



Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier

**Struktur, internationalisering
samt nye arbejds- og prøveformer**

Udgivet af
Nikolaj Frydensbjerg Elf, Frans Gregersen
og Finn Hauberg Mortensen

Gymnasiepædagogik
Nr. 45. 2003



GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 45

December, 2003

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Telefon: (+45) 65 50 31 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

© DIG

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Telefon: (+45) 65 50 3131

Telefax: (+45) 65 50 2830

www.dig.sdu.dk

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-048-4

Indhold

Forord	5
Nikolaj Frydensbjerg Elf Hvor skal vi hen, du? Velkomst og åbning af konferencen	7
Finn Hauberg Mortensen Professionsudvikling og kompetenceprofiler	11
Søren Kjørup Danskfaget og den retoriske tradition	25
Søren Schou Ikke-chauvinistiske argumenter for et litteraturlært danskfag	39
Jørgen Dines Johansen Litteraturens nytte, og litteraturundervisningens	47
Anne Jerslev Mediefaget i danskfaget – det fælles og det særlige	61
Peter Schmidt Forskningstilknudning på seminarierne	63
Anne Holmen Internationalisering udefra og indefra i danskfaget	77
Karen Risager Danskundervisning: decentrering og grænseafsøgning	83



Jeppe Bundsgaard 6. klassernes webparlament: Aspekter af danskfagets it-didaktik	103
Ellen Krogh Procesevaluering: Fra reformpædagogisk eksperiment til fagdidaktisk realitet	129
Karin Sanders Nærlæst i frastand. Strategier og perspektiver	147
Om forfatterne	167
Program (genoptryk)	169



Forord

Den 23. oktober 2003 var Dansk Institut for Gymnasiepædagogik vært for en konference om 'Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier'. Konferencen blev gæstet af 13 oplægsholdere og 130 tilhørere. I dette nummer af *GYMNASIEPÆDAGOGIK* trykkes indlæggene fra konferencen¹.

Udgangspunktet for konferencen var den grundtanke at sammenhængen og dialogen skal styrkes mellem dansklæreruddannelserne og -efteruddannelserne på universiteter, lærerseminarier og CVU'er.

Konferencen var planlagt i forlængelse af Undervisningsministeriets projekt Fremtidens danskfag, hvis arbejdsgruppe afleverede sin slutrapport, *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*, og følgerapporten *Oversigt over dansksystemet i det tidlige forår 2003*.

På konferencen blev uddannelsespolitiske udviklinger *efter* rapportens udgivelse taget op til overvejelse. Fokus var særligt dansklæreruddannelserne, anskuet ud fra tre vinkler:

- strukturforandringer
- internationalisering
- nye arbejds- og prøveformer.

Af konferencens program, genoptrykt bagerst, vil man kunne få

1. Det var pga. arbejdspress ikke muligt for Anne Holmen, Anne Jerslev og Frans Gregersen at få færdiggjort deres indlæg til trykning. De indgår derfor ikke i denne bog.



et indtryk af hvorledes oplæggene placerer sig i forhold til disse vinkler.

»Danskfaget skal ud af sin naturtilstand«, bemærkes det i flere af indlæggene. Den eneste måde det kan ske på, er ved at fastholde en bred danskfaglig og -didaktisk debat. Konferencens indlæg henvender sig derfor også til alle som på teoretisk, praktisk, politisk eller anden vis arbejder med og er interesseret i danskfagets fremtid i ind- og udland.

Det er arrangørernes håb at tilsvarende konferencer vil blive afholdt – og dokumenteret – i de følgende år, således at der kan blive skabt tradition for et landsdækkende danskfagligt diskussionsforum der favner fagets aktører på alle uddannelsestrin og i alle uddannelsesformer.

Odense, den 21. januar 2004

*Nikolaj Frydensbjerg Elf
Frans Gregersen
Finn Hauberg Mortensen*



Nikolaj Frydensbjerg Elf

Hvor skal vi hen, du?

Åbning af konferencen Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier 23. oktober 2003

På vegne af arrangørgruppen, som består af Finn Hauberg Mortensen, Frans Gregersen og mig selv, er jeg meget glad for at kunne åbne og byde velkommen til denne konference om Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier.

Konferencen ligger i forlængelse af diskussionerne som knyttede sig til projekt Fremtidens danskfag, men markerer samtidig en ny situation. Alene det at vi selv finansierer konferencen og fungerer på markedets betingelser, er noget nyt. Derfor er det også glædeligt at så mange har tilmeldt sig konferencen – det viser at lysten og energien til at diskutere danskfaget er der.

Siden rapporten udkom i begyndelsen af 2003, er der allerede sket meget som har udfordret dens påstande og ført dagsordenen videre. Det gælder både internt i faget, eksempelvis i forbindelse med delsystemers diskussioner af formuleringerne i nye fagbilag og stillingsopslag. Og det gælder eksternt, i danskfagets relationer til uddannelsessystemet og uddannelsespolitik, hvor nye tiltag er på vej, ikke mindst hvad angår læreruddannelserne.

Forhåbentlig vil diskussionen om danskfagets kerne snart stabilisere sig. Et nogenlunde ensartet metasprog er en afgørende forudsætning for at vi kan begynde at definere en sammenhæng i og progression for faget. Men diskussionen om *effekterne* af en ny faglighedsopfattelse vil ikke stande foreløbig. For at udtrykke det med et lidt poppet medie billede – jeg tilhører en generation der godt kan li' den slags – kan man sige at den irriterende skærmtrold Hugo, som første gang viste sit ansigt i TV2s Elev2rn ved et telefonstyret computerspil, igen og igen vil poppe op på danskkanalen og stille sit drilske spørgsmål: *Øh, hvor skal vi hen, du?* Ligesom i Hugo-spillet er det vigtigt at vi i *danskverdenen*, og det spil der foregår der, leverer nogle forholdsvis

hurtige og klare svar. Hvis vi ikke selv trykker på tastaturet og rykker os ud af stedet, kommer der et stort væsen og gokker os i hovedet. Det vidner den aktuelle politiske virkelighed om:

For blot 5 uger siden udtalte Undervisningsminister Ulla Tørnæs ved den konkluderende konference om de fire store kernefaglighedsprojekter – Fremtidens danskfag, Fremtidens Sprogfag, Fremtidens naturfaglige uddannelser og matematikprojektet Kompetencer og Matematiklæring – at hun i forlængelse af rapporternes anbefalinger er »meget optaget af beskrivelsen af mødesteder mellem lærere med forskellig uddannelsesbaggrund«. Ulla Tørnæs vil i en kommende redegørelse til Folketinget bringe læreruddannelserne fra børnehaveklassen til studentereksamen i spil samtidig, som hun siger, og opfordrer til stor og livlig debat.

Få dage efter udtalte Jarl Damgaard, direktør i Uddannelsesstyrelsen, på DanskLærerforeningens årsmøde i Helsingør at man arbejder på at få lavet en *professionsuddannelse* både til grundskolen og gymnasierne.

Og igen få dage efter udkom så Evalueringsinstituttets rapport om lærerseminarierne, hvor læreruddannelsen foreslås ændret. Det skal bl.a. ske ved at hæve indgangsniveauet for at komme ind på uddannelsen, mener evalueringsgruppen. Til gengæld mener den *ikke* at der skal skæres ned på antallet af linjefag fra fire til tre, på trods af at det anbefales af stort set alle lærerseminariers høringssvar og i øvrigt også i *Fremtidens danskfag*. Det er én væsentlig 'detalje' om læreruddannelserne der skal diskuteres i de kommende måneder – og måske også i dag. En anden, vigtig detalje, som vi har sat på programmet i en workshop, og som også Finn Hauberg Mortensen vil komme ind på om lidt, er spørgsmålet om forskningstilknøytning. En tredje er fagdidaktik, en fjerde internationalisering. Ja, faktisk er alle de emner vi har sat på programmet i dag, væsentlige for diskussionen af læreruddannelsen.

Indledningsvis kan vi blot konstatere at det politiske signal er klart: Læreruddannelserne skal laves om, og det kommer til at påvirke og vedrøre danskfaget. Men signalet er også at man er meget lydhør over for ideer og forslag fra danskverdenen selv. Hvis man skulle være lidt fræk, kunne man sige at Undervisningsministeriet ikke har ressourcer til at sige andet. Det er fagene der skal overtage og skabe dagsordenen for udformningen af læreruddannelsen, strukturelt og

indholdsmæssigt. Derfor er det også afgørende at diskussionen i dag bliver åbenhjertig, engageret og klar i sine budskaber. Og at den dækker danskfaget i sin fulde længde og bredde i stedet for at lukke sig om mere snævre diskussioner i bestemte delsystemer.

Hvis I studerer deltagerlisten, vil I se at det lykkelige faktisk er indtruffet, nemlig at vi har deltagelse af lærere, forskere, embedsmænd og pædagogiske ledere fra samtlige uddannelsesniveauer; og vi er endda også så heldige at have studerende til stede; en målgruppe der for 30 år siden styrede denne slags diskussioner – vil nogle af jer sikkert huske – men i dag alt for sjældent kommer på banen. Den brede deltagelse i dag giver heldigvis muligheden for at føre en tværgående diskussion af danskfaget hvor forskellige erfaringshorisonter kan bringes på banen. Det er der sat tid af til.

For at sætte diskussionerne i gang har vi inviteret en række oplægsholdere fra både danskfaget selv og fra andre fag for at de kan fremlægge både oplysende og provokerende synspunkter på faget. Nogle er kommet langvejs fra. Karin Sanders kommer endda helt fra Californien, og vi er meget spændte på at høre om *Mr. Terminator* også vil spille med musklerne over for undervisningen i dansk på Berkeley. Men i hvert fald, foreløbig: Hjerteligt velkommen og tak for at I ville forberede et oplæg.

Også tak til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik for at ville være vært for konferencen. En særlig tak til personalet på DIG, heriblandt Pernille Swain, som I allerede har mødt ved udleveringen af navneskilte, og som vil være jer behjælpelig med ethvert praktisk spørgsmål I måtte have i løbet af dagen.

Til sidst skal jeg gøre opmærksom på at alle skriftlige oplæg til konferencen vil komme til at ligge på konferencens hjemmeside under DIG. Det er ikke mindst sagt med tanke på de mange som havde en biks de skulle passe – og derfor måtte melde afbud til konferencen. Nogle vil måske have bemærket at Frans Gregersen endnu ikke er kommet. Han kommer, men skulle først tale ved et møde i København. Jeg har sørget for at han kender til formiddagens taler på forhånd, så han har mulighed for at runde dagen af når han opsummerer nogle pointer kl. 17.



Finn Hauberg Mortensen

Professionsudvikling og kompetenceprofiler

Nogle vil beklage det, men lærere vil ikke blive som de var. Hvordan kan faget dansk bidrage til udvikling af deres professionelle kompetencer? Hvordan kan dansk-uddannelserne på seminarier, CVU'er og universiteter spille bedre sammen?

*

Mine damer og herrer!

Det er en stor glæde, at så mange har kunnet deltage i denne konference – også at dens deltagere kommer fra hele landet og fra samtlige relevante institutionstyper. På den baggrund kan vi se frem til en spændende dialog. Jeg vil søge at lægge op til den, dels ved at begrunde påstanden i min manchete, om at lærere under alle omstændigheder ikke vil blive som de var, dels ved at forholde mig til manchettens spørgsmål om forbedring af samspillet mellem dansk-uddannelserne på seminarier, CVU'er og universiteter og om fagets bidrag til udvikling af lærernes professionelle kompetencer. Spørgsmålene udpeger to sider af samme mønt, der har en del med forskning at gøre. Men, lad mig lægge ud med 'hovsa'.

I. Hovsa

For år tilbage bragte et 'hovsa'-missil stor opstandelse på TV-skærmen, hvor også senere en milliardinvestering til miljøforskning blev udløst af billeder af en spand døde jomfruhummere fra Gilleleje. Disse shows er der ingen grund til at gentage. Selv om regningen ikke har været tilsvarende stor, har der også på undervisningsområdet været chokbølger som følge af 'hovsa'. Det er ikke hensigtsmæssigt, når det som i sidste uge viste sig, at årsagen til postyret var en banal tæl-

lefejl, fordi den fede overskrift blot bidrager til den rådende diffuse usikkerhed mht. skolens niveau. Det er heller ikke hensigtsmæssigt, når tallene i andre tilfælde uafviseligt peger på problemer. Netop som ofte løsrevne tal kan de være ret lette at bortforklare, således at vi fortsat kan beroliges i overbevisningen om, at vores skole hører til blandt verdens bedste. Ingen kan være tjent med 'hovsa' i styring eller udvikling af uddannelsessektoren – dér har politikere, ledere, lærere og elever fælles interesse.

Når den offentlige dialog om uddannelsesforhold alligevel ofte har afsæt i 'hovsa' og ikke i grundig viden og langsigtet planlægning, er mangelen på forskning og forskningsbaseret udvikling formentlig en stærkt medvirkende faktor. Som medlemmer af videnssamfundet må vi alle tage ansvar for, at de politikere, som repræsenterer os, finder det rimeligt, at vi stadig skal betjenes os af et skolesystem med en lavtprioritet, underfinansieret forskning, befolket af lærere og ledere, hvis konkrete erfaringer kan være omfattende, men hvis teoretiske og analytiske professionsbaggrund ofte må karakteriseres som tynd. Mit ærinde er naturligvis ikke at hænge personer eller grupper ud for at gøre et dårligt job. I stedet vil jeg pege på, at hvis forudsætningerne havde været bedre, så var chancerne rimeligere for at undgå u hensigtsmæssige virkninger ikke blot af de løbende screeninger og evalueringer, men også af de pædagogiske jubelord, der er fagfolkets bidrag til 'hovsa'.

- Alternativet til 'hovsa' er at indføre en generelt bedre informeret praksis, både når det gælder undervisning, pædagogisk ledelse og strategisk uddannelsesplanlægning. Der ingen vej uden om flere undersøgelser og mere viden knyttet til de behov, som praktikerne og eleverne har inde på livet.
- Alternativet til 'hovsa' er også at supplere de kvantitative, resultatorienterede undersøgelser med forskningsbaseret forsøgs- og udviklingsarbejde med fokus på de forhold, som lærere og ledere faktisk kan påvirke og gøre til afsæt for mere hensigtsmæssig praksis.
- Alternativet til 'hovsa' er endelig at etablere begreber, som alle involverede har en klar og fælles forståelse af, således at uddannelsessektoren ikke fortsat udvikles ved, at nogen sender modeord gennem systemet, som alle så efter deres personlige

eller sektorspecifikke behov i en periode kan forholde sig til. Det er trods alt de samme børn, det går ud over.

Er alternativet til 'hovsa' altså en forskningsorienteret adfærd, så kan man også i uddannelsessektoren finde grunde til at støtte regeringens krav om i stigende grad at anvende forskningen. Det forudsætter bevillinger, som kan anvendes til en sådan forskning, og her er vi langt bag efter bl.a. mht. områder som fagpædagogik, arbejdsformer og skoleudvikling knyttet til konkrete fag og institutioner. Det må forudses, at sådanne bevillinger vil være helt uafviselige. For det første pga. mål- og rammestyningen, hvor Undervisningsministeriet de senere år har prioriteret mere totalplanlægning og en højere grad af samtænkning på tværs af traditionelle fag- og institutionsgrænser, samtidig med at det har lagt afgørelser ud til institutionslederne og givet lærerne større råderum ved at begrænse pensumstyringen. Det stiller krav til ledere og lærere om en vidensbaggrund, der kombinerer professionserfaring med relevant forskning. For det andet, fordi samfundet generelt udvikler sig for hastigt til at den mundtlige overlevering fra lærer til lærer og leder til leder alene kan skabe professionsidentitet. Dette problem har at gøre med lærerrollens traditionelle privathed og radikaliseres selvsagt dér, hvor vi står over for et stort generationsspring – fx i de gymnasiale uddannelser.

II. Mange bolde

Mange centraladministrative bolde er som bekendt i luften, netop nu. Hver især og tilsammen kan de få konsekvenser for tilrettelæggelsen af faget dansk på universiteterne og seminarierne og dermed på dansk i fremtidens uddannelser af lærere.

Fagligt er den umiddelbart nærmeste forudsætning for denne konference det forsøg på en kortlægning, vurdering og idéudvikling, som findes i rapporten om *Fremtidens Danskfag*. Den er ligesom tilsvarende rapporter om matematik, naturfag og fremmedsprog fag udarbejdet af en gruppe nedsat af Undervisningsministeriet med den opgave at kigge både på langs gennem progressionerne fra børnehaveklasse til universitet og på tværs gennem de mulige samspil med andre fag på de enkelte trin i systemet. Formændene

for de fire grupper har udarbejdet en liste over fælles synspunkter. Desuden er nu en skrivegruppe, hvori også Nikolaj Frydensbjerg Elf har plads, på ministerens opfordring ved at udarbejde en kort, samlet fremstilling.

Den planlægningsmæssige kontekst for rapporternes fag-nære undersøgelser – den nye lovgivning om folkeskolen og om de gymnasiale uddannelser – er politisk på plads eller ved at komme det, mens fagbilagene på det gymnasiale trin – de detaljerede bestemmelser for de enkelte fag – først ventes at være skrevet i foråret 2004. Der ligger åbenlyse muligheder for at bearbejde grænser, som måtte have overlevet sig selv, i det forhold, at alle fagbilag for første gang vil være til diskussion, samtidig. Specielt for faget dansk er det vigtigt, at Kulturministeriet for nylig har udgivet *Sprog på spil – et udspil til en dansk sprogpolitik*. Formanden for udvalget bag denne væsentlige rapport, Jørn Lund, er til stede i dag og vil evt. kunne redegøre for arbejdet.

Vedr. udviklingen af læreruddannelserne er fire forhold aktuelle: For det første er CVU'erne under etablering, og en del af dem har en klar læreruddannelsesprofil. For det andet er EVA-evalueringen af seminariernes læreruddannelser lige landet. For det tredje kan vi fra Videnskabsministeriet med sæsonstart i 2006 vente en nyordning af universiteternes bachelor- og kandidatstudier. Dette indebærer dels, at de problemer, der knytter sig til forholdet mellem universiteternes bacheloruddannelser og professionsbacheloruddannelserne vil blive vendt, dels at den nyetablerede pædagogikumordning, som er indlejret i en ét- eller toårig uddannelsesstilling, formentlig bliver bragt i spil. For det fjerde er universitetsloven ændret, således at universiteterne som selvejende institutioner formentlig fremover vil udvikle sig til at blive mere forskellige, end de traditionelt har været her i landet.

III. Profession og kompetence

Engageret og forpligtet bliver først den, som har et ord at skulle have sagt, den for hvem fremtiden ikke alene afslører sig stykkevis fra hver lille bakketop, men også som noget, der kan gøres til genstand for diskussion og for planlægning på baggrund af re-

levant viden. En sådan tilgang karakteriserer ideelt set et demokratisk lovgivningsarbejde. Når det gælder de store linjer i uddannelsessystemet, er der i Danmark tradition for brede politiske forlig, så beslutninger kan holde til noget. Det nødvendiggør debatter og forhandlinger undervejs, således at de professionelle bidrager til at vurdere grænsen mellem den gode og den dårlige fremtid, ligesom de kan forholde sig til, hvilket vidensgrundlag, der må anses som rimeligt for at træffe givne beslutninger.

At eleverne, lærerne, institutionslederne og skoleejerne bliver inddraget i uddannelsesplanlægningen er nødvendigt. Deres erfaringer, vurderinger og idéer må kunne prøves af, kompromiser må kunne indgås og medejerskab må kunne erhverves, inden der slås søm i. I uddannelsessystemet vil man lige så lidt som i andre tunge sektorer ikke slippe godt afsted med at planlægge fremtiden som noget i enhver henseende nyt. Man står ikke med tabula rasa. Selv om nogle debattører mener sig berettiget til at tage Fremtiden i bestemt form og med stort F i deres mund, kan man ikke nægte, at Fortiden i alle tilfælde vil spille en betydelig rolle. Før traditioner videreføres, bør myter, fjendebilleder og ureflektet rutine forlades til fordel for analyse og refleksion knyttet til professionelle erfaringer, udviklingsarbejder, forskning med sideblik til andre lande samt endelig forskningsbaseret efter- og videreuddannelse. Undervisningsministeriet praktiserer en sådan kritisk omgang med traditionen, når fx den kommende reform af de gymnasiale uddannelser baseres på årelange forsøgs- og udviklingsarbejder, ligesom den undervejs vil blive fulgt op med et nyt udviklingsprogram.

Koblingen til det eksisterende betyder dog *ikke*, at Fremtiden kan undgå det anderledes. Min påstand er, at selv om nogle måske vil beklage det, så vil lærere i løbet af en kort årrække ikke blive som de var og *være* som nogle stadig er. At der vil ske noget nyt, hvad enten det planlægges eller ej, skyldes mange forhold, men også to demografiske, som det nu er for sent at forholde sig planlæggende til. For det første, at den 'store' generation, som allerede i 50'erne skabte rav i skoleplanlægningen, snart – og over en kort årrække – vil trække sig tilbage fra de gymnasiale lærerværelser. For det andet, at de unge er på vej til at blive flere, og nødvendigheden presser sig på, når det gælder om at give en bedre skoleuddannelse til et stigende antal. Endelig findes der som bekendt stadig her i landet

særdeles aktive barrierer mod videregående skoleuddannelse – og dermed mod højere uddannelse – bl.a. i form af social herkomst, geografi, køn og kulturbaggrund. Disse barrierer hører også med til en dansk tradition, som en langvarig indsats på uddannelsesområdet ikke afgørende har ændret, og som nu tillige må formodes at være forstærket af udviklingen i de unges medie- og læringsformer samt af de forskellige konsekvenser af det multietniske, globaliserede samfund.

Det er altså ikke nok at lukke øjnene, fordi fortiden umiddelbart kan erindres som mere tryk og rolig end den del af fremtiden, som lader sig se. Heller ikke at hævde, at skuden i princippet ikke kan drejes. Villy Sørensen skrev, at ungdommen er fremtiden for fællesskabet. Han tilføjede, at for den enkelte er fremtiden alderdommen. Vi, der om føje tid er pensionsmodne, skal altså udføre den krævende øvelse at lægge planer for et uddannelsessystem – der skal kunne tjene ungdommen. Det mindste, vi kan gøre, er, dels at sikre rammer for en fornuftig videndeling mellem den nuværende lærergeneration og den kommende. Dette indebærer en kritisk og reflekteret overførelse af viden, dels om lærerprofessionen, dels om faget.

Når fortid og nutid indgår i planlægningen af Fremtiden, kan det være vanskeligt at se, hvordan og hvornår den egentlig træder i karakter. Dette så meget mere, fordi den allerede tidligt anses som moden til at få afløsning. Selv om skolelovgivningen 1903-06 frister som parallel, skal man nok ikke regne med, at den fremtid, som vi nu er i færd med at planlægge, vil blive ligeså slidstærk. Til trods for at det aktuelle reformarbejde formelt formentlig vil have en kortere planlægningshorisont, så kan også det i praksis godt få langtrækkende virkninger. De første elever vil blive optaget i de reformerede gymnasieuddannelser 2005, og de forlader den sommeren 2008. Hvis de vælger at uddanne sig til lærere i grundskolen eller de gymnasiale uddannelser, vil de være klar til at praktisere ca. 2015. Efter 35 år er vi fremme ved 2050, hvor de yngste elever vil møde de første lærere, som er præget af det, vi lige nu kalder Fremtiden.

Konferencen om Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier er altså led i en fag- og professionsudvikling, der har evnen til at forstå og integrere det nye som væsentlig kvalitet. Den finder sted i en situation præget af åbenhed. Både specialister og politisk-administrative beslutningstagere 'er meningsberettigede'

for at bruge Ibsens udtryk, idet begge har deres særlige taleposition – og dermed legitimitet. Praktikerne indtager Guds position i H.A. Brorsons påpegning af de centrale og i dette tilfælde royale magthaveres kompetencer: »Gik alle Konger frem paa Rad / I deres Magt og Vælde, / De mægted ej det mindste Blad / At sætte paa en Nælde.« Nogle politikere indser derfor klogskaben i at høre medarbejderne, hvis deres arbejde skal have nye rammer, og nogle ansatte vil gerne deltage i en sådan dialog. I andre tilfælde kan de to parter være enige om at have en forskellig opfattelse, dels af de legitime grænser for hinandens indflydelse, dels af hvem der er mest egnede til at mene noget om elevernes egentlige tarv og virkelighed.

Også de institutioner, som er omverden for ens egen institution, kan byde på udfordringer. Spørgsmålet om, hvordan dansk-uddannelserne på seminarier, CVU'er og universiteter kan opnå bedst muligt samarbejde er egentlig let at besvare, hvis man helt kort kunne nøjes med at henvise til, at enhver institution og institutionstype blot skulle levere det, de var bedst til. Virkeligheden er mere kompliceret, for hvem blandt de professionelle på institutionerne skal afgøre, hvad deres egen og de andres institutions kerneydelser består i. Dette tilsyneladende uskyldige problem er ikke til at adskille fra selveste Berlinmuren – den som vi i Danmark, så vidt jeg ved ene af alle lande, endnu vælger at bevare mellem uddannelsen af lærere til den primære og den sekundære skole, altså mellem de, studerende, som læreruddannes på seminarier, og de studerende, der efter kandidatuddannelsen på universiteterne går i pædagogikum for at blive lærere i de gymnasiale uddannelser. Formentlig vil der snart være politisk vilje til at slå hul i muren, idet undervisningsministeren ved præsentationen af danskrapporten 17. september meddelte, at hun formentlig agter at gå bort fra enhedslærerprincippet. Vedr. de nærmere detaljer må vi afvente hendes redegørelse til Folketinget i januar 2004, men dette initiativ bør efter min opfattelse hilses med glæde, bl.a. fordi det gør en afdramatiseret diskussion af de to uddannelsesprofiler og institutionstyper mulig.

Det er i den sammenhæng vigtigt at erindre, at der på begge sider af muren uddannes mange studerende, der ikke ender som undervisere i dele af uddannelsessystemet, som deres uddannelse traditionelt har været orienteret mod. Videre er det ofte nok nævnt, at mange af de nyuddannede fra seminarierne ret hurtigt søger bort

fra lærerværelserne. Selv de uddannelser, som traditionelt kaldes professionsuddannelser, har altså problemer med professionen. Omend både uddannelsen på seminarierne og universiteterne altså i praksis har vist sig at kunne bruges på et bredere arbejdsmarked, er det væsentligt at holde fast i, at lærerseminarierne i princippet uddanner studerende med det formål at de skal blive lærere, mens universiteterne uddanner kandidater, som derefter i stort tal via pædagogikum uddanner sig til lærere. Ud over antallet af fag og den samlede studielængde medvirker forskningsbaseringen af universitetsstudierne, ikke mindst kravet om specialestudiet, til at der er tale om en klar profilmforskel. I og med at der i mange universitetsstudier er indført praktikforløb, og idet der måske vil blive udviklet kandidatoverbygninger med særlig relevans for senere undervisere, er der imidlertid tegn på tilnærmelser fra den ene side muren. Fra den anden er der også nye toner i form af mere studieorienterede uddannelsesforløb, drevet af seminarielærere, hvoraf nogle nu søger ind på Ph.D.-studierne, en vis begrænsning af den faglige bredde samt en række brobygningsinitiativer efter professionsbacheloruddannelsen via DPU og CVU'erne.

Den grøde, som gør sig gældende i luften på begge sider af muren, er et element i den relativt åbne situation, som vi nu befinder os i. Et af de vigtige momenter er dog, at de universitetsuddannede lærere nu er ved at opbygge en selvforståelse netop som universitetsuddannede lærere. De opfatter sig altså hverken som lærere eller forskere, men som professionelle undervisere, der på højt fagligt niveau arbejder med en bestemt gruppe af elever på et veldefineret trin i uddannelsessystemet. Dette selvbillede støttes af det nye pædagogikum-forløb, og det gør det mere oplagt end tidligere for lærere i grundskolen at opfatte disse universitetsuddannede som profesionskolleger. I hvert fald bliver det vanskeligt fremover at påstå, at den ene gruppe er professionelle undervisere, mens den anden ikke er. Også hvis man kigger på de muligheder, som de to grupper har for at efteruddanne sig på Master-niveau, vil der formelt være mange lighedstræk.

Forskellen mellem de to uddannelsestyper er knyttet til spørgsmålet om forskningsbaseringen, som jo egentlig i lige mål er nødvendig for undervisningen i de to dele af skoleuddannelsen, men som den sekundære undervisning stadig i praksis er mere direkte forbundet med end den primære. Placeringen af CVU'erne midt i

institutionslandskabet mellem lærerseminarier og universiteter kan indgå i en mulig løsning i den udstrækning, de er orienteret mod læreruddannelse, men det er endnu for tidligt at tage stilling til løsningens mulighed for succes. En del af CVU'erne har endnu problemer med at afklare deres økonomi og med at finde deres faglige profiler og eksterne samarbejdsrelationer. Det er dog allerede tydeligt, at mens nogle af dem søger samarbejde med universiteterne om forskningen, så ønsker andre selv at drive videns- eller med tiden måske endda forskningscentre. Begge dele vil formentlig bl.a. blive finansieret af de forskningsmidler, som undervisningsministeren har stillet i udsigt, og det betinger, at en diskussion må føres om 'value for money' for så vidt angår pædagogisk, og herunder fagpædagogisk forskning.

På tidligere konferencer om snitfladen mellem CVU'er og universiteter har nogle CVU'ers ønske om ikke blot at købe, men også selv at udføre, forskning været begrundet i frygten for, at universiteterne ville drive et samarbejde om forskning ud fra en nedsivningsforestilling med den skjulte hensigt at opnå flere bevillinger til deres øvrige forskning. Umiddelbart kan jeg godt forstå den frygt, som mindre og nye institutioner kan have i den sammenhæng og skal ikke bortforklare, at universiteterne fremover formentlig i højere grad, end der er tradition for, vil agere som økonomisk rationelle institutioner. Men deri vil de ikke adskille sig fra CVU'erne. Da begge parter i det lidt længere perspektiv dels er interesseret i relevant forskning af høj kvalitet, dels i at blive på markedet, måtte det være muligt at indgå fornuftige samarbejdsaftaler. Det kan styres på tværs af institutionsgrænserne og fungere på den præmis, at det er rekvirenten, som definerer opgaven, universitetsinstituttet der løser den, idet dets forskere udfører den, evt. med sparring fra forskerkolleger i et nationalt og internationalt fagmiljø.

Den type forskning udføres hver dag på flere og flere universitetsinstitutter, og når man vælger den løsning er det bl.a. fordi man har indset, at små, løsthængende forskningsenheder ikke er sagen, hverken funktionelt eller økonomisk, selv om det kan se fint ud at drive en sådan tilbygning. Derfor har vi netop i Danmark været gennem en stribe indlejring af sektorforskningsinstitutioner og programforskningsgrupper i større miljøer. Det kræver kritisk masse – dvs. en vis mængde projekter, forskere på det relevante og

tilgrænsende områder, forskerstuderende, nationale og internationale relationer, sekretariatshjælp, udstyr mv. at etablere et forskningsmiljø, som blot i en kortere årrække kan fungere på et acceptabelt niveau. Tankerne om at etablere videns- eller forskningscentre på CVU'erne på basis af, at man råder over et par Ph.D.-er og en mindre bevilling, bør man overveje nøje, også fordi bestræbelserne på at tænke uddannelse bredere på kryds og tværs gerne skulle følges op af en forskning med en tilsvarende mangel på snæverhed.

Min advarsel mod at oprette et antal små, relativt ressourcetsvage forskningsagtige centre på CVU'erne skal ikke opfattes som brødnid, for der er arbejde, også forskningsarbejde, nok til alle. I stedet baseres min opfattelse på de erfaringer, som jeg gennem en årrække har erhvervet i forskningsrådssystemet i Danmark og flere andre lande. Mit råd bygger på en opfattelse af forskning som et håndværk, som kræver årelang forberedelse, og som har sine hårde betingelser og professionelle standarder. Jeg er af den opfattelse, at mange andre forskningsledere på området vil være enige i, at tre vigtige problemer i dansk pædagogisk forskning i uprioriteret rækkefølge er: mangel på kompetente forskere, mangelen på bevillinger og mangelen på lyst til at tage praksiskonsekvenser af, hvad forskningen faktisk tydeligt har dokumenteret allerede. Disse problemer kunne CVU'erne og universiteterne samarbejde om, samtidig med at man gennemførte solide forskningsprojekter med relevans for grundskoleområdet. Forudsætningen for at løse den fælles opgave med heldigt resultat er, at de enkelte samarbejdspartnere hver især er opmærksom på deres særlige kompetencer.

På begge sider af den endnu eksisterende Berlin-mur kommer vi nok længst ved at anerkende hinandens ekspertiser. Kan det ske, vil der kunne udvikles et frugtbart samspil mellem danskuddannelserne på lærerseminarierne, CVU'erne og universiteterne. Blandt alle de fælles faglige områder, som fylder godt op i timeplanerne, vil vi kunne vælge det bedste og mest relevante i forhold til den konkrete kompetenceprofil. De forskningsområder, som i Danmark p.t. er svagt dækket, fordi de henligger i Berlin-murens skygge selv om de er specielt relevante for seminariernes læreruddannelser, vil kunne opdyrkes brugerstyret og i nær kontakt med fungible forskningsmiljøer, således som det er sket andre steder i verden.

I rapporten om *Fremtidens Danskfag* er der klare markeringer af øn-

sket om, at tænke danskfaget på det primære og sekundære niveau tættere sammen, og det må som konsekvens også have en nøje overvejelse af samspillet på fagets tertiære niveau mellem uddannelsen af undervisere i grundskolen og de gymnasiale uddannelser. Hvad angår det indholdsmæssige er det måske nødvendigt at understrege, at samtænkning og samspil ikke indebærer, at de fornuftige forskelle jævnes ud til en grød. Det ville indebære det modsatte af, hvad vi har villet, nemlig en faglig styrkelse over hele linjen. Hvad angår niveau og omfang har vi i al beskedenhed foreslået, at alle dansklærere med seminarieuddannelse får kørekort til mellemtrinnet i grundskolen, mens de først efter videreuddannelse skal kunne gå i klinch med de særlige problemstillinger i de første og de sidste klasser i det 10-årige forløb. Videre foreslår vi i rapporten, at dansklærere altid skal være uddannede i dansk. Det ville være en selvfølge, hvis vi talte om elektrikere, men endnu er det som bekendt således, at mange dansktimer i grundskolen læses af lærere med et reelt særdeles begrænset kendskab til faget. Man kan diskutere, hvor den formelle grænse skal sættes. Efter min opfattelse kunne vi godt i fortsættelse af bestræbelsen på at styrke fagligheden have foreslået at afskaffe universiteternes magre sidefag i dansk som adgangsbillet til undervisning i det omfattende gymnasiefag.

Danskfaget på det gymnasiale trin har naturligvis dansk- eller nordisk-studierne på universiteterne som primær leverandør af forskning, men omkring disse studier af litteratur, medier og sprog befinder der sig en række andre universitetsfag, hvoraf nogle er ældre end dansk og andre udspecialiseret fra faget, hvorefter de har etableret deres egen kombination af problemstillinger, genstandsområde, teori og metoder. Spørgsmålet er, om og i givet fald hvorledes disse fag kan fungere som inspiration for et danskfag, som i alle tilfælde er inde i et paradigmeskifte, fordi det må stille sig op på torvet uden beskyttelse af forne tiders nationale gevandter. Det er endvidere oplagt, at danskfaget på universitetsniveau har sin styrke på danske universitetsinstitutter. Men på og omkring disse findes der markante spor af globalisering, dels fordi de teoretiske overvejelser bag studiet af sprog og litteratur ikke kender nationale grænser, dels fordi der på skandinaviske institutter i Europa og Nordamerika findes markante forskningsmiljøer – og de anlægger ofte synsvinkler på faget, som kan drage fordel af at se dets problemstillinger ude fra, ligesom de kan

tage afsæt i den fremmeste lingvistik og litteraturvidenskab. Nogle af de muligheder for faglig opdatering, som ligger heri, vil blive lagt frem i løbet af eftermiddagen, og det skal jeg ikke foregribe.

IV. Danskfagets bidrag til udviklingen af lærernes professionskompetence

Som afslutning vil jeg kort berøre spørgsmålet om, hvorledes faget dansk kan bidrage til udvikling af professionel lærerkompetence. Dermed mener jeg, som det er fremgået, både lærerkompetence i forhold til den primære og den sekundære sektor. Som udgangspunkt må man konstatere, at dansklærerne både i grundskolen og i de gymnasiale uddannelser under alle omstændigheder allerede sætter kraftige mærker på den faktiske lærerprofessionalisme. Dansklærerne er mange, de har mange timer gennem hele skoleforløbet, mange andre skolefag udspringer af deres, og de trækker ofte det tunge læs i forbindelse med skoleudvikling, forsøgsarbejde og tværfagligt samarbejde. Det er ikke blot et dansk fænomen, at modersmålslærerne er drivende i lærerkollegiernes interesse for fx fagpædagogik. Dertil kommer, at de befinder sig tæt ved eleverne i kraft af deres fag – og ofte tillige i kraft af særlige funktioner på skolen, fx som klasselærere, hvorfor de ikke sjældent undervejs gennem deres lærerliv udvikler en også teoretisk reflekteret indsigt i elevernes udviklingsforløb og kulturformer.

Af fagets placering følger også omvendt, at ændringer i læreridentiteten og -rollerne ikke kan undgå at få indflydelse på de faglige og pædagogiske forudsætninger, som dansklærere bør kunne trække på. En samlet forståelse af professionsudvikling og fagligt-pædagogiske kompetencer er nødvendig. Den må inddrage spørgsmål i tilknytning til skoleudvikling, fx teamarbejde, samt forskellige typer af lærerroller spændende fra forelæserens til konsulentens. Den må endvidere medtænke udvikling af elevernes arbejds- og evalueringsformer, fx mappevurdering, samt deres måder at lære på. Endelig må den knytte de nævnte forhold til det virtuelle.

Lærerne i dansk må altså allerede skønnes at have karakteristika, der peger frem mod en ny lærerprofessionalisme. At en sådan er nødvendig, behøver jeg ikke at argumentere langstrakt for, men kan

i stedet blot henviser til Danmarks Lærerforenings søgen bort fra en forældet lønarbejderbevidsthed mod en identitet, hvor skridttælleriet erstattes af stoltheden over at gøre jobbet med kvalitet.

På den baggrund står det blot tilbage at komme i gang. Jeg vil konkret foreslå, at vi øver os i at forstå, respektere og udfordre hinandens professionelle identitet ved at gennemføre en række større, sammenhængende og forskningsanalyserede forsøg med faget ved murens fod, dvs. i sluttrinnet af grundskoleforløbet, hvor lærere i dansk uddannet på seminarier og universiteter kunne planlægge og gennemføre undervisningsforløb sammen. Inden for sådanne kontrollerede rammer vil danskfaget stille og roligt kunne og søge frem mod Fremtidens professionsudvikling og kompetenceprofiler. Man ville i den sammenhæng også kunne afprøve veje til at pudse det faglige niveau af, idet det da blev muligt at trække på de forsknings- og undervisningsmæssige ressourcer, som både befinder sig på seminarier og universiteter. Det ville være oplagt at undersøge bærekraften i de forslag, som ligger i rapporten om Danskfagets fremtid. Hvis jeg helt kort skal sammenfatte dens ambition, så er det at få fagets dele til at hænge sammen. Det er der for så vidt ikke noget nyt i, idet retorikken altid har formået at få sprog og litteratur, reception og produktion til at hænge sammen. På den baggrund er det med stor forventning, at jeg efter pausen kan give ordet videre til professor Søren Kjølrup, som vil tale om danskfaget og den retoriske tradition.



Søren Kjørup

Danskfaget og den retoriske tradition

– fragmenter af et foredrag¹

Danskfaget bliver til i et opgør med den retoriske tradition, men også som en videreførelse af den. Ud med latinen og de græske guder, ind med dansk og Nordens Odin og Thor – men fortsat hatten af for dannelsesstanken og troen på at vi bliver bedre mennesker af at læse god litteratur. Men det var dengang.

I foredraget vil jeg argumentere for at danskfaget også i dag kan have glæde af at skele til den retoriske tradition, ikke mindst som den har udviklet sig gennem de sidste 20-30 år, og ikke mindst for at hente inspiration fra dette kulturelle praksisfag med sans for forholdet mellem sprog, tanke og virkelighed, med respekt for styrken i de traderede kulturudtryk og med lyst til fængende nyformulering.

*

Det er en imponerende bog der er kommet ud af anstrengelserne med at skabe et grundlag for *Fremtidens danskfag*. Velskrevet, klar, markant, men alligevel venlig og upolemisk i tonen. Ubegribeligt at et større hold kan få en så sammenhængende tekst ud af sine anstrengelser.

Men bogen er også forbløffende uhistorisk!

