt med at komme hjem, men nu skulle han lige ud og have et spil dart med sine medstuderende. Det værste var selvfølgelig, at hun om natten, når de gik i seng, måtte bide hans utvetydige ulyst til hendes kys i sig. Når hun klædte sig af, vendte han sig om mod væggen og sov.

De kunne ikke tale om det.

To uger til, og han kom på deres friaften svært beruset hjem. Kenneth havde håret ned i panden, Kenneth væltede ting og råbte, at hun var en møgso, fordi hun havde så onde anklagende øjne, at de hverken var blå eller brune. Det var de heller ikke. De var flaskegrønne. Og til sidst brød han sammen og tilstod, at han havde lært en pige at kende på skolen. Han satte sig på sofabordet og græd, og det var Rikke der måtte trøste ham for, hvad han havde gjort, trøste ham i, at han havde svigtet hende. Efter denne adagio blev han så vred igen, og fremhævede i alle enkeltheder, hvordan denne medstudine var så god at tale med, og hvordan hun havde hjulpet ham igennem denne svære tid. Den sidste sjofelhed var naturligvis, da han fremhævede hendes tænder! Nej, det passer ikke, den sidste sjofelhed var, da han inden han smækkede med døren hvædede, at hun havde et døgn til at flytte i, og hvis hun ikke tog de to undulater med sig - de hed Kenneth og Rikke - ville han strangulere dem lige på stedet. For han havde ingen fine fuldmånefølelser. Pipfugle!

Rikke standsede sin historie. Uden at sige noget stak jeg hende et lommestørklæde. Jeg ved ikke. Lageret lå hen i tussmørke, det lignede alle andre fødevarerlagre i verden, det kunne have været i verdens udkant. Måske derfor var det et af den slags sidste steder, hvor mennesker kan mødes og betro sig til hinanden.

Generatoren til frostrummet brummede videre i en nøjeregnende virkelighedsblafren. Da jeg vågnede op og lagde mærke til lyden, måtte jeg indse, at det kunne blive farligt at lægge for meget i en dobbeltbesvimelse. Hun spejdede hen mod mig. Hun syntes træt og krøllet, slet ikke den pige jeg havde bildt mig ind. Jeg ved ikke. Jeg kan ikke påtage mig at spille redningsmand, ikke nu, hvor jeg må etablere mig, tænkte jeg. Ih, hvor var hun pludselig irriterende krøllet - og uordentlig, jeg kan ikke snyder ofre, det er for let at have det billede af sig selv...det er for bekvemt at...og jeg havde lige selv min egen chance...det øh...

Jeg rejste mig og gik, stadigvæk uden at sige noget.

Jeg ved ikke. Jeg måtte se at blive frisk: jeg skulle jo spille næste aften.

## **Bilag 9. Morten Søndergaard: *Ubestemmelsersteder. Ild og tal.***

Selvom vi ved at den korteste vej  
mellem to punkter er en ret linje,  
går vi en omvej gennem skoven.  
Vi prøver at huske de navne vi har for afsked,  
men det er som om der findes en viden  
i træernes mørke kvadrater,  
vi ikke længere har adgang til.  
Måske er det fordi  
vi er del af en række diffuse brud,  
der finder sted omkring os,  
skyernes konstante hjerneblødning.  
Tusmørkets hvide støj  
vikler sig om stemmerne,  
som en båndoptagers langsomt roterende spoler,  
en fin susen sløjftet ind i ordene.  
Vi prøver at forstå de ting vi ser,  
men de fleste betydninger går tabt,  
bliver krystal og sne, ubestemmelsersteder,  
og i det åbenlyse rum, der findes her,  
bygger fuglene reder af vores øjenvipper.  
Vi må begynde forfra på den geometri  
som træerne har forladt,  
vi mærker den som kærtegn,  
gaver rakt frem i drømme.

## **Bilag 10. Morten Søndergaard. Af *Ubestemmelsersteder.***

Der ligger to kroppe i et rum, forskudt i forhold til hinanden, to punkter på et linjestykke, de er to, men to er også uendeligt mange, en fællesmængde, vi, første person flertal. De taler næsten identiske modersmål og drikker vand af klare glas, køligt vand. De taler og taler, men de siger næsten ingenting, fortæller og fortæller om tiden før de lærte hinanden at kende. De leder efter sammenfaldende øjeblikke, prøver at finde punkter, der ikke er til at skelne fra hinanden. De kan så let som ingenting gå i stykker, som en glasmosaik af papirtynd is. De taler uafbrudt, men de siger næsten ingenting. Det er ikke det, de siger, der er det vigtigste. De ligger i rummet, der skal næsten ingenting til, før de forsvinder.

## **Bilag 11. Transskription af Søndergaard-timen i 2.g**

Teksten inddeles i afsnit på to niveauer. Første niveau angiver aktivitetsformer, andet niveau angiver fokuspunkter. Strukturen ser således ud:

1. Førskrivning
2. Oplæsning (P10,1 - L1)
3. Elevoplæg (P9,1)

4. Diskussion af elevoplæg (L2 – L17)
5. Klassesamtale (L17 – L67)
  - a. Forholdet mellem artiklen og digtet (L17 – L22)
  - b. Temaanalyse: den overlegne natur (D7,4 – L38)
  - c. Analyse af digtets slutning (L39 – L46)
  - d. Analyse af ordvalget i beskrivelsen af mennesket (L46 – L51)
  - e. Analyse af digtet som situationsbeskrivelse (L51 – L56)
  - f. Analyse af forholdet mellem menneske og natur (D1,5 – L59)
  - g. Litteraturhistorisk perspektivering (L59 – L67)
6. Afslutning (L67 – Obs1)
7. Efterskrivning

## 1. Førskrivning

## 2. Oplæsning

P10,1	Selvom vi ved at den korteste vej mellem to punkter er en ret linje, går vi en omvej gennem skoven. Vi prøver at huske de navne vi har for afsked, men det er som om der findes en viden i træernes mørke kvadrater, vi ikke længere har adgang til.	Digtoplæsning
D7,1	Måske er det fordi vi er del af en række diffuse brud, der finder sted omkring os, skyernes konstante hjerneblødning. Tusmørkets hvide støj vikler sig om stemmerne, som en båndoptagers langsomt roterende spoler, en fin susen sløjfet ind i ordene.	Digtoplæsning
P2,1	Vi prøver at forstå de ting vi ser, men de fleste betydninger går tabt, bliver krystal og sne, ubestemmelsessteder, og i det åbenlyse rum, der findes her, bygger fuglene reder af vores øjenvipper. Vi må begynde forfra på den geometri som træerne har forladt, vi mærker den som kærtegn, gaver rakt frem i drømme.	Digtoplæsning
L1	Tak.	Respons: ordstyring [Læreren sætter en overhead projektor op. P9 står parat til at fremlægge. Foredraget illustreres med overheads af billederne i Jens Kertes artikel]

### 3. Elevoplæg

P9,1	<p>Artiklen hedder Natur + matematik = styrke x skønhed. Og den handler om at hvis vi blander matematikken, hvis man ser på naturen og alle de flotte ting og blander den med matematik, så kan man danne noget der er stærkt og samtidig flot. Og det er bl.a. Triumfbuen i Paris der bliver beskrevet. Den er bygget ud fra, fra en sæbeboble, hvor at, man skal så bruge en masse matematiske formler og fysiske formler og sådan noget for at beregne kræfter og sådan noget for at få den til at være stærk, for at man samtidig kan bruge mindst mulig materialer. Hvor naturen den sådan i sig selv den sætter bare nogle, molekylerne, sådan lige så stærkt som muligt. Så ude i naturen der finder man alle mulige matematiske tabeller og figurer og sådan noget. Der er noget der hedder det gyldne snit, det er beskrevet mange gange. Og det gyldne snit det er hvis du har en linje og så deler den i to, så skal forholdet mellem linjen selv og det største af de stykker den er delt i være lig med forholdet mellem det største af de stykker divideret med det mindste af de stykker. Og så er der en eller anden professor eller sådan noget der når han går ude i skoven om foråret, så kan han se at knopperne på træerne de sidder i et mønster sådan så at det gyldne snit det kommer frem. Det har jeg ikke sådan lige selv set, men det siger han. Og det gyldne snit det kan man også se i fx, hvad står der, søstjerner og kernehuse og sådan noget, men hvis man dividerer diagonalen med en af siderne, så får man det der gyldne snit. Forholdet, som skulle være 1,618. Så kan man også se symmetri nogle steder i naturen. Der er mange blomster som er symmetriske. Og det er dem som bierne sådan bedst kan lide. Og så er der en matematiker for mange år siden som hed Fibonacci som lavede en eller anden tabel. Nu skal jeg [skriver Fibonacci talrække på tavlen. Så skal man lægge 0 og 1 sammen, og 1 og 1 sammen, det er 2, og 1 og 2 sammen, det er 3, og 5 og 8, og derudad, ikke. De tal som opstår dem kan man så se forskellige steder i naturen. Bl.a. så er der den solsikke som vi ser her [henviser til overhead]. Den skulle have sådan nogle kurver der går rundt. Der skulle være 34 på den ene led, og 21 på den anden led, og det er begge to tal som står der [peger på tavlen]. Altså jo længere vi kommer op i rækken af dem der, hvis vi så dividerer,</p>	Elevoplæg
------	---	-----------



	<p>hvis vi har to tal, dividerer det største med det mindste, så nærmer det sig mere og mere forholdet i det gyldne snit. Så vender jeg tilbage til det. Så snakker de om logaritmiske spiraler. Og [går til tavlen og tegner en logaritmisk kurve], så starter den med at være krum i starten og så flader den så mere ud. Det kan man også se der [går til overheaden der forestiller solsikken] hvordan kernerne de sidder, de starter inde i midten, og så krummer de så mere og mere ud. Grunden til de sidder sådan, det er jo nok ikke tænkt som noget logaritmisk, men det er bare for at få den bedst mulige plads, så der kan være flest mulige kerner, og så sætter de sig sådan. Og det kan man også se i sneglehuse. De har også den form. Og galakserne, de sidder også sådan. Og så er der en der har tænkt over at grunden til at menneskene de synes at alle de der ting er så flotte, det er fordi vi selv er vokset op med det. Som foster der lå man i den der logaritmiske spiral, så hovedet [beskriver en kurve med fingeren]. Og så er man symmetrisk. mere eller mindre. Og forholdet, hvis du ser på kroppen, længden, hvis du tager fra navlen af og dividerer længden af dig selv op med underdelen, så skulle man også få, hvad hedder det, det gyldne snit. Samtidig, hvis du deler underkroppen med overkroppen, så får du også det gyldne snit. Så man er selv delt i det gyldne snit. Og jeg har prøvet det, det er rigtigt nok. Og så, jamen, altså så. Igen det der med Triumfbuen, der er rigtig mange bygninger som sådan bygger på naturens skønhed, hvor man så bare benytter naturens, eller benytter matematik fra naturen og så får noget som er stærkt og benytter så der skal bruges mindre materiale. Det kalder man minimalkonstruktioner. Og det bygger skelettet også på. Det fylder ikke særlig meget i forhold til hvor meget det kan bære. Ja. Nogle spørgsmål.</p>	
--	--	--

