

CURSIV · NR. 2 · 2008

---

# Positioner i danskfagets didaktik

Institut for Curriculumforskning,  
Danmarks Pædagogiske Universitetskole  
ved Aarhus Universitet

CURSIV · NR. 2 · 2008

---

# Positioner i danskfagets didaktik

Institut for Curriculumforskning,  
Danmarks Pædagogiske Universitetskole  
ved Aarhus Universitet

# Indhold

## **Jeppe Bundsgaard**

Indledning ..... 3

## **Mads Th. Haugsted**

Udvikling af mundtlig kommunikativ kompetence gennem it? -  
eller "Chatten og musen" ..... 7

## **Signe Pildal Hansen**

Hvordan værdsættes personen i teksten i det gymnasieskriftlige? ..... 39

## **Anne Holmen**

Dansk som andetsprog i den flerkulturelle skole ..... 59

## **Gitte Holten Ingerslev**

The narratives of a multicultural classroom -  
*A writing project and its unexpected outcome* ..... 77

## **Bente Meyer & Helle Rørbech**

Litteraturlæsning i det senmoderne ..... 89

## **Helle Rørbech**

Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi ..... 109

# Jeppe Bundsgaard

## Indledning

Dette nummer af skriftserien *Cursiv* har vi valgt at kalde *Positioner i danskfagets didaktik*. Det er blevet til i forlængelse af en foredragsrække afholdt af Forskningsenheden for tekstpædagogik, sprog og kommunikation ved DPU. Intentionen med foredragsrækken var at give studerende og andre interesserede indblik i aktuelle positioner og forskning blandt enhedens medlemmer i forhold til danskfagets kerneområder: Litteratur, sprog og kommunikation. Rammen er fagdidaktisk forskning i faget dansk (i grundskolen såvel som i gymnasieuddannelserne). *Positioner i danskfagets didaktik* ligger i forlængelse af antologien "Perspektiver på dansk" (DPU's forlag 2004).

Nummeret indledes med tre artikler hvori der fokuseres på grundskolens sprogpædagogik fra ganske forskellige positioner.

I Mads Th. Haugsteds artikel "Udvikling af mundtlig kompetence gennem it?" diskuteres de muligheder it giver for undervisning i mundtlighed i folkeskolen. Udgangspunktet er resultaterne af to forsknings- og udviklingsprojekter inden for rammerne af Undervisningsministeriets store satsning i årene 2001-2004: IT og Medier i Folkeskolen (ITMF).

Arbejdet med mundtlige tekster i samspil med informationsteknologiens mulighed for bl.a. gensyn og genhør, klip, samspil mellem replik og billede og læring gennem anvendelse af teknologiens egne genrer – her chat – viser sig at bidrage med væsentlige muligheder i tekstpædagogikken og i udviklingen af en mundtlighedspædagogik. I artiklen beskrives på den ene side de problemer der opstår når en af børn og unges egne, private genrer (chatten) anvendes i en offentlig læringskontekst, og på den anden side de potentialer der åbner sig når skolen tilbyder anvendelse af elev-nære genrer der rammer direkte ned i moderne børn og unges digitale læringsstil.

Den næste artikel er en invitation til at kigge artiklens forfatter, Signe Pildal Han-

sen, over skulderen mens hun læser en gymnasiestil. Se hvordan eleven træder i karakter i og med læsningen af teksten. Retorikken og dens etosbegreb fungerer som teoretisk og analytisk ramme. Tesen er at retorikkens klassiske, aristoteliske etosdyder: klogskab, moralsk habilitet og velvilje nu suppleres af en ny, moderne etosdyd, nemlig *originalitet*. Pildal Hansen viser at det med de retoriske etosdyder som analytisk optik er muligt at artikulere værdsættelsen af personen i teksten og komme på sporet af hvad det er for en sproglig praksis som vi for indeværende har smag for, og hvad vi tager den som tegn på. Her er tesen altså at vi for tiden bl.a. værdsætter viljen til originalitet. Vi kender den i det transformerende træk som vidner om en elev undervejs i et passende dannelsesprojekt.

Anne Holmens artikel omhandler faget Dansk som andetsprogs status i den danske skole set fra en historisk position. Det afdækkes og diskuteres hvorvidt faget er defineret ud fra en problemtilgang til tosprogede elever frem for en resursetilgang. Endvidere sættes undervisningen af tosprogede i relation til hvorledes disse klarer sig i fortsat uddannelse og på arbejdsmarkedet, og spørgsmålet stilles om de tosprogedes påviste "under-achievement" kunne have udspring i grundskolens sprog-pædagogik – samt i ungdomsuddannelsernes manglende initiativer på området.

Artiklen slutter med at argumentere for nødvendigheden af at den danske skole i sin essens ændrer sig i flerkulturel retning.

Andre positioner i antologien ligger i diskussionen af litteraturundervisning i forhold til teoridannelser, læsemåder og dannelsesforestillinger i det senmoderne.

Gitte Ingerslevs artikel "The narratives of a multicultural classroom" tager udfordringen fra Anne Holmens artikel op og undersøger hvordan læserelaterede fortolkningsevner og litteraturforståelse kan forbedres gennem skrivning af fortællinger i multikulturelle klasserum i en gymnasial uddannelse. Undersøgelsen viser sig at føre til uventede iagttagelser af elevernes erfaring med at skrive historier der var vedkommende for deres liv. Ingerslev foreslår udvikling af strategier til at skabe lignende autentiske læringsituationer hvor læreren tager udgangspunkt i elevernes mangeartede potentialer, og hvor eleverne støttes i at arbejde i deres eget tempo og langsomt ændrer deres læringsforståelser, læringsstrategier og personlige indsigt således at de oplever at de har kontrol med situationen.

I artiklen "Litteraturlæsning i det senmoderne" diskuterer og problematiserer Bente Meyer og Helle Rørbech (senmoderne) læsemåder set i relation til skolens litteraturundervisning. På baggrund af bl.a. posttraditionelle tilgange til læring og uddannelse fremhæves det at især danskundervisningens litteraturlæsning må re-

formerer idet ydre forandringer må modsvares af indre kvalitative ændringer i litteraturlæsningens metode. Artiklen påpeger i den forbindelse dels hvordan faget, og dermed litteraturundervisningen, ofte har været forankret i restaurative tilgange med vægt på bl.a. dannelse og kulturhistorie, dels hvordan disse tilgange kan udfordres af eksempelvis børn og unges læsemåder og forståelsesformer. I forlængelse af denne position taler artiklen for en udfordring af fagets naturaliseringer, en aktualisering af andre tekstforståelser end den hermeneutiske og ikke mindst for en øget opmærksomhed på de læsemåder som nye medier og hypertexter genererer. Hvis litteraturlæsningen skal anfægtes og forandres af senmoderne forståelses- og erkendelsesformer, må den først og fremmest forstås som en handling der både er forankret i og kan frigøres fra fagets traditioner.

I artiklen "Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi" peger Helle Rørbech på et misforhold mellem tekst- og tegnbegrebet i nyere litteraturteori og en forestilling om helhedstolkning som findes i bekendtgørelserne for dansk i grund- og gymnasieskolen. Hvor litteraturteoriene interesserer sig for hvordan betydning opstår i læsningen, er danskundervisningen rettet mod en fortolkning af teksten efter endt læsning. Artiklen argumenterer på det grundlag for en pædagogik der tager afsæt i æstetiske strategier. Sigtet er gennem mærkværdiggørelse at *geniscenesætte* læsningen og derved fastholde en oplevelse af (tegnes) ubestemthed og bevægelse i arbejdet med litteraturen. Artiklen fortolker "det fremmede" i forlængelse af avantgardekunstens eksperimenter og viser en forbindelse mellem mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi og generelle vilkår for dannelse i det senmoderne.

Jeppe Bundsgaard, DPU 2008



# Mads Th. Haugsted

## Udvikling af mundtlig kommunikativ kompetence gennem it? - eller "Chatten og musen"

*Denne artikel redegør for to udviklingsprojekter, der begge havde som en del af deres hensigt at anvende pc-ere som medium for udviklingen af elevernes mundtlige kommunikative kompetence.*

*Det digitale medie kan faktisk noget med mundtligheden - den bliver synlig, redigerbar og objektgjort. En lærer noterer sig: "Med it visualiseres mundtligheden, og der kan redigeres og arbejdes konkret med teksterne. Det er derfor også oplagt at arbejde med procesorienteret mundtlighed." En anden: "Man kan høre den igen, komme med respons og redigere i lyden. Derved åbnes der mulighed for at arbejde procesorienteret med mundtligheden."*

### **Mundtlighed og kommunikativ kompetence**

I de aktuelle diskussioner af forholdet mellem færdigheder og kompetence i forbindelse med undervisning er det forbløffende sjældent, at uddannelsessystemets forpligtelse til udvikling af elevers mundtlige kommunikative kompetence inddrages<sup>1</sup>.

I et samfund, der baserer sig på demokratiske værdier, og et uddannelsessystem, hvis fornemste pligt således i sidste ende er at udvikle demokratisk forståelse og dialogisk kompetence, kunne man med rimelighed forvente, at der fx overhovedet findes en størrelse, der kunne betegnes som "mundtlighedspædagogik" (i lighed med skrivepædagogik og litteraturpædagogik). Men bevidst tilrettelagt undervisning, der har de mundtlige genrer som undervisningens genstand, er ingenlunde en selvfølgelighed<sup>2</sup>; det gælder for eksempel undervisning i talens såvel som samtalens rammer og forudsætninger og evnen til aktiv og empatisk lytten.

Det fag, der er særlig forpligtet på dette område, er naturligvis danskfaget. Det hvi-



ler som bekendt på to grundvirksomheder: arbejdet med sprog og arbejdet med litteratur (samt efterhånden også: medier).

Skolefagligheden i forbindelse med sprog har i vid udstrækning været præget af, at den tager udgangspunkt i skriften og det skriftsproglige. Tekstmateriale for sproglig iagttagelse er oftest skriftlige tekster, og de allerfleste lærebogsmaterialer beskæftiger sig udelukkende med analyse af og opgaver i skriftlighed.

Det sprog eleverne har den største erfaring med, det vi alle omgiver os med i dagligdagen, offentligt og privat, blandt venner, i medier, udgangspunktet, nemlig det talte sprog, har været så selvfølgeligt - og dermed overset - at det i skolen er reduceret til det, der "bare er der", således som en lærer udtrykker det i en af mine undersøgelser.

I de senere år har der imidlertid været en gryende opmærksomhed på denne del af danskfaget. Det har bl.a. givet sig udtryk i lærebøger, undervisningsmaterialer, læse- og læreplaner<sup>3</sup> - og en del udviklingsprojekter.

## It og mundtlighed

Blandt disse udviklingsprojekter er anvendelsen af it i folkeskolens danskundervisning på det mundtlige område. Denne artikel vil i det følgende illustrere dette ved at redegøre for to ITMF-projekter<sup>4</sup>, der begge havde som en del af deres hensigt at anvende pc-ere som medium for udviklingen af elevernes mundtlige kommunikative kompetence bl.a. gennem udarbejdelse af nye undervisningsmaterialer. Projekterne havde en lang række formål, som projekternes egne evalueringer redegør for, men i begge tilfælde var det en af de initiativtagendes<sup>5</sup> intentioner at afprøve om - og evt. på hvilken måde - it og chat kan anvendes som middel til at gøre mundtlighed til undervisningens genstand. Min deltagelse som forsker bestod således i - ud fra egne analytiske temaer<sup>6</sup> - at følge projekterne med det særlige udgangspunkt at se på samspillet mellem undervisning, it og mundtlighed<sup>7</sup>.

## Chatprojektet

*"Idéen med at bruge chat som genstand for analyse af mundtlige tekster er umiddelbart en god mulighed. Der er dog meget forskellig opfattelse af genren blandt 9a's elever. Nogle chatter jævnligt og med alle. Andre chatter kun i lukkede rum (Messenger) og en stor del opfatter det at chatte som en lettere ulødig kommunikationsform, de ikke benytter sig af!"*

(Lærerkommentar: Chat-projekt)

*"Jeg kan ikke se idéen med, at lege at man er en figur fra et eventyr og så chatte med andre for at skabe en ny historie"*

(Elev, overbygningen).

*"Jeg har fået lært nærmest at tale på en anden måde."*

(Elev 4. klasse).

Som det ses, tog det ene projekt udgangspunkt i at anvende *chat som redskab i undervisningen*. Som det helt profetisk hed i ansøgningen: "Chat indgår i børn og unges kultur og hverdagsliv i og uden for skolen (...) og da der med chat er skabt en ny dagsorden for skriftkulturen blandt børn og unge, (vil) sproget bruges med stor fantasi, og der (vil) eksperimenteres på fuld kraft. Nye udtryk vil afprøves, sproglige virkemidler og forskellige genrer vil blive sat i spil. Børn og unge bruger sproget på en kreativ og nuanceret måde i chatfora, der ikke er set i andre sammenhænge. Denne motivation kan med fordel udnyttes til at skabe læreforløb, hvor der arbejdes med sprog og tekster på en ny måde".<sup>8</sup>

For at opnå disse mål gennem it-baserede materialer, var der til projektet skabt en række læremidler, bl.a. de der kaldtes "råstof" og "chatforum":

*Råstoffet* indeholdt forskellige it-scenarier, der lagde op til, at eleverne fra en række skoler arbejdede med persontegning og miljøbeskrivelse, handlingsforløb, synsvinkel og fortællerrolle, komposition og fremstillingsform – på tværs af skoler. Scenarierne bestod af tekster, billeder, lyd og videoklip.

*Chatforum*: Med afsæt i de opstillede scenarier kunne eleverne arbejde med begreberne: figur, rum og forløb. I fælles chatfora udvikles manuskriptet i et samarbejde med de deltagende skoler/elever.

Chatdialoger kunne gemmes og bearbejdes af eleverne med henblik på at bruge dem til egne teatermanuskripter. Lærerne/eleverne er med til at opbygge nye scenarier.

For *mellemlinjet* (og de mindre elever) var udgangspunktet for chatten en række spørgsmål, opgaver og interaktive "spil" med udgangspunkt i udvalgte *hjemmesider* for en række byer og disse byers seværdigheder, personligheder, institutioner mv. For *overbygningen* var baggrundsmaterialet en række *litterære tekster og deres personer/figurer*. Udgangspunktet her var personer/roller fra disse tekster. Det omfattende digitale materiale bestod således i beskrevne roller hentet i 25 tekster fra den danske litteraturhistorie, en litteraturhistorie med kommentarer til de enkelte tekster som rollerne optræder i, samt produkter og udtryksformer som eleverne kunne udtrykke sig i. Elever fra en skole kunne således fx chatte i (fiktiv) rolle med elever (i fiktive roller) fra en anden skole. Endvidere fandtes en række "studieteknikker", som eleverne kunne bruge i deres arbejde med teksterne.

## **Netbaseret narrativitet**

*"Flere af opgaverne ville under andre forhold have gjort eleverne generte og*

*usikre, men elementerne af it har indskudt et filter, så eleverne ikke føler, det er dem personligt, som performer, men at de er en del af et større spil, som ikke ligger helt så tæt på deres person."*

*"Med it visualiseres mundtligheden, og der kan redigeres og arbejdes konkret med teksterne. Det er derfor også oplagt at arbejde med procesorienteret mundtlighed. Desuden appellerer det til andre intelligenser hos eleven end dem, man ellers sædvanligvis bruger."*

Fra lærerlogbøger: Mus og muser-projektet.

I det andet projekt ("Mus og muser") blev der arbejdet med "netbaseret narrativitet". Projektets formål var "at integrere det talte sprog i netbaserede lydfortællinger". Inspirationen bag lydfortællingerne blev hentet fra radio-dramatikken og -montagen, men i sin netbaserede form blev det en syntese mellem billede, lyd, grafik osv.; en talende tegne- eller billedserie. Lydfortælling på nettet benyttede sig af mange af hypertextens og computerspillets muligheder og virkemidler. Centralt stod de retoriske færdigheder dvs. arbejdet med indtaling, brug af stemmen som det vigtigste redskab til at fremme budskabet:

"Projektets ide er, på basis af lydfortællinger, at styrke elevernes muligheder for at udvikle det talte sprog, således at fokus fastholdes både på indhold og udtryk. Ved at fastholde flygtige øjeblikke i lydfortællingen, hvori den talendes udtryk kommunikerer i forskellige situationer, skabes der mulighed for fordybelse og koncentration om den særlige talesproglige æstetik".<sup>9</sup>

Som udgangspunkt og hypotese for begge projekter tjente:

- Mundtlighed og det talte sprog er, trods tydelig prioritering i bl.a. Fælles Mål, sjældent genstand for undervisning og pædagogisk refleksion.
- It er i kraft af sine særlige potentialer som redskab: avanceret båndoptager og som eksperimentarium: simuleret virkelighed, en udviklingsmulighed som element i en mundtlighedspædagogik.

I projektet med anvendelse af *chat i undervisningen* blev der af initiativtagerne peget på følgende udviklingsområder: Undervisning i forholdet mellem talesprog og skriftsprog, herunder chat som en særlig "mundtlig skriftlighed". Teater og improvisation i samspil med udfærdigelsen af dramatiske tekster over nettet. Fælles udfærdigede dialoger og replikskifter med it som medium med henblik på at arbejde med teatermanuskriptets "skriftlige mundtlighed" (teater som æstetisk udtryk) og at klarlægge elevers erfaringer med og bevidsthed om interaktion i samtaler, fx: samtalegener, forhandlingsstrategier, spejling, konflikt (teater/drama som redskab for undervisning i mundtlighed)<sup>10</sup>.

I *Mus og muser* formuleredes udgangspunktet således: "Med hensyn til undervisning i mundtlighed var der på forhånd enighed om primært at trække på videnskabsfaglige indsigter fra: retorik (herunder argumentation og topik), pragmatik (herunder talesprog og samtaleanalyse) og dramaturgi (herunder dialog og undertekst). Hvad angår mundtlighed i undervisning skulle den form for mundtlighed, som befordres af den procesorienterede skrivepædagogik (responsamtaler), den ny (responsorienterede) litteraturpædagogik (med- og moddigtning) samt almindidaktiske overvejelser om dialogisk undervisning (Olga Dysthe m.fl.) indgå i udviklings- og undersøgelsesarbejdet".<sup>11</sup>

## De analytiske temaer

Begge projekter indeholdt en lang række forhold og temaer, som initiativtagerne ønskede at udvikle og undersøge. Jeg vil i det følgende udelukkende beskrive de, der har med denne artikels hovedærinde at gøre: det mundtlige område.

Det drejer sig særligt om disse analytiske temaer:<sup>12</sup>

- It som værktøj for undervisning der har mundtlighed som undervisningens genstand.
- It som rum for eksperimentering med forholdet tale-skrift
- It som medium for kritik og selvkritik af mundtlige ydelser.
- It som katalysator for procesorienteret arbejde med dialoger.
- It i vekselvirkning med skabelsen af og respons på dramatik<sup>13</sup>.

I tilknytning hertil vil jeg kort inddrage nogle elementer, som begge projekter prioriterede, fx: it og pædagogisk tilrettelæggelse, undervisningsdifferentiering, elevmotivation – aktivitetsniveau, de bogligt svage og de tosprogede elever.

## Det mundtlige og det personlige

I rapporten om danskfaget *Fremtidens danskfag*<sup>14</sup> kan man bl.a. læse:

"*Det mundtlige sprog* viser i Danmark en række variationsmuligheder og varianter som kun i ringe omfang har haft danskfagets opmærksomhed. Og dog er de fleste danskers liv et liv i mundtlighed snarere end i skrift. Faktisk skrives der umådelig lidt i Danmark i forhold til hvor meget der læses, og der tales og lyttes umådelig meget mere. Sociolingvistikken har fremhævet forbindelsen mellem sprog og identitet og har gjort opmærksom på hvordan der forhandles identitet i situationer med udgangspunkt i fælles viden om sproglige varianter 'værdi' på et imaginært, men sært nok alligevel reelt, 'kulturelt marked'".

Det tilføjes: "Denne sammenknytning af *talesprog* og *identitet* har været en del af baggrunden for at der sjældent er blevet undervist i mundtligt sprog selv om præsentation af stof i en attraktiv mundtlig form er en oplagt erhvervs kvalifikation.

Det er svært at rette en mundtlig præstation hvis det opfattes som at man retter på elevens identitet. Og det er endnu sværere hvis den talende har dansk som andet-sprog.”

I forlængelse af denne diskussion har jeg i Haugsted 2004c bl.a. anført, at det af mine undersøgelser fremgår, at det mundtlige i mange læreres øjne er noget (meget) personligt, som ikke relaterer til rolle, men til “personen bag”: selve identiteten. Og fejlretning af identitet? - det går bare ikke. Både lærer og elev kan opfatte det som et angreb på den personlige integritet. På en eller anden måde opleves det som om, der er en lige linje mellem det sagte og det personlige. Fælles for størstedelen af de produktive genrer, der arbejdes med inden for klasserummet, er deres objekt-karakter; de gøres offentlige, og de forefindes så at sige uden for producenten. De stilles frem, offentliggøres som objekter, mens afsenderen kan læne sig tilbage og iagttage dem - måske endog senere, i den såkaldt bagklogskabs klare lys, tage afstand fra dem.

I det skrivepædagogiske arbejde kan man rette formelle fejl og/eller anwise og begrunde alternative strategier for objektet: teksten. Den skriftlige tekst eller det skriftlige tekstudkast er det, “man” (oftest læreren) forholder sig til. Der er distance på, og vurderingen må grunde sig på, om teksten lever op til (de institutionaliserede) tekstforventninger: skolens genrer. “Tingene” er på afstand.

Men når vi taler, er vi personligt til stede - “vi er ikke alene”, som nogle elever forklarer mig. Mundtligheden er personlig på en kvalitativ, anderledes måde. Dette faktum er formentlig også med til at angive nogle af de uudtalte normer, der hersker, angående det mundtlige i skole og uddannelsessammenhæng. I kraft af at den mundtlige tekst opleves som personlig, mere privat, mere identitetsnær, mere subjektiv, mindre objektiv, udgrænses det mundtlige arbejde.

Skriftmediets helt dominerende plads i danskdidaktikken sikrer, at det personlige objektiveres og det er dette objekt, som evalueres. Ganske vist skal der i undervisningen tages udgangspunkt i det personlige, sågar de personlige oplevelser og tekster (folkeskolen), men vi skal endelig ikke blive alt for personlige.

I de to beskrevne projekter illustreredes, hvorledes denne vanskelige balance mellem det personlige og det private kom på prøve. It-baseret materiale kan på den ene side objektivere det subjektive ved at skabe den afstand, der gør, at den enkelte kan forholde sig til den personlige tale. På den anden side er der åbenbart nogle genrer, her iblandt chat, der ikke blot er personlige, men af eleverne opfattes som så private, at de kun gennem elevens egen “skolificering”, kan blive håndterlige. Så bliver det et spørgsmål, om det er sådanne særlige skolske udgaver af per-

sonlige mundtlige ydelser, der er hensigtsmæssige - hvor "hensigt" refererer til udvikling af mundtlig kompetence gennem undervisning i skolen. Jeg vender tilbage til dette tema.

I det følgende vil jeg nu fremlægge nogle signifikante træk fra de to projekter, hvor de udvalgte træk er bestemt af de tidligere anførte analytiske temaer, og perspektiveringerne bestemt af bl.a. ovennævnte diskussion af mundtlige teksters nære, personlige, måske endog private kontekst. Først om projektet der ville anvende den resurse, som projektets idémagere mente, børn og unges chat måtte kunne blive i undervisningen. Dernæst om projektet som baserede sig på en ny genre: netbase-rede billed- og lydfortællinger.

## **Chat som element i undervisning i mundtlighed**

### ***Rollechatten og masken***

I læreres og elevers selvforståelser kan der opereres med, at der i institutionen "skole" opføres et spil, hvor en række "roller" er mere eller mindre fastlagte på forhånd, herunder de mange lag (eller selvstændige roller) der er indeholdt i to oftest benyttede skabeloner: lærerroller og elevroller. I rollechatten tilføjes endnu et lag: elevrollen spiller en fiktiv person der "taler" med en anden fiktiv person og denne rollechat foregår endog i et beskyttende og - efter intentionen - anonymt netværk. Dertil kommer, at de fiktive roller er givne på forhånd; kreeret af projektledere delvis med udgangspunkt i litterære tekster (se tidligere: chatforum).

De deltagende lærere er meget opmærksomme på de potentialer disse "masker" giver i pædagogisk henseende.

#### **En lærer noterer sig således:**

"Centralt i rollechatten er den rolle, man som elev skal spille. Når eleverne normalt chatter, er de ikke i en rolle, men er sig selv. At rollechatte er en helt anden måde at kommunikere på, som minder om en rolleleg. (Du skal lege, at du er en anden person.) Derfor var det nødvendigt, at eleverne ikke forsøgte at finde ud af, hvilke elever fra deres klasse/skole de chattede med, men blev i en rolle, der chatter med en anden rolle. (...) Det lykkedes at være online for to skoler på samme tid, men frygten for at eleverne skulle falde uden for rollen viste sig at være overdrevet, da eleverne oplevede, at det var meget sjovere at rollechatte som anonyme roller."

#### **En anden skriver**

"Det bliver mere anonymt at lave rollespil. På den ene side betyder det, at de er mere ærlige, og på den anden side kan det i andre tilfælde betyde ligegyldighed.

For mange betød det rigtig meget, at det ikke var en fra deres egen klasse, de chattede med." *Der fortsættes:* "Denne æstetiske læreproces er anonym. Dvs. i nogle tilfælde tror jeg, at de er meget ærlige i deres rolle, i andre tilfælde indfinder der sig ligegyldighed. I de ældste klasser kan man godt snakke om dette, inden man starter på chatten."

Enkelte peger på, at rollespil i dramatisk form er krævende, fordi eleverne skal gestalte figurerne fysisk (og symbolsk), men i rollechatten er der endnu en maske. Figuren antager udelukkende form gennem sproget, og derfor står nogle elever på, uden angst for at være "pinlig".

Samspillet mellem den skriftlige (selvskabte) tekst og det dramatiske fremhæves også som en måde at overvinde de barrierer, som nogle elever kan have over for "at skabe sig". Som en lærer noterer sig: "*Jeg ser en bedre og lettere tilgang til drama for de elever, der har svært ved at udtrykke sig "dramatisk"*".

Lærerinterview: "*Jeg kan se dem, der er bange for at udtrykke sig, bare sådan være sig selv; de påtager sig en rolle, og så lige pludselig så glider det. (...) Det var den dér kobling med at skrive det ned, den var sådan lidt svær for dem, men jeg synes, det rykkede, jeg kan virkelig se en idé i rollespil og lave teater ud fra det og arbejde den vej, altså dem, der havde deres egne replikker, som de selv har skabt, altså det lettede dem.*"

### ***De mindre klasser er nysgerrige***

I de mindre klasser er chatten ikke integreret i elevernes almindelige kommunikationsformer. Det har bl.a. medført, at overhovedet muligheden for at gå på opdagelse i genren sammen med klassekammerater og lærere har været en fornyelse og fornøjelse. Arbejdet med opgaverne har givet anledning til en del godt, mundtligt gruppearbejde.

*"Vi synes, det var sjovt at lære dansk på computer i stedet for i hånden. Vi lærte at bruge computeren sammen med andre over nettet. Vores bedste oplevelse var at prøve at være sammen med en anden."* (Elev i 4. kl.)

*"Det er sjovt, at man kan snakke gennem computeren, og at man kan sige, hvad man vil, og at man er i en gruppe. Jeg kunne godt tænke mig, at vi selv kunne lave en person. Jeg har lært, at chat er meget sjovt."* (do.)

*"Jeg synes, at det er sjovt at chatte, fordi man taler med andre. Men jeg ved ikke, hvad jeg har lært."* (do.)

Det er også tydeligt for lærerne, at de mindre elever nyder det:

*"De vil bare gerne chatte. Det virker som en magnet på dem, og de gør sig ikke mange overvejelser, de første gange de er på."*

De deltagende lærere ser nogle klare udviklingsmuligheder med udgangspunkt i denne motivation og dette engagement:

*"Jeg tror, at de forskellige kommunikationsformer, som eleverne hopper ind og ud af, gør at arbejdet med at synliggøre karakteristika ved de forskellige former, kunne indeholdes i noget af materialet."*

*"Fordelen ved talesprog på skrift må kunne være, at eleverne bagefter rent faktisk kan "se", hvad de har "sagt". Dermed kan de gå ind i en vurdering af deres egne og kammeraternes mundtlige udfoldelser på et mere kvalificeret grundlag."*

Som den sidste elev antyder ovenfor, tænker eleverne - også i de mindre klasser - en del over, hvad man kan lære af det; et tema jeg straks vil vende tilbage til.

## De større er skeptiske

De større elever, som er langt mere vant til genren, udvikler, ifølge lærerne, tilsyneladende en helt ny chatgenre: "undervisnings-chat". Det har formentlig noget at gøre med deres genrekompetence. De tilkendegiver at, den "rigtige chat" ikke kan anvendes. For dem er rollechatten et skolsk<sup>15</sup> fænomen - også et tema jeg vil vende tilbage til, og som slet ikke er så langt fra de mindre elevers refleksion over, hvad man har "lært".

En lærer konstaterer:

*"(...) chatsproget dukkede slet ikke op. Da jeg konfronterede eleverne med dette efterfølgende, svarede de, at de ikke syntes at dette hørte hjemme i dansk/litteraturarbejde. Dette dækker hele klassen."*

En anden noterer sig:

*"I vores forløb har eleverne primært brugt talesprog i chatten – sjældent dumpede der chatsprog ind. De gange, de gjorde det, stødte det faktisk de personer, der chattede med vedkommende (...)."*

Som vi senere skal se, er det en opfattelse, som flere elever gør opmærksom på i deres logbøger.



Ifølge lærerne giver rollechatten som undervisningsmiddel altså på den ene side nogle muligheder, på den anden side antager den tydeligvis nogle former, som er præget af skolekulturen og dens aktører.

De *små og mellemtrinet* chatter nysgerrigt og umiddelbart, og, som en lærer bemærker: "(...) da de havde pjattet færdig, gik de mere seriøst til den. Dette skyldtes også, at der lå et krav om, at chatten nu skulle bruges til et dramaforløb."

De *store* forsøger at give arbejdet mening gennem en ny (skolsk) form.

## Værktøj

Hvad er det for øvrige muligheder lærerne ser i dette spil? Rollechatten fungerer som værktøj for undervisning, der har mundtlighed som undervisningens genstand, og den giver helt bogstaveligt rum for eksperimentering med forholdet tale-skrift.

Elever bliver i stand til at se på eller måske ligefrem gennem-skue mundtlige tekster - uden den "distraherende" identitets-nærhed, jeg var inde på ovenfor, bl.a. i kraft af roller og "masker".

Trods det at man siden båndoptagerens udbredelse har kunnet høre sig selv, bliver det altså først med pc'en muligt, at egne (og andres) mundtlige ydelser kan blive så objektiveret<sup>16</sup>, at man kan forholde sig til dem. Og i det øjeblik chat-dialogerne udskrives og anvendes som teatermanuskripter, skabes på den ene side et nærvær og på den anden en distance, som giver en række faglige gevinster: det bliver til at bære at høre sig selv (det er jo ikke mig) og tåle at høre de øvrige elevers kritik samt gennem arbejdet med manus at forholde sig til samtalen som tekst, herunder at redigere.

## Materialet indfanger nuet

En forklaring på, at mundtlige tekster sjældent analyseres og i det hele taget bearbejdes, angives ofte med, at mundtlige opleves som "flygtigt". De selvproducerede "mundtlige" it-tekster kan imidlertid fastholdes, og eleverne kan gennem procesorienteret respons opnå en bevidsthed om mundtlig kommunikativ interagering. På denne måde er der skabt mulighed for en udvikling af elevernes mundtlige kommunikative kompetence.

En karakteristisk lærercommentar er følgende:

*"(...) fordelene ved talesprog på skrift må kunne være, at eleverne bagefter rent faktisk kan "se", hvad de har "sagt". Dermed kan de gå ind i en vurdering af deres eget og kammeraternes mundtlige udfoldelser på et mere kvalificeret grundlag. (...)"*

Helt parallelt hertil bemærker et par 4.klasseselever i loggen:

*"Jeg synes det på en måde var sjovt og på en måde kedeligt. Jeg har fået lært nærmest at tale på en anden måde."*

*"Jeg har lært at kigge på det jeg har skrevet."*

## It som rum for eksperimentering med forholdet tale-skrift

Et af de analytiske temaer gik på, om hvorvidt projektets anvendelse af chat kunne give rum for undervisningssituationer, hvor forholdet mellem tale og skrift var undervisningens genstand. Der har været tilløb til det; lærerne noterer fx således:

*"Muligheden for at se "det mundtlige sprog" på skrift - altså fastholde/huske en samtale giver et godt afsæt til undervisning i forskellen mellem skrift- og talesprog"*

*"Chatforløbene, som vi printede ud, var rigtig gode at arbejde med, og de kunne absolut tydeliggøre forskellen på tale- og skriftsprog."*

*"Chat fremmer forståelsen af forskel mellem tale og skriftsprog i den fase, hvor chatten bruges som grundlag for videre bearbejdning af teksten til fx drama."*

De fleste implicerede lærere ser altså muligheder i den forbindelse. Men flere peger også på begrænsningerne:

*"Chatten alene gør det ikke, men igen mener jeg, der er **mulighed** for at tydeliggøre forskellige mundtlige kommunikationsformer. Dvs. sammenholdt med andre eksempler på mundtlighed, vil chatten være en indgangsvinkel til at arbejde med mundtlige former."*

## Interaktion, funktionalitet, proces

I chat-projektet var indbygget, at de skabte tekster skulle have en funktion: dels indgik de i interaktion med andre elever fra andre skoler, dels anvendtes de som udgangspunkt for teatermanuskripter.

Det betyder for det første, at teksterne skabes i interaktion med den omkringværende verden - i det små i hvert fald. De kommer uden for rummet og skolen - en begrænsning de fleste mundtlige tekster ellers trækkes med. De mundtlige tekster, der trods alt produceres og bearbejdes i skolen, vil jo normalt ikke komme uden for klassens rammer. I dette projekt har det været et vilkår, at det skulle de. For det andet har det været intentionen, at chat-dialoger skulle bruges til noget i det videre forløb. Overalt i lærerdata fremhæves det motiverende og de potentialer, der ligger her.

*"Det var helt nyt at chatte i en rolle, som man først havde levet sig ind i via tekstarbejde og indsigter. Det kan blive en helt ny dimension i danskfaget; en*

*slags udvidelse af den varme stol. Her er blot begge parter i 'stolen'. (...)*

*Så var der krav om at omsætte chatten til drama. Det gik godt og var særdeles nyskabende. Bl.a. fordi eleverne skulle arbejde med deres drama ud fra enkle begreber: figur, rum, forløb.*

*De skulle finde ud af et hvor, et hvor længe og et forløb med en afrunding og pointe. De valgte overraskende, og jeg kan ikke mindes, at så mange har ageret så kreativt."*

## **Chat i elevperspektiv**

På baggrund af elevdata<sup>17</sup> fremgår det meget markant, at problemer med teknik og grej i afprøvningsperioden har været en meget voldsom hæmsko for (de større) elevers udbytte af projektet, i hvert fald således som de definerer det i deres logbøger.

Men ellers er eleverne venlige, imødekommende "forsøgskaniner". De fremkommer med mange gode forslag til, hvad man kunne have gjort, anviser løsningsforslag og noterer sig, at de godt kan se mulighederne, hvis altså teknikken osv. osv. Ganske mange elever noterer fx: "selve idéen er god"; det er "en spændende og anderledes måde at lære på" - men i dette skal man ikke være blind for, at dette også kan være et udslag af, at "det (er) meget sjovt at prøve noget nyt og andet end en almindelig skoledag".