Forbløffende på flere måder. Forbløffende fordi bogen jo faktisk gør det eksplicit klart at historien er vigtig; 8. bud peger på det (side 18), og vigtigheden af det historiske for forståelse af nutiden ser man beskrevet side 84-85. Og forbløffende fordi vi jo alle ved at en af hovedforfatterne tidligere netop har specialiseret sig i danskfagets historie (og jeg har haft fat i hans doktorafhandling i mine forberedelser til dette foredrag). Jeg gætter på at udeladelsen af danskfagets historiske baggrund har noget med tid og plads at gøre – og måske også har udgangspunkt i en fornuftig tanke om at denne gang skal det altså handle om *fremtidens* danskfag, og så skal vi ikke starte med en afhandling om fortidens. Men alligevel. Jeg

hørte for nylig en formulering hvis ophavsmand eller -kvinde jeg desværre ikke fik fat i, men den går nogenlunde således: »At tale om fremtiden uden at have historien med, er som at plante afskårne blomster i sin have.«

Et lille glimt af fortid er der nu alligevel med i bogen, nemlig side 91-92, hvor vi bliver mindet om at danskfaget er opstået som nationsbyggende fag (men også bliver præsenteret for arbejdsgruppens fornuftige opfattelse at danskfaget er nødvendigt også af andre grunde end de nationsbyggende). Her er det i øvrigt fristende at kaste et lille supplement ind til arbejdsgruppens lige så fornuftige problematisering af at indbyggerne i Danmark tidligere havde en homogen, fælles national kultur, altså gruppens påpegning af afstanden mellem land og by, mellem klasser og mellem køn (side 92). Det er værd også at minde om at frem til 1864 talte hen imod en tredjedel af landets indbyggere tysk (og i de store byer havde man tyske kirker og skoler osv.).

Men som titlen på mit foredrag antyder, så er en af de ting jeg vil have frem her, den betragtning at danskfaget – som nationsbyggende fag – opstår i et opgør med hvad vi kan kalde den retoriske tradition, men dog også som en videreførelse af den. Og det jeg vil ivre for, er at danskfaget – samtidig med at det nationsbyggende skubbes noget til side – henter fornyet inspiration fra retorikken, både som en gammel tradition og som den viser sig i dag i hvad nogle kalder 'nyretorik'. For mens den gamle tradition har en masse at sige om sproglig udfoldelse, i første omgang mundtligt, men i umiddelbar forlængelse heraf også skriftligt, har nyretorikken også nogle mere fundamentale synspunkter på forholdet mellem sprog, tænkning og virkelighed som for mig ligger i direkte forlængelse af nogle af de tanker som *Fremtidens danskfag* tager op.

Den korte historie

Lad mig minde om hvor kort danskfagets historie egentlig er, i hvert fald sammenlignet med de institutioner – universitet, seminarium og skole – hvor det hører hjemme. Mere end 200 år kan vi ikke føre det tilbage. Er man glad for enkle årstal at holde fast i, kan man jo mærke sig året 1800. Som prisopgave for det år havde Kø-

benhavns Universitet stillet spørgsmålet »Var det gavnligt for Nordens skønne Litteratur, om den gamle nordiske Mythologie blev indført og almindelig antaget i Stedet for den Grædske«; for sin positive besvarelse fik Adam Oehlenschläger accessit, altså om ikke guldmedalje, så dog sølv. Og min pointe er at her så man så et eksempel på hvordan den ny nordiske, og efterhånden også specifikt danske kultur kom ind og fortrængte den klassiske. I øvrigt var Oehlenschlägers besvarelse en smule snedigere end et rent ja; begge mytologier kan bruges, men digteren vil naturligt søge mod det ny, altså det nordiske!

Og sådan blev det da også ved skolereformen af 1805, hvor på overskriftsplanet den gamle 'latinske' blev erstattet af den 'lærde' skole. På en måde fastholdt man den klassiske dannelse med vægt på det grammatiske og retoriske, men sproget hvori dette skulle udøves, blev nu det danske. En rent praktisk forudsætning for at dette kunne lade sig gøre, var at Knud Lyne Rahbek i 1799 og i 1804 havde fået udgivet de to bind af den danske læsebog han havde redigeret, og at han i 1802 havde udsendt sin *Om den danske Stil*, udtrykkeligt en kompendieagtig »Haandbog til de lærde Skolers Brug«, hvor han har fundet danske eksempler for alle den klassiske retoriks troper og figurer og grundlæggende regler for sprogbrugen i skrift for således at formidle traditionen ind i den danske skole (så »den danske Stil« er her altså ikke tekstgenren, men skrivemåden). Hvis nogen skulle undre sig over den autoritet hvormed dansklærere fremfører at når man skal skrive stil, så skal man begynde med at lave en disposition, ja så er det blot at minde om at dansklærere her taler med en tradition i ryggen som går 2400 år tilbage (og hvad selve ordet »disposition« angår, tilbage til Cicero, altså lidt over 2000 år).

Sammen med sin professorkollega Ramus Nyerup skrev Rahbek også den første større danske litteraturhistorie, deres fire bind med den beskedne titel *Bidrag til den danske Digtekunsts Historie* (1800-1808). Allerede da første bind udkom, havde Rahbek imidlertid forladt sit professorat, der vel at mærke lige så lidt som Nyerups var i dansk: Rahbek var professor i æstetik, Nyerup i »litterairhistorie« generelt. Det første professorat i nordiske sprog ved Københavns Universitet blev først oprettet i 1844 og tilfaldt N.M. Pedersen, og det kom til at danne grundlag for magisterkonferencen i nordisk filosofi fra 1848 og den nok så vigtige skoleembedseksamen i samme fagområde fra

1849. Det første professorat i dansk litteratur blev oprettet så sent som i 1908 og blev tildelt Vilhelm Andersen.

Den humanistiske dannelse

Danskfaget blev altså oprettet i et opgør med den klassiske kultur repræsenteret ved det latinske sprog og den latinske litteratur med dens klassiske stofområder, men ikke med traditionens former. Sprog, tekster og mytologi blev skiftet ud, men ikke selve de retoriske begreber og tænkemåder. Og heller ikke det dannelsesideal som til en vis grad er forankret i traditionen, altså tanken om at man bliver et mere menneskeligt menneske ved at tilegne sig en sprogligt-litterær kultur. Endnu den dag i dag er der jo mange der vil hive dannelsen frem hvis beskæftigelsen med sprog og litteratur (og andre humanistiske emner) skal 'legitimeres', som det hedder, men det gør man altså ikke i *Fremtidens danskfag*, og det er jeg virkelig glad for at se.

Her må jeg nemlig indrømme at jeg altid har haft vanskeligt ved at forstå dette dannelsesideal og hele begrebet om 'humanistisk dannelse'. Jeg synes ikke det har været indlysende at de der har beskæftiget sig mest med sprog og litteratur, også er de mest menneskelige iblandt os (i hvert fald ikke hvis 'mest menneskelig' tages i positiv forstand) – og under alle omstændigheder er der noget vældig usympatisk over tanken at vi der har læst bøger, skulle være bedre mennesker end de der ikke har. Jeg kender ikke vidnesbyrd om at beskæftigelsen med sprog og litteratur på universitet og i skolen gennem århundrederne har lagt vægt netop på det moralske (men snarere på det grammatiske, filologiske, biografiske og efterhånden tekstanalytiske). Jeg tror også de fleste ville finde det ret overraskende hvis et ledigt professorat i nordisk filologi blev tildelt den ædlest ansøger, og ikke den bedste forsker og underviser. Og så har jeg altid haft vanskeligt ved at forstå hvad der skulle være *mekanismen* i den kausale relation der her stilles op, altså hvordan indforståethed med sprog og litteratur skulle kunne styrke ens menneskelighed.

Lige nøjagtigt hvad det sidste angår, var det dog en hjælp for mig på et tidspunkt at opsøge den der gerne opføres som en af kilderne til dannelses tanken, nemlig Cicero, for af den smule han skriver

om dette, fremgår det alligevel klart at den menneskelige dannelse tænkes at ske ved *mødet med det fremmede*. Man skulle blive et helt menneske ved at konfronteres med det anderledes – og det kan der vel være noget om.

Når Cicero nogle få gange skrev om *studia humanitatis* var det faktisk ikke »humanistiske studier« (altså læsning) han mente, men »bestræbelser mod det menneskelige«, og for ham drejede det sig om tilegnelsen af en flere hundrede år gammel og fremmed litteratur og kultur, gennem et fremmed sprog, nemlig Platons og Aristoteles' græsk. (De lærde romere havde græsk som deres lærde sprog, som universitetstraditionen senere får latinen – og næsten som vi i dag har engelsk). For renæssancens humanister var dette forhold endnu mere radikalt: Man havde en afstand på rundt regnet tusind år tilbage til den yngste del af den klassiske græske og romerske litteratur, og hvad man raskvæk sammenfattede som »antikken« var i sig selv en periode på endnu tusind år. Men i løbet af århundrederne efter renæssancen indsnævres afstanden i tid og fremmedhed – og interessen for de nationale sprog og litteraturer viser jo lige nøjagtigt det modsatte: Opgøret med den retoriske tradition flytter interessen fra det fremmede og fjerne over på det kendte og nære.

Den tidsmæssige afstand man forventede tilbage til den relevante pensumlitteratur var nu skrumpet ind til omkring en generation: 1810-12 forelæser Oehlenschläger – Rahbeks efterfølger som professor i æstetik – om Johannes Ewald og Friedrich Schiller; begge var da døde (Schiller så sent som i 1805), men havde de levet, havde de kun været ca. 60 og 50 år gamle. Og hundrede år senere (nemlig i 1912) udsender den nyudnævnte professor Vilhelm Andersen sin fremragende lille bog om *Dansk Litteratur: Forskning og Undervisning* hvor han bl.a. skriver at nok kræver eksamensbestemmelserne at de studerende skal kende »den danske Litteraturs Historie 'fra de ældste Tider'«, men det vil alligevel ikke »kunne fritage dem fra at kende ogsaa den Del af den nyeste Udvikling, der til enhver Tid kan gøres til genstand for historisk Betragtning.« Og så kommer den vidunderlige bemærkning: »Indtil videre vil Grænsen blive sat ved Udgangen af det nittende Aarhundrede.«

Bemærk at Vilhelm Andersen altså fortsat fastholdt tanken om den tidsmæssige afstand der er nødvendig for at der kan anlægges en 'historisk betragtning', selv om en halv snes år var nok for ham.

Man kan drøfte om de par timer der i dag går fra formiddagsbladene udkommer til de kan være genstand for læsning i dansktimerne, skaber historisk afstand, eller om hele grundlaget for dannelses­tanken 'mekanik' er opgivet.

Hvis det skulle være tilfældet, passer det mig i grunden glimrende. For selv om jeg kan se en pointe i at vi kan udvikle os som mennesker ved at lære noget andet end os selv og vores nærmeste omgivelser at kende, og gerne gennem litteraturen, så er selve tanken om den humanistiske dannelse faktisk ikke skabt med øje for hvad jeg helst ville forstå som humanistiske idealer. I virkeligheden har den som mere end antydning også kun et sporadisk grundlag hos Cicero.

Selve ordet 'humanisme' og koblingen af det med dannelse, går nemlig hverken tilbage til antikken eller renæssancen, men vi har her et kunstord, skabt i 1808 af pædagogen Friedrich Immanuel Niethammer, i direkte polemik mod oplysningstænkningen hos en mand som Johann Bernhard Basedow og dennes praktisk rettede uddannelsesinstitutioner med den græskinspirerede betegnelse »philantropiner«. Som undervisningsminister i Bayern gjorde samme Niethammer meget ud af at få skabt et tostrengt system, på den ene side med klassisk lærdom for de mænd der senere skulle indtage de ledende poster i samfundet, på den anden med basal praktisk viden for dem der skulle blive håndværkere og den slags (og kvinder skulle bare tilegne sig de elementære forudsætninger for deres huslige sysler). Et udtrykkeligt formål med dette system var at det skulle være helt udelukket at nogen skulle kunne skifte over fra det ene spor til det andet. Med kulturhistorikeren Burckhardts betegnelse blev gruppen som Niethammer tilhørte, og som i øvrigt omfattede fx Schiller og Humboldt, senere gerne kaldt »nyhumanisterne«.

I *Fremtidens danskfag* kan man på side 30 læse følgende bemærkning:

Man kan ... anskue fremtiden som en fjern fætter til rationalismen, dvs. tiden før romantikken satte folkesjælen på dagsordenen og opfandt en særlig filologi til at finde den i de særsproglige tekster.

I en strid mellem rationalisme – oplysningstid – og romantik er jeg også fuldt og helt på rationalismens side, som man kan forstå:

Mod Niethammer og Humboldt og for fx Basedow – eller en fransk oplysningsfilosof og pædagogisk teoretiker som Condorcet (som der er alt for lidt interesse for, og som jeg heller ikke har mulighed for at præsentere yderligere her, desværre).

Dannelse og distinktion

Dannelsesbegrebet er i virkeligheden et begreb der handler om at sætte skel mellem folk. Hvad den enkelte tilegner sig som humanistisk dannelse gennem sit arbejde med et humanvidenskabeligt fag, er ikke nogen form for 'indre' personlighedskvalitet, men slet og ret visse former for viden og færdigheder som på den ene side åbner for et fællesskab med andre som behersker de samme navne, begreber, sprog osv., på den anden sætter skel mellem denne gruppe – eller klasse – og alle de andre. Den humanistiske dannelse giver grundlag for en mandarinkultur, som man allertydeligst så det netop i gennemslaget fra nyhumanismen og Humboldt-idealene i tysk universitetsliv i sidste halvdel af 1800-tallet.

Men når jeg nu fremfører dette med et sådant sammenbidt engagement, er det så ikke slet og ret fordi jeg har forlæst mig på Pierre Bourdieu og hans tanker om »distinktionen« og den »kulturelle kapital« som dannelsen netop sikrer? Er det ikke blot mit overdrevent ideologikritiske blik der får mig til at se disse ulækre tankegange i fx Niethammers tekster? Overhovedet ikke – det pudsige er nemlig at 1800-tallets dannelsesideologer overhovedet ikke skjulte hvad det hele gik ud på. Det står i rene ord i deres tekster. Fra det skandinaviske område kan vi fx tage den konservative norske 1800-talsfilosof Marcus Jacob Monrad, der i sine udgivne forelæsninger »Om de classiske Studiers Betydning for den høiere Almeendannelse« (1857) uforblømt betegnede »Kundskab og Dannelse« som »den aandelige Capital« og betonedede vigtigheden af ulighed her som i økonomiske anliggender; et samfund har brug for en elite, mente han:

Ved at ville drage den høiere Dannelse ned og gjøre Alle lige, vil her, ligesom paa det økonomiske Feldt, Alle blive lige fattige. Folket i sin Heelhed vil savne det løftende, opad dragende Element.

De fire grundkompetencer

Men tilbage til *Fremtidens danskfag*, der altså heldigvis ikke har lagt sig på dannelseslinjen. I stedet betoner man at faget skal befordre hvad der kaldes de fire grundlæggende kompetencer, to primære: at tale og at lytte, og to sekundære: at skrive og at læse. Og jeg bemærker til min fornøjelse at man i hvert af parrene har den aktive kompetence først. Flot!

Skal man være lidt kritisk, kan man selvfølgelig sige at der er et lille problem med de to primære kompetencer, for i grunden er det vel kun én: at deltage i en samtale! At dele op (som man jo også gør i den mest kendte kommunikationsmodel med afsender, meddelelse og modtager) er i grunden at fortegne det helt basale i menneskeligt kommunikativt samvær. Men lad nu det være, for flot er det – og specielt når det nu er den retoriske tradition man som jeg er interesseret i at henlede opmærksomheden på, er det jo herligt at se kompetencen at tale som den allerførste.

At se

Til gengæld har jeg lyst til at føje yderligere to kompetencer til de fire, og den første ekstra skulle være kompetencen *at se*. Aha, tænker mange så, nu kommer han med det ene af sine faglige specialområder, billederne, som han vil have ind i danskfaget, men det er faktisk ikke mit anliggende denne gang. Og jeg har bemærket at bogen lidt forsigtigt har billederne med i forbindelse med mediedimensionen, men også at de ikke direkte kommer med ind i det der kaldes »kernen« i danskfaget – sikkert fornuftigt nok.

Den visuelle kompetence jeg vil pege på, er et helt konkret supplement til de fire grundlæggende kompetencer, for til deltagelsen i en samtale hører jo også det at se hinanden, at bruge og at følge kropssprog – et fænomen som retorikken netop ikke glemmer. Og løfter vi os over samtalen til den mere envejsagtige verbale kommunikation, altså til alt fra den mundtlige fremlæggelse af stof for klassen til den store politiske tale, er brugen af kroppen – eller aflæsningen af den – jo et uhyre vigtigt element.

Og det samme gælder jo på det skriftlige område. Det kan føles

lidt akavet hvis kommunikationsfaget dansk ikke inddrager brugen af billeder sammen med skreven tekst, men man kan forstå at dette kan udvide feltet for vidt – og der findes jo faktisk uillustrerede tekster. Men der findes ikke skreven tekst uden skrift, uden layout. At diskutere – eller undervise i – skrift og læsning som rent 'ideelle' fænomener, uden inddragelse af disse fænomeners materielle forankring, er virkelig kunstigt. En helt basal kommunikativ kompetence for det moderne menneske, hvis skriftlige udfoldelse jo i høj grad sker ved hjælp af computeren, må nødvendigvis være at kende lidt til fonter og layout osv. Før i tiden skulle man kunne skrive pænt med elastikpen og blæk; nu bør man kunne bruge de grundlæggende visuelle retoriske muligheder computeren giver os for at fremtræde tillidsvækkende og overbevisende i skrift.

At tænke

Og så en kompetence mere: *at tænke*. Og igen kan mange vel komme på den tanke at her kommer jeg med det andet af mine faglige specialområder, filosofien, og vil have den ind i danskfaget – og det er næsten rigtigt! Men kun en lille del heraf, nemlig den del af sprogfilosofi og erkendelsesteori som er direkte bundet op med brugen af sproget, altså med at tale og at lytte, at skrive og at læse.

»Kernen i danskfaget er sproglig viden og bevidsthed som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion,« hedder det på side 89 i *Fremtidens danskfag*. Fint! Men »sproglig bevidsthed« må vel bl.a. være bevidsthed om hvordan sproget er med til at forme vores verden. Her tænker jeg bl.a. på den slags ting som George Lakoff og Mark Johnson beskæftiger sig med i deres *Metaphors We Live By* fra 1980 – en bog der både kan kaldes filosofisk, nyretorisk og sprogvidenskabelig. Og jeg tænker danskfaget (nok på de mere avancerede trin) som en oplagt antidosis til nogle af de relativistiske eller skeptiske synspunkter som er blevet så udbredte på det sidste, delvis i forlængelse af tankegange som kan minde om dem man finder hos Lakoff og Johnson (der selv bestemt ikke er skeptikere).

Begreber som sandhed og virkelighed er ubrugelige, ræsonnerer mange i dag – og skal disse ord bruges, må de forsynes med anførselstegn i skriften og ledsages af fagter i luften når der tales (igen et

stykke synlighed som supplement til talen!). Den objektive, virkelige virkelighed kan vi nemlig aldrig nå frem til, ræsonneres der, for den virkelighed vi møder, er altid forment af sproget, og de beskrivelser vi får i tale eller skrift, er altid beskrivelser fra et bestemt synspunkt, formuleret af et bestemt menneske i et bestemt begrebsapparat – og derfor noget rent subjektivt. Objektivt sand viden om virkeligheden kan vi aldrig opnå, for hvad der end siges, vil indeholde spor af den der siger det. Men dette er en fejltænkning som enhver med sproglig viden og bevidsthed, udmøntet i sproglig kunnen og refleksion, bør kunne imødegå.

Prøv at lægge mærke til hvad det er for et begreb om »objektiv viden« der ligger bag den udbredte benægtelse af at den slags kan opnås. Tanken må være at rigtig objektiv viden ville være viden som ikke er udtrykt i sproget, ikke er formuleret fra et bestemt synspunkt, ikke er formuleret af et bestemt menneske i et bestemt begrebsapparat, og noget sådant kan man ganske rigtigt ikke opnå. Grunden hertil er imidlertid ikke den empiriske at sådan er verden nu engang indrettet, men rent logisk. Udsagn som »Objektivt sande beskrivelser ville være beskrivelser som ikke bærer spor af at være formuleret i et menneskeligt perspektiv« er nemlig selvmodsigende på næsten samme måde som udsagnet »Rigtige mænd ville være ungarle der er gift.« At den slags »rigtige mænd« ikke findes, skyldes jo ikke verdens indretning, men sprogets; »ungarle der ikke er gift«, er et selvmodsigende udtryk.

Helt så åbenlyst selvmodsigende er et udtryk som »beskrivelser der ikke bærer spor af at være formuleret i et menneskeligt perspektiv« naturligvis ikke. Men prøv så at overveje følgende:

Lad os tænke os at jeg bliver spurgt hvordan en trompet lyder. Jeg tager en trompet frem og trutter i den. Værsgo', sådan lyder en trompet! Javel, siger så skeptikeren, sådan lyder en trompet i et rum fyldt med luft, men jeg er ikke interesseret i trompetens lyd igennem luften; jeg er interesseret i trompetens egen, rene, ubesmittede lyd. Og så må jeg jo til at forklare at lyd faktisk er svingninger i luft, så uden luft, ingen lyd. Luften er ikke en fejlkilde for opfattelsen af lyden, men en nødvendig betingelse for at den overhovedet kan komme i stand.

Og lad os så videre tænke os at nogen spørger hvordan det ny bibliotek på RUC ser ud. Jeg går i gang med at beskrive, men jeg

kommer ikke langt før jeg bliver afbrudt. Hov hov, siger skeptikeren, det er sikkert en udmærket beskrivelse du giver der, men jeg er ikke interesseret i din eller nogen som helst andens beskrivelse af biblioteket; jeg vil have den objektivt sande, ubesmittede beskrivelse. Og så må jeg jo til at forklare at beskrivelser faktisk er noget mennesker producerer, i sprog, i begreber osv., så uden mennesker og sprog og begreber osv., ingen beskrivelser. At der er mennesker og sprog med i spillet her, er ikke en fejlkilde i forhold til beskrivelsens sandhed og objektivitet, men en nødvendig betingelse for at den overhovedet kan komme i stand som enten rigtig eller forkert, retledende eller misvisende, sand eller falsk.

En filosofisk refleksion over den basale retoriske pointe at enhver form for sprogbrug er situationsbestemt, altså at den foregår på nogle bestemte betingelser i en bestemt situation mellem nogle bestemte mennesker, i et bestemt sprog osv. Men i lige så høj grad en overvejelse der må gro helt naturligt ud af det der kaldes danskfagets kerne: »sproglig viden og bevidsthed som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion.«

Det var Horatses ord ...

Lad mig slutte et helt andet sted. På et vist niveau er jo også både retorikken og danskfaget båret af glæden ved sproget og hvad det kan. Fx hvad det kan bruges til litterært. Og her er det fristende at gå tilbage til gamle professor Oehlenschläger, der altså ikke var professor i dansk, men i æstetik, og vel at mærke med sin digtekunst (og sin sølvmedalje) som eneste faglige ballast. Han forstod sig – og havde ved ansættelsen af kongen selv også fået lov til at forstå sig – som digteren i lærestolen. Derfor var hans forelæsninger også fyldt godt op med ren og skær oplæsning af andres og egen digtning. Sådan kunne han jo også spare lidt på forberedelsestiden.

De forelæsninger over Ewald og Schiller som jeg tidligere refererede til, er udgivet, så man kan se hvordan det foregik. I et tilfælde er det *Lykkens Tempel* af Ewald der officielt er på programmet, men professoren lægger ud teoretisk med en redegørelse for »Allegorien i Almindelighed«. På dette grundlag kan han så straks konstatere at Ewalds digt er »et i det Hele mislykket Arbejde« som dog viser

»Anlægget til den vordende Digter«, og så hedder det: »Vi ville læse det med endeel Udeladelser.« Men da oplæsningen ikke helt har fået has på timen, erklærer Oehlenschläger at

Istedetfor i Detail at gennemgaae Lykkens Tempel af Evald [sic], hvilket kun lidet vilde nytte, ville vi heller ende denne Time med at læse et skjønt Digt af Schiller om *Lykken*, som jeg har oversat ...

Selv har jeg ikke oversat noget digt til denne anledning. Jeg vil tro at også det »kun lidet vilde nytte«. Men jeg har medbragt et digt som jeg gerne afslutningsvis vil læse, et dansk digt, men med en titel på latin der straks sender os tilbage til et af kildeskrifterne i den retoriske tradition: »Omne tulit punctum, qui miscuit utile dulci«, altså »Den vandt alles bifald som forenede det nyttige med det behagelige« – et citat fra Horats' længste digt, kendt som brevet til familien Piso og endnu bedre kendt som hans *Ars Poetica*. Og det er Wessel der har skrevet følgende »Impromptu« under dette klassiske motto:

»At gavne og fornøie,
 Hav stedse det for Øie,«
 Det var Horatses Ord,
 Mens han var her paa Jord.
 Hvad nu hans Ord maae være,
 Kan andre eder lære,
 Jeg lærer jer det ei;
 Thi det er af min Vei.
 Jeg kort kun vil berette:
 Horatses Datter, *Mette*,
 Endskiønt hun ei var gift,
 Sit Snørliv fandt for stivt.
 Glad til Horats hun løber,
 Og glad sin Tilstand røber:
 Jeg har fornøiet mig,
 Og gavnet Rom og dig.
 Du snart af denne Mave
 En Dattersøn skal have,
 Og Rom en Borger faae,

Som gange kan og staae.
At gavne og fornøie
Jeg haver havt for Øie.

Horats blev derved rød,
Men jeg, som bleg er fød,
Jeg kan foruden Rødme
Om Nytte og om Sødme
Fortælle Sligt og meer,
Som man saa ofte seer.

Noter

1. For mig er der himmelvid forskel på et foredrag og en artikel. Det foredrag jeg holdt ved selve konferencen, havde kun udgangspunkt i nogle få noter og var direkte henvendt til de tilstedeværende der og da. Denne tekst er en slags rekonstruktion af dele af foredraget (og på enkelte punkter lidt udvidet), men som det vil fremgå, har jeg i nogen grad bibeholdt en mundtlig form, og teksten er ikke forsynet med de litteraturhenvisninger osv. der ville kræves af en tekst inden for artikelgenren.



Søren Schou

Ikke-chauvinistiske argumenter for et litteraturlært danskfag

Trods sin udførlighed efterlader Fremtidens danskfag to ubesvarede spørgsmål. Arbejdet med (især ældre) litterære tekster i de gymnasiale uddannelser tænkes nedprioriteret, men i hvilket omfang? Og hvordan skal styrkeforholdet mellem danske og udenlandske tekster være? Spørgsmålene er af stor vigtighed for universiteternes danskfag, der efter alt at dømme atter skal til at uddanne gymnasielærere. Også tilhængere af et litteraturlært gymnasialt danskfag (dem tilhører jeg) gør klogt i at genoverveje, hvorfor vi nu mener det, vi gør. Den begrundelse, der ofte gives for at fastholde litteraturens stærke stilling, er identitetspolitisk: Eleverne bør konfronteres med og opnå et reflekteret forhold til historisk-kulturelle traditioner, som stadig er virksomme. Begrundelsen er ikke forkert, men den er utilstrækkelig. For hvis identitetspolitikken er en hovedsag, så er det ikke indlysende, hvorfor tekster på modersmålet bør have forrang frem for andre – nok så synlige og identitetsskabende – internationale kulturpåvirkninger, eller hvorfor ældre og nyere litteratur fortsat skal være et helt centralt forsknings- og undervisningsområde. Men der kan anføres andre argumenter end det identitetspolitiske for at give dansk litteratur en vigtig placering i de universitære og gymnasiale danskfag; vel at mærke argumenter som for mig at se er immune over for beskyldninger om kulturchauvinisme. Herom handler mit oplæg.

*

Trods sin udførlighed efterlader *Fremtidens danskfag* to vigtige spørgsmål, som ikke efter min mening besvares fyldestgørende. Arbejdet med litterære tekster i almindelighed og ældre litterære tekster i særdeleshed tænkes – så vidt jeg da kan se – nedprioriteret inden for de gymnasiale danskuddannelser, men i hvilket omfang? Det fremgår ikke af rapporten. Og hvordan skal forholdet mellem læsning af danske og læsning af udenlandske tekster være i fremtiden? Heller ikke det fremgår.

Spørgsmålene er af stor vigtighed for universiteternes danskfag, der efter alt at dømme atter skal til at uddanne gymnasielærere. Præcis hvor mange er det umuligt at vurdere, men ifølge mine kilder vil hen

ved 45% af alle gymnasielærere gå på efterløn eller pension i løbet af de næste 6-7 år. Dansk er langt fra det fag, der først kommer til at mærke behovet for nye lærere, men turen kommer også til dansk. Universiteternes danskuddannelser må nødvendigvis forholde sig til denne uvante situation. Hvis man vil bebrejde mig, at mit oplæg snarere handler om gymnasiet end om universitetet, så er mit svar, at den omdefinering af det gymnasiale danskfag, rapporten lægger op til, uundgåeligt kommer til at sætte sig spor i universiteternes danskfag, i hvert fald på undervisningssiden, men sikkert også – på grund af de stillingsopslag, den fornyede orientering mod gymnasiet vil afføde – på forskningssiden.

Vi befinder os altså lige nu i den situation, at vi ved, at noget skal ske med gymnasiefaget dansk, men dårligt nok kan skimte hvad. Mere sprog, mindre litteratur, mere nyt, mindre gammelt – sådan synes hovedtendensen at tegne sig, hvis det står til forfatterne til *Fremtidens danskfag*. På den baggrund kan universitetsfolk med interesse i gymnasieuddannelsen vælge at gøre ét af to: enten sidde på hænderne og afvente, hvad der sker – eller give deres besyv med, mens det endnu er muligt at påvirke udviklingen. Jeg vælger her det sidste i utilfredshed med den hovedtendens i rapporten, der handler om faglige omprioriteringer, der forskyder vægten fra gammelt til nyt og fra litteratur til sagprosa.

Den utilfredshed kunne man vel forvente af en litteraturhistoriker, men jeg vil her prøve at give en replik, der undgår det automatiske og professionsbetingede. For også tilhængere af et litteraturløst gymnasialt danskfag (som jeg altså tilhører) gør klogt i at genoverveje, hvorfor vi nu mener det, vi gør.

Den begrundelse, der traditionelt gives for at fastholde litteraturens stærke stilling i gymnasierne danskfag, kunne man kalde dannelsesbetonet og identitetspolitisk: Eleverne bør konfronteres med og opnå et reflekteret forhold til historisk-kulturelle traditioner, som stadig er virksomme, og som de selv er præget af, ofte uden at vide det. Begrundelsen er ikke forkert, men den er utilstrækkelig. For hvis identitetspolitikken er en hovedsag, så er det ikke indlysende, hvorfor tekster på modersmålet bør have forrang frem for andre – nok så synlige og identitetsskabende – internationale kulturpåvirkninger, bl.a. fra populærkulturen. Vores og vores elevers 'rødder' er blevet så mangeartede, at de ikke kan lignedes ved pælerødder ned i dansk

fortid, men snarere med trevlerødder i et internationalt udstrakt muldlag. Ud fra en dannelses- og identitetspolitisk betragtning er det ikke indlysende, hvorfor fx dansk 1800-tals litteratur bør fylde mere i et undervisningsforløb end fx amerikansk eller amerikaniseret populærkultur. Eller hvorfor ældre, men for den sags skyld også nyere litteratur fortsat skal være et helt centralt forsknings- og undervisningsområde.

Frans Gregersen berørte emnet i sit foredrag ved konferencen d. 17. september 2003 om faglighed i kompetence- og dannelsesperspektiv. Her polemiserede han mod Claes Kastholm Hansen, formanden for Kunstrådets litteraturudvalg. Kastholm Hansen skulle have udtalt – ifølge mine notater fra Gregersens foredrag: »Det, der skaber fællesskab, er litteraturen.« Det var Gregersen uenig i. At lægge vægten på den nationale litteratur og forestille sig, at den danner fælles referencer for de uddannelsessøgende, var ifølge Gregersen udtryk for en opfattelse, han kaldte anakronistisk og partikularistisk. Den er nok præget af »national iver«, men ikke af ægte nationalitetsfølelse. Den positive modposition til Kastholm Hansens partikularisme kaldte Gregersen universalisme. Universalisten er den, der har blik for den intime udveksling mellem national og international kultur. Det for mig at se problematiske ved Gregersens foredrag var ikke karakteristikkene af Kastholms position, men argumentationens pars pro toto-karakter. Kastholm kom til at fremstå som repræsentant for alle dem, der mener noget andet end han selv om forholdet mellem nationalt og internationalt. På den måde blev alle fortalere for en historisk funderet tekstlæsning med vægt på modersmålets litteratur gjort til partikularister – det er vist et mere stuerent ord for chauvinister.

Jeg er overbevist om, at det kun er de færreste litteratur fortalere, der opfatter Kastholm Hansen som nogen rollemodel, eller at de genkender sig selv i Gregersens karakteristik. For den identitetspolitiske tænkning kan tage ganske andre udgangspunkter end Kastholms opfattelse af det nationale. Ikke forestillingen om en selvberørende danskhed, men det brudfyldte kulturmøde som bestemmende for dansk litteratur og identitet fra den latinske middelalder frem til den anglo-amerikansk-prægede nutid. Men hvis mødet med, undertiden sammenstødet med, fremmede kulturer altid har været en del af dansk kulturidentitet, så er det oplagt at synliggøre denne pointe, ikke kun med aktuelle eksempler, men også gennem nedslag i ældre perioder.

Stikordet kunne være 'glemsom assimilation'. Vi danskere har til-egnet os udenlandske impulser i en vedvarende ændring af vores nationale selvforståelse, uden at vi, efter kort tids forløb, længere oplevede dem som fremmede. Danskundervisningen kan belyse, hvorledes de mangeartede, hurtigt absorberede påvirkninger fra udlandet spores i centrale danske tekster. Paradeeksemplet kunne være »Guldhornene«, der sammenfatter en række impulser hentet fra svenskeren Bellman, italienske opera-libretti og tysk romantisk tænkning. Men der er naturligvis også mulighed for tematiseringer, der ikke betoner den glemsomme assimilation, men tværtimod stærke konflikter mellem majoritets- og minoritetskulturer, fx konflikten mellem jødisk og dansk kultur hos Meïr Aron Goldschmidt og Georg Brandes – og føre temaet majoritets- vs. minoritetskultur op til nutiden. Det kunne man, med Gregersens sondring mellem universalisme og partikularisme, kalde et universalistisk approach, for så vidt som dansk kultur opfattes som alt andet end selvberørende. Men det er en universalisme, der ikke ser nogen grund til at give nyere litteratur forrang frem for ældre.

Så vidt nogle af de identitetspolitiske argumenter for at bevare et danskfag, der sætter beskæftigelsen med litteratur, og altså også ældre litteratur, centralt. Der kan imidlertid anføres helt andre argumenter end de identitetspolitiske for at give dansk litteratur en vigtig placering i de universitære og gymnasiale danskfag; vel at mærke argumenter som for mig at se er immune over for beskyldninger om kulturchauvinisme, fordi de handler om noget helt andet end holdninger til det nationale. Lad mig kalde dem hhv. *det sproglige fortrolighedsargument* og *det globale arbejdsdelingsargument*.

Først *det sproglige fortrolighedsargument*. De værker, som eleverne for alvor har mulighed for at trænge ind i og skærpe deres sproglige sensibilitet igennem, er skrevet på det sprog, som de har det mest fortrolige forhold til, altså (moderne) dansk. Ved læsning af nyere tekster har de mulighed for at nå frem til en opfattelse fx af forholdet mellem personalstil og generelle periodemæssige stiltræk, ligesom de i det hele taget har mulighed for at fange sproglige nuancer og bibetydninger, som er sikrere, end hvis genstandsområdet er engelske, tyske, franske, spanske eller russiske tekster. Det er især nyere tekster på modersmålet, der indbyder til det mest kvalificerede og subtile

analysearbejde, og som i bedste fald giver eleverne en helt euforisk fornemmelse af, at de selv har fundet ud af noget. Det kan ikke forventes, at eleverne kan komme på samme fortrolige fod med ældre (måske mere end ca. 50 år gamle) tekster. Fortrolighedsargumentet bevarer en vis gyldighed tilbage til den tidlige romantik, men hinsides Baggesen bliver det sproglige landskab unægtelig uvejsomt, og så opstår problemet med den ulige konkurrence: Sprogligt er det lettere at læse udlændingen Shakespeare end at læse danskeren Ewald, for Shakespeare er det tilladt at læse i moderne oversættelse, mens Ewald på linje med andre danske klassikere partout skal læses i den oprindelige sprogdragt, i hvert fald ifølge den fremherskende opfattelse. Det sproglige fortrolighedsargument har altså størst vægt i relation til nyere tekster, hvad der imidlertid ikke bør føre til en nedprioritering af ældre dansk litteratur. Læsningen af ældre tekster på modersmålet har en erkendelsesskabende funktion af en anden art end beskæftigelsen med nyere litteratur. Den kan anfægte elevernes samtidsfiksering og -fetichering, åbne mulighed for, at de får blik for foranderligheden som et alment vilkår og dermed for deres samtids og deres egen tilværelses historicitet. Dette argument for læsningen af ældre tekster på modersmålet er analogt med argumentet for at læse fremmedsprogede tekster – altså den bevidsthedsdannende konfrontation med det fremmede, men med den ekstra, oprivende dimension, der ligger i at erkende, at det i sproglig henseende nutidigt-velkendte stammer fra noget så fremmedartet.

Og dernæst det, jeg kalder *det globale arbejdsdelingsargument*. Jeg synes, der er en vis portion fornuft i, at der i hvert fald ét sted på kloden findes forsknings- og undervisningsmiljøer, som gør beskæftigelsen med dansk litteratur til en hovedsag. Begrundelsen er, sagt yderst lakonisk, at der er skrevet en række udmærkede værker på det sprog. Opgaven kunne i princippet udbydes i fri international licitation, for det er ingen naturlov, at det lige netop skal være danskere, der skal forske og undervise i dansk litteratur. Irere, iranere eller israelere kunne byde ind på opgaven. Men det tror jeg bare ikke, de gør, hvis licitationstanken bliver realiseret. Derfor er det nærliggende, at det er det danske uddannelsessystem, der påtager sig opgaven. Det er for resten også her, lysten og ekspertisen allerede findes.

Disse to begrundelser, altså det sproglige fortrolighedsargument og

arbejdsdelingsargumentet, er i mine øjne vægtige nok til, at vi bør bevare et gymnasialt danskfag med vægt på litteraturbeskæftigelsen og et universitetsfag, der bl.a. har til opgave at uddanne lærere til gymnasiet. Det er ikke de eneste begrundelser, for hertil kommer jo som allerede nævnt (de mere lødige versioner af) den identitetspolitiske. Men min pointe med at fremhæve netop disse to begrundelser er, at de er ribbet for alle nationalistiske eller krypto-nationalistiske overtoner. De forbliver nemlig helt upåvirkede af, hvilke forestillinger om nationalfølelsens fortræffelighed – eller for den sags skyld viderværdighed – man gør sig. Man kan som *Fremtidens danskfags* forfattere mene, at et nationalt fællesskab nu om dage er »delvis kunstigt, delvis irreelt« (s. 85); en meget flot formulering, og forbløffende letfærdig i betragtning af, at den jo ikke optræder i et eller andet læserbrev, men i en officiel rapport, der burde forholde sig seriøst til emnet. Bemærkningen kalder på en uddybende tilføjelse, som blot aldrig kommer. Men selv om man skulle være enig i det, forfatterne nu måtte mene med denne karakteristik af det nationale fællesskab; og selv om man skulle være enig med dem i – skønt det er svært – at det nærmest er en taktløshed over for nydanskere at lade undervisningen handle om en kultursammenhæng, som deres forfædre ikke var en del af – så afficerer det ikke de to nævnte begrundelser for et litteraturlært danskfag.

Jeg er altså uenig i *Fremtidens danskfags* stofprioriteringer på området gymnasiedansk, men jeg kan udmærket se, at rapporten forholder sig til og prøver at løse det regulære problem, der består i, at elevernes sproglige kompetence lader en del tilbage at ønske. Problemet genkendes af universitetslærere, der modtager nye studerende, som ofte mestrer den subtile fortolkning, men må give op overfor helt elementære grammatiske spørgsmål. Men der findes andre måder at løse problemet på end at neddrogse beskæftigelsen med litteratur og især ældre litteratur for at give mere plads til brugstekster og sproglige problemstillinger. I stedet er der grund til at overveje de muligheder, der allerede nu foreligger, for at kvalificere litteraturbeskæftigelsen på måder, som også ville gavne elevernes viden om og refleksioner over sproget.