#### 4. Diskussion af elevoplæg

L2	Nej. Må jeg godt lige se fingrene på dem der i forvejen havde hørt om det gyldne snit og kendte det. Det er godt, for der er da nogle der har. Må jeg lige se igen fingrene på jer. Godt, godt, godt. Og Fibonacci-tal.	Respons: ordstyring Spørgsmål, ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares Relation: matematik, elevoplæg, Tema: elevens viden
P9,2	D12. Ha.	Respons: ?
L3	D12. Godt. D12, kan du i ord kort sige hvad er	Respons: ordstyring

	Fibonacci-tal.	Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares. Rel: matematik, elevoplæg. Tema: matematik, omformulering
D12,1	Det er, ja, øh, man kan se på det som en graf.	Respons: præsentation Rel: L3 Tema: matematik
L4	Hvadbehar.	Respons: ordstyring
D12,2	Man kan se på det matematisk, som hun sagde. Noget med et tal plus det foregående plus det foregående.	Respons: udbygning. Rel: L4, P9,1 Tema: matematik
L5	Aha, og pointen ved Fibonacci-tallene, hvis du bliver ved med det.	Respons: Hjælp: fokus Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, niveau lavt, besvares. Rel: D12,2. Tema: matematik
P9,3	De bliver hurtigt store.	Respons. Udbygning Rel: L5. Tema: matematik
L6	Ja, ret hurtigt. Svimlende.	Respons: gentagelse Rel: P9,3 Tema: matematik
P9,4	Ja. Der var en eller anden digter der havde lavet et digt hvor hun startede med bogstavet A, det skulle hun så skrive to gange, og så skrev hun tre linjer med B, og fem linjer med C osv. op i alfabetet. Hun stoppede med H, for hvis hun skulle skrive alle bogstaverne, så ville det fylde 200.000 linjer eller sådan noget.	Respons: udbygning Rel: P9,3, artikel Tema: matematik og digtning
L7	Ja. sidste strofe ville fylde.	Respons: gentagelse Rel: P9,4 Tema: matematik og digtning
P9,5	Ja	Respons: tilslutning
L8	Et svimlende antal linjer.	Respons: gentagelse
L9	Og D7, hvis du kort bliver bedt om at sige det gyldne snit - det er ikke fordi du ikke har sagt det, P9, vi skal bare lige have en afslutning.	Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares. Rel: elevoplæg. Tema: det gyldne snit, omformulering
P9,6	Uhm.	Respons: tilslutning
L10	Hvad er det gyldne snit.	Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares. Rel: elevoplæg. Tema: det gyldne snit,

		omformulering
D7,2	Jeg ved ikke hvad definitionen er, men jeg har bare hørt om det, vi fik det jo nu. Det er noget med, man tager et linjestykke og deler det i to.	Respons: udbygning Rel: L9, elevoplæg. Tema: det gyldne snit
L11	Slå en streg på tavlen, P9.	Respons: ordstyring Rel: tavle, elevoplæg, D7,2 Tema: det gyldne snit
P9,7	Ja.	Respons: tilslutning
D7,3	Og så var forholdet mellem hele linjestykket og det længste linjestykke, var det samme som det mindste linjestykke i forhold til det længste.	Respons: udbygning Rel: D7,2, elevoplæg, tavle Tema: det gyldne snit
P9,8	Skal jeg skrive med bogstaver.	Spørgsmål: Procedure.
L12	Ja, det er fuldstændig rigtigt sagt, D7.	Respons: enighed. Rel: D7,3 Tema: det gyldne snit
P9,9	Altså a, b, c. [P9 skriver på tavlen]	Respons: udbygning Rel: tavlen. D7,6, L12 Tema: det gyldne snit
L13	Ok, tak skal du have. Ja. Godt. Kig lige på overskriften igen og sig. Natur + matematik = styrke x skønhed. Forestil jer så at I i aften kommer hjem og I bliver spurgt: skete der noget sjovt i skolen i dag. Og så siger I: næh, men P9 hun skulle sige noget i dansk om et eller andet med noget matematik. Og så siger de: hvad var det for noget. Hvad ville I så sige, kort og klart uden at bruge de tekniske termer vi nu har gjort det med. Hvordan ville I give besked om, hvad pokker det var det hun skulle sige noget om. D12. Tal højt.	Respons: ordstyring, enighed, udfordring Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, højt niveau, repareret, besvares Rel: artiklen, elevernes hverdag Tema: omformulering, matematik
D12,3	Hvad.	Respons: procedure
L14	Tal højt.	Respons: procedure
D12,4	Jeg ville sige at P9 fortalte om naturens matematiske skønhed.	Respons: udbygning Rel L13, P9,1. Tema: naturens matematiske skønhed
L15	Flot sagt. Og D1.	Respons: enighed, ordstyring
D1,1	Stort set det samme. Når man sammenligner alle ting her på jorden.	Respons: enighed, udbygning Rel: D12,4. Tema: naturens matematiske skønhed.
L16	Ja. Ja. Mere. Sæt ord på. At der er matematik i naturen, og vi skal, ja, ja.	Respons: enighed, udfordring Rel: D1,1 Tema: matematik i naturen, omformulering
P2,2	Altså når vi skal forklare noget om at naturen også bruger matematik, eller, i deres konstruktioner.	Respons: udbygning Rel L16. Tema: natur og matematik.

## 5. Klasesamtale

### a. Forholdet mellem artiklen og digtet

L17	Ja, ja. Sådan er vi nødt til at tale, ikke også, selv om vi godt ved at naturen ikke siger: nu bruger jeg sådan og sådan, sådan taler vi rigtigt. Og så dette med at vi er indrettet sådan at vi synes det er smukt. Godt. Ja. Nu vil jeg bede simpelthen. Lad os nu starte ovre her, fordi arbejdsedlen som jeg ikke selv har fået med i dag. Jeg husker at jeg spurgte som noget af det første: kan I sige noget om digtet i relation til det som P9 nu var ved at fremlægge. Hvis vi nu starter her omkring, er der så nogen der vil række fingeren op og sige noget ganske kort om det. [pause] Jeg forlanger ikke dybsindigheder eller facit eller noget som helst. Man kan slå ned et sted og bare sige: nå ja, fx Vi lader P9 gå ind først. P9.	Respons: opsummering Spørgsmål: autentisk, ikke genoptaget, højt niveau, repareret, besvares ikke Rel: P1,1, digtet, arbejdsedlen Tema: matematik og natur i digtet
P9,10	Der er mange steder hvor der står noget med natur, og så står der bagefter om matematiske ting. Det der med at Selvom vi ved at den korteste vej mellem to punkter er en ret linje, går vi en omvej gennem skoven.	Respons: præsentation Rel: L17, digt1-3 Tema: natur og matematik
L18	Du skal også tale meget, meget højere og lidt langsommere, P9. Prøv, kom igen.	Respons: procedure
P9,11	Jamen det er de tre første linjer. Skal jeg læse dem igen.	Respons: udbygning, procedure Rel: digt1-3. Tema: natur og matematik
L19	Ja.	Respons: ordstyring
P9,12	Ok. Selvom vi ved at den korteste vej mellem to punkter er en ret linje, går vi en omvej gennem skoven. Der er også noget med.	Oplæsning Respons: udbygning
L20	Ja, tak. Undskyld.	Respons: ordstyring
P9,13	Med linje 6 i træernes mørke kvadrater.	Respons: udbygning Rel: digt6 Tema: natur og matematik
L21	Så går vi over til P6.	Respons: ordstyring
P6,1	Jamen, det var det samme. Vi må begynde forfra på den geometri som træerne har forladt.	Respons: enighed Rel: P9,12-13. digt21-22. Tema: Natur og matematik
L22	Aha. [pause mens læreren skriver på tavlen]. Vi ser det er geometri der er på færde her. Resten af jer, er der nogle der har tænkt nogle andre tanker. I denne forbindelse. Nej. D7.	Respons: opsummering, invitation Tema: geometri Spørgsmål: autentisk, ikke genoptagelse, niveau højt, besvares

### b. Analyse af temaet den overlegne natur

D7,4	Jeg synes der er sådan en. Altså. Pointen med digtet på den måde er at vi, eller, naturen er os overlegen på en eller anden måde. Træerne er ældre end os og sådan noget, det er ligesom om de har forladt det stadie vi var på engang. Også det med at fuglene senere bygger reder af vores øjenvipper efter vi er ligesom forsvundet. Vi bare bliver natur igen. Altså de er jo også naturlige, de øjenvipper.	Respons: præsentation Rel L22, digt22+20 Tema: naturen er os overlegen, ældre, naturens kredsløb, vi er natur
L23	D10 nikker, og D9 siger et eller andet. Hm. Du vil ikke kommentere det. Nej. Godt. Godt. D7 [skriver på tavlen]. D7 taler om det her med vi og så naturen. Hvad var det han slog fast som en ide til tolkningen af det her. Hvad var det egentlig han sagde. Kan I huske noget påfaldende han sagde. Det er jo vigtigt at vi kan tage det til os. D1.	Respons: enighed, gentagelse Rel: D7,4 Tema: vi og naturen, omformulering Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, niveau lavt, repareret, besvares
D1,2	Naturen er os overlegen. Altså vi er ikke herrer over naturen.	Respons: gentagelse Rel L23, D7,4 Tema: naturen er os overlegen
L24	Nej. Godt. Hvad var det han brugte de der fuglereder til. Kan du huske det, D4.	Respons: enighed Spørgsmål ikke autentisk, genoptaget, lavt niveau, besvares ikke Rel D7,4, digt20 Tema: ?
D4,1	Fuglereder.	Respons: procedure
L25	Ja, han sagde, ha. der foregår noget lidt påfaldende med nogle fuglereder bygget af øjenvipper. Hvad var det han sagde. Hvad var det han brugte det til. D3. Kan du huske det.	Respons: gentagelse Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, lavt niveau, repareret, besvares ikke Rel D7,4, digt20 Tema: ?
D3,1	Jamen.	Respons: procedure
L26	Bare for at se hvordan det går ind. D7 siger han kan huske det. Kom, D7.	Respons: ordstyring
D7,5	Jamen det var det jeg sagde med at efter ligesom at vores tid er forbi på en eller anden måde, når vi dør og bliver en del af kredsløbet igen, kan man sige, altså så er, fuglene bruger en del af os.	Respons: gentagelse, udbygning Rel: D7,4, L26 Tema: naturens kredsløb
L27	Ja. Det er en meget sjov tanke, den der, ikke. Der er i hvert fald noget med at vi er i den, og så på et tidspunkt, så går det sammen nærmest i ét materiale eller ét system. Naturen er overlegen, dvs. vi er de afmægtige. Hvor udtrykkes det i digtet. Det gør det nemlig påfaldende nok to, ja nu skal jeg passe på med at styre for meget altså, det skal jeg ikke. P5.	Respons: udbygning Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, lavt niveau, besvares Rel D7,5, digtet, komposition Tema: naturen er os overlegen
P51	Der er der. Det er som om der findes en linje i træernes mørke kvadrater som vi ikke længere har adgang til.	Respons: oplæsning Rel: L27, digt5-7 Tema: naturens overlegenhed,