De virker kort sagt ret loyale over for projektet, men også meget kritiske.

Som antydet ovenfor er et gennemgående tema i logbøgerne en søgen efter meningen med projektet; hvad skal det være godt for? - hvad kan jeg/vi lære af det? Ingen nævner noget som helst om mundtlighed som (den mest almindelige) kommunikationsform, "mundtlige tekster", "talesprog", "samtale" eller tilsvarende begreber fra de aftalte analytiske temaer<sup>18</sup>. Rollebegrebet og rolle-chat kommenteres derimod livligt, ligesom kommentarerne til drama-arbejdet oftest er der, hvor loggen består af andet end enstavelsesord, korte sætninger eller spørgsmålstegn.

## **"Selve chatten er en sjov idé, men jeg tvivler på, hvor meget man lærer af det"**

Langt de fleste af de kritiske elever i de større klasser skifter markant signaler i den del af projektet, hvor undervisningen primært indeholder en vekselvirkning mellem rolle-chat og drama-aktiviteter. De er tilfredse med arbejdet og deres egen arbejdsindsats og melder, at det har været "sjovt". Dette engagement er naturligvis vigtigt. Motivation er en forudsætning for at læring kan finde sted. Sammenstiler man dette med lærernes iagttagelser, er der ingen tvivl om potentialerne.

Som citatet, der er anvendt som overskrift, antyder, er det også her, eleverne for alvor reflekterer over egen læring. Godt halvdelen af de logbogsskrivende elever

beskriver denne refleksion - og der er mange forskellige versioner af denne tvivl og undren:

*"Jeg kan ikke se idéen med at lege, at man er en figur fra et eventyr og så chatte med andre for at skabe en ny historie".*

*"Dramadelen var ok sjov, men hvad skal man bruge det til?"*

*"Noget lort, hvorfor skal vi gøre det?"*

*"Det var lidt kedeligt at sidde og analysere teksten og jeg kan faktisk ikke se, hvad vi skulle bruge det til."*

*"Måske ville det hjælpe, hvis man fik nogle opgaver, som man skulle løse med andre over nettet...?"*

Det skisma, der tegner sig mellem projektledelsens og lærernes forventninger, praksisrefleksioner og redegørelse for potentialer på den ene side og elevernes skepsis på den anden, kalder på en udredning. Som perspektiverende, kritisk indspil vil jeg i det følgende forsøge at skitsere elementer i en sådan.

Rapporten om chat: *Chat. En del af børns virkelighed* (Børnerådet i 2003) har til formål at bidrage med "et børneperspektiv i debatten om, og forståelsen af, børn og chat" ved bl.a. at spørge ind til, hvilke betydninger brugen af chat har for børn i dag, og se på i hvilke sammenhænge chatten bliver en central beskæftigelse i forhold til såvel positive som negative aspekter ved brugen af chat - set fra børnehøjde.

Af rapporten fremgår det, at de fleste børn starter med at chatte i 5. eller 6. klasse. 38 % har således svaret, at de har chattet i 1-2 år, når de går i 7. klasse. Chat er altså et centralt kommunikationsmiddel og en vigtig beskæftigelse for projektets elevgruppe.

De fleste børn/unge sidder hjemme, når de chatter, og undersøgelsen peger på, at "meget af mystikken og tiltrækningen ved chatten er netop det mulighedsrum, som åbnes ved, at du sidder alene og anonym ved skærmen." (ibid., s. 15) 55 % siger, at de ofte eller altid er alene, når de chatter, og rapporten anfører, at det kunne "tyde på, at chat har en underholdningsværdi, som udnyttes, netop når man er alene. Børnene anfører altså, at en vigtig grund til at være på chatten er, at man får venner på nettet." (ibid., s. 21)

Børnene opfatter ifølge rapporten chat som en aktivitet, "som i hvert tilfælde i udgangspunktet åbner op for intime samtaler". Også de emner, der særligt bliver diskuteret på chatten, understøtter dette billede. Her er det primært venner, fritid, kærestter og sex, som børnene peger på. De intime samtaler har gode kår blandt andet på grund af muligheden for anonymitet, som børnene fremhæver som en åbning i forhold til at slippe nogle af forbeholdene eller hæmningerne. (ibid., s. 7)

Anonymiteten "sikres" ved at børnene oftest udgiver sig for en anden end sig selv, således svarer 70 % af børnene, at de ofte eller altid bruger et andet navn, når de er på chatten, 21 % af de børn, som chatter, svarer herudover, at de ofte eller altid skriver ting om deres liv, som ikke passer.

Der har været udtrykt bekymring for de ubehagelige oplevelser og reelle risici for krænkelse af forskellig art, som børn kan komme ud for på almindelige net-chat. Hertil bemærker rapporten, at "bekymringen er derfor i høj grad forbundet med usikkerhedsmomentet og den grå zone mellem virkelighed og løgn, som uden tvivl er en del af det at være logget på. Men det er samtidig også det, der i et børneperspektiv er det særligt fascinerende ved chatten. Konkluderende må man derfor sige, at chattens formål/berettigelse er netop det ukendte/usikkerhedsmomentet - virkeligheden kender børnene, chatten er et frirum fra virkeligheden."

Lad mig resumere:

Ifølge undersøgelsen er chat et meget almindeligt benyttet medie for projektets aldersgrupper.

Når børnene/de unge chatter, er de oftest:

- alene
- anonyme
- en *selvvalgt* "anden", og chatter om
- personlige "intime emner".

## **Chatten er "et frirum fra virkeligheden".**

I "Chat – identitet, krop og kultur" (Holm-Sørensen 2001) skelnes mellem virkeligheds- og fiktionsorienteret chat:

"Typisk starter børn med den virkelighedsorienterede chat, som er den form for chat, hvor man ikke digter, men chatter ud fra sit "virkelige liv"" (s. 19). Den fiktionsorienterede chat er den form for chat, "hvor barnet påtager sig en rolle og afprøver den i forhold til sin chatpartner, hvor det at agere uden ansigt skaber muligheder for at påtage sig andre identiteter og afprøve muligheder og grænser." (ibid.).

Altså:

- De mindre børn, som debuterer, anvender chatten *virkelighedsorienteret*.
- De større, øvede anvender den *fiktionsorienteret*.

Også Børnerådets rapport spørger om meningen med det hele. Den peger selv på, at det, som foregår på chatten, "synes at være små former for identitets-tests og afprøvning af hvem eller hvad man også kunne være. Dette kan ses som et led i de mere omfattende ændringer og afprøvninger, som hører med til det at "blive sig selv" eller måske at "finde sig selv" eller "vælge sig selv" blandt mange forskellige mulige, personlige positioner. Det vil sige, at det også bliver en afprøvning i forhold til hvilke positioner, som viser sig funktionelle for den enkelte, og hvilke positioner som kan integreres på en konstruktiv vis i forhold til resten af barnets måde at være i verden på." (s. 14)

Denne tankegang ligger ganske nær på således, som nogle af de deltagende lærere ser potentialerne i projektet; se fx det tidligere citerede:

*"Det var helt nyt at chatte i en rolle, som man først havde levet sig ind i via tekstarbejde og indsigter. Det kan blive en helt ny dimension i danskfaget; en slags udvidelse af den varme stol. Her er blot begge parter i 'stolen'."*

Eller: *"At rollechatte er en helt anden måde at kommunikere på, som minder om en rolleleg."*

I *Chat – En del af børns virkelighed* perspektiveres undersøgelserne bl.a. ved at relatere til Birgitte Holm Sørensens omfattende forskning i børn og medier. I Holm Sørensen 2001 genfindes bl.a. rapportens bud på, hvorfor børn finder det meningsfuldt at chatte; her konstateres, at grunden til at børn vælger at bruge chatkanalerne, og finder det "relevant og meningsfuldt" er, at chatten "giver børnene en mulighed for legende at afprøve deres mangeartede eller multiple identiteter, som de mere eller mindre bevidst anvender, og som de samtidig udvikler i chatprocesserne." (s.18)

Legen er altså en del af børns og unges identitetsdannelse, og chat er en særlig "verbaliseret leg, hvor der (...) foregår en pendling mellem fantasi og virkelighed." (ibid. s. 21)

Denne leg har nogle specielle fordele frem for andre lege i fiktive rum (som fx drama) og frem for de farlige afprøvninger i virkeligheden:

"På chatkanalerne har man ikke blot skriftlighedens distance, men også anonymiteten, som ses at give nogle muligheder. Ansigt til ansigt mødet afføder ofte generthed, som kan være hindrende for udfoldelse. Nogle børn betragter fraværet af

kroppen som en gevinst. (...) De fremhæver generelt kroppens fravær som en mulighed for at udtrykke sig mere i overensstemmelse med sig selv, "som man er" (...) Man lægger således vægt på friheden ved fraværet af kroppen". (ibid. s. 22-23)

Chat er altså bl.a.:

- identitets-tests og afprøvninger: at "blive sig selv", "finde sig selv" eller "vælge sig selv" blandt mange forskellige mulige, personlige positioner,
- en pendling mellem fantasi og virkelighed,
- friheden ved fraværet af kroppen.

Overfor disse muligheder står elevernes undren over projektets brug af chat i læringsmæssig sammenhæng. Og overfor projektmålenes gode intentioner står elevernes logbogsførte registrering af en række forhold<sup>19</sup>:

- Undren over relevans: "Jeg kan ikke se idéen med at lege, at man er en figur fra et eventyr og så chatte med andre for at skabe en ny historie."
- Konstatering af tomgang: "Jeg kan ikke se, hvad man får ud af det i forhold til, hvis man lavede det som rigtige samtaler i stedet for chat. Man har en følelse af, at intet foregår." - "Da vi havde chattet et stykke tid, blev det også kedeligt..."
- Mangel på "seriøsitet": "Det var ikke nemt at tage seriøst, det at man skulle lave en slags rollespil!" - "Det er sindssygt useriøst, der er ikke én, der er seriøs." - "Det var sjovt at chatte, men det var også lidt svært at tage det alvorligt. I starten prøvede man at leve sig helt i rollen, og chatten blev også ret god, men de andre, vi printede, var temmelig fjollede."

Og med hensyn til den litterære chat-rolle:

- Oplevelsen af at det er svært at "blive i rollen".
- Følelsen af begrænsning fordi "det var nogle svære personer".
- Oplevelsen af "fiktiv mobning": det svære i at påtage sig - og holde - en usympatisk rolle (fra en litterær tekst): "Man kunne ikke udføre sin rolle som "Vagn", uden at folk blev sure og loggede af".

Der er ingen tvivl om, at man her er vidne til et sammenstød mellem på den ene side et projekts velbegrundede præmis om, at chat i kraft af at være målgruppens medie må indeholde læringsmæssige potentialer og på den anden en hel del elever undren og modstand.<sup>20</sup>

Lad mig derfor endnu engang se på *nogle* af de karakteristika, som artikler og undersøgelser har angivet for chatten.

Når børnene/de unge chatter, er de oftest *alene, anonyme, en selvvalgt anden* og chatter om *personlige og "intime emner"*. Chatten er "*et frirum fra virkeligheden*", *identitets-tests og afprøvninger*: at "*blive sig selv*", "*finde sig selv*" eller "*vælge sig selv*" blandt mange forskellige mulige, personlige positioner, en pendling mellem *fantasi og virkelighed, friheden ved fraværet af kroppen*.

I projektet har der været nogle fundamentalt andre vilkår:

- Børnene var ikke alene.
- De var ikke anonyme. (Det brød sammen, når der skulle chattes inden for klassens rammer).
- De havde ikke valgt deres fiktive figur.
- De skulle/kunne ikke chatte om intime emner.
- Det var ikke en pendling mellem virkelighed og fiktion, men mellem (litterære teksters) fiktion og fiktion.
- Rollechatten blev offentliggjort.
- Rollechatten fik krop i dramasekvenser.
- Rollechatten var ikke et frirum fra virkeligheden og
- blev ikke oplevet som identitets-test eller -afprøvning.

Det er med andre ord nogle voldsomme brud med chat-genren, således som børn og unge i ganske mange undersøgelser har karakteriseret den.

Jævnfør mine tidligere bemærkninger om elevernes egne fastholdelser af en skolificering af rollechatten bl.a. gennem sproget, opstår der tilsyneladende ud af denne brydning en ny genre: "*undervisnings-chat*" eller "*skole-chat*".

Spørgsmålet er så, om det var det, der var meningen? Får de læringspotentialer, der var udgangspunktet, mulighed for at udfolde sig? Spørgsmålet er også, om de potentialer overhovedet kan udfolde sig, når it anvendes inden for en relativ lineær forståelse af læringsmåder. Hvad er man oppe imod? Hvad skulle man så have gjort? Det vil jeg komme ind på sidst i artiklen.

I første omgang kan man karakterisere projektets styrke som det at etablere et møde mellem institutionaliserede undervisnings- og læringsintentioner og den digitale tids elever i et af deres foretrukne medier. Projektet viser glimtvis, at elevernes fascination af mediets muligheder i vekselvirkning med mediets evner som redskab og eksperimentarium *kan danne* basis for arbejdet med danskfagets kernebegreber: sprog (her det mundtlige) og litteratur (her i form af analyse og meddigtning). Svagheden er imidlertid, dels at dette udviklingsprojekt placeres midt i en institution, der endnu ikke for alvor tænker i digitale læringsstrategier, dels at netop genren chat (og de roller man spiller her) tilhører de unges private område.



Her skal tænkes anderledes, bl.a. må udgangspunktet for udvikling af nye digitale undervisningsformer være en stor følsomhed over for de unges klare genrekendskab og genreforventninger til "egne" genrer.

## Netbaseret narrativitet

Princippet for redegørelsen for det andet undersøgte projekt "Mus og muser" vil i det følgende være at søge projektets *vækstpunkter* og beskrive det, der i relation til de opstillede mål, peger fremad - fx ved at lade de tekniske problemer ligge.

## Masker og filtre

Jeg har tidligere været inde på, at mundtlige tekster af lærere og elever kan opleves som værende særlig "private". I dette udviklingsprojekt tyder meget på, at it har fungeret som et "filter" (som flere lærere kalder det) igennem hvilket, feltets aktører bliver i stand til (alligevel) at se på egne mundtlige tekster; flere af de mundtlige ydelser er endog rollers replikker - altså dobbelt filter: det er jo ikke mig, men rollen, det er jo ikke mig, men det er lyd på en pc; et element i lighed med chat-projektets "masker".

Som tidligere bemærket, bliver det altså først med den (hurtige og interessante) pc, at mundtlige ydelser kan blive så objektive, at man kan "se" dem, trods det at båndoptageren længe har eksisteret som en mulighed. Som en lærer anfører i et interview:

Lærer: "(...) *det gør det mere legalt at gå ind og rette, fordi man kan jo også rette i det; man kan høre det igen og igen. De kan selv høre, at hvis man havde sagt sådan og sådan, så havde det måske været nemmere at forstå. (...) man retter meget på, om man taler tydeligt. Jeg har da haft flere elever, hvor jeg har hørt deres historie, og har måttet fortælle dem, at jeg faktisk ikke forstod, hvad de sagde, for de mumler. (...) Det ville de tage meget mere fortrydeligt op, hvis jeg gjorde i klasseundervisning. (...) Hvis jeg sagde: "Hvad er det for en mumlen, du må altså lære at udtale de der ord korrekt, for jeg kan ikke forstå det. "Der er noget med maskinen der og mikrofonen, (...) jeg rammer dem ikke så **personligt**.*"

En kollega noterer i sin logbog:

"Flere af opgaverne ville under andre forhold have gjort eleverne generte og usikre, men elementerne af it har indskudt et filter, så eleverne ikke føler, det er dem **personligt**, som performer, men at de er en del af et større spil, som ikke ligger helt så tæt på deres **person**. "Læg her mærke til den tydelige understregning af at "person" og "personlighed" kommer på afstand.

I drama som metode fremhæves det tit, at "rollen" giver en slags beskyttelse: det er ikke mig, det er én jeg spiller - og dermed giver rollen også en frihed til at udforske sig selv via "den anden". Dette helt fysisk at påtage sig den andens identitet kan imidlertid være vanskeligt og pinagtigt for nogle, jævnfør chat-dramatiseringerne. Med den narrative lydcollage overvindes denne hurdle, idet der her skabes mulighed for en slags dobbelt beskyttelse i kraft af, at rollen udelukkende forefindes i elektronisk form. Lærer D forklarer det således:

" (...) For mange var det en meget svær ting (at lave rollespil i dramaform) både det at stå frem selvfølgelig, men det er også en meget svær ting at give kritik og være præcis, fordi det ikke bliver hængende, det forsvinder så hurtigt. (...) Det er svært at forholde sig til dem, der var på scenen, (og de) har svært ved at modtage kritik, fordi det ligesom er meget mere sammenbundet med deres måde at agere på. Det er meget tæt forbundet til hele deres person. Så de tager kritikken meget personligt, og har mange gange lidt svært ved at klare det, og de andre har svært ved at være konstruktive med den kritik, de så giver.

Hvorimod jeg synes, jeg oplever, at når vi indspillede nogle af de her scener, så er de blevet utrolig selvkritiske og konstruktive; de ville vende tilbage og de hørte igen og de lavede om; og de havde jo ro og tid til at gå ind og arbejde med en konkret ting (...) De sagde selv, at de oplevede, at de var meget selvkritiske. Pludselig var det mig, der nogle gange var stopklodsen, der sagde, nu er det nok, det er godt nok, nu skal I ikke lave det om mere. (...) Jeg tror ikke, vi var kommet i nærheden af (det) på samme måde, hvis det havde været sådan nogle fremlæggelser på pladsen, hvor vi havde stået med publikum."

Som det ses af det sidst citerede giver "filteret" en række faglige gevinster:

- det bliver til at bære at høre sig selv
- være kritisk distanceret og
- redigere.

## Pc'en fastholder

*"Det er helt klart, at det, at de selv kan høre, hvis de indtaler en kedelig tekst, kan få dem til blive bedre til at udtrykke sig mundtligt."* (logbog lærer).

*"At vi indtaler lyden på computeren gør, at lyden ikke forsvinder! Den mundtlighed, som normalt er meget flygtig, bliver pludselig fastholdt. Man kan høre den igen, komme med respons og redigere i lyden."* (logbog lærer).

Også i mus-projektet beskriver lærere altså, at det mundtlige sjældent har været undervisningens genstand i deres praksis bl.a. fordi, det opleves som "flygtigt" (ci-

tat ovenfor) og dermed ikke til at fastholde i undervisning. Med pc'en som "fastholder" sker der noget. Når jeg spørger om, hvordan man kan forklare, at man på den ene side er forpligtet til at undervise både med og ikke mindst i det talte sprog, men på den anden side viser al erfaring og en del undersøgelser, at det gør man faktisk ikke, svarer en lærer fx således:

*"Jamen, det kan måske hænge sammen med, at det er svært at ... det hænger nok sammen med, at det er sådan et "her-og-nu". Hvordan skal jeg forklare det? - det er noget med, at man ikke kan vende tilbage, at fordybelsen har været svær - at være præcis omkring det; det har været svært."*

Arbejdet med de selvproducerede mundtlige tekster kan igennem fastholdelsen og elevernes procesorienterede respons give mulighed for udvikling af mundtlig kommunikativ kompetence.

## **Pc'en skaber funktionalitet**

Anvendelsen af it betyder, at den mundtlige tekst hurtigt kan videregives til modtagere uden for klasserummet lige som i chat-projektet. Såvel elevernes indledende øvelser med lyd og tale som deres endelige udgaver af deres billed- og lydhistorier er blevet udvekslet og offentliggjort skolerne imellem.

Med andre ord opnås på denne måde en *funktionel situation*, og i dette projekt har det været helt selvfølgeligt at sende mundtlige tekster til hinanden på tværs af skoler til inspiration og konstruktiv kritik.

Lærer: *"Jeg har kunnet lægge mærke til, hvordan grupperingerne har fungeret - og jeg vil sige, på en eller anden måde har de skullet arbejde sammen om en opgave, og det, at de vidste, at det skulle sendes ud, har haft en betydning. Det skulle bruges til noget."*

Som en lærer anfører: *"Det særlige ved at anvende it i denne kontekst, ud over at integrere lyd og billede, er at det netop giver "mulighed for et samarbejde, som ikke er geografisk bestemt"*.

## **Pc'en giver mundtlige tekster produkt-karakter**

Flere deltagende lærere peger på, at det, at processerne afkaster "produkter", som man kan forholde sig til, åbner mulighed for, at mundtlige tekster overhovedet bliver diskuteret, revideret og *evalueret*. En proces man ikke føler er mulig i den almindelige skoledag:

Lærer: *"Jeg mener, man kan få et færdigt produkt. (Eleverne) bliver opmærksomme på en eller anden ting, som de arbejder med. De kan gå ind og ændre,*

*og det bliver synligt for dem, hvordan det var fra starten. De har hele arbejdsfasen og så det færdige produkt. Selvfølgelig kunne man også sige, at man, hvis man arbejdede med en båndoptager kunne lave det om en hel masse gange, men jeg synes, det er fint, den der proces med, at det er visuelt og synligt. (...) Børn har svært ved at give kritik, og man genspiller ikke, hvis man hører en fortælling, så den der gentagelse, som i det skriftlige, hvor man bedre kan rette og sige: "Prøv at skrive det om.". Den er der ikke. (...) Båndoptageren har ganske vist eksisteret, men det er en langsommelig proces. Det bliver tit en klasseaktivitet, hvorimod det skriftlige... - det bliver tit en aflevering og en sag mellem den enkelte og læreren. (...) Der kan også være nogle ting, man læser op, men hvis man nu har nogle klasser med 26 i, så kan det være en meget langsommelig proces i forhold til det skriftlige, hvor vi nogle gange kan vælge og sige: "Nu hører alle, hvad der er skrevet, nu læser vi det højt, nu tager vi udsnit og læser højt" eller "Nu fortæller vi, hvad vi har skrevet", hvorimod det andet, det ville være meget langsommeligt. (...) Det skriftlige er både en proces mellem klasser og den enkelte, men det er også mange gange en proces mellem læreren og så det enkelte barn. Der kan man sådan lidt mere skifte, hvorimod man afleverer sjældent noget fra båndoptageren."*

## **Procesorientering**

I det pædagogiske oplæg og i materialets enkelte opgaver er der meget bevidst "indbygget" *procesorientering*. Undertegnede har i skrift og tale<sup>21</sup> slået til lyd for, at der i undervisningen i mundtlighed netop bliver arbejdet på denne måde. En af projektlærerne udtrykker det således: " (...) *det her er en slags procesorienteret mundtlighed, og så har det på den måde nogle af de samme kvaliteter, som når man arbejder på procesorienteret skriftlighed: man synliggør de steder, hvor man kan gøre noget bedre og så arbejder man med det.*" Og, kunne man tilføje, forudsætningen for de muligheder for respons, korrigerende og refleksion, der er betegnet som karakteristiske elementer for projektet, er simpelthen det procesorienterede.

En lærer udtrykker det således:

*"Med it visualiseres mundtligheden, og der kan redigeres og arbejdes konkret med teksterne. Det er derfor også oplagt at arbejde med procesorienteret mundtlighed." En anden: "Man kan høre den igen, komme med respons og redigere i lyden. Derved åbnes der mulighed for at arbejde procesorienteret med mundtligheden."*

Det kan altså lade sig gøre.

## Åbne opgaver

Det lovbeftalede krav om undervisningsdifferentiering har vist sig at få gode muligheder for at blive opfyldt i et projekt af denne type. Såvel de indledende opgaver som arbejdet med internetbaseret narrativitet har karakter af "åbne opgaver". Det betyder, at elever inden for samme ramme kan arbejde meningsfuldt og udfordrende - uanset fagligt niveau. Det betyder også, at opgaverne har givet anledning til, at læreren bevidst har kunnet sammensætte grupper med henblik på at anvende og udfordre de enkelte elevers særlige kompetencer.

På mit spørgsmål om hvad der har været bemærkelsesværdigt for den enkelte lærer i mus-projektet i forhold til den undervisning og de elever, som man ellers kender før projektet, svares fx således:

*"To ting. Dels synes jeg, man snakker jo så meget om undervisningsdifferentiering og hvordan kan det lade sig gøre, og at det er for besværligt for læreren. Hvis man forstår begrebet sådan, at eleverne lærer på det niveau, de er, eller de får udbytte af det arbejde, man arbejder med, at de da får det udbytte, som de kan, i forhold til de evner, de har, så synes jeg, at det her er et godt projekt, fordi man da løser en opgave, som kan løses meget simpelt, hvis man vil det, men som også kan løses ret raffineret, og der synes jeg, undervisningsdifferentieringen kommer ind.*

*Den anden ting er aktivitetsniveauet. Det har været bemærkelsesværdigt, at alle elever har været aktive. Alle kan være aktive lige meget også selvom, at man måske har faglige vanskeligheder, nu nævnte jeg for dig, at jeg har en elev, der har problemer med at skrive og som derfor går til specialundervisning og tit sådan ikke kan være med, men i det her har han været med på lige fod."*

En anden lærer bemærker:

*"Med hensyn til differentiering, så har min del af det været, at jeg har sammensat grupperne sådan, at jeg vidste, at der var nogle, som havde styrkesider inden for forskellige ting. Der har været nogle, som har haft meget let ved at skrive og digte, (...) i hvert tilfælde nogle, som har haft let ved at formulere sig, og nogle der har haft problemer med at formulere sig i samme gruppe, og så har jeg bevidst tilført nogle, som var meget glade for it, meget glade for at prøve nogle ting af og lege med nogle ting inde i computeren og haft naturlig tilgang til det. Jeg har også tænkt på, at nogle er fødte skuespillere, og nogle har haft meget meget svært ved det, og på den måde har jeg differentieret; det er min del af det. Jeg har også sagt til børnene, at grupperne er sammensat bevidst, sådan så jeg vidste, at de kunne bruge hinandens styrker (...) blive bedre på deres svage punkter og samtidig bruge hinandens styrkesider."*

## De tosprogede: mundtlighed der kan ses!

Et andet meget interessant aspekt er, hvordan arbejdet med det mundtlige for de tosprogedes vedkommende i dette regi bliver synligt - og muligt.

En lærer bemærker:

*"Når jeg ser på hele børnegruppen, ja, så er det nok dem (de tosprogede), der har haft det sværest i forløbet, men også dem der har flyttet sig mest. Det, der var svært for dem, er netop at formulere sig klart og tydeligt, at gøre sig forståelig i forhold til dem, man henvender sig til og signalere det med sproget, man ønsker at signalere."*

Brugen af it har gjort, at det mundtlige kan høres og ses. Det bliver en tekst, der kan blive gennemlyttet og iagttaget: man kan, som en lærer siger, "vende tilbage til lydene".

*"Her er det jo lyd, der kan gentages, som normalt ikke bliver hængende nogen steder. (...) Og det er hurtigt at vende tilbage, at klippe ud og sætte ind. Det giver os mulighed for at vende tilbage og bearbejde nogle ting, som vi ellers har svært ved at få fat i."*

Det falder projektets lærere særligt svært at arbejde med de tosprogedes mundtlige ydelser. Som læreren siger:

*"De får tosprogsundervisning - i dansk er det meget svært for mig at hjælpe dem i mundtlighedsprocessen; det er langt nemmere skriftligt. Jeg har i hvert tilfælde haft langt lettere ved det, når det er skriftligt, for der er der nogle grammatiske ting at forholde sig til."*

Gennem arbejdet med mundtlighed som speak og replik samt gruppens proces med responsgivning herpå opnås i dette projekt nogle markante fordele – og resultater:

*"Her er en langsomhed, der gør, at de tosprogede kan ændre nogle ord. De har jo mulighed for at gå ind og kigge på deres sprog og (...) blive bevidst om det. De andre i gruppen kan måske se, at en bestemt sætning, simpelthen ikke er til at forstå: "Vi kan ikke forstå, hvad du siger; vi kan ikke høre, hvad du siger. De to ord flyder næsten sammen. Hvis vi ikke havde kendt den her 'speak', så ville vi ikke kunne forstå, hvad du siger; om igen.""*

Resumerende bemærkes det, at det har været en meget stor udfordring for de tosprogede:

*"Det har været rigtig godt for dem. De er ikke blevet perfekte, men de har flyttet sig meget. De har virkelig lært sig nogle ting og kæmpet. De har brudt nogle*

*grænser, som de ikke havde brudt, hvis vi ikke havde haft den her "langsomhed" i det, som it har givet os mulighed for at have."*

Endnu et vækstpunkt.

## **Perspektiver på it i danskundervisningen**

"Er de måder som mange børn og unge opfører sig på i de pædagogiske institutioner et signal om at nu må vi stramme op - altså et traditionelt opdragelses- og disciplinproblem, eller er det et fingerpeg om, at tiden er inde til at nytænke hvad en læringskultur må organisere sit læringsmiljø i relation til, når opgaven er (og det kan ikke siges tilstrækkelig mange gange) at skabe de bedst mulige forudsætninger for at børnene og de unge kan handskes med de udfordringer, det digitale samfund vil stille dem over for uden for og efter tiden i institutionerne?" spørger Søren Langager<sup>22</sup> (i Langager 2003, s.205).

Han svarer bl.a., at det kommer an på, hvordan de digitale medier som læringsressource tolkes. Og beskriver i et optimistisk perspektiv, hvorledes børns og unges orienteringsforsøg i omverden og verden, deres identitetsafprøvning og selvbekræftelse i en it-integreret opvækst præger deres læringsmåder. Dette burde få betydning for den måde hvorpå it anvendes, for som han skriver:

*"(...) de digitale medier har allerede i dag langt større indflydelse på dagligdagen end de fleste forestiller sig. I løbet af de senere år har de digitale kommunikations- og interaktionsveje via mobiltelefoner, SMS, Internettet og hyperlinkstrukturer, e-mail og asynkrone kommunikationsmodi (...) allerede vundet indpas i de måder, hvorpå især børn og unge handler i den sociale verden. Store dele af kontroverserne i skolen og uddannelsesinstitutionerne mellem læringsmiljøets forventninger og elevernes væremåder rummes i, at "den industrielt opbyggede uddannelsesinstitution" møder "den digitale tids elever". (ibid. s. 196).*

Derfor vil de digitale mediers udfordring til pædagogikken bl.a. stå mellem det, han kalder "en redskabstænkning i traditionel undervisning", og en didaktik, der anvender mediet som middel til "anderledes læring", som han betegner "den digitale tids læringsveje".

Et it-baseret materiale der lægger op til et samspil mellem "den digitale tids børn og unge" og den sidstnævnte fortolkning af it som læringsressource vil, på denne baggrund have store muligheder, ifølge Langager.

I chat-projektet har man kastet sig ud i at afprøve didaktiske muligheder i en af de genrer, der er dybt integreret i den digitale tids elever. Problemet er imidlertid - i hvert fald hvis vi følger Langager - at det er foregået i den "industrielt opbyggede

uddannelsesinstitution". Projektets endelige form vil det formentlig først få i en fremtidig didaktik, der bevidst anvender mediet som middel til "anderledes læring" i en (mig endnu ukendt) undervisningsform, der langt mere radikalt integrerer og anvender læringsformer afledt af elevers medieforbrug og deraf udledte læringsstil. Feltet ligger åbent for et kreativt møde mellem visionære it-fantaster og ligeså visionære, garvede didaktikere.

Projektet gik bl.a. ud på, at skolen ville lære eleverne noget gennem elevernes eget medie, men hvis man følger tanken om, at pædagogikkens udfordring ikke mindst ligger i at kunne anvende børn og unges digitale kommunikationsmåder, ja endog livsmåder som pædagogisk ressource, kunne man hævde, at et sådant chat-projekt først lykkes, når skolen lærer noget af elevernes medie. Men er det overhovedet en reel - endsige ønskelig - mulighed?

I "Mus og muser" kan man af lærernes logbøger konstatere et meget højt aktivitetsniveau blandt eleverne kombineret med, eller affødt af en høj grad af motivation. I data peger lærerne på flere årsager hertil, herunder også den aldrig svigtende "nyhedens interesse". Ser vi imidlertid bort herfra, anfører en del lærere mediets "nærhed" og en læringsstil afledt af elevernes medieforbrug:

*Lærer: "Jeg tror aldrig, jeg har kørt så langt et forløb, hvor der ikke er nogen, der er blevet træt af det, og det er de ikke blevet. Hvis jeg gav dem 10 eller 15 timer mere, så ville de sige "juhu." ...de føler et eller andet tiltrækning til den computer. Jeg tror, det er noget med, at det jo også er en stor del af deres hverdag normalt, det er jo det, mange af dem i hvert tilfælde bruger en stor del af tiden på, også når de kommer hjem. De sætter sig ved computeren, og jeg tror den der skiften hele tiden ... de kan lave ved en computer, ved ligesom at zappe på fjernsynet, den kan de også lave her. De kan flyve rundt i det, så er de på Internettet, så laver de de her billeder, så søger de en anden tekst, og så taler de lyd ind - og der arbejder de også med at indtale noget og finde noget lyd, der passer til det, som de så mixer sammen, hele det der klip, klip, klip, det tror jeg, de får ved computeren. (...) Det ligner den verden, de ellers lever i, som de har, når de kommer hjem, eller i hvert fald langt de fleste, de har computeren, de spiller, det ligner også den arbejdsform, vi har arbejdet med, det ligner det, de vælger at lave, når de kommer hjem".<sup>23</sup>*

I relation til denne beskrivelse af elevernes motivation og aktivitetsniveau kan man pege på ungdommens væren-i-verden-forståelse, som bl.a. Rheingold (Rheingold 2002) og herhjemme Langager (bl.a. i Langager 2003) har introduceret. Den der "skiften hele tiden - flyven rundt i det: så på Internettet, så lave billeder, så søge tekst,



så tale lyd ind, så finde lyd der passer til; hele det der klip, klip, klip”, læreren beskriver ovenfor som en motiverende faktor, synes at være en beskrivelse, der er meget tæt på Rheingolds tanke om unges måde at orientere og løbende positionere sig i den nære verden (ved bl.a. SMS og chat) og den store (internetsurfing). En konstant bekræftelse af at *være til ved at være på* - ved at være på lige nu, uafhængig af den situationelle kontekst - det være sig i S-toget, til fest eller: i skolen. Materialet aktiverer altså tilsyneladende mange elevers særlige måde at lære sig på.

Hvis vi følger Langagers tanke om, at pædagogikken kan lade sig udfordre af de unges digitale kommunikationsmåder, kunne man hævde, at denne konstante - tilsyneladende kaotiske - kommunikationsform er integreret i den måde, den digitale tids elever lærer (sig) på. Det er nærliggende at tolke elevernes engagement som et udslag af, at materialet netop har lagt op til - og opnået - at mange elevers digitale læringsstil har været bragt i anvendelse.

To projekter, to forsøg - vidt forskellige, men begge illustrerer de bl.a., hvordan undervisningens form præger indholdet i undervisningen: mundtligheden er på dagsordenen, den er blevet digitaliseret, og nye genrer opstår ved integration: den netbaserede lydfortælling og som konsekvens: den skolske chat.

## Summary

This article describes two research and development projects in the Danish primary school. Personal computers were used as tools for developing pupils' oral expression and for training their consciousness of the spoken (mother tongue) language in different contexts (oracy).

It concludes that spoken language (and its genres) - mostly transient and random as a subject in class - becomes visible and concrete; working with rhetoric understanding and training as well as with pupils' understanding and consciousness of use of the spoken language may profit by utilizing this possibility. The project also indicates how computers may contribute to spoken language becoming not only a tool in teaching, but the subject of teaching.