Man har længe talt om »den sproglige åbning« af litteraturanalsen, og med de senere års såkaldte »sproglige vending« i litteraturvidenskaben er der skabt værktøjer til at gøre den sproglige åbning – eller

måske rettere den sprogligt-retorisk-stilistiske åbning – kvalificeret. At sprog- og litteraturvidenskab gennem de senere år har tilnærmet sig hinanden, og at det har skabt talefod, hvor der før var fronter – det er ikke en indsigt, der præger rapporten. Den mener, at det modsatte er tilfældet. De to dele af faget har, hævdes det, »mindre og mindre at sige hinanden« (s. 50). Forfatterne omtaler nok grænsefladerne mellem de to kernefaglige områder, men fortsætter så, at der »indtil videre [er] temmelig få grænsegængere« (s. 59), altså forskere, som dyrker en eksplicit sprogligt funderet tekstanalyse. Men så få er grænsegængerne nu heller ikke. Og det er næppe korrekt, når rapportens forfattere fremhæver, hvor himmelvid afstanden er mellem såkaldte »strukturalister« og »hermeneutikere« – som om det skulle være almindelig praksis, at hermeneutikere bedriver en særlig form for fortolkning, der er kemisk rensset for sproglige iagttagelser. Jeg finder ikke signalementet træffende, end ikke som karikatur. Det er i den forbindelse kun et mindre problem, at litteraters og sprogfolks opfattelse af begreber som sprog og stil ikke i alle henseender er sammenfaldende, for bevægelsesretningen er under alle omstændigheder snarere præget af konvergens end af fortsat adskillelse. Et noget større problem er, at ikke alle litteraturundervisere er velorienterede i de mange muligheder for en sproglig åbning af litteraturanalysen. Det gælder både universitets- og gymnasielærere. Det er et problem, der kan løses, fx gennem en målrettet efteruddannelse af lærere, som efter min mening bør være obligatorisk.

Men selv om man accepterer min påstand om, at litteraturanalysen har taget en sproglig vending, og ikke kun i hovedet på et fåtal af grænsegængere, så kan man ikke desto mindre spørge, hvorfor genstandsfeltet for analysen især bør være litterære tekster. Mit svar vil være, at eleverne så vidt muligt bør beskæftige sig med tekster, der i mange henseender – og altså også sprogligt – repræsenterer det bedste, der er skrevet på dansk, og det vil især sige litterære tekster. Jeg kan ikke finde noget fornuftigt formål i, at man skulle lade sig nøje med mindre end det bedste, heller ikke hvis hovedinteressen er sproglig. Tværtimod må man forvente, at elevernes sproglige kompetencer i højere grad udvikles ved arbejdet med sprogligt facetterede og fordringsfulde tekster end med tekster af jævne kaliber. For nu slet ikke at tale om, hvad der giver dem de største oplevelser.

En mulig indvending mod en fortsat høj prioritering af litteratur-

beskæftigelsen kunne være, at undervisningen må tage andre hensyn end de rent kvalitative og æstetiske. Elever og studerende må lære et bredt spektrum af teksttyper at kende, altså også ikke-litterære teksttyper. Indvendingen er berettiget, for så vidt som det må være et vigtigt formål med danskundervisningen at uddanne eleverne til analytisk indsigt i de mange slags brugstekster, de får at gøre med i deres fremtidige tilværelse – som tekstforbrugere og evt. også som tekstproducenter. Det er et formål, der heller ikke efter min mening bør stå til diskussion, og jeg plæderer i det hele taget ikke for et brugstekstfrit danskfag. Men undervisningsforløb, der inddrager begge slags tekster, kan styrke både den æstetisk analytiske og den generelt sproglige kompetence.

Lad mig som eksempel nævne forløb, der sætter fokus på *genre-spørgsmål*. Som bekendt er en række fiktionsgenrer beslægtede med andre, ikke-fiktive udtryksformer. Dagbogsromanen og brevromanen har ikke-fiktive genrer som forlæg. Dannelsesromanen har strukturtræk tilfælles med biografi og selvbiografi. Den historiske roman grænser op til faghistorieskrivningen, den dokumentariske roman til reportagen, folkeeventyret til anekdoten og vandrehistorien. Netop arbejdet med ligheder og forskelle – og det rige spektrum af nuancer i gråzonen mellem genrerne – kan skærpe opmærksomheden over for genre-karakteristika på begge sider af skellet mellem fiktivt og ikke-fiktivt.

Det forekommer mig, at mulighederne for »grænsegænger« også på dette område er rige og potentielt erkendelseskabende for eleverne. Det ville være en skam, hvis de blev afsnøret ved, at man så at sige kvoterede beskæftigelsen med de forskellige teksttyper. For gør man det, så går man ud fra den for mig at se fundamentalt forkerte forudsætning, at de generer hinanden ved at tage plads og tid fra hinanden.

Mine ikke-chauvinistiske argumenter for et litteraturlært danskfag uddyber jeg i:

Søren Schou (1998). »Dansk som nationalt dannelsesfag« i Karin Esmann m. fl.: *Arvestykker*. Roskilde Universitetsforlag, s. 89-126.

Jørgen Dines Johansen

Litteraturens nytte og litteraturundervisningens¹

Før der tales om litteraturens nytte, vil det blive søgt vist at fiktion, som foregivelse af handling uden for kontekst, opstår hos barnet samtidig med evnen til imitation. Det er ligeledes tilfældet at den poetiske udnyttelse af sproget finder sted samtidig med at det læres. Litteraturlæsningen er således grundet i den kognitive og affektive udvikling.

Mht. læsningens nytte så hænger den bl.a. sammen med, at mens fagtekster er fokuseret på på specifikke områder og spørgsmål vedr. mennesker og/eller omverden (medicin, jura, etc.), så handler litteraturen om hvordan mennesket totalt set og som subjekt oplever sin interaktion med sin omverden. Litteratur er derfor bl.a. nyttig fordi den er en af de vigtigste måder hvorpå erfaringer kan deles. Den er imidlertid også nyttig af den modsatte grund, nemlig fordi den formulerer de, fælles, fantasier der ikke kan, og i nogle tilfælde ikke bør, realiseres. Og ligegyldigt om den formidler levede erfaringer eller fantasier, så italesætter den forhold der har svært ved at finde udtryk.

Hvis disse former for nytte anerkendes, og det indses at dens kompleksitet skyldes dens forsøg på at sige noget der er vanskeligt at formulere, og som der derfor normalt ikke sættes ord på, så er det naturligvis nyttigt at undervise i den. Og så er der lige det at litteraturen er en af de vigtigste måder hvorpå nationalsproget bringes på omgangshøjde med den samtidige erfaringshorisont.

*

Før jeg taler om litteraturens nytte vil jeg gerne argumentere for at litteratur, eller i hvert fald litteraturens forformer, er en funktion af visse forhold der kendetegner os som art, bl.a. af den måde hvorpå vores psyke er blevet udviklet gennem evolutionen, og som den nu er indrettet og fungerer på. Som art er vi bl.a. kendetegnet ved:

- 1) uforlignelig hjernekapacitet
- 2) lang barndom

- 3) ingen brunstperioder
- 4) høj levealder
- 5) evne til at indgå i arbejdsmæssige og sociale fællesskaber.

Disse fem træk er, efter min opfattelse, skyld i de fleste af vore lykker og ulykker, og konsekvenserne af de fire sidste og deres indbyrdes forbindelser er det som litteratur handler om. Barndommens længde er afgørende for forholdet mellem generationerne, og fraværet af brunstperioder afgørende for forholdet mellem kønnene. Den høje levealder har også stor indflydelse på forholdet mellem generationer og køn, men den betyder også at vi oplever forandringer i os selv og i vor omverden. Og den betyder at vi kender til aldring, forfald og død.

Med hensyn til den første, vores uforlignelige hjernekapacitet, så er en af dens vigtigste konsekvenser at vi har en meget stor repræsentationsformåen, dvs. at vi udvikler eller opfinder måder hvorpå vi kan repræsentere den indre, sociale eller ydre omverden, sanset eller blot fantaseret: sprog, figurativ visuel repræsentation, diagrammer, algebra, forskellige geometrier, ja, forskellige slags tal, musik, etc., etc. Den store hjernekapacitet betyder også at vi har en kompleks aflæsning af vores omverden via sanserne, at vi kan huske hvad vi har set og oplevet, og at vi endda kan forestille os det som aldrig er hændt. Og litteratur er bl.a. en fremstilling i det sproglige medium af det som aldrig er hændt, men blot forestillet.

De forskellige sansemæssige repræsentationsmåder er sandsynligvis medfødte (i modsætning til repræsentationssystemer der skal læres, sprog, matematik, etc.), men de udvikles også i løbet af barndommen. Her vil jeg specielt gøre opmærksom på Piagets beskrivelse af repræsentationen (den semiotiske funktion) og symbollegen, Piaget hævder bl.a. at barnet allerede i 4-8 månedersalderen kan vise sin genkendelse af en situation ved en art selvimitation, barnet stiliserer nemlig de handlinger som det plejer at foretage når det er stillet over for et kendt objekt, men det antyder dem kun. Således bruger barnet sin egen stiliserede aktivitet uden for kontekst som tegn for den aktivitet som det i den normale kontekst ville gennemføre fuldstændigt.

I det hele taget spiller imitation en helt afgørende rolle i barnets psykiske udvikling og allerede fra anden levemåned er denne funk-

tion etableret med den såkaldte ekkopraksi, gentagelse af lyde og andre motoriske skemaer som forældrene eller andre konfronterer barnet med. Repræsentation og symbolleg er også knyttet til imitationen. Det er faktisk den forsinkede imitation der, for Piaget, er tegnet på at barnet senere (i ca. 18 månedersalderen) besidder forestillingsbilleder.

En anden afgørende forandring er at barnet på dette trin begynder at kunne udnytte forskellen mellem repræsenterende og repræsenteret, mellem *tegn* og *objekt*. Det barn der i forbindelse med vanskeligheden ved at åbne en æske lukker sin mund op og i, bruger sin egen krop som et tegn for æsken. Hertil kommer som det måske mest interessante den såkaldte ritualisering af aktiviteterne.

Piagets datter, den ét år og tre måneder gamle Jacqueline, beder om sin potte (un certain ustensile), og hun ler meget når hun får den, og foretager nogle rituelle gestus, og det er så det. Allerede her er det fristende at se forløbet som en slags symbolsk leg, for selv om potten er redskabet hun normalt bruger til sine gøremål, så udfører hun dem jo netop ikke. Piaget vil gå med til at legen på dette trin indeholder et symbol-i-handling, men, ifølge ham, er der endnu ikke tale om repræsentation.

Symbollegen kræver nemlig, ifølge Piaget, at barnet kan skille lege-symbolet fra ritualerne Dette sker eksempelvis når barnet ved højlys dag bruger kanten af en dug som en hovedpude og lader som om det sover, samtidig med at det smiler og ler. Det Piaget ser som nyt, er at barnet nu ikke blot ritualiserer, det arbejder endda med *fiktions* etableret vha. af den stedfortrædende ting, dvs. vha. symbolet; og det nyder følelsen af *at lade som om*. I dette tilfælde er der tale om et barn på et år og tre måneder der endnu knapt kan tale; men samme barn lader en ting (dugen) repræsenterer en anden (puden), og det foregiver at udføre handlinger, men, med udpræget fornøjelse, udfører det dem på skrømt! Her er på en gang tale om forsinket imitation, ludisk assimilation og skabelsen af et fiktivt legerum midt i barnets dagligdags virkelighed.

Symbollegen er en speciel form for tænkning der, med Piagets ord, blot sigter »mod jeg'ets tilfredsstillelse, dvs. mod en individuel sandhed i modsætning til den upersonlige og kollektive sandhed. Men tilbage står at forklare hvorfor symbolbrugen, der står i modsætning til det sproglige begreb, resulterer i fiktion og ikke i tro (croyance)«

(Piaget 1945: 176)². Piaget giver nu ingen rigtig forklaring herpå, men siger blot at barnet har en praktisk viden om at de selvskabte fiktioners gyldighed er begrænsede til dets egen aktivitet, ligesom det efter behag kan træde ud og ind af dem³. Symbollegens funktion er, ifølge Piaget, at den tillader barnet at genopleve sine tidligere oplevelser, og den sigter snarere »mod jeg'ets tilfredsstillelse end dets underkastelse under virkeligheden. Set fra udtrykkets synsvinkel tilbyder den barnet et personligt, levende og dynamisk sprog som er uundværligt til at udtrykke dets subjektivitet som det kollektive sprog ikke kan oversætte.« (ibid. 176).

Min pointe i denne sammenhæng er at endnu før den semiotiske funktion og symbollegen er rigtig på plads hos barnet, begynder det at konstruere fiktioner der er tæt knyttet til dets dagligdag, men som alligevel udgør et separat univers. Og denne kreative imitation etableres af sig selv som et led i den almene psykiske udvikling: At være i stand til at fortolke og anvende tegn betyder, hvad mennesker angår, samtidig at der fra først af foregår en fantasiproduktion af alternative verdener. I tilgift til de billeder der skyldes perceptionen, og de billeder som vi genkalder os, erindringsbillederne, produceres der således straks fra begyndelsen billeder, tableauer og scenarier, der, med Piagets lidt misbilligende udtryk, »deformerer« den fælles virkelighed for at skabe alternative universer der i højere grad tilgodeser subjektets ønsker. Der er derfor at Piaget kan hævde at »symbollegen ikke [er] andet end den egocentriske tanke i ren tilstand« (ibid. 175).

Dette er jo imidlertid ikke hele sandheden, for ser man på sådanne legeuniversers funktioner, så tillader de eksempelvis at barnet kan skifte identitet, dvs. de giver mulighed for identifikationer. Barnet kan også befolke universet med de aktører som det ønsker, det kan ændre hændelsesforløb så de f.eks. bedre kommer til at stemme overens med dets ønsker, eller giver mulighed for at bearbejde begær og frygt, forsone sig med krav som omverdenen stiller til det, etc. Derfor, selvom barnet, med et Piaget-udtryk, i legen »assimilerer« omverdenen til egne handlings- og tankemønstre og til egne tilbøjeligheder og omstrukturerer den efter forgodtbefindende, så bliver allerede legen også et redskab til at forstå og forholde sig til den.

Legen er en eksternalisering af fantasier der kan deles med andre. Og deles den, bliver legeuniverset et intersubjektivt forehavende,

og hvis universet er attraktivt nok, vil de involverede børn sammen træde ind i det og eventuelt ændre og udbygge det. Hermed bliver universets kræfter, handlemuligheder, ønsker, værdier og normer genstand for forhandling, og legeuniversets endelige form bliver resultatet af en social dynamik. Og til trods for at universet er adskilt fra de involveredes livsverden, fortæller det om deres forhold til den virkelighed som de tilhører. Og netop i denne forbindelse bliver den deformation som Piaget taler om, vigtig fordi deformationens art fortæller om subjekternes omverdensopfattelse.

Imidlertid går vejen til litteraturen fra legen gennem dagdrømmen, og denne deles jo oftest kun i begrænset omfang, bl.a. fordi mange dagdrømme er af en karakter som gør dem lidet egnede til deling (Freud hævdede at dagdrømmene oftest var enten ærgerrige eller erotiske eller begge dele). Derfor er det forhold at litteratur skabes med deling for øje – om ikke andet så deling med et fremtidigt publikum – vigtigt, for ønsket om at meddele sig betyder et forsøg på at finde en fælles grund hvorpå og i kraft af hvilken noget eksistentielt relevant kan siges, og vel at mærke siges bedre i kraft af subjektiviteten og fiktionsdannelsen end det kan siges på andre måder.

Det som litteraturen fremstiller bedre end andre diskurser, er subjektets totale forholden sig til og engagement sin omverden, og dets egen opfattelse dette forhold. Forskellen mellem kunst og litteratur, på den ene side, og videnskaberne på den anden er først og fremmest et spørgsmål om hvad man har for øje, om fokus.

For en jurist er fokus det netværk af love og bestemmelser, af kontrakter og aftaler der regulerer menneskelig interaktion inden for et givet samfund og som definerer hvad der er lovligt, og hvad der er lovbrud, og udmåler sanktioner for de sidste. Og derfor er der knapt en livsytring, endsige en konflikt, der ikke kan anskues ud fra et juridisk perspektiv. Men samtidig bliver alle aspekter af livsytringen eller konflikten vurderet ud fra ét kriterium, nemlig om og hvordan de kan indgå som moment i en juridisk argumentation. Eksempelvis kan en persons sindstilstand meget vel spille en måske endda afgørende rolle for en domfældelse; men den psykologiske beskrivelse, eventuelt under inddragelse af ekspertudtalelser (retspsykiatrien), tilrettelægges og kommer til syne som en del af den juridiske diskurs. Det samme gælder andre faglige diskurser. Kroplige eller mentale tilstande og processer fremstår, i de lægelige tekster

vel at mærke, gennem og i kraft af den medicinske diskurs, og synd, fald og nåde bliver til på forskellig vis i forskellige teologiske diskurser.

De faglige og videnskabelige diskurser er uundværlige, hvad enten de sikrer eller ændrer en given retsorden eller udreder sygdommes årsager og eventuelt finder en kur der fører til helbredelse. Alligevel er vi ikke hjemme i nogen af disse diskurser fordi de søger at objektivere dele af vores eksistens og gribe regulerende ind i den. Sådanne diskurser tager også kun i begrænset omfang hensyn til det oplevede virkelighedsforhold: Lægen lytter til den subjektive symptombeskrivelse; men supplerer straks med en objektiv beskrivelse på grundlag af et antal prøver. Ond eller god tro kan være en betydningsfuld faktor i en sag, men den anklagedes udsagn om sin opfattelse bliver straks udfordret og anfægtet.

I modsætning til de faglige diskurser fremstiller den litterære diskurs, som andre informelle diskurser (f.eks. konversation og brevskrivning), som før nævnt, *totaliteten af subjektets oplevede engagement i sig selv og i sin omverden*. Det kan litteraturen gøre fordi den besidder en, i første omgang, paradoksal, dobbelthed, på den ene side er det den diskurs der kan imitere alle andre diskurser, fra konversation, dagbog, rejseberetning til eksempelvis retstale, fra videnskabelig prosa til prædiken, og på den anden side deformerer⁴ den dem, for at bruge Piagets term, på forskellig vis og skriver dem ind i og sammen i teksten således at de bliver en del af dens egen diskurs som er subjektivitetens.

En indkredsning af hvad et subjekt og subjektivitet er, kan man nærme sig ved at spørge hvilke forbindelser subjektet altid indgår i eller er præget af. Det forekommer mig at følgende fem forbindelser både er meget vigtige, og at de er konstante selvom deres konkrete indhold ændres over tid, både for det enkelte subjekt og historisk. De fem forbindelser danner samtidig fem af litteraturens hovedmotiver:

1. *Forholdet til kroppen*: Kroppen er både en del af os, og vi af den, men alligevel er den forskellig fra og fremmed for bevidstheden. Den fremtræder i et dobbeltperspektiv, både et første- og et tredjepersonsperspektiv. Og den er aldrig helt som den bør være, aldrig smuk, atletisk og tiltrækkende nok. Den fungerer ikke

optimalt, den er ukontrollerbar, og den svigter os. Den er usamtidig, oftest siger den *endnu ikke* eller *ikke mere*. I barndommen magter den ikke det de ældre eller voksne kan, når vi bliver ældre eller gamle kan den ikke det de unge eller yngre kan, og ofte kan den ikke præstere det vi gerne vil. Og så er der det kreaturlige, ulækre, deforme. Hertil kommer smerter, sygdom, forfald og død. Alligevel skaffer den os også sublime øjeblikke af harmoni, triumf, lyst og frugtbarhed og liv.

2. *Forholdet til psyken*: Vor psyke er underlagt samme dobbeltperspektiv som kroppen. Den er lige så fremmed for os og lader os lige så meget i stikken som kroppen. Den er aldrig god nok, for den kan ikke præstere det vi ønsker, og det som andre tilsyneladende kan. Og vi kan ikke kontrollere den. Vi kan besættes af dens begær, frygt og fantasier, og vi må danse efter dens pibe. Og hermed er der en stadig angst for helt at komme i dens vold. Det forfald, der gælder kroppen, gælder også den. Vi mister vores psykiske smidighed, vore kompetencer, og til sidst vil vi helt miste vor bevidsthed og vort mentale liv. Og så er der (de andres) dumhed, tåbelighed og ondskab. Alligevel skaffer den os også sublime øjeblikke af indsigt, harmoni, triumf, kreativitet, af lyst og latter.
3. *Forholdet til den anden, begærsobjektet*: Selvom vores begær er vort eget, så er dets tilfredsstillelse oftest knyttet til den anden, fra barndommens forældre til det voksne livs kærlighedsforhold, samliv og børn. Derfor er vi altid udleveret til den anden – eller til savnet. For den anden, og hendes eller hans begær, kan vi ikke kontrollere, selvom vi kan prøve på det. Vi kan forsøge at overvinde modstand og tvinge den anden. Men begæret og ømheden kan ikke tvinges, og derfor er vi i sidste ende tvunget til at bede om og/eller forføre den anden. Hertil kommer at vor frihed altid er begrænset og vort begær aldrig er udelte: Den anden vil altid være flere, for der er både dem som vi på samme tid elsker eller begærer på forskellig vis, børn, forældre og partnere, og der er dem vi efter tur begærer, eller dem som vi samtidig begærer på samme måde, for den anden kan godt være flere, og den begærede eller elskede kan alligevel aldrig opfylde alle vore begær. Alligevel er vi altid udsatte i forholdet til den elskede eller begærede, men det er samtidig disse forhold

- der giver de største oplevelser af lykke eller tilfredsstillelse, for som Kafka sagde: »Alleinsein bringt nur Strafe«.
4. *Forholdet til de andre*: Vor egen situation og forholdet til den anden er altid i sidste ende afhængigt af forholdet til de andre: de andre som kollektiv og som autoritet. Vi er en del af kollektivet, og det er betingelsen for vor overlevelse, vor identitet og vor selvforståelse. Men kollektiv og autoriteter sætter også grænser for vor frihed og udfoldelse, stiller krav, truer og underkuer os, spærrer os inde eller skaffer os af vejen. Ja, ofte forbyder og forhindrer de det vi allermost begærer. Og vi ligger i stadig strid med dem. Alligevel er de arbejdsmæssige og sociale fællesskaber uundværlige, for de er en del af vor identitet, og de er de nødvendige rammer for vor udfoldelse.
 5. *Forholdet til den ydre natur*: Naturen opfatter vi enten som materie, dvs. som noget der står under os, og som vi ønsker at beherske, eller vi opfatter den som tvedelt dels som materiel, dels som metafysisk, som en åndelig realitet som vi kan ære, men ikke forstå. I begge tilfælde er vi imidlertid udleveret til den. Ser vi den som materie, er vi en del af den, og vi er sikre på til slut at blive opløst i den. Men selvom den er en metafysisk realitet for nogle, ved vi intet om den og er lige fuldt udleveret til den. I begge tilfælde kan vi, i subjektets korte perspektiv, intet gøre for at forhindre eller ændre dens gang. Vi kan opfatte den som ophøjet og nære ærefrygt for den, men vi må også altid frygte den.

At litteraturen som oftest handler om subjektets forhold til alle fem relationer på én gang kan vi eksempelvis forvise os om ved at tænke på Kafkas *Processen*. At kropsligheden spiller en rolle er evident, ikke alene fordi Josef K. bliver berøvet sit liv ved at blive kvalt og få en dolk drejet om i hjertet, men også fordi kroppen som genstand for vold i øvrigt spiller en rolle i romanen. Hertil kommer at kroppen, indbefattet kropslig deformitet, er stærkt seksuelt ladet i romanen, ligesom også kropslig inaktivitet og sygdom er vigtige momenter. Det samme gælder naturligvis forholdet til psyken. Romanen handler bl.a. om det stadige, men forgæves forsøg på at fatte det utrolige, en tilvant verden der falder sammen for K.s øjne og afslører en anden der er absurd og truende, og en verden som måske er hans

egne hallucinationer. Begærsobjektet er utydeligt og foranderligt, er det Fräulein Bürstner, Leni eller er det måske moren? Og er det retningsløse seksuelle begær en vigtig grund til K.s vanskeligheder? De andre fordobler sig i to parallelle autoritetsstrukturer, det normale civile liv og domstolene på lofterne, og forholdet mellem dem er uafklaret. Imidlertid er begge truende, men ubestemte, dog synes farsøn-forholdet at være vigtigt. Den ydre natur er også ubestemmelig, er den kun materiel og blottet for mening, eller er der tale om en straffende metafysisk virkelighed? Endelig er forholdet mellem disse fem sammenhænge som subjektet indgår i, også uigennemsigtigt, og derfor bliver uigennemsigthed og ubestemmelighed et konstitutivt træk ved værket.

Ingen anden diskurs, vil jeg godt hævde, forener disse subjektivitetens fem dimensioner i samme tekst, undtagen naturligvis den religiøse diskurs som også har menneskelivets totalitet, ja, både det dennesidige og det hinsidige som objekt. Men den religiøse diskurs, i hvert fald åbenbaringsreligionernes, er selv narrativ og poetisk – og encyklopædisk. Forskellen til litteraturen ligger for det første i den sandhed og autoritet som religionerne påberåber sig, mens litteraturen netop erklærer sig selv som fiktion og fantasi. For det andet har religionerne en primær, lukket gruppe af kanoniske heligtetekster, i kristendommen evangelierne og breve, gerninger og syner, og uden om disse en række tekster der enten fortolker eller eksemplificerer primærteteksterne. Litteraturen er, selvom man ikke skal underkende forbilledernes betydning, ikke arrangeret på tilsvarende hierarkisk vis.

Ud fra disse fem forbindelser som subjektet indgår i kan man forsøge at bestemme hvad der alment kendetegner subjektet og den subjektive forståelse af selv og omverden. Subjektivitet er, forekommer det mig, karakteriseret ved (1) at være rettet mod og anlægge et førstepersonsperspektiv på omverdenen, og for den sags skyld på selvet, dvs. at (2) selvbevidsthed er en del af subjektiviteten. Imidlertid er det vigtigt at denne selvbevidsthed er (3) funderet i en forud given kropslig tilstedeværelse i verden. Med kropsligheden følger to ting (4) viden om egen skrøbelighed og dødelighed, og at (5) kroppen, som også psyken, har et køn. Oftest er kroppens og psykens køn sammenfaldende, men nogle gange forskellige. Under alle omstændigheder er subjektets forhold til kønnet meget sjældent

uproblematisk fordi kønnet og forholdet mellem kønnene altid også er de andres anliggende, for det er kollektiv og autoriteter der regulerer seksualiteten. Og det er netop i interaktionen og dialogen med andre at subjektet udvikles; man kan derfor sige (6) at subjektet er dialogisk og socialt konstitueret. Alligevel vil der altid være (7) en kløft mellem det oplevede, erindrede og fantaserede og dets fremstilling i (sproglig) kommunikation rettet til andre. Det samme gælder imidlertid også (8) internt i subjektet fordi oversættelsen mellem kropslige reaktioner, billeder og sprog nødvendigvis er unøjagtig og medfører tab og/eller forvanskning af betydning. Endvidere engagerer subjektet sig i sin omverden for at opnå eller undgå noget. At være et subjekt er derfor (9) at være en interesseret og forudindtaget parthaver i verden, og i de andre. Men den interesse udgør ikke en enhed, subjektet er i stedet karakteriseret ved (10) heterogenitet og decentring, for et subjekt er et konglomerat af flere instanser, og dets engagement i omverdenen er på én gang kropsligt, driftsmæssigt, emotionelt og kognitivt. Og det decentrede subjekt er (11) heteronomt. Det adlyder ikke én lov, men er styret af en flerhed af normer, værdier og begær og frygt. Og disse love og kræfter peger i flere retninger, og støder sammen. Derfor er subjektet (12) et sæde for konflikter. Af den indre splittelse og strid i subjektet følger også dets (13) stadige forsøg på at fortolke sig selv og omverdenen som led i (14) en stadig reparativ handlen for at overvinde modsætninger og konflikter gennem forsoninger, kompromisdannelser, forskydninger og fortrængninger.

Disse fjorten karakteristika, vil jeg godt hævde, er antropologiske konstanter. De er nemlig resultatet af samspillet og sammenstødet mellem de fem forbindelser beskrevet ovenfor og af den menneskelige repræsentationsformåen. Det er fordi mennesket ikke alene begærer og frygter, men også erindrer, forudsiger, planlægger og fantaserer, og fordi det er afhængigt af andres medspil og modspil at subjektiviteten bliver så kompliceret, og så problematisk og skrøbelig. Men selvom både antikkens og nutidens menneske, og både Homers Achilleus og Kafkas Josef K., formelt set er karakteriseret ved de samme fjorten træk, så er de konkrete bestemmelser der udfylder dem, unægtelig forskellige, for de varierer med de livsbetingelser og den omverdens- og selvforståelse som er gældende eller anfægtet på det givne tidspunkt. Til de fjorten karakteristika skal derfor føjes endnu et (15) subjektet og subjektivitetens historicitet.

Givet subjektets komplekse natur, og givet de fem forbindelser som det nødvendigvis er en del af, så må litterære tekster der jo netop forsøger at fremstille disse forbindelser, og at vise deres komplicerede og konfliktfyldte samspil, være af betydning for vores selvindsigt. Hertil kommer at litteraturens fremstilling som bekendt netop ikke er bundet til at imitere det faktisk skete, i stedet fremstiller den alternative universer. Derfor er den samtidig et forum og et eksperimentarium der giver virtuel eksistens til det der ikke er sket, men som burde, eller netop ikke burde være hændt. Litteraturen oplyser os derfor om vor egne begær og frygt, og derfor er den er en måde hvorpå vi kan dele ikke blot vor livsverden, men også vore fantasier.

At litteraturen er offentlig kommunikation er ikke et udenværk, det er et helt essentielt træk ved den fordi den fremstiller et perspektiv på selv og omverden der er af sammen art som det vi selv har, men naturligvis forskelligt fra vores eget, og for vores samtalepartners. Omgangen med litteratur er derfor dobbelt: På den ene side har omgangen med litteratur et autokommunikativt aspekt, gennem læsningen installeres den litterære tekst som en slags alternativ, sekundær bevidsthed i vores psyke, vi indgår i en dialog med os selv ved at indgå en dialog med den. På den anden side fungerer den i samtale med andre som et referencepunkt for fortolkning af det man med et bibelsk udtryk kalder menneskets lod. Fordi litteraturen både er model af vores forhold til omverdenen, og model for hvordan det burde være, eller for hvad det kan ende med, så er den, på den ene side, en måde hvorpå vi konfronteres med vore egne tilværelsesmodeller (både dem vi kan lide og gerne vedkender os, og de andre som vi fortrænger eller fornægter), og måske ændrer eller justerer vor læsning dem. Og, på den anden, er litteraturen et middel hvorigennem vi kan indgå i dialog om sådanne modeller med andre, så at sige per vikar, nemlig ved at undersøge og diskutere den litterære teksts univers og udsigelse.

Og litteraturens modeller er stærke modeller (at føje eksempelvis *Processen* til den indre harddisk og gå i dialog med den, er et privilegium) fordi de er resultatet af en kreativ proces der har involveret hele subjektet, og fordi de er italesatte, de er givet sprog. De øvrige kunstarterne er jo engageret i lignende projekter som litteraturen, men fordi deres medier er forskellige, er også hvad de kan yde, for-

skelligt. Sprogets styrke er at det på én gang er mimetisk, refleksivt og strukturelt og håndgribeligt. I talen kan det ikke alene fremstille reelle eller virtuelle universer, det kan også undersøge, kritisere og give alternativer til sin egen fremstilling, det vil bl.a. sige at det kan søge at finde ord for det endnu ikke sagte. At talen er håndgribelig vil sige at den besidder både struktur og materialitet, og den litterære teksts poetiske kvaliteter hænger tæt sammen med dens sprogs håndgribelighed. En del af litteraturens opgave er netop at gøre sproget som medium nærværende for den lyttende eller læsende, eller måske ligefrem at gøre den læsende til lyttende.

Pga. disse træk er sproget det vigtigste menneskelige kommunikationsmiddel, både autokommunikativt, for sproget spiller en afgørende rolle i vores selvforståelse, og i interindividuel og offentlig kommunikation, for det er først og fremmest i kraft af det at vi kan søge at forstå hinanden. Og fordi dette er tilfældet, og fordi litteraturen både er en særlig, og særlig vigtig, måde at repræsentere subjektiviteten på, og den diskurs hvorigennem sprogets udtryksformåen afprøves og udvides, så bør litteraturundervisningen stå centralt såvel på universitetet som i gymnasiet. Og at dens genstand, i gymnasiet, bør være dansk litteratur er givet ene og alene med den kendsgerning at det er det eneste sprog som gymnasiaster, i hvert fald i et vist omfang, behersker.

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

Og jeg antager også at antage at de er det uanset hvilken samfundsmæssig funktion man skal udfylde efter endt uddannelse. Der er nemlig en asymmetri mellem den forståelsesorienterede og den strategiske tale således at den sidste forudsætter den første, mens det modsatte ikke er tilfældet. Derfor, selv hvis ens virke bliver at overtale andre, så kræver dette både at man forstår dem, at man forstår de sagforhold der er tale om, og at man forstår sproget og talen. Og også i denne forbindelse er litteraturen helt central fordi den fremstiller en bestemt form for kompleksitet, subjektets, bedre end andre diskurser.

Noter

1. Oplæg holdt ved konferencen »Dansk i fremtidens læreruddannelser«, d. 23.10.03 ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
2. Piaget, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*. Neuchâtel/Paris: Delachaux et Niestlé.
3. Det er blevet hævdet at mennesket besidder en »naturlig« religiøsitet, men spørgsmålet er om mennesket ikke snarere besidder en medfødt evne til at skabe fiktioner. At visse fiktioner så inden for visse samfund tildeles metafysisk realitet, forekommer mig at være et samfundsskabt fænomen.
4. Pudsigt nok modsvarer Piagets lidt misbilligende tale om »deformering« af de russiske formalisters tale om at en vigtig opgave for litteraturen var en »fremmedgørelse« (ostranenie) af både litteraturens sprogbrug, den litterære tradition og det fremstillede. Med hensyn til det fremstillede var det ved at forrykke det kendte perspektiv på det at læseren ville kunne opdage nye aspekter af og perspektiver på sin livsverden.



Anne Jerslev

Mediefaget i danskfaget – det fælles og det særlige

Hvad er forskellen mellem det mediefaglige og det danskfaglige? Har vi alt til fælles – fordi danskfaget også beskæftiger sig med medier? – Eller: Skal vi understrege det særlige, der adskiller de to fagligheder, for med så større vægt at kunne udvikle et afgrænset, fælles felt?¹

1. Anne Jerslev havde ikke mulighed for at omarbejde sit mundtlige oplæg til en artikel inden deadline. Til orientering og ifølge aftale anfører vi derfor udelukkende ovenstående manchet.



Peter Schmidt

Viden til tiden! – om forskningstilknytning på seminarierne

På seminarierne bruges i disse år meget begrebet professionsrettet om uddannelsen. De uddannede lærere kaldes nu professionsbachelorer. De nye Centre for Videregående Uddannelse skal være videncentre, og uddannelserne der skal have forskningstilknytning. Det åbner nogle muligheder, men medfører også en række spørgsmål. Med udgangspunkt i erfaringer fra arbejdet på Århus Dag- og Aftenseminarium vil jeg lægge op til en drøftelse af bl.a. følgende punkter:

- CVU-lovens hensigt – muligheder og faldgruber
- Læreruddannelsens behov for ny viden, eksempler
- Forskningsbegrebet i 'anvendt forskning'
- Organisering, herunder samarbejde med universiteterne.

*

Den største udfordring til læreruddannelserne i Danmark kommer fra de forandringer i samfundet, som går under samlebetegnelsen globaliseringen. Uddannelse betragtes nu som en konkurrenceparameter i den internationale konkurrence. Der er krav om flere kompetencer til arbejdskraften. Hvilke kompetencer?

Samtidig betyder folkevandringerne, at undervisningen har fået en stor opgave med at bidrage til integration af et stigende antal elever, som ikke har dansk som modersmål. Det går ikke særlig godt med at løse denne opgave. Hvad er det lærerne skal kunne bedre? Hvad er det for et fællesskab, alle elever skal integreres i? Danskfaget har i mere end 150 år fungeret som et nationalt dannelsesfag. Det er ikke længere holdbart? Hvad er så dannelsesopgaven - og hvordan løses den?

Udviklingen i samfundets krav til skole og gymnasium går stærkt. En lærer skulle gerne kunne undervise i ca. 35 år. Der er derfor behov

for en uddannelse, som retter sig mod den skole, som er ved at blive til og ikke en, som var. Der er behov for en viden om læreropgaverne, som de viser sig nu, og denne viden skal samles og formuleres på en måde, så den hurtigt kan omsættes, da den hurtigt forældes. Man kunne sætte som overskrift på en sådan viden, at det er »Viden til tiden!«

Der er i denne tid formuleret kritik af læreruddannelsen på seminarierne. EVA-rapporten slår fast, at uddannelsen fungerer, men giver en række anbefalinger om mulige forbedringer. Undervisningsministeren melder ud, at hun lægger mindre vægt på rapporten som baggrund for, hvad hun ønsker ændret.

I pressen lægges der naturligvis mest vægt på kritikken. I *Weekendavisen* d. 10.-16. oktober skriver Anne Knudsen i lederen:

I den beskrivelse af læreruddannelsen, evalueringsrapporten giver, ser det imidlertid ud til, at seminarierne uanfægtet oprettholder det distante, nærmest skeptiske forhold til forskningen, som er en del af arven fra fortiden. Fagdidaktikken, seminariernes kerneområde, forekommer stadig adskillige seminarier at kunne udvikles uden forbindelse til dansk eller international forskning.

Det er ikke seriøst.

Det er jo noget af en svada at få serveret fredag aften. Så der kan være anledning til at drøfte, om Anne Knudsen har ret i sin beskrivelse, hvad angår faget dansk, for konklusionen er naturligvis rigtig. Det er ikke seriøst, hvis det forholder sig som beskrevet.

Og så er det vel også her, at jeg skal konstatere, at uddannelsen af lærere på universitetet til bl.a. gymnasiet ikke er blevet evalueret endnu.

På seminarierne bruges i disse år meget begrebet professionsrettet om uddannelsen. De uddannede lærere kaldes nu professionsbachelor. De nye Centre for Videregående Uddannelse skal være videntre og uddannelserne der skal have forskningstilknytning.

Det åbner nogle muligheder, men rejser også en række spørgsmål. Med udgangspunkt i erfaringer fra arbejdet på Århus Dag- og

Aftenseminarium vil jeg lægge op til en drøftelse af bl.a. følgende punkter:

- CVU lovens hensigt – muligheder og faldgruber
- Læreruddannelsens vidensgrundlag og behov for ny viden
- Forskningsbegrebet i »anvendt forskning«
- Organisering, herunder samarbejde med universiteterne.

Jeg har som eksempel bl.a. valgt et afsluttet forskningsprojekt under Danmarks Pædagogiske Institut, som hedder »Seminarier og grundskoler i samarbejde om danskundervisning« af Bodil Nielsen, Jens Johansen og Charlotte Svendstrup, rapport udgivet på DPI 2001. Deltagerne i workshoppen har fået tilsendt rapportens kapitel om Forskningsmetodiske overvejelser af Charlotte Svendstrup.

CVU lovens hensigt - muligheder og faldgruber

Undervisningsministeriet blev fra midten af 80erne udsat for en gennemgribende rationalisering med overskriften »Mål og ramme-styring«. Hensigten var en decentralisering og en stærkere økonomisk styring gennem et taxameterprincip. I slutningen af 90erne var rationaliseringen så vidt gennemført, at det var tiden at rationaliseringen skulle handle om at minimere antallet af uddannelsesinstitutioner, som staten skulle samarbejde med.

Det har efter min opfattelse været et af de politiske motiver til at foreslå dannelse af centre for videregående uddannelser. Andre begrundelser var, at dannelse af CVU'er skulle

- Give et kvalitetsløft til de mellemlange videregående uddannelse
- sikre en passende regionalisering af bl.a. lærer- og pædagoguddannelsen – uden et nyt seminarieforslag som i 1989
- sikre en organisation af institutionerne, så der kan skabes nye relevante uddannelser og sådan, at et meritssystem kan sikres
- skabe bedre muligheder for et samarbejde med forskningsinstitutionerne.

Fra CVU loven:

§ 27 a. *Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er) er en institutionsform, der skal styrke de professionsrettede videregående uddannelser, særlig de*

mellemlange videregående uddannelser og efter- og videreuddannelse i tilknytning hertil. Centrene skal samtidig fungere som udviklings- og videncentre inden for de fagområder, hvor de udbyder uddannelse.

§ 27 b. Et CVU udfører udviklingsopgaver for og fungerer som videncenter i samarbejde med interessenter fra det arbejdsmarked, herunder de professioner, som institutionens uddannelser retter sig mod.

Stk. 2. Et CVU varetager de i § 27 a, stk. 1 og 2, og § 27 b, stk. 1, nævnte opgaver med forskningstilknytning.

Tre nøgleord har i særlig grad været fremme i drøftelsen af de nye institutioner. Der er begreberne

- Professionsrettet
- Videncenter
- Forskningstilknytning.

Alle tre begreber af typen »flydende betegnere«, som sætter dagsordenen, men ikke er præcist definerede.

Professionsrettet betyder ifølge Professionsbacheloruddannelsen, katalog over kriterier 2001, at

6. *Uddannelsen skal omfatte både teori og praktik i en kombination, således at der udveksles værdier og kundskaber mellem uddannelsen og professionen/erhvervslivet, og således at centrale tendenser i professionen/erhvervslivet nemt og hurtigt inddrages i uddannelsen.*
7. *Uddannelsen skal indeholde et bachelorprojekt, der er en større selvstændig opgave, og som har et omfang svarende til mindst 10 ECTS-point. Projektet gennemføres således, at den studerende tilegner sig særlig indsigt i et afgrænset emne/område/problem, der er centralt i forhold til professionen, og som ligger inden for den faglige profil.*

Ordet videncenter giver 142 henvisninger på Undervisningsministeriets hjemmeside. Det skal jeg sammen med begrebet forskningstilknytning vende tilbage til.