		komposition
L28	Godt. Det er rigtigt. Læs det lige langsomt igen og lidt højere, P5. Og så prøv at marker hvad det er der er vigtigt i det. Kom.	Respons: Enighed, ordstyring, udfordring Rel: digt5-7 Tema: ?
P5,2	Men det er som om der findes en linje i træernes mørke kvadrater som vi ikke længere har adgang til.	Oplæsning
L29	Godt. Og mere eksempel på denne vores, måske, følelse af lidenhed eller afmagt i forhold til hvad vi nu kan finde ud af. P6.	Respons: enighed, ordstyring Spørgsmål, ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares Rel. D7,5 Tema: vores underlegenhed, komposition
P6,2	Hvad med linje 16. Vi prøver at forstå de ting vi ser, men de fleste betydninger går tabt.	Respons: oplæsning Rel L29, digt16.17 Tema: vores underlegenhed
L30	Godt, og du er nu i linje 16, og kig lige på linje 16. Og vil I så gå hen et andet sted i digtet. Jeg siger ikke hvor. Altså nu er vi lidt inde på hvordan digtet er komponeret, ikke. [pause]. Der er et sted der er bygget fuldstændig parallelt op til den som P6 har læst op. D1.	Respons: enighed Spørgsmål, ikke autentisk, ikke genoptaget, niveau lavt, repareret, besvares ikke Rel: P6,2, digt16-17 Tema: naturens overlegenhed, komposition
D1,3	Linje 4. Vi prøver at huske de navne vi har for afsked.	Respons: oplæsning Rel L30, digt4 Tema: naturens overlegenhed
L31	Jeg beder jer lige om at kigge på [skriver på tavlen] 16-17, ikke. De to steder er bygget ens op. Og hvad er modellen begge steder. Prøv og sig det uden at gentage hvad der står. Hvad er modellen begge steder. P10.	Respons: hjælp: tip Spørgsmål ikke autentisk, ikke genoptaget, niveau højt, repareret, besvares Rel: D1,3 Tema: kompositionsmodel
P10,2	At vi forsøger på et eller andet, men det lykkes ikke.	Respons: præsentation Rel: L31 Tema: kompositionsmodel, vores manglende evne
L32	Ja, der er noget vi prøver, <i>men</i> vi kan ikke. Godt, ja. Det vi prøver [skriver på tavlen].	Respons: gentagelse, udbygning Rel: P10,2 Tema: kompositionsmodel, vores manglende evne
D6,1	Undskyld jeg kommer for sent.	Respons: procedure [kommer ind ad døren, lidt grinen rundt omkring]
L33	Uhm. Det vi prøver, to gange, og også, det bliver opsummeret til sidst i det andet gode citat vi fik. Hvad er det, hvad er det for nogle ord der udtrykker det vi	Respons: Hjælp: tip. Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, højt niveau,

	prøver. Kig igen der. Hvad er det vi prøver. Altså vi prøver fx ikke at danse, vel. Hvad er karakteristisk for det vi prøver, P5.	repareret, besvares Rel: P10,2 Tema: vores underlegenhed
P5,3	Huske og forstå.	Respons: udbygning Rel: L33 Tema: vores underlegenhed
L34	Huske. Forstå. Godt. Mere. Godt. Det er fint. Kan vi sammenfatte hvad det er vi prøver at bruge. Eller, hø. Kan I sige noget om ord som huske og forstå. I modsætning til danse og vaske. P10.	Respons: gentagelse, enighed. Niveauhævning. Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, højt niveau, repareret, besvares Rel: P5,3 Tema: vores underlegenhed.
P10,3	Altså, det har noget med vores hjerne at gøre.	Respons: udbygning Rel: L34 Tema: hjernen, vores underlegenhed
L35	Der er noget vi prøver med hjernen. Dvs. der er noget vi prøver rent in-tel-lek-tuelt, ikke. Det er hjernen, det er bevidstheden der arbejder på højtryk, ikke. Jeg skriver her: hjerne, intellekt. <i>Men</i> det kan vi ikke. Eller der er i hvert fald noget vi ikke har helt adgang til. Og hvad for nogle ord, øh, nu kan jeg skrive det lidt plat her. Men vi har ikke - det var det vi prøvede på - og hvad er det så vi ikke har. Kig ned i digtet og se hvad det er for nogle ord der bliver brugt der, ikke. D1.	Respons: gentagelse, udbygning Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, lavt niveau, besvares Rel: tavlen, L32, digt7 Tema: vores manglende viden
D1,3	Vi har ikke den viden.	Respons: udbygning Rel: L35, digt5 Tema: manglende viden
L36	Ja, der er. Og der er et ord til. P5.	Respons: enighed, udbygning Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, lavt niveau, besvares Rel: D1,3, digt? Tema: manglende viden
P5,4	Betydning.	Respons: udbygning Rel: L36, digt17 Tema: manglende viden
L37	Ja. Det er lige før det næsten også er et stykke. Nej, nu skal jeg jo ikke sige for meget, men altså det kunne godt ligne lidt et regnestykke det her oppe også, ikke. Men det er i hvert fald i virkeligheden ganske systematisk tænkt og stillet op i al sin langsomme søgen, ikke. Lad os lige kigge en gang til. Selvom vi ved den korteste vej mellem to punkter er en ret linje, går vi en omvej gennem skoven. Se, det er digtets anslag. Hvad står der i det digts anslag. Hvad er formlen for det, i og med det starter med selvom. D12,	Respons: enighed, hjælp: tolkning Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, højt niveau, repareret, besvares Rel: digt1-3 Tema: viden?

	prøv og sig noget.	
D12,5	Øhm. Altså. Trods det ulogiske, så gør vi det alligevel.	Respons: præsentation Rel: L37, digt1-3 Tema: logik vs, handlen
L38	Vi ved med forstanden sådan og sådan, ikke, hvis vi bare vil derhen så afsted, ikke. Men vi gør noget andet. Bevidsthed og så et mønster der ellers tegner sig, ikke, ligesom på billederne. Så får vi hele tiden det der billede af, ja, hvem vil nu sætte ord på, fordi jeg ved jo det er svært. Jeg har skrevet op her: når et menneske går rundt i en skov eller på en mark eller kigger på en solsikke eller hvad man nu gør.	Respons: gentagelse, udbygning  [En anden lærer åbner døren til lokalet og lukker den hurtigt igen med en undskyldning]

### c. Analyse af digtets slutning

L39	[Ler] Der blev han nok forskrækket. Vi prøver at mærke, at forstå et mønster. det kan vi ikke. Hvor kommer konklusionen så. Ja, den kommer jo nok til sidst. Hvor er det ligesom at han konkluderer på, hvad er det så der er vores situation. Hvor står det i digtet. I skal bare finde det og fortælle mig det. P10.	Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, niveau lavt, repareret, besvares Rel: digt Tema: ?
P10,4	Er det det der med: vi må begynde forfra.	Respons: oplæsning Rel: L39, digt21 Tema at begynde forfra
L40	Ja, og læs lige.	Respons: procedure
P10,5	Vi må begynde forfra på den geometri som træerne har forladt, vi mærker den som kærtegn, gaver rakt frem i drømme.	Oplæsning
L41	Aha.	Respons: enighed
P10,6	Det.	?
L42	Hvad siger du.	Respons: ordstyring
P10,7	Ja, vi skal gå tilbage dertil, så vi kan forstå det, nej jeg kan ikke forklare det.	Respons: præsentation Rel: L5, digt21 Tema: at begynde forfra
L43	Nej. Der er en skjult sandhed som man måske kan nærme sig. Og har vi, har vi i det. Hvad siger P6.	Respons: hjælp: tolkning. Spørgsmål: autentisk, genoptaget, højt niveau, besvares Rel. P10,7 Tema: den skjulte sandhed
P6,4	Jeg vil bare sige, vi kan jo aldrig komme til at se den der sandhed. Fordi hver gang vi kommer tæt på, så skal vi starte forfra igen.	Respons: præsentation Rel L43, digt21 Tema: sandheden kan aldrig nås
L44	Uhm. Bliv nede i de sidste fire linjer og sig: det der vilkår at det nok må forblive en slags fornemmelse, ikke nogen klarhed, hvor fremgår det i slutningen. At	Respons: ? Rel: Digt21-24 Tema: holisme



	vi taler om en fornemmelse. Af at kunne mærke sig selv som en del af et kæmpestort system. P10.	Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares
P10,8	I drømme.	Respons: udbygning Rel. L44, Digt24. Tema: holisme og drøm
L45	Og mere. D6.	Respons: enighed, ordstyring Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget?, niveau?, besvares
D6,2	Ja, mærker, som kærtegn.	Respons: udbygning Rel: L45, digt23 Tema: holisme
L46	Vi mærker den som i kærtegn. Så kunne man sige, og at det her det er så et digt om en der er fascineret af at naturen er matematisk organiseret, og der er nogle spændende systemer som man gerne vil lære at kende bedre. Men det handler jo selvfølgelig ikke kun om det, vel. Det handler også om at være et menneske, ikke. Hvor finder I ordene for det menneskelige område. Gå hele vejen ned igennem digtet og prøv at se at dette kædes så snævert sammen med det at være et menneske. Lige så tæt som fuglerederne i vores øjenvipper. Hvor langt skal vi ned i digtet før, før vi mærker mennesker, ud over ordet vi. P2.	Respons: enighed, hjælp: opsummering, præsentation Rel: D6,2, digt23+20 Tema: naturen er matematisk organiseret, menneskets plads i systemet Spørgsmål: ikke autentisk, elaboreret, lavt niveau, respons, ikke genoptaget