**Mads Th. Haugsted**

Ph.d., lektor

Forskningsenheden for tekstpædagogik, sprog og kommunikation

Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet

mads@dpu.dk

## Referencer

- Andresen, B., B. & Sørensen, B., H.** (1994): *Multimedier og undervisning*. Evaluering af Undervisningsministeriets mediekontors udviklingsarbejder 1992-93. Undervisningsministeriets mediekontor.
- Børnerådet** (2003): Chat. En del af børns virkelighed.
- Cederstrøm, J. & Qvortrup, L. & Rasmussen, J.** (Red.) (1993): *Læring, samtale, organisation* -Luhmann og skolen, Unge Pædagoger, København.
- Undervisningsministeriet**, Fremtidens danskfag (2003).
- Hansen, P.** m.fl. (1996): *Internet i undervisningen*. Forlaget Tenakel. Aarhus.
- Haugsted, M., T.** (1996): *Sprog på spil. Handlende mundtlighed og drama*. Dansk-lærerforeningens Forlag, København.
- Haugsted, M., T.** (1997): "Sprogspil" I KvaN, 47, 17. årg.
- Haugsted, M., T.** (1998) (Red.): *Anslag. Teater- og dramafagets didaktik og metode* Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Haugsted, M., T.** (1999a): *Handlende mundtlighed. Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser*, Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Haugsted, M., T.** (1999b): *Procesorienteret mundtlighedspædagogik?* Arbejdsrapport nr. 26. Skolefag, Læring og Dannelse. DLH.
- Haugsted, M., T.** (2000a): "Talte tekster - mundtlighed og undervisning" i *Dansk i dialog*, artikelsamling, 2000, Dansk-lærerforeningen (Red. Esmann, Rasmussen, Wiese).
- Haugsted, M., T.** (2000b): "Sproget som kilde til personlig og kulturel identitet". I: *Forskningstidsskrift fra DLH*, 4. årg., nr. 5. februar 2000 "Læringslandskaber".
- Haugsted, M., T.** (2001a): "Klare mål – mundtlighed og undervisning" i *Dansk 2/01*, Dansk-lærerforeningen.
- Haugsted, M., T.** (2001b): "Theatre and drama as an integral element of the teaching of oracy" i *Nordic Voices, IDEA Publications*.
- Haugsted, M., T.** (2001c) "Mundtlighed". I: *Undervisningsvejledning til faghæfte for modersmålsundervisning*, Undervisningsministeriet.
- Haugsted, M., T.** (2002): *Mund dog*. (Lærebogsmateriale om mundtlighed til gymnasiet og folkeskolens ældste klasser), Alinea.
- Haugsted, M., T.** (2003): "Sprogfagene og det mundtlige rum". I: *Sprogforum*, nr. 25, 2003.
- Haugsted, M., T.** (2004a): "Mundtlighed og didaktik". I Schnack, K. (Red.) *Didaktik på kryds og tværs*, DPU's Forlag.
- Haugsted, M., T.** (2004b): "Mundtlighed". In G. Ingerslev (Red.): *De mange muligheder*. Undervisningsministeriet.
- Haugsted, M., T.** (2004c): *Taletid*, Alinea.
- Hermansen, M.** (1996): *Læringens univers*. Forlaget Klim. Århus.

- Hetmar, V.** (2003): "Kulturformer som didaktisk kategori", I Schnack, A. (red): *Didaktik på kryds og tværs*, DPU's Forlag.
- Kvale, S.** (1996): *InterViews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications, Inc.
- Langager, S.** (2003) "Digitale læringsveje - om mulige læringsveje i den digitale tidsalder", i Mathiasen, H. (Red): *It og læringsperspektiver*, Alinea.
- Perregaard, B.** (2003): *Må vi skrive på vores historie? Børns organisering og udnyttelse af skriftsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Rheingold, H.** (2002): *Smart Mobs - the next social revolution*, Perseus, Cambridge.
- Qvortrup, L.** (2001): *Det lærende samfund: hyperkompleksitet og viden*. Gyldendal.
- Schön, D.** (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sørensen, B. H.** (2001): "Chat – identitet, krop og kultur", i Sørensen, B. H.: *Chat. Leg, identitet, socialitet og læring*, Gads Forlag.

## Noter

- 1 Elementer af dette afsnit har i varierende udgaver været publiceret tidligere.
- 2 Se således fx Haugsted 2004 a, b og c.
- 3 Mundtlighed er fx et ekspliciteret "forløb" i gymnasiereformen.
- 4 ITMF: It, medier og folkeskolen. ITMF-projektet blev på initiativ af Undervisningsministeriet gennemført i 2001 ff med en økonomisk ramme på 323 mio. kr. Formålet var at styrke den pædagogiske anvendelse af it og andre medier i folkeskolens undervisning. Der findes en lang række eksempler fra skoleprojekter i rapporten ITMF-fortællinger, UNI-C, 2004, på [www.itmf.dk](http://www.itmf.dk). Med henblik på forskningsresultater kan henvises til rapporten "ITMF-forskning på tværs og på langs"; Mogens Nielsen 2004.
- 5 Initiativtagere var lærere på en lang række skoler, men bag ansøgningerne stod henholdsvis et it-forlag og en amtscentral.
- 6 Se senere i artiklen.
- 7 Med hensyn til undersøgelsernes design og data samt de videnskabsteoretiske funderinger henvises til ITMF-rapporterne for projekt 465 (Chat) og 479 (Mus og muser).
- 8 Citat fra ITMF-ansøgning.
- 9 Citat fra ITMF-ansøgning.
- 10 Delvis citat fra ansøgningen til ITMF.
- 11 Citat fra ansøgningen til ITMF.
- 12 Man bedes bemærke, at synsvinklen primært er danskfaglig-pædagogisk og ikke it-orienteret.
- 13 Gælder kun chat-projektet.
- 14 *Fremtidens danskfag*, 2. delrapport, Undervisningsministeriet 2002.
- 15 "Skolsk" betegner en genre som primært sås, trives og udvikles i skole-/institutionssammenhæng. Se evt. Hetmar 2003 eller Haugsted 2003.
- 16 Eller objekt-gjorte.
- 17 Primært håndskrevne logbøger fra 8. og 9. klasse.
- 18 Det synes som om, disse kategorier og generer ikke har været ekspliciterede i arbejdet.
- 19 Belyst ved symptomatiske elev-logs.
- 20 For enkelte elever, der stædigt forsøger at fastholde chat-rollen: direkte vanskeligheder.
- 21 Se således bl.a. *Procesorienteret mundtligheds-pædagogik?* Skolefag, Læring og Dannelse, nr. 26. DLH 1999; "Talte tekster - mundtlighed og undervisning", *Dansk i dialog*, Dansklærerforeningen 2000 (Red. Esmann, Rasmussen, Wiese); "Sproget som kilde til personlig og kulturel identitet", *Forskningstidsskrift fra DLH*, 4. årg., nr 5. februar 2000; "Dansk, drama og dannelse", *Dansk 1/01*, Dansklærerforeningen 2001; "Klare mål - mundtlighed og undervisning", *Dansk 2/01*, Dansklærerforeningen 2001; "Sprogfagene og det mundtlige rum", *Sprogforum*, nr. 25, 2003; *Taletid*, Alinea 2004.

- 22 DPU, forsker bl.a. i pædagogiske og didaktiske konsekvenser af det digitale samfund.
- 23 Interviewet fortsætter i øvrigt således: MH: "Så kan man så også vælge at vende det om: Hvorfor reagerer de så ikke og siger: Nej, nu må jeg lige være her, skolen skal ikke blande sig i den måde, jeg holder fri på."  
Lærer: *"Jeg synes jo heller ikke, at det vi gør, at vi blander os i den måde de har fri på. Vi går ind på deres præmisser og tager det, de selv har valgt og lægger en undervisning i det. Vi laver egentlig undervisningen på deres præmisser, på det de synes er in."*



## Signe Pildal Hansen

### At læse elever

#### *- Hvordan værdsættes personen i teksten i det gymnasieskriftlige?*

*Denne artikel er en invitation til at kigge artiklens forfatter over skulderen, mens hun læser en gymnasiestil. Se med egne øjne, hvordan hun i sin læsning forsøger møjsommeligt at dokumentere og redegøre for den måde, hvorpå eleven træder i karakter i og med læsningen af teksten. Retorikken og dens etosbegreb fungerer som teoretisk og analytisk ramme. Tesen er, at retorikkens klassiske, aristoteliske etosdyder: klogskab, moralsk habilitet og velvilje nu suppleres af en ny, moderne etosdyd, nemlig originalitet.*

Hver uge skoleåret rundt skrives der danske stile, samfundsfagsopgaver, fysikopgaver og meget mere i det danske gymnasium. Og hver weekend eller hverdagsaften skoleåret rundt sidder der lærere og læser de tekster, eleverne har produceret. Hvert år i maj sidder række efter række af danske gymnasieelever og skriver tekster til eksamen – i dansk, i samfundsfag, i biologi, fysik, matematik, engelsk osv. Og hvert år i maj sidder Undervisningsministeriets censorer og læser de samme tekster.

En af disse censorer sad i forsommeren 2001 i et arbejdsrefugium og rettede danske studentereksamensstile. Vi mødtes i køkkenet, og jeg spurgte ham, hvordan sådan en rutineret, ministerielt udpeget censor egentlig læser, når han sidder dér med den ene stak danske stile efter den anden foran sig?

"Jamen, så læser jeg dem og gør notater på min blok", svarede han. "Ja, ja, men hvad skriver du så på blokken?", spurgte jeg igen, og så sagde han: "Jeg skriver, hvad slags elev der er tale om". "Jeg skriver, hvad slags elev der er tale om"! – Der er i egentligste forstand tale om *karakter-givning*, altså om at elevens karakter giver sig i (læsningen af) teksten.



En censor gør intet censorkorps, selvfølgelig, men i sammenhængen her er denne censors udtalelser eksemplarisk illustrative i forhold til artiklens pointe, nemlig at tekster *også* altid, mere eller mindre bevidst, læses som vidnesbyrd om en skrivende person.

Det fænomen, at vi tager teksten som udtryk for personen, betegnes i retorikken *etos*. Og det vi orienterer os efter, når vi værdsætter denne person i teksten, hedder i retorikken *etosdyder*.

I det følgende præsenteres retorikkens etosbegreb og etosdyderne nærmere. Siden præsenteres en konkret læsning af en gymnasieelevs danske stil. I denne læsning, træder de etosdyder, der virker i værdsættelsen af eleven i teksten, frem. Tesen er, at hvor eleven *før* gerne har skullet vise sig i teksten som klog, moralsk habil og velvillig, da skal han nu tillige vise sig som *original*.<sup>1</sup>

## Retoriske appelformer

*Etos* er den ene af retorikkens tre persuasive appelformer: *logos*, *pathos* og *etos*. *Logos* er den intellektuelle appel, der i sin eksplicit udfoldede argumentation appellerer til vores logiske sans. *Pathos* og *etos* er de emotive appelformer. *Pathos* er den voldsomme appel til tilhørernes følelser: følelser som vrede, glæde, følelsen af at noget er skandaløst osv. *Pathos* handler om at stemme tilhørernes følelser i forhold til sagen.

*Etos* derimod handler om at stemme tilhørerne i forhold til taleren. Det handler om talerens troværdighed, om den lid man kan fæste til ham. Det er tilhørernes blik for taleren, der er det afgørende her, for det handler om, hvordan læseren/tilhøreren ser og værdsætter den skrivende (eller den talende, men her handler det om etos i tekster).

Sådan en etos kommunikerer ikke. Den *transmitteres*. Når en skrivende virker tilidsvækkende og troværdig – klog, god og velvillig – så er det altså ikke, fordi han *skriver*, at han er det, men fordi tilhørerne tager teksten *som tegn på*, at han er klog, god, velvillig osv. Etos er noget af det, der *også* bliver sagt, når noget siges. Det er noget af det, der også transmitteres i kommunikationen. Etos er med andre ord retorikkens tavst virkende appel. Den er "*the hidden persuader*" (Corbett & Connors 1965/1999, 77). I Roland Barthes semiologiske optik kaldes etos også "*i egentligste forstand konnotation*" (Barthes 1970/1997, 68).

Etymologisk betød etos oprindeligt tilholdssted og sædvane og siden karakter

(Chamberlain 1984). Fra hos Homer angiveligt at betyde 'det sted hvor dyr sædvanligvis/naturligt holder til/hører til', kommer etos hos Platon, Isokrates og Demostenes til at betegne de særlige træk, der kendetegner folk på bestemte steder. Fra at betegne stedet, betegner det nu menneskerne på stedet. Med det ryk flytter etos ind i sjælen. Sjælen bliver tilholdsstedet for de sædvaner, som konstituerer personens karakter, og som er givet af hans opdragelse i og tilhørsforhold til en bestemt **polis** og dens love. Etos betegner altså både en persons karakter og de sociale omstændigheder – den tid og det sted – som denne karakter udspringer af, og i hvilke denne karakter genkendes og anerkendes. Etos er med James Baumlins ord "*den menneskelige karakters kulturelle klædedragt*" (Baumlin 1994, xxviii, note 5, min oversættelse).

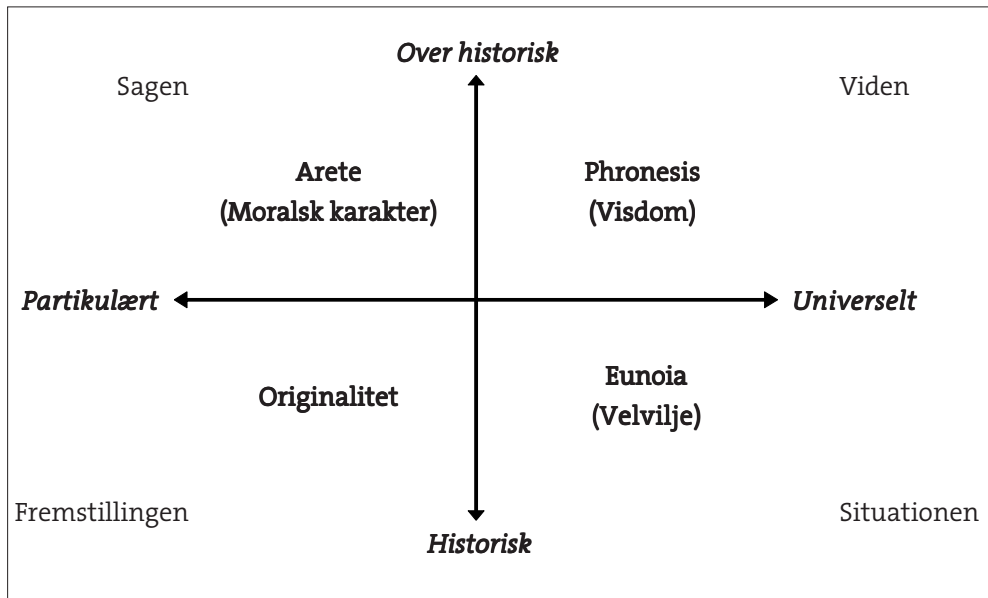
Man kan sige, at etos på én og samme gang er *forudsætningen* for, at taler og tilhører kan træffe hinanden i den sproglige form, og den er *resultatet* af dette træf i teksten, hvad enten den er talt eller skrevet, nemlig taleren som han træder i karakter dér. På den måde vidner værdsættelsen af taleren ikke blot om vedkommende, men også om til hvad og hvordan man kan forholde sig på bestemte steder til bestemte tider.

Analytisk fanger etosbegrebet derfor både en samtids sproglige praksis og samtidens måde at værdsætte denne sproglige praksis på – vel at mærke sådan som både ytringen og værdsættelsen af den finder sted i konkrete tekstligt forankrede sociale træf, nemlig når en læser læser en tekst og samtidig tager den som tegn på en skrivende person. Når tilhøreren ikke blot forholder sig til informationen i talen, men uvægerligt og oftest ubevidst også forholder sig til talen som udtryk for talerens karakter, så fungerer stilen som retorikkens "*skjulte overbeviser*" (Corbett og Connors 1965/1999, 77). Etosdyderne er da det kulturelle indhold, så at sige. Det er dem, der peger på, hvilke måder det på bestemte steder til bestemte tider forekommer relevant at forholde sig på.

## Etosdyder

I Retorikken opregner Aristoteles tre overordnede etosdyder, nemlig visdom (*phronesis*), moralsk karakter (*arete*), velvilje (*eunoia*). Det er i forhold til disse dyder, den skrivende træder i karakter i teksten. Der skal han vise sig som klog, moralsk habil og velvillig. Tesen er her, at vi nu også skal vise os som originale; at *originalitet* gør sig gældende som en ny, moderne etosdyd. Som læsere værdsætter vi altså den skrivende i forhold til, om han viser sig som klog, moralsk habil, velvillig og original. Det gør vi, når vi – oftest ubevidst – tager bestik af, hvordan den skrivende forholder sig til sagen, situationen, viden og fremstilling.<sup>2</sup>

Figur 1. Kort over retoriske etosdyder



Kilde: Pildal Hansen 2004, 90<sup>3</sup>

Den skrivende træder altså i karakter i forhold til etosdyderne: I forhold til *phronesis* sker det, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til *viden*. Er han klog? Det viser sig, når læseren tager bestik af den skrivendes viden: hvad ved han, hvordan forvalter han sin viden? I forhold til *arete* afgøres etos, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til *sagen*. Det kan godt være, at han er virkelig klog og ved al verdens ting, men hvis han mener, at det er i orden at piske små børn, så lider hans etos skade – i al fald hos de fleste af os. I forhold til *eunoia* afgøres etos, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til *situationen*, herunder hans forhold til genren, modtageren osv. Det kan altså godt være, at den skrivende forekommer både klog og moralsk vederhæftig, men hvis han taler ned til os eller sjusker, eller hvis han henvender sig til os i en helt upassende form – i en kærlighedsdiskurs, hvor han skulle have holdt sig til en formel form fx – så lider hans etos skade. I forhold til *originalitet* afgøres etos, når læseren læser teksten som udtryk for den skrivendes forhold til sin fremstilling, altså den skrivendes *måde* at omsætte de øvrige momenter på. En måde som nu ikke blot skal være passende, men passende *original*.<sup>4</sup>

## Det originale træk

Tesen her er altså, at vi har smag for *originalitet* for tiden. Vi søger blandt andet denne originalitet hos gymnasieeleven, sådan som han træder i karakter for os, når

vi læser hans tekst. Men det er ikke på forhånd givet, hvad originalitet egentlig er for en størrelse. Konsulterer man de gængse ordbøger, så finder man under *originalitet* oftest en henvisning til *original*. Og dér kan man så finde ordets etymologiske baggrund: Original kommer af latin: *originalis*, som kommer af *origo* (oprindelse), som er afledt af *oriri* (at stige op eller blive til). Foruden den forklaring får man også forskellige bud på betydninger af ordet: *original* kan betyde: 'oprindelig', 'særegen', 'det modsatte af kopi', 'mønster, model eller forbillede for noget', 'særpræget', 'nyskabt uden forbillede, fra grunden', 'ægte', 'første af sin art', 'ikke gjort efter noget andet', 'ejendommelig', 'mærkelig', 'sær', 'særling'. Det er *original*. *Originalitet* vil altså i forlængelse af disse forståelser sige at udtrykke oprindelighed, særegenhed, mærkværdighed, ægthed eller 'skabende evne'.

Men når læseren forholder sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende omsætter de øvrige momenter - hvad er det så denne læser værdsætter?

Nietzsches bestemmelse af *original* danner her afsæt for et forsøg på at få begrebsligt og analytisk greb om *originalitet*. Med det afsæt kommer kategorierne gentagelse og distance til at stå centralt.<sup>5</sup> Nietzsche bestemmer i aforisme nr. 200 i *Menschliches, allzumenschliches* original således:

„Original. - Nicht dass man etwas Neues zuerst sieht, sondern dass man das Alte, Altbekannte, von jedermann Gesehene und Übersehene wie neu sieht, zeichnet die eigentlich originalen Köpfe aus. Der erste Entdecker ist gemeinhin jener ganz gewöhnliche und geistlose Phantast – der Zufall.“

Nietzsche 1878/1976, 814.

Altså: *Original*. - Ikke det, at man ser et eller andet nyt, men det, at man ser det gamle, det gammelkendte, det som alle ser og overser *som nyt*, det kendetegner de egentligt originale hoveder. Den første opdager er sædvanligvis en ganske almindelig og åndløs fantast – tilfældet.

Man er altså ikke, ifølge denne bestemmelse, et 'egentligt originalt hoved', blot fordi man ser et eller andet nyt, men fordi man ser det gamle, det gammelkendte, det som alle ser og overser *som nyt*. Evnen til at 'opdage' det nye i det gamle – til i gentagelsen at (gen)kende en betydende distance – én der gør en forskel, så du ser 'the same, but different', dét kendetegner den originale. Det er *originalitet*.

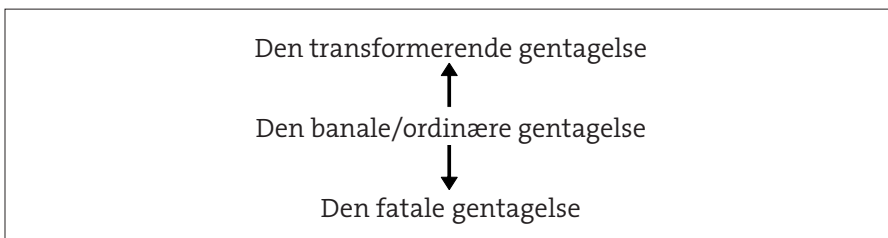
I en retorisk sammenhæng, hvor man kendes på sin *stil* – dvs. sin måde at forholde sig på – handler det om at demonstrere en *original* stil. Stil kan vel at mærke ikke

reduceres til *ornatus* (altså pynt), men betegner en persons måde at forholde sig på i det hele taget.<sup>6</sup> En original stil vil altså sige en stil, der omsætter eller *transformerer* det gamle, det gammelkendte, det som alle ser og overser *til nyt*, på en måde så det er (gen)kendeligt for andre, men netop genkendeligt som nyskabt eller nyopdaget – altså: opdagelsen skal tilskrives den skrivende. Også selv om vedkommende måske ikke er sig opdagelsen bevidst, så skal det være en del af hans *stil*; en del af det mønster som danner ham. Det skal netop *ikke* være et tilfælde.

Set i forhold til kategorierne gentagelse og distance, så er transformationen en distancerende omsætning af det gammelkendte, som altså er det gentagne. Pointen er imidlertid, at distancen i gentagelsen af det gammelkendte, skal være netop sådan, at gentagelsen stadig kan genkendes og samtidig må anerkendes som ny og stadig relevant. Den anden pointe er jo nemlig, at det er *den anden*, altså læseren, der tilskriver den skrivende originalitet.

En figur i tre led med gentagelsen som centralt omdrejningspunkt illustrerer denne originalitets tilblivelse:

Figur 2. *Greb om den transformerende gentagelse*



Kilde: Pildal Hansen 2004, 115.

Udgangspunktet er altså gentagelsen: den gentagende distance og den distancerende gentagelse, hvor både det ordinære, det originale og det fatale artikuleres gensidigt. Altså: Det originale (eller det fatale) kan kun (gen)kendes som sådan, fordi der er en banalitet eller ordinaritet at distancere sig fra. Og det ordinære kan på den anden side kun kendes som sådan, når noget adskiller sig som anderledes – som ekstraordinært. Så man er hele tiden henvist til det ordinære som omsætnings forudsætning.

Det originale træk formuleres som *den transformerende gentagelse*, altså der hvor man kan (gen)kende noget (reglen/normalen/genren som relevant social handling), men også kende det som noget andet – noget nyt: 'The same, but different'. Det

banale træk er den upåfaldende gentagelse af konventionen. Det fatale træk er den gentagelse, der forekommer irrelevant og forkert; hvor distancen simpelthen er for stor: en 'fejl'.

I de gymnasiale tekster kendes det originale træk fx som eleven, der forstår at bruge teori, som evt. ikke optræder i opgavehæftet, til at sætte problemstillingen i perspektiv på en ny, men stadig relevant måde; eller som eleven, der transformerer fremstillingsformen på en uventet måde, så den understøtter fortolkningen af en tekst fx. Det ordinære træk kendes som eleven, der gør, som han skal, inden for konventionen. Det er ham, til hvem man må sige: "Ja, du kan skrive dansk stil. Det kan jeg se". Fejlen, eller den fatale originalitet, kendes fx som eleven, der ikke ved, hvilket taksonomisk niveau han burde befinde sig på, og som fortsætter med at fortælle, hvor han skulle analysere, eller som mener, hvor han burde diskutere. Eller som eleven, der bruger en terminologi fra et forkert register på et upassende sted.

## Vilje til originalitet

Sådan læses elever i tekster i henhold til en fordring om originalitet – og også i forhold til fordringer om velvilje, visdom og moralsk habilitet, for det er en pointe, at hvis man fejler i forhold til de øvrige momenter, så strækker det transformerende træk ikke langt i forhold til at sikre eleven troværdighed. Så får det nemlig skær af enten tilfældighed eller selvtilstrækkelig selvfedhed. Som gymnasieelev (og måske i det hele taget som moderne individ) er man altså henvist til at opføre sig originalt, nemlig personligt, individuelt omsættende sin viden, situationen/genren, sagen osv. på måder som kan genkendes og anerkendes i det sociale som nye og relevante og ikke blot mærkværdige, dvs. originale i en uattraktiv forstand. Der er nemlig afgørende forskel på at være original og så at være 'en original'.

Gymnasiet har alle dage været forpligtet på elevernes almene dannelse, og det diskuteres til stadighed, hvori denne dannelse består, og hvordan den bedst befordres. Med modernitetens svækkelse af vidensautoriteten og det tvetydige fokus på individet (Giddens 1991/1996; Schmidt 1999), kan man hævde, at dannelse i dag snarere har karakter af selvdannelse end af klassisk almindelig dannelse (Hammershøj 2003). Vi har alle et *personskab*<sup>7</sup>, som vi er henvist til at forvalte under henvisning til vores værdsættelsers *inderlige* betydning for os: Jeg vælger, som jeg gør, fordi det betyder noget *for mig*, ikke kun fordi det passer sig for sådan en som mig i forhold til min familiære arv, min samfundsmæssige status eller min stilling på arbejdsmarkedet. Eller: Jeg skriver, som jeg gør, fordi det er *min* udgave af teksten, ikke kun fordi tekster af denne art (denne genre, med denne funktion i situationer som denne)

skrives sådan. Dvs. jeg gentager ikke blot genren på mere eller mindre passende måde. Jeg omsætter den på *min* måde – en måde der giver mening og udtryk for mig. Det gør jeg, fordi individet i dag i radikaliseret grad er henvist til at blive til som betydende i og med sin *opførelse*, dvs. i sit etisk-æstetiske forhold til verden; sin *stil*, herunder sin *skrivestil*. I en retorisk sammenhæng betyder det en betoning af etos som etisk-æstetisk kategori.

Hvis denne diagnose holder stik, så lever gymnasieskolens dannelsesopdrag også under disse betingelser, og når det ikke længere (blot) handler om at sikre den enkeltes *almene* dannelse, men også om at befordre vedkommendes selvdannelse, så følger fokus på vedkommendes – originale – måder at forholde sig på. Viljen til originalitet er – helt i overensstemmelse med etosbegrebets fulde betydningshorisont – både en hang og en tvang hos både læser og skrivende. Der er altså ikke blot tale om den skrivendes vilje til originalitet, men også om en *vilje* til den andens *vilje til originalitet*. Vi vil se det originaliserende, transformerende *træk* – som tegn på en elev engageret i et passende selvdannelsesprojekt, dvs. en elev, der til stadighed er i gang med at overskride sig selv med det interessante for øje. Vi vil se dannelsen ske. Vi vil i det mindste se elevens dannelse*bestræbelse* i form af transformationsøvelser. Viljen til originalitet er tegn på den selvdannelse, vi værdsætter, og den kender vi på det transformerende træk. – Så måske er det *trækket*, vi vil bevidne, snarere end vi vil overraskes gang på gang over helt nye og originale indfald i disse gymnasieelevtekster.

I skoleskrivningen påkalder selve den retoriske formåen sig opmærksomhed. Sagsfremstillingen læses ikke blot for sagsforholdets skyld, men også som udtryk for personen, nemlig eleven som er undervejs med sig selv og sin faglige og personlige udvikling. Det er *ham*, *eleven*, der er skoletekstens egentlige anliggende. Det er *ham*, der skal lære noget af at skrive, og det er *hans* præstation, der skal bedømmes. På den måde bliver etos – ligesom i den epideiktiske genre – det fælles mødested for læser/lærer og skrivende/elev. Det bliver *dér*, de mødes for at fejre fælles værdier gennem en demonstration af den skrivendes dyder (Sullivan 1993)<sup>8</sup>. Og lige nu fejres originaliteten, eller måske snarere *viljen til originalitet*. Det er i al fald tesen her, og den ligger også bag den følgende læsning af en elevs danske stil fra 2001.

## En art læseleg

At ville lave en analyse af etos er på nogle måder grænseoverskridende, dels fordi etos jo netop normalt virker ubemærket, dels fordi en sådan analyse – eller læsning – bryder med en gængs akademisk diskurs. I denne anden del af artiklen er

det imidlertid på sin plads at præsentere en sådan læsning. Den har form af en art læselog. Den former sig nemlig som en dokumentation af et tekstligt forankret socialt mellemværende og den etos, det afsætter. Der læses simpelthen med henblik på den *affekt* læsningen giver anledning til. Det er læsningen af selve det diskursive forløb, måden forventningen spændes og skuffes eller forløses på, der er interessant.<sup>9</sup> I den fortløbende læsning af teksten afsættes elevens etos – en etos som værdsættes i forhold til etosdyderne: klogskab, moralsk karakter, velvilje og originalitet. Dette er altså en invitation til at kigge med over en læsendes skulder.

Almindeligvis er det skrivende subjekt forvist fra en akademisk diskurs, men her handler det som sagt om den affekt, læsningen af en elevtekst giver anledning til, og derfor er 'jeg' konstant på spil i det følgende. Uafladeligt må jeg begrunde min værdsættelse af teksten som udtryk for personen, når jeg læser efter etos – altså når jeg forholder mig til, hvordan han forholder sig til viden, sag, situation og fremstilling. Denne værdsættelse ser voldsom ud, når den artikuleres, for der skal begrundes og dokumenteres meget nøje og præcist. Hvorfor hænge sig så meget i, at der i teksten står "den anden halvdel indeholder så arbejderens overkrop"? Hvorfor ikke springe op og falde ned på det "så"? Det gør vel ikke den store forskel? Jo, det gør det. Også for andre end mig. Måske er det ikke lige "så", de tager tegn af, men så tager de tegn af noget andet. Pointen er, at hvis de som jeg er væsener med en hang til metafysiske udstansninger af tekster og deres bagved-rådende skrivende, så læser de etos, og etos gøres af netop 'så', men også af 'indeholder' og 'arbejderens' og alle de andre ord i teksten og omkring den. I den ene tekst virker 'så' upåfaldende og harmløst. I den anden virker det afgørende for opfattelsen af teksten som udtryk for personen. Det er *sammenhængen*, både den tekstinterne og den tekst-eksterne, der er afgørende.

Her er blot plads til et enkelt forkortet eksempel, taget ud af den sammenhæng, der netop lader den fremstå anderledes – original måske ligefrem.

Christoffer er en af de femten 3.g.-elever, som i 2001 lod mig læse deres danske stile, samfundsfagsopgaver og fysikrapporter. Disse tekster udgør en hoveddel af det centrale empiriske materiale i ph.d.-afhandlingen *Praktisk originalitet*.<sup>10</sup> Her er det læsningen af hans danske stil, det handler om. Hvordan stemmer den læseren i forhold til den skrivende?

## Christoffer læst

Christoffer viser vilje til originalitet, så rigeligt endda. Som besvarelse på en helt almindelig billedanalyse-opgave vælger han at udforme to avisindlæg: en kronik,



angiveligt skrevet af billedkunstneren selv, og et kritisk kommenterende læserbrev, skrevet af en fiktiv (går jeg ud fra) professor, cand.phil. (sic!) James D. Rogerson ved Boston University. Teksten fremstår som to avisindlæg. Den er opsat i to spalter, fiktiv udgivelsesdato, forfatterangivelse og overskrift (med en rødtonet futuristisk skrifttype og uden stort begyndelsesbogstav står der: "de fire friheder"). Det eneste, der angiver, at teksten hører til i den danskfaglige gymnasiesammenhæng, som jeg på forhånd ved, den skriver sig ind i, er et kursiveret navn og en klasseangivelse i øverste højre hjørne på de fire sider, teksten strækker sig over.

I første omgang er jeg ikke i stand til at forstå tekstens signaler. Datoen, angivelsen af avisens navn "The Saturday Evening Post" (er det et fiktivt organ?), manchetten, billedet, der angiveligt skal forestille "dagens kronikør", og spalterne stemmer mig for en fiktion om en aviskronik, men jeg kan ikke få datoens danske format ("d. 9. Januar 1943": 'd.' for dag og dag før måned) og avisens amerikansk klingende navn til at stemme overens, ligesom jeg heller ikke kan få overskriftens typografi og kronikkens fiktive udgivelsestidspunkt til at stemme overens. Jeg læser videre i overbevisning om, at dette er en pastiche, skrevet af en modig, men ikke helt stilsikker gymnasieelev. Han slår et stort brød op – sådan ville han sikkert også selv formulere det. Jeg har allerede konstateret, at han har hældt ingredienserne sammen i den forkerte rækkefølge og formentlig efter de forkerte mål, men jeg er overbærende som den voksne, der er selvskrevet til at smage børnenes hjemmebag.

Jeg når til fjerde linie i manchetten/billedteksten, før jeg igen studser. "Dagens kronikør er kunstneren Norman Rockwell født 3.2 1894, der efter utallige opfordringer, her får muligheden for at forklare hvordan og hvorfor han lavede de fire så populære billeder". Umiddelbart opfatter jeg formuleringen "efter utallige opfordringer" som, at kronikøren er blevet opfordret til at skrive en kronik utallige gange, men jeg bliver straks i tvivl om denne forståelse, da fortsættelsen lyder: "her får muligheden for at forklare". Hvis dette er en mulighed – endda muligheden for Norman Rockwell til at forklare hvorfor og hvordan det ene og det andet, så er det vel nærmere ham, der har opfordret nogen til at give ham denne mulighed? Hvad er det for en reference til "de fire så populære billeder", der optræder til sidst i manchetten? Jeg er sat af. Der er ingen præsentation af hverken opgaven uden for fiktionen eller Norman Rockwell som ophavsmand til fire angiveligt populære billeder inden for fiktionen. Det er en ekskluderende reference, i den forstand at den forudsætter kendskab til sagen. Jeg kender den i al fald ikke, og det går kun langsomt op for mig, at dette handler om billeder, og at disse har en særlig status i en fiktiv samtids USA. Med sin uvilje eller manglende betænksomhed i forhold til mine for-

udsætninger som læser kræver han lige lovlig meget velvilje af mig. Ganske vist er jeg ikke denne teksts 'egentlige' læser – det er den lærer, der har stillet opgaven, men med til den danske stils fiktive karakter hører, at den netop skal skrives, 'som om' læseren var forudsætningsløs i samme forstand, som jeg er det. Og med til den fiktion, som eleven selv skaber, hører, at en amerikansk avislæser i 1943 umiddelbart skal kunne forstå, hvad sagen handler om. Det ville han næppe kunne på det foreliggende grundlag.

