

Fremtidens danskfag

**- en diskussion af danskfaglighed
og et bud på dens fremtid**



Fremtidens danskfag

**- en diskussion af danskfaglighed
og et bud på dens fremtid**

Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag

Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid

Publikationen indgår i Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie som nr. 1 - 2003 og under det tværgående tema *verdier og indhold*

Forfattere: Frans Gregersen (formand), Nikolaj Frydensbjerg Elf (sekretær), Steen Lassen, Helle Pia Laursen, Leif Lørring, Finn Hauberg Mortensen, Jette Pagaard Norrild, Ursula Andkjær Olsen og Kirsten Voigt

Serieredaktion og produktion: Werner Hedegaard, DEL

Omslag: KPTO A/S

Forsideillustration: Paul Wearing

1. udgave, 1. oplag, februar 2003: 6400 stk.

ISBN 87-603-2292-6

ISBN (WWW) 87-603-2294-2

ISSN 1399-2279

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie (Online) ISSN 1399-7386

Internetadresse: pub.uvm.dk/2003/danskfag

Udgivet af Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen

Bestilles (UVM 6-289) hos:

Undervisningsministeriets forlag

Strandgade 100 D

1401 København K

Tlf. nr. 3392 5220

Fax nr. 3392 5219

E-mail: forlag@uvm.dk

eller hos boghandlere

Grafisk tilrettelæggelse og repro: Malchow A/S, Ringsted



Trykt på Svanemærket papir med vegetabiliske farver.

Trykt af Malchow A/S, Ringsted som har licens til brug af Svanemærket

Printed in Denmark 2003

Der er anvendt nyt komma i hele publikationen bortset fra citattekster

Undervisnings- ministeriets forord

En nærmest eksplosiv vidensproduktion og omfattende forandringer i kultur og samfund sætter vore uddannelser, fagene og fagligheden under pres og gør det mere end nogensinde påkrævet at forlade en traditionel pensumtænkning og anlægge nye vinkler på undervisningens mål og indhold og på evaluerings- og prøveformer. Som led i denne proces har Uddannelsesstyrelsen nedsat og finansieret analyse- og arbejdsgrupper i udvalgte fag og fagområder. I oktober 2002 udgav Undervisningsministeriet rapporten fra den første af disse grupper, *Kompetencer og Matematiklæring*.

Nærværende publikation, *Fremtidens danskfag*, er udarbejdet af den arbejdsgruppe som Uddannelsesstyrelsen nedsatte for danskfaget. Gruppen, der har haft Frans Gregersen, professor ved Københavns Universitet i dansk sprog, som formand, fremlægger med denne rapport resultaterne af en omfattende analyse af faget dansk på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Ansvaret for rapportens indhold og anbefalinger ligger fuldt ud hos arbejdsgruppen. Uddannelsesstyrelsen vil gerne rette en stor tak til gruppens medlemmer for gennemførelse af dette meget omfattende projekt, der forventes at sætte et betydeligt præg på først og fremmest udviklingen i danskfaget, men også bredere på den faglige tænkning i andre fagområder.

I en selvstændig publikation, *Oversigt over dansksystemet*, som er udgivet samtidig med nærværende, kortlægger arbejdsgruppens sekretariat de største danskuddannelser i det danske uddannelsessystem. Den publikation giver et nyttigt overblik over danskfagets placering og betydning på de forskellige niveauer i vores uddannelsessystem.

Det kan varmt anbefales at alle med interesse for dansk - eller faglighed på andre fagområder - lader sig inspirere af de to

publikationer. Det gælder ikke mindst lærere på alle niveauer, lærebogsforfattere og tilrettelæggere af efteruddannelse. Også Uddannelsesstyrelsen vil i arbejdet med fornyelse af såvel danskfaget som andre fag lægge vægt på at nyttiggøre de mange spændende ideer og perspektiver i rapporten.

Der er nu adgang til samtlige materialer fra arbejdsgruppens oprindelige websted via www.nyfaglighed.emu.dk.

Undervisningsministeriet har finansieret udarbejdelsen og udgivelsen af de to publikationer om danskfaget.

Jarl Damgaard
Uddannelsesdirektør
Undervisningsministeriet
Uddannelsesstyrelsen
Januar 2003



Arbejdsgruppens forord

Med denne rapport afsluttes Uddannelsesstyrelsens projekt om Fremtidens danskfag. Arbejdsgruppen udgav sin første delrapport d. 4. februar 2002. Den findes kun som Internetpublikation. Den anden delrapport udkom i august 2002 og blev trykt i et antal eksemplarer samtidig med at den blev publiceret på Internettet. Den danner basis for denne bog som dog yderligere indeholder arbejdsgruppens forslag til både en overordnet masterplan og masterplaner for de forskellige delsystemers danskfag. Samtidig med denne bog udkommer den OVERSIGT over dansksystemet som sekretariatet (Nikolaj Frydensbjerg Elf og Signe Østerlund) med hjælp fra nær og fjern fik produceret til brug for arbejdsgruppens overvejelser over sammenhæng og forskelle mellem alle de mange danskfag.

Ved afslutningen af projektet vil jeg gerne på arbejdsgruppens vegne takke for et enestående samarbejde med alle fagets interessenter. Det har været projektets ønske at inspirere til diskussion, og det er i vidt omfang lykkedes. Vi har i tekstens noter og i selve teksten refereret til navngivne korrespondenter og deres indspil til arbejdet, men vi kan umuligt nævne dem alle. Det er vi lykkelige for - det betyder jo at vi nåede langt ud. Forhåbentlig har vi med denne publikation lagt grunden til det fremtidens danskfag som kun de involverede lærere og lærende kan skabe i deres daglige livtag med det stof vi alle brænder for.

Fremtidens danskfags websted er tilgængelig på adressen www.nyfaglighed.emu.dk . Her kan man finde alle de indspil der henvises til nedenfor, sammen med referater og publikationer.

Bemærk at der er sat nyt komma i rapporten; dog ikke i de citerede tekststykker hvor der er sat traditionelt komma.

København 11. december 2002

Frans Gregersen

Formand for arbejdsgruppen Fremtidens danskfag



Oversigt over rapporten

I rapporten vil man møde tre teksttyper

Denne bog indeholder principielt tre forskellige teksttyper: masterplaner, generelle overvejelser over danskfagets udvikling i lyset af fremtidens krav og specifikke bearbejdnings af det vi kalder delsystemer, dvs. de danskfag der indgår i grundskolen, de forskellige ungdomsuddannelser og voksenuddannelserne. I teksten er disse teksttyper imidlertid fordelt på flere afsnit. Det første afsnit indeholder den generelle, overordnede masterplan som rummer arbejdsgruppens fjorten bud på principper for et fremtidigt danskfag. Den overordnede masterplan udstikker samtidig rammerne for de mere specifikke masterplaner som er udarbejdet for næsten alle delsystemerne, men de er af indlysende læsetekniske grunde anbragt som indledning til de afsnit der behandler hvert delsystem for sig. Mellem den overordnede masterplan og gennemgangen af delsystemerne har vi indskudt vores generelle overvejelser. De fungerer dels som baggrundsstof: Her gives i diskuterende form grundene til at den overordnede masterplan ser sådan ud; dels skulle de gerne give læseren en fornemmelse af hvor komplekst området er, hvor mange forhold der skal tages i betragtning, og hvor centrale uddannelsespolitiske emner man tvinges til at berøre undervejs til fremtidens danskfag.

Masterplaner, udgangspunkter, tværgående problemstillinger

Det betyder at rapporten er bygget op som følger: Efter den overordnede masterplan følger et langt afsnit om udgangspunkterne for arbejdsgruppens arbejde. Det indeholder bl.a. vores svar på spørgsmålet om hvad danskfagets kerne er, og hvordan der kan tales om danskfaget på tværs af delsystemer: det kan der med brug af fire kulturelle kompetencer, tre stofområder, en række arbejdsformer, minimalkrav og evalueringsformer. Det hele skulle gerne bringes til at svinge i samme takt for hvert delsystem og samtidig muliggøre både temposkift og fornyet specialisering på vej fra et delsystem til et andet og de forskellige delsystemers profilering i forhold til hinanden. Et afsnit om tværgående problemstillinger fuldender de lange forberedelser til det som mange nok vil opleve som det egentlige:

Arbejdsgruppens svar på spørgsmålet om hvad der bør ske med danskfaget i hvert enkelt delsystem. Delsystemerne er ordnet så de følger fagets progression: Først grundskolen, så avu, dernæst ungdomsuddannelserne (med eud først) og til slut de to læreruddannelser på henholdsvis lærerseminarierne og universiteterne. I hvert afsnit følges en fast disposition med masterplanerne anbragt forrest og midt på scenen så det bliver nemmere at få øje på konsekvenserne af de mange overvejelser. Derudover kigger vi på andre relevante uddannelsesinstitutioner for faget dansk, såsom sprogcentre.

Rapportens udenomstekster

Fremstillingen bygger foruden på materialet i sekretariatets OVERSIGT over dansksystemet på en lang række ministerielle rapporter. Det danske uddannelsessystem er vel undersøgt og dokumenteret, og mange af rapporterne er tilgængelige via Undervisningsministeriets uvurderligt nyttige hjemmeside, www.uvm.dk. Vi henviser overalt i slutnoter og i selve teksten, men har ikke gjort noget forsøg på der at opstille referencerne efter de højeste principper for den slags. Litteraturen er derfor samlet i en liste til allersidst i rapporten hvor også arbejdsgruppens kommissorium og sammensætning er dokumenteret.

Indhold

Undervisningsministeriets forord	5
Arbejdsgruppens forord	7
Oversigt over rapporten	9
Overordnet masterplan for fremtidens danskfag	15
14 bud på fremtidens danskfag	16
Fire faglige anbefalinger	23
Fremtidens danskfag i det uddannelsespolitiske landskab	26
1 Udgangspunkter	29
1.1 Fremtiden og dens danskfag	29
1.2 Fagets særlige status	35
1.3 Danskfaget set udefra og indefra	38
1.4 Danskfagets kerneydelser	39
1.5 Fagets tre stofområder	47
1.6 Historisk og geografisk-rumlig bevidsthed	83
1.7 Påstand om kernen i danskfaget	88
1.8 Progression som udfordring	89
1.9 Dansk som nationalfag, internationalisering, globalisering - og det nordiske	91
1.10 Tosprogede danskere	96
1.11 Udfordringer for dansk som andetsprog-undervisningen	100
1.12 Strukturelle forhold - at se danskfaget i sammenhæng og i lys af fremtidens krav	106
2 Tværgående problemstillinger	115
2.1 Danskfagets genstandsområde - igen	115
2.2 Styredokumenter og minimalkrav	116
2.3 Det teoretiske grundlag for en reform	117
2.4 Tværfagligt samarbejde	119

2.5 En styrket faglighed - også i anvendelsen af uddannelserne	120
2.6 Undervisningsformer i fremtidens danskfag	121
2.7 Evalueringsformer i fremtidens danskfag	128
2.8 Læremidler til fremtidens danskfag	132
2.9 Forholdet mellem bestemmelser og praksis - fornyelsens veje	136
2.10 Integration som bestræbelse	147
2.11 Det kønnede danskfag	151
2.12 Og hvad skal det hele så ende med?	153
3 Delsystemer	155
3.1 Grundskolen	156
3.1.1 Masterplan for grundskolen.....	156
3.1.2 Dansk i grundskolen - en gennemgang	160
3.2 Voksenuddannelse	191
3.2.1 Dansk i avu	191
3.3 Ungdomsuddannelserne	204
3.3.1 Erhvervsuddannelserne mv.	205
3.3.1.1 Masterplan for erhvervsuddannelserne mv. ..	205
3.3.1.2 Dansk i erhvervsuddannelserne mv. - en gennemgang	208
3.3.2 De gymnasiale uddannelser generelt	226
3.3.2.1 Masterplan for de gymnasiale uddannelser...	226
3.3.2.2 Gennemgang af de gymnasiale uddannelser	231
3.3.3 Dansk i det almene gymnasium - en gennemgang	233
3.3.4 Dansk i hf - en gennemgang	248
3.3.4.1 Det toårige hf	248
3.3.4.2 Hf-enkeltfag (voksen-hf)	254
3.3.5 Dansk i de erhvervsgymnasiale uddannelser ...	256
3.3.5.1 Dansk i hhx - en gennemgang	257
3.3.5.2 Dansk i htx - en gennemgang	261
3.4 Videregående uddannelser	266
3.4.1 Dansk i læreruddannelsen	266
3.4.1.1 Masterplan for læreruddannelsen	266
3.4.1.2 Dansk i læreruddannelsen - en gennemgang	267
3.4.2 Universiteterne	279

3.4.2.1 Masterplan for universiteterne	279
3.4.2.2 Dansk på universiteterne - en gennemgang ..	280
3.5 Dansk på andre relevante undervisningsinstitutioner	296
3.5.1 Dansk i fvu	296
3.5.2 Dansk i pædagoguddannelsen	297
3.5.3 Sprogcentre	300
3.5.4 Gymnasiepædagogikum og anden videre- og efteruddannelse	306
Appendiks	309
1. Kommissorium og arbejdsgruppe	309
Litteratur	315
Noter	325



Overordnet masterplan for fremtidens danskfag¹

Med udgangspunkt i fire overordnede uddannelsespolitiske krav til fremtidens danskfag:

- Der skal være kvalitetssikring
- Det faglige niveau skal løftes
- Der skal både være sammenhæng og progression i uddannelsessystemet
- Danskfaget skal løbende forholde sig til samfundets krav, forventninger og udvikling

formuleres hermed fire overordnede bud på fremtidens danskfag, som udfoldes i 14 punkter på de følgende sider:

*Danskfaget kan blive bedre hvis dets dele integreres bedre.
Hvis hele systemet løftes på én gang, kan de lærende få mere ud af faget.*

Fagets indhold skal ajourføres, og det skal kunne indgå i tværfagligt samarbejde med en klar identitet.

*Den fagdidaktiske dimension af faget skal styrkes så det ses og opleves som nødvendigt at begrunde de valg der er truffet, i forhold til de muligheder der er.
Faget skal ud af sin naturtilstand.*

Læreruddannelserne skal forbedres.

14 bud på fremtidens danskfag

*Danskfaget kan blive bedre hvis dets dele integreres bedre.
Hvis hele systemet løftes på én gang, kan de lærende få mere ud af faget.*

• Første bud

Grundskolen, ungdomsuddannelserne og læreruddannelserne skal hænge bedre sammen. Bedre sammenhæng mellem delsystemer opnås ved for hvert delsystem at formulere afleveringsfóretninger med brug af minimalkrav. Undervisningen er forpligtet på at opfylde minimalkravene, men sandelig også på at give noget mere; minimalkrav kan aldrig forstås som en udtømmende beskrivelse af undervisningen.

Minimalkravene formuleres så det kan afprøves (med evalueringsformer af velkendt art eller med nye evalueringsformer, fx nye standardiserede test) om og i hvilken grad de er opfyldt, mens det samlede mål for undervisningen evalueres på sædvanlig vis, dvs. dels løbende, dels ved afslutningen af hvert forløb der er fastsat mål for.

Intet minimalkrav kan fastlægges uden at der samtidig stilles krav om at det skal være dækket ind i læreruddannelsen eller en obligatorisk efteruddannelse for det pågældende delsystem. Ved formulering af minimalkrav benyttes de fire kulturelle kompetencer: tale, læse, lytte, skrive, og de tre stofområder: det sproglige, det litterære og

mediedimensionen som terminologi. Progression formuleres som bredde og dybde i anvendelsen af de kulturelle kompetencer på stofområderne.

Ét minimalkrav er indiskutabelt og en forudsætning for alle øvrige delsystemer: Grundskolen skal lære *alle* at læse og skrive.

✓ Præcisering af det første bud

Det første bud handler dybest set om fagets kerne, (som vi giver vores definition af nedenfor). Det er arbejdsgruppens opfattelse at *kernen er kompleks* i danskfaget. Derudover er det vores opfattelse at *kernen er dynamisk og historisk foranderlig*. Kernen kan ikke formuleres i forskellige udbredte remser på tre ord hvis den skal gribe det forhold at faget består af både kulturkompetencer, stofområder og arbejdsformer, og hvis den samtidig skal omfatte alle afskygninger og toninger af faget i de enkelte delsystemer.

Med 'delsystemer' mener vi førskoleniveauet, grundskolen, ungdomsuddannelserne (det almene gymnasium, hhx, htx, hf og eud), videregående uddannelser (lærerseminarierne og dansk på

universitetet), voksenuddannelser (avu og fvu) og andre relevante uddannelsesinstitutioner (særlig sprogcentre).

Med 'de fire kulturelle kompetencer' mener vi tale, lytte, læse og skrive, fire kompetencer hvis sammenhænge er illustreret i en model man finder bagest i denne overordnede masterplan.

For definitioner af de sproglige, litterære og mediemæssige stofområder, se nedenfor.

• **Andet bud**

Faget må overalt udnytte hvad det allerede kan, bedre. Fremskridt kan først og fremmest opnås ved at integrere de adskilte dele mest muligt. På den måde bliver fremtidens danskfag ikke et fag der satser på fire forskellige kompetencer med tre adskilte stofområder, men et tæt sammenvævet mønster af enkeltaktiviteter der støtter det samlede arbejde med fagets kerne og dermed stiller redskaber til rådighed for den enkelte til brug for hans eller hendes identitetsdannelse.

Det betyder *at* undervisning i tale kan danne basis for undervisning i skrift, og skrift igen for tale, *at* lytning og tale kan danne basis for arbejde med læsning og skrivning og omvendt, og *at* lytning danner basis for arbejde med tale og skrivning og omvendt. Det litterære stofområde kan indgå i nærmere samarbejde med det sproglige og det mediemæssige. På samme måde kan man gå til det litterære gennem det

sproglige og det mediemæssige eller knytte indsigter fra det sproglige til det mediemæssige. Endelig kan en medievinkel styrke det sproglige.

• **Tredje bud**

Alle dansktimer overalt i dansksystemet skal læses af lærere der er uddannet i dansk. Det betyder at alle dansktimer i grundskolen læses af lærere der har dansk som linjefag, og at alle dansktimer i ungdomsuddannelserne læses af lærere der har mindst sidefag, men helst hovedfag.

• **Fjerde bud**

Fornyelsen i faget kommer fra praksis, men også fra en stigende vidensbase-ring. Det stiller krav om at der er åbne *veje for viden* fra top til bund i dansksystemet i form af forskning, udviklingsarbejder, forsøgsundervisning og erfaringsudveksling. Både den danskfaglige og den fagdidaktiske forskning må intensiveres.

• **Femte bud**

De kommercielle forlag kan på grund af det danske sprogsamfunds størrelse ikke alene løfte den opgave at skaffe dansksystemet nye læremidler der både udnytter den til rådighed værende viden og den nyeste informationsteknologi. Der må derfor i ministerierne afsættes ressourcer til udvikling af nye typer af læremidler.

*Fagets indhold skal ajourføres,
og det skal kunne indgå i tværfagligt samarbejde med en klar identitet.*

• **Sjette bud**

Tværfagligt samarbejde kræver at der opstilles faglige mål. Der skal være danskfaglige mål når danskfaget er med i et tværfagligt projekt. En konsekvens heraf er at der på alle institutioner bør være både fagteam og lærer-team. Fagteamet varetager den faglige koordinering, lærer-teamet den tværfaglige. Begge grupper bør have supervision fra ledelsen hvis de ønsker det.

Samtidig med at danskfaget kan og skal indgå i tværfaglige samarbejder, skal danskfaget via den fremadskridende indlæring af faglige kompetencer skabe forudsætningerne for arbejdet i andre fag, lige så vel som andre fag skal skabe forudsætningerne for danskfagets videre arbejde. En vigtig forudsætning for dette læringsmæssige afhængighedsforhold på tværs er formuleringen af minimalkrav i alle fag.

Dansk er tit klasselærerfag og kommer i kraft af stofområdernes karakter tæt på eleverne som personer og som gruppe. Dermed får det et særligt ansvar for de lærendes forhold til indlæring som sådan; dansk bliver et nøglefag for opfattelsen af hvad det er at lære. Det bliver det også i kraft af at der arbejdes med beslægtede stofområder i andre - senere tilkomne - fag. Dansk skal derfor levere terminologi til

andre sprog-, litteratur- og mediefaglige arbejder, men faget stiller også krav om forståelsesformer der kan danne afsæt for orienteringsfag som historie og geografi, for projektorganiserede arbejdsformer og nye former for evaluering. Dansk er det fag hvori hele denne modning til en række øvrige fag skal ske.

• **Syvende bud**

Danskfaget skal fastholdes som et bredt fag med stor variation i teksttyper og indlæringsformer. Denne fagets mangfoldighed er et anliggende for hver enkelt lærer og hver enkelt gruppe af lærende. Det gavner hverken de lærendes mobilitet eller indlæring at mangfoldigheden først og fremmest findes *mellem* klasseværelser, og slet ikke at den oven i købet er geografisk, økonomisk og kulturelt bestemt. For de lærende er det afgørende at disse forskelle udjævnes og i stedet flytter ind i hver enkelt klasseværelse.

• **Ottende bud**

Arbejdet med det historiske i faget dansk tager sit udgangspunkt i nutidens diversitet, i konfrontationen med *det andet* i og blandt os og *det fælles* i og blandt os, og breder sig herudfra i tid og rum. Arbejdet med danske tekster

perspektiveres af at de bliver sat ind i en større tidsmæssig og rumlig sammenhæng både for at fremhæve det forståelige i det fjerne og for at afdække det umiddelbart uforståelige.

Arbejdet med svensk og norsk skal bygge på træning i forståelse af talt og skrevet sprog. Strategien er at enhver i Skandinavien skal kunne tale og skrive sit eget sprog passende tillempt - og forstå de andres. Forudsætningen for at strategien er meningsfuld, er at den knæsættes som princip for nabosprogsundervisningen i hele Norden.

✓ **Præcisering af det ottende bud**

Uddannelse består i at stille redskaber til rådighed for individers alsidige dannelse. Man kan udpege i hvert fald to indfaldsvinkler til danskfagets dannelsespotentiale, tid og rum: På den ene side danskfaget forstået som et nationalt forankret og nationalforankrende fag der særlig knytter sig til arbejdet med skabelsen af historisk bevidsthed, og som typisk lægger vejen gennem dansk litteratur- og kulturhistorie. På den anden side et danskfag forstået som et antropologisk fag der ser dansk og dets stofområder i forhold til en geografisk-rumlige, international betydnings-sammenhæng.

Den første indfaldsvinkel har en næsten 100-årig tradition bag sig. Den er velkendt. Den anden, som bl.a. indebærer at en hvilken som helst tekst, idé og form nedskrevet i Danmark på et

hvilket som helst historisk tidspunkt kan indlejres i et større rum og undersøges for sine rødder og påvirkningsforhold på tværs af landegrænser, bliver stadig mere påtrængende i internationaliseringens og globaliseringens tidsalder.

Som konsekvens heraf bekender arbejdsgruppen sig til følgende spidsformulering af forholdet mellem tid og rum, det nationale og globale, som dannelsesmomenter i fremtidens danskfag: 'Man har haft tilbøjelighed til at anskue kulturpåvirkning som et sammenstød mellem 'det særligt danske' og 'det udefra kommende', men har ofte overset at 'det særligt danske' allerede i sig selv var påvirket af tidligere strømninger 'udefra'. Det særligt danske er et resultat af historien i denne geografiske region. I forlængelse af denne tankegang kan man præcisere danskfaget som det fag, det sted, det rum, hvor de der bor i Danmark, artikulerer deres forskelle og ligheder i sproglig og tekstlig henseende og sætter dem til åben diskussion. Faget skal ikke tilstræbe konsensus, men forudsætter enighed om at vi alle er underlagt det fælles vilkår at vi bor i Danmark og skal følge, eller gøre oprør imod, beslutninger truffet af danske myndigheder. Det danske samfund har en historie, og i løbet af denne er der afsat kulturelle spor der er virksomme i dag. Disse spor indgår som sådan i faget, men de udgør ikke dets grænser. Det er således ikke fagets opgave at artikulere en dansk

kultur, men at være mødestedet for alle de kulturer som findes i Danmark. Kultur er ikke noget man har, men noget man gør; og kulturbegrebet er under alle omstændigheder under hastig relativisering og dynamisering.’

• Niende bud

Variationen i udnyttelse af de sproglige muligheder som står til rådighed for dem der bor i Danmark mundtligt såvel som skriftligt, bør være et vigtigt emne i faget. Større forståelse for sproglig variation kan bl.a. medvirke til en bedre integration af dansk-som-andet-sprogstalende i det danske samfund, men integration kræver sproglig tolerance og vidsyn, af både den enkelte og samfundet. Tilsvarende forudsætter en reel integration anerkendelsen af de tosprogedes kompetencer uden for det dansksprogede. En integration af dansk-som-andetsprogstalende i det danske samfund kræver således ikke bare ændringer i dansk sprogpædagogik, men også en løbende diskussion af hvor sprogets grænser går.

• Tiende bud

Igennem hele dansksystemet analyseres tekster. Formålet er at afdække teksternes kvalitet eller mangel på samme, deres funktion, deres relevans og deres betydning. I dette arbejde er en levende udveksling mellem dem der skriver teksterne, og dem der analyserer dem for at lære noget af dem, en fordel. Der bør udarbejdes rammer for samarbejde mellem skribenter og undervisere og afsættes midler til det. Ordninger bør forhandles mellem Undervisningsministeriet, Kulturministeriet, de to forfatterforeninger, Dansk Journalistforbund og andre interessenter.

• Elvte bud

Danskfaget skal som andre fag lære af den bedste praksis. Det betyder at et stærkt fagkonsulentsystem skal udnyttes til internationalt, nationalt, regionalt og kommunalt at formidle viden om nybrud og erfaringer der gør en faglig forskel. Samtidig bør fagkonsulenter gribe ind hvor der konstateres problemer med at leve op til minimalkravene.

Den fagdidaktiske dimension af faget skal styrkes så det ses og opleves som nødvendigt at begrunde de valg der er truffet, i forhold til de muligheder der er. Faget skal ud af sin naturtilstand.

• **Tolvte bud**

Alle lærere skal være parat til at fremlægge didaktiske overvejelser ved begyndelsen af et kursus, en klasse, et semester. Formålet er ikke mindst at øge de lærendes mulighed for medbestemmelse. Fagets sammenhæng sikres ved at det er den enkelte lærers gennemtænkte og engagerede valg af det stof og de arbejdsformer vedkommende mener bedst opfylder de mål der er sat for det pågældende delsystem. Valgene forelægges dels fagteamet, dels lærerteamet for årgangen til diskussion før resultatet forelægges de lærende.

✓ **Præcisering af det tolvte bud**

Arbejdsgruppen er tilhænger af pædagogisk ledelse. Ledertilstedeværelse ved fag- og lærerteammøder mener vi oftest vil være en gevinst for begge parter. Det er i stigende grad, efterhånden som vi får mere decentral målstyring og mindre central indholdsstyring, skole- eller institutionslederens ansvar at sikre den faglige og pædagogiske udvikling således at faglighed og almenpædagogik befrugter hinanden i undervisningen.

Læreruddannelserne skal forbedres.

• **Trettende bud**

Læreruddannelsen til grundskolen skal forbedres afgørende ved at linjefag i dansk opnormeres i timetal så det over en årrække nærmes til den årsværksvægt som et sidefag på et universitet har. Der bør indføres et nyt fællesfag i dansk på seminarierne, og det nuværende linjefag deles i to så man kan nå dybere ind i faget. Adgang til læreruddannelsen fra hf kræver et forbedret niveau i dansk.

Læreruddannelsen til seminarierne skal

forhandles mellem universiteter og CVU'er med henblik på at opnå en bedre rekruttering af universitetsuddannede med folkeskoleerfaring.

Læreruddannelsen til ungdoms- og voksenuddannelserne skal forbedres ved at der i studieordningerne indføres obligatoriske momenter som går på tværs af de tre stofområder sprog, litteratur og medier, og ved at der bliver indført obligatoriske momenter inden for dansk som fremmed- og andetsprog.

✓ **Præcisering af det trettende bud**

Der skal indføres to linjefag i dansk på lærerseminarierne. Det ene skal give kompetence til at undervise på begynder- og mellemtrinnet, mens det andet skal kvalificere til mellem- og afslutningstrinnet. Det skal være muligt at supplere sig til også at få det andet linjefag ved efteruddannelse.

• **Fjortende bud**

Alle lærere skal løbende efteruddannes i faget. Det er også ledelsens opgave at sørge for at lærere der har et særligt behov for efteruddannelse, får dette behov opfyldt.

Universiteter og CVU'er skal påtage sig den opgave løbende at udvikle og arrangere forskningsbaserede kurser for dansklærere, og der skal afsættes de nødvendige midler hertil.

✓ **Præcisering af det fjortende bud**

Danskfaget bliver, når man ser det gennem hele uddannelsessystemet, mere og mere specialiseret og ender i universitetssystemet med at blive basisstof i en hel række videnskaber. Det skal man ikke lade sig forbløffe af, men omvendt lade praksis udfordre af, for det betyder at der må skelnes præcist mellem den faglige viden som stilles til rådighed gennem videnskaberne, og den udnyttelse af den som alle der underviser, er tvunget til. Formålet med formuleringen er alene at gøre denne omformning

fra viden til undervisningsstof åbenlys og diskutérbar. Arbejdsgruppen bidrager gerne til at professionalisere lærerjobbet faglige side. Der er en oplagt fare for at dansklærere identificerer sig så dybtliggende med fagets stof at undervisningen ikke i tilstrækkelig grad indrettes efter de lærendes behov. Omvendt er det arbejdsgruppens opfattelse at det vil være en katastrofe for faget hvis lærerne mister engagementet i det. Løsningen er en øget faglig professionalisering.

Fire faglige anbefalinger

Kernen i danskfaget

Kernen i danskfaget er sproglig viden og bevidsthed som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion. Eleverne skal i løbet af uddannelsesprocessen blive stadig bedre til at formulere sig i skrift og tale på dansk, til at lytte til og læse forskellige teksttyper med indsigt, skønsomhed og først og sidst forståelse. På basis af forståelsen skal de kunne diskutere og vurdere egne og andres tekster i lyset af ekspliciterede mål for kvalitet. Denne kunnen og refleksion, disse kompetencer, har imidlertid ikke bare et formål i sig selv, selv om det at beherske og raffinere de aktuelt relevante kulturkompetencer kan være forbundet med stor lyst og glæde for den enkelte. Kulturkompetencerne tjener også det videre formål at åbne muligheder for at eleverne enkeltvis og sammen kan deltage i og være med til at udbygge et demokratisk samfund. Det betyder dels at de kan lære mere og bedre i de øvrige fag i uddannelsessystemet, dels at de bliver bedre forberedt til at tage ansvaret for deres egen dannelsesproces. Det må tilsvarende stå klart at hvis danskfaget svigter denne opgave, svigter det ikke bare fagligt, det svigter også i særlig forstand de elever som ikke andetstedsfra kan hente viden om kulturkompetencerne. Konsekvenserne af ikke at beherske kulturkompetencer er blevet stadig klarere - og stadig alvorligere - efterhånden som niveauet for hvad der er funktionel analfabetisme, forskyder sig.

Arbejdet med det sproglige stofområde

Formålet med arbejdet med sprog i dansk er at knytte viden, færdighed og refleksion sammen i en udfoldelse af de fire kulturkompetencers potentialer. I en integration af produktion og reception udnyttes analytiske færdigheder og indsigter til at forme tekster med bevidsthed om hvilken teksttype de tilhører, og hvilke normer der har udkrystalliseret sig for den. I arbejdet med skrift og tale forøges bevidstheden om hvilken sammenhæng der er mellem form og funktion, situation og effekt. I arbejdet med sproglig variation i dansk, med sprogopfattelser og sprogholdninger forøges den studerendes viden om sammenhængen mellem sprog og identitet, og den studerendes egen praksis sættes op over for de normer han eller hun formulerer for andre og for sig selv med henblik på at øge forståelsen af det sprogsamfund

vi lever i, og tolerancen over for personer der har andre sproglige normer. Endelig stilles der kontinuert krav om at formulere ens eget og andres begreb om hvad godt sprog og gode tekster er, og at vurdere og forbedre tekster i lyset af disse ekspliciterede normer. I løbet af livet i og med dansk sprog i undervisningen grundlægges færdigheder som videreudvikles i og uden for skolen. Arbejdet med sprog i dansk skal både fremme lysten til og gøre det muligt at udnytte det danske sprogs muligheder på skrift og i tale.

Arbejdet med det litterære stofområde

Litteraturlæsning bæres af rige læseoplevelser og -udfordringer. Den skal tilrettelægges så de lærende udvikler lyst til at læse og evne til at gøre det både med fornøjelse og indsigt. Arbejdet med litteratur bør anvende alle fire kulturkompetencer, ligesom disse bør udvikles på en måde så de tjener til at fremme litteraturlæsningen. Læreren bør for hvert skoleår udarbejde en argumenteret plan for valg af tekster og tilgange. Den bør drøftes med eleverne og kan om nødvendigt justeres. Både planen og de eventuelle justeringer bør begrundes fagligt og fagligt-pædagogisk, ligesom den bør bygge videre på kravene til det foregående trin og føre frem til det efterfølgende. Den bør omfatte mulighed for at bruge mange arbejdsformer, ligesom den under hensyn til elevens kompetenceopbygning bør indeholde delforløb med individuelle projekter, gruppeprojekter, klasseundervisning og frilæsning. Fra og med grundskolens mellemtrin bør undervisningen hvert år rumme mindst ét eksempel på hver af de litterære teksttyper (fiktive såvel som ikke-fiktive). En del af den samlede mængde af tekster læses tæt, også med henblik på træning i historisk læsning og tekstanalyse, mens andre kan være genstand for fx dramatisering, frilæsning eller indgå i materialet for et projektarbejde. Øvrige kriterier for tekstvalg mv. må afhænge af den valgte og begrundede plan som refererer til overordnede bestemmelser for den pågældende uddannelse og det pågældende uddannelsesstrin. Lærerne bør her have stor frihed, men til gengæld også en klar forpligtelse til at argumentere for deres valg - også i en kollegial sammenhæng. Den forpligtende og forpligtede samtale dem imellem kan være afsæt for lokale efteruddannelsesaktiviteter.

Arbejdet med mediedimensionen som stofområde

Det er danskfagets opgave at anlægge en mediesynsvinkel af både sproglig, historisk og æstetisk art på de tekster og teksttyper som udgør stoffet. Det er derimod ikke fagets opgave at redegøre i detaljer for mediernes tekniske opbygning og produktionsformer undtagen hvor dette indgår i en analyseform som principielt kunne anvendes både på massemedierede tekster og på skønlitterære eller sagprosatetekster. I det moderne mediebillede indgår ældre og nye medieformer ustandselig i nye kombinationer, og de ældre medier får dermed nye funktioner. For at reflektere dette forhold gælder det som et minimalkrav for den didaktiske planlægning af arbejdet med medier som stofområde på alle niveauer at der er bred dækning. Det betyder at det ikke kun er nye og derfor særlig fascinerende medieformer som Internet og video der behandles, men også ældre medieformer som bogen, avisen og radioen. Samspillet mellem medierne gør det nødvendigt at forfølge æstetiske og sproglige elementer på tværs. Den markante udvikling inden for it gør det oplagt at undersøge hvorledes medie- og it-læring på længere sigt kan smelte sammen i en danskundervisning der både imødekommer og kvalificerer elevernes beredskab og appetit på området.

Arbejdet med nye prøveformer på området bør fortsættes.

Fremtidens danskfag i det uddannelsespolitiske landskab

Af de 14 bud angivet ovenfor kan man udlede fire tværgående anbefalinger:

- *Danskfaget kan blive bedre hvis dets dele integreres bedre. Hvis hele systemet løftes på én gang, kan de lærende få mere ud af faget.* (Det er det princip som flere gange i vores rapporter er blevet omtalt som Münchhausen-strategien).
- *Fagets indhold skal ajourføres, og det skal kunne indgå i tværfagligt samarbejde med en klar identitet.*
- *Den fagdidaktiske dimension af faget skal styrkes så det ses og opleves som nødvendigt at begrunde de valg der er truffet, i forhold til de muligheder der er. Faget skal ud af sin naturtilstand.*
- *Læreruddannelserne skal forbedres.*

Arbejdsgruppens 14 bud og øvrige overvejelser i denne masterplan indgår i en overordnet uddannelsespolitisk ramme og er for at få maksimal virkning afhængig af politisk vilje til at reformere samtlige delsystemer på én gang.

Danskgruppen er dog ikke alene i denne bestræbelse; der er tre andre kernefagsgrupper, nemlig Kompetence og Matematiklæring (ved Mogens Niss som formand), Fremtidens sprogfag (ved Peter Harder og Per Øhrgaard som formænd) og Fremtidens naturfaglige uddannelser (ved Nils O. Andersen som formand). På væsentlige punkter ligger grupperne på linje.

I forhold til det arbejde Fremtidens danskfag har fremlagt, kan det konstateres at der er fire uddannelsesmæssige fællesnævner som går igen på tværs af punkterne:

- *Der skal være kvalitetssikring*
- *Det faglige niveau skal løftes*
- *Der skal både være sammenhæng og progression i uddannelsessystemet*
- *Danskfaget skal reflektere samfundets krav, forventninger og udvikling*





Tre fremtidige udviklings-tendenser som danskfaget må tage højde for: internationalisering, videnssamfundet og individets selvrealisering i et større fællesskab

Danskfaget er stærkt påvirket af en europæisk og amerikansk virkelighed

1.1 Fremtiden og dens danskfag

Aage Henriksen har i en klassisk artikel² beskrevet hvordan faget dansk i hele sin levetid har haltet bagud. Hvor samtiden og forskningen har haft én dagsorden, har faget haft en anden, og det kan påvises at fagets dagsorden til forveksling ligner den umiddelbart foregående epokes. På den baggrund kan navnet Fremtidens danskfag klinge ambitiøst.

Vi har i vores indkredsning af fremtiden fokuseret på følgende, nærmest trivielle, udviklingstendenser og følger dermed den tradition der fremskriver fremtiden af nutiden. Vi skriver altså nok fiktion her, men ikke rigtig science fiction:

- Internationalisering
- Bevægelsen væk fra et industrisamfund og over mod et videnssamfund
- Bestræbelsen på at udvikle individets fulde potentiale samtidig med at det fastholdes i forpligtende fællesskaber

Internationalisering er et påfaldende træk ved de sidste 20 års udvikling, og der er ingen grund til at tro at den vil standse. Den har flere sider: For det første indgår nationalstaten Danmark nu i et forpligtende overstatsligt fællesskab, den europæiske union. På uddannelsesområdet går udviklingen hen mod sammenlignelige og udvekslelige størrelser sådan at de forskelle der har været i opbygning, mindskes uden at der nødvendigvis tilstræbes nogen fuldstændig lighed mht. uddannelsernes indhold. De forskellige europæiske fag som har nationalstatens sprog og litteraturer som traditionel horisont, er dermed problematiseret ikke bare fordi nationalstatsdannelsens tid er ovre, men også fordi de større markeder begynder at gøre sig gældende som farvning af selve det stof der skal undervises i: sproget dansk er under stærk påvirkning fra amerikansk engelsk; og: den danske litteratur er klarere end nogensinde en litteratur i dialog med andre. Det er lige så påfaldende at de

Forskningen er blevet internationaliseret og universaliseret

kulturelle scener er blevet internationaliseret, og at forskellen mellem kulturindustri og finkultur er blevet relativiseret i alle de europæiske lande samtidig med at den amerikanske dominans på en række kulturelle områder er blevet umulig at negligere. Det betyder at mange primære input er på engelsk, og at generne blandes og indgår i kommentarforhold til hinanden med forrygende hast og på forbløffende måder. Endelig er forskningen i sig selv blevet endnu klarere internationaliseret end den var i fx den lærde tid (hvor den foregik på det internationale lærdomssprog latin), og dermed blevet mere universalistisk (fra dansk litteraturs historie til litteraturvidenskab eller litteraturteori, fra studier af dansk sprog til almen lingvistik). Man kan dermed anskue fremtiden som en fjern fætter til rationalismen, dvs. tiden før romantikken satte folkesjælen på dagsordenen og opfandt en særlig filologi til at finde den i de særsproglige tekster. Fremtidens danskfag må blive det sted hvor dialogen mellem det universelle og det specielle føres - og føres videre.

Uddannelserne afspejler og reagerer på den generelle samfundsudvikling. Derfor forandrer de sig løbende. Undervisningens praksisudvikling og mange lov- og bekendtgørelsesændringer kan ses som det politiske systems og uddannelsessektorens reaktioner på ændrede levevilkår og værdier både i civilsamfundet og på arbejdsmarkedet. Kun de færreste er vel i dag i tvivl om at vores samfund gennem de seneste 10-15 år har befundet sig i en historisk set afgørende og fundamental forandringsproces. Vi er på vej ud af den samfundstype som i de seneste par hundrede år med landboreformerne og industrialiseringen har skabt vores demokrati, bred folkelig oplysning og givet anledning til en kolossal velstandsstigning for alle. Vi er på vej ind i videnssamfundet. Så langt er mange enige - konsekvenserne er det derimod sværere at blive enige om.

Danskfagets historiske kilder: Uddannelse af folket og dannelse af eliten

Danskfaget har historisk set to kilder - uddannelse af folket og dannelse af eliten. Folket blev først uddannet da reformationen i Nordeuropa medførte at Bibelen skulle læses og forstås på befolkningernes eget sprog. Eliten derimod er altid blevet skolet i det internationale sprog, før latin, deraf navnet latinskoler. Danskfaget var således et middel til enten at blive

en del af det religiøse samfund, statskirken, eller et middel til at opnå en - passende praktisk - lærdom. I det første tilfælde lærte man dansk nok til at kunne den lille katekismus. I det andet lærte man dansk for at kunne komme til at læse og forstå latin. I industrisamfundet mødes de to strømninger i et krav om at samtlige personer i landet skal have rådighed over skriftsproget så de kan deltage i civilsamfundet, og så der kan skabes social mobilitet, dvs. så alle der har evner og lyst til det, kan få en uddannelse. Industrisamfundet fuldendte alfabetiseringen af den danske befolkning, den der var påbegyndt i og med reformationen. At en alt for stor del af den danske befolkning er *funktionelle* analfabeter rækker ikke ved det faktum at alle nu kan omgås skriftsproglige produkter på et meget højere niveau end man kunne i landbrugssamfundet. I videnssamfundet skærpes kravene imidlertid ubønhørligt fordi den primære produktion i et sådant samfund netop involverer avancerede færdigheder i at kunne tolke og anvende symboler, oftest skriftsproglige tegn, men også grafer, diagrammer, instruktionsvideoer, programmer, statistikker mm. Fra at give befolkningen del i det man med et uoversætteligt udtryk kalder *literacy*, skal man nu uddanne hele befolkningen til hvad man kunne kalde *udvidet eller semiotisk literacy*. Vi har med andre ord bevæget os fra Lutheracy til alfabetisk literacy og skal nu videre til semiotisk literacy (*semiocy*).³ Og det skal man fordi kravene til grund- og livslang uddannelse stiger hele tiden, og semiocy er, foruden at være en uundværlighed i dagliglivet, nøglen til (videre) uddannelse.

Fra alfabetisk literacy til semiotisk literacy

Videnssamfundet opbløder forskellen på arbejdsliv og privat-/fritidsliv

I videnssamfundet er der ikke så stor forskel på arbejdsliv og privatliv eller fritid som der var i (lønarbejderlivsformen i) industrisamfundet. Det gælder både i et tværsnit af den enkeltes dagligdag og som et udsagn om hele livsforløb: Den aktive 'tredje alder' bliver, i takt med at det generelle uddannelsesniveau stiger, brugt til aktiviteter som påfaldende ofte minder om (selv)uddannelse eller (amatør)forskning. Samtidig kan dette let komme til at skygge for de store sociale forskelle som netop truer sammenhængskraften i samfund hvor en meget stor del får en meget lang uddannelse og en lille del (for øjeblikket mellem 13 og 18%) slet ingen ud over den pligtige.⁴

Restgruppeproblemet er centralt i denne rapport - og bør være det i enhver uddannelsespolitik

Den såkaldte restgruppe står i overhængende fare for aldrig at komme ind på et arbejdsmarked og dermed heller ikke få del i uddannelsesgoderne set i livsforløbets perspektiv. Restgruppeproblemet er centralt gennem hele denne rapport som det vil være det for enhver uddannelsespolitik som ønsker at formindske snarere end at forstørre sociale forskelle.

Danskundervisningen skal tilrettelægges så den giver den enkelte og befolkningen som helhed de største muligheder for gennem et langt arbejds- og fritidsliv at forme en meningsfuld tilværelse. Dette er ofte blevet opfattet som et enten-eller: Enten fik man kvalifikationer (til brug i arbejdslivet), eller også fik man dannelse (til brug i fritiden). For arbejdsgruppen tegner det sig stadig tydeligere som et både-og: Den tidligere ofte beskrevne modsætning mellem dannelse og uddannelse, mellem dannelse og udvikling af erhvervskompetencer og fx mellem det almene gymnasiums almene dannelse og studieforberedelsen ser for arbejdsgruppen ud til gradvist at opløses eller i det mindste at forandres i takt med videnssamfundets udvikling. Arbejdsgruppen har derfor ikke sat særlig fokus på den tidligere dikotomiske debat om dannelse for livet eller dannelse til arbejde. I videnssamfundet forekommer en sådan debat at være et overstået stadium. At lære for livet og at danne et mere nuanceret og mangeartet identitetsmønster bliver i videnssamfundet almene dannelsesaspekter af gradvis større betydning, både som kvalifikationer der efterspørges i erhvervslivet, og som kompetencer der vil være uundværlige ressourcer for den enkelte i den fri tid.

Mens industrisamfundet drejede sig om udvikling af tekniske vidensområder og færdigheder knyttet til de fossile energikilder, bliver digitaliseringen i et globaliseret netværkssamfund det afgørende element i videnssamfundet. Vægtforskydningen spiller en vigtig rolle som vilkår for udviklingen af såvel undervisningens indhold som dens form i fremtidens danskfag. Befolkningens generelle evne til at anvende sproget og kommunikere nuanceret og præcist vil i det digitaliserede netværkssamfund få større betydning end tidligere. Som et led i processen er der øget fokus på udvikling og udnyttelse af bredere individuelle menneskelige og kulturelle kompetencer - kompe-

tencer der ofte beskrives som den enkeltes evne til at opleve og være analytisk, til at kunne forstå andre menneskers bevæggrunde og motiver, til selv at være dynamisk, kreativ, nysgerrig, samarbejdsvillig, teamorienteret og åben over for verden og nye udfordringer, kort sagt kompetencer som beskæftigelse med de kreative og æstetiske sider af danskfaget har særlige muligheder for at fremme.

Fornyelse og forskning er et afgørende træk ved videnssamfundet

Produktion i videnssamfundet bærer præg af én helt generel tendens: Der er et større element af fornyelse, af forskning, i den. Det betyder og har allerede længe været praktiseret at en række uddannelser akademiseres. Når det går galt, betyder det bare at uddannelserne mimer den praksis som præger forskning uden at de lærende faktisk selv frembringer (i det mindste for dem selv) ny viden. Når det går godt, betyder det derimod at projektarbejder, større skriftlige opgaver og længerevarende (ofte tværfaglige) samarbejder løfter undervisningen så den får det rette mix af indføring i allerede etableret viden og indøvelse i selv at frembringe ny. Igen stiller det krav om en selvstændighed og en langtbærende motivation som ikke på nogen måde kan forudsættes, men ofte skal tilegnes som et led i opbygningen til de lange forløb. Det er ofte blevet påpeget at en manglende gradvis opbygning af kompetencen til selv at styre og tilrettelægge processer af denne art i selve uddannelsessystemet betyder at den slags arbejdsformer uddyber snarere end afhjælper sociale skel. Dem der kan, kan fordi de har det med et andet sted fra, oftest hjemmefra.

Fremtidens danskfag skal således spænde over en dobbelthed hvor læring af basale kulturelle kompetencer styrkes parallelt med at undervisningen forstærker den enkelte elevs muligheder for oplevelser og kreative udfoldelser i et udvidet kulturelt rum, historisk og globalt. I den forstand skal danskfagets udvikling kunne rumme en balanceforskydning fra industrisamfundets vertikalt og nationalt forankrede identitetsdannelse til videnssamfundets supplerende horisontale og globaliserede identitet.

Hvordan indløser man alle individets muligheder samtidig med at det sker i respekt for de fællesskaber det indgår i?

Det ligger som en fast bestræbelse i de sidste mange års uddannelsespolitik at man vil løse cirkelns kvadratur ved *både* at finde veje til at indløse alle individets muligheder *og* gøre det i

respekt for de fællesskaber, midlertidige som permanente, som det indgår i. Differentiering af undervisningen går hånd i hånd med en øget tendens til integration. Det kan se ud som om det er dømt til fiasko på forhånd, men der er ingen tvivl om at begge tendenser er uundværlige ingredienser i fremtidens uddannelser. Det kan kalde på større forskelle mellem hvordan undervisningen tilrettelægges afhængigt af hvem der skal deltage i den, og det kan så igen betyde at målene må skæres meget skarpt til for at bevare det fælles niveau.

I Danmark er opdragelse stærkt institutionaliseret. Fra 1990 til 2000 steg antallet af børn som benytter en dagpasningsordning, fra 307.800 til 548.400, en stigning på 78%.⁵ 56% af de 0-2-årige, 92% af de 3-5-årige og 79% af de 6-9-årige var i år 2000 i en dagpasningsordning.⁶ Det siger sig selv at kammeratskabsgruppen, den jævnaldrende og meget store gruppe af børn som altså langt de fleste danske børn bliver en del af så at sige ved fødslen, spiller en stor rolle for dem. Det betyder at børn i meget højere grad end tidligere er opmærksomme på og udvikler en stærk følsomhed over for hvad der er normalt for de jævnaldrende, og handler derefter. For fremtidens danskfag betyder det at det må tilrettelægges så det både tager hensyn til og tager højde for de fælles erfaringer, samtidig med at det bliver et modspil til dem. Det er afgørende i form af læringskulturer at udnytte gruppens styrke, men samtidig må dens potentielt ødelæggende virkninger for afvigere af alle slags forebygges - ikke mindst i et fag der har medmenneskelighed og selvindsigt som en del af sit emneområde. Forskel og lighed bliver uundgåeligt centrale emner hvad enten det drejer sig om sprog, medievaner eller stil, hvis vel at mærke faget skal have den afgørende betydning i de lærendes daglige tilværelse som vi ynder at tilskrive det. Her træder faget og uddannelsesinstitutionerne ind i den lange række af institutioner som børnene har frekventeret fra de kunne kravle. Men kravene er og må være at de forskellige trin adskiller sig på karakteristisk vis så det hele ikke bliver én forskelsløs grød fra vuggestue til universitet. Det stiller krav om en klart profileret progression som er meddelt og accepteret som sådan. Det væsentligste formål med at nedsætte en arbejdsgruppe der kan se på danskfaget i hele

Der skal være plads til afvigere af alle slags i et i øvrigt stærkt institutionaliseret børne- og ungdomsliv

Uddannelsessystemet skal ikke være én forskelsløs grød fra vuggestue til universitet - progression er nødvendig

dets udstrækning, må være at få disse forskelle afklaret og lagt fast de rigtige steder i form af afleveringsforretninger så de står og kan ses - og så alle kan handle derefter.

Arbejdsgruppen har ikke set det som sin opgave at gå ind i detaljerede overvejelser der minder om udarbejdelse af egentlige vejledninger eller fagbilag. Det må være næste fase. Til gengæld giver vi for at undgå misforståelser præcise eksempler på hvad vi mener der bør ændres, i form af anbefalinger. Anbefalingerne følger mere eller mindre direkte af den overordnede masterplan som indleder denne bog. For de vigtigste delsystemer er der tillige udarbejdet særlige masterplaner.

Dansk vil være et stærkt og stort fag også i fremtiden

Udgangspunktet for det samlede projekt er at arbejdsgruppen forventer at danskfaget også i fremtiden vil være et stærkt fag med mindst samme volumen som nu i de enkelte uddannelser. Arbejdsgruppen satser ikke på først og fremmest at øge fagets timetal på bekostning af andre fag. I stedet mener vi at man ved hjælp af bedre faglige og fagpædagogiske metoder (og dermed en øget forskningsmæssig vidensbaserings), ved mere præcise krav til terminologi og afleveringsforretninger og med bedre integration af kerneydelserne kan stille forslag der har til hensigt 1) at forbedre viden om, arbejde med og dermed beherskelse af og refleksion over de fire udpegede kulturelle kompetencer (se nedenfor afsnit 1.4), 2) mindst at holde og helst væsentligt at øge niveauet af viden om, beherskelse af og refleksion over de tre udpegede stofområder (se nedenfor afsnit 1.5), og 3) at gøre faget bedre egnet til at bidrage til opnåelsen af de samlede mål for de uddannelser hvori det indgår, herunder til at indgå med fuldt udbytte i tvær- og/eller flerfagligt samarbejde.

1.2 Fagets særlige status

Ingen af de implicerede i danskfaget gør nogen hemmelighed af at det er særligt. Det skyldes sikkert den selvbevidsthed som er en af konsekvenserne af fagets stilling: Det er det eneste fag der findes i alle uddannelser - bortset fra visse uddannelser under erhvervsuddannelserne (eud).⁷ Det har en stærk stilling i grundskolen og er født A-niveau-fag i alle de gymnasiale ung-

Danskfagets grænser diskuteres jævnligt - blandt andet i forhold til klasse-lærerfunktionen

domsuddannelser. I læreruddannelsen har faget en særstilling sammen med matematik. På universiteterne hører faget til blandt de overfyldte humanistiske fakulteters tættest befolkede. Faget fylder altså meget i uddannelsessystemet, det er ikke et hvilket som helst fag. På den anden side er det påfaldende at fagets grænser ofte har været diskuteret og det på en måde som ikke i samme omfang gør sig gældende i andre centrale fag: Det har været anset for helt naturligt at dansklæreren var klasse-lærer og/eller hovedlærer (et uautoriseret begreb som skal fange elevernes opfattelse af den typiske dansklærerrolle) med den konsekvens at dansklæreren fik et særligt ansvar for det sociale klima i klassen. Men det har også været dansk der har måttet modtage alskens ekstra forpligtelser som ganske vist var vigtige, men ikke vigtige nok til at kunne bære et eget fag på skemaet. Konsekvensen har været at fagets råderum over en længere årrække blev yderligere formindsket ud over det fald i klokke-timer som især Mogens Jansen har dokumenteret for perioden 1962-1985.⁸

Det at faget går igen i hele uddannelsessystemet, og det at faget udvikler en del af de færdigheder og kundskaber som er centrale for (tilegnelsen af) alle andre fag, såsom læsning og skrivning, har uundgåeligt haft den virkning at faget ser sig stillet over for særlige forventninger om at bidrage afgørende til de formål som gør sig gældende for hele det system faget indgår i. Traditionelt og vel også blandt mange praktiserende dansklærere opfattes dansk som det fag hvor den demokratiske samtale overhovedet indøves, det fag hvor dannelsen grund-lægges og befæstes, og selv om det i en vis udstrækning også er sandt og udtryk for stor ansvarsfølelse hos dansklæreren, kan det i nogen grad bortlede lærer og elevs opmærksomhed fra hvad der gælder som mål for den samlede uddannelse og hvad der er det for faget særlige stof, eller med andre ord: hvori fagets kerne består. Begrebet 'kerne' kan ikke og vil ikke i det følgende blive opfattet ahistorisk som noget der for evigt bør være fagets væsensgrund, men det rokker ikke ved nødvendigheden af at afgrænse det stofområde og de evner og færdigheder som særlig gøres til genstand for indlæring og refleksion i netop danskfaget.

Begrebet 'kerne'

Hertil kommer så det alment socialiserende aspekt som naturligt følger med det vi har forsøgt at fange med begrebet 'hovedlærer'. Dansk læreren har her fået tildelt, eller har påtaget sig, rollen som de mere eller mindre barnlige elevers voksne forbillede - eller i det mindste rollen som velkendt eksempel på en voksen. Han eller hun er dog i tidens løb kommet under skarp konkurrence i netop denne henseende fra de voksne der spiller en rolle i elevernes fritidsinteresser, og de pædagoger som ofte har en anden voksenrolle fordi deres udlæringsrolle er defineret meget specifikt (eksempelvis fodbold- eller håndboldtræneren) eller uden særlige faglige krav til resultatet (fritidspædagogen). Faget er muligvis centralt for skolen, men skolen er ikke længere uden konkurrence den centrale instans i børnenes liv.

Fleere kommentatorer, senest Peter Harder og Birthe Louise Bugge⁹, har bemærket at nogle af de voksne som børnene møder uden for skolen, stiller krav til dem om arbejdsdisciplin, ansvar og punktlighed som de uden tøven anerkender. Til gengæld er det meget svært at få de samme krav anerkendt som legitime i skolen. Tilsyneladende er skolen på forhånd klassificeret som liggende på linje med fritid eller lavere rangeret, og det kræver en regulær og koordineret indsats at få den misforståelse ryddet af vejen.

Eller for at vride argumentet en gang til: For danskfaget er det afgørende at det medvirker til dannelsen af personligheden i kraft af at den lærende får øgede muligheder og større indsigt i sig selv og andre. Men hvis institutionerne snarere er rammen om et socialt liv end rammen om et fagligt læringsliv, får enhver undervisning og dermed også danskfaget mindre vægt. Det bliver en mere eller mindre tiltrækkende indpakning lagt uden om det egentlige: livet i frikvarteret, ved festerne og i fritidsklubberne sammen med 'de andre'. Skulle man være rigtig Jeronimusagtig - og arbejdsgruppen rummer en del midaldrende medlemmer - kan man alt efter temperament udtale sig pessimistisk om fagets muligheder for at spille den afgørende rolle som netop ligger gemt i fagets selvforståelse som det vigtigste dannelsesinstrument, eller slå koldt vand i blodet på enhver reformator med henvisning til at det alligevel ikke spil-

*Uddannelsessystemet skal
være rammen om et fagligt
læringsliv*

ler så stor en rolle for personlighedsdannelsen hvad der sker i en dansktimer.

Mere alment kan man spekulere på i hvor høj grad faget kommer eleverne i møde som et redskab i deres egen identitetsdannelsesproces eller insisterer på at indrullere dem som rekrutter i fagets tjeneste. En måde at føre denne diskussion på er at rejse spørgsmålet om hvem faget tilhører. Det er formentlig nødvendigt for dybere indlæring at den lærende føler en eller anden form for ejerskab af, eller i det mindste engagement i, faget, og det vil være et problem hvis afstanden er for stor mellem hvad eleverne oplever faget bør være, og hvad lærerne faktisk får til at ske i dansktimerne.

1.3 Danskfaget set udefra og indefra

I de svar vi har fået fra projektets brugerpanel af organisationer og institutioner i løbet af efteråret 2001, lægges der ikke skjul på at de forventninger de har til faget, ikke bliver opfyldt. Forventningen er meget groft sagt - og vi henviser her til de modtagne svar på webstedet, hvor man kan se detaljerne - at resultatet af danskundervisningen vil vise sig i gode skrive- og læsefærdigheder. Navnlig skrivefærdighederne er det nemt at konstatere utilfredshed med. Nu er det ikke givet at forventningerne er helt realistiske givet de vilkår danskfaget har haft, men det er for os at se vigtigt at bearbejde det paradoks som vi har konstateret i forholdet mellem danskfagets udøvere og dem der repræsenterer nogle vigtige aftagere. Man kan sammenfatte denne forskel i faget set udefra og set indefra i modellen på side 39.

Brugerpanelet udtrykte navnlig utilfredshed med skrivefærdighederne

Vi skal senere vende tilbage til i hvor stort omfang der er tale om et sammenstød af måder-at-tale-på, og i hvor høj grad der bag disse forskelle kan ligge realiteter. Det vigtigste at pege på lige her er at der faktisk er tale om en kløft mellem det organisationerne/aftagerne forventer faget skal levere, og det faget forventer at skulle levere. Måske er der tale om at faget ikke føler sig forpligtet af netop disse aftageres forventninger i nogen højere grad. Imidlertid vil det være væsentligt at undersøge om denne diskrepans mellem udefra og indefra er nød-

Den dansk-eksterne tilgang	Den dansk-interne tilgang
Fokus på dansk som et sprogfag	Fokus på sammenhængen mellem sprog og litteratur
Fokus på færdigheder	Fokus på viden
Fokus på kompetence (mundtlig og skriftlig formidling, grammatik, at kunne læse og forstå)	Fokus på dannelse (at læse litteratur)
Fokus på det kvantitative	Fokus på det kvalitative (det finkulturelle)
Fokus på brugerens behov	Fokus på indre overvejelser
Fokus på form	Fokus på indhold
Fokus på det specielle ved danskfaget (faget handler om noget afgrænset)	Fokus på det almene/generelle ved danskfaget (faget handler stort set om alt)
Fokus på sproget som en brugergrænseflade	Fokus på sproget som et indre liv

Model 1. Danskfaget set udefra og indefra

vendig, rimelig og frugtbar på længere sigt. I diskussionen af dette problemfelt vil arbejdsgruppen mest bevæge sig rundt i faget med brug af terminologi og synspunkter indefra, men vi vil også bestræbe os på løbende at konfrontere faget med andres forventninger til det.

1.4 Danskfagets kerneydelser

A. De fire kulturelle kompetencer

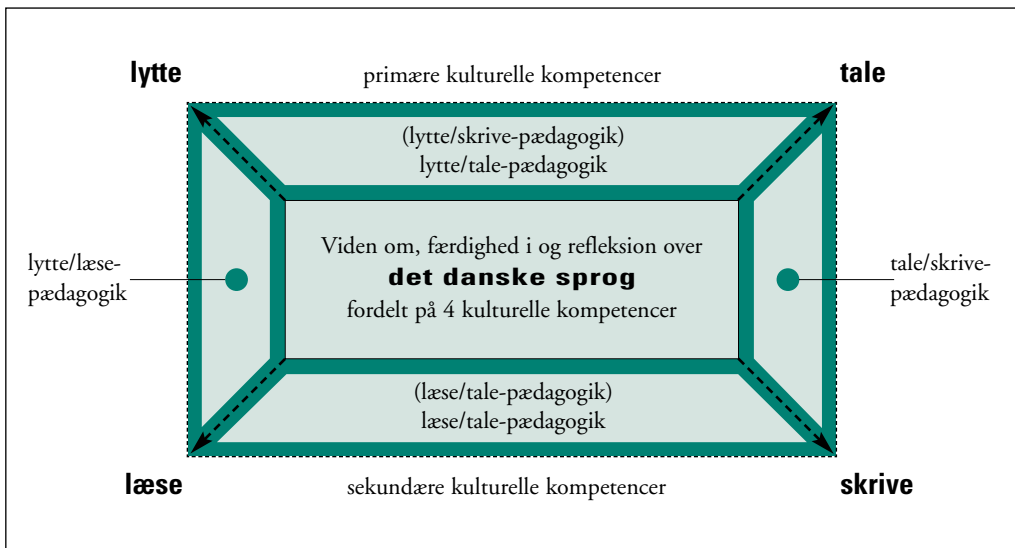
Det er nødvendigt at spille klart ud med hvad vi anser for fagets kerneydelser, og det kræver en terminologisk og begrebsmæssig oprydning som følger:

Danskfagets kerneydelse er arbejdet med de primære og sekundære kulturelle kompetencer

Faget dansk finder sin eksistensberettigelse i at bearbejde elevernes evner, forudgående viden og opdyrkede beredskab inden for det område som bredt kan defineres som *det danske sprog*. Denne fastlæggelse nødvendiggør imidlertid en række præciseringer. Eleverne kan allerede før de stifter bekendtskab med uddannelsessystemet, formulere sig på dansk eller et andet sprog i en række sprogsfærer - først og fremmest i familiens skød og eventuelle førskoleinstitutioners offentlighed. Det betyder at de har rådighed over hvad vi med visse forbehold, som vi vil komme tilbage til om lidt, vil kalde to *primære kulturelle kompetencer*: at tale og lytte på deres modersmål, hvad enten dette er dansk eller et andet sprog, i en række sammenhænge som har stor emotionel og identitetsmæssig betydning for dem. De primære kulturelle kompetencer benævnes sådan fordi de er tilegnet i løbet af den primære socialisation, dvs. i familien og førskolen. Det børnene ønsker at lære i skolen og også i bekendtgørelsesmæssig forstand 'skal' lære, er derimod de såkaldt *sekundære kulturelle kompetencer*, nemlig at skrive og læse dansk. Hvor de primære kulturelle kompetencer tilegnes uden undervisning, skal de sekundære kulturelle kompetencer læres, de tilegnes ikke uden videre spontant, de er et resultat af undervisning.

De produktive kulturelle kompetencer er at tale og skrive, de receptive er at lytte og læse

De primære og sekundære kulturelle kompetencer udgør samlet set det der har været udpeget som grundlaget for faget: beherskelse af, viden om og refleksion over det danske sprog. Ser man på dette felt som genstand for undervisning, så fordeles teknikkerne sig også i to andre kategorier: de to *produktive* kompetencer, at tale og skrive, og de to *receptive* kompetencer, at lytte og læse. Model 2 viser fagets kerneydelser ud fra disse definitioner. Det første fornødne for undervisningen har altid været opfattet som at lære den sekundære receptive teknik og meget gerne samtidig den primære receptive: Man skal lære at læse og at lytte og i sammenhæng hermed at skrive (den produktive sekundære kulturelle kompetence), og det at tale har man stort set ikke undervist i, men blot praktiseret i større eller mindre omfang.



Model 2. De fire kulturelle kompetencer

Denne definition af fagets kerneydelser fordelt på de fire kulturelle kompetencer har vi kunnet konstatere bred tilslutning til; man har endda set den som deskriptivt afklarende. Nogle af projektets korrespondenter har dog problematiseret brugen af begreberne primær og sekundær socialisation, og dermed også betegnelsen primære og sekundære kulturelle kompetencer. For det første hævdes det at begrebet dobbeltsocialisation har afløst begreberne primær og sekundær socialisation inden for nyere psykologi. Det skyldes at børns opvækstsituation i et moderne skriftorienteret samfund er en anden end før: Fra de første leveår er størstedelen af danske børn i daginstitutioner. Skriften er her (som i mange hjem) meget tidligt til stede, bl.a. som forlæg for højtlesning. Og lytning til fx kollektive beskeder er en nødvendig del af institutionstilpasningen. Det er med andre ord tvivlsomt om barnets sproglige udvikling kan fremstilles som bestående af to indbyrdes uafhængige læringsprocesser med aldersadskilte faser.

For det andet har vi mødt den indvending at de kulturelle kompetencer og indlæring og udlæring af dem helst ikke må

De sekundære kulturelle kompetencer - det at lære at læse og skrive - er i første omgang det vigtigste at arbejde med for børn der starter i 1. klasse

Relationer mellem de fire kulturelle kompetencer

opfattes som to adskilte rum. Tværtimod viser nyere skrift- og læsepædagogisk forskning at de principper der anvendes på talesprogsindlæringen, tilsyneladende med held kan overføres til skriveindlæringen.

Vi vil ikke på nogen måde bestride disse indvendinger. Vi vil dog fastholde at der hos de allerfleste børn der starter i 1. klasse, er en væsentlig forskel i niveauet på deres tale- og lytteevner på den ene side og deres skrive- og læseevner på den anden, og at ingen vel er i tvivl om at det er læsningen - det at bryde koden - og skrivningen der i første omgang er målet for klassens arbejde. Det er indlysende rigtigt at skrive- og læsepædagogikken må kombineres, ligesom vi mener at det mundtlige og det skriftlige og det receptive og det produktive kan kombineres (som det fremgår af angivelsen af diverse pædagogikker i model 2) og bør arbejde sammen på en måde der hverken er instrumentel eller lineær, men dynamisk og spiralisk. Vi har i modellen forsøgt at angive at der finder eller bør finde udvekslinger sted mellem de fire kulturelle kompetencer ved at lade det være stiplede linjer der peger fra kernen udad. Sådan illustrerer modellen at der *er* relationer mellem alle fire kulturelle kompetencer, og at man kan tale om en række læringsrum der opstår i arbejdet med dem. Man skal lære at tale, lytte, læse og skrive med en stadig højere grad af indsigt, kompleksitet og situationsfornemmelse (deraf pilenes længde). De kulturelle kompetencer er ikke endelige kompetencer, som læres én gang for alle, men uendelige udfordringer. Her er vi fuldstændig på linje med Mogens Niss' kompetencebegreb og hans definition af de 8 kompetencer der er specifikke for matematik.¹⁰ Det vil således være helt rimeligt at tale om både et udvidet skrivebegreb og et udvidet læsebegreb, ligesom vi vil bruge en del tid og plads på senere i rapporten at elaborere på forholdet mellem skrift og tale.

B. De kulturelle kompetencers formål og genstandsområde

De fire kulturelle kompetencer vi nu har defineret som grundlaget for danskfaget, har et fælles formål. De er til for at frembringe og forstå *betydning*. De betjener sig af et sprog der har

både et udtryk og et indhold, og som dermed ligner andre såkaldt semiotiske systemer, dvs. tegnsystemer.

De semiotiske systemer har tendens til at forbinde sig på mangfoldige måder, hvilket i dag er særlig synligt og får særlig opmærksomhed når det drejer sig om moderne, såkaldt medie-konvergerende teksttyper som chat, musikvideoer og nyheds-dækning. Men det at der foregår en udveksling mellem medier og udtryksformer og en brug af flere udtryksformer i ét og samme udtryk, er faktisk mere reglen end undtagelsen. For blot at nævne ét konkret eksempel: Da Hans-Jørgen Nielsen skulle skrive *Fodboldenglen*, skete det bl.a. med inspiration fra en bestemt fodboldkamp, jf. det bearbejdede foto af den svævende Henning Jensen der er gengivet på forsiden af romanens førsteudgave. Det billede har, eller kan i hvert fald have, en ikke uvæsentlig betydning for forståelsen af værket.

Det gælder altså at de mange forskellige tegnsystemer som findes i et moderne samfund, hvoraf de verbale og i nogen grad de visuelle er de mest dyrkede i dansktimeerne, både opsøger, går i retning af og i en vis forstand også skyr hinanden, og det er en væsentlig del af danskfaget at være opmærksom på denne semiotiske udveksling. Men det er samtidig også et stort problem for dansklæreren at sætte en både kvantitativ og kvalitativ grænse. Det er blevet foreslået at danskfaget kunne opfatte det at udvikle en se-kompetence som en af fagets kerneydelser, på linje med de fire kulturelle kompetencer, netop for at imødekomme en fremstormende visuel kultur. Faren ved at udvide faget på den måde er her dobbelt: Der kommer mere stof ind, og der skal tilsvarende stilles nye krav til lærerkompetencerne. Vi er klar over at netop dette område administreres forskelligt i de forskellige delsystemer, ikke mindst fordi kravet af naturlige grunde kan opfyldes anderledes i grundskolens laveste klasser end det vil være muligt i de ældste klasser og i ungdomsuddannelserne. Der er på den ene side ingen tvivl om at antallet af kulturelle kompetencer ikke er ahistorisk og universelt givet, men en dynamisk problemstilling; på den anden side må danskfaget kende sin begrænsning, og så længe det ikke løser sin primære opgave tilfredsstillende, så længe er attraktionen ved at udvide fagets grænser ikke overvældende. Mere alment

vil vi hævde: Vores evne til at lytte omfatter også musik, men i danskfaget lyttes primært til sprog. Tilsvarende bruges synssansen også til at se billeder, men i danskfaget primært til læsning. Vores finmotorik i hænderne og evne til at afgive lyd er også bredere end det som normalt er nødvendigt til skrivning og tale. Men selv om det for læreren er nødvendigt at kende til arbejde med disse dele af menneskets fysiologi således at barnet lærer at 'holde på blyanten' og tale uden at blive stakåndet, er disse forhold i dansktimerne kun interessante som middel til reception og produktion af sprog.

Men de fire kulturelle kompetencer må have noget at arbejde med. Vi taler *om* noget, læser noget bestemt. Da de fire kulturelle kompetencer udnyttes i alle fag, bliver det afgørende hvordan det skal opfattes at de udgør netop danskfagets kerne. Det er og bliver en dobbelthed at danskfaget har de kulturelle kompetencer som forudsætning (ligesom alle andre fag), men (i modsætning til alle andre fag) også har dem som stofområde. Til gengæld lader kompetencerne sig ikke isolere: Det er ikke meningen at lære eleverne om læsning, men at lære eleverne at læse og at læse noget bestemt samtidig med at de i løbet af deres liv i faget får tilføjet netop den refleksive dimension der gør at de ved hvad de gør, og kan udvikle det yderligere. At læse indebærer interaktion med en tekst. Ingen kan læse en hvilken som helst tekst, og ingen ønsker at kunne det, læsning er således ikke nogen færdighed der lader sig adskille fuldstændig fra sin kontekst og sin anvendelse over for et bestemt stof.

Det danske uddannelsessystem prioriterer stoffet i form af Viden med stort V noget lavere end fx det franske. Grundtvig har for altid sat en stopper for den sorte skole med dens udenadslære og genfortællinger. Det er dog værd at diskutere også i forbindelse med fremtidens danskfag om forholdet mellem faktuel viden og kulturelle kompetencer er rigtigt vægтет og fremtidsikret i den form det har nu, i det danske system.

*Sprog, tekst og teksttyper -
en definition af fagets
objekt*

Sprog har både en udtryksside og en indholdsside. Udtryks-
siden er dels fonemer og grafemer, sprogets mindste elementer
som tilsammen danner betydningsbærende tegn, ord som sæt-

tes sammen til sætninger som i flok og følge udgør tekster. En definition af fagets objekt som enheden af udtryks- og betydningsproduktion og udtryks- og betydningsafkodning fokuserer på at semiotiske systemer både er systemer, og at de har den funktion ved hjælp af udtryksstørrelserne at gøre betydninger til socialt foreliggende fakta. Disse fakta er altså *tekster* i den videste betydning af ordet, dvs. både talte og skrevne. I grundskolen har man siden det udvidede tekstbegreb blev modificeret, arbejdet med tekster og 'andre udtryksformer'. Her anbringer vi tekst øverst i hierarkiet, men opdeler derefter i næste åndedrag i forskellige *teksttyper*.

Der findes i litteraturen om genrer mange forskellige forslag til inddeling af det brede tekstbegreb vi her opererer med, i typer. Vi vil ikke lægge os fast på nogen bestemt inddeling, men blot illustrere fagets bredde ved at pege på de mange andre teksttyper end de velkendte fra litteraturen (se boks).

Teksttyper - ud over litteratur

Personfokuserede tekster:

- Ekspresive:
 - intime breve
 - dagbøger
 - betroelser
 - visse essays
 - erindringer
- Informative:
 - nekrologer
 - portrætter
 - biografier
 - ligprædikener

Emnefokuserede tekster:

- Beskrivende:
 - leksikonartikler
 - redegørelser
- Argumenterende:
 - afhandlinger af alle arter
 - visse essays
 - størstedelen af sagprosaen
- Instruerende:
 - opskrifter
 - brugsanvisninger
 - vejledninger
- Vurderende:
 - anmeldelser
 - dagbladskritik
 - venne- og veninderåd

Teksttyper er en måde at bringe orden i det kaos af sproglige begivenheder som omgiver os. Når det nemlig ikke altid opleves som kaos, skyldes det at der er visse mønstre, visse træk, som går igen fra andre begivenheder. De fleste sproglige begivenheder er altså sammensat af mange teksttyper: I en typisk læge-patient-samtale (eller i samtlige Tværs-samtaler med Tine Bryld) indgår fx en 'præsentation af problemet' (med patienten som hovedansvarlig), en 'indkredsning' af det i form af en samtale mellem læge og patient (diagnosestilling) og en afsluttende 'instruktion' som svar på det implicitte spørgsmål: Hvad skal vi gøre ved det? Her kan man enten fæste sig ved at den sproglige begivenhed har en begyndelse og en afslutning (patienten bliver kaldt ind og siger til sidst farvel, og en ny konsultation begynder), og så analysere den som en hel tekst - eller man kan se de nævnte dele som teksttyper der minder om eller simpelthen er de samme som tekstbidder der optræder i andre sproglige begivenheder. Fx er instruktionsdelen fælles med væsentlige dele af undervisning.

*Skriftsprog- og
talesproggenrer*

I de seneste år har man udvidet betragtningsmåder fra skriftsproget til at gælde også talesproget, og man taler om skriftsprog- og talesproggenrer (Bakhtin, Halliday, herhjemme: Erik Møller, gruppen bag *Når sproget vokser*, Bodil Hedeboe) og forsøger at finde overordnede indholdsmæssige og formelle træk i de sproglige begivenheder som er karakteristiske for bestemte institutioner (*activity types*, Levinson), for at forbinde det sproglige niveau med samfundsstrukturen (diskursanalyse). Feltet er uhyre dynamisk, og det er lovende for en fornyelse af danskfaget fordi det kan forbinde betragtningsmåder fra litterær analyse og sproglig analyse, åbne faget mod samfundsfag uden at opgøre dets særlige sproglige vinkel, og fordi det går på tværs af talesprog og skriftsprog.

Dansklærere på alle niveauer må forholde sig bevidst - og bevidst selektivt - til det mylder af sproglige begivenheder og teksttyper som omgiver os, for i planlægningen af undervisning at foretage de afgørende *tekstvalg*: Hvad skal der undervises i? *Arbejdsgruppen anbefaler at man tænker danskundervisningen igennem ud fra en bevidstgørelse om teksttyper og for hver*

enkelt uddannelse overvejer om de teksttyper elever/kursister/studerende møder i løbet af danskundervisningen, repræsenterer et tilstrækkelig bredt udvalg. Vi minder om at teksttyper ikke bare læses og forstås, men at de opgaver der skrives i uddannelses-systemet, også tilhører bestemte teksttyper. For at kunne skrive dem, og skrive dem godt, er en forståelse af teksttypens logik nødvendig. Og den undervises der bedst i ved at sammenligne teksttyper.

1.5 Fagets tre stofområder

A. Det sproglige stofområde

A.1 Omrids

Det er nu fastslået at der i faget læses og skrives tekster, og vi tilføjer for dem der skulle have glemt det, tales og lyttes - på dansk. Det konstituerende for faget er altså at stoffet er for- met, dansk sprog. Men det er stadig ikke nok, der må mere til.

Ved stofområdet sprog kan man forstå følgende:

Ved stofområdet sprog kan man forstå: sprog som sådan, de mange forskellige sprog, dansk som et særligt sprog og de mange forskellige slags dansk

sprog som sådan:

Sprogevnens adskiller mennesket fra andre dyr, eller rettere: menneskets sprogevn muliggør kommunikationsformer som er anderledes end andre dyrs. Sproget har en biologisk basis og et neuralt grundlag, og vi ved meget mere om netop det i dag end vi gjorde for bare 20 år siden. Videnskabeligt behandles området inden for sprogteori, sprogpsykologi og neurolingvistik.

de mange forskellige sprog:

Dansk er ét sprog blandt mange. Nogle af dem tales i Danmark, andre ikke. Nogle af dem undervises der i i Danmark, andre ikke. Nogle af dem hører - i hvert fald indtil videre - under danskfaget: norsk og svensk, andre gør ikke: sami og grønlandsk. Nogle sprog påvirker dansk (engelsk først og fremmest), nogle har før påvirket dansk (først og fremmest nederlandsk, men også latin, fransk og græsk), og nogle vil måske i

fremtiden påvirke dansk (tyrkisk, arabisk, urdu). Videnskabeligt behandles disse emner af sproghistorien, sprogsociologien og sprogtypologien.

dansk som et særligt sprog:

Det danske sprog har en bestemt struktur, en bestemt grammatik. Viden om den er nødvendig - ikke for at tale eller skrive dansk, men for at tale eller skrive *om* dansk. For at kunne stille skarpt på sproget dansk er det nødvendigt at have en særlig terminologi for det man har set, et sprog om sprog. Det er samtidig vigtigt at denne terminologi gør det muligt at se forskelle og ligheder med andre sprog, den skal derfor være tilstrækkelig almen til at kunne dække de sprog vi ønsker at sammenligne med, nemlig de sprog der undervises i. Videnskabeligt dækkes området af dansk grammatik og andre sprogs ditto, af kontrastiv sprogvidenskab og sprogtypologi.

de mange forskellige slags dansk:

Dansk varierer. Flere opdelinger er mulige: Forskellen mellem dansk talesprog og dansk skriftsprog er en underafdeling af generelle forskelle mellem talt og skrevet sprog, og det er vigtigt at gøre sig klart om man har med det ene eller det andet at gøre.

Inden for talesproget samvarierer dansk med i hvert fald geografi (dialekt og regionalsprog), social baggrund (sociolekt), køn (sexolekt), alder (ungdomssprog etc.), førstesprog (perkerdansk). De forskellige varieteter af dansk vurderes forskelligt, og disse sprogholdninger hører med i stofområdet. Videnskabeligt behandles området af sociolingvistik og samtaleanalyse.

Inden for skriftsproget varierer sproget med i hvert fald teksttype (roman, private breve, e-mails, essays, epistler, digte, samtaler) og underteksttyper (se eksempler ovenfor), medium (Internettet, bogen, tv, video m.m.) og affattelsestidspunkt (de sproghistorisk store perioder). Videnskabeligt behandles området af prosahistorien, sproghistorien, litteraturhistorien, genreteori og (sproglig) medieteori.

Man kan enten lægge vægten i undervisningen på det der er fælles for alle disse manifestationer af dansk, og kommer så frem til det danske sprogs grammatik og struktur, eller man kan fæste sig ved det varierende.

A.2 Forholdet mellem 'det sproglige' og 'det litterære'

I dette omrids af stofområdet sprog dukker de andre områder op som stikord. Det er ikke tanken at beskrivelsen skal legitimere en kannibalistisk strategi hvor dansk skal blive til et såkaldt 'rent' sprogfag. Det er derimod intentionen at vise at vidensområdet rummer adskilligt som er af vital betydning for elever, studerende og kursisters dagligdag, og som er typisk undervisningsstof eller bør blive det i fremtidens danskfag på nøjagtig samme måde som litteraturhistorie og viden om skønlitterære tekster. Det bedes bemærket at vi ikke har omtalt kompetencerne direkte i omridset. De er de akser hvorom faget drejer sig, og de skal have stof at arbejde med, stof som det er danskfagets rolle at opretholde, forny og videreudvikle hver dag.

I beskrivelsen af stofområdet sprog er det spørgsmål som ligger mange på sinde, forholdet mellem det der i daglig tale blandt lærerne hedder 'det sproglige', og det der hedder 'det litterære'. Hvordan kan man læse et stykke sprogkunst og så alligevel ikke analysere sprog? Dette spørgsmål er baseret på en sprogforståelse som tilsyneladende er meget udbredt, og som ved sprog forstår udtrykssiden af et sprog og ved sproglig analyse forstår en systematisk analyse af de sproglige elementer(s grammatiske status). En sådan analyse vil ligge så langt væk fra en litterær analyse at enhver kan se forskellen. For den ene tilgang opløser en given tekst sig i størrelser som tilhører systemer af alternativer med samme grammatiske værdi, for den anden analyse er teksten en dynamisk behandling af et stof der formes på en bestemt måde. Begge synspunkter reducerer teksten idet det første er gyldigt over for enhver tekst på det givne sprog og dermed ser fuldstændig bort fra sprogbrugens særlige karakter, mens det andet ser bort fra hvordan tekstens betyd-

Hvordan læse et stykke sprogkunst uden at analysere sprog?

ning er kommet i stand ved at trække på netop de systematiske forskelle der gør det muligt for os at afkode hvad der står.

I Johs. V. Jensens *Paa Memphis Station*, et af de digte som med god grund har vundet plads i mange dansktimer, er der en bestemt linje som kan få det til at løbe koldt ned ad ryggen på enhver oplæser: "Men paa Tenderen mellem Kullene ligger fire stille Skikkelser dækket af blodvaade Frakker." For at forstå digtet er det nødvendigt med en længere diskussion af hvad det 'men' betyder. Hvorfor står der 'men'? Her kan en god klasse hurtigt afgrænse problemet til at gælde et valg mellem den slags ord som indleder sætninger for at markere deres status, konjunktionerne: Hvorfor står der 'men' og ikke 'og'? Eller kunne man have indledt uden konjunktion? Det særlige ved den diskussion er det helt almindelige: Vi forstår kun en tekst hvis vi forstår de valg den er udtryk for (uanset om disse valg er bevidst for forfatteren eller ej). Det vidunderlige ved at læse gode tekster af enhver art i dansktimerne er at det kan betale sig at tage teksten på ordet. Intet i denne tekst er tilfældigt. Derfor kan det betale sig at gå så tæt på hvert ord, hver passage.

