

# Fag og didaktik

– med fagsamspil som udfordring

Konferencerapport

*Konference d. 6. marts 2008*

*IFPR, Syddansk Universitet, Campusvej 55, 5230 Odense M*

Gymnasiepædagogik

Nr. 72. 2009

# GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 72

Januar, 2009

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@ifpr.sdu.dk](mailto:erik.damberg@ifpr.sdu.dk)

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-079-4

# Indhold

<b>Forord</b> .....	7
---------------------	---

<b>Program</b> .....	9
----------------------	---

## **Keynoteforelæsning**

Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser Ellen Krogh, professor, ph.d., forskningsleder, forskningsprogrammet Fag og didaktik.....	11
---	----

## **Masterpanel**

1. Henriette Duch, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Teknisk Gymnasium Viby, Århus Tekniske Skole <i>Eksemplarisk realisering af gymnasiereformen på htx?</i> .....	31
2. Kirsten Hjemsted, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Greve Gymnasium <i>Den nye faglighed oplevet i det almene gymnasium</i> .....	37
3. Mona Langerhus, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Vejle Handelsskole <i>Realisering af ny faglighed på Vejle Handelsskole – et konkret praktisk eksempel med udgangspunkt i studieretningen Kommunikation</i> .....	41

4. Lene Madsen, gymnasielektor, master i  
gymnasiepædagogik, VUC Århus  
*Udfordringer til særfagligheden i kultur- og  
samfundsfaggruppen*..... 49

### Workshops

1. *Læring af fælles sprog gennem sprogspil* ..... 61  
Aase Haubro Bitsch Ebbensgaard,  
gymnasielektor, ph.d., Odense Katedralskole
2. *Skriftlighed i almen studieforberedelse* ..... 79  
Peter Hobel, ph.d.-stipendiat, IFPR  
Bodil Haue Pedersen, gymnasielektor,  
master i gymnasiepædagogik,  
Espergærde Gymnasium og HF.  
Diskutant ..... 99
3. *De naturvidenskabelige fag i samspil*..... 103  
Verner Schilling, gymnasielektor, ph.d.,  
Nørre Gymnasium  
Rie Troelsen, lektor, ph.d., IFPR. Diskutant.  
*Indenrigs eller udenrigs? Tværfaglige projekter  
i praksis* ..... 125
4. *Anvendelsesorientering på hf*..... 133  
Torben Spanget Christensen, adjunkt, ph.d., IFPR.  
Lene Madsen, gymnasielektor, master i  
gymnasiepædagogik, VUC Århus. Diskutant.  
*En praktikers kommentarer til  
Torben Spanget Christensens indlæg*..... 155
5. *Fagdidaktik og formel og  
semi-formel danskundervisning*..... 159  
Peter Kaspersen, lektor, ph.d., IFPR  
Allan Gori, gymnasielektor,  
master i gymnasiepædagogik,  
Risskov Gymnasium. Diskutant.  
*Om den meget omtalte og samtidig med truede  
kreativitet i dansk uddannelsesverden* ..... 181

6.	<i>Fagkultur og fagtradition</i> .....	191
	Harry Haue, professor, dr.phil., IFPR Jørgen Husballe, gymnasielektor emeritus, master i gymnasiepædagogik. Diskutant. <i>2005-reformen. Et fagligt og fagdidaktisk nybrud</i> – <i>en kritisk kommentar til Harry Haue</i> .....	205
7.	<i>Den sproglige udfordring – kernen i fagsamspil?</i> .....	213
	Anne Jensen, ph.d., institutleder, IFPR Bodil Junker Pedersen, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Munkensdam Gymnasium. Diskutant. <i>Den sproglige udfordring</i> – <i>kernen i fagsammenspil</i> .....	233
8.	<i>Skriftlighed i fagligt samspil</i> – <i>om de store skriftlige opgaver i stx</i> .....	239
	Lisbeth Birde Wiese, gymnasielektor, ph.d., Roskilde Katedralskole Ellen Wiuff, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Viborg Gymnasium og HF. Diskutant. <i>Skriftlighed i fagligt samspil</i> – <i>erfaringer fra den større skriftlige opgave i hf,</i> <i>Studieretningsprojektet i stx, samt</i> <i>AT-eksamensopgaven</i> .....	251
9.	<i>Kulturfagenes didaktik på hhx</i> – <i>sonderinger med henblik på forskning</i> .....	257
	Nikolaj Frydensbjerg Elf, post.doc., IFPR	
10.	<i>Refleksionsskrivning som et fagdidaktisk</i> <i>skriveprojekt</i> .....	277
	Ellen Krogh, professor, forskningsleder, ph.d., IFPR Karin Dam Nielsen, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Fyns Naturvidenskabelige Gymnasium (htx). Diskutant. <i>Refleksionsskrivning</i> – <i>set fra en praktisk synsvinkel</i> .....	297

---

11. <i>Metakognition i gymnasiet</i> .....	303
Steen Beck, lektor, ph.d., IFPR	
Jette Glargaard, gymnasielektor, masterstuderende i gymnasiepædagogik, Rungsted Gymnasium. Diskutant.	
<i>Nødvendig metakognition, set ud fra     faget tysk</i> .....	321
12. <i>Matematikdidaktik i de gymnasiale uddannelser – hvorledes er den ændret som følge af reformen?</i> .....	333
Kirsten Hjemsted, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Greve Gymnasium	
Palle Veje Rasmussen, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Ørestad Gymnasium	
 Erfaringer og status	
Torben Christoffersen, kontorchef i Afdelingen for gymnasiale uddannelser, Undervisningsministeriet .....	337
 Status og perspektiv	
Afsluttende bemærkninger på konferencen om ‘Fag og didaktik – med samspil som udfordring’ ....	347
Harry Haue, professor, dr.phil., IFPR	

# Forord

Konferencen *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring* blev afholdt på Syddansk Universitet torsdag den 6. marts 2008. Det er den anden nationale fagdidaktikkonference på Syddansk Universitet, og den indvarsler således en tradition.

Målet med konferencen var at sætte kernespørgsmålene om fag og didaktik på dagsordenen i debatten om udvikling af de gymnasiale uddannelser efter reformen. Konferencens bidrag til denne debat var et møde mellem fagdidaktisk forskning og didaktiske uddannede og reflekterede gymnasielærere, der ikke hidtil har kunnet etableres i denne størrelsesorden. Konferencen blev således i sig selv en dokumentation af at den fagdidaktiske forskning i de gymnasiale uddannelser har vokset sig stærk, og at der er en stor gruppe didaktisk interesserede og kvalificerede gymnasielærere, der kan tage fat i forskningen op og diskutere dens relevans og brugbarhed i praksis.

Konferencen blev afholdt i tiåret for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) og gjorde status over den gymnasieorienterede fagdidaktiske forskning, der er vokset frem på DIG og det nuværende Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR). Den henvendte sig til IFPR's masternetværk og øvrige skolenetværk, undervisere på teoretisk pædagogikum, efteruddannelseskonsulenter, fagkonsulenter og bestyrelser for

de faglige foreninger, tilsammen et forum med særlige forudsætninger og interesse for at diskutere fagdidaktikkens status og udviklingsbehov i de gymnasiale uddannelser. Konferencen samlede 110 deltagere.

Som det fremgår af denne konferencerapport, indeholdt programmet plenumforelæsninger af Ellen Krogh, IFPR, og af kon-torchef Torben Christoffersen, Undervisningsministeriet, der med meget kort varsel trådte i stedet for Uddannelsesdirektør Jarl Damgaard, Undervisningsministeriet; derudover præsenterede et panel af mastere cases der belyste fag og didaktik efter reformen på de fire gymnasiale uddannelser. Præsentationen af den fagdidaktiske forskning fandt sted i en række workshops, hvor der blev fremlagt fagdidaktiske forskningsoplæg inden for en række temaer, og hvor mastere i Gymnasiepædagogik kommenterede forskningsudspillene set i lyset af deres praktiske undervisningserfaring.

Torben Spanget Christensen, Harry Haue og Ellen Krogh  
Forskningsprogrammet Fag og didaktik, IFPR



---

**Program**

09.30-10.00 **Ankomst og kaffe**

10.00-10.15 **Velkomst**

*Instituttleder, lektor, ph.d. Anne Jensen, IFPR,  
Syddansk Universitet*

10.15-11.00 **Fagdidaktisk forskning, udvikling og  
praksis i de gymnasiale uddannelser**

*Lektor, ph.d. Ellen Krogh, IFPR,  
Syddansk Universitet*

11.00-11.15 Kaffepause

11.15-12.15 **Workshops 1. runde**

12.15-13.15 Frokost

13.15-14.30 Masterpanel – 4 oplæg:

**Hvordan har den nye faglighed sat sig  
igennem på skolerne?**

- *Henriette Duch, gymnasielektor, master i  
gymnasiepædagogik, Teknisk Gymnasium Viby,  
Århus Tekniske Skole*
- *Kirsten Hjemsted, gymnasielektor, master i  
gymnasiepædagogik, Greve Gymnasium*
- *Mona Rask Langerhuus, gymnasielektor,  
master i gymnasiepædagogik,  
Vejle Handelsskole*
- *Lene Madsen, gymnasielektor,  
master i gymnasiepædagogik, VUC Århus*

14.30-14.45 Kaffepause

14.45-15.45 **Workshops 2. runde**

15.45-16.15 **Fagdidaktik og fagsamspil – erfaringer og status**

*Kontorchef Torben Christoffersen,  
Undervisningsministeriet*

16.15-16.30 **Afrunding af konferencen**

*Lektor, dr. phil. Harry Haue, IFPR,  
Syddansk Universitet*

## Keynoteforelæsning

# Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser

**Ellen Krogh, professor, ph.d., forskningsleder,  
forskningsprogrammet Fag og didaktik**

For tre år siden, i 2004, afholdt vi den første fagdidaktikkonference på daværende DIG. Med denne anden konference har vi således skabt en tradition, og næste gang vil vi kunne annoncere »IFPR's tredje gymnasiale fagdidaktikkonference«. Der kommer ikke til at gå tre år igen. Den næste nationale fagdidaktikkonference bliver afholdt i 2010, og i mellemtiden er det fagdidaktiske forskningsprogram på IFPR 13.-15. maj 2009 vært for den anden *nordiske* fagdidaktikkonference (se [www.sdu.dk/nofa](http://www.sdu.dk/nofa)), som mastere og alle andre gymnasielærere der er interesserede i fagdidaktisk forskning, hermed også indbydes til.

I 2004 sagde Jens Dolin i sin afsluttende opsamling af konferencen:

*På den måde afspejler gymnasireformen på glimrende vis det senmoderne samfunds kompleksitet og samtidige forfølgelse af modsatrettede mål:*

- *Vi fører krig i Irak – for at forsvare freden,*
- *vi øger medicineringen – for at fremme folkesundheden, og*
- *i den undervisningsministerielle logik vil man styrke fagligheden ved at fagene afleverer timer til ikke-(fag)faglige, tværgående forløb.*

*Der kan sagtens være sund fornuft heri. Men det illustrerer hvorledes »gamle« logikker kommer til kort, og hvorledes der er brug*

*for en revitaliseret fagdidaktik, som kan indfange og begrebssætte disse nye tiltag og tendenser.*  
(Dolin 2004)

Kommentaren giver en ironisk spidsformulering af det paradoksale i reformkonstruktionen som under reformens første gennemløb har vist sig at repræsentere ganske reelle erfaringer for mange gymnasielærere. Samtidig åbner Jens Dolin for en supplerende tolkning. Der kan være en fornuft i reformens paradokser der ikke er umiddelbart synlig. Den kræver at man løfter sig op over både de politiske ideers og de umiddelbare erfaringers niveau og efterspørger andre perspektiver. Det kan man imidlertid ikke gøre uden at have noget at stå på. Der er, som Jens Dolin siger, brug for en fagdidaktik der kan rumme kompleksiteten og levere teorier og begreber der har analytisk forklaringskraft både i forhold til de enkelte fag og til de fagovergribende spørgsmål.

Den kompleksitet vi finder i gymnasiereformens konstruktion af faglighed, findes også i andre uddannelsessektorer. Lene Lange, nyudnævnt institutleder på Institut for Molekylær Biologi på Københavns Universitet, sagde i et interview til Forskerforum i september 2007:

*Universiteterne skal om nogen kunne spænde over mange kulturer. Vi skal formidle undervisning og viden også til de helt unge, vi skal levere viden til alle dele af samfundet og erhvervslivet, og vi skal kunne samarbejde på tværs af faggrænser og sektorer. Der er utroligt mange grænser vi skal kunne række over. Det er faktisk efter min mening en af vores vigtigste udfordringer netop nu.*  
(Lange 2007)

Citatet viser at den fagdidaktiske opgave hænger sammen med at kommunikere og italesætte faglighed, til studerende, til erhvervslivet – og ikke mindst til fagkolleger inden for andre fag som man skal samarbejde med.

Det fælles træk er at der er sket en voldsom udvidelse af det der tidligere kunne ses som uddannelsesinstitutionernes egent-

lige og eneste vigtige opgave: at videreføre og videreformidle fagenes indhold og metoder. Det skyldes først og fremmest at fagenes omverden har forandret sig. På universitetet er det nyt at skulle lægge så meget vægt på undervisning som masseuniversitetet kræver. Gymnasiets version af den problemstilling er den stadig voksende bredde og differentiering af elevgruppen. For både universitet og gymnasium er det nyt at samarbejde over faggrænser om vidensudvikling er blevet så dominerende en del af kerneopgaven. På universitetet er det fælles projekt forskning, i gymnasiet er det undervisning.

Tværfagligt samarbejde er selvfølgelig ikke nyt i de gymnasiale uddannelser, og slet ikke i hhx og htx hvor tværfaglighed længe har været en integreret del af skolekulturen. Men de former som samarbejdet har fået med reformen, er nye. De rejser fagdidaktiske spørgsmål og kræver fagdidaktisk vidensudvikling og refleksion.

Den revitalisering af fagdidaktikken som Jens Dolin talte for i 2004, er heldigvis allerede i gang og var det for så vidt allerede i 2004. Vi ser i disse år en hidtil uset fremvækst af fagdidaktisk forskning, både på internationalt plan og i Danmark. Inden for den gymnasialt orienterede fagdidaktik er der i det seneste tiår produceret mere fagdidaktisk forskning i de gymnasiale uddannelser end i hele gymnasiets hidtidige historie. Først og fremmest her på Syddansk Universitet, men der er også gymnasial forskning på andre universiteter. Alene på IFPR er der siden 2000 forsvaret en fagdidaktisk doktordisputats og 15 fagdidaktiske ph.d.-afhandlinger – ud over hvad der ellers er publiceret af bøger og artikler. Vi har uddannet omkring 230 mestre hvoraf over halvdelen har beskæftiget sig med fagdidaktik i deres uddannelse, og mange har skrevet afhandlinger med fagdidaktisk indhold. Lægger man dertil den gymnasialt orienterede forskning der er udført ved andre universiteter, og de mestre der er uddannet og har skrevet fagdidaktiske afhandlinger ved andre pædagogiske masteruddannelser, så må man sige at der har fundet en massiv fagdidaktisk vidensudvikling sted.

Der er altså i dag et helt andet niveau af fagdidaktisk viden og refleksion til rådighed end vi tidligere har kendt, og der er en stor gruppe mestre der har uddannet sig til at tænke og handle fagdidaktisk reflekteret og til at løfte den fagdidaktiske udviklingsopgave i gymnasiet. Det er også nødvendigt, for forskning skal oftest formidles og oversættes for at den kan blive relevant for praksis. Det er nok heller ikke altid let at formidle fagdidaktisk forskning i gymnasiet. Der hersker voldsom handledvang, særligt i disse år, og mange gymnasielærere har mest lyst til at læse og lære inden for deres faglige videnskabsområder.

På denne konference har vi sat forholdet mellem forskning og praksis på dagsordenen. Vi har organiseret workshoppene sådan at forskeroplæg får svar fra masterdiskutanter der lægger op til diskussioner om forskningens relevans for praksis. Men først og fremmest har vi sat spørgsmålet på dagsordenen ved at gøre dette til en konference for gymnasielærere der har involveret sig i faglig og fagdidaktisk udvikling ud over den daglige undervisning – enten gennem en masteruddannelse eller i kraft af særlige positioner i pædagogikumuddannelsen, i ministeriet, GL og faglige foreninger. Det er derfor også en stor glæde at vi har kunnet samle over 100 deltagere med denne profil. Det lover godt for det fagdidaktiske projekt som vi er samlet om.

## **Fra definitioner til reformudfordringer**

Konferencen i 2004 hed *Fagdidaktik – mellem fag og didaktik*. Titlen illustrerer at konferencen var båret af ønsket om at indkredse og bestemme det fagdidaktiske felt. Vi havde bedt fire eksterne foredragsholdere om at diskutere fagdidaktikkens karakter og aktuelle status fra forskellige vinkler. Titlen på denne dags konference er som bekendt *Fag og didaktik – med samspil som udfordring*. Her er sket et skift. Denne konferences titel signalerer at det gymnasiale fagdidaktiske spørgsmål i dag drejer sig om konkrete udfordringer der udspringer af gymnasireformen og dermed

også af de udviklingstendenser i fag, uddannelse, videnskab og samfund som reformen forbinder sig med.

Jeg skal illustrere dagens fagdidaktiske udfordringer med en lille beretning som mange formentlig vil kunne genkende: De pædagogikumkandidater der tager sidefagssupplering i dansk, får undervisning i skriveforskning og skrivedidaktik, og de skriver opgave om et skrivedidaktisk undervisningsprojekt. En af dette års kandidater, Mette Doyle fra Sønderborg Stats-skole, analyserede et længere samspilsprojekt mellem historie og dansk der skulle kvalificere eleverne både til at skrive historie-/danskopgave i 2.g og til de øvrige nye tværfaglige opgaver. Her arbejdede eleverne både produktivt og reflektivt med dansk-fagets og historiefagets metoder og diskursive konventioner. Mette Doyle refererer i opgaven til det teoriapparat hun har stiftet bekendtskab med på sidefagssuppleringskurset, og påviser at forløbet er baseret på en socio-kontekstuel og genrepædagogisk tilgang til skrivning.

Dette, skriver hun, »skyldes imidlertid ikke at de medvirkende lærere i deres planlægning af forløbet var bevidste om den socio-kontekstuelle skriveforskning og deres eget ståsted i forhold hertil, men derimod at selve genren, *den tværfaglige opgave*, af flere grunde nødvendiggør denne eksplicitering af genrer. Det er altså genren selv der styrer de didaktiske valg ...«. Hun peger videre på at den tværfaglige opgave er velegnet til at synliggøre de faglige genrekonventioner som kan være sværere at lokalisere i den mundtlige praksis. Men opgaven giver også vanskeligheder:

*Normalt er udgangspunktet for genrebaseret skriveundervisning, at læreren besidder fuld genreviden. (...) Når der som ved dette skriveforløb er tale om skrivning i en ny genre, er (...) udgangspunktet, at læreren besidder begrænset og utilstrækkelig genreviden. Derfor er det nødvendigt med en ekstra proces, hvor læreren sætter sig ind i genrens krav og konventioner i dialog med andre lærere, ministeriets bekendtgørelser og måske fagkonsulenten; lærerens genreviden er altså baseret på en tolkning, som indgår i en dialogisk udvikling. (...) Som resultat opnår eleverne*

*viden om genren, som den er defineret på denne skole og på dette tidspunkt. Min erfaring fra forløbet er, at det er yderst vigtigt for eleverne at føle sig trygge ved lærernes genrebevidsthed. Hvis der fra lærernes side (...) udvises uenighed om eller usikkerhed over for genrens konventioner, bliver eleverne meget frustrerede og usikre på, hvordan de skal skrive.*  
(Doyle 2008)

Mette Doyles analyse belyser både fagdidaktiske processer og fagdidaktiske forskningsbehov. Den tværfaglige skriftlige opgave udfordrer lærerne på flere måder. De bliver nødt til at udvikle et forløb med fokus ikke bare på faglige metoder, men også på faglige genrekonventioner: hvordan skriver man i historie, hvordan skriver man i dansk – og hvordan skal disse genrekonventioner repræsenteres i opgaven. Dette fokus understøttes af moderne skrivedidaktisk teori, og det interessante er her at det er opgavens *art* der udfordrer til fagdidaktisk udvikling. Lærerne er imidlertid i den situation at deres faglige grundlag for undervisningen er usikkert. Der findes ingen tilgængelig genremodeller for opgaver af denne type, og deres faglige autoritet i forhold til eleverne hviler på en lokal tolkning, evt. understøttet af fagkonsulenten. Samtidig er eleverne også usikre, og det er nødvendigt at lærerne opretholder en enig faglig autoritet over for eleverne.

Mette Doyle beskriver derudover i sin opgave en tredje udfordring som knytter sig til elevernes arbejde med tværfaglige projekter. Hun refererer her til den russiske psykolog og sprogforsker Lev Vygotsky (1971) som har påvist at metakognitive processer er overordentlig krævende. Når elever skal overføre faglige begreber til nye sammenhænge, vil det være så kognitivt krævende at de vil have tendens til at regrediere skrivefagligt. Med Vygotskys analyse i baglommen kan man derfor forvente at kvaliteten af tværfaglige produkter er overraskende ringe, også sammenlignet med de opgaver eleverne på samme tidspunkt kan skrive i fagene. Det betyder ikke at de ikke har lært noget, og kvaliteten vil også løfte sig efterhånden, men det kræver en



længere læreproces. Lærerne skal altså have didaktisk is i maven i forhold til elevopgavernes kvalitet.

De fleste deltagere i denne konference har formentlig tilsvarende erfaringer. Ud over at det er en god historie om dygtige gymnasielærere der på kvalificeret måde løser en ny fagdidaktisk opgave, så viser den også at der er et stort behov for fagdidaktisk forskning. Selv ikke ministeriets fagkonsulenter kan jo svare med fuld autoritet på hvordan genrekonventionerne for en tværfaglig opgave skal være. Det er ikke en myndighedsopgave, men et fagdidaktisk forsknings- og udviklingsprojekt.

Heldigvis er dette et spørgsmål som der allerede foreligger fagdidaktisk forskning i. Peter Hobels ph.d.-arbejde handler netop om tværfaglig skrivning og yder et bidrag til vidensudviklingen herom. I Peter Hobels forskning kan vi finde et grundlag for at udvikle de mere normative og autoritative forestillinger om tværfaglig opgaveskrivning som lærerne i Mette Doyles historie har brug for.

## Spørgsmålet om samspil

Det obligatoriske faglige samspil som er sat på dagsordenen i de nye gymnasiebekendtgørelser, er mig bekendt en unik dansk konstruktion. Den findes i hvert fald ikke i de gymnasiale uddannelser i vores nordiske nabolande. Den repræsenterer en uddannelsespolitisk vision om modernisering af almindannelsen som Jens Erik Kristensen og Hans Fink skrev i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* i 2004. Jeg var i sin tid meget begejstret for de to artikler og har hele tiden personligt syntes at de uddannelsespolitiske idealer bag samspilsprojektet er en vigtig fornyelse. Men det slog mig ved læsningen af artiklerne at de to forfattere med deres universitetsperspektiv i virkeligheden først og fremmest beskrev et nyt dannelsesperspektiv for nuværende og kommende gymnasielærere. Jens Erik Kristensen påviste at den nye almindelsestænkning transformerede dannelse fra et personligt til et fagligt overskridelsesprojekt, og

pegede symptomatisk på at projektet vedrørte både elever og faglærere, men det var hverken Finks eller Kristensens ærinde at gøre sig konkrete didaktiske overvejelser over konsekvenserne i et elevperspektiv.

De to artikler var frontartikler i det nummer af *Uddannelse* der handlede om reformens samarbejdsprojekt. Jeg vil derfor mene at man kan se de to forfattere som en slags ideologer for reformens samspilsprojekt og den moderniserede almindelse. Med denne analyse kan det være rimeligt at sætte særligt fokus på elevperspektivet og det konkret didaktiske perspektiv i samspilsprojektet. Den historie som Mette Doyle fortæller, kunne i alle tilfælde pege i den retning. Den viser at der er et stort behov for at kvalificere samspilsprojektet, ikke bare på det videnskabs-teoretiske, men også på det videnskabs*retoriske* niveau.

Norsk forskning i reformer og reformimplementering (Klette 2004) viser at uddannelsesreformer kun slår forandrende igennem i lærernes praksis hvis de anviser en retning som lærerne kan identificere sig med og se faglig mening i. Jeg deltog i februar 2008 i en international skriveforskningskonference i Californien og hørte der om de første resultater af en stor undersøgelse af elevskrivning i den amerikanske skole (Applebee 2008). Ét fund var at kvaliteten af elevernes skrivning ikke var øget gennem de seneste 20 år, på trods af at der i amerikansk skriveundervisning siden 70erne dokumenterbart er indført en række skrivedidaktiske nyvindinger. Forskerne advarede imidlertid mod den fortolkning at de skrivedidaktiske teorier var ubrugelige. De pegede på at en lige så rimelig forklaring kunne være at de skrivedidaktiske reformer ikke er slået igennem som ægte didaktisk gennem-reflekterede forandringer af skriveundervisningen, men at de er blevet indført som mekaniske teknikker som hverken lærere eller elever ser nogen særlig mening i, og som eleverne derfor heller ikke lærer noget videre af.

Hvis den sidste forklaring holder, så viser det at også kampen om dannelsesvisionerne i samspilsprojektet kan blive afgjort af mekanismer der udhuler projektet indefra. Hvis projektet skal lykkes, skal det udvikles og begrundes fagdidaktisk på måder

der er meningskabende for lærerne, og som udvikler og styrker deres faglige autoritet.

## Den ny faglighed i et bredere fagdidaktisk perspektiv

Den ny faglighed i reformen indeholder ikke bare samspilsprojektet, men også nybeskrivelsen af gymnasiefagene i kompetencertermer. Hvor samspilsprojektet kan ses som en vision om en ny almindelse, så repræsenterer kompetenceprojektet ønsket om at styrke studiekompetencen, at gøre fagene mere funktions- og nytteorienterede. Begge aspekter udvider den traditionelle faglighedsforståelse.

Det fælles for samspilsprojektet og kompetencebeskrivelserne er at de gør det nødvendigt at eksplicite, begrunde, legitimere fag og faglighed – dels over for eleverne, dels i relation til andre faglærere – og også i et større perspektiv over for en bredere omverden af forældre, aftagere og politikere.

Den norske fagdidaktiker Sigmund Ongstad kan sætte reformens ændringer af fagligheden i perspektiv med sin analyse af fagenes position i de moderne vidensøkonomier (Ongstad 2006).

En hyperdynamiseret, globaliseret vidensøkonomi sætter ifølge Ongstad i disse år økonomisk 'competitiveness' på dagsordenen på en måde som vi ikke har set før. Formel og etableret faglighed er under pres for at give afkast i vidensøkonomierne. Det kræves af videnskabsfagene at de skal levere nyttig og anvendelig viden, ligesom det kræves af skolefagene at de kan klæde eleverne på med relevante kompetencer i forhold til arbejdsmarkedet. Det rammer etablerede fag og discipliner med krav om fleksibilitet og krav om at de skal kunne indrette sig mod nye kontekster. Når fag bringes ind i nye kontekster, betyder det at fagene må formidles og kommunikeres, diskutere og legitimere sig. Udfordringen belyses i interviewcitater med Lene Lange ovenfor.

Kommunikation og refleksion er ifølge Ongstad netop fagdidaktikkens form og medie, og det stigende behov for refleksion

og kommunikation om fag er baggrunden for fagdidaktikkens aktuelle opgave. Når fags eksistens som traditionsbårne fænomener i egen ret anfægtes, kræves der fagdidaktisk aktivitet med at sætte fagenes tavse kundskab i tale, reflektere, analysere og begrunde fagligheden.

Det er, siger Ongstad, fagdidaktikkens strategiske ansvar at videreføre specifik kundskab i et samfund i forandring (op.cit.32). Dette skal forstås som en analyse af fagdidaktikkens aktuelle funktion, ikke som en normativ bestemmelse. Ongstads ærinde er at åbne vores øjne for hvad der kan være baggrunden for at fagdidaktik er et voksende kundskabsfelt. Herigennem giver han en radikal analyse af fagdidaktikkens aktuelle styrke, men samtidig også af dens tætte forbindelse med udviklingen af fag og faglighed i vidensøkonomien.

Ongstads definition af fagdidaktik er enkel. Fagdidaktik er refleksion og kommunikation *om* fag – sådan som den gøres nødvendig af at blive bragt ind i nye og ændrede kontekster (Ongstad 2004). Fagdidaktik er *didaktisering*. Dette begreb indfanger det helt grundlæggende at fagdidaktik skal forstås som en løbende kommunikativ proces – og altså ikke som en faglig disciplin.

Med dette blik bliver det relevant at spørge til graden af didaktisering for en bestemt faglighed, dvs. i hvor høj grad fagligheden har forbundet sig med den aktuelle kontekst. I forhold til gymnasiets fag kunne man undersøge om gymnasie-reformen har medført en højere grad af didaktisering af fagene. Er fx gymnasiebiologi i højere grad blevet en særskilt form for biologifaglighed gennem kompetenceorienteringen og gennem kravet om orientering mod andre gymnasiefag i samspil. Og, hvis det er tilfældet, hvad betyder det så for fagets forbindelse til videnskabsfaget?

## Fagdidaktik som disciplin

Mens Ongstad ser fagdidaktik som et senmoderne samfundsfænomen og dermed som et selvstændigt kundskabs- og forsk-

ningsfelt, finder vi en mere klassisk forståelse af fagdidaktik hos en anden norsk didaktiker, Bjørg Brandtzæg Gundem. Hun ser fagdidaktik som en deldisciplin under pædagogikken og som en videnskabelig disciplin der beskæftiger sig med undervisning og læring i skolen. Gundem er et stort navn i norsk og international didaktik- og læreplansforskning. Hun var plenumforelæser på den første nordiske fagdidaktikkonference i Oslo i maj 2007 og analyserede her almindidaktikkens og fagdidaktikkens aktuelle positioner.

Gundem pegede ligesom Ongstad på at fagdidaktikken siden 80erne har fået stigende betydning. Hun så grunden til at fagdidaktik har vundet terræn, i at den er tæt på praksis og dermed har stor forklaringskraft i forhold til undervisning og læring:

*Det er i skjæringspunktet mellom pedagogisk teori og fagvitenskap, mellom allmenn didaktisk teori og opplæringsvirkeligheten at fagdidaktiske overveielser finner sted. Den konkrete kontekst er ikke bare av faglig eller emnemessig art, men også av praktisk og handlingsmessig art. Derfor blir da også fagdidaktikk plassert i spenningsfeltet mellom teori og praksis og i spenningsfeltet mellom basisfag og opplæringsfag.*

(Gundem 2007)

Gundem placerer fagdidaktikkens rolle og funktion inden for videnskabsfaget pædagogiks discipliner. Ifølge hendes analyse er fagdidaktikken forbindelsesled mellem pædagogisk teori og fagvidenskab og mellem didaktisk teori og undervisnings praksis. Fagdidaktikkens rum er altså på den ene side spændingsfeltet mellem teori og praksis og på den anden side spændingsfeltet mellem videnskabsfag og undervisningsfag. Med Gundems analyse bliver fagdidaktikkens interesse undersøgelsen af konkret undervisning i lyset dels af fagvidenskab, dels af pædagogisk-didaktisk teori.

Gundems og Ongstads opfattelser af fagdidaktik er ganske forskellige. Mens den ene ser fagdidaktik som en videnskabelig disciplin, knyttet til uddannelse, ser den anden fagdidaktik som et

senmoderne samfundsfænomen, knyttet til ændring af faglighed, ikke bare i uddannelse, men i alle mulige fagsammenhænge. Mens det for Gundems analyse er vigtigt at præcisere fagdidaktikkens position i forhold til den pædagogiske videnskabs øvrige discipliner, giver det for Ongstad mere mening at anskue fagdidaktik som en fagreflekterende praksis.

### **To analytiske tilgange til fagdidaktik**

1. Anskuet som videnskabelig disciplin knyttet til uddannelse.  
Hierarkisk struktureret (abstrakt-konkret, overordnet-underordnet).  
Konstituerende vidensformer: teori og praksis.
2. Anskuet som senmoderne samfundsfænomen, knyttet til ændring.  
Processuel, kontekstreflekterende videnskabelig praksis.  
Didaktisering  
Konstituerende vidensform: refleksion.

Gundems tilgang er den videnskabsorienterede eller ontologiske hvor forholdet mellem den der undersøger, og det der undersøges, ikke problematiseres. Ongstads tilgang, på den anden side, er den forskningsorienterede eller epistemologiske hvor forskning forstås som en teoretisk praksis, styret af en bestemt erkendelsesinteresse som reflekterer det der skal undersøges. Det er klart at vi her har at gøre med en klassisk over for en mere postmoderne opfattelse af fagdidaktik og af fagdidaktikkens opgave. Mens Gudem afgrænser fagdidaktikkens interesse til uddannelse og undervisning, sprænger Ongstad disse grænser i et forsøg på at indfange de pres på fagbegrebet som han mener at se.

Jeg har præsenteret de to tilgange her som perspektiver på det fagdidaktiske forskningsfelt der supplerer hinanden. Begge ser fagdidaktik som et kundskabsområde der har stor analyse- og forklaringskraft over for fag og faglig praksis. De kan tjene som illustrationer af spændvidden i fagdidaktikken lige nu.

## Den fagdidaktiske konstruktion

I et historisk perspektiv udspringer fagdidaktik som begreb og vidensområde af den kontinentaleuropæiske og skandinaviske uddannelsestradition, den såkaldte didaktiktradition (Westbury 2000). Det viser sig i at fagdidaktik er svært at oversætte til engelsk. Hverken fag eller didaktik har etablerede engelske oversættelser, og fagdidaktik som sammensætning heller ikke.

Den angloamerikanske curriculumtradition knytter sig til den pragmatiske tradition fra Dewey med dens praksis- og kompetenceorienterede synsvinkel på uddannelse. Det fagdidaktiske vidensområde modsvares delvist af begreber som curriculum studies, pedagogics, 'pedagogical content knowledge' (Shulmann 1986). Alle har dog lidt andre accentueringer. Det sidste kommer nærmest, men er mere praksisorienteret og psykologisk end det kontinentaleuropæiske fagdidaktikbegreb. 'Pedagogical content knowledge' henviser til læreres konkrete faglige professionskompetence.

Den kontinentaleuropæiske og skandinaviske fagdidaktik udspringer af en mere teoretisk og filosofisk tradition i uddannelsesforskningen, didaktik-som-dannelse-traditionen, med rødder i den tyske åndsvidenskabelige tradition. Her har man har været optaget af at udvikle generelle teorier om dannelse som et alment teoretisk vidensområde, løftet ud over praksis og lærerpersonlighed. Fagdidaktik blev forvaltet af lærere med uddannelse og autorisation til at udvikle, udvælge og formidle fagligt indhold så det har dannende karakter. I Danmark er den bedst kendte tyske didaktiker Wolfgang Klafki (jf. Klafki 2001).

Koblingen af fag og didaktik har historisk været forstået forskelligt og er fortsat omdiskuteret. I den danske fagdidaktiske tradition i læreruddannelsen var fagstudier og didaktik adskilte størrelser langt op i 60erne. Didaktik var noget alment der hører hjemme i pædagogikken. For den karakteristiske grundforståelse var almindidaktikkens område de overordnede spørgsmål om læring, undervisning, dannelse, mens fagdidaktikkens område var tilrettelæggelse af fagstoffet. Fagdidaktik var således ikke



nogen selvstændig disciplin, men knyttet til det enkelte fag eller fagområde.

## Udviklingstendenser i det fagdidaktiske vidensområde

Flere norske studier viser markante udviklingstendenser i fagdidaktik inden for de seneste tiår (Lorentzen et al.1998, Ongstad 2004, 2006).

- *Didaktisering af fagene indefra*, dvs. udvikling af didaktisk selvrefleksion i fagene med fokus på disses egenart. Med denne forbindes en voksende erkendelse af det forhold at man ikke kan undervise i det faglige indhold på en hvilken som helst måde, men at der er særlige måder at undervise og lære på i fagene. Fagdidaktisk forskning ses som nødvendig for at kvalificere refleksionen over fagets egenart. De store, overordnede didaktiske spørgsmål om undervisning, læring, vidensproduktion, dannelse mv. rejses *i faget og inde fra faget*:
- *Fremvækst af en akademisk, beskrivende fagdidaktik*, skilt ud fra det mere handlingsorienterede, normative niveau. Forskningen leverer mere overordnede refleksioner som praktikere derefter må oversætte til handling.
- *Udvikling af fagdidaktik som tværgående eller alment forskningsfelt*, dvs. af fagdidaktisk teori og forskning der hæver sig over det enkelte fags didaktik eller går på tværs af fag.

Som jeg vil vise i det følgende, er disse tendenser også synlige inden for dansk gymnasial fagdidaktik selv om det er med en vis tidsforskydning. Mange af de fagdidaktiske studier som er gennemført på det gymnasiale område, er således helt klart eksponenter for tendensen til didaktisering af fagene indefra. De går netop ind i det enkelte fag og studerer og diskuterer særlige fagdidaktiske aspekter i faget. Jeg kan nævne Aase Bitsch Ebbensgaards (2005) og min egen ph.d.-afhandling (Krogh 2003) som



eksempler, men der er flere. Hele udviklingen af forestillingen om naturvidenskabelig dannelse er også et eksempel på dette.

Spørger vi til graden af didaktisering af fagene i de gymnasiale uddannelser, får vi formentlig et mere ujævnt billede frem. Her må der skelnes mellem styredokumenter og praksis. Selv om det ikke er undersøgt systematisk, må det antages at gymnasierformen har ført til øget didaktisering af fagene i læreplaner og vejledninger. Der er endnu mindre forskningsmæssigt grundlag for at udtale sig om fagene på praksisniveau. Det er imidlertid min antagelse at fagdidaktik i vid udstrækning i gymnasielærerkredse forstås som *faglig formidling*. Forestillingen er at undervisning i et gymnasiefag er at formidle videnskabsfagligheden, og at formidling er noget eksternt i forhold til fagligheden. Denne forestilling spejler konstruktionen af gymnasielæreruddannelsen hvor en lang faglig uddannelse kobles med en kort pædagogisk professionsuddannelse.<sup>1</sup> Uddannelsesbaggrunden er synlig i gymnasielæreres professionsforståelse idet de traditionelt opfatter sig som fagprofessionelle og hermed identificerer sig mere med videnskabsfagligheden end med den overordnede didaktiske opgave. Sandsynligvis hænger fagforståelse sammen med professionsforståelse, og en tese kunne være at graden af didaktisering hænger sammen med graden af professionalisering i gymnasielæreres praksis.

Fremvækst af en akademisk, beskrivende fagdidaktik blev på det gymnasiale område i Danmark indvarslet med oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i 1998. Historien om DIG og om fusionen i 2006 til IFPR (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier) illustrerer netop bevægelsen fra det normative, handlingsorienterede hen mod det akademisk beskrivende niveau, dvs. en professionalisering af forskningen og hermed også en løsrivelse fra den tætte binding til praksis. Udviklingen i forskeruddannelsen kan ses som ét udtryk for denne bevægelse. De første mange stipendiater der uddannede sig til forskere gennem et ph.d.-forløb på DIG, var gymnasielærere, oftest med lang undervisningserfaring, hvis stipendier var finansieret af amterne. Blandt den gruppe af

ph.d.-stipendiater som inden for de sidste to år er blevet ansat på IFPR inden for det gymnasiepædagogiske forskningsfelt, har kun én af seks gymnasielærerbaggrund, mens de øvrige er unge forskere der ikke har en gymnasielærerkarriere bag sig. En væsentlig årsag til dette skift er at der er langt fra gymnasieundervisning til forskning. Det har vist sig at gymnasielæreransøgere i mange tilfælde har haft svært ved at dokumentere tilstrækkeligt forskerpotentiale i åben konkurrence med mere nyligt universitetsuddannede ansøgere der måske oven i købet har haft tilknytning til forskning efter deres uddannelse. Derudover er der andre forhold der kan spille ind på om gymnasielærere overhovedet søger forskerstipendier. Således vil en gymnasielærer med en vis anciennitet opleve et bastant lønspring ned til stipendielønnen.

Både de enkelte gymnasielærerforskere og instituttet har gennem DIG/IFPR's tiårige historie gennemgået en lære- og udviklingsproces. Det er således en veldokumenteret erfaring hos mange af os der er kommet til forskningen fra gymnasiet, at det er ganske krævende at flytte sig fra et praktisk udviklingsperspektiv til et undersøgende forskningsperspektiv. Flere har måttet opgive undervejs, og andre har taget noget længere tid end planlagt om at færdiggøre deres ph.d.

At løsrive sig fra det umiddelbare udviklingsperspektiv indebærer at fjerne sig fra skolens praksis, både i konkret og mental forstand, for at kunne nærme sig denne igen med undersøgende øjne og teoretisk informeret refleksion. Det kan i et sådant perspektiv næsten fortolkes symbolsk at det gamle DIG i 2006 blev indfusioneret i et større universitetsinstitut.

I relation til de gymnasiale uddannelser er Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik og de uddannede mastere eksponenter for fremvæksten af en akademisk, beskrivende fagdidaktik.

Målet med Masteruddannelsen er netop ikke *i sig selv* at uddanne bedre lærere. Målet er at uddanne gymnasielærere der kan løfte sig over den daglige handletvang og de daglige emotionelt ladede konflikter for at anlægge et teoretisk reflekteret perspektiv der åbner muligheder for andre handlinger.

Også den sidste af de tre ovennævnte udviklingstendenser, udvikling af fagdidaktik som tværgående eller alment forskningsfelt, er synlig i dansk fagdidaktisk forskning. I foråret 2006 blev det fagdidaktiske forskningsprogram etableret på IFPR, og forskningsprogrammets profil er i den forstand tværfaglig, at vi er optaget af at diskutere og udvikle teorier der hæver sig over det enkelte fags didaktik og går på tværs af fag. Vi har også flere forskningsprojekter der har dette som deres projekt. Jeg kan som eksempler nævne Lisbeth Wieses studier af de store skriftlige opgaver (2004) og Peter Hobels igangværende undersøgelse af Almen Studieforbereelse.

## Gymnasireformens projekt

Didaktisering og professionalisering kan som nævnt ses som to sider af samme sag. Reformens professionaliseringsprojekt har været beskrevet med mantraet »fra faglærer til gymnasielærer«.

Synsvinklen er organisatorisk, og det er indlysende at reformen indvarsler at nye og mere overordnede opgaver indgår i gymnasielærernes professionelle arbejde. Men jeg vil alligevel gøre opmærksomhed på mantraet, for jeg synes at det i sin *formulering* repræsenterer en fejlagtig dikotomisering. Gennem kompetencebeskrivelser og obligatorisk samspil lægger reformen op til en højere grad af fagdidaktisk refleksion og dermed til at didaktikken i højere grad bliver integreret med fagligheden. Gymnasielærere skal derfor efter min opfattelse på ingen måde holde op med at se sig som faglærere. Tværtimod består udvikling af fagdidaktisk refleksion netop i at søge ned i fagene og derigennem at kvalificere blikket ud over fagets grænser. Det vil jeg anse for at være en didaktiserings- og professionaliseringsproces.

Det centrale forskningsspørgsmål er om og i hvilket omfang der finder didaktisering sted, dvs. en stigende integration af fagdidaktisk refleksion og kommunikation i fagene. Aase Bitsch Ebbensgaard rejste på et tidspunkt en anden version af dette

spørgsmål: Kan man tænke sig at det omvendte sker? At lærerne ikke kan se den faglige ide i samspil, og at faglighed og didaktik glider fra hinanden sådan at samspil handler om didaktik, mens fagundervisningen handler om fag?

Da jeg på et af vores masterhold introducerede fagdidaktik som forskningsfelt, kom der følgende kommentar fra en masterstuderende:

*Vi taler da ikke om fagdidaktik på mit lærerværelse. Jeg har aldrig hørt ordet brugt.*

Man kan jo filosofere over hvad det betyder. Er det ordet eller fænomenet der ikke er en aktiv del af samtalen på lærerværelset? Man kan også vende spørgsmålet om og spørge hvad fagdidaktik kan bidrage med til skolers og kursers uddannelsesopgave. Det er det spørgsmål som konferencen og den foreliggende samling af artikler fra konferencen forhåbentlig bidrager med nogle relevante svar på.

## Noter

1. Efter en periode med et toårigt pædagogikum i stx og hf (2002-2009) vender de almengymnasiale uddannelser fra 2009 tilbage til den etårige korte pædagogikummodel i forbindelse med at der skal etableres et fælles pædagogikum for de almengymnasiale og de erhvervs gymnasiale uddannelser.

## Litteratur

- Applebee, A. (2008). Writing in the Secondary School: 25 years of Progress, or déjà vue all over again. Præsentation på *Writing Research Across Borders*, international konference, University of California Santa Barbara feb. 2008. Om »The National Study of Writing Instruction« se <http://www.albany.edu/aire/descriptions/nswi.html>
- Dolin, J. (2005). Afslutning. I Dolin J., Haue, H., Krogh, E. (red.): *Fag-*

- didaktik – mellem fag og didaktik. En konferencerapport. Gymnasiepædagogik* 55. 187-189.
- Doyle, M.B. (2007): Upubliceret sidefagssuppleringsopgave i dansk. Syddansk Universitet.
- Ebbensgaard, Aa. H.B. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.
- Fink, Hans (2004): Almen studieforberedelse og kravet til universiteterne. *Uddannelse* 8. 12-16.
- Gundem, Bjørg B. (2007): Pedagogikk – didaktikk – fagdidaktikk. Anstrengte eller fruktbare forhold? Upubliceret plenumforedrag 15. mai på konferansen *Fagdidaktikk mellom skole og lærerutdanning*. Oslo 14.-16. mai 2007
- Hobel, Peter (2008): *Almen studieforberedelse og innovativ kompetence*. Ph.d.-afhandling, work in progress.
- Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. (B. Christensen, overs.). Århus: Forlaget Klim. (Original 1996).
- Klette, K. (2004) (red.): *Fag i endring? Tidsbilder fra grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kristensen, Jens Erik (2004): Gymnasiereformens modernisering af almendannelsen. *Uddannelse* 8. 23-30.
- Krogh, Ellen (2003): *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Lange, L. (2007): Klart signal til en begejstringskultur. Interview i *Forskerforum* 206-207, september 2007. 13-14.
- Lorentzen, S., Å. Streitlien, A. Høstmark Tarrou, L. Aase (1998): *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forudsætninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressours*. Oslo: Fagbokforlaget. Landslaget for norskundervisning.
- Ongstad, Sigmund (2006): Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. In S. Ongstad (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland*. Oslo: Universitetsforlaget. 19-57.
- Shulmann, L.S. (1986): Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2 (Feb., 1986), 4-14
- Vygotsky, L.S. (1971): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag. (Original 1934).

- Westbury, I. (2000): Teaching as a Reflective Practice: What Might Didaktik Teach Curriculum. In I. Westbury, S. Hopmann, K. Riquarts (red.): *Teaching as a Reflective Practice. The German Didaktik Tradition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. 15-39.
- Wiese, L.B. (2004): *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.

## Masterpanel

# 1. Eksemplarisk realisering af gymnasiereformen på htx?

**Henriette Duch, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Teknisk Gymnasium Viby, Arhus Tekniske Skole**

Når jeg bliver bedt om at vurdere, om vi på htx realiserer gymnasieformen eksemplarisk, må det ske i den faglige og didaktiske optik, som jeg har kendskab til. Derfor bliver udgangspunktet for mit indlæg fagene dansk og samfundsfag, som jeg underviser i. Jeg vil tage afsæt i to konkrete forløb, hvor fagene indgår i et fagligt samspil. Tilsammen giver eksemplerne et overblik over de udfordringer, der didaktisk set er det nye med reform 2005. Det første eksempel er fra studieområdet del 2, det andet fra studieområdet del 1. Studieområdet del 1 ligger i grundforløbet, og i overskriftsform er kernestoffet arbejdsformer, informationssøgning, naturvidenskabelig metode, formidling, fysisk udfoldelse og sundhed, den sproglige dimension og studieteknikker. Studieområdet del 2 ligger i studieretningsforløbet, og kernestoffet er læringsteori og læreprocesser, arbejdsformer, informationssøgning, videnskabelige metoder, formidlingsteori og evalueringsteori og evalueringsværktøjer. Fagene indgår i princippet på samme måde i studieområdet som i AT i stx, selvom kravene er nogle andre til timetal mv.

På Teknisk Gymnasium Viby har vi på skoleplan fastlagte rammer for samspillet mellem fagene i studieområdet del 1 og 2. Det betyder, at fagene, timetal faget indgår med og placering i skoleåret er fastlagt for mindst et år af gangen. På årgangen vil også titlen på temaet typisk være fælles. Den faglige og didak-

tiske planlægning foregår i kollegialt samarbejde dels fælles på årgangen, dels klassespecifikt.

### **Eksempel 1: mini-studieretningsprojekt i studieområdet del 2**

På baggrund af erfaringerne fra første gennemløb med studieretningsprojektet vurderede nogle af årgangens lærere, at det kunne være hensigtsmæssigt at træne eleverne heri allerede på 2.htx. Fagene dansk, engelsk og matematik udarbejdede en opgave, som inden for temaet »by og arkitektur« tilgodeså de taksonomiske niveauer i et studieretningsprojekt og tydeligt integrerede det enkelte fags kernefaglighed.

I dansk var de faglige mål at anvende den faglige viden, som de i forvejen beherskede på et vist niveau. Målene var at formidle viden, at tilegne sig forskellige synspunkter på et område, at anlægge et historisk perspektiv på forskellige teksttyper og at arbejde på de bloomske kognitive taksonomiske niveauer analyse, fortolkning og perspektivering. Desuden var det også et mål, at eleverne arbejdede videre med læsestrategier i forhold til en fokuseret tekstlæsning inden for tematikken. Tekstmaterialet var et bredt udvalg historisk og genremæssigt: skønlitterære tekster, gamle og nye tekster, billeder og journalistiske genrer.

I studieområdet del 2 har det enkelte team omkring den konkrete klasse mulighed for at lægge nogle rammer for hvert forløb i de 2½ år, studieområdet løber. Det er en ledelsesbeslutning, at det enkelte team har ansvaret for at nå de indholdsmæssige mål. I 2.w har vi i teamet – for at sikre en progression – valgt at lade hvert mål fra bekendtgørelsen gå igen mindst to gange. Vi arbejder på at sikre, at der bliver skriftlige produkter, som dækker målene, for at give eleverne god mulighed for at sammensætte en portfolio til eksamen i studieområdet del 2, der opfylder bekendtgørelsens krav. Til dette forløb, »by og arkitektur«, skulle arbejdsformen være projektor organiseret, der skulle arbejdes med indlæringsmetoder, og udvalgte videnskabsteoretiske tankegange



skulle indgå. Projektarbejdsformen var enkel at honorere, da alle timer i de deltagende fag indgik i tidsrummet, hvor eleverne skulle arbejde individuelt med at besvare mini-studieretningsopgaven. Matematiklæreren påtog sig dog at sikre, at arbejdsformen også blev ekspliciteret undervejs, så elevernes teoretiske kendskab til arbejdsformen blev inddraget igen. Indlæringsmetoden og videnskabsteorien var sværere at dække på et fagligt forsvarligt niveau i projektet. Derfor påtog jeg mig at inddrage dette med udgangspunkt i teoretisk stof, som eleverne havde som lektie til en given lektion. Grundbogen, alle skolens klasser anvender, er *Gyldendals Studiebog*.

Det sidste målområde med temaet var at dække elementer fra læreplanen for studieretningsprojektet. Fokus for os i teamet omkring 2.w var, at eleverne skulle forstå opgaven i studieretningsprojektet, at de skulle opnå gode forudsætninger for at komme i gang i god tid og anvende vejledningmulighederne, når de kom på 3.htx, at de skulle forstå vigtigheden af at opfylde formalia i en akademisk opgave og endelig forstå de enkeltfaglige krav.

På 11 dansktimer, 10 engelsktimer og 13 matematiktimer var målet altså at dække kernefaglige områder, mål fra studieområdet del 2 og træne studieretningsprojektet.

## Htx før og efter reformen

Htx har fra før gymnasireformen stor erfaring med fagligt samspil. Profilmagene teknologi og teknikfag var også i de tidligere bekendtgørelser tværfaglige i deres indhold og eksamenskrav. I både dansk og samfundsfag var der krav om samarbejde med andre fag, og det har givet mig et vist fagligt indblik i andre fags traditioner som vidensfag. Jeg er desuden vant til at tænke på mine fag som redskabsfag i forhold til uddannelsens profil. Særlig samfundsfag har indgået i temaer med teknologi, og didaktisk har min undervisning i faget været tilrettelagt med henblik på at understøtte temaet og faglige krav i teknologi. Der har skullet skabes sammenhæng mellem fagene, og faget

har skullet kunne indgå meget konkret i forhold til teknologiske problemstillinger.

Jeg vil påstå, at htx som uddannelse, den enkelte skole som organisation, det enkelte fag i en didaktisk tradition, og vi alle som kolleger på htx bærer den erfaring med ind i gymnasiereformen, og at det giver et solidt fundament for reformintentionerne.

Det nye i gymnasiereformen på htx er, at reformen har nye overfaglige mål. Det er ikke mål, som alle er fremmede for uddannelsen, men nu er de ekspliciterede og præciserede fx arbejdet med studieteknikker, informationssøgning og arbejdsformer. Ud fra den optik vælger jeg at fortolke intentionerne med studieområdet del 1 og studieområdet del 2. Det nye og svære er kravene om et teoriniveau. Der står fx læringsteori, formidlingsteori, videnskabsteori og evalueringsteori i læreplanen for studieområdet del 2. Studieretningsprojektet er nyt og fornuftigt i forhold til at træne vores elever i akademisk skrivning. De har været rigtigt godt skolede i forhold til den projektorganiserede arbejdsform og tværfagligheden, men nok mindre skolede i forhold til en traditionel universitær arbejds- og formidlingsform.

Reformen skaber en helt ny faglighed i kraft af de nye fag. Den nyhed kaster et nyt lys ind over de traditionelle fag og stiller nye didaktiske krav. Udfordringen er lige nu at implementere nye faglige læreplaner i de kendte, gamle fag, samtidig med at de nye fags læreplaner skal fortolkes og integreres i de fagfaglige didaktiker.

## **Eksempel 2: Klima i forandring i studieområdet del 1**

På 1.htx har skolen en fælles progressionsplan i forhold til målene i studieområdet del 1. For hvert forløb, som der er tre af, er målene i forhold til fx arbejdsform, studieteknik, IT og evaluering specificerede. Den organisatoriske ramme er desuden, at forløbet med fagene teknologi, kommunikation og it, fysk og samfundsfag i uge 45-50 skal samarbejde om et aktuelt tema.

Valget faldt i 2007 på »klima i forandring«. Eleverne har på det tidspunkt en rimelig forståelse for særfagene, men ikke en sikker forståelse. Det er lettere at arbejde tværfagligt eller overfagligt, når eleverne kender særfagene og deres kernestof. Derfor er det vanskeligere at arbejde med en ny faglighed på 1.htx end på 2.htx. Desuden er det stadig svært for mange at forstå den gymnasiale kode.

Målene fra studieområdet del 1 var at anvende teori og metode fra forskellige fag på en virkelighedsnær problemstilling, at dokumentere og præsentere et projektforsøg, at anvende projektarbejdsformen på et grundlæggende niveau og endelig at redegøre for sammenhænge mellem den teknologiske udvikling og samfundsudviklingen.

For samfundsfag er det her naturligt at vinge målene om at undersøge samspillet mellem teknologisk forandringer og samfundsmæssige forandringer på gruppe- og individ af, sammen med målet om at gennemføre en mindre empirisk undersøgelse. Det betyder i praksis, at eleverne skal have en vis faglig viden inden for sociologi. Desuden skal de gennemføre en spørgeskemaundersøgelse, forstå metoden og kunne bearbejde og formidle data.

Her i tredje gennemløb er målene blevet tydeligere for mig, og jeg tør fagligt skære tættere ind til benet i kernefagligheden. Det kunne hævdes, at det er at sælge ud af fagligheden at acceptere, at der ikke længere kan nås det samme som før reformen, men det er en forenkling af et komplekst problem.

Reform 2005 har ikke læreplaner som i detaljer beskriver, hvorledes målene skal gennemføres i den praktiske undervisning, som det ville have været i en curriculum-tradition. Alligevel tvinger reformen undervisningen ind i en skarp opfattelse af kernefaglighed for at kunne opfylde reformintentionerne. Det kan på den ene side kaldes en reduktion. På den anden side tilføjer reformen faget samfundsfag en mere central placering, end det har haft før, da dannelse, og det at blive aktiv samfundsborger er blevet indskrevet i formålet med htx-uddannelsen, så faget samfundsfag er styrket.

## Den største faglige og didaktiske udfordring

Fag og didaktik er med gymnasireformen sat ind i et helt nyt lys i kraft af de nye fag studieområdet del 1 og studieområdet del 2. For både at nå de kernefaglige mål, implementere nye læreplaner og integrere nye overfaglige mål i et samspil med andre fag og deres kernefaglighed, så bliver det helt centralt at kunne vælge mål ud. At kende sit fags tradition som vidensfag og kende sit fag som gymnasialt fag er en endnu vigtigere ballast end før reformen.

Som underviser skal jeg i samspillet i en fælles forberedelse med kolleger udvælge mål, som tilgodeser både traditionelle vidensfag og nye reformfag. Det transformerer den fagdidaktiske tilrettelæggelse til noget nyt.

Samtidig skal jeg som underviser kunne klargøre de kernefaglige elementer for eleverne, så de i den nye faglighed stadig bygger videre på enkeltfagligheden.

Og så skal målene for af den enkelte elevs faglige og studiemæssige kompetencer være så tydelige, at evalueringerne står klare, så der kan sættes nye mål.

Den nye faglighed er derfor spritnyt, men den bygger videre på uddannelsens tradition og klare profil. Vi skal som undervisere være endnu bedre didaktikere end før, vi skal være endnu bedre til at sætte mål, og vi er nødt til at arbejde meget med evalueringer både af undervisningen og af eleverne. Det bliver forudsætningen for en eksemplarisk realisering.

Som uddannelse er vi ikke ved den eksemplariske realisering endnu. Mit bud er, at vi er halvvejs. Den sidste del af vejen bliver meget hård, for alle, både lærere og ledelse skal kunne udfolde alle tankerne bag reformen. Det er Klafki, Piaget, Kolb, socialkonstruktivisme, kompetencebegrebet, progression, taksonomier, formativ evaluering og hele bagagen fra teoretisk pædagogikum, som skal i spil i praksis, for at den nødvendige refleksion, på hvad Dale vil kalde K3-niveau, kan bære organisationen den sidste del af vejen.

## 2. Den nye faglighed oplevet i det almene gymnasium

**Kirsten Hjemsted, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Greve Gymnasium**

På mange gymnasier havde man i årene op til gymnasireformen udført forskellige forsøg med fagsamarbejde og projekter på tværs af fagene både på det formelle og uformelle plan. Så selv om traditionen for forandringer ikke var så stor her som på fx htx, var mange godt forberedt, da reformen trådte i kraft.

Med reformen er det formelle samarbejder, der dominerer, med tværfaglige og -fakultære forløb i fagene almen studieforberedelse, AT, almen sprogforståelse, AP, og det naturvidenskabelige grundforløb, NV. Samtidig bliver eleverne prøvet i deres evne til at se og benytte både sammenhænge og forskelle mellem fagene i bl.a. studieretningsopgaven, studieretningsprojektet og den afsluttende AT-eksamen.

Betydningen af dette nye indhold er dels en åbning af fagene mod dets grænseområder, hvor samarbejdet med andre fag bliver givtigt, dels en øget bevidsthed og måske uenighed i fagene om, hvad der skal holdes fast i, for at et samarbejde med andre fag kan give god mening og øget indsigt.

Mulighederne for samarbejde med andre fag er også øget gennem mere fleksible fagbilag med mindre kernestof og mere supplerende stof. Ind i mellem lægger elevernes mulighed for at ændre valg af studieretning dog store bindinger på indholdet i de enkelte fag i grundforløbet. Det bliver ligeledes interessant at se, i hvor høj grad elevernes nyerhvervede tværfaglige kompetencer afspejler sig ved eksamen i de enkelte fag, der stadig er ret traditionel.

Fagenes rolle i et tværfagligt samarbejde kan også være meget forskellig afhængig af projektet. Nogle gange har et fag en fremtrædende plads med mulighed for kernefagligt indhold og god sammenhæng til resten af fagets pensum, andre gange er det måske mere perifert repræsenteret eller optræder i en hjælperolle. Jeg tror, vi med tiden vil finde en balance, hvor lærerne er tilfreds med dette, når man i fagene jævnlige oplever begge dele.

Med mine fag, fysik og matematik, havde jeg netop denne oplevelse i januar 08 i følgende to samarbejder:

#### Case 1

- AT i 1.g uge 7
- Fag: Ma, MU, fy
- Emne: Toneskalaer
- Produkt: Fremførelse af en sang på afstemte flasker samt en skriftlig opgave, hvori der redegøres for matematikken og for hvordan flaskerne blev stemt.

#### Case 2

- AT i 2.g uge 7
- Fag: Hi og MA
- Emne: Differential- og integralregningens historie – udviklingen inden for matematik i 1600-tallet.
- Produkt: Synopsis og mundtlig fremlæggelse.

I forløbet i 1.g oplevede jeg at fysik var faget, der fik emnet til at hænge godt sammen ved at have den eksperimentelle tilgang, samtidig med at vi inden forløbet i den almindelige undervisning havde arbejdet med den grundlæggende teori i fysik.

I 2.g forløbet fik matematik lov til at vælge et emne, der passede godt ind i sammenhængen med den øvrige matematikundervisning samtidig med, at historie fik sine faglige ønsker opfyldt og produktet lå fast. Ind i mellem kan synopsis som produkt være vanskelig at arbejde med i matematik, men jeg tror, vi også indenfor dette område bliver bedre rustet, efterhånden som vi ser og afprøver forskellige muligheder.

Tilbage står efter disse forløb og en del andre en optimisme og tro på, at vi med stadig flere erfaringer og forhåbentlig nye udbud af undervisningsmateriale til projekter på tværs af fag og fakulteter vil opnå stor glæde og interesse for de nye samarbejder hos både elever og lærere og at disse afspejles ved eksamen.





### 3. Realisering af ny faglighed på Vejle Handelsskole – et konkret praktisk eksempel med udgangs- punkt i studieretningen Kommunikation

**Mona Langerhus, gymnasielektor, master i  
gymnasiepædagogik, Vejle Handelsskole**

Jeg har ved konferencen præsenteret et praktisk eksempel på, hvordan vi på Vejle Handelsskole arbejder med flerfaglighed med henblik på at demonstrere hvorledes flerfaglighed kan føre til realisering af flerfaglige og særfaglige mål, således som det er formuleret i bekendtgørelserne. Min præsentation vil tage afsæt i min funktion som afsætningsunderviser, og jeg vil derfor ikke komme ind på, hvorledes projektet lever op til de øvrige fags formål og faglige mål.

Fra mit perspektiv, som underviser i afsætning, oplever jeg, at undervisningen på hhx efter gymnasireformen udvikler sig mod at blive mere gymnasial og mindre professionsorienteret, med mere opmærksomhed på kompetencer. Vi havde allerede inden reformen en vis erfaring med tværfaglighed i form af faget erhvervs-case, men reformen har ført til *mere* tværfaglighed og øget anvendelse af induktive undervisningsformer og projekter.

Inden præsentationen af det konkrete eksempel vil jeg kort redegøre for gymnasireformens betydning for didaktikken på hhx, med særlig fokus på afsætning. Jeg ønsker hermed at vise hvori den nye faglighed består. Med det konkrete eksempel ønsker jeg efterfølgende at illustrere, hvordan vi på hhx på Vejle Handelsskole forsøger at realisere den nye faglighed. Ved min præsentation på konferencen præsenterede jeg selve projektet først, men ved en skriftlig præsentation finder jeg det mere hensigtsmæssigt at præsentere den nye faglighed først.

## Ny faglighed

Ved planlægning af undervisningen i afsætning før gymnasie-reformen, behøvede den enkelte underviser ikke tage nærmere stilling til alle tre didaktiske spørgsmål:

- *Hvad* skal læres? (stofudvælgelse)
- *Hvorfor* skal det læres? (begrundelse)
- *Hvordan* skal det læres? (metodik).

Underviserens fokus var på de metodiske spørgsmål, og argumentationen for induktive arbejdsformer og projektarbejde var primært pædagogiske – ofte med henblik på at motivere eleverne. Det faglige indhold var i høj grad styret af lærebøgerne, og underviseren behøvede ikke at tage stilling til didaktikkens hvorfor. Begrundelsen for undervisningens indhold kunne henføres til pensum eller lærebogen, som nøje fulgte pensum. På denne måde var faget og dets faglighed i vid udstrækning karakteriseret ved dets pensum.

Med gymnasiereformen er en sådan forveksling af faglighed og pensumbekendelse forsøgt ændret. Pensum er afløst af faglige mål relateret til en række stofområder uden angivelser af konkrete modeller og teorier som skal behandles. Dette betyder at den enkelte underviser er nødt til at tage stilling til alle tre didaktiske spørgsmål.

Begrundelsen for tværfaglighed er heller ikke længere alene baseret på pædagogiske argumenter, om end sådanne argumenter stadig er yderst relevante. Det er et krav for at leve op til hhx uddannelsens formål og formålet med afsætningsundervisningen i henhold til hhx-bekendtgørelsen kapitel 1 §§ 1-2 samt bilag 8+9.

I hhx-bekendtgørelsen kapitel 1 §§ 1-2 kan man læse følgende om uddannelsens formål:

- Formålet med uddannelsen er at forberede eleverne til en videregående uddannelse, herunder at de tilegner sig almendannelse, viden og kompetencer gennem uddan-

nelsens kombination af faglig bredde og dybde og gennem samspillet mellem fagene.

- Eleverne skal udvikle faglig indsigt og studiekompetence.
- Eleverne skal lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner samt deres kritiske sans.
- Hhx-uddannelsen gennemføres med vægt på erhvervsrelaterede perspektiver. Uddannelsen skal udvikle elevernes evne til faglig fordybelse og deres forståelse af teoretisk viden som redskab for analyse af virkelighedsnære forhold.

Formålet for afsætningsfaget er beskrevet i hhx-bekendtgørelsen, bilag 8 og 9:

- Formålet med undervisningen er at fremme elevernes evne til at arbejde selvstændigt og helhedsorienteret med afsætningsøkonomiske problemstillinger.
- Eleverne skal gennem arbejde med virksomheders nationale og internationale udvikling styrke evnen til at analysere, vurdere og formidle afsætningsøkonomiske problemstillinger samt udvikle forståelse for det europæiske og globale perspektiv.
- Det er endvidere formålet, at elevernes evne til at indsamle og analysere relevante informationer med henblik på at skabe et beslutningsgrundlag fremmes.
- Endelig skal eleverne opbygge evnen til at arbejde med grundlæggende afsætningsøkonomiske problemstillinger gennem anvendelse af afsætningsøkonomisk teori med inddragelse af informationsteknologiske værktøjer.

## Projektet

Det beskrevne projekt er gennemført over 4 uger i en hh1-klasse i 2007. Tidsmæssigt var projektet placeret i slutningen af skole-

året, og det var det første af flere *store* flerfaglige projekter som eleverne udsættes for. Forud for projekter havde eleverne gennemført flere tværfaglige forløb af kortere varighed. De var således ikke uvant med tværfaglighed, omend de tidligere projekter havde involveret fag, som af eleverne opleves som beslægtede, fx engelsk og tysk. I nærværende projekt skulle eleverne arbejde med en konkret virksomhed i et flerfagligt perspektiv, for at give eleverne en oplevelse af hvordan flere fag kan støtte hinanden i løsningen af én opgave, selv om eleverne ikke umiddelbart ser en sammenhæng mellem de pågældende fag. Dette kan være særlig vigtigt i en klasse, hvor der er fokus på IT, som det er tilfældet på kommunikationslinjen, hvor IT dels er studieretningsfag på A-niveau, dels er en integreret del af undervisningen i næsten alle fag. De elever der har valgt denne linje må formodes at være mere fascineret af teknologien og dens muligheder end en gennemsnits hhx-elev, og det vil derfor være væsentligt at give dem oplevelsen af, hvorledes gode IT-løsninger kan kræve andre færdigheder og kompetencer end dem der opøves i faget IT.

Projektets hovedprodukt var en hjemmeside, der skulle markedsføre en virksomhed på Internettet.

Udarbejdelse af en hjemmeside er i sig selv en tværfaglig opgave, som kræver viden fra de andre fagområder. Projektet bygger således på en kompetencetænkning, idet eleverne ikke alene ved hjælp af de teknologiske færdigheder, de har oparbejdet i IT undervisningen, kan løse den stillede opgave tilfredsstillende. De må nødvendigvis inddrage viden fra andre fag.

Projektet er gennemført i samarbejde med et hotel i Vejle. Projektperioden startede med et besøg på hotellet. Eleverne havde på forhånd fået udleveret opgaveformuleringen, så de kunne stille uddybende spørgsmål til hotellets ejer. De havde ligeledes mulighed for løbende at kontakte hotellet.

I projektperioden har der været tale om blended learning, med en kombination af e-learning, gruppediskussioner og sparring i diskussionsfora på skolens studieportal, samt lærerstyret undervisning og traditionel vejledning. Hensigten med blended learning var at kombinere forskellige metoder, således indlærin-

gen blev optimeret. Denne arbejdsmetode er desuden et særligt kendetegn for kommunikationslinjen.

## **Involverede fag**

Projektet involverede fem fag på følgende måde:

### *IT*

Der skulle produceres en hjemmeside i programmet Frontpage, der kunne markedsføre hotellet på Internettet. Der skulle være tale om en forholdsvis simpel hjemmeside, idet det var et IT-fagligt mål, at blive fortrolig med anvendelse af Frontpage som webeditor.

Det var et krav, at der blev arbejdet seriøst med målgruppebeskrivelse, storyboards, navigationsstruktur og layout samt indhold – ligesom videospot på ca. ét minut skulle integreres.

### *Engelsk og tysk*

Der skulle produceres undersider til hjemmesiden med information om hotellet på engelsk og tysk. Denne information skulle være en delmængde af den dansksprogede information, men skulle være så fyldestgørende at en engelsk- eller tysk-talende potentiel kunde ville føle sig godt informeret om hotellets relevante produkter.

### *Afsætning*

Udarbejdelsen af hjemmesiden stillede krav til elevernes viden om virksomhedens strategi – i særdeleshed viden om virksomhedens idé, mål og konkurrencestrategi, virksomhedens målgruppe samt markedskommunikation.

Der skulle endvidere udarbejdes en brancheanalyse og en konkurrentanalyse for hotellet, hvilket forudsatte viden om informationsindsamling og -analyse. Analyseresultaterne indgik som relevant input til elevernes stillingtagen til hvordan hotellet skulle markedsføre sig på internettet.

Resultatet af disse analyser skulle endvidere præsenteres ved en særskilt gruppefremlæggelse.

### *Matematik*

Der skulle laves optimeringsopgaver med relation til hotellet. Løsningen på disse opgaver præsenteredes separat for matematiklæreren. Matematik indgik ikke direkte i det tværfaglige samarbejde, men fungerede som et selvstændigt sideløbende projektarbejde.

## **Evaluering af projektet**

Ud over de særskilte fremlæggelser for faglærerne i matematik og afsætning, skulle eleverne fremlægge den færdige hjemmeside. Der blev her stillet høje krav til deres argumentation for hjemmesidens layout. Så vidt det var muligt deltog flere lærere i denne evaluering. De lærere der ikke kunne deltage i evalueringen havde ligeledes mulighed for at se og kommentere hjemmesiden. Evalueringen af det færdige produkt var med andre ord også flerfagligt.

I forbindelse med projektarbejdet har eleverne skullet udarbejde refleksionsnotater, hvor de reflekterer over gruppearbejdet samt egen læring.

## **Vurdering**

Ud fra en vurdering af elevernes resultater, deres refleksioner, deres afsluttende evaluering af forløbet, samt de observationer vi som undervisere har gjort undervejs, vurderede vi projektet som en faglig succes, og dermed en god måde at realisere den ny faglighed, som den er beskrevet i uddannelsens dokumenter.

Fra mit perspektiv som afsætningslærer vil jeg endvidere påstå, at eleverne som følge af flerfagligheden og arbejdsformen har arbejdet mod målopfyldelse i afsætningsfaget på et højere niveau,

end det ville have været muligt at realisere gennem enkeltfaglige forløb i en hh1-klasse.

Set ud fra Biggs og Collins' SOLO-taksonomi (Structure of the Observed Learning Outcome)<sup>1</sup>, som der tages udgangspunkt i i opgaveformuleringen til den skriftlige eksamen, har eleverne således bevæget sig på det udvidede abstrakte niveau. Med det gennemførte projekt skulle eleverne behandle en kompleks problemstilling, nemlig udarbejdelsen af en hjemmeside med henblik på markedsføring af et hotel på internettet, med anvendelse af teori fra afsætning. En vellykket præstation er således udtryk for, at eleven har kunnet forholde sig reflekterende og vurderende til afsætningsøkonomiske problemstillinger som fx sammenhængen mellem virksomhedens konkurrencestrategi og virksomhedens måde at kommunikere til en målgruppe på internettet. Ved et enkeltfagligt projekt i en hh1-klasse, med inddragelse af de samme stofområder fra afsætning, som der indgik i projektet, ville elevens udfoldelse sandsynligvis have været begrænset til det forklarende og analyserende niveau. Eleven ville sandsynligvis have behandlet en kendt kompleks problemstilling med anvendelse af data og teori fra afsætning i en ny kontekst, hvorved eleven have befundet sig på det relationelle niveau.

Det er anden gang vi har gennemført det beskrevne projektforløb. Projektet er løbende blevet ændret og er under fortsat udvikling.

Projektet startede oprindeligt som en idé om at sprogfagene skulle samarbejde med IT om at lave en hjemmeside. Efterhånden udviklede idéen sig til at inddrage flere fag. Ved den kommende 3.gentagelse af projektet vil faget dansk ligeledes være involveret, og yderligere fag som fx virksomhedsøkonomi kunne også komme på tale.

Der har ikke været noget krav om at teamets undervisere *skulle* deltage i projektarbejdet. Det har været op til den enkelte faglærer at beslutte, om vedkommende ville deltage. Denne frivillighed er nødvendig, da elevernes udbytte af projektarbejdet selvfølgelig også afhænger af underviserens engagement. Kan underviseren

ikke se en faglig gevinst ved at deltage, er det således formålsløst at være en del af projektet.

Hotellet har været et fast udgangspunkt for projektarbejdet, men indholdet af projektet er løbende blevet ændret. Strukturen med blended learning ligger dog fast, ligesom slutproduktet med en hjemmeside også ligger fast. Det er således forskelligt hvorledes afsætningsfaget har bidraget med en særskilt del. Det har været afhængigt af, hvilke stofområder der har været lagt særlig vægt på i den konkrete klasse. Ved en kommende gentagelse af projektet vil eleverne eksempelvis skulle aflevere en skriftlig rapport med en strategisk analyse af hotellet.

Der er udarbejdet en skabelon for projektet, hvilket gør det enkelt at gentage projektet med eller uden ændringer. Alle dokumenter i relation til projektet er placeret på et fællesområde på skolens studieportal. Som følge af denne vidensdeling kan også nye lærere deltage uden større besvær.

Det beskrevne projekt kan også uden videre anvendes som skabelon for andre projekter, hvor virksomheden blot udskiftes. Hvis man gennemfører projektet på hh3 i stedet for hh1, kan man også vælge at inddrage design, som er studieretningsfag på c-niveau, eller markedskommunikation som er valgfag.

Efterfølgende projekter kan ligeledes opbygges efter samme grundlæggende idé: ét problem løses ved hjælp af flere fag. Et fagligt projekt med henblik på at markedsføre et konkret produkt til et eksportmarked kunne fx involvere fagene international økonomi, afsætning samt tysk eller engelsk.

Tilrettelæggelse af flerfaglige forløb er en kreativ proces, og det er næsten kun fantasien der sætter grænser. Men som faglærere skal vi vænne os til tanken om at eleverne kan realisere særfaglige mål gennem flerfaglighed. Tværfaglighed er ikke længere reduceret til noget »ekstra« ud over den egentlige undervisning i det enkelte fag. Tværfaglighed er en del af den egentlige undervisning i ens fag.