Brødteksten bekræfter min forståelse af elevens stilusikkerhed. Her et eksempel fra starten:

*Da præsident Roosevelt i sin tid opfordrede mig til at portrættere de fire frihedsbegreber, må jeg have været den stolteste amerikaner på Guds jord. Det må være enhver amerikaners drøm, at få æren af at illustrere de amerikanske frihedsværdier til hele verden. De fire billeder viser derfor, den stolthed og rigdom der præger det amerikanske samfund og som gør at vi med rette kan kalde os for et frit samfund. Rent teknisk var det en udfordring at lave billeder, der skulle vise vores opfattelse af de fire forskellige frihedsbegreber. At vise noget så abstrakt som tale- og ytringsfrihed kunne efter min opfattelse bedst gøres ved at vise vor alle sammens amerikaner. Arbejderen, der med sine bare hænder skaffer føde på bordet til sine elskede, og som, når dagen er forbi, ikke blot har gjort sit arbejde for sig selv – men derudover tjent alle arbejdere, ved at tale sin sag, når det var nødvendigt.*

Stilen er patetisk og klichéfylt, og den brydes af og til af nutidigt talesprog, som fx "billedet er rent kompositorisk opdelt i to" og "den anden halvdel indeholder så arbejderens overkrop". Med sin følelsesgeneraliserende appel spiller teksten på vores forestillinger om de mest ærketypiske amerikanske dyder: frihed, stolthed, selvforsørgende fædre osv., men det er på den anden side jo også temaerne – går det efterhånden op for mig – i de billeder, der beskrives i teksten. Den højtravende stil virker overdrevet, og det irriterer mig, især når den ikke gennemføres konsekvent: "de gamle såvel som de unge kigger op på ham" – hvorfor ikke droppe de bestemte former, når nu han er i gang? Højtideligheden i klichéagtige metaforer som "nazismens kolde hånd" og "det ondes kræfter lurer" kommer i konflikt med platheden i "en følelsesladet affære for mig" og med bomber, der "falder i stride strømme". Min overbærenhed svinger til træt irritation. Kronikken afsluttes med en politisk appel. Det tilsyneladende trygge Amerika står nemlig overfor truende farer:

*...måske den største farer: at vi i vores eget tæppe af tryghed luller os selv i*

*søvn ved tanken af, at vores samfund ikke er truet. Men hvis ikke vi vågner op af den tryghedsfornemmelse og hjælper til hvor det er nødvendigt, er det måske vores samfund der står for tur næste gang. Amerikanske styrker er ganske enkelt nødt til at stå vore franske, engelske og skandinaviske brødre bi – for at sikre vores eget samfund – men også i den rene og skære menneskeligheds navn.*

Er det en troværdig afslutning på en tekst af denne karakter: denne politisk-ideologiske appel? Det har jeg svært ved at forestille mig, og den bliver ikke mere troværdig af den højstemte retorik skæmmet af fx fejlen i præpositionsforbindelsen "ved tanken af..." og et på én gang højtravende og plat udtryk som "den rene og skære menneskeligheds navn". Jeg bryder mig ikke ret meget om teksten. Til trods for at der er tale om en pastiche, så forekommer den på en og samme gang både for tyk og for tynd. For tyk i sin højtravende stil og for tynd i håndteringen af den. Indtrykket af teksten smitter af på mit indtryk af eleven. Han forekommer mig nok 'originalitets-villende', men hverken særligt vidende eller særligt godt i stand til at tage hånd om genren og kommunikationssituationen, især mit behov for at kende referencerammen tilsidesætter han. Hvad angår hans moralske habitus, så har jeg svært ved at få en klar fornemmelse af hans forhold til sagen.

Men så overraskes jeg over det læserbrev/den kommentar, eleven konstruerer som svar på den fiktive kronik. Her kommer vi ind i læserbrevets andet afsnit:

*Det er egentlig ikke malerierne i sig selv der er noget galt med. De er tydeligvis en håndværker, der forstår at håndtere sine værktøjer. At disse værktøjer ydermere bliver brugt i en hensigt så nobel som at hjælpe demokratiets armé i kampen mod nazismens kvælende ondskab, finder jeg ikke alene patriotisk; det fremstår mig desuden som værende uhyre populært.*

*Dog mener jeg, at De i deres portrætter af frihedsbegreberne misforstår enkelte detaljer på et mere åndeligt niveau.*

*Det hører selvfølgelig til i småtingsafdelingen - men det slår mig, at der på Deres malerier er en vis lighed mellem begreberne frihed og luksus. Det forekommer mig; at fx frihed for nød er ensbetydende med overdådige festmåltider fortæret af de mest perfekte familier. Billedet med den overdimensionerede kalkun, og de fromme familiemedlemmer, der alle vrider deres krampagtige forsøg på at komme med i billedet om til et smil, handler ikke om frihed for nød. Præsident Roosevelt lagde i sin tale vægt på, at friheden skal forekomme overalt i verden, men familier som den De har valgt at portrættere, symboliserer vel lige det omvendte: at nogen har meget, mens andre har ingenting. Når jeg kigger på billedet bliver mine tanker ledt hen på alle de familier som må opleve*

*Thanksgiving Day uden antydning af den varme, ekstravagance og tryghed som de har valgt at portrættere.*

*Omvendt skal det dog siges for Deres sag, at der slet ikke er tale om luksus på maleriet "trofrihed". Her er der snarere tale om fattigdom. En fattigdom på forskellighed.*

Jeg overraskes ikke over, at læserbrevet er dateret i dansk format kun tre dage senere, til trods for at der er tale om en *ugentlig* avis. Heller ikke over at professoren fra Boston er 'cand.phil.'; heller ikke over "værktøjer" i flertalsform eller "demokratiets armé i kampen mod nazismens kvælende ondskab". Alt det overrasker mig ikke, for det ligger i tråd med den floskuløse 'fejlbarlighed', jeg har indstillet mig på. Det, jeg overraskes over, er de ind imellem velskrevne, endda elegante, polemiske vrid, han laver. Fx "de fromme familiemedlemmer, der alle vrider deres krampagtige forsøg på at komme med i billedet om til et smil". Og den elegante, finge-rede indrømmelse, der vender sig til en kritik i formuleringen: "Omvendt skal det dog siges for Deres sag, at der slet ikke er tale om luksus på maleriet "trofrihed". Her er der snarere tale om en fattigdom. En fattigdom på forskellighed". Pointen er understreget i et sætningsemne. Jeg læser det som et overbevisende, bevidst retorisk træk ligesom modstillingen "Roosevelts "overalt i verden" og Rockwells "hvor jeg bor"", der optræder senere i teksten. Men det er ikke bare disse forskellige opfindsomme, velformulerede fraser og retoriske, argumentative pointer, der overrasker mig. Jeg overraskes over hele set-up'et, over hele den måde hvorpå eleven har konciperet og realiseret sin besvarelse, over at det faktisk lykkes ham indirekte at skabe to figurer i to fiktive tekster, også selv om de er karikerede – om end min fornemmelse er, at den sidste ligger tættest på eleven og hans person. Det er, tror jeg, fordi den sidste tekst er så meget mere retorisk kraftfuld, selv når den kammer over imod slutningen:

*Jeg mener at De, hr. Rockwell gør et begreb som ytringsfrihed til et tegneserie-lignende fænomen, når De som symbol på dette, i kraft af excessive lyssætninger og overdrevne beundrende blikke, fremviser en mand med åben mund og pollypper, der nærmest savler over sin egen godhed. Der findes ligeledes eksempler på hvordan disse effekter bruges i det ondes kamp. Som et tilfældigt eksempel har jeg valgt et nazistisk propaganda-billede, der i mine øjne har visse ligheder, med deres fortolkning af frihed.*

Til trods for denne overgearede, mærkværdigt kommaterede (som resten af teksten) afslutning overraskes jeg over, at det faktisk lykkes for eleven at løse opgaven med både at analysere, fortolke og kommentere billederne igennem disse fiktive avis-indlæg.

Denne tekst er et radikalt forsøg på at transformere både form og viden. Det kan godt være, at det ikke lykkes på alle punkter. Det kan være, eleven ikke kan gennemføre en amerikansk 1943-skrivestil; at nutidstalesprog i første halvdel blander sig med en højtravende klichefyldt patetisk stil, som selv en amerikansk patriot ikke ville kunne mønstre. Det kan godt være, at han kammer over i slutningen af anden halvdel, og at han også i den del laver anakronismer, stilbrud og idiomatiske fejl. Det kan godt være, at pastichen ikke er fuldendt, men *trækket*, dét er umiskendeligt: han vil noget, denne elev, og noget andet vil han ikke. Han vil ikke nøjes. Det kan være, han sætter min forventning på prøve, når han ikke vil levere en konventionel form, men jeg tror på, at han ville kunne levere den, hvis han skulle. Men hvorfor tror jeg dog på det, når nu han netop ikke gør det? Det gør jeg, dels fordi han får præsenteret en analyse af værkerne (i første del) og anmeldt dem (i anden del), samt sat dem ind i en større samfundsmæssig sammenhæng igennem hele konstruktionen, dels fordi han ikke bare viser genremæssig opfindsomhed, men også sproglig, som når den hvide middelklasse fx skal smøres i kalkunfedt. Og som læser af dansk stil er det da betryggende. Så kan jeg leve med meget, uden at miste min tiltro til ham som skrivende. Men han er egensindig, ambitiøs, ikke helt i stand til at indfri sine egne ambitioner, og han sætter mig derfor på prøve som læser, fordi jeg bliver i tvivl om hans velvilje. Jeg er ikke hans første prioritet, det er derimod hans eget eksperiment. Det gør mig urolig og også irriteret, måske fordi jeg bliver i tvivl om, hvorvidt han selv erkender og *anerkender* sin status som elev. Måske tror han, at han faktisk er bagermester og ikke blot en lærling, der har fået lov til at gå grassat i kagepynt og glasur! I så fald er min overbærenhed med ham begrænset. Hans måde at forvalte sin rolle på støder mig, for den ligner mest en fornægtelse, der som konsekvens fornægter min rolle som læser.

Hans moralske karakter stod utydeligt og dermed svagt efter kronikken. Med det efterfølgende læserbrev står den tydeligere. Selvom det umiddelbart kunne synes svært at danne sig et indtryk af elevens moralske karakter, når nu han ikke taler for sig selv, så smitter især den fiktive læserbrevsskribent af på elevens etos. Den implicite karakteristik af maleren har karakter af *éthopoiia*, altså en karaktertegnning af en faktisk person, om end den bygger på skribentens fantasi og forestillinger om denne persons karakter, mens den implicite karakteristik af læserbrevsskribenten har karakter af *prosôpopoiia*, nemlig en karaktertegnning af en fiktiv person (formoder jeg). Begge karaktertegninger smitter af på elevens (*retorens*) etos, idet hans måde at forvalte disse karakterer på viser tilbage til hans egen retoriske formåen. Hvad *arete* angår (altså hvad angår den skrivendes forhold til *sagen*), så smitter især læserbrevsskribenten af på ham, fordi læserbrevet står meget kraftfuldt og vitalt i sin sproglige opfindsomhed især i sammenligning med den foregående kro-

nik. I sin veltalenhed tilnærmer karakter nr. 2 sig eleven i kraft af den "*kunstneriske sandhed* [der er] *eksternaliseringen af smag*", fordi

*"sandhed i kunst ikke er opdagelsen af fakta, ikke en tilføjelse til den menneskelige viden i videnskabelig forstand. Den er snarere udøvelsen af menneskelig 'holden på formerne', formuleringen af symboler der stabiliserer vores sans for ligevægt og rytme"* (Burke 1968, 42, min oversættelse).

I kraft af den veltalenhed, der altså kendetegner en 'kunstnerisk sandhed', smitter den fiktive karaktertegnning af på retorens *etos* – ikke bare som udtryk for retorens retoriske formåen, men også som udtryk for hans forhold til sagen. Så man skal altså være varsom med, hvem man vælger at lade optræde veltalende i sine fiktioner.

Han er klog, denne elev, men ikke 'klog nok' til at styre uden om stilbrud og karikatur (eller ikke klog nok til at karikere overbevisende). Så klog (i betydningen i stand til at handle adækvat i situationen) er han dog, at jeg føler mig sikker på, at han formentlig med tiden vil kunne håndtere sin fremstilling, så den bliver overbevisende, hvis, vel at mærke, han besinder sig på at udvise velvilje i forhold til situationen og læseren. Med sin egensindige insistensen på at transformere både form og viden, med sit mod og sin evne til faktisk at gøre noget, overbeviser han mig om sin vilje til originalitet. Jeg mener at vide, at fremstillingen er villet og ikke en tilfældighed. Når jeg føler mig overbevist om det, så skyldes det, at han håndterer de øvrige momenter (med *eunoia* som en undtagelse) tilpas overbevisende. Bl.a. får han som sagt indfriet de faglige krav til en billedanalyse. Jeg sætter pris på hans mod og engagement. Hans mangel på stilistisk sikkerhed og faktisk viden tilskriver jeg hans elevstatus, og den mindsker min irritation over fejlbarligheden. Når jeg alligevel bekymrer mig, så skyldes det altså hans manglende velvilje i forhold til mig som læser. Jeg vil betænkes, ikke blot udsættes for hans fremstillingsforsøg.

Christoffer er enormt ambitiøs i sin danske stil, men også i den fysikrapport og i den samfundsfagsopgave, han lader mig læse (indtil han taber interessen efter første delspørgsmål, og lader teksten sejle i private associationer og postulerende menneri), men han er også både irriterende og foruroligende. Det er han, fordi han i sin ambitiøse transformation af især formen ind imellem sætter forholdet til læseren over styr. Han generer det formentlig ikke ret meget (ud over at han nok gerne vil have en god karakter), men det er netop denne ligegyldighed i forhold til velviljen, der provokerer. Han virker simpelthen selvtilstrækkelig. Som om han er i gang med et eksperiment, som egentlig kun vedrører ham, og ikke den læser, der er tvangs-

indskrevet som publikum. Han dyrker en outreret fornemhed, som her bliver en af originalitetens forfaldsformer.<sup>11</sup>

## Værdsættelser og relevans

Sådan tegner der sig et billede af Christoffer, i al fald læst med denne læsers blik for hans forhold til viden, sagen, situationen og fremstillingen. Det afgørende er ikke, hvorvidt andre vil mene nøjagtigt det samme om nøjagtigt de samme træk i teksten. Det afgørende er, om man finder måden overhovedet at gå til teksten på relevant. Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til viden og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *phronesis* som etosdyd? Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til sagen og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *arete* som etosdyd? Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til situationen og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *eunoia* som etosdyd? Og endelig: Er det relevant at forholde sig til teksten som udtryk for, hvordan en skrivende forholder sig til sit forhold til de øvrige momenter og dermed værdsætte vedkommende i forhold til *originalitet* som etosdyd?

At artikulere sine værdsættelser er et risikabelt forehavende, for det stiller det før så selvfølgelig til diskussion. Det samme gælder, når man artikulerer orienteringsinstanser: etosdyderne. Med artikulationen bliver det muligt at diskutere dem som mere eller mindre relevante. Den diskussion er forhåbentlig åbnet nu. Mit bud er, at det med de retoriske etosdyder som analytisk optik er muligt at artikulere værdsættelsen af personen i teksten og komme på sporet af, hvad det er for en sproglig praksis, som vi for indeværende har smag for, og hvad vi tager den som tegn på. Her er tesen altså, at vi for tiden bl.a. værdsætter viljen til originalitet. Vi kender den i det transformerende træk, som vidner om en elev undervejs i et passende dannelsesprojekt.

## Summary

“Reading students - the emergence and valuation of a student from the Danish upper secondary school”

Every day of the year – almost – students labour with texts they have to hand in to their teachers. And every day of the year teachers read and (e-)valuate texts produced by their students. And every year in May officially appointed examiners spend days reading and (e-)valuating texts of this kind. The interesting question here is what students these teachers and examiners encounter in the reading of these texts? How is student writing (e-)valuated as a sign of a person behind the text? What virtues are valued and how? In this article Signe Pildal Hansen invites the reader to look over her shoulder while she reads a text written by a Danish student from the upper secondary school. Laboriously she tracks the emergence and valuation of a student. Rhetoric and its concept of ethos constitute the theoretical and analytical framework for this reading. The thesis is that a new ethos virtue has been added to the three classical, Aristotelian ethos-virtues: wisdom, moral character and good will. Now students also have to expose themselves as *original*.



### **Signe Pildal Hansen**

Ph.d., adjunkt

Institut for Pædagogisk Antropologi

Tilknyttet Forskningsprogrammet i socialanalytisk samtidsdiagnose ved

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet

signe@dpu.dk



## Referencer

- Aristoteles** (1983): *Retorik*, oversat af Thure Hastrup, København, Museum Tusulanums Forlag.
- Corbett**, Edward P.J. and Robert J. Connors (1965/1999): *Classical Rhetoric for the Modern Student*, New York, Oxford University Press.
- Giddens**, Anthony (1991/1996): *Modernitet og selvidentitet*, København, Hans Reitzels Forlag A/S.
- Hammershøj**, Lars Geer (2003): *Selvdannelse og socialitet*, København, Sociologisk Institut, Københavns Universitet.
- Miller**, Carolyn (1984/1998): Genre as Social Action, i Thomas B. Farrel (red.): *Landmark Essays on Contemporary Rhetoric*, New Jersey, Hermagoras, 123-141.
- Kristensen**, Jens Erik (2006): Kreativitetens tidsalder – en idéhistorisk og samtidsdiagnostisk indkredsning, i *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 1, 2006, 12-23.
- Nietzsche**, Friedrich (1878/1976): *Werke I*. Frankfurt/M, Verlag Ullstein GmbH.
- Pildal Hansen**, Signe (2004): *Praktisk Originalitet – om etos som retorisk kategori og originalitet som etosdyd i gymnasieelevtekster*, ph.d.-afhandling, København, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Schmidt**, Lars-Henrik (1988): *Viljen til orden*, Århus, Modtryk.
- Schmidt**, Lars-Henrik (1990): *Det sociale selv*, Århus, Aarhus Universitetsforlag.
- Schmidt**, Lars-Henrik (1999): *Diagnosis 1-3*, København, Danmarks Pædagogiske Institut.
- Sullivan**, Dale L. (1993): The Etos of the Epideictic Encounter, i *Philosophy and Rhetoric*, 26, 2, 1993, 113-133.
- Undervisningsministeriet** (1999): *Fagbilag 4, Dansk, Gymnasiebekendtgørelsen*, København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet** (2004a): *stx-bekendtgørelsen, paragraf 1.1.4.*, København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet** (2004b): *stx-bekendtgørelsen, bilag 9, paragraf 1*, København, Undervisningsministeriet.

## Noter

- <sup>1</sup> De begrebslige og analytiske pointer samt det materiale, som præsenteres i denne artikel stammer fra ph.d.-afhandlingen *Praktisk originalitet – om etos som retorisk kategori og originalitet som etosdyd i gymnasie-elevtekster* (Pildal Hansen 2004). Afhandlingen består bl.a. af *diskursanalyser* af bekendtgørelser og andet ministerielt materiale samt af centrale dele af den danske og amerikanske skrivepædagogiske diskurs, samt af analyser af gymnasieelevtekster, dels nogle 3.g'eres danske stile, samfundsfagsopgaver og fysikrapporter fra 2001, dels et udvalg af danske studentereksamensstile fra 1968, som fungerer som historisk, komparativ reference. Dvs. at man kan sammenligne på tværs af fag, på langs af tid og mellem elever (foruden at man kan se, hvordan den enkelte elev opfører sig i forskellige faglige sammenhænge). På baggrund af disse analyser viser afhandlingen, at der over de seneste 35-40 år er sket et skift fra en betoning af *logos* i tekster til en betoning af *etos* i tekster – altså fra sagsfremstillingen for sagsforholdets skyld til sagsfremstillingen som udtryk for personen. Og den viser, at der med denne betoning af *etos* er kommet en ny *etosdyd* til, nemlig *originalitet*. Hvor man før har skullet fremvise sig som klog, moralsk vederhæftig og velvillig (det er Aristoteles' klassiske etos dyder), der skal man nu også være *original*.
- <sup>2</sup> I den læsendes mellemværende med teksten afsættes elevens etos i den *fortløbende* læsning af det diskursive forløb. Det er forløbet og sammenhængen (dvs. både den tekstinterne og den teksteksterne), der stemmer den læsendes forventninger (eller lyst til fx originalitet) og lader dem skuffes eller gå i opfyldelse. Dette forhold behandles udførligt i afsnittet "Greb om etos som tekstfænomen" i *Praktisk Originalitet* (Pildal Hansen 2004).
- <sup>3</sup> For en læsevenlig fremstilling af kortets og dets tilblivelseshistorie se Schmidt 1999, bind 3, 57-73. For en mere grundig og mindre lettilgængelig fortælling med udgangspunkt i "etikens genvordigheder" se Schmidt 1999, bind 1, 163-210.
- <sup>4</sup> Indtil sommeren 2005 gjaldt originalitet som delkriterium for det skriftlige i *Dansk* i det danske gymnasium. Nu er 1999-bekendtgørelsen afløst af en ny reform for det danske gymnasium, og med den er blandt andet originalitetsfordringen strøget. Til gengæld er det at "*udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans*" skrevet ind (UVM 2004a)! Det er simpelthen rykket helt frem og gælder nu som overordnet mål for hele uddannelsen. I det nye metaafag *Almen Studieforbereelse* er det ligefrem det fornemste formål, at "*udfordre elevernes kreative og innovative evner*" (UVM 2004b). Og hvordan kender man kreative og innovative evner fx i en tekst? Det gør man på dens *originalitet*. Hele den stående tilbedelse af makkerparret Kreativitet & Innovation som nogle af vor tids største afguder; som dét der må fremmes frem for alt; som dét der skal mobiliseres i en videnspolitisk og -økonomisk satsning, der skal sikre velstand i en globaliseret verden, gennem et fix mellem *innovationstvang* på den ene side funderet i et økonomisk rationale og en *kreativitetstrang* på den anden side funderet i et humanistisk-psykologisk rationale, som jo matcher individualiseringens vilkår glimrende – Hele denne tilbedelse af kreativitet og innovation går altid hånd i hånd med forestillinger om det nye og det originale (se Kristensen 2006). Originalitetsfordringen lever altså stadig i største selvfølgelighed.
- <sup>5</sup> Gentagelse og distance er helt centrale kategorier i det socialanalytiske perspektiv, som min ph.d.-afhandlingen befinder sig indenfor (Se fx afsnittet "Det sociale selv" i Schmidt 1990: 101-132 for en nærmere forklaring).
- <sup>6</sup> Det socialanalytiske perspektiv som er grundperspektivet her, anlægger et *fordøjelses*perspektiv på selvet og det sociale, inspireret af Nietzsche. Det vil sige, at man ser på konsumtionsstil, nemlig på måden at fortære og fordøje på: hvad indtager vi (i allerbredeste forstand), og hvad udgyder vi? En skrivestil er også en konsumtionsstil, nemlig en måde at fortære og fordøje på, en måde som, om vi vil det eller ej, er en tilkendegivelse af vores smag, og *smagen* er i det socialanalytiske perspektiv en objektivisering af selvet. Det er i stilen, ikke stilen snævert forstået som *ornatus*, men forstået i bredeste forstand som konsumtion, at *etos* læses.
- <sup>7</sup> *Personskab* er Lars-Henrik Schmidts kategori for det, som er modernitetens individs individuelle projekt (se fx Schmidt 1999, bind III, 72 og 121). I følge Schmidts diagnose er moderniteten bl.a. karakteriseret ved, at individet nu gør sig gældende som dagsordensættende aktør med en selvstændig rationalitet. Dvs. at styrkeforholdet mellem de tre klassiske samfundskonstituenten: staten, civilsamfundet og markedet, forskydes. De gamle positioner er ikke forsvundet, men der er kommet en ny til, nemlig individet som selvstændig

samfundskonstituent. Den skubber til de andre, og den er det aktuelle sted, hvorfra styrkeforholdet kan problematiseres. At individet er kommet til som selvstændig position i samfundskonstellationen, betyder ikke, at individer ikke har eksisteret før, men at individet ikke længere er forklaret eller begrundet i kraft af (en af) de andre konstituenten, men i kraft af sig selv. Hvor individet tidligere har været medlem af staten som *citoyen*; delagtig i civilsamfundet som *bourgeois*; aktør på markedet som indehaver af sin arbejdskraft, altså som *propriétaire*, der er det nu individets lod tillige at skabe sig selv som person, altså som *personne* (se også Pildal Hansen 2004, 30-32).

- <sup>8</sup> Den epideiktiske genre er den ene af retorikkens tre klassiske hovedgenrer, nemlig den politiske tale, den juridiske tale og altså lejlighedstalen (den epideiktiske tale). Dale L. Sullivan har undersøgt "The Ethos of the Epideictic Encounter" (1993). Han finder, at den epideiktiske retoriks formål er at vedligeholde og fejre kulturelle værdier. Måske er det også skoleskrivningens formål? I den danske stil mødes lærer og elev. Det er en højtidelig lejlighed, og man må håbe, at eleven forstår at *opføre* sig passende, for det er nemlig hans passende *opførelse* (i henhold bl.a. til den rolle, han er tildelt i kommunikationen), der skaber et social fællesrum at fejre fælles dyder i.
- <sup>9</sup> Forventningerne eller *læselystens* retninger pejles netop af etosdyderne.
- <sup>10</sup> Se note 1.
- <sup>11</sup> For en forklaring på outreret fornemhed se Schmidt 1988, 75 og Hansen 2004, 215.

**Anne Holmen**

## Dansk som andetsprog i den flerkulturelle skole<sup>1</sup>

*En af de helt store udfordringer for det danske uddannelsessystem er at få forbedret skolepræstationer for de ca. 10 % af eleverne, som har sproglig minoritetsbaggrund. I denne artikel diskuteres det, hvilken rolle faget dansk som andetsprog spiller, og hvordan sammenhængen er mellem andetsprogsfaget og skolens øvrige virksomhed. Der tages udgangspunkt i en historisk gennemgang af fagets tilbliven som støttefag og afsluttes med visioner for et stærkere fag i en skole, der i højere grad er præget af flerkulturel rummelighed.*

*Der gives i fornødent omfang undervisning i dansk som andetsprog til tosprogede børn i børnehaveklassen og i 1.-10. klasse (folkeskolelovens §5 stk. 7)*

Med denne ordlyd blev faget dansk som andetsprog formelt introduceret i den danske grundskole i 1995. Det skete i medfør af en folkeskolelov, der på mange måder repræsenterede et vendepunkt i den officielle skolepolitik indstilling til sproglige minoritets elever. Med loven<sup>2</sup> blev betegnelsen *tosprogede elever* indført til erstatning af "fremmedsprogede elever", og dette foregik med en definition, som - om end indirekte - anerkendte begge sprogs betydning for børn i skolealderen: *Ved tosprogede børn forstås børn, der har et andet modersmål end dansk, og som først ved kontakt med det omgivende samfund, eventuelt gennem skolens undervisning, lærer dansk* (§4a). Såvel undervisning i dansk som andetsprog som i tosprogede elevers modersmål blev nævnt i §5, der definerer skolens fagrække. Efterfølgende blev de som alle andre fag reguleret og forsøgt udviklet gennem nye indholds- og formålsbestemmelser, nye vejledningstekster osv. (samlet i såkaldte *faghæfter*). Det gjaldt også *dansk som andetsprog*, der med faghæfte 19 i 1995 fik sit første forpligtende formål og sin første læseplan. Siden da har faget eksisteret i den danske skole, og

udtrykket dansk som andetsprog er nu blevet en almindelig fagbetegnelse i love, vejledninger, lærebøger og læreruddannelse.

Et fags eksistens i skolen er imidlertid ikke ensbetydende med dets status. Som det fremgår af formuleringen i lovtæksten, skal undervisningen udbydes *i fornødent omfang*, dvs. ud fra en vurdering af de konkrete elevers behov. I regelsættet angives intet minimumstimal eller en vejledning i fastsættelse af omfang. Ej heller foreligger der kriterier for, hvad en sådan vurdering skal indeholde, eller hvem der må/skal foretage den. I stedet skal elevernes behov fortolkes lokalt, og her spiller en række forhold ind: den enkelte skoleleders eller funktionslærers syn på sprogs rolle i læringsprocesser, vedkommendes erfaringer med tosprogede elever og ambitioner for deres skolegang - samt ikke mindst hendes/hans grundlæggende læringssyn og forståelse af, hvordan en moderne, demokratisk skole skal prioritere sine opgaver og sine forpligtelser over for elever og forældre.

Det er denne artikels hovedpåstand, at undervisningen i dansk som andetsprog i de nuværende rammer hovedsagelig har kompensatorisk karakter og derfor kun i begrænset omfang bidrager til at løfte uddannelsesopgaven i forhold til tosprogede elever. Det skyldes, at danskundervisningen først og fremmest har som formål at give tosprogede elever basiskompetencer i dansk som andetsprog *som forudsætning for deres skolegang* og i langt mindre grad at udvikle elevernes sprog *som led i skolegangen*. Derfor har danskundervisningen vanskeligt ved at bidrage i tilstrækkelig høj grad til at bygge den bro mellem hverdagssprog og det intellektuelt mere krævende skolesprog, der er nødvendigt for at skabe gode skoleresultater (Cummins 2000, Gibbons 2006). I et senere afsnit om tosprogede elevers skolepræstationer vil det fremgå, at de som gruppe klarer sig så dårligt i den danske skole, at de kan beskrives som "under-achievers", både sammenlignet med deres jævnaldrende med dansk som modersmål og med tosprogede elever i de andre nordiske lande. I artiklen vil der blive argumenteret for, at der udvikles en mere ambitiøs sprogpædagogik som redskab til at forbedre de tosprogede elevers udbytte af skole og uddannelse. Udover at udvikle skolens måde at håndtere relationen mellem sprog og læring på vil en sådan sprogpædagogik med fordel kunne indskrives i en mere vidtgående forandring af skolens indhold og pædagogik motiveret såvel af globalisering som af den øgede sproglige og kulturelle kompleksitet blandt eleverne. Denne forandringsproces diskuteres under betegnelsen *den flerkulturelle skole eller interkulturel pædagogik* (Kampmann 2006).

Jeg vil indlede med et afsnit om undervisning af tosprogede elever i tiden før 1995 og dernæst give et billede af fagets pædagogik og selvforståelse gennem faghæftet fra 1995 med revisioner i 2002 og 2005. Dernæst vil jeg problematisere undervisningens funktion i uddannelsessystemet ud fra nogle undersøgelser af tosprogede elevers skolepræstationer, bl.a. PISA, og ud fra udviklingen af den pædagogiske prak-

sis. Endelig vil jeg skitsere mulighederne for at udvikle en sprogpædagogik, der i højere grad tilgodeser tosprogede elevers læringsbehov, men også en sprogpædagogik, som i en mere udfoldet form passer til kravene i den moderne, flerkulturelle skole.

## **Før 1995: optakten til et nyt sprogfag**

Det tiår, der gik forud for lovændringen midt i 90'erne, var først og fremmest præget af manglende opmærksomhed på de tosprogede elevers skolegang fra store dele af uddannelsessystemet. Det skyldtes delvis, at det samlede antal tosprogede elever var beskedent og hovedparten samlet på forholdsvis få skoler; men det spillede også en rolle, at tilgangen af tosprogede elever til ungdomsuddannelserne var så begrænset, at der kun sjældent derfra blev sat spørgsmålstejn ved folkeskolens indsats, og at man fra ministeriets side ikke havde fremlagt systematiske overblik over et- og tosprogedes skolepræstationer. Man var derfor uvidende om, hvordan tosprogede elever som gruppe klarede sig i skolen.

I praksis var skolegangen præget af en assimilationstænkning, der på det sproglige område var ensbetydende med et sprogskifte fra modersmål til dansk. Det gav sig udtryk i en nedvurdering af modersmålets betydning for børnene og i en fastlæggelse af modersmålskompetence som mål for deres dansktilegnelse. Af hensyn til nyankomne elever var man imidlertid samtidig nødt til at oprette modtagelsesklasser, hvor der blev givet *en særlig tilrettelagt danskundervisning*, dvs. en intensiv sprogundervisning af kompensatorisk tilsnit. Debatten fokuserede på antallet af tosprogede elever på de enkelte skoler og på modersmålets rolle. Stort set ignorerede man spørgsmålet om, hvilket dansk børnene skulle lære, og hvordan dette bedst kunne foregå. (Se Gimbel m.fl. 2000 for en mere udførlig gennemgang af udviklingen).

Først i 1990'erne begyndte undervisningsministeriet at sætte fokus på tosprogede elevers udbytte af skolegangen. Som udgangspunkt hævdedes det, at mangelfulde danskkundskaber i sig selv medførte ringere uddannelsesmuligheder for tosprogede sammenlignet med deres etsprogede klassekammerater, og som løsning blev der foreslået en intensiveret og tidligere indsats i dansktilegnelsen, helst inden skolestarten (Undervisningsministeriet 1990, Vesselbo 1992, Seeberg 1995).

Debatten blandt praktikerne i folkeskolen udviklede sig imidlertid i en anden retning, idet der fra lærerside blev sat øget fokus på den sprogpædagogiske opgave, der knytter sig til at lære tosprogede børn dansk. Man var blevet opmærksom på, at det ikke kun var elever i modtagelsesklasserne, der havde behov for en særligt tilrettelagt danskundervisning, men også elever i almindelige klasser, der var kommet over begyndervanskelighederne med det danske sprog.

Samtidig med at andetsprogsundervisningen blev udviklet gennem den lokale

praksis, steg antallet af tosprogede elever mærkbart i nogle kommuner. Dette øgede presset på skolemyndigheder og ministerium, og midt i 90'erne tog man fra central side en række initiativer, der dels indførte et nyt fag i skolen (dansk som andetsprog) og dels frigjorde midler til faglig udvikling og organisering. Ud over at ned-sætte et læseplansudvalg oprettede ministeriet således et finanslovsstøttet videnscenter for undervisning af tosprogede børn og unge (uc2)<sup>3</sup> samt igangsatte et omfattende forsøgs- og udviklingsprogram under betegnelsen *Integrationsprojektet* (med i alt 190 projekter 1994-98).

Arbejdet med at skrive en læseplan for dansk som andetsprog startede ikke på bar bund, men var baseret på de erfaringer, der allerede var gjort gennem 15-20 års andetsprogpædagogik i praksis. Alt i alt kan fagudviklingen således siges i højere grad at være vokset op nedefra styret af konkrete behov i lokale skoler og af ildsjæle blandt lærerne end at være fremkaldt af en landsdækkende uddannelsespolitisk strategi. Fx var det først i 2001, at man fra central side besluttede at inddrage dansk som andetsprog i læreruddannelsen<sup>4</sup>.

## Fagsynet i den første læseplan

Faghæfte 19 fra 1995 blev bygget op efter samme struktur som de øvrige faghæfter fra midt i 1990'erne: forpligtende fagformål og CKF (Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder), vejledende læseplan og undervisningsvejledning. Den sidste var henvendt til de lærere, der varetog undervisningen. Her introduceredes grundbegreber og pædagogiske råd, og det er især denne tekst, der karakteriserer fagsynet. I vejledningen vægtedes begynderes behov og færdighedsaspektet. De centrale begreber var sprogtilegnelse og begynderlæsning, mens andre danskfaglige elementer (fx tekstlæsning og genrebevidsthed) var stort set fraværende. Det samme gjaldt den faglige samtænkning mellem sprogligt og kulturelt indhold, som både dansk og fremmedsprog traditionelt prioriterer højt. I stedet blev der gjort meget ud af de enkelte færdigheder og af elevernes sproglige bevidsthed. Begrebet sproglig bevidsthed var også et centralt element i modersmålsfaget dansk, men dér knyttedes det sammen med deres *lydhørhed over for sprogets nuancer og deres opmærksomhed og nysgerrighed over for sproglige fænomener... sprog skal være spændende* (1995, 29). I faghæfte 19 betragtedes den sproglige bevidsthed derimod som en drivkraft i dansk-tilegnelsen, dvs. som noget der fremmer færdighedstilegnelsen og ikke som et dannelseselement. En karakteristisk formulering er således: *Væsentlige dele af tosprogede elevers tilegnelse af dansk som andetsprog afhænger af et bevidst og målrettet arbejde med sprogets forskellige elementer* (1995: 30), og der tales derefter om fx behov for *lydtræning*, og om at *arbejdet med sætningsdannelse og tekstsammenhæng skal afpasses efter, hvilke sætningsstrukturer eleverne kan forstå eller anvende* (31).