Dermed står teksten i modsætning til tekster der er ved at blive til (for eksempel tekster der er ved at blive skrevet af eleverne selv eller af forfattere i færd med at skrive noget nyt). For danskundervisningen er dialektikken mellem de produkter som står som så færdige at de kan læses helt i bund, og så de tekster der kan og bør forbedres, vigtig. Uden den ene side kommer tekster til at foreligge som færdige produkter der intet har at sige skrivere; uden den anden bliver alle tekster så foreløbige at de lige så godt kunne have været helt anderledes.

Det er blevet moderne at være skeptisk over for om det overhovedet lader sig gøre at afkode noget forståeligt som vi er sikre på at være enige om, men denne diskussion er ikke vores lige her. Det afgørende er at selv om skønlitteratur betragtes som og defineres som sprogkunst, så analyseres den i praksis på en måde som sætter skel mellem sprog og litteratur som to dele af faget der har mindre og mindre at sige hinanden. Det er derfor en udfordring for faget hvis man, som vi gør det, hævder at litteratur- og sprogforskningens veje væk fra det fælles udspring i filologien *ikke* kan få os til at opgive en sam-

Stofområderne sprog og litteratur har i dag mindre og mindre at sige hinanden, men det burde være omvendt

menhæng i faget bygget på de fire sproglige færdigheder, nemlig de primære kulturelle kompetencer: tale og lytte og de sekundære kulturelle kompetencer: læse og skrive.

Når man underviser i tekster, har man at gøre med sproglige sammenhænge som rækker ud over sætningsgrænsen for til sammen at danne komplekse udtryks- og betydningkæder. Når man underviser i sprog, er det helt legitimt at trække det bagvedliggende system frem som findes i enhver tekst, hvad enten det er systemer af grammatisk art (fx bøjnings- eller afledningssystemer) eller af tekstuel art (fx gør pronominalisering det muligt at omtale samme person som Jens Hansen og 'han' ('ham'), og det er vigtigt at de lærende bliver klar over hvordan den mekanisme fungerer). Dermed forudsætter man en viden som er opstået gennem en strukturalistisk tilgang til sproget. Den tolkende aktivitet som især de litterære teksttyper er blevet udsat for i skolerne, bygger derimod oftest på hermeneutikken.¹¹ Hverken den ene tilgangsform eller den anden kan hævde at have patent på danskfaget, og de er videnskabs-teoretisk så tæt på at være uforenelige som tendenser der har levet sammen inden for humaniora i et helt århundrede kan være det. Det er let at se at der er forskere der har anvendt strukturelle metoder til at analysere litterære teksttyper, ligesom det ikke er ukendt at der findes alternativer til strukturalisme inden for grammatik. Udfordringen ligger således i at gennemtænke både den sproglige undervisning og den litterære for at se hvordan de to stofområder kan bidrage til at kvalificere de fire kulturelle kompetencer. Der er i de sidste år givet mange perspektivrige bud på integration¹².

Et af disse perspektivrige bud på integration, nærmere betegnet af skrivning og læsning, er den læsepraksis som var dominerende i både oldtidens og renæssancens uddannelser, og som undertiden kaldes *imitatio*, nemlig at man (også) læser med det eksplicite mål for øje at lære noget om selv at skrive. Altså spørger man f.eks.: "I denne tekst har forfatteren valgt at begynde *in medias res*. Hvilken virkning giver det? Er det en god idé? Hvordan er det gjort? Hvad om forfatteren havde valgt en anden art begyndelse? Hvilke alternativer er der?" Men man spørger også: "Kunne vi selv bruge dette greb?"

*Skellet - og samarbejds-
mulighederne - mellem
hermeneutik og strukturalisme*

Integration

Hvor og til hvad vil det være velegnet? Hvor er det ikke velegnet?” Ved at læsningen og diskussionen inddrager mange af den art overvejelser, bliver der bygget en bro mellem undervisningen i læse- og skrivefærdigheder, til gavn for begge. Eleverne vil opleve at de bliver dygtigere til noget de kan bruge også uden for skolen, nemlig til at skrive tekster der virker. Og de får en mere bevidst indsigt i nogle af de valg som ofte har meget at gøre med tekstens kunstneriske kvalitet. De lærer med andre ord noget værdifuldt om læsning og om skrivning på én gang. Det ene tager ikke tid fra det andet. Og arbejdet med skrivefærdighed, som efter sagens natur ellers er svært at integrere i timerne, får en plads dér hvor det ellers ofte er henvist til skriftlig kommunikation uden for timerne i form af afleverede opgaver og påførte “rettelser”.¹³

A.3 Tekster på dansk

Et sprogs litteratur kan betyde enten alt der er skrevet og publiceret på det sprog, og dermed omfatte alle skrevne tekster, eller mere specielt gå på skønlitteraturen. Den kan defineres som den kunst der bygger på ordet, og er altså en del af det der findes skrevet på et sprog. Skønlitterære tekster har ofte æstetiske kvaliteter der hæver dem ud af tekstmassen. Disse æstetiske kvaliteter har selv en historie, det har ikke altid været sådan at kunsten udgjorde et særligt domæne, og tekster fra før renæssancen kan ikke umiddelbart placeres inden for skellet mellem skønlitteratur og faglitteratur - helt uanset deres æstetiske kvaliteter. Samtidig er det en litteraturhistorisk trivialitet at den danske litteratur ikke altid er skrevet på dansk, en del er skrevet på latin, fx Saxos *Gesta Danorum*, Oehlenschläger skrev en del værker på tysk, og Karen Blixen skrev sine *Seven Gothic Tales* først på engelsk. Forholdet mellem sprog og litteratur er således ikke ganske entydigt, hvortil kommer at litteraturens sprogdragt forandrer sig med tiden fordi sproget har forandret sig. Ældre danske tekster kan således være svære at læse på principielt samme måde som tekster skrevet på et andet sprog. En del af dem læses da heller ikke i original sprogdragt før på universitetet, og nogle af dem ikke engang der.

Skønlitterære tekster er æstetiske, men tekster med æstetiske kvaliteter er ikke nødvendigvis skønlitterære

Hvordan skal man udvælge og læse tekster: ud fra tematiske, sproglige, historiske, genre- eller kvalitetsmæssige interesser?

Alt skrevet sprog kan have æstetiske kvaliteter, det er ikke forbeholdt den skønne litteratur, men det er her de rendyrkes og udvikles. Det har derfor altid været skik at man læste skønlitterære tekster i faget dansk på alle niveauer for at lære hvordan det danske sprogs æstetiske muligheder er blevet benyttet af store forfattere. Men de æstetiske kvaliteter er knyttet til formningen af et stof, et indhold, og her er alle begrænsninger under permanent angreb: Alt kan være fiktionsstof, fra utopier til dystopier, fra underliv til religiøs ekstase og fra fortid til fremtid. Det betyder så til gengæld at der med bestemmelsen 'undervisning i dansk skønlitteratur' ikke er givet nogen retning for behandlingen når først der tages hul på hvad teksten handler om og gør. *Tematiske* sammenhænge er en yndet form for planlægning af forløb i hele uddannelsessystemet, men fastlæggelsen af et tema i en tekst er ikke nogen simpel sag, og oftest vil det derfor lykkes indtil flere elever at finde andre temaer i teksterne end dem underviseren har opdaget eller taget udgangspunkt i. Den såkaldt sproglige synsvinkel på æstetisk raffinerede tekster er kun en af flere mulige, og i vigtige dele af uddannelsessystemet er den sjældne. *Historisk tekstlæsning* er en anden rettesnor for ordningen af den danske litteraturs perler. Her anbringer man teksterne i kronologisk orden for at se hvordan bevidstheder, former og foretrukne temaer afløser hinanden igennem tiderne med det formål at skærpe læsernes historiske bevidsthed. I de sidste år har stadig flere benyttet tekstens *type eller genre* som orienteringsgivende. Sidst, men ikke mindst må alle dansklærere tilstå at der bag deres tekstvalg ligger en *kvalitetsmålestok*: Vi vil gerne læse tekster der forekommer os at høre til blandt de bedste der findes på dansk. Et problem i den forbindelse er naturligvis at kvalitet aldrig er givet på forhånd. Et endnu større problem bliver det hvis kvalitetskriterierne aldrig lægges frem til diskussion. Så har man en indiskutabel kanon, hvad enten denne er eksplicit eller ej.

A.4 Ikke bare skriftsprog

Svarende til 'det litterære' har man traditionelt arbejdet med et trinlavere begreb om 'det sproglige'. Dette har formentlig for

Mellem tale og skrift

de fleste foruden færdighedsindlæring i de kulturelle kompetencer rummet præsentation af - og når det gik højt, diskussion af - de grundlæggende sproglige normer inden for dansk ortografi, morfologi, orddannelseslære og sætnings syntaks. En sådan opfattelse af det sproglige er ikke længere dækkende for fagets behov, og forskningen har for længst suppleret den grundige beskrivelse af dansk skriftsprog som et fællessprogligt kunstprodukt med andre discipliner. Nu fokuserer man på talesproget og dets intrikate samspil med de skriftlige teksttyper, på faktisk skriftlig sprogbrug i forhold til forventet norm, bl.a. for at kunne udvikle en fejlfølsom skrivepædagogik, og på de mange nye teksttyper som blander sprogsystemer og sprogsfærer. Man anvender korpora og it-baserede søgemetoder til at finde ud af hvordan det faktisk forholder sig med både tale og skrift på dansk. Og sprogforskning er ikke længere begrænset til at se på det sproglige udtryk - det bør undervisningen heller ikke være.

I forhold til fremmedsprogsfagene har danskfaget implicit påtaget sig den opgave at etablere en grammatisk terminologi (se nedenfor), og i forhold til den almene studiekompetence har faget fået en særlig rolle i kraft af ansvaret for skrivekurser og udvikling af en skrivepædagogik, bl.a. i forhold til de større skriftlige opgaver.¹⁴

Et vigtigt forhold inden for danskfagets kerne er antydnet med distinktionen mellem primære og sekundære kulturelle kompetencer. 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 danskeres 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'. 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 attrak-

Når de fleste danskeres liv er et liv i mundtlighed, hvorfor er emnet mundtligt sprog så en mangelvare i danskfaget?

Sprogformer kan indsamles gennem feltarbejde og inddrages i undervisningen

tiv 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.¹⁵ Og det er endnu sværere hvis den talende har dansk som andet sprog.

Her skal man gøre det stjerneklart at det der rettes, eller måske snarere lægges ud til diskussion i klassen, er valget af stilart og præsentationsform og navnlig udfyldningen i og med den lærendes valg af stilart og præsentationsform i den mundtlige fremstilling - og ikke den variant af sproget dansk der tales. Det kan bedst gøres ved *at alle sprogformer bliver en del af danskundervisningen som sådan, dvs. at sociolekter, dialekter, regionalsprog, generationsbestemte og kønsbestemte sprogformer (sexolekter eller genderlekter) inddrages i undervisningen, meget gerne på basis af egne båndoptagelser fra eget feltarbejde.*

Det karakteristiske for de mundtlige genrer som kan gøres til genstand for funktionsbestemt kritik eller kvalitetsvurdering, er så at de er talesprog bestemt for offentlig fremførelse, retoriske præstationer. Dermed er der ofte tale om former som enten i løbet af forarbejdet eller også i selve fremførelsen inddrager skriftsproget, fx i form af et manuskript eller som stikord, overhead-tekst eller power point-show. Hvis ikke disse former inddrages i undervisningen, mister danskfaget stille og roligt sin brugsværdi og dermed også en oplagt legitimering over for eleverne.

En fokusering på mundtlige sprogformer og måske navnlig på de blandingsformer af skrift og tale som kræves i møder og foran større forsamlinger, vil i sig selv gøre det nødvendigt at få præciseret forskellen mellem mundtlige og skriftlige formidlingsformer (og dermed give mulighed for et begrundet valg mellem dem i bestemte sammenhænge), men også mellem tale og skrift som sådan. Øvelser i udskrivning af talesprog vil gøre det klart at talesprogets afhængighed af intonation, pausering og rytme gør det til en helt anden kommunikationsform end skrift. Først da kan man rigtigt se hvordan sætningsopbygning og tekstvirkemidler som interpunktion (taget i videste forstand), afsnit og mellemrubrikker skal tjene til at opfylde en række af de samme funktioner, men på helt andre vilkår.

Også for læseundervisningen generelt er det væsentligt at

skellet mellem talesprog og skriftsprog forstås og fastholdes. Det danske skriftsystem er ikke nogen særlig god afbildning af udtalen fordi det er morfematisk og dermed gengiver såkaldt underliggende morfofonemiske former i stedet for udtaleformer. Derfor er det afgørende at man både i læreruddannelsen og i selve undervisningen i grundskolen har et klart begreb om både lydskrift og udtale (og udtalevariation) og skriftsystemer i almindelighed og det danskes opbygning i særdeleshed. Også stavefejl kan klassificeres efter om de afspejler udtale eller er overgeneraliseringer af skriftinterne forhold. Først når den slags er på plads, kan man gennemføre en fornuftig diskussion af korrekthed og sprognormer i skolen. Det stiller til gengæld krav til udviklingen af lærerkvalifikationer på seminarier og universiteter.

A.5 Arbejdsformer og progression

Man kan angive en række af arbejdsformer som tilsammen udgør en mulig skala for progression i form af kompleksitet, og som kan illustreres for alle fire kulturelle kompetencer som følger:

*En mulig skala for progression i arbejdsformer:
1) At opfatte, 2) at sammenligne synspunkter og
3) at diskutere/vurdere*

Det mest elementære er at opfatte hvad der bliver sagt, eller hvad der står skrevet. Som det er påpeget ovenfor, er den fase hvor dette læres, nøjagtig lige så lang som den pågældendes liv idet de forskellige talte og skrevne tekster kan være lette eller svære at forstå. Den aktivitet hvor forståelsen kontrolleres, markerer et skift fra de receptive til de produktive teknikker: Vi kan se at noget er læst og forstået når det kan sammenfattes på skrift, og vi kan høre at noget er forstået når vedkommende kan genfortælle pointerne. Denne aktivitet er central for al undervisning, og man må ustandselig vende tilbage til den for at blive sikker på om grundlaget er i orden.

På næste trin sammenligner vi flere forskellige synspunkter på samme stof, samme tema eller samme form. Den øgede kompleksitet ligger i at skulle uddrage de væsentligste ligheder og forskelle og sætte dem i forhold til et fælles grundlag. Skriftligt viser det sig i at kunne skrive en oversigt over hvad man har fundet frem til om et givet emne, og mundtligt har vi

at gøre med en arbejdsform som meget ofte støtter sig til et skriftligt grundlag, men også findes i renkultur: 'Giv mig en update', siger man i det dynamiske erhvervsliv og mener dermed et præcist sammendrag af begivenhederne.

Det sidste trin i denne minimale trappetige udgøres af den diskuterende og vurderende aktivitet. Her skal den lærende ikke bare vise at han eller hun har forstået at sammenfatte hvad de andre har ment, men også vise at han eller hun kan udnytte denne viden i en personlig, argumenteret stillingtagen til emnet. Det er denne evne vi sætter så overordentlig stor pris på i det danske uddannelsessystem at vi næsten altid tilføjer et 'Tag stilling! Hvad mener du selv?' efter snart sagt ethvert spørgsmål. Men der ligger nok så meget vægt i den udtalelse der falder på baggrund af en længere gennemgang af de andres kloge tanker. Med andre ord: Det er væsentligt ikke at friste lærende til at springe for hurtigt til dette niveau, og det er lige så vigtigt at lærere i deres undervisning fremmer respekt for det gode referat, det gode sammendrag, som et bidrag til klassens læreproces. Når det er sagt, kan man uden videre sige at det naturligvis er et karakteristisk træk ved et demokrati at det er uddannelsesprocessens mål at frembringe velargumenteret personlig stillingtagen. Derfor er det endnu mere katastrofalt hvis man standser ved det andet niveau.

I skriftsprogsgenrerne træffer vi oftest disse afsnit i diskussions-, konklusions- og perspektiveringsafsnit, og de indgår som sådan i alle store projektopgaver, for slet ikke at tale om danske stile. Men vi kender aktiviteten fra mundtlige diskussioner hvad enten de handler om den seneste cd fra yndlingsgruppen eller filmen på TV2 i går - eller måske om den roman alle skulle læse til dansk. Forhåbentlig er den beændede diskussion i danskklasser over det ganske land domineret af den slags udsagn. Vi påstår dog at de kan kvalificeres hvis man underviser bevidst i hvordan den slags indlæg skal formes så de har maksimal dækning i forhold til det mente, og så de får maksimal effekt i forhold til publikum.

A.6 Det sproglige stofområde set udefra

Hvis vi nu ser på aftagernes forventninger som de er udtrykt

En aftagerforventning: Du skal kunne læse og forstå!

over for os, så er de simple at sammenfatte. Aftagerne forventer at den der går ud af grundskolen, kan *skrive* simple tekster fejlfrit og varieret og *læse og forstå* moderat komplicerede tekster. Mærkeligt nok har ingen af organisationerne kommenteret elevens mundtlige færdigheder. Det kunne skyldes at generelt var tilfredse med dem. Men det kan også skyldes at mangelfuld mundtlig sprogbeherskelse ikke opfattes som et sprogligt spørgsmål, men derimod som et spørgsmål om intelligens, personlighed eller andre faglige kvalifikationer end danskfaglige.¹⁶

Kravene til demonstreret færdighed mht. anvendelse af de kulturelle kompetencer stiger i takt med at eleverne har fået stadig mere uddannelse. Forventningerne til en der har gennemgået en ungdomsuddannelse, er således at han eller hun kan skrive fejlfrit og varieret i de teksttyper det er nødvendigt at kende til for at udføre erhvervsfunktioner eller fortsætte studierne, og at han eller hun kan læse og forstå komplicerede fremstillinger og sammenfatte det der står i dem, mundtligt eller om nødvendigt skriftligt. Kravene til en folkeskolelærer er at han eller hun ikke bare kan selv, men yderligere også kan lære andre at omgås sproget. Og ser vi på de universitetsuddannede, skal de produktivt og receptivt kunne færdes frit, fejlfrit og med stor analytisk viden i de teksttyper man møder i de typiske erhvervsfunktioner: undervisning og kommunikation. Der er flere og flere blandt de aftagere der i øjeblikket er elever i systemet, som ønsker arbejdslivets krav på indlærte færdigheder tydeligere tematiseret i løbet af uddannelserne, men der er nok lige så mange eller flere der ville vende sig imod at undervisningen i dansk opfattede livet bare som erhvervslivet.

Tilbage står imidlertid at aftagere og udefrakommende iagttagere ikke er videre tilfredse med de færdigheder eleverne demonstrerer: de skriver ikke varieret, præcist og korrekt nok. Korrekthedskravet er forskelligt vægtet i udtalelserne, men alle synes at være enige om at det i én eller anden form er væsentligt.

Korrekthed er væsentligt

A.7 Sammenhænge mellem stofområdet sprog og de andre stofområder

Med fare for at blive trættende gentager vi at sprog går igen i alle tre stofområder som central størrelse. Men når det er sagt, kan vi samtidig signalere at den traditionelle fordeling mellem områderne udnævner visse delbeskæftigelser til at være både-og eller hverken-eller. På grænsen mellem sprog og litteratur færdes stilistikere hjemmevant og gerne. De arbejder med hvordan det særsprog ser ud som karakteriserer en bestemt epoke (romantikens særsprog (Paul V. Rubow), impressionistisk stil (Sven Møller Kristensen)), en bestemt forfatter (Grundtvigs sprog, Kierkegaards stil) eller en bestemt holdning (ekspressionistisk over for formel-konstruktivistisk stil). Også begrebet 'genre' (eller teksttype) går på tværs idet det i de sidste årtier er blevet udvidet til foruden de tre supergenrer inden for den klassiske genrelære (lyrik, epik, drama) også at omfatte de sagsprosaiske og senest også de talesproglige genrer. Endelig er der i de sidste ti år opstået en særlig form for mere eller mindre eksPLICIT sprogligt funderet tekstanalyse som bekvemt kan samles under betegnelsen diskursanalyse, og som forener en interesse for indhold ud over sætningsgrænsen (en ellers typisk litterær beskæftigelse) med en underbygning af grammatisk art (en typisk sproglig ditto). Begrebet *narrativ* forener analyser af talesprogets mange slags fortællinger med analyser af kunstfortællinger og folkeeventyr. Der er således, som allerede påpeget af Peer E. Sørensen¹⁷, flere grænseflader, men indtil videre temmelig få grænsegængere.

Grænseflader og grænsegængere

På snitfladen mellem medier og litteratur-stofområdet ligger som nævnt filmatisering ligesom det ovenfor er påpeget at kunstbegrebet jo ikke kender nogen mediegrænser længere. Fælles beskæftigelser for sagprosa-analyser (anses karakteristisk for at være et sprogligt område idet kun skønlitteratur opfattes som litterært kerneområde) og medievidensområdet er fortælleformer og tekststrukturer (tekstlingvistik). Radiosprog er et oplagt fælles område for sprog og medier¹⁸. I koncentrat har vi her talt sprog som skæres til så det overskrider de begrænsninger som mødet ansigt-til-ansigt sætter. At opsøge de forskelle og ligheder der er mellem en rigtig samtale og en radiosamtale, er øreåbnende for alle elever.

På baggrund af det ovenstående formuleres følgende samlede påstand om arbejdet inden for det sproglige stofområde:

Det sproglige stofområde

Formålet med arbejdet med sprog i dansk er at knytte viden, færdighed og refleksion sammen i en udfoldelse af de fire kulturkompetencers potentialer. I en integration af produktion og reception udnyttes analytiske færdigheder og indsigter til at forme tekster med bevidsthed om hvilken teksttype de tilhører, og hvilke normer der har udkrystalliseret sig for den. I arbejdet med skrift og tale forøges bevidstheden om hvilken sammenhæng der er mellem form og funktion, situation og effekt. I arbejdet med sproglig variation i dansk, med sprogopfattelser og sprogholdninger forøges den studerendes viden om sammenhængen mellem sprog og identitet, og den studerendes egen praksis sættes op over for de normer han eller hun formulerer for andre og for sig selv med henblik på at øge forståelsen af det sprog-samfund vi lever i, og tolerancen over for personer der har andre sproglige normer. Endelig stilles der kontinuert krav om at formulere ens eget og andres begreb om hvad godt sprog og gode tekster er, og at vurdere og forbedre tekster i lyset af disse ekspliciterede normer. I løbet af livet i og med dansk sprog i undervisningen grundlægges færdigheder som videreudvikles i og uden for skolen. Arbejdet med sprog i dansk skal både fremme lysten til og gøre det muligt at udnytte det danske sprogs muligheder på skrift og i tale.

B. Det litterære stofområde

Dansk kan i udgangspunktet opfattes som et fag der beskæftiger sig med frembringelse og forståelse af betydning inden for områderne dansk 'sprog', 'litteratur' og 'kultur'. Umiddelbart er der tale om en skalaforskel hvor sproglige fænomener under sætningsgrænsen opfattes som råstof for litteraturen, der igen er et delelement i kulturen. Det kan føre til at faget som betydningsfag især ansues som et sprogfag. Den videre opgave bliver så at præcisere forskellen mellem det og andre sprogfag,

Dansk kan opfattes som et sprogfag, et kulturfag og et litterært fag

specielt engelsk, der også tillægger litteraturlæsning stor vægt. Modersmålsfunktionen er vigtig her - i Danmark danner sproget dansk for de fleste rum om de sansninger, oplevelser, refleksioner og erfaringer som på samme tid bruger og ekspanderer førstesproget og selv- og omverdensforståelsen.

Alternativt kan dansk opfattes som et kulturfag der beskæftiger sig med det dagligliv, den hverdagskultur, den brug af medier og de sprog som faktisk findes i Danmark. Faget bliver da stærkt nutidsorienteret, ligesom tekst- og sprogbegrebet bliver meget bredt. I den version vil faget delvis få genstandsområde til fælles med de historisk-samfundsvidenskabelige fag hvor vægten er lagt på mentalitets- og kulturhistorie, selv om danskfaget alligevel vil adskille sig ved at prioritere individniveauet.

En tredje mulighed er at opfatte faget primært som et litterært fag, hvor man bl.a. kan interessere sig for sproget på arbejde i forskellige typer af tekster og for disses reference til de tegn og betydningskategorier som 'virkeligheden' fremtræder i. Det drejer sig om den fiktionskontrakt der kan være mellem teksten og den virkelighed som den refererer til, men også om brug af litteratur og andre teksttyper i denne virkelighed, bl.a. i medier der bruger helt andre udtryk end verbalsprogets. Arbejdet med det litterære kan have som mål at indøve og kvalificere sansen for sprog og kultur og dermed øge selv- og omverdensforståelsen. Når den enkeltes evne til dybtgående læsning øges, bringes også den viden, de evner og den refleksion som er udviklet i mødet med teksternes modeluniverser, i anvendelse i forbindelse med andre tegnsystemer og med betydningsdannelser i ikke-tekstlige medieformer. Kulturanvendelsen bliver således som helhed påvirket gennem træning i at sanse, begribe, forstå og vurdere de sproglige kunstformer.

Analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering af litteratur og andre tekstformer bør spille en meget væsentlig rolle i faget dansk da disse aktiviteter på afgørende vis kan bidrage til elevernes bevidsthedsdannelse. Litteraturundervisningen skal således ikke svækkes, men det er nødvendigt at se den som del af fagets helhed, herunder i forhold til dets mål, arbejdsområder, metoder og progression. Arbejdsgruppen har valgt at se

Ved dybtgående litteraturlæsning bringes den viden, de evner og den refleksion som er udviklet i mødet med litteraturens modeluniverser i anvendelse i forbindelse med andre tegnsystemer og med betydningsdannelser i ikke-tekstlige medieformer.

arbejdet med litteratur ud fra den helhedsforståelse som findes i rapportens påstand om danskfaget:

I danskfagets praksis arbejder elever og lærere med objekter i dansk sprog inden for tre områder (sprog, litteratur og medier), således at fire kulturelle kompetencer og en række faglige aktivitetsformer bruges og udvikles.

På den baggrund skal arbejdet med litteratur i danskfaget nu sættes i forbindelse med påstandens centrale begreber: Det sproglige objekt, de tre stofområder, de fire kulturelle kompetencer samt aktivitetsformerne. Herefter følger nogle bemærkninger om litteraturformidlingens bidrag til samarbejde med andre fag i uddannelsessystemet.

B.1 Det sproglige objekt

Litteratur er altid i diskussion med andre udtryk, fx dans, musik, maleri, skulptur. Også disse kunstformer skabes og forstås gennem tegnsystemer, men disse er ikke eller kun indirekte af sproglig art. Det giver litteraturen en særlig rolle at være et sprogligt objekt, at være stedet for diskussionen om eksistensen i sprog. Litteraturen er desuden oftest nært knyttet til det førstesprog hvori forfatteren som barn har lært at opleve, føle, tænke og fantasere. Hans eller hendes erfaringsdannelse i sproget og med sproget kan han eller hun dele med læsere der kan genkende viden, erfaring, oplevelse eller følelse fra deres eget liv.

I dansktimerne er objektet typisk en tekst eller anden ytring på dansk, og læserne har typisk dansk som førstesprog, men erfaringsdannelsen kan af gode oversættelser formidles fra ét sprog til et andet, ligesom den hjulpet af relevante erfaringer kan forstås i en historisk situation der er helt anderledes end den hvori den blev til. Mødet med en tekst indebærer et møde med det fremmede, fx i livshistorisk, bevidsthedshistorisk eller udtryksmæssig forstand, men for at mødet skal kunne komme i stand, må læseren som udgangspunkt kunne identificere sig med objektet. Læseren må under arbejdet med teksten kunne dokumentere iagttagelser og holdninger i teksten, dvs. med sit eget sprog gå ind i dens sprog. Det regnes normalt ikke for et

fagligt svar på en tekst at spille en violinsonate eller at bage et brød, selv om disse aktiviteter ellers kan have høj værdi. Arbejdet med det sproglige objekt forudsætter altså dokumentation, analyse og vurdering med sprog i sprog. Selv om dokumentation af iagttagelser i sproget er nødvendigt, er det ikke tilstrækkeligt hvis det drejer sig om livssyn, forestillingsbilleder eller de store, værdirelaterede emner som litteratur ofte basker med.

Litteratur, læsning, læseren

Der er tradition for at opfatte litteratur - eller skønlitteratur - som en særlig æstetisk kunstform. Det er rigtigt i den betydning at den kan være smuk og behagelig. Problemet er at sådan har litteraturen siden romantikken sjældent været hvis den havde erkendelsesambitioner. Det er også rigtigt i den betydning at denne litteratur skulle være mere gennearbejdet og reflekteret således at den i sit formsprog er uadskillelig fra sit indhold. Dette indebærer så at man ved undersøgelse af dens formelle træk (fx genrekonventioner og retoriske virkemidler) kan komme i diskussion med dens holdninger fordi de forventes at have kunstneriske konsekvenser.

Sproget er ikke bare et objekt, men handler også om noget. Det er menneskets vigtigste erkendelsesredskab, men mange af menneskets erkendelser lader sig hverken helt eller halvt reducere til det sprogobjekt de skrives i. Hvorvidt noget er godt eller skidt, løgn eller sandhed, afsløres fx kun undtagelsesvis ud fra en sproglig eller æstetisk vinkel selv om dette noget foreligger som et æstetisk formet sprogobjekt. Det kræver inddragelse af faktuel viden (fx om historie og sociale forhold), personlige erfaringer og forventninger eller andet gods som læseren evner at konfrontere teksten med, og som læsningen på sin side udvikler. Den umiddelbare identifikation vender tilbage til læseren som et spørgsmål om de forestillinger han søgte at bringe i spil. Det kunne være de skulle revideres. Litteraturlæsning er altså forpligtet på sprogobjektet som instans, men de i snævert forstand sproglige undersøgelser er ikke i stand til at falsificere de vidensbaser af historisk, naturvidenskabelig, juridisk eller anden art som tekstens virkelighedsudsagn kan konfronteres med. Her vil teksten normalt blive vurderet på sine - fiktive eller faktive - udsagn om verden på baggrund af hvad læseren kan komme med. Teksten er altså eksistentielt forankret fordi

den handler om eksistens, men også fordi læsningen fordrer en investering af eksistentiel karakter for at give noget igen - fx øget psykologisk indlevelse, moralsk forståelse samt sans for kompleksitet og forandring.

Teksten lader sig altså opfatte som et sprogligt objekt som et danskfagligt arbejde er forpligtet på at gennemføre i sprog, men dette objekt bliver gennem læsningen del af en proces der forudsætter et læsersubjekt. Læseprocessen kan for så vidt være helt privat, hvad de fleste tekster jo egentlig er indrettet til, men i den udstrækning den finder sted i skolen, henter den sit formål i de bidrag den kan give til elevernes udvikling. Der kan være tale om at tekster på sanddrø måde skildrer eksistentielle problemstillinger og således gør disse forståelige, meningsfulde og udfordrende for eleverne. Desuden kan eleverne udvikles ved i teksterne at møde andre livshorisonter end dem der tegnes af ungdomskulturen og deres øvrige private liv.¹⁹

B.2 Litteratur som ét af tre arbejdsområder

Der er pointer i at betone danskfagets bredde og sammensathed, som på det litterære område dels lader mange fagforståelser blomstre, dels åbner faget for samarbejde med den praktisk-musiske dimension i grundskolen og fag som billedkunst vedr. udvikling af den æstetiske sans eller med historie vedr. den historiske. Sådanne synspunkter og samarbejder har så megen erfaring og succes med sig at de bør videreføres. Pluraliteten er et væsentligt gode som ikke skal sættes over styr i afprøvningen af et øget samspil med fagets sproglige og mediemæssige arbejdsområder. Da problemstillingen vedrørende erfaringsdannelse og førstesprog går igen i forskellige opfattelser af litteratur, må det diskuteres hvorledes udvalget af og synspunktet på litteratur og tekster er relateret til multikulturalitet og globalisering.

Når der er mange litterært orienterede opfattelser af faget dansk, har det bl.a. årsag i at der er mange opfattelser af begrebet litteratur. Uden at prætendere at have udtømt emnet har arbejdsgruppen valgt at opfatte litteratur som *eksistentielle problemstillinger udtrykt i et reflekterende skrift- eller talesprog og ofte henlagt til et fiktivt univers.*

*Et bud på en operativ
litteraturdefinition*

Hvad er begrundelsen for valget af denne litteraturopfattelse? Begrebet 'litteratur' kan opfattes ud fra et systematisk, synkront synspunkt: 'hvad er litteratur egentlig?'. Det kan også ses fra en diakron, historiserende vinkel: 'hvad har litteratur egentlig været?' I praksis går de to betragtningsmåder i dialog. Den synkrone formuleres i litteraturteorier, den diakrone i litteraturhistorier, og der kan selv mellem værker skrevet i samme periode være betydelig forskel i litteraturopfattelse fra forsker til forsker.²⁰

Litteraturhistorikere er nødt til at bekende kulør, og blandt dem som har ekspliciteret sine grundbegreber, står Pål Dahlerup, som i sin litteraturhistorie først definerer litteratur som "den kunst, der laves ved hjælp af ord".²¹ Derefter udbygger hun definitionen ved at inddrage tre kriterier der i større eller mindre udstrækning kan være tilgodeset. Litteratur kan da defineres som "eksistentielle problemstillinger udtrykt i et fiktivt univers og i et kunstnerisk udarbejdet sprog" - eller mere teknisk: "Litteratur er en diskurs, hvis niveauer primært er eksistentielle, fiktive og kunstneriske" (s. 21). Denne definition omfatter både skrift og tale og lægger altså ikke vægt på den etymologiske betydning af ordet litteratur. Trods rummeligheden kan der opstå problemer for centrallyrikken, som ikke er fiktion, men hvor der upåtvivlelig findes eksistentielle problemer og et kunstnerisk udarbejdet sprog. Fiktivitet og dermed forestillingen om det-der-ikke-er (svarende til konjunktiv og kontrafaktisk historie) er derimod et væsentligt træk ved både epik og drama. Kriteriet om en kunstnerisk udarbejdelse kan også volde problemer fordi det synes at ligge nær en førromantisk opfattelse af kunst som en raffineret variant af håndværket. Man kommer ad den vej ikke ind om den opfattelse af kunst som unik selvrealisering, som udtryk for det geniale etc. der først sent i modernismen med nedbrydning af værkbegrebet har ændret sig, men som stadig indgår i opfattelsen af kunst. For alle tre hovedgenrer er det karakteristisk at de i samme tidsrum har forholdt sig opmærksomt til deres sproglige udtryk. Det æstetiske ligger ikke i det smukke og helstøbte, men i anvendelsen af den æstetiske kraft der opstår i sprængningen. Men hvis den skal opleves, forudsætter det kendskab til formen og normen.

Blandt Pils Dahlerups tre kriterier står det eksistentielle som det overordnede dels fordi det historisk og systematisk dækker bredest, dels fordi det er herfra kaldet på det bearbejdede formsprog og/eller fikтивiteten udgår. Hvis man på baggrund af det nævnte skulle komme med et forslag til en ny version af Pils Dahlerups definition, da bliver det som nævnt: *eksistentielle problemstillinger udtrykt i et reflekterende skrift- eller talesprog og ofte henlagt til et fiktivt univers*. Det valgte litteraturbegreb omfatter både fiktion og ikke-fiktion, ligesom det både omfatter skriftlige og mundtlige tekster. Valget kan diskuteres, men det er begrundet i ønsket om ikke at udelukke nogen verbalsproglige tekster, ligesom vi ikke har villet udelukke opfattelser som inkluderer 'det litterære' i en samlet fagopfattelse. Arbejdsgruppen hævder altså at definitionen kan etablere en rummelig forståelse af 'det litterære' i faget dansk. Med den er udpeget et centrum for arbejdsområdet hvor undervisningen må medreflektere at både den oprindelige tekst, dens genopførelse i klassedialogen og samspillet mellem dem kan være genstand for den eksistentielle virkelighedsforankring og -afprøvning. Denne bestemmelse af 'det litterære' kan nu konkretiseres historisk og systematisk.

B.3 Historisk

Epokekendskab

Eleverne bør gennem skoleforløbet lære at karakterisere, analysere og vurdere litterære tekster fra de epoker hvor der har været brugt og skrevet litteratur i Danmark, og de må arbejde med en historisk forståelse af områdets centrale begreber. Således må forståelsen af det kunstneriske arbejde også omfatte romantikkens og modernismens begreb om kunst både fordi arbejdet med sprogkunst må historiseres for at blive konkret, og fordi samtidens unge arbejder med deres identitet på måder der minder om de romantiske og efterromantiske kunstneres arbejde med deres værker. Ud over den oprindelig mundtlige folkelige traditionslitteratur, der har sin egen tidsregning, kan man skelne mellem mindst tre epoker. Med helt foreløbige betegnelser er de her kaldt 'den føræstetiske', 'den æstetiske' og 'den moderne'.

Den føræstetiske epoke

Den føræstetiske epoke karakteriseres først og fremmest ved

at fiktiv og ikke-fiktiv litteratur er i tjeneste hos 'det sande' og 'det gode', religion og moral. Det gælder også andre kunstarter, men med sin forankring i sproget har litteraturen her en særlig status. Det æstetiske har endnu ikke et eget frirum, men mennesket skaber sprogkunst, religiøs eller moralsk påvirkende, med højt sofistikerede virkemidler.

Den æstetiske epoke

I den æstetiske epoke erobrer kunstarterne 'det kunstske' . I dele af litteraturen sker det under betegnelsen 'Poesie', men her viser det litteræres særlige forbindelse med 'det sande' og 'det gode' sig i at litteratur ikke gestaltet som kunstske sprogobjekter eller ekstreme, fantasistyrede fiktionsverdener. Selv hvor der er tale om vidtdreven idealisme, yder det sproglige kunstværk modstand mod ikke at forholde sig til virkelighed som mennesker kan sanse og handle i (dette sidste i modsætning til fx filosofiske afhandlinger).

Den moderne epoke

I den moderne epoke ser vi forsøgene på at fordrive den autonome menneskelighed gennem problematisering af skønhed, nydelse, harmoni osv. Først i den virkelighed der 'gengives', jf. naturalismens hæsle portrætter af alt det man aldrig tidligere kunne skrive om, og realismens fokus på alle de problemer der før blev fejlet ind under dukkehjemmets mange gulvtæpper. Derpå i formsproget, hvor eksperimenterne dog som nævnt i sprogkunstværket halter efter andre udtryk pga. bindingen til det sproglige objekt. Man kan beskrive det som en fordrivelse af det menneskelige. Man kan også mene at sprængningen af den tidligere faser kunstske rum, hvor det menneskelige i isoleret form kunne tillades frit spil i forhold til det guddommelige, ikke behøver kunsten i samme grad fordi det kan være sin egen guddommelige skaber og rollegiver. De frisættelses-, frigørelses- og frustrationsprocesser som dette har forvoldt, har imidlertid givet litteraturen nok at berette om gennem det 20. århundrede - og dermed også danskfaget et righoldigt stof at arbejde med.

En epokalisering er naturligvis kun det groveste net man kan kaste ned over historien. Det er nødvendigt at gå videre i en specifikation af perioder, forfatterskaber og andre forløb der danner historisk rum om 'det litterære', ligesom det er vigtigt at belyse den særlige historiske fremtrædelse af de fænomener

som i næste afsnit skal omtales ud fra en systematisk vinkel. Man kan diskutere hvor finmasket nettet skal være på de enkelte trin i skoleforløbet, men det er vigtigt for progression og afleveringsforretninger at anvende en terminologi som eleven kan arbejde videre på grundlag af.

Den historiske dimension i danskundervisningen har efter manges mening en stærk placering både i folkeskolen og i de gymnasiale uddannelser. Fagkonsulenterne ser gerne den historiske dimension styrket, men påpeger at den må indgå forskelligt i de forskellige uddannelser, bl.a. fordi historiefaget ikke findes alle steder. En videre prioriteringsdebat må afvente en afklaring af hvorvidt en klarere målsætning kombineret med en udvikling af metoder og specielt af arbejdsformer vil kunne give det historisk orienterede arbejde ny styrke. Det er også et spørgsmål om den historiske læsning ikke kunne fokusere skarpere på danskfagets bidrag til etableringen af den historiske bevidsthed specielt for de unge i de formative år. Historiseringen kan inddrage de unges livshistorie som aspekt (de tilbringer trods alt mange år i skolen, og ikke de mindst vigtige), men problemet historisering af kulturarven løses ikke ved at sætte dem til at læse 'ungdomslitteratur'. Denne litteraturs typiske kvalitet ufortalt er det hensigten med skolens laboratorium at de, børnene og de unge, her skal afprøve den voksne verden. De må lære om flere livsaldre og om andre tidsaldre end deres egen, ligesom de må lære at kulturhistoriske epoker ikke uden videre skal forstås som afspejling af menneskets livsfaser, jf. modeller som: den romerske kulturs fødsel, storhed og fald - eller dannelsestænkningens hjemme, hjemløs, hjem. Et samarbejde mellem de kulturbærende fag er oplagt, og litteraturlæsningen i danskfaget har et vigtigt bidrag at give.

Kravet om orientering i fortiden bør ikke svækkes dels fordi det ville medføre en kollektiv glemsel som de fleste både af personlige og sociale grunde gerne vil være foruden, dels fordi mange af dens forestillinger og udtryksformer stadig findes, om end måske i nye funktioner. I første omgang bliver tekstvalget ikke mere enkelt af at skulle afspejle globaliseringen og multikulturaliteten, således at man ud over at få nordiske og verdenslitterære highlights også får prøver på tekster fra de

Globaliseringens og multikulturalitetens relation til tekstvalget

områder i verden som de tosprogede elever har deres kulturelle rødder i. Nogle elever har ikke en personlig tilknytning til forældrenes hjemland, mens andre af psykologiske grunde ikke ønsker at lade tilknytningen indgå som en del af deres skoleidentitet (men er en sådan forskydning i overensstemmelse med de tanker som underviserne normalt fremsætter om deres dansk-danske elevers identitetsdannelse?). I begge tilfælde vil en inddragelse af gode tekster dog gøre det muligt at støtte også de tosprogede elevers identitetsudvikling gennem tekstlæsningen.

Det er nødvendigt med et bredere tekstkorpus for at sikre alle en bredere horisont

Hvorom alting er, så må man udvide de nuværende muligheder for at vælge ikke-danske tekster i oversættelse eller på fremmedsprog som eleverne kan læse, for at sikre *alle* en bredere horisont omkring det danske tekstkorpus. Prioriteringen mellem ikke-danske og danske tekster må naturligvis have mange parametre, ligesom den må være bundet til arbejds- og evalueringsformer. Den må bl.a. afhænge af æstetisk og erkendelsesmæssig kvalitet samt af den faktiske betydning for dansk kultur i historisk og aktuel sammenhæng. En sådan prioritering har ikke alene til hensigt at give de nuværende indvandrergrupper platform i skolesammenhængen, den bør også reparere på mange andre typer blindhed: Hvor mange eksempler på grønlandsk og færøsk litteratur læser danske folkeskoleelever typisk? Hvorfor er fiktionel og argumenterende prosa af verdenskulturens store penne ikke læst i samme omfang som i den svenske skole, for slet ikke at tale om franskmændenes og italienernes prioritering af europæisk kulturarv - som de naturligvis også har større andel i end danskerne? Vi har et efterslæb her der ikke kan bortforklares med stoftrængsel. Den slags findes på enhver avisredaktion hver dag, og prioriteringer af den art bør også lærere kunne påtage sig. Hvilke dele af den nuværende implicite kanon som bør glide mere i baggrunden, må man diskutere i forhold til erkendelsespotentiale og arbejdsformer på det pågældende niveau. I de senere revisioner af det almene gymnasiums regler om korpus er det nye og det allernyeste bestandig blevet prioriteret. Det har der været gode grunde til, men det bør nu overvejes hvorvidt den allerseneste generation af digtere faktisk er i stand til at løfte den opgave

som så overlades dem. Det kunne jo være at selv 'døde, hvide mænd', som amerikanerne kalder dem de har sorteret bort fra deres kulturelle bevidsthed, har skrevet noget kvalificeret.

I beskæftigelsen med litteratur må man både arbejde med forfatter-, tekst- og læserorienterede tilgange

B.4 Systematisk

Systematisk må det litterære arbejdsområde som del af sit bidrag til fagets kerne kunne redegøre for forholdet dels mellem en forfatterorienteret, en tekstorienteret og en læserorienteret læsning - en forskydning der karakteriserer fagets historie gennem de sidste 100 år. Denne udvikling består meget kort fortalt i en overgang fra 1) en interesse for forfatterens psykologi og herkomst via 2) en interesse for teksters genrer og strukturer til 3) læserens interesse for læserens behov for teksten. De dertil hørende metoder var forskellige: 1) kunne drives ved oplæsning, genfortælling af teksten, indlæring af realia tilsat litteraturhistoriens kontekstualisering. 2) inddrog kun et minimum af ekstratekstuelle oplysninger, men gjorde læreren til mestertolker, evt. med Freud på bagvæggen. 3) står vi midt i, så det er svært at få overblik over de mange aktionsformer på baggrund af 'en blød nærlæsning'. Givet er det imidlertid at den unge elev har legitim ret til at gå efter sin egen dannelses- og studieforberedelsesproces.

Lærers centrale rolle

Det er værd at notere at alle tre faser i litteraturformidlingens historie har haft subjektet og 'det menneskelige' i centrum, ligesom læreren, hvad enten man kan lide det eller ej, altid har haft en betydelig rolle og et dertil hørende stort ansvar. Hvad enten han var klogere end teksten eller ej, så var han en voksen person man som elev kunne spille bold op ad - eller med. Den pædagogiske strategi der blev formidlet af ham, har også altid været kriteriet for den litterære læsemådes succes. Hos Vilh. Andersen var det den direkte læseoplevelse og perspektivering ind i de individual- og nationalhistoriske rum, hos nykritikerne overskridelsen af den umiddelbare oplevelse til fordel for den systematiske iagttagelse og demokratiske diskussion med læreren om 'sandheden' i teksten. Nu drejer det sig ofte om identitetskonstruktion ved hjælp af teksten. Hvorom alting er, så kan den gode tekst underkastes forskellige krav fra den institution hvori den bruges. Selv om det forfatterorienterede

Forfatterens tilstedeværelse

arbejde traditionelt havde forbindelsen mellem den længst døde skribent og hans afsluttede værk som emne, behøver det ikke være sådan. Svarende til deres fremførelse af egne tekster på cafeer kunne forfattere selv fungere som ledere i elevernes skrivesteder, ligesom de kunne skrive tekster direkte til eleverne.²²

Det litterære arbejdsområde bør også kunne bidrage med en viden om forholdet mellem fiktion/ikke-fiktion, og dermed med viden om læsning på forskellige præmisser (jf. ovenfor). Oftest vil specielt læsningen af epik yderligere kunne forpligtes på en tematisk perspektivering der er både individuel (helten, hans med- og modspillere), lokal (familien, gruppen, det nære samfund), national (sprogområdet) og global (fx i forhold til myter, religiøse forestillinger eller industrialisering). Endelig kan tekstlæsningen formelt knytte an til skellet mellem de tre hovedgenrer, lyrik, epik og drama, forstået som tre formsprog og virkelighedsrelationer som naturligvis varierer gennem historien, og som ofte, ikke mindst i moderne litteratur, fremtræder i blandformer. Uden at overbetone det felt hvor de tre hovedgenrer findes klart adskilt, så må det fastholdes at fiktions- og faktionsforfattere også siden (dvs. de sidste 200 år) har brugt den æstetiske energi der lå i dels at skelne mellem, dels at sammenkoble tekster styret af begreber (analyserende), argumenter (overbevisende), forløb (fortællende) eller forestillingsbilleder (demonstrerende). En bevidsthed om denne proces vil ligeledes kunne anvendes i arbejdet med medieområdet.

Nye æstetiske udtryk og normer

Arbejdet med 'det gode, sande og skønne' skal ikke tjene til reproduktion af guldalderforestillingen om foreningen af de tre dimensioner, men til en forståelse både af den og af de erkendelsesmæssige pointer der har ligget i nedbrydningen af den siden 1850. Tilsvarende er der i forbindelse med nedbrydningen af genrerne og andre æstetiske normer og forventninger tale om udvikling af nye æstetiske udtryk hvis forståelse afhænger af indsigten i det de gør op med. Både formelt og på det indholdsmæssige område må undervisningen inddrage normerne, nedbrydningsprocesserne og alternativerne.

Yderligere er det vigtigt at inddrage tekstens fortællerproblematik og dens organisation i forhold til tid, handling og rum.

Arbejdet med det kontrafaktiske i fiktionen tager afsæt i det litterære tegn som (del af) et sprogligt objekt der kun fremtræder som en skitse af en ydre eller indre virkelighed. Det er så op til brugeren at skabe forestillingsbilleder, modeller og begrebsdannelser. Gennem læsning trænes fantasi og intellekt altså i at foretage og reflektere over helhedsdannelser og ligeledes via fiktionen i det kontrafaktiske at leve sig ind i og tænke sig ud af også de forløb som ikke gennemføres i teksterne. Dette arbejde i den formative alder er særdeles vigtigt for udvikling af ordforråd, følelser og tanker om individuelle og fællesmenneskelige anliggender. Med en anvendelse der rækker langt ud over litteraturlæsningen i sig selv, er denne nødvendig for skabelse af både empati og abstrakt bevidsthed hos børn og unge og dermed for deres bevidsthedsmæssige modningsproces.

B.5 Terminologi

Der er fornuft i at give danskfaget ansvaret for en progredierende terminologi fra og med grundskolen, alene fordi de andre fag ikke har samme kontinuitet. Forslaget vedrører umiddelbart en sprogterminologi og må suppleres med et tilsvarende om en litterær terminologi både til analytisk og kontekstualiserende brug. Det giver sig selv at der ikke vil blive tale om udenadslære, ligesom termerne ikke vil marginalisere de fagtypiske litteraturopfattelser. Hensigten er alene at de lærende lærer at sætte ord på det de alligevel beskæftiger sig med, og at de kan bygge videre på en forståelse fra et trin til det næste i uddannelsessystemet. Det er svært at forestille sig et bidrag til arbejdet med fagets kerneydelser hvis man vil insistere på at det ikke lader sig gøre at afgrænse en basal og fælles terminologi.

B.6 De fire kulturelle kompetencer

Brugen af de fire kompetencer er forbundet med handling og holdning. Den brug som specielt er knyttet til litteraturlæsningen i dansk, skal nu belyses. Den vigtigste af de fire kompetencer er *læsningen*, der som nævnt varierer meget i mål og midler gennem skoleforløbet. På det mest avancerede niveau i skolen kan litteraturlæsning bidrage afgørende til elevernes almindan-

En basal fælles sproglig og litterær terminologi bør udvikles

nelse og studiekompetence. Man kan her finde en træning af analytisk-systematiske greb om komplekse sproglige betydningsdannelser som indebærer en udfordring af elevernes umiddelbare forventninger og forudsætninger, det være sig sproglige, æstetiske eller eksistentielle. Samtidig kan man finde forudsætninger for en tilsvarende overskridelse af elevernes historiske horisont og af deres sans for det anderledes i tid og rum. Den systematiske og historiske bearbejdning af teksten bevæger sig væk fra dens univers gennem analyse og fortolkning til vurdering, men samtidig må det fastholdes at det skoleforløbet igennem er vigtigt at træne evnen til at kunne *lytte* til det litterære udtryk, at kunne gribes af det.

Også *talen* og *skrivningen* - de produktive kompetencer - er vigtige for det pædagogiske arbejde med litteratur. Forholdet mellem tale og skrift er et vigtigt emne for den litterære undersøgelse, ligesom talen og skrivningen om litteratur og om det litterære er en særdeles vigtig del både af danskundervisningen og af andre fag hvori litteratur indgår. Her gennearbejdes og reflekteres analysen og fortolkningen, ligesom den lægges frem for andre med henblik på yderligere uddybning. På den vis sættes der sprog på, og samtidig bliver de eksistentielle problemstillinger i litteraturen formuleret i elevernes egen offentlighedssfære, fx i klassen eller i kammeratskabsgruppen.

B.7 De faglige aktivitetsformer

Teksten er ikke blot et sprogligt objekt og som sådan et socialt faktum, den er også en social proces - i nogle tilfælde er den skabt til at være processuel, i andre bliver den det i oplevelsen og brugen af den. Oplevelsessituationen er som udgangspunkt: Jeg/her/nu. Den litterære tekst er et tilrettelagt mikrounivers der efterhånden bliver overskueligt fordi det dels er organiseret gennem sprogets linearitet, dels gennem en kunstnerisk formning. Det er komponeret således at informationerne falder i en vis rækkefølge, men således at disse udløser helhedsforestillinger som griber frem og tilbage i teksten, og som efter at den oplevende har investeret sin indlevelse, også griber ind i den oplevendes erfaringsdannelse. Mødet med teksten er da et

Teksten er også en social proces som fører til indlevelse, erfaringsdannelse, erkendelse

laboratorium for erfaringsdannelse. Det samlede resultat vil være at eleverne skal tilegne sig:

- *viden* (paratviden i form af relevant faglig viden - litteraturhistorie, begreber mv.)
- *færdigheder* (anvendelse af viden: analyse, fortolkning, perspektivering - opnåelse af æstetisk og historisk indsigt)
- *handlingsparathed* (vurdering af litteratur og af konsekvenser af egne analyser og fortolkninger)
- *refleksion* (rettet mod egen og andres viden, færdigheder og handlingsparathed - træning i kritisk at udvide/overskride viden, kunnen og gøren).

I forbindelse med anvendelsen af de fire kulturelle kompetencer inden for det litterære bør eleverne således reflektere over en række metaspørgsmål knyttet til litteratur som det sprogobjekt der arbejdes med, til arbejdsprocessen (hvordan gør jeg?), til det medie der arbejdes i (hvordan udtrykker jeg det?), til egen rolle i sammenhængen (hvem er jeg?), til den kulturelle kontekst (hvem er vi?) og endelig til værdiaspektet (hvad er konsekvensen?).²³

Det objekt som indgår i arbejdsområdet, er altså pr. definition sprogligt. Hvad er det så man fagligt set gør med det ved hjælp af kompetencerne? Man driver aktiviteter med sprog med den forpligtelse at det sproglige objekt hele tiden er instansen for (i betydningen sandhedskriterium for gennem sammenligning med) denne aktivitet. Vi har altså ensbenævnte størrelser som lader sig diskutere fordi de udsagn som kommer frem, ikke blot kan konfronteres indbyrdes, de kan også sammenholdes med det oprindelige sproglige objekt. Hvilke sproglige aktiviteter taler vi om? På det litterære vil man typisk finde flg. aktiviteter, som også partielt kan findes på medieområdet og i arbejdet med sagprosaen:

Man kan udpege fire sproglige aktiviteter i arbejdet med det litterære

- 1) *at overvære og opleve* (fx i form af lytning til oplæsning, egen læsning, (fælles)sang, overværelse og/eller deltagelse i dramatiserende opførelse)
- 2) *at undersøge og begribe* (fx i form af arbejde med informationssøgning, systematisering, analyse)
- 3) *at diskutere og kritisere* (fx i form af arbejde med sammenligning, inddragelse af metoder, teorier, værdisystemer og metasynspunkter også af egen position).

Selv om disse faglige aktiviteter altså er sproglige og forpligtet i forhold til et sprogligt objekt, er deres hensigt ikke nødvendigvis orienteret mod sproget. Hensigten med aktivitet 1) kan være afslapning, stimulering, nysgerrighed el.lign.; hensigten med aktivitet 2) kan tilsvarende være trang til at få orden eller erkendelse, ligesom aktivitet 3) kan have til hensigt at forstå og udfordre livsopfattelser og tankemønstre der kan udfoldes på mange andre måder end gennem verbalsproget og ikke alene lader sig vurdere ud fra sproglige kategorier. Man må derfor skelne mellem aktivitet i og med sproget og så dens hensigt, der kan beskrives ud fra mange synsvinkler - herunder, men langt fra udelukkende, ud fra hensynet til øget sprogbeherskelse. Det ligger heri at de produktive aspekter af faget kan være meget varierende, fra at fortælle vittigheder til at skrive systematiske tekstanalyser.

Sammenholdt med den kultiske, kollektive og højtlydende affære som litteraturanvendelse kan være i traditionskulturelle samfund, og som vi i vores kultur kender fra rockkoncerter, kan man fristes til at tro at litteraturlæsning forstået som den enkeltes tavse syssel er en ret ny foreteelse knyttet til protestantisk indadvendthed, elektrisk lys og borgerlig arbejdsomhed. Det er i hvert fald oplagt at den ro og kontemplation der er et væsentligt grundlag for alt videre arbejde med litteratur, har ringe vilkår i nutidens skole- og fritidsliv. Et af skolens store problemer er at træne eleverne i at gennemføre mere omfattende arbejdsprocesser uden at miste koncentration og motivation, så hvis man som led i de mange skoleombygninger fik etableret

Den stille og rolige og langsommelige litteraturlæsning presses af nutidens skole- og fritidsliv

arbejdspladser hvor der kunne læses i stilhed - uden at disse lokaliteter samtidig skulle bruges til spisning, bogudlån, computerbrug mv. - så ville det tjene mange fags interesser samt bidrage til at give eleverne gode arbejdsvaner.

Dramatisering

Ud over at værne om den stille læsning og om kontemplationen i fri lystlæsning skal man også give rum for andre måder at bruge litteratur på. Den daglige litteraturformidling finder ofte sted som en dialog mellem lærer og elever eller som en samtale i grupper. Allerede dette er en slags dramatisering, men den kan føres videre som med- og videredigtning, genfortælling eller egentlig dramatisering. Også sådanne former har rødder i antikken. I forbindelse med den type arbejde har man kreativiteten på sin side. Det er væsentligt at være opmærksom på hvor længe det stadig er teksten som er arbejdets instans, og hvornår dens elementer bruges til at konstruere en ny tekst. Derved forpligtes arbejdet på en anden måde, også i æstetisk henseende, og man skal være opmærksom på den tendens til overfladisk omgang med teksten som denne ellers inspirerende arbejdsform kan medføre.²⁴ Fascination er et væsentligt, men ikke uproblematisk fænomen, men det er kulturel tonedøvhed også. Man kan for hurtigt blive færdig med en tekst - man kan for hurtigt lukke sig ude fra en inspiration eller følelse under påvirkning af en ungdomskultur hvor hast og hårdhed har prioritet. Empati, evnen til at lytte aktivt og medlevende til de nærmeste, kan styrkes gennem omgang med litteraturen.

Opmærksomhedsunderskud

Opmærksomheden synes især at have været rettet mod den første og den sidste fase i arbejdet med det litterære, idet specielt den tidlige læsetræning og det almene gymnasiums højt analytisk kvalificerede læsning har været genstand for forskning og udviklingsarbejde. Der synes således at være opmærksomhedsunderskud mht. 'det litterære' i midten og slutningen af grundskolen, hvor alle elever formodes at kunne læse, men hvor mange kun bruger og udvikler denne færdighed under hårdt pres fra de elektroniske massemedier.²⁵

Gennem grundskolen og det almene gymnasium findes en litteraturundervisning som på et meget overordnet niveau begrundes ens, nemlig i begreberne sprog, æstetik og historie. Det er her væsentligt at være opmærksom på at mens grund-

skolen taler om subjekterne - om at udvikle elevernes sprogsans, æstetiske sans og historiske sans -, så har opmærksomheden i det almene gymnasium traditionelt i første omgang været rettet mod objekterne - teksterne som sprog, som æstetiske fænomener eller som bærere af ideologi og historisk karakteristiske bevidsthedsformer. Der er tale om en væsentlig og nødvendig progression hvis betydning ikke skal underkendes i det flg. forsøg på at identificere en platform for arbejdet med 'det litterære' som led i en frembringelse og forståelse af betydning. Arbejdsgruppen vil senere uddybe spørgsmålet om arbejdsformer i de forskellige delsystemer.

Samarbejdsflader med andre fag

Vægtningen i litteraturundervisningen vil skifte gennem skoleforløbet, men arbejdet med 'det litterære' giver dansk væsentlige samarbejdsflader med andre fag, det være sig de praktisk-musiske fag, historie, samfundsfag, psykologi eller fremmedsprog-fagene, hvad der i det meste af uddannelsessystemet vil sige engelsk, men senere kan de nok så mange berøringsflader med tysk dyrkes. Samtidig er fagets litterære dele med deres fokus på sprogliggørelse af eksistentielle problemstillinger et væsentligt grundlag for dansklærerens formelle eller reelle funktion som klasselærer - som den person der på institutionens vegne er nær ved den enkelte elev. Muligheden for at tale nært om vigtige og store spørgsmål uden at det bliver privat føleri eller terapeutisk ping-pong ligger i at det tekstlige objekt står dem imellem som en tredje instans.

Dette fører frem til følgende samlende fastlæggelse af det litterære stofområde:

Det litterære stofområde

Litteraturlæsning bæres af rige læseoplevelser og -udfordringer. Den skal tilrettelægges så de lærende udvikler lyst til at læse og evne til at gøre det både med fornøjelse og indsigt. Arbejdet med litteratur bør anvende alle fire kulturkompetencer, ligesom disse bør udvikles på en måde så de tjener til at fremme littera-

turlæsningen. Det tolvte bud i den overordnede masterplan indløses ved at læreren for hvert skoleår udarbejder en argumenteret plan for valg af tekster og tilgange. Den bør drøftes med eleverne og kan om nødvendigt justeres. Både planen og de eventuelle justeringer bør begrundes fagligt og fagligt-pædagogisk, ligesom den bør bygge videre på kravene til det foregående trin og føre frem til det efterfølgende. Den bør omfatte mulighed for at bruge mange arbejdsformer, ligesom den under hensyn til elevens kompetenceopbygning bør indeholde delforløb med individuelle projekter, gruppeprojekter, klasseundervisning og frilæsning. Fra og med grundskolens mellemtrin bør undervisningen hvert år rumme mindst ét eksempel på hver af de litterære teksttyper (fiktive såvel som ikke-fiktive). En del af den samlede mængde af tekster læses tæt, også med henblik på træning i historisk læsning og tekstanalyse, mens andre kan være genstand for fx dramatisering, frilæsning eller indgå i materialet for et projektarbejde. Øvrige kriterier for tekstvalg mv. må afhænge af den valgte og begrundede plan som refererer til overordnede bestemmelser for den pågældende uddannelse og det pågældende uddannelsesår. Lærerne bør her have stor frihed, men til gengæld også en klar forpligtelse til at argumentere for deres valg - også i en kollegial sammenhæng. Den forpligtende og forpligtede samtale dem imellem kan være afsæt for lokale efteruddannelsesaktiviteter.

C. Mediedimensionen som stofområde

I fagkonsulenternes udkast til rapport om kernefaglighed opereres der med tre dimensioner i faget dansk, nemlig sprog, litteratur og medier. I de indspil gruppen har fået om mediedimensionen²⁶ analyseres selve inddelingen dristigt og præcist - og resultatet er slående ens. Der synes at være enighed om at mediestoffet som sådan er for stort og for heterogent til fuldt og helt at kunne rummes i danskfaget. Om man skal drage den konsekvens at der så skal oprettes et særligt (tilvalgs)fag til medier er jævnlig til diskussion i forbindelse med fastlæggelsen af fagrækken i de forskellige delsystemer. Et sådant mediefags

Tilvalgsfag i medier

indhold må i givet fald tilrettelægges med et skarpt og præcist snit: Alt alment bør ligge i danskfaget, mens det der kræver og tilfredsstillende særlige behov, kan placeres i tilvalgsfaget medier. Arbejdsgruppen er positiv over for etableringen i alle delsystemer af tilvalgsfag i medier.

Korrespondenternes enighed skyldes formentlig først og fremmest at selve opdelingen i sprog, litteratur og medier ikke kan holde for en begrebsmæssig afklaring. Mediedimensionen er til stede i alt hvad der er offentliggjort, ja i ethvert sprogligt produkt. Det betyder at man enten må præcisere at det man i virkeligheden mener med begrebet 'medier', er moderne massemedier, deres produktionsmåde, deres produkter og deres reception (svarende til inddelingen i forfatter, værk og læsning), eller at man må inddrage synsmåder fra udforskningen af massemedierede produkter sådan som de er blevet udviklet inden for medievidenskaberne, som en legitim analysestrategi også over for andre teksttyper end netop dem der er filmatiseret, bragt i tv eller sendt i radioen.

Historisk set stammer en del af massemedieforskningen i Danmark fra et opgør inden for litteraturfagene, herunder dansk.²⁷ Opgøret, som var en del af et mere omfattende slagsmål inden for den kulturelle offentlighed, stod dels mellem det sociologiske og det rent æstetiske synspunkt, dels mellem dem der ville forbeholde den æstetiske betragtningsmåde for rent skriftsproglige produkter, og dem der ville udvide operationsfeltet til produkter der blander skrift, tale og billeder (film, tv, video, installation). Det er gruppens påstand at *det er på tide på alle niveauer at integrere både medieæstetikken og det sociologiske synspunkt i danskfaget* idet vi er enige med Peer E. Sørensen i at faget ikke hverken kan eller bør afskære sig fra at forfølge tekstanalytiske problemstillinger på tværs af alle mediegrænser.²⁸ Både Sørensen og Litteraturrådet med formand Anne Marie Mai i spidsen gør opmærksom på at den nye og nyeste litteratur i sig selv bevæger sig på tværs af mediegrænser, og Kirsten Drotner gør yderligere opmærksom på at medierne i fremtiden vil blive mere integrerede så selve mediebegrebet mister sin specifikke betydning. Anne Birgitte Richard tilføjer at vi teknisk, økonomisk og æstetisk er på vej mod en medie-

Danskfaget må integrere medieæstetikken og det sociologiske synspunkt og forfølge tekstanalytiske problemstillinger på tværs af alle mediegrænser

situation hvor bogen ikke er privilegeret. Hvis det ikke indgår som en selvfølgelig bevidsthed i forhold til danskfagets fremtid, bliver det et fortidsfag. Medier er bl.a. elevernes virkelighed, skrift og sprog lærer de på computerskærmen (drengene især), kabel-tv har måske 100 fiktioner om dagen.

Spørgsmålet er så om man kan og skal betjene sig af analyseformer som gælder uanset hvilket medie der er tale om ('tekst-analyse' i dens mest almene form), eller om man også skal give plads til mediespecifikke tilgangsvinkler (dvs. inddrage billedsprog, lydeffekter og musik i 'tekst'analysen). Birger Langkjær, som har rejst dette spørgsmål, insisterer på det sidste.²⁹ Nogle dansklærere vil svare hertil at det har de ikke den uddannelsesmæssige kompetence til og det kan man give dem ret i, men det gælder ikke for den generation af dansklærere som nu er på vej ud fra universiteterne. Eksempelvis har Bent Fausing på vegne af medielærerne ved Københavns Universitets Institut for Nordisk Filologi givet følgende sammenfatning af fagets medieforskning: "For det *første* beskæftiger fagets mediedel sig med de æstetikker, der giver sig til kende i de forskellige medier; det være sig billeder, lyd og ord - og sammensmeltningen af alle tre dele eller flere til en mediehelhed. For det *andet* tager vi os af mediernes samtidighed og usamtidighed, dvs. at det er sjældent at medier forsvinder, nogle er til tider klart til syne i samfundsbilledet, mens andre lever et mere stille liv. De eksisterer lag på lag. For det *tredje* tager vi os af det, man kan kalde mediesymbiose, altså det forhold, at medierne bider sig selv i halen, at det ene medie, tv, henviser til det andet, Internet, som igen henviser til et tredje, ugeblade. Eksempelvis. For det *fjerde* beskæftiger vi os med forholdet mellem mediekommunikation og kommunikation ansigt-til-ansigt og mellem sproglige ytringer og gestisk-kropslige udtryk. For det *femte* tager vi forhold op omkring traditionel national identitet og de transnationale mediers oplysninger og oplevelser, det lokale og det globale sat i forhold til medier."³⁰

Arbejdsgruppen finder således at en af udfordringerne er strukturelt betinget og handler om lærerqualifikationer og efteruddannelse, det er to afgørende kriterier for at reimporteringen af medie-dimensionen kan indløses på ordentlig vis.

Man skal arbejde med medierne i tid og rum

En overvejelse over mediernes historiske gennemslagskraft og historicitet vil i sig selv kunne bidrage til danskfagets arbejde med bevidsthed i tid og rum. Det er således interessant at iagttage de mange forskellige former som skriftkulturen på tværs af landegrænser har frembragt til at viderebringe meddelelser i, og som hver for sig betegner epokeskift: Skriftens opfindelse skabte et skel mellem orale og literate samfund og mellem orale og literate subkulturer inden for samme samfund. Trykpressens opfindelse muliggjorde store forestillede fællesskaber baseret på læsekyndighed inden for ens modersmål og fik i sammenknytningen mellem religion (reformationen) og tekst en særlig betydning i Nordeuropa. Radiomediet befæstede efter en kort overgang at have været et internationalt medie den nationalt afgrænsede kultur og fastholdt store stilforskelle mellem talt offentligt sprog og dagligsprog. Tv-mediet var i begyndelsen endnu et nationalt medium med fremvist tekst og filmede foredrag. Mens filmmediet hurtigt blev underlagt store kapitalinteresser og i begyndelsen som stumfilm var helt internationalt, men senere som talefilm blev præget af nationale teatertraditioner. Senest har tv-mediet brudt grænser ned i kraft af satellitbårne programflader som er fælles for store dele af jordens befolkning. Udviklingen af integrerede medier som mobiltelefoner som både bruges til at transmittere tale (telefonbrugen) og skrift (SMS-beskeder) og snart også billeder forventes at forløbe hurtigt sådan at skrift og tale i fremtiden kommer til at indgå i stadig mere komplekse relationer.

Det fremgår af de notater som projektet har fået tilsendt på opfordring fra vores eksperter i taleteknologi Sabine Kirchmeier Andersen og Peter Juel Henriksen at en udvikling hvor samspillet mellem menneske og computer kommer til at foregå i talens form i stedet for som nu i skrift, ikke er lige om hjørnet, men at man afventer et kommende gennembrud inden for enten grundforskning eller teknologi. Det er dog ubetvivleligt at en sådan udvikling kommer - og at den vil både have sprogpoltiske og internt sproglige konsekvenser.

Det forekommer frugtbart at se på alle tekster, både selvskrivne og andres, ud fra et produktions- og et receptions perspektiv,

Avisen er et godt eksempel på at man kan arbejde produktivt med medier i danskfaget

og den tilpasning til publikum som er et påfaldende træk ved alle massemedierede produkter, sker givetvis i stadig større omfang som et led i en redaktionel forarbejdning af alle typer af tekster. At det kan lade sig gøre at samtænke det receptive og det produktive, er avisen det mest oplagte og velkendte eksempel på. Avisen spiller fortsat - og i samarbejde med Internettet - en væsentlig rolle i vores demokrati, og det er væsentligt at man arbejder både kritisk og konstruktivt med mediet. Man ser kun alt for sjældent et debatindlæg i aviserne fra en engageret 8.-klasseelev. I danskundervisningen, særligt i grundskolen, men også senere, er det oplagt at inddrage avisen i forhold til indlæringen af den sekundære produktive kulturkompetence: at skrive. Flere steder bruger man journalistiske former som model for arbejdet i skriftlig dansk. På den måde udvider man elevernes repertoire af udtryksformer og indfører en virkelighedsnær teksttype samtidig med at man giver eleverne indblik i en arbejdsproces der kan paralleliseres med den procesorienterede skriveundervisning. Men samtænkningen af det receptive og produktive bør overvejes i forhold til alle medier, nye såvel som gamle.

Behov for skemalagte samarbejder om medier

For en nøgtern afvejning af kerneydelser og arbejdsbyrder kan det ikke nægtes at danskfaget netop på medieområdet trænger til hjælp i form af samarbejde. Det gælder først og fremmest de fag der har en lang tradition for at se på billeder, levende såvel som ubevægelige (dvs. filmvidenskaben/filmfaget og kunsthistorien/kunst- og designfaget), men også fag der som samfundsvidenskaber/samfundsfag kan afdække organisationers struktur og samfundsmæssige betydning. Dette må ses som en opfordring til at skemalægge samarbejder inden for det mediemæssige område, men netop ikke til at svække indsatsen inden for danskfaget.

Dette fører frem til følgende samlende fastlæggelse af arbejdet med mediedimensionen som stofområde:

Mediedimensionen som stofområde

Det er danskfagets opgave at anlægge en mediesynsvinkel af både sproglig, historisk og æstetisk art på de tekster og teksttyper som udgør stoffet. Det er derimod ikke fagets opgave at redegøre i detaljer for mediernes tekniske opbygning og produktionsformer undtagen hvor dette indgår i en analyseform som principielt kunne anvendes både på massemedierede tekster og på skønlitterære eller sagprosatetekster. I det moderne mediebillede indgår ældre og nye medieformer ustandselig i nye kombinationer, og de ældre medier får dermed nye funktioner. For at reflektere dette forhold gælder det som et minimumskrav for den didaktiske planlægning af arbejdet med medier som stofområde på alle niveauer at der er bred dækning. Det betyder at det ikke kun er nye og derfor særlig fascinerende medieformer som Internet og video der behandles, men også ældre medieformer som bogen, avisen og radioen. Samspillet mellem medierne gør det nødvendigt at forfølge æstetiske og sproglige elementer på tværs. Den markante udvikling inden for it gør det oplagt at undersøge hvorledes medie- og it-læring på længere sigt kan smelte sammen i en danskundervisning der både imødekommer og kvalificerer elevernes beredskab og appetit på området. Arbejdet med nye prøveformer på området bør fortsættes.

Danskfaget skal forholde sig til både tid og rum, den historiske og den geografisk-rumlige bevidsthed

1.6 Historisk og geografisk-rumlig bevidsthed

Danskfaget har - ikke mindst set i lyset af alle samfunds stigende internationalisering og globaliseringens indflydelse på det danske samfund som helhed og den enkelte borgers liv i særdeleshed - en rolle at spille i skabelsen af historisk og geografisk-rumlig bevidsthed. Danskfaget skal med andre ord forholde sig til både tid og rum. Den rumlige identitetsdannende rolle må danskfaget naturligvis koordinere med de fag der som geografi, samfundsfag og etnografi/antropologi har den nære og fjerne omverden som fokusområder.³¹

Danskfaget har kulturligvis også og samtidig - hvad der traditionelt har været lagt mere vægt på - en rolle at spille i skabelsen af historisk bevidsthed, og det er en rolle som bør

Historie og dansk

overvejes nøje og koordineres bedre med historiefagets. Der er ingen tvivl om at det historiske moment spiller en stor rolle i det almene gymnasium og en mindre rolle i de andre ungdomsuddannelser.³² I fagkonsulentrappen fra historiefaget³³ gives der udtryk for at historiefaget må have til hovedopgave at skabe historisk bevidsthed. Historiefagets foretrukne teksttyper og faglige diskurs kan imidlertid gøre de to former for historisk bevidsthed usammenlignelige i praksis. Hvor historikerne foretrækker faktuelle teksttyper, fortrinsvis tilhørende sagprosaen, har danskfaget også appetit på en lang række andre teksttyper som egner sig til at fremme indblik i andre menneskers indre liv, kort sagt skabe bevidsthed om andre(s) bevidsthed(er). Selv om fagene således kan have samme mål, nemlig skabelsen af historisk bevidsthed, kan der altså meget vel være tale om komplementære størrelser. En bevægelse som allerede længe har været mærkbar i historieforskningen væk fra en mere eller mindre naiv afspejlingsteori om forholdet mellem tekst og verden over mod en sofistikeret tekstlæsning med det formål at skabe mentalitetshistoriske synteser, kan imidlertid på længere sigt gøre fagene mere ens. Inden for især amerikansk litteraturforskning i 1980'erne og 1990'erne har den samme bevægelse fundet sted i form af en tilnærmelse til historiefaget idet man i stigende grad har inddraget ikke-litterære tekster der traditionelt har været historisk kildestof (fx taler, avisartikler, rejseberetninger og dagbogsoptegnelser), i læsningen af litterære tekster - og læst disse med samme æstetiske opmærksomhed som litterære tekster. *New Historicism* er en paraplybetegnelse for sådanne bestræbelser. Disse bestræbelser kunne virke inspirerende for samarbejdet mellem dansk og historie.³⁴

Historisk bevidsthed

Faget historie findes ikke i nær så mange uddannelser som dansk. Det kan betyde at danskfaget må tones anderledes der hvor det er alene på banen, i forhold til den situation hvor der kan køres parløb. Det historiske synspunkt er bl.a. som følge heraf ikke alle steder fremherskende i definitionen af danskfaget (se OVERSIGT), og det bør der efter arbejdsgruppens opfattelse ikke ændres på. Hvis formålet med skabelsen af historisk bevidsthed er at fremelske en særlig relation mellem eleverne og de mennesker der har beboet Danmark før dem,

eller i det mindste de personer der har skrevet på dansk før os, så bidrager faget her til skabelsen af et nu delvis kunstigt, delvis irreelt nationalt fællesskab som uvægerlig vil udelukke den del af befolkningen hvis forfædre ikke har beboet disse landskaber altid. Hvis omvendt historisk bevidsthed ses som opøvelse af forståelsen af noget der går ud over *alle* tilstedeværendes egen tid og *alle* elevers egen baggrund, så er det en ædel opgave som danskfaget i kraft af sit emne har særlige forudsætninger for at bidrage til.

Danskfaget er imidlertid ikke alene om at løse opgaven, og danskfagets bidrag skal som sagt overvejes grundigt. Det lader sig på grund af timetalsbegrænsningen aldrig gøre at lade de lærende læse så bredt i en epoke at man får den indlevelse i tiden som var målet for den ældre filologi. Man må derfor finde frem til de tekster som både er repræsentative og ligner noget vi kender - og så alligevel ikke. Den særlige historiske fremmedhed som man kan finde i tekster der er skrevet på en tidligere form for dansk og affattet med forudsætning i en anden tid og et andet livssyn end det der omgiver os, den særlige følelse af at vi skulle kunne forstå det, men at vi alligevel ikke umiddelbart kan, den undren kan være indgangen til en bevidsthedsudvidelse med voldsomme konsekvenser. Det kan pludselig ses at det historisk anderledes kan gemme alternative livstolkninger som igen i én eller anden form kan ligne hvad vi ser rundt om os og et eller andet sted også i os selv her i nutiden. Vi kan med andre ord ikke være uenige når vi er blevet gjort opmærksom på at man i historiske tekster kan møde ikke blot 'det andet, men også sig selv'.³⁵ På lignende måde giver konfrontationen med det velkendte fremmede adgang til det ukendte fremmede og dermed et nyt perspektiv. Denne relativisering i tid og rum kan være den dør der åbner til en dybere tolerance og forståelse.

Det er en blandt lærere ofte genfortalt erfaring at man ikke behøver at gå tilbage til romantikken eller Holberg-tiden for at finde former for dansk der forekommer elever i det danske uddannelsessystem stærkt fremmedartede, det er såmænd nok at bevæge sig tilbage til forrige århundredeskifte. Danmark har forandret sig så meget i løbet af det 20. århundrede at den tids

I det historiske møder man ikke blot det andet, men også sig selv

litteratur for mange unge forekommer lige så fjern som Holbergs. Det er en udfordring fordi en historisk perspektivering kræver baggrundsviden af en karakter som principielt leveres af et andet fag, nemlig historie. Vi tænker her netop på de *realia* som gør læsningen langsom: Hvad er en husmand (over for en gård-ejer, er det en slags vicevært?), en plovfure, en jordlod (har det noget med klasselotteriet at gøre?). Hvis ikke man lige ved hvad glosen betyder, er man reverenter talt på Herrens mark. Mange dansklærere føler på den ene side ikke historiefaget kan levere hverken det overblik over de hinanden afløsende epoker eller det indblik i de forskellige epokers mentalitet som danskfaget må bygge på. På den anden side er det jo oplagt for de fleste at den slags gloseforklaring i form af udvidet *realia* principielt ikke tilhører faget dansk, og at hvis den tager for meget tid, går det ud over noget danskfagligt vigtigere. Samarbejde med historiefaget er her et *sine qua non*. Men - som Anne Holmen har påpeget - der er jo også ord i disse tekster som er gået ud af brug eller har skiftet betydning, fx 'klæg' og 'klam' - eller 'svedig'. Her kan historikerne ikke hjælpe. Her må sproghistorikerne træde til.

En øget interesse for historiske former vil sætte spørgsmålstegn ved den øgede brug af 'oversættelser' eller 'bearbejdnings' af ældre litteratur

Forudsætningen har igennem hele dette afsnit været at det historiske viser sig i både form og indhold. Derfor er det påfaldende at der er stærke grænser for det historiske engagement i faget. Ser man fx på et lærebogsmateriale som Dansklærerforeningens *Spurvesol*, så optræder tekster før Ewald i 'oversættelse' eller 'bearbejdet' i den forstand at den originale sprogdragt er ortografisk og ofte også indholdsmæssigt tilrettelagt for elever med en moderne dansk baggrund. Begrundelsen må vel være at teksterne er svære nok også i denne bearbejdede form, og at en længere redegørelse for ortografi og sære glosser ville trætte eleverne og, igen: føre bort fra det væsentlige. Der er foretaget en række filologiske valg som understreger litteraturhistoriens karakter af mentalitetshistorie - og tilsvarende underspiller danskundervisningens ansvar over for sprogets historicitet. Med denne holdning - som givetvis også skyldes at sproghistorie ikke optræder i gymnasielærernes uddannelse i noget videre omfang - risikerer man at bryde det ellers ubrydelige skel mellem sprogdragt og indhold, det samme skel som har været begrundelsen for ikke at inddrage oversættelser som centralstof i undervisningen.

Det historiske synspunkt kan også ses som en slags sold hvorigennem tekster sorteres. I løbet af historien udkrystalliserer der sig en konsensus om hvilke tekster der er særlig epokegørende, og hvilke der bedst overlades til de professionelle pligtlæsning. I historiens løb etableres med andre ord en kanon som rummer resultatet af utallige æstetiske kvalitetsdomme: Det her er de bedste tekster. Soldet er for langt de fleste elever helt usynligt, de læser kun tekster fra fortiden som er - i bogstaveligste forstand - gået over i historien og kan derfor ikke bedømme om de er typiske, endsige gode eller dårlige målt med tidens alen. Dermed vil litteraturhistorien altid få tendens til at opløse sig i en række eksempler som skal repræsentere hele epokers tekstproduktion. På den måde kommer elever nemt til at tro at man i Holberg-tiden blot skrev skuespil og at der kun blev skrevet lyrik i den tidlige romantik, simpelthen fordi genrernes vekslen bliver blandet sammen med litteraturens bredere historie. Dette er formentlig uundgåeligt, men igen må det være muligt at finde frem til didaktiske strategier som tillader en blanding af dyberegående studier i en bestemt periodes (samlede) tekstmasse og mere eksplicit eksempel-læsning. Klaus Peter Mortensen har foreslået at man benyttede et stærkt begrænset tekstkorpus som udgangspunkt for den overbliksgivende læsning og først derefter dykkede længere ned i en epoke for så at vende tilbage til eksempelteksten og afdække nye lag i den.³⁶ En anden model kunne være at skille det historiske og særlig det mentalitetshistoriske overblik ud og gøre det til et fælles moment for de æstetiske fag, idet man på denne måde ville få belyst samspillet mellem kunstarterne på den ene side og litteratur- og sproghistorien og (real)historien på den anden. Under alle omstændigheder bør det historiske synspunkt bredes ud til at inkludere et etnografisk-antropologisk perspektiv på den variation som man kan opleve i alle moderne samfund ved bare at åbne øjnene for den. Det betyder at selv de skoleformer der ikke har krav om historisk overblik i deres fagbestemmelser for faget dansk, kan tage dannelsen af bevidsthed om 'det andet' eller 'det fremmede' som en af deres centrale opgaver.