## Note

1. <http://www.learningandteaching.info/learning/solo.htm>



## 4. Udfordringer til særfagligheden i kultur- og samfundsfaggruppen

**Lene Madsen, gymnasielæktor, master i gymnasiepædagogik, VUC Århus**

Kultur- og samfundsfaggruppen – også kaldet KS – er sammen med naturvidenskabelig faggruppe (NF) den største nyskabelse på hf. Man kunne fristes til at opgradere dette udsagn til at disse to former for fagsamspil udgør den største fagdidaktiske revolution i gymnasireformen. At revolutionen er gået ret upåagtet hen i forhold til stx' nye slagskib AT, vidner blot om hf's status som en mindre prestigefyldt uddannelse!

Jeg har som religionslærer undervist i faggruppen på VUC Århus i 3 år – hvilket er den primære baggrund for disse subjektive refleksioner om de nye former for faglighed, som fordres i KS. VUC er som enkeltfagssystem særfaglighedens højborg, hvor fagsamspil tidligere har været nærmest umuligt at realisere da der ikke var sammenfald mellem gruppen af kursister på de forskellige enkeltfagshold. Dette har naturligvis ikke gjort KS, som er et helt formaliseret samarbejde mellem historie, religion og samfundsfag, til en mindre revolutionær nyskabelse. Særlige forhold omkring tilrettelæggelsen af KS gør sig gældende indenfor VUC-systemet i forhold til det toårige hf:

- VUC kan vælge mellem at tilrettelægge faggruppens tre fag – historie, religion, samfundsfag – som enkeltfag eller som faggruppe. På VUC Århus har vi valgt at udbyde lidt under halvdelen af fagene som KS. Men ganske i tråd med EVA-rapportens<sup>1</sup> konklusion om polarisering i landets

lærerkollegier i holdningen til KS, er der heller ikke konsensus på VUC Århus omkring prioriteringen mellem de to tilrettelæggelser.

- VUC kan tilrettelægge fagpakken over et år, hvor normen i det toårige hf er to år. Dette betyder at faggruppens små fag, religion og samfundsfag hver med kun tre ugentlige lektioner mod histories 6, bliver mere synlige i samarbejdet end hvis de få timer skulle spredes ud over to år. Det giver mulighed for et langt mere intensivt samarbejde over det ene år, hvilket også kan aflæses i at alle tre fag på VUC Århus er stort set lige meget i spil i alle de fælles temaer der arbejdes med. Den etårige tilrettelæggelse indebærer desuden at vi allerede nu har tre gennemløb bag os, mod to i det toårige hf.

Evarapporten konkluderer efter første gennemløb i hf at karaktergennemsnittet for faggruppen ser fornuftigt ud: 6.3 på VUC mod 5.8 på hf. På VUC Århus lå karaktererne for eksamen i 2007 en anelse lavere i fagpakkerne end gennemsnittet for de tre fag afsluttet som enkeltfag. Dette kan dog skyldes at mange kursister har eksamen i fagpakken som deres første regulære mundtlige eksamen. Det er min erfaring at vores kursister generelt trives godt med fagsamarbejdet – hvilket også afspejles i, at KS-pakker både i og udenfor klasser er så efterspurgt at dublering sidste år var nødvendig.

Særlige karakteristika for KS:

- En faggruppe der udgøres af tre selvstændige fag: historie / religion / samfundsfag.
- Fælles mål, bl.a.: *anvende og kombinere viden og metoder fra faggruppen til at opnå indsigt i historiske, samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge med forståelse af det enkelte fags særpræg.*
- Fællesfagligt indhold: emner indenfor / på tværs af følgende seks områder: *globalisering og kulturmødet, områdestudium, identitetsdannelse i det traditionelle, moderne og senmoderne samfund, værdier og livsformer, religiøse og politiske brud i dansk og europæisk perspektiv, det gode samfund.*

- De fællesfaglige emner behandles ud fra de tre fags kernestofområder. Ingen særfaglige mål.
- Faggruppen afsluttes med en fælles synopsiseksamen med enten 3 eller 24 timers individuel/ gruppeforberedelse med ukendt bilagsmateriale og 45 min. individuel eksamination med udgangspunkt i synopsen

KS er altså én faggruppe der udgøres af tre distinkte fag – og denne dichotomi er kilden til en standende konflikt: hvordan skal det særfaglige prioriteres i forhold til det fællesfaglige? Der er tale om tre forskellige kernestofområder, varetaget af tre specialister og placeret på hvert sit sted i skemaet – som skal samarbejde om fælles mål, fællesfagligt indhold (se ovenfor) og én fælles eksamen, hvor kursisterne på baggrund af ukendt materiale skal udarbejde og fremlægge en flerfaglig problemorienteret synopsis. De tre fag har således intet selvstændigt liv uden for faggruppen: ingen særfaglige mål, ingen særfaglig eksamen – og fagenes kernestof i form af teorier, begreber, eksempler etc. er nu »reduceret« til det forråds-kammer, kursisterne skal tilegne sig, så de kan anvende det til at belyse de fællesfaglige temaer. De tre fag har dermed komplet ændret status fra autonome enheder – mål i sig selv – til råstofleverandører til en trefaglig problemanalyse, altså en relativisering af særfagligheden. KS fordrer dermed et permanent og dybt forpligtende samarbejde med store konsekvenser for de tre fags status sammenlignet med AT i stx, der slet ikke i samme grad udfordrer særfagligheden.

*KS skal særfagene navigere i forskellige faglige rum*

Den første store didaktiske udfordring til KS-gruppens lærere er derfor: Hvordan kan vi både sikre et særfagligt niveau, bevare en forbindelse til den særfaglige tradition – samtidig med at fagenes succes skal måles på om de kan levere de nødvendige redskaber til håndtering af samfundsmæssige og kulturelle problemstillinger? Fagene skal således kunne navigere i og prioritere mellem forskellige faglige rum som i større eller mindre grad udfordrer særfaglighedens tidligere monopol på faglighed:

*Flerfaglighed (multidisciplinarity)<sup>2</sup> – samspil på særfaglighedens præmisser*

Flerfaglighed er den mindst ambitiøse form for fagligt samspil: fagene fungerer parallelt – man kan tale om et additivt samarbejde helt på særfaglighedens præmisser og dybest set uden udveksling mellem fagene. Gevinsten for lærerne er at man kan forvalte sin faglighed næsten som man plejer. Prisen er at fagene ikke er designet til at belyse samme sag og derfor bliver svære at få i spil for kursisterne, og lærerne sidder frustrerede tilbage med fornemmelsen af at samarbejdet kun foregår i periferien af deres fag.

*Tværfaglighed (interdisciplinarity)*

Der er tale om tværfaglighed når flere selvstændige fag mødes i analysen af et givet sagsforhold – og når dette møde med andre fag resulterer i ny viden i form af at fagene bliver opmærksomme på egne grænser og eventuelt flytter disse grænser. I et tværfagligt samarbejde er  $1+1+1 = 4$ . Tværfaglighed forudsætter altså at man så at sige krydser klinger i analysen af samme emne. Selvom der i læreplanen for KS ikke tales om tværfaglighed (udtrykket kom vist i politisk unåde, da Fogh-regeringen trådte til), men kun om flerfaglighed, er tværfaglighedens rum for mig at se det rum som fagene skal designes til at kunne begå sig i – fordi tværfaglighedens rum både lægger op til et egentlig samarbejde om sagen – samtidig med der er fokus på de enkelte fag og deres grænser. Men den tværfaglige tilgang kræver mere tid til fælles tilrettelæggelse, at fagene tilpasses emnet i langt højere grad – og at der er mulighed for at lærerne kan være til stede samtidig i undervisningen således at bevidstheden om fagenes grænser, ligheder og forskelle kan opstå.

*Fællesfaglighed*

I faggruppen kan man imidlertid ikke nøjes med tværfagligheden, eftersom der er tale om et helt fast organiseret, permanent fagsamarbejde med fælles eksamen. Fagene arbejder i form af de fælles problemstillinger indenfor et fælles genstandsområde – og

derfor er det nødvendigt at der udarbejdes en områdedidaktik<sup>3</sup> i form af en fælles didaktisk platform for hele det fagområde som fagene tilsammen belyser. En områdedidaktik kan afgrænse genstandsområdet, præcisere fælles begreber og metoder – og tydeliggøre forskellene imellem fagenes tilgange. Afgørende er at områdedidaktikken er i dialog med de tre fags faglige traditioner. Der er behov for at udvikle en ny, fælles faglighed for området – og ikke et nyt fællesfag der ikke er forankret i et universitært vidensområde.

### *Overfaglighed*

Projektarbejdet, den problemorienterede tilgang og synopsis-udarbejdelsen er i læreplanen udnævnt til den arbejdsform, hvori fagene kommer i spil. Det er derfor uomgængeligt at prioritere tid fra særfaglig undervisning til opbygning og træning af overfaglige/formelle kompetencer hos kursisterne: at formulere problemstillinger, at stille spørgsmål på forskellige taksonomiske niveauer, at argumentere, at dokumentere, at konkludere, at formidle. Dette faglige rum skal også synliggøres under eksaminationen, således at man ikke kun eksaminerer i fællesfagligt og særfagligt stof, men også har selve synopsens opbygning i fokus.

Sammenfattende kan man altså sige at den traditionelle særfaglighed udfordres til både at kunne indgå i tværfagligt samarbejde (hvilket forudsætter metarefleksion fra lærernes side omkring fagenes forskellighed), til at kunne indordne sig under en fælles-faglig platform – og til at opprioritere mere formelle kompetencer i form af en overfaglighed.

Den svære proces som det er at flytte fokus fra det særfaglige til det fælles-faglige, kommer til udtryk i denne spontane udmelding fra en kollega et halvt år inde i første KS-forløb:

*Ved første fælles tema om vestlige værdier var jeg ret bekymret for om jeg fik samfundsfag tilstrækkelig repræsenteret. Her ved det nye tema om kulturmøde har jeg gjort det anderledes. Jeg har*

*bare tænkt: hvad er det mest oplagte samfundsfag kan bidrage med for at belyse temaet? Og det opleves faktisk meget lettere.*

Citatet udtrykker et fokusskifte fra at have samfundsfag, altså særfaget, som mål og dermed opfatte de andre fag som en slags konkurrenter (hvem sætter størst aftryk på emnet) – til at have sagen, det fælles-faglige emne som mål, og særfaget som bidragsyder i samarbejde med andre fag. Min fornemmelse er at denne svære proces er i fuld gang, men også at den er langt, langt vanskeligere end først antaget. Det kræver faktisk tid, ressourcer og villighed til aflæring at skulle omdefinere sit fag i den grad som KS lægger op til – derfor er der nok også en tendens til at nyuddannede lærere ofte har lettere ved at lade deres fag byde ind på faggruppens præmisser.

## Hvordan ændrer fagsamspillet fagene?

For at konkretisere hvordan man i faggruppen kan arbejde med en aktuel og relevant problemstilling, har jeg valgt at præsentere et ud af fem fælles forløb i en KS-pakke: *Islam i Danmark – ideologier og fjendebilleder*. I forløbet sættes det danske kulturmøde med islam ind i en historisk kontekst hvor der er fokuseret på ideologier og fjendebilleder. Fokuspunkter i de tre fag er:

### **Samfundsfag:**

Ideologier, politiske partier, nypolitik, populisme  
Minoritet og majoritet i DK  
Identitetsdannelse blandt minoritetsunge.

### **Historie:**

Forskellige typer af fjendebilleder / legitimeringer af fjendebilleder i:  
Mellemløbet / nazisme i Tyskland  
Kold krig 1945-1949

Opbrud / sammenbrud i østblokken  
Danmark i forhold til indvandrere og flygtninge.

**Religion:**

Islams opståen, kilder, dogmer, ritualer, sharia,  
At være praktiserende muslim i Danmark  
Forskellige islamiske gruppers holdninger til vesten, demokrati og sekularisering.

De tre fag fremstår genkendelige – og alligevel er stofområderne prioriteret og designet så de tilsammen belyser forskellige samfundsmæssige, historiske og religiøse aspekter af kulturmødet. For mig at se er det en stor fordel for et lille fag som fx religion at man i KS kan trække på en faglig platform udspændt af samfundsfag og historie, en platform som muliggør at religionernes rolle i komplicerede konflikter – som fx Mellemøstkonflikten – kan belyses indenfor den tildelte tidsramme. Vi har som noget nyt på VUC Århus i flere KS-pakker gennemført et områdestudium i det moderne Kina. Også her gælder at det ville være fuldstændig umuligt at forstå religioners status og funktion i Kina, hvis ikke man kunne trække på den viden om Kinas nyere historie og samfundsmæssige forhold som de to andre fag bidrager med. Der er således mulighed for at etablere et relevant fagligt samspil mellem historie, religion og samfundsfag i KS, som ikke er samspil for samspillet skyld. Der er nok af konflikter i den senmoderne, globaliserede verden som kalder på alle tre fag for at kunne belyses tilfredsstillende. Set i det perspektiv kandiderer KS til at blive det nye store dannelsesfag på hf.

Forudsætningen for at det tværfaglige og fællesfaglige samarbejde kan etableres og fungere succesfuldt er, at fagene i et vist omfang redefineres i forhold til hvordan fagene før reformen generelt var didaktiseret. Ud fra mine erfaringer med KS, diskussioner med fagkolleger inden for alle tre fag og gennemlæsning af undervisningsbeskrivelser ser jeg nogle nye tendenser, som måske forsigtigt kan antyde hvilken udvikling de tre fag står overfor:

**Historie:**

- tematiske tilgange sammenvæves med kronologien
- religioners rolle som med-/ modspillere mere i fokus
- mentalitetshistorie bliver en af de bærende dele i faget
- fokus på overblik/historisk bevidsthed.

**Samfundsfag:**

- internationale forhold spiller større rolle på C-niveau
- samfundsfags metode anvendes på andre samfundstyper end nutidige, demokratiske samfund.
- sociologi dominerer
- økonomi vanskeligere at integrere i faggruppen.

**Religion:**

- sociale, politiske, kulturelle aspekter af religionerne op-prioriteres
- en sociologisk tilgang til religioner som konkrete, historiske aktører dominerer over en mere abstrakt og fænomenologisk/teologisk fokusering på dogmer, myter og ritualer uden historisk og kulturel kontekst.

En af de typiske indvendinger mod KS, både i Syddansk Universitets midtvejsevaluering<sup>4</sup> i 2006 og EVA-rapporten<sup>5</sup> fra 2008, er at samarbejdet mellem fagene foregår i fagenes periferi frem for i kernen. Frem for at se dette udsagn som en kritik af KS kunne det jo anskues som udtryk for hvor svær en proces det er at nytolke kernen i fagene, så den passer til de fælles mål. Det er helt uomgængeligt at projekt »kill your darlings« – naturligvis under hensyntagen til fagenes traditioner – skal føres ud i livet i alle tre fag for at man kan blive en brugbar medspiller for de andre fag. Om dette projekt opleves som en gevinst eller et tab afhænger helt af hvordan man forstår og legitimerer sit fag. Jeg vil derfor slutte af med fire didaktikformer<sup>6</sup> som udtrykker fire forskellige legitimeringer af undervisningsfagene



*Hvilke didaktikformer kan legitimere den nye faglighed i KS?*

- Basisfagsdidaktik
- Eksistensdidaktik
- Etnodidaktik
- Udfordringsdidaktik.

Ifølge basisfagsdidaktikken henter undervisningsfagene deres legitimitet i videnskabsfagene, dvs. fagenes identitet opstår via »nedsivning« fra – i tilfældet stx og hf – universitetsfagene. Basisfagsdidaktikken er dybt rodfæstet i gymnasielæreres forståelse af sig selv som professionsudøvere. Vi opfatter os selv og vores faglighed som meget tæt knyttet til universitetet, og mange lærebøger og forløb er konstrueret som pixiudgaver af undervisningsforløb og forskning ved universitetet. Naturligvis er videnskabsfagene den absolut nødvendige forudsætning for fagligheden i ungdomsuddannelserne, men universitetets videnskabelighed kan ikke legitimere fagene som undervisningsfag i ungdomsuddannelser med almindelse som yderste formål. En helt anden sag er at vi, når vi legitimerer vores faglighed ud fra basisfagsdidaktikken, ofte har en anakronistisk opfattelse af hvori fagligheden på universitetet består. Vi falder i en tidslomme svarende til fagligheden i vores eget universitetsstudium, fx at undervisningen i kristendom bedst praktiseres som nytestamentlig eksegese. Set ud fra den tilgang er det helt uacceptabelt, at KS-konstruktionen i højere grad lægger op til en religionssociologisk tilgang til kristendommen.

Eksistensdidaktikken ser fagenes formål som det at danne, personligt udvikle og modne subjektet i eksistentiel henseende. Eksistensdidaktikken har tidligere spillet en stor rolle i religionsfaget, hvis vigtige rolle ifølge en del af fagets udøvere var at bevidstgøre den unge i sin holdning til etiske spørgsmål og livets mening. Ud fra et eksistensdidaktisk perspektiv er faggruppens fokus på de samfundsmæssige og sociologiske aspekter af religionerne naturligvis udtryk for en udvendiggørelse af faget – og dermed et tab.

Etnodidaktikken tager udgangspunkt i den ændrede elevkarakter i sin legitimering af fagligheden. Den ændrede elevkarakter var én af begrundelserne for Udviklingsprogrammets forsøg med hf. Her viste flerfagligt projektarbejde mellem netop historie, religion og samfundsfag sig at være en af Udviklingsprogrammets større succeser, og mon ikke disse erfaringer har dannet grundlag for undervisningsministeriets ide om KS? De tre fags samarbejde om at afdække relevante problemstillinger i kultur og samfund, og selve den udfordring der ligger i at arbejde selvstændigt og problemorienteret med at få fagene integreret i synopser, er meget motiverende og engagerende for kursisterne. En del af vores kursister er fremmede overfor et akademisk uddannelsesmiljø, og netop det at understrege at de tre fag ikke er formål i sig selv, men at de faktisk kan anvendes til forskellige tilgange til den samme sag i vores fælles virkelighed, mindsker fagenes abstrakte præg, hvilket i mange henseender gør faggruppen mere »spiselig« for kursistgruppen.

Udfordringsdidaktikken har bl.a. sine rødder hos Karsten Schnack<sup>7</sup> og Wolfgang Klafki<sup>8</sup>. Fag er ikke mål i sig selv, det er derimod problemer i samfundet der legitimerer at fag skal til-egnes, udvikles og anvendes. Fag er til for sagens skyld. Wolfgang Klafki opregner en række epokale nøgleproblemer som fagene i uddannelsessystemet skal belyse – og der kan sagtens drages paralleller mellem disse og de fællesfaglige emner som fagene i KS skal samarbejde om. Når fagligheden legitimeres ud fra samfundet, er det evident at kernefagligheden og fagrækken må ændre sig når samfundet ændrer sig. Netop de udfordringer vi møder i den senmoderne virkelighed, præget af kulturmøde, globalisering, polarisering mellem ateister og fundamentalister, diskussion om religionens status i det gode samfund, såkaldte vestlige værdier under pres etc., nærmest kalder på et samarbejde mellem historie, religion og samfundsfag – og det er helt oplagt at disse dybt komplicerede og mangefacetterede problemstillinger analyseres bedre i et fagsamarbejde end i fagene hver for sig. Både valget af netop de tre fag til KS og de nødvendige

ændringer i fagenes kernefaglighed kan i høj grad legitimeres ud fra et udfordringsdidaktisk synspunkt. En anden sag er så at udfordringsdidaktikkens problemanalyserende tilgang stemmer bedst overens med samfundsfags didaktiske tradition – og dårligst med religionsfagets. Dette forhold kan også aflæses i EVA-rapporten<sup>9</sup>, hvor religionslærerne er den faggruppe der finder det sværest at placere kernefagligt stof i faggruppen.

KS er altså en revolutionerende nyskabelse – og lider derfor også af mange børnesygdomme: der er behov for præcisering i læreplanen omkring det faglige samspils karakter mv., behov for efteruddannelse, lærebøger, udvikling af en områdedidaktik, ressourcer til flerlærerordning og udveksling i faggruppen mv. Men:

- KS er et aldeles relevant samspil mellem fag – og ikke et samspil for samspillet skyld
- KS tydeliggør at fag ikke er mål i sig selv, men redskaber der skal gøre os klogere på verden
- KS kan modvirke at fag stivner i abstraktioner uden forbindelse til kursisternes virkelighed
- Fags anvendelse følger ikke spontant når kursisterne forlader skolens sociale rum – nej, fags anvendelse skal institutionaliseres og organiseres – og det er det der sker, når KS lykkes
- KS lægger op til en anderledes kursistaktiverende pædagogik, en ny lærerrolle, en anden eksamensform der i højere grad er på kursisternes præmisser
- KS passer rigtig godt til de fleste af vores kursister på VUC: de er interesserede i omverdenen, de er i et vist omfang selvstændige, ofte kommer de fra uddannelsesfremmede miljøer – og har derfor behov for en tydeligere relation mellem fag og virkelighed.

## Noter

1. Kultur- og samfundsfaggruppen på hf. Danmarks Evalueringsinstitut 2008. [http://us.uvm.dk/gym/generelinfo/reform/documents/Kultur\\_og\\_samfundsfagsgruppen\\_hf\\_Fagevalueringer07.pdf](http://us.uvm.dk/gym/generelinfo/reform/documents/Kultur_og_samfundsfagsgruppen_hf_Fagevalueringer07.pdf)

2. Vedrørende typologier for fagligt samspil, se: Joe Moran: Interdisciplinarity, 2002, Hans Fink: Sag frem for fag. Gymnasieskolen 16, 2004.
3. Som inspiration se: Annemarie Møller Andersen et al: Naturfagsdidaktik om områdedidaktik. I: Karsten Schnack: Didaktik på kryds og tværs, 2004.
4. Peter Henrik Raa et al: Evaluering af nydannelserne på det toårige hf, Syddansk Universitet 2006, s. 30-32
5. Kultur- og samfundsfaggruppen på hf. Danmarks Evalueringsinstitut 2008, side 15.
6. Frede V. Nielsen: Fagdidaktikkens kernefaglighed. I: Karsten Schnack: Didaktik på kryds og tværs. 2004
7. Karsten Schnack: Sammenlignende fagdidaktik. I: Fagdidaktik og almendidaktik, 1993.
8. Wolfgang Klafki: Dannelsesteori og didaktik – nye studier, Klim 2001, s. 73 ff
9. Kultur- og samfundsfaggruppen på hf. Danmarks Evalueringsinstitut 2008, side 18.

## Workshop 1

# Læring af fælles sprog gennem sprogspil

Aase Haubro Bitsch Ebbensgaard, gymnasielektor, ph.d.,  
Odense Katedralskole

## Gymnasiets mange kulturer og sprog

I en 1.g klasse undersøgte vi i fællesskab, hvor mange lande eleverne var forbundet med familiemæssigt. Det blev til 21 lande! Op mod en fjerdedel af eleverne talte foruden dansk og engelsk endnu et sprog.

De danske gymnasieelever repræsenterer således i dag en vifte af forskellige kulturer. De kommer fra forskellige socialgrupper, forskellige kulturelle og etniske grupper, forskellige geografiske områder i Danmark og verden og med forskellige ungdomskulturelle erfaringer. Alle har de deres medbragte kulturelle bagage i form af viden og værdisætninger. Hver 'delkultur' har tillige sine tyding af og orientering mod omverden, og den er ikke altid i forståelsesmæssig kontakt med andre grupperinger og delkulturer. Subkulturer udgrænser og afgrænser sig bevidst og ubevidst fra andre grupper gennem handlinger og ydre symboler, men også i høj grad gennem sproglige koder (Ovortrup 2001).

For ikke mange årtier siden, var det at tale dialekt, hovedproblemet for den, der skulle igennem uddannelsessystemet. Historikeren Søren Mørch skriver:

*I min studietid sidst i 1950'erne henvistes den slags handicappede på Københavns Universitet til særlige kurser for dialekttalende.*  
(Mørch 1990)

I dag taler den danske befolkning mange sprog ved siden af 'rigsdansk'. Region, socialgruppe, etniske grupper, erhverv, uddannelser, netværk og aldersgrupper har hver deres diskurser og kommunikationskoder. Man taler foruden om dialekter også om sociolekter, kronolekter, etnolekter, multietnolekter, modersmål, andetsprog og fremmedsprog. Sproget er en fælles og social kontrakt, der muliggør interaktion, handling, forståelse, accept og mening. Men forskellige kulturers sprogkontrakter kan være ganske forskellige (Hagen 2007).

Hvordan kan vi i gymnasiet lære at forstå hinanden og etablere et fælles sprog? Det er ikke kun elevernes (indbyrdes) problem, men også institutionernes og lærernes problem. Sproget kan formidle forståelse, men kan også modvirke forståelse. Forståelse er al lærings grund.

## **En kreativ læreproces**

I det følgende vil jeg redegøre for nogle fagdidaktiske overvejelser angående det at få eleverne til at lære fælles sprog i kulturfag med tekstlæsning i gymnasiet. Målet er at få eleverne til at erkende, at i tekstlæsningsfagene er undervisningen en sproglig kreativ læringsproces. Hvis det at lære er at flytte sig, hjælper det ikke, at det kun er det faglige indhold, der konkret flytter sig fra tavle til elevernes pc.

Min tese er, at elever kun flytter sig, når det giver mening for dem at gøre det. Men med de mange forskellige elevkulturer, er mening og relevans ikke en selvfølgelig fællesmængde, men også noget, der skal udvikles, inden læring kan foregå meningsfuldt. Denne proces er en kommunikativt integreret del af fagdidaktikken. Hvordan det kan ske, vil jeg prøve jeg at udfolde nedenfor.

Det empiriske udgangspunkt for artiklens didaktiske tanker er de resultater om gymnasiefremmedes problemer med at forstå gymnasiekulturens sprog, som er fremlagt i et forskningsprojekt

om social arv og de gymnasiale uddannelser (Ulriksen m.fl. 2007). Det teoretiske grundlag er teorierne om 'æstetisk kommunikation' omsat til en didaktisk model (Thyssen m.fl. 2000).

Det handler altså ikke om sprogteori, men om, hvordan man på baggrund af empiriske resultater kan generere teoretiske og fagdidaktiske tiltag, der kan fremme både elevs og lærers refleksioner over, hvordan sproget er et afgørende læringsmiddel i kultur- og tekstlæringsfag.

### **Empirisk udgangspunkt: Projektet 'social arv og de gymnasiale uddannelser'**

I 2006-2007 foretog Center for Ungdomsforskning i samarbejde med Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier en undersøgelse af 'Gymnasiefremmede elevs forhold til de gymnasiale uddannelser'. Hensigten var at kaste lys over nogle mønstre i uddannelsesfremmedes oplevelser af det at gå i gymnasiet og at anviser nogle handlingsplaner for lærere og institutionsledere. Undersøgelsen tog udgangspunkt i elevernes fortællinger om, hvordan *de* oplevede at være i et gymnasie miljø. Et foreløbigt resultat af undersøgelsen var en konference i oktober 2007, indstik i 'Gymnasieskolen' og artiklen: Når sproget sorterer i de gymnasiale uddannelser (Ulriksen m. fl. 2008).

### **Gymnasiets mange sprog**

Det lidt overraskende var, at eleverne opfatter lærernes og gymnasiekulturens sprog som fremmedsprog – et parallelsprog – der kunne virke som barriere for deres læring.

Det ser ud til, at gymnasieverdenens kulturelt bestemte sprog er medvirkende til at opretholde grænser mellem de elever, der umiddelbart eller let behersker dette sprog og dem, der ikke gør, fordi det sprog ikke hører med til deres medbragte kulturelle kapital. Gymnasiekulturens sprog er en slags

‘diskurs’, som det kan være svært for udeforstående at afkode. (Ongstad 2004). Med de mange forskellige elevkulturer, vi får ind i gymnasiet, kan man forestille sig, at det problem kunne accelerere.

I gymnasiets verden fungerer mange ‘sprog’ i hverdagen (Ulriksen m.fl. 2008:36 ff): Det er for eksempel:

- Elevernes hverdagssprog
  - ungdomsgruppe – hjem – lokalitet
- Fagenes fagsprog
- Lærerens hverdagssprog. Det førfaglige sprog
- Skolens kulturelle sprog (parallelsprog)
- Fagenes og maskinernes kode – og symbolsprog
- Skriftlige undervisningsmaterialer
- Læreplaner og bekendtgørelses sprog.

Dertil kommer de forskellige undervisningsformers diskurser, og de diskurser, som er indlejret i de nye former for produkter og formidlingsformer, som eleverne er forpligtet på – for eksempel synopsis, synopsiseksamen og de store skriftlige akademiske opgaver. Sproglige kompetencer og kommunikation er forudsætning for forståelse af gymnasiekulturen og for, at man føler sig som del af denne kultur. Sproget er i gymnasiet tillige bedømmelseskriterium i sig selv.

## **Mangel på sprog**

‘Mangel på sprog’ opleves af én selv og af omverdenen som forarmelse. Det føles pinagtigt og flovt, hvis tænkning og sprog kommer i utakt, eller når man føler, at sproget tvinger én til at udtrykke sig ‘primitivt’. Der kan indfinde sig en form for afmagtens vrede, fordi situationen underordner én i forhold til den, der sidder på formuleringsevnen og diskursen. Enhver kender fænomenet, når man skal udtrykke sig på et fremmedsprog, man er dårlig til (Ulriksen m.fl 2008).



Skønt moderne unge i visse sammenhænge udmærket evner 'kodeskift' mellem forskellige sociolekter og også dialekter, gav eleverne fra gymnasiefremmede miljøer udtryk for, at kodeskiftet mellem gymnasiekulturens mange sprog og deres eget hverdagsprog resulterede i, at man kom til at virke 'dummere', end man egentlig var.

I artiklen i Dansk Pædagogisk Tidsskrift (2008) konkluderes således:

*Konsekvensen af gymnasiesproget som parallelsprog har i hvert fald to sider. Den ene er, at det kan føre til en følelse af kulturel fremmedhed – at eleven ikke føler, hun hører til i gymnasiet. Den anden er, at det kan give fagligt vanskeligere betingelser for eleven, fordi det er vanskeligere at forstå de forklaringer, som læreren giver. Når man – som eleverne beskrev det – får en forklaring, som er lige så uforståelig, som den første, så kan det være svært at arbejde med det faglige indhold. Hvad angår elevens oplevelse af undervisningen og af sig selv som gymnasieelev, kan det betyde, at eleven føler sig dum (de andre forstår det jo tilsyneladende), og står af undervisningen, fordi det alligevel ikke er til at finde ud af, hvad det hele handler om. Her er det en væsentlig pointe, at eleven (og læreren) dybest set ikke ved, om eleven vil kunne forstå det faglige indhold, for det er et sprogligt forhold, som lukker for det, snarere end det strengt fag-faglige.*

(Ulriksen m.fl. 2008:39)

## Hverdagsprog som fagsprog

En konklusion fra undersøgelsen var tillige, at problemerne med sproget først og fremmest blev erkendt i de humanistiske fag og samfundsfag. Årsagen synes at være, at man i de fag også i faglig sammenhæng benytter sig af et sprog, der minder om almindeligt hverdagsprog, men alligevel har en særegen betydning i faget. Så skal der et uhåndterbart kodeskift til. En

ændring i ordenes betydning og brug, afføder en skævvridning i samtale-relationen, så der ikke længere er ligeværdighed. Den tilgrundliggende kontakt angående sproget er brudt, eller er der slet ikke. (Ulriksen m.fl 2008:39)

Set fra elevernes side bliver det uforståelige sprog en form for (uerkendt?) magtmiddel, der cementerer det hierarkiske forhold mellem elev og lærer (Bernstein 2001). Sproget bliver bevidst og ubevidst er middel til at magte det, man ønsker at magte.

*I Pierre Bourdieus optik er klassen, skolen, hverdagslivet og 'det store samfund' alle forskellige 'felter', som spiller sammen og som trækker på forskellige former for 'habitus' og 'kapital' hos den enkelte. Konflikter opstår, når én form for kapital og habitus, der har værdi i ét felt, viser sig ikke at have værdi i andet felt (Bourdieu 2001). Da lærerens sprogbrug er 'naturligt' for ham/hende som fagperson, er problemstillingen samtidig på en måde usynlig for ham/hende.*

Empirien viste, at

*(...) når fagsproget tydeligt fremstod som fagsprog – altså fagtermer inden for bestemte fag – så havde eleverne lettere ved at forstå, at der var noget, der skulle læres som 'gloser'. Det kunne i elevernes øjne være svært, men det skulle gøres.*  
(Ulriksen m.fl. 2008)

*Elevernes krav til undervisningsprog*

Sammenfattende mener de 'gymnasiefremmede' angående sproget i gymnasiet:

- Sprogbrug, ord og sætninger må ikke forudsætte eller tage udgangspunkt i en bestemt (faglig-) kulturs akademiske sprog. Analytisk kommentar: Eleverne efterspørger en tydelig sprog- progression tænkt ind i fagdidaktikken.
- Sprogbrugen skal være sådan, at man som elev også forstår, selvom man ikke har så mange faglige forudsætninger som

paratviden. Analytisk kommentar: Eleverne efterspørger sproglig undervisningsdifferentiering.

- Læreren skal kunne forklare 'tingene' i et enkelt sprog, så man kan forstå, hvad der menes. Analytisk Kommentar: Elevernes ønsker, at læreren skal kende og kunne deres sprog, så forklaringerne kan formuleres i dette sprog. Hvad det så end er!
- Læreren må have tålmodighed i læringsprocessen i forhold til at elevens mulighed for at lære faglige udtryk og gloser. Analytisk kommentar: Eleverne efterspørger, at læreren udnytter elevernes feedback om 'ikke forståelse' til at omformulere igen og igen. Læreren må bruge elevsvar som sit eget et evalueringskriterium angående undervisningen.
- Læreren skal kunne forklare, så man som elev forstår, selv om man ikke har læst (sic!). Analytisk kommentar: Elevernes mener, at de forudsætningsløst skal kunne forstå en tekst / et emne. Hvem skal her ændre opfattelse?
- Tingene skal siges simpelt, men læreren skal stille præcise og meningsfulde krav både fagligt, sprogligt og metodisk. Analytisk kommentar: Såvel forklaringer som instruktion skal formuleres i elevsprog! Men hvad er elevsprog?
- Der skal være humor, god stemning og gensidig vilje til at forstå hinanden.

Men kan man forlange det af læreren? Elevsvarene lægger i hvert tilfælde op til en række nye empirisk- didaktiske undersøgelser og teoretiske refleksioner om elevernes sproglige kultur.

*For læreren er det ikke mindst vigtigt at være opmærksom på, at det, hun tror, er normalt dagligt sprogbrug, altså ikke er normalt for visse elever. Det er nødvendigt, at læreren har kendskab til mange former for elevsprog, og det er nødvendigt, at sprogligheden tænkes med i den fagdidaktiske progression. For at forstå, må man være forstået.*

## Taleblokering – en didaktisk udfordring

Udgangspunktet for min didaktiske tilgang er todelt. Dels er udgangspunktet, at lige som man kan tale om skriveblokering, kan man tale om taleblokering. I undervisningssituationer får eleven lettere taleblokering, når han/hun oplever at være kulturfremmed eller føler sig udsat for bedømmelse. Blokering kan derfor brydes ved i udgangssituationen at etablere en ny ramme eller situation omkring teksten, hvor man får lyst og mod til som elev at 'tale løs'. Pointen er, at man kun 'taler løs', når man vel at mærke ikke kan lade være, fordi man har behov for at meddele sig. Som det vil fremgå nedenfor sker det ved at etablere sprogspil og begynde der, hvor vi plejer at ende: Med perspektivering og vurdering.

Det andet udgangspunkt er at bryde mange elevers medbragte og kulturelt betingede forestilling om, at undervisning primært er og skal være formidling 'af noget'. Undervisning skal både fremme evnen til at lære at lære og fremme evnen til at udvikle noget nyt i bevidstheden ud fra det foreliggende – for eksempel en tekst. Læring som refleksion og kognition er en skabelsesproces.

For at nå disse mål, handler den didaktiske indsats om, at elevernes skal 'aflære' at tænke lineært og aflære kun at forstå læring som trinvis opstigen fra redegørelse til vurdering som i den Bloomske taxonomi. Eleverne skal i højere grad forstå, at de forskellige måder, vi taler om teksten på, afsætter forskellige læringsspor i bevidstheden. Derfor skal der etableres kommunikative regler for samtalen i klassefællesskabet. Eller rettere: Der skal skabes rum og rammer for, hvordan dialogen – på forskellige måder – kan foregå omkring en tekst.

## En originaltekst og en grundbogstekst som eksempler

For at konkretisere vil jeg tage udgangspunkt i to tekster. En Kierkegaardtekst (læst i religion i 2.g i efterårssemesteret) og en

historisk grundbogstekst (læst i 1.g i efteråret)<sup>1</sup>. De to tekster er henholdsvis en ældre originaltekst og en moderne pædagogisk grundbogstekst.

Hverken den ene eller den anden tekst er umiddelbart 'spændende' og inspirerende at læse for moderne unge mennesker.

Kierkegaard-teksten har lange og indviklede sætningskonstruktioner, mange gamle ord og er meget langsommelig i 'flowet'. Grundbogsteksten er stærkt komprimeret, og mange af ordene er 'gloser'. Der skabes ingen billeder i hovedet. Begge tekster kan i forberedelsen virke meningsløse på eleven. Ingen kan forudsætningsløst læse, lære, huske og forstå teksterne.

I tekstlæsningsfagene er der ikke altid mulighed for at tænke progression ind i valg af tekster i et forløb. Originaltekster vælges ofte ud fra emner eller kronologi. Svære originaltekster kan godt ligge tidligt i et forløb. Jf. Kierkegaardsteksten. Komprimerede historiske introduktionsoversigter kan i virkeligheden forudsætte stor viden. Jf. Den verdenshistoriske tekst. Dette progressionsproblem er yderligere blevet accentueret i mange AT-forløb.

For eleven er problemet, at han/hun både skal læse og oversætte teksten på samme tid. Hvordan etablerer man mening i læsningen, når man ikke kan forstå tekstens sprog? Eleven må mene, at når der udleveres noget, der er skrevet på dansk, så må man da kunne forstå det.

For læreren er de didaktiske spørgsmål: Hvordan kan samtale og undervisning foregå i klassen om disse tekster, som hverken er forståelige eller 'spændende'? Hvilken af de to tekster er det vanskeligst at få etableret en samtale om?

Umiddelbart skulle man mene, at Kierkegaardteksten er sværest. Men denne tekst har noget, som grundbogsteksten ikke har: Det er nemlig for nogle elever forbundet med prestige i at kende Kierkegaard! Dette er en lille pointe, som kan udnyttes, og det kommer jeg tilbage til.

## Lærerens didaktiske problemer

Men lærerens problem er også konkret og praktisk. Teksternes faglige indhold er i første omgang i fokus ved lærerens forberedelse. Ikke alene skal læreren læse teksten og forstå hvert ord fuldt ud, men teksterne skal også sættes ind i en større sammenhæng. Viden om Kierkegaards forfatterskab og tænkning er nødvendig i forhold til den ene tekst, og et stort historisk overblik er nødvendig i den historiske tekst. Hvordan give eleverne den viden?

Læreren vil allerede i forberedelse se mange diskussionsemner i teksterne, men hans tanker bliver hurtigt teoretiske og abstrakte, da det fagligt set er komplicerede tekster og problemstillinger.

Efter den faglige forberedelse kommer lærerens pædagogiske forberedelse. Vi forudsætter her, at læreren har valgt at gennemgå teksterne i dialogisk klasseundervisning. Men kan man undgå, at det bliver en lektion, der forudsætter megen ekstra viden, et højt abstraktionsniveau og store sproglige formuleringsevner hos eleverne? Og det vigtigste: Kræver de to tekster et 'specielt' samtaleprog i undervisningen?

I undervisningssituationen skal læreren oven i købet have flere drev kørende samtidig.

Han skal 'kunne' teksten udenad og hele dens faglige kontekst. (Læreren kan ikke tillade sig at have øjnene for meget i teksten, når han underviser!). Han skal give uddybende forklaringer og oversætte begreber og ukendte ord. Læreren skal, hvis han skal leve op til elevernes krav, føre en samtale med mange elever på samme tid og kunne anvende forskellige elevsvar strategisk i forhold til det planlagte faglige mål og timens konklusioner.

Endelig skal han parallelt med det faglige arbejde være opmærksom på elevernes aktivitet, surf og sidespring og deres forståelse af det, der foregår. Læreren skal således kunne operere på flere sproglige og mentale niveauer samtidig.

Kierkegaard-teksten er og forbliver en indholdstung og kompliceret tekst. Hvordan kan det siges i enkelt sprog? Det er jo en

pointe, at eleverne skal stifte bekendtskab med originaltekster, men så bliver det svært! Læreren forstår nok også den historiske grundbogstekst, men teksten indeholder store sammenhænge, der ikke lige kan klares med få ord.

*Jo sværere sprogligt set en tekst er, jo sværere er det for læreren at omformulere det faglige indhold i simpelt sprog, som eleverne kræver det.*

*Jo mere kompliceret og videnstung en tekst er, jo sværere er det at forsimpler uden at give afkald på den faglige kvalitet.*

### *Læreren's didaktiske refleksioner*

For at overvinde nogle af problemerne kan man måske begynde med at overveje nogle spørgsmål:

- Hvem skal tilpasse sig? Skal lærerne tilpasse sig elevernes sprog eller skal de tilpasse sig skolekulturens og fagets?
- Hvordan skabes sproglig progression i det faglige?
- Hvordan får elever og lærere et fælles sprog?
- Hvordan skabe mening og relevans i 'kedelige' tekster for moderne unge?
- Hvordan tale om svære problemstillinger i simpelt sprog?
- Hvad gør man, når svære tekster af tematiske grunde må ligge tidligt i et forløb?

## **At lære et fælles 'sprogspil'**

Her tager jeg udgangspunkt hos Basil Bernstein, der hævder, at skolens klassifikationssystem og rammesætning er afgørende for, hvem der beholder 'magten' i organisationens rum.

Angående *rammesætning* skriver Bernstein:

*Rammesætning drejer sig om hvem, der kontrollerer hvad. Det følgende kan opfattes som den indre logik i den pædagogiske praksis.*

Rammesætningen drejer sig om karakteren af den kontrol, der udøves med hensyn til:

- Udvælgelse eller selektion af det, der kommunikeres
  - Kommunikationens rækkefølge. (Hvad der kommer først og hvad kommer næst)
  - Dens tempo (hastigheden for den forventede tilegnelse)
  - Kriterier
  - Kontrollen over de sociale grundlag, som muliggør formidlingen.
- (Bernstein 2001:85)

Jeg vil prøve at vise, hvordan denne rammesætning kan ændres gennem læringsmæssige aftaler med eleverne om nye rammer. Det kalder jeg, at man aftaler et nyt fælles sprogspil.

Metoden er altså at se undervisningen som et spil. Det kan lidt skematisk opstilles således:

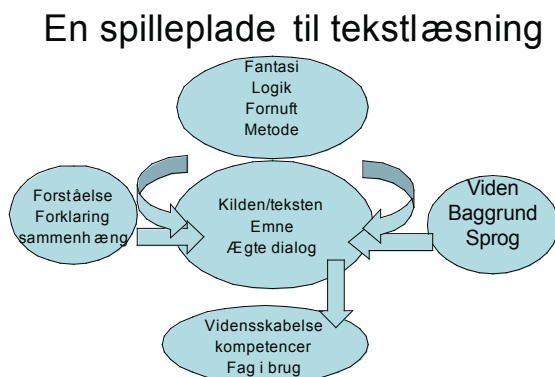
- Hvad går spillet ud på? (at skabe, opdage og kæmpe)
- Hvad er spillepladen? (temaet og modeller)
- Hvad er spillebrikkerne? (videns – og tankebrikker)
- Hvilke spilleregler er der? (kommunikationsformer)
- Hvilke roller har jeg, vi, du i spillet?
- Hvordan bliver i fællesskab vindere?

Hensigten er at gøre eleverne mere opmærksomme på, at undervisning ikke bare er indlæring og lineær formidling, men at al undervisning og læring er en kreativ skabelsesproces og at sammenligne med et spil, der foregår efter aftalte regler. Klasseværelset bliver på den måde en ramme for spillet og kan ses som et lærings 'træningsrum', hvor det er i den fælles samtale, at vi skaber noget, der både er forståelse for den foreliggende tekst og noget mere.

*Det er det, vi skaber sammen, der er vigtigt at lære, når der er dialog-undervisning.*



En overordnet model for spilleplade i tekstlæsning kan se sådan ud:



Figur 1

Meningen med en sådan spilleplade er, at vi kan aftale, hvor i felterne i vest, øst, nord og syd vi mest befinder os med den dialog, der foregår lige her og nu. Vi kan udmærket bevæge os fra et felt til et andet, men med spillepladen fastholder vi hinanden på, hvad hovedformålet er med vores samtale.

## Æstetisk læring

At lære at spille sprogspil er del af det, jeg kalder æstetiske læring. Æstetisk læringsteori drejer sig om at etablere mening og sansning, hvor det ikke i udgangspunktet synes at være der. For eksempel ved svære og komplicerede tekster. Baggrunden for æstetisk læring er teorierne om æstetisk kommunikation, som ikke mindst filosofen Ole Thyssen har arbejdet med (Thyssen 2000).

‘Sansning og mening’ er udgangspunktet for, at kommunikation om det individuelle, det fælles, det faglige og teksten kan komme i spil.

Psykologisk drejer det sig om hos eleverne at etablere en psykiske rettetthed (intentionalitet) og meningsdannelse. Læringsmæssigt

om at mobilisere skjulte lærings- og sprogkompetencer. Altså det som jeg kalder at bryde taleblokeringer.

Æstetisk læring går ud på at fokusere på følgende elementer i tekstgennemgangen:

- Intentionalitet og stemthed: Hvordan kan eleverne få lyst til denne tekst?
- Nysgerrighed og opmærksomhed: Hvordan kan opmærksomheden skærpes?
- Chokket: Hvorfor er teksten provokerende?
- Associering: Ligner emnet noget, vi kender?
- Inspiration: Sætter teksten nye tanker i gang?
- Viden: Har nogen ekstraviden om noget?
- Uvidenheden: Hvad undrer?

## Kommunikationsformer

Æstetisk læring hænger sammen med at forstå, at samtaler altid foregår i forskellige kommunikationsformer – også når vi ikke er opmærksomme på det. Vi taler forskelligt alt efter hvor vi befinder os på modellen for spil. Vi benytter forskellige kommunikationsformer alt efter hvilket spil, vi spiller. Kommunikationsformerne er spillets spilleregler. Jeg skelner mellem

1. Den narrative kommunikation: At fortælle hinanden om...
2. Den empatiske kommunikation: At føle sig ind i og føle med...
3. Den kontrafaktiske kommunikation: At forestille sig, at noget kunne være lige modsat.
4. Den kognitive/refleksive kommunikation: At tænke og bruge viden og uvidenhed.  
(Bitsch Ebbensgaard 2006)

Pointen er, at vi på forhånd aftaler, hvor vi befinder på spillepladerne i samtalen. Det gør nogle former for dialog accept-

rede og udelukker andre. Men et øjeblik efter spiller vi måske anderledes. Hvis det overordnede mål om studiekompetencer skal nås, må den kognitive refleksive kommunikation være det, man stræber mod, men i mange tilfælde må vejen over de andre kommunikationsformer for at etablere mening, sansning og relevansfølelse hos eleverne.

### Konkret eksempel på æstetisk læring

Kierkegaardteksten om Isaks ofring: *Offer eller mord* kan elever som nævnt ikke læse forudsætningsløst. Størstedelen af en klasse vil hjemme opgive at læse teksten efter første afsnit!

Men ved at anvende de ovennævnte kommunikationsformer på forskellige vis, kan der muligvis skabes 'mening og sansning'. Tankegangen er, at hvis intentionalitet, nysgerrighed, stemthed osv. kan etableres inden for et bestemt dialogisk spil, kan taleblokeringen måske svækkes. Man kan få lyst til at tale med. Det svarer til, at skriveblokering kan ophæves ved at skrive løs. Taleblokering ophæves ved at tale løs. Pointen er, at det er tilladt indenfor visse 'spil' at tale hverdagsprog – altså fortælle (det narrative), at føle (det empatiske), at tænke modsat (det kontrafaktiske). At bruge sprog er forudsætning for at formuleringsevnen trænes.

I første omgang kan dette ske ved at arbejde med tekstens 'almene meningsunivers' løsrevet fra den svære tekst. Det almene meningsunivers er det, der hos alle mennesker chokerer og provokerer uanset, hvem man er. I Kierkegaardteksten er det mord, dødsstraf, henrettelse osv.

*Sagt anderledes: Samtalen begynder der, hvor vi normalt slutter i tekstgennemgangen, nemlig med perspektivering og vurderinger.*

Ved at udsætte disse temaer for empatisk kommunikation – det kunne for eksempel være via et kunstnerisk følelsesbombardement – sker der ofte noget med elevernes intentionalitet og stemthed.<sup>2</sup>

Herefter kan vi spille på forskellige steder på spillepladen og alt efter situationen arbejde med den reflekserive, narrative og kontrafaktiske kommunikation. Eleverne behøver naturligvis ikke i første omgang at kende disse ord. De må oversættes til 'elevsprog'.

Målet er at nå tilbage til Kierkegaardteksten og arbejde med den gennem kognitiv og reflekseriv kommunikation. Omvejen over den empatiske kommunikation og/eller for eksempel den kontrafaktiske kommunikation om emne/tema og film bevirker, at den svære tekst får knyttet associationer, billeder og filmoplevelsen til sig. Når det sker, sker der også noget med elevernes opmærksomhed og intentionaltitet og dermed med deres formuleringslyst og umiddelbare sprogbrug. Ikke mindst sker der noget med evnen til at tilegne sig den svære tekst. Ind imellem ser det også ud til, at eleverne får en vis stolthed over, at de har arbejdet med noget så svært som Kierkegaard – og forstået det! Det var den lille pointe, jeg tidligere nævnte, som noget, der kunne være medvirkende til, at Kirkegaardteksten virkede mere tiltrækkende end grundbogsteksten.

## **Sammenfatning og efterlysning af undersøgelser**

Et problem i undervisningen som for eksempel elevernes sproglige problemer må løses gennem på den ene side empirisk afdekning af problemets karakter og på den anden side didaktisk-teoretiske behandling af problemstillingen. I nærværende tilfælde var undersøgelsen af 'gymnasiefremmedes' oplevelser af sproget som for barriere for læring således afgørende for, at man kan fremlægge de skitserede løsningsmodeller gennem brug af didaktiske tilgange så som æstetisk læring og sprogspil.

Men stadig må man efterspørge flere undersøgelser af de mange elevkulturer og deres myriader af sprog. Den nævnte undersøgelse kunne derfor med fordel suppleres med andre undersøgelser med andre foki. Men heller ikke gymnasielærernes

---

og skolekulturens sprog er tilstrækkelig belyst i den pædagogisk didaktiske forskning.

## Noter

1. Kierkegaard tekst om Isaks ofring. Geng. i Frede Færing (1983): *Vore Herre bevare os*. Tekst. 46. Fra Frygt og Bæven sml. værker bd. V s. 28-31. Grundbogsteksten fra nyere kortfattet verdenshistorie.
2. Som 'følelsesbombardement' blev i denne forbindelse valgt Kieslowskis film: Du må ikke slå ihjel.

## Litteratur

- Bitsch Ebbensgaard, Aa. (2006): *At fortælle tid*. Ph.D.-afhandling. Det humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Bernstein, B. (dansk udg.2001): *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.
- Bourdieu, P. (dansk udg. 2001): *Af praktiske grunde*. Hans Reitzels Forlag.
- Hagen, J. Z. og P.Quist (2007): *Sprogforløb i dansk: Sprogsociologi, sprogpsykologi, sprogfilosofi*. Gyldendal.
- Mørch, S (1990): *Kronik i Politiken: Fra pegefinger til reklame*
- Ongstad, S. (2004): *Språk, kommunikasjon og didaktikk*. Fagboksforlaget.
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund*. Gyldendal.
- Thyssen, O og F. Stjernfelt (2000): *Æstetisk kommunikation*. Handelsskolens forlag.
- Ulriksen, L., B. Simonsen, S. Murning, og Aa. Bitsch Ebbensgaard (2007): *Fra gymnasiefremmed til student*. Indstik i *Gymnasieskolen* nr. 19, 1. november 2007:
- Samme forfattere: Når sproget sorterer i de gymnasiale uddannelser. I *Dansk pædagogisk tidsskrift* nr. 1 2008.
- Rapport om forskningsprojektet vil foreligge ultimo 2008.



## Workshop 2

# Skriftlighed i almen studieforbereelse

**Peter Hobel, ph.d.-stipendiat, IFPR**

Læreplanen for AT har som et af sine mål, at elevernes innovative evner skal udfordres i det faglige samspil. Med udgangspunkt i den afhandling, jeg arbejder på, lagde jeg i workshoppen op til en diskussion af, hvilken rolle de medierende redskaber *problemformulering, fagspecifikke genrer, fagbegreber* og *fagspecifik brug af kausal kobling* spiller i forbindelse med det skriftlige arbejde i AT, når skrivehandlingens mål er innovation. Videre lagde jeg op til en diskussion af, hvad innovation er i den gymnasiale udgave af videnskabens domæne. Jeg inddrog materiale fra mit feltarbejde, hvor jeg har fulgt 1.g-klasser på tre gymnasier i AT i grundforløbet.

Jeg har arbejdet med følgende åbne forskningsspørgsmål: bliver elevernes innovative evner udfordret i det faglige samspil i AT? Min empiri har jeg indsamlet i 1.g-klasser i grundforløbet i skoleårene 2005/2006 og 2006/2007, og det er nogle af resultaterne fra mit analysearbejde, jeg vil fremlægge i dette oplæg.

På den sidste konference om fagdidaktik påpegede Harry Haue, at rationalet i reformen (2005) er, at reduktionen af omverdenens kompleksitet skal ske gennem fagligt samspil og ikke gennem en udvidelse af fagrækken. Det skal ske ved at anvende fagene som resurser til at arbejde med emner og løse komplekse problemer. I den forstand er AT reformens nav. AT er et obligatorisk samspil mellem fagene, der – formuleret i læreplanens

kompetencemål – skal »udfordre elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans i anvendelsen af faglig viden« og give mulighed for, at eleverne kan »forstå enkeltfaglig viden som bidrag til en sammenhængende verdensforståelse«, og at eleverne kan »vurdere forskellige fags og faglige metoders muligheder og begrænsninger« (Læreplanen for AT, afsnit 2.1). Diskursivt bliver AT positioneret på to måder. For det første i en studieforbereelsesdiskurs. Fagligheden på stx er jo som bekendt ifølge formålsparagraffen knyttet til »sider af videnskabsfagene« og peger frem mod videregående uddannelse. Ideen om samspil knytter sig diskursivt til det studieforbereende, i og med at der henvises til, at et tilsvarende samspil finder sted på de videregående uddannelser og i forskning. For det andet i en almindannelsesdiskurs. I læreplanen understreges det, at eleverne gennem AT skal udvikle en kompetence til at »forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden og deres egen udvikling.« (Læreplanen for AT, afsnit 1).

## Innovation

Innovation er et nyt begreb i stx's styredokumenter. Politisk indgår det, som jeg vil vende tilbage til, i en ny-liberal diskurs og er knyttet til det økonomiske domæne. Men Palle Rasmussen (2002) har i et forskningsbidrag til Det Nationale kompetenceregnskab foreslået følgende definition:

*Kreativ og innovativ kompetence er en persons evne til, hvis resourcerne tillader det, at gennemføre synlige fornyelser inden for et givent videns- og praxisdomæne.*

Dvs. at innovation udføres af individer inden for et specifikt domæne; den kræver resurser (fx økonomiske, faglige, pædagogiske) i forbindelse med planlægning, gennemførelse og evaluering af processen og et åbent politisk-kulturelt miljø; og der skal være et observerbart resultat, der kan valideres af de personer i feltet,



der har kompetence til dét. Innovationen er svaret på et problem. Definitionen gør det muligt at anvende begrebet i forbindelse med forskellige domæner. Innovation realiseres fx som invention inden for teknologiens domæne, entreprenørskab inden for økonomiens, æstetik inden for kunsten og opfindelse inden for videnskabens (Kupferberg 1996). Og definitionen gør det muligt at anvende begrebet i forbindelse med forskellige sfærer. Innovation kan forekomme inden for forskning som produktion af ny teoretisk viden (inkl. metoder og teorier), innovation kan forekomme inden for arbejdslivet som strategisk eller teknisk-rationel anvendelse af teoretisk viden i forbindelse med produkt- og procesudvikling, og innovation kan forekomme i det civile liv som kommunikativ og frigørende anvendelse af viden til produktion af ny praktisk viden. Dvs. viden produceret i en normativ diskurs (Habermas 1996a&b) og udvikling af personlig myndighed. Viden kan altså anvendes innovativt til at producere ny teoretisk viden inden for et fagligt diskursfællesskab eller i samarbejde mellem faglige diskursfællesskaber, og viden kan anvendes innovativt til at producere ny praktisk viden i arbejdsliv og civilt liv.

I den politiske diskurs optræder begrebet innovation i regeringens uddannelsespolitiske manifest »Bedre uddannelse« (2002). Her indgår det i en ny-liberal markedsdiskurs. Innovativ kompetence bliver en overbygning til »Udviklingsprogrammet's (1999) faglige, almene, personlige og sociale kompetencer på den måde, at de fire sidstnævnte skal sættes i arbejde i en iværksætterorienteret retning i forbindelse med videregående uddannelse og arbejde. Det er en kompetenceorienteret diskurs, hvor fag skal anvendes til det iværksætteri, der ses som forudsætningen for opretholdelsen af velfærdssamfundet. Diskursen positionerer eleverne som kommende iværksættere, der bidrager til velfærdssamfundet og er brugere af dets ydelser. Når denne diskurs tolkes og konsumeres på det undervisningsministerielle niveau, sker der en transformation. Diskursen er også på dette niveau kompetenceorienteret, men begrebet innovation bruges – ud over i formålsparagraffen og i læreplanen for AT – stort set ikke i stx.<sup>1</sup> Men i en tale fra 2000 lægger Jarl Damgaard vægt

på, at eleverne skal tilegne sig kompetencer: de skal vide for at kunne, dels fordi de skal uddanne sig videre efter gymnasiet, dels fordi de skal være borgere i et demokratisk samfund. Der tegner sig et billede af to komplementære kompetencediskurser – en videnskabsdiskurs og en dannelsesdiskurs. Fagene konstrueres som resurser, der i samspil kan gribe en globaliseret og kompleks verden, og de to diskurser positionerer eleverne som aktører, der skal kunne indgå i komplekse uddannelsesforløb og være myndige borgere i et demokratisk samfund. De samme komplementære diskurser finder jeg i formålsparagraffen for stx, og også i læreplanen for AT er disse to diskurser tilstede, som jeg indledningsvist var inde på. Men på skolerne synes diskursen at være blevet tolket med vægt på *studieforberedelse*. Efter AT-fagkonsulenternes fire konferencer i januar 2006 blev best-practice-eksempler fra skolerne lagt op på emu'en. Alle eksemplerne er orienteret mod, at eleverne skal tilegne sig og producere ny faglig viden, og 99 af de 106 eksempler har kompetenceorienterede definitioner af de faglige mål. Men ingen af eksemplerne lægger op til, at eleverne skal være innovative i betydningen »entreprenant adfærd«, og kun tre eksempler lægger op til diskussion og vurdering i en praktisk diskurs i forhold til det civile liv,<sup>2</sup> dvs. til en almindendannende forholden sig til omverden og egen udvikling.

Når jeg skal analysere om eleverne er innovative i AT, tager jeg udgangspunkt i Palle Rasmussens definition og i diskursens konsumtion og fortolkning. Jeg siger, at der sker innovation, når eleverne med udgangspunkt i egne problemformuleringer inden for domænet videnskab producerer ny viden i det faglige samspil. De producerer naturligvis ikke ny viden i absolut forstand, men de producerer ny viden for sig selv. Jeg kategoriserer ikke denne viden som innovation, hvis der er tale om produktion af mere viden med udgangspunkt i en kendt analyseform, fx en analyse af endnu en spildevandsudledning eller endnu et digt. Kun hvis der er tale om et perspektivskifte i forbindelse med arbejdet med en problemformulering, er der tale om innovation.

## Metode

Jeg har valgt at undersøge, om elevernes innovative evner bliver udfordret ved at analysere deres skriftlige produkter, dvs. deres rapporter eller synopser i AT, og af grunde, som jeg vender tilbage til, har jeg udvalgt elevprodukter fra det sidste forløb i grundforløbet, hvor de selv skriver deres problemformulering. Jeg ser de skriftlige produkter som et observeret læringsudbytte, der dels udtrykker et kognitivt niveau, dels må forstås i en socio-kulturel kontekst (Biggs & Collis 1982, Hoel 1997). På denne måde er elevernes skriftlige produkter min *tekst*.

Denne »tekst« analyserer jeg i en kontekst – dels den AT- og innovationsdiskurs, jeg netop har omtalt, dels den skolekulturelle kontekst, hvor diskursens konsumeres og fortolkes på den enkelte skole.

Min metode lægger op til at undersøge, om elevernes skriftlige produkter som skrivehandlinger er innovative inden for domænet videnskab. Skriftsproget er det maksimalt udfoldede og vilkårlige sprog; det er tænkningens medie, og dermed et sted, hvor man kan iagttage, om eleverne udfolder deres innovative evner. Med skriftsproget er det muligt at konstruere et mentalt billede af verden, og det skriftlige produkt ser jeg som et observerbart udtryk for konstruktets kognitive niveau. Hvis der er innovative træk i det skriftlige produkt, må det i første omgang kunne observeres som spørgsmål, der lægger op til at overskride given viden. Som teksttræk er det problemformuleringen.<sup>3</sup> Med inspiration fra australierne Biggs og Collis og deres Piaget-inspirerede SOLO-taxonomi siger jeg, at den kognitivt mindst komplekse problemformulering er den, der lægger op til at referere kendt viden om et emne, uden at lægge op til årsagsforklaringer på et problem. En kognitivt mere kompleks problemformulering lægger op til at tænke i kausalitet med udgangspunkt i et elevformuleret problem. Forklaringerne kan være fra ét fag, eller fra flere fag parallelt, og inddrages faglig teori som hjemmel for årsagsforklaringerne, stiger kompleksiteten. Endelig bliver problemformuleringen kognitivt endnu mere kompleks, hvis den lægger op til fagligt samspil

eller interdisciplinaritet. Komplexiteten stiger, fordi forskellige fag og deres metoder og teorier vurderes og sættes i spil sammen for at løse og forklare et problem.

Jeg opererer således med en kognitiv typologi med tre niveauer for problemformuleringer:

- Præstrukturel
- Strukturel, evt. multidisciplinær
- Interdisciplinær.

Det gælder for alle tre niveauer, at de ud over at lægge op til teoretisk diskurs, kan lægge op til praktisk diskurs, dvs. anvende den faglige viden handlingsanvisende.

Det betyder videre, at problemformuleringen som genre for at nå sit mål i den gymnasiefaglige kulturkontekst må bestå af følgende funktionelle komponenter:

- Emnet og dets relevans
- Den egentlig problemformulering – en anomali, der kræver forklaring
- Fag, metoder og teorier, der skal inddrages
- Empiri, der skal inddrages
- Rapportens struktur – hvordan kohærens på makroplan etableres.

Min hypotese er, at elever, der mestrer problemformulering som medierende redskab på andet eller tredje niveau, har et observerbart mentalt og kognitivt billede af verden, der giver mulighed for innovation, dvs. produktion af ny forståelse i den skolekulturelle kontekst. Videre antager jeg, at elever på dette niveau i deres skriftlige produkter anvender følgende medierende redskaber: fagspecifikke genrer, fagterminologi og fagspecifikke måder at forklare kausale forbindelser på. Og jeg antager, at de overskrider hverdagssprogets udgave af disse og anvender dem i det specialiserede eller refleksive domæne (Macken-Horarik 1996, Vygotsky 1971).

Lad mig uddybe disse begreber:

Med medierende redskab mener jeg en meningsskabende resurse, som mennesker anvender i social aktivitet. De medierer mellem det kognitive og det sociale og anvendes af mennesker til at skabe mening i den sociale kontekst (Blåsjö 2002, 2007). Vygotsky (1971) fremhæver sproget som højere psykologisk funktion som det centrale medierende redskab, men i det følgende prøver jeg at finde specifikke sproglige resurser og analysere dem som medierende redskaber. Jeg antager, at når de anvendes i det specialiserede og refleksive domæne, er de faglige diskursfællesskabers viden, metodik og teori så at sige indlejret i dem.

Genrer er et sæt af tekstnormer, der organiserer makroindholdet i en tekst. De har et formål eller funktion, og til at nå deres mål har de en struktur; de består af funktionelle komponenter. I AT imiterer eleverne på et gymnasialt niveau den videnskabelige artikel (enten som en fuldt udfoldet rapport eller som en synopsis), og jeg bruger begrebet »stor-genre« om den, mens jeg kalder de genrer, der indgår i den for »genrer«. Det er fx *Rapport*, *Forklaring*, *Procedure*, *Essay* og *Diskussion*. Jeg vil pege på tre vigtige forhold i forbindelse med genrerne:

- Fagene udfolder genrerne forskelligt (Vagle et al. 1994; Martin 1998; Martin & Halliday 1993).
- De er en resurse under stadig udvikling, der tjener fagenes erkendelsesinteresser (Habermas 1969).
- De kan anvendes til at sammenfatte og bevare kendt viden og til at konstruere ny viden (Berge 2006; Thygesen et al. 2007). Og de kan selv udvikles som erkendeformer.

*Fagterminologi* er de videnskabelige begreber (Vygotsky 1971), som fagene råder over i det specialiserede og refleksive domæne. De er dekontekstualiserede og hierarkiserede, dvs. at de indgår i faglige taxonomier<sup>4</sup> (Wellington & Osborne 2001). Hvad der er fagbegreber i en gymnasial kontekst anser jeg for at være et

undervisningsfagligt problem (Schnack 2000), og jeg har fundet dem ved at lade erfarne faglærere læse kursusmaterialet til de enkelte forløb igennem og understrege de begreber, de mener, skal forklares, for at eleverne kan anvende dem aktivt på det givne niveau (Golden 1983).

*Kausal kobling* (Vagle et al. 1994; Andersen 2004; Maagerø 2005) er en sproglig resurse, fagene benytter i forbindelse med forklaringer. Eksplicit kausal kobling realiseres grammatisk bl.a. ved kausal konnektion. Jeg antager, at hvis eleverne i deres skriftlige produkter konstruerer semantisk helhed med dette sproglige redskab, er det et observerbart tegn på, at kausalitet indgår i deres mentale og kognitive billede af verden. Men fagene anvender forskellige typer af forklaringer. Føllesdal (1990) skelner mellem kausale, funktionelle og intentionelle forklaringer, og det er nødvendigt at analysere, i hvilket omfang eleverne anvender forklaringstyper, der er accepterede i de respektive faglige diskursfællesskaber.

Når jeg skal analysere den kontekst, som elevernes skriftlige produkter indgår i, ser jeg på, hvordan de skriveordrer, som lærerne giver eleverne, positionerer eleverne (Smidt 2007). Bliver eleverne positioneret som aktører, der skal lagre viden eller producere viden? Bliver de positioneret som aktører, der i det faglige samspil skal arbejde multidisciplinært eller interdisciplinært?

Og når jeg skal analysere elevernes skriftlige produkter, ser jeg på, hvordan de bliver positioneret i disse, og hvordan eleverne udnytter de medierende redskaber som resurser.

## Analyse

De to eksempler, som jeg vil fremlægge her, stammer fra to forskellige skoler. Skolerne har konsumeret og fortolket AT-diskursens med henvisning til *Grundforløbshæftet* (Andersen et al. 2004) og indskriver sig i en formalt orienteret diskurs med vægt på de almene studiekompetencer. Begge opererer med en progression i grundforløbet fra »at tilegne sig viden«, til »at bearbejde viden«

og til »at problematisere og perspektivere viden«. Begge skoler planlægger med, at eleverne i grundforløbets sidste AT-forløb skal arbejde problemorienteret og sætte fagene i samspil.

Det betyder, at fagligt samspil konstrueres som interdisciplinært samarbejde om problemer, og at eleverne bliver positioneret som aktører, der er på vej ind i det faglige diskursfællesskab, hvor de skal producere viden i den undersøgende teksttype – i en gymnasial imitation af den videnskabelige artikel.

På gymnasiet A fulgte jeg en klasse, hvis afsluttende AT-forløb i grundforløbet havde titlen »Den naturvidenskabelige tænkemådes gennembrud: Charles Darwin og England i midten af 1800-tallet«. Inden eleverne skrev rapporter, havde de haft et kursusforløb i de tre deltagende fag: biologi, engelsk og historie. Lærerne havde udarbejdet en matrix for rapporterne, og det fremgik af denne, at eleverne skulle lave en problemformulering med udgangspunkt i en litterær tekst, de fik udleveret. Derefter skulle de fremlægge relevant viden fra kursusforløbet og anvende den til at besvare deres problemformulering. Med denne skriveordre blev eleverne positioneret som deltagere i faglige diskursfællesskaber i det specialiserede og reflekterede domæne, og som aktører, der kan anvende denne viden produktivt. De skulle producere ny viden i deres arbejde med et problem.

Gruppe 8 skrev følgende problemformulering:

*I digtet 'The White Man's Burden' skriver Kipling om, hvordan den hvide race føler ansvar for at hjælpe og forbedre den sorte. Skyldes dette den victorianske tids opfattelse og vilkår, eller er det biologisk bestemt, at hvide er bedre til at overleve end sorte? (Engelskfagligt begreb udpeget af mine informanter er med fed).*

Den første helsætning sammenfatter gruppens syn på Kiplings intention, mens den anden er et undrenspørgsmål, der udspringer af den første. Problemformuleringen inddrager emnet, de tre deltagende fag og det digt (materiale), de skal tage udgangs-



punkt i. Men fagenes metoder og teorier nævnes ikke eksplicit, ligesom der heller ikke gøres rede for rapportens struktur. Problemformuleringen positionerer gruppen i den sociale aktivitet »gymnasiefaglig udgave af undersøgelse« og bryder med den traditionelle sociale indforståethed om, at elever skal overhøres i fagene. Gruppen positioneres som aktører, der skal undersøge, og i og med, at der lægges op til at undersøge, om biologi eller historie bedst kan forklare, hvorfor Kipling skriver, som han gør, lægger problemformuleringen implicit op til at anvende de faglige diskursfællesskabers medierende redskaber og reflektere over disses muligheder og begrænsninger. Jeg mener, at den befinder sig på det tredje niveau i min typologi.

Gruppen oparbejder den nødvendige baggrundsviden i vidensrefererende udgaver af de faglige genrer, men anvender kun 1/3 af rapporten til dette. Hovedvægten bliver lagt på en selvstændig analyse af Kiplings digt og en diskussion af undrenspørgsmålet i problemformuleringen på baggrund af den oparbejdede viden. 2/3 af rapporten er i vidensproducerende udgaver af de faglige genrer.

Men også i de vidensoparbejdende afsnit arbejder gruppen vidensproducerende. Efter de har refereret evolutionsteorien og dens syn på mutation, tager de udgangspunkt i en avisartikel, de selv har fundet, og i genren *Forklaring* fremstilles det, hvorfor der er sorte og hvide mennesker:

(...) *Aberne levede steder, hvor de havde brug for pels, men på et tidspunkt skete en ændring, så de opholdte sig mere på åbne savanner, hvor der var mere sol. Dette betød, at aberne begyndte at svede for at afkøle deres kroppe, men pelsen forhindrede denne afkøling. Derfor skete der en **mutation**, der forårsagede, at de tabte deres pels. Pga. deres lyse hud kom de i farezonen for at blive solskoldet af de ultraviolette stråler fra solen, så derfor skete der endnu en **mutation**, hvor de blev mørkere i huden. (Derefter forklares, hvorfor der senere kom hvide mennesker)*

(Kausal kobling understreget, biologifagbegreber med fed).



Gruppen træner deres beherskelse af teorien og udvikler perspektivet ved at inddrage en artikel, hvor de har »genkendt« teorien. Som det fremgår, indgår der kun et enkelt biologifagligt begreb i denne passage. Det er karakteristisk for rapporten. Fagbegreberne anvendes primært i de vidensrefererende afsnit, og det er næsten udelukkende begreber øverst i de faglige taxonomier, der anvendes.<sup>5</sup> Til gengæld fremgår det af citatet, at gruppen er eksplicit orienteret mod forklaring. Her er der tale om en funktionalistisk forklaring af, hvorfor der er sorte og hvide mennesker – i en sproglig realisering, der dog gør, at forklaringen kan tolkes som teleologisk.

Efter oparbejdelse af baggrundsviden og selvstændig digtanalyse diskuterer rapporten, hvilken teori og hvilket fag der har størst forklaringskraft i forhold til den undren, der er formuleret i problemformuleringen. Gruppen foretager en teorikomparation. I biologi har de arbejdet eksplicit med evolutionsteorien, mens de i historie med udgangspunkt i en grundbog har arbejdet med dennes forklaringer på den historiske udvikling, men ikke eksplicit med historieteori. Gruppen konkluderer, at der ikke er en evolutionsmæssig forskel på sorte og hvide, og derfor kan den biologiske teori ikke forklare deres undren. Til gengæld har de fra historie oparbejdet viden om, at England legitimerede kolonialiseringen med et kristent-civilisatorisk ansvar. De slutter derfor abduktivt, at Kipling må være påvirket af den victorianske tids opfattelse. Eleverne bliver positioneret i overensstemmelse med lærernes skriveordre, og i kraft af teorikomparationen er de på et interdisciplinært og vidensproducerende niveau.

Det var naturligvis ikke alle grupper i klassen, der var på dette niveau. Det fremgår af fig. 1:

Gruppenummer og problemformuleringstype	Antal ord i synopsis	Brug af vidensproducerende genrer (i % af ord)	Fagbegreber i % af de udpegede. Bio+hist+eng. I procent og i absolutte tal	Procentdel af kausale forbindelser i vidensproducerende genrer (og samlet antal kausale koblinger i absolutte tal)	Karakter (bio + hist + eng = samlet karakter) (Gammel skala)
A. 6. redegørende	1914	18,1	6,7 – 4,6 – 6,4 (6 – 6 – 5)	6,3 (11)	6/7+5/6+7=6
1. redegørende	1458	19,6	9,0 – 0 – 4,7 (8 – 0 – 3)	20,0 (15)	8+5/6+7=6
5. redegørende	1891	27,1	5,6 – 6,1 – 3,2 (5 – 8 – 3)	0 (23)	6+7/8+7=7
B. 2. teoriinddragelse	1944	38,4	7,9 – 8,3 – 9,4 (7 -10 -10)	30,3 (33)	6/7+9/10+7/8=8
7. teoriinddragelse	1995	79,9	7,9 – 4,6 – 6,3 (7 – 6 – 4)	77,1 (30)	9+7+9=8
4. teoriinddragelse	2102	38,0	4,5 – 6,1 – 7,8 (3 – 8 – 5)	48,1 (26)	10+6/7+9=9
3. teoriinddragelse	2229	68,2	12,4 – 12,1 – 7,8 (11 – 16 – 5)	73,3 (19)	10+9/10+7=9
8. teori-komparation	1990	63,5	12,4 -5,3 – 12,5 (11 – 7 – 8)	73,1 (47)	9+8/9+9=9

Fig. 1

Figuren viser, at der er en signifikant forskel<sup>6</sup> med hensyn til brug af vidensproducerende genrer mellem de grupper, hvis problemformulering er på et præstrukturelt eller redegørende niveau, og de grupper, hvis problemformulering er på et interdisciplinært niveau (enten teरिकomparation eller teoriinddragelse, dvs. en diskussion og undersøgelse af, om man kan importere en teori fra et fag til et andet og anvende den der i forbindelse med arbejdet med problemformuleringen). B-grupperne synes i modsætning til at A-grupperne at anvende vidensproducerende genrer og kausale forbindelser som medierende redskab (men ikke fagbegreber) og

er problemorienteret og orienteret mod forklaring. Inddelingen i A- og B-grupper synes ikke i modstrid med de karakterer, som faglærerne hver for sig og samlet gav rapporterne.