#### d. Analyse af ordvalget i beskrivelsen af mennesket

P2,3	Altså, det der med en hjerneblødning, det er da noget menneskeligt, vil jeg sige.	Respons: udbygning Rel: L46, digt11 Tema: menneskets plads
L47	Det er det. Jeg synes I skal strege udtrykket under, og så kan vi komme tilbage til det i linje 11, ikke. Skyernes konstante hjerneblødning. Læg i øvrigt mærke til, det er ganske flot og tæt, og lydligt ikke. Skyernes konstante hjerneblødning. Tre ganske tunge ord der, ikke. Mer, hvor vi er i det menneskelige. P4.	Respons: enighed, ordstyring Rel: P2,3, digt11, lydlære. Tema: det menneskeliges plads, lydstruktur Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, niveau lavt, besvares
P4,1	Stemmerne.	Respons: udbygning Rel: L47, digt13 Tema: det menneskelige
L48	Stemmerne. Streg under. Mer. Kom D7.	Respons: gentagelse, enighed, ordstyring Rel: P4,1, elevernes notater Tema: det menneskelige Spørgsmål: som L47
D7,6	Navne.	Respons: udbygning Rel: L48, digt4

		Tema: det menneskelige
L49	Navne, ja. Der er du oppe i fireren, ja, og hvad siger D1.	Respons: enighed, gentagelse, ordstyring Rel: D7,6, digt4 Spørgsmål: som 47
D1,4	I ordene.	Respons: udbygning Rel: L49. digt? Tema: det menneskelige
L50	Ordene, synes jeg bestemt også, ikke. Ja	Respons: enighed, ordstyring Rel: D1,4 Tema: det menneskelige Spørgsmål: som 47
?	Båndoptager.	Respons: udbygning Rel: L50, digt14 Tema: det menneskelige
L51	Og så er der båndoptageren, som vel ikke er menneskelig men som bliver det lidt, fordi der er noget med stemmerne der, ikke. Ja, kan man overhovedet forestille sig en situation - det er I velkomne til at gøre - sommetider er det nemmere end andre gange at se, nå men her har vi altså en mand der er ude at gå, eller her har vi en mand der ser på sin mors grav. Men, kan I overhovedet se noget. Hvis man skal se en scene i det her digt for jer, og nu har vi talt om naturen og mennesket, hvad ser man så. Hvad ser du. Hvad ser D3 for sig.	Respons: gentagelse, enighed/uenighed, udfordring, ordstyring Spørgsmål: autentisk, ikke genoptaget, niveau ?, besvares. Rel: visuel forestilling Tema: ?

#### e. Analyse af digtet som situationsbeskrivelse

D3,2	Det er noget i en skov.	Respons: præsentation Rel: L53, visuel forestilling. Tema: skov
L52	Det er da noget i en skov, ikke.	Respons: enighed, gentagelse Rel: D3,2 Tema: skov
D3,3	Er det en der går rundt derude i skoven.	Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, niveau lavt, besvares Rel: D3,2, L52 Tema: gåtur i skov
L53	Ja, måske mere end en, ikke. Hvorfor det.	Respons: udbygning, niveauhævning Rel: D3,3 Tema: gåtur i skov
?	Der står vi.	?
L54	Ja, med mindre han snakker med sig selv.	Respons: udbygning

		Rel: ? Tema: gåtur i skov
P6,5	Det kan også være at han snakker ?	Respons: udbygning Rel L54 Tema: ?
L55	Det skal du sige lige om et øjeblik, ikke. Så er der måske to, og så siger P6.	Respons: udbygning, ordstyring Rel: ? Tema: gåtur i skov
P6,6	At han måske bare mest snakker om mennesket generelt. At der ikke er en eller to, men at det bare er sådan alle har det.	Respons: præsentation Rel P6,5 Tema: forskydning fra bogstavelig samtale til fiktiv samtale
L56	Det kan man. Det er jeg meget åben for, fordi at enten er det menneskets vilkår det her i almindelighed, eller også er det måske et par mennesker der. Jeg vil gerne tilbage til, mennesker, hvad enten det er to konkrete eller os alle sammen. Skyernes konstante hjerneblødning. Tusmørkets hvide støj vikler sig om stemmerne. Og der kommer en fin susen derfra sløjfet sig ind i ordene. Hvad siger alle de steder, hvis I kan. D1.	Respons: enighed, udbygning, invitation Rel: P6,6 Tema: to tolkninger, en bogstavelig og en fiktiv. Spørgsmål: autentisk, ikke genoptaget, højt niveau, besvares Rel P6,6, digt11-15 Tema: ?

## f. Natur og menneske

D1,5	Det har alt sammen noget med himlen at gøre, altså der er et tusmørke og susen og skyer, det er alt sammen noget der ligger oppe over os.	Respons: præsentation Rel L56 Tema: himmel vs. os på jorden
L57	Ja, det ene højere end det andet.	Respons: enighed, udbygning Rel: D1,5 Tema: himmel vs jord
D1,6	Ja, ja.	Respons: enighed
L58	Må man sige, ikke. Ja. D6.	Respons: enighed, ordstyring
D6,3	Jamen, det er jo altså, man kan se at naturen og mennesket de er vredet sammen altså, altså de hører sammen.	Respons: præsentation Rel ? Tema: naturens og menneskets sammenvridning
L59	Der sker en eller anden vriden sammen, siger du. Det kan jeg godt forstå. Og så dette at man lader skyerne og en hjerneblødning være, en eller anden lige før sagde, at det må være noget menneskeligt. Det er normalt noget man har, mennesker. Og så kan man tale om brud og naturkatastrofer og store ændringer i naturens gang, hvis man vil det. Brud og	Respons: enighed, hjælp: opsummering, udfordring Rel: D6,3, digt11 Tema: menneskets og naturens sammenvridning Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, højt niveau,

	<p>hjerneblødninger, ikke. Men det jeg vil tilbage til inden vi lukker det her af om et øjeblik. Jo, det var det at. I har sagt flere gange i dag lige fra timens begyndelse næsten, at det er noget med at naturen og så os som en del af den kan ikke rigtig skilles ad. Og vi går rundt og vil gerne finde vej i den. Finde nogle systemer. Hvornår har vi sidst, når vi taler litteratur, talt om forholdet mellem menneske og natur som noget meget vigtigt, noget hvor man kan ane sådan en slags sammenhæng, sammenstilling.</p>	<p>besvares ikke Rel: mange elevreplikker, litteraturhistorie, tidligere undervisningsforløb</p>
--	---	--

### g. Litteraturhistorisk perspektivering

?	?	
L60	Ja, i forbindelse med hvilken litterær periode, spørger jeg nu, har vi før talt om dette med mennesket i naturen som noget særligt. P5.	Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares. Rel: litteraturhistorie Tema: mennesket og naturen
P5,5	Romantikken.	Respons: udbygning Rel: L60, litteraturhistorie. Tema: ?
L61	Aha. Godt. Kan du sige en lille bitte smule om tankegangen der, hvorvidt du synes den ligner den tankegang vi møder her, eller hvorvidt du synes der er en forskel, eller begge dele.	Respons: enighed Spørgsmål: autentisk, genoptaget, højt niveau, besvares ikke Rel: P5,5 Tema: litteraturhistorisk placering
P5,6	Øhm, det kan jeg ikke lige. Det skal jeg lige tænke lidt over.	Respons: afvisning Rel: L61
L62	Ja. Så er der måske nogle andre der kan. Mennesket i naturen. D6.	Respons: ordstyring Spørgsmål: som L61
D6,4	Jamen, altså. På mange måder synes jeg de ligner hinanden altså. Altså at man prøver at finde sandheden ude i naturen. Det er det han vil ?	Respons: udbygning Rel: L62, P5,5 Tema: sandheden er i naturen
L63	Og sandheden om hvad i det her digt, synes du.	Respons: enighed, niveauhævning Spørgsmål: autentisk, genoptaget, højt niveau, besvares Rel: D6,4 Tema: sandhed
D6,5	Her er det vel sådan en naturlov, eller sådan noget.	Respons: udbygning Rel L63 Tema: litteraturhist. placering,

		sandheden som naturlov
L64	Aha. Det var jo interessant, ikke. Naturlovene, siger du. Det ville Oehlenschläger ikke have sagt, vel. Hvad ville han have sagt.	Respons gentagelse, udfordring Rel: litteraturhistorien, D6,5 Tema: placering Spørgsmål: ikke autentisk, genoptaget, højt niveau, besvares
D6,6	Livet.	Respons: udbygning Rel L64 Tema: sandhed
L65	Hvad siger du.	Procedure
D6,7	Om livet. Jeg ved det ikke.	Respons: gentagelse Rel L65 Tema sandhed.
L66	Nej. Hvad fandt de ude i naturen. Hvad hed den udstilling vi var inde på Nationalmuseet og se.	Respons: hjælp: tip Spørgsmål: ikke autentisk, ikke genoptaget, lavt niveau, besvares Rel: D6,7, ekskursion. Tema: sandhed
?	Ånd.	Respons: udbygning Rel: L66, ekskursion Tema: sandhed
L67	Den hed ånden, ikke. Ånden. Gud. Det guddommelige princip. Altså det der kan være lidt sjovt at tænke på det er at med så lang tids mellemrum og selvfølgelig ud fra helt forskellige vinkler. Det er og bliver noget mærkeligt noget det der med at vi er her, og der er en hel verden omkring os som opfører sig så mageløst hensigtsmæssigt og sådan noget. Man kan så finde Gud i den eller lede efter ham og man kan finde matematikken i den. Og det er der nogle der har nemmere ved at bevise end finde Gud. Længere kommer vi altså ikke i dag, fordi jeg skal til lærerkandidatprøve. Så nu vil Obs. om et øjeblik bede jer om som sædvanlig at gøre det der med at skrive efter. Og så har han en aftale med nogle af jer. Og så overtager du simpelthen nu, ikke.	Respons: gentagelse, hjælp: tolkning, procedure Rel: litteraturhistorien Tema: sandhed, forholdet mellem natur og menneske hensigtsmæssigt

## 6. Afslutning

Obs1	Jo, det kan jeg godt.	Procedure
------	-----------------------	-----------

## 7. Efterskrivning

## Bilag 12. Skemaer over elevernes læring

### Søndergaard-timen

2.g

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
D8	Motiv: natur=matematik	Motiv: natur=matematik Metakognitiv kommentar
P8	Motiv1: vanskeligheder med afsked Motiv2: tomhed, forvirring Tema: Logik vs. menneskets vej	Tema med valor: Natur + matematik vs. mennesket. Relation: D7
P11	Tema1: handling vs. forståelse + matematik Tema2 med valor: nu vs. før Metakommentar: ingen forståelse	Tema: skønhed + natur + matematik vs. mennesket. Tydeligere valorisering
P7	Motiv1: livet Tema: kort vs. genvej Motiv2: menneskets mening	Tema: sammenhæng mellem menneske og natur, jeg vs. stort puslespil Relation: Lærerfortolkning
D10	Tema: kærlighed + varme + liv + alt vs. ensomhed + kulde + død + intethed	Tema1: evig natur vs. dødeligt menneske Tema2: natur + matematik vs. menneske + uvidenhed Relation: D7
Anonym	Motiv1: fortvivlelse og ensomhed Motiv2: liv og død	
D2	Motiv1: søgen efter livets mening Motiv2: matematik	Motiv: handling og etik Tema med valor: overlegen natur + matematik vs. underlegent menneske. Relation: D7
D1	Motiv1: søgen efter livets mening Motiv2: matematik Motiv3: livet	Tema1: holistisk cyklus Tema2: viden vs. uvidenhed Motiv: matematikfascination Tema3 med valor: overlegen natur vs. underlegent menneske Relation: Lærerfortolkning, D7
P5	Motiv: matematik Tema: nu vs. før	Tema1 + valor: overlegen natur + matematik vs. underlegent menneske Tema2 + valor: nu vs. før Tema3: Menneskets manglende forståelse vs. mennesket som en del af naturen Dokumentation: metaforanalyse Vurdering: flot digt Relationer: D7. Lærerfortolkning, disharmonisk fortolkning
P13	Motiv: natur + matematik	Motiv: natur + matematik