På de videregående uddannelser, på lærerseminarierne og

universiteterne, bør selve kanoniseringsprocessen indgå i undervisningen som emne. Ud fra en bredere indlæsning i en snævert afgrænset epokes tekster kan det spørgsmål rejses om en given tekst fra den tid sammenlignet med de andre ikke-kanoniserede tilhører kanon fordi den i alle henseender - eller blot nogle og da hvilke - er 'den bedste'. Materiale til en sådan undersøgelse af den tidlige efterkrigsmodernisme i dansk litteratur fremlægges og analyseres i Søren Schous tankevækkende *Og andre forfattere*.

Oftest er begrundelsen for at vælge tekster til kanon dog måske af en principielt anden art. Man vælger at læse de tekster der erfaringsmæssigt virker. Det kan betyde at der er en særlig fascinationskraft ved emnet eller udformningen i forhold til aldersgruppen, eller i forhold til sammensætningen af elever rent kønsmæssigt, det kan være tekster læreren har et stadig uafgjort og måske uafgørligt ærinde i forhold til og derfor er engageret i, eller det kan være slagnumre som kan få 'enhver' til at måbe. Et knap så stuerent argument for at vælge bestemte tekster er deres længde. Når nykritisk tekstlæsning er blevet så central i dansktimerne som den er, kan det være fordi danske elever, givetvis ud fra et realistisk skøn, ikke pålægges ret meget forberedelse. Der 'skal' være tid til arbejde, fester og fri tid. Teksten skal derfor først og fremmest være overkommelig i længde. Hvor heldigt at kortprosaens tid er oprunden! Endelig er der det økonomisk rationelle argument: Vi læser den og den tekst fordi den forefindes på skolen og det endda i classesæt. En kanon kan således være en række af forfattere, en række af værker eller en række af genrer, og der er givetvis utallige andre muligheder. I praksis er det en række af tekster som opfylder et eller flere af de ovenfor anførte kriterier: Den skal være god, fascinerende at undervise i år efter år (dvs. slidstærk), nem at få fat på og overkommelig at læse, og så skal den helst give anledning til en god meningsudveksling - hver gang.

1.7 Påstand om kernen i danskfaget

Overvejelserne over kulturelle kompetencer, stofområder og arbejdsformer ovenfor fører os til denne afgrænsning af kernen i danskfaget:

Kernen i danskfaget er sproglig viden og bevidsthed som udmønter sig i sproglig kunnen og refleksion. Eleverne skal i løbet af uddannelsesprocessen blive stadig bedre til at formulere sig i skrift og tale på dansk, til at lytte til og læse forskellige teksttyper med indsigt, skønsomhed og først og sidst forståelse. På basis af forståelsen skal de kunne diskutere og vurdere egne og andres tekster i lyset af ekspliciterede mål for kvalitet. Denne kunnen og refleksion, disse kompetencer, har imidlertid ikke bare et formål i sig selv, selv om det at beherske og raffinere de aktuelt relevante kulturkompetencer kan være forbundet med stor lyst og glæde for den enkelte. Kulturkompetencerne tjener også det videre formål at åbne muligheder for at eleverne enkeltvis og sammen kan deltage i og være med til at udbygge et demokratisk samfund. Det betyder dels at de kan lære mere og bedre i de øvrige fag i uddannelsessystemet, dels at de bliver bedre forberedt til at tage ansvaret for deres egen dannelsesproces. Det må tilsvarende stå klart at hvis danskfaget svigter denne opgave, svigter det ikke bare fagligt, det svigter også i særlig forstand de elever som ikke andetstedsfra kan hente viden om kulturkompetencerne. Konsekvenserne af ikke at beherske kulturkompetencer er blevet stadig klarere - og stadig alvorligere - efterhånden som niveauet for hvad der er funktionel analfabetisme, forskyder sig.

1.8 Progression som udfordring

I de officielle bestemmelser for danskfaget betjener man sig ofte af en terminologi som kan føres tilbage til diskussionen om målformuleringer i begyndelsen af 70'erne. Diskussionen stod her mellem kognitivister og behaviorister, hvor de sidste hævdede at indlæringsmål måtte formuleres i adfærdstermer. Kognitivisterne hævdede heroverfor at de adfærdsformer der kan måles, er dem der har mindst relevans for netop danskfagets erklærede formål; mål må snarere formuleres med brug af den kognitive psykologis niveaudefinitioner. Kognitivisterne har for så vidt sejret som man overalt i bestemmelser finder formuleringer som dem der er brugt ovenfor om 'indsigt',

Målformuleringer er forpligtende og bør ledsages af mindstekrav

‘overblik over’, ‘kendskab til’ osv.³⁷ De officielle bestemmelser forudsætter en klar tolkning hos de evaluerende parter, eksaminatorer og censorer af hvad man forstår ved disse kognitive termer. Mange danskfolk har af den usikkerhed eller manglende sikkerhed der indimellem kommer op til overfladen, draget den konsekvens at målformuleringer skal være uforpligtende, og at det vigtige netop er alt det der ikke kan målsættes, måles og vejes. Dette er for os at se en verdensfjern holdning til progression. Tænker man holdningen igennem, vil den resultere i at der ikke kan fastsættes klare afleveringsforretninger mellem de forskellige dele af uddannelsessystemet, med den konsekvens at undervisningen er henvist til at begynde forfra i hvert enkelt af dets delsystemer. At dette faktisk i nogen grad er elevernes opfattelse, findes der rigeligt med anekdoter til støtte for.

I stedet må man kunne formulere mindstekrav til hvert enkelt delsystem sådan at man netop i det afleverende system kan anvende formuleringerne som rettesnor for både de løbende og de afsluttende evalueringer, og sådan at man i det modtagende delsystem kan være sikker på at kunne tage afsæt i noget velkendt og allerede indlært.

Begrebet progression er imidlertid ikke entydigt. Ligger progressionen *i stoffet* (er der forfattere som ikke kan læses i første klasse, grammatiske konstruktioner som ikke kan mestres før sjette?), eller ligger den *i kravene til behandlingen af det* (kan man stille krav om korrekt afkodning i de lavere klasser, både receptiv og produktiv kompetence i de højere, produktiv kompetence og refleksion over den i de endnu højere osv.?) Kan man formulere progressionen som *et forhold mellem teksttyper* (er lyrik sværere end drama? reportage lettere end kommentar?) eller (også) som *et forhold mellem perioder* (jo ældre jo sværere)? Endelig er det indlysende at der bør skelnes mellem fagets forventninger om progression på overgangen mellem delsystemer og den enkelte elevs faktiske og forventede progression inde i delsystemerne. Det er ikke samme sag, og man kan ikke se bort fra at man kan komme til at medvirke til en u hensigtsmæssig nivellering hvis man ikke er opmærksom på det. Hvilket fører os frem til følgende påstand om progression:

Det er nødvendigt at formulere klare og realistiske mindstekrav til de forskellige delsystemers danskfag så det afleverende system kan evaluere ud fra dem og det modtagende system basere undervisningen på dem, men det forekommer ikke så enkelt at fastslå hvilken form sådanne mindstekrav skal gives. Endvidere rejser selve formuleringen af mindstekrav spørgsmål om en eller anden form for undervisningsdifferentiering hvis man skal undgå nivellering.

I formuleringen af progressionskrav vil vi tage udgangspunkt i den generelle påstand at der principielt arbejdes med det samme stof igennem hele danskfagets forløb. Tekstvalget vil naturligvis blive tilpasset emnemæssigt, erfaringsmæssigt, mht. sproghistorisk og sproglig kompleksitet, teksttypemæssigt og i en lang række henseender til de elever/kursister/studerende man som lærer arbejder sammen med, men der både er og bør stadig være tekster som man kan arbejde med fra 1. klasse og til universitetets afgangsniveau. Et oplagt eksempel er visse af H. C. Andersens eventyr. Derfor kan progressionen ikke uden videre defineres på stofniveau, men må defineres i dybde og specialiseringsgrad. Der arbejdes i faget dansk med det sproglige, det litterære og det mediemæssige stofområde, men i begyndelsen af forløbet er dette ikke uddifferentieret som særlige områder - det bliver de gradvist efterhånden som man i undervisningen etablerer den viden der skal til for at differentiere. I beskrivelsen af de forskellige delsystemer vil vi formulere afleveringsforretninger med brug af den terminologi vi nu har etableret: fire kulturelle kompetencer, tre stofområder, en række faglige aktivitetsformer og en dybde eller specialiseringsgrad som efterhånden udskiller dele af faget som særlige områder.

1.9 Dansk som nationalfag, internationalisering, globalisering - og det nordiske

Det har været hævdet at danskfaget var så nært knyttet til opbygningen og konsolideringen af nationalstaten Danmark at det måtte forgå eller træde i baggrunden i samme takt som Danmark skifter karakter fra at være en temmelig homogen og relativt isoleret nation til at blive et multikulturelt eller i hvert fald mindre homogent samfund.³⁸ Arbejdsgruppen er ganske

klar over at vi her tager fat på en diskussion som har klare politiske overtoner og en række endnu uklare politiske konsekvenser. Det er imidlertid arbejdsgruppens opfattelse at sammenhængen mellem nationalstat og faget dansk er kontingent, dvs. at faget har en funktion uanset om man kan skrive under på at Danmark er en nationalstat, uanset om man mener Danmark bør være 'rent' eller 'multietnisk'.

Udgangspunktet er indiskutabelt: Dansk skal beskæftige sig med det der foregår og er foregået i det samfund som omfatter alle der bor mere eller mindre permanent i Danmark

Som udgangspunkt kan man tage at faget skal beskæftige sig med det der foregår og er foregået i det samfund som omfatter alle der bor mere eller mindre permanent i Danmark. Det betyder at fagets indhold må ændres på afgørende vis eftersom det der sker i Danmark, ændres. Flere debattører har givet udtryk for at faget kan risikere at ende som rent museumsfag hvor det der engang var en national fælleskultur, opbevares, fremvises og indlæres for så vidt det kan finde sted. Nu kan det anfægtes i hvor høj grad landets indbyggere nogensinde har været så ens som man kan få indtryk af når man taler om en homogen, fælles national kultur. Afstanden mellem land og by, mellem klasser og køn har altid været større end det kom til udtryk i pensumfastlæggelsen i dansk, især for faget dansk i det almene gymnasium. Men det gælder så netop om nu at fastholde fagets åbenhed over for det omgivende samfund. Helt kontant stiller tre spørgsmål sig i forhold til læsning af litteratur: Skal man kunne anlægge kvalitetskriterier for udvalget af læste tekster også der hvor de kommer i karambolage med den sprogligt nationale afgrænsning? Og: Er den originale sproglige dragt så væsentlig for tekstvalget at man kun kan vælge mellem tekster der oprindeligt blev skrevet på dansk? Det ville have den konsekvens at man ikke kunne inddrage Europas eller resten af verdens litteratur eller andre teksttyper blot fordi de ikke er skrevet på dansk, dvs. selv hvis de foreligger i oversættelse? Endelig: Er det ikke et argument for at inddrage en tekst(type) i undervisningen at den - selv om den er af udenlandsk oprindelse - spiller en væsentlig rolle for forståelsen af en særlig, men altså ikke så særlig, dansk teksttype? Man kunne kalde det første kvalitetsargumentet. Det har stor vægt i de perioder hvor danske litterære teksttyper er en bleg aflagens af de europæiske. Det andet spørgsmål aktualiserer det sprog-

lige originalitetskrav, og det tredje rejser problemet om den kulturhistoriske indflydelses betydning for tekstvalget.

Denne diskussion har været ført bl.a. af Søren Schou³⁹ og har i nogen grad været fokuseret på det almene gymnasium. Det er blevet påpeget at det gældende fagbilag åbner mulighed for at læse tekster i oversættelse, og det er samtidig, bl.a. fra DGS' side, blevet hævdet at moderne gymnasiaster er fuldt ud i stand til at læse også engelske tekster som litteratur med den konsekvens at man fx udmærket kunne tænke sig at Shakespeare-tekster blev læst i dansktimerne - og ikke i oversættelse. Hvordan man i givet fald skulle blive sikker på at læreren forstod teksten, kom DGS' repræsentant ikke ind på.

Det er arbejdsgruppens opfattelse at det sproglige originalitetskriterium er væsentligt, men kan overdrives. Et moderne danskfag skal kunne forfølge temaer og værker på tværs af periodegrænser, genregrenser, medieformer og sproggrænser. Med det sidste menes at det kan være øjenåbnende og nødvendigt for den historiske perspektivering at læse væsentlige værker i oversættelse - ikke mindst dem hvor oversættelsen i sig selv har været stilskabende (fx Wilsters - og nu Otto Sten Dues - oversættelse af Iliaden). Der har været en tendens til at anerkende dette argument hvor det gælder ældre litteratur, men det er nok så vigtigt for de centrale modernistiske tekster, hvor påvirkningsvejene foreligger meget vel oplyst, bl.a. i interview med nulevende forfattere fra epoken. Samtidig kan et samarbejde med især engelskfaget sætte den sproglige formning på dagsordenen som et emne i sin egen ret, hvad det længe har trængt til: Ved at sammenligne original og oversættelse kan der åbnes for både diskussioner om oversættelse i almindelighed og en diskussion af hvilke sproglige muligheder oversætteren egentlig havde at vælge mellem. Særlig centrale, men dunkle passager kan studeres i dybden med henblik på hvilke konsekvenser det har for tolkningen hvordan man vælger at oversætte dem. Endelig er diskussioner af fænomenet forståelse i forhold til begrebet oversættelse frugtbare. Hvordan kan det være at man faktisk kan forstå noget uden nødvendigvis at kunne oversætte det? I arbejdet med de sproglige detaljer skal det dog stedse undgås at tekstens helhed fortoner sig.

Sproglig variation er og må i stigende grad blive et vigtigt emne i faget dansk

Mange af danskfagets elever anvender engelsk. Mange nye tekster blander de to sprog og inddrager en række af de sprog som er nye i Danmark, og diskussionen om danskens domæner raser i Danmark som i andre lande. Det vil være provinsielt og tilbageskuende hvis denne relativering af danskdheden ikke sætter sit præg på både det sproglige og det litterære pensum. Dermed er vi nået frem til endnu en påstand, nemlig at *variationen i udnyttelse af de sproglige muligheder* (udtalemæssigt, grammatisk, indholdsmæssigt, genre-mæssigt) *som står til rådighed for dem der bor i Danmark mundtligt såvel som skriftligt, må være et vigtigt emne i faget.* Dansk Sprognævn henviser i sit svar til arbejdsgruppen til den sprogpolitik nævnet står for, nemlig at bevare dansk som et komplet sprog der kan bruges til alle formål. Det synspunkt må logisk føre til at de forskellige domæner karakteriseres sprogpoltisk i danskundervisningen, og at sprogpoltiske emner optages på dagsordenen. Igen er det trivielt, men nødvendigt at pege på at dette stiller krav om lærerkvalifikationer.

Det nordiske - skal det fortsat have en særstilling?

Ét særligt sprogligt fællesskab har man i skolesystemet været ansvarlig for at opretholde: Det nordiske. Det indgår i bestemmelserne for dansk i en række skoleformer at der skal læses tekster på to af de nordiske sprog, nemlig svensk og norsk. Det er for længst vist⁴⁰ at danskere er svære at forstå for resten af indbyggerne i de nordiske lande, særlig svenskerne. Der kunne således blive tale om et virkelig operativt nordisk sprogfællesskab hvis alle danskere kunne lære at tale en form for svensk. Dette mål er imidlertid meget langt fra at kunne realiseres, og det er ikke for meget at sige at det 'umistelige' nordiske fællesskab står i akut fare for at forsvinde eller blive opslugt af et større sprogfællesskab med engelsk som *lingua franca*. Dette større fællesskab kommer til udtryk når unge mennesker skifter fra deres respektive nordiske sprog til engelsk - eller når finnerne kræver at dette sker på de internordiske møder.

Det er på tide at tage stilling til om de nordiske sprog skal have en særstilling, og om de, hvis det fastholdes, skal have plads på skoleskemaet som selvstændige fag. Den stærkt smitsomme sygdom *pensumitis*, dvs. at der gennem længere tid

ophobes for meget stof inden for det enkelte fag, er ganske udbredt og velkendt, hvorfor skoleledere og andre højt- eller højerestående myndigheder leder med lys og lygte efter fag der ikke længere kan legitimere sig selv og derfor kan skæres ned eller fra i kommende studieordninger. Svensk og norsk er ikke anerkendt som særlige fag i den danske skole og bliver det nok heller aldrig, bl.a. fordi den regionale interesse og nytteværdi er stærkt varierende. Men hvis man ikke vil give sprogene en selvstændig plads på skemaet, bør man i det mindste åbent diskutere om forpligtelsen til at undervise i dem alligevel skal påhvile faget dansk, eller sagt på en anden måde om timetallet skal tages fra dansk. Og måske man navnlig skal træffe en beslutning om hvor alvorligt man mener det her. Skal der prøves i det? Skal det kontrolleres på anden vis, eller skal det blot henstå som hensigtserklæringer? Hvis det også i fremtiden skal være faget dansk der skal tage forpligtelsen på sig for alvor, så kunne man efter vores opfattelse satse på at realisere modellen: tal dit eget sprog, forstå de andres! Denne model efterleves på mange skandinaviske institutter i udlandet, hvor visse fag på overbygningen foregår på alle tre sprog: dansk, svensk og norsk, så det kan altså lade sig gøre. Men modellen bør vel at mærke også efterleves i alle de nordiske lande på én gang, ellers giver det ikke meget mening. Det ville betyde en kraftig prioritering af lytte- og forståelsesøvelser og i det hele taget af afkodningssiden, en udvikling som har været på vej længe, men som skulle koordineres og effektiviseres hvis den skulle føre til nogen som helst resultater i nordiske lande som også internt bliver sprogligt mere heterogene. Det er i øvrigt vigtigt at bemærke at tosprogede med dansk eller et andet nordisk sprog som andetsprog ikke har samme adgang til de andre nordiske sprog som danskdanskere.

Tal dit eget sprog, forstå de andres!

Inden for alle tre stofområder har det nordiske indtil nu indtaget en sær særstilling. Den er sær fordi den ikke (særlig mange steder) tages alvorligt, og den er særlig fordi der her principielt er tale om lige så store områder som hele danskfaget selv - hvis de skal tages alvorligt. De nordiske sprog er ubestridelig fremmedsprog for samtlige danske elever omend de for en sprog-

historisk betragtning ligger tæt på dansk. De nordiske litteraturer og medieprodukter har deres egen historie, og den er det umulig at nå i mere end antydningens form, evt. i form af kontrast og lighed i forhold til noget tredje. Med den udfordring som danskfaget i øvrigt står overfor, vil vi gerne her sætte til diskussion om det nordiske skal afskaffes eller tages alvorligt. I sidste tilfælde kræver det en række initiativer.

Arbejdsgruppen anbefaler at man i Nordisk Ministerråd fra dansk side tager initiativ til at undervisningsministrene i fællesskab fastlægger omfang og mål for nabosprogsundervisningen i Norden. Udgangspunktet bør være at kun en gensidig satsning på forståelse af de tre centrale nordiske sprog, dansk, svensk og norsk, overhovedet er et realistisk mål.

1.10 Tosprogede danskere

Indledningsvis konstaterer vi at udfordringen fra de tosprogede er blevet opfattet forskelligt i de forskellige skoleformer og gennem tiden. Mange iagttagere har fæstet sig ved at den diskussion som føres nu om de tosprogede og danskundervisningen i det almene gymnasium, kun er mulig fordi det er lykkedes at integrere så relativt mange af de tosprogede danskere at der nu er en del der kommer også i det almene gymnasium.

Det er indlysende at én væsentlig forudsætning for at der kan føres en demokratisk dialog på tværs af sociale, religiøse, kulturelle og andre skel, er at der er et fælles sprog der kan tjene som medium for den. Det er derfor en demokratisk ret at få tilbud om danskundervisning i et samfund hvor de fleste taler dansk, og hvor der er en sådan dialog på dansk eller en reel mulighed for at etablere den. Formålet er at integrere i kraft af at stille nye muligheder til rådighed uden at ensrette eller afrette i samme åndedrag. Åndedrag og nakkedrag har intet med hinanden at gøre. Dansk er det sprog der mest hensigtsmæssigt kan bruges som kommunikationsmedium når vi i fællesskab skal diskutere hvordan de fælles politisk fastsatte regler for adfærd skal være. Her er intet på forhånd givet bare i kraft af sproget.

Den diskussion der følger af dette synspunkt, er imidlertid

For tosprogede er dansk ikke modersmålet

en anden end den der rejser sig i et samfund hvor der faktisk allerede er mange herboende tosprogede (som ikke nødvendigvis er naturaliserede statsborgere) med et andet sprog end dansk som modersmål, og hvor der vil komme flere og flere. De mennesker vi her taler om, taler i mange henseender fuldt funktionsdygtigt dansk på niveau med modersmålsbrugere og kan i mange tilfælde nå langt i uddannelsessystemet. De er for så vidt integreret som de er underlagt samme determinationer af adgang til uddannelse som andre danske borgere. Det betyder ikke at de ikke diskrimineres, men at den form for diskrimination i princippet ikke adskiller sig fra andre former for social diskrimination. Det rækker imidlertid ikke ved det faktum at for dem er dansk ikke modersmålet.

Danskundervisning har i århundreder uden diskussion kunnet defineres som væsensforskellig fra fremmedsprogsundervisning idet dansk som skolefag var nationalstatens hjørnesten, modersmålsfaget. Som sådan kunne det sammenlignes med engelskfaget i England og franskfaget i Frankrig, to lande hvis forhold til nationalstaten imidlertid adskiller sig karakteristisk fra Danmarks. Fortsætter man en sådan afgrænsning af fagets selvforståelse, vil man, i et samfund med et stigende antal indbyggere som har dansk som andetsprog, anbringe faget dansk i en helt anden situation, nemlig som det centrale fag der sætter skel internt i befolkningen mellem et 'os' og et 'dem'. Vi der har dansk som modersmål, har vores eget fag, og de andre der tvinges til at have det som fag i skolen, er så på feltarbejde blandt 'os'.

Forskellen mellem et førstesprog, andetsprog og fremmedsprog

For i det mindste begrebsmæssigt at kunne håndtere denne situation har man importeret sprogtilegnelsesforskningens række: førstesprog, andetsprog, fremmedsprog. *Førstesproget* er det som det opvoksende barn lærer ved at det tales omkring barnet i dets primære familie, i dets primære socialisation. *Andetsproget* er det sprog som læres fordi det fungerer som offentligt sprog i det samfund hvor sprogbrugeren lever, og som vel at mærke læres i denne form (og ikke kun gennem organiseret undervisning). Der kan enten være tale om at en majoritet af medborgere har dette sprog som førstesprog, eller om at ingen

af medborgerne har det som førstesprog (engelsk eller fransk i visse afrikanske stater). Endelig findes der naturligvis særlige situationer hvor en lille del af samfundet har sproget som førstesprog (fx en erobrerklasse), men har påtvunget alle andre det som andetsprog. Denne situation er velkendt fra historien. *Fremmedsprog* er så de sprog som af et samfund anerkendes som vigtige nok til at der er organiseret systematisk undervisning i dem. I den danske grundskole undervises der i hvert fald i fremmedsprogene svensk, norsk og engelsk, og senere, først og fremmest i de gymnasiale uddannelser, tillige i tysk, fransk, spansk, italiensk, russisk og japansk. Et enkelt gymnasium har forsøgt sig med grønlandsk, mens der ikke er nogen der underviser i færøsk eller islandsk.

Domæner

I historiens løb svinger forholdet mellem domæner og sprog. Den lange linje i dansk sproghistorie er således historien om hvordan dansk efterhånden har overtaget en række domæner som før var forbeholdt 'fremmede' sprog som latin (videnskaben, lægegerningen), tysk (administration, hoffet) og fransk (diplomatiet). Det betød på den ene side at det for en række danskere blev mindre nødvendigt at kunne andet end dansk, og på den anden side at dansk skriftsprog og dansk talesprog blev udvidet med de erobrede domæners specielle ordforråd, deres terminologi. Man skal fx nu som praktiserende læge kunne tale om sygdomme med patienterne - på dansk. Dermed har fremmedsprogenes placering også ændret sig. Nu lærer man fremmedsprogene, bortset fra engelsk, for at kunne tale med dem der taler sproget som førstesprog - og engelsk lærer man for at kunne forstå hvad der sker i verden på film, på satellit-tv og i annoncer og for at kunne kommunikere i skrift og tale med en masse mennesker der heller ikke har det som førstesprog. Skolefremmedsprogene er for så vidt uproblematisk i forhold til dansk som første eller andet sprog. De to typer elever er lige stillet: De forventes ikke at kunne sproget, det er derfor de skal lære det.

De mange forskellige førstesprog i Danmark som ikke er dansk, har i et vist omfang været genstand for undervisning, nemlig som modersmålsundervisning. De fleste forestiller sig at man skal undervise i førstesprogene fordi man skal benytte

det mest effektive medium som undervisningssprog, men at det i løbet af én eller to generationer vil blive lagt af til fordel for dansk. Det kan meget vel være at det går sådan for rigtig mange på det individuelle plan. Historien viser at mange indvandrere har foretaget sprogskifte. Til gengæld tyder alt i den europæiske og globale udvikling på at der på samfundsplan vil være rigeligt med nye individer til at indgå i samme situation. Der vil ikke i overskuelig fremtid blive tale om en tilbagevenden til det monokulturelle eller monolinguale Danmark, som for øvrigt altid har været en illusion.

To strategier for undervisning af tosprogede

I denne situation har man generelt arbejdet med to principielt forskellige strategier: Den ene går ud på at oparbejde et fag som eksplicit tager udgangspunkt i at de elever der går der, har dansk som andetsprog. Faget tjener som en slags specialundervisning og har som formål at sluse eleverne over i det normale danskfag når de kan. Den anden bygger på at danskfaget skal gøres rummeligere, så rummeligt at det lærer alle der bor i Danmark, uanset deres førstesprog, det man skal kunne for at kunne klare sig på dansk i Danmark. Arbejdsgruppen har mest sympati for den sidste model, men vil gerne tale for at man i en periode, som dog ikke bør blive for lang, arbejder med begge modeller. En forudsætning for at nedlægge andetsprogsfaget er at der er foregået en ændring af alle skolens fag, herunder dansk, således at man kan tilbyde en kvalificeret og relevant uddannelse til alle børn, unge og voksne - uanset deres førstesprog - eller rettere sagt netop med udgangspunkt i deres forskellige forudsætninger for at udvikle og bruge dansk. Først når vi får naturliggjort variationen, udstyret lærerne med kvalifikationer til at klare den i praksis og givet systemet tilstrækkelig sociolingvistisk viden til mere "tolerante" sproglige og sprogligt formidlede evalueringer og sorteringer, kan det særlige ved dansk som andetsprog forlades.⁴¹

Man har haft tilbøjelighed til at anskue kulturpåvirkning som et sammenstød mellem 'det særligt danske' og 'det udefra kommende', men har ofte overset at 'det særligt danske' allerede i sig selv var påvirket af tidligere strømninger 'udefra' som var blevet indarbejdet. Det særligt danske er et resultat af historien i denne geografiske region. Og det er ikke videre særligt. I forlængelse af denne tanke-

gang kan man afgrænse det kulturelle ved danskfaget som at være det fag, det sted, det rum, hvor dem der bor i Danmark artikulerer deres forskelle og ligheder i sproglig og tekstlig henseende og sætter dem til fælles diskussion. Faget skal ikke tilstræbe konsensus, men forudsætter enighed om at vi alle er underlagt det fælles vilkår at vi bor i Danmark og skal følge, eller gøre oprør imod, beslutninger truffet af danske myndigheder. Det danske samfund har en historie, og i løbet af denne er der afsat kulturelle spor der er virksomme i dag. Disse spor indgår som sådan i faget, men de udgør ikke dets grænser. Det er således ikke fagets opgave at artikulere en dansk kultur, men at være mødestedet for alle de kulturer som findes i Danmark. Kultur er ikke noget man har, men noget man gør; og kulturbegrebet er under alle omstændigheder under hastig relativisering og dynamisering.

1.11 Udfordringer for dansk som andet-sprog-undervisningen

For at gøre danskfaget til mødestedet for alle de kulturer som findes i Danmark, er det nødvendigt at diskutere og ændre diskursen om tosprogede i danskfaget fra at være en forfaldshistorie til at udgøre en udfordring der tager udgangspunkt i den aktuelle situation.

Det danske uddannelsessystem i almindelighed og danskfaget i særdeleshed har længe stået midt i en multikulturel udfordring som har betydning for alle niveauer. Tallene viser at andelen af tosprogede er vokset i hele uddannelsessystemet, både i forhold til den samlede elevbestand og i forhold til procentdelen af indvandrere og efterkommere som tager en uddannelse. Der er således 8,6% indvandrere og efterkommere i grundskolen, 5,6% i ungdomsuddannelserne, 7% i de erhvervsfaglige uddannelser og 5,5% i de mellemlange og videregående uddannelser, og der er ingen tvivl om at prognosen for alle uddannelsesstrin er for opadgående.⁴² Fagkonsulentrapporten fastslår at der findes lovstof om dansk som andet-sprog for grundskolen og for almen voksenuddannelse (avu). Derimod er der hvad angår erhvervsuddannelserne (eud), de gymnasiale uddannelser, universiteter mv. intet lovstof vedrørende supplerende undervisning i dansk som andet-sprog. Dog

Tal der taler om tosprogede i uddannelsessystemet

*Undervisningen i dansk
som andetsprog kræver
fortsat nytænkning og
evaluering*

har der i en del år på gymnasialt niveau været et tilbud om at man kan blive indsluset på de såkaldte Gymnasiale Indslusningskurser for Flygtninge.⁴³ Endelig kan vi i denne forbindelse henvise til at der har været forsøg med dansk som andetsprog på de tre grønlandske gymnasier.

Det stigende antal mennesker med dansk som andetsprog nødvendiggør både en nytænkning af danskfagets indhold og en opbygning og videreudvikling af undervisningstilbud i dansk som andetsprog som supplement til anden danskundervisning og/eller som selvstændige undervisningstilbud, det vidner mange af de indløbne indspil om.

Det er klart at man skal være forsigtig med at generalisere problemstillingerne i ét delsystem, fx sprogcentre, til hele systemet. Udfordringerne er forskellige på de forskellige uddannelsestrin, og det er netop en væsentlig pointe for fremtiden at differentiere mellem og imødekomme forskellige aftagerbehov. Men vi er enige i det erklærede synspunkt at danskundervisningen af tosprogede kan gøres en del bedre, og at midlet er forskning og efter- og videreuddannelse.

Paratheden til at omstille sig til den forandrede multikulturelle virkelighed er forskellig. I gymnasiesammenhæng er spørgsmålet om danskfagets indholdsmæssige rummelighed for øjeblikket på dagsordenen og langt fra færdigdiskuteret.⁴⁴ I grundskolen, hvor man minimum har forholdt sig til tilstedeværelsen af tosprogede de sidste 20 år, foregår der en fortsat diskussion, men også her mangler der afklaring om tilgangen og didaktikken. Eksempelvis eksisterer der et selvstændigt faghæfte med formål, ckf, læseplan og vejledning for undervisningen i dansk som andetsprog (Faghæfte 19), hvorimod tilstedeværelse af tosprogede elever i danskundervisningen kun i meget begrænset omfang har givet sig udslag i Faghæfte 1 - Dansk. Det fremstår uklart præcis i hvilke situationer henholdsvis det ene og det andet faghæfte har gyldighed, og hvordan sammenhængen er imellem dem. Diskussionen om danskfagets åbning er således også væsentlig i folkeskolesammenhæng, ligesom der både her og i andre dele af uddannelsessystemet - sprogcentre, avu, hhx, htx, hf, lærerseminarierne og andre videregående uddannelser - ligger et behov for afdækning

af i hvilken grad undervisningsmaterialerne til danskundervisningen kan afspejle det ændrede elevgrundlag.

Det stigende antal elever og studerende med dansk som andetsprog nødvendiggør samtidig en øget opmærksomhed på de særlige sproglige forudsætninger der gør sig gældende når dansk er et andetsprog. Det fremstår tydeligt at det i alle dele af uddannelsessystemet og i alle fag er påkrævet at få drøftet hvordan undervisningen kan tilrettelægges på en måde der tager højde for at dansk ikke er modersmål for alle, og hvordan undervisningen kan indrettes så den bedst muligt støtter andetsprogstilegnelsen.⁴⁵ Især i folkeskolesammenhæng taler man om dansk som andetsprog som en relevant *dimension* i undervisningen når der blandt eleverne er nogle for hvem dansk er deres andetsprog. I kraft af danskfagets funktion som sprogfag må dets særlige rolle i forhold til at støtte andetsprogstilegnelsen for de elever og studerende der ikke har dansk som modersmål, diskuteres. Netop i danskfaget ligger for disse elever som for alle andre nøglen til at kunne kaste sig ud i tilegnelsen af de andre fags terminologi og diskurs. Og danskfagets inddragelse i en samlet tænkning om uddannelsen af tosprogede børn og unge til velfungerende tosprogede voksne er en helt uomgængelig nødvendighed.

Normdiskussionen

En beslægtet problemstilling angår spændingen mellem en fokusering på korrekthed over for intersprogets udvikling (intersproget er den tekniske benævnelse for det sprog en lærende taler undervejs i processen)⁴⁶. Normdiskussionen vedrører også en debat om forventningerne til målet for danskundervisningen, hvilket er et spørgsmål der bl.a. er blevet rejst af Anne Holmen, professor i tosprogethed på DPU. Hun gør sig til fortaler for det synspunkt at alle der vokser op i Danmark og flytter hertil som voksne, har brug for at beherske dansk på højt niveau, bl.a. for at kunne modtage undervisning på dansk, men at det ikke er muligt for ret mange at komme til at lyde som en modersmålstalende, og at det heller ikke bør være målet for danskundervisningen eller normen for vurderingen af elevernes sprog.⁴⁷ Hvis dette er sandt, og det mener vi det er, er det nødvendigt med en diskussion af normer i forbindelse med retning af skriftlige arbejder eller i forbindelse

med udtaleundervisning. Man skelner normalt mellem kommunikationsproblemer og 'fejl'. De sidste er formuleringer eller former vi ganske vist forstår, men ikke anser for korrekte eller acceptable. Det betyder at visse former og formuleringer regnes som fejl selv om de ikke medfører svigt i forståelsen. Indrømmet: Det kan være endog meget anstrengende at læse tekster hvor det vrimler med tryk- og slagfejl. Men fejl er slet ikke forbeholdt andetsprogtalende. Danske førstesprogtalere laver uendelige mængder af 'fejl' i deres skriftlige kommunikation, men kun bestemte typer af dem giver anledning til problemer, det være sig acceptabilitetsproblemer eller egentlige svigt i forståelsen. Det må være en vigtig opgave i danskundervisningen at få afklaret om de sproglige forskelle der konstateres, er af den ene eller den anden art. Hvor går sprogets grænser? I fagkonsulenternes rapport peges der på at det er nødvendigt at tage stilling til om det fortsat er hensigtsmæssigt at anskue og benævne danskfaget som et modersmålsfag. Eller om det ændrede elevgrundlag, hvor mange elever - i visse klasser alle - faktisk ikke har dansk som første sprog, skal have som konsekvens at faget i stedet betragtes og benævnes som et sprogfag. Dette aktualiserer blot problemet yderligere.

En særlig problemstilling - apropos differentieringen - har at gøre med danskundervisningen for såkaldt 'sent ankomne unge'. De sent ankomne unge mellem 13 og 18 år udgør en meget sammensat gruppe med meget forskellige forudsætninger og behov. Det er ifølge folkeskoleloven en kommunal forpligtelse at give disse unge et undervisningstilbud. Det lægges typisk i grundskolen, i ungdomsskolen eller i sprogcentre - afhængig af de unges alder og de organisatoriske muligheder. Det synes at være et generelt problem for mange kommuner at etablere undervisningstilbud der både er tilpasset denne gruppe unge og deres sproglige, faglige og sociale behov, og som er rettet mod et videre ungdomsuddannelsesforløb.

Der savnes en kerne af fælles faglighed i dansk som andetsprog på tværs af uddannelsesniveauerne

Da vi som arbejdsgruppe bl.a. er nedsat for at beskæftige os med progressionen gennem uddannelsessystemet, er det væsentligt for os at fremhæve at de meget forskellige organisatoriske rammer for den supplerende undervisning i dansk som andet-

sprog på forskellige niveauer gør det vanskeligt at skabe progression og sammenhæng på tværs af disse uddannelsesniveauer. Det synes at vanskeliggøre en udvikling af en kerne af fælles faglighed i dansk som andetsprog.⁴⁸ Siden dansk som andetsprog stadig er et forholdsvist nyt fagområde i det danske uddannelsessystem, er der brug for en fortsat afklaring af områdets faglige og pædagogiske identitet og af de forskelle inden for faget der udspringer af forskellige indholdsmæssige og organisatoriske rammer og af et forskelligt elevgrundlag i de forskellige dele af uddannelsessystemet.

En udveksling af erfaringer fra de forskellige dele af uddannelsessystemet og en fortsat identifikation af en andetsprogpædagogisk praksis der er tilpasset de aktuelle behov i de enkelte uddannelser og undervisningstilbud, vil formentlig kunne bidrage positivt til en fælles fagliggørelse og en videreudvikling på dette område, ligesom et udblik til erfaringer gjort uden for Danmarks grænser sandsynligvis vil kunne perspektivere og berige debatten.⁴⁹ Mange steder i uddannelsessystemet er det et forholdsvist nyt fænomen at skulle forholde sig til integrationen af elever og studerende med dansk som andetsprog i danskfaget. Mange undervisere peger på at de ikke i tilstrækkelig grad føler sig rustet til opgaven. Samtidig er der fra flere kommuners side blevet sat spørgsmålstejn ved rimeligheden af at nyuddannede lærere indtil for nylig kun i meget begrænset - hvis overhovedet noget - omfang havde kendskab til dansk som andetsprog, og at det som følge deraf var op til kommunerne at bekoste efteruddannelse på området for at sikre bare en basal viden.⁵⁰

*Forskellige behov for
efter- og videreuddannelse*

Der synes generelt at være brug for en yderligere afdækning af efter- og videreuddannelsesbehov inden for området. For folkeskolelærernes vedkommende er der efterhånden en bred vifte af efter- og videreuddannelsestilbud, herunder både korte og længerevarende kursusforløb samt en pædagogisk diplomuddannelse. Udbuddet og mulighederne for efter- og videreuddannelse varierer dog meget fra landsdel til landsdel. For sprogcenterlærernes vedkommende har der i de senere år været omfattende landsdækkende efteruddannelsestilbud.⁵¹ På gymnasieområdet er der inden for de sidste år taget initiativer til

efteruddannelse af gymnasielærere i dansk som andetsprog. I fagkonsulentrapporten *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet* peges der på at det er et område der må opprioriteres.

Endelig vil vi pege på brugen af test og evalueringer af dansk som andetsprog på alle niveauer, som gennem de senere år er øget betydeligt. Der er i forbindelse hermed et stort behov for en kritisk og indgående diskussion af såvel kvaliteten som brugen af test- og screeningsmaterialer med henblik på at få skabt en evalueringsmæssig faglighed i relation til dansk som andetsprog og med henblik på vurdering af testmaterialers tilbagevirkning på undervisningen.⁵²

Som det er fremgået, har den multikulturelle udfordring for danskfaget i hele uddannelsessystemet i hvert fald to aspekter - et indholdsmæssigt og et sprogligt. I forlængelse heraf ligger også et organisatorisk aspekt. Indholdsmæssigt udfordrer den multikulturelle udvikling først og fremmest danskfagets funktion som nationalt dannelsesfag. Fra flere sider peges der på at det i stigende grad bliver nødvendigt for danskfaget at tage stilling til hvordan der kan skabes en hensigtsmæssig balance mellem det nationale og det internationale og mellem det globale og det lokale. Hvis denne diskussion inddrages og integreres i den 'almindelige' danskundervisning, kan det have stor betydning for fagets indhold, eksempelvis litteraturpædagogikken. Elevernes forskellige forudsætninger for litteraturlæsning kan bidrage til en styrkelse af væsentlige værdidebatter. Som det blev sagt i forbindelse med en af projektets konferencer: "Mødet med de tosprogede kan sætte nye diskussioner om livsanskuelse i gang. Det er afgørende at man ikke fejler særligt kontroversielle tekster ind under gulvtæppet." Den multikulturelle udfordring kan med andre ord rejse ikke alene spørgsmålet om *hvad* der læses, men også om *hvordan* man læser tekster i danskundervisningen. Det ser arbejdsgruppen mange frugtbare perspektiver i, hvilket fører os til følgende påstand om integration af dansk-som-andetsprogtalende:

En integration af dansk-som-andetsprogtalende i det danske samfund kræver ikke bare ændringer i dansk sprogpedagogik, men

*Udviklingen af faget
Dansk som andetsprog kan
få stor betydning for faget
Dansk*

også ændringer i opfattelsen af hvor sprogets grænser går. Integration kræver også sproglig tolerance og vidsyn, af både den enkelte og samfundet. Tilsvarende forudsætter en reel integration anerkendelsen af de tosprogedes kompetencer uden for det dansksprogede.

1.12 Strukturelle forhold - at se danskfaget i sammenhæng og i lys af fremtidens krav

A. Delsystemer og toning

Det danske uddannelsessystem er i internationale sammenligninger uhyre opsplittet og udspecificeret. Ser man på ungdomsuddannelserne, har man i vore nabolande valgt at lægge dem ind under et samlet system så der er 12-årig skolepligt. Vi har i stedet valgt at opbygge delsystemer med udgangspunkt i de tekniske skoler og handelsskolerne samt et særligt tilbud, oprindeligt forbeholdt voksne, nemlig hf. Kaster man blikket videre på de lange videregående uddannelser, har vi i Danmark valgt at isolere handelshøjskoleuddannelser fra universitetsuddannelser, og vi har særskilte lærerseminarier og socialrådgiveruddannelser for blot at nævne nogle få af de mange mellem-lange uddannelser som i ét eller flere af de lande vi normalt sammenligner os med, er integreret i, eller i det mindste koordineret med, de lange videregående uddannelser. Endelig er uddannelsen til bibliotekar og dokumentalist henlagt til et særligt universitet, Danmarks Biblioteksskole. Fordelen ved dette ekstremt opsplittede system er en høj grad af specialisering med - når det fungerer bedst - en fin forbindelse mellem praksis/erhvervsfunktion og uddannelse/efteruddannelse. Til gengæld fungerer forbindelserne på tværs eller mellem delsystemer mindre godt, systemet frembringer simpelthen, hvis ikke det konstant modvirkes, forståelsesbarrierer mellem personer der egentlig burde have samme interesser.

Universitetet og den forskningsbaserede undervisning har en central placering

En analyse af sammenhængen i dansksystemet fører til den overraskende konklusion at universiteterne og den forskningsbaserede undervisning er centralt placeret. Det skyldes at både læreruddannelsen til det almene gymnasium og de andre gymnasiale ungdomsuddannelser og læreruddannelsen til de semi-

narier der uddanner lærerne til grundskolen, ligger på universiteterne.

Ser man på OVERSIGT og navnlig på de tal der foreligger om overgang fra delsystem til delsystem, vil man kunne se at dansksystemet i virkeligheden består af en række delsystemer med hver sin toning. Den største del af en ungdomsårgang fortsætter fra grundskolen til enten eud eller det almene gymnasium, mens de to andre gymnasiale ungdomsuddannelser endnu ikke har fat i så store andele. Splitter man imidlertid det almene gymnasium op i et matematisk og et sprogligt, kan man se at det sproglige gymnasium er på størrelse med hhx. Uddannelserne inden for eud-systemet fører oftest til direkte erhvervspraksis, i statistikkerne benævnt 'omverden', mens især de matematiske studenter i stort omfang går videre til en 'lvu' (længere videregående uddannelse) eller 'mvu' (mellemlang videregående uddannelse). Delsystemer kan ses i forholdet mellem htx og de tekniske videregående uddannelser, mens hhx i en nylig offentliggjort evaluering er blevet kritiseret for ikke i noget videre omfang at lede til videre studier, særlig på lvu. Et andet delsystem konstitueres af hf og visse mellemlange uddannelser. Af særlig interesse for os er uddannelsen til folkeskolelærer på seminarierne.⁵³

Det har altid været et uddannelsespolitisk ømt punkt i hvor høj grad de enkelte delsystemer skulle tones efter et bestemt sigte, enten erhverv eller videregående uddannelse. I *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser* er de fire gymnasiale ungdomsuddannelser forsøgt karakteriseret i denne henseende som følger (s.12ff):

Det almene gymnasium giver en treårig fortsat almindelig undervisning som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier. En væsentlig del af studenterne, især fra det matematiske gymnasium, søger en lang videregående uddannelse. Danskfaget er født A-niveau-fag sammen med historie.

Kursus til højere forberedelseseksamen (hf) er en almen og studieforberedende uddannelse for unge og voksne. Hovedvægten

blandt de videregående uddannelser som hf fører frem til, ligger på de korte og mellemlange. Uddannelsen er kortere end det almene gymnasiums, men niveauet har indtil 2002 formelt været det samme.

De to uddannelser, hf og gymnasiet, er kønsmæssigt signifikante: Der var i 1999 40.321 piger, men kun 24.701 drenge i alt på gymnasier, hf-kurser og studenterkurser.⁵⁴

Den erhvervs-gymnasiale uddannelse til højere handelseksamen (hhx) har som formål at give en almen og merkantil erhvervs-gymnasial uddannelse der både giver adgang til videregående uddannelse og kan udgøre et delgrundlag for erhvervsmæssig beskæftigelse. Uddannelsen sigter i særlig grad på handelshøjskoleuddannelser og korte, mellemlange og lange videregående uddannelser inden for det samfundsvidenskabelige område. Danskfaget er ikke tonet i sig selv, men lever sammen med andre fag end i det almene gymnasium, og der lægges vægt på tværfagligt samarbejde.

Den erhvervs-gymnasiale uddannelse til højere teknisk eksamen (htx) har som formål at give en almen og teknologisk erhvervs-gymnasial uddannelse som også giver et delgrundlag for erhvervsmæssig beskæftigelse. Sigtet er her videregående uddannelser inden for det tekniske område, fx uddannelserne på DTU og korte, mellemlange og lange videregående naturvidenskabelige uddannelser. Danskfaget er alene om at repræsentere det historiske moment: der er intet historiefag. Der lægges vægt på at inddrage it og på tværfagligt samarbejde.

Ungdomsuddannelsesbilledet kompletteres af alle de uddannelser som er samlet under overskriften erhvervsuddannelserne (eud). Forholdet mellem de forskellige delsystemers danskfag diskuteres indgående nedenfor.

B. Forskningens rolle

Systemet er både relativt stærkt specialiseret mht. indhold og erhvervs-sigte, og alligevel er der forbindelser på tværs, bl.a. er

Fornyelse skal komme gennem forskning, udviklingsarbejde, efteruddannelse og ændringer i uddannelserne

der danskfag i alle de gymnasiale ungdomsuddannelser og i de allerfleste erhvervsuddannelser. Men i hvor høj grad er det det samme danskfag, i hvor høj grad bør det være det? Arbejdsgruppen finder det godt gjort gennem fagkonsulenternes rapport at danskfaget både har en række fællestræk og tones forskelligt i de forskellige delsystemer, hvoraf grundskolen jo udmærker sig ved at være for alle, hvorimod universitetsuddannelsen i dansk udskiller sig ved at være den studerendes eget valg.

Hvis danskfaget skal fornyes, må man tænke i en kombination af forskning, udviklingsarbejde, efteruddannelse og egentlige ændringer i bestemmelser og uddannelsen af lærerne. Det kan ikke være formålet at ensrette danskfaget på et bestemt niveau, men det kan heller ikke være meningen at de mange danskfag skal være lige så forskellige som fysik og kemi. Dette er baggrunden for at man ikke bare kan henvende sig til forskningen på universiteterne og kræve at den skal danne basis for enhver fornyelse. Samtidig er det indlysende at forskningen, og her tænkes der bredt på forskningen over hele verden i sprog, litteratur og medier, i første- og andetsprogs pædagogik, litteraturpædagogik og medie pædagogik, er en drivkraft der ikke kan undværes og i sidste instans er den billigste retningsgiver for en innovationsproces.

Som Per Stounbjerg gør opmærksom på i en artikel i *Vandfanget* om 'Forskning i skandinavistik og undervisning i dansk', så har de to væsentligste sider af danskfaget, sprogsiden og litteratursiden, i en række henseender udviklet sig væk fra hinanden. Denne udvikling hænger sammen med den stigende internationalisering og specialisering som gælder for den humanistiske forskning generelt; den har således ikke specielt sin baggrund i danskfaget - man ser det samme i alle andre fag der er bygget op som en nationalfilologi. Når arbejdsgruppen på den ene side hævder at forskningen bør udnyttes bedre, og at faget bør hænge bedre sammen, kan det således se ud som en reel slåen sig selv for munden. Vi skal ikke udelukke at tanken er utopisk, det bliver den ikke mindre smuk af, men vi mener der ligger en pointe gemt i at hævde forskellen på hvordan forskningen organiseres, og så hvordan den udnyttes af højt uddannede lærere i deres undervisningspraksis.

Der er og skal være forskel på forskningsfaget dansk og undervisningsfaget dansk

Vi mener godt man kan mene at forskningen på universiteterne ikke skal eller bør struktureres som faget i ungdomsuddannelserne eller omvendt. Det gælder ganske vist at man på ét eller andet tidspunkt må sætte de forskningsmæssigt adskilte dele i relation til hinanden hvis faget skal hænge sammen, men det kan ingenlunde være afgørende for fagets indretning læn- gere nede i systemet hvordan det struktureres på universiteterne alene af den grund at man på universitetsinstitutterne uddanner til alt muligt andet og også skal og bør blive ved med det. Det må alligevel være et rimeligt krav at stille at forskningen er leveringsdygtig i ny global viden og i formidling af allerede foreliggende international ditto der kan bruges i fornyelses- processer i de enkelte delsystemer. Vi kunne pege på at pæda- gogisk viden om de kulturelle kompetencers anvendelse over for alle teksttyper fra det laveste til det højeste niveau har betydning ikke bare for uddannelsessystemet, men også efter- spørges i løbende fornyelser andetsteds i samfundet, fx virk- somhedskommunikation og intern uddannelse.

Man står således i den paradoksale situation at samtidig med at de forskningsmæssige nybrud må sikres en kanal at løbe igennem så de kan få betydning for undervisningsmæssig praksis hurtigere end blot ved generationernes langsomme vek- selen på lærerværelset, så er forskningen tilsyneladende på vej væk fra at kunne levere et grundlag for at opfatte faget som særlig sammenhængende, bl.a. på grund af den tidligere nævnte forskel videnskabsteoretisk og metodisk mellem strukturalisti- ske sprogforskere og hermeneutiske litterater. Der kan dog også spores modstrømme, fx i forskningen om mundtlighed og dens betydning for grundfortællinger, de såkaldte narrativer, fornyelsen af retorikken, metrikken og stilistikken og indsatsen inden for tekstlingvistik og diskursanalyse, ja, i det hele taget den øgede interesse for sproglig-litterær formdannelse. I alle disse nye strømninger ligger potentiale for nye sammenføjnin- ger af danskfagets alt for ofte temmelig *disjecta membra*.⁵⁵

C. Danskfagets særlige ansvar for restgruppen

Restgruppen er et uklart begreb rent statistisk, men i Under- visningsministeriets model over gennemstrømningen i uddan-

Høringsvar fra SiD

nelsessystemet⁵⁶ er der angivet forskellige grupper som ikke har en kompetencegivende uddannelse. De udgør mellem 12 og 18% alt efter hvordan man regner det ud. 12 eller 13% af en ungdomsårgang gennemfører et forløb som ikke giver dem nogen studiekompetence, og langt størstedelen af dem har ikke anden uddannelse end grundskolen. Dette er en gruppe som må og skal formindskes hvis det danske uddannelsessystem skal leve op til fremtidens krav. SiD har i sit høringssvar til arbejdsgruppen skrevet følgende:



Indledningsvis bemærker vi, at vi blandt vore medlemmer ofte kan registrere et overordentligt ringe udbytte af folkeskolens danskundervisning og af danskundervisningen på VUC's folkeskoleniveau, AVU.

AKF's undersøgelse over danskernes læsefærdigheder, som udkom forrige år, viser at næsten 80% ufaglærte og 55% faglærte arbejdere læser utilstrækkeligt, og at de ikke vil kunne klare mange almindeligt forekommende læseopgaver på jobbet og ved efteruddannelse.

Mange af de pågældende er ordblinde, men da det kun er ganske få % af de ordblinde, som aldrig vil kunne tilegne sig læsekompetencer, er denne voldsomt udbredt dårlige læsning et urimeligt stort samfundsproblem, som for en stor del kan føres tilbage til mangelfuld danskundervisning.

Disse begrænsede danskundskaber medfører bl.a.:

- tilbageholdenhed over for efteruddannelse
- usikre ansættelsesforhold
- dårlig aflønning
- ensidig mediepåvirkning
- svagt samfundsengagement

listen er ikke udtømmende.

Blandt vore krav til fremtidens danskundervisning vil derfor være, at de grundlæggende skolesystemer sikrer at alle voksne kan beherske elementære og nødvendige færdigheder i at skrive og læse dansk.

Så vidt vi kan skønne er læsning og skrivning forsvundet ud af folkeskolens faglighed i løbet af de sidste 20-30 år, og vi mener at de dårlige læsefærdigheder kan hænge sammen hermed. Vi kan fx henvise til Elbro og Arnbaks undersøgelser over kursister på læsekurser for voksne (AKF, 2000), som konkluderer at kursisterne har en meget dårlig bogstavafkodning, men en relativ god læsefunktion. Dog ikke så god, at de kan siges at læse blot nogenlunde tilfredsstillende.

Den gode læsefunktion forudsætter en læsehastighed over et vist minimum. Derfor mener vi at kvalificeret læsetræning og -undervisning skal introduceres i skolerne, og lærerne skal gennem deres uddannelse og efteruddannelse lære at beherske disse discipliner.

I det hele taget bør der fokuseres på, at dansk kommunikerer på 2 sprog: det talte og det skrevne. Det er vigtigt at fastholde denne distinktion: skriftsproget er fx ofte daglige meddelelser, som skal være kortfattede, men præcise, bl.a. fordi den skriftlige meddelelse er kommunikation uden tilstedeværelse, dvs. den kan ikke uddybes og forklares i dialog.

Vi nævner dette fordi arbejdspladsernes indretning forudsætter i stadig højere grad, at arbejderne kan kommunikere skriftligt i et nogenlunde klart og entydigt sprog. Det er danske arbejdere ikke i stand til i nødvendigt omfang, og det kan medføre at virksomheder ikke kan opfylde internationale certificeringsbestemmelser. F.eks. var NOVO for nogle år siden nødt til at iværksætte en storstilet læse-/ordblindeindsats, fordi medarbejderne ikke læste godt nok i forhold til krav på det amerikanske marked. ””

Vi har citeret så fyldigt fra dette tankevækkende svar fordi det sætter fokus på danskfagets særlige ansvar for den gruppe af unge der ikke får nogen uddannelse ud over grundskolen. Sæt danskfaget var det fag hvor opfattelser af skole, begavelse, boglighed og den slags blev fastlagt sådan at en gruppe blev stemplet - og stemplede sig selv som - lad os bare kalde det 'skoletræt' så snart der blev mulighed for det. Konsekvenserne for den senere holdning til uddannelse er indlysende: Ud af skolen så hurtigt som muligt og fri mig for nogensinde at komme på skolebænken igen! En omstilling af danskfaget så det satser på at tage udgangspunkt i talesproget og i den mundtlige formuleringer styrker og svagheder, kan muligvis forhindre at så stor en del af en ungdomsårgang udskilles. Vi er også overbevist om at en konsekvent anvendelse af it vil kunne gøre sit.

Læseforskeren professor Carsten Elbro er overbevist om at alle kan lære at læse. Vi deler denne overbevisning og vil pege på at den store tilslutning til avu og fvu (se OVERSIGT) er et faresignal samtidig med at det er en stor glæde at det nu er lykkedes at få fat i så mange som før var helt uden tilbud. Det må være formålet med en ændring af danskfaget i grundskolen at integrere erfaringerne fra læseklubber og specialundervisning i den almindelige undervisning så der ikke på den måde og med det motiv produceres nogen aftagere af avu mere. Kun da kan grundskolen siges at have opfyldt sit formål.

Vores påstand er derfor: Den danske grundskole kan og skal lære alle at læse.

Arbejdsgruppen er blevet opfordret til at stille det samme krav til grundskolen hvad angår skrivekompetence. Det siger sig selv at vi med den holdning vi har til integration af produktion og reception, tale og skrift, ikke tilsigter nogen svækkelse af skrivepædagogikken ved at fremsætte påstanden ovenfor, tværtimod. Men vi vælger at anbringe skrivekravet som det næste i rækken som kan komme til fuld udfoldelse når det første er opfyldt:

Den danske grundskole kan og skal på lidt længere sigt også lære alle at skrive.

Tværgående problemstillinger

2.1 Danskfagets genstandsområde - igen

Danskfaget skal besinde sig på sin kerne og prioritere indlæring af, øvelse i og refleksion over de fire kulturelle kompetencer højere end det alle steder i systemet er sket før, for at danske elever, studerende og kursister kan få mere ud af deres danskundervisning. Det betyder at faget skal ændres; ikke revolutioneres, men ændres, og som vi har beskrevet det ovenfor, kræver det en række faktorer opfyldt.

Først og fremmest skal lærerne i dansk påtage sig opgaven. Det betyder at der skal skabes konsensus om at danskfaget kan blive bedre end det er nu, og at det er i de retninger vi har peget på, faget bør udvikle sig. Dernæst skal de styrende formuleringer som informerer praktikanter om hvad gældende lov er på området, bringes i overensstemmelse med hvad der foreslås her. Endelig skal evalueringsformer, læremidler og sidst, men ikke mindst de forskellige delsystemer tilpasses så forudsætningerne for at ændre faget er til stede. Det nytter fx ikke noget at evalueringsformerne prioriterer kun mundtlige færdigheder eller kun skriftlige hvis man ønsker at alle fire teknikker skal mestres.

En arbejdsgruppe under Undervisningsministeriet om styredokumenters udformning har fremlagt en række overvejelser om hvordan man på én gang får tilstrækkelig konkret indhold i bestemmelserne og samtidig undgår at styre alene på indholdet i undervisningen. Vi vil forsøge i det følgende netop at balancere mellem det konkrete og det abstrakte og vil under alle omstændigheder i dette kapitel om tværgående problemstillinger for hele dansksystemet forholde os temmelig overordnet til styringsproblemet idet vi gentager at den mest effektive styring i denne sammenhæng er den konsensusdannelse som gør det muligt at blive enige om hvad den bedste undervisningspraksis er - så vi alle kan lære af den.

2.2 Styredokumenter og minimalkrav

Styringen af danskfaget skal være så konkret at de enkelte del-systemer kan vide hvad der er blevet behandlet før de træder ind i elevens liv, og hvad der så er deres særlige opgave. Den skal samtidig være så rummelig at ændringer i fagets indhold kan indføres uden at man skal igennem den samme store øvelse hvert tredje år. Udviklingen går så hurtigt at det ville overanstrengte alle styresystemerne og drukne undervisningen i evige refleksioner over ændringer. Fremtidens danskfag må være dynamisk.

Det ligger i mål- og rammestyrens natur at formulere styredokumenter overordnet og præcist. Det ligger i Indholds-kredsens forslag at der for hvert delsystem skal formuleres styredokumenter som både forholder sig til det samlede perspektiv på faget (eksempelvis matematik og dansk) og præciserer delsystemets hovedansvar for en (væsentlig) del af det. Vi vil i en række afsnit nedenfor forsøge os med formuleringer af såvel hovedansvar som minimalkrav som skal gælde for de enkelte delsystemer. Formålet er, som vi har skrevet det ovenfor, at gøre det muligt at se danskfaget som én lang sammenhængende dannelsesrejse, ikke uden skel, for det forskelsløse er tit lig det kedsommeligt rutinerede, men med skel der er bygget på fælles viden om lighed. Formuleringerne af minimalkrav vil som nævnt tage sit udgangspunkt i kompetencerne og deres samspil med stoffet som det er opridset ovenfor.

Sammenhæng i uddannelsessystemet

I tænkningen om sammenhæng i uddannelsessystemet har der været en tilbøjelighed til at følge én af to angrebsvinkler: Hvis man vil undgå omgængeri og dobbeltuddannelse, lyder det ene synspunkt, skal man (kunne) dele de enkelte faglige enheder op i mindre moduler som så kan meritoverføres så snart de er kontrolleret indlært ved én eller anden form for evaluering (moduliseringsstrategien). Heroverfor hævder kritikere at dette vil slå al sammenhæng inden for de enkelte delsystemers fag i stykker, indføre en helt uhensigtsmæssig opdeling i småstumper der binder lærernes planlægning og spærrer for samarbejde på tværs og sidst, men ikke mindst åbne døren for en hidsig evaluering hver gang et modul bliver afsluttet (helhedssyns-

Det modtagende system skal vide hvad det får 'nedefra', men det afleverende system skal også kunne sige hvad man giver videre

punktet). Arbejdsgruppen deler de fleste af helhedssynspunktets kritikpunkter, men må samtidig forholde sig til det faktum at der er en del dobbeltuddannelse i systemet og en del omgængeri. Vores løsning er *at udvide institutionernes mulighed for at meritvurdere og ækvivalere allerede opnåede kvalifikationer på basis af klare beskrivelser af studieforløb*. Det forudsætter noget der alligevel er enighed om, nemlig at alle forløb varedeklareres med hensyn til indhold sådan at der kan redegøres temmelig præcis for hvilken undervisning den pågældende har modtaget. Dette indebærer som bekendt ikke at alt det der er blevet udlært, er blevet indlært, men har man brug for at prøve om dette er tilfældet, kan man efter vores mening langt bedre stable en særlig tilrettelagt evaluering på benene af den studerende/elev/kursist det drejer sig om, end at indføre det for alle. Gennemstrømning og sammenhæng i systemet handler i høj grad om at de modtagende systemer ved hvad de får 'nedefra'. Men man skal også som afleverende system vide hvad man giver videre. Det er vores indtryk efter diverse skolebesøg og møder med repræsentanter for de enkelte delsystemer at der er højere bevidsthed om det første end det sidste.

2.3 Det teoretiske grundlag for en reform

Det er i princippet velkendt at der findes forskellige teoridannelser inden for grundvidenskaber som faget trækker på, men det er ikke så tit man drager den konklusion at så må ens ordforråd præciseres mht. hvilken en af teorierne man tilslutter sig. Begreber som tekst, kontekst, sproglig refleksion, diskurs eller skønlitteratur er omstridte og omdiskuterede og kan ikke forudsættes kendt i én bestemt variant. Det stiller tilsyneladende krav til dette arbejde, krav om at vi i arbejdsgruppen tager stilling teoretisk til hvorledes vi ønsker vores begreber forstået. Det har vi ikke gjort i noget videre omfang. Grunden er at vi netop ikke ønsker danskfaget grundlagt på én bestemt teoribygning. Det er naturligvis ikke undgået vores opmærksomhed at der er modsætninger mellem hermeneutiske og strukturalistiske betragtningsmåder, at der er spænding mellem forskellige sprogbegreber, eller at der er strid om dekonstruktiv og strukturalistisk litterær analyse. Vi er også klar over at der er tilgange

til de fire kulturelle kompetencer og til fagets stof (de tre vidensområder) som er kompatible med vores tanker om en øget refleksion over sammenhængen i faget og tilgange der dyrker det for hvert vidensområde specifikke. Det betyder at vi i denne rapport i en vis forstand *har* taget stilling til en række slagsmål, men ikke har offentliggjort denne stillingtagen eksplisit. Lad os da gøre det her: Vi vil på forhånd mene at den bevidsthed på danskfagets indre sammenhængskraft og dynamiske forvaltning af kulturelle kompetencer og stofområde som vi har gjort til vores hovedpunkt, fordrer en tilgang til faget som fremhæver sprogets karakter af hierarkisk organiseret tegnsystem med lag af udtryk og indhold af stigende kompleksitets- og dækningsgrad: fra lydsystemer til layout, fra ordbetydninger til tematisk sammenhæng i et tekstkorpus. Samtidig er det indlysende at der i det teoretiske grundlag er en opmærksomhed over for konstans og variation som to hinanden forudsættende synsvinkler, over for samtidigt og fortidigt som to hinanden kompletterende tilgange og over for talesprog og skriftsprog som væsensforskellige i en række henseender. Derimod har vi ikke noget ønske om at lægge os fast på hvilken af de adskillige teoridannelser som kan opfylde disse krav, danskfaget bør betjene sig af - eller rettere: vi mener det bør betjene sig af dem alle, med forskellig vægtning i de enkelte delsystemer.

Hvilken praktisk betydning det teoretiske grundlag vil få i fremtiden, afhænger af om faget kan blive enigt om at følge denne anbefaling:

Arbejdsgruppen anbefaler at det i de kommende styredokumenter bliver præciseret at enhver dansklærer bør redegøre for det fagdidaktiske grundlag for den tilrettelæggelse af stoffet som vedkommende - gerne i dialog med de lærende - har valgt som udfyldning af de overordnede bestemmelser.

Mål- og rammestyring stiller præcise krav til klarhed og gennemskuelighed, og elevers mulighed for medindflydelse forøges drastisk når valg gøres eksplicitte. Dette er ikke en selvfølgelighed, og vi er klare over at der vil være en vis ængstelse ved på denne måde at blotlægge det arbejde der indtil nu langt de fleste steder er foregået i lønkammeret. Omvendt mener vi det må være en betingelse for at udvikle både den

klasseinterne (mellem lærende og lærer) og den kollegiale (i lærerteamet) dialog om undervisningen at det sker. For øvrigt ligger det i klar forlængelse af intentionerne i Lov om øget gennemsigtighed og åbenhed i uddannelsessektoren, Lov nr. 414 af 6. juni 2002.

Arbejdsgruppen ser udviklingen af den landsdækkende og skoleinterne samtale om danskfaget som en anledning til at præcisere at videnskabsfagernes udvikling ganske vist ikke alene bliver styret af undervisningsfagets så lidt som det omvendte kan og bør være tilfældet. Alligevel er det indlysende at der dels savnes grundforskning på tværs af vidensområderne, dels i meget høj grad - trods den indsats der allerede er gjort gennem årene, ingen nævnt ingen glemt - savnes fagdidaktisk forskning i hvordan videnskabeligt baseret danskfaglig viden omsættes til undervisning på alle niveauer.

2.4 Tværfagligt samarbejde

Det har været en rød tråd gennem hele dette projekts arbejde at styrke fagligheden. En sådan styrket faglighed er efter arbejdsgruppens mening forudsætningen for at faget kan indgå med fuld styrke i tværfagligt samarbejde. Vi har i første delrapport redegjort for en række berøringsflader med naboregioner og fjernereliggende provinser, og vi har i OVERSIGT citeret fra fagkonsulentrapportens generelle afsnit om tværfaglighed i dansk.⁵⁷

Præmissen for tværfagligt samarbejde hvis danskfaget skal deltage, er at der er opstillet danskfaglige mål

Danskfagets rolle i tværfaglige samarbejder kan resumeres ganske kort med en formulering som Jette Pagaard Norrild har præget: *Dansk indgår i et stærkt, tværfagligt samarbejde når der er opstillet særlige danskfaglige mål for projektet.* Tilsvarende vil arbejdsgruppen advare mod at faget indgår i et hvilket som helst samarbejde blot for at styrke samarbejdspartneren. Det er oplagt at danskfagets fokus på kulturelle kompetencer og dets genrebevidsthed kan styrke de andre fag, men det må ikke betyde at de andre fag forsømmer deres ansvar for at ekspliciterer egne genrekrav og terminologiske karakteristika. Man kan heraf konkludere at et styrket danskfag kan stille bedre og mere præcise krav til det tværfaglige samarbejde, og at alle lærere i systemet - ikke bare dansklærere - må have bevidsthed

om hvilke krav deres fag kan og bør stille til skriftlige og mundtlige argumentationsformer og lytte/læsestrategier. For grundskolens vedkommende er dette et godt argument for at der i en ny læreruddannelse bør være et dansk fællesfag som sikrer netop det. For læreruddannelserne til de gymnasiale ungdomsuddannelser må det tilsvarende gælde at de krav om at inddrage sprogbrug i evalueringen af skriftlige opgaver på universiteterne som allerede eksisterer, tages så alvorligt at kandidater i alle fag fra universiteterne har rimelige skriftlige færdigheder og i løbet af uddannelsen har fået en vis bevidsthed om genrekrav og rettepraksis. For dansk kandidater bør det yderligere gælde at de ved konfrontation med mange former for både skriftlig og mundtlig dansk i en sprogpædagogisk sammenhæng har fået udvidet deres viden om typiske fejl og uddybet deres normbegreb så de er parat til at kunne argumentere for det.

Vi har ovenfor peget på at der er særlig værdifulde gamle samarbejds muligheder med faget historie. For begge fag kan det betale sig at arbejde i dybden med tekster og andre levn fra afgrænsede perioder. Jo præcisere de afgrænses - jo dybere kan man nå. Nye samarbejds muligheder findes bl.a. i det tværfaglige felt. Vi benytter lejligheden til at understrege at dette felt til dels - bl.a. afhængig af på hvilket trin i uddannelsessystemet man befinder sig - er danskfagets eget, til dels tilhører nabofag som mediekundskab, informationsteknologi, musik, drama, film og medier eller design, formning og kunsthistorie. I de delsystemer hvor det sidste er tilfældet, er der behov for tværfagligt samarbejde hvor dansklæreren kan bidrage med såvel sprog- og tekstanalytiske indsigter som sprog-, litteratur- og mediehistoriske perspektiver. Det bør gælde for dansklæreren som alle andre faglærere at man ved når man *ikke* ved noget eller nok om et emne, fagligt set. Det er lige præcis i det øjeblik at samarbejdet og dialogen med andre faglærere skal indledes.

Samarbejder af sproglig art

I forhold til fremmedsprogene er de oplagte samarbejds muligheder bortset fra de klassiske temaer-på-tværs eller store periode-samarbejder med historie også af sproglig art: sprog-

typologiske, sprogsociologiske, sprogpoltiske og sproghistoriske projekter burde ikke være den sjældenhed de er.⁵⁸

Europa som faglig kontekst

Vender man nu blikket den anden vej og ser på hvad de andre fag kan bidrage med i forhold til faget dansk⁵⁹, så er der flere muligheder: Dansk set udefra er et sprogsamfund og et sprog under påvirkning af de i Europa og globalt dominerende kulturer, og det gælder siden Dannevirke og vil gælde i fremtiden. De stærke kulturstrømninger i Europa er ofte blevet sat på formel sådan at de er blevet knyttet til bestemte geografiske regioner og bestemte sprogsamfund: Oplysningstiden er Frankrigs, romantikken Tysklands, mens naturvidenskabernes gennembrud for altid vil være knyttet til navnet Charles Darwin og dermed indlejret i en engelsk tradition. Danmark har, bl.a. til eksportformål, opfundet/konstrueret/afdækket (vælg verbum ved overstregning af de to mindst ønskede) en guldalder (The Golden Age som nu dog kun udfolder sig et par Golden Days om året) som udgør et tværæstetisk felt af egen art: musik, malerkunst og skønlitteratur. Disse sammenknytninger giver en vis indsigt, men kan spærre for at ideerne fra den franske oplysningstid og den franske revolution fuldt så vel som den tyske romantics opfattelser af en række kernepunkter i menneskelivet, ikke mindst kærlighedsvalget og kunsten, har spillet en rolle i hele Europa og dermed også i hele resten af verden. Danmark indgik i et ideernes fællesmarked længe før Romtraktaten.

Fremmedsprogsfagene er også færdighedsfag, man skal lære at tale og skrive de fremmede sprog. Til dette formål skal der bruges sprog om sprog, metasprog. Vi har sagt det før og gentager det her i anbefalingens form: *Arbejdsgruppen anbefaler at danskfaget får hovedansvaret for at lægge grunden til enhver beskæftigelse med sprog i form af at introducere og eksemplificere samt sikre reflekteret og præcis anvendelse af de nødvendige metasproglige termer.* Det skal understreges at de grammatiske betegnelser ikke slår til. Litteraturvidenskabelige, tekstanalytiske, tekstlingvistiske, pragmatisk, sociolingvistiske og i et vist omfang genreteoretiske termer må også med.

For så vidt man i fremmedsprogsfagene læser sammenhæn-

gende tekster (som måske ovenikøbet har æstetiske kvaliteter), bør fremmedsproglæreren tilsvarende kunne bygge videre på de tekstanalytiske færdigheder som er grundlagt og udviklet i dansktimerne. *Også det stiller krav om fælles terminologi og bør føre til at man inden for de overordnede rammer som fastlægges centralt, så vidt muligt opnår terminologisk enighed på tværs af faggrænser.* Det er unødigt komplicerende for elever, kursister og studerende at skulle stille sig selv det spørgsmål om en fortælling nu defineres på samme måde i dansk og i tysk, ligesom det er en mærkværdighed hvis det ikke går op for elever, kursister og studerende at køn findes på mere end ét sprog, eller at det er den samme Cæsar der omtales i latin, oldtidskundskab og historie. Øjenåbnende vil det derimod være hvis man tager som udgangspunkt at et bestemt emne er fælles for flere fag, og studerer de fagtraditioner der har udkrystalliseret sig omkring dets behandling som sådan. Det vil give bevidsthed om hvad fag er - både som institution og som praksis.

De organisationsformer der står til rådighed for det tværfaglige samarbejde, er følgende:

- faste lærerteam der har til opgave at tage sig af et bestemt hold, en bestemt årgang, en bestemt gruppe
- til lejligheden sammensatte samarbejdsgrupper på tværs af fag, hold og måske også af årgange
- en blanding heraf: I visse delsystemer er der krav om lærersamarbejde, og det medfører naturligt at man opøver rutine i at kunne danne grupper på tværs af fag når der er brug for det

Det er arbejdsgruppens anbefaling at alle tre former anvendes, men vi gør samtidig opmærksom på at de alle forudsætter at der er en tilsvarende organisering af fagteam sådan at det sikres at erfaringer føres tilbage til faglærerne til brug for deres fælles videreudvikling af danskfaget. Altså: Ingen lærerteam uden fagteam.

Den tilsvarende opbygning på kommunalt plan og i amtsligt regi vil tilse at der ikke bare ansættes udviklingskonsulenter som satser på at udvikle hele institutioner og dermed vil have tendens til at se på det almenpædagogiske (og dermed i praksis ofte arbejdsformernes videreudvikling), men også fagkonsulenter som kan være forbindelsesled og ressourcepersoner for institutionernes fagteam regionalt og nationalt. Det danske system med fagkonsulenter har været og er en ubestridt succes, og netop i en mål- og rammestyingsomlægning er de uundværlige.

2.5 En styrket faglighed - også i anvendelsen af uddannelserne

Det er formålet med dette projekt at skabe en bedre sammenhæng mellem de forskellige delsystemer og at anvende danskfagets ressourcer mest muligt effektivt. Det er derfor en beklagelig kendsgerning at dette formål kan blive undergravet af forhold der måske umiddelbart vil forekomme at ligge uden for kommissoriet. I 1991 underviste kun ca. 35% af dem der havde dansk på 2. klassetrin, med baggrund i et linjefag i dansk⁶⁰, og selv om det nu er lov enten at have linjefag i dansk eller i matematik, så er vi bange for at miseren ikke er afhjulpet endnu. Derfor den overordnede masterplans tredje bud. Det vil nemlig være en alvorlig hindring for at få danskfagets ressourcer udnyttet optimalt i undervisningen hvis det ikke slås fast at *alle timer i dansk (som for den sags skyld i andre fag) skal læses af linjefagsuddannede lærere*. Vi er ganske klar over at langt de fleste af de lærere der er aktive i skolen i dag, har det gamle fællesfag, men det gør ikke det almene problem mindre eller for den sags skyld mindre alvorligt.

Linjefagsuddannede lærere

Uden at problemet er helt så omfattende, kan man for de gymnasiale ungdomsuddannelsers vedkommende sige at alle timer her burde læses af kandidater der havde deres hovedfag i dansk. Dette ville imidlertid i praksis afskaffe sidefaget og indebærer således en større omlægning. I mellemtiden kan man sætte sit håb til den sidefagssupplering som er en væsentlig del af det ny pædagogikum.⁶¹

2.6 Undervisningsformer i fremtidens danskfag

De sidste ti år har været præget af et opbrud i klasseværelserne. Der har formentlig ikke siden 70'erne været eksperimenteret så meget med undervisnings- og arbejdsformer, og resultatet er under alle omstændigheder blevet en øget opmærksomhed på hvor mange muligheder der er for at tilrettelægge læringsforløb, og hvor mange instrumenter tilrettelæggeren skal beherske. Særlig debatten om projektarbejde har været intens. Selve arbejdsformen stammer fra universiteterne, navnlig RUC, som indførte den som et led i en omlægning af studiestrukturen væk fra fag og over til basisuddannelser som fælles indgang. Herefter er projektarbejdsformen i mange forskellige udgaver blevet adopteret længere og længere nedefter i uddannelsessystemet i nøje samklang med bestræbelserne i andre lande. I htx har arbejdsformen været obligatorisk siden uddannelsens start i 1982, og i den seneste skolelov er der indført en projekt-opgave på grundskolens afsluttende trin.

Særlig fokus på projektarbejdsformen

Man kan efter arbejdsgruppens opfattelse med fordel opstille de forskellige former for projektarbejde i et hierarki efter hvor frit eller bundet de enkelte elementer er:

- Problemvalg: åbent - begrænset
- Problemformulering: fri - given
- Produkt: problemstyret - kriteriestyret - defineret
- Materialer: fri - leveret; begrænset - leveret
- Metode: fri - anbefalet - obligatorisk⁶²

Oversigten gør det muligt at arbejde med en større skala af styrede og frie projektarbejder, og det er en pointe at erfaringen utvetydigt siger at man skal lære at arbejde frit inden for projektarbejdets rammer ved at begynde med en række begrænsninger i form af at tilrettelæggeren har truffet et eller flere valg for de lærende - og fortæller dem det. Det er kun brushoveder der tror at man inden for projektarbejdsformen kan overlade hele ansvaret for læring til den lærende nu, her og med det samme. Også ansvar for egen læring skal *overtages*, eller læres.

Projektarbejdsformens fordele anses nu ikke bare at ligge i at

den gør det muligt i højere grad at overlade ansvaret for læringsprocessen til de lærende, men også i at den styrker samarbejde (de sociale kompetencer) og ophæver fagskellene. Med andre ord er det prototypiske projektarbejde det problemorienterede tværfaglige gruppe-projektarbejde hvor en væsentlig del af tiden går med at gruppen i fællesskab formulerer et problem der lader sig behandle med de redskaber de har til rådighed - og så gør det. Det er påfaldende i hvor høj grad problemformuleringsfasen er modelleret efter frontforskningens arbejdsmetoder, især de naturvidenskabelige laboratoriers. Man skal imidlertid være opmærksom på at det der gælder her, ikke videre ofte gælder når projektarbejdsformen anvendes i uddannelsessystemet: I laboratorierne går megen psykisk energi med at formulere et operationelt problem simpelthen fordi det at kunne se sådan et er væsentligt for at få ny viden. I uddannelsessystemet bruges arbejdsformen til at indøve de arbejdsmetoder man bruger i laboratorierne, uden at der er nogensomhelst sikkerhed for at det problem der formuleres, ikke for længst er løst - hvor skulle eleverne vide det fra? Det kan man naturligvis vælge at være ophøjet ligeglad med, men det 'snyd' der ligger i at lave en forestillet problemløsning i stedet for at give eleverne et kursus i informationssøgning så de kunne se hvordan problemet var blevet løst, er alligevel indlysende. For arbejdsgruppen at se et projektarbejde som formulerer et problem og så støvsuger alle relevante informationssystemer for at finde dets løsning i den foreliggende litteratur, en helt legitim form for projektarbejde; formen har bl.a. den fordel at den lærer deltagerne fokuseret informationssøgning.

Suboffentligheder

Projektarbejdsformen er en måde at opløse klasseoffentligheden på i flere suboffentligheder. For at den kan udnyttes til fulde, må skemalægningen gøre det muligt for de lærende at bruge større sammenhængende dele af skoledagen til formålet. Bl.a. derfor er arbejdsformen blevet populær i tværfaglige sammenhænge hvor det problemorienterede kan bruges til at gå på tværs af faggrænser. Man fremhæver her gerne at virkeligheden ikke er fagopdelt. Så sandt, så sandt - og dog er det måske et forhastet argument for netop projektarbejdsformen. Projektarbejde er ingenlunde med nogen nødvendighed tværfagligt -

det lader sig ovenikøbet med succes gøre at anvende arbejdsformen som et naturligt led i en højt specialiseret fagpædagogik hvor den spiller sammen med klasseundervisning og individualiseret vejledning. Argumentet om virkelighedens struktur kunne for øvrigt lige så vel bruges til at introducere en større andel af *case*-undervisning. *Case*-undervisning kan anskues som projektarbejde med et fastlagt problem (nemlig *caseen*), men egner sig fuldt så vel til klasseundervisning som til projektarbejde. *Case*-undervisning fører virkelige eller i det mindste fingeret naturtro (hvad er i virkeligheden ubestridelig virkeligt i vore dage?) problemer ind i skolestuen - hvor de så kan behandles fagligt med de færdigheder vi har satset på at opdyrke.⁶³ Især professionsuddannelserne har excelleret i at anvende denne undervisningsform, men vi ser store potentialer i den for danskundervisning på ethvert niveau som en fastholden af at undervisningen har bud på hvordan virkelighedens problemer kan behandles lige fra rådgivning om antagelse eller forkastelse af en novelle skrevet af en jævnaldrende eller vurdering af en stillingsansøgning til anmeldelser af nyudkomne lærebøger til fagtidsskrifter og planlægning af websider for det lokale byggefirma. Efter arbejdsgruppens mening bør danskundervisningen planlægges så den anvender alle til rådighed stående undervisningsformer for at opnå sine formål, specielt bør det sikres at almindelige menneskers almindelige problemer med de kulturelle kompetencers anvendelse til at opnå deres egne formål, hvadenten disse hører til i arbejdslivet, fritidslivet eller er nødvendige for at kunne overleve og på længere sigt få glæde af danskundervisning, holdes i fokus.

It som udfordring til arbejdsformerne

Vi er opmærksomme på at skolens fysiske og geografiske opbygning kan have stor betydning for arbejdsformerne, og vi er endvidere klare over at it-inddragelse i alle led af undervisningen lige fra intranet til retterutiner og til kanoner i klasseværelserne så man kan blæse pc-brug op på storskærme og digitale tavler der er forbundet med elevernes pc'er, kan betyde væsentlige forbedringer - subsidiært ved ikke at være til rådighed kan skabe forhindringer for fornyelse. Omvendt er vi lige så opmærksomme på at 28 elever der hver sidder udstyret med egne bærbare, med permanent Internetadgang og mobiltelefoner

med indbygget video og uafsluttelig mulighed for kommunikation med omverdenen, er en ny udfordring og kræver en ny pædagogik, bl.a. en stillingtagen til den syndflod af information der truer sådan en klasse.⁶⁴

Muligheden for øget individualisering samt fjern- og flexundervisning er et lige så tveægget sværd fordi det i en sådan klasse synes sværere at etablere en fælles klasseoffentlighed med de almindelige hjælpemidler, først og fremmest det talte ord. Omvendt vil en fintmærkende udnyttelse af mulighederne kunne gøre indlæringen individualiseret i særligt tilrettelagte forløb og samtidig samle alle til fælles overvejelser hvor det er nyttigt og nødvendigt. Foreløbig synes danskundervisningen set fra denne - indrømmet særlige synsvinkel - mest af alt at lide af at der ikke rigtig er så mange skoler der har taget denne side af it-udfordringen op endnu, at ringene er begyndt at brede sig til de andre.