På gymnasiet B fulgte jeg også en klasse. Deres afsluttende AT-forløb i grundforløbet var om emnet nationalisme, og også de havde et indledende kursusforløb i de deltagende fag: samfundsfag, historie og billedkunst. Eleverne skulle i projektperioden skrive en synopsis med udgangspunkt i et centralt spørgsmål til emnet, suppleret af underspørgsmål. Der blev lagt vægt på, at de skulle arbejde med den viden, de havde fået i kursusforløbet, men der var ikke noget krav om, at eleverne skulle diskutere, hvilke teorier og metoder det er relevant af inddrage. Med denne skriveordre blev eleverne positioneret som aktører, der skulle arbejde stoforienteret. Med udgangspunkt i deres spørgsmål skulle de udvikle den kundskabslagrende skrivekompetence. Eleverne blev positioneret som aktører, der arbejder vidensrefererende. De overhøres på deres vej ind i det gymnasiefaglige diskursfællesskab.

Gruppe 2 skrev følgende problemformulering:

*Hvordan kom dansk nationalitet til udtryk tidligere, og hvordan kommer den til udtryk i dag?*

- *Hvad betød Dannebrog i Danmark førhen og i dag?*
- *Skal man være født i Danmark for at være dansk?*
- *Hvad holder os sammen som folk i dag, og hvad gjorde det før?*
- *Hvordan styrkes dansk nationalidentitet via kunsten i Guldalderen?*

Denne problemformulering positionerer gruppen i en traditionel skolsk diskurs, hvor den sociale aktivitet er overhøring, og hvor der er et markeret asymmetrisk forhold mellem aktørerne. Eleverne stiller et spørgsmål, der lægger op til at organisere og lagre gymnasiefaglig viden fra kursusforløbet. Underspørgsmålene peger på, at dette skal ske for et fag ad gangen. Det første

og tredje spørgsmål er først historie, så samfundsfag. Det andet er samfundsfag, og det fjerde er billedkunst. Svarene skal rettes af lærerne. Der er ikke tale om en ægte problemformulering, der ikke nogen undren, fagene skal ikke anvendes, og i min typologi indsætter jeg den på niveauet præ-strukturel.

Synopsen er bygget op som korte svar på underspørgsmålene på en måde, der ikke giver mulighed for, at de fagspecifikke genrer kan udfoldes, og gruppen anvender meget få fagbegreber og kausale koblinger.

Men svaret på det andet underspørgsmål karakteriserer jeg som vidensproducerende, fordi gruppen diskuterer spørgsmål i stedet for at referere viden fra kursusforløbet:

*I vores gruppe er vi ret uenige om hvordan spørgsmålet skal besvares. Derfor har vi haft en diskussion om de forskellige holdninger til dette. Man kan mene at, man skal være født i Danmark og opvokse der, for at være rigtig dansker. En anden holdning er, at man godt kan komme til landet som baby, opvokse her, og stadig blive dansk, fx ved en adoption (...) Lasse Koefod definerer syv nationalismer. Han samler altså de forskellige holdninger i nogle kasser. Man kan ikke rigtig sætte sig som en speciel af Lasse Koefods nationalismer, da de er meget firkantede.*

(Kausal kobling understreget. I den udeladte del af afsnittet er der yderligere to kausale koblinger).

Problemet her er, at diskussion foregår i hverdagssprogets domæne. Eleverne udtrykker sig ekspressivt, og der fremføres ikke faglig hjemmel for de fremsatte påstande. De kausale koblinger realiserer ikke faglige forklaringer. I slutningen af svaret refererer gruppen godt nok til stof fra det samfundsfaglige kursusforløb, men de afviser at bruge det. Gruppen går ind i en praktisk diskurs og diskuterer, hvordan man skal handle i forlængelse af en diskussion af emnet nationalisme, men de afviser at gøre det på basis af en teoretisk diskurs i det specialiserede eller refleksive domæne.<sup>7</sup>

I konklusionen sammenfatter gruppen, hvad der allerede er sagt i de enkelte svar, men gør ikke noget for at hæve sig op på

et interdisciplinært niveau. Synopsen positionerer gruppen på et svagt kundskabslagrende og multidisciplinært niveau.

Det fremgår af fig. 2, at de syv grupper alle har opfattet skriveordren på samme måde. Forskellen i brugen af vidensproducerende genrer skyldes primært, at grupperne vægter det selvstændige analysearbejde i musik eller billedkunst forskelligt. Men i kraft af, at problemformuleringerne er præstrukturelle, bliver det ikke muligt for grupperne at anvende den producerede viden i forbindelse med diskussion af og forslag til løsning på et ægte problem. Der synes ikke at være en tilsvarende entydig forklaring på årsagen til forskel i procentdel af kausale forbindelser i de vidensproducerende genrer, men man bemærker, at gruppe 2 har markant flere end de øvrige grupper, og at fem af disse er i det oven for citerede afsnit. Karaktererne, som blev givet i fællesskab af lærerne efter at grupperne mundtligt havde fremlagt deres synopsis, synes at afspejle en tilfredshed hos lærerne over det niveau, som eleverne har tilegnet sig kursusforløbenes stof på.

Gruppenummer og problemformuleringstype	Antal ord i synopsen	Brug af vidensproducerende genrer (i % af ord)	Fagbegreber i % af de udpegede Samf – musik/ billedkunst – historie (og i absolutte tal)	Procentdel af kausale forbindelser i vidensproducerende genrer (og samlet antal kausale koblinger i absolutte tal)	Karakter (ny skala)
1 præstrukturel	433	10,3	6,4 – 5,8 – 4,2 (11 – 3 – 5)	00,0 (4)	7
2 –	947	46,6	8,1 – 7,7 – 1,7 (14 – 4 – 2)	66,6 (9)	7
3 –	1522	16,2	9,2 – 3,9 – 4,2 (16 – 2 – 5)	14,3 (21)	10
4 –	506	30,8	11,0 – 0,0 – 4,2 (19 – 0 – 5)	25,0 (4)	7
5 –	843	33,3	11,0 – 13,3 – 2,5 (19 – 6 – 3)	20,0 (5)	7 (lille)
6 –	1212	31,1	9,2 – 0,0 – 3,4 (16 – 0 – 4)	33,3 (15)	7 (en elev fik 10)
7 –	1057	20,4	9,2 – 4,4 – 5,1 (16 – 2 – 6)	50,0 (6)	7

Fig. 2

## Diskussion

Det, jeg har undersøgt, er, om eleverne inden for domænet videnskab er innovative i deres skrivehandlinger. Jeg har fokuseret på fire af de medierende redskaber, eleverne kan anvende i skrivehandlingen, nemlig den ægte problemformulering, fagspecifikke genrer i de vidensproducerende udgaver, eksplicit kausal kobling og fagbegreber. Mine undersøgelser tyder på, at når disse medierende redskaber kan observeres som tekststræk, er rapporterne på et kognitivt niveau, hvor innovation er mulig. Gymnasieelever kan altså være innovative i den forstand, at de producerer ny viden for sig selv med udgangspunkt i en ægte problemformulering og faglig viden og faglige medierende redskaber. Men undersøgelsen tyder også på, at forudsætningen er, at den skolekulturelle kontekst på teamniveau giver mulighed for det.

I en didaktisk sammenhæng peger det på, at vi i det faglige samspil ikke kun skal arbejde med fagenes stof. Vi skal med et kompetenceorienteret fokus arbejde med, hvad det vil sige at *kunne* fagene på et gymnasialt niveau. Det vil sige, at vi sammen med eleverne skal arbejde med at dekonstruere fagenes genrer, fagbegreber og forklaringstyper – fx gennem et analytisk blik på faglige artikler og lærebøger – og rekonstruere disse medierende redskaber, så de i en gymnasial sammenhæng og i det specialiserede og refleksive domæne kan anvendes i fagligt samspil og i forbindelse med arbejde med ægte problemformuleringer i en gymnasial imitation af stor-genren den videnskabelige artikel.

Vi kan således kvalificere diskussionen af elevernes skriftlige produkter, hvis vi føjer diskussionen af de medierende redskaber som resurse i elevernes gymnasiefaglige sociale aktivitet til diskussionen af den hele elevtekst og dens materiale indhold.

Jeg er tilbøjelig til at tro, at det er en god ide først at træne dette med eleverne i rapporter. Når eleverne er fortrolige med denne fuldt udfoldede genre, kan man derefter arbejde med, hvordan man kan anvende de medierende redskaber og sammenfatte hovedpunkterne i en synopsis med de funktionelle komponenter, som læreplanen for AT foreskriver.

## Noter

1. Men på hhx og htx anvendes det inden for domænerne økonomi og teknologi.
2. Med formuleringerne, at eleverne »skal tage personligt stilling«, »deltage i den politiske debat« og inddrages »i kampagne mod rusmidler«.
3. I reformens første to år skrev mange elever ikke bare synopsis, men også rapporter, og de arbejdede allerede i 1.g med problemformuleringer. Forholdene har, så vidt jeg kan bedømme det, ændret sig. På de fleste skoler træner man skrivning af nogle af synopsisens funktionelle komponenter fra starten, men sætter først eleverne til selv at udforme problemformuleringer senere i forløbet. Hvis jeg har ret i, at problemformuleringen er det centrale medie for udfordringen af innovative evner (vs. lagring af allerede kendt viden), og at det i højere grad er muligt at træne de øvrige medierende redskaber i fuldt udfoldet form i rapporter, er dette måske en uheldig udvikling.
4. Fagbegreberne indgår i, hvad man kunne kalde faglige netværk. De kan være konceptuelle (over-, basis- og underbegreber), relationelle (ordnet i kognitive frames) eller kognitive (ordnet efter kognitiv kompleksitet, dvs. fra det sansbare til det abstrakte). Den gymnasiale udgave af et fagligt diskursfællesskab, som eleverne forventes at beherske på et givet klassetrin, kan med udgangspunkt i fagbegreberne rekonstrueres i sådanne netværk.
5. Vygotsky ville sige, at eleverne imiterer begreberne. De hverken mestrer dem eller har approprieret dem. Ligeledes ville Vygotsky sige (1978:91), at eleverne regredierer til hverdagssprog, når de »forlader« et konkret fag og bevæger sig ind i det faglige samspil. Jf. også note 3.
6. I en Mann-Whitney Test er der signifikans på 5%-niveau.
7. Lærebøger i skrivning i fag advarer med rette eleverne mod »meneri« som dette (fx Nielsen 1998). Hvis man skal være mere præcis, er problemet nok, at eleverne »mener« alene på baggrund af erfaringer fra hverdagslivets domæne, og at de sætter sig selv på argumentets plads. Handlingsanvisende diskussioner, der (også) tager udgangspunkt i de faglige diskursfællesskaber og deres ressourcer er derimod i overensstemmelse med stx's almindennende formål og desuden et direkte krav i samfundsfag og biologi på A-niveau.

## Litteratur

- Andersen, T.V., Askjær, H., Dahlgreen, B, Finderup, A.M., Helstrup, S. Moltke, C., Olsen, P. & Petersen, L. (2004): *Grundforløbet i 1.g.* Udgivet af 4 private skoler.
- Andersen, Th.H. & Smedegaard, F. (2005): *Hvad er meningen?* Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Berge, K.L. (2006): Perspektiv på skrivekultur. In: Matre, Synnøve (red.): *Udfordringer for skriveopplæring og skriveforking i dag.* (s. 57-76). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Biggs, J. og Collis, K. (1982): *Evaluating the Quality of learning: the SOLO taxonomy.* New York: Academic Press.
- Blåsjö, Mona (2004): *Studenters skrivande i två kunnskapsbyggande miljöer.* Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Blåsjö, Mona (2007): Medierende redskap – ett sätt att se på högre utbildning ock yrkesliv i samverkan? In: Matre, Synnøve og Hoel, Torlaug Løkensgard (red): *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i arbeidsliv og skole.* (Bd. 2, side 12-22). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Damgaard, Jarl (2000): Fagsamarbejde og projektarbejde i gymnasiet. In: *Samspil mellem fagene I – et debathæfte om fagsamarbejde og projektarbejde i det almene gymnasium* (side 8-13). Hæfter udkommet under Udviklingsprogrammet nr. 5a. København: Undervisningsministeriet.
- Føllesdal, F., Walløe, L. & Elster, J. (1990): *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Golden, A. & Hvenekilde, A. (1983): *Rapport fra projekt Lærebokkspråk.* Oslo: Oslo Universitet. Senteret for Språkpedagogikk.
- Habermas, Jürgen (1969): Erkenntnis und Interesse. In: *Technik und Wissenschaft als 'Ideologi'.* Frankfurt: Suhrkampf.
- Habermas, Jürgen (1996a): *Teorien om den kommunikative handlen.* Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Habermas, Jürgen (1996b): *Diskursetik.* Det lille Forlag.
- Halliday, M.A.K. & Martin, Jim (1993): *Writing Science: Literacy and Discursive Power.* London: The Falmer Press.
- Haue, Harry (2005): Den historiske baggrund for fagenes nuværende placering. In: Dolin, J, Haue, H. & Krogh, E. (red): *Fagdidaktik – mellem fag og didaktik. En konferencerapport.* Gymnasiepædagogik 55 (side 141-146). Odense: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.
- Hobel, Peter (2007): Tegn på innovativitet. In: Matre, Synnøve og Hoel, Torlaug Løkensgard (red): *Skrive for nåtid og framtid. Skrivning i ar-*



- beidsliv og skole.* (Bd. 1, side 348-361). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Hoel, Thorlaug Løkengard (1997): Innoverretta og utoverretta skriveforskning og skriveteoriar. In: Evensen, L.S. & Hoel, T.L. (red): *Skriveteorier og skolepraksis.* Oslo: LNU/Cappelen Akademisk Forlag.
- Kupferberg, F. (1996): *Kreativt kaos i prosjektarbeidet.* Ålborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lützen, Peter Heller (2005): *Sprog og kommunikation.* Dansk lærerforeningens Forlag.
- Maagerø, Eva (2005): *Språket som mening. Innføring i funksjonell lingvistik for studenter og lærer.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Macken-Horarik, Mary (1996): Literacy and Learning across the Curriculum: Towards a model of register for secondary teachers. In: Hasan, R. & Williams, G. (red): *Literacy in Society* (side 232-278). London: Longman.
- Martin, Jim (1998): Livet som substantiv: en undersøkelse av naturvitenskapens og humanioras univers. In: Berge, K.L., Coppock, P. & Maagerø, E. (red): *Å skape mening med språk* (side 333-386). Oslo: Cappelen.
- Nielsen, Torben Sterner (1998): *Skriv dig ind i historien.* Columbus.
- Rasmussen, Palle (2002): *Kreativ og innovative kompetence.* www.nkr.dk
- Regeringen (2002): *Bedre uddannelse.*
- Schnack, Karsten (2000): Faglighed, undervisning og almen dannelse. In: Kristensen, H.J. & Schnack, K. (red): *Faglighed og undervisning* (s. 8-17). København: Gyldendal.
- Smith, Jon (2007): Hva skriving brukes til. Ett års skriving på 4. trinn. In: Matre, Synnøve og Hoel, Torlaug Løkengard (red): *Skrive for nåtid og framtid. Skriving i arbeidsliv og skole.* (Bd. 1, side 234-248). Trondheim: tapir akademisk forlag.
- Thygesen, R., Evensen, L.S., Berge, K.L., Fasting, R.B., Vagle, W. & Haanæs, I.R. (2007): *Nasjonale prøver i skriving som grunnleggende ferdighet. Sluttrapport.* Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Undervisningsministeriet (1999): *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*
- Undervisningsministeriet (2004): *Stx-bekendtgørelsen og Læreplanen for Almen Studieforbereidelse.* Søllested: forlaget lee.
- Vagle, W, Sandvik, M. & Svennevig, J. (1994): *Tekst og kontekst. En innføring i tekstlingvistik og pragmatik.* Oslo: Cappelen.

- Vygotsky, Lev (1971): *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wellington, J. & Osborne, J. (2001): *Language and Literacy in Science Education*. Buckingham: Open University Press.

## Diskutant

### **Bodil Haue Pedersen, gymnasielæktor, master i gymnasiepædagogik Espergærde Gymnasium og HF**

Jeg er blevet bedt om at sige noget om forskningsbidragets relevans for praksis.

Set fra lærerside er der ingen tvivl om at der her er tale om et meget relevant bidrag, både når det gælder om at afklare hvad begrebet innovation betyder i AT- sammenhæng, og når det drejer sig om at kunne aflæse elevernes innovative evner i deres skriftlige arbejder.

Forskningsbidragets store force er at det opstiller en konkret *metode* til aflæsning af tegn på innovation i skriftlige produkter på gymnasialt niveau. Denne metode vil efter min vurdering også kunne anvendes af et lærerteam i de forskellige faser i arbejdet med et AT-forløb.

For det første vil den kunne den være et af redskaberne i lærernes planlægning af et AT-forløb og være med til at sikre at elevernes innovative evner rent faktisk bliver udfordret, noget undersøgelsen også peger på nødvendigheden af. Inddragelse af metodens fire elementer (problemformulering, genre, fagterminologi og kausal kobling) medvirker til at der i planlægningen af det faglige samspil ikke kun fokuseres på fagenes stof, men også på at eleverne selv skal kunne anvende fagene.

For det andet vil lærerne kunne bruge metoden i forbindelse med vejledningen af eleverne til at blive bevidste om hvor eleverne skal sætte ind for at styrke den innovative tænkning, og til at kunne tydeliggøre det for dem. Endelig kan metoden inddrages i den afsluttende evaluering af skriftlige arbejder.

Den store styrke ved metoden er at den skriftbaseret, og at den anvendt kan demonstrere helt ned på ordniveau hvordan

elevernes mentale landskab, som det kaldes, ser ud. Når flere lærere skal arbejde sammen om den samme elevgruppe, er det klart en fordel at have en metode til at aflæse elevernes kompetencer der tager udgangspunkt i et stykke tekst.

I forhold til metodens fire punkter er der for mig at se ingen tvivl om at det er problemformulering som redskab der virker mest relevant, når det gælder om at aflæse tegn på innovation, og de tre niveauer i den opstillede problemformulerings-typologi for flerfaglige projekter virker umiddelbart anvendelig.

Også elevernes brug af fagspecifikke genrer, fagterminologi og kausale forbindelser finder jeg relevant at undersøge når man skal afdække innovation i en gymnasial sammenhæng. Det spændende må her være ikke kun at undersøge de fire punkter der opstilles, men også at se på relationerne imellem dem (jf. de viste skemaer).

Selvom vi kun har set en lille del af det empiriske materiale, synes jeg at det peger på en nærmere undersøgelse af hvordan forholdet er mellem innovation og faglighed – jf. den lille andel af fagbegreber i elevernes rapporter samt elevernes brug af kausale forbindelser bundet op på en anden logik end den faglige – selv om problemformuleringen viste tydelige tegn på innovation. Hvordan styrkes forholdet mellem innovation og faglighed? Skal der fx være benspænd for eleverne i den innovative anvendelse af fagene i form af krav om anvendelse af bestemte fagbegreber? Skal vejledningen styrkes?

Forskningsbidraget tager afsæt i forskningen inden for skrivepædagogikken og fagenes forskellige måder at arbejde med faget på, og det har selvfølgelig været bestemmende for opstillingen af metodens fire punkter. Her kunne man yderligere pege på at innovation vel også kan finde sted inden for fagenes indholds-side, især når det drejer sig om 1.g, gennem elevernes valg af emne, fokus for emnet eller valg af materiale der kan udfordre fagenes grænser og skabe ny viden.

I programmet står at et vigtigt mål med workshoppen er at rette blikket fremad og diskutere hvilke behov der er for udvikling af didaktisk forskning.

I forhold til emnet: skriftlighed i AT ser jeg et behov for at undersøge hvordan den afsluttende eksamensform i AT kommer til at virke tilbage på skriftligheden i AT. Dette forskningsbidrag baserer sig på materiale fra reformens første år, og den skriftlige rapport er en gennemgående genre i undersøgelsen. Min erfaring siger mig at der skrives klart færre rapporter nu. På min egen skole er det oftest en AT-rapport om året. I stedet bliver synopsisen som genre den dominerende, evt. introduceret i forskellige tempi, og i blandingsformer mellem billeder og tekst som fx power-pointpræsentationer hvor også formidlingsaspektet spiller ind – og sikkert også vil gøre det til eksamen.

Med ministeriets understregning af at selve synopsisen som skriftligt produkt ikke tæller med i karakteren til den afsluttende eksamen, kunne man spørge hvor meget skriftligheden fylder, eller snarere vil komme til at fylde i AT.

Der er dog ingen tvivl om at dette forskningsbidrag, og hermed den konkrete metode, vil kunne overføres på synopsisen der med sin mere kondenserede form måske endnu tydeligere vil kunne afdække de fire tegn på innovation. Men det kunne være interessant nærmere at undersøge erkendelsespotentialer i de hybridformer mellem skriftlighed og mundtlighed, som eksamen i AT lægger op til med genrer som synopsis og talepapir, og som utvivlsomt vil virke tilbage på undervisningen.

Ud over at fokusere på produktet kunne man i et forskningsprojekt også undersøge innovation som proces. Den nuværende eksamensform taler for det. Man kunne oplagt følge elevernes arbejde i den ca. 4 måneders periode fra januar til maj fra deres møde med opgaveformuleringen over deres synopsiskrivning (evt. i grupper) til udformning af talepapir og mundtlig eksamen. Med denne forskning er der dog foreløbig givet et yderst anvendeligt bidrag til kvalificering af det faglige samspil.



## Workshop 3

# De naturvidenskabelige fag i samspil

**Verner Schilling, gymnasielektor, ph.d., cand.scient.,  
Nørre Gymnasium**

## Indledning

I denne artikel vil jeg beskæftige mig med udfordringer og muligheder i samspillet, både mellem de eksperimentelle (naturvidenskabelige) fag indbyrdes, og mellem naturvidenskab og de andre fagområder.

I forhold til samspillet mellem naturvidenskab og de kultur- og samfundsfaglige områder, er henvisning til »metode« ikke nødvendigvis en frugtbar måde at skelne på. Man må her have for øje at natur- og kulturvidenskab befinder sig på forskellige niveauer: Naturvidenskab er skabt af mennesker, men har den ikke-menneskeskabte natur som genstand. Kulturvidenskabernes genstand er menneskeskabte produkter. (Et sådant produkt kan fx være naturvidenskaben!) Dette betyder at formuleringen af problemstillinger som har både naturvidenskabeligt og humanistisk indhold kræver betydelig omtanke.

Mellem de naturvidenskabelige fag er der mange fællestræk. Men det er vigtigt at forstå at også disse fag repræsenterer forskellige faglige traditioner. Forskellene er ikke overfladiske, men er bl.a. begrundet i de forskellige erkendelsestraditioner som i moderne tid er flydt sammen til det vi kalder »naturvidenskab«, hvilket indebærer en række didaktiske udfordringer i samspillet mellem dem.

Både de naturvidenskabelige og de humanistiske fag kan be-

skrives som forskellige »problemformuleringstraditioner«. Dette har konsekvenser for hvilke typer problemstillinger det vil være frugtbart at beskæftige sig med i det tværfaglige arbejde.

På grundlag af en gennemgang af de træk af fagenes egenart og historiske oprindelse der har betydning for deres indbyrdes samspil, vil jeg argumentere for at et vellykket samspil anerkender at fagene hverken kan eller bør indgå i et samarbejde på lige fod, men i reglen bør overlade »styringen« til et af fagene. Dette fag vil i samspillet mellem humaniora og naturvidenskab næsten altid være det humanistiske fag.

### **Fagområder (»fakulteter«) og metode**

Et samspil mellem forskellige fag må organiseres omkring et fælles fokus: Et overordnet emne, et problem, et bestemt udsnit af virkeligheden. Dette emne, problem, udsnit skal så have en sådan karakter det kan belyses ved hjælp af flere fags teorier og metoder.

Denne tænkning forudsætter imidlertid at den samme del af virkeligheden meningsfyldt og med udbytte kan undersøges af forskellige fag. Men er det nu også tilfældet?

Når vi skal karakterisere de forskellige fag og fagområder (»fakulteter« som fagområderne humaniora, samfundsvidenskab og naturvidenskab nu kaldes i gymnasiets læreplaner), kan man tænke sig to måder at definere (og skelne mellem) fagområderne:

- Med henvisning til genstandsområde
- Med henvisning til metode.

Vi kan således skelne mellem to synspunkter i hver sin ende af et spektrum:

Der er kun én videnskabelig metode – eller i en vis forstand ingen metode. Alt er så at sige tilladt, bare det fører til gode (»rigtige«) resultater. Denne fælles »metode« kan så anvendes på forskellige genstandsområder (som konstituerer de forskellige fag).

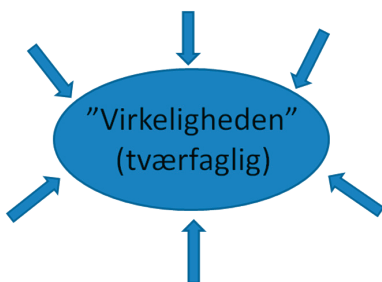


Der er kun ét genstandsområde – nemlig »virkeligheden« (som er tværfaglig). Dele af denne virkelighed kan så undersøges ved forskellige metoder (som konstituerer de forskellige fag).

Med andre ord (hårdt trukket op):

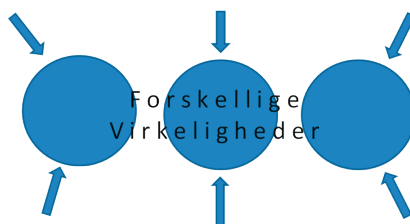
Én metode, mange virkeligheder, eller én virkelighed, mange metoder.

### Et fag er en metode



Metoder

### Et fag er et genstandsområde



Angribes med samme metode

Figur 1

Ideen bag tværfagligt samarbejde er at virkeligheden i en vis forstand, i hvert fald i visse situationer, er tværfaglig. Til belysning af et problem fra virkeligheden kan man derfor med fordel angribe problemet med metoder fra forskellige fag – fx et naturvidenskabeligt og et humanistisk fag. Vi vil nu se på hvad det egentlig betyder at anvende naturvidenskabelige og humanistiske metoder, og hvad forudsætningerne er for at anvende dem. Lad os begynde med humaniora.

## Humaniora – positivisme og hermeneutik

Mens naturvidenskaben – i hvert fald dele af den – kan føres tilbage til antikken, først og fremmest i Grækenland, er humaniora betragtet som »videnskab« ikke særlig gammel. Da Københavns Universitet blev oprettet i 1479, havde det ud over de tre centrale

fakulteter, teologi, jura og medicin, også et filosofisk fakultet som skulle tjene som en slags forskole til uddannelsen på et af de tre andre. I dag ville vi nok kalde det »almendannende«, og det omfattede også matematik og naturvidenskab. I 1850 udskiltes det matematisk-naturvidenskabelige fakultet af det filosofiske fakultet, som endelig i 1970 blev omdøbt til det humanistiske fakultet.

»Humaniora« er altså i en vis forstand en slags »restprodukt«, og det er vanskeligt, hvis ikke umuligt, at give en overordnet definition af området. Rødderne er mangeartede: Det klassiske trivium, altså de tre fag der havde at gøre med at lære veltalenhed – retorik, logik og grammatik; filologien, der igen bl.a. er udsprunget af den teologiske bibelfortolkning; samt den traditionelle historieskrivning.

I 1800-tallet opstod behovet for at gøre det vi i dag kalder humaniora (eller dele af det) til videnskab, i den forstand at der ikke blot skulle være tale om oplæring i nogle færdigheder eller »kunster« – digtekunst, talekunst – men om at man som i naturvidenskaben »finder ud af noget«. I denne bestræbelse kan vi identificere to hovedretninger. (Se fx Gregersen og Køppe, 1997). Den ene er knyttet til positivismen, grundlagt af Auguste Comte (1798-1857). I hans optik repræsenterer naturvidenskaberne, og blandt dem især fysikken, den højeste form for erkendelse. Religiøse og metafysiske forestillinger bør være overståede stadier i erkendelsens udvikling. Idealet for enhver videnskab skal være at man bygger på »det positivt givne«, sådan som Comte mener naturvidenskaben gør. Dette gælder også når man skal beskrive samfundet eller historien. Historikeren Leopold Ranke (1795-1884) bygger med sin grundlæggelse af kildekritikken (og dermed efter manges mening af den moderne historieforskning) på denne tradition. Ifølge Ranke skal historikeren ikke digte noget ind i sin historieskrivning som ikke er givet i de kilder man har til rådighed – han skal fortælle det »wie es wirklich gewesen«.

Den anden hovedretning er hermeneutikken. Wilhelm Dilthey (1833-1911) lægger i forsøget på at opstille en videnskabelig metodologi for humaniora og samfundsvidenskab vægt på at manifestationer af menneskelig aktivitet skal undersøges på en

helt anden måde end fænomener i naturen. Hvor naturvidenskaben søger at *forklare* fænomener, ofte ved at henføre dem under en almen lov, gælder det i humaniora om at *forstå* meningen med en tekst eller et andet produkt af den menneskelige bevidsthed. Man skal sætte sig ind i de mennesker der ligger bag et kulturprodukt, og da al kultur er historisk bestemt, betyder det også at sætte sig ind i den historiske kontekst – som man omvendt kan forstå ved at sætte sig ind i tidens kulturprodukter.

Hermeneutikken repræsenterer dermed en kraftig afstandtagen fra det positivistiske videnskabsideal. Det er let at se at tankegangen i sig bærer kimen til et sammenbrud for Diltheys projekt – at etablere et erkendelsesmæssigt solidt grundlag for humaniora, altså at gøre det til en objektiv videnskab baseret på en almindelig anerkendt metodologi. Hvis vi ikke kan stille os uden for det vi skal undersøge, men skal leve os ind i det, forsvinder i en vis forstand videnskabens genstandsområde. Dette er da også pointen i Hans-Georg Gadamars (1900-2002) videreudvikling af hermeneutikken: Hvis vi forsøger at betragte et kulturprodukt udefra, forstår vi det slet ikke. Vi må gøre det til vores eget ved at forbinde det med vores egen livssituation og engagement – og denne proces kan ikke gøres til genstand for nogen videnskabelig metode.

## Naturvidenskaben

Naturvidenskaben har som nævnt rødder tilbage i det antikke Grækenland, og allerede dengang gjorde man sig overvejelser over hvordan naturen bør udforskes. Mere systematiske forsøg på at beskrive den erkendelsesmæssige kerne i naturvidenskaben får vi i 1600- og 1700-tallet med den engelske empirisme. I forbindelse med udviklingen af den matematiske fysiks teorier i 1600-tallet formuleres den »hypotetisk-deduktive metode« som den fremgangsmåde ved hjælp af hvilken man udvikler og bekræfter sådanne teorier: Man deducerer konsekvenser af teorien og udfører eksperimenter og gør iagttagelser så teorien enten bekræftes eller må modificeres.

## To betydninger af »metode«

Vi har indtil nu beskæftiget os med »metode« i forbindelse med en overordnet beskrivelse af den videnskabelige proces: Hvordan opstår nye teorier, hvordan kan de begrundes, hvornår kan en undersøgelse eller beskrivelse kaldes videnskabelige? Når vi taler om »den hypotetisk-deduktive metode« eller »den hermeneutiske metode«, er der i virkeligheden ikke tale om handlingsanvisninger for konkrete faglige aktiviteter. Dertil er disse principper eller metodologier alt for alment formuleret. Der er snarere tale om videnskabsteoretiske efterrationaliseringer: Hvordan kan vi forstå videnskabens udvikling?

I fagenes daglige faglige praksis er metode først og fremmest noget andet. Her anvendes mange forskellige metoder, hvoraf mange er udviklet for at løse det konkrete problem man står over for. Begrebet »metode« bruges altså i flere betydninger, hvor vi overordnet kan skelne mellem

- Videnskabsteoretisk efterrationalisering
- Konkret fremgangsmåde for at løse et problem.

Her må vi desuden være opmærksomme på at »den hypotetisk-deduktive metode« og »den hermeneutiske metode« langt fra er de eneste mulige »efterrationaliseringer« i forhold til naturvidenskab og humaniora. Der foregår meget inden for disse videnskaber som ikke falder ind under disse kategorier. Metode dækker normalt over fremgangsmåder som i reglen er udviklet specifikt til det problem der undersøges. Det vender vi tilbage til. Først vil vi se lidt på naturvidenskabelige metoder.

## Naturvidenskabelig metode

Som eksempel kan vi se på en metode der anvendes i klimaforskningen: Ved hjælp af borekerner af is fra Grønland og Antarktis kan man bestemme temperaturen op til hundredetusinder af år tilbage. Metoden bygger på den kendsgerning, at den ilt der ind-

går i vandet på jorden findes som to forskellige isotoper (atomer med forskellig masse),  $O_{16}$  og  $O_{18}$ . Indholdet af den tunge isotop,  $O_{18}$ , i nedbøren afhænger af temperaturen: Jo koldere det er, desto mere  $O_{18}$  er der. Derfor kan man finde tidligere års temperaturer ved at måle  $O_{18}$ -indholdet i isen i forskellige dybder.

Her er altså tale om en metode der er kompliceret og baseret på omfattende teori, og som er kommet til at danne grundlaget for en hel videnskab, nemlig iskerneforskningen. Den *kan*, men behøver ikke, indgå i en proces af hypotetisk-deduktiv karakter. De indhentede data kan anvendes på mange forskellige måder i forbindelse med klimaforskning, datering osv.

Lad os gå til et andet eksempel der er nærmere den eksperimentelle gymnasieundervisningspraksis. Det omhandler en metode som elever i gymnasiet selv kan anvende, og som mange steder er blevet anvendt i det naturvidenskabelige grundforløb: Det drejer sig om at bestemme saltindholdet i saltvand. Her kan forskellige metoder bruges, og det kan være lærerigt for elever at finde et resultat ved hjælp af flere forskellige metoder. Desuden illustrerer det en vigtig pointe i denne diskussion, så jeg vil kort skitsere metoderne.

En metode udnytter at vandets massefylde afhænger af saltkoncentrationen. Ved at måle massefylderne for en serie af forskellige saltopløsninger med kendte koncentrationer, kan man finde en sammenhæng mellem saltkoncentration og massefylde. Denne sammenhæng kan så bruges til at finde saltkoncentrationen i en ukendt saltopløsning ved at måle dens massefylde.

En anden metode udnytter at en kartoffelskive lagt ned i saltvand, vil suge vand til sig, afhængigt af opløsningens saltkoncentration. Der er altså en sammenhæng mellem opløsningens koncentration og kartofflens vægtforøgelse. Denne sammenhæng etableres ved at lægge kartoffelstykker ned i forskellige (kendte) opløsninger. Koncentrationen af en ukendt opløsning kan derefter findes ved at måle vægtforøgelsen af et kartoffelstykke der bliver lagt ned i opløsningen.

En tredje metode er kemisk: Den udnytter at når man gradvist drypper en bestemt væske ned i saltopløsningen, sker der på et

tidspunkt et farveskift. Mængden af væske der skal tilsættes for at farveskiftet sker, afhænger af saltkoncentrationen. Som for de to foregående metoder kan man så bruge denne sammenhæng til at bestemme saltkoncentrationen i en ukendt opløsning.

Vi lægger mærke til at alle tre metoder, selv om de bygger på vidt forskellige lovmæssigheder, i deres grundstruktur er ens: Vi bestemmer en størrelse, som vi ikke kan måle direkte (saltkoncentrationen), ved at måle noget *andet* som har en sammenhæng med den ønskede størrelse. Dette er et meget udbredt princip i naturvidenskaben.

Vi har altså at gøre med forskellige *niveauer* af »naturvidenskabelig metode«. På det laveste eller mest konkrete niveau har vi metoder i den mest umiddelbare betydning af ordet, nemlig beskrivelser af fremgangsmåder der direkte kan fungere som handlingsanvisninger, og hvis virkemåde er baseret på fysisk, biologisk eller kemisk viden. Det gælder hver af de tre ovenfor beskrevne metoder. På det næste niveau er der tale om hvad vi måske kunne kalde et metodisk princip. Altså ikke en konkret beskrivelse af hvad man skal gøre eller har gjort, men formuleringen af et mere generelt princip hvis implementering kræver en ganske krævende udvælgelse eller etablering af faglig viden og en kreativ anvendelse af denne viden.

Alligevel er vi jo stadigvæk, når vi som her beskriver metoder til at bestemme saltkoncentrationer i 1.g, meget langt væk fra en overordnet metodologi for naturvidenskab som sådan. Man kan naturligvis tænke sig endnu højere niveauer. Og om man på et tidspunkt ender ved »den hypotetisk-deduktive metode« som et overordnet paraplybegreb er i virkeligheden nok tvivlsomt. Dertil er naturvidenskabelige aktiviteter for mangeartede.

Vigtigt for den senere argumentation er det også at disse metoder er så tæt knyttet til det specifikke problem de skal anvendes på. Naturvidenskaben – eller en hvilken som helst anden videnskab for den sags skyld – kommer altså ikke anstigende med et bestemt arsenal af metoder som den så bruger på et givent problem. Metoder udvikles parallelt med at problemer identificeres og formuleres.

## Er den hypotetisk-deduktive metode og den hermeneutiske metode i virkeligheden det samme?

Hvis vi et øjeblik går tilbage til de overordnede metodologier, »den hypotetisk-deduktive metode« og »den hermeneutiske metode«, er det, som antydnet ovenfor, i virkeligheden spørgsmålet om disse betegnelser siger ret meget om videnskabelige aktiviteter. Lars Christiansen kalder i sin *Metafysikkens historie* (Christiansen, 1997, p.169) i en omtale af Huyghens formulering i 1690 af den hypotetisk-deduktive metode, denne metode for »*et finere navn for den sunde fornufts metode, som derfor er lige så gammel som den sunde fornuft selv.*«

Og hvad er egentlig den grundlæggende forskel mellem den hermeneutiske metode og den hypotetisk-deduktive metode? Begge beskriver en kredspoces hvor man formulerer en antagelse/forklaring/fortolkning, hvis konsekvenser man sammenholder med iagttagelse eller tekst, hvorefter antagelsen korrigeres i lyset heraf, testes på ny, osv. Dette er netop pointen hos den norske filosof Dagfinn Føllesdal (Føllesdal m.fl., 1992) der simpelt hen mener at det der kaldes hermeneutisk metode, ikke er andet end den hypotetisk deduktive metode anvendt på det humanistiske fagområde. Det bliver undertiden udtrykt således: Den hermeneutiske metode er den hypotetisk deduktive metode anvendt på meningsfyldt materiale.

Dette betyder at problemer og muligheder der er på spil i et samarbejde mellem fag på tværs af »fakulteter«, kun dårligt træder frem hvis fakulteterne karakteriseres ved de to ovennævnte »metoder« eller metodologier. Det bliver ud fra den ovenfor beskrevne betragtningsmåde også svært at se hvordan en bestemt problemstilling skulle kunne belyses ved hjælp af metoder fra flere forskellige fagområder, hvis disse metoder i bund og grund er de samme – hvis der med andre ord kun findes én metode, nemlig »den sunde fornufts metode«:

Som beskrivelse af fagenes metodiske tilgang til konkrete problemstillinger er »den hermeneutiske metode« og »den hypotetisk-deduktive metode« simpelt hen alt for vage og fly-



dende til at de kan bruges som rettesnor i et tværfagligt arbejde.

Mange vil mene at Føllesdals synspunkt fuldstændig udvander forskellen mellem humaniora og naturvidenskab. Og det er i hvert fald sandt at det repræsenterer et frontalangreb på den forestilling om humanioras særegenhed i forhold til naturvidenskab som var drivkraften i formuleringen af den moderne hermeneutik. Og denne drivkraft og det grundsyn, den repræsenterer, bør vel medtages i en beskrivelse af hermeneutikken. Måske ville det i virkeligheden være mere frugtbart, i stedet for at bruge disse metodebeskrivelser i et forsøg på at karakterisere fagområderne set udefra, at bruge dem som et bidrag til at opnå en indsigt i de forskellige fags selvforståelse – en indsigt der ikke er uvæsentlig i bestræbelserne på at tilrettelægge vellykket »tværfakultær« undervisning.

### **Fokuserer vi for meget på metode?**

Når vi som ovenfor sætter spørgsmålstegn ved om der metodisk er nogen forskel mellem humaniora og naturvidenskab, altså om der findes en specifik naturvidenskabelig og en specifik humanistisk metode, er det nærliggende at spørge om der overhovedet findes en »videnskabelig metode«, altså en metodisk tilgang til fænomener der kan tjene som garant for resultaternes videnskabelighed.

I videnskabsteorien har man traditionelt skelnet skarpt mellem opdagelsesprocessen og de metoder der anvendes til at opnå ny viden på den ene side, og begrundelsesprocessen, altså de grunde der kan gives for at en bestemt beskrivelse eller forklaring eller teori er rigtig, på den anden. På engelsk taler man om *context of discovery* og *context of justification*. Selv om denne skelnen har været kritiseret og ikke altid kan opretholdes, er den et nyttigt udgangspunkt for overvejelser over betydningen af metode i de forskellige fag. Pointen er, at det der gør en påstand videnskabelig ikke er den måde hvorpå man er kommet frem til den, men



derimod de grunde der kan gives for at den er rigtig. I princippet kunne påstanden være kommet til en gennem en åbenbaring eller en drøm – det afgørende er at man kan påvise at den stemmer overens med virkeligheden. Omvendt er værdien af en bestemt metode alene baseret på om den har vist sig at føre til resultater der kan begrundes uafhængigt af metoden.

Dette kræver selvsagt at der rent faktisk kan findes kriterier for rigtigheden af en påstand, der er uafhængige af den metode der er blevet anvendt. Det er ikke altid let, og i praksis er der da også tale om en vekselvirkning, således at man ved begrundelsen af et videnskabeligt resultat henviser til at man har anvendt hævdundne, anerkendte metoder. Men her viser der sig også en forskel mellem de forskellige fagområder, idet metode kommer til at betyde mindre i de naturvidenskabelige fag, hvor det er lettere direkte at begrunde videnskabelige påstande, fx eksperimentelt, end indenfor humaniora og samfundsfag, hvor det ofte er vanskeligere at give sådanne begrundelser. Inden for visse humanistiske områder som litteraturvidenskab er det måske helt umuligt. Det betyder at næsten hele beskrivelsen og retfærdiggørelsen af en sådan videnskab kommer til at hvile på metoden.

### **Det er ikke kun genstandsområdet der definerer fagene**

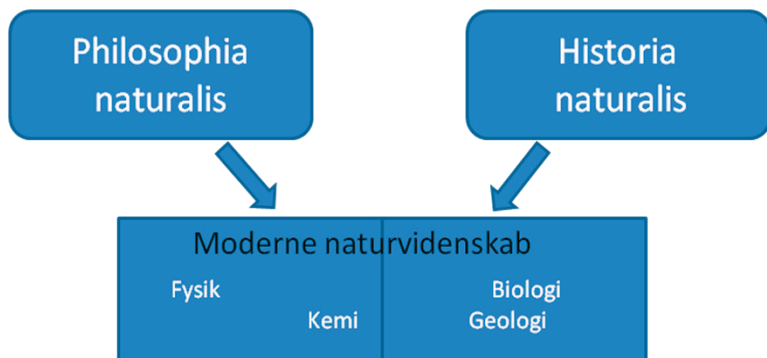
Som vi har set, er det ikke let at karakterisere fagene ved deres metode. Skal vi så nøjes med at karakterisere dem efter deres genstandsområde? Heller ikke en sådan beskrivelse er uproblematisk. Forskellige fag beskriver ikke nødvendigvis forskellige dele af virkeligheden. Det er vigtigt at forstå at de også repræsenterer forskellige faglige traditioner. Fagene i gymnasiet er ikke blot en tilfældig opdeling af de samlede kundskaber og færdigheder, gymnasiet har sat sig for at formidle. De er resultatet af en historisk udvikling som har været bestemmende, ikke bare for fagenes indhold, men også for den måde hvorpå det enkelte fag formidles, og for en række værdier som mere eller mindre implicit videregives til eleverne.

## De naturvidenskabelige fag

Ser vi på de naturvidenskabelige fag, konstaterer vi at forskellene ikke er overfladiske, men er bl.a. begrundet i de forskellige erkendelsestraditioner som i moderne tid er flydt sammen til det vi kalder »naturvidenskab«, hvilket indebærer en række didaktiske udfordringer i samspillet mellem dem.

Den historiske forståelse er vigtig hvis vi vil forstå forholdet mellem de naturvidenskabelige fag indbyrdes og mellem dem og andre fag, herunder matematikken. Det ville være misvisende at opfatte de naturvidenskabelige fag som resultatet af en opdeling og specialisering af et fælles fag, »naturvidenskab«, hvor fx biologien tager sig af »den levende natur« og fysikken beskæftiger sig med »den døde natur«. De er tværtimod resultatet af forskellige traditioner som først i nyere tid i nogen grad er flydt sammen, så vi i dag taler om »naturvidenskab« som ét område. Biologien og geologien er udsprunget af en mere beskrivende tradition (naturhistorie), mens fysikken (der stadig på Newtons tid blev betegnet som

### Naturvidenskabelige traditioner



Figur 2

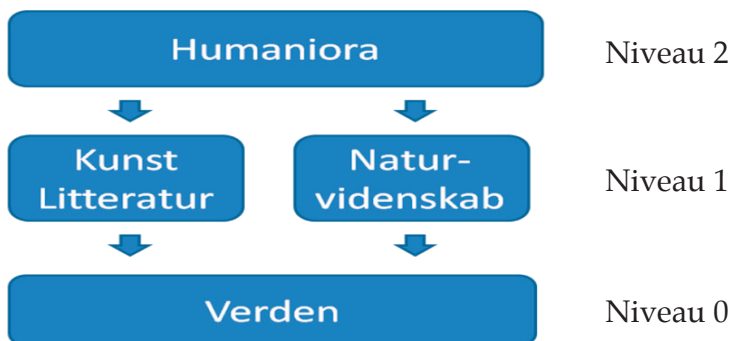
naturfilosofi) har søgt at opstille de mest generelle forklaringer på naturfænomenerne. Fysikken er altså ikke primært defineret ved et genstandsområde («den døde natur»); termodynamikkens eller atomfysikkens love er lige så gyldige og relevante for beskrivelsen af levende organismer som for sten eller stjerner. Det der karakteriserer den, er en særlig *tilgang* til naturbeskrivelsen: Den abstrakt-matematiske.

I dag er denne forskel naturligvis ikke helt så påfaldende. Biologien søger også efter almene principper, og grænsen mellem fysik og kemi kan være svær at trække.

### **Fagområdernes niveauer**

En afgørende forskel mellem fagområderne som vi endnu ikke har omtalt, knytter sig til deres genstand. Naturvidenskabens genstand er fundamentalt anderledes end humanioras (og samfundsfags). Hvor naturvidenskaben beskæftiger sig direkte med verden – det vil sige den fysiske omverden, inklusive os selv som fysiske organismer – så beskæftiger humaniora sig ikke direkte med naturen, herunder mennesket, men med menneskets kulturprodukter. Et sådant kulturprodukt er fx naturvidenskaben. Andre kulturprodukter er kunst, litteratur, osv.

Humaniora beskæftiger sig altså med kunst og (natur)videnskab i videste forstand. Men humaniora *er* ikke naturvidenskab – og heller ikke kunst, selv om der muligvis er grænsetilfælde. Humaniora kan derfor betegnes som det Max Black (Black 1975) kalder en andenordens aktivitet, mens naturvidenskab og kunst er førsteordens aktiviteter. Til andenordens aktiviteterne hører dermed også videnskabshistorien, som jo er en disciplin under faget historie.



Figur 3

At humaniora – og til en hvis grad også samfundsfag – på denne måde befinder sig på et metaplan, er medvirkende til at det ofte er lettere at formulere et tværfagligt problem der omfatter naturvidenskab, som humanistisk/samfundsfagligt problem end at formulere problem inden for naturvidenskab der omfatter humaniora/samfundsfag. Det skyldes det forhold at man kan sige at naturvidenskaben (som kulturel aktivitet) er en del af humanioras og samfundsfags genstandsområde, mens humaniora og samfundsfag ikke er en del af naturvidenskabens område.

### Hvad er så et fag?

Et fag defineres ved sit genstandsområde. Men »genstandsområde« er ikke en simpel størrelse. Det er ikke blot et udsnit af verden: »Den levende natur«, »jordskorpen«, »tekster«, »samfundet«. Med at definere genstanden for et fag, en videnskab, er også en bestemt måde at formulere problemer på – og dermed et særligt *perspektiv* på den del af verden der undersøges. Som vi har set, adskiller fysikken, kemien, biologien og geologien sig ikke blot fra hinanden ved at de i et vist omfang beskæftiger sig med forskellige dele af naturen, men lige så meget ved at de stiller forskellige typer spørgsmål på baggrund af de samme empiriske kendsgerninger. Og historiefaget og danskfaget kan godt

i visse tilfælde beskæftige sig med de samme tekster – men den synsvinkel under hvilken de bliver betragtet er ganske forskellig: Hvor en litterær tekst i historie kan behandles som en kilde til en historisk epoke, vil den i dansk typisk blive behandlet som et kunstværk, hvor kendskab til den historiske epoke snarere er en del af grundlaget for analysen end et resultat af denne.

Når vi skal karakterisere et fag, må vi altså gøre os klart at beskrive dets genstandsområde som et udsnit af en vagt defineret »virkelighed«. Et fag beskæftiger sig med problemer. Og problemer er ikke noget der bare findes ude i verden. Problemer formuleres af mennesker, og først når et sådant problem er formuleret har faget en genstand. Man kan sige at et fag er en bestemt tradition for at formulere problemer.

Det gør det nærliggende at spørge om et tværfagligt problem i så fald ikke er en selvmodsigelse. Det kan diskuteres, men det kan måske forklare hvorfor det ofte er så vanskeligt at formulere autentisk tværfaglige problemstillinger. At gøre dette er faktisk næsten det samme som at opfinde et nyt fag. Derfor er det også meget lettere at formulere tværfaglige problemer inden for områder, hvor et sådant »tværfag« allerede er opfundet og udviklet: Biofysik, biokemi, geofysik, videnskabshistorie.

### **Samspil naturvidenskab-humaniora: Hvilket fag »styrer« samspillet?**

Fag som litteratur, billedkunst og musik adskiller sig fra historie ved at de førstnævnte beskæftiger sig direkte med konkrete kulturprodukter som ikke bare kan sige noget om den tid hvori de blev til, men også om hvor egen tid og menneskets situation i det hele taget. Disse kulturprodukters betydning afhænger med andre ord lige så meget af modtagerens situation som af forfatterens/kunstnerens.

Det mere overordnede perspektiv som historie – og man kunne her også tilføje samfundsfag – betyder at det er let at formulere problemstillinger inden for disse fag som kommer til at omfatte

eller berøre naturvidenskabelige spørgsmål. Den overordnede problemstilling bliver så typisk af videnskabshistorisk eller idehistorisk art.

Jeg vil illustrere dette med to eksempler hvor historiefaget – mere specifikt idehistorien – fungerer som nærmest nødvendigt bindeled mellem danskfaget (litteraturen) og de naturvidenskabelige fag.

I det første eksempel kan vi tænke os at man gerne vil analysere litteratur fra det moderne gennembrud i lyset af den naturvidenskabelige udvikling i 1800-tallet – dels den eksplosive udvikling i ingeniørkunsten, byggende på fysik og kemi, dels den darwinistiske udviklingslære. Her bliver den naturlige overordnede ramme idehistorisk, og dermed historiefaglig. Det naturvidenskabelige område må nødvendigvis være underordnet denne ramme. Den overordnede problemstilling er *ikke* naturvidenskabelig, og naturvidenskabelig metodologi er derfor ikke relevant.

Nogen vil måske indvende at man kunne tage udgangspunkt i *naturvidenskaben* i stedet for i *litteraturen* og undersøge dens virkningshistorie i litteratur og kunst. Men dette ændrer intet ved at problemstillingen overordnet er idehistorisk. Man undersøger ikke naturvidenskabens virkningshistorie med naturvidenskabelige metoder!

Den samme pointe kan illustreres med det andet eksempel: Sammenhængen mellem H.C. Ørsteds berømte opdagelse af elektromagnetismen og romantikkens litteratur og tænkning. Man kan selvfølgelig udføre forsøg med strømførende ledere og magneter og derved få en forståelse af magnetisme – endda en bedre forståelse end Ørsted selv havde. Men sådanne aktiviteter vil ikke i nævneværdig grad (om overhovedet) bidrage til at belyse dén idehistoriske problemstilling som udgør selve basis for spillet mellem fagene.

Det ville være forkert at sige at man aldrig vil kunne bruge naturvidenskabelige metoder til belysning af en historisk problemstilling, eller at en naturvidenskabelig undersøgelse aldrig vil kunne befrugtes af historiske indsigter. Men eksempler på dette er ikke lette at finde. Et eksempel kunne være dette: Galileo

Galilei henviser mange steder i sine bøger til eksperimenter han angiveligt har udført, men det er en stadig tilbagevendende diskussion blandt historikere om han rent faktisk havde udført alle disse eksperimenter, eller om han blot påstod det for at pacificere sine modstandere. I hans beskrivelse af det berømte eksperiment hvor han lader en kugle rulle ned ad et skråplan, hævder han at han målte tiden ved hjælp af vand der langsomt løb ud af et hul i bunden af en spand. Et bidrag til afklaring af det (historiske) spørgsmål om hvad vi skal mene om denne kilde, kan jo så være at eftergøre eksperimentet på netop denne måde for at se om det rent faktisk kan lade sig gøre.

I dette eksempel er der altså tale om at man bruger naturvidenskabelig metode i forbindelse med et (videnskabs)historisk spørgsmål. Men som sagt er den slags eksempler ikke lette at finde, og den afgørende pointe er at der er en grundlæggende asymmetri mellem historie/humaniora og naturvidenskab i det faglige samspil. I de gode tværfaglige problemstillinger vil det meget ofte blive sådan at naturvidenskab danner den faktuel baggrund for et problem der udspringer af og formuleres inden for de faglige rammer i idehistorie/videnskabshistorie/teknologihistorie. Det er let at finde på flere eksempler: Hvilken betydning havde opfindelsen af dynamit for den historiske udvikling i det 20. århundrede? Hvilken betydning havde opfindelsen af benzinmotoren for den historiske udvikling i det 20. århundrede?

### **Samspil naturvidenskab-samfundsfag**

Som allerede nævnt gør også samfundsfags position i det »faglige hierarki« faget velegnet til at være problemstyrende i et fagligt samspil. Lad os som eksempel tage naturkatastrofer. Orkaner, tsunamier, vulkanudbrud, jordskælv osv. er naturfænomener, og den nærmere forståelse af dem hører hjemme i naturvidenskab. De kan hver især forstås indenfor en bredere teoretisk ramme: Orkaner forstås som en del af atmosfærens dynamik og samspil med havene. Tsunamier er et særligt bølgefænomen der må for-

stås på baggrund af generelle teorier om bølger. Vulkanudbrud og jordskælv er en følge af kontinentalpladernes bevægelse.

En samfundsfaglig behandling af sådanne katastrofer, fx orkanen Katrinas ødelæggelse af New Orleans eller tsunamien i Sydøstasien for nogle år siden, vil fokusere på de samfundsmæssige konsekvenser af sådanne katastrofer. Den generaliserende ramme er altså en ganske anden: Hvor orkaner og tsunamier set fra et naturvidenskabeligt synspunkt stort set intet har med hinanden at gøre, er de fra et samfundsfagligt synspunkt begge naturkatastrofer med omtrent de samme konsekvenser. Vælger man nu en samfundsfagligt styret problemstilling, kan naturvidenskabelig viden bidrage med en bedre forståelse af årsagerne til den konkrete naturkatastrofe. Dette kan have samfundsfaglig interesse: Kan orkaner og tsunamier forudsiges? Hvorfor optræder den slags orkaner ikke på vore breddegrader? osv. Tager man derimod udgangspunkt i en naturvidenskabelig problemstilling – hvordan opstår en tsunami, hvordan adskiller den sig fra andre bølgefænomener, osv., så er det vanskeligere at se hvordan samfundsfaglig viden kan bidrage til belysning af disse spørgsmål.

Igen ligger den grundlæggende asymmetri i at selv om man kan tænke sig samfundsfaglige problemstillinger der berører naturvidenskab, fx spørgsmål om naturens indvirkning på samfundsforhold, om samfundets påvirkning af naturen, eller spørgsmål om det videnskabelige samfunds funktion (videnskabs-sociologi) og dets samspil med samfundet som helhed, så er det langt vanskeligere at forestille sig autentisk naturvidenskabelige problemer som til deres løsning kræver eller bare kunne drage fordel af samfundsfaglige metoder og teori.

## **Samspil mellem de naturvidenskabelige fag**

Selv om man umiddelbart skulle mene at samspillet mellem de forskellige naturvidenskabelige fag ville frembyde store vanskeligheder, er der en række ting man skal være opmærksom på. De forskelle i fagenes oprindelse og udviklingshistorie giver sig



udslag i forskellige faglige kulturer, som igen viser sig i forskelle i tilgangen til naturfænomenerne.

En af forskellene har at gøre med de forskellige former for forklaring der anvendes i naturvidenskab, og den hyppighed hvormed fagene benytter disse forskellige former. Vi kan groft skelne mellem modelbaserede, kausalbaserede og teleologiske. De modelbaserede forklaringer kan også kaldes *covering law*-forklaringer. Det er forklaringer der bygger på at det fænomen der skal forklares, kan beskrives som et særligt tilfælde af en generel lov eller matematisk model. Eksempler kunne være forklaringen på at planeterne bevæger sig som de gør eller på at der er tidevand (begge dele kan ses som en konsekvens af Newtons gravitationsteori).

Der er ikke nogen skarp grænse mellem kausalbaserede og modelbaserede forklaringer. Men kausalbaserede forklaringer fokuserer typisk på en række faktorer der er bestemmende for forekomsten af et bestemt fænomen, således at hvis disse faktorer var fraværende, ville fænomenet ikke optræde. Eksempler kunne være forklaringer på tropiske orkaner (kraftig fordampning fra en opvarmet havoverflade), på at man bliver forkølet (smitte med virus og svækket immunsystem).

De teleologiske, altså formålsbestemte, forklaringer har en lav status i naturvidenskaben (man kan i virkeligheden sige at de fuldstændig forkastes som gyldige forklaringer). Alligevel er mange forklaringer i deres sproglige udformning af teleologisk karakter. Og selv om man altid vil hævde at disse formålsforklaringer i sidste ende kan og skal oversættes til forklaringer på basis af generelle teorier, så foretager man sjældent denne oversættelse. Og foretager man oversættelsen vil en væsentlig del af det der opfattes som forklaringskraften gå tabt. Eksempler på teleologiske forklaringer kunne være forklaringer på leverens funktion, på hvorfor mennesker sveder, på at nogle frøer er kraftigt farvede, mens andre er »camouflagefarvede«. I alle tilfælde vil den gængse forklaring være at der er et formål: at rense blodet for affaldsstoffer, at holde kroppens temperatur konstant, at advare byttedyr om at man er giftig – eller ikke at kunne blive set fordi man ikke er giftig. Oversætter vi fx forklaringen

på svedproduktionen til en kausalforklaring der beskriver de processer i huden der fører til væskeudskilning, vil man savne det afgørende aspekt at svedproduktionen rent faktisk er en mekanisme til temperaturregulering.

Alle tre forklaringstyper bruges i alle naturvidenskaberne – men der er en tilbøjelighed til at fysikken mest bruger modelbaserede forklaringer mens, i den anden ende af spektret, biologi ofte gør brug af teleologiske forklaringer.

Dette forhold påvirker den måde man opstiller hypoteser i de forskellige fag. En hypotese vil ofte være et kvalificeret bud på en forklaring af et fænomen. Det betyder at også hypoteser kan siges at være enten modelbaserede, kausalbaserede eller teleologisk baserede.

I fysikken udleder (deducerer) man typisk konsekvenser af en model eller teori, som man så tester eksperimentelt for at bekræfte modellen. Fokus er på modellen. Det deduktive trin i den hypotetisk-deduktive proces er fremtrædende og ofte ganske kompliceret på grund af modellernes matematiske karakter. I kemi og biologi ser man oftere kausalbaserede hypoteser, hvor hypotesen består i at antage at en bestemt faktor er ansvarlig for det fænomen der skal forklares. Ved at isolere denne faktor kan hypotesen så testes. Det deduktive trin i processen er enten fraværende eller meget simpelt. Fokus er på enkeltfaktorer.

Som nævnt benyttes især i biologi ofte teleologiske forklaringer. En hypotese i forbindelse med de farvede frøer kunne være at alle meget kraftigt farvede frøer er giftige mens de camouflagede farvede ikke er det. Ud fra en formodet (teleologisk) forklaring (frøer er farvede fordi de er giftige) deducerer vi en konsekvens (farvede frøer er giftige). Men igen er deduktionen simpel og ikke-matematisk.

## Hvilket fag skal styre?

Som i forholdet mellem humaniora og naturvidenskab kan vi også mellem de forskellige naturvidenskaber identificere et

hierarki: Nogle fag er mere generelle end andre: Fysik er mere generelt end kemi, som er mere generelt end biologi. Derfor er det lettere at formulere gode tværfaglige problemstillinger inden for de mindre generelle fag (biologi, geografi) som mere direkte beskæftiger sig med specifikke situationer og fænomener. Fx et problem angående øret (biologisk) som også omfatter problemstillinger om lydbølger, der udgør en del af en mere omfattende teori (fysik). Altså: lad det mindst generelle fag styre.

## Afslutning

Blandt hindringerne for frugtbart samspil og godt tværfagligt arbejde ser jeg især to:

- Problemet underordnes fag og »metode«
- Intet fag vil underordne sig et andet.

Resultatet af denne gennemgang af de forskellige fagområder og forholdet mellem dem, er at et vellykket samspil mellem dem i gymnasiets undervisning forudsætter en forståelse for de enkelte fags specifikke egenart og historisk udviklede problemformuleringstradition. Fagene kan hverken beskrives fyldestgørende ved deres metode eller deres genstandsområde. Og deres specifikke karakteristika gør at de ikke er ligestillede i det faglige samspil. I samspillet mellem humaniora og naturvidenskab er det vigtigt ikke at gøre vold på dette forhold. Tværtimod bør man lade det ene fag (som regel et humanistisk fag eller samfundsfag) være *problemstyrende*, og ikke insistere på at begge fag skal indgå på lige fod med deres fulde faglighed. Hvis det tvær- og flerfagligt samarbejde i skolen skal være pædagogisk vellykket, bør man i det ofte forekommende dilemma, om der skal lægges mest vægt på en sammenhængende og autentisk problemstilling, eller på at alle involverede fag bidrager med en autentisk faglighed, vælge det førstnævnte.

Lidt tilspidset og provokerende kunne man sige at det nye fag i gymnasiet, *almen studieforbereelse*, i virkeligheden er – og i reglen bør være – et humanistisk fag.

## Litteratur

- Black, Max (1975): Some tasks for 'the Humanities' i W.R. Niblett (red.) *The Sciences, the Humanities and the Technological Threat*. London: University of London Press.
- Christiansen, Lars (1997): *Metafysikkens historie*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Føllesdal, Dagfinn m.fl. (1992): *Politikens introduktion til moderne filosofi og videnskabsteori*. København: Politikens Forlag.
- Gregersen, Frans og Køppe, Simon (1994): *Idehistorie*, Bind 1. København: Amanda.

**Diskutant**

# Indenrigs eller udenrigs? Tværfaglige projekter i praksis

**Rie Troelsen, lektor, ph.d., IFPR**

Denne workshop havde titlen: *De eksperimentelle fags rolle i det faglige samspil*. Verner Schilling holdt indledningsvis et meget interessant oplæg om udfordringerne og mulighederne i samspillet, både mellem de eksperimentelle (naturvidenskabelige) fag indbyrdes, og mellem naturvidenskab og de andre fagområder. En af Verner Schillings pointer var, at de forskellige fagområder beskæftigede sig med forskellige niveauer af virkeligheden. Naturvidenskaben havde således den primære virkelighed som genstandsfelt, hvorimod de humanistiske videnskaber beskæftigede sig med virkeligheden »i 2. orden«, dvs. med menneskets forskellige behandlinger af 1. ordens/primær virkelighed. Samfundsvidenskabernes genstandsfelt kunne rubriceres som en mellemting mellem 1. og 2. ordens virkelighed. En didaktisk konsekvens af disse forskelle i genstandsfelt var, ifølge Verner, at man i forbindelse med studieretningsprojekter og andre tværfaglige opgaver i gymnasiet skulle være meget varsom med hvilket fag, der styrede problemformuleringen. Det var Schillings overbevisning, at kun ét fag kunne/skulle være ansvarlig for problemformuleringen i sådanne opgaver, og at det var en nærmest uoverkommelig udfordring at fremstille autentiske problemformuleringer inden for de naturvidenskabelige fag, hvor de humanistiske eller samfundsvidenskabelige fagområde skulle agere faktuel baggrund, bl.a. pga. forskellen i genstandsfelt. Fra et ontologisk synspunkt ville det være langt nemmere/

rigtigere/mere oplagt at fremstille problemformuleringer, som pegede den anden vej, nemlig med udgangspunkt i humaniora eller samfundsvidenskab og med naturvidenskaben som faktisk baggrund.

Det er denne pointe om tværfaglige projekters fag-faglige struktur og muligheder jeg i dette indlæg vil gå videre med. Med min baggrund som naturfagsdidaktisk forsker kan jeg imidlertid ikke kommentere Verner Schillings relativt teoretiske oplæg i lyset af en selvoplevet praksis, som de fleste andre diskutanter i dette skrift har mulighed for i kraft af deres status som master-uddannede gymnasielærere. Jeg vil derimod beskrive praksis med en armslængdes afstand, dvs. ud fra de oplysninger, som den elektroniske undervisningsportal, [www.emu.dk](http://www.emu.dk), præsenterer. Hjemmesiden indeholder bl.a. informationer fra Undervisningsministeriet, links til fagkonsulenters beretninger og samler erfaringer og gode råd fra undervisere til fælles inspiration. På denne måde kan undervisningsportalen i dette tilfælde siges at udtrykke, hvorledes studieretningsprojekter og andre tværfaglige opgaver udmøntes i praksis.

Der er naturligvis en lang række forbehold ved at beskrive praksis via en række underviseres tilbagemeldinger på mulige tværfaglige emner og en enkelt opsamlende rapport om matematikholdige studieretningsprojekter efter blot en kort periode, hvor disse projekter har eksisteret, ligesom der vil være en lang række forbehold ved at beskrive praksis ud fra enkelte underviseres daglige erfaringer med fagsamspil på enkelte skoler. Lad dette derfor være et indlæg til en samlet beskrivelse af praksis, som også indeholder læserens egen erfaringsbaggrund.

Jeg vil i dette indlæg først beskrive nogle af EMU's forslag til studieretningsprojekter (SRP) og forløb i almen studieforberedelse (AT), hvor naturvidenskabelige fag indgår samt referere til en rapport, som fagkonsulenten for matematik, Bjørn Grøn, færdiggjorde i marts 2008, over hvilke fag, der indgik sammen med matematik i de studerendes SRP'er efter reformen. EMU's

forslag til fagkombinationer og Grøns statistik over antallet af forskellige tværfaglige SRP'er giver anledning til overvejelser over, hvilke tværfaglige projekter der er mulighed for / kan lade sig gøre i praksis. Afslutningsvis vil jeg perspektivere denne beskrivelse af virkeligheden med betragtninger om, hvad de tværfaglige projekters fag-faglige struktur betyder for de naturvidenskabelige fags rolle i et fagsamspil.

### **Tværfaglige projekter i praksis beskrevet gennem fagkonsulenter og undervisere på EMU**

EMU-hjemmesiden indeholder mange fagligt-orienterede inspirationselementer, som landets undervisere selv har bidraget med i kombination med webmastere og ansatte i Centre for Undervisningsmidler. Blandt de mange tips til planlægning, anvendelse af it, undervisningsforløb, temaer, udviklingsprojekter mv., findes der også inspiration til og tilbagemeldinger på tværfaglige forløb af forskellig art under de respektive fagsider.

Biologisiden har forskellige eksempler til inspiration til tværfaglige forløb, fx findes der en del forslag til projekter med fagkombinationen biologi-historie: madkultur, den transatlantiske slavehandel, eugenik, osv.<sup>1</sup> Som emne til almen studieforberedelse er der også et eksempel, »de store epidemier«, som trækker på både biologi og historie.<sup>2</sup> Eksempler på forløb, som endnu kun har været udbudt på 2.g niveau, men som også kunne forestilles at fungere som SRP, er mestendels i emner, som holder sig inden for det naturvidenskabelige fagområde udvidet med idræt.

Inspirationen til tværfaglige projekter, hvor fysik indgår, indeholder forslag til emner, som også for langt de flestes vedkommende holder sig inden den naturvidenskabelige fagkreds. EMU-siden for fysik lister dog ti forslag til SRP-emner, hvor fysik også er kombineret alene med et fag uden for den naturvidenskabelige faggruppe.<sup>3</sup>

1. Matematik og fysik	Differentialligninger – svingninger
2. Matematik og fysik	Radioaktivitet som tilfældigt fænomen
3. Matematik og fysik	Kaos
4. Fysik og filosofi	Determinisme og indeterminisme
5. Fysik og dansk	Organismetanke og elektromagnetisme
6. Fysik og dansk	Komplementaritetsprincippet i atomfysik og ekspressionistisk kunst
7. Musik og fysik	Lyddannelse på strengeinstrumenter
8. Samfundsfag, fysik og naturgeografi	Energi på Samsø
9. Matematik, fysik og billedkunst	Kirkearkitektur
10. Matematik, fysik og design	Kirkearkitektur

Også naturgeografi-siden på EMU har forslag til projekter, som dels indeholder rent naturvidenskabelige fag og kombinerer naturgeografi med enten et sprogfag («Orkanen Katrina» eller «Al Gore») eller samfundsfag («Valg og geografi» eller «Migration fra periferi til centrum»<sup>4</sup>).

Kemi-lærere og fagkonsulenter har foreløbig ca. 40 forslag til tværfaglige emner som spænder fra traditionelle emner som »affald«, »energi« og »vand« til mere utraditionelle som »sportsudstyr«, »krydderier« og »den kemiske sangskat«.<sup>5</sup> Næsten alle tværfaglige emner indeholder her bidrag fra kemi og et eller flere naturvidenskabelige fag samt enten historie, samfundsfag, psykologi eller dansk. Alle emner får forslag med på vejen til indeholdende fag og aspekter af et evt. SRP eller et AT-forløb, som eksempelvis her »bilen«:

Bilen	trafikpolitik, udvikling, betydning for samfundet, energi, bevægelse, materialer, forurening	<i>kemi, historie, fysik, samfundsfag</i>
-------	--	---



Fra astronomi er der kun et forslag til et tværfagligt forløb, nemlig »verdensbilleder i renæssancen« – altså et forløb med en astronomi-historie kombination.<sup>6</sup>

Overordnet kan man altså sige, at mange af disse forslag til emner for tværfaglige forløb, hvor naturvidenskab indgår, foreslår projekter, hvor det alene er de naturvidenskabelige fag, der spiller sammen. Dansk, samfundsfag og især historie er imidlertid fag, som også i vid udstrækning bliver foreslået som muligheder for tværfagligt arbejde med naturfagene. I det sidste tilfælde kunne det dog på de faktiske forslag til emner synes, som om de ikke-naturvidenskabelige fags formål i projekterne var at sætte naturfagene i perspektiv. Dermed bliver det naturvidenskabelige fag underordnet det ikke-naturvidenskabelige fag, hvilket i sig selv ikke er noget problem. Hvad jeg her henleder opmærksomheden på, er alene, at de naturvidenskabelige fag tilsyneladende kun har »problemformuleringsretten« i projekter, som holder sig indenfor natur-tværfagligheden, hvorimod de i andre projekter forestilles at levere fakta til en problemformulering, som fx er historisk begrundet.

Fagkonsulent Bjørn Grøn har i marts 2008 sammenfattet betragtninger over de netop afsluttede studieretningsprojekter, hvor matematik er indgået (Grøn, 2008). Der er indleveret i alt 3400 SRP'er, som indeholder matematik. Disse fordeler sig således:

Fagkombination	Antal	Procent
Matematik-naturvidenskabeligt fag (fysik, kemi, biologi, naturgeografi, astronomi)	1675	49,1
Matematik-historie	1311	38,4
Matematik-samfundsfag	170	5,0
Matematik-dansk	142	4,2
Matematik-andet (idræt, musik, engelsk, psykologi, ect.)	116	3,4

Næsten halvdelen af matematik-SRP'erne skrives altså i kombination med et naturvidenskabeligt fag. Af den anden halvdel af SRP'erne skrives en stor del i kombination med historie, hvilket ikke er overraskende al den stund, at eleverne efter reformen ikke kan fravælge matematik og derfor ikke nødvendigvis er ekstra interesserede i matematik. Matematik-historie kombinationen virker sandsynligvis som den nemmeste/lettest tilgængelige måde for en ikke-matematik interesseret at beskæftige sig med matematik. Bortset fra mat-historie kombinationen ser det ud til, at langt de fleste elever vælger et SRP, som holder sig inden for det samme fagområde, nemlig det naturvidenskabelige. Der findes desværre ikke samme statistikker for SRP'er med hvert af de naturvidenskabelige fag i kombination med andre fag, så det er ikke muligt at sige noget om, hvorvidt denne tendens til »indenrigs«-SRP'er også gælder for hvert af de andre naturvidenskabelige fag (eller andre fag i andre fagområder for den sags skyld).

I rapporten behandler Grøn også ganske kort opgaveformuleringerne i SRP'erne. Censorer på SRP'erne bemærker, at mange opgaveformuleringer i mat-hist kombinationerne ikke giver anledning til opgaver, som kan nå så meget i dybden, som man ville forvente af et SRP. Derimod er der mange spændende og tilbundsgående besvarelser blandt mat-nat kombinationsopgaverne.

## Perspektivering

Den korte gennemgang af mulige tværfaglige projekter på EMU og statistikken på matematikholdige studieretningsprojekter giver et indtryk af de eksperimentelle fags rolle i fagsamspil som ganske afhængig af hvilken slags fagsamspil, der er tale om. Enten opererer de tværfaglige projekter indenrigs (inden for det naturvidenskabelige felt), og så er der rapporter om dybdegående og spændende projekter. Eller opererer de tværfaglige projekter udenrigs (dvs. naturvidenskab i kom-

bination med et ikke-naturvidenskabeligt fag), og så er der sjældent tale om projekter, hvor naturvidenskaben bestemmer problemets art, men nærmere fungerer som de (ganske væsentlige) underliggende fakta til problemet. Der er altså sjældent eksempler på projekter, som tager udgangspunkt i et naturvidenskabeligt problemfelt og gør brug af fx samfundsvidenskabelige fakta, hvilket understøtter Verner Schillings ontologiske pointe om de videnskabelige genstandsfelters hierarkiske afhængighed.

Samtidig anbefaler ledende eksperter, som fx arbejdsgruppen til forberedelse af en national strategi for Natur, Teknik og Sundhed, øget samarbejde mellem naturvidenskab, ingeniørvidenskab og sundhedsvidenskab, bl.a. i det naturvidenskabelige grundforløb i gymnasiet – ikke mindst for også at tiltrække piger til naturvidenskabelige emner og studier (*Et Fælles Løft*, 2008). NTS-gruppen slår også til lyd for, at et tættere samarbejde mellem NTS-fagene er nødvendigt i udbuddet af studieretninger i gymnasierne og i uddannelsesretninger på de videregående uddannelser. Denne opfordring om øget »indenrigssamarbejde« i kombination med oplevelsen af det næsten umulige i at finde tværfaglige, »udenrigs« projekter, som har naturvidenskab som det overordnende fag, kan derfor give anledning til overvejelser om det passende i, at studieretningsprojekter var hjemmehørende i hver deres fakultet. Der er måske en pointe i at samarbejde mellem oplagte fag frem for tvinge samarbejde mellem ulige fag igennem?

En ting er, at det kan være svært at få ontologisk til at gå op, en anden ting er NTS-gruppens påpegning af tværfaglige naturvidenskabsforløb som nøglen til øget interesse og rekruttering – ikke mindst blandt piger. Under alle omstændigheder kunne det være interessant at gå udviklings- og forskningsmæssigt videre med spørgsmålet om, hvilken sammenhæng der er mellem de tværfaglige, hhv. indenrigs og udenrigs, forløb og elevernes syn på naturvidenskab og dets rolle i samfundet samt deres interesse i og fremtidige uddannelsesvalg inden for den naturvidenskabelige fagrække.

Der er ingen tvivl om, at SRP og forløbet i almen studieforberedelse skal være tværfagligt – den erfaring og læring, det bibringer eleverne, er der simpelthen brug for i den virkelige verden (og) på de videregående uddannelser – men det er nødvendigt at tænke nøje over hvilke fag, der skal spille sammen, herunder hvilket fag, der skal være overordnet de andre.