	Kreativitet: brug af udråbstegn, digtet læst som situation Diskursivt sprog	Motiv: uhygge Diskursivt sprog
P1	Motiv: natur og matematik Metakommentar: forstår ikke Diskursivt sprog	Motiv: kultur + menneske Tema: viden vs. uvidenhed Diskursivt sprog
P9	Motiv: natur + matematik Relation: Kerte Diskursivt sprog	Tema + valor: overlegen natur vs. underlegent, uvidende menneske Motiv: natur + matematik Relation: D7
P2	Motiv: natur + matematik + skønhed Relation: Kerte Diskursivt sprog Metakommentar: forstår ikke helt	Tema1: holistisk tolkning Tema2 + valor: overlegen, evig natur vs. underlegent, dødeligt menneske Relation: Lærerfortolkning, D7
D7	Tema1: holistisk tolkning Tema2 + valor: overlegen, mystisk, kompleks, evig natur vs. underlegent, uvidende, dødeligt menneske Diskursivt sprog	Tema 1+2: som førskrivning Tema3: forståelse vs. ikke forståelse Relation: D7 før, disharmonisk tolkning Kreativt sprog
D11	Metakommentar: forstår ikke Diskursivt sprog	Metakommentar1: forstår ikke Metakommentar2: digteren umoden
P10	Tema: søgen vs. ensomhed, manglende mening Motiv: naturvidenskab + natur Diskursivt sprog	Tema: natur vs. logik, menneske, intellektualitet Relation: disharmonisk tolkning Diskursivt sprog
P4	Motiv1: natur + matematik + skønhed Motiv2: manglende forståelse	
P6	Motiv: for- og beundring af natur + matematik + holistisk sammenhæng Tema: beundring vs. manglende viden Diskursivt sprog	Motiv: generalisering af før-motiv
D12	Tema1: mening vs. galskab Tema2: uforudsigelighed vs. forudsigelighed Kreativitet: opstillet som mundheld + et digt	Tema1: det holistiske tema Tema2: sammenhæng vs. manglende viden Tema3: forholdet mellem tema1 og tema2 resulterer i skønhed Kreativitet: slagord
D3	Kreativitet: vittighed	Motiv: mennesket ikke vigtigt Kreativitet: vittighed
D4	Tema: manglende viden vs. sammenhæng Kreativitet: personlig kommentar	Tema: overlegen natur vs. underlegent menneske Relationer: Det disharmoniske tema. P6 Kreativitet: humoristisk ordvalg
D6		Tema: det holistiske tema Relation: lærerens fortolkning, D6s fortolkning
Anonym		Tema: Menneske vs. natur + kærlighed

## Søndergaard-timen

### 2.hf

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
D3		Uden titel Referat Tema: begyndende kærlighed vs. kulde, skrøbelighed  Ubestemmelhedssteder Tema1: omvej vs. direkte vej Tema2: tid vs. mål
D2	Uden titel Motiv: one night stand: snak = manglende betydning Genreovervejelse: knaldroman	Ubestemmelhedssteder Motiv: vejen mellem to personer
P1	Uden titel Motiv: matematik og dansk Motiv: eventyrlighed Motiv: snak om ingenting Motiv: skrøbelighed  Ubestemmelhedssteder Motiv: natur Stil: metaforer Motiv: matematik	Uden titel Metakommentar1: Mere forståeligt Metakommentar2: Forstår ikke analysen af en fællesnævner
P2	Ubestemmelhedssteder Metakommentar: svært digt Motiv: vejen gennem livet  Uden titel Metakommentar: svært digt Motiv: tom snak, ligegyldighed, skrøbelighed	Ubestemmelhedssteder Metakommentar: Svært digt  Uden titel Metakommentar: Godt digt Motiv: det samme som før
P3	(Usikkerhed om hvilket digt hun skriver om. Begge titler nævnes) Motiv: samliv	Ubestemmelhedssteder Motiv: Vi træffer forkerte valg, uvidenhed, manglende forståelse, glemsel  Uden titel Motiv: Slutningen på et forhold Metakommentar: Sørgeligt digt Relation: D8
P4	Ubestemmelhedssteder Metakommentar: sødt digt Motiv: livets prøvelser  Uden titel Motiv: Skrøbeligt forhold	Uden titel Motiv: skrøbelighed Motiv: slutning på forhold Genrebestemmelse: lille historie Metakommentar: godt digt Relation: D8



P5	<p>Ubestemmellessteder Metakommentar: svært digt Metakommentar: smukt digt</p> <p>Uden titel Metakommentar: godt, romantisk digt Motiv: begyndelsen på forhold</p>	
P8	<p>Ubestemmellessteder Motiv1: starten på et forhold Metakommentar: romantisk digt Motiv2: kærligheden som en omvej</p> <p>Uden titel Metakommentar: Smukt digt Motiv1: starten på et forhold Motiv2: skrøbelighed</p>	Metakommentar: Ingen ændringer
D4	<p>Uden titel Motiv: to elskende er taget til fange og snakker for at få tiden til at gå</p> <p>Ubestemmellessteder Motiv1: vi handler mod bedre vidende Motiv2: uro</p>	<p>Metakommentar: god gennemgang Metakommentar: ville have valgt et andet digt</p>
D5	<p>Ubestemmellessteder Motiv: handler om udvikling, sansninger, oplevelser Tema: gode oplevelser vs. dårlige</p> <p>Uden titel Motiv: handler om tiden der går i slow motion Tema: kort vej, travlhed, direkte, monotont vs. lang vej, god tid, indirekte, mangfoldigt</p>	<p>Ubestemmellessteder Tema: kort, travlhed, direkte, monotont vs. langt, god tid, indirekte, mangfoldigt</p>
P6	<p>Ubestemmellessteder Motiv: tid, glemsel og hukommelse</p> <p>Uden titel Motiv: tiden Tema: magt vs. skrøbelighed</p>	<p>Ubestemmellessteder Motiv: tiden, opleve, lære</p> <p>Uden titel Motiv: livet og dets skrøbelighed</p>
D6	<p>Ubestemmellessteder Metakommentar: interessant, men ikke bevægende digt, svært Stilistisk iagttagelse: speciel tegnsætning Stilistisk iagttagelse: dårlig rytme</p> <p>Uden titel Genreovervejsle: historie</p>	<p>Uden titel Motiv: det skrøbelige og kostbare liv, tid Relation: D5. P6</p>

	Metakommentar: sammenhængende, let digt	
P7	Uden titel Metakommentar: Let digt  Ubestemmellessteder Metakommentar: Mørkt og mystisk	Uden titel Metakommentar: har lært noget af gennemgangen Metakommentar: sjovt med tegninger  Ubestemmellessteder Metakommentar: forstår mere nu
D7	Uden titel Motiv: teenagere der har det svært med kærligheden  Ubestemmellessteder Stilistisk iagttagelse: mange metaforer Metakommentar: svært digt	Uden titel Motiv1: forhold der er ved at gå i stykker Motiv2: forhold der har startvanskeligheder Relationer: D8. P8.
D8	Begge Metakommentar: svære digte	Uden titel Motiv: forhold der er ved at slutte Relation: D8

### Søndergaard-timen

#### 3.g

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
Anonym (D1)	Motiv1: Livets vej Motiv2: kort vej = manglende sansning Skrivemåde: digterisk eller forvirret skrevet	
P2	Tema: den umiddelbare oplevelse vs. erkendelse af det mørke Motiv1: drivhuseffekten Motiv2: jeget forløses	
P6	Tema1: manglende navne, viden, brudstykker, tomme ord vs. naturen Motiv1: matematikken som et middel til forståelse trods alt Motiv2: tilbagevenden Motiv 3: det handler om vi, mennesket, ikke om jeg Diskursivt sprog	
P1	Tema1: indre rejse, udvikling i ubevidstheden, sublim inspiration vs. svag identitet,	

	<p>stilstand, forvirring, svagt jeg  Generalisering: tolkes som  eventyr: individuation  Generalisering: sammenligner  med SUT  Generalisering: symbolanalyse  Sprog med brug af grafik</p>	
P3	<p>Motiv1: et sansende Vi  Motiv2: forvirring  Stilanalyse: metafor konstatering</p>	
P8	<p>Tema1: matematik vs. mørke  Tema2 + valor: lige vej vs.  omvej + manglende viden  Diskursivt sprog</p>	
D3	<p>Tema1: samfund, kultur, kaos,  stress vs. natur  Tema2: manglende forståelse  vs. tilbage til naturen, drifterne  Stilanalyse: metaforanalyse  Historisk analyse,  generalisering: romantik:  digteren gennemskuer  sammenhængen vs. det  almindelige menneske</p>	
Anonym (D4)	<p>Motiv: livet  Tema: afmagt, manglende  forståelse vs. tilbage til det  oprindelige  kreativt sprog: grafisk ordspil</p>	
P4	<p>Tema1: natur vs. manglende  betydning, fremmedhed  Tema2: nu vs. tilbage  Generalisering: sammenligning  med SUT</p>	
D2	<p>Tema: sammenhæng vs. afmagt,  manglende forståelse  Motiver: midler til  sammenhæng: matematik,  naturvidenskab, kærlighed,  drømme  Generalisering: henvisning til  90'erne</p>	
P5	<p>Tema: jeg fragmenteret vs. at gå  tilbage efter identitet  Referat: citatmosaik</p>	
P9	<p>Analyse af skrivemåde: den  fører læseren ind i en verden af  ulogik, uorden, surrealisme,</p>	

	intet jeg Generalisering: viet vores generation Motiv: Omvejen er en gevinst	
Anonym (D5)	Motiv1: glemsel Motiv2: drøm Motiv3: linearitet Motiv3: nyt liv opstår	
P7	Tema: skov, ubestemmessted, mørke, brudstykker, nyt liv vs. menneskets manglende forståelse, uvidenhed Motiv1: ubestemmessted som et ønsket sted Motiv2: tilbage til træernes geometri for at komme frem	
Anonym (D6)	Tema: brud, manglende viden, genveje vs. tilbage gennem logikken og geometrien, som vi har fået som gave, træerne Smukt diskursivt sprog	