It-udfordringen har imidlertid betydet en ændring i danskundervisningen som er glædelig og udfordrende: Det er blevet nemmere at skrive. Det viser sig ved at elever på alle niveauer skriver mere og længere danske stile og andre opgaver, og det er ubetinget glædeligt at det ser ud til at isenkrammet og pædagogikken i grundskolen i fællesskab har fået krammet på skriveblokeringerne. Det stiller så til gengæld krav om at vi går ind i anden generation af skrivepædagogik, den hvor alle faser af skrivningen gøres til genstand for bearbejdning. Noget tyder på at redigeringsfasen, den gentagne gennemlæsning og -retning af det egne produkt, er den største udfordring for det næste skridt. Lad os tage den på os, og lad os i samme åndedrag gøre en helhjertet indsats for at få udryddet alle unødvendige stave-, slå- og redigeringsfejl, dvs. alle dem der kunne være blevet fanget ved en opmærksom gennemlæsning før aflevering, så vi i fællesskab kan koncentrere os om dem der faktisk ikke er lært endnu.

Måske kan en indsigt i selve tekstarbejdet, i selve det professionelle tekstarbejde, give værdifulde oplevelser og indsigter her. *Efter diskussioner med Litteraturrådet, ved dettes formand Anne Marie Mai, og Dansk Forfatterforening foreslår arbejdsgruppen at der på alle niveauer i uddannelsessystemet åbnes*

mulighed for at knytte professionelle skrivere, forfattere, digtere, dæmoner, åndspersoner og skrivekugler til danskundervisningen med henblik på at åbne elevernes øjne for mulighederne i og det tålmodige arbejde med sproget. Kan det inspirere den næste generation af kreative individualister, kan vi kun sige: så meget desto bedre!

2.7 Evalueringsformer i fremtidens danskfag

Evaluering er ikke kun test og prøver på bestemte tidspunkter, men en integreret del af undervisningen. Den er et redskab for læring hvor der er mulighed for registrering af og dokumentation for hvad eleven har arbejdet med. Evaluering bør overalt foruden lærers (og evt. censors) vurdering omfatte elevens egen vurdering af hvordan det er gået; den er og bør være et oplæg til dialog mellem elev og lærer og elev og elev. I et system hvor man opererer med både mål for undervisningen og minimalkrav bliver evaluering et nøglebegreb. Arbejdsgruppen har den opfattelse at de eksterne evalueringer ved afslutningen af delsystemer skal give et realistisk billede af hvad der er lært i delsystemet. Kun sådan kan de fungere som reel information til aftagere hvad enten der er tale om et andet delsystem eller en arbejdsgiver. Men de mål må under ingen omstændigheder forveksles med minimalkrav som skal være så realistiske at de er indlært af alle i delsystemet - for nogle længe før de går til den afsluttende prøve, for andre måske lige i sidste sekund. De lærende skal ganske vist kunne evalueres både i forhold til undervisningsmål og minimalkrav, og minimalkravene er forudsætningen for at der kan undervises efter målene - men så er listen over ligheder heller ikke længere.

Når man taler om evaluering, kan man skelne mellem intern og ekstern evaluering og løbende og afsluttende evaluering

Der kan skelnes mellem intern og løbende evaluering og ekstern og afsluttende evaluering.

Den interne evaluering er et redskab for tilrettelæggeren af undervisningen og i stigende grad for den lærende selv i valget af undervisningsopgaver for klassen som helhed og for den enkelte i de særligt tilrettelagte individuelle forløb. Endelig spiller den interne evaluering også en rolle i den individuelle vejledning.

Det bør i fremtidens danskfag sikres at der er både forståelse og forhåbentlig i langt de fleste tilfælde også accept af de kriterier den løbende interne evaluering tilrettelægges efter, og sammenhæng mellem de for delsystemet fastlagte mål og den form den eksterne afsluttende evaluering har. Læringsmål for den enkelte og for gruppen afspejler sig i de mål læreren stiller op for sin undervisning, men der kan aldrig være noget fuldstændigt sammenfald her: Det er ikke alt der skal læres, der skal læres i undervisningen, og det er ikke al undervisning der faktisk fører til læring for den enkelte. Skolen er ganske vist for livet, men den er langt fra hele livet - og det bliver det stadig sværere at se bort fra.

Indsigt i kriterier for vurdering kan man få hvis den lærende inddrages i processen og direkte får til opgave at sammenholde produkt og mål for derefter selv at give et bud på evalueringen. Når denne så sammenholdes med lærerens, kan forskelle og ligheder diskuteres, og der bliver dermed en sti ryddet for fælles vandring. En sådan undervisningsform har arbejdsgruppen fået præsenteret i et foredrag af Mi'janne Juul Jensen, som kombinerer denne form med mappevurderinger som løbende intern evaluering.⁶⁵ Mappevurderinger kendes fra de kreative fag, hvor studerende samler deres produkter og overvejelser omkring dem i store mapper som så dokumenterer deres indsats og profil over for udefrakommende. Fordelen er at man kan se indlæringsprocessen afspejlet, især hvis det forløb der er tilrettelagt, er didaktisk reflekteret. Ikke alene kan 'man' se processen, det kan eleverne også, og han eller hun bliver dermed konfronteret med sine svagheder og styrker og kan selv overtage en del af ansvaret for at gøre noget ved de første uden at sætte de sidste over styr.

Standardiserede test

En principielt anden evalueringsform er standardiserede test. Generelt gælder det at den danske skole har været meget tilbageholdende med at gennemføre standardiserede test for at give elever og lærere sammenlignelige resultater at se på. Denne tilbageholdenhed er forståelig i lyset af at det er svært at tilrettelægge sådanne test så de siger noget væsentligt. Til gengæld har den nylige udvikling i retning af i højere grad at benytte den slags instrumenter åbnet for en betænkelig opfinden sin egen

test som arbejdsgruppen vil advare mod. Det må være muligt at benytte den ekspertise som især DPI (nu en del af DPU) havde, til at udforme mange og mangfoldige test der kan anvendes med omhu og virkelig sige noget der både kan generaliseres og er specifikt nok til at man kan handle på resultatet.

Arbejdsgruppen foreslår at Undervisningsministeriet og Videnskabsministeriet i fællesskab udliciterer den opgave at tilrettelægge nationalt specifikke, men internationalt sammenlignelige test på en række nøgleområder inden for dansk og matematik og nedsætter en faglig styregruppe der kan udforme kravspecifikationer og indgå i dialog med den udførende forsker- og praktikergruppe.

Det har været diskuteret i arbejdsgruppen i hvor høj grad en mål- og rammestyring bør overlade evalueringen til de lokale myndigheder sådan at de nationale prøver - grundskolens afgangsprøve og den udvidede afgangsprøve samt dansk stil til studentereksamen - helt opgives til fordel for at lade alle regionale blomster blomstre. Fordelen er at man dermed kan knytte pasning og pleje af de regionale blomsterbede sammen med dyrkningen. Eller sagt mindre poetisk: evalueringen kommer på den måde til at afspejle undervisningen og dermed måske også undervisningens forskellige satsninger inden for de overordnede rammer. Ulempen er at man dermed gør enten allerede eksisterende regionale forskelle synlige eller accentuerer dem med den konsekvens at man på længere sigt ikke kan tale om ét nationalt uddannelsessystem. Det gør mobilitet på tværs af regioner og videre uddannelse uden for regionen vanskeligere.

Nationale prøver

Argumentet for de nationale prøver er heroverfor at de sikrer ensartethed og mobilitet.

Arbejdsgruppen konstaterer indledningsvis at der findes tre former for kontrolsystemer som alle lader sig anvende for at sikre en ensartet national kvalitet: centralt stillede prøver, nationale censorkorps og statslige fagkonsulenter. Ingen drømmer vel om at afskaffe dem alle tre på én gang - for arbejdsgruppen ville det i hvert fald være opskriften på det sande kvalitetsmareridt. Man kan derimod overveje hvorledes forde-

lingen skal være mellem de tre kontrolinstanser, og om man ikke kunne udvikle en kombination af censorkorps og fagkonsulenter sådan at den viden om tilstanden som opsamles i censorinstitutionen, kombineres med den faglige inspiration som er fagkonsulentinstitutionens varemærke når den fungerer bedst.

Dernæst har vi noteret os at der ikke synes at være nogen særlig begejstring at spore hverken for den decentrale model, som seminarierne har brugt før, eller for den centrale model (som praktiseres alle andre steder i systemet og nu altså også på seminarierne). Men grunden til den manglende entusiasme kan meget vel være at de centralt stillede opgaver er sandet til i deres egen tradition og ikke er revideret så de passer til de ændrede undervisningsformer og informationssøgningsmuligheder. For arbejdsgruppen at se er det muligt at reformere de nationale prøver så de bedre opfylder deres formål, og *vi foreslår derfor for hvert delsystem nedsat arbejdsgrupper ledet af fagkonsulenterne der får til opgave at gennemgå evalueringsformer og forny dem hvor det er nødvendigt.* Hvad angår såvel grundskolen, det almene gymnasium og hf, eud og endelig seminarierne har arbejdsgruppen konkrete anbefalinger nedenfor. I hhx og htx har man afprøvet en opgavetype i skriftlig dansk som består af en cd-rom med et lukket tekstkorpus som så kan bearbejdes på forskellig vis.⁶⁶ Denne opgavetype mener arbejdsgruppen kan være med til at understøtte inddragelsen af et større spektrum af teksttyper, og opgavetypen vil givet kunne videreudvikles og overføres til andre delsystemer, både andre ungdomsuddannelser, grundskolen og universiteterne.⁶⁷ Opgavetypen forekommer netop at løse en række problemer med realisme og integration af it på forbilledlig vis. Selektion blandt (alt for) mange informationer med efterfølgende informationsbearbejdning er stadig mere realistiske udfordringer.

For de eksterne afsluttende evalueringer gælder det sammenfattende at de skal være realistiske og tage udgangspunkt i teksttyper og færdigheder som kan forventes mestret efter at delsystemet er afsluttet, så de giver det modtagende system information og den lærende viden om eget standpunkt. I øvrigt vil arbejdsgruppen anbefale at samarbejdet om instrumenter til intern løbende evalu-

Evalueringsformerne skal evalueres, bl.a. hvad angår inddragelsen af it og et større spektrum af teksttyper i de afsluttende prøver

ering (mappevurdering, skriftlige opgaver, mundtlige opgaver, formidlingsopgaver der integrerer mundtligt og skriftligt og understøttes af it) intensiveres både på institutionsplan (fagteamet) og på regionalt plan (regional efter- og videreuddannelse, se nedenfor). Vi vil også henlede opmærksomheden på de såkaldte standardforsøg som har været gennemført flere steder i de gymnasiale ungdomsuddannelser og i avu hvor gruppearbejde indgår som indledning til den individuelle skriftlige prøve.⁶⁸

2.8 Læremidler til fremtidens danskfag

A. Generelt

Nutidens læremidler er dels de forlagsproducerede lærebøger, dels artikler eller andet materiale der hentes ned fra Internettet, og sidst, men ikke mindst en grov hoben fotokopier. Man kan være begejstret for denne fleksibilitet eller begræde den mangel på fornemmelse for bøger som bliver konsekvensen for de fleste, men man kunne også analysere hvilke behov der er for læremidler i fremtiden, og hvilke muligheder der er for at opfylde dem.

Bekendtgørelserne for fremtidens danskfag vil uden tvivl i langt højere grad end tidligere bestå af mål- og rammebekendtgørelser der overlader et stort ansvar til læreren om ud fra givne mål selv at planlægge sin undervisning og sammensætte undervisningsmateriale til det. Væk med forestillingen om Lærebogen med stort L, som alle underviser efter år ud og år ind - den er udtryk for en dovenskabens didaktik. For at give lærerne mulighed for selv at sammensætte og producere deres eget materiale er det arbejdsgruppens opfattelse at fremtidens danskundervisning vil kræve øgede muligheder for fleksibelt at sammensætte antologier af tekster og sprogprøver og at producere dem på forhånd i en slidstærk form som ikke ligger for langt fra den velkendte bogform. Dette vil stille krav om at der lægges kvalitetssikrede tekster og sprogprøver ud på et net der kan bruges af uddannelsesinstitutioner og overvåges af Copy-Dan så ophavsretten respekteres og endda sikres yderligere. Betalingen ville så ske efter brug, nemlig ved at enhver udprintning (og senere indbinding) registreredes af systemet.

Fremtidens læremidler skal ikke længere kun bestå af forlagsproducerede bøger, artikler og en grov hoben fotokopier - Internettet skal på banen

Betaling for tekster til anvendelse i forbindelse med eksamensopgaver vil for at undgå prohibitivt store udbetalinger skulle aftrappes efter antal kopier (en slags mængderabat).

Kvalitetssikringen kan bestå i at forlag redigerer stof til Internettet, men den kan også praktiseres ved at enkeltpersoner og forfatterne selv sender originalt redigeret, eller bare originalt skrevet, stof ind til en central instans som godkender dets optagelse på det lukkede institutionsnet. Derudover vil der være brug for at der udarbejdes selvinstruerende materialer til de dele af faget som egner sig hertil, at der udarbejdes nye lærebøger på de områder der har været særlig forsømt, og til de områder som endnu ikke er blevet forsynet med lærebogsstof. For danskfagets vedkommende bør Internettets, cd-rommens og dvd'ens muligheder for at integrere tekst, billede og lyd udnyttes til at sætte fart på lærebogsmateriale til at træne mundtlighed både analytisk og produktivt.

Medieområdet er naturligvis velforsynet med primært data-materiale i kraft af mulighederne for at optage eller låne radio- og fjersynsudsendelser gennem materialecentre og biblioteker, men her åbner især dvd'en nye muligheder for analyse.

For sprog- og litteraturhistorien åbner muligheden for at have opmærkede tekster i forskellige udgaver pædagogiske perspektiver som alt andet lige skulle gøre det langt nemmere at undervise i dette stof og bringe forskningen hurtigere ud i skolestuerne.

I alt dette er det klart at de kommercielle forlag kan spille en stor rolle, men det var arbejdsgruppens opfattelse efter et møde om læremidler at især it stiller forlagene over for meget store udfordringer som de endnu ikke har noget klart svar på. Specielt syntes det at være vanskeligt at få meget store investeringer i programmeludvikling gjort rentable på et vigende lærebogsmarked. Samtidig var der enighed om også på dette møde at institutionernes lagre er forældede, og at der var stort behov for fornyelse på området.

Det er arbejdsgruppens anbefaling at man i Undervisnings- og Kulturministerierne overvejer hvordan man kan løse de ophavsretsrlige problemer i forbindelse med kopiering af programmel og navnlig i forbindelse med licensudstedelse, og hvordan man kan

billiggøre investeringer på dette område. Arbejdsgruppen anbefaler samtidig at man overvejer hvordan diskussionen af læremidlers kvalitet kan kvalificeres yderligere. Et forslag er at reservere midler til (også risikobetonede) investeringer i nye læremidler og programmer der kan danne model for videre udviklinger. Det er endvidere arbejdsgruppens opfattelse at kommercielle forlag på grund af det danske sprogsamfunds størrelse ikke alene kan løfte den opgave at skaffe dansksystemet nye læremidler der både udnytter den til rådighed værende viden og den nyeste informationsteknologi. Der må derfor i ministerierne afsættes ressourcer til udvikling af nye typer af læremidler.

Lærebogsforfatterne efterlyste på det nævnte møde et forum for idéudveksling og kvalitetsdiskussion, og man kunne overveje at samle de mange fagblades anmeldelsessektioner i et egentlig dansk eller nordisk lærebogstidsskrift.

B. Særligt om brugen af it og Internettet i undervisnings- og læremiddelsammenhæng

Når man går på Internettet og ser på søgeportaler for faget dansk og it i danskundervisningen (fx Fagenes infoguide), er det karakteristisk at der ganske vist er en vis mængde materiale tilgængeligt, men at udbuddet af links til relevant materiale trods alt er meget lille. Arkivdatabaserne er for små på grund af ophavsretlige problemer der gør at man stort set ikke finder tekster fra det 20. århundrede. Og der er kun langsomt ved at blive opbygget egentlige danskpædagogiske netværk der har it som omdrejningspunkt. Danskfaget har med andre ord ikke oplevet det løft i kvaliteten som it har medført for andre fag. Der er niveauforskel sammenlignet med fx et fag som geografi, hvor der er sket et markant kvalitetsløft og en ændring af undervisningen fra det docerende til det elevaktiverende - eksempelvis ved at bruge online-vejrkort når der skal undervises i vejrforhold, eller CIAs database hvis man vil vide noget om et land.

Hvis it for alvor skal komme til at batte i danskundervisningen, mener arbejdsgruppen man bør satse meget på *Internettet* som en alsidig og mangfoldig materialebase. Det er ikke nok at benytte sig af nogle mellemprodukter som fx it-undervisningsmaterialer produceret og redigeret af forlag. Sådanne materia-

Danskfaget udnytter endnu ikke Internettets fulde potentiale

ler har bestemte fordele, som vi argumenterer for ovenfor, men savner først og fremmest den form for reel interaktivitet og hypertextualitet som Internettet tilbyder.

Internettet som materialebase bør være centralt. Det betyder at dansklærernes primære it-kompetence bliver at vide hvad der findes af brugbart undervisningsmateriale på Internettet. Det betyder igen at dansklærerne skal kunne lave *raffineret informationssøgning*. Det kan de ikke i dag. *Vi anbefaler derfor at lærerne tilegner sig teknikker til informationssøgning og dermed sættes i stand til at vurdere og selekttere i mængden af information på Internettet med henblik på didaktiske overvejelser.* Man kunne også anbefale - selv om det er kuldsejlet tidligere - at forlagene begynder at lægge publikationer af enhver art ud på Internettet som kan downloades igennem en licensordning, eventuelt i samarbejde med bibliotekerne. Vi kan ikke i længden leve med at det kun er litteratur og andre teksttyper før 1900-tallet der er tilgængelige for danskunderviserne sammen med de tekster de har til rådighed i dyrt indkøbte antologier (plus alt det som kopieres mere eller mindre lovligt). Derved får man et begrænset udbud af valgmuligheder og i realiteten en fælles kanon. Vi tror ikke en licensordning vil tage kunder fra forlagene, tværtimod vil det give dem mange nye fordi den vil skabe opmærksomhed om deres virksomhed og produkter.

Udstyr kræves

For at en it-baseret undervisning skal kunne realiseres, er det indlysende at der skal være udstyr til rådighed til det. Det lyder banalt, men er det ikke i praksis. Inden for et 10-årigt perspektiv, som er det denne arbejdsgruppe forholder sig til, bør der mindst stå 1 computer og være 1 projektor i alle klasseværelser, naturligvis koblet til Internettet og evt. intranet. En computer i klasseværelset bør være lige så selvfølgelig som en overheadprojektor, en båndoptager og en dvd-afspiller.

Erfaringer fra lærerseminarierne og Dansklærerforeningen viser at det kan lade sig gøre at integrere it i undervisningen. Susanne Munchs bog *Informationsteknologi i danskundervisningen*⁶⁹ er et godt skridt fremad, især pga. den medfølgende linksamling på www.dansklf.dk/gymit, som vel er det første danske forsøg på at etablere en egentlig it-pædagogisk portal for danskfaget. Senest er klassiske tekster fra den danske litte-

ratur blevet lagt ud på adressen www.adl.dk. Hermed er en uvurderlig samling tekster med tilhørende bonus i form af forfatterportrætter stillet til rådighed for offentligheden - og klasseoffentligheden i skolerne. Vi vil også pege på et projekt Aalborg Seminarium har deltaget i (delvist støttet af Novo Nordisk) som førte til publikationen *Det innovative seminarium*.

It ændrer lærerrollen

Det er kendetegnende for både Susanne Munchs og Aalborg Seminariums erfaringer at de mener at inddragelsen af it har dybtgående konsekvenser for lærerrollen og tværfagligheden. Som en række lærerstuderende formulerede det på vegne af alle fag: "Vi anbefaler at lærerne skal fokusere mere på den pædagogiske side frem for den tekniske. Det er afgørende at lærerne, eleverne og omgivelser erkender at lærerens rolle ændres når der tales om IKT. Den traditionelle lærerrolle må vige for den mere fleksible vejlederrolle, der som en kvalificeret medspillende modspiller kan gå i dialog".⁷⁰

Der er ingen tvivl om at inddragelsen af it vil medføre et forandret og - i forhold til videnssamfundets forventninger - forbedret danskfag. Men der er heller ingen tvivl om at den pædagogiske forskning på området kun lige er begyndt, og at it bør være genstand for særlig opmærksomhed, også fra danskfaglig side, for at det ikke blot bliver et vedhæng eller et simpelt (kommunikations)instrument. I den forbindelse vil vi advare mod at man en kort årrække opprioriterer emnet på bestemte uddannelsesstrin, men siden fjerner det og derfra forudsætter og kræver at det bliver inddraget i de enkelte fag. Det kræver i hvert fald en reel opkvalificering af læreren og veldefinerede strategier for inddragelsen af it i undervisningen.

2.9 Forholdet mellem bestemmelser og praksis - fornyelsens veje

Det ligger i kommissoriet at arbejdsgruppen skal udpege mulige fornyelser. Det er givet i og med dette fokus at mange af vores læsere i arbejdsgruppens rapporter vil savne succeshistorier og omtale af de mange vellykkede initiativer der findes rundt omkring hvor faget udvikler sig. Lad det være slået fast med det samme, faget står i en gunstig situation fordi det har overskud på goodwill-kontoen: Det kan uden tab af ære eller pre-

stige tale stiltfærdige eller endda temmelig højrøstede omlægninger netop fordi dets position er ubestridt og dets tradition stærk og smidig. Arbejdsgruppen vil gerne understrege at en af de mange gode oplevelser ved at sidde i en sådan central position er at få meddelelser fra nær og fjern om hvor meget der allerede længe har været i gang af forskellige former for fornyelser. Samtidig er det vores indtryk at der er meget store forskelle i fornyelseshastighed mellem de forskellige delsystemer. Det kommer formentlig ikke bag på nogen at grundskolen er præget af store forskelle, og at der er mange fornyelsesinitiativer i tråd med en god dansk tradition for undervisningsforsøg og udviklingsarbejde. Det forekommer heller ikke overraskende at det almene gymnasium i sammenligning med de andre ungdomsuddannelser kommer ud som det indholdsmæssigt og pædagogisk mest konservative delsystem på trods af - eller måske netop på grund af - dets iøjnefaldende succes med historisk store stigninger i overgangsfrekvens fra folkeskole til gymnasiale uddannelser.

Ser man nærmere på tallene⁷¹, springer det i øjnene at der bliver tale om meget mærkbare stigninger i elevtallene i alle ungdomsuddannelserne i den planperiode som vi kan overskue, dvs. perioden frem til 2008. Der påregnes ikke de store ændringer i fordelingen mellem de forskellige ungdomsuddannelser, og for at give et indtryk af størrelsesforholdene kan vi nævne at der inden for det almengymnasiale system vil være en stigning fra 62.719 i 2000 til 75.261 elever i 2008. De erhvervs-gymnasiale uddannelser stiger fra 31.157 til 35.956. Det betyder at der samlet vil være 17.341 flere elever i de gymnasiale uddannelser i 2008. Lærerstabens aldersprofil er også bemærkelsesværdig.⁷² Over halvdelen af lærerne på gymnasier og hf er fyldt 50 og skal derfor gå på pension i løbet af de næste 20 år. Da der kun er få lærere der er over 60, kan man vove den påstand at op imod halvdelen af lærerne skal udskiftes i takt med at bølgen af store årgange tager land. Dette giver gode muligheder for og viser nødvendigheden af at udvikle faget samtidig med at det bedste af traditionen videreføres.

Udviklingen på universiteterne kan man vurdere meget forskelligt alt efter om man lægger vægt på den styrkelse af kom-

Elevtallene i ungdomsuddannelserne stiger mærkbart i de kommende år

unikationssiden af faget der har været en følge af at andre afsætningsmarkeder end gymnasiet måtte opdyrkes i perioden fra 1985 og fremefter, eller om man ser på den meget store del af de studerende som gennemfører et studieforbud som ligner en forberedelse til gymnasielærer i det almene gymnasium uden dog af den grund at forberede denne erhvervspraksis med nogen form for undervisning i fagdidaktik.

Lærerseminarierne er et særligt delsystem som i forbindelse med deres integration i de nye CVU'er står over for nye udfordringer. Endelig er det påfaldende at fagdidaktikken også på DPU står så svagt som tilfældet er (selv om dansk står stærkere på DPU end så mange andre fag i skolen).

Behovet for en fornyelse af faget er således forskelligt i de forskellige delsystemer, og arbejdsgruppens særlige opgave er at give forslag til hvordan fornyelse kan ske samtidig så de forskellige delsystemer ikke løber fra hinanden, men i stedet arbejder bedst muligt sammen. Det er bl.a. for at medvirke til dette formål OVERSIGT er blevet udarbejdet.

Fornyelser af fag rejser en række generelle problemer som har at gøre med hvilke instrumenter der står til rådighed for arbejdet. De instrumenter der regulerer et fag, er:

- lovbestemmelser om struktur
- bekendtgørelser og vejledninger om undervisningens mål og indhold
- særlige bestemmelser om prøver
- lærernes uddannelse og fagsyn
- delsystemernes fagtraditioner og efteruddannelsessystemer

Mål- og rammestyring

I det meste af det danske uddannelsessystem er der et kompliceret og finesserigt samspil mellem statslige, amtslige og kommunale myndigheder mht. rettigheder og forpligtelser. Et stikord i denne forbindelse er mål- og rammestyring, som sigter til det forhold at de overordnede myndigheder sætter mål og angiver rammer, mens det er overladt til de underordnede myndigheder og navnlig lærerne og eleverne at udfylde disse

rammer og nå de angivne mål. Denne form for styring har sikkert mange fordele idet den - i hvert fald i princippet - begrænser den fælles regulering til det minimale og lægger ansvaret for undervisningen ud til dem der står med det i praksis, men det skal understreges at det ikke er alle der oplever at dette ideal indfries. Et eksempel er at Undervisningsministeriets fastsættelse af Centrale Kundskabs- og Færdighedsområder (ofte forkortet ckf'er) kan opleves enten som en klar forbedring i kraft af at der hermed er angivet klare mål (som den efterfølgende publikation for grundskolen da også er betitlet) eller som en detailstyring som netop kalder på en kraftig vejledning og dermed overlader mindre råderum til læreren og eleverne. Omvendt kan man se at seminarierne udviklede sig til at blive meget forskellige i den periode hvor der slet ikke var hverken ckf'er eller en national prøve.

Problemerne ved det tredobbelte ejerskab

Arbejdsgruppen har overvejet om det tredobbelte ejerskab til uddannelsessystemet: kommunerne ejer skolerne, amterne ejer gymnasierne, staten ejer universiteterne, og der er utallige ejerformer som er hybrider af selveje og offentlig eje, er en hindring for fornyelse. Det forekommer unægtelig sådan når man ser på hvor vanskeligt det er at tænke på tværs. Og det bliver endnu mere indlysende at der er et generelt styringsproblem når debatten om folkeskolelovgivningen udarter til at blive et slagsmål på tværs af partiskel om det kommunale selvstyre. Det kommunale selvstyre betyder jo for at skære det ud i institutionsbygget beton at der bliver store forskelle mellem skolernes vilkår og dermed formentlig også for elevernes indlæring. Arbejdsgruppen har på et enkelt punkt af vital betydning for danskundervisningen søgt at illustrere det ved at bede Undervisningsministeriet om tal for antal dansklektioner fordelt på kommuner (vi har dog hverken korreleret det med skatteprocent eller borgmesterens partifarve). Det viste sig at være svært at få oplysningerne, men med forbehold (se senere, afsnittet om grundskolen) kan vi sammenfatte tallene således: Der er en markant forskel mellem det *laveste* samlede antal dansklektioner og det *højeste* samlede antal dansklektioner. Det laveste samlede antal dansklektioner til og med 7. klassetrin er 46 om ugen, mens det højeste samlede antal dansklektioner til

Store forskelle kommunerne imellem

og med 7. klassetrin er 73 om ugen. Forskellen mellem det laveste og højeste samlede antal dansklektioner er altså 27 lektioner om ugen! Det bliver til en hel del hvis vi ganger ud på årsbasis. Vi kan i øvrigt konstatere at mange kommuner ligger i den tunge ende, altså i nærheden af de 46 ugentlige dansklektioner over 7 år.

Arbejdsgruppen noterer sig også at der er relativt stor forskel på antallet af dansktimer i de så centrale første år i indskolingsfasen, hvor læseundervisningen skal sættes ind. Antallet af dansklektioner i 1. klasse varierer således fra 8 om ugen som det laveste til 12 om ugen som det højeste. Igen er der klart flest kommuner der ligger i den tunge ende.

Det centrale spørgsmål er naturligvis hvor mange timer der skal til for at levere en rimelig danskundervisning og give dansklærerne og eleverne landet over rimelige og ens betingelser for at kunne opfylde de minimalkrav og de mål vi udstikker for dem. Det spørgsmål kan der ikke gives noget entydigt svar på, sociale, økonomiske og kulturelle forhold spiller ind. Eksempelvis vil en stor andel af tosprogede og indvandrere som har dansk som andetsprog, naturligt have en vis indflydelse på behovet for danskundervisning og antallet af dansktimer. Når det er sagt, ønsker arbejdsgruppen alligevel at pege på at disse forskelle er større end dem der resulterer af lovgivningen. Det kommunale ejerskab gør lovgivningen mindre væsentlig fordi skolelovgivning er underordnet det kommunale selvstyre. *Arbejdsgruppen opfordrer regeringen til i forbindelse med reformer af arbejdsdelingen inden for det offentlige at have særligt øje for de krav uddannelsessystemets fornyelse stiller om enhed og samtænkning.*

Man kan i øvrigt overveje hvilke af de ovenfor angivne instrumenter der er mest effektive i en omstillingsproces. Der er inden for danskfaget gennemført overordentlig store omstillinger, især inden for de relativt små og meget vel integrerede lærergrupper på de mindre ungdomsuddannelser og inden for voksenundervisningsområdet, mens de store delsystemer, grundskolen, det almene gymnasium og universiteterne, i meget høj grad har været overladt til styring via bestemmelser eller afsætning på markedet, bl.a. fordi der ikke har været

nogen større officielt styret omstillingsproces i gang. Det har for det almene gymnasiums vedkommende haft den særlige virkning at undervisningstraditioner og prøver har fået meget stor vægt i udformningen af fagets møde med eleverne. Et oplagt eksempel er at da man ændrede fagbilaget, dvs. det styrende dokument for undervisningen, havde det efter mange iagttageres mening kun marginal effekt på selve undervisningen.⁷³ Ønsker man at ændre på fagets praksis, er det tilsyneladende ikke kun den vej man skal gå.

Lærerens tilrettelæggelse af den daglige undervisning er en funktion af de for undervisningen gældende bestemmelser og lærerens vægtning af dem, bl.a. i forhold til prøvekravene, de på stedet forhåndenværende ressourcer i form af lærebogssystemer, kopieringsfaciliteter m.m., lærerens uddannelse og mødet med undervisningstraditionen og sidst, men ikke mindst, perceptionen af elevernes kunnen og muligheder. Som det fremgår, er de bestemmelser der fastsættes fra de styrende myndigheders side, kun en enkelt blandt flere styringsmekanismer, og måske slet ikke den mest effektive. Deres udformning kan være mere eller mindre styrende, og styringen kan støttes eller modificeres, måske endda modarbejdes, af de prøver og prøveformer som af elever og ofte også af lærere opfattes som værende den målestok undervisningen skal rettes ind efter. Her skal det særligt bemærkes at prøver har status. Det betyder at fag der ikke har deres egen prøve, risikerer at blive negligeret, og at områder inden for et fag der er genstand for prøveopmærksomhed, har en stærkere stilling end mindre 'prøvecentrale' dele. Hvis man skal ændre et fag, skal man naturligvis ændre på samtlige de områder der er effektive i forhold til praksis. Vi kommer tilbage til dette i afsnittet nedenfor om evalueringsformer.

Prøver har status

Men måske er den væsentligste bestemmende faktor for en lærers undervisning hans eller hendes fagsyn som det grundlægges i uddannelsen og modificeres i konfrontationen med eleverne. Et oplagt spørgsmål i denne forbindelse er hvordan man ændrer fagsyn, eller om det overhovedet er muligt. Hvis man tager de ovenfor gengivne demografiske oplysninger som udgangspunkt, vil den kommende syvårsperiode ikke kunne

undgå at medføre vigtige ændringer i grundskolens ældste klasser og i ungdomsuddannelserne alene i kraft af de mange nyuddannede der vil befolke lærerværelserne. Samtidig sker der en udskiftning af en større del af lærerkorpset på de uddannende institutioner, dvs. seminarier og universiteter. Hvis det således kan lykkes at skabe en ny konsensus om faget på langs ad de delsystemer der fodrer hinanden, dvs. på den ene side hf/gymnasium og seminarier og på den anden samtlige ungdomsuddannelser, men særligt gymnasier/hf og universiteter, så kan faget virkelig fornyes.

Men hvis man nøjes med blot at ansætte nye med et fagsyn der er nyt simpelthen fordi det er grundlagt nu, vil man risikere blot at have skabt en fornyelse som holder i en begrænset år-række, og som kan stivne til dogmatik i takt med at den ny generation sætter sig til rette på lærerværelsernes forskellige lærestole. De kan ret hurtigt blive til lænestole.

Det må være en opgave for arbejdsgruppen at skitsere eller direkte komme med forslag til udformningen af systemer som kan forny faget løbende, og som kan gøre det uden at delsystemerne løber for meget fra hinanden. Et oplagt instrument er efter- og videreuddannelse, og det bør her særligt overvejes om der ikke kunne være brug for at skabe en ny tradition for at efter- og videreudanne dansklærere sammen på tværs af skoleformer. Dansklærerforeningen organiserer en stor del af samtlige dansklærere (om end megen danskundervisning formentlig leveres af lærere der hverken har linjefag i dansk eller føler sig som danskspecialister) og har i forvejen en efteruddannelsesvirksomhed, ligesom der er iværksat og planlægges nye masteruddannelser inden for fagets pædagogik og didaktik på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i Odense og på Københavns Universitet og Danmarks Pædagogiske Universitet i samarbejde med Roskilde og Århus Universiteter. De nye CVUer bør have en klar interesse i at videreføre efter- og videreuddannelses-traditionen fra den hedengangne Danmarks Lærerhøjskole. De mange amtscentre rundt omkring står også på spring med deres bidrag til udviklingen. Der kan tænkes mange modeller. I nogle tilfælde vil det være nærliggende at satse på at uddanne ressourcpersoner til hver enkelt skole, hver region, hver lands-

Efter- og videreuddannelse

del. I andre sammenhænge vil man gøre klogt i at uddanne hele skoler, gymnasier eller seminarier på én gang eller samle regionens dansklærere på tværs af delsystemerne. Undervisere ved den slags uddannelser vil skulle have de særlige kvalifikationer at de både er forskningsmæssigt velkvalificerede og dybt inde i hvordan faget praktiseres i delsystemerne. Master- og ph.d.-uddannede er på vej.

På dette punkt tramper vi ad en velbesøgt landevej. Vi trasker bl.a. i hælene på en arbejdsgruppe med repræsentanter fra Gymnasieskolernes Lærerforening, Syddansk universitet, gymnasirektorerne og Undervisningsministeriet der i årene 1996-1998 nåede til enighed om en model for forskningsbaseret efter- og videreuddannelse. For at understrege vores mangel på originalitet citerer vi fra udvalgets afklaring af formålet med efter- og videreuddannelse:



... hovedformålet med lærernes efteruddannelse er at sikre grundlaget for, at skolerne kan løse deres opgaver, hvilket bl.a. vil sige at give undervisning af høj kvalitet og sikre den løbende udvikling af undervisningens indhold og metoder, herunder anvendelse af undervisningsteknologi mv.

Efteruddannelsen skal bidrage til, at uddannelsen på gymnasier og hf-kurser foregår i et inspirerende miljø, der giver eleverne grundlag for at udvikle såvel faglige som almene og personlige kvalifikationer samt motiverer dem til videregående uddannelse.

Efteruddannelsen skal styrke skolens og skoleledelsens muligheder for at forberede og gennemføre udviklingsinitiativer. Efteruddannelsen kan derigennem indgå i sammenhæng med øvrige initiativer og fremme opfyldelsen af skolens mål. Efteruddannelsen skal integreres i skolens virksomhed, således at undervisningen ikke belastes.



Fra udvalgets anbefalinger henter vi følgende passager:



Udvalget anbefaler, at den nuværende landsdækkende efteruddannelse udbygges med et universitetsprogram i hvert af gymnasiets fag. Programmet etableres i et samarbejde mellem de faglige udvalg og de universiteter, der udbyder uddannelse på hovedfagsniveau i de pågældende fag (for Roskilde Universitetscenter godkendte fag i kombinationsstrukturen). Udvalget anbefaler, at den landsdækkende efteruddannelse - hvor det er muligt - drives forskningsbaseret og har som mål at vedligeholde og styrke den enkelte lærers faglige og fagdidaktiske kompetence.

Udvalget anbefaler, at der på hver skole udarbejdes uddannelsesplaner for den enkelte lærer i samarbejde med skolens ledelse. Uddannelsesplanlægningen kan omfatte deltagelse i efteruddannelse, i forsøgs- og udviklingsarbejde, i forskning mv., og der kan indgå spørgsmål om videreuddannelse f.eks. i form af nyt sidefag, ph.d.-studier mv.

Udvalget anbefaler, at efteruddannelsen evalueres på kursusniveau og skoleniveau. Evalueringen skal både belyse kvaliteten af det enkelte kursus (det faglige indhold og kursislærerne) og effekten af efteruddannelsesindsatsen på lærernes undervisning.⁷⁴



Som det kan (læ)ses: Ideerne er der, parterne er enige. Hva' dælen nøler vi efter?!

Arbejdsgruppen har haft til opgave at skitsere fremtidens danskfag, og det gør vi så her og lige nu. Men disse hastige penselstrøg hen over en allerede stærkt bemalet overflade vil ikke efterlade nogen aftryk på virkeligheden med mindre der sker en koordineret indsats for at etablere forsøg, lære af dem og brede dem ud i en storstilet efter- og videreuddannelsesindsats. Der er imidlertid en række problemer i at anvende denne model naivt-begejstret.

Hvem skal efter- og videreuddannes?

Det første problem vedrører hvem der skal efter- og videreuddannes. Ligesom det gælder for læseindsatsen i skolen, så vil der være en uforholdsmæssig stor gevinst ved at hæve niveauet for den dårligste tredjedel i forhold til hvor let det er at gøre den bedste tredjedel bedre. Vi har tilsyneladende opfundet et efter- og videruddannelsessystem som med sin stædige satsning på selvrekuttering forøger forskellene inden for lærerkorpset i stedet for at formindske dem. Det er en alment accepteret kendsgerning at selvrekutteringen er med til at sikre en stor skare af kursusentusiaster hvoriblandt en del såmænd lige så godt kunne undervise selv som blive undervist. Samtidig efterlades en del af lærerne uden nogen efteruddannelse overhovedet blot fordi de ikke selv skønner at have brug for det. Institutionernes ledere må dele ansvaret for denne tingenes tilstand. Men miseren kan under alle omstændigheder bedst løses ved at gøre efteruddannelse til en så naturlig sag at der ikke stilles spørgsmålstegn ved om det nu virkelig kan være meningen at også den og den skal på kursus. En oplagt mulighed som vi vil opfordre fagforeningerne til at efterprøve, er at gennemføre en regional overenskomst hvori der er indregnet et vist timetal fordelt på en vis årrække som ret til (eller endnu bedre: pligt til) efteruddannelse.

Efter- og videreuddannelsens form

Det andet problem er efter- og videreuddannelsens form. Arbejdsgruppen har megen sympati for skolebaseret efteruddannelse på alle niveauer (ja, også på universiteter). En sådan form sikrer at hele kollegiet på en gang får mulighed for at stifte bekendtskab med det nye, og det sikrer samtidig, hvis der i kurset indgår feltarbejde og analyse, at der bliver en levende dialog mellem teori og praksis. Imidlertid bør skolebaserede kurser suppleres af et fast, klart og billigt system af efter- og videreuddannelseskurser. Det er et ofte gentaget omkvæd blandt samtlige lærere at der råbes på, skrives på, hulkes efter efteruddannelse. Det kan forekomme absurd at disse råb ikke bønhøres. Det er os bekendt en kolossal styrke at der faktisk er en efterspørgsel blandt aftagerne. Tænk hvis de slet ikke var interesseret.

Opbygningen af et kompetencegivende system af efteruddannelseskurser har overladt den gamle Danmarks Lærer-

højskoles opgaver til Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er). Ansatte på CVU har ingen forskningsforpligtelse, og dette *kan* gøre afstanden mellem frembringelsen af nye resultater og formidlingen af dem større end godt er.⁷⁵ Samtidig har oprettelsen af mastergraderne skabt et nyt marked for betalt åben uddannelse som presser udbyderne på prisen og betalerne på pengepungen. Hvis dette skal give det ønskede resultat mht. fremtidens danskfag, kræver det *at de to berørte ministerier i fællesskab sørger for at der fra både CVU'er og universiteter er et bredt udbud af forskellige, solidt forskningsbaserede efter- og videreuddannelsesmuligheder på netop de områder hvor opkvalificering er nødvendig*. Nyere litteratur, litteraturpædagogik i det hele taget, sproglig viden og bevidsthed, grammatik, skrivepædagogik, mundtlighedspædagogik, mediepædagogik og informationsfundets kommunikations- og formidlingsformer er eller burde være blandt de efterspurgte emner.

Blandede målgrupper

For et projekt der har til opgave at skabe sammenhæng mellem delsystemer, er det meget nærliggende at foreslå at en del af efteruddannelsen skal have blandede målgrupper: alle ungdomsuddannelsernes lærere, lærere i grundskolens ældste klasser sammen med ungdomsuddannelsernes, lærere i grundskolens yngste klasser sammen med børnehaveklasselederne, lærere i de gymnasiale uddannelser sammen med universitetslærere. Ideen er så meget desto mere indlysende som der på den måde kunne blive tale om et vist mål af gensidig undervisning og erfaringsudveksling og endnu mere oplagt fordi mange af dem er medlemmer af den samme faglige forening.

Arbejdsgruppen anbefaler at efter- og videreuddannelsesaktiviteten inden for danskfaget øges betragteligt i de kommende år med henblik på at omstille faget efter de retningslinjer der er foreslået ovenfor. Efteruddannelsen af dansklærere må indpasses i det generelle system af efter- og videreuddannelse som opbygges i disse år, og som bør tage udgangspunkt i den ovenfor omtalte rapport og de her tilføjede principper om bredere deltagelse og større blanding af deltagere. Det er uhyre vigtigt at systemet ikke bliver forbeholdt dem der selv synes de har brug for ny inspiration, men at institutionslederne i samarbejde med de relevante fagteam og fagforeninger kan inspirere også dem der ikke selv har opdaget at de har

behovet, til at deltage. Arbejdsgruppen anbefaler endvidere at ministeriet fortsætter med at støtte efteruddannelsesaktiviteter for det almene gymnasiums lærere i den faglige forenings (altså Dansk-lærerforeningens) regi under forudsætning af at foreningen også påtager sig at udvikle modeller for efteruddannelsesforløb der henvender sig til lærere fra flere delsystemer på én gang. Vanskeligheder som skyldes at ansættelsesformer og overenskomster er forskellige pga. ansættelsessted, bør ryddes af vejen: stat, amt og kommune er offentlige instanser og må som ansvarlige arbejdsgivere kunne samarbejde om at vedligeholde og forbedre deres ansattes viden og færdigheder.

2.10 Integration som bestræbelse

Når man ser uddannelsessystemet som en helhed, kan man næsten ikke undgå at se det som et hovedspor og et opsamlingsspor. Det perspektiv får næring af at alle regeringer i hele verden i løbet af de sidste år har genoptaget den tanke at uddannelse er en god investering. Når man planlægger ud fra at så mange som muligt skal have en kompetencegivende uddannelse, må man i sagens natur oprette eller styrke de enheder der udgør hovedsporet. Men de er måske ikke gearret til at modtage så mange (flere) end de allerede har, og konsekvensen kan let blive at der bliver flere at samle op i opsamlingsystemerne.

I det danske uddannelsessystem er grundskolen og ungdomsuddannelserne et hovedspor, og de opsamlingsystemer der reparerer på frafaldet, er så specialundervisningen, avu og fvu. Ud fra et effektivitetssynspunkt kunne man overveje om fordelingen mellem hovedspor og opsamling er den rigtige, men man kunne jo også ud fra et demokratiseringsperspektiv stræbe efter at gøre hovedsporet så rummeligt at der slet ikke opstod behov for opsamlingsystemer, eller at de i det mindste blev minimeret.

Specialundervisning

For grundskolen findes der ikke ajourførte tal for hvor mange der går i specialundervisning. Det skyldes at specialundervisning er flere forskellige ting lige fra de særlige klasser for autistiske og handicappede børn og til læseklasser og værksteder for børn der på ét eller andet tidspunkt har behov for særlig opmærksomhed. Der findes yderligere to principielt forskellige

måder at opgøre det man kunne kalde specialundervisningsintensiteten på: For det første kan man opgøre hvor mange elever der i et givet år går i én eller anden form for specialundervisning. For det andet kan man opgøre hvor mange procent af den samlede elevskare som over det forløb på ni år deres skolegang udgør, kommer i kontakt med specialundervisning.

Ifølge Undervisningsministeriet udgjorde i september år 2000 andelen af elever i særlige specialundervisningsklasser efter Folkeskolelovens § 20. stk.1 6,4%. Ifølge professor Niels Egelund udgør antallet af elever der kommer i kontakt med specialundervisningen på årsbasis mellem 12 og 14%, mens antallet af elever som i løbet af deres skolegang kommer i kontakt med én eller anden form for specialundervisning, skønnes at ligge mellem 25 og 33%.

Normalundervisning

Specialundervisning er et begreb som i sig selv forudsætter et andet begreb, nemlig normalundervisning. Normalundervisning er den undervisning som udskiller børn, unge og voksne til specialundervisning. Dem der på et givet tidspunkt bl.a. ikke har lært at læse eller skrive godt nok, udskilles til særlig behandling. For et projekt der som en af sine påstande har at grundskolen skal lære alle at læse, er det naturligvis af interesse om man kan udnytte den viden som er opsamlet i specialundervisningen og de undervisningstraditioner som er karakteristiske for den, til at forbedre den almindelige læse- og skriveundervisning. Hvis det er tilfældet, kan vidensoverførsel føre til en fra et demokratisk synspunkt rummeligere og fra et effektivitetssynspunkt bedre skole.

Det er arbejdsgruppens opfattelse at det bør være en fast uddannelsespolitisk bestræbelse at mindske specialundervisnings omfang og at nedbringe behovet for almen voksenuddannelse til et minimum gennem at overføre viden fra specialundervisningen så grundskolen faktisk lærer alle at læse. Dermed kan den fortsættende voksenundervisning få den rolle den bør have i et kommende uddannelsessystem, nemlig at hæve uddannelsesniveaue hos dem der ikke fik glæde af den bedre folkeskole, og dem der får behov for at opdatere deres grundlæggende kvalifikationer. Vidensoverførslen kan ske ved at

specialundervisningens lærere udnyttes i værkstedsundervisning hvor en differentiering af eleverne efter læse- og skrive-niveau kan være ét middel til at forbedre alles læsestandpunkt. Eller den kan ske ved at specialundervisningens effektivitet mht. at forbedre enkelte elevers læsefærdigheder tages op på kurser og i lærerteamet bag den normale undervisning. Dette er ikke revolutionerende tanker - de praktiseres i flere kommuner og på flere institutioner - men konsekvensen af at gennemføre dem overalt skulle gerne være det.

I takt med at grundskolen faktisk bliver bedre til at løse sin opgave med at lære alle at læse, vil behovet for almen voksen-uddannelse blive koncentreret om de temmelig få der ikke har gået i dansk folkeskole, og de mange der ønsker at få genindlært grundlæggende færdigheder.

Ser man nu videre på forholdet mellem ungdomsuddannelserne, kan man konstatere at ungdoms-hf i forhold til det almene gymnasium har en lignende opsamlingsrolle og derfor må overvejes på principielt samme måde: Kunne man løse de problemer med at uddanne unge som hf nu løser, ved at gøre gymnasiet mere rummeligt? Vi er ganske klare over at langt de fleste forfærdet vil svare nej, men de skylder os så et svar på hvordan man kan klare den opgave at føre eleverne frem til det samme niveau som dem i det almene gymnasium og så på kortere tid. En del af svaret skal formentlig søges i hfs særlige eksamensstruktur, men den kunne man jo så passende overveje at importere til det almene gymnasium (med en stigning i udgifterne til evaluering som en uundgåelig følge). En anden mulighed er at de unge som søger hf, er mere målrettede end dem der søger gymnasiet. Hvis det er tilfældet, har det almene gymnasium et problem af en helt anden art.

Baggrunden for at rejse disse problemer i denne sammenhæng er naturligvis at det danske uddannelsessystem sammenlignet med andre er dårligt til at bryde den sociale arv.⁷⁶ Og en af måderne hvorpå dette kommer til udtryk, er i den udskilning fra normalundervisningen som vi her har beskrevet. Vi ser gerne os selv her i Danmark som et samfund med stor mobilitet og

Kan gymnasiet gøres mere rummeligt?

gode muligheder for social opstigning, men sandheden er at uddannelsessystemet medvirker til at opretholde privilegier. Hvis det skal ændres, er de grundlæggende færdigheders indlæring det centrale problem, og dansk og matematik har, som påpeget ovenfor, et særligt ansvar her.

Indvandrere på vej mod restgruppen?

Når det danske uddannelsessystem er dårligt til at nedbryde privilegier, har det særlig virkning for dem der på forhånd har færrest. Vi er i arbejdsgruppen udmærket klar over at der blandt indvandrerne til Danmark findes en del med høj uddannelse og megen kulturel kapital, men det er samtidig ikke til at overse at der er en reel fare for at mange indvandrere kommer til at indgå i den restgruppe som ikke får nogen kompetencegivende uddannelse, og som i forvejen er for stor. Sker det, og ændres uddannelsessystemets rolle ikke, har vi i løbet af et par generationer skabt en ny underklasse. Også for ikke at skabe nye skel må danskundervisningen altså forbedres.

Det er et påfaldende træk ved dansksystemet at det i høj grad bygger på og er afhængig af den fornyelse som systematisk repræsenteres af forskningsvirksomhed. Det gælder det helt banale at der udvikles ny viden som skal formidles hurtigst muligt til elever/kursister/ studerende, og det gælder evalueringsformer og test-udvikling at der kræves forskning for at de kan blive anvendt ordentligt. Endelig er systematisk forskning i selve systemets indretning, praktiske hverdag og effekt blevet i stigende grad nødvendig for at man kan få rigtig udbytte af det. Det er arbejdsgruppens opfattelse at der i Danmark er et misforhold imellem behov og ressourcer på dette område, og vi anbefaler Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, teknologi og udvikling at man i de to ministeriers regi nedsætter en arbejdsgruppe hvori der indgår repræsentanter for Statens Humanistiske Forskningsråd som skal kortlægge hvad der nu findes af forskning, og som skal vurdere det fremtidige behov for forskning i danskfaglige færdigheders indlæring og udlæring i de enkelte delsystemer baseret på en sammenligning med tilsvarende forhold i udlandet.

2.11 Det kønnede danskfag

Det er en trivial kendsgerning at der er en overvægt af kvinder blandt folkeskolelærerne, blandt eleverne i det almene gymnasiums sproglige gren og på universiteternes humanistiske kandidatuddannelser, herunder danskfaget. Der er derimod en overvægt af drenge i htx, mens antallet af drenge og piger er nogenlunde lige stort i det matematiske gymnasium og i hhx.⁷⁷ Tallene for erhvervsuddannelserne⁷⁸ viser en kønsmæssig skævhed til at tage og føle på: Overvægt af drenge/mænd i Bygge og anlæg undtagen malerlinjen, i Jern og metal og i Transport; ligevægt i Levnedsmiddel og husholdning som helhed, men det gælder i virkeligheden kun for uddannelsen til bager, og for Jordbrug og fiskeri og endelig overvægt af kvinder i Handel og kontor, Sundhed og Service.

Tager vi nu først grundskolen, kunne man sammenholde fagets profil med den kønnede virkelighed uden for samme - for så vidt denne overhovedet lader sig fange i tal. Det fremgår af Danmarks Statistiks publikation *Børns levevilkår* (og af Torben Fridbergs *Skolebørns fritidsaktiviteter* som den bygger på) at der er forskel på hvad drenge og piger foretager sig i fritiden: Sammenfattende bruger drenge mere tid end piger på: computerspil (især blandt de 13-15-årige er forskellen stor, jf. fig. 5.4.1), videoer (samme figur), aviser (s.117), tegneserier (Fridberg, Tabel 4.2.1) og faglitteratur, mens pigerne læser betydelig mere skønlitteratur (fig.5.4.2, især er forskellen dramatisk mellem de 13-15-årige), hører mere musik på radio og på båndoptager og cd (114f). Det ses let at det er pigerne der uden for skolens fire vægge betjener sig af det der står centralt for dansklærerne, og denne tendens forstærkes givetvis af den kvindelige overvægt blandt lærerne. En tilsvarende analyse kan desværre ikke foretages med samme præcision for de gymnasiale uddannelsers vedkommende, men den ville sikkert give et lignende resultat: Det der undervises (mest) i i skolen, er (middelklasse)pigernes domæne uden for skolen. Det er tankevækkende at der samtidig er en overvægt af drenge i restgruppen, og at denne overvægt bliver større i disse år.

Arbejdsgruppen anbefaler af faglige grunde at man opprioriterer undervisning i medier, journalistiske genrer og faglitterære tekst-

typer uden af den grund at forsømme de skønlitterære (som i øvrigt har påvirket og ladet sig påvirke af de nævnte andre teksttyper). Vi er ikke blinde for at det samtidig med en gennemgribende opprioritering af det mundtlige kunne skabe mulighed for at rette noget op på det kønsmæssigt og socialt skæve danskfag. Forhåbentlig kan det få konsekvenser for restgruppens sammensætning og navnlig for dens størrelse. Ideelt set bør der slet ikke være nogen restgruppe.

2.12 Og hvad skal det hele så ende med?

Man har i Undervisningsministeriet i flere sammenhænge beskæftiget sig med erhvervelsen af personlige kvalifikationer. Det lyder flot og vil også være flot når eller hvis det lykkes, men her vil vi nøjes med at være ret så jordbundne: *Det skal for alle være inspirerende at have dansk. Det skal give alle læselyst, skrivelyst, talelyst og lyttelyst, det skal give lyst til at udnytte erhvervede kommunikationsfærdigheder, og det skal først og sidst give appetit på mere. Dansk er nøglen til et rigere og bedre liv i kraft af at kunne åbne for vidtstrakte riger af viden og oplevelser. Det nytter ikke noget som helst, det her, hvis dansk er noget som hører til henne i skolen og ikke bliver brugt til noget udenfor, enten fordi faget er for fint til den slags, eller fordi det faktisk mangler jordforbindelse. Danskfaget skal påtage sig sin store del af ansvaret for at skabe initiativrige, læreivrige og vidende unge og voksne der kan selv og vil selv, alene og i fællesskab - ellers kan det hele være lige meget.*





I dette kapitel vil vi gennemgå de forskellige delsystemer med udgangspunkt i tre temaer: 1) en generel karakteristik af delsystemets størrelse og en indledende karakteristik af aktuelle problemstillinger for danskfaget i delsystemet, 2) en gennemgang af diskussionspunkter for danskfaget i delsystemet med udgangspunkt i de fire kulturelle kompetencer og vores kommissoriums øvrige fokuspunkter og 3) en afsluttende overvejelse over hvad der så bør være kernen eller forandres ved kernen for danskfaget i det respektive delsystem. I de fleste tilfælde indledes afsnittet af en masterplan for forandring. Det er tænkt som en bekvem, instruktiv tekst der sammenfatter i operationelt sprog hvad overvejelserne er mundet ud i.

For hvert delsystem vil vi, om ikke altid eksplicit så implicit, berøre det man kan kalde de tre centrale fagdidaktiske hv-ord som man bør udsætte ethvert fag for - hvorfor, hvad og hvordan. Hvorfor er det nødvendigt med et danskfag i dette delsystem? Hvad skal det indholdsmæssigt indeholde? Og: Hvordan skal indholdet i planerne sættes om til undervisning?⁷⁹ Det siger sig selv at vi ikke kan komme omkring alle begrundelses-, indholds- og implementeringsmæssige aspekter (det ville koste 10 års arbejde og være forældet inden det udkom), men må nøjes med at beskrive de problemer som arbejdsgruppen i samråd med en række indsigtsfulde eksperter vi har været i kontakt med, vurderer som særlig væsentlige.

Som understreget tidligere har projekt Fremtidens danskfag ikke til hensigt at revolutionere, men at ændre og styrke faget, og det vil også fremgå af nedenstående formuleringer. En af vores vigtigste opgaver er at skabe mere sammenhæng delsystemerne imellem. Derfor vil vi også hvor det er relevant, forsøge at forbinde det enkelte delsystems problemstillinger med andre delsystemer. Hvis der skal ske en ændring i det ene delsystem, forudsætter det ofte også en (fx uddannelsesmæssig) ændring i et andet, som regel trinøjere, delsystem.

3.1 Grundskolen

3.1.1 Masterplan for grundskolen

Grundskolen er nøglen til uddannelsessystemet. Lykkes det at ændre danskfaget i grundskolen så det bliver bedre til at lære alle de grundlæggende kulturelle kompetencer, så kan de efterfølgende delsystemer koncentrere sig om at bygge videre herpå, og det samlede systems slagkraft bliver væsentlig forøget.

Arbejdsgruppens masterplan for grundskolen satser på

- at integrere faget bedre og samtidig gøre progressionen klarere
- at følge op på indsatsen med klare mål ved for det første at fastlægge minimalkrav, for det andet at indføre procedurer der hjælper læreren til at konstatere om de er opfyldt, og for det tredje at stille rutiner til rådighed for opfølgning
- at forbedre lærer kvalifikationerne ved at styrke faget på lærerseminarierne og at sætte en massiv efter- og videreuddannelsesproces i gang
- at forbedre lærerudnyttelsen ved at indføre kravet om at alle dansktimer skal læses af linjefagsuddannede
- at rejse diskussionen om de uligheder mht. timetal som findes i øjeblikket som følge af det kommunale ejerskab

Faget fastholdes som et bredt fag hvor arbejdet med de tre stofområder fører frem til en dyb forståelse af fagets samlede område og en grundfæstet tro på og tillid til at den lærende kan udnytte sine kulturelle kompetencer til at forstå og udtrykke tanker og følelser. Faget er en enhed af viden og kunnen, bevidsthed og praksis. Det er arbejdsgruppens opfattelse at faget i nogen grad har nedprioriteret arbejdet med de elementære færdigheder, men de er forudsætningen for at få det fulde udbytte af faget. Forudsætninger skal være i orden, men de er ikke og bør ikke forveksles med formålet.

Arbejdet med fagets tre stofområder i grundskolen er beskrevet nedenfor.

Progressionen i faget er underlagt to vilkår: spændingsfeltet mellem det fjerne mål: hvad der skal være lært ved slutningen af grundskoleforløbet, og de nære mål: hvad der skal være lært inden 2. klasse er ovre. Og på den anden side spændingsfeltet mellem mål for undervisningen og de fastsatte minimalkrav. Målene for undervisningen er et udtryk for hvad vi som samfund mener det er rimeligt at undervise i i faget dansk i skolen; minimalkravene derimod skal sikre at alle mindst har lært

netop det som er formuleret som minimalkrav. Grundskolen er for alle og må derfor være meget realistisk med hensyn til minimalkrav og meget ambitiøs med hensyn til undervisningsmål. Når vi i det følgende beskriver minimalkrav, er baggrunden stedse at der arbejdes med hele faget hele tiden, men at fokus forskyder sig fra trin til trin: fra analyse til produktion, fra produktion til reception, fra litterære tekster til sagprosattekster, fra massemediernes sprog til bogens, fra tekstens 'hvordan' til dens 'hvad' og tilbage igen. Man har talt om det spiralske princip for progression, og arbejdsgruppen tilslutter sig denne metafor.⁸⁰

I den overordnede masterplan slås det fast at grundskolen skal lære alle at læse og skrive. Det er formidable mål, men de kan nås. De kræver at man lokalt, regionalt og nationalt arbejder systematisk med at opdele vejen til målet i overkommelige bidder som så fastsættes som konstaterbare minimalkrav undervejs i hele skoleforløbet.

Alle børn møder op i skolen med sproglige kompetencer. De kan tale sproget enten som første- eller andetsprog, og mange af dem kan mere end det. Det betyder at de har meget at bygge på. Dansk lærere skal i kraft af deres uddannelse være i stand til, eller ved efteruddannelse sættes i stand til, at se hver enkelt elevs sproglige styrkesider for at bygge videre herpå i en fælles indsats for at lære alle de fire kulturelle kompetencer.

På begyndertrinnet skal alle børn minimalt have lært hvad det at læse og skrive går ud på. Det betyder at de skal have 'knækket koden' så de minimalt kan læse simple tekster og skrive simple meddelelser. På mellemtrinnet skal børnene brede deres kulturelle kompetence ud til en lang række teksttyper. Det betyder at de både produktivt og analytisk skal lære litterære genrer at kende, at de skal lære om sagprosatyper, og at de skal kende og kunne benytte typiske mundtlige teksttyper. På afslutningstrinnet skal de kulturelle kompetencer endelig sættes i spil i forhold til mundtlige, skriftlige, massemedierede eller bogbårne tekster som de varierer i tid og rum. I hele skoleforløbet skal der i tekstvalget tages hensyn til de to køns foretrukne læsestof, og der skal tages særlig hånd om dem der ikke har kulturel kapital med sig hjemmefra. Der er mangfoldige muligheder for undervisningsdifferentiering, specialundervisning, skriveværksteder og andre foranstaltninger - og det kan udmærket tænkes at man får brug for dem alle. Det vigtige er at man hele tiden er opmærksom på de forskellige behov som er samlet og gerne skal holdes samlet i en væsentlig del af tiden i forpligtende fællesskaber, oftest i form af en klasse.

Ved opstillingen af minimalkrav skal der tages to hensyn: For det første skal det kunne konstateres om kravene er opfyldt. Lærere ved ofte om de fleste af eleverne at de mestrer denne eller hin kulturelle kompetence på et bestemt niveau, men

som lærer kan man lige så ofte have brug for viden om hvad de elever der er knap så synlige, kan, og hvordan den samlede klasses resultater ligger i forhold til nationale mål. Til denne brug kan velkendte eller nyudviklede standardiserede test benyttes. Test skal imidlertid forstås som det de altid er: hjælpemidler for læreren. Han eller hun fortolker testresultaterne og tilrettelægger sin undervisning af klassen og hver enkelt efter det. Test glider på den måde ind i det batteri af evalueringsformer som arbejdsgruppen har omtalt ovenfor: Der er en ekstern evaluering efter det samlede forløb, folkeskolens afgangsprøve, og der er løbende interne evalueringer i form af logbøger og forskellige former for mappevurdering (portfolio: produkt-, proces-, arbejds- og/eller præsentationsportfolio). I forhold til hjemmet benyttes meddelelsesbøger og fra og med 8. klasse karakterer. Særlig portfolio og logbog omfatter elevens egen og lærerens vurdering af hvordan det er gået i undervisningen, ligesom den er et oplæg til dialog mellem elev og lærer og elev og elev. Løbende evaluering er et uundværligt redskab i lærerens fortsatte didaktiske overvejelser, herunder planlægningen af arbejdsformer og eventuelle opsplittings i forbindelse med undervisningsdifferentiering, holdundervisning, gruppearbejde etc., og den bruges også til planlægningen af undervisningens progression med fastsættelse af nye delmål, eventuel gentagelse af gamle undervisningsemner (såkaldt 'løbebanetræning'), fastholdelse af viden og brobygning til undervisning i nye danskfaglige eller tværfaglige emner. Arbejdsgruppen anbefaler at forskningsindsatsen på dette område øges og at erfaringerne, ikke mindst resultater om utilsigtede effekter af forskellige evalueringsformer, omgående får virkning for praksis så de undgås.

Den eksterne evaluering, folkeskolens afgangsprøve, er blevet analyseret af fagkonsulenterne i publikationen *Prøver, Evaluering, Undervisning: Dansk 2002*. Søren Aksel Sørensen og Birgitte Therkildsen gør tankevækkende opmærksom på at læsning ikke prøves direkte i afgangsprøven. Arbejdsgruppen anbefaler at dette overvejes ændret.

For det andet skal minimalkrav indgå i den samlede progression frem mod det afsluttende mål for grundskolens samlede virksomhed: at sætte eleverne i stand til at indgå i det demokratiske samfund som frie og lige borgere med samme rettigheder. Det betyder at man må finde frem til hvilke teksttyper man mindst skal kunne beherske produktivt og receptivt, for at kunne netop det. Også her kan der være god grund til at intensivere forskningen, men vi kan foreløbig pege på følgende:

- Man skal kunne omgås skrift og tale i det offentlige rum med tilstrækkelig overlegenhed til at man kan anlægge et kritisk perspektiv på det der siges, og måden det siges på

og det betyder fx at

- man skal kunne læse undertekster i tekstede tv-programmer for ikke at gå glip af udenlandske nyheder og underholdning,
- man skal kunne skrive et læserbrev hvis ens rettigheder eller følelser er blevet krænket eller særlig respekteret, og
- man skal kunne forstå køreplaner for den lokale trafik.
- Man skal også vide hvordan man henvender sig til offentlige myndigheder i telefonen og på e-mail, og
- man skal kunne forstå vejledninger der ikke er skrevet på et for almindelige mennesker uforståeligt dansk. (Det er ikke altid læserens kompetence der er problemet!)

Når det drejer sig om læsning, findes der allerede udviklet læsetest, og flere kommuner anvender dem systematisk. Arbejdsgruppen anbefaler at man indfører læsekonferencer for hvert klassetrin hvor dansklæreren, klasselæreren og skolens ledelse diskuterer de enkelte elevers og klassens resultater. Opfølgningen skal sikre at elever der ikke kan opfylde minimalkravene, får hjælp, ligesom de elever der har et potentiale der ikke udnyttes, skal have yderligere udfordringer. I dette arbejde vil det givetvis være en styrke hvis kommunerne (gen)opretter stillinger som dansk-konsulenter. Meget tyder på at indsatsen på begyndertrinnet er lykkedes, og at det nu gælder om at udbygge og fastholde de kulturelle kompetencer på mellem- og afslutningstrinnet. Hvis læsning og skrivning gradvis går i glemmebogen efter at koden er knækket, nytter det hele ikke så meget - og det er i stedet barnets muligheder der får et afgørende knæk.

For skrivningens vedkommende anbefaler arbejdsgruppen at man videreudvikler en genrebaseret skrivepædagogik som den der har sat spirer i Danmark i de sidste år. Den grundlæggende analyse af teksttyper i særtræk og fællestræk er ganske vist ikke gennemført på dansk materiale i noget videre omfang endnu⁸¹, men det må så netop blive opgaven når skrivepædagogikken skal videreudvikles.

På begge områder kan systemer til kommunikation af den bedste praksis (forskningsbaserede udviklingsarbejder, evaluering og efter- og videreuddannelse) givetvis drive udviklingen hurtigt fremad.

3.1.2 Dansk i grundskolen - en gennemgang

A. Supertankeren

Med omkring 600.000 elever i den danske folkeskole som alle har dansk på skemaet, omkring 50.000 nystartende elever i 1. klasse hvert år og omkring 50.000 lærere, hvoraf en væsentlig del til daglig underviser i dansk, er dansk i grundskolen ubetinget det største delsystem. Danskfaget i grundskolen kan - lettere konventionelt, men dækkende - sammenlignes med en supertanker. Den er ikke let at dreje, men det bør den måske heller ikke være. Eller man kunne se faget i grundskolen som en masse små både (i tusindvis af skoler) der sejler i mere eller mindre samme retning - og hvor nogle er længere fremme end andre.

Det er sagt før og bliver ikke mindre sandt af at blive understreget her: Danskfaget i grundskolen er for alle og skal have plads til alle. Hvad der foregår i danskundervisningen i grundskolen, har stor kulturel gennemslagskraft, og faget har af samme grund udelt og begrundet bevågenhed fra alle politiske sider. Det er et fag som har været udsat for bekendtgørelsesmæssige pendulsvingninger inden for bare de sidste 30 år, under skiftende undervisningsministre og mottoer.⁸² Den seneste bekendtgørelse for dansk i grundskolen, der bygger på folkeskoleloven fra 1993, blev vedtaget i 1995 (og revideret i 2001) og udmøntede sig i faghæftet *Klare mål Dansk*; det første af sin art. Her står der bl.a. - som øverste formåls erklæring - at undervisningen i dansk skal "fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse." (s.10) I efteråret 2002 blev der så indgået et folkeskoleforlig, hvor et af hovedpunkterne var at der skal en dansktime mere på skemaet. Hvad det kan komme til at betyde eller måske rettere: ikke betyde, kommer vi tilbage til om lidt. Indledningsvis kan arbejdsgruppen blot slå fast at det ikke er en enkelt time mere på skemaet der vil rykke danskundervisningen nærværdigt. Der skal andre redskaber til. Arbejdsgruppen anbefaler bl.a. at der følges op på indsatsen med klare mål ved for det første at fastlægge minimalkrav, for det andet at indføre procedurer der hjælper læreren til at konstatere om de er opfyldt, og for det tredje at stille rutiner til rådighed for opfølgning.

Fortsatte pendulsvingninger i danskfaget

B. Arbejdsgruppens fokuspunkter for grundskolen

Et uomgængeligt fokuspunkt for arbejdsgruppen når det drejer sig om dansk i grundskolen, er læsning. Det har nu kunnet konstateres gennem flere læseundersøgelser - PISA-undersøgelsen som den seneste - at danske elever er markant dårligere læsere end elever vi sammenligner os med i udlandet. Selv om man skal passe på med at drage forhastede konklusioner og man skal huske på at mange af vores dårlige læsere ikke har gået i skole under den nuværende bekendtgørelse, ligesom man skal give de nye mål i *Klare mål* tid til at virke, kan der ikke være nogen tvivl om at det halter med indlæringen af og pædagogikken omkring en af de fire grundlæggende kulturelle kompetencer, læsning. Da arbejdsgruppen indledte sit arbejde i efteråret 2001 og vi henvendte os til et brugerpanel af organisationer om deres forventninger til danskfaget i grundskolen, var signalet da også helt klart:⁸³ Danske elever skal blive bedre til at læse, det skylder vi ganske enkelt den store gruppe af elever der, som det er nu, forlader grundskolen (og dermed givetvis også uddannelsessystemet) som funktionelle analfabeter. Nogle i vores brugerpanel gav også udtryk for at eleverne samtidig gerne måtte blive bedre til at skrive, ud fra det synspunkt at læse- og skriveindlæring hænger sammen. Men bedre læsning blev alligevel fremhævet som det vigtigste. Som udgang på kortlægningsfasen konkluderede vi derfor i første delrapport at vi ville prioritere læsning og progression i læseundervisningen højt. *Fuld kraft frem for bedre læseundervisning i alle folkeskoler!* Så enkelt kan det siges, og hvordan det kan ske, redegør vi for i det følgende afsnit.

Læsning

*Folkeskolereformens
perspektiver*

Læsning kan imidlertid ikke være det eneste fokuspunkt når vi taler grundskolens danskfag. En vedtaget folkeskolereform åbner naturligt for nogle mere grundlæggende indholdsovervejelser over danskundervisningen i fremtiden. Allerede da folkeskolereformen var undervejs i foråret 2002, inviterede arbejdsgruppen en række repræsentanter for dansk i grundskolen til et møde om aktuelle problemstillinger for faget.⁸⁴ Dagsordenen for mødet var bl.a. *organisatoriske og strukturelle ændringer af læreruddannelsen, det (litteratur)historiske over for det moderne, indlæringen af og refleksionen over mundtlige færdigheder* samt

inddragelsen af *it*. Det var bemærkelsesværdigt hvor stor enighed der var om disse emner. Alle var enige om hvor skibene eller supertankeren skulle hen. Da vi udkrystalliserede vores tanker i anden delrapport, var der særligt indvendinger mod vores tanker om et forstærket indsats på det litteraturhistoriske område. De indvendinger har vi forsøgt at integrere i rapportens endelige form og masterplanens anbefalinger for grundskolen.

D. Bedre læsning - fase 2

Der har været talt om læseproblemer i grundskolen de sidste 10 år. De 10 år udgør hvad man kan kalde en *1. fase* for forbedringen af danske børns læsefærdigheder. I denne fase har man diagnosticeret og erkendt problemet, læseforskningen er blevet intensiveret⁸⁵, efteruddannelsen af dansk lærere i grundskolen og dansklektorerne på seminarierne er påbegyndt (men på ingen måde tilendebragt), og ude i skolerne - eller rettere: i nogle skoler - er man begyndt at eksperimentere med og systematisk at bruge en ændret læsepædagogik på begyndertrinet og i børnehaveklasserne. Medlemmer af arbejdsgruppen var i foråret 2002 på besøg i en børnehaveklasse på Virum Skole, hvor vi fik demonstreret hvordan man dér lærte børn i 5-6-årsalderen at læse. Den væsentligste oplevelse var at det *kan* lade sig gøre at forbedre læsefærdighederne markant hvis ellers læsepædagogikken er veludviklet og læreren (eller eventuelt de lærere der arbejder med klassen; der var faktisk hele tiden to voksne i denne klasse) er opsat på opgaven. Hvor man på landsplan har gennemsnitlig 15-20% dårlige læsere ved udgangen af begyndertrinet (et tal der passer med andelen af elever der forlader grundskolen som dårlige læsere), er tallet nede på 3% i Lyngby-Taarbæk kommune, som Virum skole hører under. Selv om man må tage højde for at børn i Lyngby-Taarbæk formentlig har bedre sociale vilkår end man kan finde så mange andre steder i landet, vilkår som kan have indflydelse på indlæringen, mener vi det er et meget oplivende og opmuntrende resultat. Vi mener en sådan forbedring vil kunne opnås af langt de fleste andre skoler. Det kræver til gengæld at man lærer af hinanden, udnytter bedste praksis.

Det kån lade sig gøre at forbedre læsefærdighederne markant

Besøget på Virum skole bekræftede arbejdsgruppen i at vi nu må rykke ind i en 2. fase for at forbedre læsningen i grundskolen. Tiden er inde til at se den afgørende læseindlæring i forhold til systemer både før og efter begyndertrinnet. Det kræver en ændring mht. tænkningen af strukturen i grundskolen:

Arbejdsgruppen anbefaler at grundskolen inddeles i et begyndertrin (1.-3. klasse), et mellemtrin (4.-6. klasse) og et afslutningstrin (7.-9. klasse). Lærerne på seminariet skal uddannes således at de alle har kompetence til at undervise på mellemtrinnet og derudover vælger at få kompetence til at undervise i enten begyndertrinnet eller afslutningstrinnet.

Begynder-, mellem- og afslutningstrinnet

Baggrunden for forslaget er at det kræver en højt specialiseret viden at kunne undervise i dansk - og mange andre fag - på de enkelte niveauer. Vidensmængden inden for faget dansk og den oparbejdede didaktiske erfaring er i dag lykkeligvis så stor, ikke mindst hvad angår den basale læseindlæring, at arbejdsgruppen vurderer at det vil føre til en klar forbedring af undervisningen hvis lærerne får lov til at blive specialiseret og køre turnus inden for tre, henholdsvis seks, år på det samme trin, med mulighed for (efter passende efteruddannelse) at hoppe til et andet trin hvis man bliver træt af undervise på et bestemt trin.

Som det er i dag, kan en lærer - enhedslæreren - som bekendt få lov til at føre en klasse hele vejen fra 1. til 9. klasse. Der er ingen tvivl om at det rummer mange potentielle sociale og didaktiske gevinster, læreren véd jo dermed hvad der er foregået i undervisningen, hvilket skaber kontinuitet og mulighed for ikke at lave 'mere af det samme'. Men problemet opstår når læreren efter ni eller ti år vender tilbage til begyndertrinnet. Vedkommende har af gode grunde ikke kunnet følge med i den teoretiske og didaktiske udvikling, har ikke opdaterede forbindelser med (pædagogikken i) børnehaveklassen og børnehaverne, og en videnskapital går på den måde tabt for den enkelte skole. For at få samme kvalitet skal man bruge mange ressourcer på at efteruddanne lærerne samtidig med at man må konstatere at efteruddannelse virker en smule formåls-

løs eftersom læreren véd at hun (det er som regel en kvinde) alligevel vil være forbi begyndertrinnet inden for tre år.

I stedet foreslår vi altså en model hvor alle har kompetence til at undervise på mellemtrinnet og derudover enten speciale i begynder- eller afslutningstrinnet. Det vil indebære at alle teoretisk og strukturelt bør kende til brobygningsproblemer mellem de enkelte trin - og praktisk må mødes om dem. Det vil også indebære et udvidet og forbedret samarbejde mellem de enkelte fag og faglærere på de enkelte trin, hvilket vil være en videreudbygning af det klasseteamsamarbejde som allerede er etableret i mange skoler. Det vil endvidere indebære en nødvendig ændring af dansk på seminariet, hvor vi ud over at foreslå at man vælger trin sidst i uddannelsen, foreslår til overvejelse at alle har dansk som obligatorisk fællesfag i begyndelsen af uddannelsen (se nedenfor). Den største forhindring for at forslaget kan realiseres, er problemet med små skoler, som ikke har tilstrækkeligt med elever og lærere til at skabe den trin-delning og det tværsamarbejde vi her foreslår. Det er grundlæggende en (regional)politisk diskussion hvorvidt disse små skoler skal bevares eller eventuelt omorganiseres.

Brobygning til førskole-niveauet

Arbejdet med det at lære at læse - integreret med lytte-, tale- og skrivepædagogikken - bør begynde *før* 1. klasse og bør være baseret på det fundamentale faktum at det er sjovt. Det er ikke tilfældigt at man i Lyngby-Taabæk kommune arbejder med *legeskrivning* og har succes med det. Generelt vil der være en pointe i at opsøge kontinuitet mellem leg og læring. Arbejdet med de kulturelle kompetencer bør begynde senest i børnehaveklassen, og gerne i en eller anden form allerede i børnehaverne (se i øvrigt afsnittet nedenfor om dansk på pædagoguddannelsen). Børnehaveklassen og børneinstitutionerne er delsystemer som begyndertrinslærerne i grundskolen bør samarbejde med og bygge bro ned til - og vice versa. Det er imidlertid vores indtryk at selv 'spydspidsskoler' inden for læsning ikke i særlig grad har udbygget og institutionaliseret denne relation, og det på trods af at børnehaveklasserne og førsteklaserne som regel befinder sig på den samme skole i den samme fysiske bygning med det samme lærerværelse hvor alle lærere mødes jævnligt. Alligevel udveksler man ikke erfaringer. Som

det er nu mange steder, begynder førsteklasse lærerne i dansk et andet sted end det sted børnehaveklasse lærerne sluttede. På tilsvarende vis er børnehaveklasse lærerne ikke i dialog med de børnehaveinstitutioner og -pædagoger hvorfra deres nystartede skoleelever kommer. Denne organisatoriske mangel på kontinuitet og progression mener arbejdsgruppen bør ændres. *Vi anbefaler at der afsættes timer til at der kan etableres et fasttømret samarbejde mellem delsystemerne og mellemtrinene i grundskolen, hvor brobygningsarbejdet i overgangen mellem børnehaveklasse og begyndertrin særligt kommer til at dreje sig om læsning og det at knække koden.* Vi mener at dette samarbejde bør koordineres og ressourcemæssigt prioriteres af kommunerne gennem deres uddannelsesafdelinger.

Kommuner der gør en systematisk indsats for at opprioritere læsningen på alle deres skoler, når de bedste resultater. Nogle af de midler der tages i anvendelse, er at man ansætter og foretrækker egentlig danskfagligt og ikke generelt pædagogisk orienterede skolekonsulenter, og at man udarbejder informerende brochurer til forældre om målsætningerne for læseindlæringen og anviser hvordan forældre selv kan skubbe i den rigtige retning. Den slags brochurer og andre udadvendte, oplysende tiltag, som fx 'Klassemapper' der beskriver formålene og aktiviteterne for fagene på det enkelte klassetrin, kan lette arbejdet en del for dansklæreren, også hvad angår bekymrede telefonopkald fra forældre. Det er afgørende at spydspidskommuner inden for læsning, dvs. kommuner der repræsenterer den bedste praksis, får udbredt deres erfaringer til andre kommuner og kan agere som "læseambassadører". Dette kræver naturligvis igen ressourcer, penge, moneter, skejser.

En afgørende forudsætning for at kunne tale om et samlet danskfag i grundskolen, som kan sammenlignes på tværs af kommunegrænserne, og som man kan flytte til og skifte mellem på tværs af kommunegrænserne uden at der opleves alt for store niveauforskelle, er at dansk fylder tilnærmelsesvis lige meget på skemaet i de enkelte kommuner. Noget tyder imidlertid på at dette *ikke er tilfældet*. Tværtimod. Arbejdsgruppen baserer denne vurdering på en forespørgsel til Undervisnings-

ministeriet om hvor mange dansktimer der er på skemaet i de enkelte kommuner. Undervisningsministeriet har ikke verificerede tal for dette ellers heftigt diskuterede emne. Vi har med forbehold for diverse fejlkilder fået lov til at referere hovedtrækkene. Tallene dækker kun 1.-7. klassetrin og bygger på indberetninger fra skoleåret 2000/2001 fra 90 skoler fordelt på 50 kommuner.

Skolerne har indberettet antallet af ugentlige dansklektioner fra 1. til 7. klasse. Eksempelvis fortæller materialet at Københavns Kommune, med relativt mange elever set på landsplan, i 2000/2001 tilbød 1. klasse-eleverne 9 dansktimer om ugen. Fra 1. til 7. klassetrin tilbyder kommunen i alt 50 dansklektioner om ugen, hvilket altså er summen af de ugentlige dansklektioner fra 1.-7. klasse. Københavns Kommune tilbyder samlet 180 lektioner om ugen.

Markant forskel i antallet af dansklektioner kommunerne imellem

Den vigtigste konklusion man kan udlede af Undervisningsministeriets tal er nok at man kan konstatere en markant forskel mellem det *laveste* samlede antal dansklektioner og det *højeste* samlede antal dansklektioner fra 1. til 7. klasse. Det laveste samlede antal dansklektioner til og med 7. klassetrin er 46 om ugen, mens det højeste samlede antal dansklektioner til og med 7. klassetrin er 73. Forskellen mellem det laveste og højeste samlede antal dansklektioner er altså 27 lektioner om ugen! Hvis man ganger det ud på årsbasis, bliver det til ret mange timers forskel. Vi kan i øvrigt konstatere at mange kommuner ligger i den tunge ende, altså i nærheden af de 46 ugentlige dansklektioner over 7 år.

Arbejdsgruppen noterer sig også at der er relativt stor forskel på antallet af dansktimer i den vigtige indskolingsfase, hvor læseundervisningen skal sættes ind. Antallet af dansklektioner i 1. klasse varierer således fra 8 om ugen som det laveste til 12 om ugen som det højeste. Igen er der klart flest kommuner der ligger i den tunge ende.

Det centrale spørgsmål er naturligvis hvor mange timer der skal til for at levere en rimelig danskundervisning og give dansk lærere og elever landet over rimelige og ens betingelser for at kunne opfylde de minimalkrav og de mål arbejdsgruppen i forlængelse af folkeskoleloven udstikker for dem. Det spørgs-

mål kan der ikke gives noget entydigt svar på, sociale, økonomiske og kulturelle forhold spiller ind. Eksempelvis vil en stor andel af tosprogede og indvandrere som har dansk som andetsprog, naturligt have en vis indflydelse på behovet for danskundervisning og dermed det nødvendige antal dansktimer.