## Noter

1. <http://www.emu.dk/gym/fag/hi/inspiration/srphibio.html>
2. <http://www.emu.dk/gym/fag/bi/Didaktik/AT/index.html>
3. <http://www.emu.dk/gym/fag/fy/inspiration/studieretningsprojekt/index.html>
4. <http://www.emu.dk/gym/fag/ge/uvforloeb/srp.html#indhold84028999>
5. <http://www.emu.dk/gym/fag/ke/inspiration/tvaerfagligaktivitet/ideer-tvaerfagligt.html>
6. <http://www.emu.dk/gym/fag/as/didaktik/samspil/index.html>

## Referencer

- Et Fælles Løft. Rapport fra arbejdsgruppen til forberedelse af en National Strategi for Natur, Teknik og Sundhed.* (2008). Retrieved 29. April 2008 from <http://www.uvm.dk/08/documents/nts.pdf>
- Grøn, B. (2008). *Studieretningsprojekter med matematik.* Retrieved 24. april 2008 from <http://www.emu.dk/gym/fag/ma/undervisningsministeriet/studieretningsprojekt/SRP-rapport-marts-2008.pdf>

## Workshop 4

# Anvendelsesorientering på hf

Torben Spanget Christensen, adjunkt, ph.d., IFPR

## Anvendelsesorientering på hf

*Med 2005-reformen af de gymnasiale uddannelser blev anvendelsesorientering hf's særlige profilkendetegn. I hf-loven hedder det, at hf-uddannelsen skal »...gennemføres med vægt på såvel det teoretiske som det anvendelsesorienterede«. Heri ligger implicit, at der må kunne peges på et praksisfelt, i forhold til hvilket anvendelsen kan finde sted.*

*Kravet om anvendelsesorientering er en udfordring til hf-uddannelsen, både i forhold til uddannelsens almene formål og i forhold til den praktiske etablering af anvendelsesorienterede undervisningsforløb. Denne artikel fremlægger en teoretisk-didaktisk analyse af problemstillinger, der knytter sig til denne udfordring.*

*Første del af artiklen diskuterer på grundlag af en analyse af styringsdokumenter for hf-uddannelsen og dokumenter fra den politiske proces, der ledte op til 2005-loven, hvad der skal forstås ved anvendelsesorientering og hvorfor anvendelsesorientering er blevet et profilkendetegn for hf.*

*Anden del diskuterer et forslag til en didaktik for anvendelsesorientering.*

## Indledning

I tre evalueringsrapporter om hf efter 2005-reformen er det påpeget, at der mangler en indholdsmæssig beskrivelse af, hvori

det anvendelsesorienterede og praksisrelaterede består og at det stort set ikke indgår i den måde uddannelsen aktuelt gennemføres på (Raae m.fl. 2006 og 2008, Eva-rapport 2007). På baggrund af en erkendelse af denne manglende beskrivelse gennemførtes i skoleåret 2007/08 et udviklingsprojekt om anvendelsesorientering. Projektet blev finansieret af forsøgs- og udviklingsmidler fra undervisningsministeriet og foregik i et samarbejde mellem to hf-lærergrupper (fra Århus Akademi og Th. Langs HF og VUC), DEL<sup>1</sup> og IFPR, Syddansk Universitet. Projektet resulterede i en rapport »Det anvendelsesorienterede perspektiv på hf« (Christensen og Svejgaard 2008). Rapporten består dels af en detaljeret beskrivelse af to undervisningsforløb og dels af en teoretisk-didaktisk analyse. Denne artikel er skrevet med afsæt i dette arbejde og vil især opholde sig ved den teoretisk-didaktiske analyse.

Projektet stillede sig den opgave at forsøge at give et didaktisk indhold til begreberne *anvendelsesorientering* og *praksisrelatering*, uden dermed at sætte hf-uddannelsens karakter af at være *en almen gymnasial uddannelse* over styr..

Analysen er opdelt i 7 hovedpunkter:

1. Hvad og hvorfor anvendelsesorientering?
2. Forholdet mellem anvendelsesorientering og hf's almene og kernefaglige mål
3. Forholdet mellem teoretisk og anvendelsesorienteret undervisning
4. Praksisfelt for anvendelsesorientering
5. Nøgleområder for anvendelsesorientering
6. Etablering af fagsamspil om anvendelsesorientering
7. Didaktisk model til anvendelsesorienterede undervisningsforløb.

## Hvad og hvorfor anvendelsesorientering?

I dette afsnit vil jeg på grundlag af en undersøgelse af dokumenter fra undervisningsministeriets hjemmeside, som daterer sig

til perioden op til reformvedtagelsen i 2005 og dokumenter fra den politiske proces i Folketinget, ligeledes op til vedtagelsen af hf-reformen i 2005, søge at svare på to spørgsmål:

- Hvad betyder anvendelsesorientering?
- Hvilken begrundelse der er for at gøre anvendelsesorientering til profilkendetegn for hf?

En søgning på ordene 'anvendelsesorientering', 'anvendelse', 'anvend', 'praksis' og 'profil' i dokumenter på undervisningsministeriets hjemmeside giver forbavsende få hits og faktisk ikke nogen, der specifikt retter sig specifikt mod hf, når vi ser på dokumenter fra før reformprocessen. Et af de dokumenter, der benytter termen 'anvendelsesorientering' er et indlæg på undervisningsministeriets gymnasierektormøde i november 1998 af afdelingschef Lars Goldschmidt, Dansk Industri. Dansk Industris pointe er, at der burde etableres en tættere kobling mellem undervisningen og anvendelsen i erhvervslivet og at både fagsammensætningen (fagpakker) og indholdet i de enkelte fag skal bidrage til anvendelsesorienteringen, forstået som en erhvervsrelatering.

*Vi vil meget gerne have, at der er en meget højere grad af anvendelsesorientering i fagene, end tilfældet er i dag. (...) Vi vil gerne have en højere grad af kontakt med aftagerne, og det er jo for at sætte gymnasiet ind i denne anvendelsessammenhæng, så man kan komme til at tænke på, hvad er det egentlig, at jeg skal bruge dette her til, ikke bare for at studere men for at have en samfundsmæssig funktion.*

(Lars Goldschmidt, Dansk Industri, Rektormødet d. 19.- 21. nov. 1998)

For Lars Goldschmidt betyder anvendelsesorientering gymnasieundervisningens relevans for og sammenhæng med erhverv og samfund.

I et debatoplæg fra undervisningsministeriet til de korte og mellemlange videregående uddannelser fra 2003 optræder termen 'anvendelsesorientering' i følgende passage.

*Uddannelsernes anvendelsesorientering' betyder, at videnopsamling- og bearbejdning ved institutionerne er orienteret mod at udvikle og producere løsninger på praktiske problemer. De studerende skal tilegne sig viden og kunne gøre den anvendelig i en konkret sammenhæng, hvad enten det er i forhold til en profession, en funktion på arbejdsmarkedet eller et bestemt erhvervsområde m.v.*

(Uddannelse: Viden, vækst og velfærd Et debatoplæg til Sorø-mødet 2003)

Også her anvendes termen om en kobling mellem uddannelse og erhverv (og samfund). Og det er med nogle få nuancer denne definition af begrebet, der findes.

I den politiske aftale om reform af gymnasieuddannelserne af 28. maj 2003 hedder det om hf:

*Ved planlægningen af undervisningen kan der tages hensyn til de vidensområder og de arbejdsformer, som hf'erne bliver mødt med på de videregående uddannelser, de typisk vælger. Der indføres derfor mulighed for en toning af hf-uddannelsen gennem udbud af bestemte pakker af valgfag – fx under overskriften Sprog, Sundhed, Miljø eller Pædagogik – hvorved det enkelte hf-kursus får en vis frihed til at skabe sin egen profil i overensstemmelse med lokale ønsker og behov (politisk aftale af 28. maj 2003).*

*Ser vi på de hørings svar der indkom i forbindelse med 2005-reformen, er der næsten ingen, der har bemærkninger til anvendelsesorientering som profilkendetegn for hf. Dog siger Dansk Industri i sit høringssvar:*

*»DI finder det positivt, at lovforslaget præciserer, at hf er en gymnasial uddannelse med sin egen klare profil med vægt på såvel det teoretiske som det praktiske, som sigter mod en bred vifte af uddannelser.«*

(DI høringssvar, 26. august 2003)

Det er interessant, at DI er kommet til at skrive 'praktiske' i stedet for 'anvendelsesorienterede', fordi det antyder, at det anvendel-



sesorienterede perspektiv er blevet forstået som en modstilling til noget teoretisk og ikke som en kobling til videregående uddannelse.

MVU-rådets<sup>2</sup> hørings svar er interessant af to grunde. Dels fordi det især er de mellemlange videregående uddannelser som det anvendelsesorienterede har adresse til og dels fordi MVU-rådet udtrykker tilfredshed med at de 4 gymnasieuddannelser får hver deres tydelige profil. Men hvor de fleste hørings svar, der nævner profilerne er ukritisk positive og ikke går nærmere ind på spørgsmålet, uddyber MVU-rådet sit svar:

*... rådet (noterer) med tilfredshed, at hf ikke længere tones mod bestemte MVU-uddannelser men blot mod bestemte emner og brancher. Alt andet ville have været i dårlig overensstemmelse med de tanker om sammenhæng i niveauerne i uddannelsessystemet og fjernelse af blindgyder, som har været bærende for de senere års uddannelsesreformer på det videregående niveau (MVU-rådets hørings svar, 27. august 2003)*

I bemærkningerne til forslaget til hf-loven, fremsat 9. oktober 2003 hedder det::

*Det 2-årige hf henvender sig til unge, der ønsker en gymnasial uddannelse med en tilgang, der i højere grad end de øvrige gymnasiale uddannelser kombinerer det teoretiske stof med en praksis- og anvendelsesorienteret faglighed.<sup>3</sup> Og senere: Det er et særligt kendetegn for hf's profil, at den anvendelsesorienterede og praksisrelaterede dimension i uddannelsen styrkes i såvel indhold som i arbejdsformer.*

(L35, bemærkninger til forslag til hf-loven, okt. 2003)

I Folketingets 1. behandling af lovforslaget opholder ingen af ordførerne sig ved det anvendelsesorienterede, selvom det er ganske nyt. Enkelte taler generelt om de gymnasiale uddannelsers profil. Enhedslisten nærmer sig problematikken mest, med følgende udsagn:

*Regeringen ønskede oprindeligt at gøre hf til en b-uddannelse for de unge, der i gåseøjne bare vil have en mellemlang, videregående uddannelse, og hf-fagpakkerne skulle indrettes sådan, at det blev gjort tydeligt, om eleverne ønskede en sosu-uddannelse, en pædagoguddannelse, en læreruddannelse etc. etc.*

(1. beh. af L35 om uddannelsen til højere forberedelseseksamen)

I uddannelsesudvalgets betænkning konstateres det blot, at det er positivt, at hver af de fire gymnasiale uddannelser får deres selvstændige profil, uden at profilerne præciseres.

Det må derfor konkluderes, at begrebet 'anvendelsesorientering' stort set ikke har nogen eksistens i tekster om de almene gymnasiale uddannelser, og at de forståelser af begrebet der trods alt findes, handler om at øge anvendeligheden af det der foregår i uddannelsen i forbindelse med senere erhvervsuddannelse og erhvervsudøvelse.

## **Hvad betyder anvendelsesorientering?**

Det pauvre udbytte af dokumentanalysen siger to ting, dels at der ikke ligger nogen klar indholdsbeskrivelse til grund for profilkendetegnet og dels at den mest oplagte tolkning er, at det handler om en kobling mellem uddannelsen og en erhvervspraksis uden for skolen. Den politiske aftale om 2005-reformen sammenkæder hf's profil med mellemlange videregående uddannelser og både MVU-rådet og Enhedslisten (se ovenfor) associerer uimodsagt anvendelsesorientering med de toninger og fagpakker på hf, som alle har haft retning mod de korte og mellemlange videregående uddannelser. Det må derfor konkluderes at anvendelsesorientering som profilkendetegn for hf betyder, at uddannelsen skal forholde sig til og arbejde med problemstillinger, der er relevante for de professioner, som de korte og mellemlange videregående uddannelser uddanner til.

## Hvilken begrundelse er der for at gøre anvendelsesorientering til profilkendetegn for hf?

Vi kan spørge, hvorfor kun hf og ikke også stx, hhx og htx skal være anvendelsesorienterede.

Dokumentanalysen giver ikke direkte nogen begrundelser herfor, men citaterne fra den politiske aftale om reform af de gymnasiale uddannelser og bemærkningerne til lovforslaget taler om, at planlægningen af undervisningen kan tage hensyn til de vidensområder og de arbejdsformer, som hf'erne bliver mødt med på de videregående uddannelser, de typisk vælger og at der skal arbejdes med en kombination af det teoretiske stof med en praksis- og anvendelsesorienteret faglighed. Det må forstås sådan, at hf-kursisterne tillægges særlige behov for og interesse i at få mellemlange videregående uddannelser, der vægter en vekselvirkning mellem teori og praksis. Det ville derfor være logisk, om hf-profilen blev formuleret som en mvu-professionsprofil. Hf skal nemlig passes ind i en kontekst, hvor stx er den primære forberedelse til de lange teoretiske uddannelser og hvor hhx har en klar merkantil og htx en klar teknisk profil, og det efterlader kun et ubesat profilområde til hf, nemlig de korte og mellemlange professionsuddannelser. Og det er oven i købet hf's traditionelle felt. Men ved at give den profil til hf ville man gå ind i en mangeårig og uafklaret strid om hf som kompetencegivende til de lange teoretiske uddannelser. Det er præcis den strid Enhedslisten hentyder til i citatet om, at det oprindelige forslag ville gøre hf til en b-uddannelse. Vi kan derfor opstille den hypotese, at anvendelsesorientering er kommet på tale som profilkendetegn, netop for at undgå denne konflikt. Samtidig har termen en passende uklarhed og konnotationer i retning af det traditionelle hf-kendetegn som den uakademiske opsamlingsuddannelse, der gør, at den ikke vækker modstand.

Forklaringen på at hf skal være anvendelsesorienteret kan derfor være et ønske om at sikre, at hf ikke bliver teoretisk meget tung, men et tilbud til unge (og voksne), der ikke ønsker (eller

magter) at fordybe sig i en teoretisk tung uddannelse, men som besidder vægtige job- og livserfaringer, der kan udnyttes i en uddannelse, der vægter en vekselvirkning mellem det teoretiske og det praksisnære.

Under alle omstændigheder er resultatet blevet, at hf har fået som udfordring både at skulle udvikle en anvendelsesorientering og en praksisrelatering, hvor de korte og mellemlange professionsuddannelser er et oplagt bud på det sidste. Den problemstilling analyseres i det følgende.

### **Forholdet mellem anvendelsesorientering og hf's almene og kernefaglige mål**

Der er en risiko for, at hf kan blive for snæver, hvis den bindes kraftigt op på en erhvervsrettet anvendelsesorientering. Derfor er der behov for, at en anvendelsesorienteret undervisning gøres eksemplarisk i forhold til hf's brede og almene og studieforberevende målsætning. Hvis vi følger Klafki (2001) (se også Jank og Meyer 2000:147) betyder det, at kursisternes arbejde med et konkret indhold skal pege hen mod det almene. Både indhold og arbejdsformer skal være eksemplariske og fremme kursisternes selvbestemmelse og medbestemmelse. Dertil skal undervisningen være elementær, fx vise centrale principper ved de fag, der inddrages (dvs. kernefaglig) og fundamental, fx ved at relatere sig til kursisters grunderfaringer i deres opfattelse af verden (dvs. almindannende).

Klafki foreslår, at der arbejdes med epokale nøgleproblemer, som er de problemer alle mennesker har behov for at forholde sig til i en bestemt epoke. Klafkis opstiller selv nogle forslag til nøgleproblemer, men de er ikke og kan ikke være en endelig og udtømmende liste, netop fordi de almenmenneskelige behov er epoketypiske og dermed foranderlige. Nøgleproblemerne skal ikke løses af kursisterne, men deres relevans skal diskuteres med dem, og der er ikke noget på forhånd fastlagt facit knyttet til dem. Den tyske samfundsfagsdidaktiker W. Hilligen foreslår i tråd med

Klafkis tankegang 'elevens eksistentielle behov' som kriterium for udvælgelse af det, han kalder for nøgleområder (Hilligen 1976:23ff, Gagel 2000:37ff.). Hilligen beskriver de eksistentielle behov som det alment-betydningsfulde (Bedeutsam-Allgemeinen), og han foreslår et didaktisk instrumentarium, som består af nøgleområderne og nogle dertil knyttede problemstillinger. Ved valg af emner/cases/projekter kan det didaktiske instrumentarium fungere som et styringsredskab, der sikrer, at undervisningen kan blive eksemplarisk.

Hvis det didaktiske instrumentarium udbygges til også at rumme kernefaglige problemstillinger under nøgleområderne, vil det også kunne fungere som et styringsinstrument til sikring af, at undervisningen bliver eksemplarisk i forhold til fagene.

Pointen er, at vi skal tage *udgangspunkt i et nøgleområde*, og *ikke* i en bestemt praksis og *ikke* i fagene. Nøgleområdet skal fungere som et søgeredskab og kriterium for udvælgelse af emne/case/projekt i en given praksis. I det omfang vi har opstillet relevante almene og faglige problemstillinger under nøgleområdet, vil vi have en mulighed for systematisk at arbejde med at gøre undervisningen eksemplarisk. Hvis vi omvendt starter med at tage udgangspunkt i en bestemt praksis eller i fagene, vil vi ikke have nogen sikkerhed for, at de problemstillinger, vi finder, kan udnyttes eksemplarisk, fordi undervisningen derved vil blive styret af den givne praksis eller de givne fag og ikke af hf's brede dannelsesmål og studieforberedelsesmål.

## **Forholdet mellem teoretisk og anvendelsesorienteret undervisning**

Hvis anvendelsesorientering og praksisrelatering skal udvikle sig til et egentligt profilkendetegn for hf-uddannelsen og ikke blot være et vedhæng til uddannelsens traditionelle teoretiske profil, må der være en eller anden form for balance mellem teori og anvendelseorientering.

I ovenfor omtalte projekt om anvendelsesorientering tog vi udgangspunkt i en principiel ligestilling mellem teori og anvendelsesorientering ved at stille krav om, at det anvendelsesorienterede og det teoretiske skal indgå i en gensidig udveksling. Karin Svejgaard har i en undersøgelse af anvendelsesorientering på hhx (Svejgaard 2002) opstillet tre grundtyper af teori-praksisrelationer, som kan bruges her:

1. Legitimering: faget henter eksempler i praksis, der bekræfter og illustrerer fagets indhold
2. Autoritet: faget bruges til at løse opgaver, der viser sig i en praksissammenhæng
3. Autenticitet: forholdet mellem en faglig teori og en praksis reflekteres.

De tre teori-praksisrelationer kan ses som en progression for anvendelsesorienteret undervisning og en taksonomi til bedømmelse af kursisternes arbejde med anvendelsesorientering.

Man kan diskutere, om der på legitimeringsniveauet reelt foregår anvendelsesorientering. Men på autoritetsniveauet kan der derimod ikke være nogen tvivl. Her anvender kursisterne teori fra faget i løsning af en opgave fra praksis, eller en praksislignende opgave. Det svarer til beskrivelsen i undervisningsministeriets debatoplæg til de mellemlange videregående uddannelser, at anvendelsesorientering handler om, at de studerende skal tilegne sig viden og kunne gøre den anvendelig i en konkret sammenhæng, hvad enten det er i forhold til en profession, en funktion på arbejdsmarkedet eller et bestemt erhvervsområde mv.

Hf er imidlertid ikke er en professionsuddannelse, men en almen, studieforberedende uddannelse, og derfor kan vi ikke 'nøjes' med at løse en given praksisopgave, men må arbejde med at gøre arbejdet eksemplarisk i forhold til hf's almene og faglige mål. Og det er her at autenticitetsniveauet kommer ind i billedet. Netop ved at arbejde med sammenhængen mellem et konkret problem uden for skolen og hf's almene formål (fx fra en konkret professionsproblemstilling til en almen hf-relevant

problemstilling) og fagmål (fx fra spildevandsrensning til kemiske processer), bevæger vi os ind på forholdet mellem teori og praksis, hvilket svarer til niveauet for autenticitet.

## Praksisfelt for anvendelsesorientering

Som dokumentanalysen viste, er professionsfeltet et oplagt praksisfelt for anvendelsesorienteret undervisning. Men som det også er slået fast, giver især hensynet til hf's almene brede studieforberedende mål et principielt problem i forhold til at arbejde med konkret praksisfelter. Professionsfeltet er meget komplekst og bredspektret og rummer vidt forskellige samfundssektorer. Og kompleksiteten bliver kun større, hvis vi definerer det bredt som feltet for de kortere og mellemlange videregående uddannelser. Vi er derfor nødt til at kunne arbejde med problemer, som både har relevans for professionsfeltet og for hf's brede formål.

Hvis vi fx vælger et projekt inden for sundhedsområdet, er det derfor vigtigt, at det ikke bliver en specifik sygeplejefaglig problemstilling, vi arbejder med, men en problemstilling, der både giver mulighed for at koble til hf almene mål og til kernefaglige mål i hf-fag. Praksisrummet for den anvendelsesorienterede undervisning kan med andre ord ikke være identisk med det konkrete professionsrum. Vi er nødt til at kunne bruge professionerne på hf-uddannelsens egne præmisser. Til dette formål foreslår jeg, at vi udvikler det didaktiske instrumentarium, som er introduceret ovenfor. Der er to trin i dette arbejde:

1. Etablering af et praksisfelt for anvendelsesorientering
2. Opstilling af nøgleområder for anvendelsesorientering.

De to trin hænger nøje sammen, idet man kan opfatte praksisfeltet som formen og nøgleområderne som indholdet. Men for klarhedens skyld forsøger jeg at holde dem adskilt her.

Da praksisrummet for anvendelsesorientering som nævnt ikke kan være de konkrete professionsrum, foreslår jeg, at vi

udvikler et skolastisk professionsrum, som refererer til det reale professionsrum. Herved kan vi lægge den fornødne afstand til de specifikke problemstillinger vi møder i praksisfeltet (fx sygeplejefaglige eller de miljøtekniske problemstillinger) og lægge vægt på almene og hf-faglige problemstillinger, som går mere eller mindre på tværs af alle professioner.

Tankegangen kan illustreres med figur 1. Figuren er opbygget med inspiration fra en model opstillet af Karin Svejgaard (2007). I modellens nederste venstre hjørne har vi felt 1, der illustrerer skolefaget, som det er beskrevet i læreplaner. I de gymnasiale skolefag har man traditionelt benyttet sig af en basisfagsdidaktik, illustreret ved dobbeltpilen mellem skolefag og de bagvedliggende videnskabsfag (Nielsen 2006). Ud over basisfagsdidaktikken taler Nielsen også om etnodidaktikken, som arbejder med at inddrage elevernes hverdagserfaringer, udfordringsdidaktikken, som tager udgangspunkt i aktuelle samfundsproblemer og eksistensdidaktikken, som tager udgangspunkt i eksistentielle grundspørgsmål.

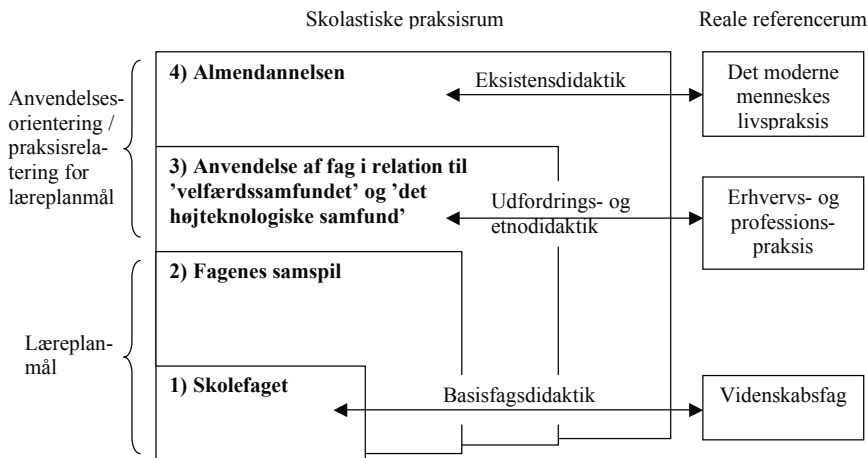
Gagel peger på, at den traditionelle rolle for gymnasieundervisning i Tyskland har været at fungere som et spejlbillede af den bagvedliggende videnskab (Gagel 2000:15). Sådant har det også traditionelt været i Danmark. I forbindelse med modellen kan vi sige, at skolefaget er det skolastiske praksisrum og videnskabsfaget er det reale referencerum. Det at arbejde med skolastiske rum og reale referencerum er således noget ganske velkendt i de gymnasiale uddannelser.

I forbindelse med almindannelsen har især eksistensdidaktikken har spillet en rolle, idet undervisningen har taget udgangspunkt i eksistentielle spørgsmål med relevans for det moderne menneske. Arbejdet med almindannelsen er ikke blevet opfattet som noget specifikt fagligt, men snarere som noget fællesfagligt eller overfagligt, dog med en tendens i retning af de humanistiske fag. Almindannelsen kan derfor, i lighed med skolefaget, opfattes som et skolastisk rum, der refererer til et reelt rum, nemlig det moderne menneskes livspraksis, hvilket



er illustreret ved felt 4 i figur 1. Didaktikken er også her illustreret ved en dobbeltpil.

I figur 1 er skolefagets snævre rum udvidet med et fagsamspilsrum (felt 2), som er særlig tydeligt etableret med reformen i hhv. nf- og ks-faggrupperne<sup>4</sup>. Fagsamspilsrummet er karakteristisk ved, at det er tomt eller i hvert fald har et uklart indhold. Problemet er, at det er et skolestisk rum, der ikke har nogen reference til et reelt rum. Derfor bliver de andre skolestiske rum de eneste mulige referencer fagsamspillet (et problem vi vil se nærmere på nedenfor i forbindelse med den såkaldte forhandlingsmodel). Det problem kan anvendelsesorienteringen afhjælpe. Ved at etablere et nyt skolestisk rum (felt 3 i figur 1), rummet for anvendelse af fag i relation til det omgivende samfund/professionsfeltet, med sit eget reale referencerum, erhvervs- og professionspraksis, etablerer vi nemlig en ramme for fagsamspil om anvendelsesorientering.



Figur 1. Skolastiske rum og reale referencerum

Opgaven bliver derfor at formulere et indhold til dette anvendelsesorienterede skolestiske rum, så det lever op til uddannelsens almene og faglige mål. Det virker umiddelbart oplagt at tænke dette rum ud fra udfordrings- og etnodidaktikken, idet det skal

forholde sig til problemstillinger i det omgivende samfund og inddrage kursisternes forhåndsviden og erfaringer i arbejdet.

## Nøgleområder for anvendelsesorientering

I figur 1 (felt 3) ovenfor fremgår det, at jeg foreslår to overordnede nøgleområder for arbejdet med anvendelsesorientering, *velfærdssamfundet* og *det højteknologiske samfund*. Forslagene er begrundet i, at de typiske professionsuddannelser som hf'erne tager, er relateret til velfærdssamfundet (sygdom og sundhed, socialt arbejde, pædagogisk arbejde, omsorgsarbejde, ordenshåndshævelse mv.) og i mindre grad til det højteknologiske samfund (bioanalytiker, miljøtekniker, it, mv.). Hertil kommer der nogle samfundsøkonomiske uddannelser, som i et vist omfang går på tværs af de to kategorier. De foreslåede nøgleområder repræsenterer samtidig en bredde, den ene er overvejende humanistisk-samfundsfagligt og den anden er overvejende natur- og samfundsfagligt, hvilket skulle rumme for at fagene kan arbejde i forhold til dem,

De professionsområder, som hf-uddannelsen primært refererer til, kan karakteriseres som markarbejderniveauet<sup>5</sup>, især velfærdsstatens markarbejdere, hvis funktion er på samfundets vegne at gribe regulerende ind på forskellige områder i menneskers liv, både privatliv og arbejdsliv, og i mindre grad det højteknologiske samfunds markarbejdere, hvis funktioner handler om teknologiudvikling, processtyring (økonomi, ledelse mv.), miljøforvaltning, fødevarerkontrol mv.

Jeg foreslår en udbygning af nøgleområdet 'velfærdsstatens markarbejdere' med følgende problemstillinger 'mødet mellem system og klient', 'regulering og etik', 'omsorg og formynderi', 'udvikling af velfærdssamfund' etc. Og nøgleområdet 'det højteknologiske samfund' med problemstillinger omkring 'naturvidenskabelig tænkning', 'bioteknologi og etik', 'nanoteknologi og miljø', 'teknologi og magt', 'miljø og klima', 'energi og ressourcer' etc. Inden for begge nøgleområder foreslår jeg tværgående problemstillinger vedrørende 'samarbejde', 'arbejdsvilkår', 'ar-

bejdsmarkedsforhold', 'familieliv og arbejdsliv', 'løn og forbrug', 'livsformer' mv.

Hermed får vi et (mere) udbygget didaktiske instrumentarium til at finde projekter på professionsfeltet og til at styre arbejdet med disse projekter, så de kan fungerer eksemplarisk i forhold til hf's almene formål. Nøgleområdet 'mødet mellem system og klient' kan fx bruges til at fokusere arbejdet med et konkret projekt om social marginalisering og give mulighed for generalisering til juridiske og etiske principper, sociale normer og lovgivning.

Tilbage står dog problemet med om de foreslåede nøgleområder er brugbare for fagene. Her må de enkelte fag, som allerede nævnt, selv på banen med opstilling af relevante kernefaglige problemstillinger under nøgleområderne i det didaktiske instrumentarium.

## **Etablering af fagsamspil om anvendelsesorientering**

På trods af at anvendelsesorientering er et profilkendetegn ved hf, står det meget svagt i læreplanerne for fagene og det er ikke muligt at udpege nogle fag som de særligt anvendelsesorienterede. Anvendelsesorientering må derfor forstås som en opgave for hf-uddannelsen som sådan og ikke en opgave, der skal løftes af de enkelte fag. Derfor er det nødvendigt med en samlet planlægning af anvendelsesorienteringen på hver enkelt skole. Og det er oplagt at gøre anvendelsesorientering til et felt for fællesfaglige projekter. De to faggrupper (nf og ks) vil under alle omstændigheder skulle arbejde fællesfagligt med anvendelsesorientering. Der er derfor god grund til at opholde sig ved problematikken om fagsamspil og anvendelsesorientering.

Etablering af fagligt samspil mellem to eller flere fag kan principielt gribes an på to måder. Den ene har jeg kaldt for forhandlingsstrategien og den anden for samarbejdsstrategien (Christensen og Svejgaard 2007). Begge strategier er tankekonstruktioner med det formål at tydeliggøre nogle handlingsmønstre. De må derfor ikke forstås som gyldige beskrivelser af

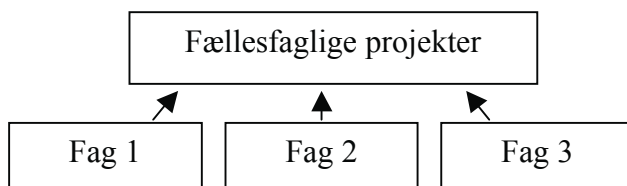
virkelige situationer, men som tendenser, der kan iagttages i de virkelige situationer.

Forhandlingsstrategien går ud på, at faglærerne mødes for at aftale, hvordan de kan etablere et fællesfagligt forløb. Med sig har de hver især en kuffert med kernefagligt stof. Opgaven går ud på at se i hvilket omfang de kan få dette stof til at hænge sammen i nogle tværfaglige forløb.

Hver lærer vil opleve, at noget af deres stof passer fint og andet nogenlunde ind i de fællesfaglige forløb, som de kan blive enige om. Men det er ikke sikkert de synes de valgte forløb er superrelevante. Tilbage er der noget stof, de ikke kan få ind i forløbene. Det efterlader dem med det problem, at de efterfølgende skal rette op på denne mangel ved at indhente kernestof i fag-faglige timer, som de føler de har for få af, fordi de har afgivet timer til de fællesfaglige projekter, som de ikke mener, er helt centrale eller mener, kommer på et forkert tidspunkt i forhold til den fag-faglige undervisning. Alle er gået fra forhandlingsbordet med et problem og forhandlingsstrategien løser ikke problemet med at gøre de fællesfaglige projekter anvendelsesorienterede.

Enkeltpilene mellem fagene og de fællesfaglige projekter i figur 2 illustrerer kernefaglighedens styring af de fællesfaglige projekter. Se figur 2.

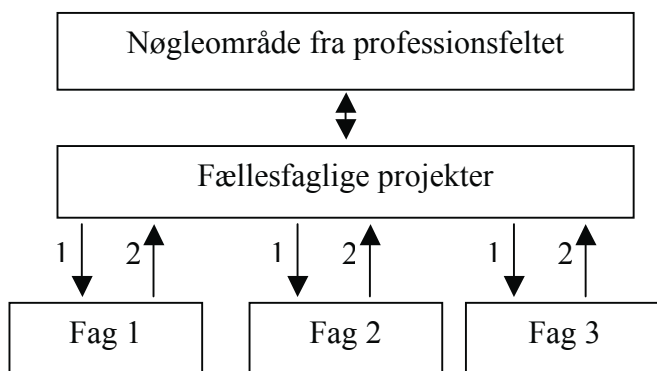
Fagene arbejder med at etablere fælles platform ved forhandling om anvendelse af kernefagligt stof:



Figur 2. Forhandlingsstrategien

Samarbejdsstrategien går ud på, at lærerne mødes og diskuterer ideer til projekter indenfor nøgleområderne (se ovenfor) og ikke inden for fagenes kernefaglige stof. Hvis målet er at arbejde med anvendelsesorientering i relation til professionsuddannelserne, handler det om på professionsfeltet at finde eksempler på projekter, der kan fungere eksemplarisk i forhold til relevante nøgleområder. Opgaven for de enkelte faglærere bliver dernæst at finde ud af, hvorledes deres fag kan bidrage til arbejdet med det valgte projekt. Til støtte for det arbejde har de (i princippet) nogle fagrelevante problemstillinger under nøgleområderne Alle går derfor fra mødet med en opgave, de skal løse, hvilket er et mere positivt udgangspunkt for et fagsamspil. Se figur 3.

De fællesfaglige projekter skal være eksemplariske i to relationer. Dels i forhold til nøgleområdet (illustreret ved dobbelt-pilen i figur 3) og dels i forhold til kernefagligheden (illustreret ved enkeltpilene i figur 3). Enkeltpilene er forsynet med et 1-tal for bevægelsen fra det fællesfaglige projekt til fagene og et 2-tal for den modsatte bevægelse for at illustrere, at udgangspunktet tages i projektet og reaktionen kommer fra fagene. Herved bliver alle fag redskabsfag for det fællesfaglige projekt.



Figur 3. Samarbejdsstrategien ved anvendelsesorientering i forhold til professionsfeltet

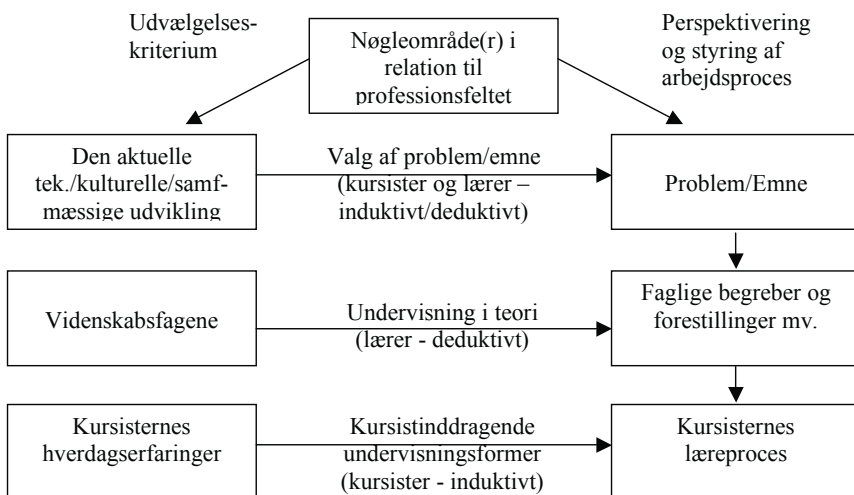
I samarbejdsstrategien etableres en form for fællesfaglighed omkring et konkret projekt (udfordringsdidaktik). Denne fællesfaglighed kan opfattes som 'et skridt ud i verden', modsat kernefagligheden, som omvendt kan opfattes som 'et skridt ind i faget'. Kursisternes forhåndsviden antages at ligge tættere på fællesfagligheden end på kernefagligheden. Ved at tage udgangspunkt i fællesfagligheden tager man derfor udgangspunkt i kursisternes forhåndsviden og erfaringsverden, eller i hvert fald tæt herpå (etnodidaktik). Faglærernes opgave er at arbejde eksemplarisk med fællesfagligheden i forhold til kernefagligheden, dvs. at lære kursisterne at omforme fællesfagligheden til kernefaglighed (fra hverdagsviden til fagviden). En kemilærer vil typisk stille spørgsmålene: Hvad vil kemi stille op med dette problem? Og hvilken kemividen, hvilket kemifagsprog, hvilken laboratoriekundskab etc. er nødvendig, hvis vi skal arbejde kemifagligt med problemet? Hvilken kemividen kan forklare problemet? Hvilken kemividen kan perspektivere problemet? etc. Herved får kursisterne et indblik i en anvendelsesorienteret kemifaglighed. Uden projektproblemet kan det ikke lade sig gøre at arbejde systematisk med anvendelsesorientering, og uden det didaktiske instrumentarium (nøgleområderne og de tilknyttede problemstillinger) kan det ikke lade sig gøre at arbejde systematisk med den faglige relevans af det fællesfaglige projekt.

I stedet for at benytte det traditionelle didaktiske dogme, at først skal du vide, siden kan du gøre, benyttes det omvendte dogme, at du skal gøre hvad du kan og udvikle det til viden. Undervisningen tager udgangspunkt i fællesfagligheden og sigter på kernefagligheden i stedet for at tage udgangspunkt i kernefagligheden og sigte på fællesfagligheden. Kursisternes erkendelsesvej går i det ene tilfælde fra praksisproblem og hverdagsviden til fagviden og i det andet tilfælde fra ingen viden til fagviden. I det første tilfælde tildeles erfaring og viden om praksis en funktion i erkendelsesprocessen, i det andet tilfælde udnyttes det faktisk ikke, i hvert fald kun tilfældigt.

## Didaktisk model til anvendelsesorienterede undervisningsforløb

I dette sidste afsnit vil jeg præsentere en skitse til didaktisk model for arbejdet med anvendelsesorienterede forløb. Modellen som er skitseret i figur 4 bygger på tre af de tidligere nævnte didaktikker, udfordrings-, basisfags- og etnodidaktikken.

1. Problem/emnevalg til anvendelsesorienteret projekt  
Processen med problem/emnevalg foregår i en deduktiv og induktiv vekselvirkning, hvor kursisterne inddrages og kan foreslå problemer/emner, men hvor lærerne fastholder processen på nøgleområderne.  
Udgangspunktet tages i udfordringsdidaktikken. Ved hjælp af udvalgte nøgleområder vælges en aktuell problemstilling inden for professionsområdet. Herved sikres projektets eksemplaritet i forhold til uddannelsens almene og kernefaglige indhold. Nøgleområder anvendes endvidere i arbejdet med projektet som perspektiveringsdimensioner, for at sikre, at processen i projektarbejdet fastholdes på eksemplariteten.
2. Kobling til kernefagligheden  
Basisfagsdidaktikken inddrages som et element i arbejdet med projektet i form af lærernes undervisning i teori. Der er tale om en primært deduktiv proces, hvor lærerne introducerer det kernefaglige stof.
3. Kobling til kursisternes forhåndsviden og hverdagsviden  
Etnodidaktikken anvendes i arbejdet med projektet i form af kursisternes egne formuleringer af problemstillingen. Der er her primært tale om en induktiv proces.



Figur 4. Didaktisk model for anvendelsesorienterede undervisningsforløb

Modellen skal ikke opfattes som strengt kronologisk, idet de forskellige processer meget vel kan være i gang på samme tid.

## Noter

1. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
2. MVU-rådet. Rådet for Mellemlange Videregående Uddannelser.
3. Præcis samme formulering blev anvendt i den politiske aftale af 28. maj 2003 mellem regeringspartierne, Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti og Kristendemokraterne om reform af de gymnasiale uddannelser (politisk aftale af 28. maj 2003).
4. Den naturvidenskabelige faggruppe (ns) og kultur- og samfunds-fagsgruppen (ks).
5. Med betegnelsen *markarbejder* hentydes til operative funktioner indenfor professionerne, fx sosu-assistentens, sygeplejerskens, politibetjentens, pædagogens, lærerens, bioanalytikerens, miljøteknikerens, it-supporterens, erhvervsøkonomens basale arbejdsfunktioner.



## Litteratur

Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser (politisk aftale af 28. maj 2003).

*Bedre uddannelser, Handlingsplan*, Regeringen 2002, Undervisningsministeriet, Frederiksholms Kanal 21, 1220 København K.

Betænkning over Forslag til lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven) [af undervisningsministeren (Ulla Tørnæs)]. Betænkning afgivet den 27. januar 2004

Christensen, Torben Spanget og Karin Løvenskjold Svejgaard (2008). *Det anvendelsesorienterede perspektiv på hf*. Syddansk Universitet og DEL.

Den naturvidenskabelige faggruppe og kvalitetsarbejde på hf 2007, Danmarks Evalueringsinstitut (Eva-rapport 2007).

Gagel, Walter (2000): *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2. Auflage Leske + Budrich, Opladen.

Gagel, Walter (2007): *Drei didaktische konzeptionen: Giesecke, Hillingen, Schmiederer*. Politische Bildung Kleine Reihe, Wochenshau Verlag, Schwalbach/Ts.

Goldschmidt, Lars, Dansk Industri. *Kommentarer til gymnasiedebatten*. Tale ved rektormøde på Nyborg Strand d. 19.-21. nov. 1998.

Hilligen, Wolfgang (1976): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts* 1. 2. Auflage 1976. Leske Verlag + budrich GmbH, Opladen.

Jank, Werner og Hilbert Meyer (2000): *Didaktische Modelle*. Cornelsen Scriptor, Berlin.

Klafki, Wolfgang (2001): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget KLIM, Århus.

L 35: Forslag til lov om uddannelsen til højere forberedelseseksamen (hf-loven). Fremsat den 9. oktober 2003 af undervisningsministeren (Ulla Tørnæs)

Nielsen, Frede V (2006): *Almen musikdidaktik* (2. reviderede og bearbejdede udgave). Akademisk Forlag, København.

Raae, Peter Henrik, Torben Spanget Christensen og Elsebeth Lauridsen. (2006): *Evaluering af nydannelserne på det to-årige hf*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR), Syddansk Universitet 2006.

Raae, Peter Henrik og Torben Spanget Christensen (2008): *Evaluering af*

*hfefter reformen*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR), Syddansk Universitet 2008.

Svejgaard, Karin (2002): *De erhvervsgymnasiale uddannelsers profil – et spørgsmål om autenticitet*. Uddannelse 3, 2002. Undervisningsministeriet.

Svejgaard, Karin Løvenskjold (2007): *Fra målstyring til kompetencestyring*. DEL.

Uddannelse: *Viden, vækst og velfærd*. Et debatoplæg til Sorø-mødet 2003, Undervisningsministeriet. Frederiksholms Kanal 21, 1220 København K. <http://pub.uvm.dk/2003/soro/index.htm>

**Diskutant**

# En praktikers kommentarer til Torben Spanget Christensens indlæg: Anvendelsesorientering på hf

**Lene Madsen, gymnasielektor, master i  
gymnasiepædagogik, VUC Århus**

Jeg er meget begejstret for at I i jeres projekt kommer med et tiltrængt bidrag til en både teoretisk og didaktisk indholdsbestemmelse af begrebet »anvendelsesorientering«, som ved reformarbejdet pludselig blev trukket op af hatten som det særlige for hf-profilen. Jeres gennemgang af begrebets forhistorie understreger begrebets karakter af en flydende betegnelse, hvis åbenlyse fordel er at hf både kan få sin egen »anvendelsesorienterede« profil uden at blive gjort til en uakademisk b-uddannelse.

I jeres bidrag til en indholdsbestemmelse af begrebet læner I jer op af de stemmer der har forbundet hf med korte og mellemlange videregående uddannelser – professionsuddannelser – som jo i praksis er de uddannelser flertallet af hf'erne søger optagelse på – og I omtaler hf'erne som henholdsvis velfærdsstatens og det højteknologiske samfunds markarbejdere.

I indskærper at tolkningen af »anvendelsesorientering« ikke må kolliderer med det helt overordnede formål med hf som en almindelig uddannelse. Det kan jeg kun tilslutte mig – og min overordnede betænkelighed ved jeres fortolkning af hf's anvendelsesorienterede profil er at den faktisk kolliderer med det almindelige formål.

I foretager en relevant kobling fra »anvendelsesorientering« til praksisrelateret: hvis fag skal være anvendelsesorienteret skal de relateres til en given praksis – og i den forbindelse skelner I imellem fire praksisrum: 1. skolefaget (praksisrum for viden og

færdigheder), 2. skoleverdenen (fagenes samspil og transfer), 3. fagenes praksis uden for skolen (praksisrum for fagets anvendelse), 4. samfundslivet/kursisternes livspraksis. De to »nye« praksisrum er 2. og 3. rum, hvor 3. rum er mest kontroversielt: Her er tale om en reference til de reale erhvervs- og professionspraksisser – det anvendelsesorienterede på hf konstitueres af forbindelsen mellem fag og bestemte professioner uden for skolen. Jeres begrundelse herfor er at det er de korte og mellemlange videregående uddannelser som aftager hf'erne, og at hf derfor skal målrettes til denne relevante erhvervspraksis. I karakteriserer hf'erne som velfærdsstatens og det højteknologiske samfunds markarbejdere (SOSU'er, socialrådgivere, lærere, laboranter etc.) – og mener derfor at fx KS og NF som skolestiske praksisrum (fag, begreber, teorier i KS og NF) skal referere til reale erhverv. For at sikre det almene i hf-uddannelsen skal cases/nøgleproblemer udvælges, så de er eksemplariske og dermed kan overføres til andre områder.

Fordelene ved at faggrupperne i jeres model skal referere til reale praksisrum (3 og 4), er naturligvis at der dermed etableres en fælles platform som lægger op til samarbejde fagene imellem. Uden en veldefineret platform uden for fagene er fagene henvist til idel konkurrerende om hvem der bedst gennem egne begreber og metoder kan sætte præg på samarbejdet. Her mener jeg I har en hel central pointe. Der er virkelig behov for at tydeliggøre at fagene i faggrupperne har fået en ny status: nemlig som redskaber i forhold til at bearbejde et givet sagsforhold enten i kultur/samfund eller natur. Jeg stiller mig derimod meget tvivlende overfor nødvendigheden af at praksisrum 3 indføres for at opnå denne effekt. Er det ikke udtryk for den klassiske naturalistiske fejlslutning at hævde, at når flertallet af hf-erne optages på uddannelser svarende til velfærdssamfundets og det højteknologiske samfunds markarbejdere, så skal hf også målrettes hertil? Denne slutning graver en dyb grøft mellem hf og de øvrige ungdomsuddannelser, og den forstærker den sociale arv frem for at forsøge at bryde den. Det er helt afgørende at hf fastholdes som en uddannelse der på linie med de andre

gymnasiale uddannelser muliggør adgang til en bred vifte af videregående uddannelser.

Desuden kunne jeg frygte at indførelsen af det 3. praksisrum – stik imod hensigten – vil gøre fx KS- og NF-faggrupperne mere abstrakte og dermed virke demotiverende på kursisterne. Kursisterne er optaget af at få en gymnasial uddannelse og ser sig selv som studerende (ved siden af alle de andre sociale roller som arbejde og fritid giver). Men de færreste er målrettede i forhold til en profession udenfor skolen. Jeg tror derfor, at den relatering til bestemte professionsfags almene problemstillinger som I fremhæver (mødet mellem system og klient, regulering og etik etc.) snarere vil virke som en abstrakt og uvedkommende forhindring for kursisters anvendelse af fag på virkeligheden. Da kriteriet for emnerne alligevel er almengyldighed, har jeg svært ved at se andet end ulemper i at indføje praksisrum 3 som ekstra begrænsende mellemlid, frem for straks at relatere fagene til kursisters virkelighed / det omgivende samfund og natur – altså praksisrum 4.

Et fælles praksisrum udenfor fagene er endvidere ikke tilstrækkeligt til at erstatte eventuelle magtkampe i faggrupperne med et reelt samarbejde. Jeg mener også der er et stort behov for teoretisk at få udfoldet praksisrum 2 i form af etablering af en områdedidaktik for de to etablerede faggrupper (KS og NF) – altså en præcisering af begreber, metoder, genstandsområdet, ligheder og forskelle mellem fagene. Her har vi i høj grad brug for jeres assistance i IFPR.

Som jeg ser det, er idealet om den tætte relation mellem fag og sag i faggrupperne KS og NF faktisk allerede udtryk for en fortolkning af termen »anvendelsesorienteret.« Det handler ikke om fag som mål i sig selv, det handler ikke om videnskabsteoretiske metatilgange til fag i faggruppen sådan som i AT på stx – det handler om fag i brug, fag som redskaber til at analysere og perspektivere aspekter i samfund og natur. Aktualitetskravet, kravet om en empirisk undersøgelse, den problemorienterede synopsis der skal udarbejdes i KS er alt sammen udtryk for forsøg på at målrette hf alment til praksis, og altså gøre fag anvendelige og tilgængelige for hf'erne.

Hvis det almendannende i hf skal fastholdes, skal »anvendelsesorienteret« i profilen legitimeres og indholdsbestemmes ud fra et pædagogisk perspektiv: det handler om at konstruere en gymnasial uddannelse der kan motivere hf'erne og give dem succes, udvide deres horisont, øge både deres gennemførelse og udbyttet af den, således at de møder fremtiden med bedst mulige forudsætninger – og ikke om at reducere hf til en forskole til korte og mellemlange professionsuddannelser.

## Workshop 5

# Fagdidaktik og formel og semi-formel danskundervisning

**Peter Kaspersen, lektor, ph.d., IFPR**

Artiklen tager udgangspunkt i personlige erfaringer med danskfaget. Som elev i folkeskolen, gymnasiet og på universitetet, og som lærer i gymnasiet og derefter på universitetet. Påstanden er at danskfaget siden 1960'erne, og i stadigt stigende omfang, har lidt under identitets- og legitimeringsproblemer. Sigtet med artiklen er at nærme sig en forståelse af hvad der er karakteristisk for litteraturdelen af faget, og hvilke muligheder man har for at udvikle litteraturundervisningen.

Årsagerne til disse problemer ligger dels i fagets egen struktur, i de forventninger som lærere og elever har til det. Dels i det konstante forandringspres som danskundervisningen, ligesom alle andre strukturer og aktiviteter i det senmoderne samfund, konstant er udsat for. Og ikke mindst i forholdet mellem disse to størrelser.

Generelle samfundsbegivenheder bevirker at balancen i forholdet hele tiden vil være ustabil. Det viser den række af reformer som i de senere år er skyllet hen over de forskellige danskfag i folkeskolen, ungdomsuddannelserne og professionsuddannelserne. Reformerne truer hele tiden med at slå benene væk under lærerne, og faget, som en systemisk størrelse der særligt personificeres i lærerne, er derfor nødt til at udvikle en teoretisk funderet refleksion over dette forhold. Denne refleksion kaldes fagdidaktik. I det følgende diskuteres disse fire spørgsmål:

- et definatorisk: hvad er fagdidaktik, og kan man undvære den?
- et sociologisk: hvad er karakteristisk for skolens brug af litteratur set i lyset af andre samfundssystemers brug af den?
- et psykologisk-æstetisk: hvilke kompetencer giver litteraturundervisning?
- et didaktisk-uddannelsespolitisk: er det muligt og ønskeligt at skabe en bufferzone for læring mellem systemerne skole/kunst, skole/hjem, skole/institution?

## Hvad er det der sker?

Vi befinder os i starten af 1960erne. I folkeskolen syntes jeg at dansk havde været et ret entydigt, og ulideligt kedsommeligt, sprogrigtighedsfag. Det ændrede sig i gymnasiet. Her var dansk hverken entydigt eller kedeligt, det var et spændende litteraturfag.

Da vi gik i 3.g, sagde vores lærer til os: »Og hen på efteråret går vi så over til moderne litteratur.« En af eleverne rakte hånden op og sagde: »Hvad forstår De ved moderne litteratur.« Læreren så overrumplet ud og sagde: »Ja, litteraturen efter Brandes, vel.« Formentlig var der ikke en eneste elev i klassen der forstod svaret. Måske med undtagelse af den elev der spurgte. Han blev senere dr.phil. i litteratur.

I gymnasiet foregik al danskundervisning i denne underlige atmosfære: der blev oprullet store og spændende perspektiver samtidig med at vi slavisk fulgte tekstrækkefølgen i *Falkenstjerne*, og man fik lov til at snakke med om hvad der stod i teksterne. Det var alt sammen herligt. Men hvordan man kom frem til tolkninger der var enten rigtige eller forkerte, hvordan teksterne var udvalgt, og hvad man lærte ved at sidde og snakke om dem, var fuldkommen gådefuldt og blev aldrig diskuteret. Det var knap så herligt, særligt for dem der ikke havde en naturlig tilbøjelighed for litteratur og som derfor ind imellem satte spørgsmålstejn ved



om det hele ikke bare var snak. Det afviste læreren altid med den bemærkning at »Det er det ikke. Det er jo mit fag.«

Jeg havde håbet at dette ville ændre sig på universitetet. Men nej. Jeg begyndte først at forstå hvad den højt estimerede professor Aage Henriksen havde forelæst om på danskstudiet da jeg var færdig med dansk og begyndte at læse religionshistorie. Pludselig kunne jeg ane at alle de ubegribelige udsagn i *Den rejsende*, hans bog om Jens Baggesen, var elementer af en slags æstetisk religionsfilosofi, en litterær dannelsesstænkning som jeg intet begreb havde haft om da jeg læste dansk (Henriksen 1961).

Det var et skridt på vejen mod en forståelse, men selv under mine 25 år som dansklærer i gymnasiet blev jeg ikke rigtigt afklaret mht. hvad der egentlig foregik i mine timer. På det tidspunkt var jeg ikke klar over at der var tale om fagdidaktiske problemstillinger. Ja, jeg kendte ikke engang ordet. Det ville måske have hjulpet mig frem til i det mindste at identificere problemet, men den slags refleksioner har man vanskeligt ved at kaste sig ud i som gymnasielærer. Det bliver man til gengæld nødt til hvis man går i gang med et master- eller ph.d.-studium, og det følgende bygger på resultater fra min ph.d.-afhandling og senere forskningsopgaver.

## Kan man undvære en fagdidaktik?

Man skal m.a.o. på afstand af fagtraditionen for at blive klar over at den i vid udstrækning hviler på ikke-italesatte selvfølgeligheder. En vis afstand inden for fagets rammer blev skabt da strukturalisme, marxisme og psykoanalyse holdt deres indtog i slutningen af 1960'erne. Mange af resultaterne fra denne fag- og ideologikritiske periode blev derefter selv så selvfølgelige at de hurtigt kunne betragtes som stendøde, som Svend Erik Larsen har udtrykt det, men de gav på længere sigt anledning til en udvikling af fagdidaktikken (Larsen 2001).

Fagdidaktik er en samlebetegnelse for refleksioner over og anvendelse af et fags indhold (hvad), legitimitet (hvorfor) og

metoder (hvordan). Hvis der er fag, er der også fagdidaktik, så sandt som man ikke i et fag kan undervise i alting ud i den blå luft og på alle mulige måder. Der må vælges, og valgene er fagdidaktisk begrundet – med mindre de styres fagligt uformidlet af diktater fra fagets omverden.

En selvfølgelig fagdidaktik er usynlig, og det har derfor indtil for nylig været en udbredt opfattelse blandt dansklærere at fagdidaktik er noget nyt, enten et nyt fænomen, eller ligefrem blot et nyt ord, som dem der kalder sig fagdidaktikere, selv har fundet på for at legitimere deres egen eksistens. Før det var der kun fag.

Men der har aldrig kun været fag. Der har også altid været valg. I en lang periode fra 1903 til engang i 1960erne danskdidaktikken usynlig fordi den hvilede på de didaktiske overvejelser som Vilhelm Andersen skrev ind i sin lille normgivende bog *Dansk Litteratur: Forskning og Undervisning* (Andersen 1912). I gymnasiefagets litteraturundervisning er valget i mange tilfælde endvidere blevet yderligere fastlagt i og med at læreren vælger at bruge en bestemt antologi og en bestemt litteraturhistorie. Hvis man på konstruktivistisk vis vil hævde at fagdidaktik er en begrebskonstruktion, en såkaldt flydende betegner, der har til formål at give dem der »ejer« begrebet, magt, må man se i øjnene at begrebet 'fag' også er en konstruktion af nøjagtig samme karakter, udformet med henblik på at give ejeren magt.

Set på denne lidt kyniske måde er spørgsmålet om hvorvidt et fag kan undvære en didaktik, derfor et spørgsmål om hvem der skal have lov til at udøve mest magt. Skal det være dem der ønsker at holde deres didaktiske valg skjult for sig selv og andre ved at naturalisere dem, eller dem der ønsker didaktisk synliggørelse, måske bl.a. fordi de føler sig mere reflekterede, og dermed klogere, end de første?

Risikoen i det første tilfælde består for gymnasiefagets vedkommende netop i den fremmedstyring som er antydnet ovenfor. Nogle politikere ønsker at der skal være en kanon, andre støttes af pædagoger i at danskundervisningen skal være personligt frigørende for den enkelte elev. Nogle anmeldere håner gym-

nasiets danskundervisning og ønsker at der skal undervises i deres egne yndlingstekster. Universitetsforskere opfinder nye teorier, analysemetoder og historiske konstruktioner som de underviser kommende gymnasielærere i. Der er impulser nok i fagets omverden, men hvis faget reagerer ureflekteret på dem, vil det enten vise sig i blind underkastelse under fremmedstyringen eller, omvendt, i automatisk afstandtagen.

Risikoen i det andet tilfælde består i at en nærmest automatisk refleksion bliver opfattet som den eneste værdi. Men det er en illusion at forestille sig at hver enkelt dansklærer kan reflektere sig frem til helt selvstændige didaktiske valg. Ingen gymnasielærer kan sidde politiske krav overhørig blot fordi de strider mod hans faglige overbevisning, og det er heller ikke muligt at fjerne gymnasiefaget ret langt fra universitetsfaget, fx med henvisning til man hellere vil undervise på grundlag af elevernes umiddelbare behov for litterære oplevelser. I begge tilfælde reflekteres der på en sådan måde at gymnasiefaget vil miste legitimitet.

Dertil kommer at refleksion er meget mere ressourcekrævende end vaneadfærd. Der er grænser for hvor mange ressourcer man kan bruge på refleksion, når man står over for daglige krav om at levere kvalificeret undervisning her og nu. Refleksion må veksle med konsolidering og automatisering. Det er også en af fagdidaktikkens opgaver at styre denne dynamik mellem refleksion og praktisk anvendelse. Det kan man kalde 2. ordens refleksion.

Siden 1981 er der vokset en international forskning op omkring modersmålslæreres didaktiske profiler. Den finder sted inden for rammerne af IMEN, International Mother-Tongue Education Network, og i øjeblikket er bl.a. en gruppe på ni nordiske forskere i færd med at undersøge nordiske modersmålslæreres fagopfattelser og didaktiske profiler. Undersøgelsen bygger på dagbøger og interview med gymnasielærere. Resultaterne er ikke klar til fremlæggelse, men man kan se det teoretiske og metodiske grundlag for IMEN-undersøgelserne i Sawyer & Van de Ven (2006). Hovedsynspunktet er at en række fagdidaktiske paradigmer har afløst hinanden siden 1800-tallet. Den aktuelle

udfordring består i at finde ud af hvilke aktive paradigmer man nu kan finde hos modersmållærerne. Undersøgelserne tyder på at det mest påfaldende træk er at paradigmerne ikke længere afløser hinanden i en lineær udvikling, men at alle historiske paradigmer tilsyneladende er i omløb på én gang. Det betyder at man i en faggruppe vil kunne finde dansklærere der underviser på grundlag af meget forskellige didaktiske overbevisninger. Man vil endda finde lærere der konstant foretager valg mellem forskellige didaktiske principper. Didaktisk refleksion er blevet en selvfølge, og det er en stor fordel hvis lærerne også har en teoretisk underbygget forståelse af hvad de gør.

## Litteratur i og uden for skolen

Ph.d.-afhandlingen *Tekstens transformationer* er et forsøg på at besvare to ganske enkle spørgsmål: Hvordan bliver fortolkningen af den litterære tekst til i gymnasiets dansktimer, og hvad lærer eleverne af at deltage i fortolkninger af litterære tekster (Kaspersen 2005)?

De bærende elementer i afhandlingens teorikonstruktion er systemteori og kognitionsforskning. Metodisk hviler undersøgelsen på klasserumsobservationer. Både teorier og metoder skal opfattes som redskaber til at se det selvfølgelige på en ny måde. Således dukkede en aldeles selvfølgelig, men ofte overset pointe op under arbejdet: Den litterære tekst bliver til uden for skolen. Den bliver til i en del af det som systemteoretikeren Niklas Luhmann kalder 'kunssystemet' (Luhmann 1995). Og derefter kan den iagttages og bruges i en hel række andre systemer, både af psykisk og social art, deriblandt skolen.

Pointen er at teksten bruges forskelligt alt efter hvilken systemisk sammenhæng den bruges i. Derved bliver diskussionen om hvad der er korrekte og forkerte fortolkninger forskudt til et spørgsmål om hvilken kontekst teksten bruges i, og om fortolkningen lever op til de krav om mening som stilles i det pågældende system. Man kan illustrere forholdet ved hjælp en

figur som er lavet på grundlag af Lars Qvortrups figurer over samfundets funktionssystemer (Qvortrup 1998):

	Kunst	Litterær reception (del af medierne)	Videnskab	Uddannelse
<b>Medium</b>	Kunst(værker)	Information	Sandhed	Dannelse/barnet/ livsløbet
<b>Kode</b>	Skønt/ikke skønt Sublimt/ikke- sublimt	Informativt/ ikke- informativt	Sandt/ikke sandt	Formiddelbart/ ikke-formiddelbart
<b>Programmer</b>	Æstetik	Journalistiske kriterier	Teorier, metoder	Normativ pæda- gogik, læreplaner, kanoner
<b>Funktion</b>	Verdens- og selv- iagttagelse	Irritation af samfundet	Skabelse af ny viden	Muliggørelse af usandsynlig kommunikation/ Karriereselektion

Figur 1

Systemer er indrettet på den måde at de hele tiden reproducerer sig selv, samtidig med at de er nødt til at holde øje med hvad der foregår i omverdenen. De kan komme ud af balance ved at overbetone enten lukketheden eller åbenheden.

Meget tyder på at litteraturundervisningen i stx har levet i lidt af en tidslomme i en temmelig lang periode. I 1960erne og 70erne dannede der sig det som Anne-Marie Mai og Anne Borup har kaldt 'den danske modernisme-konstruktion' (Mai & Borup 1999, Borup 2000). Den er et beundringsværdigt eksempel på hvordan en bestemt form for avanceret litteratur, personificeret i Klaus Rifbjerg, er blevet iagttaget af uddannelsessystemet på en sådan måde at undervisningen, personificeret i Torben Brostrøm, måtte ændre sig (Brostrøm 1959, Eefsen 2006). Andre litteraturredaktører arbejdede videre på konstruktionen, og den

blev udbredt gennem universitetsundervisningen, efteruddannelseskurser for gymnasielærere, på seminarier, i gymnasiet og i folkeskolen.

Kombinationen af strukturalistisk analyse, hermeneutisk fortolkning og historisk perspektivering har vist sig langtidsholdbar, bl.a. fordi den kan bruges til at legitimere den mundtlige eksamen. Op gennem 1990erne blev den didaktiske model modificeret gennem inspiration fra forskellige former for læseteorier og -didaktik, men spørgsmålet er om konstruktionen ikke omkring 2000 var kørt fast i det som Luhmann kalder selvreference.

Et af fællestrækkene i undervisningen var at det selvfølgerlige mål med litteraturundervisningen helt overvejende var at nå frem til den endelige fortolkning af teksten. Når man læste ældre tekster, kunne lærerne støtte sig på litteraturhistoriernes mere eller mindre autoriserede fortolkninger, når man læste yngre tekster, blev de stillet over for større udfordringer. Hvis udfordringerne blev for store, traf lærerne i mange tilfælde det didaktiske valg at ignorere teksten. En undersøgelse af pensumindberetninger fra 2000 viser at lærerne blandt nyere litteratur overvejende valgte modernistiske og symbolistiske tekster der netop egner sig til at blive analyseret og fortolket, mens tekster der tilhører nyere, sprogbevidste retninger blev valgt fra, formentlig fordi det ikke giver mening at fortolke dem (Kaspersen 2005).

Dette er et skoleeksempel på det som Frede V. Nielsen kalder basisfagsdidaktik (Nielsen 2004). Basis udgøres i dette tilfælde af en bestemt litterær stil, modernisme, og af en række videnskabelige teorier og metoder, først og fremmest nærlæsning, der er skabt for at kunne fungere som adækvate redskaber til at forstå denne litteratur med.

Gevinsten ved denne didaktik var dels den kompetencemæssige at danske gymnasieelever nåede et meget højt niveau som tekstfortolkere. Dels har konstruktionen medvirket til en ændring i den litterære almindelse. Vilhelm Andersen gjorde guldalderlitteraturen til hver mands eje, Torben Brostrøm og modernismedidaktikerne præsterede det samme for modernismens vedkommende.

Men selvreference har en høj pris. Mens systemet arbejder på sin egen forfinelse, udvikler verden sig uanfægtet videre uden for systemets grænser, hvorved der skabes en ubalance mellem hvad der foregår i og uden for systemet. Peter Bøgh Andersen har analyseret et eksempel på en fatal ubalance mellem de humanistiske fag generelt og deres omverden (Andersen 2005). Han peger på to svagheder: at humaniora ikke har taget højde for den teknologiske udvikling og dens indflydelse på tekstproduktion/distribution/reception, og at de humanistiske fag hænger fast i en overbetoning af det analytiske på bekostning af det kreative.

Disse to ubalancer er let genkendelige i gymnasiets danskundervisning. Den første viser sig i hvilke tekster der undervises i, det didaktiske 'hvad'. Den anden i den måde der undervises på, det didaktiske 'hvordan'. Og disse to ubalancer forårsager derefter problemer med at legitimere faget, det didaktiske 'hvorfor'. Hvorfor skal der bruges enorme ressourcer på at undervise i litteratur hvis der kan sættes store spørgsmålstejn ved både det valgte stofs og de resulterende kompetencers relevans?

## Hvilke kompetencer giver litteraturundervisning?

Hvis man skal besvare dette spørgsmål, er det meget vigtigt at se på hvilke kompetencer eleverne udvikler når de deltager i litteraturundervisning. Dansk kan, som nævnt i indledningen, opfattes både som et meget enkelt fag hvor alle kan være med, og som et svært fag. Alle kan tale med ud fra deres erfaringer og derved belyse hvad der står i litterære tekster som også bygger på menneskelige erfaringer. De fleste kan også finde ud af at bruge analyseskemaer og gengive hvad der står i *Litteraturhåndbogen* eller *Fra runer til graffiti* eller *Litteraturens veje*. Men hvad gør man når teksten tilsyneladende ikke tematiserer almene erfaringer? Og hvad er rationalet i disse aktiviteter? Når man begynder at tænke over det, bliver faget svært.

Man kan nærme sig et svar ad en lille omvej. Forskningsmetoder er strengt udformede sæt af regler for videnskabelig adfærd



og tænkning. De er specifikke, men samtidig hviler de på sund fornuft. De kan læres gennem en indsats der ikke behøver at være særligt reflekteret. Metode er videnskabens håndværks-element.

Alligevel siger videnskabsmænd tit at den vigtigste egenskab for en forsker er fantasi. Måske udvikler gode forskere en evne til at føre et dobbelt bogholderi. Man er på én gang i stand til at være meget reguleret i sin adfærd og tænkning, og samtidig har man antennerne ude for at se om der skulle være noget interessant der tilsyneladende er ligegyldigt, men som måske tværtimod åbner for helt nye erkendelser.

At kunne udvikle et sådant dobbeltsyn, en slags adspredt fokusering, er en kompetence der ikke kun er vigtig for forskere, men i alle mulige situationer, og den er helt central i et såkaldt vidensamfund der permanent befinder sig i et fald fremad. Man kommer hele tiden fra noget der skal beherskes fuldt ud, på vej ind i noget som man ikke ved hvordan man skal beherske. Hvor opøver man den kompetence i gymnasiesammenhæng?

Min påstand er at det gør man i hvert fald i litteraturundervisningen. Det kunne være i al beskæftigelse med kunst, men litteratur og litteraturundervisning har den særlige egenskab at de er forbundne med vores mest brugte kommunikationsmedie, sproget. Og det gør det nemt at generalisere litterære kompetencer. Litterær kompetence er en metakompetence der har overføringsværdi til alle vidensområder. Der er derfor ikke, som Peter Bøgh Andersen påstår, nødvendigvis et modsætningsforhold mellem at beskæftige sig med bogmediet og de elektroniske medier. Men beskæftigelsen med litteratur skal være præget af mediebevidsthed, og den skal kunne rumme både analyse og kreativitet.

Hvis disse overvejelser er korrekte, er den afgørende legitimering af litteraturundervisningen ikke at den giver almen dannelse, viden om kulturarven, personlig dannelse, oplevelser eller lignende historisk forgængelige størrelser. Heller ikke den udbredte manøvre der går ud på at bringe litteraturlæsning i



ly inde under paraplyen 'cultural studies' er nødvendig. Disse størrelser er tværtimod afledt af den omtalte almene metakompetence.

Hvis man vil præcisere denne kompetence, kan man gå til kognitionsforskningen. Patrick Colm Hogan diskuterer i *Cognitive Science, Literature and the Arts* litteraturens og litteraturstudiernes berettigelse:

*In the early 1990's, a committee for the American Literature Association argued that comparatists had better move from their narrow literary areas into the larger field of culture study or they would be left on the »dustheap of history« (Bernheimer et al., 5).*

(Hogan 2003:1)

Men det at være opmærksom på æstetiske former, fx at se tv, læse romaner, læse historier, se film, lytte til popmusik, optager i virkeligheden meget mere af vores tid end at have sex eller at spise, hvilket – er der nok enighed om – er aktiviteter der er kommet for at blive. Hogan vender derfor formuleringen om:

*I would go so far as to say that literary study is likely to survive anything, though it will be impoverished (not to mention boring) if it ignores important intellectual developments. However, cognitive science cannot afford to ignore literature and the arts. If cognitive science fails to address this crucial part of our everyday lives, then cognitive science will be left on the dustheap of history.*

(Hogan 2003:3).

Dette er et almindeligt synspunkt i megen ny kognitiv forskning. Kunst og litteratur er ganske vist meget specifikke fænomener, men de bygger på en kognitiv prototype som består i at overbetone distinktive træk. Uden et kognitivt beredskab for skelnen ville vi ikke kunne percipere overhovedet, og det er dette kognitive beredskab kunsten udspringer af og forstærker med alle midler – dvs. alle 'medier'. Og et så vigtigt fænomen må der undervises i.

Det morsomme er at også fagdidaktikken kan bruges som et sådant medie. Den vigtigste begrænsning for didaktisk refleksion består ikke i at læreren skal overholde reglerne i Undervisningsministeriets styredokumenter eller tage hensyn til fagets videnskabelige basis. Den består i at også didaktikken er underlagt kognitive begrænsninger og muligheder. Undersøgelser af læreres undervisningsplaner viser fx at lærerne også bruger æstetiske, distinktive principper når de fremstiller planer. Selve planerne, de resulterende forløb og de enkelte timer fremviser ganske klare litterære træk, særligt narrative. Planer og realiseringen af dem er eksempler på kreative produkter og processer, og muligheden for kreativ udfoldelse er et af de træk der gør det attraktivt at undervise i dansk.

Forskellige senere undersøgelser har taget udgangspunkt i lignende forhold (Kaspersen 2007, 2008). I det ene tilfælde er der tale om designbaseret forskning, i det andet om evalueringer af igangværende projekter. I alle tilfælde kredses der om muligheden for at skabe nye former for litteraturdydidaktik. Et fælles træk er at fornyelsen af litteraturbeskæftigelsen ligger i grænseområder mellem skolen og skolens omverden, mellem formel og semi-formel undervisning og læring.

## **Forfattere i gymnasiet**

I 2006 og igen i 2007 bevilgede Læselystkampagnen penge til at lave et forsøg der gik ud på at tage forfattere med ud i gymnasieklasser. Forfatterne var afgangselever fra Forfatterskolen i København. Det første år besøgte vi to gymnasier i Odense, det følgende år en række gymnasier i Københavnsområdet og et gymnasium i Århus (Kaspersen 2007).

Fra en forskningsmæssig synsvinkel bestod det spændende i at se om forfatterne, der jo ikke var tynget af gymnasiale vaner, underviste anderledes end gymnasielærerne gjorde. Idet de blev placeret i en klasse, var de tvunget til at blive didaktikere, men samtidig var det ikke meningen at de skulle forvandle

sig til lærere. Man kunne have en formodning om at de ville se anderledes på forholdet mellem undervisning og litteratur, at de så at sige måtte gribe til eller ligefrem opfinde en ny didaktik, og den formodning holdt også stik. Forskellene mellem en utraditionel og en traditionel didaktik kan opsummeres således:

- Tekstudvalget: forfatterprofessionalisme vs. didaktiserede tekster
- Læsemåden: sproglige, håndværksmæssige analyser vs. indholdsfortolkninger
- Elevarbejdet: produktion og respons vs. reception
- Rollefordeling: mesterlære vs. skoleundervisning.

Tekstudvalget kan godt karakteriseres som kanonisk, men forfatterne kanon var en anden end uddannelsessystemets. I ph.d.-afhandlingen sammenlignedes skolekanon og litteratkanon – også her var der forskel. Men under forfatterbesøgene blev en tredje kanon synlig. På trods af at ingen af forfatterne nogensinde havde truffet Poul Borum, var inspirationen fra hans kanon stadig mærkbar (Borum 1966). Men ellers var hver forfatters personlige kanon præget af et åndsslægtskab der gik på tværs af sproggrænser, og ikke af hensynet til en national dannelse. Forfatterne blev ganske vist stillet over for det krav at de skulle inddrage en dansk klassiker, men det blev kun til spredte forsøg. I ét tilfælde var det Johannes Ewald, i et andet Leonora Christine. Og i begge tilfælde ud fra kvalitetskriterier.

Man fik indirekte et indblik i den generationskamp, eller de fadermord på forgængerne, som Harold Bloom har skrevet om (Bloom 1994). Hvem der absolut ikke indgik i forfatterne kanon var 1980er-symbolisterne, som Søren Ulrik Thomsen og Pia Tafdrup – diametralt modsat gymnasiale præferencer. 1990ernes kortprosaforfattere kendte de unge forfattere i mange tilfælde personligt, fordi de havde været lærere på Forfatterskolen, og her var der ikke nogen principiel afstandtagen.

Nogle af forfatternes fælles forbilleder var Simon Grotrian og Johannes L. Madsen. Den sidste er formentlig stort set ukendt i gymnasiet.

Læsemåden var præget af et brugsforhold. Det var et gennemgående træk at forfatterne nærmest var antihermeneutiske. I flere tilfælde gjorde de opmærksom på at de tematisk baserede fortolkninger i gymnasiet havde kedet dem da de selv gik der. En forfatter fortalte at hun godt kunne lide folkeskolens danskundervisning – det var længe efter 1950erne. Den var eksistentiel, og teksterne var elementært spændende. Og hun havde også godt kunne lide undervisningen på universitetet, den gav et analytisk indblik i fagets hemmeligheder. Undervisningen i gymnasiet kunne hun knap huske.

Der var overensstemmelse mellem læsemåden og elevernes arbejdsmåde. Der var enkelte eksempler på tekstfortolkninger, der som regel faldt temmelig lamt ud. Til gengæld brugte forfatterne den fremgangsmåde de havde lært på Forfatterskolen i en tillempet udgave. Eleverne blev sat i gang med kreative skriveøvelser, og derefter blev resultaterne læst op, kopieret og diskuteret. Eleverne kommenterede hinandens tekster, og forfatterne kommenterede. På Forfatterskolen havde tonen været hård og direkte. Det var den ikke her. Men det hele foregik på et strengt fagligt og æstetisk grundlag. Men et grundlag der stammede fra kunssystemet og ikke fra uddannelsessystemet. Både forfatternes og elevernes *roller* var derfor også anderledes. Der var tale om en variant af mesterlære.