Tilsammen peger de tre ord på, at læreruddannelsen på seminarierne på en gang skal fastholde sin forankring i rettetheden mod professionen og basere sig mere på opdateret viden. De studerende skal som et led

i deres bachelorprojekt læse førstehånds forskningsrapporter og ikke kun andenhåndsbeskrivelser i lærebøger. Nogle af seminarielærerne skal som en del af deres arbejde forske.

Det er godt. Det vil styrke kvaliteten, men ved at se på erfaringerne fra Holland og ikke mindst Norge kan vi se, at der er en risiko for, at der sker noget med kvaliteten af undervisningen. Nogle af underviserne forlader undervisningen og bliver måske heltidsforskere i konkurrence med forskere på universiteter og andre forskningsinstitutioner. Det er nok ikke de ringeste lærere. Og hvad og hvem er det så, der bestemmer, hvad der skal forskes i, og hvordan det bliver formidlet. Det løser ikke problemet med at få sammenhæng mellem producenter af viden, formidlere og brugere

Dermed har jeg rejst spørgsmålet om, hvad der er behov for at forske i, og hvordan det skal ske.

Det vil jeg prøve at give et bud på i de næste to afsnit af mit oplæg.

2. Læreruddannelsens vidensgrundlag og behov for ny viden

Status

Anne Knudsen skriver i sin leder, at seminarierne uanfægtet oprettholder sit skeptiske forhold til forskningen som en del af arven fra fortiden. Jeg vil gerne prøve at vise, at her tager hun fejl. Sådan har det været, men sådan er det ikke mere. Det kræver en kort historisk redegørelse.

Før 1966 loven om læreruddannelse fandtes der ikke fagdidaktik i læreruddannelsen – eller andre steder. På seminarierne hed det metodik. Her lærte man at blive dansklærer ved at lære, hvordan man underviser i læsning, i at læse litteratur, i sproglære osv. Tankegangen var stort set, at så kunne man undervise på den måde et helt lærerliv. Der behøvede ikke de store forandringer. Så det var nok i uddannelsen at drøfte, hvordan man underviser. Ikke i overvejelser over hvad man skal vælge at undervise i eller hvorfor. Dengang kunne en god læsebog føde forfatterens familie i flere generationer. Fx blev *Børnenes danske Læsebog* ved A.P. Fossing, N. Skadvig og Arild Sørensen udgivet i nittende oplag i 1950. I bogen står, at oplaget er

det 246.-255. tusinde. Forordet er skrevet af forfatterne ved første udgave i 1904. Mit eksemplar er sidst brugt af en elev i 3. klasse på Finsensgade Skole i skoleåret 1962-63. Så folkeskolen har også haft sin 'Falkenstjerne'.

Læreruddannelsesloven af 1966 betegnede et brud med en lang tradition på flere områder. Uddannelsen blev akademiseret. Linjefagene fik en stærkere forankring i videnskabsfagene, dels i den måde bekendtgørelsen beskrev indholdet på og dels gennem, at der blev ansat et stort antal universitetsuddannede seminarielærere. De pædagogiske fag fik også en klarere tilknytning til videnskabsfagene pædagogik og psykologi, som de udfoldede sig på Danmarks Lærerhøjskole, som i sine vedtægter bl.a. var tillagt opgaven at sørge for seminarielærernes efteruddannelse, og som derfor var det sted, man måtte forvente at kunne hente relevante forskningsresultater.

I stedet for metodik har man siden 66-loven skullet arbejde med fagdidaktik. Læreren skal styrkes til selv at kunne foretage de relevante valg af stof og undervisnings- og arbejdsformer, så det passer til netop hendes elever. Læreren skal kvalificeres til at kunne udnytte sin metodefrihed og dermed bedst leve op til de mål, som er sat af politikerne i bestemmelserne for faget. Det var og er ikke længere nok at henvise til traditionen. Læreren skal over for både elever og forældre kunne begrunde sine valg.

Det er ikke nogen nem opgave at være seminarielærer. Man skulle og skal helst følge med i fagets udvikling gennem tidsskrifter og efteruddannelse – i hele faget. Og man skal samtidig kende lærernes vilkår i skolen fra første til 10. klasse. Hvad er opgaven og hvilke muligheder har læreren for at løse denne opgave? Hvis dette ikke medtænkes, risikerer vi at uddanne nogle lærere, som har stor pædagogisk og faglig teoretisk viden, men ikke magter at gennemføre undervisning i skolen.

Udfordringen har derfor været at få den såkaldte treklang til at lyde harmonisk. Det er samspillet mellem undervisningen i de pædagogiske fag, linjefagene og praktik, og det var og er ikke let.

Her er det så, man kan spørge: Hvad er seminarielærernes vidensgrundlag? Var det og er det uden forbindelse til dansk og international forskning?

Fra midten af 70erne var hovedparten af dansklærerne ved seminarierne uddannet på universiteterne som cand.mag. eller på lærerhøjskolen som cand.pæd.

Hvert år arrangerede og arrangerer Dansklærerforeningen mindst et kursus ofte med forskere som undervisere. Lærebøgerne er skrevet af universitetslærere og af seminarielærere, som særlig flittigt studerede forskningsrapporter eller som selv var involveret i udviklingsarbejder. Som relevante eksempler på tilknytningspunkter kan jeg nævne:

Fra (DLH/DPU) forskning i didaktik, børnesprog, børnelitteratur litteraturpædagogik og dansk som andetsprog.

Fra danske universiteter forskning i sociolingvistik (Skolesprog), barne- og ungdomssprog, pragmatik, litteraturanalyse, tekstlingvistik, medier og analyse af medietekster.

Fra norske og svenske universiteter og højskoler forskning i didaktik, skrivepædagogik og litteraturpædagogik .

Endelig har seminarielærere selv taget initiativer. Måske inspireret af frustrationer over, at der ikke skete så meget inden for vores område på Lærerhøjskolen i 80erne. Det var faktisk ikke let at råbe forskerne op for at få sat for os relevant forskning i gang. Der blev ikke engang lavet en eneste systematisk evaluering. Vi måtte selv i gang med at producere viden, som kunne sikre professionsrettetheden på et relevant grundlag og samtidig inddrage teorier fra forskningen. Det første projekt blev til på initiativ fra Evy Krogsgaard, daværende formand i Dansklærerforeningens seminarieafdeling. Hun skaffede pengene til det såkaldte Dansklærer-Klasselærerprojekt, som blev gennemført af dansklærere ved de to Århus-seminarier i 1984-85 under supervision af forskere fra Danmarks Pædagogiske Institut. Projektet bestod dels af en analyseopgave og et udviklingsarbejde af typen metode-materialeprojekt. Deltagerne beskrev fænomenet klasselærerordningen i folkeskolen. Den historiske baggrund og betydningen gennem skolehistorien, herunder betydningen af, at det oftest var dansklæreren, som også var klasselærer. Derefter foretog to af deltagerne klasserumsobservationer i en 6. kl. af litteraturundervisningen gennem mere end et halvt år. Hensigten var at prøve at finde måder for læreren at få de to opgaver som klasselærer og dansklærer til at supplere hinanden i stedet for at komme i konflikt med hinanden. Sideløbende blev der lavet analyser af børnebøger med anvendelse af analysemetoder, som i særlig grad skulle sætte

læreren i stand til at tilrettelægge en undervisning, som gav eleverne mulighed for at bruge det læste i deres identitetsprojekt. Resultaterne blev offentliggjort i to rapporter, hvoraf den ene blev udgivet af Daneklærerforeningen under titlen *Virkelighed og litteratur*.

Et andet *seminarieprojekt* handler om udvikling af metoder til at integrere to tidligere selvstændige fag i læreruddannelsen i det nye linjefag dansk efter lovrevisionen i 1997. De to forskere seminarielektorerne Bodil Nielsen og Charlotte Svendstrup ønskede samtidig at undersøge, om dette kunne ske på det enkelte seminarium i et samarbejde med en eller flere af seminariets praktikskoler. Projektet blev gennemført under Danmarks Pædagogiske Institut og med medvirken af lektor Jens Johansen, DPI.

Der medvirkede i de enkelte delprojekter i alt 7 seminarielærere og 9 folkeskolelærere og lige så mange seminariehold og skoleklasser. Som et af resultaterne vil jeg gerne fremhæve Bodil Niensens såkaldte »elevatormodel« som er en god fagdidaktisk model af tænke i. En direkte effekt har været, at projektet har været med til at støtte integrationen af fagene skrivning og retorik i linjefaget dansk. På mit eget seminarium holder vi nu hvert år »Store fortælleddag« som afslutning på et samarbejde mellem 9 hold på 1. årgang og ca. 20 skoleklasser.

Den anvendte forskningsmetode er beskrevet i det udsendte kapitel fra rapporten *Seminarier og grundskoler i samarbejde om danskundervisning*, DPI 2001.

Endelig er der på mange seminarier, siden de er blevet selvstændige institutioner med fuld råderet over de tildelte taxametertilskud, blevet brugt resurser på lokale evalueringsprojekter og udviklingsarbejder. Alle med det sigte at udvikle uddannelsens kvalitet.

Som eksempel kan nævnes to udviklingsarbejder gennemført ved Århus Dag- og Aftenseminarium de sidste to år:

1. »*Danskdidaktik for begynderundervisning i klasser med både tosprogede og rent dansksprogede elever.*« Ved Mette Rosenlund og Vibeke Hougaard Petersen
2. »*Tosprogedes fiktionskompetence – en sammenligning af danske og tosprogede elevers fiktionskompetencer på mellemtrinnet.*« Ved Anne Agger og Ida Gyde

Sådanne udviklingsarbejder er ikke forskning, men bidrager til, at seminariet som en del af et CVU lever op til kravet om, »at der udveksles værdier og kundskaber mellem uddannelsen og professionen, [...] og således at centrale tendenser i professionen nemt og hurtigt inddrages i uddannelsen.«

Jeg vil tillade mig at konkludere, at Anne Knudsen ikke har ret i, at læreruddannelsen har et skeptisk forhold til forskningen. Vi hungrer efter relevant forskning, mere VIDEN TIL TIDEN, som vi kan anvende til at gøre uddannelsen mere rettet mod professionen, som den skal udvikles de kommende år. Det skal vi i øvrigt også ifølge den nyeste rettelse til uddannelsesbekendtgørelsen. Her står der: »Nationale og internationale forskningsresultater fra det lærerfaglige område og andre fagområder, der er relevante for professionen, integreres i størst muligt omfang i undervisningen.«

Og de studerende skal i øvrigt kvalificeres til at kunne medvirke. I samme rettelse står der:

§ 4, stk. 1, tilføjes efter »erhvervssigte«: »samt for at kunne indgå i sammenhænge, hvor der udføres forsknings- og udviklingsarbejder inden for det lærerfaglige område«.

Behov for viden

Der er behov for, hvad jeg vil kalde relevant viden, som kan hjælpe til at uddanne en lærer, der er under stadig handletvang. Danskfaget står foran forandringer i hele uddannelsessystemet, jf rapporten om *Fremtidens danskfag*. Der er behov for viden som grundlag for uddannelsen og efteruddannelsen af de lærere, som skal gennemføre forandringerne. Der er bl.a. behov for viden om

1. Hvordan går det i skolens danskundervisning? Evaluering af resultater.

Klare mål/ nationale trinmål i læsefærdigheder, mundtlighed, skriftlighed, sproglig viden, litterær viden, medieviden.

»Uklare« mål i form af elevernes udvikling af personlig og kulturel identitet.

2. Hvordan går det/bør det gå i skolens danskundervisning? Beskrivelse af undervisnings- og læreprocesser i danskundervisningen.

Lærernes arbejde med planer og evaluering, herunder udvikling af relevante evalueringsværktøjer.

Metode-materiale projekter om begynderlæsning, faglig læsning, litteraturlæsning, skrivepædagogik, mundtlighed i skolen med danske elever og med elever med dansk som andetsprog. Fx ser det ud til, at tosprogede elever har meget sværere ved at klare den skriftlige eksamen i dansk i folkeskolens afgangsprøve end den mundtlige. Hvordan skal der undervises, så de også får udviklet et rimeligt skriftsprog?

Hvordan udvikle en undervisning i sproglære, så den opleves som en støtte i tilegnelsen af nye udtryksmuligheder?

3. Hvad er dansklærerens opgave?

Hvad er de »uklare« mål, Danskfaget som dannelsesfag og/eller videns- og færdighedsfag. Hvordan skal det gå med »Danskfagets danskhed«?

Hvad er de store udfordringer netop nu? Internationaliseringen og danskundervisningen i skolen?

Beskrive fagets udvikling i folkeskolen de sidste 25 år – fx forandringer i tekstvalg.

4. Hvad betyder danskundervisningen i integrationen?

5. Hvordan opnås større samspil mellem arbejdet med de fire kulturteknikker?

Integration af arbejdet med sprog også i tekstlæsning. (Læs Erik Hansens erindringsartikel i *Nyt fra sprognævnet*). Tilegnelse af nye ord og metaforer er også en del af udviklingen af en personlig og kulturel identitet.

3. Forskningsbegrebet i 'anvendt forskning'

Lovteksten om CVU anvender begrebet »Forskningstilknytning«. Undervisningsministeren har givet en slags oversættelse i form af betegnelsen »anvendt forskning – anvendt viden«, forstået i

modsætning til grundforskning. Rektor for DPU, Lars Henrik Schmidt gør sig til talsmand for, at der kun findes en slags forskning, nemlig den der i kvalitet kan måle sig med såkaldt international forskning, og han insinuerer, at CVU'ernes egen forskning blot »vil fortsætte folkeskoletraditionen med lokale udviklingsarbejder, blot med den forskel at de nu vil kalde det anvendt forskning.« (*Magisterbladet* 7. august 2003)

Jeg er på ingen måde videnskabsteoretiker, men jeg vil hellere vende mig til en beskrivelse, som findes i artiklen »Forskningstilknytning og professionsudvikling« af Jørgen Gleerup i *Pædagogisk Forskning og Udvikling*, Syddansk Universitetsforlag 2003. Her beskriver han tilblivelsen af Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling (IPFU) ved Syddansk Universitet i samarbejde med hovedparten af den syddanske regions pædagog- og lærerseminarier / CVU'er.

Jørgen Gleerup beskriver i artiklen samarbejdet, som har sat fokus på forskellige former for viden og vidensformidling. Han henter her inspiration hos organisations- og læringsteoretikeren Claus Otto Scharmer, som opererer med tre faser i udviklingen af vidensmanagement. Den første har fokus på eksplicit viden, den anden på såkaldt viden som proces, den tredje har fokus på, hvordan ny viden opstår. Og vi er i tredje fase.

Universiteterne er vant til at arbejde med eksplicit viden, som opsamles i videnskabelige artikler efter akademisk tradition. Det er afpersonaliseret og afinstitutionaliseret viden. Videnskabelig viden eller ekspertviden. I den udstrækning, forskningsresultaterne er handlingsanvisende, omsættes de i regler. Ud fra denne opfattelse placeres universiteter over professionsuddannelser i et hierarki, fordi den eksplicite viden placeres øverst og professionsviden betragtes som en regelbaseret af denne viden.

Men sådan forholder det sig ikke i professionsuddannelserne. Her er der behov, at vidensdelingen bliver en meget mere integreret del af vidensskabelsen. Desuden er der opmærksomhed på, at professionel viden også har karakter af tavs viden og bl.a. bliver til i såkaldt situeret læring. Jørgen Gleerup kalder det viden som proces og knytter det til en definition af kompetencebegrebet. Denne form for viden er vigtig i professionsudøvelsen, og den kan ikke erhverves ved en

traditionel udmøntning af akademisk viden i uddannelserne. I Jørgen Gleerups formulering:

Opgøret med det traditionelle videnshierarki har betydning for den måde, hvorpå relationen mellem teori og praksis tænkes i professionsuddannelserne, hvor det må fastholdes, at der er tale om to forskellige typer af læring og vidensdannelse, ligesom det har betydning for måden, hvorpå samarbejdet mellem professionsuddannelser og universiteter skal praktiseres. Dette samarbejde kan ikke foregå alene ud fra en traditionel akademiseringstanke, men må finde mere ligeværdige og gensidigt vidensudviklende former.

Bodil Nielsen og Charlotte Svendstrups projekt er efter min opfattelse et eksemplarisk projekt, som i høj grad opererer med viden som proces og gør det i et design, så den nødvendige og anvendte professionsviden bliver synlig for deltagerne i projektet, herunder de studerende. Det sker ved, at de bliver sat i nye situationer og tvinges til at reflektere over dem. Forskerne BN og CS sætter dem i disse situationer og hjælper dem med at reflektere. Og synliggør det hele ved mere traditionelt at skrive en rapport. Det er et godt projekt, og har helt sikkert for deltagerne fungeret bedre end mange kursusdage, men nok kun for dem og deres nærmeste omgivelser, selv om Bodil Nielsen har gjort, hvad hun kunne for at sprede budskabet.

Der vil fortsat være behov for eksplicit viden, men både professionsuddannelserne og universiteterne kan bidrage til den nødvendige viden ved at synliggøre og videregive professionsviden og ved i samarbejde at udforske, hvordan den nye viden opstår. Et traditionelt forskningsdesign prøver ofte at minimere antallet af faktorer, som spiller ind på det studerede fænomen eller prøver at analysere et fænomen / en tekst set fra en snæver, veldefineret synsvinkel.

I uddannelsen af lærere er der behov for at vide mere om det komplicerede samspil af faktorer og tolkningsvinkler, som læreren står midt i. Læreren i folkeskolen og gymnasiet er altid underkastet en handletvang, og det er vigtigt, at han i uddannelsen udrustes til i situationen at kunne vægte de relevante faktorer og tolkningsvinkler. Det forudsætter stor professionsviden.

Jeg har ikke nævnt forskellige former for evalueringer. På seminari-erne er de på vej til at blive rutine. Ministeriet kræver tilbagemeldinger og synliggørelse af institutionernes resultater. Så dette område har sin egen dynamik.

4. Organisering, herunder samarbejde med universiteterne

Jeg vil opsummere min beskrivelse af situationen på følgende måde:

1. Læreruddannelsen skal inddrage de nyeste resultater af relevante forsknings- og udviklingsarbejder.

»Uddannelsen skal sikres nem og hurtig inddragelse af viden om forskning og forskningsresultater inden for uddannelsens fagområde blandt andet gennem samarbejde med universiteter og / eller sektorforskningsinstitutioner.

I undervisningen skal der inddrages resultater af nationale og internationale forsknings-, forsøgs-, og udviklingsarbejder fra områder, der er relevante for professionen og egnede til eksemplarisk at bidrage til at udvikle og anvende ny professionel viden.«
(Professionsbacheloruddannelsen, Katalog over kriterier 2001)

2. CVU'erne skal være videncentre med forskningstilknytning.

»§ 27 b. Et CVU udfører udviklingsopgaver for og fungerer som videncentre i samarbejde med interessenter fra det arbejdsmarked, herunder de professioner, som institutionens uddannelser retter sig mod.

Stk. 2. Et CVU varetager de i § 27 a, stk. 1 og 2, og § 27 b, stk. 1, nævnte opgaver med forskningstilknytning.«

(Lov om dannelse af CVU)

3. Der bevilges penge til arbejdet

Stk. 4. Undervisningsministeren yder tilskud til et CVU's deltagelse i samarbejde om udviklingsopgaver, jf. stk. 1, og om forskningstilknytning, jf. stk. 2, inden for en tilskudsramme fastsat på de årlige finanslove.

4. Seminarielærerne er interesserede. Flere er i gang med Ph.D.-projekter.

5. Ifølge loven skal der ved CVU'erne etableres et samarbejdsorgan, som skal tage sig af sagen:

»§ 27 h. Bestyrelsen for et CVU skal nedsætte et udviklingsråd, der har til opgave at rådgive bestyrelsen om det i § 27 b nævnte samarbejde om udviklingsopgaver og om forskningstilknytning. Rådet sammensættes af personer med kvalifikationer og erfaring inden for forskning og udvikling, herunder lærere fra CVU'et, videnskabelige medarbejdere fra forskningsinstitutioner, som CVU'et har samarbejdsaftaler med, samt af personer fra det arbejdsmarked, herunder de professioner, som institutionens uddannelsesudbud og udviklingsopgaver retter sig mod.

Så det er vel bare om at komme i gang med nogle konkrete projekter i de forskellige regioner?

Der er dog megen træghed, der skal overvindes. I Århus har jeg tilsagn fra to interesserede forskere fra Aarhus Universitet, en ved Nordisk Institut og en ved Lingvistisk Institut. De vil gerne være med til at udarbejde forskningsprojekter i folkeskolens danskundervisning, herunder udvikling af bedre metoder til at undervise tosprogede. Men et CVU under dannelse er et tungt apparat, så jeg venter optimistisk på, at der sker noget.

Og mens vi venter, kunne det være interessant at overveje, hvordan der i forskningsdesignet kan tages hensyn til en hurtig spredning af resultaterne – også uden for lokalområdet. Men det vigtigste for mig er, at der kommer gang i organiseringen af relevante forsknings- og udviklingsarbejder.

Der er behov for Viden til tiden!

Anne Holmen

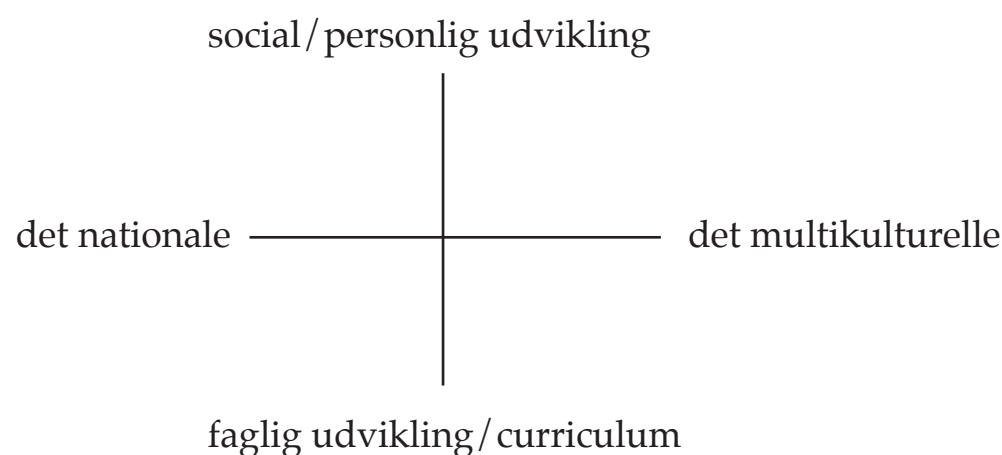
Internationalisering udefra og indefra i danskfaget

Forholdet mellem skolens normativitet og elevernes diversitet er en kendt og ret banal modsætning i skoler som den danske. I disse år er forholdet imidlertid under rekonstruktion på grund af den øgede internationalisering af samfundet og dermed også af skolen. Internationaliseringen påvirker såvel skolens vidensformidling og dannelsessyn som sammensætningen af eleverne på de enkelte skoler. På begge måder bliver skolen mere flerkulturel, og det skaber behov for forandringer af fagene.

Særligt tydeligt er behovet for forandring i et stærkt nationalt præget fag som dansk, der ikke alene udfordres på sit genstandsfelt – de dansksprogede tekster og udtryksformer – men også på sine muligheder for at bygge på elevernes sproglige og kulturelle forudsætninger.¹

*

Handout:



1. Anne Holmen havde ikke mulighed for at omarbejde sit mundtlige oplæg til en artikel inden deadline. Til orientering og ifølge aftale anfører vi derfor udelukkende ovenstående manchet og nedenstående handout samt henvisning til yderligere læsning

Pointen med oplægget er at diskutere danskfagets placering i det øverste, venstre felt.

Anvendte citater:

»Skolen ses på et overordnet plan som et felt, hvor forskellige værdier og normer ofte kommer i tæt spil med hinanden. Hvordan håndterer skolen denne opgave, der både indeholder en afvejning af hensyn til nationale (monokulturelle) læseplaner, og hensynet til at bibringe eleverne en selvforståelse som medborgere på tværs af fx kulturelle særpræg?« (*Integrationsforskningen i Danmark 1980-2002*, s. 152).

»Vi har fået bekræftet, at der hos en del tosprogede kan være tale om, at de udvikler et sprog (dansk), der er godt til skole og faglighed og et sprog (familiens modersmål), der er godt til privatsfæreforhold. Det kan i visse undervisningssituationer (f.eks. i dansk) formentlig være en barriere for aktiv deltagelse i undervisningen. Omvendt kan det tætte kendskab til to kulturer være en ressource i undervisningen. Det kræver dog ofte, at læreren »lukker op« for den anden kultur.« (*Tosprogede elever på HTX*, 2000, s. 71).

»Growing awareness that curriculum generally should be responsive both to the immediate experience of pupils and to the questions about language and culture, gender, class and race that are central in society now«. (Craft & Bardell, 1983, s. 71).

Fagformål, dansk i folkeskolen:

»Undervisningen skal fremme elevernes oplevelse af sproget som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og i samspil med andre. Eleverne skal styrke deres bevidsthed om sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til deres egen tids og andre perioders udtryksformer. De skal opnå udtryks- og læseglæde og øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og anden fiktion. Undervisningen skal give eleverne adgang til det nordiske sprog- og kulturfællesskab.« (BEK 154 §1a, 2002).

Fagformål, dansk i det almene gymnasium:

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

Faget beskæftiger sig med tydning af tegn i bred forstand, herunder massekommunikative og billedlige, men den danske litteratur indtager en særstilling. I litteraturen har mennesker til alle tider tolket deres livsvilkår og formuleret deres omverdensforståelse og selvforståelse. Studiet af litteratur er derfor et studium i fortidige og samtidige nationale og internationale formuleringer af erfaringer. Et litterært værk besidder en kunstnerisk formet kompleksitet, der åbner for fortolkning, og i mødet med værkerne udvikles elevens sproglige og kunstneriske opmærksomhed og historiske bevidsthed. Igennem den samlede, brede tekstlæsning konfronteres eleven med forskellige livsomstændigheder og forskellige måder at forholde sig til tilværelsen på.

Det er centralt for den gymnasiale undervisning i dansk, at sprog, litteratur og kultur behandles som snævert forbundne størrelser.« (BEK 411, bilag 4, 1999)

Fagformål, dansk som andetsprog i folkeskolen:

»Formålet med undervisningen i dansk som andetsprog er, at tosprogede elever på baggrund af deres sproglige og kulturelle forudsætninger tilegner sig færdigheder i at forstå og anvende talt og skrevet dansk. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge dansk, og den skal udvikle deres bevidsthed om dansk kultur, sprog og sprogbrug, samt om sprogtilegnelse.

Undervisningen skal fremme den enkelte elevs personlige og sproglige udvikling og forståelse af samspillet mellem dansk sprog og kultur og elevens modersmål og kulturbaggrund. Undervisningen skal herved bidrage til, at eleven udvikler forudsætninger for en aktiv og ligeværdig deltagelse i skole, uddannelse og samfund.« (BEK 154, 2002)

Curriculum:

Danskfagets almindannende og studieforberedende forpligtelser = en progression inden for følgende kompetencer (ifølge

Kernefaglighed i danskfaget, her cit. en *Oversigt over dansksystemet*, s. 119):

- Sproglig viden og bevidsthed
- Skriftlig og mundtlig udtryksfærdighed
- Færdigheder i tekstlæsning
- Litteraturhistorisk viden
- Historisk bevidsthed.

Curriculum opportunities in a multicultural society (English in UK) (Craft & Bardell, 1983):

- Language – a broader approach
- Literature – cultural diversity explored
- Anti-racist teaching.

Litteratur

Bourne, Jill (1988): »Natural acquisition« and a »Masked Pedagogy«. *Applied Linguistics*, 9, 1, 83-99.

Craft, Alma & Geoff Bardell (1983): *Curriculum opportunities in a multicultural society*. Harper.

Gimbel, Jørgen (1995): »Bakker og udale«. *Sprogforum* 3, 28-34.

Egelund, Niels (2003): *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16 årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.

Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid. (2003). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 1.

Gregersen, Frans (1994): »Hvor dansk?«. *NyS* 19, 9-36.

Holmen, Anne (2002): »Tosprogede elevers tekstkompetence«. I Susanne V. Knudsen og Vibeke Hetmar (red.): *Tekstkompetence*. (Nordisk netværksudgivelse).

Holmen, Anne (2000): »At åbne danskfaget som andetsprog i den almindelige undervisning«. *Dansklærerforeningens fællesskrift* 2000, 4-10.

Holmen, Anne & Karen Lund (2002): »Sproglig mangfoldighed i gymnasiet«. *Dansknoter* 1. 7-14.

Integrationsforskningen i Danmark 1980-2002 (2002). Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration.

Kulbrandstad, Lise Iversen (1996): *Lesning på et andrespråk: en studie av fire invandrarungdommers lesning av læreboktekster på norsk*. Doktorafhandling. Oslo Universitet.

- Kulbrandstad, Lise Iversen (2002): »Norsk som andrespråk og norsk – grunnskoleopplæring i et flerkulturelt samfunn«. I Retvedt & Tollan (red.): *Kollokvium. Artikler om utdanning*. Høgskolen i Hedmark, Avdeling for lærerutdanning
- Laursen, Helle Pia (red.) (2003): *Dansk som andetsprog i fagene*. Københavns Kommune, Uddannelses- og Ungdomsafdelingen.
- Laursen, Helle Pia m.fl. (2003): *Tosprogethed, sproglig bevidsthed og sprog-pædagogik*. Københavns Kommune, Uddannelses- og Ungdomsafdelingen.
- Moldenhawer, Bolette (2001): *En bedre fremtid. Skolens betydning for etniske minoriteter*. Hans Reitzels Forlag.
- Møller, Janus m.fl. (red.) (1998): *Tosproget udvikling*. Københavnerstudier i tosprogethed. Køgeserien K4. Danmarks Lærerhøjskole.
- Oversigt over dansksystemet – en kortlægning af danskfaget i alle uddannelses-niveauer* (2003). Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 2.
- Quist, Pia (1998): *Ind i gruppen – ind i sproget*. Københavnerstudier i tosprogethed. Køgeserien K5. Danmarks Lærerhøjskole.
- Rampton, Ben (1995): *Crossing. Language and Ethnicity Among Adolescents*. Longman.
- Risager, Karen (2003): *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Akademisk forlag.
- Seeberg, Peter (1995): *Tosprogede elever i gymnasiet og HF*. Undervisningsministeriet. Tosprogede elever på htx – muligheder og barrierer. (2000) Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 32.



Karen Risager

Danskundervisning: decentrering og grænseafsøgning¹

Hvordan kan den danskfaglige pædagogik og didaktik udvikles med perspektiver fra undervisningen i dansk som andetsprog? Det der her kommer i centrum, er selve synet på det danske sprog: Er det set indefra som noget naturligt hvorfra vor verden går? Eller er det set udefra som adgangsbillet til den danske verden? Ud fra denne modstilling vil oplægget handle om hvordan man mere konkret kan tænke nye metoder i danskundervisningen, metoder der tematiserer det særlige ved det danske sprog i modsætning til andre sprog, metoder der trækker på begreber som sprogkultur og sprog- og kulturmødet.

*

Det følgende er et bud på en danskundervisning der forholder sig reflektivt til sit objekt: det danske sprog, og som sætter det danske sprog i forbindelse med andre sprog gennem forskellige former for sprogødestudier. Det repræsenterer et syn på modersmålsfaget dansk som har sin oprindelse i andre fagligheder, for det første dansk som andetsprog, som jo med 'Fremtidens danskfag' inkorporeres i danskfaget i bred forstand, for det andet fremmedsprogsfagene og for det tredje kultur- og sprogødestudier, et nyt kandidatfag på RUC.

Først vil jeg kort introducere min nyligt afsluttede disputats, som handler om forholdet mellem sprog, kultur og nation i sprogfagene. Dens titel er: 'Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur' (Akademisk Forlag 2003). Den letteste måde at give et kort resumé af indholdet på er at citere bagsidereklamen:

»Hvordan kan man forstå forholdet mellem sprog og kultur i en internationaliseret verden? Det almindelige syn på forholdet mellem sprog og kultur i dag svinger mellem to yderpunkter: På den ene side ses sproget som indgående i et mere eller mindre lukket univers af sprog, kultur, historie, folk og mentalitet. Denne nationalromantiske

tradition er det nødvendigt at gøre op med i lyset af internationalisering og transnationale migrations- og markedsprocesser. På den anden side ses sproget som et kulturneutralt kommunikationsredskab som man kan bruge forskelsløst i forbindelse med alle emner og overalt i verden. Denne opfattelse er det også nødvendigt at gøre op med fordi den benægter sprogets kulturbærende og kulturskabende funktioner.

Denne bog giver et bud på en ny forståelse af forholdet mellem sprog og kultur. Det er en forståelse der tager udgangspunkt i den ide at sprog spredt sig på tværs af kulturer, og kulturer spredt sig på tværs af sprog. Eller sagt med andre ord: sproglig og kulturel praksis spredt sig gennem sociale netværker ad delvist forskellige veje i verden og på tværs af nationale strukturer og fællesskaber.

En sådan ny forståelse er ikke mindst vigtig for sprogfagene i dag. Sprogfagene står midt i en omstillingsproces hvor den nationale tradition af mange betragtes som utidssvarende, men hvor der endnu kun er mindre tilløb til en ny forståelse af sprogfagenes identitet i et globalt perspektiv.

Denne bog indeholder for det første en kritisk analyse af den internationale kulturpædagogiske tradition mshp. dens diskurs om sprog, kultur og nation; for det andet en mere grundvidenskabelig dekonstruerende analyse af forholdet mellem sprog og kultur; og for det tredje et forslag til beskrivelsen af en transnational sprog- og kulturpædagogik.

Bogen henvender sig til alle der interesserer sig for det teoretiske grundlag for sprog- og kulturforskningen, herunder forskere og undervisere inden for sprogfagene, både fremmedsprog og dansk som andetsprog.«

Så vidt bagsidereklaamen. Disputatsen er altså først og fremmest en teoretisk analyse af forholdet mellem sprog og kultur, og analysen er relateret til praksisfeltet fremmedsprogsundervisning, mere specifikt engelsk, tysk og fransk i den danske folkeskole med særligt henblik på lærerens sprog- og kulturpolitiske rolle. Men perspektiverne kan uden videre overføres til dansk som andetsprog, og de er også til en vis grad relevante for dansk som modersmål. I denne artikel vil jeg rette blikket mod danskfaget som helhed, både dansk som modersmål og dansk som andetsprog². I danskklasser hvor der er

både 'etnisk danske' og 'tosprogede' elever, er det ikke altid muligt at skelne klart mellem de to måder at anskue dansk på, især ikke når man betragter undervisningen som en kollektiv proces.

Det danske sprog set i et globalt perspektiv

En af implikationerne af min analyse i disputatsen er at et hvilket som helst sprog, herunder dansk, må ses i et globalt perspektiv. Man kan illustrere dette ved at skelne mellem to forestillinger om sprogene i verden³:

Den første vil jeg kalde det sproglige verdensatlas. Det er et verdenskort med alle verdens ca. 6000 sprog markeret. Der vil være sprog med meget stor udbredelse og sprog med meget lille udbredelse. Til den første kategori hører som bekendt sprog som mandarinkinesisk, engelsk og arabisk. Til den anden kategori hører f.eks. langt de fleste af de 850 sprog der tales i Papua Ny Guinea.

Hvert sprog har sit territorium på atlasen. Det danske sprogområde vil være sammenfaldende med den danske stats territorium, det tyske sprogområde vil dække Tyskland, Østrig og dele af Schweiz. Nogle territorier deles af flere sprog; Frankrig har f.eks. både fransk (i Frankrig som helhed), baskisk i det sydlige Frankrig og bretonsk i Bretagne – og flere andre.

Dette billede er et sproggeografisk billede hvor grænserne mellem sprogene er analoge med statslige eller regionale grænser selv om der ikke altid er et præcist sammenfald. Krydser man grænsen mellem Danmark og Tyskland, rejser man samtidig ind i et andet sprogområde.

Hvis vi nu vender os til spørgsmålet om forholdet mellem sprog og kultur, vil en ofte forekommende forestilling være at i hvert af disse sprogområder er der en særlig kultur. Det sproglige verdensatlas spejler fuldstændig det kulturelle verdensatlas. Dansk sprog og kultur er ét, fransk sprog og kultur er ét, kinesisk sprog og kultur er ét.

Den anden forestilling om sprogene i verden vil jeg kalde det sproglige verdensnetværk. Jeg kan når som helst sætte mig ved min computer og korrespondere på engelsk med kolleger i Tyskland, Indien eller New Zealand. Når jeg opholder mig i Frankrig, kan jeg ringe til en slægtning i Østrig og tale dansk eller tysk med hende.

Jeg kan hente tekster på hollandsk, svensk og norsk ned og bruge dem til hvad jeg vil. Hvis jeg emigrerer til Frankrig, kan jeg slutte mig til den nærmeste danske klub.

Udviklingen af det sproglige verdensnetværk er både båret af de nye kommunikationsteknologier og af migrationsstrømmene i verden. De mange folkevandringer af forskellige slags: den internationale turisme, flugt fra krig og forfølgelse, forretningsbestemt mobilitet, arbejdsmigration osv. bringer mange forskellige sprog langt omkring i verden. I mange europæiske lande er der udstrakte netværk af kommunikation på tyrkisk på tværs af landegrænserne. De arabisktalende netværk er omfattende. Det samme gælder f.eks. de franske, tyske, somaliske og russiske. Der er somaliske foreninger i mange lande, der er tyske institutter mange steder, og der er undervisning i fransk i de fleste landes uddannelsessystemer på et eller andet niveau.

Hvorfor kalder jeg dem netværker? Det er fordi grundenheden her er den enkelte sprogbruger og den enkelte kommunikationshandling. Hver gang to mennesker taler sammen, skaber de en forbindelse i et netværk. De to mennesker er så at sige to knuder i netværket, og samtalen er forbindelsen mellem disse knuder. I vores dagligliv holder vi mange forskellige sproglige netværker i gang, i familien, på arbejdet, foran fjernsynet osv. Netværkerne skifter hele tiden form, nogle udvikles, andre henfalder. Nogle netværker etableres over meget lange afstande, som når jeg mailer på dansk med en ven der er på rejse i Peru.

Disse mange og ofte transnationale sproglige netværker er årsag til en øget flersprogethed mange steder i verden, især måske i de store indvandringslande i vesten, men ikke kun dér. Folk der taler forskellige sprog, kommer i kontakt, og sprog møder af forskellig slags opstår. De lokale sociale og politiske omstændigheder får store konsekvenser for forholdet mellem sprogene. Nogle sprog får høj status, andre lav. I Danmark kan man f.eks. argumentere for at dansk befinder sig højest på rangstigen. Men i nogle tilfælde placeres engelsk højere end dansk, jf. den aktuelle debat om forholdet mellem dansk og engelsk på det videnskabelige område. Efter engelsk og dansk kommer de større skolesprog: tysk, fransk, spansk osv. Dernæst kommer et dusin såkaldte indvandrersprog, såsom tyrkisk, arabisk og urdu. Nederst kommer de omkring 100 andre indvandrersprog som der ikke er nogen som helst offentlig bevidsthed om i Danmark.

Hvis vi vender os til spørgsmålet om forholdet mellem sprog og kultur igen, så bliver det klart at sprogbrugerne flytter frem og tilbage mellem forskellige kulturelle kontekster. Når en amerikaner med engelsk som modersmål emigrerer til Danmark, tager han eller hun sit engelske sprog med. Brugen af engelsk løsrives fra den amerikanske kontekst og inkorporeres i en anden kulturel kontekst: den danske. En kontekst der i sig selv er kompleks og sammensat som følge af internationalisering og globalisering.

Sprogkultur

Sprog kan altså spredes på tværs af kulturer. Det betyder dog ikke at sprog er kulturneutrale. Ethvert sprog bærer kultur i sig. Ethvert sprog er med til at videreføre og skabe kultur, danne nye betydninger, vise nye måder at udtrykke tingene på, udvikle nye tekstgenrer og diskurser. Hvordan kan man overkomme denne modsigelse mellem at sproget både kan og ikke kan skilles fra kulturen? Efter min mening skal man indføre begrebet sprogkultur her. Ethvert sprog bærer på sprogkultur, og når sprogbrugere migrerer rundt i verden, tager de deres sprogkultur med sig og bringer det i anvendelse de steder i verden hvor de havner. Deres sprogkultur træder i forbindelse med den nye kulturelle kontekst, og begge forandrer sig derved.

Sprogkulturen er først og fremmest sprogets betydningspotentiale: Hvis vi tager dansk som eksempel, så handler det her om de betydningsstrukturer der er karakteristiske for dansk (men som også kan være delt af andre sprog). Det kan være den måde slægtskabstermer er opbygget på, at vi f.eks. skelner mellem fætter og kusine og mellem nevø og niece. I vores samvær skelner vi på ganske særlige måder mellem 'du' og 'De'. Vi skelner mellem vandløb, åer, elve og floder. Vi skelner mellem folkeskole, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, i overensstemmelse med opbygningen af vores uddannelsessystem. I den danske sprogkultur har farver som rød, hvid, blå og brun delvist andre symbolske betydninger end i andre sprog. Vi forbinder udtrykket 'skål' med en række forskellige ritualer. Metaforerne omkring ordet 'sol' vil være af en anden karakter i dansk end i et sprog hvis historie fortrinsvis er knyttet til tropiske egne.