Arbejdsgruppen vurderer dog overordnet at de forskelle der kan aflæses af Undervisningsministeriets materiale, som vi i øvrigt kraftigt vil opfordre til bliver færdigbearbejdet og offentliggjort så alle kan følge med i præmisserne for diskussionen, lægger op til en diskussion af mere fastlagte og centralt definerede rammer for tildelingen af dansktimer kommunerne imellem. Arbejdsgruppen anerkender naturligvis det kommunale selvstyre og retten til i et vist omfang at styre antallet af dansktimer på skemaet, men må samtidig betone den enkelte elevs krav på en mangfoldig og niveaumæssigt ensartet undervisning kommunerne imellem. Det mener vi simpelthen ikke er muligt under de nuværende forhold. *Arbejdsgruppen anbefaler derfor at rejse diskussionen om de uligheder mht. timetal som findes i øjeblikket som følge af det kommunale ejerskab. En passende lejlighed er strukturkommissionens arbejde om arbejdsdelingen inden for det offentlige.*

Anbefaling til strukturkommissionen

Arbejdsgruppen mener det er afgørende at man nu i anden fase af det lange seje træk med at få forbedret læsningen i grundskolen får beskrevet hvordan progressionen bør være i mellemtrinnet og afslutningstrinnet - og for den sags skyld også i ungdomsuddannelserne, hvor man er begyndt at blive opmærksom på læseproblemer. Groft sagt kan man udstikke en progression i grundskolen der går fra at *knække koden* til at *øge læsehastigheden og tilegne sig flere læsestrategier*, hvilket bl.a. forudsætter *kendskab til flere og flere tekstgenrer og -typer* og til *en øget bevidsthed om variation, sprogligt og kulturelt i tid og rum*. Det er bl.a. derfor vi har fremsat den påstand at man i danskfaget skal beskæftige sig med et vidt spekter af teksttyper, herunder en række forskellige talesproglige undergenrer.

Læseudviklingen for børn er meget forskellig og kalder på differentieret undervisning, evt. suppleret med toholdsundervisning og flere lærere i den samme klasse. Arbejdsgruppen er

Læseudviklingen skal også stimuleres og videreudvikles i mellem- og afslutningstrinene

bekymret over at holdstørrelser tilsyneladende er nemmest at styre i begyndelsen af uddannelsessystemet og som følge heraf er størst i de mindste klasser. Det bør være omvendt. Læseudviklingen skal hele tiden udfordres og stimuleres. Det er arbejdsgruppens indtryk at disse udfordringer ikke er præcist nok beskrevet som det er nu, og det gælder særlig for mellem- og afslutningstrinnet. I den forbindelse vil vi pege på at *Klare mål* kun siger noget om progressionen i teksternes sværhedsgrad til og med 4. klasse, hvilket for os at se er et udtryk for den lidt skæve fokusering på læsefærdigheder i begyndertrinnet de sidste 10 år. *Vi anbefaler at man - i et videre forsknings- og bekendtgørelsesmæssigt arbejde med at stille krav til læsningen i grundskolen - gør sig overvejelser fra 1. til 9./10. klasse over progressionen i teksternes sværhedsgrad og hvilken nytte det kan have for at forbedre læsefærdighederne.* Begrebet 'sværhedsgrad' er i øvrigt ingenlunde selvforklarende. Det er i denne sammenhæng vigtigt at bevæge sig væk fra det teknisk-formelle niveau som LIX er det forkætrede og nu helt forældede udtryk for, og over mod en inddragelse af teksters indhold, tilhørsforholdet til en genre og forholdet til hele brugssituationen.

Minimalkrav og test

Vi mener det må være muligt at definere en række minimalkrav til læsefærdighederne og -strategierne på henholdsvis begynder-, mellem- og afslutningstrinene. Det er helt centralt at dansklærerne - både de nuværende og de kommende - tager opgaven på sig, får ordentlig information om disse minimalkrav og får redskaber og læremidler samt didaktiske overvejelser stillet til rådighed således at minimalkravene kan nås. Arbejdsgruppen ser heller ikke noget til hinder for at man løbende tester elevernes læsefærdigheder. Disse test findes ikke alle i dag. Det er nødvendigt at der løbende sker fornyelser og nyudviklinger i testrepertoiret med forankring i aktuel læseforskning, og meget gerne med inspiration fra udlandet. Vi forestiller os at denne opgave kunne lægges ud til DPU eller andre steder hvor kompetencerne til at udføre opgaven findes. Hvorvidt resultaterne af test skal offentliggøres, og i hvilken form, vil vi undlade at tage stilling til. Et argument for at gøre det er, hvis man skulle være lidt kontant, at det utvivlsomt vil få skolelederne til at tage eventuelle problemer alvorligt.

Dansklæreren har stor frihed til at sammensætte sin undervisning, og vi formoder at tilgangen til læseproblemet hos mange lærere - særlig dem der i mange år har undervist i dansk på mellem- og afslutningstrinnet og mere opfatter sig som pædagogiske opdragere end faglærere, kan karakteriseres som en *same procedure as last year*-attitude. Fagkonsulentrapporten påpeger - lettere skeptisk - at lærerens undervisningsfrihed forvaltes "særdels forskelligt fra klasse til klasse".⁸⁶ Til det er der bl.a. at sige at det må være skolelederens ansvar at opkvalificere lærerne fagligt. Fokus for denne opkvalificering vil være lettere at etablere for skolelederen hvis hans lærere i fremtiden kommer til at knytte sig til maks. to undervisningstrin. Under alle omstændigheder må man kræve af skolelederen at han lader sine nyansatte lærere undervise udelukkende i de fag de har haft som linjefag på seminarier. Eller sagt på en anden måde: I den nuværende efterspørgselssituation, hvor nyuddannede lærere nærmest kan vælge og vrage mellem jobtilbud, bør det være et obligatorisk krav til stillingsbeskrivelsen at man kommer til at undervise i de fag man har linjefag og dermed kompetencer i. *Har man haft matematik og ikke dansk som linjefag på seminarier, underviser man ikke i dansk.* Punktum. Hvis denne indlysende regel bliver respekteret fuldt ud i det danske skolevæsen, vil vi for en enkelt gangs skyld gerne skrive under på at vi bidrager til en revolution der kun kan føre til det bedre.

Overordnet set må det være målsætningen at den brede elev-midtergruppe af nogenlunde gode læsere bliver større. Lige nu fortæller læseundersøgelserne os at der er en stor gruppe af dårlige læsere og en lidt mindre gruppe af gode læsere, mens der er en forholdsvis lille gruppe af mellemgode læsere på de enkelte uddannelsestrin og i de enkelte klasser. En vigtig forudsætning for en succesrig, fortsat progression i og udvikling af læsefærdigheder hos eleverne er imidlertid en bred midtergruppe som kan binde klassen sammen og være med til at indlæringen sker ikke kun fra lærer til klasse, men også mellem elever der arbejder i grupper og hold. Der er i det hele taget brug for en ny 'læsekultur for alle' - også drengene - i dansk-timerne og på skolen, som en modvægt til børnenes øvrige for-

brug af kulturtilbud i fritiden, inkl. fritteren (SFO). En af denne arbejdsgruppes forgængere havde som motto at dansk tår tid. Vi vil begrænse os til at sige og fremhæve som det væsentligste motto for dansktimerne i de næste ti år at *læsning tår tid*. Den tid skal man give plads til i skolen. Der skal være plads til at læse - for sig selv, for andre, for fornøjelsen og for at lære noget, for at blive bedre til at læse og for at kunne læse mere og mere avancerede tekster. Det gælder også og ikke mindst for den teksthistoriske læsning i grundskolen, som typisk er vægtet mest på afslutningstrinnet, men i stigende grad opfattes som en dimension det generelt er svært at få til at fungere i undervisningen.

E. Teksthistorisk læsning på afslutningstrinnet

Når vi i denne sammenhæng skal tale om teksthistorisk læsning og gøre det ud fra denne arbejdsrapports grundbegreber, kan man betegne denne særlige form for undervisningsaktivitet i dansk i grundskolen som 'en dyrkelse af den kulturelle kompetence læsning i udvidet forstand', dvs. læsning forstået på et taksonomisk højere niveau i forhold til det at knække koden i 1. klasse. Det at kunne læse den første sætning i sit liv må være en forrygende og grænseoverskridende oplevelse. De fleste af os har desværre glemt den, men i en vis forstand kan den genopleves og gentages nærmest i det uendelige gennem litteratur- eller mere bredt udtrykt, som det er ønskværdigt i folkeskole-sammenhæng: *teksthistorisk læsning*. Teksthistorisk læsning har nemlig også en hel del at gøre med overskridelse og det at knække koden: Det handler om at trænge igennem til de historiske tekster, forstå deres gloser, former og hele tanke-måde, selv om de som udgangspunkt kan synes fuldkommen fremmede og uigennemtrængelige.

Didaktik og teksthistorie

Når arbejdsgruppens ønsker at sætte arbejdet med tekst- og litteraturhistorie i grundskolen på dagsordenen, sker det ud fra et ønske om at hæve niveauet for den didaktiske forståelse af dette arbejde og pege på et progressionsproblem mellem grundskolen og det almene gymnasium og andre ungdomsuddannelser som arbejdsgruppen ønsker at få gjort noget ved: Grundskolens afsluttende trin skal give alle lærende viden om, for-

nemmelse for og lystfyldte erfaringer med teksters og teksttypers variation i *tid* og *rum*. Det er en vigtig kvalifikation at kunne læse tekster på dansk fra andre tider end nutiden og fra andre steder end lige det nuværende kongerige - alle bør have del i den. Det er blevet påpeget over for arbejdsgruppen at ældre tekster alt andet lige er sværere at forstå end nyere tekster, og at man skal være en bedre læser for at kunne gå i dialog med en ældre tekst, hvilket kan være svært set i lyset af hele dårlig læser-problematikken i grundskolen. Set fra arbejdsgruppens synsvinkel er det endnu et argument for at genoverveje de fagdidaktiske begrundelser og planer for teksthistorisk læsning. En af vejene frem efter arbejdsgruppens mening er en større integration mellem stofområderne og de kulturelle kompetencer. Et teksthistorisk forløb kan være både mundtligt organiseret (fx Poul Reumerts bandede oplæsning af "Guldhornene") og skriftligt organiseret og bestå af en integration af arbejdet med henholdsvis de sproglige og litterære stofområder samt mediedimensionen som sprogområde - tekst er i arbejdsgruppens terminologi og tankegang overbegrebet for sprog, litteratur og medier.

Det er sandt at de nuværende ckf'er understreger at man skal arbejde med det historiske i danskfaget, men dét er efter arbejdsgruppens opfattelse et af de steder hvor der kan konstateres en vis afstand mellem ideal og praksis. Det er således arbejdsgruppens indtryk at der er problemer med den teksthistoriske læsning i grundskolen, og at erfaringer fra Sverige tyder på at det ikke nødvendigvis behøver være sådan. En pejling af problemet som skyldes Lars Handesten, SDU, indikerer at folkeskolelærere ikke kan svare på spørgsmål som "Hvis der i din danskundervisning foregår - store eller små - litteraturhistoriske aktiviteter, hvori består de da?" og "Hvad er for dig pointen i at læse ældre tekster og litteraturhistorie i folkeskolen?"⁸⁷ Fagkonsulentrapporten (se OVERSIGT) peger på det skisma at man på den ene side tillader stor frihed for den enkelte elev til at vælge den litteratur der optager ham eller hende mest, men at man på den anden side gerne vil sikre at eleverne bliver udsat for de tekster som de ikke selv erkender som centrale før den fælles analyse og fortolkning. Der spørges

Pejling af problemet

i den forbindelse om litteraturformidlingen skal tjene et personligt identitets- og dannelsesprojekt eller et kollektivt dannelsesprojekt?⁸⁸ I forlængelse af hvad vi tidligere har sagt (se under Udgangspunkter, særligt afsnittet om litteratur), vil arbejdsgruppen insistere på et både-og, men måske nok med en fremhævelse af det kollektive aspekt som i mange år har været underspillet, men nu har fået ny betydning og rummer mange potentielle diskussioner i kraft af den stigende andel af tosprogede nydanskere i grundskolen. Den danske litteratur - fra runer over folkeviser, Jeppe på bjerget, romantiske Andersen til Barndommens gade fra trediverne osv. - kan ikke længere forventes at være fælles referenceramme for alle, hvis det nogensinde har været tilfældet. I arbejdet med at etablere en forestilling om en fælles identitet i og med undervisningen i litteratur og andre teksttyper må man derfor være særlig opmærksom på ikke at forudsætte og reproducere en selvfølgelig national kanon. Vi gentager gerne her hvad vi har skrevet tidligere i denne rapport, nemlig at fagets opgave ikke er at artikulere en dansk kultur, men at forfølge de kulturelle spor som gennem tiden er blevet afsat i Danmark. For at det kan lade sig gøre, er det oplagt at inddrage oversatte tekster samt udenlandske perspektiver, særlig fra nabolandene når det er relevant, og i øvrigt samarbejde med andre fag som historie og geografi.

Torben Weinreich, DPU, og Lars Handesten peger i fællesskab på en lang række andre problemstillinger i artikelsamlingen *Litteraturens byrde - litteraturhistorie og ældre tekster i folkeskolen i teori og praksis*. De konstaterer indledningsvis at "Hvor læreren lader nyere litteratur indgå i aktuelt præget emnearbejde, bliver det til succespædagogik; hvor den ældre litteratur og de litteraturhistoriske sammenhænge dominerer, bliver det let det modsatte".⁸⁹ En af deres pointer er netop at påpege den enorme afstand der er mellem ideal og praksis inden for dette område: Samtidig med at litteraturhistorielæsning i de sidste 40 års fagbekendtgørelser og fagpolitiske debatter har nydt særlig velvilje og været et højprioriteret område som skiftende undervisningsministre har sat en ære i at fremhæve som særligt prioriteringsområde, har området mødt en stigende modvilje

blandt dansklærerne og eleverne i skolen. 'Man bør jo læse klassikerne for at danne eleverne', er en grundopfattelse man ofte møder hos lærerne. Problemet er bare at det ikke bliver gjort, at det bliver gjort mindre og mindre, og at når det så bliver gjort, sker det ud fra en indskrænket kanonisk og kronologisk historieopfattelse der understøttes af et meget begrænset udvalg af antologier. Problemet er således generelt at lærerne er kommet mere og mere i tvivl om hvordan litteratur- og tekst-historiske forløb overhovedet skal gennemføres og kan begrundes fagdidaktisk. Det letteste ville være at sige: jamen, så drop det dog! Det ville naturligvis være fatalt for elevernes dannelsesprojekt, som grundskolen og særligt danskfaget har et stort ansvar for.

Forslag

Mange af de konkrete forslag der fra forskerhold er givet for at komme ud af den teksthistoriske lakune, er faktisk fornuftige og realisable, og vi vil gerne viderebringe dem her som anbefalinger:

For det første konstaterer vi at lærerne ganske enkelt ikke er klædt godt nok på af deres uddannelse til at gennemføre en teksthistorisk undervisning, og at den nuværende enhedslærersstruktur i grundskolen, som er reflekteret i seminarilæreruddannelsen, medfører at der kan gå alt for mange år før man vender tilbage til teksthistorie på et givet undervisningstrin. Det problem understøtter indirekte vores forslag om at lave en delvist specialiseret læreruddannelse, hvor *vi anbefaler at de lærere der vælger afslutningstrinnet sammen med mellemtrinnet, skal have et særligt teksthistorisk, didaktisk forløb.*

For det andet konstaterer vi at de institutionelle rammer for at lave *længere forløb* i dansk teksthistorie ikke tilstrækkeligt er til stede, hvilket skyldes fagsammensætninger på de enkelte klassetrin, men også den altædende klasselærerfunktion. Må vi minde om at dansklæreren ikke nødvendigvis behøver at være klasselærer, og at der under alle omstændigheder må prioriteres skarpt til fordel for danskfaglige aktiviteter i de timer man har dansk på skemaet. Tendensen til at hælde alskens samfundsfaglige temaer og oplysningskampagner over på grundskolen må mødes med et klart svar fra dansklærerne og skolelederne om at hovedpointen i fremtidens uddannelsespolitik er at styrke

kernefagligheden. *Arbejdsgruppen anbefaler at Undervisningsministeriet nedsætter en arbejdsgruppe med bred repræsentation til at formulere en præcis afgrænsning af klasselærerfunktionen, især i forhold til den faglige funktion som dansklærer i grundskolens begyndende klasser.*

Et af de mest effektive midler til at stramme den teksthistoriske læsning er at skærpe kravene i eksamensbestemmelserne. Det er arbejdsgruppens indtryk at det historiske ikke i tilstrækkelig grad inddrages i eksaminationen. I prøvebestemmelserne er der ganske vist krav om alsidighed i tid i opgivelserne og at denne alsidighed skal afspejles i prøveoplæggene, men det er arbejdsgruppens indtryk at lærernes tolkning af hvad denne alsidighed indbefatter, og særligt hvad tekster fra ældre tid indbefatter, varierer kraftigt. *Arbejdsgruppen anbefaler at snittet for ældre tekster lægges ved 1870, og at der skal opgives tekster fra før dette årstal.*

Endelig mener vi at det er på tide at den danskfaglige tilgang til ældre tekster og deres historiske dimension korrigeres og gøres mere kompleks. 'Succespædagogikkens' tendens til at betone den subjektive, oplevelsesorienterede, identifikatoriske og aktualiserende tilgang til litteraturen har utvivlsomt modvirket mange elevers apati over for al litteratur der var ældre og så anderledes ud end underteksterne til den seneste amerikanske tv-serie, men den kan også blive for succesfuld. *Gruppen mener ikke ubetinget det er en didaktisk uforsvarlig idé at præsentere eleverne for en teksthistorisk oversigt uden at den kryber helt ind under huden på dem eller er blevet demonstreret i form af eksempeltekster.* På denne måde etableres et stillads som står parat til at blive fyldt med mere dybtgående litteratur- og teksthistorisk viden. Det er i det hele taget afgørende at man giver eleverne indblik i at der findes flere og mange mulige tilgangsvinkler til den samme litteratur. Den læser- eller brugerorienterede tilgang bør holdes op imod den tekstinterne og den forfattermæssige tilgangsvinkel og kan udmærket suppleres med en lang række andre tilgangsvinkler. Vi lægger op til at det såkaldt eksemplariske princip, hvor man læser færre, repræsentative tekster der integreres i større undervisningsforløb og sammenhænge knæsesættes også for danskundervisningen i grundskolen.

Det som i bekendtgørelsesjargon hedder 'perspektivering', der gerne opfattes som det sidste og højeste taksonomiske niveau i grundskolen, kan blive en lettere slørende betegnelse. Som vi forstår betegnelsen, dækker den over at man fx ser teksten i dens historiske kontekst. Opmuntret af Lars Handestens observationer af elever i en række undervisningssammenhænge i grundskolen hvor der har været forsøgt gennemført litteraturhistoriske forløb, hævder vi at mange elever allerede i de tidlige klasser tør spørge til tekstens kontekst og fastholde dens tilsyneladende anderledeshed. Problemet er - igen - at lærerne for en dels vedkommende hverken er fagligt eller pædagogisk dygtige nok til at forholde sig til/udlægge tekstens kontekst og forestillingshorisont og svare på elevernes interesserede spørgsmål, eller man burde måske sige: godt nok uddannet til at gøre det (de to ting hører ofte sammen, men ikke nødvendigvis). Det faglige niveau håber vi som sagt på at styrke via en ændret grundskolestruktur og en styrket læreruddannelse (samt en koncentreret efteruddannelsesindsats for de lærere der allerede praktiserer). Pædagogisk tror vi til gengæld der kræves et egentligt holdningsskifte, hvor der må gøres op med den fordom at det i sig selv er en dårlig idé med lærerstyret undervisning. Vi mener at læreren i grundskolen ikke kun bør være en slags iscenesætter af undervisning, men også bør vide noget og kunne formidle denne viden. Læreren bør i dansktimerne opfatte sig selv som *faglærer* og ikke *generalistlærer*. Men det er klart at for at en lærer skal turde og kunne stille sig op og fortælle eleverne en litteraturhistorisk historie, skabe narrativ sammenhæng i vores fortid, kræves - stor faglig viden. Hvis den ikke er til stede, eller i hvert fald hvis evnen til at opsøge og sætte sig ind i viden ikke findes, kan det ikke lade sig gøre. Hermed er en ond og over for mange glimrende lærere fortegnet cirkel tegnet; forhåbentlig har vi også skitseret midlerne til at bryde den.

Drengene og teksthistorien

Et fagligt overskud er også nødvendigt for at kompensere for den *køns*problematik som slår igennem i danskundervisningens teksthistorieundervisning, eller måske mere generelt dens tekstundervisning: Piger i 14-16-års-alderen læser mere litteratur i deres fritid, de er typisk mere modne og parate til at for-

holde sig til litteratur skrevet til voksne, som megen ældre litteratur er, end drenge. Derfor er der en tendens til at pigerne dominerer teksthistorieundervisningen, og at drengene fuldstændig mister interessen for det teksthistoriske perspektiv - hvilket kan påvirke deres holdning til hvilken ungdomsuddannelse de vælger. Den ovenfor omtalte kønsmæssige skævvridning af tilgangen til det almene gymnasium, kunne bl.a. hænge sammen med at de tekster, herunder litteraturhistoriske tekster, man læser i dansk, ikke appellerer til drengene. Drengene mister tilsyneladende interessen for litteratur jo ældre de bliver, og det gælder vel at mærke ikke kun i skolen, men også i deres fritid. Skolen har et ansvar for at modvirke denne tendens. Dansk læreren i grundskolen - som i øvrigt oftest er en kvinde - har et særligt ansvar for at skabe differentieret undervisning, også inden for det teksthistoriske område. Med differentieret menes bl.a. at tage emner og tilgange op som appellerer til drengene. Der skal også, for nu at tage en overskrift fra Lars Bukdahls antologi, være *digte til drengene*. Og der skal muligvis udvikles en egentlig drengedidaktik, komplet med overvejelser for hvert trin i grundskolesystemet. Her er igen et argument for den trindelte struktur: På alle lærerseminarier, CVU'er og på DPU, hvor man har forskerne til det, må man tage kønsproblematikken op som et fagdidaktisk problem i dansk, indlejret i barndoms-, ungdomskulturerfaringer og moderne identitetsproblematikker, bl.a. for at ruste afslutningstrinlærerne bedre til at fange og fastholde drengenes interesse for andet end sportsblade og computerspil, for nu at sætte tingene på spidsen. Det er ikke arbejdsgruppens opfattelse at det teksthistoriske arbejde skal fylde alt i danskundervisningen, det er en påstand *ad absurdum* som er blevet fremført over for arbejdsgruppen på baggrund af anden delrapport. Men dét dette arbejde skal fylde, skal dansk lærerne fylde bedre ud. Derfor disse ovenstående anbefalinger.

F. Sammenhænge mellem de kulturelle kompetencer, teksttyper og pædagogikker

Den meget fyldige gennemgang ovenfor af den kulturelle kompetence læsning forstået i både simpel og udvidet forstand, vil

vi ikke gennemføre i tilsvarende omfang for de øvrige kulturelle kompetencer: tale, lytte, skrive. Vi har villet fremhæve læsning som et problem, der skal prioriteres højt, men vi ser principielt de kulturelle kompetencer som et samlet objekt der knytter sig til forskellige stofområder (i grundskolens daglige tale: sprog, litteratur og 'andre udtryksformer'), forskellige pædagogikker, et vidt spekter af teksttyper og aktivitetsformer.

Der er et intimt forhold mellem de fire kulturelle kompetencer og de receptive og produktive pædagogikker de er forbundet med. Kombinations- og integrationsmulighederne er mange, teoretisk set kan man tale om henholdsvis en a) lytte-, læsepædagogik, b) læse-, skrivepædagogik, c) lytte-, talepædagogik, d) tale-, skrivepædagogik, e) lytte-, skrivepædagogik og f) læse-, talepædagogik.

Læse-skrive-pædagogik

Den mest kendte og i de senere år mest udforskede pædagogik af de nævnte er den der drejer sig om læsning og skrivning. Et synspunkt som efterhånden er blevet indarbejdet som noget der ligner et *credo*, er at 'hvis først eleverne bliver gode til at læse, bliver de også gode til at skrive'. Spørgsmålet er om man ikke også kunne sige omvendt at jo bedre eleverne bliver til at skrive, des bedre bliver de til at læse. Hvad kommer først, hønen eller ægget? Pointen er at man bør arbejde med begge aktiviteter på samme tid; de to kulturelle kompetencer hænger sammen og forudsætter hinanden både på simple og komplekse niveauer, og det må generelt være en væsentlig udfordring for dansklæreren i fremtiden at udvikle nye undervisningsaktiviteter og -forløb hvor de kulturelle kompetencer ses i sammenhæng. I moderne danskpædagogik kan man således *ikke* tænke sig en læsepædagogik uden at den er knyttet til en skrivepædagogik. Omvendt kan man - for at udtrykke det positivt - udmærket forestille sig en undervisning der fortæller eleverne hvordan man strukturerer en skriftlig meddelelse, som så siden kan give eleverne nogle redskaber til at strukturere deres mundtlige præsentationer. Retorikkens gamle lærdom i moderne formuleringer (og dem er der faktisk udkommet en del af i bogform de seneste år) er i det hele taget et af de vidensområder som binder de produktive kulturelle kompetencer sammen, men retorikkens forskellige indsigter må udnyttes forskelligt afhæn-

gigt af om man beskæftiger sig med og arbejder i overvejende mundtlige eller skriftlige medier, al den stund at det mundtlige og skriftlige især i nyere udtryksformer konvergerer (chat, nyhedsudsendelser, rap etc.).

For at pege på en anden central relation de kulturelle kompetencer imellem, den mellem tale og skrift, er det afgørende at man både i læreruddannelsen og i selve undervisningen i grundskolen har et klart begreb om både lydskrift, udtale, udtalevariation og skriftsystemer i almindelighed og det danskes opbygning i særdeleshed (vi gentager dette fra det generelle afsnit da det har særlig relevans for grundskolen). Den slags har afgørende betydning for en fornuftig diskussion af korrekthed og sprognormer i skolen. Samtidig skal man dog være opmærksom på at ingenting er til diskussion, og at der kun gælder én norm, når eleverne i de afsluttende trin går til prøve i retstavning og skriftlig fremstilling. Sådanne prøver er gode til at afspejle dén autentiske situation at der findes tidspunkter hvor der skal leveres et færdigt og korrekt skriftligt resultat. Det er vigtigt at eleverne ikke tror staveformer og skriftlige udtryk generelt er til forhandling, men vi vil skynde os at understrege at det er vi heller ikke så bekymrede for at de gør. Det kan konstateres at danske grundskoleelever generelt er gode til at stave, selv om det modsatte af og til hævdes i stort opsatte avisartikler. Sagen er at der kan være stor forskel på forskellige klassers og skolars præstationer og deres evne til eksempelvis at stave til højfrekvente ord som 'havde', 'endnu' og 'de'⁹⁰ - men det bedste middel mod det problem er som sagt at kræve at alle dansktimer varetages af linjefagsuddannede og i fremtiden også trinspecialiserede lærere.

I den gældende retstavningsprøve testes elevernes retstavningskompetencer på forskellige måder. De foreløbige resultater tyder på at eleverne klarer sig godt. Det betyder indirekte at lærerne underviser i forhold til de krav den nye prøve stiller - her ser vi igen eksamensbekendtgørelsernes afgørende indflydelse.

Som tidligere skrevet, påstår vi at *folkeskolen skal lære alle at læse - og skrive!* Hvad angår elevernes evne til at skrive, er den blevet klart bedre. I hvert fald kan det konstateres at tidligere

tiders problemer med skriveblokering tilsyneladende er forsvundet, sandsynligvis på basis af en stor pædagogisk indsats hvor computeren har betydet meget. Men når man taler om elevernes skrivekompetence, og det eventuelle ønske om at evaluere den, må man først gøre sig klart hvad man overhovedet mener med skriftlig kompetence. Vi har givet nogle principielle bud på dette spørgsmål i det generelle afsnit, men vil gerne konkretisere yderligere for grundskolen:

Sprogsyn

Opfattelsen af hvad det vil sige at kunne skrive, har ændret sig markant de sidste tredive år. Ifølge Roz Ivanic er der sket en betydelig udvikling hvor sproglig opmærksomhed er gået fra udelukkende at dreje sig om *korrekthed* til at inkludere *hensigtsmæssighed* og forståelsen af sprog som et *socialt skabt fænomen*.⁹¹ Målet for undervisningen var 'i gamle dage' hovedsagelig formel korrekthed, både i tale og skrift. I løbet af halvfjerdsenerne udvikledes imidlertid et funktionelt sprogsyn, hvor sprog ikke først og fremmest ses som struktur, men som sprogbrug. Det betyder ikke at sprogets strukturer ignoreres, men den primære interesse flyttes til de funktionelle og kommunikative aspekter ved sproget, og strukturerne ses i lyset heraf. Målet for sprogundervisningen var hensigtsmæssighed. Sprogundervisningen og arbejdet med sproglig opmærksomhed baseredes ofte på udvikling af sproglige færdigheder og kommunikative kompetencer, og den var (og er) inden for denne ramme gerne rettet mod at lære hvad det for eksempel er passende at sige og skrive hvornår og til hvem. Det nødvendiggør at eleverne møder og tilegner sig et større udvalg af sproglige udtryksmuligheder i den enkelte situation, for "først med et udbygget og nuanceret kendskab til forskellige udtryksmuligheder er man fri til at sige eller skrive det man *vil*, ikke kun det man *kan*", som Hanne Ruus påpeger.⁹²

Det seneste skud på stammen i rækken af sprogsyn er at se sproget som socialt skabt og skabende samt som et kreativt middel til dannelse og udvikling af identitet. Med afsæt i dette sprogsyn er succeskriterierne ikke i sig selv eller alene korrekthed og hensigtsmæssighed, men også forståelse af sproget som diskurs og social praksis og de sociale og historiske processer der påvirker sprog og sprogbrug. Dette sprogsyn inkluderer de

to tidligere nævnte, men korrekthed og hensigtsmæssighed anses ikke kun som noget der skal læres, men også som noget der kan sættes spørgsmålstejn ved, forstås og forandres. En god sprogbruger betragtes ikke som en der blot kan reproducere sproglige mønstre på en korrekt måde, eller en der blot ligger under for konventionerne for hvad der anses for at være passende. En god sprogbruger ses derimod som en der ved at sproget er foranderligt og påvirket af sociale forhold, og herudfra kan bruge sproget kreativt og i forhold til egne mål. Det er dette sprogsyn vi mener skal være udgangspunktet for en diskussion og evaluering af grundskoleelevernes skriftlige kompetencer i dansk og den progression der bør være i skrivepædagogikken.

Ligesom de kommunikative og funktionelle aspekter af sproget ikke er noget der føjes til når først de formelle sider af sproget er lært, men noget der er med til at præge måden at gribe sprogundervisningen an på fra første færd, er de sociale, kritiske og kreative aspekter af sproget heller ikke at forstå som toppen på kransekagen, men som en dimension i sprogundervisningen der hele tiden er til stede - mere eller mindre eksplisit. Det gælder i den enkelte lærers møde med elever og studerende fra første klasse til niende klasse - og for den sags skyld hele vejen op til de videregående uddannelser. Når arbejdsgruppen i en række indspil fra 'aftagerne' til dansksystemet kan notere at de formelle færdigheder ikke er gode nok, er det et symptom på at denne dimension i sprogundervisningen tilsyneladende har været glemt, måske til fordel for mere avancerede diskussioner om sprog som socialt skabt og skabende fænomen (eller simpelthen fordi dansklæreren har taget sig af alle mulige klasselærerproblemstillinger) og nu må genopfriskes i dansk-timerne som et obligatorisk element. Men det ville være fatalt og er heldigvis også utænkeligt at vende tilbage en traditionel korrektheds-pædagogik.

Progression

Samtidig med at vi insisterer på at sprog- og skriftpædagogikken bør rumme de skitserede tre dimensioner hele vejen fra begynder- til afslutningstrinnet, ser vi imidlertid også en vægtning og progression de tre trin imellem. Begyndertrinnet bør af indlysende grunde have den basale skriveindlæring som

hovedansvarsområde med indbyggede minimumskrav mens mellemtrinnet bør have ansvaret for at udvide det skriftlige repertoire og stimulere til diskussioner af normbegrebet med indbyggede minimumskrav samt at introducere det man kunne kalde det udvidede skriftbegreb hvor der er fokus på et større spektrum af teksttyper af både sag- og fiktionstekster, og hvor det tematiseres hvordan skrift understøttes af og produktivt kan understøtte andre medier og således indgå i 'kombinerede udtryk' af tale, skrift og billeder kombineret med andre udtryksmidler/tegnsystemer, eksempelvis drama og it - igen med indbyggede minimumskrav. Endelig vil afslutningstrinnets hovedansvarsområde som nævnt ovenfor være variation i tid og rum.

Der er nok ingen tvivl om at grundskolen allerede er det delsystem hvor man arbejder mest varieret og alsidigt i forhold til en lang række teksttyper, og vi ønsker at denne udvikling skal fortsætte - gerne til inspiration og overtagelse for modtagende delsystemer. Vi noterer os at der formuleres et krav i *Klare mål* om at man skal arbejde med 'mangeartede udtryk' i både receptiv og produktiv forstand, hvilket vi finder meget positivt, men samtidig véd er mere ønsketænkning end reel virkelighed på alle skoler. Vi ønsker at indskærpe og måske endda føre dette krav nogle skridt videre. Mere integration af medier, mere it, flere forskellige præsentationsformer og obligatoriske projektarbejder er vejen frem. Og for at denne vej kan blive banet, er det oplagt med nye evalueringsformer der rummer forventninger til kompetencer inden for disse arbejdsformer.

G. Evalueringsformer i flere hastigheder

Evaluering er ikke kun test og prøver på bestemte tidspunkter, men en integreret del af undervisningen. Den er et redskab for læring hvor der er mulighed for registrering af og dokumentation for hvad eleven har arbejdet med. Evaluering omfatter elevens egen og lærerens vurdering af hvordan det er gået, ligesom den er et oplæg til dialog mellem elev og lærer og elev og elev.

I grundskolen skelnes traditionelt mellem den interne løbende evaluering og slutevalueringerne, den eksterne evaluering, i dette system benævnt folkeskolens afgangsprøve og 10.-klasseprøven. Hvor bevidstheden om løbende evaluering bør være et element i tilrettelæggelsen af undervisningen og målformulering, dokumentation og fastholdelse være nøglebegreber, kan det betale sig at skelne bedre og mere mellem denne interne evaluering og den eksterne, afsluttende, evaluering. Den afsluttende evaluering har til formål at afklare hvad delsystemet har ydet for den enkelte og for årgangen som helhed.

Eleverne i grundskolen kan i dag først gå til afsluttende ekstern prøve i skriftlig fremstilling og retstavning i 9. klasse og i 10. klasse til prøve i skriftlig fremstilling. Samtidig gives der løbende interne standpunktskarakterer, i nogle (private) skoler på tidligere klassetrin end andre, som bygger på mere eller mindre systematiserede evalueringsformer (af typen: eleverne skriver et antal stile i løbet af året, og på baggrund heraf gives en standpunktskarakter i skriftlig fremstilling).

Mere løbende evaluering

Gruppen er generelt positiv over for en forøget løbende evalueringsindsats, hvis evalueringerne vel at mærke tjener et didaktisk og undervisningsdifferentierende, men ikke stigmatiserende formål. I masterplanen anbefaler vi løbende diagnostiske test af elevernes læsefærdigheder. På tilsvarende vis mener vi at løbende evaluering af elevernes skriftlige og mundtlige produktion er en god idé. Her vil vi gerne fremhæve de positive erfaringer fra mappevurderingen, som bruges i mindre omfang i skolesammenhæng i Danmark, men er meget anvendt i eksempelvis Storbritannien og i øvrigt også i børnehaver i Danmark - her er det blot farverige tegninger man putter i mappen. I grundskolen bør det være skriftlige arbejder, selvfølgelig gerne kombineret med visuelle udtryk, som i en fortsat bearbejdning samles sammen i løbet af året og løbende kommenteres af læreren og eleven selv. I løbet af kort tid kan mappen blive til en computerfil som løbende føres a jour med de nyeste produkter, kommentarer og sidst men ikke mindst rettelser i form af nye udgaver af samme tekst.

Den store fordel ved mappevurdering er at det kan være et mødested og ekspliciterende diskussionsforum for læreren og

den lærende. I grundskolen, som man skal huske er *for alle*, og hvor eleverne i stigende grad har behov for differentierede undervisningsforløb - danskundervisning i flere hastigheder - er mappen et godt middel til at give eleverne de rigtige udfordringer, både de stærke, de almindelige, de svage, de tosprogede og dem der falder helt ved siden af eller ligner alle de andre. En måde at bruge mapper på kunne være at eleverne for henholdsvis begynder-, mellem- og afslutningstrinnet havde en personlig mappe hvori den første side indeholdt trinnets definerede delmål og lærerens bud på hvordan de kunne/skulle realiseres. Denne 'målside', som naturligvis i første omgang må fremstå som abstrakt eller måske ligefrem uforståelig for eleven (men ikke for elevens interesserede forældre, som hermed kunne se en retning i og en plan for undervisningen), skulle så løbende revideres og præciseres i forhold til den enkelte elevs forudsætninger, produktion og - ikke mindst - interesser. (Eller man kunne forestille sig en endnu finere lagdeling, som allerede praktiseres flere steder, hvor man for hvert år eller semester laver en mappe).

Bagdelen ved den fysiske portfolio er at den ikke (eller kun meget upraktisk) understøtter elektroniske teksttyper og de tekster man både receptivt og produktivt beskæftiger sig med dér. Tilsvarende er papmappen heller ikke god til at dokumentere og indeholde materiale der vedrører det mundtlige arbejde. Det er imidlertid vigtigt at man ikke kun løbende evaluerer og dokumenterer enten mundtlighed eller skriftlighed, men begge dele - eller rettere: alle de kulturelle kompetencer realiseret i forskellige arbejdsområder, aktivitetsformer og pædagogikker. Portfoliomappen tilpasset moderne udtryksformer skal være elevernes tekstlaboratorium, som skal stimulere dem til selv at eksperimentere med og undersøge tekster i dybden og i bredden, og hvor deres 'fritids-tekstomgang' meget gerne må være synlig og inddrages i danskfaglige sammenhænge. Igen: Det er teknisk muligt, men kræver megen plads på harddisken, at lagre både skrift, tale, billeder og kombinationer heraf (power point-show, diasshow, tegneserier med indtalt lydside etc.) i elevens personlige fil på skolens eller klassens server. Og om kort tid er det ikke bare muligt, men nødvendigt.

Hvad angår den eksterne, afsluttende prøve står skismaet mellem om den skal være en præsensprøve (eller en gymnastiksalsprøve, som det hedder i lærerseminarieverdenen), eller om man skal tillade frit stillede hjemmeopgaver (ugeopgaver, 48-timers-prøver). I den forbindelse er det interessant at bemærke at man inden for avu-delsystemet, hvor voksne ender med at tage folkeskolens afgangsprøve eller udvidede afgangsprøve, eksperimenterer med prøveformerne ud fra den påstand fra kursisternes side at den nuværende præsensprøve forekommer uautentisk. Derfor arbejder man i avu-systemet med modeller hvor kursisterne selv får lov til at definere projektopgaver og laver projekter i stedet for at gå til en afsluttende skriftlig prøve. Men man kunne spørge om ikke grundskolens elever kunne få samme fornemmelse: at de simpelthen har svært ved at se begrundelsen for og autenticiteten i den afsluttende præsensprøve hvor man skaber et uvirkeligt, lukket rum som der skal produceres i mere eller mindre uden hjælpemidler? Arbejdsgruppen er klar over at dette spørgsmål tages op løbende, men vi ønsker altså at starte diskussionen igen.

Hvis man insisterer på at fastholde den afsluttende skriftlige prøve, bør man i det mindste forholde sig til det informations-samfund som eleverne dyrker intenst, men også overfladisk i deres fritid ved at surfe på Internettet og zappe på fjernsynet, og som de netop skal lære at forholde sig kritisk til, ikke kun i og med dansk, men gennem mange fag. Inden for de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser eksperimenteres der med inddragelse af elektroniske prøveformer og brug af cd-rom og Internet som en del af den skriftlige eksamen i dansk. Steen Lassen, medlem af arbejdsgruppen, præsenterede forsøgene med elektroniske prøveformer for en mindre forsamling af danskfolk på et møde arrangeret i foråret 2002⁹³, og det var bemærkelsesværdigt hvor imødekommende repræsentanter for grundskolen var over for ideen, i modsætninger til tilhørere fra det almene gymnasium. De syntes den kunne blive et vigtigt redskab i forhold til udviklingen af procesevaluering og tværfagligt arbejde. Det må dog understreges at ikke meget er vundet ved indførelsen af cd-rommen og Internettet i undervisningen og i de afsluttende prøver hvis ikke disse medier og deres muligheder

integreres i en større danskfaglig sammenhæng. Det er vigtigere hvad eleverne kan producere end hvad de får som skriveoplæg. For at give et eksempel, som er karikeret, men anskueliggørende:

Lad os sige at man i 'gamle dage' fik et emne som 'Hesten i fortid og nutid'. Man skrev et såkaldt essay, og det var så det. Hvis man i dag får en cd-rom med masser af heste, fra raceheste til arbejdsheste, levende billeder hvor de galoperer, tølter, springer osv., sammen med en billedserie om en pige der har heste som fritidsinteresse, med indgående præsentation af hendes udstyr osv., og man så stadig 'kun' må skrive et essay, så er man ikke nået langt. Men hvis man giver det samme oplæg som i 'gamle dage' - altså igen 'Hesten i fortid og nutid', og man må lave en præsentation, skrive en digtcyklus om sit forhold til sin hest, skrive et essay om hestens røgt og pleje, udbrede sin store viden om forskellige slags heste og deres brug i en faglig artikel til et hesteblad, skrive en baggrundsartikel om hestens udvikling fra den i forhistorisk tid var på størrelse med en terrier og til nu til et specialtillæg i en avis - og så samtidig bruge diverse skrive-, præsentationsprogrammer og layoutprogrammer, hente oplysninger og billeder på Internettet, så er der tale om et kvantespring - fremad. Når vi taler introduktion af it og Internet i undervisnings- og evalueringssammenhænge, må idealet således være at udvise en mangfoldighed i både skriveoplæg og udtryksmuligheder og -evner. Som det er nu, giver elever fra grundskolen som er gået videre i ungdomsuddannelserne, udtryk for at de er kedede af at den mangfoldighed i skriveformer de arbejdede med i folkeskolen, helt er ude af billedet. Det skal der rykkes ved (se bl.a. afsnittet om hhx).

Arbejdsgruppen anbefaler at man kritisk fortsætter arbejdet med inddragelse af it i de afsluttende prøver i folkeskolen, og at man samtidig udvikler den interne løbende evaluering på en sådan måde at et bredt spektrum af teksttyper og aktivitetsformer reflekteres.

H. Samarbejdet med andre fag, fx engelsk

I stedet for her at beskrive de generelle berøringsflader danskfaget har med andre fag (vi henviser til et større afsnit om dette

i OVERSIGT, afsnittet om grundskolen) vil vi fremhæve et konkret problem som melder sig som en forventning fra fremmedsprogslagene, særligt engelsk, og sætter tingene på spidsen for dansklærerne, nemlig forberedelsen af et metasprog som der kan bygges videre på når man går i gang med fremmedsprogsindlæringen.

Terminologi

Arbejdsgruppen anbefaler at elevernes syntaktiske kendskab og terminologi samt andre fællesfaglige problemstillinger planlægges og tilrettelægges i et samarbejde mellem dansklæreren og lærerne i fremmedsprog. Dette samarbejde bør etableres for hvert af de tre trin vi foreslår, med indbyggede definerede mål for progression.

Man skal være opmærksom på at engelsk allerede begynder i tredje klasse efter den seneste revision. Allerede ved udgangen af 2. klasse må man altså forvente og forudsætte at der er lagt et vist, naturligvis meget simpelt terminologisk fundament, og at fællesfaglige problemstillinger er blevet introduceret. Det bør ikke være sådan, som det opleves visse steder, at grammatik først introduceres som emne og særligt fokusområde i fremmedsprogslæringen. Eleverne skal kunne se at der er en sammenhæng, og de skal ikke trækkes igennem den samme grammatikundervisning to gange, eventuelt med brug af forskellige terminologier. *Arbejdsgruppen anbefaler derfor at man i begyndertrinnet kan indlede terminologiindlæringen med udgangspunkt i de 'Anbefalede sproglige betegnelser' som Dansk Sprognævn har udgivet. Disse betegnelser skal også anvendes af fremmedsproglærerne.*

Et af de emner man ved udgangen af begyndertrinnet og indgangen til mellemtrinnet kunne mødes om, er en tematisering og diskussion af forholdet mellem norm og variation, nærmere bestemt prestigenorm over for almindelig norm; man kunne sige forholdet mellem det store H og det store L, som står for 'højstatusvariant' og 'lavstatusvariant' i *Den store danske udtaleordbog*. Forholdet mellem norm og varians, henholdsvis afvigelse fra norm, er en problemstilling man kender for det danske sprog, og som eleverne forholdsvis let kan forstå og identificere sig med; og det er også en problemstilling der er relevant for det engelske sprog i det multikulturelle Storbritan-

nien og USA. Andre emner det er oplagt senere at samarbejde om, også med de andre fremmedsprog, er genrekundskab, litteraturpædagogik og skriftligheden i fagene, emner som typisk hører til på afslutningstrinnet.

I. Dansk som andetsprog i grundskolen

Den største og mest markante ændring i folkeskolen er uden sammenligning et ændret elevgrundlag idet andelen af tosprogede er steget betydeligt siden begyndelsen af firserne. I 2002 udgør indvandrere og efterkommere 9% af folkeskolens samlede elevtal, men de er ujævnt fordelt på regioner, byer og skoler. Den ændring har fået faglige, pædagogiske og institutionelle konsekvenser som fortsat må diskuteres og løbende ajourføres i forhold til de erfaringer og forskningsresultater man indsamler på området. Det har været frygtet at de tosprogede skulle foretrække at gå i de frie grundskoler (privatskolerne hed det i gamle dage), men de nyeste tal⁹⁴ viser at andelen af tosprogede i de frie grundskoler kun er en anelse højere (9,6%). Forholdet mellem frie grundskoler og offentlige grundskoler er i øvrigt et emne som arbejdsgruppen kun kan berøre flygtigt her. Det skal dog ikke skjules at emnet havde fortjent en dybere behandling især med henblik på hvordan danskfaget ser ud.

Bl.a. på baggrund af en konference arbejdsgruppen arrangerede i foråret om Læreruddannelsen, tosprogede og lærerroller⁹⁵, hvor vi havde inviteret Lise Iversen Kulbrandstad til at fortælle om arbejdet med andetsprog i Norge, er det arbejdsgruppens overvejende holdning at det er på tide at dansk som andetsprog ikke længere tænkes som et selvstændigt fag uden for danskfaget, men at man inddrager det i den almindelige danskundervisning. Som det er i dag er der en udbredt tendens til at tale om *faget* Dansk som andetsprog og ikke det faktum at undervisning i dansk som andetsprog foregår i alle danskundervisningssammenhænge hvor elever med dansk som andet sprog er repræsenteret. Dansk som andetsprog-undervisningen har medført en markant opprioritering af og fokusering på det sproglige arbejdsområde som grundskolefaget med fordel kunne lære af og integrere, ligesom vi mener det kan sætte nye og for mange sikkert også overraskende værdidiskussioner i gang.

Tosprogede

Andetsprogsundervisningen skal i højere grad tænkes ind i det almene danskfags undervisning

For at tage udgangspunkt i det lovmæssige grundlag kan vi konstatere at der i grundskolen - "i de tilfælde, hvor en elev ved optagelsen i skolen kan for lidt dansk til at kunne deltage i klassens almindelige undervisning"⁹⁶ - skal tilbydes en særlig tilrettelagt undervisning i dansk som andetsprog, for eksempel i modtagelsesklasser eller som hold- eller enkeltmandsundervisning. Denne undervisning ophører når eleven skønnes at kunne deltage i den almindelige undervisning, dog senest efter 2 års forløb. Det hedder samtidig i bekendtgørelsen at elever der ved optagelsen har behov for støtte, men som er i stand til at deltage i den almindelige undervisning, henvises til supplerende undervisning i dansk som andetsprog på hold eller lignende, ligesom der kan etableres en særlig undervisning i dansk som andetsprog for elever der under det videre skoleforløb har behov for særlig støtte.⁹⁷

I grundskolen har man fra 1995 officielt brugt betegnelsen *dansk som andetsprog*. Forud derfor anvendte man udtrykket *særlig tilrettelagt undervisning i dansk for fremmedsprogede elever*. Denne undervisning blev typisk anset som en slags kompensatorisk dansk modersmålsundervisning, og underviserne var oftest specialundervisningslærere der brugte metoder hentet fra specialpædagogikken. Området *dansk som andetsprog* har siden med inspiration fra fremmedsprogpædagogikken og tosprogethedsforskningen udviklet en selvstændig faglig profil, der er slået igennem mange steder. Andre steder er traditionen fra specialundervisningen stadig dominerende. Den forskellige udvikling synes blandt andet at være betinget af forskellige kommunale forhold hvad angår efter- og videreuddannelse.

En vigtig problemstilling i grundskolen drejer sig om sammenhæng og overgange imellem de supplerende tilbud i dansk som andetsprog og den øvrige almene undervisning. Hvor meget af andetsprogsundervisningen i modtagelsesklasser på hold varetages af lærere med et særligt kendskab til området, gælder det ikke nødvendigvis for den øvrige undervisning. Det giver flere steder forskellige vanskeligheder, blandt andet i forhold til forskellige forventninger til hvad eleverne kan efter opholdet i modtagelsesklasse, og forskellige forventninger til indholdet i og resultatet af en supplerende holdundervisning eller lignende.

Hvad angår test og screeninger, gælder det for grundskoleområdet - som for gymnasiernes og sprogcentrenes vedkommende - at der er et behov for at få udviklet interne evalueringsprocedurer der sikrer at elevernes intersprogsudvikling kan følges og støttes undervejs i forløbet. Her er tillige brug for en diskussion af de afsluttende prøvers form og indhold set i relation til elever med dansk som andetsprog.

J. En forandret kerne

I de anbefalinger vi har foreslået ovenfor - som kort kan opsummeres til at dreje sig om en organisatorisk og strukturel forandring af folkeskolen så den består af tre trin; bedre læsefærdigheder på både begynder-, mellem- og afslutningstrinnet; mere reel teksthistorisk undervisning, særlig på afslutningstrinnet; en forpligtelse på at orientere mål for undervisningen i forhold til alle fire kulturelle kompetencer; og en ændret evalueringspraksis som reflekterer at sproget og de kulturelle kompetencer opfattes som objektet og orienteringspunktet for danskundervisningen - er der én ubekendt faktor som vi har stor respekt for og endnu ikke eksplicit har forholdt os til. Det er folkeskolens størrelse og lange tradition.

Folkeskolen er som sagt en supertanker, for at vende tilbage til den første af vores indledende metaforer, og det kræver som bekendt megen kraft, tid og snilde at få sådan en til at ændre kurs. Man siger gerne at der er langt fra idealer til praksis i folkeskolen. Nye mål implementeres langsomt i folkeskolen, hvilket bl.a. skyldes mangel på tidssvarende læremidler, men det handler ikke *kun* om det, efter vores opfattelse. Det kræver først og fremmest lærernes interesse for og lyst til at gøre noget ved sagen, eller muligvis en mere håndfast dikteret holdningsændring, for som Lars Handesten rapporterer: "Det er ikke sjældent at møde den holdning hos hovedsageligt mandlige lærere at de er bedøvende ligeglade med hvad der står i læseplanerne. De gør, som de selv vil, eller som de altid har gjort."⁹⁸ Det siger sig selv at det kan mæn'erne altså ikke længere få lov til. Holdningen hviler på en opfattelse der i kortform lyder: 'jeg er faget' eller endnu værre: 'jeg er skolen', hvor fagligheden er gået helt fløjten.

Lærertyper og -holdninger

Hvis det er sandt, som fagkonsulentrapporten antyder, at man kan udpege tre typer lærere, hvor *den første* har en udbredt 'pensumopfattelse' af faget som er determineret af de lærebogssystemer der nu engang findes på skolen, *den anden* ligeledes holder fast i en pensumopfattelse suppleret med lidt andet man nu synes passer meget godt til målene for undervisningen, må man klart foretrække og anbefale *den tredje* og sidste type, der tager udgangspunkt i det overordnede formål for undervisningen (fagets 'hvorfor') og derfra vælger indhold ('hvad') og aktivitetsformer ('hvordan'), hvilket naturligvis forudsætter forbedrede læremiddel- og kopieringsvilkår, også i forhold til Internettet. Hvis man så derudover supplerer med trindeling og en specialiseret læreruddannelse, faglærersamarbejde mellem dansklærere og på tværs af fagene, hvor de faglige og didaktiske mål bliver diskuteret og fastlagt, gerne i samarbejde med skolelederen, og hvor kommunerne også kommer til at spille en fagpolitisk og fortsat efteruddannende rolle, mener vi at betingelserne reelt er til stede for en forandring og et kvalitetsløft af danskundervisningen i grundskolen. Man vil på den ene side få et danskfag der set i nationalt perspektiv bevæger sig i den samme retning, men på den anden side, i decentralt perspektiv, helt ned i den enkelte skoles måde at definere og realisere delmålene på, et fremtidens danskfag med den alsidighed der *a priori* ligger i fagets genstandsområde. I den forstand er det mere oplagt at se danskfaget i forhold til vores anden metafor, altså som en masse små, fine sejlskibe der bevæger sig målrettet derudad som deltagere i den samme venskabelige kappestrid. Verdensomsejlingen rundt om danskfaget gentager sig hvert år, men er alligevel aldrig helt den samme. Som skole vinder man ikke andet end æren, men så virkelig også den, hvis man lykkes med at tilbyde eleverne et forandret danskfag der gør dem fagligt parat til at afmønstre for at indskibe sig i en ungdomsuddannelse.

Nogle vil måske spørge 'hvad der så skal væk' hvis kernen i danskfaget skal forandres til det vi foreslår. Selve spørgsmålet hviler imidlertid på en pensumopfattelse og et fagsyn som er for snævert tænkt og forhåbentlig snart er passé, ikke bare i dansk, men også i matematik (jf. KOM-projektets anbefalin-

ger) og mange andre fag. Vi mener at et nyt udgangspunkt for danskfaget som det vi her skitserer, vil skabe en anden og bedre arbejdsfordeling og progression for de enkelte trin, hvor vi jo kun har skitseret nogle få af de mange forløb der kan og skal tænkes. Vores anbefalinger bør, hvis de bliver til lov, føre til en større ændring i selve måden at beskrive mål og delmål på i undervisningsvejledningen for danskfaget.

3.2 Voksenuddannelse

3.2.1 Dansk i avu

A. Generelt

Dansk i avu (almen voksenuddannelse) er muligvis et lille system, ikke mindst sammenlignet med grundskolen, men det er omvendt del af både et større og vigtigt *second chance-system*, der henvender sig til voksne over 18 år, og et vigtigt element i det projekt man med et internationalt slagord kalder *lifelong learning*⁹⁹ eller på jævnt dansk: 'livslang læring'.

Struktur

Avu ligger på de i alt 74 VUC, dvs. voksenuddannelsescentre. Et VUC er rammen om uddannelserne fvu (forberedende voksenuddannelse), avu og hf-enkeltfag.¹⁰⁰ Avu befinder sig progressionsmæssigt midt i dette system og indeholder både dansk trin 1 og trin 2: fvu tager udgangspunkt i helt basale læse- og skrivefærdigheder, Dansk trin 1 tager udgangspunkt i og bygger videre på det forventede indgangsniveau i 9. klasse i grundskolen, og efter man har afsluttet Dansk trin 2, som ækvivalerer folkeskolens udvidede afgangsprøve, kan man starte på en ungdomsuddannelse, hvilket for de flestes vedkommende er enkeltfags-hf.

Samtidig indgår avu-systemet i et særligt kredsløb med sprogcentre, idet amterne er forpligtet til at tilbyde undervisning i Dansk som andetsprog i avu-regi. Dansk som andetsprog i avu ækvivalerer Dansk trin 1. Det betyder at hvis man har taget Dansk som andetsprog, kan man gå videre til det 'almindelige' Dansk trin 2. Kursisterne til Dansk som andetsprog kommer i alt overvejende grad fra sprogcentre, og Dansk som andetsprog i avu er og bør i stigende grad blive en vigtig mellemstation for indvandrere i Danmark på deres vej gennem

uddannelsessystemet og videre ud i arbejdslivet. Både sprogcentre og Dansk som andetsprog-faget er forpligtet på at være 'udadrettet', som der står i bekendtgørelserne. Det betyder at uddannelserne og institutionerne spiller en vigtig rolle i bestræbelserne på at skabe bedre integration mellem nydanskere og gammeldanskere.

Avu er en forholdsvis ny uddannelse (dansk i avu har eksisteret siden 1989). Selv om uddannelsen er almindennende, er der ingen tvivl om at dens formål er og har været at skabe en oplevet sammenhæng mellem det omgivende samfund og kursisternes hverdagsliv og dermed skabe en platform for 'livslang læring', primært for kortuddannede. Voksne søger generelt uddannelse fordi de oplever mangler i viden og i færdigheder. De har som regel et nogenlunde præcist mål med uddannelsen, og det mål kan ligge langt fra grundskolens dannende funktion. Voksne har fået deres dannelse, normer og værdier gennem et levet liv som kan være kaotisk og uigennemskueligt, og uddannelsen skal derfor give dem nogle redskaber til at operere bedre også i deres egen tilværelse.

Forskellen mellem avu-dansk og grundskolens dansk

Selv om det danskfaglige niveau således er det samme for avu og grundskolen, er der markante forskelle i uddannelsernes formål. Man kan måske formulere det på den måde - som Kim Olsen, SiD, gør i en henvendelse til arbejdsgruppen¹⁰¹ - at 'i folkeskolen stiller læreren spørgsmålene og giver svarene, på VUC stiller deltagerne spørgsmålene, og læreren forventes at kunne svare'. Arbejdsgruppen er ikke helt enig i denne formulering, som risikerer at give et misvisende billede af kursisterne som en homogen gruppe af selvbevidste og kompetencestærke mennesker med fuldt overblik over og lyst til at tage 'ansvar for egen læring', som sloganet har lydt i 90'erne. Men vi kan da konstatere at de didaktiske stikord, som man finder i diverse bekendtgørelser og vejledninger for avu-dansk, i princippet tager udgangspunkt i kursisten, og at man som lærer er forpligtet til at arbejde med såkaldt 'funktionelle helheder', der tager udgangspunkt i en erfaringsbaseret sprog- og litteraturpædagogik som skal give kursisterne færdigheder og kundskaber de kan bruge i forhold til deres egne interesser og deres deltagelse i civilsamfundet og arbejdslivet.

Denne form for pædagogiks vigtigste forudsætning er at de voksne kursister har et *motiv* for at tage avu, i modsætning til elever i grundskolen som så at sige først skal lære hvad de er motiveret til at lære. Kursisterne i avu ønsker således meget konkret at kunne yde mere på arbejdet, at kunne hjælpe børnene til at løse deres hjemmeopgaver bedre eller at blive i stand til at disponere og udtrykke deres meninger i et læserbrev. Det er lærerens opgave at honorere disse ønsker, men også at introducere til helt nye og overraskende perspektiver på faget og livet; det kunne jo være kursisterne ikke altid vidste hvad de ikke véd, men burde vide for at kunne navigere i et fremtidigt videnssamfund.

B. Progressionsproblemer og fokuspunkter

Dansk trin 1 ækvivalerer folkeskolens afgangsprøve, og trin 2 den udvidede afgangsprøve, hvilket jo umiddelbart antyder en fin progression. I virkelighedens verden, som er den vi håber at forandre, er sagen imidlertid den at de kursister der starter på trin 1, ofte har et danskfagligt niveau svarende til 4. eller 5. klasse.¹⁰² Avu-systemet er med andre ord opsamlingssted for alle dem der ikke fik et tilstrækkeligt udbytte dengang de gik i skole, hvilket for manges vedkommende er meget længe siden: Gennemsnitsalderen for kursisterne ligger et sted i 40'erne, og fagkonsulentrappen fastslår at kursistgruppen er blevet ældre og fagligt svagere. I en vis forstand er og kunne VUC-systemet i stigende grad være svaret på SiDs bønner når de efterlyser en massiv indsats over for de hundredetusinder af danskere som reelt er funktionelle analfabeter (al den stund at personer med meget svære læseproblemer sjældent henvender sig til voksen- og efteruddannelsessystemet), men det ligger jo også i SiDs krav til fremtidens danskfag at den danske folkeskole med tiden forbedrer læsefærdighederne for alle danskere og i sidste ende overflødiggør et delsystem som avu i dets funktion som opsamlings- og reparationsværksted. Avu er i sin nuværende form en slags institutionaliseret specialundervisning for voksne, et anbringelsessted for dem det nuværende system svigter, men også institutionen for de borgere der vil genopfriske eller udbygge deres faglige færdigheder - og det er det sidste man skal satse på som fremtiden for avu.

Overgangsproblemer

I forsøget på at forbedre gennemstrømningen gennem systemet er en af de ting som VUC bør undersøges for, om overgangene mellem fvu, avu og hf er problemfrie, og om meritler er realistiske og valide.¹⁰³ I princippet bør overgange være lige så problemfrie som i grundskolen og gymnasiet; hvem tænker nogensinde over at man gnidningsfrit kan gå fra 8. til 9. klasse eller fra 2. til 3.g? Men som det er nu, sker der i avu-systemet en del dobbeltuddannelse, eksempelvis fordi mange elever der fuldfører Dansk som andetsprog, ikke går videre til trin 2, men fortsætter (hvis overhovedet) på trin 1 fordi de ikke mener de har kompetencerne til at begynde på trin 2. Desuden kan man konstatere at andelen af avu-kursister der går videre til en trindhøjere uddannelse, ikke er stor; kun lidt over 10% er gennem 90erne gået videre til hf.

Dette generelle progressions- og gennemstrømningsproblem kan danskfaget og dansklærerne ikke tage eneansvaret for, men faget bør være med til at gøre noget ved det. En ny fagdidaktisk orientering i forhold til de fire kulturelle kompetencer mener gruppen bør være noget af vejen frem. Derudover ser vi med interesse på et allerede igangsat arbejde med ændrede prøveformer. Ændrede prøveformer kan vise sig at have stor gennemslagskraft i undervisningsformerne og det fagligt-pædagogiske indhold i undervisningen. Hvis dertil lægges et nyt syn på læremidler og bedre lærer kvalifikationer særligt i forhold til undervisningen af tosprogede, er nogle af de fremtidige fokuspunkter for dansk i avu udpeget.

C. Kulturelle kompetencer og vidensområder

I arbejdet med den særlige kursistgruppe i avu-dansk vil det være formålstjenstligt at tage udgangspunkt i kursisternes særlige forudsætninger og sikre at man i sin undervisning kommer *hele vejen omkring* danskfagets sproglige objekt, dvs. arbejdet med det mundtlige og skriftlige i receptiv og produktiv forstand.

I forhold til det receptive arbejde med det skriftlige fremhæver fagkonsulentrapporten at man i trin 1 bør arbejde med 'læsestrategier, notatteknik, genrebegrebet, resumé, referat, beskrivelse samt fokus i og hensigten med en tekst'. Arbejds-

Det skriftlige og det mundtlige

gruppen kan kun støtte disse initiativer, men vi må understrege at en tilsvarende opmærksomhed omkring og beskrivelse af arbejdet med receptionen af mundtlige udtryk også bør gøre sig gældende. Vi henviser her til det generelle kapitel Udgangspunkter (ovenfor) for inspiration.

På tilsvarende vis noterer vi os i fagkonsulentrapporten en række gode præciseringer af den produktive skriftlige aktivitet, hvor man bl.a. nævner at der skal arbejdes med skriveprocessen fra udkast til færdigt produkt og inden for forskellige genrer. Igen kunne man tilføje at det at arbejde med det produktivt mundtlige er mindst lige så vigtigt som det at arbejde med det produktivt skriftlige. Det er ikke nok at kunne tale, man skal også kunne tale *godt* for sig; undervisning i mundtlighed er ikke det samme som mundtlig undervisning. En større anerkendelse og udbredelse af det mundtlige aspekt inden for danskfaget vil måske især komme avu-kursisternes særlige behov og interesser til gode, og *arbejdsgruppen anbefaler at der sættes forsøg i gang med mundtligheds-pædagogik i avu-systemet.*

Sammenlignet med de tilsvarende niveauer på grundskolen, hvor vi anbefaler et større fokus på det teksthistoriske arbejde, foreslår vi at formålet med litteraturlæsningen i avu bør være at indgå i den dobbelthed hvor læring af basale kulturelle kompetencer styrkes parallelt med at undervisningen forstærker den enkelte elevs muligheder for oplevelser og kreative udfoldelser i et udvidet kulturelt rum, historisk og globalt. Her spiller litteraturen, ny som gammel, andres litteratur som kursisternes egne forsøg udi genrerne, en afgørende rolle.

Nye vidensområder

Hvad angår arbejdet med potentielle, nye vidensområder, anbefaler gruppen at der på længere sigt bør ske en faglig udveksling mellem Dansk og Dansk som andetsprog-fagene i avu. Det er vores indtryk at der er sket en frugtbar og spændende fagdidaktisk udvikling inden for Dansk som andetsprog, hvor man bl.a. har opprioriteret større sproglig opmærksomhed som vidensområde. Meget af den fagforståelse og pædagogik som ligger til grund for denne undervisning, mener gruppen med fordel kunne overføres til og inspirere den 'almindelige' danskundervisning på trin 1 og trin 2. På længere sigt anbefaler gruppen at man bør overveje om ikke Dansk som andetsprog

simpelthen kunne integreres i danskfaget og således opløse sig selv (se også afsnit G nedenfor).

D. Undervisning for den enkelte eller i gruppe?

I tilknytning til en mulig opprioritering af det mundtlige arbejde i dansk i avu, ser arbejdsgruppen en problemstilling tegne sig for undervisningsformerne i avu.

Der er en generel tendens til at gøre undervisningen så individuelt orienteret og fleksibel som mulig. Man opererer med 'flexibel undervisning', 'værkstedsundervisning', 'fjernundervisning', 'individuel vejledning' og som det nyeste såkaldt '*task*-baseret undervisning'. Spørgsmålet er om der, hvis udviklingen fortsætter, tages for meget fra den traditionelle undervisningsform, holdundervisningen? I undervisningen i mundtlighed er der oplagte fordele i at undervise i hold. Holdundervisningen er også et stærkt redskab for at etablere en spændende undervisning i litteratur og i de lykkelige øjeblikke nå til de grænseoverskridende erkendelser i fællesskab; erkendelser der i øvrigt kan være medvirkende til at skabe et socialt sammenhold som mange af kursisterne måske også søger i uddannelsen.

Samtidig med at vi således ser mange interessante perspektiver i de eksperimenterende og nye undervisningspædagogikker, mener vi der skal være faglige begrundelser for undervisningsformerne. Forskellige undervisningsformer understøtter forskellige aktivitetsformer og forskellige dele af stofområderne. Elektronisk fjernundervisning er en undervisning *med* medier, som samtidig er let at knytte til en undervisning *i* medier. Det samme gælder ikke nødvendigvis for sprog og litteratur som arbejdsområder. Desuden er det vores indtryk at individuelt orienteret undervisning er god og udviklende for de stærke kursister, men problematisk og potentielt udgrænsende for svage kursister.

E. Ændrede prøveformer

Prøveformer er nok det område inden for avu hvor der sker flest nye tiltag i disse år. Fagene Dansk og Engelsk indgår i et standardforsøg med nye prøveformer. For danskfagets vedkommende drejer det sig om på trin 1 at tillade idéudveksling før

den skriftlige prøve og inddrage mappevurdering, mens der på trin 2 eksperimenteres med at man kan gå til mundtlig prøve som gruppe. På Dansk som andetsprog forsøges der ligeledes med prøveformer, idet man her (som på trin 1) laver forsøg med idéudveksling før den skriftlige prøve.

Enhver diskussion om og eventuel ændret praksis inden for prøveformer må tage udgangspunkt i det enkle spørgsmål: hvad er det man vil prøve? Hvis man vil prøve den enkeltes funktion i en dagligdags situation, bliver *autenticitet* et vigtigt kriterium. Hvis man vil teste den enkeltes viden, forståelse og beredskab for videre uddannelse er dagligdagsautenticitet ikke det vigtigste kriterium for udformningen af en prøve.

Hensigten med de igangværende forsøg er, så vidt vi kan gennemskue det, netop at skabe bedre sammenhæng eller 'autenticitet' mellem kursisternes arbejds- og livserfaringer og så uddannelsen, herunder prøveformerne. Mange kursister oplever det som en utidssvarende og uautentisk situation at skulle gå til skriftlig prøve uden at have indflydelse på opgaveformuleringen, som det sker mange steder på trin 1, og at gå op alene til mundtlig prøve og derved lade som om man ikke samarbejder med andre mennesker om konkrete problemstillinger til daglig, som det sker på trin 2. Ud fra disse *tilkendegivelser anbefaler arbejdsgruppen at Dansk trin 1 og 2 og Dansk som andetsprog i avu går videre med de igangværende evalueringsforsøg. Vi foreslår således at man orienterer sig i retning af løbende intern vurdering (mappevurdering) og gør de eksterne afsluttende prøver mere 'åbne'.*

Arbejdsgruppen anbefaler generelt mere fokus på løbende intern vurdering og mappevurdering, ikke kun i avu, men i flere andre delsystemer. Som vi skriver ovenfor i kapitlet Tværgående problemstillinger, er fordelene ved mappevurdering at både kursist og lærer ser indlæringsprocessen konkret afspejlet og dokumenteret i det indsamlede materiale i mappen. Mappen forpligter læreren til på forhånd at gennemtænke sine undervisningsforløb didaktisk, og den holder kursisten fast på at der er en klar tanke bag undervisningen, at der skal produceres noget til mappen, og at man har stor indflydelse på hvad der skal produceres. Vi har, som allerede antydnet, en formodning

Mere autentiske prøver for de voksne kursister

om at dele af kursistgruppen ikke som udgangspunkt evner eller kan overskue at tage ansvar for egen læring, som det pædagogiske slogan hedder, men vi mener at mappevurdering er et godt og konkret redskab hvormed man kan lære at lære. At genopfriske for kursisten hvad det vil sige at lære, at blive studieegnet, er en væsentlig del af avu-undervisningen, også i Dansk.

Avu-systemet modtager en del kursister der kommer 'frisk ind fra gaden', og som risikerer at blive placeret på et forkert niveau med risiko for frafald. VUC-systemet er generelt plaget af stort frafald. For at klare dette problem kunne man overveje at indføre obligatoriske læse- og skrivescreeninger af alle kursister ved kursusstart og eventuelt også midtvejs i forløbet. Screeningerne kunne give læreren et bedre indtryk af elevernes specifikke læse- og skrivevanskeligheder og være et instrument til at placere kursisterne på det rette niveau og sætte ind med differentieret undervisning. Sådanne screeningsværktøjer skal imidlertid først udvikles og standardiseres før de kan tages i anvendelse. Der er ingen tvivl om at studievejlederen også spiller en stor og vigtig rolle i arbejdet med at fastholde kursisterne og indfri deres forventninger i uddannelsen.

F. Læremidler

Det er arbejdsgruppens opfattelse at man inden for avu i stigende grad må opfatte læremidler som en toleddet størrelse som på den ene side består af ordinære undervisningsbøger, opslagsbøger, leksika og lignende og på den anden side *ad hoc*-materialer som produceres i forhold til konkrete holds varierende interesser og ønsker.

Det sidste nødvendiggør lettere adgang til kopiering og mulighed for produktion af kompendier, hvor bl.a. øget adgang til og licensbetaling af elektronisk materiale fra forlag vil være en stor gevinst.

Med hensyn til de ordinære læremidler kan arbejdsgruppen konstatere at der inden for de seneste år er blevet produceret en række udmærkede undervisningsbøger, bl.a. af Henrik Poulsen, hvis bøger har givet stofområdet sprog og kommunikation et tiltrængt løft, ligesom forlaget Alinea har taget teten med serien *Til Dansk*. Endelig findes der amternes materiale-

udviklingsprojekt - se www.cvu.dk - med et spændende fokus på en individualiseret pædagogik.

Der er ingen tvivl om at avu's generelle udvikling i retning af mere individualiseret og fleksibel værksteds- og fjernundervisning, også af tosprogede, nødvendiggør udarbejdelsen af flere *elektronisk baserede læremidler*. Elektronisk baseret software er nyttigt i forbindelse med kursisters individuelle indlæring af sproglige og grammatiske færdigheder. Vi véd at der fra forlags side arbejdes med software - bl.a. Tool Book - og produkter der kan understøtte denne undervisningsform.¹⁰⁴ Vi véd også at der i de senere år er sket en større efteruddannelse af lærere således at de fik opkvalificeret deres it-færdigheder. *Vi anbefaler derfor at alle gode kræfter nu samles således at der kan udvikles en egentlig og til alle avu-kursister målrettet it-pædagogik der integrerer danskfagets kerneydelser med brugen af it*, en opgave vi gerne ser DPU og UNI-C deltage i.

G. Forholdet mellem Dansk og Dansk som andetsprog

Når man taler om Dansk som andetsprog i avu, tegner der sig to problemstillinger. Dels kan man spørge om opdelingen mellem fagene Dansk og Dansk som andetsprog er hensigtsmæssig, eller om det ene fag på længere sigt skal integreres i det andet. Dels kan man spørge hvordan Dansk som andetsprog hænger sammen med de øvrige delsystemer, særligt sprogcentrene.

Selv om vi har antydnet at vi over tid vil foretrække en integration mellem Dansk og Dansk som andetsprog, vil vi i denne sammenhæng tage udgangspunkt i det forhold at der pt. er væsentlige og begrundede forskelle mellem Dansk trin 1 og Dansk som andetsprog. Dansk som andetsprog med sin særlige faglige og pædagogiske profil har således nogle særlige udfordringer, som vi vil forholde os til.

Som fagkonsulentrapporten peger på, har kursisten på Dansk som andetsprog andre, men ikke nødvendigvis dårligere forudsætninger for at lære i forhold til 'gammeldanske' kursister på Dansk 1. Der er tale om en meget heterogen kursistgruppe, der bl.a. består af lavtuddannede. De fordeler sig groft sagt i to grupper: De som er meget motiverede for at få den uddannelse

de aldrig havde mulighed for at få i deres hjemland pga. krig o.l., og de som, måske netop på grund af krigsoplevelser, er gået i stå, psykisk og socialt, og som savner selvværd, har lidt mange sproglige nederlag og i den forstand ikke er indstillet på at lære, men alligevel er blevet opfordret af studievejlederen på et sprogcenter til at gå videre på Dansk som andetsprog.

Uanset baggrund og motivation gælder imidlertid det forhold at den voksne 'learner' som er kommet til Danmark som flygtning eller på anden vis, allerede som barn har dannet sit eget billede af verden med sit førstesprog. Opgaven for læreren er at give denne person mulighed for at formidle dette billede på et andet sprog. En sådan 'formidling' bliver gjort mulig, eller i det mindste lettere, hvis kursisten kender til danske kulturforhold, og det er derfor et væsentligt element i Dansk som andetsprog-faget at give kursisten indblik i danske kultur- og samfundsforhold for derved at medvirke til at kursisten integreres i det danske samfund som et aktivt medlem.

Man skal dog huske på at integration går begge veje (jf. vores principielle overvejelser i det generelle afsnit) og ikke må forveksles med assimilation. At integrere dansk som andetsprog-kursistens erfaringer og manglende kendskab til danske forhold har både betydning for noget så konkret som udformningen af en skriftlig prøve i dansk, valg af stofområder, herunder et emne som 'førfagligt ordforråd', som vi mener er særlig vigtigt, og det mere overordnede projekt at præsentere udvalgte sider af nudansk dagligliv i og med de valgte emner og det valgte materiale. Ser man således på den nuværende skriftlige prøve i avu-systemet, kan vi konstatere at den findes på Dansk trin 2, at den tester retskrivningsregler og grammatiske regler, og at den er den samme for både et- og tosprogede. *Arbejdsgruppen anbefaler at man udarbejder en særlig skriftlig prøve for tosprogede kursister og målretter emnevalg og kravene til det sproglige niveau i forhold til denne kursistgruppe. I den forbindelse bør man bl.a. overveje inddragelsen af ældre vendinger i den skriftlige prøve.*

Det førfaglige ordforråd

Med hensyn til valg af stofområder har emnet 'et førfagligt ordforråd' og tosprogedes beherskelse af semantisk-leksikalske forhold været noget af en øjenåbner inden for andetsprogs-

forskningen i de senere år.¹⁰⁵ Det *førfaglige* ordforråd er et andet ordforråd end det *faglige* ordforråd (i dansk og andre fag) og det *hverdagsafledte* ordforråd. Det førfaglige ordforråd refererer eksempelvis til det forhold at nogle tosprogede elever ikke kender til og forstår for danskere mere eller mindre velkendte og almindelige ord som 'jernbolt', som danske kursister umiddelbart identificerer hvis læreren anvender dem. At lærerne skal være opmærksom på de tosprogedes førfaglige ordforråd, gælder således alle fag, for de tosprogedes manglende mulighed for at forstå ord der anvendes i undervisningen, kan være ekskluderende i forhold til deres muligheder for at gennemføre uddannelsen og gå videre i systemet. Danskfaget har det særlige problem at man i tekstlæsningen ofte anvender ord der stammer fra og hører til i hjemmet, bl.a. fordi de har med følelser at gøre. Udfordringen drejer sig altså i Dansk trin 1 og 2-fagets sammenhæng (og i mange andre delsystemer, især de hvor der går mange tosprogede, fx eud) både om det sproglige element i kursisternes forforståelse og om lærerens pædagogiske opmærksomhed; og vi skulle hilse og sige at gloselister ikke er nok!

Arbejdsgruppen anbefaler derfor at nuværende og kommende lærere inddrager det førfaglige ordforråd som et fagligt-pædagogisk aspekt i deres undervisning. Herved vil man især imødekomme og forbedre avancerede andetsprogsbrugeres udbytte af en skolegang på deres andetsprog.

Hvad angår arbejdet med kulturer i Danmark, må det være et krav til undervisningen at den giver plads til at kursisterne får mulighed for at artikulere *deres* meget forskelligartede kulturelle baggrunde. Det kan man bl.a. gøre ved at opmuntre og opfordre kursisterne til at bidrage til undervisningsplanlægningen med forslag til teksttyper - fx oversat litteratur eller udenlandske aviser der kan købes og læses af kursisterne i Danmark.

Arbejdsgruppen anbefaler at man i stigende grad i Dansk som andetsprog-undervisningen inddrager oversatte tekster i undervisningen, især når der arbejdes med litteratur- og kulturforståelse, således at danskundervisningen også bliver en arena for diskussioner om hvad dansk kultur og danskhed overhovedet er. Dette gælder generelt for alle uddannelsesformer, og særlig for Dansk som andetsprog i avu. Man kunne i øvrigt i den forbindelse

*Nye værdidiskussioner -
relevante for både gam-
mel- og nydanskere*

overveje at perspektivere til indvandrererfaringer og -diskussioner i andre nordiske og europæiske lande, hvor diskussionerne har løbet længe.

Diskussioner af værdigrundlag og kulturbaggrunde mener vi i øvrigt ikke kun er interessante og relevante for nydanskere, de kunne såmænd også være øjenåbnende for gammeldanskere, lærer såvel som medkursister. Det er en af grundene til at vi ser perspektiver i på længere sigt at integrere fagene Dansk og Dansk som andetsprog, en integration der i givet fald må indebære at det vil være det traditionelle Danskfag som skulle rykke sig mest i retning af den fagforståelse der ligger til grund for Dansk som andetsprog.

En eventuel integration af de to fag vil modvirke ghettoisering af tosprogede. Ghettoisering er en tendens som så at sige er indbygget i og allerede en del af sprogcenter-konstruktionen, alle dens fordele ufortalt. I Inger Jacobsens indspil til arbejdsgruppen¹⁰⁶ advares der således mod dette forhold, og der peges samtidig på at (noget af) undervisningen i dansk for udlændinge på sprogcentrene kunne flyttes over i avu-uddannelsen under Dansk som andetsprog.

Fordelen ved avu-undervisningen er at den ligger på VUC hvor der i modsætning til sprogcentrene ikke kun går nydanskere, men hvor også gammeldanskere befinder sig og følger kurser, ikke kun i dansk, men en lang række andre fag. I avu-sammenhæng vil andetsprogs-pædagogikken ikke kun være et spørgsmål om hvad der foregår i det lukkede klasseværelse og internt mellem underviser og nydanske kursister, men også rumme og tage farve af det der foregår mellem gammel- og nydanskere i pauserne uden for klasseværelset og, kunne man håbe, uden for uddannelsens institutionelle og fysiske rammer. Eller sagt på en anden måde: Når der i bekendtgørelsen for Dansk som andetsprog stilles krav om at uddannelsen skal være udadrettet, så er den bedste udadrettethed vel i virkeligheden ikke kun en masse besøg og ophold eller eventuelt arbejde på danske virksomheder, men også en 'intern udadrettethed' hvor kursisterne i højere grad tager del i det almindelige danske uddannelsessystem. Det er primært på den måde de danske skoleelever fra grundskole til ungdomsuddannelser

lærer verden (i forenklet form) at kende, og vi kan ikke se hvorfor det skulle være anderledes for indvandrere og efterkommere. Hvis mere af andetsprogsundervisningen, på længere sigt måske al undervisningen, blev rykket over på VUC, kunne man tænke sig at kursister der er i gang med at lære dansk som andetsprog, i højere grad end på sprogcentre bliver opmærksom på muligheden af at uddanne sig videre - bl.a. i hf-enkeltfag, som også ligger på VUC.

*Manglende lærer-
kvalifikationer*

En forbedret undervisning på Dansk som andetsprog hænger meget nøje sammen med lærerkvalifikationerne. Fagkonsulentrapporten konstaterer at disse ikke tilnærmelsesvis er gode nok; manglende lærerkvalifikationer opfattes faktisk som den største enkeltforhindring for en kvalificeret undervisning. *Arbejdsgruppen anbefaler på det grundlag at der i fremtiden stilles større krav til lærerkvalifikationerne på Dansk som andetsprog idet man skærper de formelle krav og kræver at lærerne skal have kvalifikationer svarende til dem man opnår på indvandrerlæreruddannelsen.*

I forbindelse med indskærpelsen af kravene til Dansk som andetsprog-læreruddannelsen *anbefaler vi endvidere at man opprioriterer udtaleundervisningen og -pædagogikken.* På Dansk som andetsprog (som i andre delsystemer, herunder sprogcentre) er tosprogedes udtalekompetence et særligt forsømt område. Arbejdsgruppen har henvendt sig til sin særlige Kontaktgruppe for dansk som fremmed- og andetsprog¹⁰⁷ for at få deres vurdering af undervisningsmaterialer og undervisningsvejledninger i dansk udtale for voksne lørnere. Svaret v. cand.mag. Lene Mølgård Jørgensen m.fl. indgår i OVERSIGT (som appendiks C). Det fremgår af notatet at det er nødvendigt med systematisk forskning i og et intensiveret lærebogsarbejde inden for udtaleundervisningen - et budskab vi har sendt videre til Undervisningsministeriet og Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration med ønske om støtte.

H. En forandret kerne

Som det er fremgået af ovenstående diskussion, spiller arbejdsgruppen på dobbeltviolin når danskfaget i avu skal karakteriseres. Vi konstaterer på den ene side at avu er et *second chance-*

system som man kunne håbe bliver overflødiggjort af et forbedret ordinært uddannelsessystem, mens vi på den anden side foreslår Dansk som andetsprog integreret i det almindelige Dansk trin 1 og 2 fordi der er faglige og sociale grunde til det. Den ene melodi burde jo i virkeligheden udelukke eller lyde falsk i forhold til den anden, men da vi samtidig forsøger at operere i og forholde os til de faktiske vilkår og rammer, foretrækker vi altså at fastholde disse overordnede fremtidsperspektiver og i samme åndedrag forholde os til en pragmatisk virkelighed der kan forandres ved nogle konkrete tiltag.