Når man ser tilbage på folkeskoleloven af 1993 og ikke mindst udgivelsen af

faghæfte 19, er der ingen tvivl om, at begge tekster har haft en vigtig symbolsk funktion i forbindelse med introduktionen af dansk som andetsprog i skolen. Men fagets status var fortsat ikke klarlagt: I lovteksten stod dansk som andetsprog opført sammen med andre såkaldte "timeløse fag", idet undervisningen skulle gives i *fornødent omfang*<sup>5</sup>, og indholdet i undervisningsvejledningen kunne mere end noget andet ses som en opsamling af den sprogpædagogiske praksis, der havde udviklet sig i modtagelsesklasser først i 90'erne. Derfor var teksten præget af gode råd fra lærer til lærer og af ønsket om at formidle viden om det særlige ved denne undervisning.

Vejledningen blev efter nogle år kritiseret for at være for snæver i sit fagsyn (fx Holmen 2000). Det skyldtes, at man i skolerne i stigende grad havde sat fokus på andetsprogsfagets funktion i videre forstand. Herved blev der rejst et grundlæggende spørgsmål om, hvorvidt dansk som andetsprog alene var tænkt som en midlertidig støtteforanstaltning for tosprogede elever, der ikke beherskede tilstrækkeligt dansk til at deltage i skolens øvrige virksomhed, eller om andetsproget også skulle ses som en permanent og naturlig del af alle tosprogedes skolegang, relevant for såvel begyndere som viderekomne og med et formål, der rakte ud over det rent færdighedsmæssige. En sådan udvidelse af fagsynet blev der lagt op til i de revisioner af faghæftet, der blev udgivet i 2002 og 2005.

## **Fagsynet i de reviderede læseplaner fra 2002 og 2005**

I lighed med skolens andre fag og fagområder blev der i 2002 udarbejdet Klare Mål for dansk som andetsprog. Her opstilledes for første gang et slutmål for elevernes kundskaber og færdigheder i folkeskolens afgangsklasser og trinmål specificeret for 2., 5. og 7. klasse. For dansk som andetsprog betød det en udvidelse af det fagsyn, der lå i undervisningsvejledningen, og som i høj grad rettede sig mod nyankomne elever, og især mod de yngste af disse. Ud fra de opstillede trinmål og slutmål blev der lagt op til et langt mere ambitiøst fag, som udover begyndere i alle aldersklasser også skulle dække undervisning på avanceret niveau og med en indbygget progression. Fagets indhold faldt i stort set de samme hovedområder som fremmedsprogsfagene: Kommunikative færdigheder (talt og skrevet sprog), sprog og sprogbrug, viden om sprogtilegnelse og egen læring samt sprog, kultur og samfundsforhold. Her blev desuden skrevet flere af de faglige elementer ind, som det tidligere faghæfte blev kritiseret for at mangle: genrebevidsthed, forskel på mundtligt og skriftligt sprog samt forskellige grader af sproglig opmærksomhed dækkende såvel færdighedsorienterede som dannelsesprægede elementer. Endelig blev der lagt op til, at undervisningens tematiske indhold og ikke alene dens sprogtilegnelsesmetode skulle spille en vigtig rolle i udformningen af andetsprogpædagogikken.

Fælles mål fra 2005 viderefører de centrale afsnit fra Klare Mål i en lettere revi-



deret udgave. Desuden er der tilføjet en ny teksttype: Beskrivelser af undervisningsaktiviteter, der fører frem til trin- og slutmål, og som er direkte handlingsanvisende.

Med Klare Mål og Fælles Mål er fagets indhold blevet udvidet, således at det i princippet kan rumme både begyndere og mere avancerede elever i forskellige aldre og såvel den særlige sprogundervisning som en andetsproglig dimension i andre fag. Man kan imidlertid stille spørgsmålstegn ved, om det udvidede fagsyn vil kunne mærkes i undervisningen. Det skyldes, at der ikke samtidig er sket andre ændringer af andetsprogsfagets placering i skolen. Faget står stadig uden specificeret time-tal, undervisningen skal fortsat gives *i fornødent omfang*, og der er ikke indført et evalueringskrav vedrørende opnåelsen af de nye trin- og slutmål. Der er fortsat hverken mulighed for karaktergivning eller afgangsprøve i faget<sup>6</sup>.

## Tosprogede elevers skolepræstationer

Dansk som andetsprog indgår ikke i den traditionelle vurdering af tosprogede elevers skolepræstationer ved udgangen af den skolepligtige alder. Hverken i prøveformer eller evalueringsmåder skelnes der mellem etsprogede og tosprogede elever. Alle elever tager de samme eksamener, og der anlægges samme type vurdering på deres egnethed til ungdomsuddannelserne og på deres mulighed for at gennemføre disse med succes. Spørgsmålet om, hvordan tosprogede elever klarer sig i uddannelsessystemet, besvares udelukkende ud fra en modersmålsnorm for dansk, og uden at effekten af at have modtaget andetsprogsundervisning i grundskolen kan undersøges systematisk. Dette gælder også den danske PISA-undersøgelse fra 2000, hvor 4209 15-årige prøves i læsning, matematik og naturfag. For alle tre sæt af resultater er der statistisk signifikant forskel i gennemsnitsværdi for de etsprogede elever og de 267 tosprogede elever (Egelund 2003). Blandt de tosprogede er der desuden dobbelt så mange, der har modtaget specialundervisning. Lidt under halvdelen af de tosprogede elever er født i Danmark. Disse betegnes 2. generation i PISA-regi. I modsætning til i de fleste andre vestlige lande klarer denne gruppe elever sig ikke bedre kundskabsmæssigt end første generation tosprogede. En sammenligning mellem PISA-resultater for danske, norske og svenske tosprogede elever viser, at de danske elever ligger i bund uanset generation, og at forskellen mellem resultaterne for de tre lande er særligt tydelig for 2. generation (Roe & Hvistendahl 2006). Der er ikke meget, der tyder på, at de tosprogede elever er ved at indhente de etsprogede i de faglige færdigheder, som PISA vedrører<sup>7</sup>.

Et lignende resultat fremgår af Niensens undersøgelser af tosprogede elevers læsekundskaber på dansk fra 1996-98. I en undersøgelse af 2889 unge konkluderede Nielsen, at *der generelt er forskelle mellem dansksprogede og tosprogede elevers danskundskaber, hvilket medfører, at der ikke er lige forudsætninger for at komme videre i skole- og uddannelsesforløbet for de to grupper. ... 76% af alle dansksprogede*

får sikre resultater i faglig læsning. 51% af alle tosprogede får sikre resultater i faglig læsning (Nielsen 2002, 7). Nielsen undersøgte også elevernes skriftlige fremstilling og fandt her en endnu større forskel på de to grupper, idet henholdsvis 67% og 31% fik gode terminskarakterer (dvs. over karakteren 8) i skriftlig dansk. I en samlet konklusion for denne undersøgelse og to andre undersøgelser, der bl.a. belyste elevernes læsestrategier, understregede Nielsen, at *den helt afgørende forskel mellem de dansksprogede og tosprogede elever drejer sig om elevernes sproglige sikkerhed og ordforråd på dansk* (Nielsen 2002, 16), og han foreslog, at der satses på en sproglig opkvalificering af lærere og undervisning.

To undersøgelser med et langt mindre datagrundlag bekræfter, at der er forskel på tosprogede og tosprogede elever i samme klasser m.h.t. præstationer i skolefaglig sammenhæng: Gimbel (1998) viser, at der i en 5. klasse er klar forskel på de to elevgruppers sikkerhed i det faglige ordforråd - og især i det, han kalder det førfaglige ordforråd (ord og udtryk, der ligger mellem hverdagssproget og fagsproget). Holmen (2001) peger på, at i en kombineret læse- og skriveprøve i to 9. klasser klarer fire tosprogede sig rimelig godt, mens de øvrige 10 ligger i bunden af de i alt 36 deltagende elever. I begge tilfælde diskuteres forbindelsen mellem sproglige og faglige krav samt undervisningens mulighed for at kvalificere dansktilgængelsen.

Andre undersøgelser af tosprogede elevers udbytte af skolegangen, som ikke direkte beskæftiger sig med sprogpædagogikkens rolle for deres uddannelsesmuligheder, konkluderer, at tosprogede elever ofte har sproglige vanskeligheder (fx Seeberg 2002) og generelt en lavere uddannelsesfrekvens og et større frafald (Skyt Nielsen 2002, undervisningsministeriet 2001). Alt i alt tyder de forskellige undersøgelser af tosprogede elever i uddannelsessystemet på en systematisk "underachievement".

Den slags forskelle diskuteres traditionelt under betegnelser som effekten af elevernes socioøkonomiske baggrund eller køn, forhold som med stor sandsynlighed også spiller ind på tosprogede elevers skoleudbytte. Men noget tyder på, at afstanden mellem et- og tosprogede elevers skolepræstationer ikke alene kan forklares med socioøkonomiske forskelle mellem grupperne. Som baggrund for deres evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen foretog Saarup m.fl. (2004) en kørsel på karakterer til folkeskolens afgangsprøve i matematik og dansk. Den viste, at forskellen på et- og tosprogede elevers karakterer var størst ved børn af højtuddannede forældre og mindre ved børn af lavtuddannede forældre (Allerup 2004: 118).

Også denne evaluering og en senere fra Danmarks Evalueringsinstitut (2007) peger på behovet for at udvikle grundskolens sprogpædagogik, hvis de tosprogede elevers skolesituation skal forbedres. I de følgende afsnit vil jeg se nærmere på den pædagogiske praksis der.

## **Integrationsprojektet 1994-1998**

En kilde til, hvordan skolernes praksis udviklede sig i løbet af 1990erne, er den opsamling af projekter, som foregik i forbindelse med evalueringen af *Integrationsprojektet* (PLS-Consult 1998). Dette var den hidtil største satsning vedrørende udvikling af den danske folkeskoles undervisning af tosprogede elever. Næsten 200 udviklingsprojekter landet over havde til formål at *tilstræbe bedre integration af tosprogede elever i folkeskolen* gennem en anderledes fordeling af eleverne på skoler samt kvalificering af danskundervisningen. I evalueringen konkluderes, at *integrationsprojektet har bidraget til, at man på skoler over hele landet er gået i gang med at udvikle undervisningen i dansk som andetsprog* (1998, 9), og det anbefales, at *dansk som andetsprog skal udbredes til alle skolens fag* (1998, 86). Desuden konkluderes, at *sproglig støtte på modersmålet har betydning, såvel for elevernes tilegnelse af dansk som mere generelt* (1998, 9), og det anbefales *at sikre kvaliteten af modersmålsundervisningen og dens vilkår* (1998, 12). Alt i alt var det *Integrationsprojektets* fortjeneste, at man i forbindelse med de mange lokale projekter fik startet udviklingen af dansk som andetsprog i praksis (hvorimod ønsket om at sprede tosprogede elever ikke havde den store gennemslagskraft på det tidspunkt).

Også Moldenhawer (2002) vurderer, at der i løbet af 1990erne skete en positiv udvikling inden for undervisningen i dansk som andetsprog i skolen, men hun understreger, at dette samtidig stiller lærerne over for nye pædagogiske udfordringer: *Det betyder i hovedtræk, at folkeskolen er bedre rustet i dag end for ti år siden til at løse integrationsopgaven med minoritets- og majoritets elever. Når det er sagt, er der ingen tvivl om, at undervisningens almindelige opmærksomhed på alle klassens elever kombineret med den særlige opmærksomhed på minoritets elever stiller store krav til læreren - om fleksibilitet, nysgerrighed og åbenhed* (2002, 12).

Også i evalueringen af *Integrationsprojektet* tematiseres forbindelsen mellem dansk som andetsprog og almenpædagogikken. Det fremhæves fx, at en vellykket integrationsproces i skoleregi forudsætter, *at integrationsopgaven bliver til hele skolens projekt, og at den politisk administrative opbakning til integrationsprocessen er af central betydning* (PLS-Consult 1998, 3-4). Der anbefales en helhedstænkning, der minder om "den røde tråd" i evalueringen af Stockholms storstadssatsning (Axelsson m.fl. 2002), altså en bevidst uddannelsespolitisk strategi, som gør, at alle niveauer fra ministerium over kommuner og skoleledere til lærere og forældre samarbejder om de pædagogiske principper.

*Den röda tråden*, som også er evalueringsrapportens titel, indeholder endvidere forslag til, hvad en sammenhængende skolepolitik for undervisning af tosprogede elever bør indeholde. På baggrund af en interviewundersøgelse med skoleledere, lærere og elever samt evaluering af ni udviklingsarbejder formuleres følgende overordnede læringssyn: *Det flerspråkige barnet har de största möjligheterna till god*

*språkutveckling och skolframgång om både modersmål och svenska som andraspråk utvecklas och används i kunskapsutvecklingen i en sociokulturellt stödjande miljö* (Axelsson m. fl. 2002, 218). I overensstemmelse hermed anbefales samarbejde på tværs af faggrænser og en metodisk-didaktisk styrkelse af sprogpædagogikken baseret på bevidsthed om interaktionens betydning og på øget sproglig sensitivitet i alle fag og i alle former for evaluering.

Til sammenligning fremstår indholdet i det danske Integrationsprojekt som i højere grad motiveret af organisationsformer og specialundervisning. Såvel det faglige som det pædagogiske indhold er stærkt nedtonet i evalueringen. Det skyldes bl.a., at der kun i få af de gennemførte udviklingsprojekter arbejdes med eksplicite faglige mål, og at effekten af forsøgsundervisningen på børnenes almene skolekundskaber ikke bliver systematisk undersøgt. I stedet betragtes effekten på børnenes danskundskaber som det vigtigste succeskriterium, idet disse ses som middel til integration i skolen.

## Kompensatorisk sprogsyn

I den tænkning, der lå bag *Integrationsprojektet*<sup>8</sup>, er høj kompetence i dansk som andetsprog ikke formuleret som et selvstændigt mål for skolen, men derimod som et middel til, at eleverne med PLS Consults ordvalg udvikler *et alderssvarende dansk*. Dette betragtes i sig selv som et middel til, at de *efter endt skoleforløb klarer sig på lige fod med danske elever* (1998, 4). Det betyder ikke kun, at der på alle skolens områder gælder samme målsætning for tosprogede elever som for alle andre elever, men også at der anlægges en modersmålsnorm for de tosprogedes dansk. Derfor får andetsprogsundervisningen først og fremmest støttefunktion, og tosprogede elever bliver i praksis ofte defineret som elever, der endnu ikke kan dansk nok - snarere end som elever, der kommunikerer og lærer ved hjælp af to sprog.

Det kompensatoriske syn på dansk som andetsprog ligger også bag indførelsen af sprogstimulering for tosprogede småbørn. Med en tilføjelse til folkeskoleloven blev det i 1996 muligt at etablere førskoletilbud for 4-6 årige tosprogede børn, der har behov for *støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk*. Denne mulighed er i en senere bekendtgørelse blevet gjort lovpligtig og derefter udvidet til at gælde fra 3-årsalderen. Med denne såkaldte *fremrykkede indsats* har regeringen understreget, at man i sin skolepolitik over for tosprogede elever stiler mod et tidligt sprogskifte, og at den særlige førskolepædagogik har et primært kompensatorisk sigte<sup>9</sup>. Som en yderligere understregning af dette er der - trods stor medieopmærksomhed på frafald i ungdomsuddannelserne i de senere år - først for nylig taget initiativ til at udvikle et andetsprogsfag (erhvervsrettet dansk som andetsprog) på erhvervsuddannelserne og endnu intet i de gymnasiale uddannelser.

Folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog blev som nævnt ovenfor evalueret i 2003-2004 (Saarup m.fl. 2004). Konklusionerne her var bl.a., at mange kommuner ikke skelner mellem basisundervisning (for begyndere) og supplerende undervisning, samt at hverken kommuner eller skoler har overblik over, om de afsatte resurser til dansk som andetsprog anvendes efter formålet. Det vurderes, at en del elever ikke får den undervisning, de har behov for og krav på, og at dette blandt andet skyldes manglende sagkundskab på skolerne samt et voldsomt efterslæb i uddannelsen af lærerne. Lignende konklusioner findes i Danmarks Evalueringsinstituts rapport fra 2007, men her indgår desuden en påvisning af, at skolerne sprogsyn spiller en rolle for måden, de griber uddannelsesopgaven i forhold til tosprogede elever an på: *Grundlæggende kan man spore to forskellige tilgange på skolerne. Nogle lærere og ledelsesrepræsentanter taler om sprog som forudsætning for læring, dvs. som noget der ifølge disse lærere og ledere skal "være på plads" inden man kan "tage hul på det faglige". Denne tilgang anlægger primært et mangelsyn på elevernes sprogkundskaber. Andre giver udtryk for at man lærer et sprog ved at bruge det, og at sprogtilegnelse netop er en integreret del af elevernes almene læring og betydningsdannelse i fagene. Denne tilgang sætter fokus på det sprog eleverne skal bygge op i løbet af deres skolegang* (2007, 22). Evalueringsrapportens hovedkonklusion er således, at skolerne sprogsyn spiller en rolle for den pædagogiske praksis og dermed også for det læringsmiljø, eleverne møder, og at mangelsynet på skolerne forbindes med lærerfrustrationer og dårlige skoleresultater.<sup>10</sup>

## **Fra kompenserende undervisning til avanceret sprogpædagogik og sproglig refleksivitet**

I løbet af 1990'erne foregik en tydelig udvikling af dansk som andetsprog i praksis, men i overensstemmelse med såvel lovtekst som undervisningsvejledning lå hovedparten af den faglige udvikling inden for begynderundervisningen. I tiden efter *Integrationsprojektet* har der blandt lærere og læreruddannere været øget opmærksomhed på uddannelsessystemets behov for et mere avanceret andetsprogsfag – dvs. for en undervisning, der med hensyn til sprogfærdighed rækker ud over behovene i indskoling og den øvrige begynderundervisning, og som derudover kan spille en central rolle også for skolens dannelses- og uddannelsesformål.

I den organisatoriske vejledning til kommunerne indførte man i 1998 en skelnen mellem basisundervisning og supplerende undervisning i dansk som andetsprog, og på baggrund af udviklingsarbejder er man desuden blevet opmærksom på nødvendigheden af at medtænke dansk som andetsprog som dimension i fagene (fx Laursen 2005). På grund af udstrakt selvforvaltning i det danske uddannelsessystem er der imidlertid store forskelle på de undervisningstilbud, man finder i de enkelte kommuner og på de enkelte skoler. Nogle steder etableres kun modtagel-

sesklasser og specialundervisning; andre steder mener man, at alle lærere bør have viden om andetsprog og tosprogethed, og at en sådan viden er med til at kvalificere udviklingen af skolens kerneaktiviteter (denne forskel er dokumenteret i både Saarup m.fl. 2004 og Danmarks Evalueringsinstitut 2007).

I rapporten om *Fremtidens danskfag* (Undervisningsministeriet 2003) skelnes mellem to strategier for undervisning af tosprogede elever: en videreudvikling af en specialpædagogik, der eksplicit tager udgangspunkt i de tosprogede elevers særlige forudsætninger, og en bredere udvikling af de andre fag, in casu danskfaget, der skal gøres så rummeligt, at det lærer alle der bor i Danmark, uanset deres førstesprog, det man skal kunne for at kunne klare sig i Danmark (2003, 99). Det understreges, at rummeligheden forudsætter, at lærerne i højere grad kan basere deres pædagogiske praksis på sociolingvistisk viden om sproglig variation end tilfældet er i dag. I det tilfælde bliver lærerne ikke kun bedre til at klare den supplerende andetsprogsundervisning i *fornødent omfang* til gavn for den enkelte tosprogede elev, men også til at indarbejde dansk som andetsprog som dimension i andre fag og til at fremme sproglig refleksivitet for alle klassens elever.

Som eksempel kan nævnes betydningen af sproglig opmærksomhed i danskfaget. Det er i de senere år blevet knyttet sammen med læseindlæring og især med forholdet mellem lyd og skrift. Begrebet behøver imidlertid ikke at være begrænset til læseforberedende aktiviteter, men kan betragtes som et centralt uddannelses- og dannelseselement for såvel skolebegyndere som ældre elever. På uddannelsessiden vedrører begrebet evnen til at reflektere over egen og andres sprogbrug og til at analysere forholdet mellem denne og genre- eller situationskrav, mens der på dannelsessiden indgår analyser af individ-gruppe-samfundsrelationer, af historiske og aktuelle forhold og af kommunikationens betingelser i medier, demokratiske institutioner osv. En gruppe danskfolk samlede i 2000 en række forslag til fornyelse af skolen på dette punkt under betegnelsen *Sproget som kilde til personlig og kulturel identitet* (Haugsted, 2000), og de fremhævede fx, at en reformulering af arbejdet med sprog i skolen på samme måde som nyere litteraturpædagogik må tage udgangspunkt i de erfaringer, den nysgerrighed og den viden eleverne møder frem med. De er erfarne sprogbrugere (Haugsted, 2000:167). Der er ingen grund til at tro, at dette erfaringsgrundlag for sproglig refleksion ikke skulle gælde alle elever, men inddragelsen af de tosprogede elevers særlige erfaringer (med dansk som andetsprog, med andre sprog og med en tosproget opvækst) stiller naturligvis øgede krav til lærerens undervisning.

At der er behov for at tosprogede elever i højere grad tænkes aktivt ind i danskfagets fagtænkning fjerner imidlertid ikke behovet for en egentlig sprogundervisning på såvel begynderniveau som avanceret niveau. Det er nødvendigt at sikre, at de tosprogede elever behersker undervisningssproget i de relevante genrer og kom-

munikationsformer, hvilket involverer en sproglig kompleksitet, som rækker langt ud over det færdighedsniveau, der kan udvikles i dagtilbud og indskoling. Det kræver et målrettet sprogpædagogisk arbejde gennem hele grundskolen, og det kræver en opmærksomhed på, hvordan elevernes læring formes af tekster, materialer, arbejdsprocesser og relationer til andre – alt sammen noget, der formidles sprogligt og også selv har sproglig substans (Gibbons 2006).

## Sprogenes plads i en interkulturel pædagogik

Der findes imidlertid også skoleforskere, der hævder, at det ikke kun er sprogene, der skal omdefineres, hvis skolens uddannelsesprojekt skal lykkes i forhold til tosprogede elever. Også de kulturelle værdier og indholdet i fag og andre pædagogiske aktiviteter skal tænkes ind i en ny kompleks sammenhæng, der baserer sig på alle børns sproglige og kulturelle baggrund i en stadig foranderlig verden. Disse forskere anlægger en didaktisk tænkning, der ser børnenes adgang til curriculum, dvs. til det fastlagte pensum, som en forudsætning for læring, og som dermed sætter fokus på udviklingen af interkulturel pædagogik (Miramontes m.fl. 1997, Smythe 2003, Horst 2006).

I dag er der en modsætning mellem skolens forskellige opgaver i relation til elever med sproglig og kulturel minoritetsbaggrund: på den ene side skal eleverne udvikles som kvalificerede og kompetente samfundsborgere inden for en række fagområder, som er mere eller mindre monokulturelt orienterede. Der gælder her en vis normativitet baseret på fagens formål og fagtradition. På den anden side skal skolen ifølge sin egen selvforståelse tage udgangspunkt i den enkelte elevs sproglige og kulturelle forudsætninger, både som redskab til at nå målet med skolens virksomhed og som en hjørnesten i elevernes demokratiske dannelse. Modsætningen opstår ved, at den primært monokulturelle skole skal kunne fungere med en vis flerkulturel rummelighed.

Det er i stigende grad påkrævet, at det diskuteres, hvad der menes med rummelighed i relation til tosprogede elever og i relation til samfundets øgede flerkulturalitet (Holmen & Horst 2004). Et blik på formålene for folkeskolens fag bekræfter, at det flerkulturelle ikke i dag regnes som et centralt element i udviklingen af skolen. Der forekommer stort set ikke udtryk for kulturel kompleksitet i lovtekster, regelsæt eller i andre officielle papirer, skønt det i disse tekster vrimler med andre udtryk for kulturel værdisætning. Et enkelt eksempel kan illustrere dette: I formålet for danskfaget, der betragtes som skolens centrale dannelsesfag, står bl.a., at *undervisningen skal fremme elevernes oplevelse af sproget som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse*. I dette dannelsesmål knyttes en identitetsmæssig forbindelse mellem den enkelte elev, vedkommendes sprog og den tilknyttede kultur og historie. Da faget samtidig

beskæftiger sig med nationalsproget og i vid udstrækning med forståelse og fortolkning af tekster, der skriver sig ind i den national-kulturelle fortælling, styres også elevernes individuelle identitetsudvikling og deres tilegnelse af danskfaglige sproglige og kulturelle kompetencer af hensynet til skolens reproduktion af kulturarven. Hermed knyttes danskfagets uddannelsesopgave tæt sammen med et kulturelt dannelsesmål, som er nationalt forankret. Og dette dannelsesmål udfordres ikke af andetsprogsfaget, hvis formålsparagraf nedprioriterer kultursiden i forbindelse med fagets betydning for den enkeltes udvikling, mens det understreges, at faget skal fremme forståelsen af *samspejlet mellem dansk sprog og kultur og elevens modersmål og kulturbaggrund* (stk. 2). I ingen andre fagformål nævnes *dansk sprog og kultur* eksplicit. Ligeledes var 1998-udgaven af faghæfte 19 det eneste af de 34 faghæfter med Dannebrog lagt ind i forsidebilledet.

Disse eksempler tyder på, at den danske grundskole hverken er flerkulturel i sine pædagogiske målsætninger eller i sin rummelighed over for minoritets elevernes mulighed for identitetsdannelse. Man kan nemt forestille sig - uden at dette dog er undersøgt - at den monokulturelle dominans i curriculum gennem marginaliseringsprocesser er med til at producere "under-achievers" blandt tosprogede elever, og at det underprioriterede andetsprogsfag hverken har mulighed for at fungere som kulturel eller sproglig modvægt i disse processer.

I forlængelse af denne tankegang ligger det lige for at forestille sig, at en mere kulturelt pluralistisk skole vil have lettere ved at rumme enten et ambitiøst andetsprogsfag eller den udvikling af danskfagets bredde, som blev foreslået i *Fremtidens danskfag*. En mere kulturelt pluralistisk skole vil sandsynligvis også have lettere ved at medtænke en internationalisering af kompetencer og kvalifikationer i en fastlæggelse af faglige og sociale mål for eleverne. Det betyder, at fremtidens voksne ikke alene vil have brug for fleksibilitet og omstillingsparathed, men også for interkulturel kompetence, god sprogfærdighed på flere sprog og et vist element af verdensborgerskab. Men det betyder også, at man tænker internationalisering som noget, der foregår i hverdagen, i lokalmiljøet, i medier og blandt børn og unge med rødder mange steder i verden.



## Summary

Danish as a second language was introduced into primary school in 1995 to cater for the linguistic development in the medium of instruction by minority students. However, Danish as a second language has never developed past the point of a remedial function, and with a growing concern over the systematic underachievement of minority students in the Danish school, curriculum changes are called for. It is proposed that Danish as a second language is developed into an advanced language education, dealing with literacy issues, language awareness and an identity oriented view on language skills, if possible in combination with a reframing of the core subject of Danish and within the realms of multicultural education.



### **Anne Holmen**

Ph.d., Professor

Institut for Pædagogisk Antropologi

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet

anho@dpu.dk

## Referencer

- Allerup**, P. (2004), Appendix A. Analyse af karakterer. I Saarup m.fl. (red), *Evaluering af dansk som andetsprog i folkeskolen*. CVU København & Nordsjælland. 117-120.
- Axelsson**, M. m.fl. (2002), *Den röda tråden. Utvärdering av Stockholms stads storstadssatsning – målområde språkutveckling och skolresultat*. Stockholm: Språkforskningsinstitutet i Rinkeby.
- Cummins**, J. (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children Caught in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danmarks Evalueringsinstitut** (2007), *Undervisning af tosprogede elever i folkeskolen*. Evalueringsrapport.
- Egelund**, N. (2003), *Tosprogede og dansksprogede – forskelle mellem faglige og sociale færdigheder for de 15-16 årige unge*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Egelund**, N. & B. Schindler Rangvid (2005), *PISA-København 2004. Kompetencer hos elever i 9. klasse i København*. AKF-forlaget.
- Gibbons**, P. (2006), *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. London: Continuum .
- Gimbel**, J. (1998), Tyrkiske børns fagrelevante danske ordforråd i femte klasse. I Møller m.fl. (red.), *Tosproget udvikling*. Københavnerstudier i Tosprogethed, K4. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Gimbel**, J. m.fl. (2000), "Det bedste Københavns Kommune har foretaget sig hidtil". *Beskrivelse og evaluering af sproggruppeforsøg i skoledistrikterne 6 og 12 i Københavns Kommunes Skolevæsen 1996-99*. Københavnerstudier i tosprogethed 31. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Haugsted**, M. (2000), Mundtlighed og mundtlighedspædagogik. I Hermansen, M. m.fl. (red), *Læringslandskaber – artikler om læring og fagdidaktik*. Forskningstidsskrift, Danmarks Lærerhøjskole, 4. årgang, nr. 5.
- Holmen**, A. (2000), *Mål for undervisningen i dansk som andetsprog. Kommentarer til faghæfte 19*. I UFE-Nyt Tema om Materialer til tosprogede elever.
- Holmen**, A. (2001), Tosprogede elevers tekstkompetence. I *Rapport fra forskerkonference i Nordisk netværk for tekst- og litteraturpædagogik*. TemaNord 2001:576, 57-72.
- Holmen**, A. (2004), Dansk som andetsprog i den flerkulturelle skole. I Ekberg & Håkansson (red.) *NORDAND 6. Sjätte konferensen om Nordens språk som andraspråk*. Lunds Universitet. 63-77.
- Holmen**, A. (2006), Pædagogisk praksis. I Karrebæk (red), *Tosprogede børn i det danske samfund*. Hans Reitzels Forlag, 204-234.
- Holmen**, A. & C. Horst (2005), På vej mod en interkulturel pædagogik i Danmark. I Krejsler, Kryger & Milner (red.), *Pædagogisk antropologi – et fag i tilblivelse*. DPU's forlag, 257-285.

- Horst, C.** (2006), Behovet for en interkulturel pædagogik. I Horst (red), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Kroghs Forlag, 2. udgave, 9-24.
- Kampmann, J.** (2006), Multikulturalisme, anti-racisme, kritisk multikulturalisme. I Horst (red), *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* Kroghs Forlag, 2. udgave, 127-144.
- Kristjansdottir, B.** (2006), *Evas skjulte børn. Diskurser om tosprogede elever i det danske nationalcurriculum.* Ph.d.afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Laursen, H.P.** (2005), *Dansk som andetsprog i relation til danskfaget.* Københavns Kommune og CVU København & Nordsjælland.
- Mejding, J.** (2004), *PISA 2003, Danske unge i en international sammenligning.* DPUs forlag.
- Miramontes, O. et al.** (1997), *Restructuring Schools for Linguistic Diversity.* New York: Teachers' College Press.
- Moldenhawer, B.** (2002), *Skolen – en nøgle til integration af etniske minoritetsbørn?* AMID Working Paper Series 25, Aalborg Universitet: AMID.
- Nielsen, J. C.** (2002), *Notat om etniske minoritetsbørns skolepræstationer og dansk-kundskaber. Konklusioner og perspektiver fra tre forskningsrapporter på i alt 800 sider.* AMID Working Paper Series 26, Aalborg Universitet: AMID.
- PLS-Consult** (1998), *Undervisningsministeriets integrationsprojekt. Hovedrapport.*
- Roe, A. & R. Hvistendahl** (2006), Nordic Minority Students' Literacy Achievement and Home Background. I Mejding & Roe (eds), *Northern Lights on PISA 2003.* Nordisk Ministerråd, 129-144.
- Seeberg, P.** (1995), *Tosprogede elever i gymnasiet og HF.* Gymnasieafdelingens skriftserie 12. Undervisningsministeriet.
- Seeberg P.** (2002), *Unge indvandreres integration, herunder integration gennem gymnasiet, fritidsaktiviteter, kærester m.v.* AMID Working Paper Series 27 Aalborg Universitet: AMID.
- Skyt Nielsen, H.** (2002), *Uddannelsesvalg og den sociale arvs betydning – med særlig fokus på efterkommere.* AMID Working Paper Series 11 Aalborg Universitet: AMID.
- Smyth, Geri** (2003), *Helping Bilingual Pupils to Access the Curriculum.* London: David Fulton.
- Saarup, J. m.fl.** (2004), *Evalueret af dansk som andetsprog i folkeskolen.* CVU København & Nordsjælland.
- Undervisningsministeriet** (1990), *Uddannelsesmæssige forhold for indvandrere og flygtninge.* Rapport fra et udvalg nedsat af undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet** (1995), *Dansk som andetsprog. Faghæfte 19.* Folkeskoleafdelingen.

- Undervisningsministeriet** (2001), *Indvandrere og efterkommere i uddannelsessystemet*.
- Undervisningsministeriet** (2002), *Dansk som andetsprog. Fælles Mål. Faghæfte 19*. Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet** (2003), *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*.
- Vesselbo, E.** (1992), *Fremmedsprogede elever i folkeskolen. En kultursociologisk undersøgelse*. Undervisningsministeriet.

## Noter

- 1 Artiklen er en ajourført udgave af den faghistorie, der var opdraget i Holmen (2004), suppleret med overvejelser fra Holmen (2006). Tak for kritisk læsning og konstruktive råd fra to af Cursivs fagfæller.
- 2 Folkeskoleloven blev vedtaget i 1993, mens dansk som andetsprog blev indført ved en bekendtgørelse fra 1995 og sprogstimulering af småbørn i 1996 (ordningen udvidet i 1998, 2002 og 2004). M.h.t. modersmålsundervisning videreførtes lovgrundlaget fra 1977, indtil det blev ændret i 2002. I 2005 blev Lov om styrket undervisning i dansk som andetsprog, herunder udvidet adgang til at henvise tosprogede elever til andre skoler end distriktsskolen ("Spredningsloven") vedtaget og udmøntet i en bekendtgørelse i 2006.
- 3 Videnscentret, der blev oprettet i 1996, mistede sin statsstøtte efter regeringsskiftet i 2001 og overgik derefter til CVU København og Nordsjælland under betegnelsen "Videnscenter for tosprogethed og interkulturalitet". Det er nu en del af Professionshøjskolen i København.
- 4 Liniefaget Dansk som andetsprog havde forsøgsstatus indtil 2007, hvorefter det blev en fast del af læreruddannelsen.
- 5 For en grundigere analyse af fagets status se Kristjansdóttir (2006).
- 6 I 2005 har undervisningsministeriet dog besluttet at lade to it-baserede test i dansk som andetsprog (efter 5. og 7. klasse) udarbejde som led i indsatsen vedrørende "Fremme af evalueringskultur i folkeskolen". Som de eneste af i alt 12 nye tests (i læsning, naturfagene, engelsk og matematik) er de to andetsprogstests dog ikke obligatoriske for skolerne.
- 7 Samme billede viser PISA 2003 og 2006, men i begge indgår så lille et antal tosprogede elever, at der kan sættes spørgsmålstegn ved elevernes rapportering af deres tosprogethed (Mejding 2004, 145, 209). I den totalundersøgelse af alle 15-årige i de københavnske skoler, der publiceres under betegnelsen PISA-København, er andelen af tosprogede elever væsentligt større. Også her er der statistisk forskel på et- og tosprogedes resultater, og også her ligger elever fra 1. og 2. generation stort set på samme niveau (med 2. generation som lidt bedre). (Egelund & Rangvid 2005: 41, 205).
- 8 Integrationsprojektet var oprindeligt motiveret af en handlingsplan udarbejdet i 1993 til det såkaldte Byudvalg. I dette arbejde knyttes spredning af tosprogede elever på skoler sammen med deres mulighed for at udvikle gode danskkundskaber.
- 9 I lov nr. 412 af 6/6 2002 knyttes den såkaldte "fremrykkede indsats" inden for dansktilegnelsen sammen med afskaffelsen af kommunernes pligt til at tilbyde modersmålsundervisning.
- 10 Evalueringen behandler den pædagogiske og organisatoriske praksis på seks skoler, hvor ledelse og lærere er blevet interviewet på baggrund af en omfattende selvevaluering. Desuden er repræsentanter for de samme kommuner blevet interviewet, og der indgår undervisningsiagttagelse på tre skoler og forældreinterview på de tre andre. Endelig er der foretaget en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og -chefer i hele landet. Evalueringen indeholder ingen effektundersøgelse, men fokuserer på rapporteret pædagogisk og organisatorisk praksis og dermed på skolernes forståelse af opgaven.