Ved at fremhæve sprogets (semantiske og pragmatiske) betydningspotentiale anlægger jeg et særligt kulturanalytisk perspektiv på sproget, nemlig et lingvistisk antropologisk. Jeg vil især nævne den amerikanske antropolog Michael Agar (1994), der har udviklet begrebet 'languaculture' (se også Risager 2003a: 360ff), men også mange andre der har forsket inden for interkulturel pragmatik og kontrastiv semantik. Disse bygger mere eller mindre direkte på den tyske og senere også amerikanske tradition for interesse for sammenhænge mellem sprog (kultur) og tænkning: W. v. Humboldt, Boas, Sapir, Whorf.

Sprogkulturen er også sprogets poetiske potentiale: de muligheder der ligger i kreativ omgang med sproget især i kraft af dets lyd- og stavelsesstruktur: Vi kan lave bestemte rim i dansk, som man ikke kan i andre sprog. Vi kan udnytte det danske sprogs rytme i bestemte slags versemål. Vi kan udnytte forholdet mellem lyd og skrift:

Nydaar

Et Timeglas er atter drukken ud,
dog derfor skal der ingen Tåre fælles;
thi Tidens Tand blir aldrig trukken ud,
jo flere Aar, der gaar, dets mer vi ældes.

(P. Sørensen-Fugholm)

Ved at fremhæve sprogkulturens poetiske potentiale anlægger jeg et andet kulturanalytisk perspektiv på sproget, nemlig et litteraturvidenskabeligt med særligt fokus på litterær og sproglig poetik, stil, spørgsmålet om litteraritet osv.

Sprogkulturen er endelig også den sproglige variations identitetspotentiale: Når vi taler på en bestemt måde, f.eks. århusiansk, identificerer vi os sprogligt, vi afslører at vi har levet i en periode i Århus (eller er gode til at imitere århusiansk). Andre tilskriver os sproglig identitet, måske som århusiansk-talende, måske noget andet, det kommer an på tilhørerens kendskab til variationerne i det danske sprogs udtale (og vi er jo ikke alle indfødte danskere). Når vi taler bornholmsk, vil andre mennesker tilskrive os sproglig identitet, og den kan få virkninger i andre sammenhænge. Det kommer an på hvilke kulturelle forestillinger de forskellige mennesker i øvrigt gør sig om Bornholm og bornholmere. At bruge sproget på en bestemt måde har altså i sig selv betydning i den pågældende kulturelle kontekst.

Ved at fremhæve sprogkulturens identitetspotentiale anlægger jeg et tredje kulturanalytisk perspektiv på sproget, nemlig et sociolingvistisk. Identitetspotentialet er af bl.a. den amerikanske sociolingvistik blevet studeret under betegnelsen 'social meaning', og nyere sociolingvistik er meget interesseret i forholdet mellem sprog og identitet. Blandt de forskellige repræsentanter vil jeg her fremhæve Le Page and Tabouret-Keller (1985), hvor sproglig praksis (sprogbrug) bliver betragtet som én lang serie af identitetshandlinger ('acts of identity').

Alle, der taler dansk, deler de dele af den danske sprogkultur der er nedlagt i selve sprogets system, inkl. dets ordforråd. Men alle de forestillinger og erindringer vi har når vi bruger sproget, er personlige. De er udviklet igennem vores barndom, ungdom og voksendom i de sociale sammenhænge vi er vokset op i, og vi har hver især vores personlige sprogkultur. Min forestilling om jul og julefest er bestemt af min egen historie, mine begreber om arbejde og fritid deles ikke nødvendigvis af min nærmeste familie eller mine nærmeste kolleger, min måde at skrive på er også en personlig stil.

Dansk: et verdenssprog

Hvilken betydning får nu ideen om det sproglige verdensnetværk for vores opfattelse af det danske sprog? Dansk tales mange steder i verden og af flere end man måske tænker på. Der undervises i dansk i over 25 lande fordelt på over 100 universiteter og institutter, herunder i Japan, Ungarn og Uruguay. Dansk er skolesprog på Færøerne, på Grønland og i Island. Der er mange tusinder af danske turister på rejse rundt omkring i verden netop nu, på selskabsrejser, temarejser, forretningsrejser, rygsæksrejser osv. Mange danskere har bosat sig i udlandet af forskellige grunde, der er flere og flere pensionister i Sydeuropa og flere og flere millionærer i London. Der er udstationerede medarbejdere i transnationale selskaber, der er udviklingsmedarbejdere i fattige lande, der er studerende på studieophold i udlandet, der er politikere, embedsmænd og lobbyister i EU og internationale organisationer, der er udsendte soldater, læger, præster, diplomater og håndværkere. Organisationen 'Danes Worldwide' har alene omkring seks tusind medlemmer spredt i næsten alle verdens lande, inkl. Danmark.

Dette er det mere eller mindre globale netværk der er båret af fysiske personer og fysisk mobilitet. Men dertil kommer de elektroniske netværker der er muliggjort af teletransmission og internet, og som hvert øjeblik etableres som virtuelle netværksforbindelser over kortere eller længere afstande. Dansktalende over hele verden kan kommunikere i disse netværker.

Derfor kan dansk betegnes som et verdenssprog. Ikke i kraft af antallet af sprogbrugere, men i kraft af dets udbredelse i sprogenes globale netværk. Forstået på denne måde er en hel del af de andre sprog i verden også verdenssprog.

Det er naturligvis sådan at det dansktalende netværk er særligt tæt inden for Danmarks grænser. Den danske stat benytter sig af sproget; det er det privilegerede sprog i alle de nationale institutioner, og flertallet af befolkningen har det som modersmål. Man kan sige at det globale danske netværk har et centrum i Danmark, og at den enkelte kan lægge mere eller mindre vægt på dette centrum og dets historiske forudsætninger. Men i Danmark tales der jo også omkring 100 andre sprog, der hver især har del i andre netværker der har forbindelser ud til omverdenen i alle retninger.

Med det danske sprog følger dansk sprogkultur (se også Risager 2003b). Hver dansktalende der rejser ud og evt. bosætter sig i udlandet, tager sin danske sprogkultur med sig, og den er både fælles for alle dansktalende og helt personlig. Man kan formode at en håndværker der udstationeres, ikke har samme begreber om arbejde, fritid og 'hygge' som en studerende. Men der vil naturligvis også være forskelle mellem studerende indbyrdes. Under de nye vilkår udvikler den danske sprogkultur sig. For det dansktalende mindretal i Australien har det gode danske ord 'kænguru' nok andre mere virkelighedsnære betydninger end det har i Danmark.

Dansk som modersmål og som andet- og fremmedsprog

Når jeg siger dansktalende, så mener jeg det i bred betydning. Det omfatter både dem der taler det som modersmål, og dem der taler det som andet- eller fremmedsprog. Dansk er andetsprog når det bruges i Danmark af mennesker der har et andet modersmål, og hvor dansk er en nødvendighed for at leve livet som samfundsborger i

landet. Dansk er fremmedsprog når det læres og fortrinsvis bruges uden for Danmark, f.eks. på de omtalte danskinstitutter.

Når vi inddrager dansk som andetsprog og fremmedsprog, får ideen om dansk sprogkultur tilført noget mere: Når man lærer et nyt sprog, som ung eller voksen, kobler man det til den sprogkultur man har udviklet i forbindelse med sit modersmål. Modersmålets sprogkultur er ens primære sprogkultur, for det er gennem den at man har lært verden at kende i sin opvækst, lært hvordan man kan bruge sproget til at udtrykke sig med i relationer mellem mennesker, bruge sproget som hjælp i løsningen af praktiske opgaver, bruge sproget til at danne forestillinger, begreber, fortællinger og argumenter. Derfor vil brugen af det nye sprog typisk være præget af en anden sprogkulturel baggrund. Man lægger f.eks. betydninger i ordene som man henter fra sit modersmål. Det er især karakteristisk for sprogtilegnelsens første faser; men også når man har opnået et højt niveau af sprogbeherskelse, vil de associationer man har til ord og vendinger, være præget af ens personlige historie og anderledes sprogkulturelle baggrund.

En afghaner der bruger dansk som andetsprog, har måske andre forestillinger om en mor og en far end det ville være almindeligt for dem der taler dansk som modersmål. En englænder der bruger dansk som andetsprog, lægger måske noget andet i et ord som 'race' end en dansk modersmålstalende ville gøre. En japaner der taler dansk som fremmedsprog vil måske have andre forestillinger om indholdet af ord som 'opdragelse', 'gave' og 'indpakningspapir' end man finder blandt modersmålstalende. Og alligevel bruger han eller hun jo sproget.

Set på denne måde er den danske sprogkultur et meget åbent begreb. Alle der taler dansk, enten som modersmål, andetsprog eller fremmedsprog, udfolder og udvikler sprogkulturen på mangfoldige måder afhængigt af netop deres livshistorie og samfundsmæssige vilkår.

Hvis vi vender tilbage til starten og genoptager billedet af det sproglige verdensatlas, så fastlåser det det danske sprog og den danske kultur i et statisk, lukket univers bag territoriale grænser. Vi genkender måske billedet fra den nationalromantiske opfattelse af enhed mellem sproget, kulturen, nationen, folket og jorden.

Billedet af det sproglige verdensnetværk åbner op for en mere

dynamisk opfattelse af det danske sprog. Det anerkender dets faktiske udbredelse i verden, men det anerkender også at det har sin maksimale tæthed inden for Danmarks grænser. Det anerkender at det danske sprog tales og skrives i vidt forskellige kulturelle kontekster. Sprogkulturbegrebet giver os samtidig mulighed for at understrege at det danske sprog er et kulturelt fænomen med stor variabilitet.

Danskundervisning: decentrering og grænseafsøgning

Ovenstående syn på det danske sprog er i sig selv en decentrering. Det danske sprog ses på en måde fra oven i det globale (eller planetariske) perspektiv, og sproget ses i sit økologiske samspil med andre sprog i samme habitat, f.eks. Danmark. Det er en måde at betragte det danske sprog på, som jeg også vil betegne som reflektiv: dansktalende ser på deres sprog som blot et af alle de mange sprog i verden. En sådan refleksivitet har hidtil været usædvanlig for modersmålsfaget; man kan sige at vi her har fat i et aspekt af fagets 'naturtilstand' (*Fremtidens danskfag* 2003: 15 o.a.). En ny forståelse af danskfaget, både som modersmåls- og som andetsprogsfag, må indeholde denne refleksivitet, denne decentrering, og drage de pædagogiske konsekvenser heraf. Blandt de vigtigste konsekvenser er efter min mening: At bidrage til at eleverne får øje på det danske sprog – og tekster på dansk – i differentiell forstand, dvs. får øje på dansk som et specifikt sprog blandt mange andre, og at bidrage til at eleverne kommer til at studere sprog møder (og dermed også sprogkultur-møder) hvori det danske sprog er involveret. Dette er formål som både sprog- og litteraturinteresserede lærere burde kunne samarbejde om.

Disciplinen dansk som andetsprog – for børn og voksne – er præget af decentreringen i nogen grad. Da det jo handler om at gøre elever / kursister der har et andet modersmål, i stand til at udvikle et godt og brugbart dansk, er perspektivet under alle omstændigheder et udefra-perspektiv, hvor målet billedligt talt har retning ind imod det danske sprog som led i (eller forudsætning for) en bredere integrationsproces. Men jeg mener at decentreringen godt kan udvikles bedre inden for dansk som andetsprog, bl.a. gennem en større viden og bevidsthed om modersmålene og dermed bl.a. om de forskellige ruter henimod den gode danske sprogbeherskelse (jvf. Lund 1997).

Jeg vil i det følgende komme med nogle eksempler på hvordan man i danskundervisningen, og specielt i læreruddannelserne, kan arbejde med sprogmøder, og dermed afsøge det danske sprogs grænser i forhold til bestemte andre sprog. Jeg vil tage udgangspunkt i hvordan vi gør i faget Kultur- og Sprogmødestudier.

Kultur- og Sprogmødestudier

Ovenstående tanker om sprog og kultur i et globalt perspektiv står stærkt i faget Kultur- og Sprogmødestudier på RUC, som jeg har været med til at opbygge. Jeg vil først introducere faget med særligt henblik på dets indholdsmæssige profil og struktur, og dernæst diskutere hvordan det kan inspirere til udviklinger i danskfaget.

Faget, som startede i september 2000, er et overbygningsfag som ligger i forlængelse af en af RUCs toårige tværfaglige basisuddannelser, og det modtager studerende både fra den humanistiske og den samfundsvidenskabelige basisuddannelse. Faget er ikke et sprogfag i traditionel betydning. Det er et alment kulturanalytisk fag med en sproglig (diskursanalytisk og sociolingvistisk) dimension, og det mundtlige undervisningsprog er i almindelighed dansk. Det eneste specifikke sprogkrav er at de studerende i løbet af deres studietid skal tilegne sig færdighed i at læse faglitteratur på et sprog der hverken er dansk/norsk/svensk eller engelsk, men som ellers er deres eget frie valg⁴. Centralt i faget står problematikker vedr. kultur- og sprogbegreberne, identitet, etnicitet og nationalitet, modernisering, globalisering og postkoloniale studier.

Dette fag indgår i RUCs kombinationsstruktur, dvs. det skal kombineres med et af de andre kombinationsfag. De hyppigste kombinationer med Kultur- og Sprogmødestudier er kommunikation, socialvidenskab, internationale udviklingsstudier, pædagogik og journalistik, men der er også eksempler på kombination med et af sprogfagene: dansk, engelsk, fransk, tysk. Disse fagkombinationer giver p.t. ikke undervisningskompetence i gymnasiet fordi det kulturanalytiske og kulturhistoriske fagområde (endnu?) ikke indgår i gymnasiets faglighed som et selvstændigt fag eller forløb.

Faget er opbygget i tre moduler af hvert et semesters varighed. I modul 1 og 2 arbejder de studerende med et projekt (i klyngesamarbej-

de med andre projekter) og med et kursus og forskellige seminarer. I modul 3 arbejder de studerende fortrinsvis med et speciale.

På modul 1 er der et grundlæggende kursus i fagets centrale begreber med fokus på kulturmødebegrebet og sprogmødebegrebet. Kurset er suppleret med nogle seminarer. Det hele omfatter følgende gange (à 3-6 timer):

Introseminar om identitetsteori

Kultur og samfund:

- seminar om kulturbegrebet
- nationsbegrebet
- etnicitetsbegrebet
- minoritetsbegrebet

Tekst og samfund:

- Cultural Studies og litteraturkritik
- diskursteori og diskursanalyse
- sproglig og kulturel oversættelse

Sprog og samfund:

- seminar om sprogbegrebet
- det flersprogede samfund
- tosprogethed
- sprog og kultur

Metoder:

- feltarbejde
- arbejde med tolk
- arbejde med tekster

På modul 2 er der et kursus der breder kultur- og sprogmødeperspektivet ud i tid og rum, og handler om post-koloniale studier, kulturel og sproglig globaliseringsteori m.v.

Som man kan se, er rationalet at der tages udgangspunkt i kulturteorier. Dernæst tænkes tekst- og diskursteorierne ind som særlige teoretisk-metodiske dimensioner af kulturteorierne, og sprogteorierne tænkes ind som særlige teoretisk-metodiske dimensioner af både kulturteorierne og tekst- og diskursteorierne. Dette er udtryk for den grundlæggende intention i faget om at arbejde med integrative sprog- og tekstteorier der lægger vægt på at sproglig praksis, inkl. produktion og reception af tekster (litterære og andre), er social og

kulturel praksis med særlige identitetspotentialer og særlige politisk-ideologiske implikationer (jf. Risager, under udgivelse).

En gennemgående rød tråd er fokuseringen på 'mødet' forstået på flere forskellige niveauer (praksis, identitetskonstruktion, magt-udøvelse m.fl. – med tilhørende videnskabsteoretiske refleksioner) under betegnelser som 'kontakt', 'konflikt', 'forhandling', 'dominans', 'kreolisering', 'hybridisering', 'crossing' m.v. Af disse vil jeg i det følgende give nogle eksempler på hvordan vi underviser i 'sprog-møder'.

Eksempler på sprog-møder

Sprog-møder er også altid kulturmøder, først og fremmest forstået som sprogkultur-møder. Disse sprogkultur-møder har, som ovenfor skitseret, både en semantisk/pragmatisk dimension, en poetisk dimension og en identitetsdimension – idet det dog kan være forskelligt hvilken indbyrdes vægt og betydning de tre dimensioner har i de enkelte tilfælde. I det følgende vil jeg skelne mellem fem måder at nærme sig 'sprog-mødet' på:

- danske sprogkulturer
- interkulturel kommunikation på dansk
- oversættelse hvori dansk indgår
- tolkning hvori dansk indgår
- kodeskift hvori dansk indgår.

Danske sprogkulturer

Dette eksempel indgik i et kursus i kultur- og sprog-mødestudier jeg en gang holdt for en gruppe mennesker der beskæftigede sig med 'forældreuddannelse', dvs. uddannelse af eller vejledning for voksne indvandrere der havde små børn, og som i kontakten med det danske social- og sundhedssystem (sundhedsplejerske, vuggestue, børnehave m.m.) havde behov for at vide noget om danske praksisser omkring barnepleje og børnepasning og -socialisering. Overskriften for kurset var 'Et ord – flere kulturforståelser', og formålet med kurset var at øge

deltagernes bevidsthed om sprogkulturel variabilitet, især i semantisk henseende. Jeg lagde ud med at præsentere ovennævnte Michael Agar og hans refleksioner om forskellige menneskers og gruppers sprogkulturer, og om de rige punkter i interkulturelle samtaler der får én til at undre sig og måske undersøge nogle semantiske og pragmatiske forskelle.

Dernæst blev deltagerne delt op i grupper på fire, og hver af grupperne fik udleveret et af følgende ord: kærlighed, racisme, Danmark, familie, tro, pige, arbejde, arabisk, vand. Opgaven gik ud på følgende: Hver af deltagerne skulle tegne et mindmap med udgangspunkt i vedkommende ord, et mindmap der kom godt omkring de forskellige personlige associationer til ordet, og disse associationers indbyrdes forbindelser. De andre deltagere måtte ikke se dette mindmap. Derefter skulle deltagerne to og to gennem spørgsmål og svar rekonstruere hinandens mindmaps uden at kunne se på hinandens papir. Til sidst skulle alle fire i gruppen sammenligne deres egne og de rekonstruerede mindmaps og forsøge at forklare forskellene.

I plenum blev det klart hvor forskellige sprogkulturer ('kulturforståelser') forskellige mennesker kan have udviklet, selv om de taler 'samme' sprog (de fleste af deltagerne havde i øvrigt dansk som modersmål, men der var også deltagere med andre sproglige baggrunde). Konklusionen var bl.a. at de forskellige kulturforståelser altså ikke bare findes imellem forskellige sprog, men også inden for ét og samme sprog, også blandt indfødte sprogbbrugere. Denne indsigt kan overføres til andre sprog: Også andre sprog end dansk udviser denne sprogkulturelle variabilitet, der har rod i de forskellige sprogbbrugeres individuelle livshistorier.

Enhver samtale er dermed i princippet altid et sprogkultur-møde og indeholder derfor altid mulighed for – produktive eller ikke-produktive – misforståelser.

Interkulturel kommunikation på dansk

Interkulturel kommunikation rummer nogle problematikker som har været meget opdyrkede i det praksisfelt som handler om at forberede ansatte i forskellige former for virksomheder og organisationer til ophold i udlandet med hvad dette måtte indebære af 'kulturchok'

og kulturelt baserede misforståelser. Meget af denne praksis og den tilhørende forskning har været præget af en forenkling og psykologiserende tendens, men der er mere givende modstrømninger af hermeneutisk eller socialkonstruktivistisk observans der interesserer sig for løbende forhandlinger af betydning, mening og identiteter i kontekst.

På Kultur- og Sprogødestudier tager vi dog især udgangspunkt i lingvistisk antropologisk forskning i interkulturel / interetnisk kommunikation med fokus på den sproglige dimensions betydning. Der tages f.eks. udgangspunkt i en kendt videofilm: 'Crosstalk' (Gumperz et al. 1979), som indeholder en række samtaler på engelsk mellem 'asiater' og indfødte englændere i London, ved serviceskranken i en bank, på et socialkontor, på en arbejdsplads i forbindelse med en ansættelsessamtale. Filmen viser hvordan både almene kulturelle antagelser og sproglige detaljer som intonation og tryk kan være afgørende for kommunikationens udfald og de involveredes følelser og oplevelser i situationen. Dette er endnu et eksempel på forskellige sprogkulturer i samme sprog, men her med fokus på hvordan relativt forskellige sproglige baggrunde spiller en rolle i kommunikationen, både på det sproglige og det bredere kulturelle plan.

Denne film giver anledning til en generel diskussion af vigtigheden af at få produceret noget lignende materiale fra den danske sammenhæng. Skønt filmen er fra 1979, er den stadigvæk meget aktuel, men der er behov for mere målrettet materiale der kan bruges på kurser m.v. i Danmark: i virksomheder og organisationer, på uddannelsessteder, i boligkvarterer osv. Derfor handler diskussionen bl.a. om hvordan man i projektform kan udvikle noget lignende materiale, hvordan man skulle gå til værks metodisk, hvilke teoretiske og pædagogiske perspektiver der er o.l. Der er dog endnu ikke konkret produceret sådan et materiale på faget (men vi er interesseret i at vide om der findes noget tilsvarende materiale som andre har lavet).

Oversættelse hvori dansk indgår

Vi beskæftiger os ikke med oversættelse som en færdighedsdisciplin, men med oversættelsesstudier som et felt der undersøger oversættelsesprocesser på forskellige niveauer, fra mikroplanets oversættelse

fra tekst til tekst, til mere makroorienterede formidlings- og transformationsprocesser hvor mening af den ene eller anden art overføres fra det ene sprogsamfund til det andet. Oversættelse, sådan som vi bruger begrebet, rummer således altid et sprogligt element, men er altid også en kulturel og social proces hvor betydning og mening transformeres i en bestemt historisk-samfundsmæssig kontekst præget af nogle bestemte magtstrukturer. En repræsentant for en sådan tænkning om oversættelse er f.eks. den engelske litteratur- og kulturforsker Susan Bassnett (Bassnett 1988).

Som eksempel på sproglig og kulturel oversættelse har vi bl.a. brugt et projekt som har været gennemført på faget, og som handlede om den danske film 'Nattevagten' og dennes omplantning til den amerikanske kontekst gennem den nye version 'Nightwatch'. De studerende undersøgte denne oversættelse på det sproglige plan, men nok så meget på det bredere kulturelle plan, hvor det blev klart at den amerikanske reception af 'Nightwatch' var meget anderledes end de forventninger man gjorde sig herom under omarbejdningen af filmen til det amerikanske publikum. Den delvise omskrivning af filmen indebar et sprog møde, men var nok så meget en oversættelse fra ét sæt af kulturelt baserede publikumsforventninger til et andet.

Tolkning hvori dansk indgår

Ligesom ved oversættelse beskæftiger vi os på faget ikke med tolkning som en færdighedsdisciplin. Vi studerer tolkning som en social og kulturel praksis, og vi studerer hvordan man kan arbejde med tolk i forbindelse med projektarbejdet og i det hele taget i forskning.

Det er vigtigt at bemærke at tolkning ikke bare er en mundtlig version af oversættelse. Den mere konkrete sproglige oversættelse spiller naturligvis en vigtig rolle i tolkningen, men den sociale og politiske praksis som tolkningen foregår i, er meget afgørende. Vi beskæftiger os mest med eksempler på tolkepraksis i relation til social- og sundhedssektoren, altså samtaler der skal muliggøre eller understøtte kommunikationen mellem det danske system og indvandrere/flygninge. Der er desværre mange eksempler på groteske situationer hvor kommunikationen overhovedet ikke kan betegnes som kommunikation, og dette fører til generelle diskus-

sioner på faget om hvilke betingelser tolke arbejder under, og om hvor dårlige deres status og uddannelsesmuligheder er i Danmark. Vi ser på hvordan man i research og forskning kan undgå de værste faldgruber i samarbejdet med tolk, inkl. forberedende og efterbehandlende møder, og vi diskuterer mulighederne, men også de metodiske, valideringsmæssige vanskeligheder, ved at skabe og analysere data i samarbejde med tolke.

I dette arbejde trækker vi på de personlige erfaringer som nogle af de studerende har med tolkning, og bruger bl.a. Galal og Galal 1999 samt forskelligt materiale udarbejdet af Omar Dhahir som forberedelse til en ph.d.-afhandling på området (Center for Mellemøststudier, SDU).

Kodeskift hvori dansk indgår

I de forskellige former for kodeskift sker sprogmødet inden for den enkelte samtale eller inden for den enkelte periode. Som udgangspunkt for problematikker på dette felt beskæftiger vi os med Køge-projektet (jf. Møller et al. 1998), som jo er en længdeundersøgelse af et mindre antal dansk-tyrkiske skolebørn som har resulteret i et stort og interessant datamateriale der bl.a. indeholder forskellige former for kodeskift. På basis af eksempler diskuterer vi hvordan man kan gribe spørgsmål vedr. sprog og identitet an, og generelt har vi diskussioner af hvordan man kan forholde sig sprogpolitisk og pædagogisk til eksistensen af sprogblandinger i et flersproget samfund. Det er klart at i det omfang man ikke forstår tyrkisk, kan det være svært at forholde sig til de konkrete tilfælde af kodeskift dansk-tyrkisk. Men dette problem kan blive i det mindste delvist afhjulpet efterhånden som der kommer folk med tyrkisk som modersmål, andetsprog eller fremmedsprog i de danske skoler, ungdomsuddannelser og videregående uddannelser, samt i forskningsmiljøerne.

Læreruddannelserne

Ovenstående er eksempler der trækker på Kultur- og Sprogødestudiers faglighed, og den er naturligvis ikke sammenfaldende med

danskfaget. Eksemplerne er nok mere forenelige med opgaverne inden for dansk som andetsprog end med opgaverne inden for dansk som modersmål. Men jeg mener alligevel at danskfaget som helhed skulle udvikle en didaktik omkring sprog møder, både som de optræder i samtaler og som de optræder i skriftlige tekster af forskellig art. Al sproglig kommunikation indebærer jo som sagt sprog møder i skikkelse af sprogkulturel variabilitet fra person til person, fra gruppe til gruppe. Og i takt med at der kommer flere og flere tosprogede i danskundervisningen, vil sprog mødet blive stadig mere oplagt og tilgængeligt som undervisningsemne.

Konklusion

Det grundliggende synspunkt er at det danske sprog må ses i et globalt perspektiv, som ét sprog blandt mange, også i det sproglige landskab i Danmark. Af dette syn på dansk følger at man som dansktalende må udvikle en refleksiv tilgang til det danske sprog, prøve at se det lidt 'udefra'. Et af formålene med danskundervisning er, efter min mening, at undersøge det danske sprogs særlige potentialer i modsætning til andre sprogs, og dette kan man bl.a. gøre ved at studere dansk i dets møde med andre sprog. Artiklen har derfor mundet ud i nogle eksempler på hvordan man kan arbejde med forskellige typer af mundtlige og skriftlige sprog møder hvori dansk indgår – sprog møder der altid også er sprogkultur-møder.

Noter

1. Dette papir er produceret på basis af et oplæg som jeg holdt på konferencen: Dansk i fremtidens læreruddannelser på universiteter og seminarier, afholdt på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Odense, 23.10.03.
2. Jeg beskæftiger mig ikke specifikt med dansk som fremmedsprog i denne artikel.
3. De næste afsnit er taget fra en festforelæsning som jeg holdt ved RUC's årsfest i august 2003.
4. For studerende der ikke har dansk som modersmål, er 'fremmedsprog' normalt dansk.

Litteratur

- Agar, Michael (1994): *Language Shock. Understanding the Culture of Conversation*. New York: William Morrow.
- Bassnett, Susan (1988): *Translation Studies* (2nd edition). London: Routledge.
- Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid* (2003). København: Undervisningsministeriet.
- Galal, Lise Paulsen og Ehab Galal (1999): *Goddag mand – økseskaft. Samtale gennem tolk*. København: Mellemfølgelig Samvirke.
- Gumperz, John, T. C. Jupp and Celia Roberts (1979): *Crosstalk* (videofilm). The National Centre for Industrial Language Training.
- Møller, Janus, Pia Quist, Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen (1998): »Introduktion til Køge-projektet« in: Janus Møller, Pia Quist, Anne Holmen og Jens Normann Jørgensen (red.): *Tosproget udvikling. Københavnerstudier i tosprogethed*. København: Danmarks Lærerhøjskole, ss. 5-19.
- Le Page, R. and A. Tabouret-Keller (1985): *Acts of Identity: Creole-based Approaches to Language and Ethnicity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, Karen (2003a). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Risager, Karen (2003b): »Betyder sprogspredning altid kulturspredning?« in: Anne Boukris (red.): *Elleve indspark til Kultur- og Sprogødestudier*. Roskilde: RUC, Institut for Sprog og Kultur, ss. 25-37.
- Risager, Karen (under udgivelse): *A social and cultural view of language* in: Hans Lauge Hansen (red.): (antologi), København: Museum Tusulanum.



Jeppe Bundsgaard

Aspekter af danskfagets it-didaktik

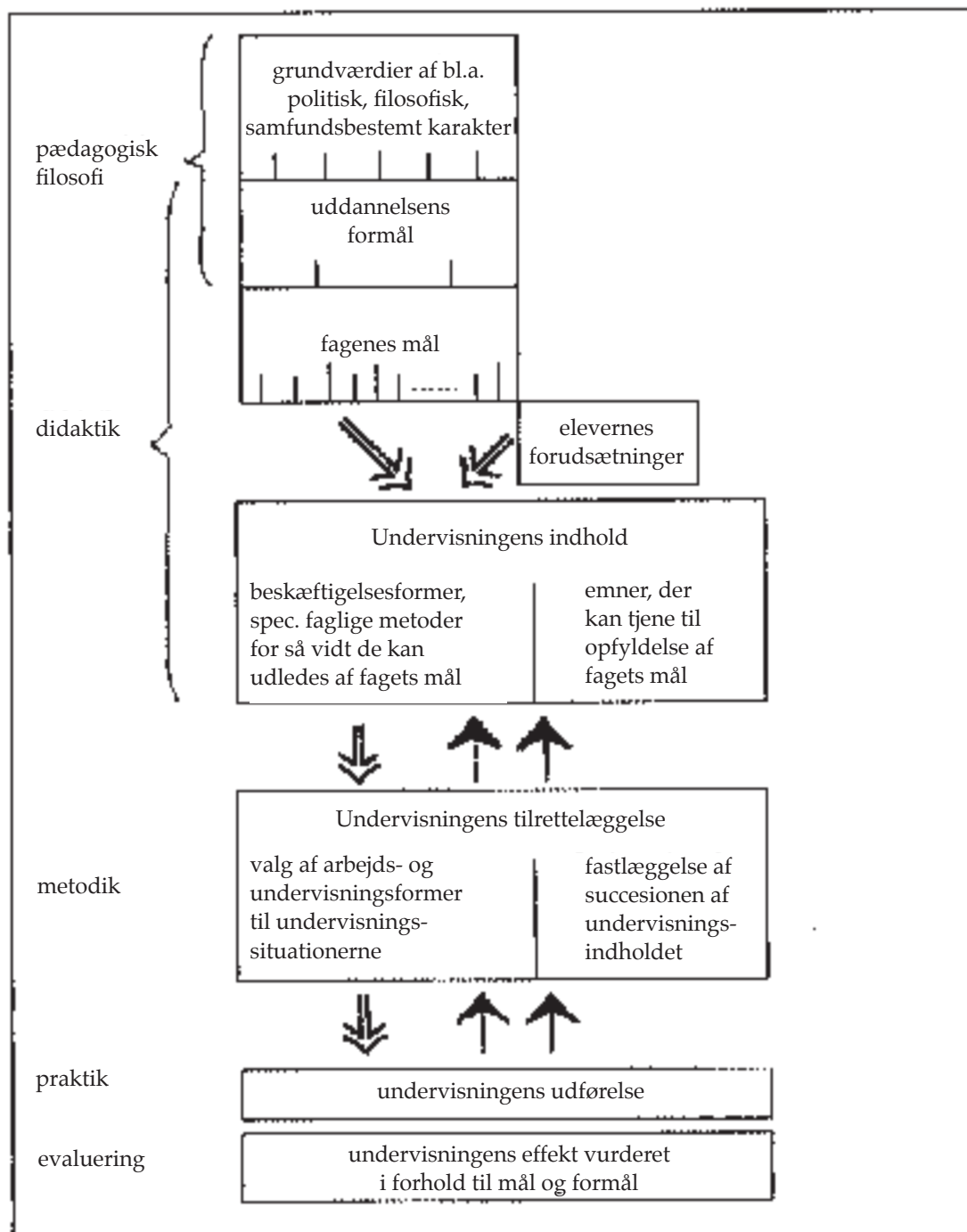
It har længe været på politikere og offentligheds top tre over hvad skolen skulle stille op med sin tid og sine penge. It har været anvendt på utallige måder rundt omkring, ofte initieret af ministerielle projekter (JANUS, POSEIDON, ITMF, Lær-IT osv.). Projekterne har fremmet innovativ pædagogisk brug af it i mange sammenhænge, men i mine øjne har der manglet mere sammenhængende didaktiske overvejelser over hvorfor, hvad og hvordan i relation til skolens opgave og de enkelte fag. I nærværende artikel tager jeg afsæt i en diskussion af almene didaktiske modeller og konkrete mediedidaktikker som kan inspirere udviklingen af en danskfagets it-didaktik, og på baggrund af et eksempel på et didaktisk reflekteret undervisningsforløb hvor seks 6. klasser i et arbejde med dyrevelfærd søgte og præsenterede informationer og kommunikerede ved hjælp af computere, argumenterer jeg for hvad jeg mener bør være nogle centrale aspekter af en danskfagets it-didaktik. Jeg lægger i denne artikel af pladsmæssige grunde vægten mere på it-didaktik end på danskfagets didaktik.

*

1. Didaktik

Didaktikeren Carl Aage Larsen arbejdede over en årrække med at udvikle og beskrive en model over »en undervisningsopgaves struktur og elementer« (Larsen 1997: 20). Modellen forekommer i flere udgaver (se fx Larsen 1970: 3 og 22; Larsen 1997: 35 (opr. 1969); Larsen 1997: 72 (opr. 1976), Larsen 1997: 91 (opr. 1976)); i figur 1 gengiver jeg den efter Larsen 1997 (1969). Modellen er meget anvendt, implicit som eksplicit, i såvel forskning som seminarieundervisning, og Larsen har for mig at se fat i nogle centrale træk ved en undervisningsopgave. Men jeg vil påpege en række problemer ved den tænkning som er resultatet af (og årsagen til) denne model.

Modellen repræsenterer en nedsivningstankegang. Øverst i modellen tager politikere beslutninger om skolens formål, dernæst er det »særligt sagkyndige fagudvalg« (Larsen 1997: 23) der udformer



Figur 1. En dannelsesteoretisk didaktikmodel (Larsen 1997 (1969): 35)

målene for og den faglige udfoldelse af det overordnede formål. Dette »er et pædagogisk anliggende, ikke et politisk« (op.cit.). Når denne »fagdidaktik« er udformet skal »emnedidaktikken« bestemmes – også af den sagkyndige fagkundskab (op.cit.: 26). Emnedidaktikken beskrives ofte i form af læseplaner og kan afbildes som et hierarki af mål og midler. Det er altså muligt at udfolde en struktur af emneområder som eleverne skal arbejde med for at nå fagenes mål og skolens formål.

Larsen behandler mål-middel-hierarkiet ret fyldigt fordi det »giver os en værdifuld hjælp til at planlægge undervisningens indhold« (op.cit.: 27). Således »udgør elementerne på de lavere niveauer i det store hele indholdet« (op.cit.). »i det store hele« fordi det kan være svært at beregne (eller rettere »abducere« (op.cit.: 37)) sig til de mest hensigtsmæssige undervisnings- og arbejdsformer.

Modellen er således udtryk for en forestilling om at videnskabsfagets indhold skal bearbejdes didaktisk og pædagogisk og derefter kan overføres til eleverne. Videnskabsfagenes fokus og interesser bestemmer med andre ord hvad der er væsentligt for eleverne at lære.

Indtil dette niveau har fagkundskaben bestemt hvad mål og indhold skal være. Først på næste niveau kommer underviseren ind:

Mens fagdidaktik nødvendigvis må behandles dybtgående på seminarier, er det tvivlsomt, hvor hensigtsmæssigt det egentlig er at beskæftige sig med specifikt fagmetodiske, d.v.s. tilrettelæggelsesmæssige, spørgsmål. Den, der kan sit fag og dermed kender dets metoder, vil uden større vanskeligheder kunne vurdere, hvilke faglige metoder der til et givet emne kan anvendes som arbejdsformer, og hvilken udformning de må have for specielt den gruppe elever, han på det givne tidspunkt underviser. I hvert fald kan næppe nogen hjælpe ham i en konkret situation, da kendskab til samtlige situationens betingelser er nødvendigt. (Larsen 1997: 31)

Læreren må tage sig af udførelsen af undervisningen – og her står fagkundskaben af: Kendskab til de faglige mål må være nok til at kunne udføre en undervisning der fører til honorering af mål og formål.

Modellen repræsenterer således en nedsivningstankegang der understøtter en arbejdsdeling mellem politikere, fagfolk og lærere.

I modellen er der en række pile der går den modsatte vej: Nedefra og op. De kunne umiddelbart forstås som pile der viser at lærere og elever bidrager til mål- og indholdsbestemmelsen med erfaringer og praksis. Men om pilene siger Larsen:

De opadgående pile illustrerer dels, at løbende korrektioner er nødvendige som følge af uforudsete undervisningsvilkår, dels at ændringer af indhold og tilrettelæggelse er påkrævede, hvis undervisningens resultat viser sig at afvige fra det tilsigtede eller ønskelige. (Larsen, 1997: 20)

Pilene er således ikke udtryk for at dem der er i systemet, har demokratisk eller på anden måde indflydelse på de øvre niveauer. Det kan blot vise sig at eleverne ikke har kapacitet til at forstå eller lærerne ikke formår at undervise således at målene kan nås. Så må politikere og sagkyndige reformulere formål og mål.

Som det er fremgået, er det undervisningens sag eller emne der er det centrale i Larsens model. Sagen eller emnet ligger uden for såvel lærer som elev og skal tilegnes af eleverne ved lærerens bistand. Sagen kan være boglig viden eller praktiske færdigheder, men under alle omstændigheder er det noget hver enkelt elev skal etablere et forhold til.

Denne opfattelse af sagen som det centrale er forbundet med Larsens læringssyn som jeg vil karakterisere som individualistisk; her underbygget med citater fra en anden af Larsens gennemgange af didaktikmodellen: »Varig og brugbar viden kan næppe overbringes eller indeksamneres; den må opdages af den enkelte« (Larsen 1970: I, 15) og: »Kriteriet for, om eleven har haft en tilegnelsesoplevelse, er, at han har lært noget, hvilket f.eks. kan vise sig ved, at han kan benytte den nyopdagede viden eller den nytilegnede færdighed i nye sammenhænge og på andre områder end dem, inden for hvilke han har tilegnet sig dem.« (Larsen 1970: I,18). Som det fremgår, er læringssynet knyttet til en individuel proces. Eleverne arbejder individuelt med stoffet (eller i grupper, men stadig med fokus på stoffet og ikke på gruppen), og lærerens opgave er at skabe situationer hvor eleverne motiveres til at arbejde og interessere sig for sagen.

Larsens opfattelse af en undervisningsopgaves struktur og elementer hænger sammen med en opfattelse af didaktik som det der foregår

på de sagkyndiges niveauer, mens læreren tager sig af metodik og praktik på egen hånd.

Jeg kan som sagt erklære mig enig i at de elementer Larsen opstiller til overvejelse er relevante, men mit aktionsforskningsprojekt er udtryk for en anden opfattelse af didaktik. Didaktik må for mig at se beskæftige sig med undervisningsopgavens struktur og elementer i deres helhed og som sammenhængende og uadskillelige enheder. Her ligger jeg i forlængelse af en didaktiker som Wolfgang Klafki (2002).

Helt kort kan min opfattelse beskrives således: Det er gennem refleksion i praksis at man både kan generalisere og korrigere sine generaliseringer. Det overordnede formål for skolen kan debatteres demokratisk og lovfæstes af Folketinget, men fagmål- og -indholdsudfoldelsen af dette formål bestemmes bedst gennem løbende refleksioner over praksis, hvor fagvidenskabelige kategorier og tænkning møder hverdagen i skolen.

En sådan praksisrefleksion betyder også at elevernes forudsætninger ikke blot bliver et indlærings-, motivations- og socialpsykologisk eller specifikt spørgsmål for den enkelte lærer, men at erfaringer fra praksis og elevernes hverdag og virkelighed må blive medbestemmende for hvordan didaktikken udformes. Opfattelsen får konsekvenser på alle planer for den didaktik jeg arbejder med og på.

En konsekvens af min tilgang til didaktikken – og af det emne jeg beskæftiger mig med: It-didaktik – bliver at didaktik for mig at se også må medtænke *den konkrete situation*, undervisningen foregår i – d.v.s.:

- rumindretning,
- undervisningsmedier og -midler
- den institutionelle og kulturelle sammenhæng,
- sociale relationer – og her ikke mindst de sociale relationer eleverne imellem.