## Konfrontationsdidaktik

Både læreres, forfatteres og elevers evaluering af forsøget blev undersøgt. Lærerne var gennemgående glade for at have fået lov til at deltage og gav høfligt udtryk for at de syntes det havde været meget vellykket.

Forfatternes reaktion var gennemgående den at de var glade for at møde og snakke med læsere, men faktisk promoverede de i meget lille omfang sig selv. Forsøget havde næsten ingen ligheder med de sædvanlige forfatterbesøg, hvor en forfatter kommer på et kort besøg fra omverdenen og underholder i en times tid. De havde alle sammen en modvilje mod at blive sat i bås som en slags kunst-celebrities der tænkte helt andre tanker end eleverne. Det er en holdning der stemmer godt overens med pointen i de kognitive teoriers definitioner af litterær kompetence. Den udvikles gennem et konkret arbejde med sproget på basis af kognitive funktionsmåder, ikke gennem en inspiration uden materielt grundlag.

Elevernes reaktion var ikke entydig. De deltog med liv og lyst i skriveøvelserne, men de gav også udtryk for at de havde behov for traditionel undervisning. Om ikke andet, så af hensyn til eksamen. Men det er mit indtryk af mange elever faktisk har en fortolkningslyst, som de ikke syntes de fik stillet af forfatterne. At en tekst skal »gå op«, er et krav der ikke kun udspringer af en bestemt litteraturdidaktisk konstruktion, men i sig selv udtryk for et kognitivt behov.

Når forfatterne ikke ønskede at leve op til dette krav, er det et tegn på at de nok skriver på konventionelle kognitive strukturer og funktioner, fx billedskemaer og narrative skemaer, men at kunst kun er kunst når den også gør op med disse konventionaliteter. Forholdet mellem konventionelle og kunstmetaforer er beskrevet i George Lakoffs to grundlæggende bøger om kognitiv semantik (Lakoff & Johnson 1981, Lakoff & Turner 1989).

Beskrevet i systemiske termer var denne undervisning et eksempel på en konfrontation mellem to systemer: kunsten og skolen. Forfatterne skulle ikke optræde som lærere; de forblev forfattere, men i en uvant kontekst og med et tankevækkende resultat. Det betyder ikke at dansklærere skal erstattes af forfattere, eller at skolen skal holde op med at være skole. Det er selve konfrontationen som er frugtbar. Eleverne får indtryk af at litteratur skrives af levende mennesker – nu. Der er derimod ikke

tale om en slags reformpædagogik hvor skellet mellem skole og hverdagsliv fjernes – en strategi der, som bl.a. Tina Keiding har gjort opmærksom på, er meget tvivlsom – men om en slags konfrontationsdidaktik som i heldige tilfælde åbner for didaktisk refleksion både hos lærere, forfattere og elever (Keiding 2007, Popkewitz 2005).

### **Tre Læselystprojekter: bufferdidaktik**

Læselystkampagnen bevilgede i 2007 yderligere penge til en evaluering af tre Læselystprojekter: en forfatterskole i Brønderslev for 13-16-årige fra hele landet, en depotbiblioteksordning i en række børnehaver i Odense og Danmarks Radios uddeling af Orla-prisen (Kaspersen 2008).

Ingen af disse projekter havde gymnasieelever som målgruppe, og det er derfor det principielle i projekterne der har interesse. Forfatterskolen i Brønderslev gennemføres hvert år i en uge i sommerferien. Der er 30 pladser, og ansøgetallet har hvert af de fire år den er blevet gennemført, ligget på 3-400. Alene dette tal er en indikator for at interessen for litteratur er stor, i hvert fald blandt store piger, og årsagen til at så mange gider ofre en uge i sommerferien på noget der kunne ligne danskundervisning, er ganske klart kursets didaktik.

Det er et kursus i kreativ skrivning. Ved forfatterbesøgene i gymnasiet indgik kreativ skrivning i en større sammenhæng, i Brønderslev er der tale om et kursus af samme slags som dem man kender fra amerikanske kurser i creative writing og som også kendes i Danmark fra fx Testrup Højskole (Dawson 2005). Resultatet er hvert år en række noveller, en fra hver deltager, som samles i en antologi der bliver udgivet. Begge projekter kan ses som forsøg på at rette op på den anden af de svagheder i de humanistiske fag som Bøgh Andersen påpegede.

Det perspektivrige i projektet ligger i kombinationen af den begejstring som de unge gav udtryk for, og den faglige stringens

som lærerne, der var forfattere, krævede at arbejdet foregik med. Stringensen var direkte afledt af de krav der stilles til arbejde med æstetiske produkter uden for skolen. Novellerne skulle være gode, og al analytisk virksomhed på kurset var underordnet hensynet til kreativiteten. Det var unge der godt kunne lide skolens danskundervisning. I mange tilfælde var det deres dansklærere der havde gjort dem opmærksom på kurset, og de byggede videre på det de havde lært i timerne, men som forholdene er, ville dansklærere have svært ved at gennemføre en sådan undervisning. Den befandt sig i en konfrontationszone mellem skole og fritid, og den er lærere sjældent gearret til at manøvrere i, bl.a. fordi de selv er skolet til at være mere analytiske end kreative.

Depotbiblioteksprojektet ligger langt fra gymnasial danskundervisning, idet målgruppen var 5-årige børn. Projektet bestod i at 10 børnehuse i Odense fik stillet hver et depotbibliotek til rådighed fra Centralbiblioteket i Odense, og denne udlånsordning var kombineret med en række fortælleteaterforestillinger, med kompetenceudvikling af personalet og med evalueringer på flere niveauer. Projektet i et af børnehusene blev undersøgt ud fra didaktiske, organisatoriske og mediemæssige synsvinkler. De iagttagelser som har interesse i denne sammenhæng, retter sig dels mod dannelsen af det omtalte område hvor formel og semi-formel undervisning og læring mødes, dels mod den beskedne brug af andre medier end bøger.

Oplæsninger og fortælleteaterforestillinger fandt sted i børnehusene og på Centralbiblioteket, og meningen var at indsatsen for udviklingen af børnenes læselyst skulle fortsætte derhjemme. Det var altså et heterogent område hvor bibliotekarer, pædagoger og forældre indgik et partnerskab. Dvs. samarbejdet fandt på én gang sted efter fælles og forskellige regler, sådan som bl.a. Niels Åkerstrøm Andersen har beskrevet partnerskabelse (Åkerstrøm Andersen 2006). Litteraturen og børnene stod i centrum, men forældrenes oplæsning foregik i overensstemmelse med familiens regler, og bibliotekarer og pædagoger medvirkede i overensstemmelse med hver deres faglige kompetencer, i øvrigt i en



funktion der ikke var defineret som undervisning, men i nogle henseender lignede.

Evalueringerne viste at samtlige forældre gav udtryk for at børnenes læsefærdighed var af afgørende betydning for deres fremtid. Og de bakkede det konkrete projekt op. Der var kun én ting som de var mindre tilfreds med, nemlig deres egen indsats. De lånte ikke nok bøger, og de brugte ikke altid dem de havde lånt.

Hvis projektet skal ses som et vellykket led i en kampagne for udvikling af danske børns læselyst og de kompetencer der udvikles gennem litteraturlæsning, må det logiske næste skridt være et samarbejde med forældrene. De er det svage led, og de synes at være modtagelige for en eller anden form for samarbejde. M.a.o.: man bør overveje om der skal skabes et nyt semi-formelt læringsområde som bygger på et tydeligere defineret partnerskab mellem forældre og offentlige aktører. Kan børn fx ikke lære at læse derhjemme, hvis det foregår på hjemmets præmisser (Kjertmann 2007)?

Danmarks Radio har siden 2005 i samarbejde med Læselystkampagnen uddelt en række børnebogspriser i forskellige kategorier der tilsammen kaldes Orlaprisen. Børn og unge stemmer via nettet på en række nominerede bøger, og der nedsættes børnejuryer til at træffe den endelige afgørelse. I en vis udstrækning er det altså børnenes egen smag der er afgørende for hvem der får tildelt prisen.

Der er to perspektiver i dette projekt som det er værd at lægge mærke til. Det ene er at aktiviteterne finder sted i en slags bufferzone der har sin egen identitet, men som er præget af en konfrontation mellem flere helt forskellige systemer: medierne, familierne, skolen og litteraturen. Det andet er at litteraturlæsning bliver kombineret med mediebrug. Projektet peger derved på en mulig måde at råde bod på den første af de svagheder som Bøgh Andersen påpegede. Humaniora og danskundervisning kan ikke fortsætte med at ignorere massemediernes omkalfatring af fagenes genstandsområde. Fænomener som new literacy, remediering, multimodalitet o.l. bliver centrale størrelser at forholde



sig til i udviklingen af nye danskdidaktiske praksisser (Olson 1988, Kress 2003, Bolter & Grusin 1999, Elmfeldt & Erixon 2007, Nunes 1999).

## Konklusion

De undersøgelser som artiklen bygger på, synes at vise at *fagdidaktisk refleksion* kan være næsten usynligt til stede i perioder med faglig stabilitet. I perioder hvor faget udsættes for forandringer, bliver den usynlige, selvfølgelige fagdidaktik synlig og i mange tilfælde også anfægtet. Aktuelt hænger anfægtelsen sammen med nogle balanceforstyrrelser. På den ene side mellem danskfaget og andre fag, på den anden side mellem skolen og skolens omverden.

Disse forstyrrelser antager mange former, denne artikel har særligt heftet sig ved det forhold at nye omverdenskrav har sat spørgsmålstejn ved litteraturundervisningens berettigelse. Der er blevet argumenteret for at faget må imødegå disse krav, dels gennem en øget teoretisk underbygning af fagdidaktikken, dels gennem en overvejelse over hvordan man i fremtiden kan udnytte det forhold at litteratur bruges på forskellig måde i og uden for skolen. Der tegner sig konturerne af en bufferzone hvor forskellige former for didaktik og læring kan konfronteres. De teorier som særligt er blevet brugt til at underbygge analyserne, er systemteori og kognitionsteori.

## Litteratur

- Andersen, Peter Bøgh (2004): To svagheder i humanvidenskaberne (udkast).  
[www.sdu.dk/~ /media/Files/Om\\_SDU/Centre/Dream/aktiviteter/Mediateori2004/HumanioraKritik%20pdf/ashx](http://www.sdu.dk/~ /media/Files/Om_SDU/Centre/Dream/aktiviteter/Mediateori2004/HumanioraKritik%20pdf/ashx)
- Andersen, Vilhelm (1912): *Dansk Litteratur: Forskning og Undervisning*. København: Gyldendal.

- Bloom, Harold (1994): *The Western Canon*. New York: Harcourt Brace.
- Bolter, J.D. & Grusin, R. (1999): *Remediation: understanding new media*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Borum, Poul (1966): *Poetisk modernisme: en kritisk introduktion*. København: Vendelkær.
- Borup, Anne (2000): Den danske modernismekonstruktion. Ud af modernismen – ind i litteraturen. I *Kritik nr. 147*. København: Gyldendal.
- Brostrøm, Torben (1959): Det umådelige mådehold. *Vindrosen* årg. 6, s. 3-12.
- Dawson, P. (2005): *Creative Writing and the New Humanities*. Oxford: Routledge.
- Eefsen, Søren (2006): Modernismen som et veritabelt gennembrud. Interview med Torben Brostrøm. [www.grafen.biz/arkiv/2006-4/tekster/05.html](http://www.grafen.biz/arkiv/2006-4/tekster/05.html)
- Elmfeldt, J. & Erixon, P-O. (2007): *Skrift i rörelse. Om genrer och kommunikativ förmåga i skola og medielandskap*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Fibiger, Johs. & Lütken, Gerd (2002ff.): *Litteraturens veje*. København: Gad.
- Hansen, Ib Fischer (1981ff.): *Litteraturhåndbogen*. København: Gyldendal.
- Henriksen, Aage (1961): *Den rejsende: 8 kapitler om Baggesen og hans tid*. København: Gyldendal.
- Hogan, Patrick Colm (2003): *Cognitive Science, Literature and the Arts. A Guide for Humanists*. New York & London: Routledge.
- Jessen, Keld B., Larsen, Steffen Hejlskov, Mogensen, John (1985ff.): *Dansk litteratur fra runer til graffiti*. Århus: Systime.
- Kaspersen, Peter (2005): *Tekstens transformationer*. Odense: Syddansk Universitet. IFPR.
- Kaspersen, Peter (2007): *Forfattere i gymnasiet*. København: Biblioteksstyrelsen.
- Kaspersen, Peter, Abrahamsen, Marianne, Kjertmann, Kjeld, Sørensen, Anne Scott (2008): *Tre Læselystprojekter*. [www.bs.dk](http://www.bs.dk).
- Keiding, Tina Bering (2007): Learning in context. But what is a learning context? *Nordisk Pedagogik, Vol 27 nr. 2*, s. 138-49.
- Kjertmann, Kjeld (2007). Læsefærdighed: Opgør med ekspertvælde kan få børn til at læse. *Information* 26.9.2007.
- Kress, G. (2003): *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

- Lakoff, George & Johnson, Mark (1981): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George & Turner, Mark (1989): *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larsen, Svend Erik (2001): *Strukturalisme*. I Fibiger, J., Lütken, G. & Mølgaard, N. *Litteraturens tilgange: metodiske angrebsvinkler*. København: Gad.
- Luhmann, Niklas (1995): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkaamp Verlag.
- Mai, A-M. & Borup, A. (eds.) (1999): *Historier om nyere nordisk litteratur og kunst*. København: Gads forlag.
- Nielsen, Frede V. (2004): Fagdidaktikkens kernefaglighed. I Schnack, K. (red.) (2004). *Didaktik på kryds og tværs*, s. 25-45. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Nunes, T. (1999): Illiteracies in a Literate Society: Understanding Reading Failures in Brazil. I Wagner (ed.): *The Future of Literacy in a Changing World*. Creskill, New Jersey: Hampton Press, Inc.
- Olson, D. (1988): Mind and Media. The Epistemic Functions of Literacy i *Journal of Communication*.
- Popkewitz, T. (2005). *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the Traveling of Pragmatism in Education*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, Lars (1998): *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationssamfundet*. København: Gyldendal.
- Sawyer, W. & Van de Ven, P. (2006): Starting Points: Paradigms in Mother-Tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), p. 5-20.
- Åkerstrøm Andersen, Niels (2006): *Partnerskabelse*. København: Hans Reitzel.



**Diskutant**

# Om den meget omtalte og samtidig med truede kreativitet i dansk uddannelsesverden

**Allan Gori, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Risskov Gymnasium**

## **Den ombejlede kreativitet**

Kreativitet er et buzzword og samtidig med et halvhjertet projekt i ungdomsuddannelserne.

Det er bemærkelsesværdigt, hvor hyppigt begrebet dukker op, og så gratis begrebet er at bruge. På den store internationale scene anbefaler OECD i slutningen af 1990'erne i »Lifelong Learning for all«, at den enkelte persons evne til at lave »selvstyret læring« og evne til kreativt og selvstændigt at overskride og sammenbringe sine forskellige curriculum-skuffer i »crosscurriculum« udvikles i uddannelserne.

Det danske Nationale Kompetenceregnskab foreslår i 2002 DeSeCO, at »kreativitet og innovation« bliver tilføjet på listen over væsentlige nøglekompetencer, som moderne lande skal udvikle. DeSeCo er OECD's udviklingsprojekt (Definition and Selection of Competencies), »der har til formål at bistå medlemslande med udvikling af relevante kompetencebegreber og udviklingsredskaber.«

I den afsluttende partilederrunde ved forrige valg stod partierne i kø for strategisk at formulere, at fokus på viden og disciplin jo ikke skulle gøre danske elever og studerende ukreative, for det var jo en væsentlig dansk ressource.

Guruen og by-teoretikeren, professor Richard Florida, er i de seneste år blevet aktuel og kendt for sine teser om, at kreativitet er fremskridtets drivkraft nummer et.

Kreativitetsbegrebet er ganske enkelt blevet ubestemt og flydende med mange nye betydninger og med mange nye og helt anderledes begrebsbrugere, der er dukket op på kreativitetsscenen. Dog med den tendens at diskursen om kreativitet er blevet en resourcediskurs – og næsten en målrationel en af slagsen! Lad mig i denne indledning give små eksempler på dels fortidige og dels aktuelle aktører og debattører, som i disse år kæmper om at fylde kreativtetsbegrebet med strategisk passende indhold.

## Kreativitet som Skabelse

For ikke mange år siden hed de kreative fag »de kreative fag« (fx musik, billedkunst, drama), hvilke nu konsekvent i reformgymnasiet kaldes »de kunstneriske fag« i alle styredokumenterne. De dengang kreative fag formulerede sig i en humanistisk diskurs, i en skabelsesdiskurs:

*Men at involvere det hele menneske i læring, betyder at frigøre den højre hjernehalvdel og bruge den. Den højre hjernehalvdel fungerer på en helt anden måde. Den er intuitiv. Den forstår helheden før detaljerne, den opfatter skikkelsen, den totale konfiguration. Den opererer i metaforer. Den er æstetisk snarere end logisk. Den foretager skabende spring. Det er kunstnerens eller den kreative videnskabsmands arbejdsmåde.  
(Rogers, 1969)*

Den snak kender vi alle, og den er helt afgørende angrebet fra en anden side nu. Det mest konstruktive, der er tænkt i disse år omkring kreativtetsbegrebet, er efter min mening Lars Qvortrups håndteringsbegreb eller håndteringsdannelse.

## Kreativitet som (hyper)kompleksitetshåndtering

»Mellem krønike- og innovationskultur« er det sigende navn på en artikel i Gymnasieskolen fra 2005, hvori Lars Qvortrup

gør rede for, at vi bevæger os fra et industriøkonomisk samfund til et vidensøkonomisk samfund. Den nye herskende klasse i dette videnssamfund kan følge med udviklingen, fordi den ser fremad, er veluddannet, kreativ og innovativ, reflektiv og selvrefleksiv med ekspressive potentialer udi IT, design, kommunikation, kultur og kunst. En anden del af det danske samfund, typisk industriarbejderne og de offentligt ansatte med lønarbejdermentalitet, ser bagud og fokuserer på snævre kvalifikationer og forældede isolerede vidensområder. Denne polarisering tager Lars Qvortrup dog den mest firkantede brod af, idet han nuancerer sit kreativitetsbegreb på følgende måde:

*Hvis man ser på, hvad viden er, kan man kun være kreativ, hvis man har en stor portion kvalifikationer eller faglig paratviden – fx kan man ikke spille blokfløjte, hvis man ikke kan grebene. Man kan altså ikke være kreativ uden at have faglige færdigheder, men omvendt kan man kun skabe nyt, hvis man udnytter sine faglige færdigheder til andet end reproduktion.*

Lars Qvortrups kreativitetsforståelse bygger i artiklen i høj grad på det at kunne håndtere den (hyper)komplekse verden og dens symboler både selvbevidst og omverdensbevidst. Ifølge Lars Qvortrup skal fx ungdomsuddannelserne arbejde med de 4 K'er, som er Kvalifikation (den specifikke viden at kunne bruge en hammer som en hammer), Kompetence (den kontekst-færdighed at kunne hamre, når der skal hamres – også med en sko), Kreativitet (evnen til at overskride eller »transe« en given kontekst, dvs. »transkontekstualisere« – fx at opfinde nye redskaber) og endelig Kultur, som er en kollektiv opgave, der handler om at lave vækstlag og forudsætninger for de tre andre K'er i fx uddannelsesverdenen. Lars Qvortrup slår altså her fast, at kreativitet handler om i en given kompleks kontekst at kunne transkontekstualisere, overskride den vanemæssige horisont og finde anderledes og nye løsninger.

## **Kreativitet – eller snarere innovation – som markedsøkonomisk ressource**

Undervisningsministeren inviterer traditionelt forskellige uddannelsesinteressenter til Sorø-møde, og på Sorø-mødet i 2004 gik »rejsen til Mars«. Dette møde satte fokus på faglighed og ikke mindst kreativitet og innovation. I åbningstalen siger undervisningsminister Ulla Tørnæs:

*Programmet for dette Sorø-møde er derfor også en Tour de force rundt i mange universer, fagområder, nationer og genrer. Og dermed er der lagt op til, at vi supplerer vores kritiske realitets-sans med kreativ tankegang.*

Tørnæs slår fast, at det er for »ensidigt« at se de »såkaldt kreative fag« som de eneste kreativitetsskabende fag i ungdomsuddannelsesverdenen. Kreativitet og ideudvikling kan ligesåvel udvikles igennem andre fag, ikke mindst igennem de naturvidenskabelige fag: »Det at udvikle og afprøve ideer er jo kernen i selve den naturvidenskabelige metode og tradition«.

Hermed er naturvidenskabelige fag ifølge undervisningsministeren indsat som »hovedhjørneste« i fremtidens ungdomsuddannelser for »at styrke naturvidenskaben er altså at styrke innovation og kreativitet«.

Endelig er det talens gennemgående pointe, at det er godt, når kreativitet er stærkt forbundet med innovation. Innovation er nemlig evnen til ideudvikling, der kan kommercialiseres inden for det danske erhvervslivs rammer. Kreativitet bliver altså til innovation, når den målrationaliseres og kapitaliseres – og det er den vej, uddannelsesverden anbefales at gå.

## **Kreativitetsstatus i ungdomsuddannelserne**

Mange vil altså gerne bruge ordet i taler, i distancerede refleksioner og i hensigtserklæringer, men hvad er status egentlig i



grove træk i fx de gymnasiale uddannelser? Vi kan jo undersøge det ved at kigge på det almene gymnasium, hvor fagrækken er bred og traditionelt har bestået af både de omtalte »kreative fag« og de hårde naturvidenskabelige fag.

I 2005 læser jeg samtlige fags læreplaner igennem og noterer mig hver gang, ordet »kreativitet« overhovedet optræder. Jeg har ikke gentaget denne – lidt kedelige – læsning, men der er næppe ændret meget siden.

Ordet/begrebet er indskrevet i følgende fags læreplaner: Musik (nyt), Dramatik, Mediefag (nyt), Tysk (nyt), Fysik, Kemi, Matematik (her står »innovative evner« – nyt), Historie (nyt), Almen studieforberedelse (nyt – nyt fag), Datalogi, Informationsteknologi, Innovation, Markedskommunikation, Multi-medier, Programmering, Statistik og Teknologi.

Til gengæld er kreativitet påfaldende fraværende i læreplanen for Dans og Billedkunst.

Kunsthøgskolen, som altså ikke hedder kreative fag mere, skal generelt ifølge læreplanerne lave stringente og metodebevidste aflæsninger af værket, mens fysik skal arbejde med kreativ problemløsning og opgaveløsning.

Jeg synes, at det er velgørende, konstruktivt, erkendelsesmæssigt set korrekt og på tide, at der er kommet fokus på, at enhver faglighed kan opføre sig kreativt og håndtere sit faglige felt kreativt. Til gengæld er det problematisk, at når nogle øjne nu er blevet åbne overfor fx forskerens kreativitetsudfordringer i de naturvidenskabelige fag, så indføres ny enøjethed ved at så tvivl om de traditionelle fags kreative nytteværdi. Dette gøres igennem barske indskrænkninger af timetal og ved at indføre eller betone en firkantet formalistisk videnskabstilgang til kulturreception og produktion frem for at fastholde flere ben at gå på. Der er slet og ret sket en devaluering af, hvor meget de kunstneriske fag og deres specielle vidensformer får lov at fylde i uddannelseshorizonten, og vi ser en formalisering af disse fags erkendelsestilgange, en formalisering som såmænd kan bidrage til at hælde det badevand ud, hvori det kreative Danmark hævdes at flyde rundt. Hvad mener jeg nu med det?

## Genrerne som megatrend: Læringsbefordrende, socialiserende – og erkendelsesstyrende

Genrepædagogikken, inspireret af den australske genreskole, har vundet indpas overalt i gymnasieskolen. Især i de faglige samspil udvikles skabeloner og genretræk i diverse synopsis-, talepapir-, videnspapir-, rapport-, journal og pentagon-genrer. For ikke at tale om alle de genrer, de enkelte fag selv bruger.

Det er en rigtig god ide med genrepædagogikken, fordi den socialiserer til fagets sprog og udtryk, hvorigennem fagets opgavehåndteringer, vidensformer og faglige tænkning også strømmer og bor. Derfor kan faget tydeliggøres, eleven kan blive medkonstruktør og metakognitiv medejer. Det er fremragende og fx også godt til svagere mimende papegøje-elever, der måske her kan finde en konstruktiv læringsvej ind i fagene.

Blot kan genrepædagogikken i mine fag, dansk og musik, ikke stå alene, og jeg tror principielt, det også må gælde alle andre fag. Tanker tænkes nemlig som sagt i sprog, og er sprog og genrer styrede, er tanker og kognitive verdens-tilgange principielt og i store træk styrede. Problemet er et moderne dannelses-problem: Hvis vi nu forstår genrer som passende udkry-stalliseringer af passende faglige erkendelser, der prøver at begribe tilsvarende passende virkeligheder, hvad sker der så, hvis virkeligheden ændrer sig? Ændret virkelighed kan kræve nye udtryk, nye erkendelser, ny dannelse og nye genrer. Det er ikke kreativt eller innovativt, at gamle genrer skal løse vi gamles problemstillinger, hvis de unge ryger ud i en verden med nye problemstillinger!

Det er her, at jeg oplever en hegemoni- eller overherredømme-kamp: Skolære og endda skolastiske indgangsvinkler med faste mål, faste kompetencer i bestemte genrer har vundet over faglige tilgange, som er løsere, processuelle og associative. Form og mål har vundet over stakåndet fornemmelse eller nødvendighed, fasthed og styring har vundet over genrehybrider og lykketræf, eleverne leder efter i stedet for at finde eller falde over. Der er ikke limbo, lagune og kreativ sandkasse. Denne målrationelle

grundsituation i ungdomsuddannelserne er ikke kompleks nok til at lave kreativtetsvækst.

### **Peter Kaspersens wildcard: Litteratur mellem formel og uformel læring**

Andetsteds her i rapporten præsenterer Peter Kaspersen sit projekt med unge forfattere på besøg i danskundervisningen i det almene gymnasium. Her skal eleven selv producere tekst i arbejdet med litteraturen. Kan vi kalde det »ufagligt«, når eleverne i stedet for traditionelle danskfaglige metoder bruger deres mere kaotiske personlige skrivelyst og evt. personlige erfaringer og livsverden? Fjerner det eleven fra litteraturen?

Jeg finder det nyttigt at bruge Peter Kaspersens systemtilgang i den forbindelse. Når vi er i en danskfaglig relation til en litterær tekst i en skolesammenhæng, har vi allerede revet den væk fra dens oprindelige domæne med dets særlige spilleregler. Det uanset om teksten oprindeligt tilhørte kunstens eller medie-verdenens domæne. Det vil sige, at vi ikke kan hævde at »aflæse« teksten stringent, men allerede har lavet en art systemisk »verfremdung«, hvor skolære analyseværktøjer dels prøver solidarisk og hermeneutisk at genskabe og mime teksten, men jo samtidig med systemfremmede ændrer tekstens eget væsen og figurerer denne på en anden måde på et andet domænes betingelser! Jeg vil her bruge et fremmede udtryk, som jeg synes er dækkende, idet jeg har hugget det fra Per Nørgård, hvor udtrykket skulle dække det, en Mozart-variation gjorde, nemlig at lave mimetiske transfigurationer af et tema. Den danskfaglige læsning vil fastholde teksten (det mimetiske), men ændrer også dens udtryk og figurerer inde i den danskfaglige metodes omkodning (det transfigurative). Således er der både et aflæsnings- og et skabelseselement på spil.

Hvad gør eleverne så i mødet med de unge forfattere? Man kunne sige, at de – trods den mere uformelle tilgang – principielt gør det samme, hvilke derfor på sin vis er lige så lødigt. Også

eleverne laver nemlig her verfremdung. De genskaber på en gang de foreliggende tekster (mimen) og ændrer dem kreativt (transfiguration) gennem deres sprogleg og sproglyst og evt. erfaringer. Og oplever sikkert tilgangen som spontan og intuitiv. »Skaden« er ud fra denne betragtning ikke nødvendigvis større eller mere litteratur-usolidarisk eller mindre »analytisk« end den metodiske, men til gengæld er omgangen med litteratur på denne måde måske mere nærværende, lystbåret og kan måske generere et livslangt forhold til litteratur frem for et eksamensforhold? Danskfaget burde sikkert fagdidaktisk gøre begge dele!

### **Forskellen på kreativ adfærd og den kreative alkymi**

I musikfaget skal de studerende ikke blot analysere musik, de skal også spille den, udtrykke den og fortolke den. Også her sker der »mimetiske transfigurationer«, idet nummeret af fx Sting i elevernes interpretation stadig er et nummer af Sting (mimen), men også bliver deres version, copy, sampling (transfiguration). Bemærk, at som i danskfaget er fortolkningen af musik i musik, eller et skuespil sat i skuespil også en art analyse, men netop en analyse, som har to læringskarakteristika, der er særegne for netop disse kunstfags didaktik: Dels er der flow-karakter, hvor der bliver en på en gang intim forbundethed med værket (det spilles, læses, synges, males mimende genskabende), dels får værkanalysen mærker af subjekterne OG mærker subjekterne (omskaber på en gang værkfigurer og læserpersonlighederne). Derved bliver den kreative analyse ikke bare en egen, men en ejet – og det putter brændstof på den alkymistisk-kreative proces.

Vi har således nu to kreativitetsdefinitioner: Qvortrups »trans-kontekstualisering«, hvor man horisontont-overskridende nyløser et ny-problem, og så »mimetiske transfigurationer«, som jeg kalder det. Denne gen- og nyskabende kreativitet i dansk, musik, billedkunst, dans, dram, mediefag, osv – hvilke problemer i den virkelige verden kan den kreativitet løse? Ikke nogen, umiddelbart, for i disse fag kommer man som sagt før »blot« i

et hermeneutisk forførelses- OG verfremdungs-»flow« med de oprindelige billeder, musikstykker, tekster, film, danse. Og det er jo derfor, at nogle af disse kunstfag er røget ud på et unyttighedens sidespor, mens danskfaget er blevet mere kommunikativt og mediefagligt orienteret.

Men er det nu rigtigt, det med det unyttige? Vi har jo som tidligere beskrevet brug for kreative mennesker, der kan løse komplekse problemer og sætte Danmark på det globale landkort, og det kan jo ganske rigtigt de mennesker, der ifølge Qvortrup kan overskride vane-kontekster og lave cross-curriculum i mødet med »beskidte« virkelige problemer. Og det er jo det, vi meget fornuftigt øver i fx almen studieforberedelse i det almene gymnasium i den meget omtalte samspilsfaglighed, som er en af de bedste gymnasiale investeringer i årevis. Problemet er bare, at vi her kun har fat på den kreative adfærd (at kunne løse komplekse flerfaglige problemer), men ikke den kreative alkymi: det vækstlag der skaber og plejer den kreative problemløsning. Man bliver nemlig næppe kreativ af at blive bombarderet med problemer hele tiden, snarere udbrændt. Prøv fx at læse på diverse tænketankes hjemmesider. Her SKAL der – paradoksalt – tænkes kreativt på kommando af måloperationelle grunde, og det er i disse tænketanke, at tankerne bliver strategisk-politisk forudsigelige med de rigtige diskurser og forventelige politiske og ideologiske mål- og middel-horisonter. Ofte får man lyst til at give tænketanken tænkebank...

Mystikken omkring kreativitetens alkymiske gnist og vækstpleje er derfor på ingen måde rummet af Qvortrups begreb. Jeg vil hævde, at transtekst er kreativ adfærd, mens du i de »mimetiske transfigurationer« kan finde og pleje kreativitet. Lad mig afslutningsvist præcisere.

### **Kreativitet som både »transtekst«, »dizzy« tekst og »syntekst«**

Løser du et komplekst problem kreativt, forbinder du uforbundne horisonter og fagligheder. Metaforen på denne transtekst kan

derfor være tværspringet eller broen. Broen har dobbeltblik og retning og kan både være midlet og målet.

Men oveni viser alverdens pragmatisk erfaring og diverse forskning, at målløshed, kedsomhed og horisontløshed eller ironi, joker-pjat, æstetisk dissonans og støj eller flowskabende aktiviteter som langdistanceløb, tai chi og sex fremmer kreativ produktion. I retningsløsheden, i kaos, i støjen, i flowet eller i tomheden vokser kreativiteten – spørg blot den frie grundforskning. Skal det omsættes i et tekstbegreb, kan man sige, at her har du den manglende tekst, den flydende flertydige tekst eller den forvrængede tekst, »disteksten« eller »diz-teksten«. Det fagdidaktiske arbejde med »dizzy tekster« kan netop de kunstnerisk-kreative fag iscenesætte, hvor eleven er i genskabende og omskabende flow med et originalt udtryk og investerer rigtig meget energi heri – uden anden påviselig nyttig grund end at være optaget.

Frigjort for planer, funktioner, måloperationalitet er luften renset, der bliver åbent for sind, tolkning og tanke, og en line bliver kastet til nuet, sådan som det sker midt i en dramaforestilling eller i en filmoptagelse. Du ejer tidspunktet og situationen og oplever et kreativitetstryk, og i kunstfagene betyder det netop, at dine egne »tekster« ikke bliver transtekster (opgaveløsning), men »syntekster« – nye sammenvævede udtryk og figurer, som kan bringe liv til det oprindelige værk. Her er personligt og ejet/ eget udtryk på spil i et selv-mærket hermeneutisk cirkulerende møde med et kunstudtryk.

Møder vores elever ikke kunsthøgskoler, hvori mødet med et kunstobjekt har nu-flow, udtryks-udfordring og processuel selv- og objektinvesterende karakter (mimetisk transfiguration), så er det ikke dansk uddannelsesverden, der lader kreativitetsbatterierne op på de nye generationer.

## Workshop 6

# Fagkultur og fagtradition

Harry Haue, professor, dr.phil., IFPR

*How learning is organized, how it is perceived, how issues about it are debated  
is always rooted in particularities of national histories,  
of national habits, and national aspirations.*  
(W.A. Ried 1998)

## Indledning

Implementeringen af reformen har givet mange lærere lejlighed til at stille sig mindst to spørgsmål: Hvordan er mit fags særpræg i forhold til andre fag, og hvorfor har det fået dette særpræg. Det er nødvendigt at svare på disse to spørgsmål, hvis faget skal kunne indgå ligeværdigt med andre fag i et samspil.

Jeg vil i det følgende især behandle tre fag på stx, nemlig historie som har en lang faghistorie, oldtidskundskab, der i 1903 blev oprettet som en aflægger af de klassiske fag, og geografi, som oprindeligt har dannet parløb med historie, men senere blev et selvstændigt fag med skiftende indhold. De tre fag er knyttet til de tre fakulteter eller hovedområder. Historie er defineret som både humanistisk og samfundsvidenskabelig, geografi som naturvidenskabelig, mens det før reformen var både naturvidenskabelig og samfundsvidenskabelig. Endelig er oldtidskundskab grundlæggende et humanistisk fag, som dog også inddrager oldtidens samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige forståelse.

2005-reformen har givet mange fag et nyt indhold og nye mål. I reformforløbet blev tre krav vægtet højt, nemlig kernestof, kompetencer og fagligt samspil, og opfyldelsen af de tre krav måtte nødvendigvis udfordre fagkulturen. Det er min tese, at den fagkultur, der kommer til udtryk i de nye læreplaner og den nye didaktik ikke er så ny endda, men til dels er en ny kombination



af elementer fra fagtraditionen. Jeg vil i det følgende søge at dokumentere, at en forståelse af et fags kultur og didaktik derfor forudsætter kendskab til dets historie.

## Samfundskundskab

Samfundskundskab, der siden 1903 havde været en del af historieundervisningen, blev i forbindelse med 2005-reformen omdannet til et selvstændigt fag. Allerede i oplysningstiden havde der været planer om, ofte i forbindelse med geografi, at indføre samfundslære. Hertug Frederik Christian af Augustenborg publicerede i 1795 en artikel, hvori han opstillede en fagrække for en reform af latinskolen. I relation til historie og geografi ønskede han en disciplin, som han kaldte 'Borgerlige Kundskaber'. I forsøgsordningen fra 1797 på Frue Latinske Skole skulle der undervises i antropologi, samfundslære, geografi og historie. Men i 1809-reformen blev den samfundsfaglige side af skolens virksomhed ikke videreført. Samfundslære, som disciplinen kom til at hedde i 1903, skulle omfatte 10 % af historietimerne, hvilket i 1971 blev forøget til 20 %. Man kan således sige, at historiefaget i forbindelse med 2005-reformen er blevet bragt tilbage til 1871-reformen, hvor der i den kgl. anordning hedder: »I Historie bliver Fordringerne de samme som hidtil.« Dvs. som de blev udformet i 1850, hvor det blev pointeret at historieundervisningen skulle skabe overblik frem for detailviden, give eleverne kendskab til kulturens udvikling og »Folkenes indre Tilstande. At Fædrelandets Historie læres efter en noget udførligere Plan, er en selvfølge.« Med indførelsen af samfundsfag som valgfag i 2. og 3.g i 1968 opstod der nogle alvorlige afgrænsningsproblemer. Samfundsfag var et fag på en gren, mens historie med samfundskundskab var et fællesfag. De elever, der ikke havde valgt samfundsfag, fik i 3.g undervisning i samfundskundskab. I 1988 blev samfundskundskab en integreret del af historieundervisningen, og derfor sad der i alle stamklasser en mindre gruppe elever, der havde samfundsfag som grenfag, og som derfor opfattede historielærerens undervisning



i samfundskundskab som meget elementær. Undervisningen i samfundskundskab blev derfor en betydelig didaktisk udfordring. 2005-reformen løste dette problem, men medførte også en næsten tilsvarende reduktion i historiefagets timetal. Historie er dog stadig defineret som både et humanistisk og et samfundsvidenskabeligt fag. Der kan med rimelighed argumenteres for, at sammenkædningen af historie og samfundskundskab i 1903 var en inspiration fra oplysningstiden, men det er tvivlsomt, om historie uden samfundskundskab er et ønske om en tilbagevenden til tiden før 1903. Der er snarere tale om en påtrængende løsning af en uheldig didaktisk konstruktion, men reformen åbner samtidig for at historie og det nye selvstændige samfundsfag på C-niveau og valgfaget på A-niveau kan samarbejde, og dermed behøver løsningen ikke at være væsensforskellig i forhold til Hertugen af Augustenborgs forslag fra 1795.<sup>1</sup>

## Universalhistorien og Danmark

1850-reformen markerede et skel mellem fædrelandets og Verdens historie, og dermed blev grunden lagt til den lange tradition i dansk gymnasial historieundervisning, at Verdens og Danmarks historie blev læst separat. Denne didaktiske konstruktion kom til udtryk i overlærer Caspar Paludan-Müllers overvejelser over historieundervisningens form og indhold i en artikel fra 1841 i Odense Katedralskoles program. Begrundelsen for at give fædrelandshistorien en særlig fyldig behandling var, at den universalhistoriske målsætning, han havde for undervisningen, ikke kunne berettige at Danmark fik en tilstrækkelig central placering. »og kan her kun ske ved at gjøre Fædrelandshistorien til en særskilt Deel af Underviisningen, fordi Danmark har spillet en rolle i Verden, der gjør det umuligt, fra det universalhistoriske Synspunkt at opfatte dets Historie som et Heele«. Historieundervisningen skulle bidrage til 'nationbuilding' og derfor skulle den nationale historie læses med andre didaktiske briller end verdenshistorien. Det er i øvrigt en problemstilling vi stadig må arbejde med, idet

Dansk Folkeparti gerne vil genbruge de nationale briller, netop fordi vi nu i det 21. århundrede i læreplanerne har accepteret, at Danmark skal ses som en integreret del af den globale verdensorden. Er det noget nyt eller findes denne forestilling også i fagtraditionen?

Forbilledet, hvis der er et sådant, skal søges i oplysnings-tidens historieundervisning, hvor det kosmopolitiske vidsyn, i alt fald i teorien, var fremtrædende. Holbergs Verdenshistorie: *Synopsis Historiæ universalis*, der udkom første gang i 1732, var fædrelandshistorien indbygget i verdenshistorien. Fædrelandshistorien blev for første gang fremhævet som et særligt emne i forbindelse med 1775-reformen, ikke som en national dagsorden, men med et patriotisk sigte, al den stund Danmark endnu var et multinational stat. Undervisningen i fædrelandets historie kunne bygge på læsningen af Ove Mallings: *Store og gode Handlinger af Danske, Norske og Holstenere* fra 1777, som blev til på statslig foranledning og finansiering.

Det er altså først i 1830erne, at den nationale separatisme sætter ind, sådan som den kom til udtryk i C. F. Allens *Haandbog i Danmarks Historie*, der blev udarbejdet i årene 1836-39. Historieundervisningen har fra 1840 til 2005 har været domineret af det nationale projekt, i de seneste par årtier dog i svækket form. Siden slutningen af 1800-tallet blev ofte Nordens historie knyttet til fædrelandshistorien. Det første eksempel herpå var Johan Ottosen's *Nordens Historie* fra 1895, der dannede grundlag for Kierkegaard og Windings *Nordens Historie*, som blev brugt endnu da jeg begyndte at praktisere i begyndelsen af 1970erne. Men de nordiske landes historie var ikke integreret, men blot bragt separat. Det gjaldt også Erik Lunds store *Verdenshistorie*. Derimod udgav Gyldendal i midten af 1970erne en fire binds *Nordens Historie*, under redaktion af Rudi Thomsen, hvor de nordiske landes historie blev integreret, dels i selve fremstillingen og dels i nogle temaafsnit. Men den nordiske linje holdt ikke i længden. Da planerne om et nordisk samarbejde som alternativ til EF måtte opgives, syntes interessen for en integration af de nordiske landes historie i undervisningen at svinde. Med den

populære *Det ny Danmark* fra 1979 blev det igen den dansk nationale ramme, der kom til at dominere. Først med 2005-reformen skete der som før nævnt et brud på den nationalt afgrænsede måde at undervise på, og Carl-Johan Bryld's seneste to bøger er et klart udtryk herfor. Fx *Verden før 1914 – i dansk perspektiv*, der behandler den nationale historie som en del af verdenshistorien, altså tilnærmelsesvis idealet fra oplysningstiden før de patriotiske og nationale bevægelser gjorde sig gældende.<sup>2</sup>

## Synkron og diakron

I 2005-læreplanen for historie introduceres begreberne synkron og diakron. Eller rettere genintroduceres disse to begreber. I forbindelse med 1775-reformen, blev historiedidaktikken formuleret således: »De Unge anføres til at agte nøye paa Synchronismum« og »Chronologien i de vigtigste Tildragelser maa med Nøjagtighed fordres.« Disse to begreber kunne ikke stå alene, men måtte ses i en vekselvirkning: »Aarsagerne til Rigernes Flor og Fald, Vindskibelighedens Tilstand, Religionens og Videnskabernes Skiebne, Virkningen af Dyder og Laster maa forklares og inskierpes.« Det var oplysningstidens ideal, at anskue hele menneskehedens udvikling. Denne universelle betragtningsmåde have både J. G. Herder, I. Kant og N. F. S. Grundtvig søgt at realisere. C. Paludan-Müller skrev i sin afhandling fra 1841, at det drejede sig om at samle det synkrone og det diakrone i en universalhistorisk syntese. Fra 1839-1971 blev læsepena offentliggjort, og de lærebøger, der blev anvendt kan givet et indtryk af, hvordan vægtningen af det synkrone og diakrone kom til udtryk. Mange af disse bøger indeholdt såkaldte oversigtstabeller, der både have vertikale og horisontale kolonner. Et af de seneste eksempler herpå var Erik Lunds *Verdenshistorie*.

I forbindelse med udformningen af læreplanen for historie i forbindelse med 2005-reformen, vedtog udvalget at revitalisere de gamle begreber fra 1700-tallet, og forudsætningen herfor var da nok, at vi kendte fagets historiske udvikling, i det mindste i

hovedtræk. En væsentlig grund til, at diakron og synkron igen blev en del af didaktiseringen var nok, at de samfundsmæssige brud i oplysningstiden og videnssamfundet har nogle paralleller. Dengang var det ny videnskabelig erkendelse i et samfund med kapitalisme og kolonialisme, mens 2005-reformen skal forberede eleverne på at leve i en globaliseret vidensøkonomi. Men på trods af disse ligheder er forskellene også iøjnefaldende, men det hindrede alligevel ikke, at de to didaktiske greb fra 1700-tallet kunne genbruges. De to begreber blev også introduceret i folkeskolens historieundervisning, som det fremgår af rapporten om styrkelse af historie i folkeskolen fra 2006.<sup>3</sup>

## Tværfaglighed

På Holbergs tid var det faglige samspil en naturlig måde at tilrettelægge undervisningen på. Klassen havde den samme lærer i alle fag, dvs. græsk, latin, hebraisk og historie-geografi, modersmålet samt religion og lidt aritmetik. Der var en nær forbindelse mellem fagene fx latin og romersk historie, græsk og filosofi, poesi og kunst. Latinskolens undervisning var udpræget enheds- og helhedspræget, og eksamen skulle aflægges ved universitetet på latin. Det var først med den videnskabelige differentiering i løbet af 1800-tallet, at fagene kom til at leve deres eget liv. I 1809 blev fagrækken udvidet til at omfatte følgende fag: dansk, latin, græsk, hebraisk, fransk, tysk, religion, moral, geografi, historie, aritmetik og calligrafi. Paludan-Müller var dog i afhandlingen fra 1841 opmærksom på faren ved den mere omfattende fagrække, og dermed følgende specialisering, idet han ønskede, at:

*Underviisningens Enhed maa ligge deels i det rette Forhold mellem Fagene, deels i en saadan Behandling af de enkelte Fag, at alle Videnskabers indre Slægtsskab bliver om end ikke indseet, saa dog følt og anet af den opvakte Discipel; men aldrig kan den opnaas ved at gjøre det ene Fag til det andets Tjenerinde.*

I forbindelse med en reform i 1883 blev der med indførelsen af skoleembedseksamen gennemført en differentiering af læreruddannelsen, med hovedfag og to-tre sidefag. Latinskolelæreren blev nu faglærer, og i begyndelsen af 1900-tallet opstod de første faglige foreninger, der også var aktive i forbindelse med reformer, hvor der blev dannet fagudvalg med repræsentation af medlemmer af de faglige foreningers bestyrelser. Første gang det skete var i 1904. Den fagfaglige tænkning synes helt at dominere, og det eneste flerfaglige fag, var som før nævnt oldtidskundskab, som Hartvig Frisch formulerede det i 1939 på GL's oktobermøde var faget »et stykke grundtvigianisme i den sorte skole«. I modsætning til historieundervisningen, som stort set kun byggede på lærebogsgennemgang, så var undervisningen i oldtidskundskab et spørgsmål om et møde mellem eleven og oldtidens artefakter, og dette møde befordrede fantasien og kreativiteten hos eleverne. Historie var efter Frisch's mening kundskabsmeddelende, mens oldtidskundskab var åndsdannende. Bort set fra et debatmøde i GL i 1918 og 1935-forordningens krav om, at skolerne skulle indsende planer for tværfagligt samarbejde, blev samarbejdet før 1970 sjældent debatteret, og derfor nok heller ikke praktiseret. Det flerfaglige samarbejde var ikke noget, der optog lærerne, i alt fald ikke, hvis man læser *Gymnasieskolen*, hvor forestillinger om fagsamarbejde først i meget begrænset omfang viste sig i forbindelse med reformen i 1963. Her blev grengymnasiet indført, og differentieringen blev dermed endnu mere udtalt, idet fagene på grenene ikke kunne samarbejde med fællesfagene. Det var prisen for specialiseringen og valg af grenkombination efter interesse. Som en kompensatorisk foranstaltning blev idéhistorien indført. Alle elever skulle have udleveret en idehistorie, men ingen lærer blev forpligtet på at gennemgå den. Men hvis eleven ville, kunne læsningen af bogen nok skabe nogle sammenhænge. Læseplansudvalget var indstillet på at styrke specialiseringen, men var også bekymrede for utilsigtede konsekvenser. »Det er imidlertid også klar over, at dette let medfører, at eleverne ikke alene overser det samspil, der er mellem fænomenerne på vidt forskellige fagområder, fx mellem humaniora og naturvidenskab,

men at de også mister det historiske perspektiv bag fortidige og nutidige problemstillinger, som er så værdifuldt for deres forståelse af tingene.« Idealet var, trods specialiseringen, at der gennem et samvirke mellem de enkelte fag og faglærere kunne skabes sammenhæng og helhed i gymnasieundervisningen.

På trods af strukturelle problemer blev der i 1970'erne gennemført tusindvis af forsøg med tværfaglighed, og der var god grund til at tro, at en forestående reform ville opprioritere projektarbejdet og dermed det flerfaglige samarbejde. Historie og dansk var en hyppig kombination. Men 1988-reformen blev præget af Haarders overbevisning om, at arbejdet i fagene kunne skabe den bedste indsigt, og frem til 2005 var samarbejdet underlagt 1988-reformens strukturelle begrænsninger. I forbindelse med 2005-reformen fik historie endda den centrale funktion, at skulle være garant for gymnasieundervisningens helhed, og har da også været en meget efterspurgt samarbejdspartner, sådan som det fremgår af *Noter* 176. Måske er historiefaget ved at ændre sig mere end de normative tekster foreskriver med kernestof og kompetencekrav, idet faget nok vil blive præget af den studieretning, som faget indgår i. Måske får vi tre-fire forskellige historiefag, hvor der afhængig af studieretningens fagsammensætning må accentuere forskellige problemstillinger på fagets grænseflader.<sup>4</sup>

## Den skriftlige dimension

Det er en almindelig fordom, at historiefaget først fik en skriftlig dimension med indførelsen af 2. års-opgaven i 1988 og muligheden for at vælge at skrive den større skriftlige opgave i historie. For det første blev der indført en historieopgave i det nye hf i 1967, og for det andet havde der siden 1903 været muligt for klasserne at vælge et speciale, der skulle resultere i et skriftligt produkt. Men det er ikke hele historien om historiefagets skriftlighed. I perioden 1809 til 1864 skulle der skrives en dansk stil, der kunne have et religionsfagligt, et geografisk, et klassisk eller et historisk emne. I 1857 hed stilen: 'Slaveriet i Grækenland og

Rom, sammenlignet med Neger-slaveriet i Europæernes Colonier i Amerika og paa de amerikanske Øer.' Flere af emnerne have et flerfagligt præg, som stilen fra 1860: 'Ægypten i Almindelighed skildret som det ved Naturforhold og Oldtidsminder mærkelige Land'. Eksamen bestemmer ofte undervisningens indhold, og dansk stil var ingen næppe nogen undtagelse herfra. Faglærerne har således ikke kun været ansvarlige over for eksamen i eget fag, men også over for de faglige krav, der blev stillet i den danske stil. På Frederiksborg lærde Skole hed det i 1841 om den øverste klasses skriftlige danske udarbejdelser, at de »have tidligere vexelviis været af religiøs eller historisk Indhold; i den seneste Tid ere Opgaver af almindeligt Indhold hyppigere givne.« Hvis to timer om ugen på skolen ikke er tilstrækkelig til at afslutte opgaverne, »tillades ogsaa her Arbeidets Fortsættelse hjemme, undtagen naar Opgaven er af historisk Indhold.« Den anførte begrænsning begrundes ikke, men det var vel næppe hensigten at kompensere for den sociale arv. Efter 1864, da den tyske stil udgik, skulle eleverne skrive to slags stile, og sådan var det også til eksamen, nemlig en bunden og en fri. Den bundne hed i 1899 'Reformationen i England', hvilket jo forudsatte, at eleven kunne huske den del af historiefagets pensum. Syv ud af ni bundne stilemner i årene 1864-1910 havde historien som genstand. Den frie stil hed i 1908 'Jernbanen som Kulturbringer'. Fra 1910-59 havde 20% af stilene et historisk emne. Skriftlige opgaver i historie har således været regelen siden 1800, også i en flerfaglig sammenhæng.<sup>5</sup>

## Oldtidskundskab

Mange havde troet, at faget ville miste sin selvstændige status i forbindelse med 2005-reformen, men et energisk konservativt forsvar hindrede efter sigende dette. Oldtidskundskab, der oprindeligt i elevjargon hed 'olddævl', kom i løbet af 1980'erne til at hedde 'old', hvilket vist var et udtryk for, at eleverne efterhånden satte stadig større pris på dette 'flerfaglige' fag. Danmark er vist



det eneste land i verden, der har et obligatorisk fag af den art, og den historiske baggrund herfor var indførelsen af den matematisk-naturvidenskabelige linje i 1971. Eleverne på denne linje havde nok latin, men ikke græsk og de kom derfor til at savne indsigt i de græske monumenter, poesi, drama, filosofi og historieskrivning. I en cirkulæreskrivelse fra 1882 anbefales det, at der på den matematisk-naturvidenskabelige linje i de tre ældste klasser bruges to ugentlige timer til undervisningen i især de græske klassiske antikviteter, mytologi og litteraturhistorie, herunder læsning af græske forfattere i oversættelse. Da den nysproglige linje blev oprettet i 1903 gav det anledning til dannelsen af et selvstændigt fag, som naturligvis ikke omfattede den klassisk-sproglige linje. Faget er tidsmæssigt afgrænset til perioden mellem Homer og Aristoteles og genstandsmaterialet er af gode grunde uændret over tid. I de seneste to reformer er andre tiders, herunder også nutidens, brug af den græske og hyppigere også den romerske kultur blevet en del af målsætningen. Dermed får oldtidskundskab flere parallelle funktioner i relation til historiefaget, og i det hele taget i relation til fagskampen, og fortsætter dermed en tendens som var fremtrædende i det klassisk sproglige gymnasium før linjedelingen i 1871.<sup>6</sup>

## Geografi

Geografi har i forbindelse med de seneste to reformer været i farezonen. I 1988 var det Centrum Demokraterne, der reddede faget fra udslettelse; eleverne skulle vide, hvor Sønderborg lå! I 2005 havde faget kun få venner, og det var vist Enhedslisten, der forsvarede dets eksistens. Men faget blev alligevel reduceret, idet kulturgeografien blev opgivet. Geografi er nu kun naturgeografi. Spørgsmålet er, hvordan det kan forklares ud fra fagtraditionen?

Jordbeskrivelse, vel en oversættelse af Erdkunde, opstod som fag i 1700-tallet. Allerede Holberg skrev i 1715, »thi af Historiens sunde Læsning lærer man foruden Geographie og Sprog ogsaa



Jus publicum og Politica.« I forbindelse med universitetsreformen i 1732 skulle en af de syv professorer »med al mulig Flid og Vindskibelighed ... lære den studerende Ungdom Historie og Geographi.« Når eleverne fra latinskolen kom til universitetet for at aflægge examen artium skulle de eksamineres i historie og geografi, som åbenbart blev samlæst. Det fremgår i øvrigt også af 1775-reformen, at eleverne i anden klasse skulle undervises i »det første Cursum Geographiæ novæ et antiqvæ, ligesom og af Historien.« , at de to fag var nært forbundne. I 6. klasse skal eleverne arbejde med »Geographia og Doctrina Sfærica« og »Historien endes«. I 1805 udkom der en undervisningsplan for den lærde undervisning i Danmark og Norge, som var gældende indtil 1850-reformen. I 1805 var geografi tilsyneladende blevet et selvstændigt fag, frigjort fra den nære forbindelse med historie, og havde fremdeles to opgaver, nemlig på den ene side 'Jordbeskrivelse' med fremhævelse af landenes »naturlige Mærkværdigheder og politiske Forfatning« med brug af kort og glober, og på den anden side den matematiske og fysiske geografi samt statistik. I 1850 skulle geografi tilpasses to nye fag, nemlig naturlære og naturhistorie, og noget tyder på, at den matematiske og fysiske del er blevet nedtonet, da det i anordningen hed: »Den politiske Geographie sættes i Forbindelse med Fremstillingen af de naturlige Forhold.« Da der i 1855 blev indført realklasser ved de lærde skoler, hed det: »Den geographiske Underviisning omfatter Physisk og politisk Jordbeskrivelse tilligemed de uundværligste Sætninger af den matematiske Geographie.«

Imidlertid viste det sig, at undervisningen sjældent inddrog den matematiske geografi, altså læren om himmellegemernes bevægelse m.m. For gymnasiets vedkommende blev geografi efter 1906-bekendtgørelsen samlæst med naturhistorie, og kritikken fremhævede, at geografifaget på det nærmeste var forsvundet til fordel for naturhistoriens mange discipliner, herunder fysiologi og geologi. Den sidste disciplin blev populært kaldt 'skærvelæren', og var en vigtig del af naturgeografien. Geografi fik også konkurrence fra den nye disciplin samfundslære, hvor dele af den politiske geografi blev behandlet.

Det blev geografifagets vilkår i 1900-tallet, at naturgeografien dominerede og den politiske geografi fik en mere beskedne rolle. Det virkede som om faget fik en renaissance i forbindelse med indførelsen af grengymnasiet i 1963. Fagdifferencieringen førte til to former for geografifag, nemlig som fællesfag, og som et valgfag, der var en del af den naturfaglige og samfundsfaglige gren. Dernæst betød oprettelsen af de to grenes hovedfag, nemlig samfundsfag og biologi, at geografifaget fik en mere afgrænset karakter. I forbindelse med 1970ernes politisering af undervisningen delte geografilærerne sig i to retninger, nemlig dem, der orienterede sig mod naturen og dem der særligt interesserede sig for mennesket i samfundet. Faget havde to fagkonsulenter; den ene sluttede sig til naturlinjen, kaldt 'jordgeograferne', den anden repræsenterede i højere grad de lærere, der ville dreje faget i retning af samfundsfag; og de blev kaldt 'himmelgeografer'. Faget var således spændt ud mellem to fakulteter, og i stedet for at blive en styrke, jf. historiefaget og oldtidskundskab, blev det efter alt at dømme en svækkelse af faget. Set i bakspejlet ville det have været klogt for fagets lærere at have satset på fagets naturvidenskabelige rødder frem for den samfundsvidenskabelige side, som det nye samfundsfag havde som sin kerneydelse.

Denne dobbelthed fik faget vanskeligt ved at leve med, og stod derfor også svagt, da 1988-reformen skulle forberedes, idet eleverne jo kunne nøjes med at få lidt geografi i relation til andre fag. Men i 2005, da samfundsfag fik et fællesfag på C-niveau, var argumenterne for at opretholde kulturgeografien svækket, og faget måtte nøjes med to ugentlige timer i 1. g. evt. et studieretningsfag på B-niveau.

## Konklusion

Fagernes kultur og didaktik er således i høj grad præget af fagtraditionen. Selv de mest vidtgående fornyelser viser sig at indeholde elementer fra andre perioder. Derfor er det at kende et fags didaktik også at spørge om at kende fagtraditionen, og

dermed få indblik i fagets DNA, som ofte vil være en medspiller i fornyelsesprocessen. De historiske elementer bliver i en nutidig sammenhæng ikke oversat 1 til 1, men naturligvis stærkt præget af den nutidige kontekst.

Historie blev længe samlæst med geografi og samfundslære, men med den voksende indsigt på det naturhistoriske område blev geografi trukket i naturvidenskabelig retning. Da der med grengymnasiet blev oprettet både en naturfaglig og en samfundsfaglig gren, måtte det komme til at præge både historie og geografi. Oldtidskundskab derimod, har opretholdt både form og indhold, måske fordi der ikke var – som tilfældet var det med historie og geografi – konkurrerende fag, der kunne splitte det ellers 'flerfagligt' sammensatte fag.

W. A. Ried har utvivlsomt ret i, at den nationale tradition er helt afgørende for skole- og uddannelsesudviklingen. Vigtig i denne sammenhæng er Danmarks bildungs tradition, som stadig sætter dagsordenen.

## Noter

1. H. Haue. *Historiedidaktik – kontinuitet og nydannelse*. I: J. R. Jensen og P. Wiben (red.) *Historiedidaktik*, Forlaget Columbus 2005, s. 8-25.
2. H. Haue: *History matters. The gymnasium debates in Denmark*. In: *The raison d'être of the History of Education. An International Symposium*. The Society of History of Education, Denmark. LIT Verlag, Münster, in print.
3. Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen, UVM 2006.
4. H. Haue: *The 2005-reform of history courses in the gymnasium educations*. In: *Didactics of History. Five Lessons*, Gymnasiepædagogik nr. 65, Odense 2007, pp. 71.
5. F. Hauberg Mortensen: *Et spørgsmål om stil*. I: *Dansklærerforeningen 1885-1985*, København 1985, s. 27ff.
6. A. P. Weis og H. Hage: *De gældende Retsregler for Det højere Skolevæsen i Danmark*, bd. II, København 1891, s. 256. Min. Cirkulære 21. juni 1882.

**Referencer:**

- Haue, Harry (2007): *Didactics of History and educational Policy in Denmark, Five Lessons*. Odense: Gymnasiepædagogik nr. 65.
- Haue, Harry (2005): »Historiedidaktik – kontinuitet og nydannelse« I: J. R. Jensen og P. Wiben (red.) *Historiedidaktik*. København: Forlaget Columbus.
- Mortensen, Finn Hauberg (1985): »Et spørgsmål om stil« I: *Dansk-lærerforeningen 1885-1985*. København: Dansklærerforeningen.
- Rapport fra udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen*, UVM 2006.

Diskutant

## 2005-reformen. Et fagligt og fagdidaktisk nybrud – en kritisk kommentar til Harry Haues oplæg

**Jørgen Husballe, gymnasielektor emeritus, master i gymnasiepædagogik**

Harry Haues udgangspunkt er citatet fra W.A. Ried: »How learning is organized, how it is perceived, how issues about it are debated is always rooted in particularities of national histories, of national habits and national aspirations«.

En spændende problemstilling, men det er måske svært at tage stilling til om tesen holder. Hvornår kan man sige at tilrettelæggelsen og opfattelsen er »rooted«? Er nogle få tidligere eksempler nok? Eller skal de gældende bestemmelser være en tilbagevenden til en faglig tradition?

Det bliver derfor ikke helt let at tage stilling til Harry Haues konklusion:

*Fagenes kultur og didaktik er således i høj grad præget af fagtraditionen. Selv de mest vidtgående fornyelser viser sig at bestå af elementer fra andre perioder.*

*Mange af de faglige fornyelser i historiefaget har rod i den fagtradition, der blev etableret i 1700-tallet, men får naturligvis en anden funktion i globaliseringen end i oplysningstiden.*

Harry Haue er uden tvivl den historiker, der har størst kendskab til historieundervisningens udvikling. I sin disputats *Almendannelse og ledestjerne* (2003) peger han på, hvad der er

karakteristisk for den danske uddannelsestradition og uddannelsessystem.

Spørgsmålet er imidlertid, om eksemplerne mest har karakter af nogle paralleller, eller om der er tale om en lang linje i en fagtradition fra fortiden til nutiden, eller er der helt andre forhold, der har haft afgørende betydning for læreplanernes udformning?

Harry Haue giver i sit oplæg en række eksempler på, at de nye bestemmelser har historiske rødder i en fortidig historieundervisning

### Skal Danmarks historie læses særskilt?

Harry Haue påpeger, at der med 2005-reformen er en tilbagevenden til en universalhistorisk tradition fra 1700-tallet. Danmarks historie skal ikke læses adskilt fra Verdens historie, som det senere blev påbudt. Er der i 2005 sket en »revitalisering« af Holbergs verdenshistorie, hvor fædrelandets historie var indbygget?

I mine øjne er det ikke oplagt at påpege denne sammenhæng. Det er en spændende parallel, der først og fremmest afspejler den verden Danmark lever i i 1700-tallet og i det 21. århundrede. En isoleret national tilgang er ikke frugtbar for forståelsen af den historiske udvikling i Danmark.

Man kan undre sig over, at integrationen ikke var sket før. I 1988-reformen hedder det: »Verdenshistorien gennemgås i hovedtræk med vægten på Europas historie« og »De vigtigste faser i Danmarks historie behandles«. En klar prioritering til fordel for Verdens/Europas historie, men stadig to adskilte tilgange.

Harry Haue bygger fortrinsvis sin argumentation på fagets lærebøger, hvoraf i hvert fald en serie næsten ikke blev anvendt (Gyldendals *Nordens historie* fra 1970'erne). Studiet af bekendtgørelserne ville være en mere relevant tilgang. Heri afspejles den aktuelle »verdenssituation« set fra en dansk synsvinkel, samtidig med at det er udtryk for faglige og politiske prioriteringer. I 1971-bekendtgørelsen er der således krav om gennemgang af nordisk historie og udviklingen i de ikke europæiske dele af verden

eksplicit. Den nordiske forankring var stadig gældende, samtidig med at udviklingen i den tredje verden var blevet aktuel.

## Samfundskundskab

I 1903 indførtes faget »historie med samfundskundskab«, og først med 2005-reformen blev samfundskundskab afskaffet. Harry Haue skriver, at historiefaget hermed er blevet bragt tilbage til 1871-reformen. Det er naturligvis en rigtig konstatering, men er det en tilbagevenden til fagets rødder? – eller en tilpasning til et nyt fag og en ny universitetsuddannelse?

Faget »historie med samfundskundskab« var en konstruktion, som bl.a. var nødvendiggjort af, at samfundsfag ikke var et universitetsfag. I den situation blev det historielærerne der skulle påtage sig undervisningen. Da samfundsfag omkring 1970 bliver et universitetsfag, er en adskillelse logisk. Det kan undre, at det tog så lang tid. Her kan man måske sige, den traditionelle organisering af fagene spillede en rolle.

## Det synkrone og diakrone princip

En af de helt store fornyelser i 2005-reformen er kravet om, at emnerne i historie skal behandles både synkront og diakront. Harry Haue påviser, at disse begreber allerede er anvendt i historieundervisningen i 1732 og i 1841, men forsvinder senere i 1800-tallet.

I 1976 udgav Historielærerforeningen for gymnasiet og hf et debatoplæg om fremtidens historieundervisning i medlemsbladet, *NOTER* 49. Dette nummer blev et ikon for historielærernes debat om fagets indhold og udvikling de næste 10-20 år. Her genintroduceres begreberne synkron og diakron på en meget spektakulær forside, men i selve bladet indgår begreberne kun i en sætning i en artikel. »Den nye historie indbyder til diakron og synkron komparation«, hedder det.

Udgivelsen af *NOTER* 49 blev fulgt op af en række efteruddannelseskurser, diskussioner og debatindlæg i *NOTER*. Her skrives og tales der heller ikke om den synkrone/diakrone tilgang.

Begreberne bliver – som Harry Haue skriver – revitaliseret i 2005-reformen og »forudsætningerne herfor var da nok, at vi kendte fagets historiske udvikling i det mindste i hovedtræk«. Det er tilsyneladende et godt eksempel på, at Ried havde ret i sin påstand om »de historiske rødders « betydning for den nutidige undervisning – og dog? Sammenhængen er nok snarere, at et medlem af læreplansudvalget – Harry Haue – havde kendskab til den synkrone og den diakrone synsvinkel – og det er hans fortjeneste, at begreberne bliver en del af 2005-reformen, jf. citatet ovenfor. For menige historielærere (og de øvrige udvalgsmedlemmer?) var de gamle begreber ikke en del af deres erindring om fagets didaktiske udvikling

Ud fra de tre eksempler (Harry Haue omtaler flere) vil jeg konkludere, at der er historiske paralleller til indholdet og begreberne i 2005-læreplanen, men der er ikke tale om en bevidst tilbagevenden til tidligere begreber. Der er andre forklaringer på universalhistoriens genindførelse, udskillelsen af samfundskundskab og fortidens spor af den synkrone og diakrone tilgange er meget utydelige. Der er ikke tale om en bevidst revitalisering af en fagkultur og en fagtradition.

## Arbejdet med nye læreplaner

Udarbejdelse af nye bekendtgørelser/læreplaner er en lang proces, som sagtens kan vare mere end et år. Processen kan karakteriseres som et samspil/modspil mellem:

- politiske ønsker
- faglige prioriteringer
- fagdidaktiske og almenpædagogiske principper.

Meget afgørende for resultatet af læreplansarbejdet er udvalgets kommissorium og udvalgets sammensætning. Kommissoriets



store betydning overses ofte i debatten om nye læreplaner, men reelt sættes der her ofte meget præcise grænser for, hvad læreplansudvalget kan og skal gøre.

I kommissoriet til læreplansudvalget for historie i 2004 anføres, at »de afgørende begivenheder i Danmarks historie i samspil med den internationale udvikling (skal) styrkes«. I kommissoriet til 1987-udvalget var Danmarks historie, Europas historie og Verdens historie ligestillet.

Der er således tale om en opprioritering af Danmarks historie. Det er en klar kulturpolitisk markering, formuleret af ministeren og/eller ledende embedsmænd i Undervisningsministeriet.

At samfundskundskab stadig skulle være en del af historie-faget (efter 20 år med et særskilt samfundsfag) i 1987 skyldes også kommissoriet. Der skulle udarbejdes en ny bekendtgørelse for »Historie med samfundskundskab« – formentlig et udtryk for undervisningsminister Bertel Haarders skepsis over for det nye »politiske« samfundsfag.

Helt aktuelt kan det nævnes, at der i de nye bestemmelser for folkeskolens historie præciseres, at der skal lægges mere vægt på dansk kultur og historie. Da formanden for læreplansudvalget skal give en begrundelse herfor, udtaler han: »... det er ikke en ide, der er groet i udvalgets have. Det var en del af det politiske kommissorium, vi fik fra undervisningsministeriet.« (Weekendavisen 17/4 2008)

Udformningen af kommissoriet er således meget afgørende, når der skal formuleres nye bestemmelser for faget både i folkeskolen og i gymnasiet. Det er primært udtryk for politiske ønsker, ikke et udtryk for faglige prioriteringer eller ønsket om at vende tilbage til en fagtradition.

Sammensætningen af læreplansudvalgene er heller ikke ligegyldig. I 1987 blev Henrik Skovgaard Nielsen formand for udvalget. Han var tidligere formand for den faglige forening, og mange aktive historielærere var med i udvalgsarbejdet. I 2004 blev fagkonsulent Susanne Ørstrøm formand, og noget tyder på, at der var forskel på udvalgsmedlemmernes historieopfattelse i de to udvalg, hvilket naturligvis får konsekvenser for læreplanen.

Også de aktuelle fagdidaktiske principper har indflydelse på de nye bestemmelser i faget. I 1987 er formålet at udvikle elevernes historiebevidsthed og oplevelse af historie. I 2005 skal de faglige mål udformes som kompetencemål, og der er omfattende forpligtelser til at samarbejde med andre fag i studieretningen og i almen studieforbereelse. Desuden får historiefaget »et særligt ansvar for at skabe helhed og sammenhæng gennem samarbejdet med andre fællesfag og studieretningsfag«. I begge tilfælde er der tale om både en meget ny og en meget radikal nytænkning, som ligger langt fra den tidligere fagtradition og fagkultur.

Udarbejdelsen af nye læreplaner er meget tids- og situationsbetinget. Politikerne og embedsmændene fastsætter rammer gennem kommissoriet og udpeger medlemmerne af læreplansudvalget. I udvalgsarbejdet inddrages elevernes forudsætninger, de faglige mål formuleres, indholdet fastsættes ud fra, hvad der fagligt relevant at formidle til den kommende generation af samfundsborgere m.m. Tankegangen er nutiden med et forsøg på at medtænke fremtiden, men meget lidt fortid. Nogle forhold fastholdes, andre justeres og nogle ændres – i 2005 meget radikalt.

### **Er der fællestræk ved udarbejdelsen af nye læreplaner?**

Generelt kan man sige, at forskrifterne for historieundervisningen gennem en meget lang årrække:

- afspejler opfattelsen af Danmarks placering i Europa/Verden
- der er et kulturpolitisk sigte
- at udviklingen i universitetsfagene i perioder har spillet en rolle, fx fokus på historisk metode i 1970erne og 1980erne
- elevforudsætninger og elevkulturen medtænkes navnlig i de senere år
- fagdidaktiske og almenpædagogiske principper inddrages og spiller en stadig større rolle.

Der er i høj grad tale om en dynamisk udvikling – ikke mindst 2005-reformen er et nybrud, fagkulturen og fagtraditionen har haft ringe vilkår i denne proces. Man kan konstatere en vis form for konservatisme eller træghed, når oldtidskundskab og samfundskundskab kan »overleve« i så mange år. Men det er svært at se, at læreplansarbejdet er en tilbagevenden til tidligere bestemmelser. Harry Haue har fundet nogle interessante paralleller, men konklusionen må blive, at den fortidige fagkultur og fagtradition spiller en meget beskednen rolle i læreplansarbejdet i 2005.



## Workshop 7

# Den sproglige udfordring – kernen i fagsamspil?

Anne Jensen, institutleder, ph.d. IFPR

Med de seneste læreplaner for sprogfagene er der sket radikale ændringer i beskrivelserne af både sprogfagenes identitet og formål, deres faglige mål og deres didaktiske principper. Forskningen i sprogtilegnelse og -pædagogik har i langt højere grad end tidligere sat sine spor i læreplanerne, og fokus på form, performanceanalyser, tilegnelsessekvenser, inputs rolle med meget mere er begreber, der ikke længere er gymnasiets sproglærere fremmede. Ligeledes spores en interesse for og øget bevidsthed om de pædagogiske aspekter af arbejdet med anvendt grammatik, et øget fokus på det mundtlige sprogs forskellighed fra skriftsproget, en bevidsthed om kommunikations- og læringsstrategier i fremmedsprogene og nye tilgange til litteraturlæsning.

Kommunikativ kompetence er stadig er et uomgængeligt mål for sprogfagene, men læreplanerne forlanger mere: Sprogfagene er desuden videns- og kulturfag, og kommunikativ kompetence er således ikke nok – og vel heller ikke tilstrækkelig interessant for de fleste elever. For at være interessante i samspil skal sprogfagene ikke blot være med til at udvikle kompetence, når det gælder sprog på den ene side og viden, når det gælder kultur på den anden, de skal tillige udvikle interkulturel kommunikativ kompetence. Interkulturel kompetence udvikles ikke af viden alene. I læreprocessen må også udvikles metaanalyse, kritisk tænkning, og nye kommunikationsfærdigheder herunder pragmatisk kompetence.

Schulz formulerer det på denne måde om college- og universitetsstuderende – en pointe, jeg mener, uden videre kan overføres til dansk gymnasieundervisning:

*The question is not what level of communicative language proficiency can we develop in the FL requirement sequence, but rather what can the study of Arabic, Chinese, French, German, Spanish, and so forth, contribute to the general education of college or university students? For these students, there are goals, including critical thinking; problem solving; acquiring knowledge of the world at large; developing cross-cultural awareness; developing cognition and metacognition about language and culture; and shaping attitudes essential for living in and contributing to a democratic society (...). Communicative approaches certainly accomplish some of these goals, but they do so incidentally.*  
(Shulz, 2006, p. 253)

På baggrund af international forskning, der omhandler sprogfagenes roller og fagdidaktiske udfordringer, præsenteres og diskuteres i denne artikel bud på sprogfagenes nuværende status og dannelsesmål i det danske gymnasium med fokus på stx. Hvad er deres berettigelse, hvad er deres rolle, hvad er deres egenart og deres mulige bidrag i fagligt samspil, og hvilke fagdidaktiske overvejelser følger af dette?

## **Sprogfag i samspil – status**

Når det gælder samspil, er der ikke mange resultater at hente i forskningslitteraturen – endnu. Forskningen i sprogpædagogik er omfattende, men heller ikke den omhandler undervisning i samspil eller i tværfaglige forløb i særlig grad. Tværfaglighed har dog altid været et grundvilkår for sprogfagene: Da der i sprogfagene skal indgå arbejde med både sprog, kultur, historie og samfundsforhold, er der mulighed og brug for at trække på forskellige fagligheder, forskellige teorier og forskellige metoder. Kravet til

fremmedsprogs-undervisningen er derudover, at den skal frembringe ikke blot viden om disse områder, men også kompetence i brugen af sproget, såvel receptivt som produktivt – en sproglig kompetence, der, koblet med viden og bevidsthed om kulturelle forhold, har som mål at føre til en interkulturel kompetence.

Netop det tværfaglige grundvilkår synes at være både en mulighed og en vanskelighed, når sprogfagene indgår i tværfagligt samspil: Sprogfagene deler faglighed med en række andre fag, og netop derfor kan deres egenart være svær at se. Men ud over at leve op til nye kompetencemål og forberede eleverne til nye eksamensformer, er der jo netop krav til fagene om at fastholde og til stadighed udvikle deres faglige egenart, også når de indgår i fagligt samspil.

Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, udarbejdede både i 2006 og i 2008 evalueringer af Almen Studieforbereelse med mere, og i disse evalueringer indgår netop sprogfagenes rolle. Det hedder:

*Sprogfagene er generelt de fag hvor lærerne betragter det som sværest at indgå i et overfagligt samarbejde, særligt på tværs af fakulteter. Stx-lærere i sprogfag fortæller at det er svært at finde den faglighed der gør deres fag til andet end redskabsfag i de overfaglige sammenhænge. De giver udtryk for at skulle tænke i en ny faglighed der er mere generelt humanistisk. På hhx ser der ud til at være en anden faglig tradition og profil i sprogfagene. Lærerne her fremhæver ikke på samme måde at der er problemer med at indgå i det overfaglige samarbejde, fx med fag som samfundsfag eller afsætning.*

EVA 2006, s. 26 (mine understregninger)

To år mere med flere erfaringer kunne forventes at give et anderledes billede. Men EVAs vurdering er kun lidt ændret:

*De interviewede lærere nævner ofte at det er svært at inddrage sprogfagene i AT så de bliver mere end blot støttefag. Ofte sker det udelukkende ved at der bliver læst fremmedsprogede tekster*

*om de pågældende emner idet sprogfagene ikke altid kan bidrage med teori eller metoder i forhold til emnerne. Ifølge lærerne indgår engelsk dog ofte på en mere hensigtsmæssig måde, mens det er sværere at inddrage andre sprog fordi klassens elever ikke har de samme sprog, og fordi tekstudvalget som regel er mere begrænset i disse sprog. Overordnet vurderer lærerne at det er svært at sikre det faglige samspil, i hvert fald hvis det skal forstås som mere end særfaglig parallelundervisning, og de nævner at det fordrer langt mere samarbejde på kryds og tværs i organisationen end de allerede praktiserer. Disse vurderinger understøttes af udsagn fra de elever EVA har talt med.*

EVA 2008, s. 27 (mine understregninger)

Man kunne måske spørge, hvad der er galt med at være 'redskabsfag' eller 'støttefag'? Eller spurgt på en anden måde: Er det mon ikke blot betegnelserne, der er dårlige, for det er vel netop sprogfagernes opgave at være med til at besvare spørgsmål, som kun kan besvares, hvis man har viden om og kompetencer inden for sprog og kultur – og hvorfor skulle der være mere 'støtte' eller redskab' i det end i alle mulige andre fagligheder? Fagene kan vel netop i samspil anses for alle at være støtte og redskab for hinanden. Man kunne derfor tænke sig, at noget af forhindringen for samspil mellem andre fag og sprogfagene ligger i forståelsen af, hvad sprogfagene er og kan. Sprogfagene betragtes ganske sikkert som færdighedsfag – måske uden teori og metode jf. ovenstående citat. De betragtes sikkert også som vidensfag – dog ikke nødvendigvis med en forståelse af, *hvilken* viden de så kan bibringe. Men betragtes de reelt som kulturfag, sådan som læreplanerne for ethvert af sprogfagene foreskriver: Engelsk / tysk / fransk etc. 'er et færdighedsfag, et vidensfag og et kulturfag'?

## **Kultur og interkulturel kompetence**

Andetsteds (Jensen 2006) har jeg påpeget, at interkulturel kompetence ikke blot er åbenlyst nyttig i en globaliseret verden, men



at den udgør selve den dannelse, som legitimerer, at vi – i hvert fald i princippet – udbyder en meget lang række fremmedsprog i gymnasiet, og giver sprog en relativt fremtrædende plads. Viden om sprog som kommunikationsmiddel kan – også – hentes i dansk, og vi kan – måske – klare os med at tale engelsk som *lingua franca*! Når vi alligevel bør lære flere fremmedsprog, er det netop fordi den viden og de kompetencer, vi herigennem kan opnå, giver os redskaber til at komme tæt på og reflektere over kulturfænomener. Sprogfagene skal derfor ikke blot være med til at besvare spørgsmål om nationalt forankrede kulturfænomener, som det har været traditionen for eksempelvis i undervisningen i 'Landeskunde' eller 'civilisation', de har en langt vigtigere rolle i at forberede eleverne til den i stigende grad kulturelt komplekse verden, der for lang tid siden har gjort traditionel sprog/kulturundervisning uaktuel. Eleverne kommer til at møde mennesker – i deres arbejde eller privat – der slet ikke ligner den 'native speaker', som lærebøger og sprogundervisning tidligere kunne forberede til mødet med. Eller som Kramsch udtrykker det:

*Language learners are now likely to encounter not just monolingual native speakers belonging to identifiable national cultures, as in the 1970s, but multilingual individuals who have grown up in a variety of national, supranational, and ethnic cultures. These multilingual individuals are likely to hold a variety of values and ideologies. Not all communicative situations are amenable to straightforward talk in a brief, concise, and sincere manner, and negotiation of meaning often flounders not because of a lack of linguistic comprehension, but because of a lack of understanding and trust of interlocutors' intentions. What often needs to be negotiated nowadays is not how to achieve the task, but the nature and the purpose of the task itself.*

Kramsch 2006, p. 250 (mine understregninger)

I praksis må et sådant synspunkt medføre en sprogundervisning, som ikke blot vægter faktaviden og fokus på forskelle mellem kulturer, men som giver eleven redskaber til at reflektere over

kulturfænomener ud fra et 'tredje dynamisk ståsted' (Kramsch 1993), som opstår i en vekselvirkning mellem de kulturelle fænomener eleven møder og hans/hendes egen baggrund. Som det anes ligger der implicit i Kramsch' tilgang til kultur, at kultur er noget der skabes, ikke noget der er. Her er hun på linie med moderne kultur- og sprogforskning, og hun har således bevæget sig mod et komplekst kulturbegreb og væk fra det beskrivende kulturbegreb som længe har været underforstået i både lærebøger og undervisningspraksis.

Begrebet 'kultur' støder vi på i en mængde sammenhænge: medier, daglige samtaler, rejsebeskrivelser – og læreplaner, og det anvendes, måske uden at vi bemærker det, i en mængde forskellige betydninger. En læsning af læreplanerne afslører, at kulturbegrebet også her afhænger helt af den faglige kontekst, det indgår i.<sup>1</sup>

'Kultur' kan beskrives ud fra en række forskellige kontekster (eksempelvis historiske, symbolske, normative, funktionelle m.m.) og defineres på så mange forskellige måder, at det vil føre for vidt her at gå i detaljer. I stedet kan henvises til tre danske forskere Hastrup, Gullestrup og Jensen (se litteraturlisten), hvor inspirationen til arbejdsdefinitioner af 'kultur' er hentet til denne workshop.

Gullestrup gør opmærksom på, at der trods mange forskellige forsøg på definitioner af 'kultur' kan siges at være enighed om følgende:

*1) kultur-begrebet omfatter et meget bredt spekter af menneskets tankeverden og handlingsmønstre; 2) ingen kultur kan empirisk afgrænses med klart definerede og entydige grænser; 3) enhver kultur er under stadig forandring og derfor dynamisk; samt 4) at ingen kultur kan beskrives og analyseres objektivt, idet den altid vil være et resultat af iagttagerens egen kulturelle baggrund, hvad enten iagttageren så måtte »komme udefra« eller selv være en del af den betragtede kultur. I virkeligheden kan en kultur derfor slet ikke beskrives, analyseres og forstås, eller med kulturanthropologen Fredrik Barth's ord: »Man kan ikke håndtere noe som endrer grænser og endrer innhold på én og samme tid«.*

(Gullestrup 2002, p. 174)

Lad os i forlængelse af dette citere Iben Jensen (2002), der opererer med to overordnede kulturbegreber, det beskrivende og det komplekse, og som om det beskrivende kulturbegreb skriver:

*I det beskrivende kulturbegreb – positivistisk – forstår man kultur som noget den enkelte er bærer af. Kultur er de ideer, værdier, normer og regler, som et menneske overtager fra den foregående generation og som man forsøger at bringe videre – oftest noget forandret – til den næste generation. I praksis betyder det beskrivende kulturbegreb: at man vil søge at finde noget, man kan fastslå som fx det særligt irakiske, det særligt danske, det særligt engelske etc. at man forklarer folks handlinger ud fra deres kulturbaggrund.'*

(Iben Jensen 2002, p. 154)

Og hun fortsætter:

*Det er også det beskrivende kulturbegreb, der ligger bag forestillingen om, at det er en forudsætning for at forstå og acceptere andre kulturer, at man forstår sin egen. Igen bygges der på en forestilling om at en kultur har en essens, man kan lære at kende. I praksis er det i kulturmøder, vi erfarer hvordan vi selv oplever vores kultur. Vores kulturelle identitet og værdier skabes i mødet og i dialogen.'*

(Iben Jensen 2002, p. 155)

Om det komplekse kulturbegreb, som er udviklet først i 90erne som en kritik af det beskrivende kulturbegreb, skriver hun:

*Det komplekse kulturbegreb er udviklet inden for de sidste 10 år, hvor blandt andet globaliseringen har gjort det tydeligere end nogensinde, at man heller ikke teoretisk kan forstå nationale kulturer som isolerede størrelser. Ligesom det også nu er tydeligere end nogensinde, at der findes mange ligheder i levevis på tværs af alle kulturer.'*

(Iben Jensen 2002, p. 155)

I praksis medfører dette:

- *at man ikke kan betragte kultur som noget iboende i den enkelte – men som noget, der skabes mellem mennesker*
- *at kultur ikke er noget, alle medlemmerne er enige om*
- *at kultur ikke altid vil bestemme en persons handlinger, da der kan være mange andre faktorer som fx køn, alder, uddannelse mm.’ kultur underforstår et komplekst kulturbegreb – kultur.*  
(Iben Jensen 2002, p. 155)

Samtidig med at det beskrivende kulturbegreb er problematisk i brug, er det ikke tilfældigt, at det har været anvendt meget: Vi deler vel alle oplevelsen af at grupper af mennesker besidder fællestræk, fælles tanker, fælles adfærd, fælles præferencer mv. Også Gullestrup gør opmærksom på det, når han skriver:

*Der synes nemlig ej heller at være uenighed om (...) at der stort set altid, til enhver tid og i enhver kontekst – vil være grupper af mennesker (sociale enheder) som indbyrdes tænker og tror mere ensartet, end de hver for sig gør i sammenligning med mennesker uden for denne sociale enhed, og som har en adfærd der indbyrdes er mere ensartet end den er med disse andre mennesker uden for den sociale enhed. Det kan derfor være meningsfyldt, at kalde mennesker, som tilhører en sådan – måske temporær og kontekstafhængig – social enhed for mennesker med en fælles kultur, samt at kalde denne »fællesenhed« i tanke, tro, oplevelse, vurdering, handling etc. etc. for »en kultur«.*

(Gullestrup 2002, p. 175)

Konsekvenserne af et nyt kulturbegreb ses også i tilgangen til interkulturel kommunikation. Inden for både (sprog)undervisning og studier og ikke mindst med henblik på handel har man længe arbejdet ud fra en idé om, at man eksempelvis via komparative analyser kunne finde ud af, hvilke kompetencer en person havde brug for i bestemte situationer, og så træne dem heri ud fra en forestilling om, at man kan forudsige menneskelig

handling og interaktion – en tilgang der baseres på et beskrivende kulturbegreb.

Gullestrup omtaler interkulturel kompetence som langt mere kompleks og som bestående af kombination af:

*1) dette at have indsigt i samt evne til at kunne forstå den kulturelle kompleksitet; 2) dette at have indsigt i samt nuanceret at kunne forstå egne kulturers placering og rolle i denne kompleksitet; 3) dette at have indsigt i og i et vist omfang at kunne forstå og acceptere mennesker tilhørende andre kulturer samt disses egen opfattelse – uden dog nødvendigvis at acceptere »hvad som helst«, samt 4) dette at kunne kommunikere og gøre sig forståelig i samvær med mennesker tilhørende andre kulturer end ens egne. Der må således med interkulturel kompetence forstås **både** tilstedeværelsen af en vis mængde viden og indsigt, **og** tilstedeværelsen af en vis mængde ikke-dogmatisk forståelse og accept af andre mennesker tilhørende andre kulturer.*

(Gullestrup 2002, p. 177)

Interkulturel kompetence består altså af en række ganske komplekse færdigheder foruden viden, og denne opbygges i interaktion.

## Sprogfagene som kulturfag?

I *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering* (oversættelse fra 2008 af Europarådets engelsksprogede version fra 2001), der har som rolle blandt andet at være inspirationsredskab for sprogundervisningen i Europa, omtales også interkulturel bevidsthed. Netop dannelsesaspektet ved sprogundervisningen understreges her, eksempelvis hedder det tidligt i referencerammen:

*Ud fra et interkulturelt perspektiv er det et centralt formål med sprogundervisning at fremme en gunstig udvikling af lærerens*

*hele personlighed og identitetsfølelse som udspringer af den berigende oplevelse af andethed inden for sprog og kultur.*  
(Referencerammen, p. 15).

Men i dele af referencerammen synes det underliggende kulturbegreb næsten at være beskrivende, hvilket ikke helt reddes af indførelsen af 'en bevidsthed om regional og social forskellighed':

*Viden, bevidsthed om og forståelse<sup>2</sup> af ligheder og karakteristiske forskelle mellem den verden, man kommer fra og målsamfundet, skaber interkulturel bevidsthed. Det er naturligvis vigtigt at være opmærksom på, at interkulturel bevidsthed inkluderer bevidsthed om regional og social forskellighed i begge verdener. Den bliver også beriget af bevidsthed om en bredere vifte af kulturer end dem, der bliver båret af lærerens L1 og L2. Denne bredere bevidsthed er med til at placere begge verdener i en kontekst. Foruden objektiv viden dækker interkulturel bevidsthed også en bevidsthed om, hvordan hvert samfund tager sig ud fra den andens perspektiv, ofte i form af nationale stereotyper.*  
(Referencerammen, p. 149).

Og især i de konkrete beskrivelser af interkulturelle færdigheder:

*De omfatter:*

- *færdighed i at bringe oprindelseskulturen og den fremmede kultur i forbindelse med hinanden;*
- *kulturel sensitivitet og færdighed i at identificere og bruge en mangfoldighed af strategier til at opnå kontakt med mennesker, der kommer fra andre kulturer;*
- *færdighed i at udfylde rollen som kulturel formidler mellem ens egen kultur og den fremmede kultur og færdighed i effektivt at håndtere interkulturelle misforståelser og konfliktsituationer;*
- *færdighed i at overvinde stereotyper.*

(Referencerammen, p. 150)

Referencerammen har været en af inspirationskilderne til rapporten om Fremtidens sprogfag og til arbejdet med sprogfagenes læreplaner. For at komme forståelsen af sprogfagene i det danske gymnasium nærmere så lad os tage et blik på fem udvalgte sprogfags læreplaner med henblik på en sammenligning og på at få svar på følgende tre spørgsmål, som synes at være påtrængende for sprogfagenes rolle i samspil herunder for deres status som kulturfag:

- hvordan defineres eller beskrives kultur?
- hvilken rolle gives kulturundervisningen?
- hvilke didaktiske principper foreslås i arbejdet med kultur?

I læreplanen for Engelsk A hedder det under 1.2 Formål:

*Det er formålet med undervisningen, at eleverne gennem arbejdet med engelsk opnår evne til at forstå og anvende det engelske sprog, således at de kan orientere sig og agere i en globaliseret verden. Det er formålet, at eleverne opnår viden om britiske, amerikanske og andre engelsksprogede landes samfundsforhold og kulturer, og at deres forståelse af egen kulturbaggrund derved udvikles. Faget skaber grundlag for, at eleverne kan kommunikere på tværs af kulturelle grænser. Undervisningen i fagets forskellige discipliner bidrager til at udvikle elevernes sproglige, kulturelle og æstetiske viden og bevidsthed og dermed deres generelle studiekompetence.*

(mine understregninger)

I læreplanen for engelsk ses naturligt nok en bevidsthed om, at engelsk anvendes som lingua franca. Dernæst lægges vægt på viden om de nationale kultur- og samfundsforhold, herunder på det komparative element, der skal være med til at udvikle elevernes forståelse af egen kulturbaggrund, som i konteksten må fortolkes som en national kulturbaggrund. Det er usikkert for denne læser, hvad der forstås ved kommunikation 'på tværs af

kulturelle grænser': Menes der nationale grænser eller opfattes kultur bredere? Formålsbeskrivelsen forholder sig mest til viden om kultur, men omtaler til sidst 'bevidsthed om', som nok må fortolkes som en del af den deklarative viden. Under faglige mål nævnes det, at eleverne skal kunne: 'perspektivere den enkelte tekst i forhold til samfundsmæssige, kulturelle, historiske og litteraturhistoriske sammenhænge', men interkulturel kommunikation eller kompetence nævnes ikke i læreplanen for engelsk.

I læreplanen for fransk A hedder det under Formål:

*Gennem arbejdet med fransk sprog udvikler eleverne deres evne til at kommunikere på fransk. Studiet af fransksproget kultur og litteratur giver viden og indsigt, som bibringer eleverne såvel forståelse af fransksprogede samfund og kulturer som øget omverdensforståelse og interkulturel bevidsthed. Faget udvikler elevernes forståelse af fransk kulturs placering i de europæiske hovedstrømninger samt elevernes sans for den æstetiske dimension i fagets udtryksformer. Endelig sætter franskfaget eleverne i stand til gennem kulturmødet at reflektere over egen kultur i sammenligning med fransksprogede kulturer.*  
(mine understregninger)

I læreplanen for fransk tages der udgangspunkt i fransksprogede samfund og kulturer. Det er svært på pluralisformen at se, om der tænkes på flere nationale kulturer, eller om der arbejdes ud fra et mere komplekst kulturbegreb. I fortsættelsen må kultur fortolkes som kulturarv (altså konkrete kulturelle manifestationer), hvorefter læreplanen igen går over til at vægte, hvad man kunne benævne en sociokulturel vinkel dog ligesom i læreplanen for engelsk med et komparativt element.

Det interkulturelle nævnes som en del af kernestoffet, som inkluderer:

- *historiske, kulturelle og interkulturelle forhold, der har relevans for de studerede emner.*



Det er svært her at vide, hvad der menes med 'interkulturelle forhold'. Menes der kulturelle forhold, der er fælles for flere nationaliteter, eller måske det modsatte: kulturelle forskelle, der fremkommer ved komparative analyser af nationale kulturer?

I læreplanen for italiensk A lægges der allerede i formålsbeskrivelsen megen vægt på 'italiensk kultur':

*Gennem arbejdet med italiensk sprog udvikler eleverne deres evne til at kommunikere på italiensk. Studiet af italiensk kultur og litteratur giver viden og indsigt, som bibringer eleverne såvel forståelse af italiensk samfund og kultur som øget omverdensforståelse og interkulturel bevidsthed. Italiensk giver kendskab til en kultur, der spiller en væsentlig rolle i Europas kulturelle udvikling og skærper elevernes æstetiske opmærksomhed. Endelig sætter italienskfaget eleverne i stand til gennem kulturmødet at reflektere over egen kultur i sammenligning med den italienske kultur.*  
(mine understregninger)

Som det bemærkes, tales der ligesom i læreplanen for engelsk om 'bevidsthed', denne gang dog ikke om kulturel men om interkulturel bevidsthed. Ligesom i læreplanen for fransk er det svært at vide præcist, hvordan 'interkulturel' skal fortolkes, men fortsættelsen tyder på dels at der med kultur forstås kulturarv: 'en kultur, der spiller en væsentlig rolle i Europas kulturelle udvikling', dels at det beskrivende kulturbegreb er underliggende: 'reflektere over egen kultur i sammenligning med den italienske kultur.'

I læreplanen for russisk A hedder det under 1.2 Formål:

*Russisk A skal give eleverne indsigt i det russiske sprog og den russiske verden.*  
*Gennem sproglig indsigt opnår eleverne kommunikativ kompetence, mundtlig såvel som skriftlig, læsekompetence samt bevidsthed om det russiske sprog og om sprogtilegnelse i almindelighed.*

*Gennem indsigt i den russiske verden udvikles elevernes sans for den æstetiske dimension, og de opnår kendskab til og forståelse for russisk litteratur, kultur, historie og samfundsforhold samt interkulturel kompetence, der rækker ud over den velkendte nordvesteuropæiske verden.  
(mine understregninger)*

I læreplanen for russisk er betegnelsen 'kultur' i starten udeladt og – vel erstattet af 'verden' som et måske bredere begreb. I læreplanen for russisk vægtes den nationale tilgang til kultur (i singularis), som i konteksten må fortolkes som kulturarv. Interkulturel kompetence omtales men i en afvigende betydning, hvis fortolkning må være: Viden om en kultur der ligger uden for den man finder i Nordvesteuropa, altså ikke interkulturel kompetence. Læreplanen for russisk forventer, at eleverne skal kunne

- *anvende strategier for sprogtilegnelse og forståelse af andre kulturer.*

Igen må man fortolke kultur som nationalkultur.

I læreplanen for tysk A hedder det under Formål:

*Gennem arbejdet med tysk sprog opnår eleverne kompetence til at kommunikere på tysk samt indsigt i kulturelle, historiske og samfundsmæssige forhold i tysksprogede lande. Dette giver lyst, evne og mod til at reflektere over og med indlevelse og forståelse at gå i dialog med andre kulturer. Eleverne tilegner sig i tyskfaget sproglig kunnen, viden og bevidsthed samt kendskab til det tyske sprog i funktionelle sammenhænge, og derigennem udvikler eleverne deres kommunikative kompetencer. Gennem arbejdet med tysk udvikler eleverne endvidere deres forståelse af litteratur og andre kunstneriske udtryk som afsæt for oplevelse, refleksion og æstetisk bevidsthed. Derudover oparbejder eleverne en interkulturel kompetence, idet de i arbejdet med tysk inddrager deres viden og bevidsthed om andre kultur- og samfundsforhold.*

*Endelig opbygger eleverne studiekompetence ved, at de bliver i stand til både at kombinere viden fra tyskfaget med viden fra andre fagområder og af tysksprogede tekster at uddrage viden, der relaterer til andre fagområder i uddannelsen.  
(mine understregninger)*

I læreplanen for tysk nævnes først de nationale forhold, hvorefter vi for første gang i de gennemgåede læreplaner ser, at andre 'savoirs' end 'savoir' (deklarativ viden og bevidsthed) nemlig savoir-faire nævnes, som noget der forventes at komme af den omtalte indsigt: 'Dette giver lyst, evne og mod til at reflektere over og med indlevelse og forståelse at gå i dialog med andre kulturer'. I formålsbeskrivelsens sidste linie forventes det, at interkulturel kompetence oparbejdes, når der arbejdes komparativt, og endelig rækkes der, også som noget særligt for denne læreplan, ud til andre fagområder med en understregning af, at tyskfaget er et vidensfag.

Som det ses i læreplanerne opfattes det som fremmedsprogenes formål både at give viden om nationale kulturer, hvor kultur oftest må fortolkes som kulturelle manifestationer (litteratur, billedkunst, musik mv.). Der åbnes dog lejlighedsvis op for en forståelse af kultur som levemåde, eksempelvis i formuleringer som 'forståelse af kulturer' (læreplan for fransk) 'dialog med andre kulturer' (læreplan for tysk). Det forventes, at eleverne ved mødet med andre nationale kulturer udvikler en bevidsthed om forskelle mellem de fremmede kulturer og deres 'egen' – en forståelse der kan bygge på det beskrivende kulturbegreb.

I forhold til læreplanernes beskrivelser af andet kernestof i sprogfagene er beskrivelsen af kulturdimensionen ikke særlig udviklet. Der tales om det interkulturelle, men der ligger en mulig usikkerhed i fortolkningen af, hvad der menes med interkulturel. Man synes at gå ud fra at komparative studier fører til større forståelse – men den kunne i værste fald føre til stereotyper, blandt andet afhængigt af hvilket kulturbegreb læreren arbejder ud fra.

Netop lærerens interkulturelle kompetence omtaler Risager i en artikel, hvor hun arbejder ud fra et komplekst kulturbegreb og understreger vigtigheden af at 'interkulturel' ikke opfattes som 'tokulturel':

*Det er vigtigt at understrege at interkulturel kompetence ikke bare skal opfattes som 'tokulturel'. Alle samfund i dag er kulturelt sammensatte på mange niveauer som resultat af kulturelle udviklinger og spredningsprocesser over det meste af verden.*  
(Risager 2000, p. 14)

Afhængigt af kontekst er vi således medlemmer af mange kulturer på samme tid, og den kompleksitet skal sprogundervisningen være med til at øge forståelsen for og accepten af.<sup>3</sup> Det må være sprogundervisningens fornemmeste opgave at være med til at give ikke blot kulturel information, men reelle kompetencer af kognitiv, kommunikativ og affektiv art, eller udtrykt af en anden sprogforsker:

*Communicative competence could take on an entirely new meaning if the ability to read, write, listen, reflect, and communicate intelligently about a culture's multiple facets were to become the chief goal of FL programs at all levels, from beginners to graduate students.*  
(Swaffar 2006, p. 248-249)

## Konklusion

Det viser sig ikke at være enkelt hverken at definere kultur eller at beskrive en undervisning i kultur, hvor man på én gang skal indføre i kultur, som opfattes som tilhørende et sprogområde, og åbne op for et moderne kultursyn, der ikke definerer kultur nationalt – samtidig med at elevernes interkulturelle kompetence skal opøves og de skal have redskaber til kulturel analyse, der blandt andet kan anvendes i fagligt samspil. Sproglærere er på

grund af deres tværfaglige uddannelse i langt højere grad end så mange andre gearet til fagligt samspil. Det, der i øjeblikket synes at være udfordringen, er at forhindre, at sprogfagene ikke opfattes som 'hjælpefag' der kan levere ordforråd, og at kulturdimensionen ikke reduceres til litteraturundervisning krydret med kulturelle facts. Artiklens påstand er, at hvis sprogfagene fortsat skal have en berettigelse i uddannelsessystemet, skal de i langt højere grad vægte videndimensionen og bygge på et moderne kultursyn, og så kan eksempelvis litteratur naturligvis fint være input til opbyggelsen af den interkulturelle kompetence.

Læreplanerne giver forskellige bud på formålet med undervisningen, men giver i det store hele ikke sproglærerne input til en moderne kulturundervisning, og omtaler kun meget sporadisk de didaktiske principper for en sådan undervisning. Det forhindrer naturligvis ikke, at der i praksis foregår undervisning, der er med til at opbygge viden, kritisk refleksion og kompetence, som kan anvendes i kulturmødet.

Med en endnu større bevidsthed om aktiv opbyggelse af de interkulturelle kompetencer, som vi både nationalt og internationalt har hårdt brug for, kan sprogundervisningen være med til at åbne elevernes øjne og føre til en forståelse af og en viden om kulturelle manifestationer og ytringer over tid og dermed åbne et vindue mod en større verden, hvor det nationale viger for en transnational kompleksitet.

## Noter

1. Sammenlign eksempelvis de ganske forskellige opfattelser af 'kultur' i fag som naturgeografi, religion, samfunds-fag, billedkunst, de forskellige fremmedsprog og tilvalget kulturforståelse.
2. Ud over deklarativ viden (savoir) opererer Referencerammen med færdigheder og kunnen (savoir-faire), 'eksistentiel' kompetence (savoir-être) og færdighed i at lære (savoir-apprendre).
3. I USA og Canada vil danskere blive opfattet som europæere. Vi bliver ofte opfattet som skandinaver i Sydeuropa, mens vi er danskere, når vi er på ferie i Sverige. Og selv kan vi af og til opleve

os som meget forskellige fra andre danskere og måske tættere på eksempelvis franskmændene, når vi i Frankrig møder landsmænd.

## Litteratur

- Dolin, Hjemsted, Jensen, Kaspersen & Kristensen (2006): *Evaluering af grundforløbet på stx*. Tilgængelig på: [http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF06/Politiske%20oplæg%20og%20aftaler/060601\\_grundforloeb\\_stx.ashx](http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF06/Politiske%20oplæg%20og%20aftaler/060601_grundforloeb_stx.ashx)
- EVA (2006): *Almen studieforberedelse og studieområdet – Grundforløbet 2005*. Tilgængelig (december 2008) på: <http://www.eva.dk/projekter/2005/almen-studieforberedelse-og-studieomraadet/projektprodukter/almen-studieforberedelse-og-studieomraadet-grundforloebet-2005/view>
- EVA (2008): *Almen studieforberedelse og studieområdet – Første del af studieretningsforløbet*. Tilgængelig (december 2008) på: <http://www.eva.dk/projekter/2005/almen-studieforberedelse-og-studieomraadet/projektprodukter/almen-studieforberedelse-og-studieomraadet-foerste-del-af-studieretningsforloebet/view>
- Fremtidens Sprogfag – vinduer mod en større verden*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 5, 2003
- Gullestrup, H. (1992): *Kultur, kulturanalyse og kulturetik – hvad adskiller og hvad forener os?* Kbh.
- Gullestrup, H. (2002): *Interkulturel kompetence*. In: Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab, UVM. Tilgængelig på: <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/>
- Hastrup, K. (2004): *Kultur. Det fleksible fællesskab*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, A. (2006): *Sprogfag*. In: Damberg et al.: *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jensen, I. (2002): *Kulturel kompetence*. In: Nøglekompetencer – forskerbidrag til Det Nationale Kompetenceregnskab, UVM. Tilgængelig på: <http://pub.uvm.dk/2002/nkr/dokumentationsrapport/>
- Kramsch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press
- Kramsch, C. (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence, *The Modern Language Journal*, 90, 2.

- 
- Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration (udg.)(2008): *Den Fælles Europæiske Referenceramme for Sprog: Læring, undervisning og evaluering*. Tilgængelig på: <http://www.nyidanmark.dk/>
- Risager, K. (2000): Lærerens interkulturelle kompetence. *Sprogforum* 18, 6.
- Shulz, R. A. (2006): Reevaluating Communicative Competence as a Major Goal in Postsecondary Language Requirement Courses. *The Modern Language Journal*, 90, 2.
- Swaffar, J. (2006): Terminology and Its Discontents: Some Caveats About Communicative Competence. *The Modern Language Journal*, 90, 2.





**Diskutant**

# Den sproglige udfordring – kernen i fagsammenspil

**Bodil Junker Pedersen, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Munkensdam Gymnasium**

Formålet med dette indlæg er at give et bud på, hvordan sprogfagene kan bidrage til elevernes almindannelse og kompetenceudvikling i samspil med andre fag.

Jeg vil indlede med kort at gøre rede for almindannelsesbegrebet i stx-ordningen 2005 og undersøge, hvad dette betyder for undervisning i sprogfagene. I forlængelse af dette vil jeg give et bud på, hvad sprogfagene har at bidrage med i samspillet med andre fag.

## **Almindannelse i almen sprogforståelse**

Kun i én læreplan står det direkte, at faget skal have en almindannende funktion, nemlig i læreplanen for almen sprogforståelse. Er der noget ved faget almen sprogforståelse, som gør, at det i særlig grad kan have en almindannende funktion?

Ser man på almen sprogforståelses indholdsmæssige del, skal eleverne først og fremmest kende sprogets komponenter, led og ordklasser, og deres funktion i en sætning. Meget materiale der er blevet lavet i forbindelse med undervisning i almen sprogforståelse, lægger op til leg med sproget ved for eksempel at lave øvelser, hvor man i en tekst udelader en bestemt ordklasse. Det kunne være alle adjektiver, eller alle substantiver osv. Dette skulle øge elevernes sprogbevidsthed og give dem en solid forudsætning

for at arbejde med almen sprogforståelses nøglebegreber som argumentationsteori, stilleje, genrebevidsthed, og bevidsthed om afsender og modtagerforhold.

Desuden er latin en del af almen sprogforståelse. Dette er velbegrundet, da latin rent sprogligt kan åbne elevernes øjne for kulturelle sammenhænge. Latin giver dem en viden om den kultur, hvori ord, de bruger hele tiden, er opstået: demokrati, telefon, viagra og bus, bare for at nævne nogle få. Det skulle være tydeligt for enhver, at ord betyder noget forskelligt alt efter hvilken sammenhæng, de er brugt i. Det er også indlysende, at vores sprog og tankegang er dybt præget af den klassiske tænkning og de klassiske sprog.

Med andre ord: Almen sprogforståelses mål bliver at give eleverne metoder, som de kan bruge til at forstå en tekst med alle dens bibetydninger og skjulte dagsordener.

Ser man på alle de forskellige definitioner af almindelse, som er i gymnasieverden, er der ét ord, der går igen, nemlig ordet *refleksion*.

Harry Haue udtrykker det sådan:

*Almen dannelse udvikles i en gymnasial undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har adgang til og brug for med henblik på elevernes modning og refleksion over deres eget forhold til medmennesker og omverden.*

(Haue 2003:3)

Faktisk vil nogle gå så vidt, som til at sige, at det er evnen til refleksion, som i vor tid er kernen i almindelse. Det gælder også Lars Qvortrup, der er dekan på Danmarks Pædagogiske Universitetskole, Aarhus Universitet. Han placerer sig i samme tradition som Haue, når han siger:

*Dannelse er den optik, der reflekterer forholdet mellem mig/os og de andre. Dannelse er refleksionskapacitet. Dannelse er evne til*

*forskelsrefleksion. Dannelse er evnen til refleksion over forholdet mellem dem og os, det fremmede og det kendte, nytænkning og tradition.*

(Qvortrup 2002:9)<sup>1</sup>

I *Fremtidens Sprogfag* finder man den samme understregning, idet dannelse her snævert knyttes til den demokratiske dannelse, således at der lægges vægt på, at man udvikler personlig myndighed og evnen til at stille kritiske spørgsmål eller til at sige fra.<sup>2</sup> Det understreges, at denne stillingtagen bør ske samtidig med, at man anerkender, at andre kan have andre perspektiver og argumenter i forhold til en bestemt sag.

Almen sprogforståelse kan derfor siges at være særligt almen-dannende, da dette fag giver eleverne de faglige redskaber til at blive reflekterende mennesker, som kan gennemskue andres argumenter og selv formulere nogle nye.

## **Eksamen i sprogfagene**

Ét er, hvad læreplanen i almen sprogforståelse ønsker at opøve eleverne i, et andet er, om det, de lærer i almen sprogforståelse, bliver brugt og bygget videre på gennem hele gymnasieforløbet.

Der er måske en tendens til, at man som lærer lægger mest vægt på det, eleverne skal eksamineres i. Det er derfor relevant at se på sprogfagene eksamensordninger for at undersøge, om der deri ligger en motivation for lærere og elever til at bygge videre på det grundlag, der er blevet etableret i f.eks.

Angående den skriftlige eksamen har især engelsk taget idéerne fra almen sprogforståelse til sig, da delprøve 1 (1 time uden hjælpemidler) netop stiller krav om elevernes evne til at gennemskue sprog, idet et spørgsmål kan lyde »gør rede for de stilistiske virkemidler XX bruger.«

Ser man på den mundtlige eksamen i alle sprogfagene, skal eleverne op i ukendt tekst. Herved understreger man, at det er

tekstlæsningsmetoder og ikke en bestemt viden om en bestemt tekst, der er i centrum. Dette underbygger det håb, at det kim, der blev lagt til sproglig iagttagelse i almen sprogforståelse, bliver fulgt op i fagene.

## Sprogfagernes rolle i samspil med andre fag

I forbindelse med forløb i almen studieforberedelse (AT) i stx. hører man ofte sproglærere udtrykke bekymring for, at sprogfagene blot bliver redskabsfag i samarbejdet med andre fag. Desuden siger især 2. fremmedsproglærere undertiden, at eleverne rent sprogligt ikke får nok ud af forløb i AT, og at de ikke kan sprog nok til at få et tilstrækkeligt højt fagligt niveau i AT-forløb.

Jeg vil påstå, at sprogfagene har noget at bidrage med til AT, som ingen andre fag kan give. Selv om eleverne måske ikke kan læse en vanskelig tekst på spansk eller fransk, vil de kunne dykke ned i nogle sproglige detaljer, som kan være meget væsentlige for forståelsen af en problemstilling. Sprog er altså andet og meget mere end færdighedstræning.

Dette er emnet for Hanne Leth Andersens artikel »Dannelse og sprog« i hæftet *Uddannelse*. For det første skriver hun:

*Sprogfærdigheder på fremmedsprog er ikke mindst for dem, som ikke kommer til at studere sprog siden hen. Sprog er et redskab for livet (...). Det er uhensigtsmæssigt ikke at kunne afkode sin forhandlingspartners udsagn, ikke at kunne følge samtalekode, høflighedsregler, ikke at have anelse om, hvad der foregår i kulisserne.*

(Andersen 2003:4)

Det er tydeligt i citatet, at det vigtige ved sprogundervisning ikke er færdighedsaspektet, men afkodningsdelen. Ud fra det perspektiv er undervisningen ikke lagt an på kun at opbygge færdigheder på bestemte sprog, men i mindst lige så høj grad på at forstå undertoner.

For det andet skriver hun:

*Sprog åbner den enkelte kognitivt og dannelsesmæssigt. Sprog danner den enkelte, kognitivt, kulturelt og socialt – og ruster den enkelte og samfundet til mødet med resten af verden.*  
(Andersen 2003:4)

Sprogundervisning knyttes her til tre nøglebegreber: individets udvikling kognitivt, kulturelt og socialt. Påstanden er altså, at man gennem undervisning i sprog sætter eleven i stand til gennem selvstændig tænkning (kognition) at gennemskue samfundets værdier (kulturelt) og andre personers udtalelser (socialt).

*Fremtidens Sprogfag* støtter Hanne Leth Andersens synspunkt, idet man i hæftet synes at hævde, at sprogfag snarere er dannelsesfag end færdighedsfag.<sup>3</sup>

*Fremmedsprogene kan hverken læres eller udnyttes til gavn uden en bagvedliggende dannelsesforestilling (...). Selv en meget enkel kommunikation ... indeholder en mangfoldighed af lag (...). Og skjulte dagsordener...*  
(Fremtidens Sprogfag 2003:71)

Når sprogfagene indgår i AT-forløb, kan de bidrage med noget, ingen andre kan: sans for sproglige detaljer som forudsætningen for at forstå noget som helst i andre fag.

## Konklusion

Arbejdet med sprog med henblik på at øge elevernes evne til refleksion er, hvad sprogfagene kan bidrage med i samspil med andre fag. Eleverne får et solidt grundlag i almen sprogforståelse, og læreplanerne og eksamensformerne i sprogfagene lægger op til, at man bygger videre på det grundlag, der blev lagt i almen sprogforståelse. I almen studieforbereelse og andre faglige

samspil er dette aspekt uundværligt, og konklusionen må være, at sprogfagene slet ikke kan undværes i samspillet med andre fag, da forståelse af sproget med alle dets bibetydninger er forudsætningen for alt videnskabeligt arbejde.

## Noter

1. Foredrag på konferencen »Faglighed og læring i forandring« Kbh. Amt den 16/11, 02, side 9. Qvortrup skelner her ikke mellem dannelse og almindannelse, hvilket jeg ikke anser for væsentligt i denne sammenhæng.
2. Fremtidens Sprogfag, 2003, 68.
3. Fremtidens Sprogfag, 2003, 71.

## Litteratur

- Andersen, Hanne Leth (2003): Dannelse og sprog, UVM, *Uddannelse* 06/2003.
- Qvortrup, Lars (2002): Kontingens, viden, læring og dannelse. Foredrag på konferencen »Faglighed og læring i forandring«, Københavns Amt.
- Tornberg, Ulrika (1997/2003): *Sprogdidaktik*. Didaktikserien.  
*Fremtidens Sprogfag – vinduer mod en større verden*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 3 – 2003, UVM 2003.

## Workshop 8

# Skriftlighed i fagligt samspil – om de store skriftlige opgaver i stx

**Lisbeth Birde Wiese, gymnasielektor, ph.d., Roskilde Katedralskole**

Titlen *Skriftlighed i fagligt samspil* peger på de tre store opgaver i studieretningsgymnasiet: dansk/historieopgaven i 1. eller 2.g, studieretningsopgaven i 2.g (SRO) og studieretningsprojektet i 3.g (SRP). Skriftlighed henviser til både skriveproces og -produkt, og fagligt samspil understreger, at opgavetyper er fagligt funderet med flere fag i spil i samme opgave. En relevant undertitel kunne være, hvordan (akademisk) skrivning understøtter elevens studiekompetence, herunder tilegnelse af fag og faglig fordybelse. Til studiekompetence hører også, at eleven kan bruge forskellige typer skrivning som et læringsredskab i løbet af skriveprocessen.

Der foreligger endnu ikke nogen forskning om, hvordan det er gået med de nye samspilsopgaver, hvor eleven skal koble viden fra typisk to fag til en sammenhængende opgave. Foreløbig er vores viden baseret på erfaring. Der er planlagt forskellige evalueringer her i foråret, primært af hvordan SRP-opgaven har været tilrettelagt på skolerne, samt af elevers og læreres erfaringer. Imidlertid vil det være interessant med en forskningsbaseret undersøgelse af, hvilken betydning de flerfaglige opgaver har i den enkelte studieretning, herunder hvordan SRP og SRO virker ind på den daglige undervisning i den enkelte studieretning. Endvidere kan en kvalitativ analyse af udvalgte opgaver afdække, hvordan indhold og form spiller sammen, når flere fag er i spil, og eleven skal koble viden fra forskellige fag, hvor nogle fag ligger meget

langt fra hinanden mht. tekstnormer og genrekonventioner. Endelig kan det være interessant at afdække, hvordan lærerne og eleverne udnytter det læringspotentiale, der knytter sig til arbejdet med opgaverne, samt hvilke typer (nye?) kompetencer eleverne kan erhverve sig.

I min ph.d.-afhandling *Skrivning og studium – en undersøgelse af opgaveskrivning i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital* (2004) undersøger jeg samme opgavetype i det tidligere valggymnasium, dog med den vigtige forskel, at de kun blev skrevet i ét fag. Alligevel er der mange brugbare resultater i min undersøgelse, som kan kaste lys over forskellige aspekter i den aktuelle praksis. Desuden har jeg i min funktion som pædagogisk leder ved Roskilde Katedralskole haft det overordnede ansvar for tilrettelæggelsen i forbindelse med de nye samspilsopgaver, så i den dobbelte rolle vil jeg pege på nogle problemfelter, samt rejse nogle spørgsmål til diskussion.

Resultaterne i min afhandling baserer sig både på en omfattende kvantitativ undersøgelse af elevernes arbejds- og skriveproces i forbindelse med de daværende tre opgaver på langs af deres gymnasieuddannelse og en kvalitativ undersøgelse af udvalgte elevs opgaver, herunder interview om deres opgaveskrivning. Undersøgelsens forskningsspørgsmål lyder: *Hvordan er opgaveskrivning studieforberedende?* For at kunne besvare spørgsmålet måtte jeg bl.a. definere, hvad jeg mener med studiekompetence i forbindelse med opgaveskrivning:

*Studiekompetence er*

- *at kunne bruge en relevant læringsstrategi i forbindelse med hele skriveprocessen*
- *at kunne skrive i den rigtige genre*
- *at forholde sig refleksiøvt til andres tekster*
- *at frembringe tekster med henblik på modtageren (at indgå i en faglig dialog)*

*Studiekompetence er en relationskompetence mellem individrelaterede kompetencer og opgaverelaterede kvalifikationskrav.*



Definitionen relaterer sig til undersøgelsens teoretiske grundlag, hvor skrivning i en skolegenre<sup>1</sup> opfattes som afhængig af og derfor undersøges i en konkret, situeret sammenhæng. Jeg var derfor ude på tre skoler, hvor jeg fulgte otte klasser fra dansk-opgaven i 1.g til den større skriftlige opgave i 3.g.

Den kvantitative undersøgelse viser nogle markante resultater m.h.t. elevernes arbejds- og skriveproces, bl.a. om de kan overføre *know how* fra én opgave til den næste om hensigtsmæssig tilrettelæggelse af alle de processer, der er knyttet til genren den selvstændige opgave.<sup>2</sup> Når jeg undersøger drengenes og pigernes måde at arbejde på, bruger pigerne i højere grad den viden, de har fået om opgaveskrivningens mange processer, når de skriver den næste opgave. Tillige får de procentuelt markant højere karakterer end drengene. Imidlertid viser der sig nogle interessante forskelle, når jeg i stedet for køn undersøger elevernes kulturelle kapital. Så klarer både piger og drenge, der kommer fra gruppen 'mest kulturel kapital', sig markant bedre end andre elever. Den elevgruppe, der klarer sig ringest, er drenge med 'mindst kulturel' kapital, hvorimod pigerne med 'mindst kulturel kapital' klarer sig rigtig godt. En stor del af dem får en høj karakter.<sup>3</sup> Interessant er det, at den kulturelle kapital spiller en mindre markant rolle i 3.g-opgaven i de klasser, hvor der i enten 1. eller 2.g har fundet en fokuseret undervisning og vejledning sted i forbindelse med opgaven. Jeg konkluderer derfor, at en pædagogisk tilrettelagt proces hjælper ikke mindst elever fra 'bogfjerne' hjem til forstå, hvilke krav de skal opfylde, og hvordan de kan opfylde dem. Endnu et vigtigt resultat i undersøgelsen er, at der på de tre undersøgelsesskoler ikke var en 'tydelig' progression mellem opgaverne. De lå som isolerede øer i uddannelsesforløbet og var derfor i høj grad afhængig af den enkelte lærers måde at gribe opgaven an på. I ingen af de otte undersøgelsesklasser var der et samarbejde på langs mellem de lærere, der stod for opgaverne. Man byggede ikke tydeligt ovenpå de ting, som eleven tidligere havde lært; det var elevens egen opgave at overføre viden om arbejds- og skriveprocessen fra den ene opgave til den næste.<sup>4</sup>

At skrive er ikke en evne man er født med, men er – ligesom sprogtilægnelsen hos det lille barn – afhængig af omgivelserne.<sup>5</sup> Vi ved en hel del om, hvordan man lærer at skrive, og hvordan undervisning i skrivning kan gribes hensigtsmæssigt an. Man lærer – ikke overraskende – at skrive ved at skrive, dvs. at opbygningen af en skrivekompetence ikke primært er baseret på en modningsproces hos de unge, men på at der stilles tydelige krav og undervises i, hvordan man opfylder dem. En afgørende hjælp i elevens skriveudvikling er en hensigtsmæssig feed-back, især hvis det er muligt at få den *i* skriveprocessen, sådan at han/hun stadigvæk kan forbedre sit produkt. Man lærer desuden at skrive ved at lære hvilke genrekrav, der skal opfyldes, og at der altid skrives ind i en retorisk situation, dvs. med en modtager i den anden ende. Skrivning er så at sige situeret, dvs. afhængig af tid, sted, formål mm.

### **Progressionsplan for de store skriftlige opgaver**

Når lærerne i studieretningsgymnasiet har fået et fælles ansvar for elevernes skriveudvikling, er det derfor en rigtig udvikling. Det er ikke længere nok blot at koordinere elevernes skriftlige arbejde, men der skal være en progression i kravene til det skriftlige arbejde. En klasses lærere har en fælles forpligtelse til at undervise eleverne i hvilke genrekonventioner mm. der er i *deres* fag, og hvordan man i et fyldestgørende fagsprog kan opfylde dem.<sup>6</sup> Imidlertid skal eleverne også hjælpes med at kombinere kravene i den selvstændige flerfaglige opgave, både på langs, fra én opgave til den næste i rækken, og på tværs, dvs. de kompetencer der skal læres i forbindelse med den enkelte opgave. Det er nødvendigt, at man på den enkelte skole tydeliggør disse krav. Det er ikke – som tidligere – et arbejde, der primært kan finde sted i det enkelte fag, men må løftes til et overfagligt niveau. Lad os tage den første opgave i rækken som et eksempel, opgaven i dansk og / eller historie.<sup>7</sup> På Roskilde Katedralskole nedsatte vi, første gang opgaven skulle skrives, en arbejdsgruppe, der skulle udarbejde retningslinjer, der

er gældende i begge fag. Det viste sig at være en meget vanskelig opgave, for hver faggruppe fremhævede deres normer og traditioner fra den tidligere danskopgave (i 1.g) og historieopgave (i 2.g). Det er derfor på skoleniveau afgørende at få perspektivet vendt om: *hvad skal eleverne lære i forbindelse med opgaven?* Dvs. hvad er fællesmængden? Efter mange diskussioner kunne vi præsentere nogle fælles papirer til eleverne, bl.a. om kravene i de to fag, om opgavens formål, om hvordan skriveprocessen kan gribes an, om opgavens delelementer og om evalueringskriterier. Dvs. at hvor det tidligere var den enkelte faglærers ansvar at informere eleverne, er der nu et fælles udgangspunkt, som faglæreren selvfølgelig kan uddybe med supplerende materiale. Gevinsten er ikke alene, at dansk- og historielærere, samt deres elever, har en fælles overordnet forståelse af målene med opgaven, men at disse også er blevet synliggjort for resten af lærerkollegiet. Vi har også udarbejdet fælles instruktioner til de øvrige to opgaver, sådan at alle lærere og elever kender rammerne. Det har resulteret i en progressionsplan for de store skriftlige opgaver. Den indeholder hvilke fag, der kan komme i spil i den enkelte opgave, hvilke faglige og almene kompetencer, som opgaven træner, og hvordan den bedømmes. Progressionsplanen er ikke alene en hjælp til lærerne i forhold til at tilrettelægge den enkelte opgave som et led i elevernes skriveudvikling, men er også grundlag for at alle kan have fokus på hvilke elementer i arbejds- og skriveprocessen, der i særlig grad skal trænes, samt hvilke elementer man skal huske at repetere. Undervisningen og vejledningen understøtter således eleven tilegnelse af studiekompetence i opgaveskrivning, idet progressionsplanen understøtter at opgaveskrivning læres i en konkret sammenhæng, og at det ikke kun er elevens ansvar at overføre *know how*.

## Genren den selvstændige opgave

Genren den selvstændige opgave har en række fællestræk på tværs af faggrænser, men også afgørende forskelle, som kan

relateres til forskelle i genre- og tekstnormer i forhold til de tre hovedområder. Først fællestrækkene: Et overordnet fællestræk er den forholdsvis lange forberedelsesproces, der inkorporer mange delprocesser, som eleverne skal lære at beherske.

De skal lære:

- *at afgrænse et emne*
- *at søge efter relevant materiale*
- *at bruge tænkeskrivning som tænkningens teknologi, dvs. som et led i at finde, uddybe og fordybe sig i en faglig problemstilling*
- *at skrivning er en rekursiv proces, hvor idégenerering og revision er en cirkulær proces, der løbende finder sted, mens opgaven skrives*
- *at lave/arbejde med en problem- og opgaveformulering*
- *at overskue enkeltdele i arbejdsprocessen og at kunne disponere sin tid*
- *at forberede sig til og at bruge lærerne på en relevant måde i vejledningsprocessen.*

Går man til selve opgaven, gælder der også en række fælles tekstnormer, der viser, at den tilhører en akademisk genre. Læseren forventer en indholdsfortegnelse, et noteapparat og en litteraturliste. Den overordnede struktur er ens med indledning, hoveddel og konklusion. Endnu et fælles genretæk er, at opgaven indeholder forskellige teksttyper, både deskriptive, narrative og argumenterende, og at sproget er argumenterende i en eller anden udformning. En nærmere analyse viser imidlertid nogle afgørende forskelle, der kan tilskrives tekstnormer og fagtraditioner inden for henholdsvis naturvidenskab, humaniora og samfundsvidenskab.<sup>8</sup>

Inden for naturvidenskab er der en fast genrekonvention mht. strukturen i den faglige artikel/ den selvstændige opgave. Kompositionen udgør en fast skabelon, der er bygget op over den såkaldte IMRaD-model: Introduction, Method, Results and Discussion. De enkelte dele følger logisk efter hinanden, uden

at skriveren behøver at motivere hvorfor. Det modsatte gør sig gældende inden for humaniora, hvor man overordnet kan opstille en helt anden struktur, den såkaldte PL-struktur (*p*roblem, *l*øsning og *e*valuering). I PL-strukturen spiller skriveren en langt mere aktiv rolle i, hvordan opgaven er struktureret. Genren tilbyder ikke på samme måde en skabelon, der angiver en rækkefølge. Kompositionen – fx analyseelementer og rækkefølge – er tværtimod en del af opgavens argumentationsstruktur. Struktureringen af opgaver inden for samfundsvidenskab har træk fra begge de ovenstående modeller med teori, metode og begrebsafklaring som faste elementer, hvorfor opgaven meget let kan indordne sig under IMRaD-modellen. Men skriverens disponering af de enkelte delafsnit er også en vigtig del af måden, opgaven besvares på, og af argumentationsstrukturen. Måske er det derfor, at der traditionelt set har været arbejdet med problemformulering i særlig grad i netop samfundsfag, idet genrerne i faget har brug for en problemformulering med en styrende funktion, både indholdsmæssigt og strukturelt.

Også brugen og ikke mindst vurderingen af de forskellige teksttyper: deskriptive, narrative og argumenterende teksttyper spiller en forskellig rolle i de tre hovedområder. De deskriptive og narrative teksttyper spiller en større rolle i naturvidenskab end i humaniora og samfundsvidenskab. Inden for humaniora står den argumenterende fortolkning helt centralt, men der lægges – med rette synes jeg – større vægt på den gode redegørelse af andres synspunkter end tidligere. Denne teksttype står til gengæld centralt inden for samfundsvidenskab, hvor den selvstændige redegørelse af en eller flere teorier vurderes højt.

Som det fremgår af ovenstående, lidt skematiske, gennemgang af struktureringsprincipper og anvendelse af teksttyper, er der forskel på genrekonventioner og tekstnormer i forskellige fag, og man kan med en vis ret rubricere forskellene i forhold til de tre hovedområder. Når eleven derfor skal skrive en opgave i to fag, der tilhører hvert sit hovedområde, kan der meget nemt opstå en vis genreforvirring. Fx findes genren »den faglige ar-

tikel, der på et akademisk grundlag samarbejder viden fra et naturvidenskabeligt og et humanistisk fag«, endda skrevet af den samme person, ikke ude i den virkelige verden, i hvert fald ikke i stort omfang. Der findes ikke et ideal, som rekontekstualiseringen i en skolegenre kan læne sig op ad. To fag fra samme hovedområde støder selvfølgelig ikke ind i dette strukturelle problem. Jeg forestiller mig endvidere, at det er lettere at skrive en opgave i to fag fra hvert sit hovedområde, hvis det ene fag er samfunds-fag. Også i forbindelse med en opgaves brug af relevante teksttyper kræver den nye samspilsopgave, at lærerne lærer hinandens fag bedre at kende, både for at kunne give en ordentlig vejledning, for at kunne lave en præcis og fyldestgørende opgaveformulering og for at kunne vurdere opgavens taksonomiske niveau.

En vigtig forudsætning for en vellykket opgave er en god problemformulering eller en god opgaveformulering. I vejledningen til SRP står der flere relevante anvisninger, bl.a. at en opgaveformulering skal være konkret og afgrænset. En opgaveformulering er typisk opdelt i flere underspørgsmål, ofte med angivelse af et taksonomisk niveau med tredelingen redegørelse, analyse og vurdering. Men i tredelingen er der en fare for, at der bliver peget på faglige områder, der ikke forudsætter hinanden, dvs. som ikke peger på det samme underliggende hovedspørgsmål. Hvis opgaveformuleringen yderligere har en stor detaljeringsgrad, forstærker det faren for, at de forskellige delspørgsmål peger ud af opgavens overordnede fokus. Jeg har i forbindelse med min afhandling analyseret en del opgaveformuleringer, som eleven havde vanskeligheder med at kunne besvare i en *sammenhængende* opgave. Det samme gør sig i øvrigt gældende, når eleverne laver en problemformulering<sup>9</sup>, hvor de antager, at når de blot har angivet et taksonomisk niveau om samme emne, så er det tilstrækkeligt.<sup>10</sup> Når flere lærere skal lave opgaveformuleringen sammen, er det yderligere en grund til at sørge for, at fagenes bidrag peger på det samme underliggende hovedspørgsmål, og at opgaveformuleringen lægger op til en sammenhængende vurdering/diskussion.

## Studiekompetence som en relationskompetence

Hvis vi vender tilbage til min definition af studiekompetence i forbindelse med opgaveskrivning lød anden halvdel, at »*studiekompetence er en relationskompetence mellem individrelaterede kompetencer og opgaverelaterede kvalifikationskrav*«. Definitionen indkredser en kompleks sammenhæng mellem elevens faglige viden og *know how* og de krav, som opgaveskrivningen stiller. Jo tydeligere disse krav er, det være sig opgaveformulering, genrekrav, relevant tekstarbejde med dertilhørende teksttyper, viden om arbejds- og skriveproces osv., jo større mulighed er der for, at eleven kan udvikle sin skriftlige kompetence og studiekompetence i forbindelse med de store opgaver. Hvis dette skal lykkes i studieretningsgymnasiet, forestår der et udredningsarbejde, som kræver at en række gymnasielærere med forskellig faglig baggrund deltager i et udviklingsarbejde, knyttet til praksis og helst i samarbejde med forskning inden for området, idet et samarbejde kan sikre en større refleksion og dermed mulighed for forankring. Her og nu vil jeg vove det ene øje og sige, at selv om der er problemer forbundet med de flerfaglige opgaver, vil jeg anbefale, at man i UVM og andre steder venter med at tage stilling til deres fremtid. Det er nødvendigt at have is i maven, sådan at der bliver tid til at evaluere, hvad der fungerer, og hvad der ikke fungerer. Fx er den skelnen, der ligger i SRP mellem hovedfag og supplerende fag, måske et skridt i den rigtige retning, bl.a. i forbindelse med at udvikle nogle nye genrekonventioner, knyttet til denne skolegenre. Men én anbefaling vil jeg mere entydigt komme med allerede nu, idet den er forskningsmæssig begrundet: hvis man i gymnasireformen bibeholder 14 dages uddannelsestid i forbindelse med SRP, skal man knytte vejledning til den første uge. Det vil højne den faglige proces, når eleven får vejledning undervejs på det tidspunkt, hvor han/hun er allermest motiveret. Desuden vil det hjælpe eleverne fra de bogfjerne hjem, idet de så vil få mulighed for den samme type coachhjælp som eleverne fra de mere bognære miljøer.



## Noter

1. Skolegenren 'den selvstændige opgave' er en rekontekstualisering af akademisk skrivning (den faglige artikel eller afhandling).
2. Et overordnet begreb for disse processer har jeg kaldt *literacy events*, inspireret af Roz Ivanic (Ivanic1998). I genren den selvstændige opgave omfatter *literacy events* fx vejledning, informationsøgning, læsning og notattagning af faglitteratur, respons- og tænkeskrivning i processen, fx i forbindelse med vejledning, samt flere tekstudkast.
3. Dvs. at de ligger i 'den øverste karaktergruppe'. Afhandlingen undersøger sammenhængen mellem karakterer (inddelt i tre grupper) og udvalgte baggrundsvariable, hvoraf køn og kulturel kapital indgår med særlig vægt i analysen. Den kulturelle kapital er defineret i forhold til forældrenes uddannelsesbaggrund.
4. Konklusion: *Transfer* af arbejdsformer er afhængig af elevvariable som kulturel kapital og i mindre grad af køn på den ene side, samt af lærerens faglige og pædagogiske tilrettelæggelse på den anden side. (Wiese 2004, s. 366).
5. Bygger på undersøgelser af fx Vygotsky (1978) og Halliday (1978)
6. Danskfaget spiller en særlig rolle, idet der her ikke alene undervises i skriftlighed, men også i hvordan forskellige typer skriftlighed kan udnyttes til forskelligartede mål. Refleksion om skriftlighed hører naturligt hjemme i faget. Bl.a. derfor har faget på min egen skole fået tildelt 5 ekstra elevtimer i forbindelse med et skriftlighedsforløb i grundforløbet. Danskfaget er jo som bekendt i gymnasiereformen blevet reduceret både i uddannelsestid og elevtid, hvilket kan give grund til bekymring mht. elevernes skriveudvikling.
7. Eleven vælger at skrive i ét eller i begge fag. Opgaven lå i første omgang i 2.g, men den enkelte skole har nu mulighed for at flytte den ned til 1.g. Tilrettelæggelse og faglige mål er beskrevet i bilag 4 i STX-bekendtgørelsen. Først i reformens 3. år er der kommet en undervisningsvejledning, der er fælles i de to fag. Opgaven blev således i første omgang kun kommenteret i det enkelte fags undervisningsbeskrivelse, hvilket kunne understøtte en opfattelse af to forskellige opgaver, afhængig af fag.
8. Breivega (2001) har i sin afhandling undersøgt videnskabelige argumentationsstrategier i medicinske, historiske og sprogvidenskabelige fagtekster. Hun konkluderer bl.a., at det er rimeligt at se



de humanistiske og naturvidenskabelige artikler som to forskellige genrer (s. 281).

9. I dansk/historieopgaven skal eleven lave en problemformulering, i de to øvrige laver lærerne en opgaveformulering.
10. I workshoppen udspandt der sig en interessant diskussion om forskellen mellem en problemformulering og en opgaveformulering. I stx-bekendtgørelsen er problemformulering knyttet til, at det er eleven, der laver den, mens opgaveformulering udformes af læreren/lærerne. Instituttleder for IFPR, lektor Anne Jensen, udtalte i slutningen af diskussionen, at hun ikke på universitetsniveau ville kunne definere en forskel på de to begreber. Under diskussionen gik det op for mig, at hun *indholdsmæssigt* har ret, selv om der er en strukturel forskel på de to begreber, når vi taler om det gymnasiale niveau. For at sikre, at eleven kan besvare en sammenhængende opgave, vil det derfor være en god idé, at lærerne formulerer en problemformulering, *inden* de laver en opgaveformulering. En problemformulering skal nemlig som udgangspunkt ikke indeholde en angivelse af taksonomiske niveauer, som jo dybest set bare er en angivelse af forskellige typer tekstarbejde, og dermed af teksttyper. En problemformulering skal fokusere på et hovedspørgsmål (eller et hovedfokus – det behøver ikke være formuleret som et spørgsmål), evt. med tilhørende underspørgsmål. Dernæst kan man ud fra en indholdsmæssig vinkel finde ud af, hvilket tekstarbejde eller hvilke teksttyper, man skal lave for fyldestgørende at besvare sit spørgsmål. Vejledningen til almen studieforbereelse har nogle eksempler på forskellige fagtraditioner mht. udformningen af en problemformulering.

## Litteratur

- Breivega, Kjersti Rongen (2001): *Vitskaplege argumentasjonsstrategiar*. Dr.art.-avhandling. Universitet i Bergen.
- Dysthe, Olga m. fl. (2000) *Skrive for å lære. Skrivning i høyere utdanning*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Fairclough, N. (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Halliday, M.A.K. (1978) *Language as Social Semiotic*. London: Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1994) *An introduction to Funktional Grammar*. London og New York, Arnold.

- Ivanic, Roz (1998): *Writing and Identity*. Amsterdam og Philadelphia: John Benjamin.
- Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray Jørgensen (2006): *Den gode opgave*. København: Samfundslitteratur. 3.udgave, 2.oplag.
- Rienecker, Lotte; Jørgensen, Peter Stray Jørgensen (2005): *Vejledning*. København: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet: *STX-bekendtgørelsen af 27. juni 2007*
- Undervisningsministeriet: *Almen studieforberedelse – Stx Undervisningsvejledning September 2007*
- Undervisningsministeriet: *Studieretningsprojektet – Stx Vejledning Oktober 2007*
- Vagle, Wenche m. fl. (1993): *Tekst i kontekst*. Oslo: Cappelen.
- Wiese, Lisbeth Birde (2004): *Skrivning og studium. – en undersøgelse af opgaveskrivning i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Ph.d.afhandling, Syddansk Universitets Trykkeri.
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society*. USA: Harvard University Press.

**Diskutant**

## **Skriftlighed i fagligt samspil**

**– erfaringer fra den større skriftlige opgave i hf,  
Studieretningsprojektet i stx,  
samt AT-eksamensopgaven**

**Ellen Wiuff, gymnasielektor, master i  
gymnasiepædagogik, Viborg Gymnasium og HF**

Min baggrund for at forholde mig til de skriftlige opgaver i fagligt samspil er mine egne erfaringer i skoleåret 2007-08. Her skrev stx-eleverne deres første studieretningsprojekter (SRP) og hf-eleverne skrev for anden gang større skriftlig opgave (SSO) i mindst to fag. Efter seminaret blev afholdt, har jeg også gjort nogle erfaringer med AT-eksamenssynopsis.

I dette skoleår var jeg vejleder på 13 SRP'er og 10 SSO'er, hvor psykologi var det ene fag, og jeg var censor på i alt 24 SRP'er hvor engelsk var det ene fag. Mit indblik i elevernes færdigheder i denne tværfaglige opgaveskrivning er derfor ganske stor. Siden konferencen blev afholdt, har jeg også fået indsigt i 9 AT-eksamenssynopsis, som jeg var vejleder på som engelsklærer, og hvor min medvejleder som konsekvens af kravet om en tofakultær tilgang til det overordnede emne var en lærer i naturgeografi.

Det der springer i øjnene i forbindelse med de skriftlige samspil-opgaver er genrekompleksiteten / -forvirringen. På min skole har vi ikke som på Roskilde Katedralskole haft en fælles plan for den skriftlige progression i forbindelse med opgaveskrivning, men det lyder da som en rigtig god ide, fordi der her kunne tages et første skridt i retning af, at også lærerne forholdt sig til den meget komplekse genre en sådan tvær- eller flerfaglig opgave er. Så vidt jeg kan se, er det nemlig det helt store problem i de skriftlige samspil-opgaver, at eleven er den eneste af de involverede per-

soner, der har viden om begge de to fags indhold og ikke mindst deres metode og skriftlige genrebevidsthed. Det er naturligvis ikke alle elever der kan løfte et krav om så stor kompleksitet, og jeg vil tro, at Lisbeth ville gøre de samme fund i disse opgaver, som hun gjorde i sin afhandling: det er de elever der har den største kulturelle kapital, der slipper bedst fra det. Imidlertid viser Lisbeths undersøgelser jo også, at man især for pigernes vedkommende kan udjævne betydningen af den kulturelle kapital ved at undervise og vejlede mere systematisk og metodisk.

Derfor er det vigtigt at undersøge hvad det egentlig er for en opgave, man sætter eleverne på.

Den er måske mere kompleks end man umiddelbart har forestillet sig: Hvad er det egentlig for en genre der skrives i? Hvem er adressaten? Hvilken studiekompetence, er det helt præcis man ønsker at evaluere?

Det hedder i læreplanen om vurderingen af SRP at »Bedømmelsen af opgavebesvarelsen er en faglig helhedsvurdering i forhold til de faglige mål i de fag, der indgår i studieretningsprojektet.« ligesom der også skal lægges vægt på »problemstillingernes sværhedsgrad og kompleksitet, samt formidlingen af stoffet.«

I mine fag – engelsk og psykologi – forholder det sig sådan, at der i engelsk arbejdes med skriftlig formidling som en faglig kompetence, men i en helt speciel skolekontekstuel genre og naturligvis på engelsk, hvorimod der i psykologi slet ikke er en skriftlig dimension, i hvert fald ikke på C-niveau. Dvs. at den skriftlige formidling på dansk ikke er et fagligt mål i nogle af fagene, hvis eleven fx skriver SRP i fagene engelsk og psykologi, og sådan vil det være i rigtig mange af de faglige kombinationer der skrives faglige samspilsopgaver i.

Det er i sig selv et problem i forhold til træningen af opgaveskrivningen, at den ikke finder sted i de samme rammer, som arbejdet med det faglige indhold. Her ligger et stort felt, der trænger til at blive udforsket: Hvordan undervises der i skriftlig formidling på tværs af fag, udover ved at lade eleverne lave en studieretningsopgave og en AT-årsprøve i 2.g? Og hvordan kvalificeres lærerne til at undervise i skriftlighed, som ikke er en del af deres fag?

I hf har man værkstedsundervisningen, som muligvis kan dække en del af behovet, men der findes ikke en lignende ramme i stx for at gøre det samme. Og spørgsmålet om lærernes manglende faglige baggrund for at undervise i skriftlighed løses ikke vha. værkstedsundervisning.

Problemet omkring genren viste sig tydeligt i de opgaver hvor mine fag indgik i kombination med et fag, hvor der er en stærk faglig genrebevidsthed, fx samfundsfag. Det betød i de fleste tilfælde at dette fags genre bemægtigede sig opgaven, hvilket ikke sjældent betød, at fx de engelskfaglige elementer enten ikke blev særlig tydelige i opgaven, eller at opgaven knækkede over i to dele, der i princippet ikke havde ret meget med hinanden at gøre. Der blev ikke tale om et egentligt samspil mellem de to fag, men blot om en fremstilling af et emne belyst dels i det ene fags perspektiv og dernæst i det andet fags perspektiv. Der var med andre ord ikke tale om fagligt samspil!

Denne problemstilling fører videre til det andet store problem i forbindelse med disse skriftlige samspilsopgaver, nemlig vejledningen. Ikke blot er der tale om, at der skal vejledes i én opgave af to lærere, som i princippet ikke ved noget om hinandens fag, eller om skriftlighed for den sags skyld, men det er desværre også sjældent tilfældet, at de to lærere har en faglig baggrund for at fungere som vejledere. Det har selvfølgelig været et problem lige siden de større skriftlige opgaver blev indført, men det er blevet accentueret i forbindelse med opgaver i fagligt samspil, idet der nu skal vejledes i samarbejde med et andet fag/en anden lærer, og der derfor er brug for en fælles forståelse af hvad vejledning er, hvad den kan og ikke kan, hvordan den udøves i forskellige kontekster osv.

Det optimale er, at eleven modtager vejledning af begge vejledere samtidig – så vil lærerne også få en vis indsigt i hinandens faglighed og have et overblik over hvilke instruktioner den enkelte elev har fået – men det kan ikke altid lade sig gøre i praksis, og det er en meget omstændelig og vanskeligt styrbar form for efteruddannelse, ligesom den heller ikke nødvendigvis er særlig kvalificeret.

I forbindelse med reformerne er der indført så megen vejledning, i forbindelse med både særfaglig og tværfaglig undervisning og opgaveskrivning, at der bør forskes i området og udbydes efteruddannelse i faglig, såvel som tværfaglig/fællesfaglig vejledning.

Mine erfaringer fra det forgangne skoleår, set fra vejleders såvel som fra censors synspunkt, er at der i mange tilfælde foregår en kamp mellem fagene/fakulteterne om, hvordan opgaven skal skrives, både hvad angår form og indhold. Det er det fag, der har den stærkeste tradition eller den lærer der har den højeste genrebevidsthed, der går af med »sejren«. Dette sikrer dog langt fra, at eleven sejrer, hverken mht. indfrielse af de faglige mål for den enkelte opgave eller mht. de faglige mål i de fag, der indgår i samspillet, og dermed heller ikke mht. udvikling af studiekompetencer.

Alle ovennævnte erfaringer blev bekræftet i forbindelse med AT-eksamen, men da det jo ikke er meningen, at synopsis skal bedømmes i sig selv, er problematikken dog en lidt anden her. I sammenhæng med AT, er det nok den fællesfaglige vejledning, der står centralt, og det er jo også en væsentlig del af problemstillingen i forbindelse med de skriftlige opgaver i fagligt samspil.

Konkluderende vil jeg sige, at det der kan gøres lokalt – og minimalt – er at den enkelte skole indfører en overordnet skoleplan for progressionen i arbejdet med de skriftlige formidlingskompetencer, sådan som man har gjort på Roskilde Katedralskole. Jeg mener dog det ville være langt bedre, om der blev forsket mere i hvilken genre den faglige samspilsopgave egentlig tilhører eller ønskes at tilhøre, og at der i forlængelse heraf bliver taget initiativer til at udvikle de arbejdsprocesser, der er forbundet med det faglige samspil, heriblandt også selve vejledningen.

Endelig kunne jeg tænke mig, at der blev udviklet et efteruddannelseskoncept, som kommer omkring alle de relevante aspekter af fagligt samspil: flerfaglig vejledning, – opgaveskriv-

ning, -undervisning etc. gerne efter samme opskrift og i samme omfang, som Gym-IT i sin tid blev afviklet.

Hvis arbejdet med fagligt samspil således bliver videnskabeligt funderet og implementeret, vil der ikke være grund til at slække på de forskellige krav til fagligt samspil, som jo i høj grad er relevante ift. de samfundsmæssige udfordringer, der skal løftes af de unge der tager en ungdomsuddannelse i dag.





## Workshop 9

# Kulturfagernes didaktik på hhx – sonderinger med henblik på forskning

Nikolaj Frydensbjerg Elf, ph.d., post.doc., IFPR

Alle taler om kultur; men det er ikke så ligetil at vide,  
hvad det er, man taler om, når man taler om kultur.

*Hans Fink, 1988*

## 'Det kulturelle område' på hhx

Fra og med at gymnasireformen gik i gang i 2005, har det været sådan også på hhx at lærere og fag har skullet indgå i faglige samspil. Eksempelvis stilles der allerede på første år i studieområde 1 den konkrete udfordring for dansklæreren, engelsklæreren, samtidshistorielæreren og 2.fremmedsprogs-læreren (dvs. tysklæreren, fransklæreren eller spansklæreren) at man skal samarbejde om et fælles forløb i det såkaldt 'kulturelle område' (UVM 2007). Fælles refleksion over kulturbegrebet er altså påkrævet, der skal undervises i sagen og ikke i faget. Spørgsmålet er hvordan denne sag spiller sammen med fag? Dette grundspørgsmål, som i høj grad knytter sig til spørgsmålet om ny faglighed (UVM 2004), vil jeg foretage nogle overvejende teoretiske og styredokument-empiriske sonderinger af i denne artikel – med henblik på fremtidig forskning.

Som udgangspunkt er det interessant at bemærke at der i undervisningsvejledningen til dette område gøres opmærksom på at »*eleverne vil forbruge megen energi på selve overførslen (transaktionen) af begreber fra den enkeltfaglige sammenhæng til den flerfaglige*« (UVM 2006:41, min kursivering). Min påstand vil

være – og den gælder hele denne artikel – at det vil *lærerne* også gøre. Lærerne vil også skulle 'forbruge megen energi på overførsler' om kulturbegrebet, når de skal planlægge og efterfølgende gennemføre og evaluere undervisningen i det kulturelle område. Det skyldes ikke mindst kulturbegrebets kompleksitet.

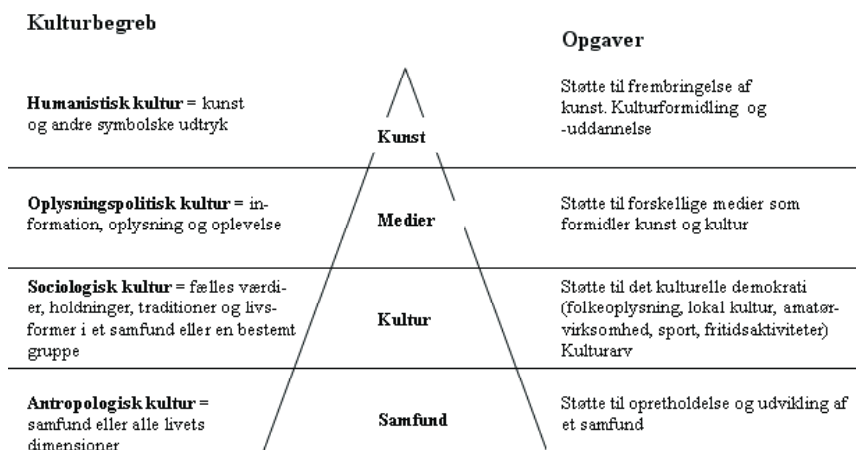
## Et hyperkomplekst begreb

Kulturbegrebet er ikke bare et komplekst, men et hyperkomplekst begreb, som idehistorikeren Hans Fink (1988) har karakteriseret det i antologien *Kulturbegrebets kulturhistorie*.<sup>1</sup> Dermed menes at kulturbegrebet »har et betydningsunivers, som rummer betydningskomponenter, der isoleret betragtet er i indbyrdes modstrid eller på uforenelige niveauer, men som samtidig har et uudsletteligt enhedspræg og en uafviselig indre sammenhæng« (Fink 1988:22). Fink tilbyder et sprogligt billede på dét at ville finde en enhedsforståelse af kultur: Det svarer til at »ville fastholde en håndfuld vand« (ibid.). Så dansklæreren, spansklæreren, samtidshistorielæreren og engelsklæreren – hvis det nu er dem det drejer sig om – er på en svær opgave.