# Gitte Holten Ingerslev

## The narratives of a multicultural classroom

### *A writing project and its unexpected outcome*

*The subject of Danish Language and Literature has a central position in creating an access to cultural tools so that the students can see their lives and their own position in a wider and more reflective perspective. For that reason it is of the utmost importance that central insights in language and literature form a never-ending dialogue in the student's mind. The starting point may be that the teacher recognizes the students' potentials in all the varieties that might be found in a classroom, and that the students are supported in working in their own pace and gradually change and develop their learning conceptions, learning strategies and personal insight.*

The first aim of the study which is presented in this article was to investigate the distribution of learning conceptions in a particular class. The second aim was to investigate how interpretive reading skills and literary understanding might be enhanced through narrative writing tasks in a multicultural classroom in the first year of Danish upper secondary school.

The majority of students were children of migrant workers in Denmark. The few students with a Danish origin all come from backgrounds with a limited tradition for reading fiction.

As the article will show, the study took a surprising turn, and lead to unexpected conclusions.

### **The Study**

The study design consisted of:

- Classroom observations over three weeks.
- A teacher interview.

- A student questionnaire with open questions on learning and reading.
- Implementation of initial narrative writing tasks before literature reading.

The research method is a *phenomenographic analysis* of students' and teachers' conceptions of learning.

The study provided thought-provoking insight into the stressful and burdened life of young immigrants in the Danish upper secondary education. This insight added an important aspect to the study.

## **Different aspects of the class in question**

The school where this study took place is a school situated in the suburbs of a big city. Over the years the students of the school have changed, and for various reasons the majority of the students are now young people from immigrant families.

The students in the class in question provided quite a lot of problems for their teachers. There were internal conflicts, students were being mobbed, and it seemed as if a lot of troublemakers were concentrated in this particular class. Students from the class had put detergent in the school aquarium, and the fish died. Some students did not like the biology teacher and decided to smear brown soap on the floor outside the biology class in order to make the teacher slip. There were several incidents of fights among the boys in the class.

A group of students (boys and girls) were silent and kept to themselves, whereas others were boisterous and challenging. There were many tensions across the groups.

The head master had had talks with individual students and their parents on various occasions. In several cases these talks had serious consequences for the individual student as the parents punished them for not being well behaved at school. The tendency was that the parents' ambitions on their child's behalf were that the child should be a success, have a good education and do well in the Danish society. These ambitions seemed to be a heavy load on many of the students, and in many cases fear of reproaches and punishment were part of the students' everyday school life. All in all the students were troubled with many conflicting demands, and their reactions troubled the teachers and the school as such.

## **Different approaches to learning**

One of the areas that created difficulties for the students in question was the fact that their conceptions of learning did not correlate with the more demanding aspects of upper secondary school. To learn parts of a subject by heart is an important part

of being a student, but as the work in upper secondary progresses, it is not sufficient. The student will have to develop metacognitive skills and a basic understanding of complex connecting contexts. This situation was not acknowledged by the majority of the students. This is not surprising as this particular aspect of teaching and learning is seldom investigated. Research in this area has mainly been carried out within phenomenographic research. This research was started in the late seventies by Ference Marton and Roger Säljö at Gothenburg University (Marton 1979; Säljö 1979 a) (Säljö 1979 b) (Säljö 1979 c). Phenomenographic research investigates the variation of conceptions within particular areas. The purpose of this research was to describe different learners' learning conceptions. A learning conception is defined as a cluster of interrelated beliefs about different aspects of learning. At the home page

<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/welcome.html>

it is possible to explore this research area further.

The majority of the class in this study demonstrated an unsophisticated learning conception. The categories of learning conceptions are developed by the phenomenographic research mentioned above (Marton, Dall'Alba, and Beaty 1993; Biggs 1987; Marton and Booth 1997). This research deals with six categories of learning conceptions. The three first conceptions are:

#### **To learn is**

- to get more knowledge into your head
- to remember
- to be able to use the knowledge

Students with any of these conceptions of learning may be students from non-reading backgrounds who feel insecure and ill at ease when starting in upper secondary school, especially in humanistic, interpretive subjects compared to the more exact subjects. A student like this will often say: *Just write on the blackboard what I'm supposed to say at my exam*, i.e. they are *Certainty Orientated* as opposed to *Uncertainty Orientated* in their study approach (Huber et al. 1992).

The three next conceptions are categorized like this:

#### **To learn is**

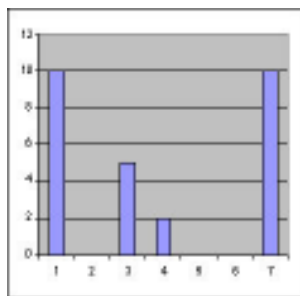
- to understand
- to change one's knowledge i.e. to integrate new knowledge
- to change as a person.



Students with any of these latter conceptions of learning would typically be probing, investigative, uncertainty orientated students who want to understand the fundamental ideas of the subject. This student would typically want to do project based, decentralised work which would challenge habitual thinking and enhance individual development.

In the class in question the distribution of learning conceptions turned out to be as depicted in figure 1.

**Figure 1. Learning conceptions**



1. Learning Conception 1: *to get more knowledge*
2. Learning Conception 2: *to remember*
3. Learning Conception 3: *to be able to use*
4. Learning Conception 4: *to understand*
5. Learning Conception 5: *to change one's knowledge*
6. Learning Conception 6: *to change as a person*
7. To get a good future – to be a success

Ten students demonstrate a restricted learning conception, as they define learning as an accumulation of facts put into their heads by a teacher or a book. They typically read things again and again until they know it by heart. This learning conception puts great demands on the teacher, as he or she is often considered the one who is responsible for the learning that takes place in class.

Five students write that if one can use knowledge for school purposes, one has learnt the material. They demonstrate what you might call a functional learning conception. Two students write that they have learnt the material if they can *understand* it. They demonstrate a developmental learning conception. (Klatter et al. 2001).

In writing that one has learnt something when one is able to understand, the student's focus has shifted. It is no longer a question about the teacher being able to put knowledge into the heads of the students – it is a question of the student

being able to combine the new knowledge with what he or she already knows in order to build a new understanding.

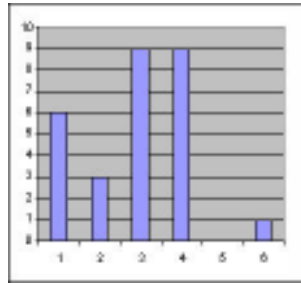
Apart from the above mentioned observations it is very interesting that no less than ten students do not really clarify their conceptions of learning, they see learning from another angle and write statements like: *learning means to get a good future, to build a good future, to become a success, to get a job*. I have made this small scale research in many Danish classrooms, and I have never received that category of answers before. The answers might be an indication that it is stressful to be a young immigrant in a country that has not yet accepted you to the full, but is still waiting to see if you will manage just like your hopeful and expectant parents are waiting for you to become a success.

The Danish education system and its values are based on the concept of Bildung. K. P. Mortensen defines it like this: *The concept of Bildung rests on assumptions that can advantageously be brought into play with contemporary developmental theories. This is above all true of Bildung being conceived as an identity shaping (individual) activity and of the underlying idea that Bildung – both as supraindividual creation of culture and as personal development of identity is inextricably bound up with man's reflective faculties and thus with self examination and self transcendence.* (Mortensen 2002)

Subsequently, a reflective and individual behaviour (and a developmental learning conception) is rewarded within the educational frame.

A big percentage of the young people in this study are not able to satisfy these demands, and furthermore – they are not able to identify the demands either. They carry the load that they have to be successful partly without knowing how to meet the requirements. Their learning conceptions are primarily restricted or functional, and they are not able to analyse the learning situation, let alone change the conditions.

When you ask a Danish average<sup>1</sup> class in the first year of upper secondary school to write about their conceptions of learning you would get statements like the ones in Figure 2 (page 82).

**Figure 2. An average class**

1. Learning Conception 1: *to get more knowledge*
2. Learning Conception 2: *to remember*
3. Learning Conception 3: *to be able to use*
4. Learning Conception 4: *to understand*
5. Learning Conception 5: *to change one's knowledge*
6. Learning Conception 6: *to change as a person*

The distribution of answers in this class is more even, and it is likely that the students will challenge each other (and the teacher) as approximately one third want to *understand* the material. Furthermore, the students with learning conception 1-3 are likely to change gradually through exchanges with and challenges from teacher and fellow students in a dialogic classroom.

The distribution of learning conceptions in the research class was surprising and thought-provoking.

The other remarkable conclusion to this investigation was that the study gave an unexpected insight into how inexperienced readers with unsophisticated learning conceptions may benefit from narrative writing tasks.

## Writing tasks and interpretation skills

The students in the class in this study were going to read a novel by a young Danish author, and as a prelude to that they were asked to write their own story, inspired by the 'story wheel method'<sup>2</sup>. This method gives insights into the elements of a story as the students write before they read. The writing session lasted 90 minutes:

- Where does the story take place? Use your senses, think of a location outside or inside. What does it look like? Smell, view, sounds etc.
- When? What time of the day, and of the year? Light, darkness, weather?
- Who? Three people are present, who are they? Age, looks, characteristics?
- What? Choose a theme, for example love, revenge, money and design a conflict
- The climax. Write the main scene in your story

The idea was that the students should all contemplate how to write a precise description of a place, of an atmosphere, of a person, of a conflict, and they should all consider - by doing it themselves - what made a piece of text work. This knowledge should make them better readers when they were going to read and analyse the novel in question. They were asked to write along the lines of *don't tell it, show it* - and were given some short examples and exercises before they started on their own.

All the students seemed to like the task, and everybody wrote with enthusiasm after a few minutes of talk and questions.

To my surprise the majority of the stories that the students wrote were filled with dread and anxiety. Some stories were not unlike **nightmares** (two boys and two girls). In one, for example, two brothers are on their way to the hospital where their sister is giving birth. Their car breaks down, the bus is delayed, no bike in sight. Finally, they manage to get there, and they are told that the baby had survived, but that their sister died. The narrator passes out.

In the story the two brothers are unable to act, whatever they do, they are blocked in their efforts.

In another story, two friends (girls) are going to have a cosy evening together. They are having a nice time arranging sweets and deciding what film to watch. One girl leaves the room to get something, and suddenly the other girl hears a strange sound, and realises that the friend's mother who has been lost for months is lying next door almost beaten to death. The horror is immense, and the story ends unresolved.

An apparently uncomplicated and nice situation turns out to be filled with dread just under the surface.

Another theme is **identity crisis** (four girls). Several students write about feeling like a Dane, but not looking like one and not being treated like one in the Danish society, or looking like a Pakistani girl, being treated like one but not feeling like one while visiting their families in Pakistan.

Or the narrators are **criminals** (three girls). They committed a crime, they were discovered and now they are in danger.

Another group of stories deals with **amnesia** (two boys, one girl). The narrators are caught in terrible dark places. They do not know how they got there. There is a strange smell. There is something on the floor - sticky, thick - blood? There is an unintelligible, incomprehensible sound nearby etc. etc. The descriptions are filled with dread and disorientation.

**Illness** is another topic. The narrators (three girls) have just been told that they are mortally ill, and that they are going to die soon. They feel sad and are afraid to tell their parents. They have to carry the burden themselves.

To sum up the protagonists feel unable to act, they feel that beneath every (however apparently nice) situation, a danger may be hidden. Nothing is what it seems to be. They are disorientated and carrying terrible secrets.

Some of the stories were read aloud in class to demonstrate the stylistic and linguistic qualities of the texts, and at some point a student pointed out that they all seemed to deal with fear. Another student commented on that: *No wonder, most people are afraid most of the time, aren't they?* Nobody contradicted him.

The fearful themes of the stories may well be an image of how these young immigrants experience their situation in Denmark and in the Danish school system. The subject of Danish literature is difficult to cope with for a young immigrant, as all national literature refers to cultural and historically based conventions, and this area is difficult to navigate in if you belong to another cultural background.

After the writing session, the class read and interpreted the novel mentioned above. They returned to their writing experience while interpreting the text and comments like this were heard in class: *This person does not come alive, there are many details missing or the place does not seem real - why are we not told about ...? - etc., etc.*

No doubt the students had become more alert readers through their own personal writing task, and it was interesting that all the students were potentially good writers.

Furthermore their appetite for reading and understanding a text was enhanced through the fact that they had been allowed to write about their own anxiety. The interest in this (short, but promising) project was extensive across learning conceptions and reading backgrounds in the class, and it turned out that the writing task functioned as a motivational reading and interpretation factor in this case and revealed potentials in a class which was malfunctioning in many ways and predominantly ill at ease with language tasks and literature reading.

Two factors may have played an important role in the students' motivational change - firstly their feeling of ownership - they owned their stories, which were personal and important to them - and secondly their success as writers. It was obvious that these short texts had poignant traits and were as a whole well written, and that gave the individual student a feeling that for once he or she understood a little bit of what this complex and difficult subject was all about.

Teachers of classes consisting of students as the above mentioned face a difficult task, as they have to get to know the potentials and challenges of each particular student in order to establish a fruitful collaboration.

## So where do we go from here?

In the subject of Danish Language and Literature in Danish upper secondary education the ideal is to be able to educate young readers to enjoy reading literature, and to develop a critical reading competence among the young readers. These demands are closely connected to the Danish way of thinking and framing education and cultural ideals. These underlying demands often create a feeling of exhaustion and lack of energy in many young inexperienced readers, and among them many young immigrants, or sons and daughters of immigrants, as they are not able to understand the exact demands in the subject.

In addition to that, many students with a foreign ethnic background tend to think that education is the only access to success and stability in the country they inhabit, so they work hard to fulfil the demands. It seems to them (and their parents) to be a safe way out of marginalisation. It is often hard for them to get through an education, and the subject of Danish Language and Literature is often the most difficult of all. The combination of ambition, challenges and the feeling of defeat creates a powerful and dangerous cocktail.

The relevance of studying these areas may be found in the fact that despite the change in student uptake in upper secondary education in Denmark, the number of students from families with little formal education who obtains a university degree has not changed radically. (Hansen 1995). The reasons for this are multiple. One possible reason is that these young people do not get access to cultural codes (Bruner 1998).

In this study all the students in the class had a moment of authenticity<sup>3</sup> through writing stories that depicted important dilemmas in their lives. A teaching strategy that could regularly create similar authentic learning situations might gradually change the students' learning conceptions and learning strategies and through that a metacognitive preparedness that could lead to a feeling of control of the situation.

The area is important for political, sociological and humanistic reasons, and it is my hope that this article will give rise to discussion.

**Gitte Holten Ingerslev**

PhD, MA, Associate Professor

Department of Curriculum Research,  
School of Education, University of Aarhus.

ghi@dpu.dk

## Rerences

- Biggs**, John. 1987. *Student Approaches to Learning and Studying*. Hawthorn AU: Australian Council for Educational Research.
- Boulton-Lewis**, G.M., D.J.H. Smith, A.R. McCrindle, P.C. Burnett, and K.J. Campbell. 2001. Secondary Teachers' conceptions of teaching and Learning. *Learning and Instruction* 36 (1):35-51.
- Bruner**, Jerome. 1998. *Uddannelseskulturen*. Translated by S. Søggaard. 1. ed. København: Munksgaard.
- Hansen**, Erik Jørgen. 1995. *En generation blev voksne*. København: Socialforskningsinstituttet Rapport 95:8.
- Huber**, G. L., R.M. Sorrentino, M. Eppler Daveson, and M. H. J. Roth. 1992. Uncertainty orientation and co-operative learning: Individual differences within and across cultures. *Learning and Individual Differences*.
- Klatter**, Ellen B., Hans G. L. C. Lodewijks and A. J. Aarnoutse. 2001. Learning conceptions of young students in the final year of primary education *Learning and Instruction*, 11 (6):485-516.
- Marton**, F., G. Dall'Alba, and E. Beaty. 1993. Conceptions of Learning. *International journal of Educational Research* 19 (3):277-300.
- Marton**, Ference, and Shirley Booth. 1997. *Learning and Awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Marton**, Ference og Säljö, Roger. 1979. *Learning in the learner's perspective 3. Level of difficulty seen as a relationsship between the reader and the text*. Göteborg: Pedagogiska Institutionen Göteborgs Universitet.
- Mortensen**, Klaus Peter. 2002. The Double Call. On *Bildung* in a Literary and Reflective Perspective. *Journal of Philosophy and Education* 36 (3): 437-456.
- Säljö**, Roger. 1979 a. Learning in the learner's perspective. 1. Some Common-sense conceptions. Göteborg: Pedagogiska Institutionen.
- Säljö**, Roger. 1979 b. Learning in the learner's perspective. 2. Differences in awareness. Göteborg: Pedagogiska Institutionen. Göteborg Universitet.
- Säljö**, Roger. 1979 c. Learning in the learner's perspective. 4. Considering one's own strategy. Göteborg: Pedagogiska Institutionen. Göteborgs Universitet.  
<http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/welcome.html>.



## Notes

- 1 The numbers are based on numerous investigations in the first year of upper secondary classes.
- 2 For further inspiration see: <http://www.newi.ac.uk/englishresources/workunits/ks3/genre/storywheelall.html>.
- 3 For further definition of the concept of authenticity, see: CUYPERS, STEFAAN E. HAJI, ISHTIYAQUE: Authentic Education and Moral Responsibility. *Journal of Applied Philosophy*, Volume 24, Number 1, February 2007 , pp. 78-94(17).

# Bente Meyer & Helle Rørbech

## Litteraturlæsning i det senmoderne

*Uddannelse og læring finder i dag sted i en samfundsmæssig kontekst, der kan beskrives som posttraditionel, senmoderne, hyperkompleks og postlitterær.*

*Vilkårene for læsning, og ikke mindst litteraturlæsning, er tilsvarende under forandring i det postlitterære samfund. På den baggrund diskuterer og problematiserer artiklen senmoderne læsemåder i relation til skolens litteraturundervisning. Den foreslår to tilgange til dette problemfelt: både det vi læser og det vi gør med teksten i det undervisningsmæssige rum må være genstand for refleksion og samtidig må litteraturlæsning forstås som en aktivitet, der er spændt ud mellem traditionelle forståelser af faget som bl.a. dannelsesfag og andre læsemåder, der bl.a. tager udgangspunkt i elevernes tekst- og kulturforståelser.*

### Indledning

"Vi befinder oss i dag vid slutet av den skriftkultur som har skapat och format det som vi betraktar som självklara inslag i den litterära institutionen" påpeger den svenske litterat Jan Thavenius med en velkendt diagnose af det senmoderne samfund i *Det postlitterære samhället - Tankar om litteraturens och läsningens framtid* (Thavenius 1992, 37). Skriftkulturens forfald i den mediebarne og globaliserede samtid er således for Thavenius ikke mindst forbundet med en udfordring og transformation af den litterære kultur, som tidligere har været båret af skriftkulturen og af denne kulturs dominans. Dermed kan det postlitterære samfund karakteriseres som det samfund, hvor skriftkulturen på den ene side har fået sine magtfulde konkurrenter i mediekulturen, men på den anden side ikke endeligt har udspillet sin rolle, for, som han påpeger det, spørgsmålet er, om ikke "den yttre förändringen motsvaras av en inre, kvalitativ" (37). Skriftkulturen er trængt, men finder måske

nye former, herunder former, der kan overleve i det overvejende skriftbundne uddannelsessystem.

Vilkårene for læsning, og ikke mindst litteraturlæsning, kan tilsvarende hævdes at være under forandring i det postlitterære samfund. Læsningens erkendelsesformer og institutionelle metodik har således gennemgående været tematiseret i 90ernes fagdidaktik, ikke mindst i danskfaglig sammenhæng, og læsning er dermed blevet et centralt problemfelt i danskfagets tilgang til senmoderne litteraturundervisning. Dette skal bl.a. ses på baggrund af, at danskfagets litteraturlæsning og -undervisning ofte har været traditionelt forankrede i eksempelvis dannelsesprocesser med kultur- og nationalhistorisk sigte.

Det er formålet med denne artikel at diskutere og problematisere senmoderne læsemåder i relation til skolens litteraturundervisning. Begrebet senmodernitet skal i denne sammenhæng forstås dels bredt som en henvisning til vores umiddelbare samtid – den som Thavenius betegner som 'postlitterær' - dels mere specifikt som en reference til særligt sociologiske beskrivelser af det sene 20. århundredes samfund som *posttraditionelt*. Ifølge Anthony Giddens kan dette posttraditionelle samfund både tænkes *diskontinuerligt*, som et brud med traditionelle eller præmoderne tilgange til det samfundsmæssige felt, og som konstituerende for nye måder at tænke bl.a. identitet, viden og social praksis på (Giddens 1991, 1994).

Den generelle beskrivelse af samtiden som posttraditionel, senmoderne, højmoderne og hyperkompleks (Giddens 1991, 1994, Qvortrup 2000) henviser bl.a. til, dels at traditionelle videns- og beskrivelsesparadigmer er under stærk forandring, dels at den hastighed hvormed forandringen sker, påvirker vores muligheder for at fastholde en forankring i etablerede forståelsesformer. Dette gælder ikke mindst områder som viden, information, identitet, kommunikation og læring, idet den senmoderne orden "institutionalises the principle of radical doubt and insists that all knowledge takes the form of hypothesis" (Giddens 1990, 3).

Det senmoderne samfunds forandringshastighed og kompleksitet beskrives dermed af Giddens som en løbsk og højdynamisk virkelighed, der gennemgående påvirker vores erkendelsesformer og handlemåder. I forlængelse af dette taler bl.a. Lars Qvortrup om det senmoderne samfund som hyperkomplekst, dvs. som grundlæggende anfægtet af forandringsparadigmet og af usikkerheden med hensyn til viden og forankring. Senmodernitetens refleksivitet er forankret i den konstante revision af viden og tolkning i lyset af nye informationer og tilgange, som også Giddens påpeger det.

Qvortrup og Giddens' analyser af det posttraditionelle samfund forekommer væsentlige for den måde, vi kan tænke undervisning og læring på, herunder hvordan senmoderne dannelsesprocesser må være præget af refleksive tilgange til viden og information. Litteraturlæsningen, dvs. den måde hvorpå vi kan omgås og transformere litterære tekster, påvirkes tilsvarende af refleksiviteten og af de tilgange, som senmoderne erfarings- og erkendelsesformer tilbyder. Spørgsmålet er så, i hvilket omfang skolens litteraturlæsning kan eller vil agere i forhold til disse processer, og på hvilken måde danskfagets litteraturundervisning kan - eller bør - forandre sig kvalitativt som konsekvens af de ydre processer. Vi vil i artiklen foreslå især to tilgange til dette problemfelt:

- Refleksiviteten bør angå både det, vi læser, og selve læsningens praksis, det vil sige det, vi gør med teksten i det undervisningsmæssige rum. Det handler om, som det hedder i Fremtidens danskfag (2003) at "Faget skal ud af sin naturtilstand" (15), dvs. man må afdække de naturaliserede konventioner hvorpå fagets praksis bygger. Disse konventioner skal ikke mindst blive mere tydelige for eleverne.
- Litteraturlæsning kan i forlængelse af dette forstås som en aktivitet, der er spændt ud mellem traditionelle forståelser af faget som bl.a. dannelsesfag, og andre læsemåder med udgangspunkt i bl.a. elevernes tekst- og kulturforståelser.

Det følgende vil diskutere og eksemplificere forskellige positioner i disse brydningsfelter, samt foreslå nye muligheder.

## Hvordan læser vi?

Man kan hævde, at litteraturfaget – som del af danskfagets brede ramme - helt overvejende har en traditionel forankring i dannelse, kulturhistorie og national identitet. Denne konstruktion af litteraturfaget svarer naturligvis ikke til en helhedsforståelse af tekstlæsningens status i danskfaget, idet en helhedsforståelse ikke mindst må forholde sig til skiftende fagforståelser og fagdidaktiske tilgange, moderniseringsbestrebelse og institutionelle forskelle. I 70erne har der således været mere fokus på ideologikritik end dannelse og i 80erne har dannelsesbegrebet i ikke mindst folkeskolen gennemgående været præget af en personlig dannelses-tænkning med vægt på eksempelvis meddigtning og livsforståelse. National- og kulturhistoriske tilgange er tilsvarende mere synlige i gymnasiebekendtgørelserne end i folkeskolens fag- og målbeskrivelser (*Fælles Mål*), hvilket skyldes gymnasiets gennemgående forankring i almindannelsen.

Ikke desto mindre er det ofte litteratur- og tekstpædagogikkens traditionelle forankring, herunder dens forbindelser til akademiske litteratur- og dannelsesbegreber, som anfægtes i forskellige diskussioner af litteraturfagets og -læsningens status i danskundervisningen. "Inden for litteraturfaget er der tradition for at betragte den litterære tekst som en læseruafhængig størrelse, som ... det er muligt at forstå og fortolke, hvis blot fortolkeren er dygtig nok" påpeger eksempelvis Vibeke Hetmar med henvisning til den videnskabsfaglige tilgang til læsningen, der så ofte har præget litteraturundervisningen i såvel folkeskole som gymnasium (Hetmar 1994, 33). Andre fremhæver, som det vil fremgå af det følgende, at litteraturlæsningens fundament i kulturarv, dannelse og tradition netop kun kan brydes ved at udfordre de traditionelle forståelser af litteraturfagligheden ud fra elevernes perspektiver og læsninger. Det er positioner i dette opgør med den traditionelle litteraturfaglige og -pædagogiske diskurs, som artiklen i det følgende vil skitsere, med en intention om at fremhæve elevernes rolle som central i opgøret med det traditionsbundne litteraturfag.

Det er i de seneste 10-15 år, at tilgangen til faget, og til litteraturlæsningens rolle i dette, har ændret sig, ikke mindst i folkeskolen, hvor opgøret med især den litterært videnskabsfaglige forståelse af faget har været stærkest. Dette opgør har i folkeskolesammenhæng været forbundet med receptionsorienterede tilgange til litteraturlæsning med vægt på elevernes oplevelse af og erfaring med teksterne. "Det hører med til arbejdet med litteratur at være bevidst om, at læseren er medskabende" som det hedder i undervisningsvejledningen for dansk, *Fælles Mål* (2004), og dette medfører, at "De litterære tekster opfattes som åbne værker, der lægger op til aktiv medvirken med udgangspunkt i den enkeltes subjektive oplevelse og erfaring". Denne programerklæring skal ikke mindst ses i relation til en litteraturundervisning, der ofte er blevet beskyldt for at ødelægge elevernes læselyst, og at tage udgangspunkt i mesterfortolkninger, som på forhånd var foreskrevet af læreren. "Elevernes opgave var så at forsøge at gætte sig til de svar, som læreren mente var rigtige, og som eleverne ikke kunne se eller var enige i" som Bo Steffensen beskriver tendensen i *Når børn læser fiktion* (2000, 39).

Litteraturlæsningen har altså, ikke mindst hvis man tager udgangspunkt i folkeskolen, undergået en forandring i det omfang, at eleverne, groft sagt, er blevet mere synlige i det litteraturdidaktiske felt. Elevperspektivet har i denne forbindelse været medvirkende til en udfordring af litteraturfaget, som har problematiseret de traditionelle roller i klasseværelset, og dertil har sat fokus på nye lærings- og tolkningsperspektiver. Danskfaget har i forlængelse af dette, som bl.a. Ellen Krogh fremhæver fra et gymnasieperspektiv, generelt set undergået en moderniserings-

proces, der i stadig højere grad må sætte spørgsmålstejn ved fagets dannelsesmål og autoritetsforhold, herunder ikke mindst lærerens rolle som fagets og litteraturens beskytter. Krogh peger på, at det gymnasiale danskfag er udspændt mellem to diskurser, hhv. *diskursen om det kulturelle forfald og den nødvendige restaurering af faget*, der opfatter faget som truet af bl.a. elevernes mangelfulde færdigheder og kulturelle kompetencer, og *diskursen om danskfagets didaktiske udfordring*, som opfatter eleverne som medaktører i konstruktionen af et moderne danskfag. I dette konfliktfelt mellem traditionelt definerede fagtilgange og modernitetsorienterede tilgange, må danskfaget, og herunder litteraturfaget, konstant forny sig, eftersom

*"et fag som danskfaget må i en post-traditionel kultur kunne svare på konstante forandringsudfordringer og på unge menneskers refleksive identitetsprocesser for at kunne bidrage til den kundskabs- og dannelsesproduktion der er fagets eksistensberettigelse" (Krogh 2000, 339)*

Der er altså god grund til, som Ellen Krogh fremhæver det, at udfordre fagets traditionelle forankring i dannelse, tradition og kulturarv ud fra et posttraditionelt perspektiv, der medtænker bl.a. "unge menneskers refleksive identitetsprocesser".

En nytænkning af fagets tilgange til litteraturlæsning må altså, kan man hævde, tage udgangspunkt i en senmoderne forståelsesramme, der udfordrer den traditionelle forankring af litteraturlæsningen i bl.a. almen og litteraturhistorisk dannelse. En sådan tilgang må ikke mindst involvere elevperspektivet, eftersom eleverne generelt opfattes som både bærere af og centrale agenter i den posttraditionelle virkelighed. "De tekstkompetencer, som eleverne erhverver sig uden for skolen, rummer et stort dannelsespotentiale, som vi i dag ikke udnytter", påpeger således Peter Heller Lützen, og dette indebærer bl.a., at læreren må "være sig bevidst at det er ham der tilhører en minoritetskultur, nemlig den litterært skolede" (Lützen 2002, 60-61). I forlængelse af dette bliver den posttraditionelle tilgang til faget ikke mindst part i et generationsopgør, hvori eleverne agerer som repræsentanter for de refleksions- og erkendelsesformer, som findes i bl.a. massemedierne, og som set fra Lützens perspektiv kan være medvirkende til at problematisere især den nationallitterære tænkning af faget. Den progressive tilgang til det 'alt for litterære' og 'alt for nationale' danskfag skal således findes i elevernes forankring i mediekulturen, for "I massemedierne har vi en refleksionsform, som er helt speciel ved at være internationalistisk og folkeligt populær på en gang" (Lützen 2002, 61).

Forestillingen om litteraturfagets udfordring og fornyelse må altså til dels realise-

res ved at anvende en fagdidaktisk tilgang som kan rumme elevernes perspektiv, herunder deres erfaringer med tekster og medier i senmoderne kontekster. Der er tale om, som Vibeke Hetmar formulerer det, "et møde mellem på den ene side læsninger der er forankrede i litteraturfagets diskursive univers, og på den anden side læsninger der er forankrede i de diskursive universer som eleverne kender til og er fortrolige med" (Hetmar 2003, 107). Omdrejningspunktet i denne problematik er ikke mindst, som Hetmar påpeger det, indbyrdes modsætningfulde læserpositioner, der taler ud fra henholdsvis fagets indre selvforståelse og fra ydre positioner, der ikke forholder sig til de læsemåder, som faget har etableret. Fagets praksis er således indfoldet i en række konventioner og tilgange, der marginaliserer læsninger, som udgår fra andre positioner end de diskursivt etablerede, og som fastholder det asymmetriske lærer-elev forhold som grundlag for en pædagogisk praksis. I det omfang at litteraturlæsningen og -undervisningen skal overskride disse etablerede pædagogiske kommunikationsformer må klasserumsdialogen invitere eleverne til at indgå i tekstproduktionen "gennem deltagelse i fagligt relevante kommunikationsformer" (Hetmar 2003, 116). Disse er frem for alt *åbne*, ikke foreskrivende.

## Senmoderne læsning - første bud

Hvor Hetmar, Lützen og Krogh generelt taler for en fagdidaktisk tilgang til litteraturlæsning, der involverer elevernes viden om og erfaringer med tekster og kulturformer, anvender Klaus P. Mortensen i en artikel fra antologien *Midt i Ræset* (1998) en mere restaurativ tilgang, idet han argumenterer for, at senmoderne læsninger af litteratur ikke står i absolut modsætning til såkaldte traditionalistiske tilgange. Mortensen perspektiverer således i sin artikel tekstlæsningsdiskussionen i forhold til en diskussion om dannelse, herunder hvordan dannelse kan tænkes i et senmoderne regi. På den ene side, hævder Mortensen, kan dannelse i forlængelse af bl.a. Hegel og den romantiske tradition forstås som menneskets evne til at overskride sig selv som naturvæsen, dvs. at etablere selvfremmedgørelse og selvobjektivering. På den anden side og i forlængelse af dette kan senmoderne dannelse i overensstemmelse med bl.a. Giddens forstås som *selvrefleksion*, dvs. "et bevidsthedsmæssigt og kritisk beredskab, som er under stadig udvikling og revision" (Mortensen 1998, 37). Litteraturlæsningens rolle er i denne forbindelse ikke mindst forbundet med forestillingen om, at de litterære grundformer (fortællingen og metaforen) er udtryk for en stilisering af og en refleksion over det, som benævnes "den elementære, menneskelige, selvfordoblende adfærd" (Mortensen 1998, 37). I relation til dette kan dannelsesprocessens selvoverskridelsesstrategi ifølge Mortensen restaureres af en senmoderne tilgang som fokuserer på forståelseskriser og forståelsesomslag i hermeneutisk perspektiv. Litteraturen bliver således central i en moderne dannelsesestænkning, eftersom litteraturen på en gang tematiserer selvrefleksi-

viteten og genererer de forståelsesformer, som tvinger læserne til at reflektere over og eventuelt revidere deres forståelseshorisont. Dannelsesprojektet har dermed både fornyet sig selv og bevaret forankringen i den (litteratur)historiske læsning, idet denne læsning på eksemplarisk vis kan afstedkomme, at den enkelte konfronteres med sin egen forståelseshorisont og dermed bliver historisk for sig selv.

I forlængelse af Klaus P. Mortensens dialektiske tilgang til dannelsesbegrebet synes det senmoderne projekt om en reflektiv forståelse af især danskundervisningens litteraturlæsning at være sikret. I denne forbindelse er ikke mindst den hermeneutiske tilgang til tekst- og læserforståelsen afgørende, idet hermeneutikken hviler på et humanistisk-emancipatorisk grundlag der understøtter forestillingen om selvrefleksionens dialektik mellem jeg og ikke-jeg. Giddens har således det til fælles med bl.a. hermeneutikerne Gadamer og Jauss, som Mortensen støtter sig til, at han polemiserer mod en tilgang til den posttraditionelle kultur, der, som Mortensen formulerer det "hæfter sig ved fragmenteringen af personligheden og ser den som en nødvendig konsekvens" (Mortensen 1998, 43). Der er altså ikke tale om, hvis man følger Giddens, at den posttraditionelle kultur *automatisk* genererer decentraliserede og fragmenterede subjekter, men netop om, at den senmoderne tilgang til tolkning og forståelse kan *restaurere* det traditionelle grundlag, hvorpå selvet hviler, dvs. bl.a. selvrefleksionen, historien og det narrative livsperspektiv. Denne restaurering kan ikke mindst realiseres i litteraturlæsningen, eftersom litteraturen er "en virkning og en bevidst tematisering af selvrefleksiviteten" (Mortensen 1998, 64).