Disse faktorer kan man (jeg i hvert fald) ikke tænke sig til.

2. Mediedidaktik

Danskfagets it-didaktik – som er en emnedidaktik i Larsens terminologi – skal integreres i en fagdidaktisk konception. Det fagdidaktiske

i snæver forstand (i Larsens terminologi: Bestemmelsen af fagets mål og indhold) diskuterer jeg kort i denne artikel. Jeg går ikke dybere ned i diskussionen i denne sammenhæng, men henviser til Bundsgaard 2002a.

Ved udviklingen af en it-didaktik for danskfaget kan man hente inspiration fra mediedidaktikken, som er udviklet gennem de seneste 40 år. Mediedidaktikken har været påvirket af at medievidenskaben i virkeligheden er eller har været tre medievidenskaber:

- en litterær-æstetisk medievidenskab,
- en sproglig-kommunikationskritisk medievidenskab og
- en sociologisk-kvantitativ medievidenskab.

Disse tre videnskabsretninger har haft medindflydelse på de didaktiske tilgange lærere og forskere har udviklet mere eller mindre eksplicit.

Her vil jeg kort berøre to af disse didaktiske tilgange, fordi de for mig at se begge er relevante at lære af i relation til en it-didaktik. Det drejer sig om zig-zag-metoden og den kritiske kommunikationsanalyse.

Litterater der beskæftiger sig med medier, har – naturligvis – interesseret sig for mediernes mere fiktive tekster – det vil særlig sige film og i anden omgang tv-fiktion. De har således dyrket den æstetiske side af medieteksterne. I den nyere del af den forskning har man også interesseret sig for tv-serier, reality-tv osv. Her har man ikke kunnet undgå at komme ind i diskussionerne om sådanne formatters berettigelse og værdi. Forskerne har påpeget væsentlige aspekter af den type fiktions funktion i ungdomskulturerne og har dermed kunnet nuancere debatten. Trivialkultur er blevet et interessant forskningsobjekt. Forskningen har således banet vejen for overhovedet at inddrage denne type tekster i undervisningen, og den har også givet nogle pejlemærker for arbejdet med dem – nemlig 1) som æstetiske værker der kan analyseres og diskuteres på mere eller mindre traditionel litterær vis og 2) som udgangspunkt for temaforløb om de emner teksterne tager op.

Nyere bevægelser inden for litteraturteorien har beskæftiget sig med *reader-response* – noget der i Danmark har givet sig udtryk i meddigtning og, i forlængelse af processkrivningen, i egenproduktion af fiktion som svar på de læste værker.

I forlængelse heraf har lærere inden for medieundervisningen – tilsyneladende flere steder uafhængigt af hinanden – udviklet en metode Birgitte Tufte kalder zig-zag-metoden. *Zig-zag-metoden* går ud på at veksle mellem egenproduktion og analyse af egne og andres produkter, herunder professionelles. Der er flere undersøgelser der tyder på, at metoden fører til en høj grad af analytisk bevidsthed til sammenligning med traditionel analyse af såvel skriftlige som bevægelige tekster (Tufte 1995, 1998; Bundsgaard 2003).

Sprog- og kommunikationsforskere der har beskæftiget sig med medier, har arbejdet en del med at beskrive kommunikationssituationen i form af kommunikationsmodeller, og de mere interessante af dem har anvendt sproglige analysemetoder fra den kritiske lingvistik til at vise hvordan de elektroniske medier er farlige redskaber i hænderne på dygtige manipulatorer – og ikke mindst i hænderne på journalister der kalder sig objektive. Den kommunikationskritiske tilgang til medietekster er orienteret mod en beskrivelse af sammenhængen mellem det sagte og den samfundsmæssige virkelighed det er en del af og medskaber.

Inden for denne tradition er Frands Mortensens *Kommunikationskritisk analyse af 22-radioavisen* fra 1972 et af hovedværkerne herhjemme. Den kommunikationskritiske bevægelse havde sin storhedstid i 70'erne men den har da stadig sine fortalere – eller måske: Den er ved at få fortalere igen (Lindø 2002, Fairclough 1995).²

Vender vi tilbage til C.A. Larsens didaktikmodel, vil vi se at de udviklinger inden for mediedidaktikken som jeg har nævnt (zig-zag (og meddigtning) og kritisk kommunikationsanalyse) – på trods af deres væsentlige bidrag til fornyelse af undervisningspraksisserne rundt omkring og alle deres forskelle ufortalt – ikke gør op med den traditionelle didaktiske tænkning hvor det i sidste ende er stoffet – i dette tilfælde analysen – der er i centrum. Ved første øjekast falder zig-zag-didaktikken måske lidt uden for denne karakteristik, idet zig-zag i høj grad handler om produktion, og derfor indebærer en høj grad af fælles elevaktivitet, hvor eleverne i vidt omfang må udvikle samarbejdsformer, der fremmer produktionsprocessen. Problemet med zig-zag-didaktikken er at den ikke i noget særligt omfang har reflekteret over hvilke kompetencer og organiseringer et sådant samarbejde fordrer. Meddigtningstraditionen inden for litteraturredidaktikken indebærer også i vidt omfang elevaktivitet, men

i en form der mere eller mindre konsekvent er organiseret omkring teksten og den enkelte elevs arbejde med teksten. Tilsvarende er den kommunikationskritiske tradition orienteret mod sagen, teksten og konteksten. Eleverne skal bringes til at forstå hvordan sammenhængene er (og netop *ikke* er), for at de efterfølgende kan forholde sig kritisk til medietekster. Men det har, så vidt jeg kan se, ikke været målet også at bidrage til at eleverne kunne udvikle mere hensigtsmæssige kommunikationsformer end dem de lærte at kritisere.

På trods af min kritik vil jeg understrege at jeg mener at alle de tre tilgange (meddigtning, zig-zag og kommunikationskritisk analyse) har bidraget til en væsentlig fornyelse af den fagpædagogiske praksis i den danske folkeskole – og forhåbentlig også til en vis grad i det øvrige uddannelsessystem.

Som det fremgår af min kritik, mener jeg at den traditionelle didaktiske tænkning har været for fokuseret på stoffet som det der optræder i bøger og andre tekster. Men dannelse er jo ikke kun at kunne læse. Det er også at kunne agere som et dannet menneske i et demokratisk samfund. Det er sat på spidsen denne ageren det er blevet overladt til eleverne selv at udvikle – eller tage med sig hjemmefra.

3. Tre udfordringer til skolen

Det er ret væsentlige aspekter af elevers dannelse, som den traditionelle didaktik (og metodik, for at blive i Larsens terminologi) ikke i tilstrækkelig grad beskæftiger sig med. I traditionel didaktisk tænkning, metodik og praksis har elevsamarbejde fx været noget der foregik, når eleverne i grupper skulle arbejde med en tekst eller en problemstilling – hvor teksten eller problemstillingen var i fokus, og hvor det væsentlige foregik når klassen mødtes til fælles diskussion efterfølgende. Det er ikke nødvendigvis forkert, men det er ikke den eneste mulige elevsamarbejdsform.

En af de allervæsentligste kompetencer i et demokratisk samfund er evnen til at indgå i en *demokratisk dialog*. Hvad vil det sige? De fleste lærere jeg spørger hvad de egentlig mener når de siger: »Og så tager vi en diskussion om konflikten«, forstår ikke mit spørgsmål – eller har ikke noget svar parat i hvert fald. At føre en demokratisk

dialog er faktisk at følge en række forholdsvis enkle regler (bl.a.: Alle argumenter skal høres, alle skal (gives rum til at) give udtryk for deres opfattelse, alle ideer skal deles og undersøges, man skal diskutere sagen og ikke personen, stå samlet bag den endelige beslutning og handle loyalt i forhold til den). Men det er ikke enkelt at lære dem hvis de aldrig ekspliciteres og tematiseres i den konkrete praksis. Undervisning er mere end tekster, det er praksis.

De demokratiske kompetencer er også indskrevet i *Klare mål* – og på tålt ophold i *Fremtidens danskfag*: »Traditionelt [...] opfattes dansk som det fag hvor den demokratiske samtale overhovedet indøves [...] og selv om det i en vis udstrækning også er sandt [...] kan det i nogen grad bortlede lærer og elevers opmærksomhed fra hvad der gælder som mål for den samlede uddannelse og hvad der er det for faget særlige stof, eller med andre ord: hvori fagets kerne består.« (Gregersen 2003: 36)

Fremtidens danskfags nedtoning af demokratiske kompetencer – og i det hele taget deres forsøg på at beskrive danskfagets kerne som tæt forbundet til videnskabsfagets centrale områder – er for mig at se en for snæver opfattelse af hvad danskfaget er og skal og kan. Hvorfor skal vi lære eleverne at læse kritisk, hvis ikke de er i stand til at samtale om det de læser i en demokratisk sammenhæng?

Fremtidens danskfag er et skoleeksempel på en konservativ didaktisk tænkning – hvor det er stoffet der er kernen hvorom alt drejer sig og i forhold til hvilket alt andet er midler. Men i modsætning til C.A. Larsens beskrivelse af indholdsudvælgelsesprocessen er anbefalingerne i *Fremtidens danskfag* til fagligt indhold i danskfaget mindre et resultat af en undersøgelse af hvad skolens formål er og hvordan faget kan leve op til dette formål ved undervisning i og med fagets indhold og metoder, end det er et resultat af magtfordeling mellem fagets to store fagvidenskabelige områder: Strukturalistisk sprogbeskrivelse og litteraturhistorie³. Og det er endnu mindre en undersøgelse af den verden der møder og vil møde eleverne og de studerende i fremtiden; en undersøgelse der kunne begrunde indholdsudvælgelse og en fokusering på de centrale emner og kompetencer som lærere kan bibringe elever med danskfagets indhold og metoder, og en undersøgelse der faktisk bedes om i udvalgets kommissorium⁴.

I mine øjne er det en kerneopgave i skolen – og derfor også i skolens

kernefag – at arbejde med og udvikle de demokratiske kompetencer. En opfattelse jeg deler med Carl Aage Larsen, Folkeskolelovens §1 stk. 3. og ikke mindst Wolfgang Klafki. Klafki skriver i sit seneste hovedværk, *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier* (2002), at dannelsen skal koncentreres om epokale nøgleproblemer. Klafki foreslår at dét er: Fred (indsigt i makropolitisk, sociologiske, individuelle og gruppe- og massepsykologiske årsager til konflikter og evner til at handle og træffe fredelige beslutninger), *miljø* (indsigt i (årsager til) miljøproblemer, evne til at handle hensigtsmæssigt, nødvendighed af permanent demokratisk kontrol), *samfundsskabt ulighed* (klasse, køn, race, handicap osv.), *informations- og kommunikationsteknologi* (fordi det rummer farer og muligheder, fordi de unge skal kende til betydninger af forskellige kommunikationsformer, så de kan forholde sig kritiske og forstå mediernes påvirkning af mennesker og de sociale konsekvenser heraf) og endelig *erfaring med kærlighed* (Klafki 2002: 73ff.)⁵. Arbejdet skal ikke være ensidigt, men netop beskæftige sig med forskellige svar på udfordringerne, så eleverne kan udvikle deres egne holdninger og opøve medbestemmelse. Eleverne skal altså også udvikle holdninger og evner som rækker ud over nøgleproblemerne områder: Evne til kritik (og selvkritik), beredvillighed og evne til argumentation, evne til empati (at kunne se en sag fra flere sider) og sammenhængstænkning (at kunne sætte problemerne ind i en sammenhæng). Evnerne skal ikke kun opøves som kognitive færdigheder, men også som emotionel erfaring, moralsk og politisk ansvarlighed samt evne til at træffe afgørelser og handle. Så problemerne bliver problemer *for os* med krav *til os* om at handle.

Denne dannelsesteoretiske opfattelse af skolens opgave – der er i fin overensstemmelse med den danske folkeskolelov – lægger op til fokus på en lang række danskfaglige kompetencer, såsom kommunikations- og medieanalyse, indlevelse i det fremmedpsykiske (fx gennem litteraturlæsning og -analyse) samt udvikling af demokratiske dialogformer.

Motivation er en anden alvorlig udfordring i undervisningsrelationen. Som den tyske professor i pædagogik Thomas Ziehe påpeger, er læreren interesseret i at bidrage til elevernes identitetsmæssige udviklingsprojekt, mens eleverne ser undervisningen som en pragmatisk opgave og ønsker at beskæftige sig med noget der her og nu

forekommer relevant og interessant (Ziehe 1998). Eleverne er tvunget ind i relationen. Lærerne har påtaget sig rollen som samfundets forvalter af denne tvangsopdragelse. Det er mere indlysende at forstå at eleverne er umotiverede end motiverede i sådan en situation. Det problem må didaktikken tage på sig som sin største opgave. Det er let at sige at det løses ved at tage emner op som eleverne finder relevante og interessante. Men det er desværre ikke nok. Inddrages et emne i undervisningssituationen, rekontekstualiseres det og bliver derved til noget andet end det eleverne interesserer sig for – bringer en lærer fx DRs ungdomsmusikprogram Boogie ind i undervisningen bliver det til en tekst der skal analyseres i stedet for et sejt program med fed musik, flotte babes og rå kommentarer.

Endelig er det tredje store problem i undervisningen – naturligvis forbundet med motivationsproblematikken – at *det meste der foregår, er på skrømt*. Vi analyserer en tekst, diskuterer en problemstilling, skriver en stil – alt sammen uden at det får nogen betydning for andre end – i heldigste fald – os der er samlet i undervisningssituationen.

4. 6. klassernes parlament

Jeg vil argumentere for at ved reorganiseringer af undervisningen i en retning der trækker på elementer fra projektbaseret og problemorienteret undervisning, vil computeranvendelse kunne medvirke til at skabe undervisningsrelationer der

- 1) kan bidrage til at eleverne udvikler deres *analytiske, dialogiske og sociale kompetencer*,
- 2) kan imødekomme elevernes pragmatiske interesse i at undervisningen skal give *mening her og nu* i relation til det liv de lever og forsøger at udvikle sig i og
- 3) kan skabe situationer der *ikke blot er på skrømt*, men faktisk giver eleverne en fornemmelse af hvad det er der er på spil i den virkelige verden der rager lidt ud over deres dagligdag.

Min argumentation tager udgangspunkt i et eksempel fra mit aktionsforskningsprojekt. En gruppe lærere havde været på kursus sammen og havde fortsat samarbejdet. De ville bl.a. lave et forløb der skulle handle om kommunikation. De havde overvejet at ind-

drage elektronisk kommunikation – og da en af lærerne, Lisbet Kühn⁶, var min samarbejdspartner i aktionsforskningsprojektet, var det nærliggende at inddrage mig i arbejdet. Vi kaldte projektet 6. klassernes parlament.

Lisbet Kühn og jeg planlagde forløbet med udgangspunkt i de erfaringer vi havde fra vores hidtidige arbejde med it og dansk og med udgangspunkt i nogle af de analyser jeg havde foretaget.

Parlamentet var et samarbejde mellem seks 6. klasser på fire skoler om et forløb hvor det var intentionen at eleverne gennem lærerfremstillede tekster og efterfølgende egen efterforskning særlig på internettet udviklede viden om og holdninger til dyrevelfærd som var det emneområde lærerne havde valgt. Eleverne skulle fremstille deres holdninger i et læserbrev, som de efterfølgende skulle diskutere via nettet med elever fra de andre klasser. Til slut skulle de nå til en fælles konsensusbeslutning som de skulle præsentere for og diskutere med to politikere i en paneldebat.

Vores mål var i overensstemmelse med de tre ovennævnte udfordringer: At undervisningen skulle give *mening her og nu, ikke blot være på skrømt* og bidrage til at eleverne udviklede deres *analytiske, dialogiske og sociale kompetencer*.

For at starte med kompetencerne, var det vores mål at eleverne blev i stand til at:

- Søge på internettet.
 - a) Dvs. at eleverne kendte principperne for søgemaskiners funktion og kunne
 - vælge hensigtsmæssige søgeord ud fra en forestilling om den ønskede teksts indhold,
 - præcisere en søgning,
 - læse linksider og kontekstanvisninger,
 - udvælge links der forventes at henvise til tekster med relevant indhold i forhold til elevens projekt,
 - åbne og ved hjælp af skimning / fokuslæsning vurdere tekstens egnethed,
 - finde tekstens kontekst (hjemmesidens / sitets forside) og eventuelt producent.
- Deltage i en demokratisk beslutningsproces.
 - a) Dvs. at eleverne kunne

- finde og formulere argumenter for et synspunkt,
- lytte aktivt til argumenter og eventuelt skifte standpunkt,
- deltage i en debat,
- kommunikere sagligt, argumenterende eller følelsesladet via læserbrev og kommentar,
- deltage i en konsensusbeslutning eller acceptere en flertalsafgørelse,
- tale og handle i overensstemmelse med den trufne beslutning.

Disse mål ligger fint i forlængelse af de faglige mål dansklærere er bekendt med. Internetsøgning fordrer læsekompetence. Det er klart at det er en anderledes type end vi er vant til, men det er læsekompetence der er på spil⁷.

De demokratiske kompetencer som jeg har omtalt ovenfor, var centrale for os at udvikle i 6. klassernes parlament. De fleste af eleverne i projektet havde således før parlamentet gik i gang, gennemgået et undervisningsforløb, kaldet Thinking Together (Dawes m.fl. 2000)⁸, der er udviklet af en gruppe engelske lærere og forskere. Det havde netop til formål at gøre eleverne opmærksomme på demokratiske dialogregler og i stand til at agere ud fra dem. Det var disse kompetencer parlamentets demokratiske dialog byggede videre på.

Vi valgte dyrevelfærd som det emne eleverne skulle beskæftige sig med – dyr interesserer børn, og der er mange væsentlige diskussioner om etik, rimeligheden i at dyr lider for menneskers skyld osv. Børnene blev i den grad optaget af problemstillingerne – og de gik med liv og sjæl på opdagelse i emnet.

Når jeg siger at vi skal imødekomme elevernes ønske om at undervisningen skal give *mening her og nu*, er det ikke fordi jeg mener at undervisningen kun skal omhandle det eleverne giver udtryk for at de gider her og nu. Deres horisont skal naturligvis udvides – og det gerne mod områder eleverne ikke havde nogen anelse om eksisterede. Men det giver ikke mening at tage eleverne med ud i nyt land som de ikke kan forstå sammenhængen i og hvorfra de ikke kan finde hjem igen. Det er opgaven at tage eleverne på ekskursioner til steder hvor de af sig selv ønsker at gå videre på udforskning.

Men vi nøjedes ikke med at finde et emne som eleverne oplevede som meningsfuldt her og nu, vi forsøgte også at tilrettelægge arbejdsformerne på måder der gjorde det interessant at deltage. Nogle blev sikkert interesserede alene fordi projektet i vidt omfang inddrog computere – men der var også dem der havde det lige omvendt. Hvad der derimod var næsten fuldstændig enighed om blandt eleverne, var at den måde på hvilken de havde haft mulighed for at lære hinanden at kende, gav mening og var spændende. Vi havde fra starten oprettet en hjemmeside hvor der var gjort klar til at eleverne kunne oprette hver en side – i form af et undermenupunkt – som var deres. På denne side præsenterede eleverne sig selv – de skrev lidt om skole, fritidsinteresser, venner, familie. De fandt billeder på internettet, som de satte ind på deres egne sider (her er en copyrightproblematik, som vi ikke tog hensyn til – noget vi bliver nødt til at forholde os til i fremtiden), de ændrede baggrundsfarver osv. Vi lod i vidt omfang eleverne selv bestemme indholdet og layoutet – i en anden sammenhæng kunne det naturligvis have været genstand for nærmere bearbejdning i fællesskab også. Derudover oprettede alle elever en gæstebog, som de andre kunne skrive i. Det var en succes som vi slet ikke havde forestillet os. Eleverne fandt hurtigt på at de kunne skrive i de andres bøger og bede om svar i deres egne – en ny form for elektronisk dialog var opstået. Det er yderst interessant at følge kommunikationen som kun rigtig kan forstås ved at klikke rundt mellem bøgerne og læse oplæg, hilsner og svar. Gæstebøgerne var uden tvivl den primære grund til at eleverne blev så optagede af parlamentet. Ikke fordi det så var det eneste de lavede, men fordi det at de kendte lidt til hinanden gjorde det interessantere for dem at kommunikere om dyrevelfærd.

Klafki påpeger hvordan der ikke nødvendigvis er et gensidigt positivt forhold mellem emneorienteret og social læring. Således kan man have en positiv læringsoplevelse helt alene, man kan opleve at lære noget i en situation der virker negativt på den sociale læring (læring i en konkurrencesituation fx), og man kan have erfaringer af at det emnerelaterede går op i en højere enhed med den sociale læring (Klafki 2002: 149f.). Derfor bliver det:

[...] en ikke mindre vigtig konstruktiv opgave for den didaktiske teori og praksis at udvikle hjælpemidler og betingelser for læring

(samt at udarbejde de principper, der ligger til grund herfor), som vil gøre det muligt at bringe 'emneorienteret' og 'social' læring i et passende forhold til hinanden (Klafki 2002: 150).

Kombinationen af en eftertragtellesværdig social relation, skabt særlig via de personlige hjemmesider og gæstebøgerne og det faglige samarbejde via telehøringen⁹ var i mine øjne et eksempel på en sådan vellykket situation hvor de positive erfaringer med social læring gik op i en højere enhed med det emneorienterede. Eleverne lærte ikke alene at indgå i sociale relationer via et elektronisk netværk, de erfarede også på et rudimentært plan de problemer sådanne relationer kan have og hvordan de kan løses. Således oplevede et par piger at blive hånet for deres argumenter i en debat med ordene: »Kom igen!« Pigerne reagerede med en påpegning af at de havde lært at man skal gå efter sagen og ikke personen. Senere skrev en af de formastelige i en af pigernes gæstebog at han havde været med til at håne hende, og at han undskyldte det.

Det hjælpemiddel vi udviklede, var et it-værktøj til at understøtte skabelsen af sociale relationer kombineret med en struktureret samarbejdsform inden for samme ramme. Værktøjet gav eleverne mulighed for på de sociale relationers klangbund at indgå i et emneorienteret samarbejde der gav mening tilbage til de sociale relationer. I tilspidsede og kritiske situationer gav samarbejdet eleverne og lærerne lejlighed til at tematisere og arbejde med de sociale relationer der var på spil i en kontekst der bl.a. var præget af præpubertet, skolens magtrelationer, og hvor lærerne og (nogle) elever ønskede at eleverne indgik i en demokratisk dialog med hinanden og med politikere 'fra det virkelige liv'.

Den elektroniske kommunikationsform gjorde tillige undervisningen mere virkelighedsnær – eleverne oplevede at arbejdet **ikke blot var på skrømt**. Grunden til at eleverne var så optagede af emnet, var også at der var klare mål med arbejdet der gik ud over indsamlingen af viden og produktionen af tekster.

Der var således et endemål for arbejdet. På den sidste dag skulle alle eleverne mødes med hinanden og to politikere til en paneldebat, hvor eleverne fremlagde de konklusioner de var kommet frem til, og hvor politikerne diskuterede med dem. Det betød en del for mange

af eleverne at der var dette mål med arbejdet. De kom mange gange og spurgte til hvordan det skulle foregå – og de fik skrevet de oplæg i fællesskab på nettet som politikerne skulle høre.

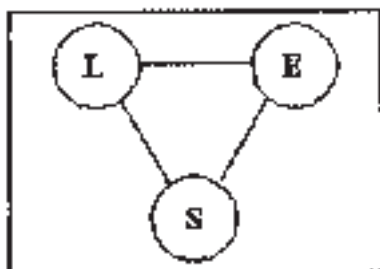
Endelig gjorde det at de kommunikerede med hinanden via nettet – og altså med andre end de sædvanlige i klassen – det relevant for eleverne at argumentere og nå til enighed.

Ud over de tre overordnede mål havde vi et mere organisatorisk mål; nemlig at skabe nogle **rammer** der på den ene side var frie og gav eleverne rum til at udforske emnerne og hinanden – og på den anden side forholdsvis stramt strukturerede deres arbejde. Det betød fx at vi havde lavet en række skemaer de skulle udfylde efterhånden som de gennemførte søgning på internettet, at de skulle skrive deres læserbreve nogenlunde samtidig, at de skulle være klar til at diskutere samtidig – og det betød at vi valgte en elektronisk debatform, vi kaldte en telehøring.

Det er min oplevelse at it på den ene side lægger op til en høj grad af selvbestemmelse i arbejdet – og at det på den anden side – eller måske netop derfor – er meget nødvendigt med styring. Og det er min opfattelse at it er et godt redskab til at skabe rammer der ikke snærer, men alligevel holder arbejdet nogenlunde på sporet.

5. En it-undervisningssituationsmodel

Jeg karakteriserede tidligere Carl Aage Larsens læringsopfattelse som individualistisk og stofcentreret. Denne opfattelse er i overensstemmelse med den traditionelle lærer-stof-elev-model, eller den didaktiske trekant (figur 2).

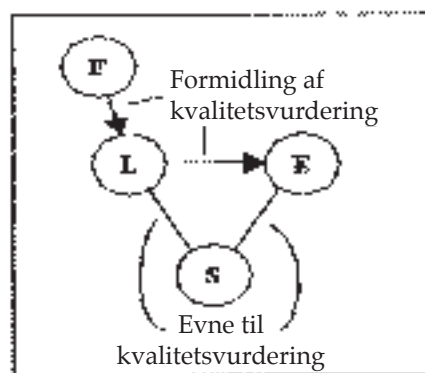


Figur 2. Den didaktiske trekant (efter Hiim & Hippe 1999: 14)

Modellen kan til en vis grænse bruges til at beskrive hvordan forskellige lærings- og didaktiksyn forholder sig til elev, stof og lærer, jf. fx Hiim og Hippes (1999: 14ff.) beskrivelser af 4 pædagogiske retninger ved enkle tilføjelser af streger og cirkler og ændringer af pileretninger i modellen. Her giver jeg tre eksempler fra nyere mediedidaktik på hvordan modellen kan udfoldes.

Kirsten Drotner præsenterer i sin bog *Unge, medier og modernitet. Pejlinger i et foranderligt landskab* (Drotner 1999) et helt traditionelt undervisningssyn: »[...] skolen skal give børn og unge en dannelse som de mennesker, de alle er« (op.cit. 221). Verbet 'give' er centralt i den opfattelse Drotner formidler. Dannelse består i en evne til at kvalitetsbedømme.¹⁰ Hvordan denne kvalitetsbedømmelse skal foregå er op til forskerne: »[...] vi får vores løn for at være æstetiske dommere og dannelsesformidlere på et professionelt, fagligt grundlag« (op.cit.: 225). Det er deres opgave i det arbejdsdelte samfund (jf. C.A. Larsens nedsivningsmodel) at udvikle kriterierne, så de kan give lærerne kvalitetskriterier som lærerne dernæst kan videregive til eleverne.

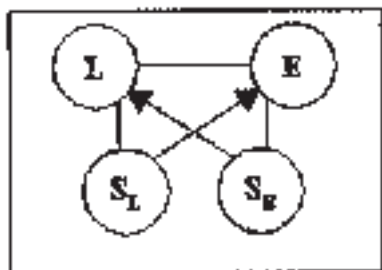
En sådan opfattelse kan illustreres som i figur 3.



Figur 3. Faglighedsnedsivningsmodel

Christa Lykke Christensen underviser og forsker i gymnasiet. Hendes mål er bl.a. i undervisningen at tage udgangspunkt i at eleverne har forudsætninger – at de véd noget i forvejen som undervisningen kan bygge på, hvorved undervisningens mål bliver at vise træk ved stoffet som eleverne ikke kendte til: »Undervisningen kunne altså bibringe eleverne noget, de ikke vidste i forvejen: en refleksion over, hvad fx social og kulturel indsigt betyder for opfattelsen og tolkningen af

billeder« (Christensen 1997: 146)¹. Denne programmerklæring der er gængs i megen pædagogik i dag, kan skitseres som i figur 4.

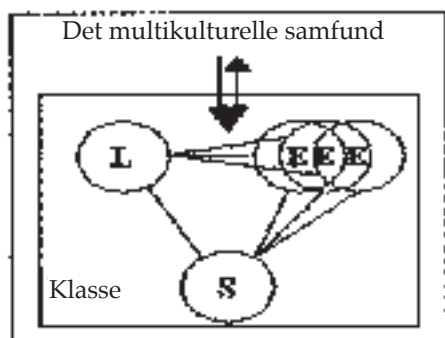


Figur 4. Læreren tager udgangspunkt i elevernes erfaringer

Pilene repræsenterer hhv. elevens formidling af sine erfaringer med stoffet til læreren og lærerens formidling til eleverne af sine indsigter i stoffets sociale og kulturelle indfældethed.

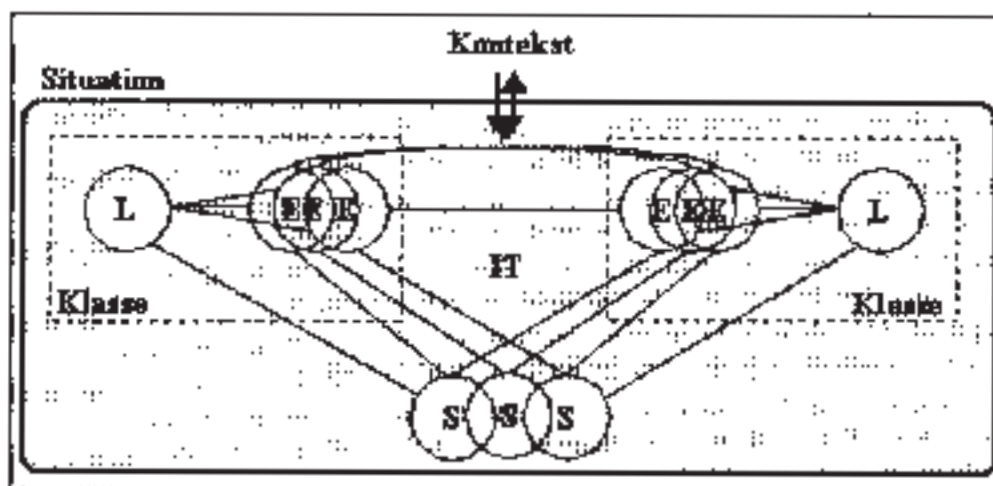
Det multikulturelle samfund henleder i disse år opmærksomheden på at en klasse ikke (heller ikke en »ren dansk klasse«) består af en homogen gruppe elever, og modellen må derfor tydeliggøre at der er mere end én elevtype og derfor flere relationer til stoffet og til lærerne. Samtidig bliver forskere der beskæftiger sig med det multikulturelle samfund, igen opmærksomme på at samfundets politiske og sociale strukturer har helt konkrete konsekvenser for den måde undervisningen og de sociale relationer i klasserummet udvikles på. Endelig reaktualiserer disse erkendelser nødvendigheden af at forholde sig kritisk til stofudvælgelsen (Thavenius 1997: 151).

Med disse erfaringer kan didaktikmodellen tegnes som i figur 5.



Figur 5. Undervisning med heterogen elevgruppe

Figur 6 er den model jeg foreslår som repræsentation af den undervisningsopgave der inddrager it til informationsøgning og -deling og til kommunikation.



Figur 6. En model af en it-undervisningssituation

Danskfagets it-didaktik må inkorporere konsekvenserne af erkendelsen af det multikulturelle samfund og af at elevgruppen ikke er (og næppe nogensinde har været) homogen, men at hver enkelt elev har et særegent forhold til såvel stof som lærer og den situation og kontekst hun eller han befinder sig i. 6. klassernes parlament understregede at også elevernes indbyrdes forhold skal tænkes konstruktivt ind i undervisningstilrettelæggelsen, både fordi eleverne motiveres af at relationerne imellem dem betyder noget i undervisningssituationen, og fordi eleverne har udbytte af at lære at indgå i (demokratiske) sociale relationer. Klasser har altid kunnet arbejde sammen på tværs, men med it bliver det lettere at arbejde sammen nogenlunde samtidig og uden synderlige forsinkelser i kommunikationen. Det gør det muligt for eleverne at arbejde intensivt sammen. 6. klassernes parlament viste os at sociale relationer på tværs af klasserne beforder samarbejdet om sagen. Derfor er der i ovenstående model både linjer mellem eleverne internt og mellem eleverne og stoffet (det har ikke været muligt for mig at symbolisere at elevernes relationer har været en dimension af stoffet). Eleverne fik tillige konkrete erfaringer med at indgå i demokratiske sammenhænge, hvor de skulle undersøge en sag, tage et standpunkt og argumentere for det, og hvor de skulle

indgå kompromiser og formidle deres erfaringer til hinanden, på internettet og over for politikere.

I 6. klassernes parlament arbejdede eleverne med et fælles emneområde, men med forskellige temaer inden for emnet. Det har længe været almindeligt inden for projektarbejde, men den didaktiske trekant (figur 2) viser ikke denne mulighed – ligesom tilsyneladende hverken Drotner eller Christensen opfatter stofdifferentiering som et væsentligt aspekt af mediedidaktikken. Differentiering af stoffet har en række fordele. Eleverne kan arbejde med stofområder af forskellig kompleksitet, eleverne kan trække på hinandens ekspertise, eleverne kan få kendskab til et større område end de kunne hvis hele klassen arbejdede mere intensivt med det samme osv. (jf Klafki 2002: 197ff.). I et samarbejdsprojekt som 6. klassernes parlament bliver der samtidig mulighed for at eleverne kan samarbejde om et tema med elever fra andre klasser mens klassekammeraterne arbejder med et andet aspekt af emnet.

Eleverne arbejdede med vedkommende og reelle problemstillinger; relationen til den »virkelige verden« var klar for eleverne. Denne åbning over for konteksten som også medvirker til at arbejdet ikke bliver på skrømt, ligger lige for med it og internettets potentiale som læremiddelbase¹². Jeg har symboliseret åbningen mod verden ved at lave en stiplede linje omkring klasserne.

Det er vigtigt at slå fast at de mange »med it er det muligt at« ikke skal forstås som »med it bliver det sådan«¹³. Ikke al anvendelse af it aktualiserer modellen, og ikke alle forløb der aktualiserer modellen, er hensigtsmæssige. Det væsentlige ved 6. klassernes parlament var at det lykkedes os at integrere mål for faglige kompetenceudviklinger med en struktureret udnyttelse af it til skabelse af sociale relationer, løbende formidling af elevernes arbejde og til samarbejde om emnet.

6. Konklusion

Computere har været i skolen i mere end tre årtier. Indtil videre har det ikke haft den store indflydelse på de centralt fastsatte mål for faget dansk. I *Klare mål* står der fx blot lidt om at eleverne skal kunne skrive på computer og kritisk søge og bearbejde information fra trykte og elektroniske kilder.

Jeg argumenterede i afsnittet om didaktik for at fastsættelse af fagenes mål og indhold skal ske i et dialektisk samspil mellem forskere og praktikere, hvor erfaringer fra praksis ikke blot anvendes til at korrigere målene i sværhedsgrad eller omfang, men hvor mål og indhold kan vise sig at blive nogle andre eller hvor fokus kan forskydes som resultat af erfaringer og overvejelser over erfaringerne.

Erfaringerne med it kunne være et eksempel på en sådan praksisbegrundet reorganisering af mål og indhold. Således viser mine undersøgelser i relation til mit aktionsforskningsprojekt hidtil at der er behov for at fokusere på læsekompetence på flere planer, idet computerlæsning, særlig i forbindelse med søgning på internettet og andre elektroniske netværk fordrer en hel række kompetencer i samme arbejdsangang. På samme måde viser erfaringer fra mit aktionsforskningsprojekt, herunder fra 6. klassernes parlament, at evne til kritisk kommunikationsanalyse er vigtig for elever nu og i fremtiden. Sådanne kompetencer bør undersøges, kategoriseres og fremhæves i fremtidens mål- og indholdsbeskrivelser for faget dansk.

I denne artikel har jeg fokuseret på its muligheder for at trække verden ind i klasselokalet, både i form af reelle problemstillinger som kan behandles i en sammenhæng der rækker ud over skolen og i form af kommunikationspartnere der er interessante og hvor samspillet med dem bliver interessant at overveje og arbejde med. De erfaringer jeg har beskrevet, viser således hvordan fagets metodik kan forandres, hvordan det bliver muligt at arbejde med virkelige demokratiske dialoger, og hvordan man derfor i fremtidens danskfag her kan hente de erfaringer der kan danne baggrund for arbejdet med udviklingen af såvel det analytiske som praktiske arbejde med dialoger. Danskfaget har fået foræret en mulighed for at tage folkeskolelovens afsnit om demokratiets skole alvorligt.

Noter

1. Eksemplet stammer fra det aktionsforskningsprojekt jeg gennemførte med 6. og 9. årgang og deres lærere på Tallerupskolen i Tommerup i skoleåret 2002-2003.
2. Den samfundsvidenskabelige tilgang til medierne har været over-

vejende kvantitativ – indledt med effektforskningen i 1950'erne hvor forskerne forsøgte at vise hvordan særlig vold i tv og film havde effekt på seerne og gjorde dem mere voldelige. Efter kritik af effektforskningen blev den samfundsvidenskabelige medieforskning mere orienteret mod receptionsforskning hvor det var målet at undersøge hvordan medietekster blev modtaget, dvs. hvordan de blev opfattet af seerne. Denne receptionsforskning er i dag sofistikeret i en stadig mere kvalitativt baseret medieetnografisk tilgang, så man undersøger hvad modtagerne gør med det de modtager. Inden for computerkulturforskningen anvendes denne tilgang i udstrakt grad i dag (Sørensen 2001; Sørensen & Olesen 2000). Forskerne i denne tradition er nu begyndt at undersøge hvordan skolen kan lære af elevernes fritidskultur.

3. I første delrapport var denne magtdeling så klart opretholdt at forfatterne karakteriserede mediers placering i treenigheden sprog, litteratur og medier som en »kategorifejltagelse« (Gregersen 2002: 13). Hvori kategorifejltagelsen består, er ikke klart i rapporten, og udsagnet er da også udeladt i den endelige rapport.
4. Således begrundes årsagen til initiativet Fremtidens danskfag bl.a. i at: »Perspektiver og vilkår for undervisningen ændres i kraft af bl.a. informationsteknologi, globalisering og de løbende hastige forandringer der i øvrigt sker i uddannelsessystemets omgivelser«, og en af udvalgets opgaver er at beskrive: »På hvilke af danskfagets områder [...] er der i særlig grad behov for en fornyelse, set i forhold til de kvalifikationer og kompetencer faget i fremtiden skal bidrage til opbygning af?« (Gregersen 2002: 7).
5. Filosofen Peter Kemp, professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet, arbejder med tilsvarende tanker i sin argumentation for at skolen skal uddanne og danne verdensborgere (Kemp 2003a; 2003b).
6. De øvrige lærere var Lone Petersen, Annette Ellegaard, Karen Have-lund, Gitte Rasmussen, Joan Blæsbjerg, Helle Vibe og Lotte Frederik-sen. Parlamentets hjemmeside: www.tallerupskolen.dk/parlament. Se også www.webparlament.dk
7. Læs mere om denne læsekompetence fx i »Forestillinger om kom-munikationssituationer« (Bundsgaard 2002b)
8. Se også min hjemmeside om Thinking Together: <http://www.jeppe.bundsgaard.net/phd/it-didaktik/tt>
9. En telehøring – eller som jeg nok foretrækker at kalde det i dag: En web- eller nethøring – er kendetegnet ved at der er klare deadlines, at

- deltagerne forberedes, fx i form af debatoplæg af centrale debattører – i undervisningssammenhæng måske lærerne, at der er en ordstyrer der ikke tildeler ordet, men samler op og lægger op til de kommende diskussioner og at det er meningen at deltagerne skal komme til enighed – eller være enige om at være uenige.
10. Drottners tekst er uklar på flere punkter. Hun plæderer tilsyneladende (s. 223) for det hun kalder »det antropologiske kulturbegreb«, hvor »kultur er en dimension i livet« (s. 221) og hvor kulturforståelsen derfor er mere relativistisk (s. 223), problemet med den antropologiske kvalitetsopfattelse er at den kan ende med at føre til en »næsten absurd kulturrelativisme« (s. 223). Og derfor bliver Drottners mål alligevel at diskutere »hvad kvalitet er« (s. 223), et spørgsmål der jo netop ikke kan stilles så essentialistisk inden for en såkaldt antropologisk kulturopfattelse.
 11. Problemet i Christa Lykke Christensens artikel er at hun netop ikke har undersøgt hvordan en sådan skærpelse af elevernes blik kan foretages, men at hun i et forsøg på at bestemme om eleverne i kraft af deres opvækst i et billedsamfund er »særligt kvalificerede til at se på billeder« (s. 121) har stillet eleverne en traditionel gymnasieopgave i billedanalyse og derved blot kan vise at eleverne kan foretage en sådan analyse.
 12. Ihukom dog min kritik af forestillingen om internettet som et uproblematisk virtuelt bibliotek (fx Bundsgaard 2002c).
 13. Jeg har andetsteds kaldt den udbredte slutning fra »kan« til »er« for den informationalistiske fejlslutning.