For hvis Fink har ret, må det vel også gælde at der er forskelle i kulturforståelsen mellem forskellige fag og fagkulturer. Undervisningsvejledningen er opmærksom på dette problem og forsøger at takle det ved at bemærke at alle involverede fag i studieområde 1 (og senere Studieområde 2, herunder Det internationale område, som også omfatter faget International økonomi) jo har kultur som særfagligt delmål – underforstået at alle faglærere dermed også har kompetence til at undervise i kultur. Men at kunne undervise i kultur er ikke det samme som at kunne forholde sig kritisk-refleksivt til sit eget fags og andre fags kulturbegreb. Vi må formode at den enkelte faglærer har lært en bestemt forståelse af kulturbegrebet fra den akademiske fagkultur læreren kommer fra, og vi kan ikke være sikre på at denne forståelse svarer til de øvrige fags og faglæreres kulturforståelse. Tværtimod er det rimeligt at antage at det ikke er

tilfældet. Akademiske fagkulturer har en tendens til at lukke sig omkring deres egen forståelse af kultur, hvilket jeg senere skal eksemplificere og uddybe for danskfagets vedkommende.

Vejledningen nævner et sted i forbindelse med præsentationen af et 'paradigmatisk forløb' at man (inspireret af en model lavet af Peter Duelund) kan skelne mellem henholdsvis et humanistisk, et oplysningspolitisk, et sociologisk og et antropologisk kulturbegreb (UVM 2006:97).



Fra Undervisningsministeriets vejledning til studieområde 1 (Undervisningsministeriet 2006).

Figur 1. Peter Duelunds model for kulturbegrebet

Jeg vil forsigtigt påstå at hvis man laver en analyse af kulturforståelser i de fag der er involveret i studieområde 1 og 2, vil Duelunds overordnede kulturbegreber på forskellig vis og med forskellig vægt dominere fagene: For danskfagets vedkommende kan man argumentere for at det humanistiske kulturbegreb – med særlig fokus på kunstnerisk kultur, ikke mindst litteratur – er dominerende, om end nok ikke i helt så elitær forstand som det fremstilles af Duelund. For faget International økonomi er det

formentlig det sociologiske kulturbegreb der er dominerende. Der er i givet fald tale om væsensforskellige, indbyrdes modstridende kulturforståelser – som ‘kulturlærerne’ altså har med i bagagen når de mødes til planlægningsmøde i teamet.

## Kulturfagernes didaktisering

Dermed rejser et didaktiseringsproblem sig (jf. Ellen Kroghs bestemmelse af dette begreb i en anden artikel i denne conference-antologi) for kulturfagene, ganske akut og konkret i praksis. Det må *reflekteres* blandt lærere i teamet om man overhovedet kan blive enige om et fælles kulturbegreb eller, om ikke andet, en fælles måde at rammesætte begrebet på i undervisning. Det må eksempelvis konkret diskuteres (for nu at referere til erfaringer fra min egen praksis som dansklærer på HHX Herning) om et givent lærebogs-klassesæt om kultur (Bank Mikkelsen & Rasmussen 2001), som er populært blandt nogle kolleger, og som domineres af et sociologisk kulturbegreb med reference til blandt andre Gert Hofsteede og Hans Gullestrup, trækker på et kulturbegreb man kan genkende i sit eget fag og kombinere med de didaktiske planlægningsforestillinger man havde om et emneforløb. Det er slet ikke sikkert, i hvert fald ikke i udgangspunktet.

Tværtimod vil jeg mene at man som lærer i planlægningsseancer til det kulturelle område nødvendigvis må blive presset til at kigge *indad* og reflektere over sit eget fags kulturforståelse samtidig med at man må kigge *udad* i forhold til de andre fags kulturforståelser. Man bliver med andre ord nødt til at etablere en kommunikativ, interdisciplinær, man kan næsten sige interkulturel transaktionsproces mellem forskellige fag, hvilket vi kan kategorisere som kulturfagernes aktuelle didaktiseringsudfordring. Det er en ny udfordring for denne gruppe faglærere; vi véd ikke rigtigt hvad der i praksis sker med denne udfordring; og det er i høj grad en krævende udfordring, ikke mindst fordi forståelsen af kulturbegrebet ikke står stille i disse fag, men er under løbende, dynamisk, nogle gange hidsig diskussion.<sup>2</sup>

I vejledningen til studieområde 1 opfattes denne kulturelle didaktiseringsudfordring som relativt åben – og den opfattes også lettere instrumentelt, som jeg læser det. Der står at lærere »kan (...) diskutere, hvordan emneforløbet skrues sammen« (UVM 2006:41, min kursivering). Jeg vil snarere sige at lærere *bør* diskutere et kulturelt forløb igennem før der undervises i det – hvis man skal undgå at elever oplever at man møder dem med et ureflekteret kulturbegreb i de forskellige fag der underviser i det kulturelle område. Så det første spørgsmål der bør stilles mellem lærere, ér altså grundlagsspørgsmålet: Hvad forstår vi ved kultur?

### **Kulturbegrebet på tværs af de gymnasiale uddannelser**

Det centrale grundlagsspørgsmål som hermed rejses for hhx-undervisningen, er et centralt generelt spørgsmål for alle fire gymnasiale uddannelser. Uden at have fuldt overblik over alle styredokumenter og vejledninger i gymnasireformen (hvilket vil kræve læsning af tusindvis af sider) tør jeg godt fremsætte den tese at kulturbegrebet har en nøglerolle i alle fire gymnasiale uddannelser. Reformens rationale var jo og er – sagt med bred pensel – at reflektere en samfundsudvikling gående fra et industrisamfund til et videnssamfund, herunder et globaliseret, kreativt, innovativt oplevelsessamfund. Man skal ikke grave særlig længe i disse ords konnotationer for at se at reformens legitimitet i høj grad relaterer sig til en avanceret forståelse og forvaltning af kulturbegrebet. Populært sagt: Kultur er et lige så centralt ord som naturfag for reformen.

Det vil være et stort og væsentligt arkæologisk forskningsspørgsmål at kortlægge hvordan kulturbegrebet egentlig italesættes i bredden og dybden af de fire gymnasiale uddannelser. Det kan blandt andet gøres ved at stille følgende diskursanalytiske spørgsmål: Hvad inkluderes, hvad ekskluderes; er der ligheder, forskelle?

Dette er blot én måde at bevæge sig i forskningsfeltet »kulturfagenes didaktik« på – et forskningsfelt som jeg i det følgende vil skitsere gennem andres og min egen forskning.

## Forskning i kulturfagenes didaktik

I Danmark har der på DPU etableret sig et relativt veludviklet forskningsfelt for kulturfagenes didaktik, hvor eksempelvis Ove Korsgaard, Bernard Eric Jensen og Claus Haas har markeret sig stærkt. Hos Jensen og Haas<sup>3</sup> forstås kultur bredt i traditionen fra *Cultural Studies*. Raymond Williams figurerer som en central teoretisk og analytisk indpisker med sin kerneforståelse af kultur som *signifying systems* (se fx Williams 1976). Man anerkender i denne forskningstradition at en række kulturbegreber er i diskursivt omløb; målet er at udvikle redskaber til analyse af deres forvaltning i skolekulturen.

I Jensen og Haas' antropologisk og sociologisk dominerende tilgang til kulturbegrebet får kultur en dobbeltbetydning i uddannelsessammenhæng. På den ene side vil enhver form for uddannelsespolitik, og også enhver form for uddannelsesforskning, implicere en identitetspolitik og dermed en kulturpolitik: Skolen og alle fag i skolen praktiserer med deres metode og indhold kultur. Som Jensen har udtrykt det: »såvel det at uddanne børn og unge som det at danne dem udgør forsøg på [at] gribe ind i og forme deres identitetsdannelse« (2005:74). Dette kan vi kalde en (almen)pædagogisk tilgang til kultur. På den anden side har Jensen og Haas også introduceret termen: 'kulturfagenes didaktik'. Det kan vi kalde en fagdidaktisk tilgang til kulturbegrebet – som skelner mellem:

- 1) fag eller undervisningsforløb der har kultur som indholdsmæssigt genstandsfelt
- 2) fag eller undervisningsforløb der ikke har kultur som indholdsmæssigt genstandsfelt.

Skellet mellem en pædagogisk og en fagdidaktisk tilgang til kulturbegrebet er en dobbelt skelnen der giver operativ mening eksempelvis i forhold til studiet af danskfagets didaktik, som jeg vil fokusere på om lidt.<sup>4</sup> Det er også en skelnen som giver mening for Bernhard Eric Jensen når han skal analysere den fagdidaktik han selv kommer fra – historiefagets didaktik. Ét sæt af analytiske begreber som Jensen introducerer i relation til historiefaget, er at sige at kulturbegreber spænder fra det primordiale og essentielle (dvs. uforanderlige) til det socialt konstruerede og situationsbestemte (dvs. foranderlige) og fra det påtvungne til det delvist selvformede og -omformende. En karakteristisk – og kulturkritisk – formulering hos Jensen er denne, taget fra en artikel med titlen »Om at føre identitetspolitik i et demokrati – en problemudredning«:

*Opfattes menneskers identitet(er) som noget primordiale og essentielt, vil man være tilbøjelig til at være forbeholden, når det drejer sig om at opbygge en hybridkultur – ja, ofte vil man markere sin afstandtagen herfra ved at betegne den som en bastardkultur. Opfattes omvendt menneskers identiteter som noget socialt konstrueret og situationsbestemt, vil man være tilbøjelig til at opfatte alle kulturer som former for hybridkultur, og man vil følgelig ikke stille sig kritisk afvisende til forsøg på at opbygge en ny hybridkultur.*

(Jensen 2005:73f)

Som det fremgår af citatet og min fremstilling af DPU-forskningen, bliver kulturbegrebet i denne tradition knyttet tæt og politiserende sammen med demokratibegrebet og identitetsbegrebet – også mere politiserende end i andre kultur- og forskningsmiljøer.

Fra en danskidaktisk eller mere bred æstetisk-didaktisk vinkel kan man blandt andet pege på 80er-kunstneres æstetiske vending, som var et opgør med 70ernes politisering af kunst.<sup>5</sup> Denne vending fik markant fagdidaktisk afsmittende virkning på de æstetiske fag på universitetsniveau, ikke mindst danskfaget på Københavns Universitet. I 1990erne gik man eksempelvis på

grunduddannelsen i Dansk fra at have et fag som hed Teksthistorie til at hed Litteraturhistorie. Det udvidede tekstbegreb blev inddæmmet, det snævre værkbegreb blev atter sat i søen! Eller udtrykt med Jensens begreber: Det primordiale og essentielle blev prioriteret frem for det socialt konstruerede og situationsbestemte. Indførelsen af en kanon for danskfaget – og i øvrigt også historiefaget – har kun konsolideret denne tendens.

Jensen har ikke overraskende været en modstander af de seneste års kanoniseringstendenser og fastholder synspunktet om at kultur ikke kan tænkes uden om (identitets)politik; ligesom der heller ikke hersker tvivl om at han står på den ikke-essentialiserende side af kulturbegrebet. Han mener samtidig at behovet for en gentænkning af og forskning i kulturfagenes didaktik trænger sig på netop i disse år på grund af de seneste årtiers opkomst af identitetspolitiske bevægelser, som især skyldes globalisering og migration.

Hvis man tænker på samtidens vigtigste kulturelle begivenhed, Muhammed-sagen, er det svært ikke at give ham ret. De seneste to år har jeg været initiativtager i mit lærerteam på en hhx til at lave et undervisningsforløb om denne komplekse sag i det kulturelle område – og jeg drømmer om at lave et læremiddel om det henvendt til gymnasieelever i Danmark og andre lande og samtidig forske på projektet fra sidelinjen. DPU-tilgangen til kulturfagenes didaktik virker i denne sammenhæng inspirerende i forhold til at reflektere og videretænke forløbets didaktiske potentiale. Jensen sonderer, men peger også på sammenhænge mellem det man kalder det politiske medborgerfællesskab (demos) og det etnisk-kulturelle-konfessionelle folkefællesskab (ethnos). Hvis man skulle lave et aktionsforskningsorienteret studie af min egen og teamkollegers tilgang til undervisning i Muhammed-sagen, vil min tese være at netop sammenstødet mellem demos og ethnos er den tematiserede, udfordrende problemstilling i Muhammed-sagen – og for eleverne.<sup>1</sup>

Hvis man endog skulle gå så langt som til at generalisere den didaktiske tilgang til kultur ud fra sådan et forløb, må kulturfagenes didaktik indholdsmæssigt skulle handle om at rejse spørgsmålet om hvordan disse to fællesskabstænkninger – ethnos og demos – konciperes og relaterer sig til hinanden i vores tid på mange ledder og kanter. Dét kan man forholde sig til specifikt i kulturfagene (eksempelvis dansk, historie, fremmedsprogsfagene), i et fagligt samspil i 'kulturelle områder' eller mere bredt på gymnasieskolen som kulturinstitution. Lad os fokusere på kulturfaget dansk.



## Kulturbegrebet i danskfaget – et forskningseksempel

Der er ingen tvivl om at danskfaget tidligere og også aktuelt forstår sig selv som et kulturbærende fag og har kultur som genstandsfelt, men hvad er det egentlig for et kulturbegreb – og kan det ændres? Det er det jeg har undersøgt i mit ph.d.-projekt på gymnasieniveau, som jeg nu vil referere til. I projektet har jeg konkret villet finde ud af om man kunne anlægge en medie-pædagogisk vinkel på undervisningen af H.C. Andersen. I stedet for at fokusere på de rent litterære-verbale eventyr valgte jeg i samarbejde med fire dansklærere at eksperimentere med undervisning i nye medieringer – eller kulturelle udtryksformer, om man vil – af hans eventyr, eksempelvis tegnefilmversioner af Andersen-eventyr.<sup>6</sup>

At stille dette spørgsmål og vælge denne fremgangsmåde er en intervention i danskfagets kulturbegreb – ja, man kan måske endda sige en intervention i, eller udfordring af, danskernes kulturbegreb. Det er relativt let at finde dokumentation for det synspunkt at H.C. Andersen repræsenterer en væsentlig del af den danske kulturarv forstået som en 'uforanderlig' størrelse; hans biografi og hans eventyr er en del af det 'essentielt danske'. Det er ingen tilfældighed at Andersen for få år siden blev nævnt som den første forfatter, når politikere skulle argumentere for en kanon i folkeskole og gymnasium. Logikken – som rummer mange identitetspolitiske undertoner – syn(t)es at være at udsættes man for læsning af Andersen, så indvies man uafvendeligt i det danske. Eller for at udtrykke det lidt groft med Bernard Eric Jensen-begreber: Andersen og hans eventyr skal bruges som lokomotiv for et nationalt-etnisk tog med læreren som lokomotivfører og eleverne som passagerer.

Nu er det jo ikke nødvendigvis sikkert at lærere og elever ønsker at indtræde i de roller. Jeg gik empirisk til værks og undersøgte hvad der rent faktisk sker hvis man beder gymnasiedansklærere på en hhx om at eksperimentere fra en medie-pædagogisk vinkel med H.C. Andersen. Ville de insistere på en litterær, (national)romantisk tilgang? Det var ikke min for-

ventning, og det var da heller ikke tilfældet. Tværtimod. Ingen af de fire lærere jeg samarbejdede med, anerkendte hverken før, under eller efter samarbejdet om de fire forsøg et snævert, normativt kunst- og nationalt orienteret kulturbegreb, hverken i forhold til Andersen eller andre emner. På den anden side var deres almindelige danskundervisning domineret af litteraturundervisning om danske forfattere – således som læreplanerne i høj grad fordrede det under den gamle reform – og til dels fortsat gør, ikke mindst på grund af kanonbindingen. Den nationale, litterære kulturarv var og er i højsædet i det gymnasiale danskfag på hhx og især på stx; og hhx-lærerne fremhævede da også litteraturundervisningen som en væsentlig del af fagets dannelsesformål og som en væsentlig del af deres egen faglige identitet. Omvendt ønskede lærerne også at udfordre deres eget og danskfagets kulturbegreb, ikke mindst i lyset af omfattende udviklinger i medierne og kulturen generelt, og de syntes at H.C. Andersen kunne være et interessant emne at gøre det med. Dét var altså den identitets- og kulturpolitiske profil hos lærerne. Spørgsmålet er så hvad der skete i undervisningseksperimenterne? Fulgte deres handlinger deres holdninger?

For at diskutere dette vil jeg fokusere på empirien fra ét eksperiment: Jeg bad som antydet lærerne undervise i et forløb om animerede H.C. Andersen-eventyr, hvilket blandt andet omfattede analyse af Disneys ordløse »Silly Symphony«: *The Ugly Duckling* fra 1930erne og elevproduktion af en præproduktion til en ny Andersen-animation. Det var et forløb med både analytisk-receptive og produktivt-kreative elementer, hvor forestillingen om den essentielle, uforanderlige Andersen blev udskiftet med en forestilling om en allerede medieret populær, massekommunikerende tekst fra en anden national kontekst (USA), som eleverne ud fra deres situationsbestemte erfaringer og interesser skulle 'selvomforme' videre.

Reaktionerne *før* lærerne skulle undervise i dette eksperiment svingede mellem positiv interesse, skepsis eller direkte negative ytringer – som det blandt andet kom til udtryk i ustrukturerede

interviews: Som Karen, en af lærerne, udtrykte det med en underholdende vinmetafor: Hun ville til hver en tid foretrække »litteraturens Mouton-Rotschild«, hvormed hun mente H.C. Andersens verbale eventyr, frem for Walt Disneys »sprøjt«. I Duelunds optik er det udtryk for en 'elitær' holdning – der vil noget! Men det er vigtigt at understrege at Karen ikke kan beskrives i simple elitære kulturkategorier. Et af resultaterne af mine kvalitative undersøgelser er netop at de grove teoretiske inddelinger vi hidtil har mødt hos Duelund, Jensen og Haas virker utilstrækkelige, når vi skal forstå den enkelte dansklærers kulturforståelse. Eksempelvis var Karen en varm fortaler for inddragelsen af migrationslitteratur i danskundervisningen og samtidig en it-freak som elskede at inddrage den bærbare computer og dens digitale-elektroniske muligheder i sin undervisning. Man kunne karakterisere hendes dannelsessyn som en teknolitterat der lagde vægt på global orienteringsevne/geografisk-rumlig bevidsthed (se note 2). Grundlæggende var Karen åben for forandring hvad angår kulturforståelse og dermed didaktisk refleksion. Det er derfor heller ikke overraskende at Karen rykkede sig i løbet af selve undervisningsforsøget. Hendes sammenfattende selv-evaluering på spørgsmålet »Hvad er din umiddelbare kommentar til forsøget« lyder sådan her, hvor hun vender tilbage til sin vinmetafor:

*Jeg var lidt nervøs for kvaliteten – tegnefilmene er ofte poppede, de fjerner Mouton-Rotschild kvaliteten fra Andersens historier. Dette kan man dog tage højde for, når man analyserer. Tegnefilmene er gode analyseobjekter, selvom de ikke når originalerne til sokkeholderne.*

(Karens selvevaluering af eksperiment 4)

Selvevalueringen vidner om fortsat skepticisme, især over for det populærkulturelle, og en fortsat prioritering af det receptive frem for det produktive. I hendes selvevaluering er der ikke nogen fremhævelse af elevernes kreative præproduktioner.

For at teste troværdigheden af dette selvanalyserende lærerudsagn gennemførte jeg observation af undervisningen og lavede en dokumentanalyse af elevdokumenterne med henblik på at vurdere om de realiserer målene på kompetent, ja, måske ligefrem transformerende vis. Jeg kom frem til at mange elevgrupper rent faktisk har produceret nogle præproduktioner som til fulde lever op til de faglige mål og på mange måder er originale produkter der inddrager ofte aktuelle sociale og kulturelle problemstillinger og identitets-spørgsmål som eleverne interesserer sig for. I mine feltnoter findes data om Karen som en engageret og interesseret lærer, der blandt andet under elevpræsentationerne af præproduktionerne kommer med mundtlige rosende ord af produkterne. Det kan med andre ord diskuteres om ikke læreren i sine *handlinger* medvirker til og ser positivt på den produktive og 'omformende' elevfortolkning af det litterære forlæg.

Generelt vil jeg konkludere i forhold til dette forsøg sammenholdt med de tre andre forsøg jeg lavede med lærerne over et år, at de ændrede kulturopfattelse fra en lettere defensiv beskytterposition af H.C. Andersens litteratur med stort L til en mere udforskende og langt mere anerkendende tilgang til andre medierede Andersen-kulturudtryk. Eller sagt med Jensen: De gik fra et relativt uforanderligt kulturbegreb *in casu* Andersen til et relativt foranderligt, hvor elevernes socialt konstruerende og identitetsbearbejdende arbejde gennem Andersen-æstetik kom til at spille en stadig større rolle. Man kunne så spørge om den konklusion er overraskende? Egentlig ikke. Hvis man ser historisk på dét kultur- og identitetsbegreb som har domineret ikke bare danskfaget, men modersmålsfag generelt i vestlige lande, kan man konstatere at faget har rødder tilbage til midten af 1800-tallet, hvor et latinskole-inspireret og nationalt orienteret paradigme blev udviklet og kom til at dominere faget.

Inden for dette paradigme impliceres et bestemt kulturbegreb – en national monokultur med fokus på konservering af kulturarven (Sawyer m.fl. 2006). Der impliceres ligeledes et bestemt identitetsbegreb i forhold til eleven: Eleven skulle imitere og reproducere viden. Der fordres altså et primordiale, essentielt kulturbegreb hvor man påtvinges en kultur. Dette latinskoleparadigme vil Sawyer og van de Ven påstå har fået en *revival* i

slutningen af det 20. århundrede. Men de fremhæver samtidig at det konkurrerer med andre paradigmer.

Historien om modersmålsfagenes didaktik op gennem slutningen af det 19. århundrede og hele det 20. århundrede er således også historien om at kulturbegrebet og identitetsbegrebet er blevet udvidet betragteligt – som i alle andre fag og på skolen generelt. En af årsagerne til denne udvikling har uden tvivl været generel samfundsmæssig udvikling, herunder en teknologisk udvikling som har muliggjort nye medier og tekstformer. Andersen var parentes bemærket allerede optaget af og fremmede denne udvikling i forhold til sit eget værk, eksempelvis gennem hans illustrerede værker fra midten af 1800-tallet. Langt senere er eksempelvis animationen kommet til. Opkomsten af disse nye tekstformer, som jo har opnået en enorm popularitet, betyder at der stille og roligt er blevet lagt betydeligt pres på latinskoleparadigmet i modersmålsfaget – og dermed også på fagets kulturbegreb. Et andet *kommunikativt* paradigme, som Sawyer m.fl. betegner det, har markeret sig stærkt i anden halvdel af det 20. århundrede, hvor det udvidede tekstbegreb, dialogisk undervisning og en konstruktivistisk vidensopfattelse er nogle af nøgleordene. Synet på kultur og identitet inden for dette paradigme er markant anderledes både hvad angår fagets indholdsmæssige genstandsfeltet og fagets undervisningskultur – som jo var den dobbeltbetydning som Bernard Erik Jensen og Haas fordrer.

### Angelsaksisk *media literacy*-forskning

Da jeg planlagde designet af de Andersen-forsøg som lærerne sidenhen gennemførte, var jeg meget inspireret af angelsaksisk mediepædagogik – eller *media literacy*, som det kaldes i internationale forskningskredse – som lægger sig tæt op af det kommunikative paradigme og er inspireret af Raymond Williams. Jeg var særligt interesseret i den engelske *media literacy*-forsker David Buckingham, som i mange år har interesseret sig for populærkulturens indvirkning på formel uddannelse, ikke mindst

i modersmålsfaget, herunder medieundervisningen i modersmålsfaget. I en bog fra 2003 beskriver han polerne i debatten om medieundervisning i England ved at skelne mellem en modstanderdiskurs og en tilhængerdiskurs. Modstanderdiskursen taler i kategorierne diskrimination, vaccination og elitisme: Det handler om at diskriminere populærkulturen til fordel for finkulturen, vaccinere børn og unge mod de tilsyneladende manipulerende massemedier og undervise i teoretisk tunge analysebegreber – typisk hentet fra 70er-semiotikken – for at lære eleverne først og fremmest at være kritiske over for medierne. Tilhængerdiskursen vil derimod tale i kategorierne inklusion, empowerment og multidisciplinaritet: Her handler det om at anerkende værdien af en hvilken som helst medieret form, høj som lav, om at forberede børn og unge til et engageret liv i et mediegyldigt civilsamfund og at anlægge en bred undervisningstilgang til medier, der blandt andet lægger vægt på børn og unges egen meningsproduktion og brug af medier i hverdagen.

Der er ingen tvivl om at Buckingham har et kritisk horn i siden på både mediefaget og modersmålsfaget forstået som kulturfag. Han opfatter dem mere som kulturkonserverende end kulturskabende, og han ønsker at ændre deres praksis. Han har i et par årtier kritiseret Engelsk-faget i England for at anlægge en elitær og vaccinerende, man kunne også sige beskyttende, kulturtilgang både i sit genstandsfelt og i sin undervisningsmetode. Og Buckingham er generelt kritisk over for det finkulturelle kulturbegreb som man finder i det engelske skolesystem. I stedet vil han fordre de principper der knytter sig til 'tilhængerdiskursen', eksempelvis gennem interventionsforskning og udviklingsarbejder.

I den interventionsforskning jeg har foretaget af modersmålsfaget i Danmark, svarer hans antagelser imidlertid kun delvist til mine egne analyser. Buckingham stiller tingene teoretisk skarpt op i modsætninger og forventer megen lærermodstand; mine eksperimentelle case-analyser, der netop var baseret på Buckingham's principper, skabte imidlertid ikke den voldsomme modstand blandt lærere. Eksperimenterne tyder på at der inden for danskfaget og blandt dets lærere er vigtige nuancer i måden

hvorpå kulturbegrebet tænkes og praktiseres. Lærerne peger også på mange institutionelle begrænsninger som hæmmer udviklingen i retning af dét kulturbegreb de selv ønsker at fremme. Der er generelt basis for at forske videre i dette felt både kvalitativt og kvantitativt for at få mere klar viden om dansklæreres forvaltning af kulturbegrebet.

Denne forskning vil være relevant for den konkrete situation der indledte denne artikel, hvor dansklæreren skal mødes med andre 'kulturlærere' om planlægningen af et forløb i det kulturelle område. Her kan vi sige – til foreløbig orientering for de andre lærere og på et begrænset og ikke-repræsentativt empirisk grundlag – at der vil være mulighed for at møde ret forskellige kulturopfattelser hos dansklæreren. Det er kulturopfattelser med subtile historiske nuancer som ikke-dansklærere nok ikke kender til. Så dem vil dansklæreren i et eller andet omfang være nødt til at forklare, eksplicite, forsvare, overføre – hvis den enheds-søgende kommunikation om et fælles kulturforløb skal lykkes. Jeg gætter på, uden at kende de øvrige kulturfags fagkulturer indgående, at noget tilsvarende må være tilfældet for disse fag. Det jeg kaldte didaktiseringsudfordringen må gå begge veje. Det er blandt andet noget af det jeg selv synes gør det spændende, men også krævende at sidde med til flerfaglige eller om man vil fællesfaglige planlægningsmøder. Der er i høj grad behov for meget tid til drøftelser, hvilket der desværre ikke er meget af i dagligdagen.

### **Mulig forskning af kulturfagenes didaktik – en kort opsummering**

Lad mig opsummere: Hvis man stiller spørgsmålet om man samtidig med Gymnasireformen 2005 kan tale om at en 'kulturfagenes didaktik' er ved at etablere sig, så vil jeg ikke tøve med at svare ja. Man kan, og bør, tale om en sådan didaktik. Den er en diskursiv realitet – både teoretisk og praktisk. Den er ikke bare en teknisk formalitet som man kan forholde sig instrumentelt



til; den reflekterer en samfundsmæssig-kulturel nødvendighed der handler om at gentænke kulturbegrebet i forhold til nutiden og fremtiden. En sådan gentænkning kan ikke mekanisk 'implementeres', men skal snarere 'adaptes' blandt lærere fra flere forskellige fag, ja, i en vis forstand fra alle fag.

Når jeg kalder den en diskursiv realitet, signaleres samtidig at der er tale om en realitet under fortsat *etablering*, en realitet som kan forhandles, som der måske endda skal strides om, og som konciperes og omfortolkes løbende af en række agenter knyttet til bestemte kontekster fra makro- til mikroniveau: meningsdannere, politikere, skolens primære udøvere: lærere, elever og ledere i forskellige institutionelle kontekster – og også af forskere i kulturfagenes didaktik.

Som antyd det undervejs er der mange muligheder for forskning i feltet, hvor man kan lægge vægten forskelligt i forhold til teori og praksis og med mulighed for anvendelse af forskellige metoder. Generelt er vi i underskud hvad angår empiriske undersøgelser af det kulturelle område, både i hhx og de andre gymnasiale uddannelser. Og jeg mener nok der er behov for undersøgelser, fordi jeg umiddelbart ser nogle oplagte problemstillinger. I punktform og uprioriteret rækkefølge lyder de:

- Kan man tale om kanoniserede tilgange inden for undervisningen i det kulturelle område?
- Dominerer bestemte kulturbegreber undervisningen i det kulturelle område?
- Kan man, i sammenhæng med ovenstående punkt, tale om kanoniserede læremidler?
- Hvilke udfordringer stiller kravet om fagligt samspil for de traditionelle faglige forlag?
- Hvordan er de organisatoriske rammebetingelser for didaktisk refleksion over flerfaglig praksis i det kulturelle område?
- Kan man tale om et ønske om eller behov for videre- og efteruddannelse blandt lærere om undervisning i kultur?



- Kan man tale om overvejende deduktive eller induktive undervisningsformer?
- Kan man tale om kulturelle forløb hvor eleven påtvinges en kultur eller får lov til selv at forme kultur?
- Hvilken rolle spiller ledelsen i den didaktiske planlægning, gennemførelse og evaluering af det kulturelle område?
- Er der særlige problemstillinger knyttet til begynder-sprogenes involvering i flerfaglige samarbejder i det kulturelle område?

## Noter

1. Bogen var standardlæsning for enhver moderne kultur-studerende på Københavns Universitet for 10-15 år siden, inklusive mig selv. Den indgik i et større Aarhus Universitet-baseret forskningsprojekt om kulturstudier.
2. Dette blev eksempelvis klart gennem Undervisningsministeriets faglighedsrapporter for danskfaget og fremmedsprogfagene: I *Fremtidens danskfag* (UVM 2003a) vies et stort afsnit til kulturbegrebet. Rapporten rummer en problematisering af at fagets opgave skulle være at formidle dansk kultur og en anbefaling af at man fordrer et geografisk-rumligt dannelsesbegreb som overskrider det nationale; hvilket senere i offentligheden førte til kritiske afvisninger, eksempelvis fra Louise Frevert, daværende medlem af Folketinget for Dansk Folkeparti. Og se *Fremtidens fremmedsprog* (UVM 2003b), hvor man anbefaler 'global orienteringsevne' som et af sine kompetencemål, et begreb som ligger tæt op af begrebet geografisk-rumlig dannelse.
3. Begge var initiativtagere til et ph.d.-seminar på DPU for et par år siden med overskriften Kulturfagenes didaktik.
4. Denne skelnen er også operativ for dén nye fællesfaglige konstruktion på hf efter reformen man kalder den kultur- og samfundsfaglige gruppe; se Lene Madsens beskrivelse af denne i en anden artikel i denne antologi.
5. Jeg har redegjort for denne dansksdidaktiske institutionshistorie i Elf 2006: Del I og Elf 2007.
6. Metodologisk er der tale om et kvasi-eksperimentelt, sammenlig-

nende case-studie af fire lærere og deres undervisning i fire forsøg i fire klasser over et år i 2004 og 2005 med brug af kvalitative metoder: interview, deltagende observation, dokumentindsamling.

## Note

1. Forløbets slutprodukt er at bede eleverne forberede et femminutters paneldebat-indlæg om spørgsmålet: Hvad har vi lært af Muhammed-krisen?, hvor de på baggrund af indhentet viden skal diskutere med hinanden og en udefrakommende gæst, senest kunstneren Uwe Max Jensen.

## Litteratur

- Bank-Mikkelsen, Georg & Anne Skaarup Rasmussen (2001): *Fokus på kultur – en introduktion til kulturforståelse*. Århus: Systeme.
- Buckingham, David (2003): *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Polity.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2006): *Stort format: En historie om det udvidede værkbegreb 1961-2001*. Kbh.: Spring.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2007): Crossover og semiocy – med reklamekampagner, bøger i stort format og H.C. Andersen som eksempler. In: Boutrup, Helle Svane, Birgit Faber Studstrup, Henny Stouby, Anders Pors, Søren Fanø (red.): *Fællesskrift 07*. Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.
- Fink, Hans (1988): Et hyperkomplekst begreb. In: Hauge, Hans & Henrik Horstbøll (red.): *Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus Universitetsforlag.
- Jensen, Bernard Eric (2005): Om at fore identitetspolitik i et demokrati – en problemudredning. In: Korsgaard, Ove (red.): *Medborgerskab, identitet og demokratisk dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Sawyer, Wayne & Piet-Hein van de Ven (2006): Paradigms in Mother-Tongue Education. In: *L1 - Educational Studies in Languages and Literature*. Vol. 7, issue 1. International Association for the Improvement of Mother Tongue Education.

- 
- Undervisningsministeriet (2003a): *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. Kbh.
- Undervisningsministeriet (2003b): *Fremtidens sprogfag – vinduer mod en større verden*. Kbh.
- Undervisningsministeriet (2004): *Fremtidens uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger. Baseret på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprogene og naturfagene*. Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2007): *Studieområdet del 1. Læreplan*. På: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Hentet fra hjemmesiden 1. maj 2008.
- Undervisningsministeriet (2006): *Studieområdet del 1 – hxx. Undervisningsvejledning*. På: [www.uvm.dk](http://www.uvm.dk). Hentet fra hjemmesiden 1. maj 2008.
- Williams, Raymond (1976): *Keywords. A vocabulary of culture and society*. Fontana Communications Series.



## Workshop 10

# Refleksionsskrivning som et fagdidaktisk skriveprojekt

**Ellen Krogh, professor, forskningsleder, ph.d., IFPR**

Det er en tydelig intention i Gymnasiereform 2005 at den skriftlige dimension skal udvides og styrkes i de gymnasiale uddannelser. I bekendtgørelserne for alle de gymnasiale uddannelser beskrives skriftlighed som et centralt aspekt af studiekompetence og et anliggende på tværs af fag. Skriftligt arbejde er således for det første ikke længere et primært danskfagligt ansvarsområde og for det andet ikke blot en forpligtelse for de fag som fører frem til en skriftlig eksamen.

Skriftlighed som fænomen gives i bekendtgørelserne en udvidet betydning. Skriftligt arbejde kan være multimedieprodukter og PowerPoint-præsentationer. Det dækker klassisk opgaveskrivning, men også skrivning for at udforske og udvikle faglighed, procesorienterede tilrettelæggelser og varierede vejlednings- og retteformer. Kravene til det skriftlige arbejde er ydermere øget i studieretningsfag med skriftlig dimension, og der er indført nye evaluerings- og prøveformer som fx portfolioevaluering og synopsis.

I mit oplæg i workshoppen diskuterede jeg refleksionsskrivning som en didaktisk genre der er blevet indført med gymnasiereformen, først og fremmest som et led i portfolioevaluering, men også som en didaktisk mulighed i den løbende skriveundervisning. En vigtig pointe i oplægget var at refleksionsskrivning har store fagdidaktiske potentialer som bør videreudvikles, både i den daglige praksis og gennem udviklingsarbejde og forskning.

Artiklen introducerer indledende to teoretiske perspektiver på refleksion. Dernæst præsenteres en forskningsmæssig undersøgelse af refleksionsskrivning som led i portfolioundersøgelse i danskfaget, og afsluttende præsenteres en model for refleksionstyper og kriterier for kvalitet i refleksion der kan bidrage til at kvalificere udviklingsarbejde med reflekterende læreprocesser.

## Refleksion som aspekt af læring og tænkning

Refleksion er et uomgængeligt aspekt af tænkning og læring. Den amerikanske filosof John Dewey (1859-1952) definerede »refleksiv tænkning« som spørgende og problematiserende tænkning:

*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.*

(Dewey 1933:9)

Refleksiv tænkning er ifølge Dewey knyttet til *problemløsning*. Det er en sprogspecifik aktivitet der er styret af den lærende, og som igangsættes af en problematisk situation hvor vanemæssig aktivitet er kørt fast, og hvor den lærende oplever et fravær af mening. Refleksiv tænkning skaber en bevægelse tilbage der gør det muligt at få øje på konteksten for problemet og derigennem finde en mening der gør det muligt at skabe en kvalitativ ændring af situationen. Det er en vigtig pointe hos Dewey at refleksiv tænkning er en vane som skal udvikles. Det primære mål med uddannelse og opdragelse er netop ifølge Dewey at kultivere sådanne vaner der ansporer til tænkning (Brinkmann 2006).

Også den russiske sprogforsker Lev Vygotsky (1896-1934) har bidraget til den teoretiske udvikling af refleksion som del af tænkning og læring. Vygotsky taler om »refleksiv bevidsthed« og knytter denne til *begrebsdannelse*:

*School instruction induces the generalizing kind of perception and thus plays a decisive role in making the child conscious of his own mental processes. Scientific concepts, with their hierarchical system of interrelation, seem to be the medium within which awareness and mastery first develop, to be transferred later to other concepts and other areas of thought. Reflective consciousness comes to the child through the portals of scientific concepts.*  
(Vygotsky 1986:171)

Skolens videnskabelige begreber er ifølge Vygotsky medium for barnets udvikling af bevidsthed om og beherskelse af egne mentale processer, dvs. af reflekterende bevidsthed. Refleksion er en proces som igangsættes af konfrontationen med skolens abstrakte videnskabelige tænkning. Den giver barnet et værktøj til at reflektere over de spontane begreber som er udviklet gennem erfaring og sansning. Også en begrebsdannelsesproces er en form for problemløsning hvor begrebet opstår som et resultat af forsøget på at løse problemet, dvs. at udvikle en generaliseret forståelse af de umiddelbare erfaringer.

En væsentlig forskel på de to refleksionsbegreber ligger i den forestilling om undervisning som de knytter sig til. Refleksion udspringer hos Dewey af et handlingsproblem og fører til løsning af dette. Refleksionsbegrebet knytter sig til en læringssituation med symmetriske relationer mellem deltagerne, nemlig elevsamarbejde om løsning af et problem der udspringer af aktiviteten og situationen. Hos Vygotsky udspringer refleksion af konfrontationen med abstrakt videnskabelig tænkning og fører til bevidsthed og proceskontrol som kan overføres til andre områder. Den form for undervisning refleksionsbegrebet knytter sig til, er en asymmetrisk undervisnings- og læringssituation hvor en lærer initierer elevernes begrebsdannelsesprocesser.

De to tænkere mødes imidlertid i deres tanker om uddannelsens og undervisningens nødvendighed for at opøve refleksiv tænkning og bevidsthed. For den didaktiske tænkning som vi finder i moderne nordiske skoler og uddannelser, er der ikke nødvendigvis en modsætning mellem de to perspektiver. Pro-

jektorienteret arbejde og klasseundervisning kan her snarere beskrives som et spektrum af tilrettelæggelsesformer der afløser hinanden eller blandes i samtidens klasseværelser, måske knyttet til forskellige fag og lærere, men også ofte er en del af den enkelte lærers didaktiske spektrum. Det interessante ved sammenstillingen af de to refleksionsbegreber er derfor snarere de fælles træk i deres observationer af refleksionens afgørende funktion for læring og tænkning:

- Refleksion etablerer *interaktion* mellem aktivitet / spontane mentale processer og bevidsthed / tænkning.
- Refleksion er medie for *kvalitativ ændring/et nyt perspektiv*.
- Refleksion er bundet til *sprog* som medie for begrebs- og betydningsdannelse.

## Refleksionsskrivning

Et teoretisk grundlag for refleksionsskrivning kan findes i Vygotskys teorier om forholdet mellem tænkning og sprog og om skriftsproget som en særlig sprogfunktion. Vygotsky så sprog som et medie for tanken. Tænkning iværksætter en dialektisk proces mellem tanke og ord. Tanken ligger således ikke før ordet, men *forløber* i ord (Vygotsky 1971:352). Vygotsky skelnede mellem tre former for sprog; indre sprog, tale og skriftsprog. Det indre sprog, tankernes sprog, er tæt forbundet med sansbilleder og fornemmelser. Det er bundet til sin kontekst af personlige associationer, ikke-sproglige billeder og sansninger, og det er maksimalt reduceret og stenografisk i sin karakter. Også talen er kontekstsprog. Den er spontan, har karakter af repliksprog og kædereaktioner, er underlagt situationens dynamik og er støttet af gestik og mimik. Skriftsproget er en særlig sprogfunktion idet det skal kunne kommunikere løsrevet fra konteksten. Skriftsproget skal derfor være maksimalt eksplicit og benytte sig af anerkendte sproglige konventioner for at sikre at den intenderede kommunikation lykkes.



Vygotsky beskrev skrivning som en krævende proces og i sig selv en form for begrebsdannelse hvor tankens og kontekstbundne og flydende begreber fastlægges og generaliseres i skriften. Ofte kan tale derfor fungere som et nyttigt stillads for skrivning. Imidlertid ligger der også et stort kreativt potentiale i den proces hvor indre, flydende tanker skal oversættes til generaliserede, faste og socialt accepterede ordbetydninger. Processen har potentiale for at udvide både tankens og skriftens registre. Vygotsky påviste at skrivning har to funktioner, nemlig skrivning for at tænke og udforske og skrivning for at kommunikere og formidle. Når man skriver for at tænke og udforske, skriver man med sig selv som modtager og kan løsrive skrivningen fra den hæmmende opmærksomhed på stavning og sprognormer. Tænkeskrivning trækker således skrivningen hen mod det indre sprog.

Den procesorienterede skriveidaktik som blev introduceret i Danmark omkring 1990, udsprang af Vygotskys teorier om sprog og skrivning. Eleverne skulle undervises i de to forskellige skrivefunktioner og i at det var vigtigt at skille dem ad i skriveprocesser både for at give rum for de kreative, udforskende potentialer i tænkeskrivningen og for at sikre fokuseret opmærksomhed på formidlingen.

Refleksionsskrivning efter eller under skriveprocesser sås som et tænkestillads for eleverne der kunne understøtte deres arbejde med at koble begrebslig viden om sprog og skrivning med selve skrivningen. Refleksionsskrivning blev i 90ernes procesorienterede skrivelitteratur opfattet som én af flere former for logskrivning (se fx Juul Jensen et al. 1998). Kontrakten mellem elever og lærer var at logskrivningen ikke blev underlagt bedømmelse efter retoriske og sproglige kriterier, men at læreren kunne læse, kommentere og svare på elevernes logskrivning. Formålet med denne kontrakt var at give eleven et privilegeret rum til at reflektere over sin skrivning og samtidig en kvalificeret læser der gav refleksionsarbejdet en umiddelbar nødvendighed og mening, og som gennem sine reaktioner kunne udfordre til videre refleksion. Samtidig kunne logkontrakten være vanskelig at håndtere. I de treårige gymnasiale uddannelser medbedøm-

mes al faglig aktivitet principielt i standpunktskarakterer, og det var et åbent spørgsmål om og på hvilken måde logskrivning skulle medbedømmes som en del af den skriftlige karakter (jf. refleksioner herover i Juul Jensen et al. 1998:102ff.).

### **Portfolioevalueringens nye spørgsmål til refleksionspraksis**

Portfolioevaluering i tilknytning til skriveundervisning opstod som en mulig løsning på det problem at prøveformerne ikke understøttede procesorienteret undervisning (Elbow & Belanoff 1997, Krogh 2007). Portfolioevaluering gør det muligt systematisk og eksplicit at inddrage processer i bedømmelsen fordi karakterer her gives for en samling af tekster der udvælges af eleverne selv efter bestemte kriterier. Skrive- og læreprocesser kan i portfolier dokumenteres gennem udkast og færdige versioner af tekster og gennem refleksionsskrivning i tilknytning til opgaveprocesser. Når processer indgår i bedømmelse, understøttes arbejdet med disse i undervisningen. Portfolioevaluering imødegår samtidig det problem at summativ evaluering har tendens til at lukke for læreprocesser (jf. Black & Wiliam 1998:7), idet evaluering med portfolier gør det muligt at etablere længere perioder med ren formativ evaluering og udskyde bedømmelse til der skal indleveres en præsentationsportfolio<sup>1</sup>. Gennem den udsatte bedømmelse skabes der således et kontraktligt rum for formative evalueringsprocesser (Krogh 2007). En afgørende nydannelse i forhold til den logskrivningskontrakt der omtales ovenfor, er elevernes ret til at udvælge og fravælge materialer til portfolierne. De tilskrives hermed en evalueringsautoritet som ikke fjerner spændingen mellem formativ og summativ, men som skaber en mere ligeværdig dialog om bedømmelsen og giver selvevaluerende refleksion central betydning.

Ud over de refleksioner over opgaveprocesser som kendes fra tidligere, har portfolioevaluering således frembragt en ny refleksionstype, nemlig den der begrundes udvælgelsen til præsentation

tionsportfolier og oftest udformes som en indledende præsentationstekst. Med denne type refleksionsskrivning forbindes refleksion direkte med evaluering og bedømmelse.

I det følgende casestudie beskrives en didaktisk udvikling af refleksionsskrivning som belyser potentialer og udfordringer i refleksionsskrivning i portfolier.

## **Et casestudie i portfolioevaluering**

Casestudiet var en undersøgelse af et udviklingsarbejde med portfolioevaluering i dansk i 2001-2004, med særligt fokus på 3.g. Forsøget blev udført af Mi'janne Juul Jensen der siden 1999 har arbejdet med portfolioevaluering i skriftlig dansk i stx. Undersøgelsen er baseret på tre typer af empiriske data: dokumenter fra undervisningen (elevportfolier og undervisningsdokumenter), kvalitative spørgeskemaer og interview og endelig Juul Jensens forsøgsrapporter. Den teoretiske tilgang var sociokulturelt og sociosemiotisk funderede teorier om skrivning, evaluering og fagdidaktik. Mit studie havde delvist aktionsforskningskarakter idet jeg fungerede som dialogpartner for Mi'janne Juul Jensen i hendes arbejde med at videreudvikle forsøget i 3.g, men selve undersøgelsen er gennemført af mig alene og er båret af interessen i at nå en dybere indsigt i læreprocesser og didaktiske processer i undervisningen med portfolioevaluering samt i de kompetenceformer som kommer til udtryk i elevernes portfolier.

Undervisningen fandt sted på en skole på Københavns vestegn, i et relativt uddannelsesfjernt område. Klassen var blevet undervist med portfolier i skriftlig dansk siden 1.g. Skriveundervisningen blev systematisk procesorienteret, og alle skriftlige opgaver var tilrettelagt i organiserede faser: forarbejde, første udkast, respons på første udkast fra lærer og kammerater i skrivegruppe, andet udkast, respons fra lærer på forbedringer fra første til andet udkast, evt. tredje udkast, refleksionsskrivning om processen.

Juul Jensen fik dispensation fra ministeriet således at klassen kun fik to årlige standpunktskarakterer. De afleverede således to

portfolier om året, i januar og i maj. Eleverne fik aldrig karakterer på opgaver imellem portfolierne. De fik således i løbet af de tre skoleår kun 6 karakterer i skriftlig dansk. Præsentationsportfolierne indledtes altid med en præsentationsskrivning hvor eleverne begrundede deres udvalg og argumenterede for i hvilken grad teksterne dokumenterede at de havde nået læringsmålene for det givne forløb.

Der indgik altid to former for refleksionsskrivning i elevernes præsentationsportfolier:

1. Løbende refleksionsskrivninger i tilknytning til de enkelte opgaveforløb. Eleverne blev instrueret i at inkludere eksempler på disse i portfolierne som led i dokumentationen af skriveprocesser.
2. Præsentationsskrivninger hvor eleverne begrundede udvælgelsen af dokumentationstekster.

Refleksionsskrivning trådte i løbet af det skoleår jeg fulgte portfolioklassen, frem som en særlig didaktisk udfordring for læreren og blev også et tema for vores løbende samtaler. Der fandt en interessant udvikling af refleksionsskrivning sted som Mi'janne Juul Jensen siden har fulgt op, og som skal beskrives i det følgende.

#### *Løbende refleksioner*

Refleksionsskrivning i tilknytning til de skriftlige opgaver havde indtil midten af 3.g karakter af udfyldning af et skema med spørgsmål der lagde op til reflekterende tilbageblik og evaluering af aktuelle aspekter af skriveforløbet. Et eksempel på en lærerkommenteret elevrefleksionsskrivning af denne type ses i figur 1.

## Refleksioner over sagprosastilen

Navn: [redacted], 3x  
 Dato: 19/11 003

1. Hvad lykkedes godt for dig?

- At komme godt ind på genretaktene
- gribe hånd om det væsentligste i teksten

2. Hvad havde du størst vanskeligheder ved?

Jeg er enig med dig når du foreslår en klarere skelnen mellem 1. del (redegørelse) og 2. del  
 Jeg havde nemlig lidt på fornemmelsen at selve strukturen var lidt rodet i denne stil...

3. Denne gang havde vi ikke udarbejdet et egentligt responsark. Til gengæld havde vi lavet en sagprosaværktøjskasse. Hvordan fungerede den? I forhold til et responsark? Hvad brugte du den til?

Jeg vil sige at jeg er mere til ideen om at lave rettelser i selve stilen (+ selvfølgelig en værktøjskasse/responsark som rettesnor/guide). Derved kan man give en bedre og bredere respons. Jeg har også lettere ved at sidde med selve stilen, så det er der (+indhold) jeg fokuserer 100% på...

*First du er bændst om hvad det betyder for dig.*

4. På grund af aflysninger og meget andet godt gik der kuk i responsgivningen, så I har fået respons på forskellig vis denne gang. Hvordan fik du respons: af hvem, hvornår? Hvordan fungerede responsen for dig?

Jeg modtog respons af Peter Lør. d. 1/11 003 og af dig på 1. og 2. udkast  
 - Peter havde rettet en smule i selve teksten og vi snakkede så "om alt det andet" ved siden af  
 - har ikke modtaget respons fra Jonas endnu  
 - Jeg fik først af dig til sidst, og det glæder mig at jeg har

5. Hvad er den vigtigste erfaring du kan tage med dig fra denne skriveopgave?

strukturering og skelnen mellem afsnit  
 eks. redegørelsesdel/analyse del  
 at sætte sig i læserens sted  
 - "selvkorrektur"/selvkritisk overfor skriveproduktet

*Centrale folens-punkter på taget med sig*

6. Andre kommentarer:

ingen lige pt.

*hogenjunde styr på genren -*  
 ↓  
 er dog mest til respons på 1. udkast af dig -  
 det synes jeg selv, jeg får mest ud af!

Figur 1

Mange elever udfyldte skemaet ret mekanisk og væsentligt mere kortfattet end eksemplet her. Midt i 3.g tog læreren initiativ til en udvikling af genren fordi hun ønskede at selvstændiggøre og kvalificere elevernes refleksionspraksis. Hun iværksatte en diskussion i klassen om hvad der kendetegner en god refleksionsskrivning, og klassen udviklede i fællesskab på tavlen kvalitetskriterier for den gode refleksion. Disse kriterier blev skrevet ned og uddelt som grundlag for elevernes efterfølgende refleksionsskrivninger (se figur 2).

### **Den gode refleksion** **3.x december 2003**

1. En diskussion med sig selv
2. Formulering af ny erfaring:
  - Vellykkede elementer → ny stil
  - Fokuspunkter/forbedringer → ny stil
  - Genrebegrænsninger/muligheder
  - Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde?

Når man fremhæver vellykkede elementer: Husk konkretiseringer: »god åbning fordi...«

Når man peger på forbedringer: Husk konkretiseringer, så meget man kan.

*Figur 2*

Kvalitetskriterierne er formuleret i det fagsprog for det skriftlige arbejde som var udviklet i portfolioklassen. Her kan uddrages en grundlæggende kundskab om såvel refleksionens funktion som dens faglige indhold og form.



Refleksion indebærer således ifølge boksen:

- Et *reflekterende tilbageblik* på opgaven
- der fører til *formulering af ny erfaring*, dvs. et *ændret perspektiv*,
- som skal kunne få betydning for *fremtidig opgaveskrivning*.

Også det faglige indhold af den reflekterende praksis præciseres i boksen. Formuleringen af ny erfaring kvalificeres med fire punkter med stigende kompleksitetsgrad:

1. Detaljer i *teksten* (»Vellykkede elementer«)
2. Aspekter af *opgaveløsningen* (»Fokuspunkter / forbedringer«)
3. Overvejelser over *opgavegenren* (»Genrebegrænsninger / muligheder«)
4. Refleksioner over *baggrund og præmisser* for opgaveløsningen (»Hvorfor gjorde jeg, som jeg gjorde«).

Endelig antyder kriterierne også kvalitetskriterier rettet mod refleksionsskrivningens retoriske *form*. Først og fremmest kræves der en sammenhængende tekst. Der antydes krav til disponering (fra diskussion til erfaring), der angives relevante sproghandlinger (diskussion, formulering), og i de afsluttende linjer kræves der dokumentation.

Klassens kvalitetskriterier beskriver således en evaluerende og argumenterende tekstgenre der forholder sig til grundlæggende aspekter af en skriftlig opgave og en skriveproces.

Klassens (og lærerens) forudsætninger for dette genreudviklingsarbejde var danskfaglig. Klassen havde både i teori og praksis arbejdet med argumenterende tekster og argumenterende skrivning og brugte tydeligvis deres erfaringer med og viden om argumentation som en faglig genre. Idet refleksionsskrivning bliver defineret som en argumenterende tekstgenre, tilskrives den altså et fagligt aspekt og kan indlemmes i registret af danskfaglig skrivning.

Opsamlende blev den løbende refleksionsskrivning altså løftet ud af de lærerstyrede spørgeformater og defineret som en sammenhængende, evaluerende og argumenterende tekstgenre. Kriterierne lånes i vid udstrækning fra en kendt faglig genre, og som tekstgenre kan refleksionsskrivningen således genkendes som del af et danskfagligt register og vil kunne evalueres som en danskfaglig tekstgenre.

Det er en betydningsfuld didaktisk pointe at eleverne selv som et danskfagligt praksisfællesskab formulerede kvalitetskriterierne for refleksionsskrivningen. Det kan være vanskeligt for elever at bruge kriterier som formuleres af læreren fordi de faglige begreber måske endnu ikke er integreret i elevernes begrebsverden på en sådan måde at de kan omsættes i brug.

#### *Refleksionsskrivning i præsentationsportfolier*

Lærerens instruktioner til refleksionsskrivningerne i præsentationsportfolierne var indtil den afsluttende portfolio i 3.g retorisk transparente. Se figur 3 som dokumentation herfor.



**Midtvejsmappe – 3.x****Januar 2004****I din præsentationsmappe skal der ligge:****Din afkrydsede liste<sup>2</sup>**

Hvad har du liggende i din mappe? Hvis du mangler noget, forklar da hvorfor.

**Genrebevidsthed**

På hvilke punkter ligner »Gør rede for og diskuter«-genren essay-et? På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?

På hvilke punkter ligner den litterære analyse sagprosaanalysen?

På hvilke punkter adskiller de to genrer sig fra hinanden?

**Genreerfaringer**

Du har nu prøvet at skrive i alle fire grundgenrer.

Hvilke erfaringer – positive og negative – har du fået med hver af disse genrer?

Hvilke genrer kunne du forestille dig at dygtiggøre dig i i foråret?

**Skrivekompetence**

Vælg den mest vellykkede besvarelse og kommenter den på følgende punkter:

Hvad er din skriveide, og hvordan markerer du den igennem teksten?

Hvordan har du struktureret din besvarelse og ud fra hvilke overvejelser?

Hvilke sproglige virkemidler har du brugt for at skabe sammenhæng og fastholde læserens opmærksomhed?

Hvordan kunne den forbedres?

**Refleksionsskrivninger**

Vælg en refleksionsskrivning, der har betydet noget for dig, og forklar hvorfor.

*Figur 3*

I midtvejsportfolien var fokus, som det ses, på dokumentation af skrivekompetence. Der blev udpeget konkrete typer af processer og produkter som skulle være repræsenteret i elevernes portfolier, og der blev stillet spørgsmål om specifikke lærings-

mål. Selve refleksionsteksten, præsentationsskrivningen, blev kun indholdsmæssigt tematiseret og fremstod i instruktionen som den mere eller mindre transparente tekst der blev resultatet af evalueringsprocessen. Man kan sige at genreforventningen ligner *selvangivelsen* i den forstand at elevernes hovedopgave er at dokumentere tekst- og genreviden og tekst- og genrekompetence.

I den afsluttende portfolio var det overordnede metaperspektiv snarere skriveridentitet end skrivekompetence. Fokus var i højere grad på på selvkaraktistik og skriveudvikling. Som det ses af første del af instruktionen (gengivet i figur 4) gives der her også vejledning i retoriske aspekter.

### **Afsluttende evalueringsmappe**

**3.x april 2004**

#### **Skriveudvikling**

Hvordan vil du karakterisere dig selv som skriver i dag set i lyset af dine sidste stile?

Du kan fx reflektere over:

- hvad du har lært
- hvor dine styrker ligger

Hvordan er du kommet dertil?

Du kan fx reflektere over:

- hvor og hvornår i det 3-årige forløb, du synes, det har rykket specielt? Kan du generalisere dine erfaringer og formulere, hvornår og hvordan du lærer?

Tænk på din besvarelse af dette punkt som en argumentation, og find / vedlæg konkrete skriveprodukter (tænkeskrivninger, hele skriveforløb, refleksionsskrivninger), der dokumenterer dine udsagn om din udvikling.

(...)

Figur 4

I bevægelsen fra midtvejsportfolio til afsluttende portfolio ses en udvikling af instruktionerne der er parallel til udviklingen af de løbende refleksioner. Mens refleksionsteksten er transparent i midtvejsportfolien, er den retorisk defineret i den afsluttende portfolio. Her ses i anvisningen af genrerrelevante sproghandlinger en fokusering på præsentationsskrivningen som tekst. Der udstikkes relevante sproghandlinger (»karakterisere«, »reflektere«<sup>3</sup> (2 gange), »generalisere« (erfaringer), (Tænk på din besvarelse af dette punkt som en) argumentation, dokumenterer (udsagn), »vurdere«, »evaluering« (af skriveundervisningen)). Med den afsluttende passage signalerer læreren at hun ikke forventer at eleven griber til formatet »besvarelse af spørgsmål«, men skriver en sammenhængende tekst. Af denne instruktion ville der kunne udledes også retoriske kvalitetskriterier.

Argumentationen retter sig her mod dokumentation af faglig skriveridentitet og skriveudvikling frem for af skrivekompetence. Der lægges op til at eleven dokumenterer sin approprierede, personliggjorte faglighed som skriver i dansk. Genreforventningen er ikke selvangivelsen, men snarere selvbiografien (jf. Yancey 1998). Kvaliteten af en selvbiografi afgøres netop både retorisk og indholdsmæssigt. En redaktør vil spørge: Er den overbevisende som tekst? Forekommer den troværdig i sin repræsentation af selv og erfaring? I instruktionsskrivelsen signaleres at lærer/bedømmeren vil stille den slags kvalitetsspørgsmål til præsentationsskrivningen og præsentationsportfolien som helhed.

Refleksionsskrivning blev altså i udgangspunktet i portfolio-klassen set som en tekstligt transparent didaktisk genre hvis format var »besvarelse af lærerspørgsmål«. I løbet af den periode hvor jeg undersøgte klassens skriftlige arbejde, blev begge typer af refleksioner udviklet til sammenhængende tekstgenrer med kvalitetskriterier ikke bare for indhold og funktion, men også for retoriske formtræk. I og med at refleksionsskrivning blev set som variationer over en argumenterende tekstgenre, blev den også gjort genkendelig inden for et danskfagligt register og altså bestemt som en teksttype der kunne evalueres ud fra også traditionelle faglige tekstkriterier.

## En model for refleksion og refleksionskvalitet

Den refleksionspraksis som blev udfoldet i portfolioklassen, dokumenterer Deweys og Vygotskys teoretiske bestemmelser af refleksion som en praksis der iværksætter interaktion mellem aktivitet og bevidsthed, og som derigennem skaber en kvalitativ ændring eller en ny begrebslig forståelse. I klassens refleksionspraksis og i de reformerede gymnasiale uddannelser indgår imidlertid endnu en afgørende dimension, nemlig (selv)evaluering. Refleksionsskrivning ser således ud til at fungere som medium for tre typer didaktiske processer:

- interaktion,
- begrebsdannelse og
- selvevaluering.

Forskellige former for refleksionsskrivning vil ofte være domineret af en af de tre processer, men kan også forbinde dem. I den følgende beskrivelse søger jeg dels at konkretisere de tre processtyper, dels at bestemme kvalitetskriterier for dem. Tanken er at udvikle et refleksions- og analyseapparat for refleksionsskrivning.

Set som interaktion med aktiviteter som læsning og skrivning er refleksionsskrivning tæt på opgaven eller teksten i en reagerende, med- og modtænkende bevægelse. Den løbende refleksionsskrivning over skriveopgaver er i portfolioklassen et eksempel på den interagerende refleksionstype. Kvaliteten af interagerende refleksion afgøres af dens evne til at producere nye perspektiver.

I begrebsdannende eller metakognitive processer er energien rettet mod at sætte ord på tavs viden. Begrebsdannelse kan rette sig mod substansen (*hvad* ved jeg, fx om argumentation), dvs. mod formulering af deklarativ viden. Den kan rette sig mod procedurer og metoder (*hvordan* argumenterer jeg overbevisende), dvs. mod formulering af procedural viden. Endelig kan den rette sig mod konteksten (*hvornår* skal jeg bruge bestemte former for argumentation, og hvorfor), dvs. mod formulering af konditionel

viden (jf. Klenowski 2002:33). I beretningen om portfolioklassen ovenfor finder vi et eksempel på kollektiv metakognition da klassen sammen sætter ord på hvad den gode refleksion er for noget. Kvaliteten af metakognitiv refleksion afgøres af dens evne til at etablere præcise og dækkende begreber, eller sagt med andre ord, af dens sandhed og holdbarhed.

Selvevaluering er rettet mod kritik og forbedring af egne præstationer. Selvevaluerende refleksion indebærer tre sammenhængende delprocesser:

- At man har eller skaffer sig viden om de kriterier der bedømmes efter,
- at man evner at vurdere godt og dårligt i egne præstationer ud fra disse kriterier, og
- at man er i stand til at slutte sig til implikationerne for fremtidig handlen, dvs. indse hvad der skal gøres for at forbedre kommende processer og produkter. (Klenowski 2002:30).

I portfolioklassen blev selvevaluerende refleksion opøvet igennem kollektive og individuelle processer såsom udvikling af kvalitetskriterier, responsgivning, forbedring af udkast, løbende refleksioner og præsentationsskrivninger i portfolier. Kvaliteten af selvevaluerende refleksion afgøres af om den demonstrerer overbevisende dømmekraft, dvs. evne til at skelne skidt fra kanel, både i processer og produkter.

Kvalitet i refleksionsskrivning kan således bedømmes på om den frembringer nye perspektiver, holdbare begreber og dømmekraft. Modellen gør det muligt at skelne mellem forskellige typer af refleksionsskrivning og at fokusere didaktisk på forskellige refleksionskvaliteter.

De beskrevne kriterier er imidlertid almene og funktionelle og skal operationaliseres i konkrete kontekster. En kontekst er bedømmelse, en anden er faget og en tredje er genren eller teksttypen. Også disse kontekster hænger sammen som det illustreres i casen, men de rejser forskellige udfordringer. Hvor standardiseret kravene til refleksionsskrivningerne skal være,

vil afhænge af prøveformen, men det er klart at her ligger en stor risiko for at tømme skrivningen for refleksionskvalitet hvis skrivningen kommer til at ligne eksamensskrivning og elevernes fokus er mere på præstation end på tankevirksomhed. Med hensyn til fagliggørelsen af refleksionsskrivningen ligger der her både store potentialer og en tilsvarende risiko. Et fokus på argumentationstræk i refleksionsskrivning kan styrke elevernes argumenterende skrivning i andre faglige teksttyper, men kan også gøre refleksionsaspektet mindre forpligtende. Genreudfordringen ligger i at afbalancere refleksionsarbejdet på et spektrum mellem refleksion set som en didaktisk genre og refleksion set som en teksttype. Set som en didaktisk genre vil refleksionstekstens kontekst være den didaktiske evaluerings- og refleksionskultur i klassen og uddannelsen, mens konteksten vil være de herskende tekstnormer i faget når refleksionsteksten ses som en teksttype.

Det er indlysende at det er vanskeligt at opstille almene modeller for operationalisering af refleksion, og det er efter min opfattelse heller ikke nogen god ide. Operationaliseringer må altid være lokale, men de kan være mere eller mindre reflekterede. Refleksionsmodellen og overvejelserne om balancer og risici kan forhåbentlig bidrage med begreber og beskrivelser der kan kvalificere lokale overvejelser og beslutninger.

## Noter

1. Formativ evaluering er evaluering der har til formål at understøtte læring som fx vejledning og respons. Summativ evaluering er bedømmelse med henblik på kontrol og rangering, typisk i form af karakterer.
2. Eleverne samlede alt skriftligt arbejde der blev initieret i undervisningen, i arbejdsportfolier som de så havde som grundlag for udvælgelse når de skulle sammenstille deres præsentationsportfolier. Lærerens instruksionskrivelse var ledsaget af en liste over de arbejder som arbejdsportfolierne for den givne periode skulle indeholde.

3. I lyset af klassens opstilling af kvalitetskriterier for den gode refleksion vil jeg mene at man kan opfatte »reflektere« som en sproghandling her.

## Litteratur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998): *Assessment and Classroom Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, Mar 98, Vol. 5 Issue 1.
- Brinkmann, S. (2006): *John Dewey. En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Dewey, J. (1933): *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath.
- Elbow, P. & Belanoff, P. (1997): Reflections on an Explosion: Portfolios in the '90s and Beyond. Yancey, K. & Weiser I. (eds.). *Situating Portfolios*. Logan: Utah State University Press. 21-33.
- Juul Jensen, M., E. Krogh, I. L. Nordsborg, A. Rasmussen, A. Witzke (1998): *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. København: Daneklærerforeningens forlag.
- Klenowski, V. (2002): *Developing Portfolios for Learning and Assessment*. London, New York: Routledge / Falmer.
- Krogh, E. (2007): *En ekstra chance. Portfolioevaluering i dansk. Gymnasiepædagogik 60*. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. og M. Juul Jensen (2003): *Portfolioevaluering. Gymnasiepædagogik 40*. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Vygotsky, L. (1971): *Tænkning og sprog*. København. Hans Reitzels forlag. (Original 1934).
- Vygotsky, L. (1986): *Thought and Language*. Cambridge, Mass.: The Massachusetts Institute of Technology. (Original 1934).
- Yancey, K. B. (1998): *Reflection in the Writing Classroom*. Logan, Utah: Utah State University Press.





Diskutant

## Refleksionsskrivning – set fra en praktisk synsvinkel

**Karin Dam Nielsen, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Fyns Naturvidenskabelige Gymnasium (htx)**

Med Gymnasiereformen i 2005 blev refleksionsskrivning et krav på htx i forbindelse med brug af portfolio i den daglige undervisning og til eksamen. I skrivende stund skal første hold til eksamen med portfolio i bl.a. dansk og Studieområdet del 2; det bliver spændende for både elever og lærere at se, hvordan tre års arbejde med en ny metode udmønter sig til eksamen!

Allerede efter Grundforløbet har eleverne været til en intern prøve i Studieområdet del 1, hvor de præsenterede en portfolio, der dækkede undervisningen i overfaglige kompetencer i Grundforløbet. En af de afsluttende eksaminer i 3.g er, som nævnt oven for, eksamen i Studieområdet del 2, der dækker den overfaglige undervisning i studieretningerne; det er en eksamen, der bygger 100% på elevens prøvemappe, der bl.a. består af udvalgte arbejder fra undervisningen og refleksionsskrivninger over egne valg og egen progression.

Vi har selvfølgelig spurgt vores elever undervejs, hvad de synes om at arbejde med portfolio, og svarene var overvejende positive («... er en hjælp til at finde ud af, hvad der er godt og skidt i en opgave. Vi bruger refleksionsskrivningerne, når næste opgave skal laves. Vi har dem på skærmen ved siden af den nye opgave.«), men der var selvfølgelig også elever, der ikke (endnu) havde set lyset («Kedeligt! Vi bruger dem sjældent, og vi laver alt for mange. Måske er det godt med lange mellemrum.«).

Lærernes erfaringer med portfolio er også blandede i den forstand, at de gode ideer ikke altid lykkes, når det kommer til praksis. Fx måtte matematiklæreren, der havde en plan om at alle elever skulle have deres *egen* formelsamling med refleksioner over, hvornår og hvorfor en given formel skulle bruges, sande, at det tog alt for lang tid. Han måtte indskrænke refleksionsarbejdet til nogle få formler.

Fælles for lærernes måde at bruge refleksionsskrivning på på Fyns Naturvidenskabelige Gymnasium er, at vi forsøger at ritualisere skrivningerne, så eleverne kender formen og kan fokusere på indholdet. De reflekterer primært over de valg, de foretager i forbindelse med en opgave eller et projekt, og refleksionsskrivninger indgår i elevens dialog med læreren om både den konkrete opgave og målene for den næste opgave. I refleksionsskrivningerne skal eleverne, ud over valg, fokusere på progression og på det faglige udbytte af den opgave, refleksionsskrivningen vedrører. Refleksionsskrivninger gemmes i elevens portfolio sammen med selve opgaven/projektet, lærerens kommentarer og rettelser og evt. andet relevant materiale.

Som eksempler på hvordan refleksionsskrivning bruges i konkrete fag, har jeg valgt fagene Kommunikation/it og Dansk. Kommunikation/it er et projektorienteret fag, som er obligatorisk på C-niveau og valgfag på A-niveau. Refleksionsskrivning er en vigtig del af undervisningen og kan variere fra en meget lærerstyret form med hv-spørgsmål:

I kan bl.a. tage stilling til følgende:

- Hvorfor er det pågældende medie velegnet til opgaven?
- Hvem er min målgruppe?
- Hvilke informationer er vigtigst at få med i præsentationen?
- Hvilke tanker ligger bag indholdet i præsentationen?
- Hvilke tanker ligger bag kompositionen i præsentationen?
- Hvilke tanker ligger bag vores valg af design i præsentationen?
- Hvordan har I tilgodeset sammenspillet mellem den digitale formidling og den mundtlige præsentation?
- (...)

til at være en meget fri opgave:

I skal begrunde og reflektere over alle valg mht. emne, indhold og formidling (...)

I Dansk skal eleverne til den afsluttende eksamen gøre rede for deres skriveudvikling med udgangspunkt i en prøvemappe med udvalgte arbejder fra alle tre års undervisning. I den forbindelse har jeg brugt et skema til refleksionsskrivning, hver gang jeg har givet stile tilbage, så eleverne som reaktion på mine rettelser og kommentarer i stilen *selv* har formuleret, hvad der var godt og skidt. Vi har brugt ca. 1 lektion pr. stil til at arbejde med skemaet, der ser sådan her ud:

### 3.g1 Dansk A

#### Skriftlig aflevering februar 2008

#### »Kreative udtryksformer«

#### Refleksionsskrivning

Facts	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tidsforbrug</li> <li>• Sidetal</li> <li>• Anvendte hjælpemidler (ordbøger, grammatik, gamle opgaver, noter, familie/venner/klassekammerater, min lærer ☺)</li> </ul>
Mine karakter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvad fik jeg denne gang:</li> <li>• Hvad fik jeg sidst:</li> </ul>
3 ting jeg gjorde godt i min opgave	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> </ol>
De 5 hyppigste fejl i min opgave (fejltape, kilde til rettelse)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1.</li> <li>2.</li> <li>3.</li> <li>4.</li> <li>5.</li> </ol>
Det skal jeg huske i forbindelse med den næste skriftlige aflevering	<ul style="list-style-type: none"> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> <li>•</li> </ul>
Andet	

Figur 1

Aftalen har været, at eleverne skal have refleksionsskemaet liggende ved siden af sig, når de skriver næste stil, så de på en overskuelig måde kan se, hvad de skal være særligt opmærksomme på. Efter sidste stil i 3.g har de lavet et opsamlingsark med fokus på, hvad de skal huske til skriftlig eksamen. Samtidig skal skemaet bruges til at give overblik over egen skriveudvikling i forbindelse med portfoliedelen af mundtlig eksamen.

Bekendtgørelsen siger, at vi gerne må bruge tid i undervisningen til at arbejde med portfolio, og det har vi benyttet os af. Indtil videre er både eleverne og jeg tilfredse med udbyttet; der er ingen tvivl om, at de i langt højere grad end tidligere elever er klar over deres stærke og svage sider når det gælder stileskrivning.

Et særligt aspekt ved refleksionsskrivningen har været, at det er elevens helt eget projekt, men alligevel indgår i bedømmelsen af eleven, når der gives karakter. Når vi bedømmer refleksionsskrivningerne er det i høj grad brugsværdien, der tæller: Korresponderer skrivningen med produktet? Er det ægte refleksion og ikke parafrase? Har refleksionsskrivningen et passende abstraktionsniveau? Er refleksionen skrevet i et forståeligt og korrekt sprog? Kan refleksionsskrivningen bruges fremadrettet? I begyndelsen af det 3-årige forløb er refleksionsskrivningerne ofte et referat af, hvad eleven har gjort kombineret med et referat af lærerens rettelser og kommentarer, og øvelsen for lærerne består bl.a. i at lære eleverne, hvad det rent faktisk vil sige at reflektere.

Som nævnt i indledningen er det her i juni 2008, de første elever skal til eksamen med portfolio og refleksionsskrivning. Hvis det går som med portfolioeprøven i Studiemrådet del 1 efter Grundforløbet, bliver det en succes! Vores elever klarede sig rigtig godt og havde tydeligvis en helt anden bevidst og systematisk tilgang til det at lære end tidligere årgange har haft. Indtil videre er vi glade for portfolioemetoden, ikke mindst refleksionsskrivningerne der er med til systematisk at opsamle viden om elevens faglige progression.

Der er stadig en del ting, vi som lærere skal arbejde med. Fx skal vi blive bedre til at lave skrivinger, der er tilpasset en bestemt kontekst, og vi skal blive bedre til at stille de rigtige

rammer op for refleksionsskrivningen, så den skaber endnu større faglig progression. Endelig skal vi nok også øve os i at lave refleksionsskrivningerne mindre lærerstyrede, så det bliver nemmere for eleverne at bruge metoden, efter de har forladt vores trygge rammer.

For at refleksionsskrivningerne ikke skal stivne i en form, der har fungeret i praksis i første »gennemløb«, er det vigtigt, at vi udveksler viden og erfaring med de teoretikere, der arbejder med portfolio og refleksion. Det har vi i hvert fald de bedste intentioner om – men lige nu er det først og fremmest de første eksaminer i Studieområdet del 2 og evalueringerne af dem, vi regner med at blive klogere af.



## Workshop 11

# Metakognition i gymnasiet

Steen Beck, lektor, ph.d., IFPR

Denne artikel handler om metakognition i teoretisk og empirisk belysning. Udgangspunktet tages i uddannelsespolitiske overvejelser og en præsentation af psykologiske og didaktiske teorier om elevers metakognitive lærestrategier. Dernæst præsenteres en række resultater af projektet Metakognition og lærestrategier, som blev gennemført i 2006 som et samarbejde mellem bl.a. denne artikels forfatter og lærere og elever på fem gymnasier. Artiklen bygger på artikler i *Tænkeværktøjer* (red.: Steen Beck og Ulla Wogensen), som er udkommet i skriftserien GYMNASIE-PÆDAGOGIK i efteråret 2008. Det skal dog straks nævnes, at *Tænkeværktøjer* rummer en længere kvantitativt funderet artikel om forskellige elevforudsætninger i forhold til elevers metakognitive strategier, som der ikke er blevet plads til i denne artikel.