En udfordring af Klaus P. Mortensens tænkning kunne dog være en spørgen til, dels om litteraturlæsningens forståelseskriser uafvendeligt fører til frugtbare refleksioner over kulturelt betingede forståelsesformer, dels om *dannelse*, forstået som såvel individuel som almen dannelse, kan siges at være et uomgængeligt fokus for og/eller udkomme af litteraturundervisningen. I hvilken forstand kan den hermeneutiske-dialektiske tilgang til litteraturlæsning altså grundlæggende reformere danskfagets traditionelle forankring, og på hvilke måder kan denne tilgang medtænke især elevernes forståelses- og kulturformer? I denne forbindelse må man ikke mindst pege på, at Klaus P. Mortensen i sin tilgang til læsningen prioriterer danske tekster med en *klassiker*-status, og at disse tekster prioriteres ud fra 'fagets' erfaringer med teksternes "eksemplariske muligheder" (Mortensen 1998, 62). Af denne faglige forankring kunne opstå den mistanke, som også Peter Heller Lützen påpeger det, "at dette kendthedsargument (dvs. læsningens forankring i den nationale kanon, BM og HR) snarere tager udgangspunkt, i hvad der er kendt for læreren, end i hvad der er kendt for eleven" (Lützen 2002, 53). Derudover kan man med



Ellen Krogh pege på, at Klaus P. Mortensens dannelsesbegreb "ikke fokuserer specifikt på de unge og deres særlige dannelsesinteresser", og at det almene dannelsesbegreb dermed kan "læses som et argument for en restaurativ lige så vel som for en udfordringsorienteret diskurs om faget" (Krogh 2000, 346).

Til dette vil vi føje, at selve den hermeneutiske forudsætning for tekstlæsningspraksisen i samme tag kan problematiseres, idet den forudsætter, at teksten i et eller andet omfang *repræsenterer* bestemte forståelseshorisonter, som læsningen kan afdække. Selve tekstbegrebet og læserens rolle heri bliver dermed et argument for læsninger, der tager udgangspunkt i "historisk *repræsentative* tekster, genrer og bevidsthedsformer" (Mortensen 1998, 64, vores kursivering).

## Senmoderne læsning - andet bud

Dannelse og erkendelse er, som det foregående har vist, begreber, som gennemgående knyttes til litteraturundervisningens praksis og selvforståelse i flere skoleformer, også i senmoderne kontekster. Vi vil hævde, at der findes andre muligheder end de skitserede for læsning i det senmoderne, og at disse alternativer kan anskueliggøre, at litteraturlæsningen kan lade sig inspirere af de kvalitative forandringer af tekst- og læserbegrebet i det senmoderne mediesamfund. "Kanske krævs det i dag en kulturpedagogik som överskriver de gamla hållningarna i stället för att gripa tillbaka på dem?", som Jan Thavenius formulerer det i *Det postlitterära samhället* (Thavenius 1992, 7-8).

For at eksplicitere vores polemik vender vi et øjeblik blikket mod en af tekst-læserproblematikkens teoretiske kerner, nemlig nykritikken. Et centralt aspekt af især 1990ernes brede diskussion af den litteraturpædagogiske praksis har således ikke mindst været en kritik af den objektive tekstkritik, som har rødder i bl.a. det tidlige 20. århundredes nykritik og formalisme. Der er tale om en tilgang, som er forankret i en forståelse af teksten som autonom, som en selvstændig organisme med sit eget, ofte modsætningsrige sprog. Det er således kritikken opgave, som nykritikeren John Crowe Ransom formulerede det, at anerkende "the autonomy of the work itself as existing for its own sake" (Abrams 1971 (1957), 109). Nykritikken cementerede dermed, at hverken biografiske eller såkaldte 'affektive' (dvs. læser - 'impressionistiske') læsestrategier havde nogen relevans for tekstforståelsen, idet tekstkritikken måtte basere sig udelukkende på 'teksten selv'.

Set fra et fagdidaktisk synspunkt har litteraturundervisningens gennemgående forankring i den objektive tekstkritik via forskellige nærlæsningsstrategier været forbundet med en række problemer, ikke mindst i relation til læserens rolle. "I stedet for at fundere over fortolkningssituationens betydning for tekstforståelsen cemen-

terer Richards den rigtige læsning – *mesterfortolkningen* – og forklarer ... afvigende fortolkninger som udtryk for psykologiske og især sociale mangler", som Bo Steffensen påpeger det om nykritikkens kulturelitære slagside (Steffensen 2001, 306). På den anden side har nykritikken, som eksempelvis Peter Heller Lützen fremhæver det, også til en vis grad været forbundet med en potentiel demokratisering af skolens litteraturlæsning, idet "Det eneste der er til stede i det nykritiske klasseværelse er en tekst og evnen til at læse ... Som sådan rummer den autonome nærlæsning et demokratisk potentiale" (Lützen 2002, 17). Som metodisk tilgang har nykritikken altså haft en ambivalent status i det danske klasseværelse – på den ene side har den understøttet det assymetriske lærer- og elevforhold (*mesterfortolkningen*), på den anden side har den potentielt givet mulighed for at en bredere og i højere grad 'forudsætningsløs' gruppe læsere kunne indgå i det fortolkningsfællesskab, som fokuserede på 'teksten for tekstens skyld'. Denne ambivalens, påpeger Lützen, var dog ikke mindst forbundet med det for eleverne afgørende dilemma at "På den ene side ... være jævnbyrdig med læreren, på den anden side ... lære at reproducere lærerens æstetiske domme" (Lützen 2002, 17).

Litteraturpædagogikkens 'problem' med den objektive tekstkritik har dermed været, uanset mellemregningerne, at den først og fremmest modsvarer et tekstbegreb der forudsætter, at tekstens betydning kan karakteriseres og konciperes som en helhed af dekontekstualiserede meninger. Teksten er således, som bl.a. de amerikanske nykritikere Wimsatt og Beardsley hævder det, en enhed af form og indhold, der ikke kan reduceres til, hvad den betyder for tilfældige (uakademiske) læsere, jfr. den ofte citerede passus om at "The affective fallacy (den affektive fejlslutning, BM og HR) is a confusion between the poem and its results (what it is and what it does)" (Wimsatt & Beardsley 1954, 21). Det er ikke mindst denne i bund og grund essentialistiske forståelse af teksten ("what it is"), der har provokeret bl.a. 70ernes og 80ernes læserorienterede teorier, idet, som Stanley Fish påpeger det, *læserens* tekst (i modsætning til nykritikkens) "is no longer an object, a thing-in-itself, but an event, something that happens to, and with the participation of, the reader" (Fish 1980, 25). *Læseren* må altså bryde med forestillingen om den objektive tekstforståelse, i det omfang at kontekstualiseringen af teksten i læserens realisering af den anskueliggør, at teksten aldrig er en statisk og på forhånd afgrænset størrelse, men netop er bevægelig og dynamisk. Der er således i og med læserteoriernes tale om et paradigmeskifte i tekstteorien, fra teksten som objektiv 'essens' til teksten som en handling, der igangsættes og determineres af læserens medvirken. Litteraturlæsningen er dermed blevet et performativt felt, hvor teksten ikke længe eksisterer uafhængigt af den, der interagerer med den, men netop må ses i relation til dialektikken mellem tekst og læser, eller, som Fish forstår det, mellem et

institutionelt etableret fortolkningsfællesskab, og de læsninger, som er tilladte eller mulige inden for dette fællesskab (Fish 1980).

I forlængelse af den objektive teksttilgang kan man altså tale om, at teksten i den nykritiske og formalistiske forståelse fungerer som en genstand med sin egen sproglige og indholdsmæssige integritet, en integritet, der bl.a. forankres i tekstens æstetiske og fysiske status af genstand eller 'værk'. Værket er, som eksempelvis Fish påpeger det, ofte indlejret i en socio-kulturel erfaring med teksten som fysisk tilstedeværende og repræsenterbar, eftersom "The availability of a book to the hand, its presence on a shelf, its listing in a library catalogue – all these encourage us to think of it as a stationary object" (Fish 1980, 43). Teksten har dermed en institutionel, kulturel og social status som *genstand* eller *artefakt*, en status der påvirker tilgangen til den i det omfang, at læsningen bliver forankret i forestillingen om en særlig essens, en betydning, som kan udledes af og på forhånd er nedlagt i teksten. Tekstens 'objektivitet' kan i forlængelse af dette problematiseres, påpeger Fish, eftersom objektiviteten kan ses som en illusion, der er tæt forbundet med dens fysiske status og integritet, "a dangerous illusion, because it is so physically convincing", som Fish formulerer det (Fish 1980, 43). *Værket* er altså i denne forbindelse en konstruktion, der understøtter og bevarer den essentialistiske forståelse af teksten, dvs. som en genstand med bestemte iboende strukturer, lag, betydninger og intentioner. Vi essentialiserer følgelig teksten, fordi den manifesterer sig fysisk-materielt og fordi denne fysiske manifestation indgår i bestemte institutionelle og socio-kulturelle kontekster, herunder uddannelsessystemet.

Fish's kritik af nykritikken og dens statiske tekstbegreb knytter an til en tekstkritik, som nogenlunde samtidig med publikationen af Fish's artikel "Literature in the Reader" (Fish 1980/1970) blev formuleret af semiotikeren og poststrukturalisten Roland Barthes under overskriften "Fra værk til tekst" ("Revue d'esthétique", 1971). I dette essay beskriver Barthes, hvordan den etablerede litteraturkritik har præget tekstbegrebet ud fra forestillingen om værket som et produkt af liberalt-borgerlige værdier forankret i bl.a. diskursen om forfatterens genialitet. Værket forstås således "i respekt for manuskriptet og for forfatterens erklærede hensigter", som Barthes formulerer det, og i denne sammenhæng kobles det til en individets kultur, hvori værkets helhed metaforisk forbindes med subjektets livsudfoldelse og udvikling, dets 'dannelse'. I opposition til denne forståelse hævder Barthes polemisk, at læsningens praksis må modsætte sig den helhedsorienterede og hermeneutisk prægede tilgang, eftersom forståelsen af værket som en helhed eller organisme modarbejder tekstens mulighed for at realisere sit væld af betydningsmuligheder. "Der findes ingen tekstgrammatik," som Barthes siger det i et opgør med bl.a. struk-

turalistiske reduktioner af teksten, og han tilføjer at "Den uophørlige udtryksproduktion ... i tekstens felt ... følger ikke en organisk modning eller en hermeneutisk uddybning, men en seriel bevægelse af afkoblinger, krydsninger, variationer" (Barthes 1981 (1971), 38-41). Fra denne formulering udgår Barthes' kritik af værkbegrebet og hans påpegning af, at *teksten* skal forstås som et metodologisk felt, der problematiserer værkforståelsen, ikke mindst ud fra læserens position som den der *spiller* teksten.

Barthes' opgør med værkbegrebet skal ses i sammenhæng med bl.a. ungdomsoprøret i 1968 og med skriftorienterede teorier, der problematiserer sprogets referentielle status. Men Barthes' essay er også en væsentlig kritik af en teksttilgang som baserer sin læsning på værket som matrice, dvs. på helhedsorienterede tekstforståelser i hermeneutisk regi. I modsætning til disse forståelser ser Barthes *teksten* (og altså ikke *værket*) som læserens tekst, eftersom teksten er det netværk, der tillader læseren at spille med, at *producere* frem for blot passivt at *konsumere*. "Teksten drager ... værket ... ud af konsumtionen og tager imod det som *spil, arbejde, produktion, praksis*" som Barthes fremhæver det i essayet (Barthes 1981 (1971), 41, vores kursivering). *Værket* er således i Barthes' forståelse en størrelse, der er tolkelig, afgrænset og tingsliggjort. Det er *teksten* ikke, fordi teksten netop unddrager sig den samfundsmæssige og ideologiske kontekst, som værket betinges af. *Teksten* er utopisk og paradoksal og bevæger sig mod grænsen for det forståelige. *Værket* danner, derimod, som Barthes siger det, "en institutionel kategori i Tegnets civilisation". *Værket* kan i forlængelse af dette forstås metaforisk som en organisme, dvs. som et objekt der indeholder modning og kan uddybes hermeneutisk. *Teksten* er til sammenligning at forstå som et netværk, der åbent og paradoksalt går i spil med sin læser og sine medtekster. "Metaforen for Teksten er netværket ... Teksten fordrer derfor ingen "respekt" for det levende: den kan sønderbrydes" (40), som Barthes hævder det i teksten.

Barthes' essay om det metodologiske paradigmeskifte fra værk til tekst peger på, at den etablerede læsepraksis kan udfordres og at denne udfordring kan ske i en polemik med 'moderne' paradigmer med vægt på bl.a. individets og værkets autoritet. Disse paradigmer er ikke mindst forankret i 'konsumerende' læserroller, der betinges af individualismens og forbrugerismens kultur. Imod dette læserbegreb sætter Barthes den tekstorienterede tilgang, dvs. en tilgang der betragter læsningens 'objekt' som et netværk, som læseren kan indskrive sig i, men netop ikke på projektionens og hermeneutikkens præmisser. "At kede sig vil sige, at man ikke er i stand til at producere teksten, at spille den, at opløse den, at sætte den i gang" som Barthes programmatisk hævder det om den værkorienterede tilgang, og han

tilføjer, at *tekstteorien* må befordre en "hedonistisk æstetik", dvs. en tilgang til læsning der ansporer lysten til at læse og til at 'spille med' (Barthes 1981 (1971), 42). Konsumtion og dannelse er således afløst af ideen om læsningens *lyst*, det vil sige begæret efter at producere teksten uden tanke på dens integritet, dens helhed af betydninger.

Spilbevidstheden og den tekstproducerende læserrolle er som tilgang til en senmoderne læserrolle uforenelig med en tilgang som grundlæggende er forankret i hermeneutiske tolkningskategorier, der henviser til et erkendende subjekt. Der er hos Barthes således hverken tale om dannelse eller i egentlig forstand refleksion, eftersom læseren i hans tænkning blot er et mødested og 'filter' for den betydningspluralitet som teksten genererer. Heri ligger ikke mindst Barthes' kritik af individ- og konsumentkulturen. Til gengæld skaber ideen om det metodologiske tekstfelt potentie og begærlige læsere, der ikke mindst 'skriver' teksten, eftersom "Teksten fordrer at man forsøger at ophæve ... afstanden mellem skriften og læsningen ... ved at forbinde de to i samme betydningspraksis", som Barthes formulerer det (Barthes 1980/1971, 41). Tekst og læser eksisterer dermed i en 'konspiratorisk' samhørighed, der udfordrer ideen om værkets oprindelse i forfatteren<sup>1</sup>.

Barthes' henvisning til netværket og til teksten som en *størrelse*, der bringer læseren ud af sin konsumerende og receptive rolle er ikke mindst stærkt relevant for en 'senmoderne' læserrolle, eftersom såvel netværksmetaforen som det handlende individ står centralt i flere beskrivelser af det senmoderne samfund. "Et meget brugt billede på senmodernitetens strukturelle karakter er netværket" påpeger således Gerd Lütken, og tilføjer, at dette må påvirke læsningens karakter og dens fundament i teorien. Komplexiteten, eller *hyperkomplexiteten* i den samfundsmæssige kontekst modsvares altså af netværksbilledet og den metodepluralistiske tilgang, som har sine synonymer i samtidens kaosteorier, rodnet og grenværk (Lütken 2001). I dette netværk agerer læseren på refleksionens præmisser påpeger Lütken, med henvisning til bl.a. Giddens.

I modsætning til Lütken og andre må man dog med Barthes fastholde, at tekstens netværk ikke nødvendigvis producerer reflekterende læsere, men at læseren 'skriver' teksten i det omfang, at hun/han ikke lukker den med henvisning til værkets organisme. Heri ligger Barthes' tekstforståelse tættere på et andet betydningsfelt, som i stigende grad bliver centralt i senmoderniteten, nemlig *hyperteksten*. Hyperteksten, påpeger bl.a. Rasmus Blok, er netop karakteriseret ved ikke at leve op til de fordringer, som litteraturvidenskaben og den almindelige læser i øvrigt stiller til litteraturen og til læserens rolle i den, eftersom

*"Det større eller mindre interaktive element i digital litteratur - læserens valg mellem forskellige links, hvad enten disse er tekstligt eller grafisk baserede - indstifter en norm for læsningen, der ikke forudsætter en enkeltstående sti gennem værket. **Læseren har en række valg, og fortællingen eksisterer derfor ikke som en fastlagt og fastlåst sekventiel orden, men er mere at ligne med et netværk, der må udforskes af læseren på forskellig vis**" (Blok 2001, 408, vores fremhævning).*

Man bliver her erindret om, dels at netværksmetaforen også er internettets metafor, dels at netværksstrukturen i de digitale tekster og rum påvirker læsernes omgang med teksterne, ikke mindst i relation til legende, udforskende og producerende læsemåder, der udfordrer 'sekventielle' læsninger. Med Barthes som udgangspunkt kan vi altså bevæge os ind i internetkulturens læsemodus og tekstforståelse.

Udredningen af Barthes' tekst- og læserbegreb og dets relationer til traditionelle og posttraditionelle læsemåder genererer mindst to spørgsmål, som opstår i forlængelse af de tidligere opridsede hermeneutiske og objektive læserpositioner, som Barthes udfordrer. For det første: bør senmoderne litteraturlæsning ikke netop, som Klaus P. Mortensen påpeger det, basere sig på reflektive tilgange, der understøtter børn og unges dannelse og selverkendelse i hyperkomplekse samfund? Kan vi med andre ord forestille os en litteraturundervisning, der ikke i et eller andet omfang lægger vægt på forståelsesomslag og horisontudvidelse som modtræk mod kompleksitet og usikkerhed? For det andet: hvordan kan en læsning der ikke baserer sig på helhedsforståelser, dvs. på betydninger, lag og strukturer, have nogen form for status i et uddannelsessystem, der i stadig stigende grad kræver, at kompetencer og læring kan måles og evalueres? I hvilket omfang kan fagdidaktikken altså operere med læsninger, som ikke tager udgangspunkt i bestemte 'metoder' eller værkerforståelser?

Svaret på dette kunne være, at læsning i det senmoderne kan konciperes som et handlingsfelt med flere mulige strenge: læsningen kunne således på den ene side forstås som en dannelsesstrategi med referencer til kulturhistoriske og erkendelsesmæssige processer. Sådanne læsninger ville forbinde sig til traditionelle værdier og praksiser i litteraturundervisningen så som analyse og fortolkning med henblik på selvrefleksion og selvrefleksion, med hensyntagen til senmoderne dannelsesmønstre. Men de kunne også, på den anden side, forstås og realiseres som et spil med tekstens muligheder, f.eks. i form af et intertekstuel perspektiv, et spil der i meget højere grad end de traditionelle tilgange vægtede elevernes medproduktioner, lyst og leg<sup>2</sup>. En sådan tilgang kunne ikke mindst medvirke til at ud-

fordre litteraturundervisningens traditionelle forankring i værket "institutionelle kategori" med udgangspunkt i *teksten*. I forlængelse af dette kunne læsningen tilnærme sig den modus, som børn og unge i stigende grad agerer i i de digitale netværk, dvs. en modus som "ikke forudsætter en enkeltstående sti gennem værket", men som er præget af en mangfoldighed af valg og interaktioner i en åben tekstlogik. *Tekstfeltet* ville dermed kunne åbne *værkfeltet* og i denne proces facilitere ikke mindst elevperspektivet, herunder børnenes og de unges kulturpraksiser. Man kan således hævde, at netop læsningens opmærksomhed på dette tekstfelt kunne etablere den 'indre kvalitative forandring' som den postlitterære kontekst muliggør.

## Konklusion – senmoderne perspektiver

Vi vender tilbage til vores udgangspunkt: hvilke tilgange til skolens litteraturlæsning kan være relevante i det senmoderne samfund, og hvilke former for fagdidaktisk praksis kan være forbundet med disse tilgange?

Vi har i det foregående argumenteret for at ydre forandringer, herunder det senmoderne samfunds udfordringer til skrift- og læsekulturen kan generere nye former for læsning, herunder nye måder at undervise i litteratur på. I forlængelse af dette har vi foreslået, at litteraturlæsning i et senmoderne regi kan betragtes som et flerstrengt handlingsfelt med såvel 'restaurative' som mere udfordringsorienterede muligheder. Disse muligheder repræsenterer hver sin ende af et kontinuum, der spænder over et danskfag med hhv. stærke forbindelser til national- og kulturhistoriske erkendelsesformer og mere uklare tilknytninger til elevernes diskursive og kulturelle kontekster. Disse forankringer og modsætninger i faget brydes ikke mindst i litteraturundervisningen, der i de seneste 10-15 år har været genstand for en fagdidaktisk diskussion, der har fokuseret på især elevernes læsninger og kulturelle perspektiver. Læsning er således blevet et handlingsfelt der potentielt inkluderer flere receptions- og produktionsformer og fagets ramme er dermed angiveligt blevet mere rummelig.

Dog må man fremhæve, at de udfordringer der udgår fra de forskningsmæssige og i nogen grad praktiske udforskninger af den traditionelle fagdidaktiske diskurs ikke uden videre reformerer faget og dets traditionelle diskurser. Dette er nok mest tydeligt i gymnasiet, hvor, som Ellen Krogh formulerer det, de "konfliktende diskurser i og om faget" ikke uden videre lader sig forene og harmonisere (Krogh 2000, 343). Dermed splittes faget og dets forankring i litteraturlæsningen i indbyrdes uforenelige perspektiver, der henholdsvis betragter eleverne som repræsentanter for fagets kulturelle forfald, og som kernen i diskursen om danskfagets didaktiske udfor-

dring. Noget tilsvarende registreres af Vibeke Hetmar, der ud fra et folkeskoleperspektiv taler om "et møde mellem på den ene side læsninger der er forankrede i litteraturfagets diskursive univers, og på den anden side læsninger der er forankrede i de diskursive universer, som eleverne kender til og er fortrolige med". Faget og dets metoder er dermed ikke mindst genstand for en ideologisk kamp, der rækker både ind i og ud over forholdet mellem traditionelle og posttraditionelle tilgange til faget. Tekstforståelsen og dens relationer til læserforståelsen står gennemgående centralt i denne kamp.

At læse litteratur i skolens kontekst er en handling, der baserer sig på fagets traditioner, metoder og begrebsapparater. Læsning er således ikke mindst noget vi *gør* med teksten i og for sig uafhængigt af, hvad den eventuelt måtte *være*. Som Stanley Fish påpeger det, er teksten "no longer an object, a thing-in-itself, but an *event*, something that *happens* to, and with the participation of, the reader" (Fish 1980, 25). Dermed er læsningen en iscenesættelse af bestemte iagttagelses- og tolknings-handlinger, som konstruerer teksten ud fra specifikke konventioner og metoder. Læsningen er således blevet et performativt felt ud fra en forestilling om at

*"The act that one does, the act that one performs, is, in a sense, an act that has been going on before one arrived on the scene. Hence, [it] is an act which has been rehearsed, much as a script survives the particular actors who make use of it, but which requires individual actors in order to be actualized and reproduced as reality once again."* (Butler 1990, 272)<sup>3</sup>

Vi vil i forlængelse af dette foreslå, at det i en senmoderne kontekst vil være væsentligt at eksplicite og reflektere over de forskellige handlinger eller praksiser, som læsningen af litteratur omfatter. Vi må iagttage, hvordan vi iagttager, for at forstå både de etablerede og de mulige former læsningen kan tage. En sådan praksis kunne udgå fra en afsøgning af, hvordan læsning praktiseres af forskellige læsere, for eksempel lærere, elever, journalister, akademikere. Læsningens metode og præmisser kunne eksempelvis synliggøres ved, at man i klasseværelset forholder sig til konkrete læsninger af tekster, det kunne være anmeldelser, elevprodukter, lærerens 'eksemplariske' læsning, eller mere akademisk prægede analyser trykt i antologier eller tidsskrifter. Disse eksempler på læsninger kunne blive grundlaget for en generel udforskning af litteraturlæsningens metode, argumentation og terminologi, og/eller for overvejelser over, hvorfor nogle læsninger falder så forskelligt ud på trods af, at deres genstand er 'den samme'. Fordelene ved en sådan praksis ville være, at forestillingen om hvad hhv. 'gode' og 'dårlige' læsninger kunne være, kunne kontekstualiseres i forhold til bestemte konventioner og genrer, som praktiseres i



forskellige kontekster. Derudover ville elevernes bevidsthed om læsningens mangfoldighed, herunder deres egne praksisformer, skærpes.

En anden væsentlig tilgang til senmoderne læsning kunne være en udfordring af den organisme- og værktænkning, som hidtil har præget en stor del af litteraturteorien og -pædagogikken. I hvor høj grad kan vi tænke teksten som en helhed i en samfundsmæssig kontekst, der i stigende grad genererer tekster, der fungerer som netværksstrukturer med flere indgange, valg og stier? I hvilket omfang præger interaktive og hypertextuelle læsemåder den måde, hvorpå teksten materialiserer sig som betydning eller som produktionsflade og spil for os, når vi læser? Hypertekstens mangfoldighed, dens intertekstuelle flertydighed og fascination, dens konstante *flow* og muligheder for produktion og interaktion må indvirke på den måde, hvorpå læsningen kvalitativt forandrer sig for os i såvel som uden for klasseværelset, og dermed den måde hvorpå vi kan tænke tekster på såvel litteraturpædagogisk som danskfagligt. I denne sammenhæng må vi ikke mindst begynde at overveje, i hvilket omfang litteraturundervisningen skal forholde sig *kompensatorisk* til disse læsemåder ved at gribe tilbage i erkendelsesorienterede læsestrategier og dannelsesparadigmer og/eller *transformerende* ved at inddrage eller gå i dialog med 'postlitterære' former for læsning. Måske udelukker disse tilgange ikke hinanden, men de kræver nok, som mindstekrav, at vi overvejer, hvordan faget kan forholde sig til sin naturtilstand, og hvordan vi forholder os kritisk til disse naturaliseringer.

## Summary

This article argues that new perspectives on literacy associated with late modern societies can generate new ways of reading including new ways of teaching literature. In continuation of this we suggest that the reading of literature in a late modern perspective can be understood as a many-sided field of action with both restorative and more challenging potentials. These potentials represent both ends of a continuum that characterise Danish as a school subject, i.e. a subject that on the one hand has strong affiliations with cultural and national interpretations of texts, and on the other hand is less clearly associated with pupils' discursive and cultural contexts. In this connection we shall claim that it is significant to clarify and reflect on the various acts that make literature an act of reading in late modern contexts. We must observe how we observe in order to understand both the established and the possible forms of reading. The methods and preconditions for reading literature could be made explicit if teachers and learners focused on examples of textreadings, for instance reviews, pupil made texts, the teacher's 'exemplary' reading, or more academic analyses printed in anthologies or journals. These examples of readings could become the basis of a general exploration of the methods, reasoning and terminology of reading literature or of reflections on why some readings are so very different in spite of the fact that their object is 'the same'.



**Bente Meyer**

Ph.d., mag.art, cand.mag., lektor  
Institut for Pædagogisk Antropologi  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
ved Aarhus Universitet  
bm@dpu.dk



**Helle Rørbech**

Cand.mag., videnskabelig assistent  
Institut for Curriculumforskning  
Danmarks Pædagogiske Universitetsskole  
ved Aarhus Universitet  
hero@dpu.dk

## Referencer

- Abrams**, M.H. (1971 (1957) *A Glossary of Literary Terms* Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Barthes**, Roland, (1981/1970) "Fra værk til tekst" i *K&K 4* Medusa.
- Blok**, Rasmus. (2001) "Fortælling og litteratur i en digital æra" i Johannes Fibiger m.fl. (eds.) *Litteraturens tilgange* Gads Forlag.
- Butler**, Judith. (1990) "Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory." i (Sue-Ellen Case, ed.) i *Performing Feminisms: Feminist Critical Theory and Theatre* Johns Hopkins UP, 1990.
- Fish**, Stanley. (1980) *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* Harvard UP.
- Giddens**, Anthony. (1991) *Modernity and Self-Identity* Polity Press.
- Giddens**, Anthony. (1994) *Modernitetens konsekvenser* Hans Reitzels Forlag.
- Hetmar**, Vibeke. (1994) "Det åbne, det vurderende og det eksperimenterende - litteraturpædagogik og elevkompetence" i Thorkild Borup Jensen et.al (eds.) *På vej mod en ny litteraturpædagogik* Kroghs Forlag.
- Hetmar**, Vibeke. (2004) "Kulturformer som didaktisk kategori - litteraturpædagogisk konkretiseret" i Karsten Schnack (red.). *Didaktik på kryds og tværs* DPU's Forlag.
- Krogh**, Ellen. (2000) "Danskfagets udfordring" i Karin Esmann, Alma Rasmussen, Lisbeth Birde Weise (eds.) *Dansk i Dialog* Daneklærerforeningen.
- Lütken**, Gerd. (2001) "Litteraturteori - en have med forgrenede gange" i Johannes Fibiger m.fl. (eds.) *Litteraturens tilgange* Gads Forlag.
- Lützen**, Peter Heller. (2002) *Danskfagets Danskhed - en bog om danskfaget mellem metode og nationalitet* Daneklærerforeningen.
- Mortensen**, Klaus P. (1998) "Dannelse på dansk" i Inge Dalsgaard, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev (eds.) *Midt i ræset* Daneklærerforeningen.
- Qvortrup**, Lars. (2001) "Det lærende samfund" i *Uddannelse, læring og IT- 26 forskere og praktikere gør status på området* Undervisningsministeriet  
<http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/>
- Qvortrup**, Lars. (2000) *Det hyperkomplekse samfund: 14 fortællinger om informationsamfundet* Gyldendal.
- Steffensen**, Bo. (2000) *Når børn læser fiktion* Akademisk forlag
- Steffensen**, Bo. (2001) "Receptionsæstetik" i Johannes Fibiger m.fl. (eds.) *Litteraturens tilgange* Gads Forlag.
- Thavenius**, Jan. (1992) *Det postlitterære samhället - Tankar om litteraturens og läsningens framtid* Rapporter om utbildning, Lunds Universitet.
- Undervisningsministeriet**. *Fremtidens danskfag* (2003)  
<http://pub.uvm.dk/2003/danskfag/>.

**Undervisningsministeriet.** Fælles mål (dansk) (2004) Undervisningsministeriet

*<http://www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Dansk/formaal.html>*

## Noter

- <sup>1</sup> Roland Barthes har også været fortaler for ideen om "forfatterens død", jf. det programatiske udsagn om at "læserens fødsel skal betales med forfatterens død" (Roland Barthes (2004), Forfatterens død og andre essays Gyldendals Bøglubber, s.183).
- <sup>2</sup> Her tænker vi ikke på den hermeneutisk inspirerede tilgang til 90ernes litteraturpædagogik (se f.eks. Steffensen 2001), men netop en mere poststrukturalistisk tilgang, som den Barthes foreslår.
- <sup>3</sup> Det skal retfærdigvis nævnes at Butler i dette citat taler om køn og altså ikke om læsepraksis. Vi betragter dog dette udsagn som et generelt udsagn om performativitetens logik, og tillader os derfor at bruge det i vores egen kontekst.

## Helle Rørbech

# Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi

*Artiklen tegner konturerne af en litteraturpædagogisk strategi, der tager afsæt i et af avantgardekunstens greb, det surrealistiske møde eller øjeblik. Med dette eksperiment ønsker den at argumentere for et nyt perspektiv på forholdet mellem litteraturundervisning, dannelse og fremmedhedserfaring og at pege på, hvordan tankemåder inden for nyere litteraturteori kunne udmøntes i en litteraturpædagogisk strategi, som fokuserer på tekstens elementer af ubestemt-  
hed og potentialitet.*



## Dette er ikke en pibe, Billedernes bedrag (1928)<sup>1</sup>

Billedet er tilsyneladende enkelt. På en beige flade er placeret en stor brun pibe med sort skaft og under den står med en sirlig, lidt barnlig skråskrift: Dette er ikke en pibe (*Ceci n'est pas une pipe*). Men der er flere forhold, der forstyrrer beskueren: Pibens størrelse (billedet måler 60 x 81 cm.), dens placering på fladen: Ligger den? Svæver den? Og er der overhovedet dybde i billedet? Pibehovedet antyder tredimensionalitet, men skriften under piben binder den til fladen. Det er altså tvivlsomt, om den kan opfattes som et naturalistisk fremstillet objekt. Der er snarere tale om et billede af et billede, en illustration, som man finder dem i ældre skolebøger, pegebøger eller leksika. Læst i forlængelse af disse genrer får skriften under piben en belærende tone, men sætningens nægtelse undergraver denne læsning. "Dette er en pibe" eller blot "pibe" ville være en rimelig tekst under en illustration i en sådan type bog.

Sætningen forankrer ikke billedet, tværtimod forstyrrer nægtelsen forbindelsen mellem skift og billede på billedfladen. For hvad henviser det demonstrative pronomen "dette" til? Til sætningen selv; det vil sige skriften er ikke en pibe? Til den store svævende pibe ovenover – altså dette er ikke en pibe, men blot et billede af en? Eller til den helhed skrift og pibe tilsammen udgør? Michel Foucault har i *Dette er ikke en pibe* (Foucault 1973/1998) vist at alle tre tolkningsmuligheder er tilstede i billedet på én gang.

Ved at parodiere leksikonet, ordbogen eller pegebogen sår billedet tvivl om vores forestillinger om verden. Sætningens nægtelse kiler sig ind mellem ord og ting og ødelægger den forbindelse mellem sprog og verden, vi tilsyneladende ubesværet bygger op, hver gang vi taler eller skriver. Billedet møder mine fortolkninger med ubestemthed, en art tom- og mulighedsrum, hvori stumper af mening og sammenhænge hvirvler afsted. Det er med dette fravær af sammenhæng, mening og orden, og med de utallige nye muligheder for betydningsdannelser som følger, at billedet fastholder beskueren. Samtidig vækker det min forundring over genstanden. Ikke det afbillede billede af en pibe, men en virkelig fraværende pibe. Dén pibe, som gennem billedets negationer, bliver bragt i spil som forestilling på en foruroliggende, nærmest sanselig måde.

Gennem sine manipulationer har billedet forrykket den velkendte pibe fra dens position blandt hverdagens ting og trukket den ind i det fremmedes, fascinerende og utilnærmelige sfære. Den er forvandlet til en mærkværdig og fremmedartet genstand, som må undersøges og gives betydning på ny.

Artiklens omdrejningspunkt er den oplevelse af fremmedhed<sup>2</sup>, som *Billedernes bedrag* konfronterer beskueren med. Men emnet er litteraturpædagogik og læsemåder.

Ved at tegne konturerne af en litteraturpædagogisk strategi, der tager afsæt i avantgardekunstens greb<sup>3</sup>, ønsker artiklen at argumentere for et nyt perspektiv på forholdet mellem litteraturundervisning og fremmedheds erfaring.