Disse tiltag lyder i opsummerende anbefalingsform: bedre progression inden for avu-systemet og mellem avu og sprogcentre samt trindhøjere niveauer; en faglig nyorientering med inddragelse af de fire kulturelle kompetencer og en forskydning i arbejdet mellem de primære og sekundære kulturelle kompetencer således at der kommer mere fokus på indsigt og færdigheder i samt refleksion over det at tale og lytte; en kritisk overvejelse over individualiseringsgraden i undervisningsformerne; en videreførelse af de nuværende forsøg med prøveformer, som man kunne overveje skulle gøres obligatoriske; en forbedring af læremidlerne så de bliver skræddersyet til avu-kursister; skærpede lærerkrav, særligt for lærere i Dansk som andetsprog; og en udveksling eller eventuel integration af faglige og pædagogiske tilgange i det ordinære danskfag og Dansk som andetsprog-faget - en "tværfaglighed" som i øvrigt bør suppleres med samarbejder med andre fag, hvor historie, filosofi, billedkunst, psykologi og samfundsfag er de mest oplagte at nævne i avu-regi.

3.3 Ungdomsuddannelserne

Ungdomsuddannelserne falder i to principielt forskellige delsystemer: de gymnasiale uddannelser, som har til formål at forberede de unge på videre studier på en lang eller mellemlang videregående uddannelse, og erhvervsuddannelserne mv., som både har et studieforberedende og et erhvervsfagligt sigte. Vi vil først se på danskfaget i erhvervsuddannelserne mv. og dernæst de gymnasiale ungdomsuddannelser.

3.3.1 Erhvervsuddannelserne mv.

3.3.1.1 Masterplan for erhvervsuddannelserne mv.

Erhvervsuddannelserne mv. (og her tænkes der også på de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, forkortet sosu, som ikke hører under eud, men har sin egen lovgivning og forvaltes selvstændigt) er på den ene side så bred en størrelse at danskfaget må have ekstra klare fælles mål for at blive synligt, og på den anden side så kompleks en størrelse at detaljeringsgraden i fagbeskrivelsen må være ekstra høj og minimalkravene ekstra klare. Fagets indhold skal ajourføres så det fremstår med en klar identitet og lettere kan markere sin position i tværfaglige samarbejder.

Det almentfaglige og det særfaglige:

I den overordnede masterplan (se indledningsvis i denne rapport) har arbejdsgruppen lagt vægt på at man skelner mellem undervisnings- og læringsmål på den ene side og minimalkrav på den anden, og denne skelnen fastholdes naturligvis også over for dansk i erhvervsuddannelserne mv. Arbejdsgruppen ønsker ligeledes i anbefalingerne til dansk i erhvervsuddannelserne mv. at skelne mellem almentfaglige og særfaglige mål for dansk.

Mål og minimalkrav:

Hvad angår de almentfaglige mål for dansk, udstikkes der i den nuværende bekendtgørelsestekst mål i forhold til niveauerne F-C, hvilket afspejler en gradvis øgning i kompleksitet i tilgangen til de forskellige teksttyper. Denne progression skal fastholdes, men arbejdsgruppen anbefaler at den orienteres anderledes i fremtiden og tænkes dialektisk i forhold til opstillingen af særfaglige mål for dansk i de enkelte grenuddannelser og minimalkrav for både det almentfaglige og særfaglige arbejde.

Almentfagligt må man grundlæggende formulere mål for de enkelte niveauer der forholder sig til de fire kulturelle kompetencer, stofområderne og varierende arbejdsformer. *Integrationen* af arbejdet med de kulturelle kompetencer og stofområderne, jf. den overordnede masterplans første bud, bliver central for et fremtidigt danskfag, særlig inden for en uddannelse hvor man gerne vil komme hele vejen rundt, men ikke har overvældende meget tid til det. Arbejdsgruppen har i gennemgangen af delsystemet angivet at der kan udpeges bestemte stofområder som kan tænkes at være særligt relevante for den didaktiske planlægning af den almentfaglige undervisning i dansk i eud, såsom sproget og dets variationsmuligheder og formning i tid og rum.

Hvad angår den særfaglige del af uddannelsen, har arbejdsgruppen blot forholdt sig til elektrikeruddannelsen (under eud) og sosu-uddannelserne omfattende social-

og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og pædagogisk grunduddannelse.

I den særfaglige danskdel af elektrikeruddannelsen må det være et minimalkrav at beskæftige sig med kommunikative strategier mundtligt såvel som skriftligt og produktivt såvel som receptivt. Vi anbefaler at sociolingvistiske og kulturelle problemstillinger inddrages i diskussionen om hensigtsmæssig kommunikation hvor det skønnes relevant, og vi mener at disse kommunikative kompetencer skal testes så virkelighedsnært som muligt som et led i den samlede evaluering af det danskfaglige forløb, hvor fagets samlede mål, herunder den almentfaglige side, inddrages.

I den særfaglige del af sosu-uddannelserne ser arbejdsgruppen det som et minimalkrav at man får viden om og færdigheder i samt kan reflektere over hvad intimsprog i professionel forstand er. Denne kompetence bør ligeledes testes så virkelighedsnært som muligt som et led i den samlede evaluering af eleven og arbejdet med fagets samlede mål for den særfaglige og almentfaglige del af danskundervisningen.

Evaluering:

Arbejdsgruppen anbefaler at man bruger en bred vifte af evalueringsformer i eud-systemet, ikke kun inden for dansk, men også i dansk. Der skal være løbende evaluering, evt. ved brug af portfolio, og en centralt stillet prøve. Der skal i evalueringsformerne tages hensyn til at danskfaget både rummer almentfaglige og særfaglige problemstillinger. Hvor det er relevant i forhold til grenen/specialet/undergruppen, skal der være mulighed for at gå til den afsluttende skriftlige eksamen med brug af it og adgang til Internet og med opgaver der gør brug af it-mediets muligheder for at stille opgaver i varierende teksttyper. Den afsluttende skriftlige eksamen anbefales i lighed med de andre ungdomsuddannelser tilrettelagt som en fælles national prøve med maksimal retssikkerhed for de lærende i form af at alle besvarelser forsynes med et kodenummer så hverken navn, skole eller lærer er tilgængelig for de beskikkede censorer i forbindelse med karakterfastsættelsen. Selve prøven deles i to således at den ene del er en prøve i elementære skriftlige færdigheder som at referere, at forkorte med bibeholdelse af det vigtigste indhold eller at omskrive fra én teksttype til en anden, mens den anden del er en analyse af én eller flere tekster med henblik på at afdække samspillet mellem form og indhold i teksten og tage stilling til begge.

Derudover ønsker arbejdsgruppen at fremhæve følgende tværgående problemstillinger og dertilhørende anbefalinger:

Tosprogede som faglig og fagdidaktisk udfordring:

Arbejdsgruppen ønsker at lægge op til efteruddannelse i tosprogethed og dansk som andetsprog. Med den forholdsvis store og voksende andel af tosprogede i erhvervsuddannelsessystemet bliver det nødvendigt med tiden at kræve at alle lærere har kendskab til dansk som andetsprogs-didaktik og uddannes eller efteruddannes i dette.

Faglæsning og førfaglig læsning:

Arbejdsgruppen anbefaler at initiativerne inden for faglig læsning udbygges og gøres obligatoriske overalt, fulgt op af efter- og videreuddannelse af lærere inden for dette særlige emne således at der for hver erhvervsskole kan præsenteres et synligt faglæsnings-squad, som dansklærere og andre faglærere samt, vigtigst, eleverne er klar over findes og står til rådighed.

Lærerrekrutering:

Arbejdsgruppen anbefaler at der fastlægges nye retningslinjer for kravene til lærerne, og at man eventuelt skærper kvalifikationskravene i forbindelse med nyrekrutering.

Obligatorisk dansk:

Arbejdsgruppen finder det overraskende at dansk ikke findes i alle eud-uddannelser. Eud er en ungdomsuddannelse som rummer et almentdannende formål, og danskfaget har, uden nødvendigvis at være et bogligt fag, en afgørende betydning for dette dannelsesprojekt. Arbejdsgruppen anbefaler indtrængende at mulighederne og begrundelserne for at gøre dansk obligatorisk for alle elever i eud gennovervejes.

Overordnet må det være målet for lokale undervisningsplaner, eller på et højere niveau, undervisningsvejledninger og fagdiskussionen blandt dansklærere i eud, heriblandt i censorkorpset, at overveje danskfagets udformning i fremtiden. Det er en altafgørende forpligtelse, efter arbejdsgruppens mening, at man i fremtiden orienterer fagligheden og de fagdidaktiske overvejelser på en sådan måde at de realiseres *både* på tværs af grenene og udmøntes forskelligt påvirket af den enkelte uddannelse eller uddannelsesområdet. Hermed forestår et større udviklings- og forankringsarbejde, hvor det vil være oplagt at inddrage særligt kyndige dansklærere inden for de forskellige grupperinger af uddannelsen. Af det seneste erhvervsuddannelsesforlig kan vi forstå at uddannelsen generelt gennemlever en forandrings- og omstrukturingsproces. Fremtidens danskfag må finde sin form som en del af denne proces.

3.3.1.2 Dansk i erhvervsuddannelserne mv. - en gennemgang

A. Generelt om erhvervsuddannelserne mv.

Erhvervsuddannelserne (forkortet eud) er kendetegnet ved at tilbyde kompetencegivende uddannelser som fører eleverne direkte ud i job i den offentlige eller private sektor (og ofte tilbage igen til uddannelsessystemet i form af formel eller uformel efter- og videreuddannelse). Det nære tilhørsforhold til arbejdsmarkedet understreges af at der for eud er nedsat et Erhvervsuddannelsesråd med repræsentanter fra erhvervslivet og de store organisationer. Erhvervsuddannelsesrådet har en række "faglige udvalg" som er ansvarlige for indholdet i område- og specialefag, men ikke i grundfagene. De faglige udvalgs beslutninger vedr. et grundfag som dansk vedrører altså principielt ikke fagets indhold (der fastlægges af Undervisningsministeriet), men drejer sig om hvilken vægt faget skal have i en bestemt faglig uddannelse.

Der er mange og meget forskellige uddannelser i eud-hatten, faktisk omkring 80 grene eller specialer fordelt på syv hovedområder, som igen fordeler sig i to store grupper, nemlig de merkantile og tekniske erhvervsuddannelser, der på landsplan er omtrent lige store.

Eud mv. har mange elever

Antallet af elever inden for det samlede erhvervsfaglige område, som eud hører under, var i 1998 122.948 elever, hvilket svarer til 11,7% af uddannelsessystemets samlede bestand eller intet mindre end dobbelt så mange som i hele det almene gymnasium! Statistikken fortæller desuden at der findes 244 erhvervsskoler i Danmark fordelt på 115 handels- og tekniske skoler, 42 landbrugs-, husholdnings- og levnedsmiddelskoler, 37 sundhedsuddannelsesskoler, heraf 29 social- og sundhedsskoler. Det er kendetegnende at nogle erhvervsuddannelser er samlet i større uddannelsescentre og har institutionel tilknytning til andre uddannelser, såsom fvu og htx.

Som det fremgår af institutionsnavnene, rummer eud ikke udpræget boglige uddannelser, og det er heller ikke overvejende bogligt interesserede elever som går i eud, snarere elever der har problemer med det boglige, hvilket i dansksammenhæng

bl.a. vil sige problemer med *læsning*. Danskfaget er obligatorisk i de fleste eud-uddannelser, men altså ikke alle (hvilket vi skal komme tilbage til), og tilbydes fra F- til C-niveau. I sosu, som formelt ikke hører under eud og er sin egen uddannelse med selvstændige regler og forvaltning, er der forholdsvis meget dansk på skemaet, men i de allerfleste andre eud-uddannelser er der dansk på skemaet svarende til mindst niveau F.

Ingen elever hører til i en stamklasse eller har fællesskema, som man kender det i de øvrige ungdomsuddannelser; han eller hun følger i stedet sin egen uddannelsesplan, som er udarbejdet i samarbejde med kontaktlæreren. Denne elevfokuserede struktur fører til udpræget anderledes og fleksible - sagt uden at vurdere om det er godt eller dårligt - undervisningsformer i forhold til de øvrige ungdomsuddannelser. Tværfagligt teamsamarbejde mellem eud-lærere og lærere fra andre uddannelsesstrin (fx htx) er udbredt.

Søgningen af tosprogede til eud er markant højere end til de øvrige ungdomsuddannelser, det er her man finder relativt flest tosprogede danskere under uddannelse.

Kønsmæssigt er rekrutteringen afhængig af hvilken uddannelse det drejer sig om. Man ser sjældent piger i smedeuddannelsen, og man ser generelt flere drenge end piger i eud: Af en 10. klasse-årgang i 2002 søgte 41% drenge mod eud, mens kun 22% piger søgte samme sted hen.

B. Dansk i eud - præmisser og problemstillinger

Erhvervsuddannelsernes formål, struktur og elevgrupper taget i betragtning er det afgørende spørgsmål i hvor høj grad det er nødvendigt at insistere på noget fælles identitetsgivende som går ud over og samler de enkelte professioner/specialer, og i hvor høj grad der bør udvikles særlige danskfag for hver enkelt erhvervsuddannelse komplet med analyser af fagsprog og særlige teksttyper inden for området. Til det første svarer det man på et givet tidspunkt regner for (danskfagets bidrag til) almen dannelse, mens det andet svarer til det umiddelbart brugbare. Tilsvarende er det sidst nævnte nemt at legitimere over for skoletrætte elever, mens det første ofte virker som mere af det de har fået nok af allerede.¹⁰⁸ Det dobbelte sigte er ikke nyt,

Dansk som fælles- og særfag

men det er en konstant udfordring at få erhvervsuddannelsesskolerne og dansklærerne til at ramme den rigtige balance.

Arbejdsgruppen mener som udgangspunkt at dansk i eud *både* skal betragtes som et fællesfag *og* - i princippet - 80 særfag, eller i hvert fald så mange særfag som der er undergrupper til. (Eud er pt. delt op i 7 hovedindgange: 1) Teknologi og kommunikation, 2) Bygge og anlæg, 3) Håndværk og teknik, 4) Fra jord til bord (hotel, køkken, levnedsmiddel og jordbrug), 5) Mekanik, transport og logistik, 6) Service og 7) Handel, kontor, finans). Arbejdsgruppen mener *ikke* der bør findes eller skal udvikles noget man kunne kalde servicedansk, håndværkerdansk, teknologidansk etc., men dog nok at eleverne ud fra et fælles sprogligt (jf. vores formulering af kernen i danskfaget, se masterplan), alment danskfagligt udgangspunkt kan have behov for at tematisere særlige stofområder inden for faget med henblik på deres senere virke. Udfordringen som lærerne inden for faget og deres pædagogiske ledere løbende må forholde sig til, er således at finde den rette balance mellem udviklingen af almene danskfaglige kompetencer og erhvervs-specifikke danskkompetencer hos eleverne. Mere konkret kan man forestille sig at der formuleres minimalkrav både for det fælles danskfag og det særfag der er knyttet til den enkelte profession, hvilket er et synspunkt der vil blive udbygget nedenfor.

Det er arbejdsgruppens opfattelse at den nuværende bekendtgørelse, som er en mål og ramme-defineret bekendtgørelse der overlader et stort ansvar til den enkelte lærer og skole til at varetage den fagdidaktiske planlægning af undervisningen, grundlæggende er skruet rigtigt sammen. Arbejdsgruppen ønsker dog at diskutere den fagdidaktiske planlægning der forudsættes, og foreslå en række nye tiltag. Fagets volumen taget i betragtning kan vi allerede indledningsvis slå fast at faget ikke kan stå alene med ansvaret for at gøre eleverne til sprogligt kompetente og almindennede personer, det er en opgave som må deles med andre fag. Vi vil også gerne slå fast at når vi i denne og andre sammenhænge taler om minimalkrav til faget dansk, er det *ikke* ensbetydende med fagets samlede mål og ambitionsniveau. Som vi skriver i det første bud i Masterplan

Forskellen mellem mål og minimalkrav

for fremtidens danskfag: 'Undervisningen er forpligtet på at opfylde minimalkravene, men sandelig også på at give noget mere; minimalkrav kan aldrig forstås som en udtømmende beskrivelse af undervisningen.' Dét er måske særlig nødvendigt at pointere i et delsystem hvor dansk - lidt uvant for fagets generelle selvforståelse - ikke er det der fylder mest og jævnligt udfordres med spørgsmålet: hvad skal det overhovedet gøre godt for?

C. Dialektikken mellem det fælles og det særlige

Selve præmissen for den fagdidaktiske planlægning af dansk i eud i fremtiden, det fælles identitetsgivende udgangspunkt for faget, det som faget har *hovedansvaret* for, og som skal evalueres, foreslår arbejdsgruppen er *de fire kulturelle kompetencer*: at tale, lytte, læse og skrive på dansk, og i forlængelse heraf: arbejdet med *de tre stofområder* sprog, litteratur og medier fordelt på en række *teksttyper* og knyttet til *varierende arbejdsformer* (klasseundervisning, gruppeundervisning, projektundervisning, åbne læringscentre¹⁰⁹, tværfaglig undervisning mv.).

Kernen i dansk

Kernen i faget er det danske sprog. Alle elever i eud har det danske sprog til fælles, men når man bl.a. tænker på andelen af tosprogede i uddannelsen, må man samtidig sige at det ikke nødvendigvis er det samme danske sprog eller de samme andre sprog ud over dansk man har til fælles. Talt og skrevet dansk formidlet i en række medier (også udenlandske!) kan og må således gerne gøres til genstand for fælles danskfagligt arbejde - og tværfagligt samarbejde. I den forbindelse ønsker vi at minde om den overordnede masterplans ottende og niende bud, hvor det hedder at arbejdet med fagets genstandsfelt bør tage 'sit udgangspunkt i nutidens diversitet, i konfrontationen med *det andet* i og blandt os og *det fælles* i og blandt os', hvorudfra faget kan brede sig i tid og rum (ottende bud). En danskdidaktik der inddrager dette aspekt vil med fordel kunne øge arbejdet med sproglig opmærksomhed, særligt hvad angår 'variationen i udnyttelse af de sproglige muligheder som står til rådighed for dem der bor i Danmark' (niende bud). Det må være en konsekvens af disse bud at man må tage op til overvejelse i forhold til de nuværende fagbilag for niveauerne E-F og

niveau D om man så kraftigt skal prioritere tekster fra nyeste tid. Det nyeste er efter arbejdsgruppens mening ikke i sig selv noget kriterium for at det bliver inddraget i undervisningen; tekster fra nyeste tid er relevante at inddrage hvis der kan argumenteres fagdidaktisk for det, ellers ikke.

For at tilgodese fagets almindelige dimension er det indlysende at arbejdet med de kulturelle kompetencer og stofområderne på en lang række punkter vil kunne gå på tværs af de mange eud-grene. Omvendt bør grendelingen også smitte af på den fagdidaktiske planlægning og vægtningen af arbejdet med de kulturelle kompetencer, stofområderne og arbejdsformerne. Når man skal beskrive og organisere danskfagets kerneydelser i forhold til eud, mener vi altså at det er nødvendigt både at fokusere på det almene i faget, som er dynamisk og historisk foranderligt, men samtidig - ellers mistes det erhvervs-specifikke i uddannelsen - at spørge specifikt i forhold til særuddannelsen og i dialog med faglærere og aftagergrupper hvilke danskkompetencer eleverne må forventes at skulle bruge i den aktuelle, efterfølgende erhvervsfunktion, og hvilke krav som arbejdsituationer og mennesker i arbejdslivet stiller til elevernes danskkompetencer; kompetencer og krav som er (mindst) lige så dynamiske og historisk foranderlige som de almentfaglige.

Denne fagdidaktiske *gæen på to ben* er nødvendig at fastholde og tænke igennem i et videre udviklingsarbejde hvis man mener at faget i eud skal fungere i en dialektik mellem at være et fællesfag og et særfag. Det er klart at navnlig den særfaglige dimension vi forestiller os, rummer både didaktiske, organisatoriske og strukturelle faldgruber, som nok er værd at skitsere for advarslens og den sikre gangs skyld:

Didaktisk kan man således risikere at det der den ene dag for særfagets eller hovedindgangens vedkommende diagnosticeres og undervises i som aktuelle, erhvervs-mæssigt relevante emner, ikke er det den anden dag. Samfundet ændrer sig, og dermed også kravene til de faglige kompetencer. Hertil må man for det første svare at arbejdsgruppen jo altså som udgangspunkt ønsker at sikre et grundlæggende fællesfagligt niveau inden for dansk - det særfaglige må aldrig stå alene; for

det andet at den emnemæssige og metodiske omskiftelighed set fra et særfagligt synspunkt vel er mindre inden for faget dansk end fx inden for faget it og medier, og for det tredje at man for at kunne følge med i den løbende udvikling inden for specialet/professionen og de eventuelle forskydninger det måtte medføre for kravene til en dansk-kompetent medarbejder, naturligvis som praktiserende dansklærer må være i løbende dialog med eksterne aftagere som eleverne ender med at skulle arbejde sammen med, men også de øvrige grene og indgange under eud, som eleverne kunne finde på at skifte til, og trin-højere delsystemer de kan forventes at uddanne sig videre i. I den overordnede masterplan foreslår vi at forfattere generelt integreres og inviteres med i litteraturundervisningen, hvilket også gælder eud, men i eud-sammenhæng er det måske mindst lige så relevant at opfordre til at man kan invitere nogle af dem der praktiserer på arbejdsmarkedet med i den særfaglige diskussion af aktuelt relevante danskkompetencer.

Organisatorisk og strukturelt er der det problem at nogle eud-specialer ligger på grundforløbet, andre på hovedforløbet - selv om langt de fleste efter den nye reform ligger på hovedforløbet, altså forholdsvis sent i uddannelsen. Dette skal derfor særlig være sagt til lederne af erhvervsuddannelsesskolerne: Hvis der er strukturelle forhindringer som gør at fællesundervisning og særundervisning i dansk ikke kan organiseres, må de ryddes af vejen. Arbejdsgruppen ser ikke nogen hindring i at elever på forskellige trin og med forskellig alder mødes i fællesfagundervisning, snarere tværtimod.

D. Dansk for alle?

Arbejdsgruppen har fra fagkonsulent Stig Guldberg på opfordring modtaget en liste over uddannelser uden et danskfag. Listen kan findes i denne slutnote til skræk og advarsel og til læserens forhåbentlige forbløffelse.¹¹⁰ Gruppen mener det bør overvejes nøje *om der overhovedet skal være noget erhvervsuddannelsesspeciale hvor eleven ikke har faget dansk eller møder danskfaglige problemstillinger*. Det er der nogle centrale dannelses- og identitetsmæssige grunde til:

Dansk er et dannelsesfag, og den dannelse, som ikke nødvendigvis behøver være bogligt orienteret, har eud-elever, unge som de er, brug for

Eud er en *ungdomsuddannelse*, og arbejdsgruppen finder det væsentligt at medtænke at der netop er tale om unge mennesker som i og med at de er i en erhvervsuddannelse for at få en konkret arbejdskompetence, samtidig gennemgår en række fag der skal bidrage til elevens identitets- og dannelsesprojekt på en frisættende måde. Arbejdsgruppen mener det er fornuftigt (og efterfølgelsesværdigt for andre ungdomsuddannelser) at det ekspliciteres i bekendtgørelsen at “elever og lærer i videst muligt omfang *skal* foretage udvalget af tekster i fællesskab” (vores kursivering). Det bidrager utvivlsomt til et mere alsidigt og mangfoldigt danskfag med mulighed for varierende arbejdsformer og en høj(ere) grad af elevdeltagelse i timerne.

Uddannelsens overordnede arbejdsforberedende og almen-dannede formål er to sider af samme sag: det almindelige er arbejdsforberedende, og omvendt bidrager det arbejdsforberedende til almindelsen. Lærersvenden som lærlingen gik hos i meget gamle dage, var vel i de bedste tilfælde lige så meget personlig mentor og vejleder til (samfunds)livet som kontant og krævende udlærer af et konkret håndværk. Vi håber i en vis forstand at alle faglærere i eud stadig fastholder dette dobbeltperspektiv i deres lærergerning, også selv om virkeligheden og vores viden om de enkelte fag - inkl. dansk - er blevet så meget større og mere specialiseret.

Ud over faglærerne i eud og deres bidrag til en moderne dannelsesproces hos eleverne, er det dansklæreren, som traditionelt og i kraft af sit stofområde og sin metode har et særligt, stort ansvar for det dannelsesmæssige aspekt, bl.a. ved at udfordre eleverne med erfaringer, oplevelser og redskaber de ikke umiddelbart kan forvente at møde eller få tid til at reflektere over i deres arbejdspraksis, men som netop kan tilbyde den enkelte et perspektiv på og en handlingskompetence i forhold til arbejdslivet - midt i ræset. Arbejdsgruppen mener det er en overvejelse værd om ikke danskfagets betydning for den unges dannelsesprojekt, hans eller hendes udvikling af *semiocy* (jf. det indledende kapitel), er så central i et moderne videnssamfund, at den må og skal omfatte alle elever i eud. Arbejdsgruppen tilslutter sig den formulering i det nuværende fagbilag for dansk i eud at eleverne skal lære “at analysere og tage stilling til tek-

ster og sætte dem ind i en sammenhæng af psykologisk, social, teknologisk eller kulturhistorisk art” (selv om man nok skal være varsom med her som i andre delsystemer at udøve freudianisk terapi på teksten), men bør denne formulering ikke gælde alle eud-elever? Den overordnede lovebekendtgørelse opstiller som mål at uddannelsen skal bidrage til elevernes ‘medvirken i et demokratisk samfund’ og deres ‘personlige udvikling’? Kan man dét uden dansk på skemaet? Eller uden at faglærerne tænker og arbejder med i forhold til udviklingen af danskfaglige kompetencer, som bl.a. omfatter medundervisning i læsning og skrivning? Arbejdsgruppen mener nej.

Det betyder ikke at eud og danskfaget i eud nødvendigvis skal gå i mere *boglig* retning - vi er bekendt med at en del elever netop har forbundet dette med det værste ved danskfaget i grundskolen. Men det at arbejde med eksempelvis mundtlighed og medier er jo heller ikke nødvendigvis boglige, men glimrende og potentielt relevante danskfaglige beskæftigelser i eud-sammenhæng. Uddannelsen må for at leve op til formålsparagraffen, nødvendigvis konfrontere eleverne med danskrelaterede problemfelter og teksttyper som er afgørende at kende til og kunne bemestre for at kunne handle i et moderne samfund også som andet end arbejdstager. Der er andet i livet end arbejdslivet.

E. Danskfaget i erhvervsuddannelser mv. - en beskrivelsesmetode

I denne rapport er det umuligt at beskrive de danskfaglige elementer i samtlige eud-uddannelser. Vi har ovenfor skitseret hvad der må indgå af elementer i den *alment- eller fællesfaglige* danskundervisning, hvorudfra der bør kunne opstilles nogle brede mål som gælder på tværs af grenene, som så kan realiseres så de tusind blomster blomstrer. Der er nogle minimalkrav der skal opfyldes for denne almene del af danskundervisningen og der skal være en samlet evaluering af elevens målopfyldelse og en testning af minimalkravene. Præcis hvilke mål og minimalkrav der skal være til det almene danskfag, har vi givet et fingerpeg om i masterplanen.

Men hvad angår beskrivelsen af den særfaglige del af under-

visningen, vil der som sagt være over 80 grene at forholde sig til. Vi kan ikke beskrive toningen af og minimalkravene for det særfaglige i alle disse fag. I stedet vælger vi at afgrænse og lave nogle eksemplariske beskrivelser af to uddannelser.¹¹¹

To eksempler

I KOM-projektets slutrapport beskrives matematikkompetencerne i gastronomiuddannelsen og elektrikeruddannelsen. Vi har også valgt at beskrive de særlige danskkompetencer der bør være knyttet til elektrikeruddannelsen, men supplerer så med en beskrivelse af sosu-uddannelserne (social- og sundhedshjælperuddannelsen, social- og sundhedsassistentuddannelsen og pædagogisk grunduddannelse). I det følgende vil vi altså give et bud på hvad vi forestiller os som det tonende element og et minimum for beskæftigelsen med dansk set i en særfaglig kontekst i elektriker- og sosu-uddannelserne. Denne fremgangsmåde kan forhåbentlig inspirere til lignende og senere øvelser over for alle andre eud-uddannelser og måske indgå i arbejdet med en kommende undervisningsvejledning.¹¹²

Vores udgangspunkt er at *der bør være klare forskelle mellem toningen af danskfaget afhængig af om man følger elektrikeruddannelsen eller sosu-uddannelsen*. Mere specifikt kan man hævde at elektrikeruddannelsen lægger op til at man som særfagligt minimalkrav skal kunne bemestre et teknisk sprog i formidlen-de form, både mundtligt og skriftligt, mens sosu-uddannelserne i særlig grad drejer sig om - igen set i forhold til særfaglige minimalkrav - at kunne bemestre et intimsprog, i overvejende grad mundtligt i dialog med svage og ældre mennesker som har brug for personlig pleje. Dermed aktualiserer de to forskellige uddannelser forskellige sprogsfærer, og det har konsekvenser for teksttyperne. Valget af danskfaglige stofområder må i den særfaglige undervisning være påvirket af de forskelle i erhvervsfunktion og målgruppe som her er angivet, men vi vil endnu engang understrege at disse valg af stofområder og løselige udpegninger af minimalkrav kun gælder den tid man til-deler arbejdet med særfaglige problemstillinger og ikke er lig med det samlede mål for danskfaget i eud.

F. Toning af og minimalkrav til dansk i elektrikeruddannelsen

I KOM-rapporten beskrives elektrikeruddannelsen ud fra den såkaldte 'kompetenceblomst', 8 kompetencer som er tænkt som specifikke for matematik. Vi læser denne beskrivelse af matematikkompetencer som en invitation til tværfagligt samarbejde med dansk idet man indledningsvis konstaterer at det er vigtigt at en elektriker "kan kommunikere sine resultater videre til andre, og at han kan forstå andres betragtninger og resultater".¹¹³ Med kommunikation tænker KOM-projektet primært på kommunikation i og med matematik og ikke mindst matematisk kommunikation internt mellem elektrikere og andre fagfolk, eksempelvis ingeniører. Men samtidig understreger KOM-rapporten at når det drejer sig om kommunikationskompetencen, så *deles* og *udvikles* denne med andre fag.

Elektrikers kommunikationskompetence

For os at se begynder og slutter kommunikationskompetencen i faget dansk. Danskfaget spiller en helt afgørende rolle i indlæringen af kommunikativ forståelse og skaber forudsætningerne for at man som elektriker kan kommunikere om matematiske og andre ikke-danskfaglige emner. Det er således i faget dansk i grundskolen at man lærer om, får færdigheder i og reflekterer over hvad god kommunikation overhovedet er, og hvor man både receptivt og produktivt og mundtligt og skriftligt forholder sig til dette aspekt, ikke kun verbalt, men også visuelt. Grundtanken om *hensigtsmæssig kommunikation* - med inddragelse af retorik, formidling, samtaleanalyse, overvejelser over de mundtlige og skriftlige mediers fordele og ulemper, høflighedsformer, det færdaglige ordforråd m.m.m. - er almentfagligt stof i dansk og bør være en central del af danskfagligheden for eud-elever. Pointen i denne sammenhæng er imidlertid at disse emner også skal tones og tematiseres i den særfaglige del af dansk på elektrikeruddannelsen.

Tre skræmmebilleder af håndværkere og teknikeres manglende kommunikative kompetencer har vi på nethinden, billeder som givetvis er stereotyper, men i det mindste kan tjene som anskueliggørelser af hvad vi ser som problemet og opgaven for læreren at afhjælpe: For det første billedet af håndværkeren der i samarbejde med en sekretær udfærdiger et tilbud

som viser sig ikke at svare til det man har aftalt med kunden at udføre (sammenhængen mellem mundtlig og skriftligt); for det andet den håndværker som kommer for at løse en opgave ved at stryge ind i lejligheden, larme en masse og så gå igen med to bemærkninger om at det nu er klarer (et motto for god kommunikation, bl.a. formuleret af Jørn Lund, er: KOMMUNIKER MER!); og endelig en håndværker/tekniker der med opgivende stemme efter at have forsøgt at forklare en anordnings sammenhæng henviser til den ledsagende manual, som imidlertid viser sig at være ulæselig, uforståelig og i øvrigt ledsaget af nogle elendige og fejlbehængte illustrationer.

Som sagt: Dette er formentlig uretfærdige og urimelige billeder af håndværkere som vi kender dem værst, så lad os vende bøtten om og udtrykke os i positive termer: *en større bevidsthed blandt håndværkere om vigtigheden af at kommunikere, en større evne og vilje til at formidle klart og præcist både mundtligt og skriftligt hvad man har udført, hvorfor man har gjort det, og hvordan, er stærkt efterspurgt blandt andre danskere, og vi anbefaler at arbejdet med dette kommunikative aspekt i forening med fagets dannelsesmæssige sider bliver en væsentlig del af den særfaglige danskundervisning i elektrikeruddannelsen og et minimalkrav til denne.*

Inddragelsen af medier, herunder brugen af billeder, bør i den forbindelse overvejes nøje i formidlingsmæssigt øjemed, og undervisningsformen inden for emneområdet 'hensigtsmæssig kommunikation' kunne passende inkludere dramatiserede, iscenesatte opførelser af 'scener' hvor elektrikere samtaler med en kunde der ringer fordi hun ikke kan forstå hvorfor vaskemaskinen ikke virker selv om håndværkeren lige har været der; eller tusind andre lignende hverdagsituationer hvor kommunikative problemer mellem håndværkere og kunder opstår.

I forlængelse heraf *anbefaler vi, hvor elevgrundlaget gør det relevant, at sociolingvistiske og kulturelle problemstillinger inddrages i diskussionen om hensigtsmæssig kommunikation.* Sproglige konfrontationer mellem på den ene side håndværkere, som taler et udpræget ungdomssprog med slang, taler dialekt, eller på en måde så det fremgår at dansk er vedkommendes andet sprog, og så kunder på den anden side, som er mennesker

måske fra højsociale miljøer der taler i formel stil, eller bare taler anderledes, er en problematik som helt oplagt burde og kunne indgå i arbejdet med det sproglige stofområde. Dansk-fagligt hører det ind under etiketten 'sproglig opmærksomhed', jf. betragtningerne i afsnittet om grundskolen ovenfor. Sproglig opmærksomhed drejer sig ikke kun om korrekthed og hensigtsmæssighed, men også om sprog forstået som *socialt skabt fænomen*, hvor bl.a. magtforhold spiller en rolle. Eleverne bør helt grundlæggende tage med sig ud i livet at de er født ind i et sprogsamfund med bestemte normer som de skal kende til og kunne navigere i, men også at disse normer er historisk betinget, og at de selv kan være med til at udvikle sproget og ændre normerne for det.

Ser man nu på elektrikeruddannelsen som et dannelsesprojekt kan man sige at det må høre til elektrikerens almene dannelse at han eller hun kender til andre menneskers måde at reagere på, andre menneskers indre, og at det er der ikke ret meget andet der kan give så godt og fyldigt et billede af som dansk litteratur. Man behøver ikke gå tilbage til oplysningstiden for at finde relevant litteratur for vordende elektrikere. De teksttyper der arbejdes med i dansktimer for elektrikererelever, kan og bør således være forskellige og spænde over et vidt spektrum i både tid og rum. Det er bl.a. her overlappet kan være til det almene danskfag i eud.

G. Toning af og minimalkrav til sosu-uddannelserne

Sosu-uddannelserne, som kvalificerer til arbejde inden for social- og sundhedssektoren, er forholdsvis nye uddannelser, som i øvrigt er lavet om pr. 1. januar 2002.¹¹⁴ De nye sosu-uddannelser er tænkt som i høj grad tværfaglige og teamorienterede uddannelser hvor lærere og elever skal kunne arbejde så fleksibelt og projektorienteret som muligt, og hvor traditionelle klasseværelseslokaler og tilhørende klasseværelseundervisning af enkeltlærere er afløst af en anden struktur hvor lærere på tværs af fagene går sammen om undervisningen.

Sosu-uddannelserne har et særligt regelgrundlag. Man starter på et grundforløb og kan derefter fortsætte enten til en pædagogisk grunduddannelse (pgu) eller til social- og sund-

hedshjælperuddannelsen, hvorfra man kan gå videre til social- og sundhedsassistentuddannelsen. Efter at have taget pgu'en eller social- og sundhedsassistentuddannelsen kan man gå videre til en mellemlang videregående uddannelse (mvu), eksempelvis pædagoguddannelsen eller sygeplejerskeuddannelsen.

I 1998 gik der omkring 15.000 elever på sosu-uddannelserne (dvs. det der svarede til sosu-uddannelserne før reformen), hvilket udgør ca. 18% af elevpopulationen på de erhvervsfaglige uddannelser. Elevrekrutteringen på sosu er temmelig forskellig fra erhvervsuddannelserne idet eleverne som regel ikke kommer direkte fra grundskolen, men har været i arbejde i et eller en del år, eksempelvis som plejere eller sygehjælper, og nu ønsker at uddanne sig videre. Der er således tale om en voksen-uddannelse mere end en ungdomsuddannelse.

Det er overvejende kvinder der søger uddannelsen. Begrundelsen for at de søger uddannelsen, er typisk at de ønsker at arbejde med hjælp, pleje og omsorg af ældre mennesker.

I sosu-uddannelserne bør man have et danskfag som både tematiserer almentfaglige og særfaglige problemstillinger. Uddannelsens målgruppe bør have en vis indflydelse på toningen af danskfaget i sosu-uddannelserne og den del af danskundervisningen der tager hånd om det særfaglige. De almentfaglige elementer for dansk i alle eud-uddannelser er skitseret ovenfor. I særfaglig forstand er det for sosu-uddannelserne væsentligt og at betragte som et minimalkrav at kunne bemestre et intimsprog, i overvejende grad mundtligt i dialog med svage og ældre mennesker som har brug for personlig bistand. Men man må naturligvis også være i stand til mundtligt og skriftligt at være i dialog med kolleger, heriblandt læger, og således kunne indgå som en del af det professionelle arbejde der foregår på de institutioner man skal arbejde på. *Arbejdsgruppen anbefaler således som et minimalkrav at man får viden om og færdigheder i samt kan reflektere over hvad intimsprog i professionel forstand er, og at dette - i forening med fagets dannelsesmæssige sider - bliver en væsentlig del af den særfaglige danskundervisning i sosu-uddannelserne og et minimalkrav til denne.*

I arbejdet med dette emne kan man både inddrage fiktive

og faktive teksttyper, og det vil være oplagt at samarbejde med eller inddrage stof fra andre fag og fagområder, såsom psykologi, filosofi (etik), pædagogik og kreative fag. Inden for det sproglige arbejdsområde er det oplagt at inddrage samtale- og interaktionsteori samt sproghandlingsteori, herunder høflighedsteori. Hvad angår det litterære eller generelt tekstorienterede arbejdsområde, kan man - som et forslag til målopfyldelsen - i undervisningen inddrage og vægte litteratur, tv-dokumentarudsendelser, musik, billedkunst, drama og andre (eventuelt mediekonvergerende) teksttyper. Begrundelsen er for det første indholdsmæssig: eksistentielle tematikker og livshistoriske islæt i fiktiv form kan sige noget om forskellige gruppers særlige problemer og erfaringer og derved give plejeren en bedre fornemmelse af og empati for de mennesker hun eller han skal hjælpe i arbejdssituationen. For det andet er der en formel begrundelse: det at læse fiktion kan give læseren indsigt i hvordan en andens bevæggrunde og følelser ser ud indefra; endelig er der for det tredje relevans: teksterne kvalificerer sig i det senere arbejde med at skabe spændende daglige tilbud til de mennesker der befinder sig på plejeinstitutionerne og er åndsfriske nok til at ønske og dyrke kulturtilbud. Her mødes et særfagligt krav med et alment.

H. Læremiddelstrategien i fremtidens eud

Der forestår meget udviklingsarbejde inden for sosu, det er blandt andet det der gør uddannelsesområdet spændende at beskæftige sig med i denne sammenhæng. Vi er eksempelvis blevet gjort opmærksom på at der efterspørges læremidler som er skræddersyet til dansk i sosu-uddannelserne. Det er besnærende at efterkomme et sådant ønske, men fra et principielt didaktisk synspunkt ville en sådan entydig anbefaling være betænkelig. Målet er jo ikke at der bliver produceret én lærebog - Lærebogen - som alle underviser efter de næste 10 år. Det vil være at støtte en slags dovenskabens didaktik, som har haft alt for gode vækstvilkår i mange år. Tværtimod lægger bekendtgørelsens målformuleringer op til at den enkelte lærer eller lærerteamet sammensætter originale og skiftende undervisningsforløb og dertil hørende undervisningsmaterialer som

tilgodeser aktuelle ønsker og interesser udtrykt af bl.a. eleverne og de øvrige fag som ønsker at samarbejde med danskfaget.

Når det er sagt, anerkender arbejdsgruppen værdien af eksemplariske undervisningsmaterialer, -vejledninger og lærebøger 'med en tanke bag', som det blev formuleret på et møde arbejdsgruppen holdt med parter fra læremiddelbranchen, altså materiale som er lettilgængeligt og lækkert i sit udstyr, har et særligt, velafgrænset ærinde og kan inspirere og bruges mere eller mindre direkte i undervisningen. Ønsket om skræddersyede læremidler giver således anledning til et dilemma hvor den bedste løsning set fra arbejdsgruppens synspunkt er at anbefale en dobbeltstrategi, som samtidig vil nødvendiggøre en ny strategi i forlagsbranchen eller den del af undervisningssystemet - herunder Undervisningsministeriet - der skal bidrage til udviklingen af nye læremidler:

Arbejdsgruppens anbefaling hvad angår læremidler i eud, jf den overordnede masterplans femte bud, er at man i de kommende år udarbejder læremidler til erhvervsuddannelsesområdet mv. der indholdsmæssigt giver plads til undervisningsdiversitet i både almentfaglig og særfaglig forstand og i den forbindelse integrerer uddannelsens særlige problemorienterede pædagogik og arbejdsform. Det må gøres attraktivt for læremiddelforlagene at udvikle læremidler som dels er traditionelle, 'statiske' bøger der færdigproduceres en gang for alle, dels netsteder der gør det muligt for læreren at sammensætte kompendier af digitaliserede enkeltmaterialer der købes - billigt - på licens til det præcise antal lærende han eller hun har, og trykkes ud i god kvalitet.

I. Faglæsning og førfaglig læsning på tværs af eud-uddannelserne

Det er ikke i overvejende grad bogligt interesserede elever der søger mod eud-uddannelserne, men for en stor dels vedkommende netop elever der har lidt boglige nederlag i grundskolen, og ikke har fået tilstrækkelig undervisning i de grundlæggende kulturelle kompetencer at læse og skrive. Man regner således med at ca. 25% af alle elever i eud, er dårlige læsere. Det er ikke så lidt, og selv om vi satser på at procentdelen skal blive væsentligt reduceret inden for en 10-årig periode fordi grund-

skolen vil gøre undervisningen i læsning betragtelig bedre, ligger der i de kommende år en stor opgave for eud i at forbedre og reparere på elevernes læsekompetencer.

Man er opmærksom på dette problem i eud-sammenhæng, og vi hilser det derfor velkommen når man flere steder udbyder særlige tilbud for dårlige læsere under etiketten “Faglig læsning”. Vi noterer os i den forbindelse at der i de senere år er blevet udarbejdet en del gode undervisningsmaterialer til området¹⁵, og vi kan også konstatere at man arbejder med at integrere it og særlige sprog-selvhjælps-programmer i faglæsningsundervisningen, hvilket uden tvivl også er vejen frem.

Arbejdsgruppen anbefaler at initiativerne inden for faglig læsning udbygges og gøres obligatoriske overalt, fulgt op af efter- og videreuddannelse af lærere inden for dette særlige emne således at der for hver erhvervsskole kan præsenteres et synligt faglæsnings-squad, som både de andre dansklærere og andre faglærere samt, vigtigst, eleverne er klar over findes og står til rådighed.

Elevernes læsevanskeligheder

En anden mindst lige så vigtig udfordring for eud, som også har at gøre med læsevanskeligheder, eller mere bredt: forståelsesvanskeligheder, drejer sig om det førfaglige og faglige ordforråd hos tosprogede. Som vi skriver i afsnittet om avu (ovenfor), er det blevet klart for lærere i Dansk som andetsprog at det er helt afgørende at sætte ind over for dette ‘hul’ i de tosprogedes sproglige beredskab.

Det afgørende for arbejdsgruppen at pointere er at både tilbud om faglæsning og særlige tilbud til tosprogede hvad angår førfaglighed bliver givet som et supplement til uddannelsen, således at eleverne ved at yde en ekstra indsats på den ene side kan forstærke deres generelle studie- og arbejdskompetence, men samtidig kan følge uddannelsen på lige vilkår med de øvrige elever. I den forbindelse er det en fordel, som det ses mange steder, at eud indgår i større uddannelsescentre der har kapaciteten og ressourcerne til at tilbyde kurser i og/eller værksteder for grundlæggende læse- og skrivefærdigheder. I indsamlingen af viden om teori og pædagogik inden for læseundervisning er det helt oplagt at koordinere med lærerne i fvu og avu - og gerne også htx- og hhx-lærerne, som i nogle år har været bekendt med problemet og forsøger at gøre noget ved det.¹⁶

J. Evaluering og lærerkvalifikationer

Det kit der skal binde det store antal af meget forskellige danskfag i forskellige eud-uddannelser sammen, er dels den eksisterende overordnede mål- og rammebekendtgørelse der lægger stor vægt på lærerens ansvar for at sammensætte sin egen ikke-curriculumprægede undervisning, dels en gennemtænkt evalueringspraksis der så sige mandsopdækker de mål og krav der er stillet til faget. Arbejdsgruppen tror på at den sikreste måde til at få gennemført en undervisningspraksis som både tager højde for fagets almentfaglige og særfaglige aspekter, går gennem præcise evalueringskrav der afspejler denne praksis.

I evalueringssammenhæng er *den centralt stillede prøve* blevet fremhævet som bolværket mod at danskfaget bliver væk i det tværfaglige samarbejde med alle de andre fag og discipliner som optræder i uddannelsen. Det er sandt nok, men ikke nok i sig selv. Den centralt stillede prøve er en prøve i almentfaglige, analytiske og skriftlige kompetencer. Som supplement hertil anbefaler arbejdsgruppen at der skal være løbende *test af minimalkrav* inden for både den almentfaglige og særfaglige undervisning og *screeninger inden for læsning* tidligt i uddannelsesforløbet, evt. inden eleverne overhovedet har dansk på skemaet. Brugen af *portfolio* til brug for den løbende evaluering og selvevaluering bør ligeledes overvejes i eud, særligt når uddannelsen har en så fleksibel og elevfokuseret struktur som den har.

*Mere it i
evalueringsformerne*

Mere specifikt vil vi foreslå at der i eud lige som på de andre ungdomsuddannelser bliver åbnet mulighed for at gå til den afsluttende skriftlige eksamen med brug af *it og adgang til Internet* og med opgaver der gør brug af it-mediets muligheder for at stille opgaver i varierende teksttyper i forskellige medier, som det har kunnet ses i htx- og hxx-sammenhæng. Denne nye prøveform vil kræve ændrede måder at stille præcise eksamensspørgsmål på, men den skriftlige prøve skal også skærpes i sine krav til forskellige stofområder. Den afsluttende skriftlige eksamen anbefales tilrettelagt som en fælles national prøve med maksimal retssikkerhed for de lærende i form af at alle besvarelser forsynes med et kodenummer så hverken navn, skole eller lærer er tilgængelig for de beskikkede censorer i for-

bindelse med karakterfastsættelsen. Selve prøven anbefales delt i to således at den ene del er en prøve i elementære skriftlige færdigheder som at referere, at forkorte med bibeholdelse af det vigtigste indhold eller at omskrive fra én teksttype til en anden, mens den anden del er en analyse af én eller flere tekster med henblik på at afdække samspillet mellem form og indhold i teksten og tage stilling til begge.

Det bør desuden overvejes om man generelt for alle fag i eud skal indskrive et krav om sproglig kompetence.

Vi har noteret os at fagkonsulentrapporten fra 2001 problematiserer både lærerkvalifikationerne og lærernes evne til at administrere de brede mål. At gøre op med den curriculum-prægede didaktik er utvivlsomt et langt og sejt træk, hvor kun løbende fagdiskussioner blandt lærerne, hvor man principielt holder fast i den nye mål- og rammestyring og udveksler inspirerende ideer til hvordan den nye didaktiske tænkning kan realiseres, kan gøre op med den gamle tradition. *Arbejdsgruppen anbefaler imidlertid også, mere konkret, at man fastlægger nye retningslinjer for kravene til lærerne, og at man eventuelt skærper kvalifikationskravene i forbindelse med nyrekruttering.*

Det er ikke sikkert at denne anbefaling hurtigt vil føre til en ændret situation. Derfor anbefaler arbejdsgruppen i overensstemmelse med den overordnede masterplan at der tilrettelægges skolebaserede og generelle efter- og videreuddannelseskurser for lærerne i eud. Det allerede eksisterende krav om at der skal laves lokale undervisningsplaner for faget dansk på de enkelte skoler, er et udmærket instrument til at skabe en gennemtænkt og fagdidaktisk velovervejet undervisning i dansk, som også eleven kan følge med i. Det er rektors og det danskfaglige lærerkollektivs opgave at se hvor undervisningsplanerne halter, og sørge for at sende eventuelt fodslæbende lærere på inspirationskursus eller eventuelt samlet at rekvirere et skolebaseret forløb.

3.3.2 De gymnasiale uddannelser generelt

3.3.2.1 Masterplan for de gymnasiale uddannelser

Arbejdsgruppen anbefaler at faget dansk i de gymnasiale ungdomsuddannelser tilrettelægges efter følgende principper idet den overordnede plan skaber plads til at hver enkelt af uddannelserne kan profilere sig som det gennemgås detaljeret nedenfor. Principperne gælder det samlede forløb fra påbegyndelse af delsystemet til afslutningen:

De fire kulturelle kompetencer:

I de gymnasiale ungdomsuddannelser fortsættes arbejdet fra grundskolens ældste klasser med de fire kulturelle kompetencer. Der lægges i delsystemet særlig vægt på

- at sætte de lærende i stand til at udvikle deres læsehastighed og læsestrategiers afhængighed af teksttyper og at udnytte kombinationen af læsning og skrivning med henblik på at organisere hukommelsesstof og gøre det let at genfinde det indlærte. Oplæsning med forståelse og effekt på dem der lytter, trænes i forbindelse med tekstanalysen
- at sætte de lærende i stand til at udvikle forskellige lyttestrategier afhængig af hvilken teksttype der lyttes til, og hvilket formål den lærende har, og systematisk at udnytte mulighederne for at kombinere lytning og skrivning med henblik på at organisere hukommelsesstof og gøre det let at genfinde det indlærte
- at sætte de lærende i stand til mundtligt at udtrykke sig klart og overbevisende om danskfaglige emner og at udnytte de her indlærte strategier over for andre fags stof.

Dette betyder at det er minimalkrav

- at den lærende kan læse de tekster der undervises i, med en læsehastighed der ikke gør det umuligt at forberede sig til alle timer
- at den lærende kan organisere sine noter så vedkommende på forespørgsel kan genfinde viden om et bestemt emne
- at den lærende på forespørgsel kan gengive hovedpunkterne i læst stof eller påhørt undervisning i en form så stoffet kan genkendes som forstået og er organiseret så det demonstrerer elementært overblik.

For at efterprøve om disse minimalkrav er opfyldt, gennemføres løbende evaluering, fx i form af læsetest der tilrettelægges så de prøver tekster af samme sværhedsgrad

som dem der læses i de gymnasiale ungdomsuddannelser. Minimalkravene til de tre år vil være forskellige. Opfyldes læsekravene ikke, tilbydes umiddelbart herefter støtteundervisning. Minimalkravene om at kunne organisere hukommelsesstof efterprøves i forbindelse med den almindelige undervisning, og eventuelle problemer afhjælpes her. Hvis det viser sig umuligt med støtteforanstaltninger at hjælpe den lærende op over minimalkravet, må vedkommende vejledes til anden uddannelse.

Arbejdsgruppen lægger desuden vægt på

- at videreudvikle de lærendes skrivekapacitet og skrivestrategier så de efterhånden behersker en række nærmere definerede teksttyper.

Dette betyder at det er et minimalkrav

- at den lærende senest ved slutningen af første år kan skrive i de teksttyper der stilles opgaver i, med klar erkendelse af forskellen imellem dem.

Det forudsætter at der gennemføres en analyse af hvilke teksttyper der er nødvendige, og hvilke der er relevante i de gymnasiale ungdomsuddannelser - kun de nødvendige skal indgå i minimalkravene. Arbejdsgruppen ønsker ikke at kortslutte denne diskussion, men kan påpege at teksttyper som referat, referat med diskussion, portræt og essay har vundet indpas uden at der er nogen afklaring af de forskellige typers særlige kendetegn og krav rent skriveteknisk, og at en sådan afklaring er nødvendig for at kunne ekspliciterer skrivepædagogikkens mål. Igen: Opfyldes minimalkravene ikke, tilbydes der snarest støtteforanstaltninger.

De tre stofområder:

Arbejdsgruppen anbefaler at man i de kommende fagbilag tager udgangspunkt i en vægtfordeling af det evaluerbare og pensumindberettede stof, hvor stofområderne sprog og litteratur sidestilles, mens mediedimensionens vægt afhænger af om der ved siden af dansk er et valgfag i medier. De tre stofområder skal så vidt muligt integreres og støtte hinanden maksimalt. Det tværfaglige område med analyser af samspillet mellem tekst, billede og lyd åbner mulighed for at integrere faget internt og åbner det samtidig for samarbejde med andre fag.

I arbejdet med det litterære stofområde anbefales det

- at formålet fastholdes som det at kunne analysere en forelagt tekst med henblik på en afdækning af samspillet mellem tekstens form og dens indhold og med en

efterfølgende argumenteret og dokumenteret, personlig stillingtagen til begge dele

- at der arbejdes med tekstanalysens terminologi på en måde så denne viden kan udnyttes i andre sprogfag
- at obligatoriske emner/forløb bliver: litteraturhistorie og historie; talt og skrevet litteratur; fremført og læst litteratur; æstetik på tværs af medier, genrer og tid; forholdet mellem fiktion og sandhed og mellem fag- og skønlitteratur; litteratur som institution og forholdet til læserne; filmatisering; og endelig forholdet mellem samtidslitteratur og tidligere tiders litteratur
- at bindingen til de fem sidste års litteratur ophæves til fordel for den overordnede anbefaling af at tekstvalget fastlægges i en semesterplan som præsenteres for fagkollegerne i faggruppen og for årgangskollegerne i holdteamet før den forelægges for de lærende til diskussion. I denne plan indgår såvel oversatte tekster som tekster fra for- og samtid således at teksterne tilsammen repræsenterer forskellige typer og væsentlige epoker. Progressionen tilrettelægges i forløb som struktureres ud fra såvel teksttypebegrebet som ud fra et historisk synspunkt og et æstetisk.

I arbejdet med det sproglige stofområde anbefales det

- at formålet fastslås som det at sætte den lærendes sproglige viden og bevidsthed i relation til hans eller hendes skriftlige og mundtlige produkter med henblik på at opnå stadig større præcision i form af overensstemmelse med hans eller hendes ønskede intention; dette arbejde sættes i relief af viden om teksttypers skiftende normer, og dermed skærpes de lærendes bevidsthed om sproglige kvaliteter såvel i sagprosa som i skønlitterære teksttyper
- at der arbejdes med sproglig, herunder grammatisk, samtaleanalytisk/pragmatisk og tekstlingvistisk terminologi, på en måde så denne viden kan udnyttes i andre sprogfag
- at obligatoriske emner/forløb bliver: sproghistorie og litteraturhistorie set i forhold til historie; tale og skrift; talesprog og skriftsprog i lyset af it-revolutionen; særlige krav, farer og muligheder ved at skrive og tale med brug af/støtte i it; variationen i det danske sprogsamfund nu og før; forholdet til andre sprog, særlig tysk, engelsk, tyrkisk og arabisk; sproget i medierne; analyse af genrer og teksttyper i talt og skrevet sprog og eksempler herpå; og endelig korrekthed og normer.

- forbindelse med samarbejde med andre sprogfag om oversatte tekster arbejdes der med oversættelse i teori og praksis
- i tilrettelæggelsen af progressionen i arbejdet med det sproglige stofområde tages der udgangspunkt såvel i teksttyper som i kompleksitet, og der anlægges et historisk synspunkt i mindst ét forløb.

I arbejdet med mediedimensionen anbefales det

- at formålet fastslås som at skærpe de lærendes bevidsthed om kvalitet og virkning af form og indhold i medieret danskfagligt stof
- at der arbejdes med medieanalytisk terminologi på en måde så denne viden kan udnyttes i andre sprogfag
- at obligatoriske emner/forløb bliver: mediernes historie i Danmark; eksempler på produktionsprocesser og deres påvirkning af form og indhold i medierne med udblik til den tilsvarende proces for skønlitteratur; radiosprog og tv-sprog og forholdet til sprogbrugen uden for medierne; analyse af typiske nyhedsprogrammer og af eksempler på tv-serier; filmatisering af skønlitteratur; fortælleformer i aviser, radio, tv, i dagligdags samtale og i bøger (med inddragelse af illustrationer)
- i forbindelse med samarbejde med andre fag kan der arbejdes med andre sprogsamfunds medietekster og medietraditioner og med tekstning

Arbejdsformer:

Danskfaget i de gymnasiale ungdomsuddannelser betjener sig af en række forskellige arbejdsformer som hver for sig stiller særlige krav til lærer og lærende, krav som gøres til genstand for indledende indlæring før arbejdsformen praktiseres fuldt ud:

- gruppearbejde med forberedte opgaver
- projektarbejde, både kortere og længerevarende
- selvstændigt arbejde med større skriftlige opgaver
- opførelse, gennemspilning af dramatiske og lyriske tekster, oplæsning af selvproduceret stof af enhver art
- klassediskussion af forberedt stof eller af oplevet/set/selvopført stof
- selvstændigt arbejde med selvinstruerende programmer og i åbne værksteder
- skriveværksteder
- feltarbejde (med forudgående instruktion)

Evaluering:

Det anbefales at man som nu har fire evalueringsformer: en mundtlig og en skriftlig eksamen som afslutning på det samlede forløb (ekstern evaluering med medvirken af beskikkede censorer) og en løbende intern evaluering som skal tjene til at give læreren og den lærende viden om almene og særlige vanskeligheder der skal arbejdes med. Hertil kommer de større skriftlige opgaver, særlig danskopgaven. Arbejdsgruppen har ikke lagt sig fast på nogen anbefaling mht. de større skriftlige opgaver idet antal, form og placering må afhænge af hvilken struktur der fastlægges for delsystemet. De større skriftlige opgaver er uden tvivl værdifulde som øvelse i en arbejdsproces der i sig selv er studieforberegende.

Den løbende interne evaluering

anbefales tilrettelagt som portfolioevaluering (mappevurdering) med præcise angivelser af formålet med hver skriftlig opgave og med de lærendes egne overvejelser over hvad de har lært af at løse de stillede opgaver.

Den afsluttende mundtlige eksamen

anbefales tilrettelagt som oplæsning med efterfølgende analyse og vurdering af tekster der er valgt så de eksemplificerer et bredt udvalg af teksttyper, og så de eksemplificerer spredning i tid og rum. Det bør nærmere overvejes om tekstudvalget skal være baseret på det opgivne pensum eller skal være valgt af eksaminator og censor i fællesskab.

Den afsluttende skriftlige eksamen

anbefales tilrettelagt som en fælles national prøve med maksimal retssikkerhed for de lærende i form af at alle besvarelser forsynes med et kodenummer så hverken navn, skole eller lærer er tilgængelig for de beskikkede censorer i forbindelse med karakterfastsættelsen. Selve prøven deles i to således at den ene del er en prøve i elementære skriftlige færdigheder som at referere, at forkorte med bibeholdelse af det vigtigste indhold eller at omskrive fra én teksttype til en anden, mens den anden del er en analyse af én eller flere tekster med henblik på at afdække samspillet mellem form og indhold i teksten og tage stilling til begge. Teksttypebredden bør forøges væsentligt, og det kan nemt ske ved at inddrage den type eksamen som man har eksperimenteret med på erhvervsgymnasierne, dvs. med brug af it og med netadgang.

Med hensyn til nabosprogsundervisningen henvises til den generelle masterplan.

3.3.2.2 Gennemgang af de gymnasiale uddannelser

Man bør principielt tilrettelægge danskfaget i de gymnasiale ungdomsuddannelser efter hvad man ønsker som delsystemets formål, efter lærernes kvalifikationer og fagtraditioner og efter de lærendes kvalifikationer og ønsker om videre uddannelse. De gymnasiale uddannelser skal alle bibringe deres elever studiekompetence og et bredt grundlag i form af viden og færdigheder samt evne til at reflektere over egen viden og læring. Ud fra dette synspunkt kunne man sige at de alle burde have samme danskfag, og det er arbejdsgruppens indtryk at der faktisk også er ganske stor overensstemmelse mellem danskopfattelser og fagsyn hos lærerne. På den anden side er det indlysende at der ikke er nogen grund til at have fire forskellige uddannelser hvis de har samme formål og elevskare.

Fire forskellige uddannelser

Ser man nærmere på fagtraditioner og danskfagets toning i kraft af dets institutionstilknytning, falder det i øjnene at det almene gymnasium er sit eget system, mens hhx og htx begge befinder sig på større institutioner i selskab med en række andre uddannelser, ofte uddannelser der har et andet sigte end at forberede til videre studier. Hf er i denne sammenhæng to forskellige størrelser idet enkeltfags-hf, eller hf for voksne, oftest ligger på et VUC og dermed også er i selskab med andre uddannelser, her andre voksenuddannelser, mens det toårige hf mange steder, men ikke alle, ligger på gymnasier. Det betyder at det almene gymnasium står mere isoleret som delsystem end de andre ungdomsuddannelser. Det udgør sit eget system, også i kraft af hvor mange gymnasier der er, og hvor centrale de er i de lokale områder. For faget betyder det at det almene gymnasiums danskfag, hvad enten man kan lide det eller ej, har været toneangivende for opfattelsen af faget dansk.¹¹⁷ Vi har i denne rapport lagt op til at der bør ske ændrede prioriteringer på en række områder. Hvis ikke det lykkes at få det almene gymnasium til at gå forrest, vil det blive svært - ingen af de andre delsystemer har helt den samme institutionelle gennemslagskraft. Det ved vi af den simple grund at der er blevet eksperimenteret med mange af de ting vi har foreslået, men de er ikke blevet en del af den almindelige praksis endnu.

Regeringen har i sin plan for *Bedre uddannelser* lagt op til øget samarbejde mellem de forskellige ungdomsuddannelser. Det vil være vigtigt at danskfaget både fastholder centrale ligheder og indgår i den klare og eksplicite profilering af de forskellige uddannelser uden hvilken et samarbejde ofte bliver skævt.

Gymnasiet i de unges liv

Før vi går i gang med gennemgangen af danskfaget, vil vi trække et enkelt punkt frem som gælder en række af ungdomsuddannelserne, og som meget vel kan komme til at betyde noget afgørende også for danskfaget i dem: arbejdet med at anbringe skolen anderledes i de unges liv. Birthe Louise Bugge og Peter Harder udsendte i 2002 en veltalende og præcis diagnose af hvorfor det ikke går så godt som det burde med ungdomsuddannelserne. De ligner for meget dagliglivet og for lidt det de hellere skulle se ud som, nemlig et *andet sted*, et sted beregnet på undervisning og indlæring. Samme år udkom Steen Beck og Birgitte Gottliebs rapport om studieegnethed *Elev/student* og fik næsten lige så megen omtale. Også her er konklusionerne klare, og der er empirisk belæg for dem i form af interview og spørgeskemabesvarelser. Og går man tilbage til Anne Grete Niensens *Fra Kierkegaard til Calvin Klein* fra 2000, slår hun temaet an ved at undre sig over at eleverne i gymnasiet opfatter undervisning som lærerens ansvar: "Der kan være meget divergerende meninger om kvaliteten af *indholdet* i undervisningen, men ikke om *hvem* der er ansvarlig for, om timerne er vellykkede eller kedelige: Det er lærerne." (s.13)

Bestræbelserne inden for uddannelsespolitikken vil i de kommende år skulle forholde sig til hvordan man ændrer denne læringsopfattelse, og der synes at være konsensus om at midlerne er: en fælles holdning i de ansvarlige lærerteam til regler og måske navnlig til konsekvensen af at overtræde dem, en klar eksplicitering af forventninger og krav på begge sider og en gradvis forarbejdning af selve læringsopfattelsen med det formål at den lærende overtager mere af ansvaret for processen og dermed får et mere direkte engagement i om den lykkes. Det må kort sagt gælde om at det bliver klart at skoler ikke bare er tilbud som kan accepteres og forkastes fra dag til dag, men en

forpligtende proces for alle parter. Det ligger i forlængelse heraf at eleverne stiller meget store - og berettigede - krav til lærerne om punktlighed, grundig forberedelse og smittende engagement, og til systemet om klar og realistisk planlægning - og om at få besked i tide når den alligevel ændres. Skolesystemet skal køre(s) med rettidig omhu. De krav skal systemet leve op til, men det må også være lige så indlysende at det forpligter de lærende til at yde en tilsvarende indsats. Og hvorfor ikke? Det er jo til deres eget bedste. Det skal de lære og lære til gavn.

3.3.3 Dansk i det almene gymnasium - en gennemgang

A. Indledende

Når arbejdsgruppen i det følgende gennemgår de punkter hvor vi mener danskfaget i det almene gymnasium kan ændre karakter så det i højere grad lever op til det almene gymnasiums formål, så skal det forstås sådan at vi ikke vil give køb på den kompetence som dansklærere har, og som de allerfleste af deres elever får: det at kunne læse en forelagt tekst kritisk og præcist for først at kunne afdække dens form og indhold, dernæst tage stilling til den. Denne tekstanalytiske færdighed kan givetvis forbedres, og nogle af vores forslag tilsigter dette, men den må i hvert fald ikke svækkes.

Før vi gennemgår fagets indhold, er det imidlertid nødvendigt med nogle ord om gymnasiets struktur.

B. Danskfaget i det almene gymnasiums struktur

Regeringen har i *Bedre uddannelser* spillet ud med nogle overordnede retningslinjer for en reform af ungdomsuddannelserne. Det er ikke arbejdsgruppens opgave at tage stilling til disse tanker, men det forekommer nødvendigt af hensyn til vores opgave at skitsere hvilke vanskeligheder der kan tænkes at opstå for faget i en struktur som den foreslåede. At der også kan påpeges fordele, er en selvfølge.

Regeringens plan lægger op til en introduktionsperiode hvorefter der skal foretages et valg mellem forskellige fagpakker eller grene. Den indledende periode skal indeholde både

humanistiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige fag og må således alene for at muliggøre at det senere grenvalg bliver truffet på et rimeligt grundlag, være fagligt ret bredt sammensat. Der vælges derefter mellem en række grene eller fagpakker som er sammensat sådan at der for gymnasiet som helhed bliver færre obligatoriske fag så der foruden de koordinerede valgfag (fagpakken) også bliver plads til den enkeltes frit valgte valgfag. De eksempler der nævnes på fagpakker, er 'moderne sprog', 'klassiske sprog', 'matematik og naturvidenskab', 'matematik og samfundsfag', 'naturvidenskab og filosofi', 'biologi, kemi og samfundsfag'. En del af disse eksempler er gamle kendinger fra det ældre grengymnasium.

Fordele og ulemper ved fagpakker

Fordelen ved fagpakker er at man kan samarbejde mellem de fag pakken består af, og i kraft af valget af hele pakken har stamklasser at arbejde med i stedet for forskelligt besatte hold. Fagpakker kan også give de særligt motiverede en klar identitet og kan gøre overgangen til videre uddannelse nemmere og hæve niveauet inden for pakkens særfag. Ulempen er at man på den måde træffer et valg der *kan* få betydning for ens videre uddannelse meget tidligt. I den sammenhæng nytter det formentlig ikke meget at der er et introduktionssemester som skal vise hvilke varer der er på hylderne, og initiere de nytilkomne til gymnasiet som studieform.

Danskfaget må formodes at skulle indgå i alle grene og med samme vægt; det går vi ud fra. Men det skal vel også indgå i introduktionssemestret, og det ville ikke være særlig mærkværdigt hvis det her, evt. i samarbejde med historie, fik den rolle at stå for en række grundlæggende færdigheder og begreber til brug for enhver gymnasieundervisning, navnlig det skriftlige basiskursus og studieteknik: notetagning, aktiv lytning, databaser, informationsøgning osv. Problemet er at det, med mindre man passer vældig godt på, vil save faget over i en grundlæggende færdighedsdel og en videregående analysedel. For at modgå denne tendens vil vi fremhæve at det bliver meget væsentligt at integrere faget på tværs af denne overgang mellem introduktion og resten af forløbet: Vi har brug for at faget bearbejder de nævnte grundlæggende færdigheder i hele forløbet og inddrager dem i selve faget. De er en del af kerneydelserne.

I øvrigt vil det være muligt at formulere krav om og frugtbare oplæg til tværfaglige samarbejder inden for hver eneste af de fagpakker der er skitseret ovenfor hvor dansk indgår med vægt. Forskellige fagpakker vil ikke betyde at danskfaget bliver til lige så mange forskellige danskfag, men strukturen vil åbne særlige muligheder i hvert enkelt tilfælde for at tilrettelægge aspekter af danskfaget i tværfagligt samarbejde, evt. som projektarbejde. Det der ikke læres i samarbejdet med de andre fag i pakken, hører så til alene i danskfaget og bliver lært der. Det vil betyde at danskfaget kan bidrage til toningen af grenen uden i mindste mål at give køb på sin centrale faglighed.

C. Danskfagets begrundelse i det almene gymnasium

Danskfaget i det almene gymnasium bygger videre på danskfaget i grundskolen. Det er som ved alle andre delsystemer vigtigt at markere at der sker en overgang til noget nyt i og med at de unge begynder på et gymnasium, ligesom det er både naturligt og for undervisningens effektivitet afgørende at man bygger videre på det indlærte i grundskolen. Indledningsvis vil vi gøre opmærksom på at de ændringer som er foreslået ovenfor for grundskolens vedkommende, fx den større vægt tekst-historie og rumlig bevidsthed skal have på afslutningstrinnet, får konsekvenser for ungdomsuddannelserne. I takt med at grundskolen udvikler sig, vil også danskfaget i det almene gymnasium kunne specialisere sig - men ikke før grundlaget er skabt.

Mere alment kan man fremhæve at danskfaget i det almene gymnasium med den ubrudte tradition for nærlæsning af især centrale danske litterære tekster fremtræder som en naturlighed for både lærere og elever. I Steen Becks og Birgitte Gottliebs *Elev/student* er der en tankevækkende illustration af netop det. Forfatterne spurgte eleverne om deres faglærer var god til at forklare hvad de kunne bruge faget til. Som i alle andre tabeller fra denne undersøgelse rapporteres altså holdningen til et udsagn, her udsagnet *læreren er god til at forklare hvad vi kan bruge faget til*. Resultaterne er som følger:

Fag	Enig	Hverken enig eller uenig	Uenig
Dansk	5	58	37
Historie	9	60	31
Biologi	22	53	25
Samfundsfag	44	48	8
Fysik	24	50	26

Tabel 5.1 Holdning til om lærere er gode til at begrunde deres fag. Efter Beck og Gottlieb, bind 2, s. 65.

Rent metodologisk er der her flere ting at tage stilling til: Det kunne være at der her var én faktor der vedrørte lærerens dygtighed til at forklare faget, og én der vedrørte om de overhovedet giver sig af med den slags. Vi vælger at se tallet for dansk i dets kontekst, dvs. at se tallet for dansk i forhold til de andre fag. På den baggrund kan man konstatere at dansk er det fag der enten begrundes dårligst iflg. eleverne, eller relativt sjældent overhovedet begrundes. Specielt for det almene gymnasium synes det altså at være meget vigtigt med en fagdidaktisk refleksion som også meddeles de lærende. Den er fx nødvendig for at eleverne kan få den indflydelse de gerne skulle have på planlægningen af undervisningen. Denne medindflydelse bør ifølge regeringens oplæg om *Bedre uddannelser* øges (se s. 24). Men forudsætningen for at det kan ske i dansk, er at der er valgmuligheder, og at de forelægges eleverne som sådanne - og det kræver en explicit forudgående fagdidaktisk refleksion. Vi minder om anbefalingen ovenfor:

Arbejdsgruppen anbefaler at det i de kommende styredokumenter bliver præciseret at enhver dansklærer bør redegøre for det fagdidaktiske grundlag for den tilrettelæggelse af stoffet som vedkommende - gerne i dialog med de lærende - har valgt som udfyldning af de overordnede bestemmelser.

Overordnet ønsker arbejdsgruppen at pointere at grundlaget for tekstvalget inden for alle tre stofområder er lærerens begrundede, og dermed forhåbentlig berettigede, formodning om hvilke oplevelses- og erkendelsespotentialer beskæftigelsen

med teksten kan have for dem man underviser, og som derfor skal læse den.

D. De fire kulturelle kompetencer i fremtidens danskfag i det almene gymnasium

Om mundtlighed:

Det vil ikke være svært at integrere arbejdet med mundtlighed i fremtidens danskfag i det almene gymnasium; der er en række erfaringer at trække på og en klar oplevelse af at det virkelig hjælper både på færdighederne og på læringskulturen. Vi henviser her til et upræsentøst og netop derfor stærkt praktisabelt hæfte fra Gymnasieafdelingen redigeret af Karen Thygesen *Siger du noget?* (1994). Marianne Hansen identificerer da også i sin undersøgelse *Hellere stå på tå end være på hælene* en gruppe lærere der arbejder konsekvent med mundtlighed og med integration af det mundtlige og det skriftlige (2.del, s.11f), men det er vores indtryk at de er overrepræsenteret i hendes materiale (som jo ikke er udvalgt for at være repræsentativt). Når vi ikke regner med at Marianne Hansens materiale er repræsentativt, skyldes det resultaterne fra en anden stor undersøgelse, nemlig Steen Beck og Birgitte Gottliebs. Her spørger forfatterne både lærere og elever hvordan de opfatter mundtlighedens status inden for danskfaget. De bliver derfor bedt om at svare på hvordan de forholder sig følgende udsagn: *I dansk arbejder vi systematisk med mundtlighed (argumentation, sprogtkorrektthed etc.)*.¹¹⁸ Resultatet er følgende figur:

	Helt enig	Meget enig	Lidt enig	Hverken enig eller uenig	Lidt uenig	Meget uenig	Helt uenig
Elever	3	5	16	19	24	22	11
	8		59			33	
Lærere	9	46	27	9	9	0	0
	55		45			0	

Tabel 5.2 Holdning til udsagn om arbejdet med mundtlighed i dansk. Efter Beck og Gottlieb: Elev/student, Bind 2, s. 22.

*Det mundtliges
integration i danskfaget*

Den meget store diskrepans mellem hvordan lærere og elever opfatter situationen - 1/3 af eleverne mener udsagnet er forkert, mens ingen af lærerne udtrykker uenighed - er kun forklarlig hvis man antager at lærerne opfatter det at diskutere tekster som lig med systematisk mundtligt arbejde, mens eleverne - meget rimeligt - kræver fokus på det mundtlige som objekt for indlæring, viden og refleksion.

I de almene overvejelser ovenfor har arbejdsgruppen udpeget to vigtige kriterier for det mundtliges integration i faget: at det mundtlige opfattes som et vidensområde inden for det sproglige (og i et vist omfang også de to andre stofområder: fx tryk og rytme i digtoplæsning og digtforståelse, speakersprog i tv og radio, sekundær oralitet), og at det integreres med (arbejdet med) det skriftlige. Der er som påvist af Marianne Hansen gode erfaringer hos enkeltpersoner og grupper af danskklærere. Det er på tide at de bliver bredt ud til alle til gavn for de lærendes studie- og erhvervs kvalifikationer.

Arbejdet med lytning tager sit udgangspunkt i evnen til at gengive og kritisk tage stilling til tale. Det betyder at man på principielt et hvilket som helst tidspunkt skal kunne bede en elev om at resumere hvad en anden elev har sagt, eller resumere hvor langt man er nået i diskussionen nu. Evnen til at overskue et længere diskussionsforløb trænes i en integration af notat-teknik og aktiv lytning.

Arbejdet med det mundtlige skal bl.a. give sig udslag i bedre præstationer ved mundtlig eksamen (og det er jo ikke forbudt at bruge de samme teknikker i andre fag), hvilket peger på det rimelige i at lade bestemmelserne om mundtlig eksamen i dansk udforme så det fremgår at den klare sagsfremstilling, den pointerede analyse og den præcise og vel timede konklusion belønnes.

Arbejdsgruppen anbefaler at det i forlængelse af de allerede indhøstede erfaringer i det kommende fagbilag bliver indarbejdet at alle danskklærere i det almene gymnasium skal arbejde med den mundtlige dimension både som analyseobjekt, talesprogsanalyse, samtaleanalyse og som færdighed. For at undgå ren færdighedsindlæring bør der inddrages eksisterende viden, også fra faget retorik.

Om skrivning:

Siden processkrivningens indtog i Danmark (noget forsinket i forhold til den omgivende verden) i begyndelsen af 80'erne er både forskning og læremidlerne til disciplinen eksploderet. Der er virkelig mange tilbud til rådighed for den der vil undervise i skrivning.¹¹⁹ Vi har fået det indtryk at mange dansklærere simpelthen ikke underviser i skriftlighed, men satser på at rette elevernes stile sådan at de bliver bedre til det. Vi har samtidig fra Marianne Hansens undersøgelse viden om at eksamenssættene til skriftlig studentereksamen ofte styrer undervisningen. Eleverne trænes i det de skulle kunne sidste år - og året før - og året før. Dermed er vi straks inde på den styring som ligger i at tilrettelægge en bestemt evaluering af en del af stofområdet.

Analysere man de eksamenssæt der har domineret i de sidste mange år, er det påfaldende at der er opstået en række særlige genrer som kun findes i denne sammenhæng. Det er muligt at der kan gives gode argumenter for opretholdelsen af dem i sammenhængen dansk stil, men det er bekymrende at eksamenssættene er opbygget sådan at de tillader elever at specialisere sig i en bestemt opgavetype og negligere alle andre. Dette problem kan løses på flere måder. I ... *kun løs er al fremmed tale* gennemgås en række europæiske løsninger. Vægten i det danske system er i øjeblikket lagt på de store (projekt)opgaver og den afsluttende skriftlige prøve til studentereksamen, dansk stil. Hvis man skal styrke de store projektopgaver, som uden tvivl kan give elever studiekompetence alene fordi det er den slags skriftlige opgaver man arbejder med på de videregående uddannelser, må man gå videre ad den vej som allerede er brolagt med forsøgsarbejde: Opbygningen af projektarbejdskompetence indebærer opbygning af evne til, viden om og refleksion over at skrive længere komplekse tekster som indeholder en sammenhængende argumentation. Her er der altså en oplagt mulighed for at styrke arbejdet både i mundtlig dansk og i skriftlig dansk med argumentation og at give eksempler på gode og dårlige besvarelser, gode og dårlige arbejdsformer. Rienecker og Stray Jørgensen skriver i *Opgaveskrivning på videregående uddannelser, en læreRbog* med god ret at det ikke gør så meget at forskellige lærere har (lidt) forskellige kvalitets-

kriterier, når bare de bliver ekspliciteret i forhold til et konkret stof (modeleksempler). Dermed er vi tilbage i kravet ovenfor om at ekspliciterer fagsyn, normer og didaktik.

Det var en nyskabelse da man for nogle år siden lagde arbejdet med skrivning om så en vis del af arbejdet kunne indebære omskrivning. Dette bør fortsætte og lægges i faste rammer så der obligatorisk trænes omskrivning, redigering og raffinering af tekster, ikke bare selvskrevne, men også andres, med henblik på at træne evnen til at se og gøre noget effektivt ved fejlopbbygninger (disposition, mellemrubrikker, resumé), argumentationskludder (fejlslutninger, manglende hjemmel), muligheder for forbedring i form af levendegørelse af stoffet (eksemplificering, lettere sprog) og egentlig fejlretning på det sproglige overfladeniveau lige fra kommafejl til syntaks, stavfejl og leksikalske fejl. Formålet er stedse at forbedre elevernes muligheder for at anvende et smidigt og præcist skriftsprog til de udsagn de ønsker at forme. Kancellisproget og dets stive vendinger er stadig en reel fare for mange af eleverne i det almene gymnasium trods årtiers kamp imod det.

Mappevurdering

Arbejdsgruppen har været meget imponeret over at få præsentert det arbejde Mi'janne Juul Jensen har gennemført med mappevurderinger, omtalt ovenfor. Det der gjorde særlig indtryk, var at selve arbejdsformen sørgede for den nødvendige eksplicitering af normer og deraf følgende retteprincipper og vurderingskriterier. Når elever bliver bedt om selv at udpege styrker og svagheder i deres arbejder og at sætte dem i forhold til et mål for opgaven, opstår der efterhånden stor bevidsthed om hvad der virker, og hvad der ikke gør. Det skal her påpeges at dette kun opstår hvis pædagogikken praktiseres med den fornødne forberedelse i form af afklarede mål for hver enkelt opgave, omhyggelige instruktioner og et stort arbejde med at tilrettelægge progressionen. Her er det virkelig muligt at lære af den bedste praksis - og nødvendigt for ikke at fordoble de i forvejen store omkostninger som dog opvejes fuldt ud af øget selvstyring og bevidsthed.

Ser man på evalueringssystemet som styrende for undervisningen og på de principper for evaluering som er lagt til grund ovenfor, fører det frem til at *arbejdsgruppen anbefaler at man*

som nu har fire evalueringsformer: en mundtlig og en skriftlig eksamen som afslutning på det samlede forløb (ekstern evaluering med medvirken af beskikkede censorer) og en løbende intern evaluering som skal tjene til at give læreren og den lærende viden om almene og særlige vanskeligheder der skal arbejdes med. Hertil kommer de større skriftlige opgaver, særlig danskopgaven. Den løbende interne evaluering anbefales tilrettelagt som portfolio-evaluering (mappevurdering) med præcise angivelser af formålet med hver skriftlig opgave og med de lærendes egne overvejelser over hvad de har lært af at løse de stillede opgaver.

Den afsluttende mundtlige eksamen anbefales tilrettelagt som oplæsning med efterfølgende analyse og vurdering af tekster der er valgt så de eksemplificerer et bredt udvalg af teksttyper, og så de eksemplificerer spredning i tid og rum. Det bør nærmere overvejes om tekstudvalget skal være baseret på det opgivne pensum eller skal være valgt af eksaminator og censor i fællesskab.

Den afsluttende skriftlige eksamen anbefales tilrettelagt som en fælles national prøve med maksimal retssikkerhed for de lærende i form af at alle besvarelser forsynes med et kodenummer så hverken navn, skole eller lærer er tilgængelig for de beskikkede censorer i forbindelse med karakterfastsættelsen. Selve prøven deles i to således at den ene del er en prøve i elementære skriftlige færdigheder som at referere, at forkorte med bibeholdelse af det vigtigste indhold eller at omskrive fra én teksttype til en anden, mens den anden del er en analyse af én eller flere tekster med henblik på at afdække samspillet mellem form og indhold i teksten og tage stilling til begge. Teksttypebredden bør forøges væsentligt, og der bør indføres mere virkelighedsnære opgaver som kræver informationsøgning, informationsbearbejdning (selektion og sammenfatning) og endelig vurderende stillingtagen. Der bør være færre opgaver at vælge mellem sådan at specialisering undgås, og der bør være eksplicite kriterier for retningen af opgaverne sådan at eleverne ved hvad der lægges vægt på.¹²⁰

Om læsning:

Det er en følge af den stigende tilgang til det almene gymnasium og de konstaterede vanskeligheder med at lære grundskolens elever tilstrækkelig læsehastighed at der efterhånden går en del elever også

i det almene gymnasium som har brug for hjælp i denne henseende. Arbejdsgruppen anbefaler at der oprettes læse- og skriveværksteder hvor der er ressourcepersoner til stede som kan tilrettelægge skræddersyede løsninger for de elever som ved en screeningstest viser sig at have for lav læsehastighed eller andre læseproblemer. Der bør sættes midler af til at udvikle danske og raffinere og tilpasse udenlandske selvinstruerende materialer som kan hjælpe elever med at udvikle højere læsehastighed.