## Guldager-timen

### 2.g

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
D8	Spor. Roser Motiv1: forholdet mellem en mand og en kvinde Tema: den aktive og den passive rolle er byttet om i de to digte	Svingdør Metakommentar Relation: analysebegreber: tema, handlingsforløb. Henvisning til gennemgangen
P8	Spor. Motiv1: et forhold der er kørt død Tema: jegets splittede sind vs. hendes afklaring til slut. Relation: drømmetolkning	Svingdør Tema: Nybagt mors frustrationer vs. flugt og ligegladhed
P11	Spor. Roser Motiv1: kvinde forfølges af eks-kæreste Motiv2: drøm symboliserer splittelse Motiv3: Forsoning Diskursivt sprog. Forløbsanalyse	Svingdør Tema: nybagt mors frustrationer vs. flugt og ligegladhed.
P7	Spor Motiv: forvirring Roser	Svingdør Tema: forvirring over ikke at kunne leve op til andres forventninger vs. ligegladhed

	Motiv: Angst for at vise følelser Relation: personlige erfaringer	Motiv: børnefamilie
D10	Svingdør. Adresse Motiv: forfatterens brainstorm	Svingdør Tema: kaos vs. kontrol Motiv: udvikling mod ligegladhed
D1	Spor. Roser Motiv: kærlighed, afstand, forvirring, desperat, besættelse	Svingdør Tema1: aktivt vs. passivt Opbygning: bygget op over kernesætning Tema2: kontrol vs. ligegladhed, kaos Motiv: børnefamilie
P5	Spor. Roser Tema: kærlighed vs. ikke-kærlighed Generalisering: De to digte er hinandens modsætninger	Svingdør Tema: manglende holdepunkt, desperation vs. flugt, ligegladhed Opbygning: de to gange cykel
P1	Spor. Roser Generalisering: ét digt	Svingdør Tema: kaos, forvirring, fortvivlelse vs. flugt ligegladhed Diskursivt sprog
P9	Svingdør Tema: stress, fremmedstyring vs. ligegladhed	
P2	Svingdør. Adresse Motiv: skæbnen er ubøjelig	
D7	Svingdør Motiv: en persons fantasiverden Tema: grå hverdag vs. drømmen om en westernverden Relation: Metaforanalyse	Tema: svingdør vs. adresse = fri tilværelse vs. fast sted Tema: ønske om kontrol vs. ligegladhed, passivitet Opbygning: kernesætning Udsigelsesanalyse: kaotisk udsagn vs. struktureret udsigelse
D11	Adresse Motiv: flytning til ny lejlighed Tema: begejstring vs. ? Relation: Metaforanalyse Svingdør Motiv: glidende betydningsovergange	
P10	Motiv: ligegyldighed Motiv: tilfældigheder Relation: Symbolanalyse	
P4	Spor Motiv: jegets tvangstanker om at blive elsket Tema: åndelighed vs. materialisme Relation: psykoanalytisk symboltolkning	Svingdør Motiv: personligt dilemma Tema: aktiv flugt vs. passiv ligegladhed Motiv: fremmedstyring Relationer: forældrekontrol, autoritetskontrol Mere diskursivt skrevet
P6	Spor Motiv: kvinde har smidt mand ud Tema; ønsket om selvstændighed vs.	Svingdør Tema: omverdenens krav vs. ligegladhed

	forelskelse Roser Motiv: vildt forelsket kvinde Motiv: sygelig besættelse Tema: indre had vs. ydre kærlighedshandling	
D12	Adresse Tema: begejstring over at være i centrum vs. ydmygelsen over ikke at være det Motiv: lyst + manglende mod fører til tab af kontrol	Svingdør Tema: Forventninger. Ønske om kontrol vs. flugt og ligegladhed Motiv: storby, familie, forsvindende ungdom, regnvejr, håbløshed
D4	Svingdør. Adresse Motiv: man skal følge livets strøm	Svingdør Tema: overvældende virkelighed vs. flugt og ligegladhed. Diskursivt sprog
D6	Spor. Roser Generalisering: teksterne er spejlvendte Motiv: drøm og virkelighed flyder sammen:	Svingdør Tema: aktivitet vs. usikkerhed og passivitet Motiv: kaos
P3	Metakommentar: forstår ingenting	Svingdør. Adresse Generalisering: fast sted vs. ikke fast sted Tema: desperation vs. flugt og ligegladhed Opbygning: kernesætning
D9	Spor. Roser Motiv: sørgeligt, underligt, tomhed, usikkerhed, følelser, tanker, uvirkeligt	Svingdør Tema: aktivitet vs. ligegladhed Opbygning: kernesætning Generalisering: modsætning mellem de to titler Motiv: kaos, forvirring, osv.
D5	Spor. Motiv: fortvivlelse Roser Motiv: vanskelighed ved at udtrykke sig	Svingdør Tema: fortvivlelse vs. flugt og ligegladhed Relation: Metaforanalyse

## Guldager-timen

### 2.hf

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
D3	Tema + valor: du, overklasse (positivt valor) vs. de tre mistere, underklasse (negativt valor) Metakommentar: forvirrende	Metakommentar: god gennemgang Tema: de tre er ensomme vs. du som har selvtillid, valor positiv
D2	Tema + valor: egoisme (pos.) vs. næstekærlighed (neg.) Tema: at betale vs. at yde	Motiv: følelser Tema: ægte følelser vs. penge Relation: Jodle Birge

	Diskurs med afsmitning	
P1	Motiv: samvittighed, sexdrift, materiel stræben Tema: at tage sig ud i andres øjne vs. næstekærlighed Tema: lyst vs. pligt Relation: egen hverdag	
P2	Metakommentar: forstår ingenting	Motiv: alt er til salg Metakommentar: er blevet klogere af gennemgangen Metakommentar: godt med svært digt
P3	Metakommentar: forvirrende Motiv: man skal tænke på sig selv Tema + valor: at tænke på at tage sig ud (neg.) vs. at tænke på andre (pos.) Motiv: hjælp din næste	Motiv: alt er til salg Motiv: et ensomt du Motiv: forfatterens tankestrøm Metakommentar: har fået mere at tænke over
P4	Metakommentar: rodet, indholdsløst, godt	Metakommentar: forstår bedre
P5	Tema + valor: at leve andres liv (neg.) vs. at leve sit eget (pos.)	Motiv: du skal leve dit eget liv Motiv: alt kan købes for penge
P8	Metakommentar: usammenhængende Motiv: selvcentreret, selvmedlidende person	Metakommentar: forstår bedre, men forvirrende, dårligt digt
D4	Tema: du, egoist vs. de andre Metakommentar: usammenhængende Udsigelse: indre stemme, ironi	Metakommentar: godt at gennemgå de fire stykker adskilt Udsigelse: indre stemme
D5	Metakommentar: fængende digt Metakommentar: giver et andet indtryk end på videoen Metakommentar: bedre end de surrealistiske digte	Metakommentar: tavlenotaterne er alle mulige personlige meninger
P6	Motiv: glimt af tre personers liv Motiv: tabubrud: penge, angst, selvtillid, sexbehov	Motiv: næstekærlighed Tema: ægte følelser vs. kunstige Tema: egoisme vs. samvittighed
D6	Metakommentar: usammenhængende Motiv: skildring af person uden selvværd Motiv: du skal tro på dig selv	Motiv: selvværd Opbygning: fire selvstændige men sammenhængende strofer
P7	Metakommentar: vækker ingen følelser Metakommentar: usammenhængende	Motiv: alt er til salg Metakommentar: vækker ingen følelser Opbygning: sammenhæng mellem de fire strofer
D7	Motiv: egoisme Motiv: kritik af vestlig indstilling	Tema: at købe alt vs. samvittighed Motiv: kritik af materialisme
D8	Metakommentar: svært Motiv: klasseforskelle Tema: at få alt serveret vs. at arbejde for noget Motiv: kritik af egoisme, uvidenhed,	Opbygning: de fire dele Tema: samvittighed, omtanke vs. egoisme, at købe alt Metakommentar: god gennemgang

	manglende selvtillid, at leve på ”stoffer”	
D1	Tema: tre personer vs. rig overklasse Udsigelse: ironi Opbygning: overskueligt	Tema: undertrykkelse vs. oprør
D9	Referat: den usikre, opblæste kvinde der skal holde foredrag	Metakommentar: er ikke blevet klogere
D10	Tema: angst for at være lukket ude af samfundet vs. ulyst til at være forbillede	Metakommentar: forstår bedre Motiv: klasser, fordomme, egoisme

## Guldager-timen

### 3.g

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
P10	Generalisering, stilanalyse: korte sætninger, engagerende skrivemåde, Strofeopbygning: konklusion – forklaring – konklusion Motiv: selvfølgelig forbrugskrav Motiv: ingen tillid Udsigelse: brug af retoriske spørgsmål. Diskursivt sprog	Tema: behovstilfredsstillelse vs. hensyn til andre Tema: den fattige verden vs. den rige verden. Motiv: ironisk kritik af forbrugersamfundet Forhold til læser: etisk stillingtagen: vi er ikke bedre selv Smukt diskursivt sprog
D1	Motiv: globalisering Motiv: opfordring til egoisme og selvtillid Motiv: prostitutionens positive virkning Motiv: racisme Tema: lyst vs. samvittighed Usammenhængende stikord	Tema, dobbelt valor: at ligge under for janteloven (pos. + neg.) vs. at føre sig frem (pos. + neg.: en flugt) Relation: tv-udsendelse om hjemvendte danskere. Jantelov Kreativt sprog
P2	Motiv: forsvar for egoisme, individualisme Stilanalyse: aggressivt skrevet, ironi	Tema: behovstilfredsstillelse vs. solidaritet Stilanalyse: ironi Afsmitning af sprog
P6	Udsigelse: ironisk dommerstemme Genreanalyse: terzine Tema: egoisme vs. samvittighed Budskab: samfundskritisk Symbolanalyse: undergrund = underbevidsthed Tema: jeg der fortjener vs. de andre der ikke fortjener Motiv: behovstilfredsstillelse fører til kreativ aktivitet Skrevet i stikord	De samme temaer Lidt mere diskursivt skrevet