Projektet udspringer af en frustration over den kløft, der tegner sig mellem dele af nyere litteraturteori og litteraturpædagogisk praksis, når opmærksomheden rettes mod størrelser som tekst og læsning. Hvor den poststrukturalistiske litteraturteori opererer med begreber som forhalelse og spil, er litteraturundervisningens mål oftest den samlede forståelse, en helhedstolkning, som ligger fjernt fra læseoplevelsen. For at bygge bro over denne kløft må litteraturpædagogikken i højere grad interessere sig for, *hvordan man kan fastholde oplevelsen af ubestemthed og bevægelse, som grundlag for arbejdet med teksten i klassen*. Artiklen er et forsøg på at besvare dét spørgsmål. Den tager afsæt i en formodning om, at undervisning baseret på æstetiske strategier kan fastholde litteraturens oplevelses- og erkendelsespotentialer. Eller at æstetiske strategier kan åbne for andre oplevelses- og erkendelsesmuligheder end dem, vi når med strategier, som sigter mod mening, forståelse og overblik.

Derved bliver det også muligt at pege på andre former for dannelsesformidling end dem, litteraturundervisningen traditionelt har været forpligtet på.

## Dannelse og fremmedheds erfaring

Litteratur er traditionelt i undervisningssystemet blevet forbundet med dannelse: den klassiske, den nationale (jvf. kanondiskussionen) og den personlige. Den sidstnævnte dannelsesforestilling udspringer af en romantisk dannelsestænkning og lægger vægt på læserens identitets- og selvdannelse. Her er det litteraturen som katalysator for den personlige dannelse og erkendelse, som er i fokus. Flere danske litteraturforskere (se f.eks. Tygstrup (2000), Toft (1998) og Mortensen (1999)) har beskæftiget sig med litteraturens fremmed- og andethed i et dannelses- og erkendelsesperspektiv. I artiklen: „Litteratur, dannelse og selvfordobling - litteraturundervisning i det senmoderne“ siger Klaus P. Mortensen om præmisserne for dannelsen:

*”Identitetsdannelsen er en proces, i hvilken jeg’et konfronteres med det fremmede uden for sig selv - og i sig selv- og derfor bestandig må skifte ham, som Henrik Pontoppidan formulerede det i sine erindringer. Mennesket må bestandig overskride sig selv for at blive sig selv, og dette hamskifte er en smertefuld proces” (Mortensen: 1999: 152).*

En af Klaus P. Mortensens pointer er, at litterære tekster bl.a. qua deres raffinerede brug af kognitive grundformer som metaforen og fortællingen og gennem deres



refleksioner over egne fortolkninger og formuleringer indeholder en art refleksionsmekanisme som videregives til læseren i læsningen. Litteratur er således "et redskab" til selvrefleksion og selvdannelse og spiller derfor, i følge Mortensen, en vigtig rolle i danskfagets dannelsesformidling. En lignende pointe finder man i Herdis Tofts lærervejledning til Læs for livet 1.

*„Litteratur kan henholdsvis bekræfte og betvivle vores forhåndsforståelse. Som forfatteren Kim Fupz Aakesson siger det, er grundlaget for mental vækst mødet med det uforståelige. Børnene må kunne gå i dialog med litteraturen, må gøre noget ved den for at finde ud af, hvad den gør ved dem. Og her får læreren en vigtig og uerstattelig rolle som den, der sikrer, at dialogen er åben, fordomsfri og vedkommende for alle“ (Toft: 1998).*

Begge forskere peger på forbindelsen mellem fremmedhedserfaring og personlig vækst. Mødet med "det andet" i litteraturen er dannelsens forudsætning; det er i mødet med det uforståelige og fremmede, at læseren tvinges til at overskride sig selv for at blive sig selv.

Når fremmedhedserfaringen er så central for danskfagets dannelsesformidling, er det nødvendigt at stille en række didaktiske spørgsmål: Hvordan kan det uforståelige eller fremmede medtænkes i litteraturundervisningen, hvad forstår vi ved „det andet“/„det fremmede“? Og hvilken praksis lægger en sådan forståelse op til? Først vil jeg se på, hvordan bekendtgørelserne for dansk i grundskolen og gymnasiet stiller sig til disse spørgsmål. I den nye undervisningsvejledning for dansk i gymnasiet står der i forbindelse med periodelæsning:

*„ (...) at man i beskæftigelsen med periodens samfundsforhold, kunstneriske udtryk og bevidsthedsliv overskrider elevernes egen normbevidsthed ved at forsøge at etablere en forståelse af periodens typiske træk ud fra dens egne historiske betingelser. Eleven møder således andre livsopfattelser og bringes dermed ud over sin egen tids (indforståede) normsæt, som således sættes i relief“ (Dansk A - Stx, Undervisningsvejledning, august 2006).*

Og i *Fælles Mål* (bekendtgørelsen for grundskolen, undervisningsvejledning, ældre tekster) hedder det:

*„ (...) Eleverne vil også opdage, at de (i litteraturen) møder nogle andre og noget andet end sig selv, andre tænkemåder, bevidsthedsformer og fantasier, betinget af andre livsvilkår og samfundsformer“ (Fælles Mål: 99).*

Det andet forstås i begge tilfælde som andre bevidsthedsformer eller tilværelsestolkninger. Både i *Undervisningsvejledningen* for gymnasiet og i *Fælles Mål* er der fokus på det, man kunne kalde det historisk, kulturelt, klasse- eller kønsmæssigt fremmede. Opfattelsen lægger op til en praksis, som bygger på en helhedsopfattelse af teksten, hvor målet med litteraturarbejdet, som i en nykritisk læsning, bliver at fremlæse tekstens *livsbillede*, *idé* eller dens *samlede udsagn*<sup>4</sup>.

Ikke, at der ligger et gennemført nykritisk tekstsyn bag bekendtgørelsernes anvisninger. Begreber som oplevelse og samtale i *Fælles Mål* vidner om inspiration fra fænomenologiske og læserorienterede teoridannelser, mens *Undervisningsvejledningen* for gymnasiet anlægger en redskabs- og metodeorienteret tilgang. Men målet med litteraturundervisningen er stadig den samlede forståelse af teksten kombineret med et kulturhistorisk overblik, som skal opbygges bl.a. gennem periode-læsninger og perspektiveringer. Mødet med andre bevidsthedsformer eller tilværelsestolkninger, som er centralt i forbindelse med litteraturundervisningen i begge citater, vidner om en hermeneutisk tankegang. I den hermeneutiske dannelses-tænkning er fremmedhedserfaringen funderet i mødet mellem læserens bevidsthed og tekstens. Gennem analyse og fortolkning når læseren/fortolkningsfællesskabet ideelt set til en forståelse af den fremmede bevidsthed, og en horisontsamsmeltning kan finde sted (se Gadamer 1960/1990). I fortolkningsprocessen overskrides læseren således sin tidligere forståelse, indoptager tekstens og dannes derved. Læseren forsones så at sige med "det andet" ved at se sig selv i det fremmede. Derved bliver "det fremmede" en integreret del af det kendte.

Men er litteraturens dannelsespotentiale dermed kortlagt? Jeg vil påstå, at litteratur rummer andre muligheder for erfaring af „det andet“ end de ovenfor skitserede. "Det andet" kan således antage andre former end en strukturerende bevidsthed og mødet kan få en helt anden karakter.

Derom vidner bl.a. den surrealistiske kunst, som opererer med et møde, der hverken bygger på forståelse af eller forsoning med "det andet".

## Et tilfældigt møde

Mødet spiller en vigtig rolle i den surrealistiske billedkunst og litteratur. Den franske digter Comte de Lautréamont (alias Isidore Ducasse) (1846 - 1870), som surrealistene tog til sig, taler således om at søge: "*Skønheden i det tilfældige møde mellem en symaskine og en paraply på et dissektionsbord*". Surrealisterne yndede at lade ufor- enelige størrelser mødes i deres fundne objekter, *objets trouvés*, i collager, digte og malerier. Bestræbelsen på at blande højt og lavt, unikke objekter med masseprodu- cerede genstande og hverdagens ting med genstande fra fremmede "primitive" kul- turer var at bringe uorden, at konfrontere beskueren med en indre og ydre fremmed-

hed og dermed gengive tingene deres fascinationskraft. Man kan betragte bestræbelsen som en form for sammenbrudspædagogik, fordi dens sigte var at få ordner af både semantisk, kulturel og institutionel art til at vakle. Ved at sætte det tilsyneladende uforenelige sammen søgte de surrealistiske kunstnere at gøre opmærksom på begrænsningerne i den måde, vi sædvanligvis opfatter og ordner virkeligheden på og derved sætte beskuerens eller læserens fortolkninger af verden i spil. Strategien minder bemærkelsesværdigt om de russiske formalisters beskrivelse af sprogets poetiske funktion. Roman Jakobson peger således på, at i poesien stræber: "(...) enhver kæde af semantiske enheder efter at danne lighedsrelation. Lighed overlejret berøring giver poesien dens gennemgribende symbolske, komplekse, polysemantiske væsen (...) sagt mere teknisk: alt sekvent er en sammenligning" (Jakobson: 1967: 48)<sup>5</sup>

Det surrealistiske møde bygger ikke på forståelse af eller forsoning med det andet. Det skal fremstå tilfældigt og vilkårligt og finder sted øjeblikket før, vi begynder at søge ligheder og danne meningsfulde forbindelser mellem to vilkårlige objekter. Et øjeblik, eller en tøven foran et fortolkningsmæssigt tom- og mulighedsrum. Eller som etnografen James Clifford beskriver det i "On Ethnographic Surrealism":

*The surrealist moment in ethnography is that moment in which the possibility of comparison exists in unmediated tension with sheer incongruity. This moment is repeatedly produced and smoothed over in the process of ethnographic comprehension. But to see this activity in terms of collage is to hold the surrealist moment in view - the startling co-presence on Lautréamont's dissecting table. Collage brings to the work (here the ethnographic text) elements that continually proclaim their foreignness to the context of presentation. (...) The procedures of (a) cutting out and (b) assemblage are of course basic to any semiotic message; here they are the message" (Clifford 1988: 146).*

"Det andet" kan i den forbindelse ikke beskrives som en anden bevidsthed eller tilværelsestolkning, men snarere som en oplevelse af tegn i bevægelse. Mødet mellem de vilkårlige genstande og mellem genstande og beskuer forekommer på en gang meningsløst og absurd, en oplevelse af de kendte fortolknings sammenbrud og samtidig en oplevelse af potentialitet, af hidtil usete muligheder for at danne betydning. "Det andet" er i denne version ikke-noget-bestemt og kan derfor ikke formidles som en viden eller begrebsdannelse i en undervisningssituation. Erfaringen af "det" er snævert forbundet med *oplevelsen* af "det surrealistiske øjeblik"<sup>6</sup>.

Surrealisternes leg med uforenelige genstande kaster lys over de ordner, vi almindeligvis orienterer os efter, f.eks. de lingvistiske systemer, som René Magrittes *Billedernes bedrag* forsøgte at undergrave. Også inden for litteraturforskningen be-

stemmer forskellige klassifikationssystemer, hvordan vi forstår og omtaler de litterære tekster. Størrelser som genre, tema, motiv, periode og isme er udtryk for og affødt af bestemte ordningsprincipper, der sætter deres præg på undervisningssystemets bekendtgørelser og på den litteraturpædagogiske praksis. En fare ved at basere sin undervisning på disse kategorier er, at de bliver et mål i sig selv og tekstlæsningen en rutine, som gør litteratur til en tam og kedsommelig affære. Man underviser i genrer, perioder osv., dvs. formidler viden(skab) om litteratur, og forbigår de oplevelses- og dannelsespotentialer, som er forbundet med "fremmedheds-erfaringen".

Det er uægteligt vigtigt at indføre elever på forskellige trin i litteraturhistorie, analyseredskaber og i litteraturanalysens begrebsdannelser. Dels for at have et fælles sprog at samtale om teksterne i, dels for at udvikle elevernes kulturhistoriske viden. Men det er mindst lige så vigtigt at forsøge at fastholde det erkendelsespotentialer, som læseoplevelsen besidder, før den forankres i litteraturanalysens kategorier og begrebsdannelser. Det burde ikke være umuligt at forene de to bestræbelser. Kunsten er at finde en balance mellem at holde en tekst åben, flertydig og ubestemt og lukke den i en fortolkning. Men hvordan kan en sådan balanceakt praktiseres? Gængs praksis er, at eleverne læser teksten hjemme eller i klassen (evt. højt), og at den egentlige litteraturundervisning først begynder med den fælles samtale om teksten, som skal gøre den meningsfuld og forståelig for eleverne.

Men i forbindelse med en hel del tekster er forståelse ikke en rigtig eller brugbar litteraturpædagogisk målsætning. Her ville forundring, fascination og refleksion være mere adækvate mål, som bedre kunne nås, hvis litteraturundervisningen tog afsæt i æstetiske frem for i videnskabelige strategier. Man kunne f.eks. tage afsæt i de surrealistiske greb og udnytte de erkendelses- og dannelsespotentialer, som foreløbige, vilkårlige og metonymiske strategier måtte indeholde. En sådan bestræbelse ville være helt i overensstemmelse med tendenser i nyere litteraturteori, hvilket jeg kort vil argumentere for i det følgende.

### ***Spil uden ende***

Mellem en poststrukturalistisk tekst- og tegnforståelse og de litteraturpædagogiske praksiser som bekendtgørelserne for danskfaget lægger op til, er der en vis uoverensstemmelse. Hvor bekendtgørelserne bygger på en forestilling om, at den litterære tekst skal sammenfattes i en helhedstokning: en tilværelsesforståelse, fremhæver flere retninger inden for nyere litteraturteori betydningsdannelsen som en bevægelse i læsningen, en transaktion eller et spil mellem tekst og læser alt efter hvor i det teoretiske landskab, vi befinder os. Nogle litteraturpædagogiske positioner, primært de, som er inspirerede af receptionsteoriene, betoner, at læseren eller fortolkningsfællesskabet træffer nogle valg, der skal argumenteres kvalificeret

for (Steffensen: 2001: 319). På den måde giver de et bud på, hvordan læsningen kan lukkes. Dermed kan de godt forenes med bekendtgørelsernes krav om en samlet fortolkning. Andre (primært teoretiske positioner) fremstiller spillet med teksten som uendeligt. Det er læsningen af teksten og ikke den overordnede fortolkning, som er i fokus. Til den sidstnævnte position hører også den franske semiotiker Roland Barthes. I artiklen "Fra værk til tekst" (Barthes:1981/1970) forsøger han at skrive sig omkring fænomenet tekst som han modstiller værket:

*"Teksten (...) praktiserer en uendelig vægring mod indholdet, teksten er forhalende, dens område er udtrykkets. Udtrykket skal ikke ses som "meningens første led", dens materielle forgemak, men tværtimod som dens efterslæt; på samme måde henviser udtrykkets uendelighed ikke til en eller anden idé om det uudsigelige (det navnløse indhold), men til ideen om spillet."* (Barthes: 1981: 38)

Barthes tekstbegreb er tidsligt. Han viser, at udtrykket halser foran meningen, som når man siger sætningen: "Han slog sig på flasken" højt for sig selv i langsomt tempo og opdager, at ordenes betydning forandres undervejs. Tekst er i følge Barthes ikke en periodespecifik størrelse. Det er noget læseren støder på i sin læsning af både nye og ældre værker. Fænomenet lader sig ikke indkredse eller afgrænse. Det overskrider såvel de kategorier, vi baserer litteraturvidenskaben på, som skribentens forsøg på at bestemme det.

Den franske forfatter og litteraturfilosof Maurice Blanchot kredser også i sine essays om en erfaring af ubestemthed og fremmedhed i forbindelse med den litterære tekst:

*"(...) i litteraturen er tilintetgørelsen af den kendte verden vedvarende, og som sådan åbner den et dimensionsløst og fremmedartet univers, som ikke skal overvindes eller overstås, og som vi kun akkurat, mener Blanchot, er på nippet til at kunne erfare. Negativiteten i denne erfaring ændrer for Blanchot selve kulturens forudsætninger, den griber ind og stiller spørgsmål til betingelserne for erfaring, viden og lovmæssigheder i al almindelighed."* fra Carsten Madsens og Frederik Tygstrups forord til *Orfeus Blik og andre essays*. (Blanchot: 1994: 15).

Hverken Barthes eller Blanchot leverer en opskrift på, hvilke metodiske konsekvenser deres refleksioner over fænomenerne "tekst" og "den litterære erfaring" bør have, tværtimod forekommer en fast metodik umulig. De to teoretikere interesserer sig for erkendelser, der er forbundet med læsningen og ikke for tekstens samlede tilværelsesforståelse. Mig bekendt er der ikke gjort forsøg på at omsætte en

sådan tænkning til en bredere litteraturpædagogisk praksis, der gør op med fordommene om det elitære, svært tilgængelige eller håbløst banale i forestillingen om den litterære tekst som noget ubestemmeligt og bevægeligt. Jeg vil heller ikke lancere en litteraturpædagogik, der ligger direkte i forlængelse af det dekonstruktive tankegods, men blande inspirationen herfra med avantgardekunstens beslægtede æstetiske strategier. Begge positioner har sat sig for at overskride skellet mellem teori og praksis, oplevelse og tænkning og er derved velegnede inspirationskilder til en litteraturpædagogik, som ønsker at fastholde litteraturoplevelsens erkendelsespotentialer.

Når "det andet", som i surrealisternes og de to teoretikers fortolkninger, fremstår som en ubestemthed, der stiller spørgsmål ved vores forestillinger om sprog, litteratur og identitet, kan fremmedhedsoplevelsen ikke forbindes med fortolkningsaktiviteten. Den finder sted i læsningen. En praksis, som tager afsæt i en litteraturoplevelse, der allerede har fundet sted, kan derfor ikke fange sådanne erfaringer. De kan kun blive en del af litteraturundervisningen gennem en *geniscenesættelse af læsningen*.

### ***Mærkværdiggørelse som en litteraturpædagogisk strategi***

Med begrebet *geniscenesættelse* vil jeg tegne konturerne af en tilgang til eller forholds måde over for litteratur, som kan udmøntes i forskelligartede konkrete iscenesættelser. Intentionen med geniscenesættelsen er at bryde med de rutiner, som litteraturundervisningen nødvendigvis må bygge på. Thomas Ziehe taler i artiklen "Om prisen på selv-relationel viden - Afmystificeringseffekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse" om en uundgåelig rutinisering af undervisningen i det reflektive moderne. Som en konsekvens af den kulturelle diversitet i skolen og i samfundet generelt påpeger Ziehe, at når underviseren ikke længere selvfølgeligt kan henvise til et fælles sæt af normer og værdier, må der opbygges fælles rutiner i undervisningssituationen. Et modtræk til denne nødvendige rutinisering er *produktive undtagelsessituationer*, "(...) en intensitetens  $\emptyset$ , en  $\emptyset$  midt i rutinehavet. (...) [hvor man] ind imellem [kan] glemme, at man er i skole" (Ziehe: 1997: 34).

Mærkværdiggørelsesstrategien bruger geniscenesættelsen til at skabe en sådan  $\emptyset$ , hvis geografi hverken lærer eller elever kender, før de går i land.  $\emptyset$ en må derfor opdages og udforskes før en eventuel fortolkning kan finde sted. Det kræver noget af lærerens faglighed og fantasi, og derfor kan det være en god idé at søge inspiration blandt kunstens æstetiske strategier.

Dekontekstualisering er en af de strategier, surrealistene ofte benyttede. I denne operation, hvor en genstand eller en tekst præsenteres i en fremmed kontekst indgår både elementer af de klippe- og sammenstillingsteknikker, som Clifford refererede til (se s. 114). Et berømt eksempel på en sådan dekontekstualisering er

Stanley Fishs eksperiment med at præsentere en litteraturklasse for en række navne på lingvister og litteraturkritikere, som står på tavlen fra den foregående undervisning og foregive, at der er tale om et religiøst digt fra det 17. århundrede (Fish: 1980: 322- 323). Det lykkes, som bekendt, Fishs studerende at tolke ordene på tavlen efter anvisningen. Og heraf udleder han, at læsere ikke afkoder digte, de skaber dem. Genre bliver dermed et spørgsmål om læsemåde og ikke om objektive strukturer eller tekstinterne koder. Det bemærkelsesværdige ved Fishs eksperiment i denne sammenhæng er den håndfaste måde, han griber tekstlæsningen an på. Han formår at styre klassens læsning uden om den absurditet og meningsløshed, som navnene på tavlen udskriger og uden om alle andre muligheder for betydningsdannelser og sammenbrud. Det forekommer desuden problematisk, at han er så hurtig til at udlede en metafysik, et helt tekst- og litteraturbegreb ud af dette ene eksempel på dekontekstualisering.

Fish overser i sin iver efter at bevise sit tekstbegreb absurditeten i forehaven- det og de muligheder en sådan dekontekstualiseret tekst lægger op til. Frem for at fastlægge spillereglerne på forhånd kunne en sådan fremmed "tekst" være med til at genåbne spillet i et fortolkningsfællesskab, hvis fælles rutiner, Fish blot vil demonstere, fungerer næsten mekanisk regelret. De studerende forventer, at "teksten" er et digt og ved at anvende de strategier, de plejer, læser de den som digt.

Fishs eksperiment kan betragtes som et eksempel på en mærkværdiggørelse, hvis muligheder negligeres. For hvorfor ikke læse telefonbøger som digte, som dadaisterne gjorde eller udnytte de tilfældige øveord til en diktat til et hurtigt rapnummer. Ikke for at bevise, at det er muligt at gøre det, men for at rykke betydningsdannelsen fri af genre og kontekst og udnytte mulighederne i det tilfældige indfald som momentan læsestrategi. Det kan give afkast lige nu og her men ikke nødvendigvis på en anden tekst eller i en anden sammenhæng.

Som pædagogisk strategi er mærkværdiggørelse ikke en nyopdagelse. Artiklen prøver blot fra en teoretisk/æstetisk position, at argumentere for en praksis, som allerede er i brug og har været det længe. Rundt omkring på landets skoler arbejder opfindsomme lærere på at gøre bl.a. litteraturen vedkommende og ny for eleverne. Et eksempel er Johannes Vig, hovedpersonen i Martin A. Hansens *Løgneren*, der gør sig følgende refleksioner over sin undervisningspraksis:

*"Ja, jeg holder af at sidde i Skolestuen om Morgenens. Det skal være en god Dag, fin Dag siger man da til sig selv. En overraskende Dag. Hvad skal man nu finde på? Jeg kan lide at finde paa et eller andet nyt om Morgenens. Til Børnene. Lidt overraskende at hænge op paa Væggen. Et nyt Billede. Men der maa gøres lidt, saa Forundringen vækkes. Da duer selv de kedsommeligste Billeder der frem-*

*stilles til Skolebrug. Man hænger saadan et Billede op med et Klæde foran, saa Billedet er skjult. Lader det hænge Dagen igennem saadan. Hvad da? Nogen kikker i Smug under Klædet. I frikvarteret bliver det ordentlig studeret. Nu ser de det, og vi kan tale om det".* (Hansen: 1950/61: 26).

I litteraturundervisningen kan den surrealistiske dekontekstualiseringsstrategi og andre æstetiske greb anvendes på forskellige måder og med forskelligt sigte. Kommunikationssituationen omkring teksten kan mærkværdiggøres fx ved at læreren indtager en ironisk position<sup>7</sup>, der kan eksperimenteres med formålet med tekstlæsningen, mødet med teksten kan mærkværdiggøres parallelt med Johannes Vigs eksperiment eller genstande og andre kunstarter kan inddrages i arbejdet med litteraturen. I rapporten fra kanonudvalget: *Dansk litteraturs kanon* nævnes en række beslægtede ideer i forbindelse med undervisningen i litterære klassikere (*Dansk litteraturs kanon*: 2004). Faren ved den slags eksperimenter er, at de, hvis de ikke er begrundet i didaktiske overvejelser, en raffineret litteraturanalyse og en vanskelig definerbar evne til at skabe en spændt og forventningsfuld stemning i klasserummet, bliver hittepåsom cirkuspædagogik.

Det surrealistiske øjeblik opstår *ikke* nødvendigvis i det tilfældige møde mellem to vilkårlige objekter, men i det usædvanlige møde mellem *dekontekstualiserede* objekter (se s. 113).

Sigtet med mærkværdiggørelsen er at åbne for betydningsspillet, at skabe en undtagelsessituation, så litteraturundervisningen vristes fri af sine nødvendige rutiner, at fremmedgøre mødet med teksten, men også at fremmedgøre undervisningssituationen. Mærkværdiggørelsen sigter således både mod at iscenesætte elevernes møde med teksten, så den vækker forundring og fascinerer, men også gennem at sætte en usædvanlig undervisningssituation i scene, at reflektere den sædvanlige tekstlæsningspraksis og derved stille spørgsmål ved fagets metoder og kulturelle konventioner og - derved tydeliggøre dem.

Mærkværdiggørelsesstrategien er et redskab læreren kan bruge til at udsætte øjeblikket, hvor tekstens betydningsdannelse lukkes. Den er således ikke umiddelbart beslægtet med meddigtningstraditionen inden for litteraturpædagogikken, som også tager afsæt i elevernes oplevelse og kreativitet. Hvor intentionen med meddigtningen er, at eleven på baggrund af et fragment eller tekstuddrag skal fuldende værket, skabe helheden, er sigtet med mærkværdiggørelsen at etablere en situation, hvor kommunikationen om teksten genåbnes og nye muligheder for betydningsdannelser opstår.

I forhold til de læserorienterede litteraturpædagogikker fra 1990'erne marke-



rer mærkværdiggørelsesstrategien en fokusændring. Med afsæt i receptionsteoriene (bl.a. Iser, Eco og Fish) tager disse litteraturpædagogikker (se bl.a. Steffensen 1993 og Hetmar 1996) afsæt i elevernes forforståelse, erfaringer og kompetencer, mens mærkværdiggørelsesstrategien gennem *geniscenesættelser af læsningen* vil stille spørgsmål til elevernes forforståelse, deres erfaringer og fortolkningsfællesskabets tekstlæsningspraksis.

Ved at genåbne betydningsspillene appellerer strategien til den enkelte elev og til fortolkningsfællesskabet, som må skabe betydning, sammenhænge og mening på ny. Derved iscenesættes en situation, som i følge Anthony Giddens (Giddens 1991/2002) er et alment vilkår i det senmoderne. Hvor samfundets institutioner, i følge Giddens, er kendetegnet ved en tvivlen om grundlaget for viden, betyder en kompleks global virkelighed for det enkelte menneske, at dets fortolkninger hele tiden støder mod andre verdensbilleder og må revideres.

Men spørgsmålet er, om ikke Giddens forestillinger om selvdannelse som en stadig fortolkningsproces er en lovlig optimistisk vision. Thomas Ziehe påpeger (Ziehe 1997), at det modsatte i ligeså høj grad kunne tænkes at være tilfældet: At den enkelte elev under indtryk af en uoverskuelig kompleks verden holder fast i sin fortolkning, vender det fremmede ryggen og afviser at forholde sig til abstrakte problemstillinger og andre forståelseshorisonter. I en sådan situation kunne mærkværdiggørelsesstrategien være et nyttigt pædagogisk værktøj. Med *geniscenesættelsen* af læsningen forskydes fokus fra tekstens mening og fortolkning til dens betydningsmuligheder og fremmedhed; oplevelse og erkendelse bliver to sider af samme sag.

Man kunne sætte tingene på spidsen og sige, at hvor eleverne gennem 1990'erne har stillet spørgsmål til teksten, vil de mærkværdiggjorte tekster (billeder og genstande) stille spørgsmål til og ved elevens medbragte tekster i form af kulturelle og personlige verdensbilleder - og forventninger til litteratur og litteraturundervisning.

## Summary

The article suggests a strategy for teaching literature that takes its inspiration from the principles of avantgarde art. In this connection the article argues in favour of a new perspective on the issues of teaching literature, bildung and defamiliarization.

The starting point of the article is the following question: *how can the experience of indeterminacy and change be maintained as a basis for working with the text in the classroom?* The article claims that teaching based on aesthetic strategies opens up to other ways of experiencing and perceiving than strategies of interpretation that focus on meaning, understanding and knowledge. Using the concepts of *de-familiarization* and *re-enactment* the article attempts to convert tendencies in recent theories of literature into an aesthetic approach to teaching literature. The aim of defamiliarization is to open up to a play with meaning, to create a state of exception that frees the teaching of literature from its necessary routines and brings an element of estrangement into the textual encounter and the teaching itself. Thus, the strategy of defamiliarization both aims at enacting pupils' encounter with the text in a way that surprises and fascinates learners, but also to reflect on the usual practice of reading texts through the enactment of an unusual teaching situation, and in this way to question the methods and cultural conventions of the school practice. Whereas in the 1990s pupils were generally asked to wonder about the text, the strategy of defamiliarization aims at questioning the texts that pupils bring with them into the classroom, i.e. the personal and cultural perspectives on and ideas of literature and literature teaching.



**Helle Rørbech**

Cand.mag., videnskabelig assistent

Institut for Curriculumforskning

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet

hero@dpu.dk

## Referencer

- Barthes**, Roland (1971/da.1981). Fra Værk til Tekst I: *Kultur og Klasse* nr. 4, 1981.
- Blanchot**, Maurice (1994). *Orfeus' blik og andre essays*. København: Gyldendal.
- Brandt-Pedersen**, Finn (1967). *Tekstlæsning*. København: Gyldendal.
- Clifford**, James (1988). *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature, and Art*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Fish**, Stanley (1980). How to recognize a Poem When you see one. I: *Is there a Text in This Class?* Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Foucault**, Michel (1973/ da.1998). *Dette er ikke en pibe*. København: Hans Reitzels forlag.
- Gadamer**, Hans-Georg (1960/1990). *Warheit und Methode*. Tübingen: J. C.B. Mohr.
- Giddens**, Anthony (1991/2002). *Modernity and Self-Identity*. Cambridge: Polity Press.
- Hansen**, Martin A. (1950/1961). *Løgneren*. København: Gyldendal.
- Hejlsted**, Annemette (2007). *Fortællingen – teori og analyse*. København: Samfundslitteratur.
- Hetmar**, Vibeke (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. Emdrup: Danmarks Lærerhøjskole.
- Jakobson**, Roman (1967). "Lingvistik og poetik". I: Vindrosen 7, 1967.
- Jansen**, F. J. Billeskov, Hakon Stangerup og P. H. Traustedt (1974) red. *Verdenslitteraturhistorie*. København: Politikens Forlag.
- Jensen**, Johan Fjord (1962). *Den ny kritik*. København: Berlingske Forlag.
- Mai**, Anne-Marie (1998), "Unika" I: *Midt i ræset* (red.) Inge Dalsgaard, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev. København: Dansklærerforeningen.
- Mortensen**, Klaus P. (1999). Litteratur, dannelse, selvfordobling – litteraturundervisning i det senmoderne. I: *Forskningstidskrift for DHL* 3. årg. nr. 4. Emdrup: Danmarks Lærerhøjskole.
- Møller**, Lis (1999/1995). "Om figurativt sprog" I: Lis Møller (red.) *Om litteraturanalyse*. Århus: Systime.
- Steffensen**, Bo (1993). *Når børn læser fiktion*. København: Akademisk Forlag.
- Steffensen**, Bo (2001). "Receptionsæstetik" I: Johannes Fibiger m.fl. ( red.) *Litteraturens tilgange*. København: Gads Forlag.
- Tesch**, Jurgen og Eckhard Hollmann (red.) *Kunst i det 20. århundrede*. København: Kunstbogklubben.
- Toft**, Herdis (1998). *Læs for livet 1*. Lærervejledning.
- Tygstrup**, Frederik (2000). *På sporet af virkeligheden*. København: Samlerens bogklub.

**Undervisningsministeriet:** Dansk A – Stx, undervisningsvejledning, august 2006 (www.uvm.dk) og Fælles Mål, Dansk, uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 9 - 2003. Grundskolen.

**Undervisningsministeriet:** Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11 - 2004. *Dansk litteraturs kanon*. Rapport fra kanonudvalget.

**Ziehe,** Thomas(1997). Om prisen på selv-relationel viden – Afmystificerings-effekter for pædagogik, skole og identitetsdannelse. I: Jens Christian Jacobsen (red.) *Refleksive læreprocesser*. København: Forlaget politisk revy.

**Aagesen,** Dorthe (2002) red. *Avantgarde i dansk og europæisk kunst 1909 -19*. Statens Museum for Kunst.

## Noter

- 1 René Magritte: *Billedernes bedrag*, 1928 (*Ceci n'est pas une pipe*). Olie på lærred, 60x81cm. Los Angeles County Museum of Art, Los Angeles.  
Se f.eks. *Kunst i det 20. århundrede*. Jurgen Tesch og Eckhard Hollmann (red.) København: Kunstbogklubben.
- 2 Grebet i *Billedernes bedrag* og i den strategi, jeg vil præsentere i det følgende, har visse ligheder med Bertolt Brechts "Verfremdungseffekt" se f.eks. *Verdens litteraturhistorie* bd. 11, s. 437. Men hvor Brecht ønsker en illusionsafsløring, der appellerer til fornuften og gør tilskueren til kritisk iagttager, peger artiklen på, at fremmedhedserfaringen også rummer sansebårne erfaringer som fascination, angst eller opløftelse.
- 3 Der hersker uenighed om, hvordan man skal definere Avantgardebevægelsen, se f.eks. Dorthe Aagesens redegørelse for problemstillingen i introduktionen til *Avantgarde i dansk og europæisk kunst 1909-19*, museumskatalog, Statens Museum for Kunst (2002). Her vil jeg nøjes med at henvise til grupperinger og konkrete kunstnere fra begyndelsen af det 20. årh.
- 4 René Wellek og R. P. Warren operer i deres *Litteraturteori* med en digterisk normstruktur, som består af 4 strata eller lag: lydstratum'et, stratum'et af meningsenheder, livsbilledestratum'et og endelig et idéstratum, digtets metafysiske, religiøse, etiske eller filosofiske overbygning (se Fjord Jensen: 1962: 112). I *Tekstlæsning*, som kan opfattes som en litteraturpædagogisk formidling af nykritikkens ideer, udvider Finn Brandt-Pedersen stratumtænkningen til en lagmodel med 8 niveauer. Det sidste lag kalder han tekstens *samlede udsagn*. (Brandt-Pedersen: 1967).
- 5 Begrebet *mærkværdiggørelse* (ostranenie) anvendte de russiske formalister til at beskrive spillet mellem *fabula* (story) og *sjuzet* (plot) i den litterære tekst. Fabula betegner begivenhederne i kronologisk rækkefølge, mens sjuzet betegner den rækkefølge, de præsenteres i i fortællingen. At begivenhederne eller motiverne, som de russiske formalister kaldte det, ikke følger den kronologiske rækkefølge vækker læserens opmærksomhed: "fordi organiseringen strider mod det vante. Organiseringen af motivernes rækkefølge på sjuzetniveau udgør således i sig selv en mærkværdiggørelse (ostranenie)" skriver Annemette Hejlsted (Hejlsted: 2007: 21).
- 6 Clifford bemærker om betegnelsen surrealisme: "I am using the term surrealism in an obviously expanded sense to circumscribe an aesthetic that values fragments, curious collections, unexpected juxtapositions - that works to provoke the manifestation of extraordinary realities drawn from the domains of the erotic, the exotic, and the unconscious". Som Clifford bruger jeg betegnelsen surrealisme uden at forbinde den snævert med André Bretons gruppe og dens manifester. Jeg mener imidlertid ikke som Clifford og surrealistene, at den ekstraordinære realitet, som sammenstødet eller mødet fremprovokerer, er forbeholdt det erotiske og eksotiske domæner. Jeg betragter det bredere som et semiotisk tom- og mulighedsrum.
- 7 Her tænker jeg ikke på den type ironi, hvor læreren blot siger det modsatte af, hvad hun mener, men en ironisk position, "hvor det er umuligt at få fast grund under fødderne" Møller 1999:179. Argumentationen og tænkningen overlades ved sådan en positionering til eleverne.