Relevante teksttyper

Vi har ovenfor opfordret til at tekstvalget i danskfaget overvejes nøje med henblik på at brede antallet af præsenterede teksttyper ud. I forhold til det almene gymnasium må dettes forpligtelser over for den danske litteraturs historie sammenholdes med dels den europæiske række af kanoniske værker, dels den lange række af teksttyper som i dag stort set ikke findes i gymnasiet. Det drejer sig om talesprogstekster, om film og massemedietekster der blander tale, (real)lyd, musik, skrift og levende billeder, og om sagprosattekster af forskellige slags. Det er som nævnt ovenfor arbejdsgruppens opfattelse at grundskolen bør overtage en del af forpligtelsen til at indføre i den danske litteraturs historie. Det er endvidere vores opfattelse *at fagets forpligtelse til at skabe en levende og nuanceret historisk bevidsthed bør løftes i et obligatorisk fælles forløb med historie, som passende kan lægges ret tidligt i gymnasieforløbet*, dvs. enten i introduktionsforløbet eller i begyndelsen af 2. semester hvor grenvalget er sket. Målet med dette forløb er at skabe en oversigtlig udsigt over de store epoker i de europæiske kulturers historie med særligt henblik på den ene side på dansk sprog, litteratur og medier og på den anden side på mentalitetshistorie, kulturhistorie og socialhistorie. De to fag bør dels kontrasteres i deres tilgang til tekster, dels sammenholdes i deres bidrag til udsigten. Det kan overvejes i forbindelse med revision af fagrækken i det almene gymnasium at indføre et egentlig idehistorieforløb, som så kan læses af dansk- og historielærere i fællesskab.

En bevidst inddragelse af massemedietekster og tilrettelæggelsen af tværfaglige forløb centreret om medier i Europa sammen med andre sprogfag, historie og samfundsfag vil gøre det muligt at opfylde forpligtelsen til at give eleverne et kulturelt

beredskab og en evne til kritisk reception af mediebarne meddelelser. Danskfagets rolle i denne sammenhæng er beskrevet ovenfor.

I øvrigt finder arbejdsgruppen at det vil være rimeligt i en revision af fagbilaget at tage konsekvensen af at der findes andre læsemåder end den historiske. Der har både i diskussionen ovenfor og i det eksisterende fagbilag (og det det afløste) været lagt overordentlig vægt på historisk læsning sådan at læsning af samtidens værker også kaldes 'nyeste tid'. Det kan i nogen grad overskygge eller måske helt forhindre andre læsemåder: en intertekstuel, en typologisk, en tematisk, en formmæssig og talløse andre som kunne sammenfattes som læsemåder som ikke på forhånd indplacere teksten i et historisk forløb. Det er vores opfattelse at alle disse læsemåder faktisk praktiseres i det almene gymnasium, men de bør også lyses i kuld og køn og styrkes ved en kommende revision. Dette kan føre frem til at den historiske læsemåde bliver et aspekt ved enhver tekstlæsning hvad enten der er tale om litterære tekster eller sagprosa, og at den som sådan kan prioriteres som én blandt flere.

Arbejdsgruppen anbefaler generelt at progressionen tilrettelægges i forløb som struktureres ud fra såvel teksttypebegrebet som ud fra et historisk synspunkt og et æstetisk.

E. Det kønnede danskfag i det sproglige gymnasium

Det matematiske gymnasium har i dag nogenlunde lige fordeling af drenge og piger, mens det sproglige gymnasium er domineret af piger: Se tabellen næste side.

Det fremgår af tabellen at der er nogenlunde lige mange der kommer fra 9. klasse og 10. klasse til det sproglige gymnasium, men at det matematiske gymnasium henter flere direkte fra 9. klasse. Dette er i lyset af regeringens ønsker om at det almene gymnasium skal rekruttere direkte fra 9. klasse, interessant og kræver overvejelser. Kønsfordelingen er tæt på ligevægt i det matematiske gymnasium, mens det sproglige har tre fjerdedele piger og en fjerdedel drenge. Man kan mene at dette er et udtryk for interesse for grenens emneområde (understreget af

		Dreng	Piger	Procentfordeling
Til sprogligt gymn.	Fra 9. klasse	1002	3355	23-77
	Fra 10. klasse	1070	3169	25-75
	I alt	2072	6524	24-76
Til matematisk gymn.	Fra 9. klasse	3025	3235	48-52
	Fra 10. klasse	2316	2376	49-51
	I alt	5341	5611	49-51

Tabel 5.3. Tilmeldingstal 2002 til det almene gymnasium opdelt på grene, køn og afgangstrin, baseret på tal fra Amtsrådsforeningen

at det samme gør sig gældende på de humanistiske fakulteter på universiteterne), men man kan også overveje i forbindelse med en nyordning at gøre de 'nysproglige' og humanistiske linjer mere attraktive for drenge. Arbejdsgruppen har grund til at tro at en bredere vifte af teksttyper i sig selv vil fjerne noget af kønsskævheden på lidt længere sigt. Begrundelsen er, som det er vist ovenfor, at der er kønsmæssige forskelle mht. læsestof som understreger danskfagets feminine slagside sådan som det praktiseres nu. Det kunne være interessant at få undersøgt om undervisningen i dansk i de matematiske klasser adskiller sig fra undervisningen i de kønsskæve sproglige.

F. Tosprogede elever i det almene gymnasium

Det er regeringens mål - og heri er den enig med den foregående - at en større del af de unge skal gennemføre en videregående uddannelse. Det betyder at en bestræbelse i de kommende år vil blive at forøge andelen af unge tosprogede der får en gymnasial uddannelse. Det ligger i kortene at de unge tosprogede har appetit på det almene gymnasium, og vi skal således regne med at der i løbet af en kortere årrække sker en stigning i antallet af tosprogede så det kommer i samklang med andelen af den samlede befolkning. Det har - især i for-

hold til det almene gymnasium - været diskuteret om konsekvensen af denne stigning skulle være en oprettelse af et egentligt fag: dansk som fremmed- og andetsprog (forkortet df2).¹²¹

For synspunktet taler at man her kunne oparbejde en sprog-pædagogik som mere direkte kunne tage udgangspunkt i erfaringerne fra fremmedsprogspædagogikken, og dermed lære eleverne de danske sprogfærdigheder med udgangspunkt i hvad de allerede kan, nemlig det de har med fra folkeskolen. Dermed ville der være den fordel der altid følger med en specialundervisning: Der udkrystalliserer sig efter en kortere periode med grundlæggende diskussioner en specialdidaktik som er følsom over for de særlige problemer eleverne har, og som udnytter de mangesidige erfaringer fra udlandet og den almene fremmedsprogspædagogik.

Imod synspunktet taler at man på denne måde ville få enten en ekstraundervisning som i løbet af kortere tid skulle forlades til fordel for den normale eller et egentligt specialspor for tosprogede danskere som på godt og ondt ville sikre at de fik en eksamen af en anden karakter i netop dansk (idet vi går ud fra at dansk ville være det eneste fag der skulle oprette den slags specialundervisning). Hvilke konsekvenser dette ville få i de videregående uddannelser, kan man kun gisne om, men positive kan de næppe være. Arbejdsgruppen har argumenteret for at de fire kulturelle kompetencer er centrale at beherske for ethvert videregående studium, og her ville man jo netop have papir på at det gjorde man ikke - i samme omfang som de ensprogede.

Arbejdsgruppen har lagt til grund at de elever der søger gymnasiet, har en grundlæggende uddannelse fra grundskolen. Hvis den ikke er tilstrækkelig - for dansk-danskere eller for tosprogede - må man sikre at der enten gives supplerende undervisning eller at vedkommende henvises til en uddannelse der ikke kræver samme beherskelse af fx dansk skriftsprog. Det betyder at de tosprogede der kommer i det almene gymnasium, efter arbejdsgruppens mening skal behandles som alle andre. Det betyder at der skal tages hensyn til deres særlige baggrund i nøjagtig så stort et omfang at undervisningen bliver effektiv for dem. Derimod finder arbejdsgruppen ikke at der er grund

Tosprogede elever skal behandles som alle andre

til af hensyn til tosprogedes særlige religiøse baggrund at tilrettelægge tekstvalget ud fra andre kriterier end dem man ville anvende i en klasse uden tosprogede elever. Da arbejdsgruppen under alle omstændigheder anbefaler at faget i det almene gymnasium påtager sig forpligtelsen at undervise i det sproglige stofområde som helhed, herunder varieteter af dansk som skyldes at vedkommende har et andet sprog som første sprog, vil 'perkerdansk' komme til at indgå i undervisningen på linje med alle andre socio- og dialekter.

Tilsvarende finder arbejdsgruppen at der kan være grund til for at modvirke provinsialisme og for at lære eleverne at der også findes god litteratur uden for Danmarks grænser, at udvide tekstvalget for alle klasser så man også læser eksempler på tekster af særlig høj litterær kvalitet, eller som har haft en særlig indflydelse (fx *Tusind og een nat*) fra de kulturer som de tosprogede danskere har del i. Det må nødvendigvis være i oversættelse, men der hvor der er tosprogede elever, kan man jo passende benytte lejligheden til at lade dem oversætte ord for ord for at få en fornemmelse af originalens sprogdragt.

G. Det nordiske - et dilemma

Det er nemt at inddrage nordiske tekster læst på originalsproget hvis det i virkeligheden bliver Ibsen (som skrev på dansk) og Strindberg. Det løser imidlertid ikke problemet med den implicitte forpligtelse til at give eleverne nok viden, forståelses- og talefærdighed til at de kan indgå aktivt i et nordisk sprogfællesskab. Afhængig af om der kan opnås enighed om i hele Norden at følge den strategi som ovenfor er foreslået: Tal dit eget sprog, forstå de andres! skal der udarbejdes nye materialer bygget på lytteforståelse som strategi. Et oplagt emne her er de nordiske massemedieprodukter: svenske krimier, norske film. Det er nødvendigt at have et udvalg af særlig tilrettede (dvs. glosserede) manuskripter, meget gerne digitaliserede og opmærkede så man kan klikke på de gloser der er oversat i den medfølgende ordbog som med koordinerede lydfiler samtidig kan angive udtalen.

Dette skal selvfølgelig ikke ses som et alternativ til læsning af de store naturalister som under alle omstændigheder hører

hjemme i et dækkende billede af det moderne gennembrud i Danmark.

H. En forandret kerne

Vi har i denne del af rapporten foreslået at det sproglige stofområde tages op i hele sin bredde i undervisningen, at der undervises systematisk i skriftlig og mundtlig fremstilling, og at disse emner udnyttes bedre i tekstanalysen, at tekstanalysen bredes ud til at omfatte talesprogstekster, sagprosattekster og at den historiske læsning fordeles anderledes mellem grundskolen og det almene gymnasium så den ikke bliver det strukturerende for undervisningen i det almene gymnasium. Vi har endvidere argumenteret for at det er særlig vigtigt for danskundervisningen i det almene gymnasium at den ikke kommer eleverne i møde som en færdigudarbejdet masterplan som de bare skal give sig ind under - selv om det for nogle af dem vil virke stærkt tiltrækkende. Det er derimod lærerens pligt at lægge sine principper for planlægning, progression og tekstvalg frem i offentliggjorte dokumenter så eleverne dels ved hvilke normer der gælder her, dels kan gå i dialog med dem.

Skal noget væk?

Det er uundgåeligt at enhver lærer nu spørger hvordan det dog skulle kunne lade sig gøre at lægge så meget mere ind i danskfaget uden at det skulle gå ud over noget. Og svaret er at vi foreslår at det der tilsyneladende har været opfattet som det bærende princip i danskundervisningen i gymnasiet, nemlig at det er fagets opgave at give eleverne et overblik over den danske litteratur, erstattes af en målstyring hvor det historiske overblik overlades til et obligatorisk forløb i samarbejde med historie (og evt. andre obligatoriske sprogfag) og faget derfor struktureres efter flere forskellige principper: teksttyper, perioder, temaer. Progressionen sikres ved at tekstvalget tager hensyn til den grundlæggende undervisning og efterhånden sørger for at eleverne oftere står på tå end ustandselig kommer på hælene. Tilsvarende tilrettelægges arbejdet med det mundtlige og det skriftlige så arbejdsformer der rummer væsentlige momenter af referat eller gengivelse af læst eller hørt tekst, efterhånden afløses af opgaver der kræver at man sammenligner, uddrager det væsentlige af en diskussion og til sidst tilføjer den selvstændige,

pointerede stillingtagen. Det vil givetvis betyde at der læses færre tekster fra den danske litteraturs kanon, men et sådant danskfag vil til gengæld give eleverne bedre muligheder for at orientere sig i den samtidige omverden. Endelig kan der også argumenteres for at den historiske læsning under alle omstændigheder kan gennemføres med stort udbytte ved at man læser færre tekster, omhyggeligt valgt så de tåler en meget opmærksom læsning og efterfølgende intensiv bearbejdning.

3.3.4 Dansk i hf - en gennemgang

Hf må altid finde sig i at blive behandlet efter det almene gymnasium og i lyset af det der er skrevet om det. Det er egentlig forkert, for de to uddannelser adskiller sig på en række punkter, forilledlig belyst i hf-evalueringsgruppens to rapporter på basis af forsøgsarbejdet *På vej mod et nyt hf 1 og 2* (2001). Det er planen at hf skal reformeres samtidig med det almene gymnasium. Arbejdsgruppen har noteret sig at der er en meget klar advarsel mht. det faglige niveau i hf i fagkonsulenternes rapport om kernefaglighed. Denne advarsel er blevet hørt, og Undervisningsministeriet har præciseret at hf-dansk dels bør styrkes, dels skal regnes for at udgøre et B-niveau. Arbejdsgruppen hilser det velkommen at der også gives mulighed for at opnå et A-niveau, men anbefaler samtidig at man undersøger forholdet mellem de toårige studentkurser og hf før man træffer sin endelige afgørelse mht. mulighederne for A-niveau. Der er ingen grund til at opfinde noget man har i forvejen.

En reform på vej

Hf er to ting: Det toårige hf, som er en ungdomsuddannelse (om end eleverne adskiller sig fra eleverne på de andre ungdomsuddannelser ved i gennemsnit at være noget ældre), og enkeltfags-hf som er en voksenuddannelse. I det følgende vil de to uddannelser blive behandlet hver for sig.

3.3.4.1 Det toårige hf

A. Placering og reformønsker

Det toårige hf er under omlægning. Der har siden 1997 været

Erfaringer fra forsøg

gennemført en række forsøg med at ændre tilrettelægningsen af undervisningen, forsøg som er blevet nøje fulgt og senere evalueret af en til formålet etableret gruppe i tre rapporter som leder op til de konklusioner og det udspil til reform som foreligger i *På vej mod et nyt hf*. Arbejdsgruppen har noteret sig at udgangspunktet for forsøgene var en erkendelse af at uddannelsen var i krise: “der var meldinger fra hf-skolerne om ringe motivation og ringe arbejdsindsats hos eleverne, [om] at det 2-årige hf var kommet til at ligne gymnasiet for meget, og at det forlød fra de videregående uddannelser, at nogle hf-elever havde svært ved at klare sig dér.” (*På vej mod et nyt hf 1*, s.7). Denne krise afspejler måske uddannelsens placering midt mellem et alment gymnasium som har udvidet sit elevgrundlag, og den egentlige *second chance*-uddannelse på voksen-hf. Det er med andre ord spørgsmålet om de elever der går i hf, ville kunne klare en gymnasial uddannelse, evt. et anderledes tilrettelagt gymnasialt forløb. Og hvis de kan det, hvorfor går de så ikke bare på en af de andre gymnasiale uddannelser; der er som bekendt tre at vælge imellem.

Svaret finder man i hvert fald en bid af ved at se på de tal der præsenteres i *På vej mod et nyt hf 1*. Det fremgår af tallene at:

- Der er en noget større overvægt af piger i hf end på det almene gymnasium i almindelighed og det matematiske gymnasium i særdeleshed. Dog er kønsfordelingen ikke så skæv som i det sproglige gymnasium
- Hf-eleverne er ældre end eleverne i det almene gymnasium; forskellen er dog ikke overvældende: gennemsnittet for det almene gymnasium pr. 1. januar 1999 var 18.0 og for hf 19.7. To grupper udgør forskellen: Der er i hf næsten ingen under 17 (dem er der en del af i det almene gymnasium) men til gengæld er der i det almene gymnasium ingen over 20 (og dem er der rigtig mange af i hf, 28% er 20 eller derover).

- Når man ser på adgangsvejen til hf, gør evalueringsgruppen opmærksom på at der kan være betydningsfulde forskelle mellem skolerne (bl.a. afhængig af hvilket uddannelsesmiljø de indgår i). På Frederiksberg hf havde så mange som 22% af eleverne en afbrudt gymnasial uddannelse bag sig (det gælder på landsplan kun 8%). På Frederiksberg fungerer hf således for lidt under en fjerdedel af eleverne som en *second chance* gymnasieuddannelse.
- Evalueringsgruppen har undersøgt elevernes motiv for at vælge hf: hvad er det der gør udslaget for dem? og svaret er i overvældende grad: at det kun tager to år, og at det er tiltrækkende at elever i hf er mere modne. Det sidste svar kan betyde at elever i hf ikke har nogen lyst til at indgå i ungdomskulturen som den praktiseres på gymnasierne.
- Evalueringsgruppen gengiver en tabel fra Lilli Zeuners undersøgelse om uddannelsesønsker blandt elever i de gymnasiale ungdomsuddannelser hvoraf det fremgår at hfs særlige profil er unge der ønsker uddannelser inden for pædagogik, humaniora og sundhedsvidenskab. Vi ved fra andre undersøgelser at dette overvejende faktisk bliver til mellemlange uddannelser (se OVERSIGT) idet 41% af elever med en hf-eksamen tager en mellemlang uddannelse. Det er for arbejdsgruppen særlig interessant at pædagog- og læreruddannelserne står stærkt her.

I regeringens oplæg til *Bedre uddannelser* beskrives det toårige hf som en *second chance*-uddannelse. Det må gælde for enhver uddannelse der kategoriseres som en sådan andenomgangsuddannelse, at den skal tilrettelægges så den eksplicit tager højde for de vanskeligheder som eleverne mødte og gav op over for i den første uddannelse. For hf er dette spørgsmål særlig væsentligt fordi denne uddannelse principielt skal give en merit der

har nogenlunde samme værdi som den en del af de unge har forladt, og navnlig fordi den skal gøre det på kortere tid. Og den korte tid er vel at mærke en væsentlig faktor blandt motiverne til at vælge hf, så den kan der ikke rokkes ved uden at det vil påvirke søgningsmønstret. Det ligger i hvad der her er sagt, at hf må tilrettelægges som en principielt meget anden vej til det samme resultat i forhold til det almene gymnasium. Så langt er der enighed, men der kan sandelig også hurtigt skabes enighed om at det ikke er nemt.

Særlig for faget dansk er der faresignaler for den nuværende uddannelse. I fagkonsulenternes rapport om kernefaglighed hedder det direkte:



Danskundervisningen på hf er både som almindende og studieforberedende fag i hovedsagen tilrettelagt på samme grundlag som danskundervisningen i det almene gymnasium. Dog er kravene til faglig fordybelse og historisk og sproglig bevidsthed nedtonet i forhold til gymnasiefagbilagets krav. Et forhold, som det er vigtigt at have for øje i denne forbindelse, er dette, at det udmeldte timetal i dansk på hf er 240 lektioner (à 45 min.), mens det tilsvarende timetal i gymnasiet er på ca. 350. Til dette hører så et antal værkstedstimer i hf, men samlet set må man konstatere et markant lavere timetal i dansk på hf i forhold til gymnasiet.

Som det fremgår af de seneste års evalueringshæfter i skriftlig eksamen i dansk, efterlader tilbagemeldingerne fra de skriftlige censorer det indtryk, at kursisternes præstationer samlet betragtet ikke lever op til et gymnasialt A-niveau i skriftlig dansk. Endvidere tyder flere censorrapporteringer på, at dette A-niveau kun fastholdes, fordi censorkorpset udviser en smidig rummelighed i brugen af karakterer fra 6-8. Og selv om der ikke foreligger en tilsvarende dokumentation vedr. mundtlig eksamen, giver mange censorer udtryk for, at en lignende glidning i karakterniveauet gør sig gældende her. Samlet betragtet tyder disse forhold på en markant forskel i det

faglige niveau (mundtligt og skriftligt) i de to uddannelser. En forskel, der forekommer uhensigtsmæssig og ulogisk, når begge uddannelser giver A-merit i dansk. ”

Til dette vægtige udsagn skal lægges evalueringsgruppens overvejelser der efter en længere gennemgang af især forsøgsarbejdet med tværfaglige projekter konkluderer som følger: “Det er f.eks. tydeligt at eleverne har svært ved at honorere kravene til tekstanalyse i et fag som dansk, som ret hyppigt er med i tværfagligt projektarbejde, især sammen med historie.” (s. 58)

Dette fører frem til anbefalingen vedrørende faget dansk i reformforslaget:

“

Evalueringsgruppen anbefaler, at timetallet i dansk udvides, så der både bliver tid til at tilgodese fagets tyngdepunkt i den intensive tekstlæsning og tid til, at faget kan deltage i tværfagligt projektarbejde. Herudover skal der arbejdes med styrkelse af den skriftlige udtryksfærdighed.

(På vej mod et nyt hf 2, s. 17)

”

Det faglige niveau pt. ikke godt nok

Vi kan således sammenfatte: Det nuværende hfs danskfag er efter indviede iagttages og nu altså også Undervisningsministeriets vurdering fagligt set ikke på det A-niveau det skulle være. Men hvis man strammer kravene og opretholder det nuværende timetal, vil man bare få en meget stor dumpeprocent. Bemærk at hf, som det er nu, er bygget op om at der *kun* gives eksamenskarakterer. Løsningen at udbygge timetallet, men samtidig præcisere at niveauet er B-niveau, forekommer vel betænkt.

Diskussionen om danskfaget kan ikke isoleres fra hf som helhed. Den må føres i sammenhæng med de strukturelle ændringer som er antydnet i *Bedre uddannelser*, og som i alt væsentligt

følger evalueringsgruppens forslag. Evalueringsgruppen har haft til opgave at opsamle erfaringerne med en bred vifte af forsøgs- og udviklingsarbejder som kun i meget ringe grad har haft ændrede faglige krav som grundlag. Man har derfor fokuseret på tilrettelæggelsen af undervisningsforløbene, brugen af projektarbejdsformer og strukturen og sammensætningen af valgfag (toning, fagpakker). Det er for arbejdsgruppen interessant at de fornyelser som har været afprøvet i hf, stemmer godt med dem der har været afprøvet i det almene gymnasium. Det betyder at de, hvis de lægges til grund for en profilering af det ny hf, enten skal lægges i skuffen for det almene gymnasiums vedkommende eller risikerer igen at formindske afstanden mellem hf og det almene gymnasium. Det er svært at se projektarbejde, lærer-team, fagpakker og vejledningstimer som forbeholdt (det ny) hf. Det ser derfor ud til at man bliver nødt til at gennemtænke hf i forhold til det almene gymnasium rent fagligt så der simpelthen bliver en større forskel på uddannelsernes indhold. Man kunne her tage udgangspunkt i at der er en meget større del af dem der søger hf, der går videre til mellemlange uddannelser, men evalueringsgruppen har her fint peget på at forskellen gælder det matematiske gymnasium og hf. Ser man på det sproglige gymnasium, er forskellen knap så stor og måske ikke stor nok til at den skal lægges til grund for en toning af hele hf.

Arbejdsgruppen anbefaler at man i en reform af hf overvejer at tilrettelægge faget så det adskiller sig klarere fra det almene gymnasiums danskfag. Vi har ikke nogen opskrift på hvilke dele af faget der særlig bør prioriteres.

B. Et treårigt hf?

Evalueringsgruppen har gennemgået de mange og interessante forsøg der har været med treårige hf-forløb. Specielt for danskfaget har det været at man har arbejdet med et A+-niveau hvilket ikke har været helt problemløst idet alle de treårige forløb blev tilrettelagt sådan at dansk afsluttedes efter 2. hf. Arbejdsgruppen deler evalueringsgruppens opfattelse af at et danskfag i en sådan treårig model skal tilrettelægges som ét samlet forløb med en klar progression og med klare relationer til andre

fag. I øvrigt er det et rent uddannelsespolitisk spørgsmål om man vil komplicere strukturen yderligere med en ny variant sådan at der er hf enkeltfag, den to-årige hf, hvor evalueringsgruppen som nævnt påpeger at de to år netop er en vigtig del af motivationen til at tage en hf, og et treårigt hf (som 80% af dem der har gået i forsøgsklasserne, er meget tilfredse med). For os virker det som om man her har multipliceret i stedet for at undersøge om man kunne addere, dvs. gøre det toårige hf eller det almene gymnasium attraktivt for den gruppe af unge man ønsker at fange. I betragtning af at de unge der blev tiltrukket af den treårige model, bl.a. var fristet af toninger og projektarbejde, to temaer som går igen i reformen også af det almene gymnasium og det toårige hf, kan man mene at der er brug for ekstra omhu før man institutionaliserer en model som så åbenlyst er en dublering af det almene gymnasium for personer der ikke er tiltrukket af det. Tanken om forsøgslinjer med projektarbejde, introduktionsforløb baseret på omhyggelig screening fulgt op af individuelle arbejdsplaner, tværfaglige lærerteam der står for en særligt tonet fagsammensætning og kontakt til kommende arbejdspladser og/eller uddannelsesinstitutioner, kan vel ikke være det almene gymnasium fremmed? Det rejser i hvert fald spørgsmålet om man ikke skal have et permanent eksperimentarium enten i hf-regi eller i gymnasie-regi hvor der indhøstes erfaringer med at give ellers uddannelsesfremmede en god og gyldig adgangsbillet til videre uddannelse.

3.3.4.2 Hf-enkeltfag (voksen-hf)

A. Placering

Uddannelsen indgår som den højeste uddannelse man kan tage på et VUC. Som sådan er den kronjuvelen i det system af videre uddannelse eller opgradering af mere eller mindre forældede kvalifikationer som fvu og avu sammen med enkeltfag udgør. Det er blevet påpeget *at de personer som søger uddannelse på VUC, ikke - og her står de i nogen grad i modsætning til de unge der følger generationens slagte veje gennem systemet - skal have en motivation - de har den allerede.* Det er derfor de er

Motiverede voksne

kommet. Når man her lægger til at der netop er tale om voksenuddannelser, og at de personer der deltager i undervisningen på VUC, har erfaringer fra et liv uden for uddannelsesinstitutioner, kan man se at det særlige ved VUC er kursisternes baggrund. Den giver dem mulighed for at trække på erfaringer som principielt ligner dem der oftest beskrives i den litteratur danskfaget har et særligt forhold til: kærlighed, giftermål, død, jalousi, børnefødsler etc. Dermed har de mulighed for at indgå i en anden type dialog med de læste tekster end de unge der endnu ikke har levet så længe. Det bør man udnytte så undervisningen tilrettelægges på samme måde som beskrevet under avu og sådan at projektforsløb med tilbud om intensiv vejledning afveksler med forløb hvor læreren deler ud af sit overskud og inspirerer til diskussion med og om de læste tekster.

B. Enkeltfags indhold

Man har valgt at knytte enkeltfag til det toårige hf, og det toårige hf er som bekendt knyttet til det almene gymnasiums fagsyn og faglige traditioner. Det er et spørgsmål (rejst ovenfor) om dette skal fortsætte, og det er navnlig et spørgsmål om der er nogen automatik i at enkeltfag og det toårige hf, som har ret forskellige målgrupper, absolut skal have samme indhold. At de skal give samme kompetence som de andre gymnasiale uddannelser, er heller ikke nogen selvfølge. Igen: Arbejdsgruppen har ikke noget udspil til en ændret profil, men ønsker også her at indbyde til åben debat.

Debat efterlyses

C. Samlet konklusion

For at forebygge misforståelser: Arbejdsgruppen har taget udgangspunkt i de advarsler der ligger foran os mht. det faglige niveau på det toårige hfs danskfag. Da systemet nu er bundet sammen så hf er en enhed som omfatter både hf enkeltfag og det toårige hf, vil ethvert spørgsmålstegn ved det toåriges faglige niveau påvirke enkeltfag. Vi har ikke kendskab til rapporter om særlige kriser på enkeltfag og har derfor kun stillet spørgsmålstegn ved om hele systemet er skruet rigtigt sammen set i lyset af at det almene gymnasium skal ændres på en række områder som alle har været afprøvet både i det toårige hf og i

det almene gymnasium. I øvrigt kan vi derfor konkludere at hvis man ønsker at fortsætte det nuværende system, kan man anvende opskriften ovenfor fra diskussionen om det almene gymnasium.

3.3.5 Dansk i de erhvervsgymnasiale uddannelser

A. Generelt

Begge de to erhvervsgymnasiale uddannelser, den store - hhx, og den lille - htx, har været igennem en heftig udviklingsperiode. Målet for udviklingen har været at forbedre uddannelserne så de bedre opfylder deres todelte formål: at forberede til videre studier og at forberede til særlige erhverv. De merkantile uddannelser har en længere tradition for at integrere en gymnasieuddannelse og har i Danmark et bredere område at føre videre til end de tekniske, og htx har da også en noget skarpere profil end hhx. Når man ser på søgningen, falder de mange mænd/drenge i htx i øjnene, og der er en stor andel af indvandrere og efterkommere fra bl.a. Tyrkiet. Mht. videregang er htx den mest profilerede af samtlige ungdomsuddannelser. Det fremgår af OVERSIGT at elever fra htx i 75% af tilfældene søgte ind på tekniske korte, mellemlange eller lange videregående uddannelser. Der er med andre ord et klart ønske om at fortsætte inden for det tekniske område når man søger htx.

Et lignende mønster kan ikke ses hvad angår hhx. Uddannelsen har næsten kønsbalance og ligner på den måde det matematiske gymnasium. Der er en pæn andel af tosprogede, men ikke noget klart mønster i videregang bortset fra at der er en ret stor andel der søger samfundsvidenskabelige uddannelser, og en pæn andel der fortsætter inden for de merkantile uddannelser, navnlig finanssektoren. Peter Seeberg mener i *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne* at de erhvervsgymnasiale uddannelsers relative succes i forhold til det almene gymnasium hos indvandrere og efterkommere af indvandrere som de benævnes i statistikkerne, skyldes deres karakter af at være en rimelig adgangsvej til professionsuddannelser. Det stemmer godt med den pragmatiske indstilling til uddannelse som han finder i interview med elever.

Toning

De erhvervsgymnasiale uddannelser er tonet så de opfylder både det studieforberevende og det erhvervsfaglige sigte. Det gælder deres fagsammensætning og deres arbejdsformer, men i noget ringere omfang udformningen af danskfaget. Danskfaget i de to uddannelser farves naturligt af at skulle indgå i en række specifikke samarbejdsrelationer (se OVERSIGT), men det er i begge tilfælde defineret som et dannelsesfag med en passende opdatering af dannelsesbegrebet og et noget mindre krav om historisk overblik end der kræves i det almene gymnasium. Fagrækken er særlig bemærkelsesværdig ved at der ikke er noget obligatorisk historiefag i htx, mens historie i hhx er samtidshistorie. Alt efter temperament kan man mene at det tildele danskfaget rollen som skaber af historisk bevidsthed eller frisætter det til at arbejde med en mere omfattende historiebevidsthed end det overblik man har knyttet det til i det almene gymnasium. Arbejdsgruppen har været på studiebesøg i en htx-klasse på Aarhus Tekniske skole og har besøgt lærerne på Næstved Handelsskole for at få et indblik i hhx. Begge steder gik diskussionen livligt, men man sporede ikke nogen egentlige ønsker om ændringer. Det tyder på at uddannelserne opleves som rimelig velfungerende, og arbejdsgruppen ønsker da også kun at knytte nogle få kommentarer til hver enkelt af dem.

3.3.5.1 Dansk i hhx - en gennemgang**A. Udgangspunktet**

Dansk i hhx har to stofområder, sprog og litteratur, anvender det udvidede tekstbegreb, hvilket specielt betyder inddragelse af billedsprog, og er tilrettelagt efter et princip der hedder emnekredse. Fagplanen præciserer en række bindinger på emnekredsene (se OVERSIGT), men det er vigtigt at selve tilrettelægningsprincippet har en virkning for stofområdet:

Sprog som vinduespynt?

Fagkonsulenterne skriver i deres rapport om kernefaglighed at: "Den indre sammenhæng imellem de danskfaglige kerneområder er i en årrække ikke umiddelbart oplevet som et problem, fordi fagplanen har koncentreret arbejdet i emnekredse og emner og igennem denne opdeling har tilgodeset de danskfaglige kerneområder sprog, litteratur og medier samt den

vægtmæssige balance imellem disse.” Senere hedder det: “I praksis dominerer litteraturundervisningen som følge af dets vægt i fagplanen. Kravet om et sprogligt emne samt kravet om at arbejde bevidst med skriveprocessen understøtter arbejdet med den sproglige dimension. Men omvendt udgør dette arbejde en forholdsmæssig lille del af den samlede undervisning i løbet af de tre år, og der ligger ikke et krav om, at der skal arbejdes med grammatik og elementær sproglig viden, da det typisk forudsættes i handelsgymnasiet, med mindre eleverne har uoverstigelige problemer hermed - jf. de tidligere omtalte problemstillinger.”

Dette er en sær måde at sige det på: Først hedder det i *Råd og vink om dansk niveau A i hbx* “Til og med læreplanen fra 1981 betragtedes sproget - forstået som verbalsproget - som danskfagets ubestridte overbegreb; men med 1986-reformen blev fagets genstandsområde udvidet til at omfatte flere forskellige udtryksformer inden for det udvidede tekstbegreb, defineret som enhver læst, set eller hørt tekst. For at befordre den udvikling indførtes blandt andet et direkte krav om billedlæsning. I fagplanen af 1995 fastholdes dansk sprog og litteratur som fagets hovedområde i forbindelse med det udvidede tekstbegreb, ligesom billeder fortsat indgår i arbejdet. Den seneste revision af fagplanen år 2000 har heller ikke ændret ved, at dansk sprog og litteratur fortsat er fagets hovedområde i forbindelse med det udvidede tekstbegreb. Billeder indgår fortsat, men der er indført et eksplicit krav om analyse af multimedietekster.” Dernæst fastslås det at litteratur spiller langt den væsentligste rolle fordi det står der i fagplanen. Det er et rigtig godt eksempel på vinduespynt. Sprog står på spisesedlen i udhængsskabet, men i praksis serveres der siger og skriver ét sprogligt emne - for det er obligatorisk. Emnekredsene er alle defineret på tekstlig basis hvad der nok i virkelighedens verden bliver til en litterær basis. Ikke et ondt ord om det, hvis det ikke efterlod kulturkompetenceundervisningen som rent teknisk-kommunikativ redskabsindlæring. I forlængelse af overvejelserne andetsteds i rapporten vil arbejdsgruppen hævde at det bliver umuligt at undervise i skriftlig og mundtlig fremstilling på

en teoretisk set holdbar måde med mindre man inddrager det sproglige stofområde i selve faget. *Arbejdsgruppen anbefaler at man supplerer tilrettelæggelsen i form af emnecredse med en beskrivelse af det sproglige stofområde der skal dækkes i løbet af de tre år.*

I øvrigt rummer *Råd og vink* meget inspirerende materiale om tekstvalg baseret netop på det udvidede tekstbegreb, og vi finder god grund til at komplimentere forfatterne for den øjenåbnende behandling af stoffet. Især er der fine formuleringer om elevernes medbestemmelse og gode eksempler på tematiske og periodeafgrænsede emnecredse.

B. Læse- og skriveproblemer

Der er en del fagligt svage elever i hhx. I fagkonsulenternes rapport om kernefaglighed hedder det bl.a. "Udviklingen af elevernes faglige, personlige, sociale og almene kompetencer hænger tæt sammen med elevforudsætninger. I handelsgymnasiet kommer alle typer af elever og dermed også en gruppe elever, der har utilstrækkelige sproglige kundskaber. Denne gruppe elever består af unge med dansk som andetsprog (som ofte har taget en 2-årig hg, men ikke har fået en praktikplads), men også af danske elever, som på forskellig måde har indlæringsproblemer. Den enkelte lærer skal som bekendtgørelsen foreskriver tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger fra grundskolen, men med typisk 28-33 elever i klasserne kan det være vanskeligt at praktisere. Flere steder løser man problemet ved at etablere specialundervisning for disse elever med særligt uddannede læselærere. Men hvor det ikke finder sted, vil det afhænge af lærerens egen evne til at håndtere disse indlæringsproblemer. Med en universitetsuddannelse er det meget få lærere, der på forhånd besidder et grundlag for et sådant arbejde."

Specialundervisning

Arbejdsgruppen er enig i denne diagnose og har taget konsekvensen heraf ved at pege på at det bør være en del af en universitetsuddannelse i dansk at sætte kandidaterne i stand til netop det. Det skal dog ikke forhindre fremsynede skoler i at ansætte personer der selv har videreuddannet sig inden for

området, eller tilskynde til at der på hver skole kommer en sådan ressourceperson.

C. De tosprogede i hhx

Som nævnt søges de erhvervsgymnasiale uddannelser af en relativt stor del af indvandrere og efterkommere af indvandrere. Peter Seeberg skriver således: "Man kan [...]sige, at 1990'ernes udvikling på det erhvervsgymnasiale område synes at pege i retning af, at dette uddannelsesområde bliver det område, hvor der er størst overensstemmelse mellem den danske elevgruppe og de etniske minoritetsgruppers forholdsmæssige repræsentation."

De seneste tal vi har kunnet finde, er fra 2001 og gælder både hhx og htx. Det er for øvrigt også tilfældet for Peter Seebergs rapport: Se tabel på modstående side.

Det fremgår af tabellen at det er et 'efterkommerfænomen' at der er den samme relative fordeling på de erhvervsgymnasiale uddannelser som for befolkningen som helhed, indvandlerne ligger stadig langt under, bortset fra dem fra Polen. Det samme gælder i øvrigt de erhvervsfaglige uddannelser hvor tallet for danskdanskere er på vej ned og tallet for efterkommere på vej op.

Tosprogede har særlige problemer

Der er ifølge Peter Seebergs rapport og hans interview særlige problemer for tosprogede studerende, og de har da også en lavere gennemførelsesprocent¹²², men i et vist omfang er de tosprogede usynlige i hhx. Der står ikke noget om området i uddannelsens styredokumenter, og det fremgår af Peter Seebergs undersøgelse at de tosprogede der har problemer, opleves som hørende til i den anden afdeling, nemlig de erhvervsuddannelser hhx ligger sammen med. *Måske det bedste man kan gøre, er at sørge for at den læse- og skrivehjælp der tilbydes til alle elever, også tager højde for at de tosprogede kan have særlige problemer med genrer, forfagligt ordforråd og skriftsprogets særlige problemer. Igen: Efteruddannelse er nøglen.*

	Almengymn- sial uddannelse		Erhvervs gymna- sial uddannelse		Erhvervsfaglig uddannelse		Ikke i gang med uddannelse		Total	
	1990	1999	1990	1999	1990	1999	1990	1999	1990	1999
Indvandrere										
Jugoslavien	4,2%	11,5%	1,7%	5,1%	10,3%	30,2%	83,8%	53,2%	359	374
Polen	29,3%	31,6%	3,7%	17,3%	19,4%	17,5%	47,6%	33,6%	191	399
Tyrkiet	4,6%	8,2%	1,5%	4,2%	8,1%	21,3%	85,8%	66,3%	1.987	1.168
Marokko	3,9%	15,8%	1,3%	4,2%	16,4%	27,5%	78,3%	52,5%	152	120
Pakistan	14,5%	19,5%	2,2%	5,7%	13,2%	23,0%	70,1%	51,7%	365	261
Øvrige										
befolkning	27,9%	33,3%	7,0%	14,2%	33,0%	24,9%	32,1%	27,5%	238.595	176.702
Efterkommere										
Jugoslavien	18,4%	19,0%	3,2%	13,9%	28,2%	31,3%	50,2%	35,8%	277	483
Polen	63,5%	51,0%	3,8%	13,3%	18,3%	7,0%	14,4%	28,7%	104	143
Tyrkiet	26,1%	18,6%	3,5%	12,6%	22,6%	31,1%	47,8%	37,8%	115	1.658
Marokko	12,9%	23,1%	0,0%	10,8%	45,2%	31,4%	41,9%	34,7%	31	277
Pakistan	47,1%	32,4%	3,9%	15,2%	23,5%	22,7%	25,5%	29,6%	102	854
Øvrige										
befolkning	27,9%	33,3%	7,0%	14,2%	33,0%	24,9%	32,1%	27,5%	238.595	176.702
Alle										
Indvandrere	12,4%	18,2%	1,5%	6,5%	10,9%	19,8%	75,1%	55,5%	6.174	10.009
Efterkommere	38,0%	27,1%	3,9%	13,3%	22,4%	24,5%	35,7%	35,1%	1.377	4.615
Øvrige										
befolkning	27,9%	33,3%	7,0%	14,2%	33,0%	24,9%	32,1%	27,5%	238.595	176.702

Tabel 5.4. Andelen af 16-19-årige indvandrere, efterkommere og øvrige i befolkningen, der er i gang med ungdomsuddannelse, opgjort i 1990 og 1999.

Kilde: Udlændingedatabasen i Danmarks Statistik (data bearbejdet af Indenrigsministeriet). Fra: Indvandrere og efterkommere i uddannelsessystemet, Undervisningsministeriet 2001, tabel 6.1.

3.3.5.2 Dansk i htx - en gennemgang

A. Udgangspunktet

Dansk i htx er præget af at der ikke er et historiefag ved siden af det, og af at der i udstrakt grad arbejdes sammen med it-fagene. Det giver htx som uddannelse en særlig profil, og det giver htxs danskfag en særlig udfordring. Medieæstetik eller tværmedial æstetik vil helt naturligt stå stærkere som område på denne uddannelse, og også det kan give den et 'moderne'

præg som understreges af at computere er et uundværligt redskab. Det giver for øvrigt faget nye didaktiske udfordringer. Da arbejdsgruppen besøgte en htx-klasse på Aarhus tekniske Skole, arbejdede alle de 19 drenge på hver sin bærbare, og det var sværere end vanligt at få øjenkontakt med eleverne. Skærmen er en hård konkurrent. Omvendt må koncentrationen om computerens tekstlige muligheder kunne bruges i udviklingsarbejder der inddrager alle de nye muligheder som skærmfortællinger giver (og de mange muligheder de er nødt til at frasige sig).

B. Internationalisering

Det er i pagt med uddannelsens særlige moderne karakter at man i htx kunne forestille sig at gå forrest blandt de gymnasiale uddannelser mht. et nærmere samarbejde med engelsk både på det sproglige stofområde (sprogsociologiske problemstillinger, forholdet mellem engelsk og dansk gennem tiderne) og på det litterære. Her kunne man indhøste erfaringer med en tilrettelægning af stoffet så alle de mange tekster der er tilgængelige på engelsk, prægede tekstvalget: dansk litteratur kunne på den måde anbringes i sin europæiske sammenhæng samtidig med at dansk litteratur i oversættelse til engelsk kunne bruges som kontrast til originalerne. At sammenligne Knud Sønderbys *Midt i en jazztid* med Francis Scott Fitzgeralds *The great Gatsby* (eller endnu mere oplagt sammes *The Beautiful and Damned*) eller at se kontrasten mellem (uddrag af) *Ulysses* og (uddrag af) *Hærværk*, at finde ligheder mellem Raymond Carvers noveller og Anders Bodelsens kunne være fine udfordringer for begge fag. *Arbejdsgruppen opfordrer htx-systemet til at eksperimentere med en sådan tilrettelæggelse, men på en måde så alle ungdomsuddannelserne kan få del i erfaringerne.*

C. Læse- og skriveproblemer

Der er en del der tyder på at htx i forhold til indlæring af skrivning har fat i den lange ende i og med at man her ifølge fagkonsulent Christian Overgaard (jf OVERSIGT) ser elevens skrivning under ét og anbringer dansklæreren som tovholder for processen at forbedre skrivningen i alle fag. Det vil kræve

at man som dansklærer, i stadig dialog med den lærende og faglæreren, har mulighed for at tematisere de forskellige krav der stilles mht. præcis terminologi og som genrekrav inden for hvert enkelt af de fag der skal skrives opgaver i. Samtidig giver det mulighed for at anvende tekstanalysestrategier på tværs af faggrænser når det analytiske og det produktive ses som en samlet udfordring: Se på den gode besvarelse i faget X, og find frem til hvorved den adskiller sig fra din (en analytisk udfordring). Og skriv så selv en god opgave om det du ved noget om inden for faget X! (en produktiv ditto). Den forskning der kræves for at kunne løse denne opgave, er indtil videre ikke særlig kraftigt repræsenteret i Danmark, hvilket ikke gør udfordringen mindre. At leve op til den vil under alle omstændigheder kræve forskning, udviklingsarbejde og efteruddannelse.

Afdækning af genrekrav og læsestrategier

En tilsvarende udfordring inden for læseområdet vil være at støtte de læsesvage ved systematisk at afdække de genrekrav der stilles, og derefter opdyrke de læsestrategier som passer dertil. Der er en del svage elever i htx. I en evaluering af uddannelsen hedder det:

“Spørgeskemaundersøgelsen viser, at 2/3 af eleverne jævnligt læser andet end lektier i form af aviser, computerblade, bøger og oplysninger fra Internettet, mens 1/3 sjældent læser andet end lektier. Det er en indikator for, at 1/3 af eleverne er uvant med læsning, selvom det også kan vise noget om elevernes arbejdsbyrde. (...) En foreløbig undersøgelse foretaget af Danmarks Pædagogiske Institut viser, at den gennemsnitlige htx-elev læser temmelig langsomt. Undersøgelsen viser også, at der er meget stor spredning i elevernes læsehastighed. Den langsomste magter kun 50 ord i minuttet; de hurtigste når op på den 6-dobbelte hastighed.”

Man kan vel mene at læsehastighed generelt afhænger af hvad man skal læse. Men man kan også stille det faktum at der er ca. 1/3 der ikke normalt læser andet end lektier op ved siden af de krav der stilles om læsning i dansktimerne af indtil det kunstfærdige stærkt komplicerede tekster. Her er der brug for støtteforanstaltninger, og det gjorde da også stærkt indtryk på arbejdsgruppens udsendte at næsten alle de dansklærere der

deltog i mødet på Aarhus tekniske Skole, havde videreuddannet sig som læsepædagoger. Det er utvivlsomt nødvendigt at have endog ganske omfattende tilbud til alle dem der har læseproblemer i htx. Arbejdsgruppen henviser til tidligere anbefalinger.

Arbejdsgruppen henviser ligeledes til tidligere anbefalinger når det drejer sig om integration af det mundtlige og det skriftlige og om opprioritering af det mundtlige som indgang til skrivning og læsning.

Med hensyn til de tosprogede i htx henvises til omtalen ovenfor under hbx.

D. Det historiske

Det ser i fagbeskrivelsen ud som om man - netop pga. det manglende historiefag - har påtaget sig rollen som faget der skaber historisk bevidsthed. I hvert fald opereres der med historisk læsning og periode som en af tre tekstlæsningstyper. Christian Overgaard formulerer det som et uløst spørgsmål om "danskfaget skal kompensere for den manglende historiske bevidsthed, eller formulere et tekstbegreb, der nok ser den enkelte tekst som historisk, men ikke er forpligtet på at give eleverne en bevidsthed om kontinuerlige historiske forløb."

Arbejdsgruppen har meget sympati for begge løsninger af dette dilemma, men vil anbefale at man kombinerer dem ved - som vi har anført det for det almene gymnasiums vedkommende - at arbejde med særlig repræsentative tekster der kan anvendes som emblematiske for en hel periode, og som indeholder stof nok til at man kan læse dem dybtgående og bygge andre tekster op omkring dem som periodeperspektivering. I øvrigt bør det være en dimension i enhver tekstlæsning at teksten anskues i sin historicitet, men det er ikke det samme som at den altid skal bruges til at skabe et litteraturhistorisk overblik.

E. Det kønnede htx

Htx er den kønsmæssigt skæveste af uddannelserne. Der må - også af pædagogiske årsager - gøres en indsats for at få større kønsbalance i rekrutteringen, og her har danskfaget med sin

æstetiske indgang en særlig rolle at spille. I det hele taget er det vigtigt at faget ikke giver køb på sin æstetiske profil i disse teknologiske omgivelser.

3.4 Videregående uddannelser

3.4.1 Dansk i læreruddannelsen

3.4.1.1 Masterplan for læreruddannelsen

Adgang:

Et stort antal studerende søger seminarierne med eksamen fra hf. I fremtiden skal adgang til læreruddannelsen fra hf kræve et forbedret niveau i dansk, dvs. et A-niveau. Dette er en konsekvens af at danskfaget i læreruddannelsen på længere sigt bør opnormeres til at være af samme vægt som danskfaget i en lang videregående uddannelse.

Struktur:

Læreruddannelsen til grundskolen skal forbedres afgørende ved at linjefag i dansk opnormeres i timetal så det over en årrække nærmes til den årsværksvægt som et sidefag på et universitet har. Der bør indføres et nyt fællesfag i dansk på seminarierne, og det nuværende linjefag deles i to så man kan nå dybere ind i faget. Det ene linjefag skal give kompetence til at undervise på begynder- og mellemtrinnet, mens det andet skal kvalificere til mellem- og afslutningstrinnet. Det skal være muligt at supplere sig til også at få det andet linjefag ved efteruddannelse. De to linjefag skal planlægges så de afspejler indholdet i henholdsvis begynder- og mellemtrinnet i grundskolen og mellem- og afslutningstrinnet.

Evaluerings:

I lighed med andre uddannelser anbefaler arbejdsgruppen at den løbende evaluering får karakter af portfolio, mens den afsluttende prøve som nu tilrettelægges som centralt stillet prøve.

Øget forskningsbaserings:

Der skal skabes brede og befærdede veje fra forskningen på universiteterne til seminarierne, og det skal være muligt for seminarielærere løbende at blive efter- og videreuddannet på universiteterne.

3.4.1.2 Dansk i læreruddannelsen - en gennemgang

A. Udgangspunkt

Læreruddannelsen er for nylig blevet omlagt som følge af en ny læreruddannelseslov (1997). En væsentlig nyskabelse var at seminarierne gik over til målstyring sådan at de forskellige fags indhold fastlægges i mål og centrale kundskabs- og færdighedsområder som principielt svarer til dem der er fastsat for faget i folkeskolen. Selve tilrettelæggelsen af hvordan målene nås, er herefter overladt til det enkelte seminarium. Det har betydet at de store forskelle der havde udviklet sig seminarierne imellem, i nogen grad findes stadigvæk, men nu ligger de ikke så meget i indholdet som i tilrettelæggelsen. I princippet er der lige så mange tilrettelæggelser af uddannelsen som der er seminarier (se OVERSIGT).

Arbejdsgruppen har i løbet af arbejdet fået indtryk fra især tre seminarier. Vi har besøgt Aalborg Seminarium v. rektor Peter Norrild og danskgruppen og derefter Aarhus Dag- og Aftenseminarium v. fagleder Peter Schmidt og danskgruppen. I Aalborg havde vi samtaler med ledelse, lærere og repræsentanter for to årgange af studerende, mens vi i Aarhus deltog i et længere diskussionsmøde med danskgruppen. Begge møder var meget udbytterige, og der var stor konsensus om hvor problemerne i den ny læreruddannelse lå. Derudover har Lis Madsen, formand for Dansk lærerforenings seminariefraktion og dansk-lærer på Københavns Dag- og Aftenseminarium, som det fremgår af OVERSIGT, kommenteret fremstillingen af lærerseminarierne og stillet sig til rådighed for et interview. Endelig deltog flere seminarielærere på konferencen om lærerroller og læreruddannelse. De nævnte institutioner og enkeltpersoner skal ikke have skylden for noget af det vi skriver, men hvis vi rammer plet, skyldes det foruden den med den blinde høne også at de har åbnet vores øjne for guldkornene.

Loven af 1997 har ikke ført til en forbedret faglighed

Den væsentligste intention med loven af 1997 var at styrke fagligheden, men det er ikke gået sådan for danskfagets vedkommende. Med loven samledes de indtil da fire fag, fællesfaget dansk (sprogligt), skrivning og retorik (alle obligatoriske

fag) med det selvvalgte linjefag dansk (mest litterært) til ét fag, nu benævnt linjefaget dansk. Der er dog et mindre kursus i retorik og skrivning som mulighed for at orientere sig i dansk for den som fravælger linjefaget. Det alternative linjefag er matematik, og det har stor betydning. Pga. matematik-fobi (jf. KOM-projektets rapport) er der en del flere der vælger dansk som linjefag nu end før (ca. 80% vælger dansk). Der er studerende som fravælger matematik og så er nødt til at kaste sig i armene på en dansklærer. Det betyder at motivationen, som ellers skulle kunne forudsættes på et selvvalgt linjefag, ikke er en given ting for netop dansk.

Fagets omfang er nu 0,7 årsværk. Pga. seminariernes særlige situation mht. lærerressourcer betyder det ikke nødvendigvis at der læses hvad der svarer til 0,7 årsværk ved en lærer. En del kan udmærket være overladt til selvstudium. Også her kan der opstå markante forskelle mellem seminarier, ja endda mellem parallelle klasser. Eftersom seminarierne nu kommer til at indgå i CVU'er hvis indtjening formentlig vil variere stærkt, kan der opstå yderligere markante forskelle i løbet af de kommende år.

B. Strukturelle forhold, seminariernes nøgleposition

Lærerseminarierne indtager en nøgleposition i arbejdsgruppens plan for fremtidens danskfag. Gennem læreruddannelsen skabes de kvalifikationer som senere skal omsættes til en forbedret danskundervisning i grundskolen. Her møder man så hvad vi kan kalde Münchhausen-problemet. Som bekendt var det baron von Münchhausens særlige kunst at kunne trække sig selv op ved håret - og det er lige præcis det vi alle skal hvis det her skal lykkes. Vi har påvist - det krævede ikke meget talent - at systemet hænger sammen så dem der kommer ind på seminarierne, har fået en uddannelse i ungdomsuddannelserne (mange af dem i hf) som giver dem visse færdigheder, en vis viden og opøver dem til en vis grad af refleksion herover. Men da de kom ind i ungdomsuddannelserne, var de produkter af en tidligere grundskoleuddannelse, og den gjorde det nødvendigt at begynde ungdomsuddannelsen på et vist niveau. Griber man

Münchhausen-øvelsen

ind på seminarierne alene, kan man givetvis forbedre de lærerstuderendes kvalifikationer, men man kan opnå en meget større effekt hvis faget forbedres over det hele på én gang sådan at folkeskolen afleverer dygtigere unge til ungdomsuddannelserne som så får et bedre udgangspunkt og kan føre de studerende til endnu en tak bedre præstationer. Hvis alle bare trækker i samme retning på én gang. Og det er det vi kalder Münchhausen-øvelsen, for det forudsætter på en vis måde at der er de optimale vilkår til stede som det er hele øvelsens formål at skabe. Omvendt: Hvis det ikke lykkes at gennemføre Münchhausens *stunt*, kan det hele risikere at løbe ud i sandet.

Når det er sagt, vil vi bryde vores selvpålagte kyskhedsløfte og sige det så stærkt vi overhovedet kan:

Det er uforsvarligt at der ikke er tildelt danskfaget mere end 0,7 årsværk i den ny læreruddannelse. Arbejdsgruppen indstiller at timetallet forøges drastisk snarest muligt.

Når man sammenligner med uddannelsen til lærer i de gymnasiale ungdomsuddannelser, kommer urimeligheden frem. Her har man alt andet lige formentlig et bedre udgangspunkt (mere studievante unge som i gennemsnit er på et noget højere danskfagligt niveau), og man bruger lige under tre gange så meget tid til at uddanne dem - i sidefaget som vi oven i købet nedenfor kritiserer for at give for smal en basis. Det siger sig selv at seminarielærere der ønsker at fastholde et rimeligt fagligt niveau, er sendt på en *mission* næsten *impossible*.

Det præger uddannelsen at det er en kamp mod dårlige vilkår. De studerende føler sig stresset af at få at vide 'Det når vi ikke!', og det påvirker lærernes undervisning at der skal nås så meget at man dårligt kan standse op og grave et spadestik dybere uden straks at komme en omgang bagud. Læser man bare de - yderst rimelige - ckf'er som er opstillet, skal man have en yderst livlig fantasi for at forestille sig at det kan nås på den tid der er til rådighed, hvorimod det ikke kræver megen fantasi at forestille sig de studerendes og lærernes frustrationer.

Hvis man analyserer uddannelsens struktur, er det relativt nemt at svare på hvor tiden skal tages fra: Der er i øjeblikket

fire linjefag; antallet kan uden at nogen - ud over skolelederne måske - vil blive voldsomt kede af det, skæres ned.

Kompetencer til trin

Vi har ovenfor i afsnittet om grundskolen argumenteret for en ændring som også skal have uddannelsesmæssige konsekvenser. Vi har foreslået at man opdelte det lange ni- eller tiårige grundskoleforløb i tre trin. På begyndertrinnet (1.-3. klasse) fokuseres der på indlæring af de basale kulturelle kompetencer (alle fire i frugtbart samspil). På mellemtrinnet er det vigtigt at udvide læse- og skriverepertoiret så skolen ikke taber de børn der nu er i stand til at læse. De skal bruge det til noget og bruge det hele tiden. Endelig skal afgangstrinnet (7.-9. klasse) forberede livet uden for uddannelsessystemet og den videre uddannelse i og med at man her arbejder med sprog, litteratur og medier som de varierer i tid og rum. Denne stærkt forkortede gengivelse skal kompletteres med at de to ydertrin i sig selv bør bære en specialisering inden for dansklinjefaget sådan at alle med dansk linjefag får kompetence til at undervise på mellemtrinnet og *enten* begyndertrinnet *eller* afgangstrinnet. Det er arbejdsgruppens opfattelse at en sådan specialisering er nødvendig for at lægge et snit ind i den meget store ophobede vidensmængde som findes om danskfaglige og danskdidaktiske problemstillinger så de læreruddannede kommer op på et tilstrækkelig specialiseret niveau. Hvis linjefaget udvides drastisk som ovenfor anbefalet og den her foreslåede grenspecialisering gennemføres, mener vi at det vil skabe et kvalitetsløft der vil kunne mærkes. At det samtidig vil sætte yderligere gang i en allerede indtruffet specialisering inden for lærergrupperne på seminarierne, vidner udmærkede publikationer fra dem om. Endelig vil det gøre op med den forældede tankegang at man kan rumme alt i et linjefag.

Specialiseringen i begyndertrinnet må obligatorisk behandle forholdet til pædagogerne i indskolingen og SFO'erne. Det er vigtigt at der ikke skabes nye skel, men snarere nedbrydes nogle af dem der allerede nu er påfaldende mærkværdigheder. Samarbejde på tværs mellem de indgående institutioner må vel være en af ideerne i at skabe CVU'er.

Specialiseringen i afslutningstrinnet skal indeholde et obli-

gatorisk forløb i teksthistorie og geografisk-rumlig bevidsthed, og det må samtidig være oplagt at orientere om de faglige traditioner i de forskellige ungdomsuddannelser. Her kan denne rapport og OVERSIGT måske have en funktion. Fælles for de to specialiseringer er at mellemtrinnet kommer i søgelyset som henholdsvis afslutning på indlæring af de basale færdigheder i og med at de bliver bredt ud til en række nye teksttyper, og indledning til det afsluttende forløb i og med at genrefølsomhed og nye former for integration mellem produktion og reception og mere komplekse analyseformer introduceres og/eller udbygges. Det bør frem for alt undgås at spaltningen i to specialiseringer skaber interne overgangsproblemer inden for grundskolens samlede danskforløb.

Dansk atter som fællesfag?

Man kan overveje om man ikke også burde genindføre danskfaget som fællesfag. Dansk er ikke alene om at varetage de kulturelle kompetencer i skolen, og det hedder direkte i målformuleringerne for læreruddannelsen at det skal sikres at “der i alle liniefag indgår overvejelser om fagets muligheder for at bidrage til udviklingen af børns mundtlige og skriftlige sprogfærdighed, herunder læseindlæring og læsetræning”, og at de studerende kommer til at “arbejde med de særlige forhold for tosproglige elever” (§9, jf. OVERSIGT s. 87). Dette kunne bedst sikres ved at der blev oprettet et nyt fællesfag med dansk-lærerne som tovholdere, men med bidrag fra alle linjefagene så det ikke bare blev ved ordene. Der er flere steder i denne rapport blevet hentydet til sådanne ‘skrivning på tværs’ og ‘læsning på tværs’-projekter, og i htx har man institutionaliseret det. Modellen kunne uden de store vanskeligheder importeres til læreruddannelsen.

Det ville også tematisere et problem som er blevet nævnt flere gange under diskussionerne om læreruddannelsen: Med den nye lov er lærerne blevet faglærere i højere grad end før - og det er godt, men ikke kun godt. Det betyder nemlig også at de krav om tværfagligt samarbejde som findes både i grundskolen og i andre delsystemer (og lærere kommer ofte til at undervise i andre delsystemer) bliver svære at indløse. Man har simpelthen ikke prøvet det af på seminariet fordi man havde

travlt med faglig dygtiggørelse. Med oprettelsen af et dansk fællesfag som i sin grundkonception er tværfagligt samtidig med at det rummer faglige udfordringer, ville man have taget ét skridt til at løse det problem.

Med hensyn til læreruddannelse til at blive seminarielærer henviser vi til afsnittet nedenfor om dansk på universiteterne.

C. De fire kulturelle kompetencer

Det er et særkende for danskfaget på seminarierne at det i løbet af de sidste mange år har integreret fagdidaktikken overalt. Det beskrives i Peter Schmidts kortfattede faghistorie (den ligger på projektets hjemmeside) som en simpel nødvendighed. Han skriver i sit indspil til projektet: "...dansk lærerne er blevet tvunget til at sammentænke fagets dele, arbejdet med de kulturelle kompetencer: lytte, forstå, tale, læse og skrive, arbejdet med teksterne, arbejdet med de særlige tekster, som formidles elektronisk, og arbejdet med sproget. Der er ikke tid til at give hvert faglige område sit særlige studieforløb." (s. 2). Det betyder at faget ideelt set nedbryder de traditionelle skel mellem stofområderne og integrerer arbejdet med fag og faglig formidling til børn på forskellige klassetrin i arbejdet med de studerendes egen viden og egne færdigheder og evne til refleksion. Dermed har faget på en vis måde bevæget sig væk fra universitetsfaget - hvad der er rimelighed i - men måske også i nogen grad væk fra forskningen - hvad der er meget uheldigt. I løbet af de senere år har man på seminarierne taget emner op som man ikke har kunnet se universiteterne behandle, fx netop fagdidaktiske. For arbejdsgruppen er det vigtigt at der bliver knyttet nye forbindelser mellem seminarierne, nu dele af CVU'er, og universiteterne så forskningen får impulser fra praksis og kan give inspiration igen. Der ligger et fortløbende mysterium i begrebet 'forskningstilknytning', men i stedet for at gøre det til genstand for en længere begrebslig redegørelse *anbefaler arbejdsgruppen at universiteterne og CVU'erne hurtigt muligt finder frem til holdbare og realistiske (dvs. finansierbare) samarbejdsformer.* Samarbejdsaftalerne skal mindst indeholde bestemmelser om efter- og videreuddannelse af CVUernes lærere og regler for samarbejde om egentlig forskning i grund-

Læsning og skrivning

skolens fag. Det er meget vigtigt at grundskolens forvaltning af den faglige viden som i sidste ende eller første begyndelse stammer fra forskningen, gøres til genstand for forskning *in vivo* der respekterer de særlige vilkår som formidling af stoffet til en bestemt aldersgruppe, en bestemt elevgruppe og en geografisk bestemt gruppe sættes over for.

Læseindlæringen har fået særlig opmærksomhed som følge af de forskellige internationale læseundersøgelser. For lærerstuderende er det opgaven at kunne analysere både læseprøver, læseundersøgelser og udsagn om læsning med henblik på at bearbejde det komplekse samspil mellem tekst og læser som læsning er. Og igen er den dobbelte retning interessant: De studerende skal både udvide deres eget læserepertoire og kunne undervise børn i hvordan de gør det samme, jf. påstanden om litteratur ovenfor. Et stort kendskab til hvad der findes af herlige tekster på dansk, vil naturligvis hjælpe i dette forehavende, men det kan ikke udelukkende skabes i lærerstyret undervisning. Det må blive til en del af (dansk)lærerrollen at man læser, bliver ved med at læse - og læser meget forskelligt.

Noget tilsvarende ville ikke være muligt at hævde om skrivning - og dog er det oplagt at man retter bedre når man selv har prøvet vanskelighederne. Opgaveformuleringer bliver også nemt præcisere hvis man på sin egen krop erfarer de mulige misforståelser sådan en kan give anledning til hvis den ikke er formuleret med den yderste omhu. Det ideelle ville være at det blev en fast bestanddel af dansklærerrollen at det var en der ikke bare kunne skrive, men også gjorde det - jævnligt.

I hvert fald skal de studerende skrive en hel del på lærerseminariet, og det kræver at skriveredskaberne i bredeste forstand beherskes. It-revolutionen har sat sit spor på institutionerne, og de bør være orienteret om eller selv udvikle alt til faget hørende. Aalborg seminarium har udgivet en fornem publikation om it i læreruddannelsen med titlen *Det innovative seminarium* (Gramkow m.fl. 2000). *Der kan efter arbejdsgruppens opfattelse arbejdes videre ad de linjer der lægges her, så det bliver muligt for alle lærere inden for en årrække at anvende it skønsomt og præcist til de faglige formål der opstilles.*

Retorik har været dyrket som fag på seminarierne som en del af

det fælles danskfag. Der er derfor en unik tradition for at arbejde med det mundtlige, en tradition som bør videreudvikles som beskrevet i de generelle afsnit ovenfor.

D. De tre stofområder i fremtidens danskfag på lærerseminarierne

Sprog:

Arbejdsgruppen tager det meget alvorligt at der er hejst en del faresignaler over for især de sproglige færdigheder i den seneste censorrapport. Her hedder det (se OVERSIGT s. 90) at 23 af de 36 censorer der udtrykte en mening om de danske opgavebesvarelser, var "særdeles kritiske over for niveau og kvalitet". "Det er især mange studerendes mangelfulde grundlæggende viden om sprog og færdighed i skriftlig fremstilling, der nævnes." Her igen får vi brug for Münchhausen: Hvis vi i alle delsystemer forbedrer danskfaget på dette område, vil de studerende have bedre forudsætninger for at blive bedre til at lære fra sig og det vil på langt sigt gavne den næste runde så der ikke bliver helt så meget brug for at Münchhausen river sig i håret.

Arbejdsgruppen anbefaler dog at man allerede før der indføres ændringer gør noget mere ved det sproglige område på lærerseminarierne (det blev opprioriteret ved reformen). Medicinen er den samme som vi har anbefalet i de andre delsystemer, at gøre det sproglige stofområde til et ligeværdigt emne i faget. Vi understreger igen at det sproglige ikke må isoleres som et rent færdighedsfelt og at det heller ikke bør bedrives isoleret fra tekstanalysen, men derimod bør samordnes med denne.

Alt godt fra teksthavet

Analyse af teksttyper som sådan og af gode og dårlige udgaver af teksttypen bør være indgangen til selv at skrive bedre tekster inden for samme type. På lærerseminarierne er det ligesom på universiteterne essentielt at man møder autentiske tekster, mundtlige, skriftlige, litterære og sagprosa, fejlfyldte og fejlfrie, dårlige og gode - alt godt fra teksthavet.

I begge læreruddannelserne (dvs. også den på universitetet) er det endvidere vigtigt at de studerendes spontane sprogholdninger og sprogbegreb bearbejdes og sættes i relation til viden

skabens forskellige bud på et sprogbegreb. Der er ofte forbausende uvidenhed om hvad der er normeret i dansk, hvordan det er normeret, og hvorfor, og det er kun én side af sagen. Den dybere problemstilling er om sprog opfattes som et biologisk fænomen (sprogevn adskiller mennesket fra dyrene), som et psykologisk fænomen (sprog er der til at tænke med) eller som et socialt fænomen (sprog skal tjene til at meddele andre hvad jeg tænker) - eller en blanding af disse tre muligheder. Endelig er forholdet mellem sprog og kultur til diskussion hver dag, hver time hvor man gør danskfag. I diskussionen om tosprogedes muligheder og begrænsninger i det nuværende system er det endda til åben forhandling.

Litteratur:

Det har været et særkende for lærerseminarierne at man her studerede og anvendte megen tid på den litteratur som Danmark er særlig stolt af - børnelitteraturen. Det er der ikke noget mærkeligt ved, det sære er at det har været så umådelig længe før der kom en tilsvarende forskning på universiteterne. Igen har seminarieuddannelsen et dobbelt sigte: Den skal dels lære de studerende *om* litteratur, herunder at analysere den, forstå den med alle sanser, og den skal lære de studerende at *anvende* litteratur, at undervise i litteratur. Udgangspunktet for det sidste er en solid viden af den første art og en omfattende viden om tekstvalgets problematik. Vi har ovenfor gennemgået tekstvalget generelt og vil derfor her kun tilføje at viden om elevernes faktiske forbrug af litteratur og fiktion (også i massemedierede former) må være en del af undervisningen. Allerbedst ville det være om de studerende i løbet af uddannelsen kunne gennemføre mindre projekter som eksempelundersøgelser på dette område. For at forebygge misforståelser: Det er ikke tanken at skolen absolut skal efterligne livet udenfor, snarere tværtimod. Men man skal vide hvorfra elevernes opfattelse af teksttyperne stammer, og den stammer fra deres egen læsning - og evt. fra tidligere undervisning. Netop litteraturopfattelser er et vigtigt emne i faget fordi det - bevidst eller ubevidst - vil styre tekstvalget.

Børnelitteratur

Medier:

Lis Madsen peger i interviewet i OVERSIGT på at der her er et ømt punkt. Grundskolens krav om indføring i den medie-verden der omgiver eleverne, med det formål at give dem muligheder for at læse den kritisk, er svært at opfylde med den korte tid der er til rådighed. Måske er der også her et efteruddannelsesproblem for seminariets lærere? *Arbejdsgruppen anbefaler at der etableres efteruddannelsesmuligheder inden for medie-pædagogik med særligt henblik på grundskolen.*

E. Lærerseminarierne og de tosprogede

Fra august 2001 er der skabt mulighed for at etablere forsøg med dansk som andetsprog som linjefag i læreruddannelsen (se OVERSIGT). Linjefaget udbydes i øjeblikket på 8 lærerseminarier, og det forventes at i alt 14 seminarier udbyder faget fra august 2002. Dansk som andetsprog indgår tillige som studieelement i linjefaget dansk. I *Læreruddannelsesbekendtgørelsen af 19. juni 1998* indgår *Dansk som andetsprog og viden om tosprogethed* som et element under punkt 1 *Sprog og sprogundervisning* i danskfagets centrale kundskabs- og færdighedsområder. Det betyder at så godt som alle lærerstuderende får en grundlæggende indføring i dansk som andetsprog som led i deres læreruddannelse, og at der samtidig uddannes en række lærere med særlig ekspertise i undervisning i dansk som andetsprog. Dog synes der at være stor forskel på hvor stor vægt der lægges på dette element. Et særligt problem vil opstå for de lærere der hverken har dansk eller dansk som andetsprog som linjefag, idet de så ikke på noget tidspunkt modtager undervisning i dette område. Da dansk som andetsprog ikke kun indgår som en dimension i grundskolens danskundervisning, men i alle grundskolens fag, er det nødvendigt at overveje hvordan man sikrer at også disse studerende stifter bekendtskab med dansk som andetsprog i løbet af deres studietid, derfor forslaget ovenfor om dansk som fællesfag.

Både på mødet i Aalborg og på mødet i Århus gav de dansklærere der er engageret i opbygningen af faget, udtryk for at det bliver vigtigt som et supplement til det andet danskfag - navnlig på den sproglige bevidstheds område. De pågældende

Alle lærere bør have et vist kendskab til dansk som andetsprog

lærere havde simpelthen fået en anden indgang til arbejdet med også de dansk-danske børns sproglige problemer. Det er en glædelig udvikling, og *arbejdsgruppen anbefaler at man fortsætter udbygningen af faget dansk som fremmed- og andetsprog, og at dette fag udbydes som efteruddannelse for nuværende dansk-lærere. Det stiller så krav til universiteterne, herunder DPU, om stadig at sikre den forskningsmæssige baggrund for at seminarie-lærerne kan udvikle uddannelsen, og for at andre end de primært involverede kan få andel i forskningsresultaterne. Når det i loven hedder at alle lærerstuderende skal have arbejdet med de tosprogede særlige problemer (i alle fag), er det en kolossal opgave som kræver et samarbejde både på langs (mellem universiteter, CVU'er og skolerne) og på tværs inden for delsystemerne.*

F. Det kønnede danskfag

Læreruddannelsen er som flere andre pædagoguddannelser kønsmæssigt signifikant - der er en stor overvægt af kvinder. Dette bør også tematiseres i fagdidaktisk henseende i løbet af uddannelsen på basis af den efterhånden ret store viden om køn, fag og pædagogik. Navnlig er der brug for overvejelser over sammenhængen mellem køn, fag og lærerrolle.

G. Evaluering

Det ligger i hele det koncept der er lagt frem ovenfor, og som delvis er gennemført på lærerseminarierne, at man med en mål- og rammestyring må have et centralt tilsyn og en centralt stillet prøve. Arbejdsgruppen ser således ingen grund til at ændre på det forhold at der er en sådan centralt stillet prøve i dansk, men nok på dens form. Det må være en bestræbelse at udvikle prøven væk fra den gymnastiksalsprøve det nu er, og over i retning af en mest mulig realistisk, integreret prøve hvor informationssøgning og fagdidaktik kommer i spil sammen med det faglige stof der skal formidles. Mht. prøvens form kan man måske lære noget af forsøget på erhvervsgymnasierne. En anden mulighed er at eksperimentere med udmeldte emner som der så kan gives en uge eller fjorten dage til at forberede fulgt op af formuleringen af en egentlig opgave.

Arbejdsgruppen opfordrer til målrettet udviklingsarbejde på evalueringsområdet.

Mere generelt ønsker vi at påpege at den anvendte styringsmodel risikerer at efterlade fagligt set svagere miljøer helt på Herrens mark hvis ikke den bliver suppleret af effektive kollegiale netværk som kan formidle den bedste praksis til alle i systemet. Her har fagkonsulentinstitutionen været en vigtig faktor, og *arbejdsgruppen anbefaler at der oprettes et egentligt fagkonsulentembede for lærerseminariernes danskfag. Endelig er det vigtigt at efter- og videreuddannelsesmulighederne for seminarielærere bliver udbygget i samarbejde med universiteterne, herunder DPU.*

H. En forandret kerne

Arbejdsgruppen har givet sine anbefalinger ovenfor. De er alle underordnet den helt afgørende at der skaffes mere tid til danskfaget på lærerseminarierne. Med de mål der er fastsat, og de ckf'er der er udstukket, er der ingen mangel på stof - kun mangel på tid. Da udviklingen samtidig har medført et langt mere integreret fag - vi støtter os her til Peter Schmidts analyse - er fagsynet i god overensstemmelse med det vi har skitseret i denne delrapport. For en gangs skyld kan vi fuldtonende istemme den gode gamle danske sang: Dansk ta'r tid. Så: Giv seminarierne danskfag tid nok til at gøre det bedre. Ellers får vi for alvor brug for von Münchhausen og hans hår.

3.4.2 Universiteterne

3.4.2.1 Masterplan for universiteterne

Konsekvenser af den overordnede masterplan:

Af hensyn til sammenhængen mellem delsystemerne forudsættes det at universiteternes studieledere, når danskfaget i de gymnasiale ungdomsuddannelser er fastlagt, samles til en diskussion af hvilke konsekvenser man i fællesskab vil drage heraf mht. indretningen af uddannelsen til gymnasielærer. Arbejdsgruppen anbefaler som konsekvens af den overordnede masterplans syvende bud at man fastholder et nationalt censorkorps, og at dettes formandskab får til opgave hvert år at samle studielederne til møde så de forskellige universiteters danskfag ikke udvikler sig for forskelligt. Dette møde vil også være det naturlige forum for en diskussion af den bedste praksis: Hvor har man særlig gode erfaringer med en bestemt undervisningspraksis, og hvordan kan de overføres til andre institutioner? Censorernes årlige indberetninger kan få en ny og væsentlig funktion i denne sammenhæng. Den universitetslærer som deltager i det tværgående samarbejde mellem fagkonsulenterne, deltager sammen med fagkonsulenternes formand i de årlige fælles møder med henblik på at øge studieledernes viden om udviklingen i andre delsystemer.

I det tolvte bud fastslår arbejdsgruppen at forskning og undervisning i fagdidaktik på alle universiteter bør intensiveres. Det bør undersøges om der kan skaffes særlige midler til fagdidaktisk forskning på universiteterne via det strategiske forskningsråd eller direkte fra Undervisningsministeriet. Det påhviler endvidere universiteterne at udvikle og arrangere forskningsbaserede kurser for dansklærere i den gymnasiale sektor og for CVU-lærerne. Der skal afsættes de nødvendige midler hertil.

I det trettende bud hedder det at læreruddannelsen til seminarierne skal forhandles mellem universiteter og CVU'er med henblik på at opnå en bedre rekruttering af universitetsuddannede med folkeskoleerfaring. Meritlæreruddannelsen kan inddrages i disse forhandlinger, ligesom det langsigtede perspektiv i en opnormering af seminariernes danskfag bør følges op i samarbejde mellem CVU'er og universiteter. Dette følger også af det fjerde bud. De åbne veje for viden kommer ikke af sig selv, de skal åbnes i et langt sejt træk i samarbejdet mellem institutionerne.

Andre anbefalinger for universiteterne fremgår af afsnittet nedenfor.

3.4.2.2 Dansk på universiteterne - en gennemgang

A. Udgangspunkt

Danskfaget på universiteterne er en misvisende overskrift for så vidt som der i dette afsnit på grund af universiteternes nøgleposition i fornyelsen af danskfaget vil være tale om både faget og forskningen. Forskningen er særpræget for universitetsuddannelserne, men den forskning som er nødvendig for fornyelsen af danskfaget, kan findes mange forskellige steder og ikke kun på de institutter hvor danskfaget udgør uddannelsessiden.

Nye arbejdsmarkeder

Danskuddannelserne har som alle de andre humanistiske uddannelser bevæget sig væk fra at have erhvervsrettet udelukkende rettet mod gymnasieskolen til at uddanne til en bred vifte af jobs i det private erhvervsliv og i andre offentlige virksomheder - foruden altså de gymnasiale ungdomsuddannelser og i et vist omfang lærerseminarierne. Det betyder at der i uddannelsen indgår elementer som tager sigte på andre former for formidling end den der sker i klasseværelser, og det kan kun være en styrke. I øvrigt vil en større udveksling mellem de forskellige arbejdsmarkeder, en større mobilitet på tværs, være vigtig for at undgå fremtidige generationspropper i de forskellige delsystemer, og også i denne sammenhæng er det en fordel at uddannelsen kan anvendes flere steder.

Som et led i erobringen af nye arbejdsmarkeder har flere af universiteterne indført praktik på deres overbygning. Det er en god ide som arbejdsgruppen støtter idet vi dog samtidig vil fremhæve at der ikke må gås på kompromis med den faglige behandling af praktikforløbet. Virkelighedens opgaver ind på universitetet, men så skal de også behandles efter de universitære spilleregler, dvs. som faglige problemstillinger. At der også kan være etiske og psykologiske problemstillinger, bør man ikke se bort fra, men det kan aldrig være det vigtigste ved praktikken.

Danskfaget på universiteterne blev evalueret for ikke så mange år siden (se OVERSIGT). Arbejdsgruppen kan tilslutte sig den vurdering som den daværende evalueringsgruppe under ledelse af nu afdøde Iver Kjær kom frem til: Danskfaget fungerer i det store og hele godt. Faktisk mener arbejdsgruppen at udgangs-

punktet for at skabe et fremtidens danskfag på universiteterne er fremragende, ikke mindst fordi der er mange dygtige unge forskere i faget og virkelig mange talenter blandt de studerende. Det er på denne baggrund det følgende skal læses - som på-pegninger af hvordan noget godt kan blive endnu bedre. Det er også baggrunden for at vi *ikke eller kun i ringe grad* kommer med egentlige anbefalinger mht. hvordan stofområderne skal udvikle sig. De følger forskningens logik, og institutionerne er generelt gode til at omsætte den til undervisning.

B. Søgningen nu og i fremtiden, strukturproblemer

Dansk er et stort fag på tæt befolkede humanistiske fakulteter og har vænnet sig til den situation gennem lang tid. Det er dog ikke så givet at nøglepositionen som det samlet set største fag forbliver uantastet. En nærmere analyse af de seneste ansøgertal (10. juli 2002) viser følgende tendenser:

	2000	2001	2002
Samfundsvidenskabelige universitetsuddannelser i alt	6151 svarende til 47%	6033 svarende til 49%	6276 svarende til 50%
Humanistiske universitetsuddannelser i alt	6967 svarende til 53%	6263 svarende til 51%	6191 svarende til 50%
Total	13118	12296	12467

Tabel 5.5 Antal 1. prioritetsansøgere ifølge KOT til samfundsvidenskabelige og humanistiske universitetsuddannelser i årene 2000, 2001 og 2002; kilde Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, 10. juli 2002.

Der er set over tre år en svag, men umiskendelig tendens til at ansøgere i mindre grad søger humanistiske universitetsuddannelser og i noget højere grad samfundsvidenskabelige. Inddrages de samfundsvidenskabelige uddannelser på handelshøjskolerne og erhvervsprog får man følgende billede:

	2000	2001	2002
SAM på UNI	6151	6033	6276
SAM på HH	2978	2901	3139
SAM totalt	9129	8934	9415
HUM på UNI	6967	6263	6191
HUM på HH	1019	1218	1276
HUM totalt	7986	7481	7467
I alt	17115	16415	16882
Procentudvikling	Sam: 53; Hum: 47	Sam: 54; Hum: 46	Sam: 56; Hum: 44

Tabel 5.6 Antal 1. prioritetsansøgere ifølge KOT til samfundsvidenskabelige uddannelser på universiteter og handelshøjskoler og humanistiske uddannelser på universiteter og handelshøjskoler (erhvervsprog); kilde Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 10. juli 2002

I løbet af de sidste tre år har de humanistiske uddannelser samlet set tabt andele blandt ansøgerne. Dette er ansøgernes første prioritet. Det er ikke sikkert de får den opfyldt, men det giver et billede af deres ønsker. Ser man så på ansøbertallene for danskfaget, har man samlet set holdt skansen:

	2000	2001	2002
Københavns Universitet	216	183	229
Aarhus Universitet	157	128	124
Syddansk Universitet, Odense	58	56	41
Syddansk Universitet, Kolding	26	28	25
Aalborg Universitet	65	60	61
I alt	522	455	480

Tabel 5.7 Antal 1. prioritetsansøgere iflg. KOT til faget dansk/nordisk på Københavns, Århus, Syddansk/Odense, Syddansk/Kolding og Ålborg universiteter (Roskildes optagelsesområder tillader ikke en sammenligning); kilde Undervisningsministeriet og Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling 10. juli 2002

Sætter man dette tal i forhold til det samlede antal førsteprioritetsansøgere til humaniora, ligger andelen nogenlunde konstant: 2000: 7,5%; 2001: 7,3%; 2002: 7,7%. Det interessante er imidlertid at sammenligne med det antal personer som har beslægtede uddannelser inden for hovedområdet som første

prioritet. På den måde får man et billede af hvordan ansøgerne mener de humanistiske fakulteter skulle se ud:

- På Københavns Universitet søgte som nævnt 229 dansk som første prioritet, men der var 316 som havde film- og medievidenskab som første prioritet, 286 havde historie som første prioritet, og 105 havde litteraturvidenskab som førstevalg. Dansk og historie er steget i 2002, litteraturvidenskab faldet.
- På Aarhus Universitet søgte som angivet 124 nordisk sprog og litteratur som første prioritet, og der var 89 til medievidenskab, 43 til litteraturhistorie; alle tre optagelsesområder har fået færre ansøgere i år end sidste år. For nordisk er faldet minimalt, for de to andre fag mærkbart. Historie har fået 147 førsteprioriteter, også et mindre fald i forhold til sidste år.
- På Syddansk i Odense, hvor der var 41 førsteprioritetsansøgere til dansk, har den nyoprettede medievidenskabelige uddannelse fået 81 førsteprioritetsansøgere, mens den ligeledes nyoprettede uddannelse i logopædi har fået 78. Historie stiger fra 63 i 2001 til 84 i 2002. Nordisk på Syddansk i Kolding lader sig ikke rigtig sammenligne med noget andet end informationsvidenskab: 20 i 2001 og 19 i 2002.
- Endelig er der Ålborg Universitet hvor dansk har 61 førsteprioritetsansøgere, humanistisk informatik har 136, og historie 59.