## Metakognition og videnssamfund

Såvel internationalt som i en dansk sammenhæng er der for øjeblikket fokus på elevers og studerendes evne til at lære, som defineres, undersøges og diskuteres under overskrifter som »at lære at lære«, »lærestrategier«, »selvregulering« og »metakognition«. Temaet er højt prioriteret, når mægtige organisationer som OECD og EU skal sætte dagsordenen for uddannelsessystemet i fremtidens vidensøkonomi, og i Danmark ses det aktuelle fo-

kus på eleveres lærestrategier i 2005-reformen af de gymnasiale ungdomsuddannelser. Her lægges op til, at gymnasieelever skal lære at håndtere komplicerede læreprocesser og ad den vej styrke studiekompetencen. Flere steder peges der eksplicit på, at eleverne skal lære at reflektere deres egne læreprocesser, fx i forhold til almen studieforberedelse på stx og studieområde 1 og 2 på htx og hhx. Inddragelse af portfolio på hhx og stx kan også ses som midler til fremme af metakognition. Ligeledes peger den tydelige fremhævelse af projektarbejde som en central arbejdsform på de gymnasiale ungdomsuddannelser i retning af en skole, hvor en systematisk inddragelse af lærestrategier er vigtig.

Politisk skal tidens interesse for metakognition ses i sammenhæng med, at skolens opgaver ændrer sig som følge af den samfundsmæssige udvikling, ikke mindst i de højtindustrialiserede lande, hvor viden og videnshåndtering er gået hen og blevet en helt afgørende økonomisk ressource. Tidligere var uddannelse primært forbundet med den lærendes erhvervelse af bestemte kvalifikationer, som gav kompetence til at indtage specifikke arbejdsfunktioner i et stærkt arbejdsdelt samfund med forholdsvist veldefinerede jobbeskrivelser. I et sådant samfund blev faglighed defineret i forhold til pensum og eksamen, hvilket skabte en tendens til, at reproduktiv viden eller kvalifikationer (Qvortrup 2000) var i centrum. På et arbejdsmarked, hvor man igen og igen må tilegne sig ny viden og nye kompetencer for at kunne navigere i en verden, der kræver om- og nylæring, og hvor man skal kunne flytte sig de steder hen, hvor der er efterspørgsel på arbejdskraft, bliver spørgsmålet om at 'lære at lære' helt centralt.

## **Mellem erkendelse, følelser og kontekst**

Termen metakognition blev for alvor inddraget i diskussionerne om læring i 1970'erne og skyldes først og fremmest den amerikanske udviklingspsykolog J. Flavell (Flavell 1979; Flavell m.fl. 2002), som anlægger en synsvinkel på begrebet, som er præget af J. Piaget. Flavell forankrer metakognition i en udviklings-



psykologisk tankegang. I centrum herfor er analysen af de faser, et menneske gennemlever på sin vej fra mimetisk lærende spædbarn til reflektivt lærende voksen. Den mest udviklede fase hos Piaget er den abstrakt-operationelle fase, hvor individet bliver i stand til at dekontekstualisere sin tænkning (fx at tænke abstrakt) og udtænke strategier for problemløsning. Det er denne fase, at mennesker ifølge Flavell bliver i stand til at tænke metakognitivt, dvs. planlægge, kontrollere og evaluere sin tænkning. Ifølge Piaget (og Flavell) er det først, når barnet bliver 11-12 år, at en egentlig metakognitiv tænkning er mulig.

Ifølge Flavell kan man skelne mellem tre former for metakognition:

- *Viden om og kontrol i forhold til person-aspektet:* Hvordan arbejder jeg bedst for at opnå de mål, jeg har sat mig. Læser jeg fx bedst lektier om eftermiddagen eller om aftenen? Arbejder jeg bedst med musik i baggrunden eller når der er helt stille? Arbejder jeg bedst i grupper eller alene?
- *Viden om og kontrol i forhold til opgaveaspektet:* Hvad ved jeg om en specifik opgaves karakter og det, jeg skal kunne for at løse den på en tilfredsstillende måde. Hvordan laver man fx en god problemformulering eller et godt forskningsspørgsmål? Hvordan designer man en undersøgelse?
- *Viden om og kontrol i forhold til strategiaspektet:* Hvordan tager jeg de rigtige skridt for at opnå de mål, jeg har sat mig ved at håndtere viden på den rigtige måde? Hvad skal jeg fx vide om tekstanalyse for at lave en god analyse af en skønlitterær tekst? Hvad skal jeg vide om kraft og masse for at kunne forklare et fysisk fænomen? Hvordan stiller jeg gode spørgsmål til en tekst?

Der er imidlertid al mulig grund til at stille spørgsmålstejn ved forestillingen om, at det kun er kognitive aspekter, der må påkalde sig opmærksomhed i forbindelse med metakognition.

Hvorfor skulle et menneske arbejde med selvregulering, dvs. evnen til fx at planlægge, anstrenge sig, fastholde opmærksomhed og efterbearbejde, hvis vedkommende ikke kan se formålet med dette (Leutwyler 2007:39). Det rejser et nyt spørgsmål: Hvor kommer formål og begrundelser fra? Et vigtigt svar synes at være, at vi kun gider, orker og vil noget, hvis vi tilkender det værdi. Faktorer som motivation, holdninger til læring, selvopfattelse og værdisystemer må derfor opfattes som afgørende for, om individet overhovedet finder det tiltrækkende at udvikle en vilje til at kontrollere og regulere sin læring. Fx kan man dårligt forestille sig, at en elev vil bruge ressourcer på at overveje en effektiv læringsstrategi, hvis vedkommende hverken har lyst til at gå i skole eller interesserer sig for det emne, læringsstrategien skal effektiviseres i forhold til. Eksisterer værdsættelsen af de handlinger og den kommunikation, der stimulerer til metakognition ikke, er det heller ikke tænkeligt, at rettetheden mod metakognitive dimensioner i læringsarbejdet kan fastholdes. Hermed bliver man også nødt til at forlade en snæver kognitionspsykologisk tilgang til læring og se nærmere på den emotionelle side af læreprocesser, også når det handler om elevstrategier i forhold til at lære at lære.

Metakognition er ikke kun interessant i et individualpsykologisk perspektiv, hvad enten dette anskues fra en kognitiv eller en affektiv synsvinkel. Problemet med disse teorier er, at de – hvis de står alene – let kan komme til at reducere mennesket til en 'øde ø', der eksisterer uafhængigt af omverdenen. Dette problem tager et socialkonstruktivistisk syn på læring og erkendelse højde for (Vygotsky 1978). Her rettes opmærksomheden ikke kun mod individets intrapsykologiske udvikling, men også mod de sociale omgivelser, som individet lærer indenfor. I et socialkonstruktivistisk perspektiv er læring noget, der finder sted i en interaktion med omverdenen, og i skolen, hvor elever skal lære en tænkning, som er indlejret i den kultur, de er en del af, udvikles viden og altså også metakognitiv viden gennem internaliseringsprocesser og ved, at den lærende lærer i samme bevægelse som vedkommende bliver en del af et kollektivt læringsmiljø med sine

særlige standarder og rutiner. I skolesammenhængen er denne indfaldsvinkel særlig relevant, fordi den lægger op til at undersøge metakognition ikke som en individuel disposition, men som et fænomen, som gennem eksternaliserings- og internaliseringsprocesser tilhører først miljøet (i kraft af fx lærerens evne til at inddrage det i sin udfordring af eleverne og deres nærmeste zone for udvikling) og først dernæst individet.

## Didaktiske perspektiver

Hvordan kan lærere inddrage metakognitive perspektiver i undervisningen? I det følgende skelnes med udgangspunkt i en opdeling, som bl.a. findes hos B. Leutwyler (2007) mellem to forskellige principper for undervisning, som inddrager metakognitive problemstillinger. Principperne tituleres i det følgende henholdsvis den indirekte og den direkte metode. Benyttes den indirekte metode, opfordres elever til at forholde sig metakognitivt i tilknytning til den almindelige undervisning. Benyttes den direkte metode, trænes specifikke metakognitive teknikker i tilknytning til faglige emner. I det følgende præsenteres de to metoder nærmere.

### *Den indirekte metode*

Den indirekte metode udmærker sig ved, at læreren inddrager metakognition som en del af det almindelige læringsmiljø, først og fremmest ved at eleverne opfordres til at overveje deres egne læringsstrategier i forbindelse med de opgaver, der skal løses. Læreren kan i denne forbindelse stille sig selv mange spørgsmål, fx:

- Læreren inddrager metakognition som en del af det almindelige læringsmiljø
- Eleverne inddrages som medformende i forhold til læringsmål
- Eleverne inddrages i forhold til valg af temaer, der skal arbejdes med

- Lærer og elever diskuterer løbende hensigtsmæssige læringsstrategier
- Hensyn til individuelle lærebehov og forskellig læringsstil
- Klassen benytter sig af evalueringsformer, som gør eleverne i stand til at lære af deres succeser og fejl.

En undervisning, der stimulerer til metakognitiv tænkning ved at integrere den i den almindelige undervisning, kan tænkes at have flere fordele. Den mest oplagte fordel er, at læreren i kraft af den indirekte metode kan kombinere 1. ordens- og 2. ordens refleksion i klassen og på den måde gøre den metakognitive tænkning til en naturlig del af læreprocesserne. De metakognitive problemstillinger tages således op, når de passer naturligt ind i de faglige læreprocesser og kan hjælpe til at klargøre og løse problemer.

Ved at benytte den indirekte metode undgår man, at 2. ordens-tænkningen bliver udvendig i forhold til 1. ordenstænkningen, i og med at overvejelser i tilknytning til elevernes lærestrategier knyttes tæt til undervisningen i det faglige stof. Problemet i forbindelse med den indirekte metode kan imidlertid være, at den kun er til nytte for de elever, som er indstillet på at tænke med, når læreren tager metakognitive spørgsmål op. Spørgsmålet er med andre ord, om man som elev lærer at abstrahere, tage noter, stille gode spørgsmål, evaluere egne læreprocesser osv. ved at der bliver 'talt om tingene'. Man kan måske ligefrem forestille sig at den indirekte metode primært appellerer til de elever, som i forvejen har knækket skolekoden og dermed er motiverede i forhold til at forholde sig til deres egen læreproces.

#### *Den direkte metode*

Den direkte metode adskiller sig fra den indirekte ved at fokusere eksplicit på metakognition med henblik på at styrke elevernes viden om dens betydning samtidig med at de trænes i at benytte sig af metakognitive værktøjer. Med tidens sprog kan man sige, at her trænes en række delkompetencer ud fra en ide om, at det

betaler sig at isolere og fremhæve bestemte teknikker eller forholdsvis enkle kognitive værktøjer, som så siden kan integreres i tænkningen i forhold til mere komplekse måder at håndtere viden på.

Her skal fremhæves et enkelt eksempel på den direkte metode, som samtidig peger på en særlig læringsteoretisk tilgang, som overskrider den indirekte metode. Metoden kaldes *cognitive apprenticeship*, på dansk *kognitiv mesterlære*, og den er stærkt inspireret af L. Vygotskys tænkning i stilladsering og internaliseringsprocesser. Collins, Brown & Newman (1989) har udviklet en fasemodel, som eksplicit udpeger en didaktisk refleksion, som kan stimulere elevens kognitive læring. De taler om fire afgørende faser, nemlig:

- *Modelleringsfasen*, hvor en teknik præsenteres. Her er ekspertisen eksternaliseret i forhold til eleven i kraft af den instruerende lærer.
- *Stilladseringsfasen*, hvor den lærende øver sig på teknikken og instruktøren eller læreren vejleder, opmuntrer og korrigerer.
- *Træningsfasen*, hvor eleven øver sig og forfiner sin evne til at bruge teknikken, og hvor lærerens stilladsering formindskes.
- *Fadingfasen*, hvor ansvaret for at bemestre teknikken overdrages til den lærende.

En oplagt fordel ved den direkte metode er, at eleverne præsenteres for en tænkning, som er direkte anvendelig i deres fag og kan trænes på en ofte forholdsvis teknisk og konkret måde (se fx Beck m.fl. 2005, som bygger på ovennævnte principper). Metakognitive lærestrategier får således knyttet et undervisningselement til sig, som gør, at eleverne kan dygtiggøre sig og at læreren faktisk har en mulighed for at kontrollere læreprocesserne. En anden fordel kan være, at man undgår at det blot er bestemte elever, fx de bedst motiverede og de mest aktive i timerne, der tager del i kommunikationen om lærestrategier, i og med at der knyttes et opgaveløsningsaspekt til sagen. Træningen i metakognition får

således høj legitimitet og stor konkretisering. Det springende punkt er imidlertid, om den nødvendige forbindelse mellem træning af delkompetencer og den almindelige undervisning etableres. Den direkte metode står i fare for at udarte som en slags kognitiv tørvømning, hvis ikke den knyttes tæt til klassens almindelige aktiviteter. Derfor er det helt nødvendigt, at klassen faktisk benytter de teknikker og emner, der undervises i, i den almindelige undervisning – ellers er overgangen fra stilladseringsfasen til selvvirkningsfasen simpelthen ikke mulig. Et andet problem i forbindelse med metoden kan være, at de kognitive værktøjer bruges instrumentelt og for at tilfredsstille læreren og netop ikke som midler til at udfordre sig selv til at tænke over sin egen læreproces.

## Når lærere og elever arbejder med metakognition

I efteråret 2006 blev der indledt et samarbejde mellem en styregruppe og fem lærerteam fra fire forskellige stx-skoler. Samarbejdet var organiseret som et interventions- og aktionsforskningsprojekt, hvor lærere og forskere sammen skulle udforske hvad der skete, når man arbejdede med metakognitive problemstillinger. Det var primært den direkte metode med dens konkrete kognitive værktøjer, der var i centrum for projekterne, selvom konkretiseringsgraden var meget forskellig i projekterne. I det følgende gennemgås de enkelte projekter og de vigtigste konklusioner herfra. Det følgende i bygger høj grad på artikler skrevet af de deltagende lærerteam og interview med disse, foretaget af styregruppen<sup>1</sup>. Artikler og interview kan studeres nærmere i den tidligere nævnte rapport *Tænkeværktøjer*.

### *Læsestrategier og taksonomier i 1.g:*

Et af projekterne handlede om metodebevidsthed i de humanistiske fag. Lærerne havde besluttet, at eleverne skulle opnå kendskab til og bevidst kunne anvende og arbejde på forskellige taksonomiske niveauer i de tre humanistiske fag dansk, historie

og tysk (redegørelse, analyse, diskussion/vurdering/perspektivering). Der blev i den forbindelse arbejdet med forskellige kompetencemål for forløbet.

I dansk arbejdede lærer og elever med læsestrategier i forhold til tekstlæsning, og her indgik fokuseret læsning i en meget lærerstyret version som et vigtigt element. Eleverne skulle bl.a. finde steder i teksten, der kunne bruges til at besvare det overordnede spørgsmål. Herudover fik eleverne individuelle opgaver, hvor de skulle besvare bestemte spørgsmål. Senere i forløbet arbejdede eleverne mere selvstændigt med at stille spørgsmål til tekster inden for de forskellige taksonomiske niveauer. Læreren arbejdede tæt på og rettede og gav forslag – og man diskuterede principper for spørgsmål.

I tysk fik eleverne til opgave at formulere arbejdsspørgsmål til de forskellige tekster og herefter kategorisere dem inden for de taksonomiske niveauer. Ligeledes skulle eleverne ud fra forskellige svar på en given tekst selv formulere spørgsmålene, som kunne føre frem til de udleverede svar. I forhold til den mundtlige gennemgang af tekster i klassen var der en tydelig fremgang at spore. I forlængelse af arbejdet med de taksonomiske niveauer i den mundtlige undervisning skulle eleverne arbejde skriftligt med disse niveauer. De skulle bl.a. skrive en stil ud fra et analyseskema i begyndelsen af forløbet, som indeholdt spørgsmål/punkter til de forskellige taksonomiske niveauer. I slutningen af forløbet analyserede de ved hjælp af samme skema en ny tekst. Resultatet var ikke imponerende, idet eleverne ikke viste nogen synderlig fremgang i evnen til at analysere en tekst ved inddragelse af de forskellige taksonomiske niveauer.

I historie blev vægten lagt på at skabe bevidsthed om, hvorledes forskellige typer af tekst kræver forskellige læsestrategier. Bl.a. blev modellen for læsestrategier i L. Bugge og P. Harders *Skolen på frihjul* (Gyldendal 2002) brugt. Efter en gennemgang af de taksonomiske niveauer og deres betydning skulle eleverne i deres hjemmeforberedelse anvende de taksonomiske niveauer med henblik på at finde de redegørende, analyserende, vurderende og diskuterende aspekter i et uddrag af et breddeværk.



Derudover øvede de sig også på at bruge forskellige strategier på forskellige materialetyper. En anden øvelse gik ud på, at eleverne skulle skrive deres reaktion på teksten ned i små passager ved siden af teksten eller som et afsluttende summary på et afsnit eller kapitel. Derved kunne den enkelte elev opnå at få et selvstændigt forhold til det læste ved at være »aktiv« i indlæringsprocessen.

De vigtigste erfaringer fra projektet var på positiv-siden, at arbejdet med elevernes forståelse af taksonomiske niveauer faktisk så ud til at have en bevidstgørende effekt i forhold til at kvalificere elevernes vidensproduktion i fagene. Lærernes erfaring var også, at elevernes udbytte i forhold til at kunne bruge de metakognitive teknikker synes at være størst, når samme delkompetencer trænes inden for flere forskellige fag. Ifølge lærerne er det en yderligere erfaring, at viden om taksonomier, som ikke er funderet i det konkret-faglige, let kan blive en løsrevet og meget lidt reflekteret viden. Det, der skulle give anledning til en mere produktiv tænkning, stivner i en ny form for reproduktiv tilegnelse.

### *Læringsrum og taksonomi i 1.g*

I forbindelse med det obligatoriske dansk-historie-forløb i starten af studieretningsforløbet arbejdede to lærere med elevernes lektielæsning i en 1.g med musikstudieretning. De anvendte fokuspørgsmål, der skulle skærpe elevernes opmærksomhed i forhold til taksonomiske niveauer, ligesom de arbejdede med at bevidstgøre eleverne om, hvilket læringsrum de på et givet tidspunkt befinder sig i (se Becks læringscirkel i *Gyldendals studie-bog* 2005). Som materiale benyttedes en interaktiv CD-rom med Bjørn Nørgaards gobeliner i Riddersalen på Christiansborg, »Danmarkshistorisk oversigt«, »Litteraturhåndbogen« og »Litteraturens Veje«, samt 1-2 teksteksempler fra hver af de perioder de har arbejdet med. Hypotesen var, at hvis eleverne bliver bevidstgjorte om, hvilket læringsrum de arbejder i, vil de samtidig også blive mere opmærksomme på forskellige læringsstile, og at de forskellige arbejdsrum stiller forskellige krav til deres egen måde at arbejde på.



Forløbet blev indledt med en kort præsentation af projektet, hvor lærerne introducerede eleverne for begrebet metakognition, dels for Blooms taksonomi og de fire læringsrum, dvs. lærerforedrag, klassediskussion, gruppearbejde og mikroprojekt. Herefter planlagde de undervisningen, sådan at det tydeligt fremgik, i hvilke læringsrum man arbejdede i den aktuelle time. Som afslutning på hver time diskuterede lærerne med eleverne, hvilke læringsrum der havde været arbejdet i, i timen og hvilke arbejdsformer der havde været anvendt og hvilke taksonomiske niveauer man havde været inde på i arbejdet. I begge fag var der i begyndelsen fokus på taksonomi, og fra at eleverne skulle kunne genkende taksonomien i lærerstillede spørgsmål, gik det over til, at eleverne selv skulle formulere spørgsmål på forskellige taksonomiske niveauer. Derudover blev der lavet øvelser, der implementerede de fire læringsrum i undervisningen.

En af de positive erfaringer fra projektet var ifølge lærerne, at bevidstheden om taksonomier og læringsrum ser ud til at kunne hjælpe en del elever med at knække koden med hensyn til, hvordan man erhverver viden i de forskellige fag og spørger ind til de relevante problemstillinger. Såvel lærere som elever mener, at det lykkedes at skabe transfer mellem de to involverede fag, dansk og historie. En negativ erfaring var, at elevernes interesse for de forskellige læringsrum for nogles vedkommende mere udspringer af et generelt ønske om variation end af en ekspliciteret interesse af mere overordnet metakognitiv karakter. Lærerne mente også, at midtergruppen blandt eleverne ser ud til at få mest ud af det metakognitive projekt, måske fordi fokuseringen på fx læsestrategier rammer behov inden for deres zone for nærmeste udvikling. Heroverfor har de dygtige elever måske bare brug for småjusteringer af i forvejen hensigtsmæssige studiekompetencer, hvorfor dette projekt ikke har så stor betydning for dem. Den gruppe, som ifølge lærerne havde det svært med projektet, var de svage elever. En forklaring herpå er, at den systematiske inddragelse af metakognition kan virke som et nyt uoverkommeligt krav for dem, eller i at de generelt ikke er så motiverede for den seriøse, metakognitive tilgang til skolearbejdet i det hele taget.

### *Læsestrategier og lektielæsning i 2.g*

Dette projekt foregik i en klasse, hvor der i lang tid havde været problemer med forberedelsen. Lærerne ønskede derfor at arbejde med elevernes bevidsthed om, hvordan man mest hensigtsmæssigt læser lektier. Dertil benyttede de bogen *Læs bedre* og nogle lektielæsningsjournaler (bilag), som eleverne skulle udfylde.

I matematik benyttedes læsestrategien fra *Læs Bedre* til at diskutere, hvordan man kan studielæse i matematik. Lærer og elever diskuterede, hvilket formål træningsopgaver har i matematik, samt hvordan forskellige dele i en matematiktekst har forskellige formål: Skriftlige eller mundtlige kompetencer.

I engelsk benyttedes også ovennævnte bog. Klassen førte »dagbog til lektielæsning«, hvor de noterede, hvilken læsestrategi, de havde benyttet, og hvor meget tid de havde brugt på forberedelsen og hvilken tid på dagen og hvor, de havde forberedt sig. Endelig skulle de efter timen evaluere, hvordan deres måde at forberede sig på havde fungeret og om de ville gøre det anderledes næste gang.

I musik (på A-niveau) anvendte eleverne forskellige læseteknikker i et forløb omhandlende instrumentalmusikkens former. Eleverne arbejdede i grupper med forskellige emner og skulle via analyser og litteratur finde viden til løsning af de stillede opgaver. Til læsning af litteraturen anvendte eleverne efter eget valg forskellige læseteknikker herunder hurtig læsning, skimning, overblikslæsning. Til forløbet var afsat syv moduler. Produktkravene var en skriftlig værkanalyse samt fremlæggelse på klassen.

En positiv erfaring fra forsøget var, at det har vist sig både nødvendigt og nyttigt at være opmærksom på elevernes læsestrategier i forbindelse med lektielæsning, og det bør følges op med jævnlige samtaler med eleverne, ligesom det har været en øjenåbner for en del elever at blive konfronteret med data fra dem selv, der viser klar sammenhæng mellem lektielæsningsvaner og fagligt udbytte i timerne. En negativ erfaring var, at de tydeliggjorte krav og forpligtelser, som bl.a. opregnes på 'Lectio' kan have en kontraproduktiv virkning på nogle af eleverne, idet de kan fremstå som en uoverstigelig bunke krav, som man føler sig

opgivende over for og derfor fortrænger frem for at bruge produktivt. Disse elever kommer til at leve med en konstant dårlig samvittighed, da de godt ved, at der er meget, de ikke lever op til.

### *Argumentation og begrebskort i 2.g*

Arbejde med samspillet mellem metakognition og arbejdsformer var todelt. For det første ønskede lærerne at sætte fokus på argumentation i de enkelte fag med henblik på at trække de faglige forskelle og ligheder i argumentationsformer op for eleverne. I denne forbindelse blev elementær videnskabsteori inddraget som en del af arbejdet med fagenes argumentationsformer. For det andet arbejdede klassen med begrebskort og mindmap til efterbehandling af de gennemførte undervisningsforløb.

Valget af argumentation som det ene fokuspunkt hang bl.a. sammen med lærernes oplevelse af, at det kan være vanskeligt at fastholde en længerevarende, uddybende og fagligt stringent dialog med eleverne i klasserummet. Dette problem kan måske afhjælpes i kraft af en skærpet opmærksomhed på argumentationsformer. Endvidere var det lærernes opfattelse, at 2005-reformen har medført et skærpet krav til eleverne om at kunne skelne skarpt mellem forskellige vidensformer og forskellige fagområders sprog og argumentationsformer, ikke mindst i forbindelse med almen studieforbereelse. At sætte fokus på elevernes efterbehandling af noter fra undervisningen skyldes ønsket om at overvinde mekanisk, ureflekteret og situationsbundet læringsstil i klasserummet, hvor noter blot nedskrives uden at blive fordøjet, og hvor læringen så at sige slutter med modulets afslutning.

Arbejdet med argumentation blev konkretiseret i forløbet i almen studieforbereelse med emnet sandhed. Eleverne blev stillet opgaven at svare på, hvad sandhed er, og hvilke ligheder og hvilke forskelle der er i bestemmelsen af sandhed ifølge de forskellige fag? Forløbet startede med nogle modulers introduktion, hvorefter eleverne selv i grupper arbejdede med udvalgte tekster. Eleverne skulle vurdere, hvorvidt disse forskellige tekster repræsenterer

en holdbar argumentation og kan siges at »tale sandt« ifølge de forskellige fags metoder. Eleverne blev i dansk, historie og filosofi præsenteret for grundlæggende argumentationsteori, herunder begreberne præmis, delkonklusion, konklusion, fejlslutninger – bl.a. cirkelargument og den naturalistiske fejlslutning. I historie-faget blev begrebsapparatet fra argumentationsteorien i udstrakt grad anvendt på analyse og diskussion af kilder. I matematik blev eleverne præsenteret for elementær formel logik og argumentation samt klassiske bevistyper (deduktivt og induktivt bevis, indirekte bevis) og i fysik blev den naturvidenskabelige metode og den naturvidenskabelige opfattelse af videnskab (hvor absolut sandhed ikke findes) indkredset med fokus på spørgsmålet: hvornår kan man stole på en teori? Endelig blev trådene holdt sammen med en introduktion til grundlæggende videnskabsteori, herunder empirisme, positivisme, kritisk rationalisme. Arbejdet afsluttedes med en synopsis og mundtlig fremlæggelse.

En af de positive erfaringer fra projektet var arbejdet med begrebskort, som har vist sig at være en fin metode til at skabe overblik og forståelse af sammenhænge, især hvis det indarbejdes systematisk i den almindelige undervisning. Desuden viste prøven i almen studieforbereelse, at eleverne har fået et mere nuanceret sprog til at pege på de forskellige fags metoder. Denne grad af sproglig, metakognitiv begrebsliggørelse ser ud til at adskille reformklasser fra tidligere gymnasieklasser. En negativ erfaring har været, at flittige elever, der allerede har et brugbart notesystem, kan opleve det som forstyrrende, meningsløst og dybest set usikkerhedsskabende at skulle indarbejde et nyt notesystem.

## **Portfolio og begrebskort i 2.g**

Ideen med dette forsøg var at arbejde systematisk med kompetenceudvikling. Eleverne skulle hver måned aflevere et skriftligt produkt, de selv syntes var vellykket. I denne forbindelse skulle de reflektere over, hvilken faglig viden og hvilke almene /

fællesfaglige kompetencer de havde opnået. Lærerne håbede, at eleverne gennem arbejdet med portfolio ville øge deres forståelse for styrker og svagheder i forbindelse med læring og læringsprocesser. Gennem arbejdet med portfolio skulle de gerne blive bedre til at styre egen læringsproces. Formålet med brugen af begrebskort var at udvikle elevernes evne til at systematisere og skabe sammenhæng i et fagligt stof. Ideen med at kombinere disse to fokusområder var, at den enkelte elev opnåede en højere grad af bevidsthed om udbyttet af forskellige arbejdsmetoders anvendelighed. Eleverne arbejdede med projektet det meste af skoleåret 2006-07. Som afslutning på skoleåret havde teamet i maj 2007 individuelle elevevalueringssamtaler, hvor portfoliomappen var et vigtigt element. Eleverne måtte vælge skriftligt materiale fra alle fag til portfoliomappe. Det skriftlige materiale kunne være alt fra en større skriftlig opgave til noter fra klasseundervisningen eller noter fra hjemmeforberedelsen.

I august 2006 blev forsøget præsenteret for eleverne, og de fik udleveret deres portfoliomapper. I faget psykologi blev de præsenteret for begrebet metakognition, og dette blev sat i sammenhæng med portfolioen. I løbet af efteråret afleverede de så en gang om måneden, og i denne fase fik eleverne ikke så meget respons. I foråret blev kommunikationen mellem elever og lærere mere intens. Eleverne begyndte nu også at omarbejde deres portfoliomapper under vejledning, og det medførte, at de fik en langt bedre forståelse for, hvad arbejdet gik ud på, og det afspejlede sig tydeligt i de efterfølgende afleveringer.

Både lærere og elever nævner, at jævnlige klassesamtaler er vigtige til opkvalificering af elevernes egne refleksioner i portfolioen. Den terminologiske tydeliggørelse og anvendelighedsdimensionen skal jævnligt italesættes og ihukkommes. Tidsproblemer, der medfører at projektet, dets indhold og formål, ikke klargøres tydeligt nok for eleverne, betyder, at de mangler mening. Derfor kan de krav, der stilles (fx om at udvælge opgaver til portfolioen), indimellem opleves som mere belastende end berigende for deres læring. Ligesådan kan den store frihed til selv at vælge opgaver til portfolioen blandt alle opgaver fra

alle fag medføre, at en del elever udvælger deres gode opgaver for at give læreren det bedste mulige indtryk af dem, i stedet for at vælge mere problematiske opgaver, hvor der reelt var noget at reflektere over.

## Konklusion & perspektiv

Det er svært at lave en samlet konklusion i forhold til et aktionsforskningsprojekt, som på trods af fælles overordnet tema har peget i så mange forskellige retninger og rummer så mange erfaringer, der er bundet til specifikke kontekster, afledt af specifikke elever, læreres særlige måde at undervise på og projekternes indlejring i skolers måde at implementere 2005-reformen på. I stedet skal en enkelt problemstilling tages op, nemlig forholdet mellem undervisning i metakognitive lærestrategier og elevernes forskellige forudsætninger. Dette spørgsmål er centralt i forskningen i metakognition og er også blevet taget op af flere lærerteam.

Man kan indimellem møde det synspunkt, at en skole, som betoner kompetencer, som en gruppe af elever allerede har til overmål i forhold til en anden, nødvendigvis vil øge skævheden. Dette synspunkt kan man se repræsenteret hos fx Lars Olsen i *Den nye Ulighed* (Gyldendal 2006), som diskuterer dette i forhold til folkeskolen og også har adresse til gymnasiet. Olsen mener, at netop ideerne om metakognition og selvrefleksion er en medvirkende årsag til, at mange unge fra uddannelsesfremmede hjem får problemer i folkeskolens ældste klasser og på ungdomsuddannelserne. Olsens og andres svar er altså, at en skole, som satser på systematisk træning i metakognition i virkeligheden, forøger den sociale ulighed mellem eleverne. Inddragelse af metakognitive problemstillinger kan i dette perspektiv ses som et eksempel på en akademisering af ungdomsuddannelserne, som medvirker til at skabe uhensigtsmæssige sociale sorteringsmekanismer. Et andet synspunkt lyder, at skolens svar på ulighed ikke kan være, at man på grund af elevers forskellige forudsætninger undlader at arbejde med de kompetencer, som er nødvendige for at begå

sig i vidensamfundet. Tog man konsekvensen af Olsens analyse kunne resultatet blive, at man i lighedens navn undlod at udvikle en didaktisk tænkning, som er adækvat for det senmoderne samfund. Og spørgsmålet er, om elever fra uddannelsesfremmede miljøer har gavn af en skole, som ikke giver dem det, som de faktisk har brug for.

Spørgsmålet er imidlertid, om man behøver at tænke så firkanteret, at man enten må kritisere selve ideen om inddragelse af metakognitive strategier i undervisningen eller acceptere, at nogle elever ikke har gavn af skolens undervisning. Kan man forestille sig en didaktisk tænkning i forhold til metakognition, som forholder sig til det vigtige spørgsmål, Olsen rejser, men som forsøger at løse det ved at overveje, hvilke former for didaktik, der er nyttig i forhold til elever, som har brug for hjælp til at effektivisere deres læring. Man kan fx spørge, om det er den direkte eller den indirekte metode, som er den bedste i forhold til elever, som har svært ved at knække skolekoden hvad angår at lære at lære. Et muligt svar kan være, at i og med at den elev, der har det svært med skolen også har det svært med at artikulere sig om faget og sin egen læreproces, vil den direkte metode med dens kognitive teknikker, konkrete arbejdsopgaver og produktorientering nok egne sig bedre end den indirekte metode, som så at sige forudsætter elever, der allerede er motiverede og kan gennemskue formålet med læreprocessen. Det forekommer også afgørende vigtigt, at elever oplever, at der er en tæt sammenhæng mellem det faglige produkt, der skal præsteres, og anvendelsen af de metakognitive teknikker. Endelig er det helt afgørende, at der bygges en solid træningsbane op for træningen af de delkompetencer, som er vigtige i forhold til at kunne følge med.

## Note

1. De deltagende lærere var: Marc Hammer, Anne Martinussen og Ulla Wogensen (Nørre Gymnasium): Læsestrategier og taksonomier i 1.g; Else Holme Behnk og Flemming Høst Larsen (Rosborg



Gymnasium): Læringsrum og taksonomier i 1.g; Per Bhuto, Jacob Jalving og Ulla Krogh (Rosborg Gymnasium): Læsestrategier og lektielæsning i 2.g; Søren Drejer, Lis Gertrud Kildsig og Svend Runge Nielsen (Næstved Gymnasium): Argumentation og begrebskort i 2.g; Thorkild Knudsen & Vibeke Aabye Nielsen (Midtfyns Gymnasium): Portfolio og begrebskort i 2.g

## Litteratur

- Beck, S. & Beck, H.R. (2005): *Gyldendals studiebog*. København: Gyldendal.
- Collins, A., Brown, J.S., und Newman, S.E. (1989): Cognitive Apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning and instruction* (pp.453-494). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J.H. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. In *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flavell, John.H, Miller, Patricia H. Miller, Scott A. (2002): *Cognitive Development*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Leutwyler, B. (2007): *Lernen Lehren – Entwicklung und Förderung metakognitiver Lernstrategien im Gymnasium*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Qvortrup, L. (2001): *Det lærende samfund*. København: Gyldendal.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



**Diskutant**

## Nødvendig metakognition, set ud fra faget tysk

**Jette Glargaard, gymnasielektor, masterstuderende i gymnasiepædagogik, Rungsted Gymnasium**

Begreberne meta-faglighed og refleksion er blevet stadig mere påtrængende, når man underviser på ungdomsuddannelserne. I såvel enkeltfaglige som flerfaglige sammenhænge kræves det, at eleverne skal kunne reflektere over faglighed og metoder, der lægges op til selvstændig faglig ageren i en grad som aldrig før, og dette vil naturligt medføre et øget fokus i den daglige undervisning på det metakognitive, her forstået som bevidstgørelse om og træning af faglige metoder og lærestrategier.

I faget tysk kan man arbejde med det metakognitive aspekt på det sproglige plan, omkring indlæring af grammatiske regler, syntaks og morfologi, stilistiske virkemidler samt vokabular. Her har det metakognitive sådan set altid været en del af faget. Eleverne har arbejdet med læring af sætningskonstruktioner og særlige stiltræk, lært huskeregler og remser til sprogets anvendelse, lært at reflektere over sprogets opbygning og brug og gradvist automatiseret disse regler i deres eget skriftlige og mundtlige udtryk.

Desuden kan man arbejde med metakognition på fagets tekstuelle plan – her har tekstarbejdet typisk ikke på samme måde har været genstand for eksplicit systematik i tyskundervisningen. Hvor eleverne i mødet med forskelligartet tysksproget tekstmateriale, udvalgt efter tema, forfatterskab, genre, litterær eller historisk periode før har skullet forstå og fastholde guldkorn fra

gennemgangen i timerne og hidtil har kunnet klare sig med at reproducere denne viden til eksamen, stilles der med gymnasie-reformen krav om, at man kan løfte sig op over en konkret gennemgået tekst og arbejde selvstændigt metodisk. Dette kræver med andre ord metakognitive kompetencer. Det drejer sig ikke blot om et 'hvad' i forhold til faget, men også om et 'hvordan' – og man kan sige, at der dermed er tale om en ny type viden og læring end før.

Med Lars Qvortrups kategorisering kan man betragte viden og dermed læring ud fra fire kategorier:

1. *viden som resultat af input, svarende til faktisk viden eller kvalifikation,*
2. *viden som refleksion over læringsadfærd, dvs. kompetence,*
3. *viden som refleksion over forudsætningerne for læringsadfærd, hvor eleven udviser metarefleksivitet og udviser nytænkning og kreativitet, – samt endelig*
4. *viden som forandring af forudsætningerne for læring.*  
(Viden af 4. orden sidestiller Qvortrup med kultur og almen dannelse)  
(Lars Qvortrup: Viden og vidensformer 2004).

De forskellige vidensniveauer afspejles tydeligt i gymnasieformens enkelt- og flerfaglige bekendtgørelser og vejledninger. Her ses konkret på faget tysk.

I bekendtgørelsen for stx, tysk (BEK nr. 797, af 27. juni 2007) står der i bilag 53, 54 og 55, om tysk på begynder A-, fortsætter A- og fortsætter B-niveau i de faglige mål, at eleverne skal kunne:

- ***læse og forstå*** forskellige typer af ubearbejdede nyere og enkle ældre tysksprogede tekster samt ikke-gennemgåede, ubearbejdede moderne tysksprogede prosatekster
- ***redegøre*** på tysk for studerede tysksprogede tekster og emner, ***analysere*** disse og ***perspektivere*** til andre tekster, idet de benytter et nuanceret ordforråd, ...

- **udtrykke sig** mundtligt på tysk om ikke-gennemgåede tysksprogede tekster og emner...
- på tysk **redegøre for** og **reflektere** over litterære tysksprogede tekster og andre kunstneriske udtryksformer samt **analysere** og **fortolke** disse.
- **inddrage** en grundlæggende viden om levevilkår, værdier og normer i tysksprogede lande i arbejdet med fiktive og ikke-fiktive tysksprogede tekster og medier samt **sammenligne** studerede tysksprogede tekster og emner med andre kultur- og samfundsforhold.  
(Mine fremhævninger)

Omdrejningspunktet er de tekster, som gennemgås i undervisningen med læreren som faglig garant. Begreberne 'læse og forstå' samt 'redegøre for' svarer til viden af 1. orden, nemlig en tilegnelse af faktuelle kundskaber og viden. Derudover kommer en tilegnelse af fagets metoder, en metafaglig viden på 2. ordens niveau: Eleven skal kunne 'reflektere over' og 'sammenligne' tekster, samt kunne 'analysere' og 'fortolke' og 'inddrage (anden) viden'. Denne refleksion og fortolkning skal altså indgå som en del af den daglige undervisning i interaktionen mellem lærer og elever.

Ved mundtlig eksamen i faget, skal eleven med 24 timers forberedelse selvstændigt kunne 'præsentere' en eller flere ulæste tekster, som falder ind under et af de læste emneområder fra undervisningen:

*Der afholdes en mundtlig prøve, som består af to dele...*

1) **Præsentation** på tysk af et ukendt, ubearbejdet tysksproget tekstmateriale...

*Præsentationen efterfølges af en uddybende samtale på tysk.*

(Punkt 4.2) (Mine fremhævninger)

Ordet 'præsentation' antyder, at det i første omgang er tilstrækkeligt at bevæge sig på de nederste taksonomiske niveau-

er<sup>1</sup>, referat og redegørelse. Dog nævnes ordet 'perspektivere' i bedømmelseskriterierne for eksamenspræstationen: *Der lægges vægt på, at eksaminanden på tysk kan **præsentere** og **perspektivere** det ukendte tekstmateriale ...* (Punkt 4.3) (Mine fremhævnin-  
ger)

Vidensniveauet bliver derfor mere komplekst, der kræves en selvstændig refleksion over faktisk viden, som overføres til en ny tekstsammenhæng og i præsentationen omsættes til handling. Hermed er der tale om viden af 2. orden, en kompetence. I forhold til den daglige undervisning skal eleven nu kunne arbejde uden lærerens hjælp med ukendt fagligt stof.

I AT-sammenhæng bliver kravet om refleksion og metafaglig viden endnu mere udtalt. I bilag 9 hedder det således:

*... eleverne skal kunne: ...*

- ***anvende forskellige metoder** til at belyse et komplekst problem ...* (faglige mål, punkt 2.1)
- ***anvende relevante metoder** fra forskellige fag og faglige hovedområder«*  
(Evaluerings i 4. semester, punkt 4.1.2)  
(Mine fremhævninger)

Der opereres her som udgangspunkt med et læringsniveau af 2. orden: Eleven skal i den flerfaglige problemstilling dels kunne analysere et ulæst tekstmateriale ud fra en bestemt emnemæssig vinkel, dels forholde sig kritisk reflekterende til de anvendte faglige metoder og videnskabsteoretiske traditioner.

Af de faglige mål for AT fremgår det, at eleverne skal kunne:

- ***anvende indsigt i videnskabsteori** og videnskabelige ræsonnementer til at formulere og reflektere over problemstillinger af enkeltfaglig, flerfaglig og fællesfaglig karakter.*  
(Punkt 2.1) (Mine fremhævninger)

Denne videnskabsteoretiske vinkel videreføres i punktet Evaluering i 4. semester:

*Der lægges vægt på, ...at... eleven ...*

- *anvender relevante metoder fra forskellige fag og hovedområder*
- *demonstrerer kendskab til de enkelte fags muligheder og begrænsninger*
- *redegør for nogle betydningsfulde videnskabelige teorier ...*

(Punkt 4.1.2) (Mine fremhævninger)

Begge vinkler sammenholdes igen i punktet Afsluttende prøve, hvor det kræves, at synopsis skal indeholde: ... – **diskussion af, hvilke materialer, teorier og metoder der er relevante i arbejdet med problemstillingerne**« (Punkt 4.2). (Mine fremhævninger)

I forbindelse med AT-synopsis skal eleven altså demonstrere videnskabsteoretisk viden (1. orden), metodiske kompetencer (2. orden) og samtidig kunne forholde sig kritisk til disses muligheder og begrænsninger (viden af 3. orden). Der skal i AT dermed opereres på alle taksonomiske niveauer – et langt mere komplekst videnskrav end i enkeltfaget.

Sammenholder man læreplanerne for Tysk med læreplanerne for AT, er det tydeligt, at vi befinder os på forskellige taksonomiske niveauer i forhold til den viden der skal læres og præsteres, AT er tænkt som et element af meta-faglighed, der bygger på de enkeltfaglige færdigheder og kompetencer. Da hvert AT-forløb er af forholdsvis lille omfang tilmæssigt, må konsekvensen blive, at den metodiske, metakognitive viden må indgå i den enkeltfaglige undervisning, ellers kan eleverne ikke nå at tilegne sig denne vidensform. Det vil med andre ord sige, at de 'relevante faglige metoder' skal gennemgås af den enkelte faglærer. I en forståelse af enkeltfaget som basis for tværfagligheden i AT må den enkeltfaglige undervisning også afspejle denne sammenhæng.

Kun ved at bygge oven på de enkeltfaglige metodiske kompetencer bliver der reelt mulighed for at bevæge sig op på højere taksonomiske niveauer i AT.

Med afsæt i disse observationer samt mine egne erfaringer med reformen har jeg, som led i min Master-uddannelse, i december 2007 foretaget en undersøgelse af, hvordan kravene om tekstmæssig metakognition bliver grebet an i praksis, og hvilke konsekvenser dette måtte få for den daglige tyskundervisning.

I min undersøgelse interviewede jeg bl.a. nogle lærere (L1-L4), om deres erfaringer med de nye videnskrav, enkeltfagligt og flerfagligt, om deres praksis omkring tekstlæsningen, samt om deres oplevelse af eventuelle behov for efteruddannelse. Nedenfor sammenfattes de væsentligste resultater af undersøgelsen.

Sammenfattende kan det siges, at de adspurgte lærere alle prioriterer eksplicit træning af præsenteringskompetencen i deres undervisning. Eleverne læser typisk mere tekst selv end før, og de øver sig jævnligt i at præsentere forskelligt materiale (film, tekster, billeder) for hinanden i klassen. Selv om de fleste af de interviewede lærere udlægger bekendtgørelsens krav om tekstpræsentation til mundtlig eksamen som et oplæg med en struktureret tekstgennemgang, omsætter de imidlertid **ikke** dette til en eksplicitering af metode i undervisningen: På spørgsmålet om eleverne har arbejdet selvstændigt med tekstanalyse svarer således kun L4 bekræftende.

Hvorfor det forholder sig sådan, kan muligvis forklares ved, at lærerne i mødet med eleverne oplever en manglende parathed fagligt og modenhedsmæssigt til at honorere videnskabsteoretiske og metodiske krav: »*De svage savner én, der styrer tingene ... det er jo unge mennesker vi sidder med*« (L2) og oplevelsen af, at kravene om selvstændig tekstfortolkning er »*skudt over målet*«. (L1). Flere af de adspurgte giver dog udtryk for en stor usikkerhed de overordnede krav i AT: »*Vi er ikke enige om hvad vi skal gøre* (L4), »*Hvad forlanger man?*« (L2), »*Jeg synes det er temmelig forvirrende i AT.*« (L3).

Det opleves ofte vanskeligt at anvende faget i et overfagligt perspektiv, både for lærere og elever: »*Der er ikke rigtig noget*

*eleverne kan genbruge i AT«(L1). »Vi mangler en definition af hvad humaniora er« (L2).*

Man har behov for *»at dele forløb«* med hinanden (L3) og få ideer til *»at løfte emnerne, så de kan referere til litteratur og ikke bare til samfundsmæssige og politiske forhold«* (L1).

I forbindelse med AT har ingen af de interviewede lærere deltaget med tysk i 2.g-årsprøven i AT-synopsis. Her gemmer sig nok et væsentligt problem med hensyn til den manglende direkte træning af metakognition i tysk (og sandsynligvis andre sprog 2-fag) og AT. Hvis lærerne i nogen grad er forvirrede og usikre i forhold til de videnskabsteoretiske og metodiske krav, er det naturligvis også vanskeligt at gøre eleverne fortrolige med denne dimension.

Det store dilemma i forhold til AT ses af de interviewede som 'den sproglige barriere' (L3 og L4) ved læsningen af ukendt materiale og de høje krav om metodisk refleksion, men også som et problem med opfyldelse af kernefagligheden i valg af tekstmateriale.

De interviewede lærere oplever, at der, qua den fremmedsproglige dimension, stilles for høje (metakognitive) krav til eleverne i AT, og at det materiale dannelseselement i faget i nogen grad forringes, når man skal finde materiale til et flerfagligt emne. I sidste ende opleves dette som en forringelse af det faglige niveau, litterært og sprogligt: *»B-niveauet har mistet noget af det litterære.«* (L1), *»Vi har afgivet timer til AT men har samme krav til skriftlig eksamen – jeg tror, at eleverne får dårligere karakterer nu.«* (L3), *»Der er ikke så meget litteratur tilbage... Sprogligt kan jeg mærke, at denne her 3.g ikke er samme sted, som vi plejer at være.«* (L4)

Alligevel erkendes det, at det på sigt vil være fatalt for faget, hvis tysk kom til at stå uden for AT. Dette ville resultere i at faget blev et *»ligegyldigt fag«* (L2), et fag med sin egen særfaglighed, som ikke er synligt i den store sammenhæng og som følgelig mister (endnu mere) status.

Der kan derfor være god grund til at kæmpe for sprog 2-fagernes fortsatte deltagelse som fuldgældige AT-fag – ikke mindst i

en virkelighed, hvor de mange steder ikke optræder som studieretningsfag.

På trods af en del begyndervanskeligheder må vi som lærere erkende, at dannelsesperspektivet i gymnasireformen er funderet i og tilpasset omverdenens krav om omstillingsparathed og situativ handlekompetence. Eleverne kan i en foranderlig verden ikke nøjes med en viden, der baseres på et fagligt indhold, de må have kompetencer til hele tiden at kunne sætte sig ind i nye vidensområder i forhold til fagene. Som formidlere af fag må vi derfor udvikle vores faglighedsforståelse og fagdidaktik, så den ruster eleverne i forhold til disse krav.

Vi må definere og holde fast i en kernefaglig substans, men må udbygge denne med en metakognitiv, formal dannelse, som trænes eksplicit på alle niveauer, således at alle elever får en reel chance for at opbygge metakognitive kompetencer i fagene.

Den store udfordring vil blive at forene de to fagligheds- og dannelsesdimensioner uden at tabe kernefagligheden på gulvet, dvs. uden for eksempel at gå på kompromis med materialevalget – også når det gælder projekter i AT. Ellers vil vi opleve en udhuling af faget til kun at være redskab.

Netop i denne sammenhæng udtrykker de interviewede lærere et stort behov for videndeling og efteruddannelse.

Inden for sprogfagene er metode ikke genstand for eksplicit undervisning på studiet, hvilket betyder, at man som sproglærer ikke har fået redskaber til undervisning heri. Metodebevidsthed var typisk noget, der blev udviklet implicit, gennem års arbejde med tekster, derfor opleves det nu som en stor udfordring at skulle formidle humanistisk videnskabsteori og hermeneutisk metode eksplicit til eleverne. Oven i købet må denne træning af metakognition ske med en nænsom og tydelig progression, hvis det skal foregå allerede fra 1.g.

Næste udfordring vil derfor være en didaktisering af hermeneutikken. Erfaringerne fra mit eget gymnasium, Rungsted Gymnasium, viser, at specielt humanistisk videnskabsteori er vanskelig for eleverne at arbejde med i AT. Metakognition på det humanistiske område, hvor vi arbejder med unikke produkter er



simpelthen svært. Man kan som elev godt skrive i sin AT-synopsis, at man har arbejdet med teksterne ud fra en 'hermeneutisk metode', men at demonstrere dette og ydermere diskutere metoden kritisk er de færreste i stand til.

Det stiller store krav til læreren om en nøje tilrettelagt progression i tekstlæringsarbejdet, hvor eleven gradvis arbejder mere og mere selvstændigt med analyse og fortolkning. En fortrolighed hos eleverne med hermeneutisk metode er en forudsætning for, at de tør vælge humanistiske fag i AT-projektet i 3.g. Hvordan konkretiserer man hermeneutisk metode – uden at en 1.g'er står af?

Dette leder frem til det sidste punkt, jeg vil fremhæve i forlængelse af ovenstående, nemlig motiveringen af eleverne for at gå ind i den dybdelæring, hvilket er en forudsætning for metakognition.

Den videnskabeliggørelse af det almene gymnasium, vi oplever i dag, modsvares, som bekendt, af et bredt elevsegment og en gymnasiekultur, hvor mange elever først skal lære at forholde sig til abstrakte begreber og ofte mangler motivation for dybdelæring. Dette kan godt opleves som noget af en gordisk knude i dagligdagen.

Motivationen og egenforventninger til den faglige præstation spiller ifølge forskningen en væsentlig rolle for læringsudbyttet – eleverne skal opleve lyst til at lære i dybden for at flytte sig.

Det affektive element i fagene bør derfor vies opmærksomhed – også når det gælder metakognition, især med det formål for øje at styrke motivationen for dybdelæring hos alle elevtyper, ikke kun de elever, der kommer fra læsevante miljøer. Hvad er gunstige læringsomgivelser til fremme af metakognition, hvordan skabes disse og hvordan udnyttes de bredest muligt?

Udfordringerne kan i første omgang synes store, men måske kunne et målrettet fagdidaktisk arbejde med de forskellige aspekter af metakognition have den positive effekt, at faget i sidste ende kom til at fremstå tydeligere som et vigtigt kulturfag, både i læreres og elevers bevidsthed. Kravet om legitimering er blevet mere og mere udtalt, og det kunne måske endda igen blive mere

attraktivt for eleverne at lære tysk, hvis formålet med faget stod klarere.

Tysk (og de øvrige sprog2-fag) må derfor gøre noget ud af at prioritere fagligheden højt og indgå med kernefagligt materiale, også når det gælder flerfaglige sammenhænge. Vi må demonstrere, at vi er så meget mere end blot færdighedsfag, og vi må på en eksplicit og direkte måde sætte metode og metakognition i fokus.

## Note

1. I forhold til Blooms taksonomi: 1. viden, 2. forståelse, 3. anvendelse, 4. analyse, 5. syntese, 6. vurdering (Efter Damberg, m.fl.: *Gymnasiepædagogik*, Hans Reitzel 2006).

## Litteraturliste

- Beck, Steen (2007): Gymnasiet som undervisnings- og læringsfelt. In: Zeuner, Beck, m.fl.: *Lærerroller i praksis, Anden delrapport fra forskningsprojektet Nye lærerroller efter 2005-reformen*. *Gymnasiepædagogik* nr. 64, SDU.
- Dale, Erling Lars (2006): Profesjonell kompetanse og undervisningens etikk. In: Hansen & Tams (red.): *Almen didaktikk. Relationer mellem undervisning og læring* (s. 145-170). Billesø & Baltzer.
- Ernest, Paul (1995): The one and the Many. In: Steff, L. og Cale, J (red.): *Constructivism in Education*. Hillsdag NJ.
- Fairclough, Norman (1992): *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Gymnasiereformen 2005, Stx-bekendtgørelsen BEK nr. 797 af 27, juni 2007. Undervisningsministeriet 2007.
- Hetmar, Vibeke (2004): Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogik konkretiseret. In: Schnack, Karsten (red.): *Didaktik på kryds og tværs*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hall, Geoff (2005): *Literature in Language Education*. Centre for Applied Language Studies, University of Wales Swansea, Hampshire.

- 
- Klafki, Wolfgang (1983): *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik, udvalgte artikler* (s. 33-71). København: Nyt nordisk Forlag Arnold Busck.
- Leutwyler, Bruno (2007): *Lernen lehren. Entwicklung und Förderung metakognitiver Lernstrategien im Gymnasium*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Paefgen (2006): *Einführung in die Literaturdidaktik*. Verlag J.B. Metzler, Stuttgart.
- Qvortrup, Lars (2004): Viden og vidensformer. In: *Det vidende samfund*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Winther Jørgensen, Marianne m.fl. (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Åkerstrøm Andersen, Niels (1999): *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.



## Workshop 12

# Matematikdidaktik i de gymnasiale uddannelser – hvorledes er den ændret som følge af reformen?

**Kirsten Hjemsted, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Greve Gymnasium, og  
Palle Veje Rasmussen, gymnasielektor, master i gymnasiepædagogik, Ørestad Gymnasium**

*Kirsten Hjemsted (og Bente P. Pihl):*

Oplægget tog udgangspunkt i oplægsholderens masterafhandling fra august 2005 om piger og matematik. I denne er forskellige parametre, der kan føre til en kønsforskel i tilgangen til og arbejdet med matematik, forsøgt belyst.

Nogle af resultaterne blev ridset op. Internationale resultater har vist kønsforskelle i præstationerne inden for matematik. Fx Third International Mathematics and Science Study (TIMMS) fra 1998, hvor 500.000 elever i over 40 lande på sidste år på ungdomsuddannelserne er testet. Både på alment og højt niveau klarede drengene sig bedre end pigerne i matematik i alle landene og inden for alle tre kategorier: tal og ligninger, differential- og integralregning, geometri. I Danmark var denne kønsforskel dog ikke så stor på højt niveau som på det almene niveau. Også PISA undersøgelserne fra 2000 og 2003 vist en kønsforskel i drengenes favør på nær i Island og kun i Slovakiet og Korea var forskellen større end i Danmark. Generelt var scoren god i matematik i forhold til gennemsnittet.

Måske skal forklaringen på kønsforskellene søges i hvordan der testes og hvilke opgaver der testes i. Det er senere blevet på-

peget, at opgaverne ikke var kønsneutrale og at forskellen skulle søges heri. Betydningen af hvilke matematikkompetencer, der trænes i undervisningen i Danmark i forhold til i de andre lande i undersøgelserne, har sandsynligvis også betydning.

En EVA-rapport om: »Køn, karakterer og karriere« fra juni 2005 viste at pigerne klarede sig bedre på det samlede gennemsnit for folkeskolens afgangsprøve og på studentereksamenskaraktererne. Også i matematik var pigernes resultater bedre end drengenes, men forskellen var ikke signifikant. Desværre bygger rapporten kun på data fra det almene gymnasium.

Der blev i oplægget givet eksempler på hvordan pointfordelingen blandt et udsnit af piger og drenge har været til skriftlig eksamen i mat A på htx, og dette blev sammenholdt med en analyse af opgavetyper og delspørgsmåls sværhedsgrad.

Vi diskuterede i workshoppen, om det er en genkendelig situation, at det især er drenge, der hænger på ved den vanskeligste kategori af delspørgsmål, eller om det skyldes htx's sammensætning af elever, hvor mange kommer fra en familie uden akademisk baggrund.

Vi drøftede også problemstillingen med, at matematikopgaverne med indførelse af CAS-værktøjer er blevet til analyse og forståelses opgaver, hvilket har øget abstraktionsniveauet og mindsket værdien af at kunne beherske matematikken som et redskab.

*Palle Veje Rasmussen* viste resultatet af et konkret matematikforløb fra Ørestad Gymnasium, hvor podcast har været anvendt pædagogisk som motivation og appel til såvel ikke matematik mindedede elever, som matematikinteresserede elever. Podcasts bruges af eleverne til gennem lyd, billeder, grafer og musikalske effekter at formidle og kommunikere om matematiske begreber i en sammenhæng, de selv konstruerer ud fra fri fantasi eller lader sig inspirere til ud fra historier fra deres dagligdag. Via elevernes kreative og innovative arbejde med at fremstille podcast tvinges de kognitivt til at sætte udvalgte matematiske begreber ind en konkret meningsskabende sammenhæng. Podcasten formidler

---

historierne, og det er således gennem arbejdet med produktion af podcast og den nødvendige brug af de faglige begreber i fortællingen, at eleverne har chancen for at se meningen med de universelle faglige begreber og derved forstå dem, så de kan formidle historien. Fremstillingen af det kreative, narrative element i podcasten og udvikling af faglige kompetencer i en konkret digterisk sammenhæng giver således mening til matematikkens abstrakte begreber.

Da de fleste deltagere i workshopen ikke havde erfaringer med at producere podcast var der mange konkrete spørgsmål til dette. Vi blev enige om, at det er en form der fanger eleverne (iscenesættelse), er med til at skabe afveksling og at anvendelsen af ny teknologi appellerer til de unge.

Der blev i forbindelse med dette oplæg efterlyst forskning i undervisning, der anvender ny teknologi.





# Erfaringer og status

**Torben Christoffersen, kontorchef i Afdelingen for gymnasiale uddannelser, Undervisningsministeriet**

Konferencen om fagdidaktik og fagsamspil markerer DIG's 10 års jubilæum. Fra Undervisningsministeriets side er det en god anledning til både at ønske til lykke og at takke for et godt og udbytterigt samarbejde gennem alle årene.

Konferencen har meget klart gjort det synligt, hvad 10 års arbejde på DIG har ført med sig. Sideløbende dermed har Folketinget og Undervisningsministeriet også i høj grad haft de gymnasiale uddannelser på dagsordenen. Det følgende er et kort overblik over, hvad der fra politisk side og fra embedsværkets side er sket i perioden.

Hele processen frem mod gymnasiereformen blev igangsat, før der var noget, der hed DIG. På rektormødet i november 1996 opfordrede undervisningsminister Ole Vig Jensen således til, at der blev iværksat en bred forsøgsvirksomhed med hf-uddannelsen for unge, og derefter gik det slag i slag:

- Opfordring til hf-forsøg – november 1996
- Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser – september 1999
- Uddannelsesredegørelse 2000 – november 2000
- Rapporter om den ny faglighed – 2001/03
- Regeringens handlingsplan: Bedre Uddannelser – juni 2002
- Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget – januar 2003

- Politisk aftale om gymnasiereform – maj 2003
- Folketingets vedtagelse af de gymnasiale uddannelseslove – februar 2004
- Udstedelse af gymnasiereformens uddannelsesbekendtgørelser – december 2004
- Første elever starter i de reformerede uddannelser – august 2005.

### **Hf-forsøgene 1996-**

Stort set alle landets hf-kurser tog positivt mod opfordringen fra undervisningsministeren. Det blev startskud til en omfattende forsøgsvirksomhed, hvor følgende temaer gik igen mange steder:

- Toning af uddannelsen med faste fagvalg
- Udvidet introduktion med vægt på grundlæggende færdigheder
- Arbejde i lærerteams
- Tilrettelæggelse efter årsnorm med undervisning i blokke
- Projektarbejde, tværfagligt og i enkelte fag
- Mere sammenhæng mellem teori og praksis
- Forbedring af kursisternes læreprocesser. Ansvar for egen læring
- Nye evalueringsformer.

Når man ser på, hvordan 2003-reformen af hf-uddannelsen ser ud, er det iøjnefaldende, at hf-kurserne har fået det, de selv har bedt om. Alle de ovennævnte elementer er nu faste dele af hf-uddannelsen.

### *Udviklingsprogrammet 1999*

I 1999 forelagde undervisningsminister Margrethe Vestager et udviklingsprogram for fremtidens ungdomsuddannelser for Folketinget. Det blev vedtaget med alle partiers tilslutning.

Selv om ministeren uden videre selv kunne have iværksat et udviklingsprogram, ønskede hun, at de hovedprincipper, der skulle indgå i programmet, skulle være udformet, så der var meget bred politisk tilslutning til dem. Der er ikke tvivl om, at der netop herved blev skabt grundlaget for den enighed om den samlede reform af de gymnasiale uddannelser, som manifesteredes ved Folketingets næsten enstemmige vedtagelse i 2003.

Udviklingsprogrammet slog fast, at der for det almene gymnasiums vedkommende var et særligt behov for en indsats på følgende områder:

*Faglig udvikling og fordybelse*

- udvikling af fagenes indhold
- præcisering af mål med undervisningen i de enkelte fag og undervisningsforløb
- præcisering af de enkelte fags studieforberedende indhold.

*Samspillet mellem fagene*

- afprøvning af nye fagpakker eller bindinger mellem valgfagene
- afprøvning af nyt samspil mellem fagene i form af fagpakker, der kan indeholde valgfag, fag fra fællesfagsrækken eller fag fra andre uddannelser
- udvikling af nyt naturvidenskabeligt dannelseselement i samspil med fag fra andre fagområder og med brug af nye arbejdsformer og lærerteams.

*Nye evaluerings-, prøve- og eksamensformer*

Man genkender tydeligt de overordnede mål for gymnasie-reformen.

## Uddannelsesredegørelse 2000

Med undervisningsminister Margrethe Vestagers Uddannelsesredegørelse 2000 kom der gang i debatten om ny faglighed.

Nedenstående citater fra redegørelsen er centrale og er indgået som vigtige pejlemærker i arbejdet med de nye læreplaner for fagene i de gymnasiale uddannelser efter reformen.

- Et fags udøvere af FAGLIGHED er traditionelt først og fremmest forpligtet over for faget i sig selv og dets andre udøvere. Omverdenen, forstået som andre fagområder og deres udøvere, kommer i anden række. Et fag udgør et mere eller mindre lukket rum, der helst kun tager notam af synspunkter og indfaldsvinkler, der kommer fra fagudøverne selv, og som kan defineres inden for faglighedens eget rum.
- Denne lukkethed i fagligheden har såvel positive som mere problematiske sider knyttet til sig.
- TVÆRFAGLIGHED er et af svarene på det faktum, at den traditionelle fagstruktur har svært ved – eller slet ikke magter – at rumme udviklingen på arbejdsmarkedet og den videns-eksplosion, som er en væsentlig del af den aktuelle samfunds-udvikling – en samfundsudvikling, der som én af sine mest populære betegnelser netop kaldes »videnssamfund«.
- Tværfagligheden kan tage udgangspunkt i de enkelte traditionelle fag, der kan nærme sig hinanden på egne præmisser, eller den kan tage udgangspunkt i en opgave eller problem, hvis løsning kan hente bidrag fra de traditionelle fags viden og metoder.
- KERNEFAGLIGHED går ud på at udfordre fagene til at tage stilling til, hvilken kerne af umistelige indsigter, der konstituerer faget, og uden hvilken faget ville være ude af stand til at bevare en identitet som et afgrænset område, et fag.
- Set fra et ideelt udsigtspunkt er fagene »blot« værktøjer til at skabe overblik og indsigt i en langt større og mere omfattende helhed, hvor mængden af information vokser med uforudsigelig hast
- Kernefaglighedsprojektet har derfor snæver sammen-

hæng med det projekt, hvor fagene udfordres til at definere, hvilke af deres indsigter der i forhold til andre fag er nødvendige for, at helheden i en uddannelse ikke går tabt.

## **Kernefaglighedsrapporterne 2001-04**

Undervisningsministeriet udgav i perioden fra 2001 til 2004 i alt fem rapporter om faglighed. Rapporterne blev skrevet af eksterne arbejdsgrupper inden for nogle centrale fag (matematik, dansk, sprogfagene og de naturvidenskabelige fag) i uddannelsessystemet og fokuserede på bl.a. følgende spørgsmål:

- Hvordan styrker vi fagligheden?
- Hvilken faglighed har vi brug for i fremtiden?
- Hvilke former for viden, færdigheder og kompetencer er vigtige – og hvorfor?
- Hvad skal vi lære og kunne på de forskellige trin i uddannelsessystemet?
- Hvordan kan vi bedst evaluere og vurdere, om målene er nået?

På en konference i 2003 om rapporterne omtalte undervisningsminister Ulla Tørnæs dem som »pligt læsning for alle, der arbejder med fagene og uddannelsernes indhold og mål«, og da Gymnasieafdelingen nedsatte læreplansgrupper for fagene i de gymnasiale uddannelser efter reformen, blev denne »pligt« indskrevet i gruppernes kommissorier.

## **VK-regeringens handlingsplan 'Bedre uddannelser' 2002**

Under arbejdet med kernefaglighedsrapporterne skete der et regeringsskifte, men takket være den meget brede politiske

enighed om Udviklingsprogrammet fra 1999, betød det, at det hidtidige arbejde med at udvikle de gymnasiale uddannelser ikke blev tilsidesat.

VK-regeringen udsendte i 2002 sin handlingsplan på uddannelsesområdet 'Bedre uddannelser'. Heri blev der lagt op til en reform af det almene gymnasium og hf, mens der blev annonceret, at der blot skulle ske justeringer af hhx og htx. Handlingsplanen indeholdt bl.a. følgende målsætninger:

- Målet med en reform af det almene gymnasium er at forbedre elevernes reelle studiekompetence og dermed styrke deres mulighed for at gennemføre en videregående uddannelse. Eleverne skal i løbet af de tre år i gymnasiet udvikle sig fra at være elever til at være studerende. Fagligheden skal styrkes via bedre muligheder for fordybelse. Flere valgfag skal sikre et friere valg for den enkelte elev og bedre mulighed for at tone studentereksamen mod senere uddannelse og job. Den nuværende linjedeling ophæves. I stedet indføres en kort indledende periode, før eleven vælger sin fagsammensætning.
- Hf skal være fagligt velfunderet, give studiekompetence og sikre et godt grundlag for valg af uddannelse og profession. Fagligheden skal styrkes ved at skabe større sammenhæng mellem fagene. Hf skal være mere fleksibel, så skolerne i højere grad kan tilrettelægge undervisningen efter kursisternes forskellige forudsætninger. Afhængigt af den enkelte kursists valg af fag og niveau kan hf give adgang til optagelse på alle videregående uddannelser.

Bemærk formuleringen »Eleverne skal i løbet af de tre år i gymnasiet udvikle sig fra at være elever til at være studerende.« Det er ét af de steder, hvor DIG's forskning har sat sine aftryk på gymnasireformen.

## Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget 2003

Som sit udspil til en debat om en gymnasiereform afgav undervisningsminister Ulla Tørnæs i 2003 en redegørelse til Folketinget om de gymnasiale uddannelser. Der blev stadig kun lagt op til justeringer af hhx og htx, mens der om det almene gymnasium bl.a. stod:

- Uddannelsen opdeles i et grundforløb på ½ år og et studieretningsforløb på 2½ år
- Den nuværende linjedeling ophæves og erstattes af studieretninger
- Fagene fornyes indholdsmæssigt med vægt på mål for faglig viden og færdigheder
- Der sikres variation og progression i arbejds-, tilrettelæggelses- og prøveformer gennem hele forløbet
- Der lægges øget vægt på fordybelse og samspil mellem fagene
- Almendannelsen styrkes gennem øget samspil mellem fagene
- Der lægges større vægt på videnskabsteori og naturvidenskabelige dannelseselementer.

Hf-udspillet lød bl.a. således:

- Det samlede timetal forøges med ca. 15%
- Danskfaget får forøget timetal og ny profil med vægt på den sproglige dimension
- De øvrige fællesfag organiseres i faggrupper, der sikrer samspillet mellem fagene
- Der indføres nye elevaktiverende undervisningsformer, fx projektarbejde og værkstedsundervisning
- Der indføres nye evalueringsformer, som afspejler de faglige mål og de anvendte undervisningsformer

- Det praksis- og anvendelsesorienterede aspekt i fagene får større vægt
- Gennemførelsesvejledningen forbedres ved indførelse af en tutorordning.

Som nævnt var det på det tidspunkt ikke tanken, at der skulle ske større ændringer af hhx og htx, men alene mindre justeringer:

- For de erhvervsgymnasiale uddannelser vil den fælles strukturmodel i de 3-årige uddannelser indebære omstruktureringer af det faglige indhold.
- Omstruktureringerne vil kunne foretages uden principielle ændringer i relation til uddannelsernes formål og profiler.

### **Politisk enighed om gymnasiereform – 28. maj 2003**

Efter mange og ofte detaljerede forhandlinger nåede samtlige partier med undtagelse af Enhedslisten til enighed den 28. maj 2003 om en samlet reform af de fire gymnasiale uddannelser. Reformen skulle tjene tre overordnede mål:

- Der skal lægges større vægt på fagligheden i uddannelserne og på studenternes reelle studiekompetence, dvs. på deres muligheder for at gennemføre en videregående uddannelse.
- De forskellige uddannelsers almindelige funktion skal opdateres og udbygges. Derfor skal der foretages en indholdsmæssig fornyelse af fagene, der skal stilles krav om øget samspil mellem fagene, og naturvidenskabelige dimensioner skal have en mere markant plads i det almene gymnasium og i hf.
- De fire uddannelser skal fortsat have hver sin klare profil, der understreges gennem formålsbestemmelser, fagrække og indhold. Fleksibiliteten mellem de enkelte



uddannelser skal øges. Derfor skal de 3-årige uddannelser opbygges med fælles struktur, og der skal være frie valgfag på tværs af alle fire uddannelser.

I sin pressemeddelelse udtrykte undervisningsminister Ulla Tørnæs begejstring over forliget:

- *På alle punkter tilgodeser forliget regeringens ambitioner på det gymnasiale område.*
- *Eleverne skal blive bedre til på den ene side at kunne skelne mellem forskellige former for viden og på den anden side at kunne sætte viden, som stammer fra meget forskellige fagområder, i spil med hinanden på en meningsfuld og relevant måde.*
- *For første gang siden 1950erne skabes der nu mulighed for fagsamarbejde både inden for fællesfag, inden for studieretningsfag og på tværs af fællesfag og studieretningsfag. Et sådant samspil mellem fagene giver helt nye muligheder for faglig fordybelse og styrkelse af fagligheden.*

## **Implementering af reformen 2003-**

I arbejdet med implementering af reformen havde ministeriet fra starten en række udfordringer:

- Kompetencestyring kontra indholdsstyring
- Faggrupper på hf:
  - Flerfaglige og enkeltfaglige mål
  - Flerfagligt og enkeltfagligt indhold
- Faglige samspil:
  - Almen studieforbereelse i stx
  - Studieområdet i hhx og htx
- Reformen er et opgør med mange års praksis
- Reformen vil forventeligt møde modstand hos nogle/mange

- Kan ministeriet nå at informere tilstrækkeligt om reformen?
- Reformen vil kun delvis lykkes første gang
- Bliver der søsat for meget på én gang?
- Vil reformen drukne i administrativt bøvl?
- Vil der blive politisk uro for tidligt?

Eftertiden vil give svarene på disse spørgsmål. Her og nu er ministeriet fuldt optaget af implementeringen og den nødvendige justering af reformen. Der er iværksat et stort antal eksterne evalueringer af enkeltdele af reformen og af reformen som helhed, og politikerne har allerede gennemført de første justeringer på baggrund af anbefalinger i evalueringerne. I 2007 blev de første hf'ere færdige, og i 2008 afsluttes de tre-årige uddannelser for første gang, men det er en del af den politiske aftale om reformen, at den endelige evaluering først gennemføres efter andet gennemløb. Og den styrkelse af studiekompetencen, som er reformens helt overordnede formål, kan selvsagt først iagttages, efter at de unge er startet på en videregående uddannelse. Vi må altså forudse en vis »indsvingningsperiode«, og at der endnu i nogle år fremover vil skulle foretages større og mindre justeringer af reformen. Det vil være Bertel Haarder, der som den fjerde undervisningsminister i den 12-årige periode, denne oversigt omhandler, skal gennemføre de nødvendige justeringer.

Implementeringen af reformen er af nogle blevet karakteriseret med den malende beskrivelse »Vi asfalterer, mens vi kører!«, men som bekendt kommer man også frem på grusveje. Det havde været værre, hvis beskrivelsen havde været »Vi bygger skibet, mens vi sejler!«, for så var reformen ganske enkelt gået til bunds.

## Status og perspektiv

# Afsluttende bemærkninger på konferencen om 'Fag og didaktik – med samspil som udfordring'

Harry Haue, professor, dr.phil., IFPR

Syddansk Universitets vartegn er en obelisk, som man har en god udsigt til fra restauranten, hvor vi spiste frokost. Når jeg omtaler dette kunstværk af Jørn Larsen i denne sammenhæng, er det fordi obelikken siger noget om det, som denne konference har fokuseret på. Som I kan se er obelikken på den



ene side solidt plantet i jorden i en fordybning og på den anden side stræber den mod himlen.

Den skal minde os om, at det er nødvendigt at sikre den faglige dybde. For at minde os om det, er der på de trappetrin, som omgiver obelikken, indskrevet forskellige fags kernestofsaksiomer: Einsteins  $E=mc^2$  og Kants »*Sapere Aude*«, hav mod til at bruge din forstand! På selve obelikkens søjle er der en grafisk markering af, hvordan man når mod himlen, altså en højere erkendelse. Det



Foto: Bent Simonsen

gør man ved at arbejde med områderne på og imellem linjerne, altså i og mellem videnskaberne og fagene. Jørn Larsen kaldte obeliskens for 'Interstitiel', forstået som refleksion over det, der sker i mellemrummene. Vi kunne også have kaldt denne konference for 'interstitiel', for det er jo det, vi har hørt om og har diskuteret i dag. Hvordan bevarer vi det faglige fundament i mødet med de andre fag? Ja, ikke nok med det, hvordan udvikler vi mere fag sammen med andre, og hvilke didaktiske innovationer må der til?

Dette møde mellem fagene udfordrer os, og det har vi også hørt mange sige i dag. I en kreds af gymnasieskolens mestre,

kan der næppe ske noget ved at hævde, at den komplekse og globaliserede verden kræver både faglig fornyelse og fordybelse i fag og åbenhed for at arbejde mellem fagene, for at kunne besvare de spørgsmål, som samfundet og eleverne kræver, at vi kan finde svar på.

Hvis samspillet skal lykkes, er det vigtigt, at vi kender de fag, som vi skal samarbejde med, også ud over læreplan og vejledning. Det er vigtigt, at vi kender fagkulturen og den fagtradition, som har skabt denne kultur, herunder den anvendte didaktik. Fagene

---

opfatter tid og rum forskelligt og bruger begreber og definitioner på en fagspecifik måde. Disse forskelle må vi kende og udnytte i den flerfaglige dialog.

En af workshop'erne i dag handlede om værdien af at kende sit fags historie, fagets DNA, for at kunne møde andre fag. Det kunne også være en øjenåbner for eleverne, at kende biologi før og efter Darwin, eller fysikken før og efter Einstein, og hvordan det kom til udtryk i undervisningen i skolerne. En af måderne, det kunne gøres på, er at inddrage de gamle lærebøger i fagene. Allerede fra DIG's første tid har vi arbejdet med at opbygge et elektronisk bibliotek, som nu omfatter hen ved 200 lærebøger i forskellige fag fra 1800 til 1930erne.

I kan gå ind på IFPR's hjemmeside, hvor der er et link til det elektroniske bibliotek.

Til slut vil jeg på instituttets og arrangørernes vegne sige tak, fordi I tog jer tid til at deltage i denne fagdidaktiske konference. Tak til oplægsholdere og diskutanter. Arbejdet med fagdidaktikken er vigtigt, hvis gymnasiereformen skal lykkes.

Det håber vi at denne konference har bidraget til at tydeliggøre.