P1	<p>Udsigelse: ironi, sarkasme  Tema: individ vs. omverden  Opbygning: behovsopfyldelse fører til sammenhæng fører til digtning.  Budskab: hvordan vil et digt bygget på udnyttelse af andre blive?  Stikord</p>	<p>Tema: individ vs. omverden  Relation: værdinihilisme  Budskab: samfundskritik  Relation: 90'ernes litteratur  Relation: narcissisme  Stikord</p>
P3	<p>Tema: snæversynet egoisme vs. åbenhed mod verden  Relation: 1990'ernes litteratur; sexfikseret, individualistisk  Skrevet i stikord</p>	<p>Motiv: barnagtig selvcentrering  Tema: rig verden vs. fattig verden  Motiv: overfladisk, anonym storbyverden  Skrevet lidt mere diskursivt</p>
P8		<p>Tema: egoisme vs. social samvittighed  Diskursivt skrevet</p>
D3	<p>Motiv: de tres identitet: videnskabsmænd, rige  Motiv: opfordring til egoisme  Motiv: livet er et digt der først hænger sammen når behov er stillet  Relation: Nietzsche: positiv nihilisme, værdirelativisme  Stilanalyse: opremsning, kasseform  Udsigelse: ironi, afstand fra alt det ovenstående  Diskursivt sprog</p>	<p>Udsigelse: djævlestemmen, ironi  Motiv: det rejsende jeg  Udsigelse: direkte læserappel  Tema: rig verden vs. fattig verden  Kompositionsanalyse: fra anspændthed til forløsning  Stilanalyse: klicheer, reklamesprog, opremsning, talesprog, korte sætninger, retoriske spørgsmål  Budskab: samfundskritik  Relation: værdirelativisme  Diskursivt sprog</p>
D4	<p>Udsigelse: dialog mellem to stemmer  Tema: jeg vs. tjenende omverden  Tema: ydre selvværd vs. indre</p>	<p>Udsigelse: dialog mellem to stemmer  Tema: den rige verden vs. den fattige  Motiv: fortrængning af indsigt  Motiv: jeg-centrering</p>
P4	<p>Udsigelse: retfærdiggørelse af selvcentrering  Motiv: konformitet og brok  Ekstremt stikordsagtigt</p>	<p>Udsigelse. Retfærdiggørelse af at vælge den nemmeste løsning  Motiv: betaling for behovstilfredsstillelse  Motiv: forskruet rastløshed  Stilanalyse: reklamesprog  Tema: ydre vs. indre  Noget stikordspræget</p>
D2	<p>Budskab: kritik af</p>	<p>Tema: den indre rejse vs.</p>

	forbrugersamfund, materialisme, egoisme, følelsesløshed, højt tempo Meget flot diskursivt sprog	omverdensbevidsthed Tema: rig verden vs. fattig verden Budskab: samfundskritik Relation: narcissisme, 90'erne
P5	Tema: individ vs. omverden Motiv: egoisme, behovstilfredsstillelse, afstumpethed, sin egen lykkes smed Stilanalyse: talesprog, ironi Motiv: tilfredsstillelse medfører forløsning Motiv: omvendt jantelov Relation: jantelov Skrevet i velordnede stikord	Tema: individ vs. omverden Tema: jegets mindreværdsfølelse vs. selvhævdelse = narcissisme Relation: narcissisme Tema: jegets indsigt i social skævhed vs. fortrængning Komposition: rejseskildring frem mod forløsning Udsigelse: ironi Budskab: samfundskritik Motiv: overfladisk tempo Diskursivt skrevet
P9	Udsigelse: positiv stemme Motiv: selvbekræftelse Komposition: stigende selverkendelse frem mod selvbekræftelse Stilanalyse: hver strofe er en hymne	Udsigelse: narcissistisk djævlestemme, ironi Stilanalyse: overfladiske slagord Motiv: selvbekræftelsen frem mod forløsning Budskab: samfundskritik
D5	Kaotisk stikordsopstilling der er umulig at gengive. Man kan ikke se hvad der er skrevet hvornår. Måske er det gengivelse af notater. Stort set alle pointerne er gengivet. Relation: Dianas død	
P7	Umuligt at se hvad der er skrevet hvornår. Meget stikordspræget. Motiv: rigdom, ensomhed, nærighed Tema: optur vs. nedtur Relation: narcissisme Stilanalyse: korte sætninger, brug af parenteser Motiv: drifter Motiv: rejse, fart Budskab: egoisme	
D6	Motiv: storbyens uhjælpelighed Motiv: forløsning Udsigelse: formålet er at forarge læseren	Motiv: samfundet og jeget er uhjælpeligt Motiv: at nå frem til en forløsning

	Komposition: strofe 1-3 vs. strofe 4, som er positiv pga. det personlige motiv Diskursivt skrevet	Relation: værdinihilisme Udsigelse: ironi, direkte læserappel Relation: 80'ernes og 90'ernes litteraturhistorie
D7	Motiv: forsvar for egoisme Stikord	Motiv: forsvar for egoisme Opbygning: rejse Tema: kærlighed vs. drift Tema: kaos vs. orden Stikord

## Thomsen-timen

### 2.g

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
D8	Vizki Komposition: fra forelskelse til afsky, fra sygdom til ensomhed SUT Motiv: person læser brev fra gammel kæreste på cafe Metakommentar: svært at se komposition	SUT Motiv: kærlighed, tid, tab Metakommentar: fra svær forståelse til bedre forståelse
P13	Vizki Komposition: fra medlidenhed til afsky	SUT Motiv: erindring om gammel forelskelse Motiv: sørgmodighed
D2	Vizki Motiv: to arrogante mænd SUT Komposition: 1-3: på cafe, 4-9: det digt han finder	SUT Motiv: kærlighed, tid, tab Motiv: Erindring om kærlighed Motiv: depression
P8	Vizki Komposition: fra skønhed til grimhed SUT Læserappel: tomhed	SUT Motiv: kærlighed. Tab, tid Motiv: følelsers inert Læserappel: medfølelse
P11	Vizki Komposition: fra skønhed til grimhed SUT Motiv: erindring om mistet kæreste	SUT Motiv: tid og kærlighed Metakommentar: digtet er smukt Budskab: lev nu!
P7	Vizki Tema: selvmedlidenhed vs. livsindsigt Læserappel: hvornår har man ret til at have medlidenhed med sig selv? SUT Metakommentar: har ingenting forstået	SUT Tema: tab vs. overvindelse af tab Motiv: at skrive i tankerne Motiv: cafeen som et sorgens sted Motiv: tiden læger delvis alle sår
D3	Vizki Har ingenting forstået SUT	Vizki Udsigelse: teksten er en drøm Motiv: at få livsmod gennem andres ulykke

	Har ingenting forstået Kreativ, klovnet stil	SUT Metakommentar: har ingenting forstået Kreativitet: flere ordspil på thomsen og tom
D1	Vizki Tema: arrogant mand vs. svag kvinde Motiv: Billy = Kenneth SUT Komposition: 1-3 cafesituationen, 4-9: digtet i brevet, 9-ud: han går Motiv: kærlighed Motiv: brud og erindring	SUT Motiv: kærlighed, tid, tab Tema: hvis vs. sort Motiv: det cykliske: årets gang, kalenderens spiral, ryggens spiral, erindringen Stil: bogstavrim, vokalmaleri Motiv: Tabt evighed Motiv: digtet som spørgsmål Stikord
P5	Vizki Motiv: mordet på det smukkeste Motiv: ligheden mellem Billy og Kenneth SUT Metakommentar: forvirrende tekst Komposition + analyse af grafik: det indrykkede er et brev	SUT Metakommentar: godt digt Udsigelse: læserappel Motiv: man skal udnytte sit liv
P1	Vizki Komposition: fra selvmedlidenhed til lede ved selvmedlidenhed SUT Metakommentar: ikke forstået	Vizki Komposition: fra skæbnetro til tilfældighedstro Tema: selverkendelse: falsk underholdning vs. ægthed Relation: ligner P2s
P9	Vizki Tema: stjerne på scenen vs. ensom hjemme Komposition: fra selvmedlidenhed til tilfredshed Komposition: fra skæbnetro til tilfældighedstro SUT Metakommentar: Ikke forstået	Vizki Komposition: fra ringe erkendelse til øget erkendelse Tema: skæbnetro vs. tilfældighedstro Tema: underholdning vs. kærlighed
P2	Vizki Referat SUT Motiv: kærlighed, ensomhed	Vizki Komposition: fra irrationalitet til rationalitet Tema: kærlighed vs. underholdning Motiv: mordet på det smukkeste Tema: kompliceret tosomhed vs. ukompliceret ensomhed Motiv: Rikkens fortælling er et skuespil Personkar: Billy er overfladisk og ensom Relation: ligner P1s
D7		
D11	Vizki Referat SUT	SUT Metakommentar: godt digt fordi det ikke er ”klistret”

	Motiv: depression over kærlighedsbrud	Relation: tavlenotaterne
P4	Vizki Tema: narcissisme vs. nærhed SUT Motiv: et brudt forhold Tema: tidens gang vs. tilbagevenden Tema: hvid vs. sort Metaforanalyse: spiralbilledet Stikord, svært læseligt	SUT Motiv: digtning som følge af erindring Motiv: kærlighed, tab, tid
P6	Vizki Tema: stjerne på scenen vs. ensom hjemme Komposition: fra skønhed til grimhed Motiv: Billys håb som støtte fra Rikke Motiv: ensomhed, kærlighed, søgen efter utopi SUT Motiv: brudt kærlighed fører til digten Metakommentar: dunkel sammenhæng Diskursivt sprog	SUT Metakommentar: forstår bedre Motiv: ensomhed, kærlighed, tid, tab Tema: tid og tab vs. evigt digt Budskab: man skal udnytte tiden Motiv: den genkommende følelser Diskursivt skrevet
D12	Vizki Tema: skeletter skabet vs. skønne illusioner Motiv: at finde den eneste ene er svært SUT Tema: kærlighedens kraft vs. tiden + ensomheden Veloplagt skrevet	SUT Motiv: kærlighedstab Budskab: man skal udnytte sin tid Motiv: kærlighed, tid, tab Relation: henvisning til førskrivning Veloplagt skrevet
D4	Vizki Ikke forstået SUT Ikke forstået	Vizki Udsigelse: Rikkes fortælling er Billys drøm Motiv: fornyet livslyst gennem andres ulykke Diskursivt skrevet
D6	Vizki Budskab: spontan kærlighed behøver ikke betyde noget Komposition; fra behov for beskyttelse til desillusion SUT Referat	Vizki Tema: kompliceret liv i tosomhed vs. ukompliceret liv i ensomhed Tema: tro på skæbnelykke vs. desillusion Motiv: svaghed er frastødende Udsigelse: Rikkes fortælling belyser hovedhistorien Skrevet som logisk kalkule
D9	Vizki Kompositionsanalyse Motiv: at værdsætte sit liv pga. andres ulykke SUT Referat Motiv: tabt kærlighed	

D5	Vizki Motiv: parallelitet mellem Billy og Kenneth Metakommentar: ikke forstået SUT Motiv: kærlighedssorg	SUT Motiv: kærlighed, tid, tab Motiv: depression pga. kærlighedsbrud
----	--	--

Der er desuden en anonym førskrivning om Vizki, en førskrivning om Thomsen og en efterskrivning om Thomsen. Det er ikke muligt at placere dem.