Litteratur

- Bundsgaard, Jeppe (2002a): »Kommentarer til Paradokser, påstande og problemer« <http://www.fremtidensdanskfag.u-net.dk/udvikling/jeppebundsgaard.htm>
- Bundsgaard, Jeppe (2002b): »Forestillinger om kommunikationssituationer« http://www.jeppe.bundsgaard.net/phd/artikler/Real_og_forestillet_kom-model_-_til_MUDS-rapport1.php4
- Bundsgaard, Jeppe (2002c): »Internetdidaktik« <http://www.jeppe.bundsgaard.net/phd/artikler/internetdidaktik1.php4>
- Bundsgaard, Jeppe (2003): »TV-nyheder og danskfaget i skolen« <http://www.jeppe.bundsgaard.net/phd/artikler/TVTEEN.PDF>

- Christensen, Christa Lykke (1997): »Billeder, medier, betydninger: Om gymnasieelevers billedkompetencer.« I: Kirsten Drotner & Karen Klitgaard Poulsen (red.): *Tankestreger. Nye medier, andre unge*. København: Borgen.
- Dawes, Lyn; Neil Mercer & Rupert Wegerif (2000): *Thinking Together. A programme of activities for developing thinking skills at KS2*. Birmingham: The Questions Publishing Company Ltd.
- Drotner, Kirsten (1999) *Unge, medier og modernitet. Pejlinger i et foranderligt landskab*. København: Borgen.
- Fairclough, Norman (1995): *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Gregersen, Frans m.fl. (2002): *Paradokser, påstande og problemer – i planlægningen af Fremtidens danskfag*. 1. delrapport fra arbejdsgruppen for Fremtidens danskfag. København.
- Gregersen, Frans m.fl. (2003): *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen.
- Hiim, Hilde & Else Hippe (2002): *Undervisningsplanlægning for faglærere*. København: Gyldendal. Opr. 1998.
- Kemp, Peter (2003a): »Verdensborgerens genkomst«. Kronik i *Politiken* 02-02-03, PS s. 10.
- Kemp, Peter (2003b): »Verdensborger«. Interview i DR P1 06-03-03.
- Klafki, Wolfgang (2002): *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Århus: Klim.
- Larsen, Carl Aage (1970): *Didaktik og metodik. En indføring*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Larsen, Carl Aage (1997): »Didaktik. Om didaktikken som planlægningsvirksomhed og om dens systematiske placering i pædagogikken.« I: *Didaktiske emner – belyst gennem 12 artikler af Carl Aage Larsen og C.A. Høeg Larsen*. København: Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Opr. 1969.
- Lindø, Anna Vibeke (2002): *Samtalen som livsform – et bidrag til dialoganalysen*. Århus: Klim.
- Mortensen, Frands (1972): *Kommunikationskritisk analyse af 22-radioavisen*. Grenå: GMT.
- Sørensen, Birgitte Holm & Birgitte R. Olesen (red.) (2000): *Børn i en digital kultur : forskningsperspektiver*. København: Gad.
- Sørensen, Birgitte Holm, Carsten Jessen og Birgitte R. Olesen (red.) (2002): *Børn på nettet. Kommunikation og læring*. København: Gads Forlag.
- Thavenius, Jan (1997): »Skolen og den kulturelle kanon«. I: Kirsten Drotner

- & Karen Klitgaard Poulsen (red.): *Tankestreger. Nye medier, andre unge*. København: Borgen.
- Tufte, Birgitte (1995): *Skole og medier – byggesæt til de levende billeders pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Tufte, Birgitte (1998): *TV på tavlen – om børn, skole og medier*. København: Akademisk Forlag.
- Ziehe, Thomas (1998): »God anderledeshed«. I: Torben Størner og Jens Ager Hansen: *Unge og ungdom i 1990'erne*. Konferencerapport. København: Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.



Ellen Krogh

Procesevaluering: Fra reform- pædagogisk eksperiment til fag- didaktisk realitet

Procesevaluering har sine udspring i æstetisk-kunstneriske arbejdsformer, i skrivepædagogikken og i læreruddannelsen. I alle tre sammenhænge er forbindelsen mellem praksis og teori et vitalt aspekt af den faglighed der satses på, og det har ført til opbrud fra de traditionelle test- og eksamensformer.

Portfolioevaluering kan ses som en moderne udløber af reformpædagogikken med dens fokus på elevens vækst gennem selvvirksomhed. I danskfaget går den moderne forbindelse til reformpædagogikken gennem den procesorienterede skrivepædagogik. Det interessante spørgsmål er hvad der sker når almindelige arbejds- og evalueringsformer trænger sig ind på en faglighed der traditionelt har været forstået som en kombination af videnskabsfaglighed og færdighedstræning. Springer faget ud som en fagdidaktisk konstruktion, eller etablerer det didaktiske spor sig blot som endnu et parallelspor i et i forvejen opsplittet fag?

*

Procesevaluering

Procesevaluering har en lang historie i det 20. århundredes reformpædagogiske bevægelser.

Reformpædagogikkens grundtanke er vækstideen. Undervisningen skal tage sit udgangspunkt i barnets erfaringer, behov og interesser og udnytte elevens egne ressourcer. Læring sker gennem egen aktivitet, og læreren fungerer som støtte og vejleder for elevens læringsarbejde.

Procesevalueringen knytter sig til reformpædagogikkens lærings-tanke. Her er det vækst, udvikling, læreproces som er i fokus. Procesevaluering er *formativ* evaluering, dvs. evaluering der er rettet mod at understøtte læreprocesser og mod at forbedre læring.

I reformpædagogikken står procesevalueringen i aktiv modsætning til eksamensskolernes dominerende *summative* evaluering – rettet mod at sortere og rangere i forhold til videre uddannelse.

Procesevaluering er i dag trængt ind i det etablerede skole- og uddannelsessystem, men i de store linjer knyttet til bestemte, formaliserede funktioner som skole-hjem-samtaler i folkeskolen, vejledning i projekter og større skriftlige opgaver i ungdomsuddannelserne og tilsvarende i de videregående uddannelser. Dvs. procesevaluering findes som relativt isolerede og tidsmæssigt afgrænsede vurderingsformer, knyttet til forskellige typer af 'fremvisning' eller præstationer. Som lakuner inden for en vurderingskultur der er organiseret efter *summative* principper.

I forhold til det etablerede uddannelsessystem har procesevaluering som organiseret formativt orienteret evalueringsform stadig karakter af noget alternativt, et reformpædagogisk eksperiment der typisk er lokaliseret

- til undervejsvurdering
- til praksisorienterede fag eller discipliner i fag, som fx design, billedkunst, skriveundervisning
- til særligt engagerede lærere, såkaldte ildsjæle.

I mit oplæg vil jeg stille følgende spørgsmål:

Kan portfolioevaluering som eksponent for en anden vurderingsideologi blive en buffer for en ny vurderingskultur

- hvor procesevalueringen, dvs. evalueringens læringsaspekter, styrkes i forhold til kontrolaspekterne?
- hvor formativ og *summativ* evaluering frem for at være rigtigt forskellige vurderingsformer bliver til fortolkningsdimensioner?

Dvs. hvor også traditionelt *summative* vurderingssituationer i højere grad tilrettelægges og bruges af deltagerne som både formative og *summative*? Og hvor traditionelt formative vurderingssituationer også kan bruges *summativt* som når arbejds- og læreprocesser inddrages som grundlag for bedømmelse?

- Hvor alle typer af faglighed inddrages systematisk i procesevalueringen og et fag som dansk derfor vil blive båret af én didaktisk vurderingskultur?

Vurdering og uddannelseskultur

Evalueringsformer repræsenterer et uddannelsessystems selvforståelse:

Hvis vi vil finde ud af sandheden om et uddannelsessystem, må vi se på evalueringerne. Hvilke slags kvaliteter ved studenterne og deres arbejde bliver aktivt værdsat og belønnet af systemet?¹

Eksamensordninger er stærkt traditionsbundne og bærer uddannelsers legitimitet. Vurderingskulturen har i vestlige uddannelsessystemer traditionelt været styret af krav om videnskabelig objektivitet i målinger af resultater. Vurderingsmetoder som giver objektivitet, har været favoriseret. Det bedste eksempel er den skriftlige eksamen med blyant og papir under kontrollerede former. Vurderingskulturen har ført til prioritering af:

- teori frem for praksis
- sikker viden
- objektiv og kontekstuaafhængig viden
- lukkede problemer med færdige svar
- traditionelle, etablerede discipliner.²

Evalueringsforskningen har imidlertid rejst spørgsmålstejn ved hvor effektive de traditionelle prøveformer er. De prøver ofte i reproduktion i stedet for i mere dybtgående forståelse. De styrer de studerendes aktivitet over mod eksamensopgaverne, og de fastholder de studerende i en elevrolle i forhold til faget i stedet for at de forholdt sig som studerende. Forsøg viser desuden at studerende i en del tilfælde klarer sig godt til eksamen uden at have greb om fagenes centrale begreber.³

Internationalt er der tendenser til et paradigmeskift inden for vurdering.

FRA	I RETNING AF
Skriftlig sluteksamen	Alternative vurderingsformer, fx portfolier
Lærer- og censorvurdering	Selvurdering, medstudentvurdering
Individuel eksamen	Gruppearbejde og projektarbejde
Implicitte kriterier	Eksplícitte kriterier
Konkurrence	Samarbejde
Lærerstyret eksamen	Studererindflydelse på vurdering
Produktvurdering	Procesvurdering
Indhold	Kompetencer ⁴

Vægten er ikke nødvendigvis flyttet over i den højre spalte, men venstre spalte evalueringssparadigme står ikke længere selvfølgelig alene som evalueringssmodel.

Et samfunds vurderingskultur er imidlertid implicit og kulturelt forankret som en tavs viden hos både lærere og elever/studerende. Det konstaterede den forskergruppe som skulle evaluere eksamensforsøg under Udviklingsprogrammet. Det viste sig at der var stor usikkerhed hos lærerne når de skulle eksaminere ved tværfaglige eksaminer og gruppeeksaminer. De manglede den tavse kundskab om vurderingskriterier som er oparbejdet i fagene.⁵

Den amerikanske evalueringssforsker Lorrie Shepard hævder at ingen ændringer i uddannelsessystemer er vanskeligere at gennemføre end en ny evalueringsspraksis, både på grund af de stærke implicitte forestillinger om hvordan vurdering skal være, og fordi lærerne har meget lille erfaring med alternative vurderingsformer.⁶

Også de studerende skal ændre på deres forestillinger om hvad der er rigtig og god kundskab, om hvordan deres kompetence skal vurderes på en retfærdig og god måde, og om deres egen og lærernes rolle i læreprocesserne.

Marit Allern er projektkoordinator for et pilotprojekt med portfolioevaluering i hvad der modsvarer pædagogikum på Universitetet i Tromsø. Hun opsamler erfaringerne fra projektet i følgende kommentar:

Implementering af portfolioevaluering er langt mere kompliceret end vi i udgangspunktet forventede. Studenter og lærere har

gode intentioner, men ender ofte op med delvist samme praksis som før. Mange opfatter det som om vi er imprægneret med en læringskultur, og den skal vi slide for at komme fri af. En af lærerne udtrykte det sådan: 'Vi står med et ben i det gamle, studenterne bliver ikke mere aktive af sig selv.'⁷

Marit Allern citerer sammesteds en amerikansk evalueringsforsker for følgende bemærkning: De fleste lærere tolererer kun en moderat reduktion af kontrol i klasserummet før det fører til ængstelse.«

Lærerkontrollen er tæt koblet med vurdering. Det traditionelle kommunikationsmønster i klasserummet er i – r – e: initiative, response, *evaluation*. Herigennem fastslår læreren løbende hvad der er rigtig og sand kundskab. Det er et samtalemønster der er meget svært at ændre. Det kræver tæt ritualisering af nye arbejdsformer som tvinger andre talehandlingsmønstre igennem indtil eleverne selv kan tage over.

En ændring af evalueringsformerne ændrer grundlæggende ved lærer- og elevroller, og det kræver tilsvarende ritualiseringer af nye arbejds- og vurderingsformer.

Portfolioevaluering

Portfolioevalueringen udspringer fra amerikanske pædagogiske miljøer i praktisk-æstetiske fag, i skrivepædagogik og i læreruddannelsen.

I æstetisk-praktiske fag har man tradition for kunstportfolier. Ved Harvard Universitetet gennemførtes i 1980'erne Arts PROPEL, et udviklingsprojekt i samarbejde mellem Forskergruppen Project Zero, en offentlig evalueringsorganisation, og Pittsburgs skolevæsen. Her blev udviklet modeller for samtænkning af undervisning og evaluering i praktiske æstetiske og humanistiske fag. Et centralt værktøj her er *procesfolien* som rummer tre dimensioner: en biografi, et spektrum af arbejder og refleksionstekster.

Den procesorienterede skrivepædagogik blev udviklet i USA siden

omkring 1970. Her er evaluering integreret i læreprocesserne. Midt i 80'erne tog pionerer inden for skrivepædagogikken konsekvensen af de stadige kollisioner mellem procesorienteret undervisning og testorienterede eksamensformer og gennemførte de første forsøg med portfolioevaluering af skrivning.

Den amerikanske læreruddannelse var midt i 80'erne ramme for The Teacher Assessment Project ved Stanford University hvor portfolioevaluering blev introduceret som evalueringsredskab. Her arbejdede man med tre typer af portfolioer:

- Læringsportfolioer – knyttet til kvalificeringsprogrammer for læringsstuderende
- Certificeringsportfolioer – brugt som værktøj til at bedømme om lærere kan få deres første certificering som lærere
- Kompetenceportfolioer – brugt ved stillingsansøgninger.

Det karakteristiske ved de vidt udbredte læreruddannelsesportfolioer i USA er at de studerende udvælger arbejder som skal dokumentere at de opfylder forhåndsdefinerede standarder for lærerkompetence.

Fælles for de tre portfolioforsøg er at de udsprang af ønsker om at *synliggøre og evaluere kompetencer i praksis, processer, tavls viden, dvs. aspekter der ikke kan registreres med traditionelle produktorienterede, afsluttende prøveformer.*

Hvad er en portfolio?

En portfolio kan beskrives som en systematisk og målbevidst udvælgelse af elevarbejder der komponeres, samles og udvælges af eleven selv. Den demonstrerer elevens interesser og indsats, lære- og arbejdsprocesser, fremskridt og præstationer inden for et eller flere områder over en bestemt tidsperiode.

Virkningsfuldt læringspotentiale får portfolioen når den også indeholder elevens egen refleksion og selv vurdering i forbindelse med såvel udvælgelse af arbejder som læreprocesser. Den kan endvidere understøtte elevens målorientering ved at rumme udpegning af fremtidige udfordringer.⁸

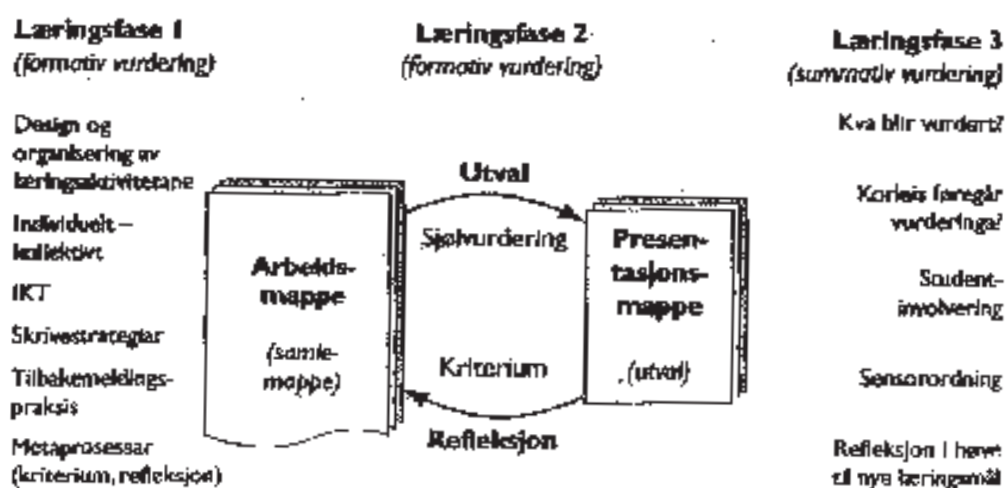
Første del af definitionen demonstrerer funktionerne 'Collection' og 'Selection'. Det nye er at der her gives en bredere dokumentation af kompetence end ved et slutprodukt eller en sluteksamen, og at eleverne ikke er passive objekter for vurdering, men har aktivt medansvar for at udvælge de produkter der er grundlag for bedømmelsen

Anden del af definitionen demonstrerer funktionen 'Reflection'⁹. Det nye er at ikke bare produkter, men også proceskompetencer inddrages i vurderingen, og at refleksionstekster inddrages i vurderingen som dokumentation af elevens evne til selvsvurdering, til at reflektere over hvad der er god faglighed, god kundskab, god læring i produkter og læreprocesser.

Nøgleord for det nye ved portfolioevaluering er *kammeratvurdering* og *selvsvurdering* – dvs. elevernes delagtiggørelse i det der traditionelt er lærerens og systemets opgave: evalueringen. 'Empowerment'

En overordnet *analysemodel* for portfolioevaluering er udviklet hos Dysthe og Engelsen:

Mappeprocessar og kritiske faktorer i læringsprocessen



Figur 8.1 Analysemodell for mappeprocessar

Dysthe & Engelsen (2003): *Daglige mapper ved to lærerutdannelsestudenter*. I Dysthe & Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap*. Abstrakt forlag: 210

Her rejses spørgsmål til hele den undervisningssammenhæng som portfolioevalueringen er en del af, og det demonstreres at portfolioevaluering er tæt integreret med undervisningen. Samtidig giver modellen et overblik over de faktorer som skal overvejes hvis portfolioevaluering indføres som evalueringsformen i en uddannelse eller et fag.

Portfolioevaluering af dansk i læreruddannelserne

Her vil blive præsenteret to konkrete eksempler: Portfolioevaluering i skriftlig dansk i gymnasiet og digital portfolioevaluering i norsk i læreruddannelsen på to 'høgskoler'.

Skriftlig dansk i gymnasiet

Mi'janne Juul Jensens forsøg på Albertslund Amtsgymnasium med portfolioevaluering i skriftlig dansk er ganske vist ikke læreruddannelse, men forsøget giver indsigter i portfolioevaluering i danskfaget som også vil være relevante for læreruddannelsen. Her er tale om en *'didaktisering' af et fag gennem procesorienteret skrivning og portfolioevaluering*.

Mi'janne Juul Jensen har arbejdet med portfolioevaluering i tre forskellige klasser siden 1999. I dette skoleår fører hun for første gang forsøget op i 3.g. Forsøget er kun rettet mod standpunktskarakterer. Eksamen er ikke inddraget.

Mi'janne Juul Jensens arbejde med portfolioevaluering rummer følgende faste elementer:

- I procesportfolien samles systematisk elevarbejder af forskellig slags som viser elevens anstrengelser, fremskridt og præstationer inden for de faglige områder der har været arbejdet med.
- Eleverne medvirker ved udvalget af de typer af arbejder der skal indgå i portfolien, ved udviklingen af kriterier for udvælgelse af arbejder og ved udviklingen af konkrete kriterier for kvalitet, alt set i forhold til de overordnede mål og krav.
- De enkelte produkter fastholdes helt indtil de evt. indsættes i vurderingsportfolien, som uafsluttede og åbne for forbedringer. De bedømmes således ikke med karakter eller slutkommentar,

men der gives respons på udkast fra kammerater eller læreren som lægges i portfolien.

- Eleverne reflekterer i portfolien over produkter, læring og arbejdsprocesser. Refleksionstekster af forskellig slags indgår således i portfolien.
- I forbindelse med evaluering af mapper udvælger eleverne efter fastlagte kriterier de arbejder der skal bedømmes, og begrundes deres valg. Der indgår altid ud over færdiggjorte opgaver arbejder der dokumenterer læreprocesser og selvsvurdering.
- Selvsvurdering trænes systematisk gennem responsarbejde, omskrivninger, udvikling og anvendelse af vurderingskriterier for tekster, diskussion med kammerater og lærer om udvælgelse af og begrundelser for tekster, refleksionsnotater. Ved den afsluttende vurderingsportfolio giver eleverne selv et begrundet forslag til karakter.
- Der gives en helhedsbedømmelse af portfolien i forhold til de vurderingskriterier som er udviklet undervejs i forløbet, og som har ligget til grund for elevernes udvælgelse og begrundelse af tekster til vurderingsportfolien.

Ud fra den norske analysemodel for mappeprocesser og kritiske faktorer i læringsprocessen (jf. illustration ovenfor) kan Juul Jensens forsøg analyseres som følger:

LÆRINGSFASE 1: Design og organisering af læringsaktiviteterne

- Systematisk *integration af skriftligt og mundtligt*. Genreorienteret undervisning.
- *Elevsamarbejde* basis for det individuelle arbejde.
- *Skrivestrategier*: bredt genreregister, procesorganisering, respons mv.
- *Tilbage melding*: Kammeratrespons og lærerrespons. Kun responskommentarer undervejs.
- *Metaproces*: udvikling af vurderingskriterier, refleksionskrivninger, evalueringsskrivninger.

LÆRINGSFASE 2:

- *Udvalg* ud fra læreropstillede teksttyper som spejlede undervisningens genrer.
- *Begrundelse, selvsvurdering*: Eleverne begrundes deres valg af

tekster og har som metasprog de vurderingskriterier der løbende udvikles i klassen.

- Eksplicitte *vurderingskriterier* er udviklet undervejs i forløbet og lægges til grund for elevernes udvælgelse og begrundelse af tekster til vurderingsportfolien.
- Eleverne *medvirker* selv i opsamling og formulering af kriterierne før udvælgelsesprocessen.

LÆRINGSFASE 3: Hvad vurderes?

- Standpunktskarakteren gives ved en *holistisk* bedømmelse ud fra de *kriterier* der er angivet i portfoliooplæggene.
- Elevsamtaler hvor karakteren begrundes.
- Både processer og produkter indgår i standpunktskarakteren.

Perspektiver for Mi'janne Juul Jensens forsøg:

- Vurderingskulturen som læringskultur former i stadig stigende grad den faglige kultur, og vurderingskulturen udvikles således til fagdidaktik.
- Eleverne socialiseres ind i den faglige kultur og er samtidig selv medproducenter af den.
- Eksamen er holdt udenfor, men ikke som en principiel beslutning.

Digitale portfolier i norsk i læreruddannelsen på to 'høgskoler'

Projekterne indgår i et stort kvalitetsudviklingsprojekt med IKT i læreruddannelserne. Her er tale om fagbaserede portfolier i seminarieuddannelsen. Der er fokus på *det dobbelte kvalifikationskrav: fagkundskab og professionskundskab*.

Eksamen er en del af portfolioprojektet.

Høgskolen i Vestfold

To forsøgsklasser fungerede som pilotklasser, men nu er samtlige klasser med i projektet.

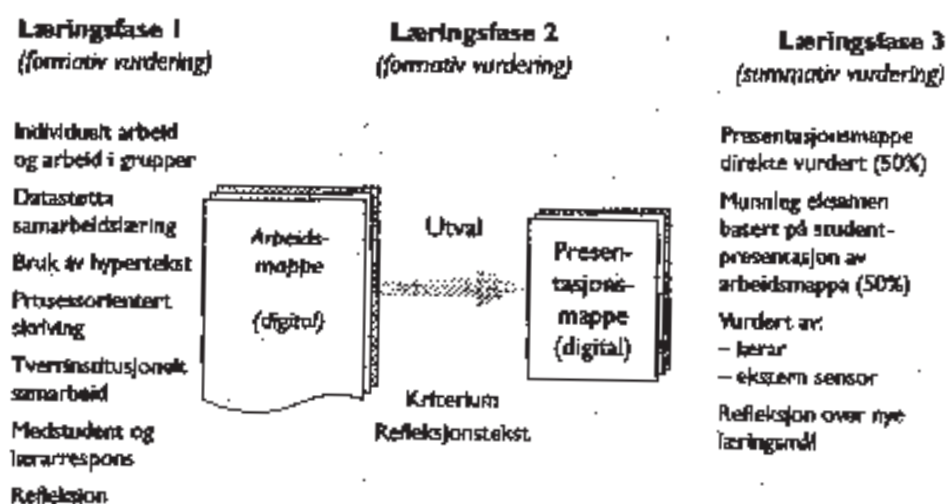
Høgskolen har en trådløs infrastruktur. Alle lærere fik bærbare computere. Eleverne køber selv.

Grundprincipper for portfolioarbejdet:

1. Portfolierne organiseres digitalt og struktureres ved hjælp af digitale virkemidler og strukturerings- og kommunikationsmåder (fx multimedialitet, interaktivitet, hypertextualitet)
2. Portfolierne skal principielt være åbne. Dette skaber grundlag for samarbejde, indblik i hinandens arbejde, autentiske skriveopgaver (publicering for almenheden og for andre lærere og studerende). Efter pilotforsøgene er det dog besluttet at klasserne selv vælger hvor åbne portfolierne skal være. Nogle opererer med delvis åbenhed, andre med fuldstændigt åbne portfolier.

Portfolioordningen i norsk

Forsøget er indskrevet i analysemodellen over mappeprocesser:



Figur 8.3 Mappemodell for faget norsk i allmennlærerutdanninga ved Høgskolen i Vestfold.

Dysthe & Rugeleca (2003). Digitale mapper ved to lærerutdanningsinstitusjoner. I Dysthe & Rugeleca (red.): Mapper som pedagogisk redskap. Abstract Forlag, 216

LÆRINGSFASE 1: Design og organisering af læringsaktiviteterne

- Her veksles mellem individuelt arbejde og arbejde i grupper.
- Der arbejdes med computerstøttet samarbejdslearning.

- Her er særligt fokus på hypertext som en ny arbejdsgenre. Dels er hypertext struktureringsform for portfolien, dels etablerer den en samarbejdsform når de studerende henviser til hinandens arbejde med links.
- Der arbejdes med procesorienteret skrivepædagogik.
- Der etableres netbaserede diskussionsarenaer med synkron elektroniske diskussioner i samarbejdsprojekter med en anden højskole.
- Der arbejdes med kammerat- og lærerrespons.
- Der reflekteres systematisk over læreprocesser.

LÆRINGSFASE 2

Udvalgskriterier bliver til en vis grad udformet i samarbejde mellem studenter og lærere. Faglæreren sætter rammer op som studenterne kan vælge indenfor:

Udvalget skal

- vise faglig bredde,
- dokumentere grundige norskfaglige kundskaber, strukturerings- evne og analytisk evne.
- Fagterminologisk overblik skal dokumenteres.

Præsentationsmappen må være på max 15 sider. Den skal rumme:

- Et udvalg af genrer / dokumentationsformer
- En varieret brug af digitale værktøjer
- En metatekst
- Mindst et arbejde der dokumenterer et procesorienteret skriveforløb.

LÆRINGSFASE 3

Præsentationsmappen bliver vurderet, og karakteren vægter 50%.

Ved den mundtlige del af eksamen, som vægtede 50%, præsenterer studenterne arbejdsmappen. Her reflekteres over nye læringsmål.

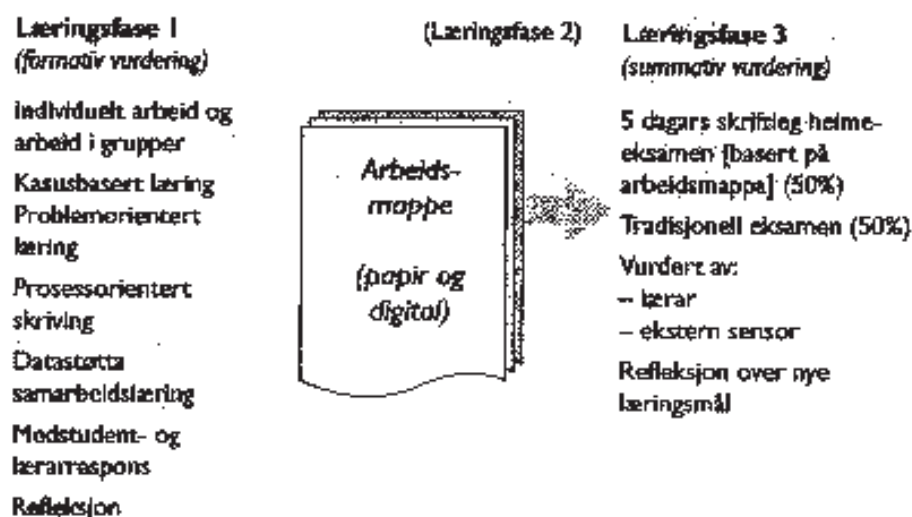
Lærer og ekstern censor vurderer mapperne.

Høgskolen Stord/Haugesund

Forsøget er indskrevet i analysemodellen over mappeprocesser:

Høgskolen Stord/Haugesund

Forsøget er indskrevet i analysemodellen over mappeprocesser:



Figur 8.5. Mappemodell for faget norsk ved allmennlærerutdanninga. Høgskolen Stord/Haugesund

Dysthe & Engelsen (2003): Digitale mapper ved to læreruddannelsesinstitusjoner. I Dysthe & Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap*. Abstrakt forlag: 222

LÆRINGSFASE 1

- Her veksles mellom individuelt arbeid og arbeid i grupper.
- Arbeidsformerne er case- og problemorienterte.
- Der arbeides med procesorientert skrivepedagogik.
- Der er utviklet en ny genre for computerstøttet samarbeidslæring, databasesamtalen. Studentene innsamlar autentiske elevtekster som cases og analyserer dem. De legges ind i en database og kommenteres af medstudenter, lærere og praksislærere. Her etableres en kollektiv refleksionstekst. Her etableres også netbaserte diskussionsarenaer med synkrone elektroniske diskussioner på tværs af institusjoner.
- Der arbeides med kammerat- og lærerrespons.
- Der reflekteres systematisk over læreprosesser.

LÆRINGSFASE 2

Her stilles følgende krav til indhold i mappen: Der skal være fem

individuelle og fire gruppebaserede skriftlige arbejder inden for det centrale pensum i norsk. Dertil indlægges 11 analyserede elevtekster i databasen, og der er krav om deltagelse i databasesamtalen om de andres tekster.

LÆRINGSFASE 3

Indholdet i præsentationsmappen skal godkendes af faglærer før de studerende kan gå til eksamen.

Fem dages skriftlig eksamen hvor de studerende arbejder videre med mappen ud fra en faglig og/eller didaktisk problemstilling givet af faglæreren.

Fagdidaktiske perspektiver for de to norske portfolioprojekter:

- Nye krav til tekstkompetence – (multiliteracies)

Hypertekst: nye genrekrav, forskellige organiseringsformer, længde af links

Skærmtekster: med mediespecifikke virkemidler, skal både produceres og læses via skærm:

- Kombinerer tekst, billede, lyd i multimediale tekster
- Binder tekstfragmenter sammen i hypertekstuelle tekstvæv
- Går i interaktiv dialog med læseren ved hjælp af indlagte aktiviteter i teksten.

Udkastbegrebet ophævet: på nettet ændres teksten løbende, en dynamisk tekst i stadig ændring.

- *Nye kollektive dokumentationsformer (undervisnings- og dokumentationsgenrer).*
- *Den synkrone netsamtale:*
Synliggør, bevidstgør og dokumenterer samtale- og læringsprocesser, både mellem personer på forskellige undervisningssteder og i konstruerede klassesamtaler.
Fordele:
'Tale' uden at blive afbrudt.

Det er vanskeligere for bestemte personer at dominere. Samtalen lagres og kan analyseres og være grundlag for selvevaluering.

Samtaleanalyser: Lære at samtale.

- *Den kollektive hypertext*
Links til hinandens arbejder, også i samarbejder med andre institutioner: Kollektiv kundskabsbygning.

Databasesamtalen som en dynamisk kollektiv faglig refleksionstekst

Diskussionsspørgsmål til portfolioprojekter i dansk

1) **Formativ og summativ evaluering**

Vil portfolioevaluering kunne opretholde sine stærke formative potentialer hvis den kobles med summative eksamensformer der vil have mere standardiseret karakter?

Kan det lade sig gøre at finde en balance mellem standardiserede krav som skal sikre reliabilitet og ensartethed i bedømmelse – og nødvendigheden af at kunne udvikle lokale kriterier og situerede læringsrum og dermed sikre den formative styrke i portfolioarbejdet?

Der er et behov for at etablere summative evalueringsformer der har mere formativt indhold end de traditionelle.

2) **Kriterier og standarder**

Eksplicitering af kriterier og standarder er nødvendig når man indfører nye evalueringsformer hvor både lærere og studerende er usikre på retssikkerhed og retfærdighed.

Samtidig kan for rigide ekspliciteringer af kriterier blive kvælende for kreativitet og innovation.

Den erkendelse må fastholdes at man aldrig kan fastlægge helt nagelfaste kriterier for komplekse opgaver som dem man skriver i dansk. Der må altid være spillerum for innovative processer og for et fagligt skøn.

3) Hvilke processer kan/skal inddrages i den summative evaluering?

Og hvordan skal de inddrages? Kan/skal de omsættes i karakterer?

Dette bliver et spørgsmål om hvorvidt evalueringen skal omfatte kompetencemål og/eller kompetence- og dannelsesmål.

4) Portfolioevaluering og danskfagets didaktik

Hvad portfolioevaluering kan bidrage med til formning af danskfagets didaktik:

- Medvirke til at etablere en sammenhængende fagdidaktisk kultur.
- Nye genrer, både tekstgenrer (refleksions- og selvvrderingsgenrer) – og undervisningsgenrer. Hypertekst, databasesamtale, synkron netsamtale er eksempler på sammenfald af dokumentations- og undervisningsgenrer.
- Synliggøre og eksplicitere danskfagets komplekse faglighed.

Men dette fordrer integration af vurderingskultur og faglighed. Den finder ikke uden videre sted, som vi så det med den procesorienterede skrivepædagogik der hos mange lærere er endt som et basiskursus i 1.g.

Portfolioevaluering kan ses som et potentiale for danskfaget hvis den integreres i fagkulturen som hos Mi'janne Juul Jensen. Her ser vi hvordan en reformpædagogisk strategi importeres i et fag på en sådan måde at eleven og elevens læreprocesser og faglige socialisering rykker ind i faget, og faget bliver fagdidaktisk.

Noter

1. Rowntree, D. (1987): *Assessing Students*. London: Kogan Page, 2. udgave s. 1.
2. Lauvås, Per (1999): *'Eksamen' innen høyere utdanning i Norge*. Rapport til utvalget for høyere utdanning. Fagområdet for universitetspedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
3. Lauvås, Per & Arne Jakobsen (2002): *Exit eksamen – eller? Former for summativ evaluering i høgre utdanning*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

4. Efter Olga Dysthe og Knut Steinar Engelsen (2003): »Mapper som lærings- og vurderingsform«. In Dysthe og Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag, s. 19.
5. Undervisningsministeriet (2002): *Eksamensforsøg 2001 i det almene gymnasium og hf – en erfaringsopsamling*. Hæfte nr. 18 fra Uddannelsesstyrelsen. København: Undervisningsministeriet.
6. Dysthe og Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag, s. 45f.
7. Dysthe og Engelsen (red.): *Mapper som pedagogisk redskap. Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt Forlag, s. 254f.
8. Linnakylä, Pirjo (2001): »Portfolio: Integrating writing, learning and assessment«. In G. Rijlaarsdam (seriered.), P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (bind-red.): *Studies in Writing, Volume 7. Writing as a Learning tool: Integrating Theory and Practice*. Holland: Kluwer Academic Publishers: 146.
9. Hamp-Lyons og Condon (2000): *Assessing the Portfolio: Principles for Practice, Theory, Research*. NJ: Hampton Press.



Karin Sanders

Nærlæst i frastand. Strategier og perspektiver¹

Salman Rushdie skriver i romanen Shame (1983): »To unlock a society, look at its untranslatable words« (s. 140). Dansk litteratur er selvsagt fuld af uoversættelige ord. Men det betyder naturligvis ikke at vores nationale litteratur ikke oversættes, læses, og forstås ud over landets grænser. At forske i dansk litteratur i frastand (et ord, der forøvrigt er importeret ind i det danske sprog fra det tyske 'abstand') har imidlertid sin egen problematik, idet stoffet ofte må motiveres i en sammenhæng, der er frigjort fra modermålsbindingen. Foredraget vil sætte fokus på interdisciplinære strategier og perspektiver, blandt andet ved at beskrive den forskning i skandinavisk litteratur og kultur, der foregår på Department of Scandinavian ved University of California-Berkeley.

*

Den amerikanske journalist Eva Kaufmanns spørger i sin erindringsbog *Lost in Translation* fra 1990: »how does one bend toward another culture without falling over, how does one strike an elastic balance between rigidity and self-effacement?«. Spørgsmålet stilles i forbindelse med hendes oplevelse og beskrivelse af at være emigrant, nyamerikaner, at befinde sig mellem to sprog, to kulturer – i hendes tilfælde mellem Polen og USA. I erindringerne påviser hun, hvordan visse oplevelser bliver 'lost in translation', hvordan sprogets evne til at udtrykke erfaringer, metaforernes og adjektivernes forankring i det kulturspecifikke, nødvendigvis efterlader en særlig oplevelse af kulturel dobbelthed.

Hoffmans spørgsmål, som jeg vil gentage i oversættelse: »hvordan bøjer man sig mod en anden kultur uden at falde omkuld, hvordan kan man finde en elastisk balance mellem det rigide-stivnede og det selvudslettende«, kunne, omsat til konferencens sammenhæng, lyde noget i retning af: Er det muligt at forestille sig en læsning af dansk litteratur – set i frastand – som en balancegang mellem stædig fastholdelse af det særegne og en overgivelse til det almene

eller universelle. Sagt på en anden måde: i hvor høj grad er dansk litteratur formidlet og forsket i, i *frastand*, *på grund af* dets specificitet og i hvor høj grad *på trods af* dets specificitet. Hvad sker der når litteraturen ses som kulturspecifik – og hvad sker der når den ses som universel? Det citat, jeg startede min manchete med af Salman Rushdie, »To unlock a society, look at its untranslatable words«, synes at antyde at det kulturspecifikke, der ligger i sprogets relative uoversættelighed, må aflukkes sin gådefuldhed. Som en hieroglyf, der skal afkodes for at forstå det uforståelige i *den anden*, i *de andre* kulturer, lover de uoversættelige ord en mulig »autentisk« indsigt i – i dette tilfælde dansk litteratur og kulturs særegenhed. Kan dansk litteratur antropomorficeres som noget, der bør 'assimilere' sig i et større globalt hele? Hvordan kan man, som Hoffman antyder, bevare en elasticitet overfor den forandring, der ligger i at bevæge sig over grænser. Er det muligt i *frastand* at tage teksten på ordet, når ordet er oversat – både i egentlig og i overført forstand. Når sprogdragten er taget af – hvad og hvordan kan det særligt danske så forstås og læses?

Det spørgsmål går direkte ind i foredragets titel: Hvad vil det sige at nærlæse i *frastand*? I ordbog over det danske sprog står der at *frastand* er kommet ind i det danske sprog i attenhundrede-tallet som gengivelse af det tyske *Abstand*. Ordet er altså fremmed i dets oprindelse, men alligevel del af vores nationale vokabularium, selv hvis det idag har en noget *altmodisch* klang. Hørup citeres for ordlyden: »det var saa dejligt langt borte, det laa i Frastandens Skønhed.« Oehlenschläger, derimod, og måske lidt atypisk, citeres for Hemmings replik i *Knud den Store*, (XI. 243) der lyder »Elskov er en Lidenskab, der svækkes/Ved Frastand.« Replikken handler om kongen, der må glemme kærligheden til sin dronning, som er gået i kloster – et udsagn, der dog, og det er pointen, modbevises af dramaets lykkelige genforening. Mellem linierne er Oehlenschlägers brug, ligesom Hørups, altså en forståelse af *frastand* som en parallel til det engelske ordsprog »Absence makes the heart grow fonder«. ODS afslutter med at citere Oldriks forståelse; »naar vi faar begivenhederne lidt paa frastand, kan vi bedre overse dem«.

Når jeg har valgt at bruge de to udtryk »nærlæst« og »frastand«, er det ikke for at antyde at dansk litteratur forskønnes eller bedre overses fra Berkeley end fra Bagsværd, men for at belyse det dobbelte

perspektiv, der kan ligge i at en national litteratur, som den danske, når den læses og fortolkes udefra, på den ene side opfattes med et eksotiserende blik, altså et blik der ser forskel og særgenhed (det specifikt danske), og på den anden side et blik, der i nærperspektiv ser universelle og almene artikulationer. At se det nære i frastand kan, og har, givet sig udslag i nostalgiske projektioner om national identitet og særgenhed. I værste fald i form af en slags kultur-balsamering og fastholdelse af en særlig national uoversættelighed, der igen nemt bliver til en uhensigtsmæssigt rigiditet, der kan gøre dansk til et museumsfag. Modsat kan det også give sig udslag i forestillinger om, at man i frastand kan se andre konturer af det hjemlige end man kan i nærhed. Et spørgsmål er da: kan det at læse dansk litteratur i udlandet være med til at skærpe vores forestilling om *hvad* læsning af national litteratur er for noget. Læses Blicher anderledes i Californien end i København? Betyder det egentlig noget *at* eller *om* Kierkegaard og Andersen er danske?