### Thomsen-timen

#### 2.hf

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
D2	Motiv: følelser, stemningsbeskrivelse	Metakommentar: svært at forstå Motiv: følelser Motiv: livsforløb
P1	Motiv: årstidernes skiften Tema: dagligdagens stress vs. at falde, være fri Tema: barndom vs. kedeligt voksenliv	Metakommentar: forstår teksten lidt mere sammenhængende, men ikke anderledes. Relation: egen førskrivning Diskursivt skrevet
P2	Metakommentar: har ikke forstået Metakommentar: smukt digt, læserappellerende, billedrigt Diskursivt skrevet	Tema: liv vs. død Metakommentar: smukt, billedrigt, trist
P3	Metakommentar: svært at forstå Tema: liv vs. død	Motiv: problemer Motiv: livet er et digt Motiv: ulykkeligt jeg
P4	Metakommentar: tankefuldt, billedrigt digt men ikke forstået	Tema: problemfri barndom vs. kedeligt voksenliv Motiv: snevejret fremkalder barndommen
P5	Metakommentar: ikke forstået Motiv: 2. verdenskrig	Motiv: sex Motiv: liv og død
P8	Metakommentar: ikke forstået Relation: digtere har for meget anseelse, egne fremtidsplaner	Metakommentar: dårligt gruppearbejde, klogere efter gruppens fremlæggelse i klassen
D5	Metakommentar: svært at forstå Metakommentar: sentimentalt Tema: kulde, kynisme vs. varme Tema: "vækker tanken om sig selv" = digtet handler om sin egen tilblivelse? Relation: digterens egne tragiske oplevelser: dødsfald i december	Metakommentar: værdifuldt digt
P6	Motiv: kulde, tristhed Motiv: livsforløb Motiv: døden som en befrielse	Metakommentar: flertydigt digt Relation: henvisning til førskrivning
D6	Motiv: død	Metakommentar: modsætningsfuldt, smukt

	Motiv: følelsesladet tristhed Metakommentar: sammenhængende men svært	digt
P7	Metakommentar: svært Metakommentar: koldt, følelsesladet	Metakommentar: forstår bedre Motiv: varme og kulde
D7	Motiv: livsforløb Motiv: pres	Tema: den nemme barndom vs. det problematiske voksenliv Metakommentar: svært digt pga. de blandede metaforer
D8	Motiv: tilblivelse Motiv: årstiderne Motiv: det stressede årsforløb Metakommentar: svært at forstå Kreativitet: tolker digtet ud fra beskrivelse af en vintergæk der bryder gennem jorden	Motiv: fødsel Motiv. Erindring om barndom Tema: barndom vs. kedeligt voksenliv Metakommentar: tvivl om fortolkningen Diskursivt, argumenterende sprog
D9	Motiv: tid, et livsløb Motiv. Erindring, vurdering af livet	(Man kan ikke se om der er tale om det rene eller det andet)
D10	Metakommentar: svært og rodet Motiv: drøm (måske) Motiv: sne og uklarhed Motiv: fra fødsel, barndom, uskyld til død Tema: varme vs. kulde Tema: barn vs. voksen Rodede stikord	Metakommentar: forstår mere Motiv: tilbageblik på livet

### Thomsen-timen

#### 3.g

Navn	Førskrivning	Efterskrivning
P10	Generalisering: metaforanalyse Motiv: liv, tid, drøm og længsel	Tema: barndommens drømme vs. den kolde virkelighed Motiv. Forløsning i det sublime øjeblik, accept af virkeligheden Generalisering: symbolanalyse: sne = drøm Motiv: tab af religion Budskab: man må acceptere den indsigt man får Diskursivt sprog
D1	Metakommentar: smukt skrevet Generalisering: daoistisk tendens Motiv: længsel efter fortiden Tema: barndom vs. voksenliv, voksenliv vs. alderdom, alderdom gentager barndom	Kreativitet: har skrevet digt om at man skal fastholde sin evne til at undres

P2	<p>Generalisering: metaforanalyse  Tema: vaginal ondskab vs. svæven  Tema: barnekammer + liv vs. kapel + død</p>	<p>Tema: barndom, drømme, liv, varme vs. tid, kulde, krav  Budskab: man må acceptere denne modsætning  Generalisering:  kompositionsanalyse: digtet er tredelt  Generalisering:  udsigelsesanalyse: digtets affattelsestidspunkt  Tema: natur vs. kultur  Motiv: det sublime øjeblik  Generalisering:  sætningsanalyse: én sætning  Stikordsform</p>
P6	<p>Generalisering: symbolanalyse: den fugtige flænge som driftssymbol  Komposition: fra fødsel til død  Tema: drømme og ambitioner vs. alder, kulde, død  Stikordsformet</p>	<p>Komposition: cirkelformet: fødsel, død, tilbagevenden  Tema: natur vs. kultur  Motiv: menneskets længsel efter at vende tilbage til naturen  Budskab: accept af livets gang  Motiv: det postmodernistiske øjeblik  Sætningsanalyse: digtet er en sætning = livsløb  Komposition: tredelt  Generalisering: placering i forhold til postmodernisme og romantik  Diskursivt sprog</p>
P1	<p>Motiv: drøm  Komposition: fra barndom, begyndelse, liv til død  Motiv: tidens gang  Motiv: cirkularitet, skabelse og død  Generalisering: postmoderne  Tema: drøm vs. tid, rationalitet  Symbolanalyse: fjendens indmad  Symbolanalyse: det himmelske hav  Temaer: død, kulde, kapel, svæve vs. liv, brænde, balsal, falde  Budskab: man skal lade sig falde  Stikord</p>	<p>Generalisering: romantisk og postmoderne  Motiv: guddommelig natur  Tema: forgængelighed vs. drømme. Ideer  Motiv: accept af det hårde liv  Generalisering: det romantiske digtergeni  Motiv: dødsdrift, sexdrift  Tema: kultur vs. natur  Generalisering: modernisme vs. postmodernisme  Motiv: ensomhed  Komposition: tredelt  Motiv: erkendelse, accept</p>



P3	<p>Generalisering: symbolanalyser: sexdrift og aggression Motiv: drømmen om livet, moderen, Moder Jord Motiv: ønsket om driftsstyring Stikordsformet</p>	<p>Motiv: livet Budskab: man skal give sig tid til at drømme Tema: natur vs. kultur Sætningsanalyse: digtet er en sætning. Punktum = øjeblikket Diskursivt</p>
P8	<p>Motiv: døds- og sexdrift Sproganalyse: digtets manglende titel = tomhed Komposition: forløb fra barnekammerets balsal til det triste kapel Diskursivt sprog med indlevelse, vi-form bruges</p>	<p>Kompositionsanalyse: tredelt Tema: barndommens glæde og mangel på realisme vs. den kolde virkelighed vs. døds erkendelse + nye drømme Diskursivt sprog uden indlevelse; man-form bruges</p>
D4	<p>Tema: kulde vs. varme Symbolanalyse: sne = drømme Motiv: tidens gang Komposition: fra barndommens lykke til voksenlivets tristed til længsel efter drømme Stikordsformet</p>	<p>Motiv: accept af livets hårdhed Motiv: drømmen om det sublime øjeblik Budskab: samfundskritik Budskab: der skal være tid til en drikkepause Kreativitet: slagordsudformning</p>
P4	<p>Referat: Stikordsformet ord-for- ord-kommentar</p>	<p>Tema: verdens modgange vs. drøm og skønhed Motiv: fra fødsel til død Tema: varme, liv vs. kulde, ensomhed, død Motiv: drøm og mening vender tilbage i alderdommen Budskab: man skal drømme og acceptere Diskursivt sprog</p>
D2	<p>Metakommentar: stærke sanseindtryk Tema: varme vs. kulde Tema: afmagt vs. fascination Rytmeanalyse Symbolanalyse: sne = drømmeverden</p>	<p>Tema: drøm om fremtid vs. drøm om fortid Komposition: udvikling fra den ene drøm til den anden Motiv: fascination af øjeblikket Motiv: fascination af naturen Motiv: alderdommens betydning Komposition: cirkel Motiv: accept af verden som et ufuldkomment sted</p>
P5	<p>Motiv: sexbegær og begær efter indrængen Metaforanalyse: indrængen = fødsel og død Tema: varme, liv vs. kulde,</p>	<p>Motiv: livsforløb Motiv: kritik af samtid Budskab: det gælder om at fange det sublime øjeblik Motiv: accept af livsvilkår</p>

	<p>smerte  Tema: rastløshed vs. søgen  Motiv: drømmen om at blive et med alt  Sproganalyse: hurtige sætninger, ingen pauser, forskudte sætninger  Stikord</p>	<p>Generalisering: 90'ernes jeg-opfattelse, tids- og dødsbevidsthed  Komposition: cirkel, tredelt  Tema: postmodernistisk de store fortællinger vs. at gribe øjeblikket  Motiv: ensomhed  Generalisering: postmodernisme og romantik  Diskursivt sprog</p>
P9	<p>Motiv: at lade sig falde  Komposition: todelt  Tema: urealistiske drømme, barndom vs. realisme, trist, modernistisk nutid</p>	<p>Komposition: todelt  Tema: utopiske drømme om tilbagevenden vs. fald  Tema: drømme vs. tid  Motiv: skuffelse over livet  Komposition: accept af virkelighed medfører nye drømme  Komposition: livsforløb = årsforløb, cirkelkomposition</p>
D5	<p>Metakommentar: melankolsk, smukt digt  Motiv: kritik af informationsamfund, travlhed, mangel på ambitioner  Symbolanalyse: faldet mod cementgulvet = tab og afmagt  Motiv: længsel efter sne</p>	<p>Formentlig gengivelse af tavlenotater  Stikord</p>
D6	<p>Motiv: længsel efter det kvindelige kønsorgan, moderjord, den trygge livmoder</p>	<p>Budskab: accept af voksenlivet  Motiv: drømmens rolle som forudsætning for overlevelse  Tema: kultur, forbud mod drømme vs. natur, drømmens forbliven i jeget  Motiv: dødsangst  Komposition: fra fødsel til død  Udsigelse: læsningen betyder en genfødsel  Generalisering: litteraturhistorisk  perspektivering til Blixen  Flot diskursivt sprog</p>
D7	<p>Symbolanalyse: sneen er drømmene  Motiv: religionens deroute  Motiv: voksenlivets tristed  Motiv: længsel efter tryghed</p>	<p>(Kun én skrivning, som er umulig at tidsplacere)</p>

	Motiv: drømme som religionserstatning Motiv: samtidskritik	
--	---	--