Hvadenten det drejer sig om at være 'lost in translation', at nærlæse i frastand, eller om en antropologiserede synsvinkel på det særligt danske, vil jeg forsøge at give nogle eksempler på hvilke indgange, man kan tage, når faget ikke er knyttet til modersmålsundervisning. Når det, som der påpeges som et ønske i rapporten om danskfagets fremtid, allerede er taget ud dens *naturligtilstand*.

Berkeley-profil

Før jeg går videre ind i dét spørgsmål, vil jeg kort præsentere det sted, hvorfra jeg i sammenhængen her ser den danske litteratur, nemlig fra Department of Scandinavian ved University of California-Berkeley. Berkeley-universitetet blev startet i slutningen af 1860 som et direkte resultat af the gold rush og udbød allerede i 1892 kurser i det norrøne (i English department). Men først i 1937 begyndte planerne om at undervise skandinaviske fag for alvor, og endelig i 1946 startede Scandinavian som et eksperiment, der så i 1949 blev skønnet til at være en stor nok succes til at få den første professor ansat, importeret fra Lund (Dr. Janzén). Idag har vi fem faste stillinger på Associate Professor eller Professor niveau, i Oldnordisk og Folklore, og i dansk, norsk og svensk. Dertil kommer to eksterne lektorer, en i

sprogkoordinering, og en i finsk, og omkring 17 graduate students, hvoraf over halvdelen er ifærd med at skrive Ph.D. De moderne sprog, dansk, norsk, svensk, bliver undervist af vores Ph.D.kandidater. På landsplan, er UC-Berkeleys Scandinavian department en af blot tre uafhængige Scandinavian departments i USA, de to andre er knyttet til University of Washington i Seattle og University of Wisconsin i Madison. Også University of Minnesota i Minneapolis har Scandinavian studies, som dog nu, sammen med hollandsk er langt ind under tysk. I modsætning til de andre centrale institutioner i skandinavistik (Seattle, Madison og Minneapolis) hvis geografiske placering og indvandringshistorie placerer dem i en skandinavisk (indvandrer)kultur, har Berkeley ikke en stadig studentermasse af det man kalder 'heritage students', altså en studentergruppe, hvis motivering for at tage kurser i skandinaviske emner stammer fra familierødder, typisk skandinaviske flere-generationsindvandrere. Det giver nogle særlige udfordringer for os, idet materialet ikke blot skal motiveres væk fra modersmålsbindingen, men også væk fra den kulturbinding som 'heritage culture' giver. Ligesom Californiens demografi generelt, er UC.Berkeley et multi-etnisk universitet, hvor studenteroptagelsen, i de senere år, (både før og efter affirmative action – altså før og efter den positive særbehandling overfor minoritetsgrupper, som nu ikke længere er lovlig) defineret af, at de senere års nyoptagne freshmen ikke længere udgør et caucasian [hvidt-europæisk-amerikansk] flertal, men hvor den etniske profil udgør, ifølge den seneste statistik for undergraduates, ca. 42% asiatisk, ca. 32 % hvide, ca. 10% hispanics, ca. 4% afrikansk-amerikanske, ca. 0,6% oprindelig-amerikanske. Når det gælder graduate studerende er tallene imidlertid noget anderledes idet hvide udgør ca. 62%, asiatiske ca. 19%, hispanic ca. 7% og African Americans ca. 3.7 %.

Det er vores erfaring at de studerende, der tager skandinaviske kurser, i stor udstrækning spejler den demografi, jeg her har skitseret, og motiveringen for at tage vores kurser ligger således et andet sted end i 'heritage'-rødder. Lad mig give et eksempel. Vores department udbyder et introduktionkursus som er *team-taught* med titlen »Northern Light – Northern Darkness«. Det dækker skandinavien tidsmæssigt fra det norrøne, vikingetid osv. til det 20. årh. Fra sagaer, og mytologi, over Kierkegaard, Andersen, Ibsen, Strindberg, Munch, Blixen, til arkitektur og Dogme film. Når vi spørger de studerende hvorfor de

har valgt kurset, er et ikke ualmindeligt svar, at de er interesseret i at tage et kursus i noget de absolut intet kendte til. For at citere en studerende med kinesisk-amerikanske rødder, 'det var så fjernt fra noget jeg kender til som overhovedet muligt.' For hende, som for mange andre på undergraduate niveau, er de skandinaviske lande i høj grad et tabula rasa. Selvsamme studerende skrev imidlertid sin semesteropgave i Mobergs *Immigranterne* – ikke fordi denne roman var så fjern fra hendes egne oplevelser som overhovedet muligt – men fordi den forbandt sig med hendes egen families immigrationshistorie. Dér, hvor hun ledte efter forskel – i det eksotiske og fremmede – fandt hun lighed, og endte altså med at se en slags universel relevans i læsningen. Det blev alligevel det genkendelige, identifikatoriske, der vandt over nysgerrigheden om det fremmede.

Det er sandsynligvis også den universelle appel og relevans, der har gjort at den norrøne forskning historisk har stået, og stadig står, stærkt i Berkeley og andre steder i USA. Interessen for at læse sagaer – både på graduate og undergraduate niveau er markant, og op mod halvdelen af vores ansøgere på graduate niveau har specialinteresser indenfor det norrøne. Også på undergraduate niveau trækker kurser i nordisk mytologi og folkløstik, undervist af Prof. John Lindow, nogle af de største studentergrupper, ofte over 100 studerende. Det er altså igen interessen for det antropologiske, det på een gang særegne og fremmede og så alligevel, bla. via mytologi mm, det fælles og universielle, i det skandinaviske, der appellerer. Som sådan må det skandinaviske hele tiden forholde sig til spørgsmål af en art, der er større, om man vil, end de geografiske, historiske grænser. Det sker blandt andet ved at kurserne ofte udbydes som cross-listed, i Lindows tilfælde med Folklore, Religious Studies og Medieval Studies, men også i de tværfaglige tilgange, vores department benytter sig af og som jeg vil uddybe noget mere i det følgende.

Kontekstualisering

Men før jeg peger på nogle af de interdisciplinære og teoretiske strategier som vi beskæftiger os med, vil jeg gøre opmærksom på nogle helt basale kontekstualiseringer, som den demografi, jeg optegnede af vores studentermasse, gør absolut nødvendig. Lad

mig give blot to nok så elementære eksempler, nemlig beskrivelsen af hvad *statsreligion* er for noget, og *monarkiets* rolle. De mere eller mindre implicitte referencer til statsreligionen og dens rolle for forståelsen af de litterære udtryk især i nittenhundredetallet, der kan give redskaber til at aflæse både H.C. Andersen og Kierkegaards universer, for eksempel, er umiddelbart forståelige for de studerende – som historisk stof. Men når den historiske distance forsvinder og statsreligionen kontekstualiseres som et nutidig fænomen, så giver det ofte anledning til højlydte udbrud af forbavselse – idet det fra et amerikansk synspunkt forekommer højst anakronistisk vis-à-vis den velfærdsstatsmodel, som det skandinaviske også er kendt for. Det giver så igen anledning til via læsningen af skandinaviske tekster at sætte den amerikanske religiøsitet i perspektiv.

Også beskrivelser af de skandinaviske monarkier er ofte forundringsvækkende. Ikke nødvendigvis i deres historiske forankringer og den relevans overgangen fra det enevældige til det konstitutionelle monarki kan have for forståelsen af de enkelte forfatterskaber. At monarkiet er et historisk fænomen er forståeligt nok for de studerende, men at monarkier (udover det britiske, som i USA ses som *the Royal family*) *også* er et nutidigt fænomen, opfattes til gengæld ikke blot som anakronistisk men ligefrem som absurd for de fleste unge amerikanske universitetsstuderende. Noget, der for min kollega Mark Sandberg fik en særlig dimension da den norske kronprins, som i fire år studerede i Berkeley, tog Sandbergs kursus i Ibsens forfatterskab. I kursets placering af det moderne gennembrud i en politisk-social problematik også omkring landets første konstitution og monarki, oplevede Sandberg at nogle studerende gav højlydt udtryk for det forunderligt utidsvarende og absurde i, at det 'progressive' skandinavien havde virkelige prinser og prinsesser, uden at vide at der blandt dem, *incognito*, sad en levende af slagsen. Det blev, som man nok kan regne ud, en undervisningssituation, der også fra Sandbergs side oplevedes som absurd – men som derudover jo også pegede på det særlige perspektiv, som prinsen i dette tilfælde selv opsøgte ved at studere sin nationaldigter i frastand.

Men udover disse banale pointer er det både min og mine kollegers erfaring at den nødvendige kontekstualisering har den gevinst at vi hele tiden tvinges ud i et slags dobbelt perspektiv, som placerer den danske, svenske, og norske litteratur mellem det marginale

og det centrale. På den ene side er skandinavistikken selvsagt et marginalt undervisnings- og forskningsfelt, som altid må kæmpe for sin ret og plads. På den anden side har vi oplevet, at vores relative marginalitet netop (og en smule ironisk) kan være vores legitimation, idet skandinavistikken også kan placeres som dét, der bredt går under betegnelsen 'small nation studies'. At være ekspert på et 'small nation'-område har i de senere år – i og med kritikken og problematiseringen af globaliseringen – fået sin egen 'currency', som det hedder på idiomatisk amerikansk. Dansk, norsk, svensk osv. bliver således en slags 'stand in' for andre ligeledes truede 'small nation studies', men bliver samtidig så også et felt, som må og kan defineres via teoretiske, komparative eller interdisciplinære indgange.

Truslen om globalisering bliver så samtidig et løfte om internationalisering, idet den moderne skandinaviske litteratur finder sin legitimation her. På det punkt halter den moderne del af litteraturforskning, som min kollega John Lindow har gjort mig opmærksom på, bagefter den internationale profil, som undervisningen og forskningen indenfor det norrøne og nordisk folkloristik allerede i mange år har haft. Det skyldes, mener han, at der her har været lagt større vægt på at videnskabelige artikler blev – og stadig bliver – publiceret på hovedsprog i internationale tidsskrifter, end det har været tilfældet indenfor det moderne (al væsentlighed fra 1700-tallet og frem.) Den relative mangel på sekundær litteratur indenfor moderne skandinavisk litteratur betyder at vi overvejende må forholde os til primærkilderne, og især til de oversatte litteraturer. Hvilket igen betyder, at vi i formidlingen må foretage nødvendige kontekstualiseringer, både geografisk, demografisk, historisk, kulturelt og tildels – afhængig af kurset – sprogligt. Jeg stiller mig selv som et spørgsmål her, om det bla. skyldes den relative manglen på sekundære kilder til brug i vores undergraduate kurser, der gør at de sekundære læsninger i langt højere grad for os – også på undergraduate niveau – må være, eller i hvert fald bliver, af komparativ, teoretisk, eller interdisciplinær art. For at tydeliggøre det, vil jeg prøve at beskrive noget af den forskning, der foregår i vores department og de interdisciplinære tilgange, vi er omgivet af på Berkeley.

Men før jeg gør det, vil jeg for en ordens skyld understrege, at den

brede og med danske øjne måske nok så banale kontekstualisering til trods ikke udelukker at der også i Berkeley nærlæses. Vi har hvert år studerende som kaster sig over seismografiske læsninger af dansk litteratur. Stort set hvert år læses Kierkegaard ofte i sammenligning med andre af tidens tonesættere, Thomasine Gyllembourgs *To Tidsaldre*, f.eks. Eller der files ind i tekster som Ingemann's *Tankebreve fra en Afdød* i relation til Martensens dogmatik og Guldalderens teologiske forestillinger om Mellemtilstanden – for blot at nævne nogle eksempler.

Det Norrøne/Retorik/Film

Den hollandske narratolog og kunst- og kulturforsker Mieke Bal beskæftiger sig i sin bog *Travelling Concepts in the Humanities* (2002) med det hun kalder for kulturanalyse – som en rejse over humanismens grænser. Et af de mest markante eksempler på en 'rejse over humanismens grænser' er Carol Clovers forskning og undervisning, idet hun forbinder det norrøne til horror movies, og det norrøne til juriske problemstillinger.² Som sådan kunne man sige, at dét som Mieke Bal kalder for 'Travelling Concepts in the Humanities', bliver til en meget konkret sammenlæsning på kryds af tid og sted. Carol Clovers centrale tese er tankevækkende, fordi hun ser paralleller mellem den islandske middelalders sagaproduktion og nutidens mainstream (Hollywood) filmproduktion. Begge er, viser hun, skabt ud af en *author-less, audience-driven* kombination: publikum-skabt, forfatter-løs kombination. Når hun som norrøn forsker udgiver en bog om *Men, Women and Chainsaws* – altså om amerikanske horrorfilm – så er det for hende en naturlig opfølgning af de spørgsmål, som sagalitteraturen bringer. Det er, siger hun, netop sagalitteraturen, der med sine før-moderne forestillinger om blodfejder peger frem mod nutidens amerikanske volds-løsninger. Også sagaernes beskrivelser af love og juridiske problemsløsninger finder sin nutidige parallel i det amerikanske lovsystem. I et nyt forskningsprojekt, som endnu ikke er publiceret, viser Clover derfor hvordan sagaer som f.eks. *Njals Saga* har en direkte forbindelselinie til de amerikanske såkaldte Courtroom Dramas – som vises på film og TV, og som også dansk fjernsyn bringer (*Law and Order, The Practice* osv).

Clover påviser, hvordan det angloamerikanske retssystem kan føres direkte tilbage til påvirkninger fra sagalitteraturen, at jury-systemet som sådan og den retoriske argumentationspraksis finder sit sprog og sin strategi fra den oldislandske tradition. *Njals saga* kan således bruges både i undervisning og i forskning til at gøre visse dele af den amerikanske kultur forståelig – ikke blot for amerikanske studerende som gennem læsning af islandske middelaldertekster kan se et billede på deres egen juridiske praksis, men også for danske elever, der pga. af massemedierne ofte kender det amerikanske juridiske system bedre end det danske, og som via sagaerne kan undersøge både den amerikanske massekultur og den hjemlige nationale retspraksis.

American Culture – Whiteness – og det skandinaviske

I et af de »requirements« UC Berkeley stiller til deres studerende, finder man blandt andet at alle studerende skal tage et kursus i American Cultures. En bred vifte af kurser udbydes under denne rubrik, men kriteriet er at kurset skal:

focus on themes or issues in United States history, society, or culture; address theoretical or analytical issues relevant to understanding race, culture, and ethnicity in American society; take substantial account of groups drawn from at least three of the following: African Americans, indigenous peoples of the United States, Asian Americans, Chicano/Latino Americans, and European Americans; be integrative and comparative, in that students study each group in the larger context of American society, history, or culture.

These courses focus upon how the diversity of America's constituent cultural traditions have shaped and continue to shape American identity and experience [...] It is a new approach that responds directly to the problem encountered in numerous disciplines of how better to present the diversity of American experience to the diversity of American students whom we now educate.

Den bredde, der ligger i American Cultures requirement, har givet anledning til at det skandinaviske i USA er blevet undersøgt og

undervist gennem en etnisk-kulturspecifik synsvinkel, nemlig i et kursus om *Scandinavian Ethnicity*, som min kollega Linda Rugg, vores svenske ekspert, udbyder. Når det skandinaviske beskrives som etnisk specifikt – og altså ikke som del af den kulturdominante »whiteness« – så hænger det naturligvis først og fremmest sammen med en historisk kontekst, den tidlige emigrantstatus, som i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet gav sig udslag i visse stereotype forestillinger, der fandt vej ind i litterære og kulturelle tekster. I løbet af kurset viser Rugg, hvordan skandinaverne ofte blev set som psykotiske, neurotiske, kriminelle, hvor kvinderne var stærke og mændene svage. I atten- og nittenhundredetallets vaudeville-tradition, for eksempel, og i tidlige film blev skandinaviske mænd portrætteret som feminine, og skandinaviske kvinder som maskuline, den store skandinaviske Mama (*I Remember Mama*). I de senere populærkulturelle inkarnationer er den stærke Mama imidlertid afløst af Hollywood-film og amerikansk tv, af tomhovede erotomane blondiner, oftest med navnet Inge, Inga osv., mens nutidens skandinaviske mænd er blevet til halv-stumme fysiske automatoner, ikke længere feminine, men maskuline med en næsten Schwarzeneggersk accent. Den svenske skuespiller Peter Stormare har nærmest gjort karriere som skandinavisk 'Dummkopf' – bedst kendt sikkert fra rollen som den brutale kæmpe i Cohen-brødrenes film *Fargo*, der foregår i Minnesota, og som helt ud i sproget er en parodi på det skandinavisk-amerikanske. Og Max von Sydow behøver blot at vise sig på amerikansk film for at give associationer til en særlig nordeuropæisk, blond kynisme, hvor det tyske og skandinaviske ses som en slags for meget whiteness – »hyper-whiteness«. Eller sagt på en anden måde, hvis whiteness forstås som dét, der er ikke-etnisk defineret, som en slags normalitetens ground zero, en slags ubeskrevet blad, så bliver det skandinaviske alligevel af og til markeret, som en slags for meget-hed, der giver sig udslag i psykologiske mangler eller perversiteter, der så igen (nogen gange) kontrasteres med ligeså stereotype forestillinger om en farvet vitalitet.

Dét, som stereotyperne påviser, er imidlertid blot det banale faktum at fremmedhed er noget relativt, og at populærkulturen jo altid koger billederne ned til fordøjelige, mere eller mindre fornøjelige, mindsteenheder. Kurset ser det skandinavisk etniske fra to synsvinkler – indefra og udefra. Når det drejer sig om litterære eksempler, så

er Peter Høegs roman *Frøken Smillas fornemmelser for sne*, som fik en overordentlig stor læserkreds i USA (solgt i oplag på over en million), det mest oplagte eksempel. Interessen for Smilla i USA hænger ikke blot sammen med den postkoloniale kritik, som skrives frem af Høeg, men også af det faktum at hovedpersonen genkendes som en velkendt figur fra klassisk amerikansk litteratur, såsom James Fennimore Coopers arketyperiske forestillinger om en særlig oprindelig natur. Det giver anledning til at se Smilla både som en figur, der er tegnet som kritik af en godt gemt dansk imperieforestilling, og som en idealiseret figur med en instinktiv naturlighed – a la Coopers indfødte indianer.

Disse spørgsmål om det etniske bliver ikke blot kontekstualiseret gennem specifikke skandinaviske eksempler, men også læst og problematiseret gennem Postcolonial theory, hvor forestillinger om magt og kultur – især naturligvis via Edward Saids beskrivelse af orientalismen – stiller spørgsmål af relevans for også dansk litteratur. Dét Postcolonial Theory bl.a også gør (udover at forbinde dele af dekonstruktionens interesse for nære læsninger og påpegningen af meta-strukturer med Foucaults magtbegreb) er at pege på nogle globale sammenhænge, som så også i udlandet har givet fornyet interesse for forfatterskaber som Karen Blixens, Peter Høegs, Adam Oehlenschlägers, H.C. Andersens, Meir Goldschmidts – og selv for Henrik Hertz, som med »De flerfarvede« skriver sig ind i en særlig etnisk diskurs.

New Historicism

Det teoretiske varemærke for Berkeley *per excellence* er New Historicism. Født i Berkeley's English Department, inspireret af Foucault (der opholdt sig en del i Berkeley i sine sidste år) og af antropologen Clifford Geertz, hvis forstillinger om »thick description« – som er en aktualiserende og kontekstualiserende tilgang, der medtager det skrivende subjekts situation – fokuserer New Historicism på en bred læsning af det litterære værk. Det litterære værk placeres i et kombineret produktions- og receptionsfelt, så teksten selv bliver et samlepunkt for det kulturelle og æstetiske, og for det historiske – og altså selv indgår som et *udtryk* for det kulturelle, æstetiske

og historisk specifikke. Det er en rummelig, uhierarkisk model, der ikke blot forholder sig til finkultur eller finlitteratur, som kan siges at vende sig fra forestillingen om kanon, men ikke uden at beskæftige sig med kanon (man kan her huske på at een af hovedpersonerne i New Historicism er Stephen Greenblatt, som selv forsker i Shakespeare). I et nyhistoristisk perspektiv taler teksterne ofte med mange stemmer, og Bakhtins teori om romanens polyfone karakterer spiller ofte ind. Det er, for at gengive en af de oftest citerede definitioner, »teksternes historicitet, historiens tekstualitet« der er det centrale. Det mest indflydelsesrige tidsskrift, der tager afsæt i New Historicism, *representations*, blev startet i Berkeley af bl.a Stephen Greenblatt og Kathy Gallagher. *representations* har i en lang årrække haft en særlig tilknytning til det skandinaviske på Berkeley, idet hele to af redaktionens nuværende medlemmer kommer fra Scandinavian Department, nemlig Mark Sandberg og Carol Clover. Det har været med til at synliggøre skandinavistikken på campus, men også den relative åbenhed der ligger i nyhistorismen, har været med til at åbne døre for andre end de dominerende (engelske og amerikanske) litteraturer. Nogle af de nøglepunkter der ligger i det nyhistoristiske – nemlig antropologisering, kontekstualisering, og fokuseringen på en sammenlæsning – også i nærlæsningen – af det landskab, der tegner sig af teksternes tilblivelse, deres historicitet og tekstualitet, gør at skandinavisk litteratur såvel som andre kan finde indpas og en vis lydhørhed som marginalområde, 'small nation study', i et miljø, der ellers domineres af engelsk.

Material Culture

Som en del af den historiske interesse, der ikke nødvendigvis er nyhistoristisk i alle enkeltheder, men som dog deler nogle af de samme kontekstualiserings-gester findes det arbejde med 'material kultur', som Mark Sandberg har arbejdet med i sin bog *Living Pictures, Missing Persons, Mannequins, Museums, and Modernity*. Her viser Sandberg blandt andet hvordan den skandinaviske modernitet omkring 1880-1910 også hang sammen med en kulturel fascination af visuelle effigier – af voksfigurer – som så igen hang sammen med en særlig markant interesse i Skandinavien for det autentiske,

der så igen hang sammen med udviklingen af den skandinaviske naturalisme. Han viser hvordan især de etnografiske interesser, interessen for frilandsmuseer med mere, fungerede som en national kontekst hvor tilskuere kunne øve sig i det modernitetsblik som voyeuristiske tilskuere, der samtidig så småt begyndte at finde vej ind i de tidlige film. Tilskuerne kunne, når de iagttog nationalhistoriske tableauer, så at sige stå på tærsklen mellem moderne og traditionel kultur. Ved at forbinde de skandinaviske, og især de danske museale traditioner, til et teoretisk perspektiv om det nationale, det urbane og dets institutioner og moderniteten som sådan, bliver det skandinaviske materiale i Sandbergs regi sat ind i en interdisciplinær sammenhæng

Også i andre af Sandbergs arbejder bliver forestillingen om *sted* i det skandinaviske tematiseret jeg kan her pege på Ibsen's forestillinger om hjem – den særlige ibsenske arkitektur, som så samtidig bliver til et spørgsmål om nation, og nationalt tilhørsforhold. Ibsen bliver herved læst både som eksilforfatter og som en forfatter der artikulerer et spørgsmål om norsk forståelse af hjem og af en særlig hjem-løshed som forbindes til det moderne.

Word and Image

Alle ansatte i vores department har forbindelse med andre departments på campus – og netop denne tilknytning betyder at vi har mulighed for at tænke og arbejde på tværs af fagene. Jeg selv er således direkte knyttet til dét program, der hedder *Interdisciplinary Studies Field*, hvor jeg udbyder et kursus om *Word and Image*. Kurset er krydslistet med skandinavisk, og selvom dets emne er teoretisk centreret omkring det interartielle felt, arbejdet med det synæstetiske mm., fra omkring midten af 1700-tallet til surrealismen, så bliver de konkrete analyseeksempler så vidt muligt hentet fra det skandinaviske, når og hvis det er relevant eller muligt. Forholdet mellem Winckelmann og Lessing og deres dialog omkring det temporale og det spatiale bliver for eksempel analyseret ved at se på Nikolaj Abildgaards store maleri *Den Saarede Filoktet* fra 1775, som så igen ad omveje giver anledning til at undervise de omkring 90 studerende, der typisk er tilmeldt, om det danske kunstakademi

– og den tradition, der i Danmark specifikt og i Europa generelt, udvikler sig omkring klassicisme og romantik. I forbindelse med Goethes brug af *tableau vivant* i romanen *Die Wahlverwandtschaften* bruges den danske salonkultur og Ida Bruns attituder for at vise hvordan det synæstetiske og opdragelsesfilosofiske blander sig. Thorvaldsen bruges istedet for Canova, Andersen bruges for at belyse hvordan visse teorier omkring visuelle-verbale strategier sætter sig som interne tekstlige konflikter mm., Strindberg bruges til at vise fotografiets både litterære og materielle forankring i skabelse af det selvbiografiske (her bruger jeg blandt andet min kollega Linda Ruggs arbejde, se litteraturlisten), og Th. Dreyer og andre tidlige skandinaviske filmskabere bruges til at belyse dét der opstår mellem tekst og billede i stumfilmernes brug af intertekster (her bruges Mark Sandberg arbejde, se litteraturlisten). Tilgangen er altså tværfaglig og teoretisk, men giver de studerende mulighed for at beskæftige sig med en fremmed litteratur og kunst, dansk, svensk, norsk, der i dette tilfælde så at sige kommer ind ad bagvejen. Gevinsten er naturligvis også at nogle i de følgende semestre vælger at tage mere traditionelle forfatterskabskurser i Andersen, Ibsen eller Strindberg – og måske ligefrem en minor eller major i Scandianvian.

Undervisningen på Berkeley er forskningsbaseret, men omvendt smitter undervisningen naturligvis også af på forskningen. Mit eget nuværende projekt, som er et forsøg på at sammenstille litterære og arkæologiske forestillinger om fortiden gennem de tekster (digte, romaner, noveller, arkæologiske diskurser) og museale kurateringer vi har af vores berømte moselig, er således direkte udsprunget af min erfaring med et af de del-forløb jeg kører i *Word and Image*. Her analyserer vi bla. Seamus Heaneys digt om Tollundmanden, som bygger på hans læsning af den danske arkæolog P.V. Glob's bog om mosefolket og på hans fascination af de sorthvide fotografier, der illustrerer bogen. Heaneys læsning af de danske arkæologiske fund omsættes til et digt om nationalitet og identitet, om den irske bogerkrig via det danske fortidslevn. Ved at tage det arkæologiske ind, især i den forståelse af nationalt tilhørsforhold, som arkæologi som fag traditionelt har været præget af, får de studerende anledning til at problematisere forestillinger om autenticitet og sandhedsværdier, om visuelle objekter og tekster, om læsning af fortiden fra et nutidsperspektiv mm. Via moseligene og den fascinationskraft, de

helt naturligt har for de studerende, kan dansk fortid i litterær og arkæologisk ikklædning give anledning til både nærlæsninger og perspektiverende kontekstualiseringer.

Historisk afstand som (globalt) fællesskab

Inden jeg helt forlader det historiske perspektiv, vil jeg, set ud fra et undervisningsperspektiv pege på den særlige problematik, som uden tvivl er central også i fagdidaktiske studier, nemlig den særlige udfordring, der ligger i formidlingen af historiske tekster. Spørgsmålet er, om der er forskel på den oplevelse en dansk studerende har af en dansk tekst fra oplysningstiden eller romantikken, fra dén amerikanske studerende har af samme tekst. Kunne man ikke med en vis ret forestille sig at historisk afstand til stoffet har større betydning end den geografiske eller kulturelle? I den globalisering som gør at unges erfaringsverden også skabes gennem digitale medier, bliver *Historien* muligvis en langt mere vægtig frastandsskabende effekt end den geografiske, kulturelle og sproglige frastand har været eller er. Er en dansk tekst af Oehlenschläger – for nu at sætte det på spidsen – lige så fremmed for en dansk studerende som for en amerikansk, fordi de deler nutids-referencer og erfaringer, der skaber lighed mellem dem – og en oplevelse af fælles frastand fra det historiske udtryk, som Oehlenschläger producerede? Hvis svaret er ja, så vil den danske nationaldigter *per excellence* – måske – principielt set blive undervist og forstået i USA på en måde, der ikke er væsensforskellig fra undervisningen af ham i en modersmålssammenhæng. Hvis frastanden er skabt af det historiske, bliver de fælleserfaringer som danske og amerikanske unge utvivlsomt deler, til et slags nærvær, en fællesviden, en fælles semiotisk kompetence i at aflæse de tegn og betydninger, nutidens (digitale) medier – hypertekster og andet – bringer. Som sådan, set i international frastand, er danskfaget ikke *kun* nationalt forankret eller forankrende. Den historiske bevidsthed, som faget fra vores side må arbejde sig ind i, er og må nødvendigvis være, forbundet med en komparativ litteratur- og kulturhistorisk forståelse, der på tværs af landegrænser og på tværs af discipliner absolut er »værd at beskæftige sig med for andre end danskere«. Danskfagets fremtid er, set i dét perspektiv, sammenflettet med

humanvidenskabernes fremtid og status som sådan, som en integreret del af det.

Tværfaglige og teoretiske tilgange er i sig selv et fællessprog på tværs af grænser – både bogstaveligt og symbolsk forstået, men at bruge teorier er naturligvis ikke noget nyt, hverken her eller der. Mit sidste eksempel vil derfor være fra de hjemlige strøg, nemlig brugen af Queer Theory. Queer Theory står ganske stærkt i Berkeley, ikke mindst den del af teorien, der knytter sig til Judith Butlers forskning og undervisning, som foregår på Berkeley. Gennem hendes filosofisk baserede teori om det kønskonstruktivistiske og det performative er Queer Studies blevet givet en særlig dimension, der ikke udelukkende er en kønnet konstruktion. Men det er i Danmark, i Dag Heedes studie af seksualitet, køn og identitet hos Karen Blixen, den første Queer-læsning af det skandinaviske findes. Med en kombineret Foucault/Butler-synsvinkel på Blixen fungerer Queer-theory som en model til at vise kønnets instabilitet og tekstlige konstruktion. Som Butler, flytter Heede fokus fra kønnet i binær forstand (mand-kvinde, heteroseksuel-homoseksuel) til kønnet som led i og skabt af diskurser, i foucaultsk forstand.

De perspektiver, de forskellige teoretiske retninger ridser op, hvad enten det er postcolonialismens fokus på det mimiske i relationerne mellem magten og de magtløse, eller det er Queer Theory's fokus på det performative og konstruerede, eller det er nyhistorismens interesse for historisk diskursanalyse og den dobbelte kontekst, der ligger i at fastholde historisk fremmedhed og medtage den (også historiske) aktualisering, der ligger i fortolkningssituationen, så har alle det til fælles, at de hver på deres vis kan være med til at fungere som prisme for et syn på nationale litteraturer, såsom de skandinaviske – set indefra såvelsom udefra.

Mellemrum

Jeg startede med at henvise til definitionen på »frastand« fra ODS, hvor frastand ses som en slags fra-syn, der tydeliggør det nære. I C. Molbechs *Dansk Ordbog* i udgaven fra 1859 står der imidlertid, at ordet ikke bare betyder »Afstand«, men også »Mellemrum.« Også i *Nudansk ordbog* er frastand, foruden afstand, defineret som længden på

et mellemrum mellem to punkter. For mig er netop den dynamik, der ligger i »frastand« forstået som »mellemrum«, og ikke som »afstand«, en langt mere elastisk og tiltrækkende metafor. Det er min erfaring – set fra mit eget mellemrum mellem det danske og det amerikanske – at netop udveksling af forsknings- og undervisningserfaringer fra de internationale miljøer kan være med til at lokke faget ud af dets naturtilstand, og, som foreslået i rapporten fremme 'dialogen mellem det universelle og det specielle'. Noget der forøvrigt, tror jeg, ikke blot bør gå igang, men allerede er i gang.

Fastansatte ved Department of Scandinavian, University of California-Berkeley. Enkelte udvalgte publikationer:

Carol Clover, Professor in Scandinavian and Rhetoric

- *Men, Women, and Chain Saws: Gender in the Modern Horror Film.* Princeton, N.J.: Princeton Univ. Press, 1992.
- »Regardless of Sex: Men, Women, and Power in Early Northern Europe.« I *Speculum: Journal of the Medieval Academy of America*, 68 (1993), s. 365-88.
- »Law and the Order of Popular Culture« I *Law in the Domains of Culture*, ed. Austin Sarat and Thomas R. Kearns (Ann Arbor: Univ. of Michigan Press, 1998), s. 97- 119.
- »The Politics of Scarcity: On the Sex Ratio in Early Scandinavia.« I *Values and Society*. Special issue of *Scandinavian Studies*, 60 (1991), s. 21-60.
- »Judging Audiences: The Trial Movie.« I *Reinventing Film Studies*, ed. Christine Gledhill and Linda Williams. London: Arnold, 2000.

John Lindow, Professor in Scandinavian

(samt Religious Studies, Medieval Studies, Folklore)

- *Norse Mythology: A Guide to the the Gods, Heroes, Rituals, and Beliefs.* Oxford etc.: Oxford University Press, 2001.
- *Murder and Vengeance among the Gods: Baldr in Scandinavian Mythology.* FF Communications, 262. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1997.
- *Structure and Meaning in Old Norse Literature: New Approaches to Textual Analysis and Literary Criticism.* Viking Series, 3. Ed. John Lindow, Lars Lönnroth, and Gerd Wolfgang Weber. Odense: Odense University Press, 1986.

**Mark Sandberg, Associate Professor in Scandinavian
(samt Film Studies)**

- *Living Pictures, Missing Persons: Mannequins, Museums, and Modernity*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.
- »Pocket Movies: Souvenir Cinema Programs and the Danish Silent Cinema.« *I Film History* 13.1 (Fall 2001), s. 6-22.
- »Ibsen and the Mimetic Home of Modernity.« *I Ibsen Studies* 2 (Spring 2001), s. 32-58.
- »Maternal Gesture and Photography in Victor Sjöström's *Ingeborg Holm*.« I Ann-Charlotte Gavel Adams and Terje I. Leiren, eds.: *Stage and Screen: Studies in Scandinavian Drama and Film. Essays in Honor of Birgitta Steene*. Seattle: Dream Play Press Northwest, 2000.
- »Writing on the Wall: The Language of Advertising in Knut Hamsun's *Sult*.« *I Scandinavian Studies* 71.3 (Fall 1999): 265-296.

**Linda Rugg, Associate Professor in Scandinavian
(samt Comparative Literature)**

- *Picturing Ourselves: Photography and Autobiography*. University of Chicago Press, s. 1997.
- »Globalization and the Auteur: Ingmar Bergman Projected Internationally,« to appear in *Cinema in a Global North*, Detroit: Wayne University Press, 2003.
- »Writing on the Body: Scars as a Metaphor for the Break Between Analog and Digital Representation.« *I Sensuality and Visual Culture*, Umeå: Umeå University Press, 2002.
- »'Carefully I touched the faces of my parents': Ingmar Bergman's Autobiographical Image.« *I Biography* 24.1 (Winter 2001), s. 72-84.
- »The Revenge of the Rats: The Cartesian Body in Kerstin Ekman's *Rövarna i Skuleskogen*.« *I Scandinavian Studies* 70 (Winter 1998), s. 425-436.

**Karin Sanders, Associate Professor in Scandinavian
(samt Interdisciplinary Studies Field)**

- *Konturer: Skulptur- og dødsbilleder fra Guldalderlitteraturen*. Copenhagen: Museum Tusulanum, 1997.
- »Things. Archaeology as Perspective and Metaphor in Ibsen.« *I Ibsen and the Arts*. Ed. Astrid Saether. 2002, s. 99-108.
- »The Archaeological Object in Word and Image.« *I Edda*, 03, Oslo. 2002, s. 258-271
- »Museumsdigte. Politik og digte omkring *The Elgin Marbles*.« *I På*

Tværs (eds.) Marianne Barlyng, Klaus P. Mortensen, Karin Sanders, Copenhagen: Spring Press, 2000, s. 98-110.

- »Fanget mellem ord og billede. Betragtninger over ekfraseteorier og køn«. I *Kultur & Klasse* 88 Copenhagen, 1999, s. 169-183.

Noter

1. Foredraget bygger på samtaler med mine kolleger Carol Clover, John Lindow, Linda Rugg og Mark Sandberg, som alle har bidraget med indsigter, anekdoter og perspektiver.
2. Se desuden liste over enkelte udvalgte publikationer af ansatte ved Department of Scandinavian ved UC Berkeley.



Om forfatterne

Nikolaj Frydensbjerg Elf, ph.d.-stipendiat ved Syddansk Universitet.

Anne Holmen, professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Anne Jerslev, lektor ved Københavns Universitet.

Jørgen Dines Johansen, professor ved Syddansk Universitet; pt. Danmarks Humanistiske Forskningscenter.

Søren Kjørup, professor ved Roskilde Universitetscenter.

Ellen Krogh, forskningsadjunkt ved Syddansk Universitet.

Finn Hauberg Mortensen, professor ved Syddansk Universitet.

Karen Risager, lektor ved Roskilde Universitetscenter, Kultur- og Sprogødestudier.

Karin Sanders, associate professor ved University of California at Berkeley.

Peter Schmidt, censornæstformand i dansk, lektor ved Aarhus Dag- og Aftenseminarium.

Søren Schou, lektor ved Roskilde Universitetscenter.



Program (genoptryk)

- 10.00 Ankomst, registrering, kaffe/ the og rundstykker
10.30 Velkomst ved Nikolaj Frydensbjerg Elf, Ph.D.-stipendiat ved DIG.
10.40 »Professionsudvikling og kompetenceprofiler«. Oplæg ved Finn Hauberg Mortensen, professor, lic.phil., SDU:

Nogle vil beklage det, men lærere vil ikke blive som de var. Hvordan kan faget dansk bidrage til udvikling af deres professionelle kompetencer? Hvordan kan dansk-uddannelserne på seminarier, CVU'er og universiteter spille bedre sammen?

- 11.15 Kort pause
11.30 »Danskfaget og den retoriske tradition«. Oplæg ved Søren Kjörup, professor, mag.art., RUC:

Danskfaget bliver til i et opgør med den retoriske tradition, men også som en videreførelse af den. Ud med latinen og de græske guder, ind med dansk og Nordens Odin og Thor – men fortsat hatten af for dannelsesstanken og troen på at vi bliver bedre mennesker af at læse god litteratur. Men det var dengang.

I foredraget vil jeg argumentere for at danskfaget også i dag kan have glæde af at skele til den retoriske tradition, ikke mindst som den har udviklet sig gennem de sidste 20-30 år, og ikke mindst for at hente inspiration fra dette kulturelle praksisfag med sans for forholdet mellem sprog, tanke og virkelighed, med respekt for styrken i de traderede kulturudtryk og med lyst til fængende nyformulering.

12.30 Frokost

13.30 Seks workshoper under tre temaer:

I Strukturforandringer

- 1) Danskfaget på universitetet – i relation til andre universitetsfag.
3 mindre oplæg:
»Ikke-chauvinistiske argumenter for et litteraturløst danskfag«, Søren Schou, lektor, RUC.
»Litteraturens nytte, og litteraturundervisningens«, Jørgen Dines Johansen, professor, mag.art., SDU.
»Mediefaget i danskfaget – det fælles og det særlige«, Anne Jerslev, lektor, KU.
Moderator: Jon Helt Haarder, adjunkt, Ph.D., SDU.
- 2) »Forskningstilknytning på seminarierne«, Peter Schmidt, censornæstformand, lektor, Århus Dag- og Aftenseminarium.
Moderator: Frans Gregersen, professor, dr.phil., KU.

II Internationalisering

- 3) Aflyst.
- 4) »Internationalisering udefra og indefra i danskfaget«, Anne Holmen, professor, DPU.
Moderator: Peter Kaspersen, Ph.D.-stipendiat, lektor, Haslev Gymnasium.

III Nye arbejds- og prøveformer

- 5) »Danskundervisning: decentrering og grænseafsøgning«, Karen Risager, lektor, dr.phil., RUC.
Moderator: Helle Pia Laursen, lektor, Ph.D., CVU København og Nordsjælland.
- 6) »6. klassernes webparlament: Aspekter af danskfagets it-didaktik«, Jeppe Bundsgaard, Ph.D.-stipendiat, DPU.
Moderator: Nikolaj Frydensbjerg Elf, Ph.D.-stipendiat, DIG.
- 7) »Procesevaluering: Fra reformpædagogisk eksperiment til fagdidaktisk realitet«, Ellen Krogh, forskningsadjunkt, DIG.
Moderator: Caroline Liberg, professor, FD, Malmö Högskola.

- 16.00 »Nærlæst i frastand. Strategier og perspektiver«. Oplæg ved Karin Sanders, cand.mag., Associated professor of Scandinavian, University of California at Berkeley:

Salman Rushdie skriver i romanen *Shame* (1983): »To unlock a society, look at its untranslatable words.« Dansk litteratur er selvsagt fuld af uoversættelige ord. Men det betyder naturligvis ikke at vores nationale litteratur ikke oversættes, læses, og forstås ud over landets grænser. At forske i dansk litteratur i frastand (et ord, der for øvrigt er importeret ind i det danske sprog fra det tyske »abstand«) har imidlertid sin egen problematik, idet stoffet ofte må motiveres i en sammenhæng, der er frigjort fra modernmålsbindingen. Foredraget vil sætte fokus på interdisciplinære strategier og perspektiver, blandt andet ved at beskrive den forskning i skandinavisk litteratur og kultur, der foregår på Department of Scandinavian ved University of California-Berkeley.

- 17.00- »Pointer«. En opsummering ved Frans Gregersen, professor,
17.15 dr.phil., KU.