Dansk er ikke længere det største ønskefag

Ser man således på ansøgernes første prioritet, er dansk ikke det største ønskefag på noget fakultet, og det er faktisk en ny situation som må mane til eftertanke for universitetsmiljøerne. Anker Gemzøe har flere gange med henvisning til de katastrofale tilgangstal til norsk-studiet over det meste af Norge advaret mod at der kunne komme norske tilstande i Danmark. Også i Danmark er dansk klemmt, nemlig af de specialiserede discipliner; for nogle år siden var det litteraturvidenskab, nu er det mest medievidenskab. Danskfaget er som typisk filologifag

et stærkt sammensat fag, hvor tre, i sig selv ret komplekse, stofområder behandles. Det er ikke til at overse at disse stofområder også behandles i videnskaber og tilsvarende uddannelser som er specialiserede: Ved siden af mediedimensionen i faget dansk findes (film- og) medievidenskab nu på tre (eller rettere fire universiteter (Roskilde tæller med her, men kan ikke benyttes i sammenligningen på grund af basisuddannelsesindgangen)). Og foruden i dansk behandles litteraturen specialiseret i litteraturvidenskab og litteraturhistorie. Endelig er der specialiserede lingvistikuddannelser i København og Aarhus. Det kan naturligvis ses som en styrke at faget dansks genstandsområde behandles af så mange forskere i så mange sammenhænge, men her er vi nu mere bekymret for om den slags sammensatte generalistuddannelser kan komme til at miste terræn til de specialiserede, for det ville bringe vores tanker om fornyelse af danskfaget i resten af systemet i alvorlige vanskeligheder.

*Forsknings- vs.
uddannelsesmiljøer*

Måske skal man vænne sig til at forskningsmiljøer ikke stemmer overens med uddannelsesmiljøer, og at begge dele kan skitseres som en overordnet ramme hvorindenfor særligt sammensatte grupper tager sig af en række forskellige opgaver: forskningsprojekter, uddannelser, efter- og videreuddannelse. Dette kunne åbne for at de forskere og undervisere inden for de specialiserede discipliner som har forstand på danske forhold - og det gælder vel de fleste - sammen med danskfolkene tog sig af danskuddannelsen. Eller mere radikalt: Man sammensætter en danskuddannelse ved at hente kurser inden for de specialiserede discipliner, fx efter fordelingen to litteraturkurser, to sprogkurser og et mediekursus.

Dette er et muligt billede af fremtiden, men for os er det et misfoster. Det vil nemlig gøre danskfaget til en mosaik i endnu højere grad end det nu er tilfældet, i stedet for som vi forestiller os, at integrere det bedre. Det peger til gengæld på at danskfagene over hele landet skal blive bedre til at vise og udnytte de fordele der er ved at integrere de tre stofområder. Hvad er den øgede attraktion ved at integrere? Det skulle gerne være at man kan få et bredere og dybere billede af det genstandsområde som faget definerer som sit. Men hvis det er tilfældet, så er integration ikke bare en luksus, men en overlevelsensnødvendig-

hed for faget. Faget må så at sige genopfinde sig selv hver dag for at kunne overleve.

På de forskellige uddannelsessteder har man iværksat forskellige initiativer for at forbedre både lærere og studerendes oplevelse af at faget hænger sammen. I København har man i flere perioder haft et fælles projekt hvor de tre stofområder gik sammen, og i Kolding har man institutionaliseret et seminar som netop tager emner op som går på tværs. Styrken i Koldings model er at seminaret er en joker-funktion som også kan opfangе aktuelle problemstillinger for på den måde at sikre fagets dialog med omverdenen.

Indholdsmæssigt må og skal ønsket om integration af fagets stofområder føre frem til ændringer i opbygningen sådan at man - ikke mindst på grunduddannelsens sidefaget, som er det eneste af faget man kan være sikker på at en kommende gymnasielærer har haft - ved siden af den særlige beskæftigelse med de tre stofområder giver plads til mindre forløb hvor to eller flere stofområder går sammen, eller hvor deres sammenhæng sættes til debat.

C. Studiestruktur

Danskfagene på universiteterne er ikke nogen læreruddannelse, og der er indtil videre ikke nogen muligheder for at tone uddannelsen i denne retning. Den normerede uddannelse til kandidatgraden indebærer at man for at have undervisningskompetence i to gymnasiefag skal have 3½ årsværks uddannelse i hovedfaget og 1½ årsværks uddannelse i sidefaget. For nylig er der blevet gennemført en pædagogikumordning for det almene gymnasium som er en sådan gymnasielærerordning, og som foruden vejledning/supervision, praktik og almene kurser også indeholder et kursus i fagdidaktik og en suppleringsuddannelse finde sted på SDU. Man bemærker at studerende som ønsker at fungere i det private erhvervsliv, kan have op til et halvt årsværk mere dansk i deres hovedfag end gymnasielærere, men at forskellen mellem hovedfag og sidefag stadig vil være 1½ årsværks studier.

Sidefagskandidater

Arbejdsgruppen finder ikke at denne uddannelsesstruktur er hævet over diskussion når det gælder danskfagets ve og vel.

Dansk er i modsætning til en række fag ikke niveaudelt nogetsteds i systemet af gymnasiale ungdomsuddannelser; det er født A-niveau-fag. Der er derfor ikke nogen mulighed for at differentiere mht. undervisning sådan at hovedfagskandidater, som alt andet lige må formodes at vide ca. dobbelt så meget om faget som sidefags-ditto, underviser på det højeste niveau, mens sidefagskandidaterne kun tager sig af de elementære niveauer. Det kan man - hvis man vil - indføre for fremmedsprogene eller for nogle af de naturvidenskabelige fag, ikke for dansk. Der er til gengæld enighed om at en sidefagsuddannelse, selv med supplerig, er et spinkelt grundlag for at undervise i et fag der er og bør vedblive med at være på A-niveau. Når det ikke er blevet ændret, skyldes det selvfølgelig at problemet indgår i et overordnet kompleks: studiestrukturen for samtlige gymnasielærer-fag. Og den afspejler, ligesom den tilsvarende for læreruddannelserne til grundskolen, dels kandidaternes ønsker om afveksling i tilværelsen som lærer, dels og formentlig nok så meget, skoleledernes/rektorernes behov for fleksibel arbejdskraft. På denne måde kommer diskussionen om studiestruktur og læreruddannelser også på gymnasieområdet til at blive en del af diskussionen om store og/eller små skoler; problemet er nemlig først og fremmest et problem på små skoler. Og den diskussion har en regionalpolitisk side. Men det ligger ligesom lidt uden for vores kommissorium at tage stilling til regionalpolitikken i Danmark!

Det er meget svært at se hvad alternativet til en sidefagsmodel for dansk skal være med mindre man udnævner et (meget lille) antal fag til at være centralfag der skal gå igen i alle grene i det ny almene gymnasium, det ny hf og i hhx og htx, og så bestemmer at der i disse fag kun er en hovedfagsuddannelse og simpelthen afskaffer sidefaget. Igen: Det er en del af en overordnet strukturdiskussion, og vi har kun fået til opgave at beskæftige os med danskfaget. Vi påpeger blot at der *er* et problem, og at det ikke er uløseligt. Vi er klar over at det måske i begyndelsen vil give en række skematekniske problemer, og at nogle lærere vil savne at undervise i to fag når de har fuldt skema, men det ville efter vores mening være godt for danskfaget hvis det kun var et hovedfag.

Samtidig med at man indførte det ny pædagogikum, ændrede man kompetencebekendtgørelsen så det nu er rektor eller forstander der skal bedømme den faglige kompetence hos de kandidater der ansøger om en uddannelsesstilling. Selv om intentionen naturligvis ikke har været at sænke det faglige niveau¹²³, kan man frygte at adgangen for en rektor eller forstander der aldrig kan være fagligt kompetent i alle de relevante fag til at afgøre det der tidligere var en given sag (nemlig fastlagt som et krav til ansøgers uddannelse), vil friste til eksperimenter med rigelig utraditionelle fagkombinationer, især på de små gymnasier der har svært ved at få ansøgere til stillingerne. For faget dansk er det afgørende at sammenhængen mellem uddannelsen og gymnasievirkeligheden fastholdes, og arbejdsgruppen anbefaler derfor at der skabes en tæt forbindelse mellem studieledere og det gymnasiale arbejdsmarked i form af et årligt møde med Rektorforsamlingens forretningsudvalg i lighed med mødet med censorerne.

Seminarielærer-uddannelsen

Det er måske påfaldende at Danmark ikke har nogen uddannelse til gymnasielærer inde i selve strukturen. Det kan forklares, og man har fundet forskellige løsninger. Nu må vi hellere prøve den ny pædagogikum før vi laver et helt nyt system. Den virkelige mærkværdighed er uddannelsen til seminarielærer. Hvis man ser på lærerseminariernes ansættelser, så er det vores indtryk at den gamle cand.pæd.-uddannelse i dansk var et vigtigt supplement til universitetsuddannelserne, og det er da også muligt at den ny kandidatuddannelse på DPU vil få sit primære arbejdsfelt på lærerseminarierne. Det er imidlertid langt fra sikkert, og det løser antalsmæssigt slet ikke problemet for de mange CVU'er som om ikke så lang tid vil skribe på folk der har universitetsbaggrund *kombineret med* viden om grundskolen og dens særlige krav. Arbejdsgruppen har overvejet om man skulle institutionalisere en sådan uddannelsestype ved at udforme særlige forløb for læreruddannede og/eller give universitetsuddannede en mulighed for at følge kurser på seminarier eller blive superviseret i udviklingsarbejder i grundskoler. Arbejdsgruppen er ikke endt med at tage stilling til problemstillingen ud over at konstatere at det må være muligt at

finde modeller for klare forløb der kombinerer de to former for viden.

D. Danskfaget og it-udfordringen

Universiteternes danskfag må tage it-udfordringen op og uddanne de studerende så de ikke bare kan betjene sig af alt relevant programmel, men kan tage de pædagogiske udfordringer op i forhold til it. Både for de sproglige og de litterære discipliner bør det overvejes at uddanne alle i korpusarbejde så de studerende kan oprette, trimme, opmærke og sluttelig bearbejde et nærmere defineret og klart afgrænset korpus af tale- eller skriftsprog. Korpusarbejde er ikke i sig selv andet end en systematisering af det empiriske arbejde som kan foretages på alle tekstlige niveauer lige fra overordnede tematiske sammenhænge til særlige ord og vendinger og udtalevarianter, men det gør dette arbejde eksplicit og intersubjektivt kontrollerbart - og øger dækningsgraden med flere faktorer. Det bør overvejes at oprette værkstedsundervisning som kan danne rammen om projektarbejder af denne art, og samtidig kan blive et socialt holdepunkt i det på flere måder ensomme universitetsstudium.

Værkstedsundervisning

E. Skriftlig formidling

Det må være et rimeligt krav at stille at danskstuderende ikke bare møder skrappe krav om genrepræcis skriftlig formuleringspraksis, men at de også i løbet af det samlede studium bliver afkrævet overvejelser over hvordan de pædagogiske problemer i forbindelse med formidling af de skriftlige færdigheder skal løses. Arbejdsgruppen anbefaler at man i studieordningerne indbygger et sådant krav.

Endnu mere væsentligt er det at de studerende får bibragt viden om hvad der er normeret i dansk, og hvad der ikke er det. Dernæst må normeringen sættes til debat, og de forskellige hensyn som den faktiske normeringspraksis, hvad enten vi taler om Dansk Sprognævn eller stileretteren i hhx, tager når han eller hun anvender normen, afdækkes og prioriteres. Hele denne øvelse skal munde ud i en differentieret, præcis og teoretisk baseret indsigt i korrekthedsbegrebet så vi undgår både den holdningsløse og den hovedløse opgaveretter.

Mangel på fagdidaktisk forskning

I øvrigt kan man se det som et svaghedstegn at danskfagene på universiteterne ikke har været toneangivende i ændringen af undervisningspraksis i de gymnasiale ungdomsuddannelser, men at ændringerne er kommet fra retorik, fra formidlingscentret på KU og fra gymnasierne selv - overvejende med inspiration fra USA og Norge. Det stemmer med et mere overordnet billede af at fagdidaktikken og den fagpædagogiske forskning igennem meget lang tid har været et forsømt område som hverken har haft de bevillingsgivende myndigheders eller universiteternes interesse. Man har ment at uddannelsen til gymnasielærere lå placeret uden for universitetet, og fremhævet at uddannelsen til de såkaldt nye erhvervsfunktioner (ansættelse i det private erhvervsliv og i det offentlige uden for gymnasie-sektoren) heller ikke skulle ligge her. Man kan udmærket være enig i at træning i specifikke erhvervsfærdigheder skal overlades til de første ansættelsesår, men arbejdsgruppen har den opfattelse at formidlingsproblemer, bl.a. fordi de indgår som en del af alle de erhvervsfunktioner dansk kandidater kan udføre, er en del af fagets genstandsområde og må indgå som en dimension af faget uden at man på et hvilket som helst tidspunkt skal stilles til regnskab for hvordan man vil formidle ethvert resultat af hvad man har studeret. Specielt inden for skrivepædagogikken kan man fremhæve at faget må eksperimentere med mange forskellige arbejdsformer dels i sin egen undervisning, dels forskningsmæssigt må tage opgaven på sig. De studerende skal have prøvet de forskellige arbejdsformer: projektskrivning/projektvejledning, opgaveretning/opgaveforbedring/opgaveevaluering og fremlæggelse - for deres eget studies skyld. Og det ville være direkte forsømmeligt ikke at gøre opmærksom på at erfaringerne senere kan overføres til undervisning.

Arbejdsgruppen har været i dialog med forskellige kreative miljøer. Dels har arbejdsgruppens formand været på besøg på Forfatterskolen, dels har arbejdsgruppen været indbudt til møde i Dansk Forfatterforening. Endelig har vi fået kommentarer til første delrapport og til udkastet til anden fra Litteraturrådets formand, Anne Marie Mai. Arbejdsgruppen har i alle disse sammenhænge efterlyst et større samarbejde, en bedre udveks-

Skrivende kunstnere

ling, mellem skrivekunsten og dem der lever af at analysere den. *Arbejdsgruppen anbefaler at der også (jf. ovenfor) tilknyttes skrivende kunstnere og andre tekstproducenter til alle universitetsmiljøer.* Hvilken form sådanne stipendier skal have, og hvilke forpligtelser stipendiaterne skal pålægges i forhold til undervisningen, vil vi overlade til forhandling mellem de finansierende parter.

F. Mundtlig formidling

Det er vores argument ovenfor i de generelle afsnit at det danske uddannelsessystem ikke har opgraderet sin *undervisning* i mundtlige færdigheder sådan at man kunne udnytte den fordel den traditionelt danske, diskuterende undervisningsform altid har givet. Det er samtidig vores indtryk at der netop på dette punkt er meget at bygge på i de spredte forsøg der har været gennemført i systemerne og i faget retorik. Det der mangler, er rammerne for det, også på universiteterne. Og specielt på universiteternes danskfag mangler der også rammerne for forskning i mundtlighed og mundtlighedspædagogik, jævnfør vores bemærkninger om skriftlighed ovenfor. Arbejdsgruppen har derfor overvejet hvordan man kunne styrke undervisningen i mundtlighed og eventuelt koordinere den med udnyttelsen af de nye medier. Vi foreslår at man på universiteterne overvejer fordelingen af mundtlige og skriftlige eksaminer, og navnlig at man overvejer hvordan man kan kombinere en oversigtsgivende mundtlig fremlæggelse med den dybde det skriftlige arbejde normalt har sin styrke i. De erfaringer man har med evalueringer af mundtlige forsvar af skriftlige produkter, bør snarest selv evalueres så man kan finde frem til en holdbar form som netop respekterer forskellen.

Mundtligt forsvar af speciale

For specialets vedkommende anbefaler arbejdsgruppen at der indføres en form hvor eksaminanden efter at have fået karakteren for det skriftlige produkt og udtalelsen, fremlægger afhandlingens hovedresultater mundtligt i løbet af maksimalt 20 minutter og dernæst diskuterer dem med eksaminator og censor.

Denne del afsluttes med en særlig, kortfattet udtalelse som vedlægges den anden. Foruden at være en formidling og synliggørelse af studenterforskningen vil et sådant specialeforsvar

være en fin afslutning på studiet og en god markering af at universitetstiden nu - for langt de fleste - er slut.

Den generelle opfordring på dette område som på det foregående er at universiteterne bør eksperimentere langt mere og sørge for at dokumentere eksperimenterne langt mere for at de også kan lære af hinanden. *Best practice*, bedste praksis, er ikke et styringssystem forbeholdt grundskolerne.

G. Læsning

Det følger af hvad vi har sagt om læsning ovenfor, at det på universiteterne må være en opgave at udforske og praktisere forskellige læsetyper over for forskellige teksttyper og reflekteret at sammenligne resultaterne med henblik på erkendelsesmæssigt udbytte, dannelsesmæssig udvikling og formidlingsmæssige problemer. En metodisk bevidsthed om hvad det er man gør når man læser på bestemte måder, en reflekteret behandling af læsestrategier, kan fx problematisere om skellet mellem teksttyper ligger i produktionsleddet eller i receptionsleddet eller begge steder, og samtidig kan man pege på at vi ved alt for lidt om hvordan forskellige personer i og uden for danskfaget faktisk læser forskellige teksttyper.

Endelig er det indlysende at netop tekstlæsningen - den centrale beskæftigelse i de gymnasiale delsystemer - må gøres til genstand for refleksion mhp. formidling. På universiteterne hersker der en forestilling om at hvis bare underviseren leverer en overbevisende analyse, så skal de studerende nok finde ud af at transformere den til undervisningsbrug. Så let går det ikke i virkeligheden, hvad de fleste danskandidater er meget villige til at skrive under på efter deres første timer derude.

H. Dansk som fremmed- og andetsprog

Det følger af alt hvad der har stået ovenfor om dette emne, at *viden om dansk som fremmed- og andetsprog bør integreres i danskuddannelserne på universiteterne*. Det bør også være på universiteterne (herunder DPU) den nødvendige forskningsmæssige viden for at forny faget på dette område opsamles og fornys, men opsamlingen af internationale forskningsresultater bør ikke forsinke en integration af hvad vi allerede ved nu om

dansk som fremmed- og andetsprog, i danskfagets sproglige discipliner. Specielt skal det måske bemærkes at en undervisning i det Peter Skautrup kalder sprogsfærer, kan belyse forskelle i ordforrådets fordeling på første og andet sprog samt fremmede sprog for dem der bor i Danmark. Ofte er det faglige ordforråd mindst lige så stor en vanskelighed for de tosprogede som det specifikt faglige, netop fordi de ensprogede danskere typisk har al deres viden på dansk og ikke tænker på at det kan være anderledes for de tosprogede.

I. Forskningens rolle

Forskningen har, som det adskillige gange har været påpeget ovenfor, en dobbeltrolle i skabelsen af fremtidens danskfag. Vi sætter vores lid til at forskningen kan bidrage med nye resultater der i sig selv kan bringe faget fremad, fx ved at gå videre ad intertekstualitetens vej og påpege sammenhænge mellem det danske sprog og de sprog der omgiver det og til tider har domineret det, ved at se på forbindelserne mellem dansksproget litteratur og litteratur skrevet på andre sprog, sammenligninger som måske i nogen grad har været forsømt i Vilh. Andersen-æraen, og endelig ved at se de dansksprogede medier i deres efterligning af og afstandtagen fra de fremmedsprogede medier der nu er blevet en del af hverdagen i Danmark. Også sammenhænge mellem kunstarter og mellem de tre stofområder kan tematiseres med begrebet intertekstualitet. Det kan bruges til meget. Men forskningen har også en anden rolle, nemlig som forskning i og med de delsystemer som danskfaget indgår i. Grundforskning i sprog-, litteratur- og medievidenskab indgår i elaborerede kredsløb hvor resultater og synspunkter forarbejdes så de kan 'sige noget til' den daglige praksis. Det er vigtigt at undgå de værste forgrovelser i denne proces, men det er sandelig lige så vigtigt at fastholde at forskning er en vigtig del af fornyelsesprocessen og i stigende grad er blevet udnyttet som sådan i alle de lande vi sammenligner os med - og især i dem vi taber i forhold til. Det betyder at forskningen i danskfagets stofområder, i de fire kulturelle kompetencer og i arbejdsformerne kan og bør intensiveres, og at den kan og bør udnyttes bedre.

Intertekstualitet

J. Efter- og videreuddannelse

Og måden det sidste kan gøres på, er ved en massiv efter- og videreuddannelsesproces så det store generationsskifte i de enkelte delsystemer udnyttes til en slags generationernes afleveringsforretning. De gamle gør status over hvad der virkede: *Hvad et langt liv lærte mig om at undervise elever der efterhånden blev halvt så gamle som jeg for til sidst at kunne være mine børnebørn.* Og de unge gør op hvad de så kan lære af det, og hvad de hellere selv vil gøre anderledes. Den slags afleveringsforretninger finder givetvis sted hver dag i pædagogikumvejlederens diskussion med lærerkandidaten, men det er også vigtigt at få den faglige debat mellem generationerne fornyet i fagblade og på efteruddannelseskurser. Man bør slet ikke vente med at efteruddanne sig til man kan se pensionen vinke. Livslang læring er ikke forbeholdt VUC-kursister.

Eller for at sige det på en anden måde: Det er givet at de uddannelser man får på universiteterne, skal være gode nok til at de kan bruges direkte, men det er nok så vigtigt at de rummer den ydmyghed over for opgaven som medfører villighed til med jævne mellemrum at tage egen praksis op til overvejelse. Ellers vil én generations ortodoksi bare blive afløst af den næstes.

K. Generationsskiftet - og forberedelsen af det

Vi har gjort opmærksom på at der er et stort generationsskifte på vej i det almene gymnasium. På universiteterne er det allerede i gang. Generationsskiftet kompliceres af at adgangsvejen til fast ansættelse på et universitet er lang og brolagt med vanskeligheder: At få et ph.d.-stipendium er virkelig vanskeligt, de humanistiske fakulteter har - i lighed med Statens Humanistiske Forskningsråd - det højeste antal ansøgere pr. stipendium, og overgangsfrekvensen fra kandidatuddannelse til stipendiat er for humaniora og samfundsvidenskaberne meget lav - og faldende - sammenlignet med de andre hovedområders. Dertil kommer at de nuværende økonomiske vanskeligheder gør det temmelig usikkert at få et adjunktur eller en post doc-stilling lige når man er færdig med ph.d.-afhandlingen og så er det ikke en gang sikkert at man får den lektorstilling som vinker

Ph.d.-problemer

for enden af den lange vej. Det er ikke mærkeligt at flere af de talentfulde unge søger andre udfordringer - og højere løn. Samtidig kan det påvises at der et stort behov for ph.d.-uddannede (se afsnittet om humaniora i Forskerakademiets: *Ph.d.-uddannede. Udbud og efterpørgsel 1998-2006* fra 1998), problemet er at få de to strømme til at løbe sammen så der både kommer fornyelse og ikke bliver for stor jobusikkerhed undervejs. Et andet problem er om stipendiaterne kvalificerer sig inden for de faglige kategorier som universiteterne planlægger efter og derfor slår stillinger op i. Her er der igen behov for både nytænkning og fleksibilitet: Det kunne tænkes at stillingsopslag som gik på tværs af stofområder ville være både attraktive at søge på og at have folk ansat i.

Forskerskoler

Arbejdsgruppen konstaterer at der er oprettet forskerskoler som tilsammen dækker fagets tre stofområder, men som samtidig rummer langt flere end blot danskfagets 'egne' ph.d.-stipendiater: Skolerne i sprogvidenskab omfatter alle former for sprog og skolen i Danske Studier har også stipendiater inden for kunsthistorie. Endelig er der indskrevet studerende fra medievidenskab, kommunikation og journalistik ved forskerskolen af samme navn. Her vil udfordringen ligge i at udnytte specialiseringen samtidig med at fastholde integrationen mellem de tre stofområder i fagets fremtidige udvikling, den såkaldte dobbeltorganisering.

L. Internationalisering

De nordiske institutter i Danmark har et arbejdsområde som de deler med forskere og formidlere i udlandet. Formidlerne er bl.a. danske lektorer i udlandet som kan give værdifulde impulser tilbage til institutterne: Hvordan arbejder man med Kierkegaard i Japan? Hvordan ser italienere på danske dialekters døds kamp? Forudsætningen er blot at de udsendte kan komme tilbage til stillinger hvor deres unikke erfaringer kan nyttiggøres. Arbejdsgruppen vil opfordre Lektoratsudvalget til at tage dette emne op.

Udenlandsk forskning om danske forfattere ignoreres

Også udenlandske forskere ser på Andersen, Kierkegaard, Grundtvig - og Karen Blixen, Inger Christensen og Henrik Nordbrandt. I almindelighed har forbindelsen mellem de

udenlandske forskere og de danske været præget af at vi ved så meget mere om de danske forfattere end de - synes vi - og at vi i øvrigt ikke synes dansk er værd at beskæftige sig med for andre end danskere. Visse dele af den nordiske litteratur er imidlertid blevet en del af verdenslitteraturen og har dermed kvalificeret sig til international interesse. Det gjaldt førhen mestendels de islandske sagaer, og mange skandinavistiske miljøer i udlandet har stærke oldnordiske traditioner, men det gælder nu langt bredere områder. Det må være en opgave for de nordiske institutter at bidrage til den internationale vidensbase samtidig med at vi tager imod de udefrakommende med åben nysgerrighed: Hvad kan de bidrage med? Men det kræver igen rammer at være i. Forskerskolerne er én sådan ramme, men institutterne må også kunne modtage gæsteforskere og selv sende ansatte ud til midlertidige stillinger. Alt sammen vil det kunne bidrage til danskfagets fornyelse - dansk set både indefra og udefra. *Arbejdsgruppen opfordrer det kommende humanistiske frie forskningsråd til at bearbejde problemet med at finansiere gæsteforskere for humaniora i almindelighed og for danskfaget i særdeleshed.*

M. En ændret kerne

Vi har ovenfor givet en række anbefalinger som med de fire kulturelle kompetencer som afsæt har set på hvor danskfaget kunne forbedres og derefter set på hvordan universiteternes viden kan omsættes i efter- og videreuddannelse. Det store omkvæd i denne sang er dog klart at universiteterne må påtage sig den centrale rolle de efter arbejdsgruppens opfattelse har i udviklingen af danskfaget, ved at gå langt mere aktivt i dialog med de forskellige delsystemer end de hidtil - med DPU som en mulig undtagelse - har gjort. Forskningsbaserede efteruddannelseskurser kan fås i flere aftapninger: Den første model præsenterer grundforskningsresultater og overlader det til deltagerne at spekulere på hvilke konsekvenser, om nogle, de skal have for undervisningspraksis. Den kræver at der bliver sat tid af til at det så faktisk diskuteres. Den anden model går direkte i dialog med praksis. Den kræver til gengæld at forskeren har viden om praksis i det delsystem eller de delsystemer deltager-

ne kommer fra. Den tredje model er den som ofte praktiseres i grundskoleregii, i samarbejde mellem seminarielærere og grundskolelærere: udviklingsarbejder, evt. kombineret med observation og klasseværelsesanalyser. Den kræver en mere bastant finansiering. Endelig er den sidste model en dialog mellem forskerne og praktikerne på praktikernes præmisser og ude hos dem selv, de skolebaserede udrykningskurser hvor en gruppe praktikere har bedt forskningen om at svare på noget eller at rådgive om et problem.

Holdbare modeller

Alle disse modeller er mulige, men for at de skal kunne få det omfang som arbejdsgruppen finder hensigtsmæssigt i lyset af de ret store omstillingsproblemer som er afdækket i denne delrapport, må universiteterne finde holdbare modeller, baseret på en rimelig og realistisk finansiering, for den slags dialog med omverdenens delsystemer. Det fremgår af masterplanen at der efter arbejdsgruppens mening skal afsættes midler til en massiv forskningsbaseret efter- og videreuddannelsesindsats. Midlerne kan forhåbentlig findes i et samarbejde mellem det strategiske forskningsråd, Undervisningsministeriet og institutionsejerne (dvs. amter og kommuner).

3.5 Dansk på andre relevante undervisningsinstitutioner

3.5.1 Dansk i fvu

Fvu-ordningen begyndte 1. januar 2001 og er derfor endnu så ny at det er umuligt at sige noget verificerbart om ordningen. Fvu-dansk underviser i basisdansk og henvender sig til personer der skriver og læser meget dårligt, dvs. på et niveau omkring eller under grundskolens 4. klasse-niveau. Det kan konstateres at der har været stor efterspørgsel på ordningen, og at den ventes at overgå avu-ordningen på længere sigt. Man skønner således at ca. 21.000 kursister vil gå på ordningen fra 2003.

Evaluering af fvu

Arbejdsgruppen anbefaler at man når man evaluerer ordningen, overvejer om fvu progressionsmæssigt hænger godt nok sammen med det aftagende system, avu, og om de læremidler der er blevet udviklet til undervisningen, er gode nok.

3.5.2 Dansk i pædagoguddannelsen

Da projekt Fremtidens danskfag igangsatte sit arbejde i efteråret 2001, havde vi bl.a. af ressourcemæssige årsager valgt ikke eksplicit at beskæftige os med pædagoguddannelsen, hvilket naturligvis ikke betød at vi ikke anså uddannelsen for relevant i forhold til danskfaget og dansksystemet i dets helhed.

Pædagoguddannelsen *er* relevant for den danskfaglige indlæring - i høj grad.¹²⁴ Det synspunkt sørgede Peter Lykke-Olsen fra Peter Sabroe-seminariet da også for at slå fast med syvtommersøm for os.¹²⁵ Derfor vil vi her for at ingen skal være i tvivl, understrege i påstandens form at *pædagoguddannelsen spiller en væsentlig rolle for indlæringen af de kulturelle kompetencer og andre kreativt skabende danskfaglige elementer for børnene i førskolealderen.*

*Førskolealderen og
sprogstimulering*

Som vi skriver i afsnittet om grundskolen (ovenfor), bør arbejdet med den sproglige indlæring allerede begynde i børnehaverne og børnehaveklassen. Det indebærer at pædagoguddannelsen har en væsentlig rolle at spille med hensyn til at uddanne pædagogerne i *early literacy* og sprogindlæringsteori og -pædagogik. *Vi anbefaler at der etableres et brobygningssamarbejde mellem børnehaver, børnehaveklasser og begyndertrinnet i grundskolen, et samarbejde som skal igangsættes og organiseres på kommunalt plan. Vi anbefaler i den forbindelse, hvis det er relevant, at være opmærksom på de særlige udfordringer tosprogede stiller til en tidlig sprogstimuleringspædagogik.*

Den tiltagende fokusering på dansktilægnelsen i førskolealderen bør generelt have som konsekvens at der ses nærmere på hvordan området dansk som andetsprog indgår i pædagog- og pædagogmedhjælperuddannelsen, og hvordan området eventuelt kan styrkes her i takt med de stigende krav til pædagogerne. På førskoleområdet skal der ifølge folkeskolelovens §4a tilbydes tosprogede småbørn støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på tilegnelse af dansk hvis de efter en sagkyndig vurdering har behov for det. Man skal være opmærksom på at man inden for førskoleområdet ikke taler om undervisning i dansk som andetsprog, men om *sprogstimulering*. Det er vanskeligt at finde en egentlig definition af begrebet, og *arbejdsgruppen anbefaler at det bliver præciseret hvad sprogstimu-*

lering egentlig dækker over. Samtidig er §4a-tilbuddet beskrevet som støtte til *den sproglige udvikling* med henblik på tilegnelse af dansk. Der synes her at være meget forskellige tolkninger af den sproglige udvikling, vigtigst måske af om børnenes modersmål forstås som en del af denne.

Problematisk test

På førskoleområdet er der en stigende anvendelse af test og screeninger. Forud for optagelse i §4a-tilbud om sprogstimulering for tosprogede småbørn foretages for eksempel "en sprogscreening". Og i forbindelse med skolestart gennemføres der også undersøgelser og sproglige evalueringer. I Bekendtgørelse nr. 63 af 28. januar 1998 om grundskolens undervisning i dansk som andetsprog §2 hedder det

Ved optagelse af tosprogede elever i folkeskolen træffer skolens leder efter en vurdering af elevens behov beslutning om, hvorvidt vedkommende skal henvises til særlig undervisning i dansk som andetsprog, jf. § 3 og § 4. I tvivlstilfælde forelægges spørgsmålet for sagkyndige tilknyttet skolevæsenet, der gennemfører en undersøgelse vedrørende elevens sproglige forudsætninger, derunder elevens forhåndskendskab til dansk. Ved afgørelsen lægges der i disse tilfælde vægt på elevens og forældrenes ønsker.

Annette Poulsen, daværende konsulent i uc2, fastslår at denne vurdering af elevens behov bliver grebet meget forskelligt an i de forskellige kommuner.¹²⁶ Der synes at være en meget uens praksis såvel for undersøgelsen af børnenes sprog som for administrationen af de beslutninger der træffes på baggrund deraf. Da disse undersøgelser ofte har væsentlig betydning for de tosprogede børns fremtid, er det *påkrævet - anbefaler arbejdsgruppen - at sikre at undersøgelserne foregår på et grundlag der både sprogligt, evalueringsfagligt og etisk er gennemarbejdet og forsvarligt.*

Af det ovenstående kunne man få det indtryk at arbejdsgruppen har koncentreret sig om de tosprogede børns særlige behov som udfordringer til pædagoguddannelsen. Det kunne

der være god grund til når man betænker at de seneste ændringer i uddannelsen netop betoner som formål med uddannelsen at “den studerende tilegner sig forudsætninger for gennem arbejdet at kunne fastholde og udvikle kulturelle værdier, også i forhold til mennesker med en anden sproglig og kulturel baggrund.” Så meget desto mere påfaldende er det at man under faget dansk ikke finder noget som helst om sproglige forskelle (derimod noget lettere blomstrende om at man skal have viden om “ forskellige grupperes kulturelle udtryksformer samt indsigt og færdigheder i kulturformidlende og kulturskabende opgaver i pædagogisk arbejde.”)

Imidlertid har vi ikke i arbejdsgruppen systematisk gennemgået pædagoguddannelsens - eller pædagoguddannelsernes, der er mange seminarier og de er også forskellige - danskfaglige indhold, bl.a. pga. de vanskeligheder det giver at der ikke er kun ét fag at analysere, men snarere tre, nemlig foruden det efter arbejdsgruppens mening nok forklejnede danskfag, fagene drama og kommunikation og ledelse. Vi vil derfor nøjes med at understrege at *solid viden inden for dansk sprog (særlig sprogtilegnelse, samtaleanalyse og sproglig udvikling), dansk litteratur (dansk litteratur om og til småbørn, samspillet mellem tekst og billede, formidlingsformer) og om medier i Danmark (viden om hvad børn ser i fjernsynet og hører i radioen, samspillet mellem talesprog og billeder i fjernsyn for dig)* må være uundværlige ingredienser i enhver pædagoguddannelse. Oplæsning, dramatisering, rollespil og lege (dækket af faget drama) danner en naturlig indgang til grundskolens begynderdansk og det er derfor vigtigt at uddannelserne fortsat rummer træning heri og overvejelser over anvendelser i praksis. Kommunikation med andre faggrupper, herunder navnlig andre pædagoger (nemlig dem fra lærerseminarierne) bør indgå i faget kommunikation og ledelse, hvor også “mundtlige og skriftlige færdigheder i at udtrykke sig nuanceret, præcist og forståeligt” hører hjemme efter gældende bestemmelser. Det er vores indtryk at målene også på pædagogseminarierne er lovlige ambitiøse i forhold til den tid der er sat af til at opfylde dem. *Det bør overvejes på længere sigt at samle de danskfaglige elementer i de tre fag i et egentligt og noget tungere danskfag.*

*Danskelevante stof-
områder*

Det er for arbejdsgruppen et åbent spørgsmål om man skal fortsætte den nuværende praksis med at uddanne børnehaveklasseledere på pædagogseminarierne, eller om man skal integrere dette speciale på seminarierne.

Endelig ønsker arbejdsgruppen i denne sammenhæng at gøre opmærksom på at der er en gruppe af meget kort uddannede som har stor betydning for mange børns liv før skolen, nemlig de kommunale dagplejemødre.

Arbejdsgruppen anbefaler at uddannelsen af dagplejemødre undersøges med særligt henblik på at øge deres viden om sproglig udvikling og de voksnes rolle heri.

3.5.3 Sprogcentre

A. Indledende

På sprogcentre undervises der i dansk som andetsprog som et selvstændigt fag. En del af sprogcentrenes undervisning ligger på folkeskoleniveau (for så vidt som der er tale om almen voksenundervisning); en anden del kan bedst sammenlignes med hf-undervisning; mens en tredje, mindre del bedst kan sammenlignes med universitetsundervisning. Sprogcentre er ud over undervisning i dansk som andetsprog også forpligtet til at undervise i danske kultur- og samfundsforhold og til at tilbyde uddannelses- og erhvervsvejledning. Der foreligger en række vejledninger der tegner fagets profil.

Tal om kursister

I *Rapport om aktiviteten på sprogcentre i 2001* viser analysen at der i 2001 var det samme antal kursister på sprogcentre som i 2000: Ca. 46.000 personer. 36% af kursisterne modtager danskundervisning som led i det lovpligtige introduktionsforløb, 28% skal lære dansk som led i et aktiveringsforløb, og 27% er selvforsørgende udlændinge der frivilligt og gratis deltager i danskundervisningen. Der er siden 2000 sket et skift i sammensætningen af kursister sådan at der nu er flere af kursisterne der har været i landet i under tre år. Omvendt er der sket et fald i antallet af kursister der har opholdt sig i landet i længere tid.¹²⁷

B. Lovgrundlaget og -ændringer

Udviklingen af sprogcentrene sker i hastig fart, ikke mindst grundet stort politisk pres for bedring af integrationsforholdene. En rekapitulering af de væsentligste lovmæssige tiltag i de senere år kan tjene til en skitse af forudsætningerne for dansk-undervisningen på sprogcentrene:

Med *Lov om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre* blev ansvaret for undervisningen i dansk som andetsprog fra 1999 lagt ud til kommunerne, og der blev i forlængelse af formålsparagraffen for undervisningen udarbejdet en række faglige vejledninger for undervisningen på de tre spor som undervisningen tilrettelægges inden for. Samtidig blev der stillet krav om at undervisningen i dansk som andetsprog skulle kombineres med aktivering eller anden integrationsindsats, herunder reel beskæftigelse for dem som ikke er selvforsørgende, og at tilrettelæggelse heraf skulle ske i samarbejde med kommunen og sprogcenteret.

I 2001 kom der en ny regering, som i sit udspil til en ny integrationspolitik (se www.inm.dk og regeringens udspil "Bedre uddannelser" fra Undervisningsministeriet) ønsker undervisningen af voksne udlændinge gjort (endnu) mere erhvervsrettet og lagt ud på virksomhederne.

I perioden 1986-98 lå ansvaret for undervisningen i dansk som andetsprog hos amterne. Sprogcentrene skulle fra starten repræsentere en bred kreds af kursusarrangører - offentlige og private - og sådan er det også i dag. Nogle sprogcentre er kommunale institutioner - fx to ud af syv sprogcentre i København - andre er såkaldt private, fx selvejende, institutioner, foreninger etc. De sidste, fx AOF, Studieskolen og K.I.S.S., har driftsoverenskomst med kommunen, men er i princippet private virksomheder. Det er forskelligt fra kommune til kommune i hvilket regi sprogcentrene indgår. Nogle steder er sprogcentrene organisatorisk underlagt social- og sundhedsforvaltninger, mens de andre steder er lagt ind under skole- og kulturforvaltninger. I forbindelse med regeringsskiftet i 2001 blev den ministerielle forvaltning af området flyttet fra Undervisningsministeriet til Integrationsministeriet.

C. Problemstillinger og tilløb til anbefalinger

Fra eksternt hold påpeges det at kvaliteten af sprogundervisningen generelt kunne blive bedre, og/eller at organiseringen af dansk som andetsprog-undervisningen kunne være en anden. Vi kan her skitsere nogle af de problematiseringer vi er blevet gjort bekendt med og finder relevante at inddrage i et kommende reformarbejde af sprogcentre, problematiseringer som for visses vedkommende også rummer anbefalinger eller kimen til samme:

Spredning over landet:

Den geografiske spredning af 51 sprogcentre over hele landet kan man hævde umuliggør konkurrence imellem sprogcentre. Dette er en konsekvens af at man igennem mange år bevidst har spredt flygtningene over alle kommuner, og sprogcentre må naturligvis ligge hvor kursisterne er. Man kunne overveje om dette er en hensigtsmæssig model.

Ghettoisering:

Man kan være kritisk over for selve sprogcenter-konstruktionen, idet man kan hævde at den fører til ghettoisering. I stedet for at placere undervisningen i dansk for voksne udlændinge på sprogcentre kunne man placere den på VUC (en del af den i avu, en anden del i hf, alt efter kursistersnes uddannelsesmæssige baggrund) i stedet for at lave særlige institutioner hvor ingen danskere har noget at gøre, undtagen dem der er ansat der som lærere. Forslaget er også nævnt ovenfor under avu.

Udtaleproblemer:

Går man tættere på enkelte indholdselementer i undervisningen på sprogcentre, betoner bl.a. fhv. professor i fonetik Eli Fischer-Jørgensen at sprogcentre bør lægge større vægt på udtaleundervisningen i dansk som andetsprog. Arbejdsgruppen har fået udarbejdet et notat som svar på Eli Fischer-Jørgensens henvendelse til integrationsministeren om sagen. Notatets konklusion er bl.a.: "Konkluderende må det siges, at danskundervisningen er blevet styrket siden 1998 både organisatorisk, og hvad angår kravene til lærernes kvalifikationer. Denne kva-

litetsforbedring kan allerede have haft indflydelse på undervisningen i udtale. Der er dog endnu ikke foretaget en systematisk undersøgelse, der kan påvise dette. En sådan kan vi opfordre integrationsministeren til at sætte i gang, for at vi på et mere kvalificeret grundlag kan tage stilling til den aktuelle kritik af sprogcentrenes danskundervisning.” Notatet er blevet videregivet til Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration og Forskningsministeriet, offentliggjort på projektets hjemmeside og er inkluderet i OVERSIGT som appendiks C.

Mere forskning og internationalt udsyn:

Fra fagbevægelsens side møder man det synspunkt at der er en stor gruppe af kursisterne på sprogcentre der ikke får et tilstrækkeligt udbytte af undervisningen i dansk som andetsprog, og man efterlyser indgående forskning og udvikling med henblik på at sikre at alle grupper - uanset sproglig og faglig baggrund - får tilstrækkeligt udbytte af undervisningen.

Undervisningskompetence:

For sprogcenterlærernes vedkommende er der fra 1998 etableret en “Uddannelse til underviser i dansk som andetsprog for voksne” som afløser for de tidligere kvalificerende kursusforløb. Gennemført uddannelse er et krav for at kunne undervise ved sprogcentrenes undervisning i dansk som andetsprog. Uddannelsen er normeret til et studieår og omfatter studieområderne 1) Sprogbeskrivelse, 2) Sprogtilegnelse, 3) Kulturforståelse og interkulturel kommunikation, 4) Andetsprogpædagogik under en voksenpædagogisk synsvinkel, 5) Praktik og 6) Projekt opgave. Adgangsforudsætninger til uddannelsen er gennemført læreruddannelse hvori indgår en linjefagsuddannelse i sprog, en humanistisk bacheloruddannelse hvori indgår sprog som centralt fag eller en anden uddannelse hvor tilsvarende forudsætninger er erhvervet. Uddannelsen udbydes under lov om åben uddannelse, bl.a. på Københavns Universitet, DPU og Syddansk Universitet. Uddannelsen til underviser i dansk som andetsprog afløste et tidligere 150 timers specialiserende efteruddannelseskursus. Siden 1. januar 2002 har der endvidere på sprogcenterområdet været etableret et omfattende

efteruddannelsesprogram for dansklærerne i samarbejde mellem DPU, Voksenpædagogisk Center og CVU København & Nordsjælland. Efteruddannelsesprogrammet har fået tilskud fra ministeriet på baggrund af en særbevilling i perioden 1999-2002.

Ved uddannelsens etablering blev det fra ministeriets side udmeldt at uddannelsen skulle evalueres efter 4 år. Evalueringen foreligger endnu ikke, men der kan næppe herske tvivl om at uddannelsen og efteruddannelsen har givet området et betydeligt fagligt løft. Det fremstår dog problematisk at uddannelsen er tilrettelagt som en obligatorisk helhed selv om den har et "dobbelts indtag" af både seminarie- og universitetsuddannede, idet de to gruppers faglige og pædagogiske forudsætninger og behov er forskellige. Hvis man samtidig anerkender det forhold, at undervisningen på sprogcentre ligger (eller bør ligge) på både grundskole-, ungdomsuddannelses- og universitetsniveau grundet kursisternes forskellige forudsætninger, er det spørgsmålet om den nuværende uddannelse til underviser i dansk som andetsprog på sprogcentre er tilstrækkelig, eller om man eventuelt skulle tænke nyt i den forstand at kursister som allerede har et uddannelsesniveau på grundskole-, ungdomsuddannelses- eller universitetsniveau kunne tilbydes undervisningspladser uden for sprogcentrenes regi. Arbejdsgruppen vil ikke tage stilling til dette spørgsmål, ud over at pege på at universitetsansatte jo principielt underviser studerende på universitetsniveau, ligesom kandidater underviser på ungdomsuddannelsesniveau og seminarieuddannede underviser på grundskoleniveau, og at kompetencen til at undervise i disse niveauer afspejles i undervisernes faglige og pædagogiske uddannelse.

Evaluering:

I tilknytning til undervisningen i dansk som andetsprog på sprogcentrene eksisterer der en række forskellige test og prøver i forlængelse af og integreret i undervisningen på de enkelte spor. Siden 1. januar 1999 udbydes der centralt stillede prøver i dansk som andetsprog, hhv. Almenprøve 1, Almenprøve 2 og Studieprøven i dansk som andetsprog (sidstnævnte har i 2002 afløst Danskprøve 2). Seneste udvikling på prøveområdet er at

personer som søger om dansk indfødsret (statsborgerskab) skal aflægge en sprogsprøve svarende til minimum Almenprøve 1. (vedtaget 2002). Der synes imidlertid at være brug for et grundlæggende fagligt eftersyn af indhold og opbygning af disse prøver med en diskussion af den indflydelse prøverne har på den daglige undervisning. Også prøveresultaternes betydning for den enkelte kursists videre udvikling, herunder hans eller hendes videre uddannelsesmuligheder, kunne trænge til at blive undersøgt. For sprogcentrenes vedkommende ønsker arbejdsgruppen endvidere at pege på behovet for at få videreudviklet metoder til intern evaluering og for udvikling af den solide faglige indsigt - ikke kun i sproglig evaluering, men også i centrale forhold omkring andetsprogstilegnelse og tosprogethed - der er en forudsætning for at kunne gennemføre en løbende intern evaluering der kan støtte den enkelte kursists andetsprogsudvikling.

D. Fremtidens danskundervisning på sprogcentre

Et centralt problem for sprogcentrene er og vil også i fremtiden være at skabe den rette sammenhæng mellem aktivering og beskæftigelsestilbud på den ene side og sprogundervisning på den anden, sådan som loven lægger op til.

Viden inden for dansk som andetsprog er stadig - sammenlignet med eksempelvis England og USA - i sin vorden, og der må påregnes en del tid før den kan omsættes til undervisning på de videregående uddannelser som fører til systematisk og metodisk underbygget undervisning i det daglige på sprogcentrene. Vejen vil skulle gå omkring forskning, uddannelse og efteruddannelse, ændring af bekendtgørelsestekster og fagbilag, udvikling af nye evalueringsformer, en større forståelse af forholdet mellem sprog og kultur og alle de forhold der har at gøre med denne uddannelsesmæssige og kulturelle smelting.¹²⁸

Set fra arbejdsgruppens synspunkt, dvs. fra en danskfaglig og fagpædagogisk synsvinkel, må vi tage afstand fra den opfattelse, som forskningsmæssigt har været død i en generation, men er poppet op i den aktuelle, temmelig ideologisk definerede, debat, at man ved at være omgivet af dansk sprog på en

arbejdsplads, så også skulle lære eller lettere lære dansk - den såkaldte badevandsteori. Som Anne Holmen og flere andre har påvist, og påpeget offentligt på det seneste, fungerer denne teori ganske enkelt ikke i praksis, bortset fra i helt særlige tilfælde. Der skal reel undervisning til.

Arbejdsgruppen vil anføre et organisatorisk problem: Det kan være problematisk at sprogcentre nogle steder ligger i social- og sundhedsforvaltningen og ikke i skole- og kulturforvaltninger da man så risikerer at undervisningen og udviklingen af fagligheden underordnes aktiverings- og beskæftigelsesaspektet. Det er ikke vores opfattelse at undervisningen nødvendigvis skal foregå på sprogcentre og ikke kan være rettet mod jobfunktioner. Det sidste kan i mange tilfælde være en god idé, som sagt ikke fordi man lærer dansk bedre eller hurtigere, men fordi man knytter sociale kontakter og oplever en konkret motiverende faktor for at lære sproget. Vores bekymring går udelukkende på at det bliver ikke sprogligt og sprogpædagogisk kyndige medarbejdere der træffer afgørelser om den enkelte kursists sprogundervisningsforløb. I den forbindelse noterer vi os at fagkonsulentrapporten peger på at indholdet i undervisningen på sprogcentre skal tages op til revision, og at der er brug for et tilbud der er bredere, mere varieret og fleksibelt end det nuværende. Omvendt er vi bekendt med at sprogcentre i perioden frem til 2002 har fået en gevaldig økonomisk saltvandsindsprøjtning til efteruddannelse af lærere og ledere, hvis virkning vi endnu mangler at se effekten af.

3.5.4 Gymnasiepædagogikum og anden videre- og efteruddannelse

Med virkning fra sommeren 2002 indføres en ny gymnasie-læreruddannelse. Det er - som det fremgår af OVERSIGT - et led heri at der skal finde sidefagssupplering sted så kandidater som kun har det normale 1½-årige sidefag i dansk, får suppleret dette op til 2 årsværk. Sidefagssuppleringen skal foregå på SDU.

Arbejdsgruppen anbefaler at sidefagssuppleringen tager hensyn til de i denne rapport fremsatte tanker om indholdet af undervisningen i de gymnasiale ungdomsuddannelser, særlig det almene

gymnasium og tilrettelægger denne så kommende gymnasielærere kan praktisere det heri skitserede fag.

Mht. efter- og videreuddannelse henviser vi først til de mange steder ovenfor hvor dette er nævnt og til den overordnede masterplan.





Appendiks

1. Kommissorium og arbejdsgruppe

Her gengives alene det papir som efter forhandling mellem arbejdsgruppens formand og Uddannelsesstyrelsen førte til nedsættelse af arbejdsgruppen Fremtidens danskfag.

Uddannelsesredegørelse 2000 havde faglighed som tema og belyste en række af de udfordringer uddannelsessystemet står over for i kraft af de mange forandringer der sætter den traditionelle faglighed under pres. Der skabes ny viden i et stadig hurtigere tempo. Perspektiver og vilkår for undervisningen ændres i kraft af bl.a. informationsteknologi, globalisering og de løbende og hastige forandringer der i øvrigt sker i uddannelsessystemets omgivelser.

Set på denne baggrund er det en vigtig ambition for Uddannelsesstyrelsen at sikre en systematisk gennemtænkning af det centrale indhold i vore uddannelser og fag, af centrale kundskabs- og færdighedsområder og kernefaglighed samt at få afgrænset de kompetencer uddannelsessystemet skal udvikle. Arbejdet hermed er henlagt til Uddannelsesstyrelsens fokusområde 1, Værdier og indhold, og er påbegyndt med nedsættelse af en arbejdsgruppe der udarbejder en redegørelse med anbefalinger for udvikling af matematikfaget og matematikundervisningen på alle niveauer i uddannelsessystemet. Det er tanken at gennemføre et tilsvarende arbejde i en række øvrige fag. Forberedelserne hertil er påbegyndt i Uddannelsesstyrelsens tværgående fagkonsulentgrupper.

På denne baggrund nedsætter Uddannelsesstyrelsen en arbejdsgruppe der skal udarbejde en redegørelse med anbefalinger for udvikling af danskfaget og danskundervisningen på alle niveauer i uddannelsessystemet. Gruppen anmodes om at belyse og besvare følgende spørgsmål:

1. Hvilke problemstillinger og præmisser bør der lægges vægt på ved afgrænsning af fagets kerne stof og de kompetencer faget skal bidrage til opbygning af på de respektive trin i uddannelsessystemet?
2. Hvilke samfundsmæssige krav og forventninger er der til danskundervisningen i fremtiden?
3. Hvilke danskfaglige kompetencer og hvilken kerne faglighed i dansk skal sikres i de forskellige uddannelsesformer på de forskellige stadier af uddannelsessystemet?
4. Hvordan kan man mest hensigtsmæssigt evaluere de ønskede kompetencer og graden af målopfyldelse for faget?
5. Hvordan sikres, for både eleven og faget, progression og sammenhæng gennem hele uddannelsessystemet samtidig med at man får klare forskelle i profil mellem de enkelte dele af systemet?
6. Hvordan er danskfagets relationer til andre fag vurderet ud fra gruppens forslag til afgrænsning af kerne stof og kompetencer (jf. pkt. 3)? Blandt de punkter som ønskes belyst, er samspil mellem fagene, gensidig støtte og afhængighed samt spørgsmål vedr. evt. tilgrænsende eller overlappende kompetence- og stofområder.
7. Hvordan ser fremtidens undervisningsmaterialer til dansk ud i de forskellige uddannelsesformer?
8. På hvilke af danskfagets områder (indhold, pædagogik, samspil med andre fag, undervisningsmaterialer, evaluering- og eksamensformer mv.) er der i særlig grad behov for fornyelse, set i forhold til de kvalifikationer og kompetencer faget i fremtiden skal bidrage til opbygning af?
9. Hvordan sikrer man at der sker en løbende udvikling af danskfaget og danskundervisningen i fremtiden?

10. Hvilke forslag vil gruppen stille for at få dens ideer omsat til virkelighed, og hvilken strategi anbefaler gruppen for det videre arbejde med kernefaglighed og kompetencer i faget?

Arbejdsgruppen ledes af professor Frans Gregersen, Københavns Universitet, og sammensættes så den råder over viden om danskfaget på forskellige niveauer og ud fra forskellige synsvinkler. Alle udpeges af Undervisningsministeriet i deres personlige egenskab. Til gruppen knyttes en sekretær.

Gruppen tænkes primært at fungere som igangsættende, spørgsmålsstillende, idégenererende og -opsamlende. Det forventes derfor,

- at gruppen i en række henseender suppleres af et *brugerpanel* bestående af organisationsrepræsentanter og to *kontaktgrupper*, én for fagkonsulenterne i dansk og én for den faglige forening, Daneklærerforeningen
- at der til gruppen også knyttes særlig kompetence inden for området dansk som fremmed- og andetsprog
- at gruppen i øvrigt får mulighed for at trække på forsknings- og udviklingskompetence inden for hele uddannelsessystemet og tager kontakt med grupper, skoler, institutioner og virksomheder som har sat forsøg i gang eller har taget særlig fremadpegende initiativer.

Arbejdet tænkes at forløbe i tre faser:

1. Først en *kortlægningsfase*, hvor man koncentrerer sig om at finde frem til hvilke problemer der allerede nu kan konstateres i forholdet mellem fagets ide og virkelighed på den ene side og omgivelsernes forventninger på den anden, og hvilke der kan opstå i den nære fremtid som følge af kendte udviklinger. Denne fase afsluttes senest februar 2002 med aflevering af og offentliggørelse af første del af gruppens rapport.

2. Derefter følger en *udviklings- og diskussionsfase*, hvor fokus er på hvilke midler der skal benyttes for at løse de konstaterede problemer. Denne fase afsluttes senest august 2002 med offentliggørelse af anden del af gruppens rapport.

3 Den afsluttende del af gruppens arbejde udgøres af en *diskussions- og implementeringsfase*, hvor gruppen i fortsættelse af de to første faser udformer sine svar på de stillede spørgsmål, herunder forslag til implementering. I efteråret 2002 afleveres den endelige rapport, som sammenfatter de to første dele og tilføjer gruppens konkrete forslag fra tredje fase.

I alle tre faser er den løbende dialog med systemets mange aktører vigtig. Den vil bl.a. blive varetaget ved hjælp af en hjemmeside og på to større konferencer samt løbende ved møder og publikationer. Endelig forventes de to kontaktudvalg at fungere i hele forløbet.

Gruppens arbejde gennemføres under ansvar over for Uddannelsesstyrelsen med reference til direktøren for fokusområde 1, Værdier og indhold.

Medlemmer af arbejdsgruppen er:

- Jette Pagaard Norrild, folkeskolelærer, fhv. fagkonsulent i dansk i Undervisningsministeriet (folkeskolen)
- Ursula Andkjær Olsen, forfatter og anmelder
- Kirsten Voigt, folkeskolelærer og fagkonsulent for humanistiske fag i Lyngby-Taarbæk Kommune
- Finn Hauberg Mortensen, professor i nordisk litteratur og institutleder, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet
- Frans Gregersen (formand), professor i dansk sprog, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet

- Leif Lørring, rektor ved Danmarks Biblioteksskole
- Helle Pia Laursen, CVU København-Nordsjælland/
N. Zahles Seminarium
- Steen Lassen, studielektor, Uddannelsesstyrelsen, fhv. fagkonsulent i dansk, “forbindelsesofficer” mellem arbejdsudvalget og Undervisningsministeriet.

Som sekretær fungerer:

- Nikolaj Frydensbjerg Elf, cand.mag.

Som praktikant og studentermedhjælper fungerer:

- Signe Østerlund, stud.mag.



Litteratur

Nedenfor findes en oversigt over litteratur, love og bekendtgørelser mv. samt websider/websteder der henvises til i denne rapport og i OVERSIGT. Enkelte steder er litteraturhenvisninger forklaret i en parentes. UVM er en forkortelse for Undervisningsministeriet.

- Bank Jensen, Viggo og Torben Gravesen: “Læsning på gymnasieniveau - fra deldisciplin i faget dansk til et anliggende for alle fag” i *Læsepædagogen*, 2B/2001
- Beck, Steen og Birgitte Gottlieb: *Elev/student*, UVM 2002
- Billeskov Jansen, F.J.: *Danmarks Digtekunst*, 1-3, 2. udg. Munksgaard 1969
- Billeskov Jansen, F.J.: *Poetik*, 1-2, Kbh.: 1942
- Brink, L., J. Lund, S. Heger & J. N. Jørgensen: *Den Store Danske Udtaleordbog*, Kbh.: Munksgaard 1991
- Brostrøm, Torben m.fl. (KUP): *Dansk. Undervisningen i dansk i det danske uddannelsessystem*, UVM 1991 (se også KUP-projektets hæfter om *Mundtlig fremstilling*, *Skriftlig fremstilling* og *Sproglig viden og bevidsthed*)
- *Casemetoden og andre undervisningsformer på hbx*, UVM 1997
- Dahlerup, Pil: *Dansk litteratur*, bd. 1, Gyldendal 1998
- Dalsgaard, Inge, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev (red.): *Midt i ræset*, Dansk lærerforening 1998

- Danmarks Statistik: *Børns levevilkår*, Kbh. 2002
- *Dansk noter 3*, 2001 (temanummer om kernefaglighed; bidrag af bl.a. Peer E. Sørensen)
- *Dansk noter 4*, 2001 (temanummer om kernefag; bl.a. beretning fra Dansklærerforeningens årsmøde)
- *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelses-systemet*, upubliceret fagkonsulentrapport, UVM 2001
- *Digteren og Samfundet i Danmark i det 19. Aarhundrede*, 1-2, Kbh.: 1942-1945
- Elf, Nikolaj F. og Signe M. Østerlund: *Oversigt over dansk-systemet*, UVM 2003
- *Education Policy Analysis*, OECD 2001
- *Eksamensforsøg i det almene gymnasium og hf*, UVM 2002
- Esmann, Karin, Alma Rasmussen og Lisbeth Birde Wiese (red.): *Dansk i dialog*, Dansklærerforeningen 2000
- Fagkonsulentrapporten fra historiefaget, upubliceret, UVM 2001
- *Kernefaglighed i danskfaget - et udkast*, upubliceret fagkonsulentrapport, UVM 2001
- Fischer-Jørgensen, Eli: "Sprogundervisningen skal forbedres", Politiken 29.12.2001
- Gramkov, Karsten, Birthe Lund og Per Nytrup: *IKT i læreruddannelsen. Det innovative seminarium*, Aalborg Seminarium 2000

- Guldberg, S., K. Jacobsen, B. Lausch: *Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne*, UVM 2001
- Handesten, Lars: "Litteraturhistorie i praksis" i Handesten og Weinreich: *Litteraturens byrde*, Roskilde Universitetsforlag 2001 (1997).
- Hansen, Marianne: *Hellere stå på tå end være på hælene*, UVM 2001
- Harder, Peter og Birthe Louise Bugge: *Skolen på frihjul*, Gyldendal 2002
- Haugsted, Mads: *Handlende mundtlighed*, DLH 1999
- Hedeboe, Bodil: *Når vejret læser kalendere - en systemisk funktionel genreanalyse af skrivepædagogiske forløb*, ph.d.-afhandling, DIG, Syddansk Universitet Odense 2002
- Heltberg, Eva og Christian Kock (red.): *Skrivehåndbogen*, Gyldendal Uddannelse 1999
- Henningsen, Sven Erik og Birte Sørensen: *Danskfagets didaktik*, Dansk lærerforening 1995
- Henriksen, Aage: "Beskrivelse af faget dansk", optrykt i *Den intellektuelle*, s. 125-134, Fremad 1974
- Hetmar, Vibeke: *Elevens projekt, lærerens udfordringer. Om skriveundervisning og skriveudvikling i folkeskolen*, Dansk lærerforening 2000
- Holmen, Anne: "At åbne danskfaget - dansk som andetsprog i den almindelige undervisning" i Dansk lærerforeningens fællesskrift 2000

- Höglin, Renée: *Engelska språket som hot och tillgång i Norden*, TemaNord 2002, Nordisk Ministerråd 2002
- *Indvandrere og efterkommere i uddannelsessystemet*, UVM 2001
- Jakobsen, K., B. Lausch, T. Munch-Hansen: *Faglig læsning og skrivning - en vejledning til valgfaget*, UVM 1997
- Jakobsen, K., B. Laush, T. Munch-Hansen: *Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive - faglig læsning og skrivning på erhvervsskoler*, UVM 1999
- Jensen, Mi'janne Juul: "Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene" i Esmann, Karin, Alma Rasmussen og Lisbeth Birde Wiese (red.): *Dansk i dialog*, Dansk lærerforeningen 2000
- Jensen, Mi'janne Juul m.fl.: *Når sproget vokser*, Dansk lærerforeningen 1998
- Juul, Ida: *Eleverne og de erhvervs-gymnasiale uddannelser*, UVM 2001
- *Klare mål*, UVM 2001 (om dansk i grundskolen)
- Kock, Christian: "Imitatio: en bro mellem tekstlæsning og skriftlig fremstilling" i *Dansk 2/01*
- Kock, Christian og Birthe Tandrup: *Skriv kreativt*, Gyldendal 2000 (1989)
- Kristensen, Sven Møller *Digtningens teori*, Kbh.: 1958
- Krogh, Ellen, Alma Rasmussen og Søren Søgård: *Skrivebogen*, Dansk lærerforeningen 1994
- *...kun løs er al fremmed tale?*, UVM 2001

- Laursen, Helle Pia: *Magt over sproget*, Akademisk forlag 2001
- Laursen, Per Fibæk: *Didaktik og kognition*, Gyldendal 1999
- *Lær og skriv*, UVM 1994
- Madsen, Anne-Grethe m.fl. (DEL): *Evaluering af forsøg med de elektroniske eksamensopgaver*, DEL 2001
- *Modersmålet i uddannelserne. Hvilke mål? Hvilke vilkår?* København 1982 (den såkaldte CUR-rapport)
- Munch, Susanne: *Informationsteknologi i danskundervisningen*, Daneklærerforeningen 2002
- Nielsen, Anne Grete: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*, UVM 2000
- Niss, Mogens m.fl.: *Kompetencer og matematiklæring*, UVM 2002
- Perregaard, Bettina: *Forskning og undervisning i skriftsprog*, Akademisk Forlag 2002
- Poulsen, Ib: *Dansk - et fag i fremtiden?* (tiltrædelsesforelæsning, RUC 2002, se www.ruc.dk)
- *Rapport om efteruddannelse af gymnasie- og hf-lærere*, UVM 1999
- *Bedre uddannelser*, UVM 2002
- Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen: *Opgaveskrivning*, Samfundslitteratur 2000
- Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen: *Den gode opgave*, Samfundslitteratur 2000

- Schnedler m.fl.: *Praktisk musisk undervisning. Evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd*, DLH 1991
- Schou, Søren: *Og andre forfattere*, Roskilde Universitetsforlag 2001
- Seeberg, Peter, *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne - et 10-årigt perspektiv*, Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration 2002
- *Sprogene i samspil*, UVM 2001
- *Spurvesol*, Dansk lærerforening 1989
- *Statistisk årbog 2001*, Danmarks Statistik 2001
- Sørensen, Peer E.: "Al den snak om dynamisk kernefaglighed" i *Dansk Noter 3*, 2001
- *Tal der taler*, UVM 2002
- Thygesen, Karen (red.): *Siger du noget?*, UVM 1994
- Torp, Arne: *Nordiske språk i nordisk og germansk perspektiv*, Oslo: Novus 1998 (om Maurud og Börestam)
- *Tænk - vi skriver*, UVM 1993
- *Uddannelse 3*, UVM 2002 (temanummer om faglighed; bidrag af bl.a. Claus Jensen, Frans Gregersen, Johannes Iversen og Mogens Niss)
- *Uddannelse på kryds og tværs*, UVM 2001
- *Uddannelsesredegørelse 2000*, UVM 2000
- Udlændingedatabasen i Danmarks Statistik (data bearbejdet af Indenrigsministeriet)

- *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, UVM 1999
- “Udviklingstendenser. Vurdering og testning af tosprogede børn er i bevægelse” i *Vurdering af tosprogede børns sprog og læsning*, uc2 1999
- *Undervisning og lærerqualifikationerne*, UVM 1992
- *Vandfanget 4*, Aarhus Universitet, Institut for Nordisk Sprog og Litteratur, 2001. (temanummer om fremtidens danskfag med bidrag af bl.a. Per Stounbjerg, Peer E. Sørensen, Finn Hauberg Mortensen, Søren Schou og Frans Gregersen)
- *Videregående uddannelser i dansk/nordisk*, København 1997 (Evalueringscentrets evaluering af dansk på videregående uddannelser)
- Weinreich, Torben og Lars Handesten: *Litteraturens byrde - litteraturhistorie og ældre tekster i folkeskolen i teori og praksis*, Roskilde Universitetsforlag 2001 (1997)
- Årsberetning fra censorformandskabet, 2001 (ved bl.a. Jørgen Knudsen)

Love og bekendtgørelser mv.

(se www.uvm.dk):

Grundskolen

- LBK 730 (21. juli 2000), BEK 154 (7. marts 2001)
- BEK 495 (31. maj 2000)
- *Prøverne i dansk. Bekendtgørelse og vejledning*, UVM 1996
- *Prøver, Evaluering, Undervisning - Dansk*, UVM 2000
- BEK nr. 63 (28. januar 1998) om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog

Avu

- LBK 668 (7. juli 2000)
- BEK 709 (18. juli 2000)
- BEK 710 (18. juli 2000)
- *Råd og vink om Dansk trin 1*, UVM 2000
- *Råd og vink om projektopgaven i dansk*, UVM 2000
- *Beretning 2001. En aktuel status for gymnasiet, hf og avu*, UVM 2001
- *Rapport fra udvalget om de almene voksenuddannelser*, UVM 2000

Erhvervsuddannelserne

- LBK 724
- BEK 655

Htx

- LBK 174 (16. marts 2001)
- BEK 524 (15. juni 2001)
- *Råd og vink* (om Dansk på htx), UVM 2001

Hhx

- LBK 174 (16. marts 2001)
- BEK 249 (6. april 2000)
- *Råd og vink* (om Dansk niveau A på hhx), UVM 2001

Alment gymnasium

- LBK 754 (8. august 2000)
- BEK 411 (31. maj 1999)
- *Undervisningsvejledning for gymnasiet, dansk*, UVM maj 1999
- *Vejledning for mundtlig studentereksamen i Dansk*, UVM april 2000
- *Vejledning for censorer ved skriftlig studentereksamen i Dansk*, UVM marts 2000
- *Råd og Vink - skriftlig dansk*, UVM 2000
- *Råd og vink - skriftlig dansk*, UVM 2001

Hf

- LBK 755 (8. august 2000)
- BEK 605 (15. juli 1995)
- *Undervisningsvejledning for hf*, dansk, UVM september 1995
- *Vejledning for mundtlig studenter- og hf-eksamen i Dansk*, UVM april 1997
- *Vejledning for censorer ved skriftlig højere forberedelseksamen i Dansk*, UVM april 2000
- *Råd og Vink - skriftlig dansk*, UVM 2000
- *Hf-forsøg 1997-2000*, UVM 2001
- *På vej mod et nyt hf - Udspil til en reform*, UVM 2001

Lærerseminarierne

- LBK 981 (1. november 2000)
- BEK 382 (19. juni 1998)

Universiteterne

- Studieordninger for dansk på Københavns Universitet, Aarhus Universitet, Syddansk Universitet Odense og Kolding, Aalborg Universitet, Roskilde Universitetscenter og Danmarks Pædagogiske Universitet
- *Videregående uddannelser i dansk/nordisk*, Evalueringscenteret 1997

Sprogcentre

- *Lov om undervisning i dansk som andetsprog for voksne udlændinge m.fl. og sprogcentre*

Gymnasiepædagogikum

- BEK nr 242 af 22/04/1998
- BEK nr 243 af 22/04/1998
- BEK nr 244 af 22/4/1998

Derudover:

- Lov nr. 414 (6. juni 2002) om øget gennemsigtighed og åbenhed i uddannelsessektoren

Internetadresser:

- www.sosu.dk
Websted der beskriver sosu-uddannelserne
- www.uvm.dk
Undervisningsministeriets websted
- www.inm.dk
Integrationsministeriets websted
- www.dansklf.dk
Dansk lærerforeningens websted
- www.nyfaglighed.emu.dk
Det permanente websted for Fremtidens danskfag. Rummer diverse indspil, referater, rapporter, Oversigt over dansk-systemet og andet indsamlet materiale
- www.nyfaglighed.emu.dk
Det permanente websted for Fremtidens sprogfag, Fremtidens danskfags søsterprojekt med Peter Harder og Per Øhrgaard som formænd
- www.nyfaglighed.emu.dk
Det permanente websted for Fremtidens naturfaglige uddannelser, Fremtidens danskfags søsterprojekt med Nils O. Andersen som formand
- www.nyfaglighed.emu.dk
Det permanente websted for Kompetencer og Matematiklæring, Fremtidens danskfags søsterprojekt inden for matematik med Mogens Niss som formand
- www.ngfl.gov.uk
Det engelske websted National Grid for Learning

Noter

- 1 Den overordnede masterplan for fremtidens danskfag blev uddelt på afslutningskonferencen d. 1. november 2002 på Zahles seminarium og offentliggjort på hjemmesiden kort efter.
- 2 Aage Henriksen: "Beskrivelse af faget dansk", optrykt i *Den intellektuelle*, s. 125-134, Fremad 1974.
- 3 Caroline Liberg har gjort opmærksom på at denne udvidelse rejser et grundlæggende problem for behandlingen af betydning og betydningsproduktion i skolen. "Olika uttrycksformer står i interaktion med och bygger på varandra, t.ex. det jag sjunger, kan jag röra mig till; det jag sjunger och rör mig till, har någon skrivit och det kan jag läsa; det jag sjunger och rör mig till och läser, kan jag samtala om; det jag samtalar om kan jag läsa om; det jag samtalar och läser om kan jag uttrycka i bild, i drama osv., osv. Varje gestaltning, varje yttrande, bygger på och stödjer på så sätt en annan gestaltning, ett annat yttrande. Det ena yttrandet länkar i det andra. Olika meningsskapande sammanhang bygger på samma sätt på varandra. Gestaltningar, yttranden, och meningsskapande sammanhang står i ett *dialogiskt* förhållande till varandra. Ett språk är således aldrig ensamt i en situation av meningsskapande. När jag exempelvis läser något är det skrivet med en viss handstil, som står för vissa rörelser och som jag kanske känner igen som min mors, i en lay-out som ger ett bildmässigt helhetsintryck, på en sorts papper som bara min mor använder och som signalerar viss mening, med en form av skriftspråkliga formuleringar som är typiska för henne osv. När jag talar med någon är det inte bara utifrån det sagda som jag skapar mening, utan här är gester, mimik, andra kroppsrorelser, klädsel, den omedelbara omgivningen, lukter osv. med i meningsskapandet och byggandet av ett tänkande om och ett minne av den här situationen. En mängd sinnesintryck är integrerade i upplevelsen och står i dialog med varandra i vårt meningsskapande. Vi använder flera sinnen samtidigt i vårt meningsskapande. Det brukar också benämnas med termen 'multimodalitet', dvs. att vi är multimodala i meningsskapandet." Caroline Liberg spørger afslutningsvis hvor dette samlede billede eller koblingerne mellem de enkelte former for betydningskabelse skal finde sted. Vi lader spørgsmålet stå her fordi vi ikke har noget godt svar på det. Vi ville ønske vi kunne svare: danskfaget, men det ville kræve en egentlig revolution af såvel styredokumenter som læreruddannelser. Lad os sige at Caroline Liberg her på fornemste vis har formuleret arbejdsgruppens utopi - utopier er gode til at angive udviklingens retning.
- 4 Danmarks Statistik meddeler 11. april 2002 at restgruppen, defineret som dem der ikke har fuldført en erhvervskompetencegivende uddannelse

- 10 år efter de forlod grundskolen, nu er nede på 25%. Faldet fra 32% for afgangsåret 1981 til de 25% for dem der har afgangsåret 1990, er markant. I øvrigt har kvinderne i løbet af perioden overhalet mændene.
- 5 Danmarks Statistik: *Børns levevilkår*, s.103, Kbh. 2002
- 6 Ibid., s.105.
- 7 Se OVERSIGT OVER DANSKSYSTEMET (i det følgende forkortet OVERSIGT), Undervisningsministeriet 2003.
- 8 Se Brostrøm-udvalgets KUP-rapport: *Dansk, kvalitet i uddannelse og undervisning*, Undervisningsministeriet 1991, s. 22.
- 9 I *Skolen på frihjul*, Gyldendal 2002.
- 10 Se KOM-projektets rapport, Niss m.fl.: *Kompetencer og Matematiklæring*, Undervisningsministeriet 2002.
- 11 Peter Brask har i et indspil gjort os opmærksom på at vi i både første og anden delrapport har absoluteret hermeneutikkens herredømme inden for litteraturvidenskaben. Det havde han ret i, og vi iler med at rette os selv: Det er en konstatering af hyppighed.
- 12 Blandt mange bøger og rapporter vil vi nøjes med at henvise til Dansk-lærerforeningens udgivelser: *Når sproget vokser*, *Midt i raset* og *Dansk i dialog*. For folkeskolens vedkommende vil vi særlig nævne Birte Sørensen, Vibeke Hetmars og Mads Haugsteds arbejder.
- 13 Et eksempel på en *imitatio*-læsning af både en sagprosa- og en fiktionstekst er givet i Christian Kocks meget anbefalelsesværdige artikel om "Imitatio: en bro mellem tekstlæsning og skriftlig fremstilling" i *Dansk* 2/01, s. 3-10.
- 14 Se fx Heltberg og Kocks *Skrivehåndbogen*, Gyldendal 1997.
- 15 Som Jørgen Sørensen gjorde opmærksom på i gruppearbejdet på Rungstedgaard-konferencen under kortlægningsfasen 2001, se hjemmeside.
- 16 Tak til Anne Holmen for denne kommentar.
- 17 Se *Vandfanget* 4, Nordisk, Aarhus Universitet 2001.
- 18 Det kan vist ikke overraske nogen at Ib Poulsen er mand for dette forslag.
- 19 Jf. et indspil af Søren Peter Hansen, Dansk-lærerforeningen, se websted.
- 20 I dansk sammenhæng kan fx henvises til F.J. Billeskov Jansens *Poetik*, 1-2, 1942 og til Sven Møller Kristensens *Digtningens teori*, 1958, som eksem-

pler på samlede litteraturteorier og til de samme forfatteres litteraturhistorier, hhv. *Danmarks Digtekunst*, 1-3, 1944ff., og *Digteren og Samfundet i Danmark i det 19. Aarhundrede*, 1-2, 1942-45.

21 Pil Dahlerup: *Dansk litteratur*, bd. 1, 1998, s. 21.

22 Tak til Helge Krarup for ideen. Se også nedenfor afsnit 4.6.

23 Tak til Svend Erik Larsen for denne systematisering på konferencen om sprog- og litteraturpædagogik afholdt af Fremtidens danskfag under udviklings- og diskussionsfasen foråret 2002, se webstedet.

24 Mads Haugsted, DPU har understreget den mundtlige dimension og den meddigtende opførelse af tekster som en særlig vigtig arbejdsform. Grebet gør faget æstetisk aktivt, men bør formentlig ikke overdrives. Birte Sørensen har peget på, at meddigtningen kan føre til løshed i tekstlæsningen, og andre har nævnt at de mindre børn der oftest stifter bekendtskab med denne form for litteraturformidling, netop har brug for en 'affiktionisering' hvor de lærer at skelne mellem deres fantasi og det som andre kan regne for virkelighed.

25 Jf. dog vigtige arbejder af Vibeke Hetmar.

26 Fra Gunhild Agger, Ib Bondebjerg, Kirsten Drotner og Ib Poulsen, alle optrykt på hjemmesiden under kortlægning.

27 Se Gunhild Aggers indspil på webstedet.

28 Se Peer E. Sørensen: "Hvorfor al den snak om dynamisk kernefaglighed" i *Dansk Noter* 3, Dansk Lærereforening 2001.

29 Som en reaktion på første delrapport, se hans indspil på webstedet.

30 Arbejdsgruppen mener også der er interessante perspektiver i den måde hvorpå særlig danskafdelingerne på Aalborg Universitet og Syddansk Universitet forsøger at integrere mediedimensionen i fagets øvrige kerneydelser. Se OVERSIGT, afsnittet om Dansk på universiteterne, for en beskrivelse af studieordningerne.

31 Se også afsnit 1.1 ovenfor om Fremtidens danskfag i videnssamfundet.

32 Se beskrivelsen af de enkelte delsystemer senere i rapporten og bekendtgørelsesstoffet i OVERSIGT.

33 Upubliceret, Undervisningsministeriet 2001.

34 Tak til Lasse Horne Kjældgaard for formuleringen af denne passage.

35 Se den tværgående fagkonsulentgruppes indspil på projektets websted.

36 Se hans bidrag til Dalsgård m.fl. (red.): *Midt i ræset*, Daneklærerforeningen 1998.

37 Se OVERSIGT, de enkelte uddannelsestrin.

38 Dette synspunkt blev bl.a. fremført af Bernard Eric Jensen på Rungstedgaard-konferencen 2001 med henvisning til en parallel problemstilling for faget historie.

39 Se hans bidrag til Dalsgård m.fl. (red.): *Midt i ræset*, Daneklærerforeningen 1998.

40 Af bl.a. Maurud og Börestam, se Arne Torps *Nordiske språk i nordisk og germansk perspektiv*, Oslo, Novus 1998, kap.9 for en oversigt. Nordisk Kulturfond forbereder et projekt der skal gentage Mauruds undersøgelse i 2003 under ledelse af Lars Olof Delsing, Lunds Universitet.

41 Tak til Anne Holmen for lån af denne passage. Se i øvrigt Lise Iversen Kulbrandstads indlæg på webstedet (konferencen 22. april 2002) hvor den norske situation beskrives med udgangspunkt i at det er et dilemma.

42 Jf. rapporten *Indvandrere og efterkommere i uddannelsessystemet*, Undervisningsministeriet 2001, og Peter Seebergs rapport *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne - et 10-årigt perspektiv*.

43 Forkortet GIF; se OVERSIGT.

44 Se bl.a. Søren Peter Hansens kronik tidligere bragt i Information, som ligger på vores websted, og vores karakteristik af dansk som andetsprogudfordringen i afsnittet om det almene gymnasium senere i denne rapport.

45 Jf. Dansk Sprognævns indspil på hjemmesiden, hvor det bl.a. konstateres at ca. 5% af den danske befolkning ikke har dansk som modersmål.

46 Jf. fagkonsulentrapporten *Dansk som andetsprog og tosprogede set på tværs af uddannelsessystemet*, upubliceret, Undervisningsministeriet 2001.

47 Se Anne Holmen: "At åbne danskfaget - dansk som andetsprog i den almindelige undervisning" i Daneklærerforeningens fællesskrift 2000.

48 For en specifik karakteristik af kernefagligheden som den forstås på de enkelte uddannelsestrin, henviser vi til beskrivelsen af dansk som andetsprog i de enkelte delsystemer.

49 Se fx Lise Iversen Kulbrandstads foredrag på konferencen på Schæffergården på webstedet.

- 50 Hvad det kan have af konsekvenser for uddannelserne, bl.a. på lærerseminariet, diskuterer og kommer vi med ideer til i de enkelte delsystemer.
- 51 Peter Villads Vedel, Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration, oplyser at i forbindelse med vedtagelsen af danskundervisningsloven og integrationsloven blev der afsat en ekstra bevilling på 17 mio. kr. til efteruddannelse af sprogcentrenes medarbejdere, både lærere og ledere, i perioden 1999-2002. Det har resulteret i omfattende efteruddannelsesaktivitet.
- 52 Hvor vi har fundet det relevant, har vi beskrevet brugen af test og evalueringer i de enkelte uddannelsestrin mere udførligt under beskrivelsen af delsystemerne.
- 53 Se i øvrigt redegørelsen for overgange i *Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser*, UVM 1999, s. 14f og OVERSIGT.
- 54 Ifølge *Statistisk årbog 2001*, tabel 84.
- 55 Vi henviser i øvrigt til et høringsvar fra Statens Humanistiske Forskningsråd på webstedet.
- 56 Se OVERSIGT.
- 57 Se OVERSIGT, appendiks A.
- 58 I Undervisningsministeriets publikation nr. 9 fra forsøgs- og udviklingsprogrammet *Sprogene i samspil*, april 2001, gives en række forslag til tværfaglige samarbejdsprojekter. Den sprogpoltiske referencegruppe under Nordisk Ministerråd forbereder i øjeblikket et lærebogssystem i form af netbaseret materiale og en antologi med samme formål: at øge opmærksomheden over for ligheder og forskelle mellem ungdomskulturer og det sprogpoltiske miljø i de nordiske lande i lyset af det fælles vilkår: den kraftige indflydelse fra engelsk. Se Renée Höglin: *Engelska språket som hot och tillgång i Norden*, TemaNord 2002:561, Nordisk Ministerråd 2002.
- 59 Inspireret af Elisabeth Benses indspil til vores projekts første delrapport, se webstedet.
- 60 *Undervisning og lærerkvalifikationerne*, Undervisningsministeriet 1992, s. 37.
- 61 Se OVERSIGT for en beskrivelse af den nye pædagogikumordning.
- 62 Jf. et oplæg fra Erik Laursen, Aalborg Universitet, en af projektarbejdsformens veteraner, i hf-statusrapport 3 s. 75.

- 63 Ideer kan fås i Undervisningsministeriets publikation fra hhx-udviklingsprogrammet 1995-98 om *Casemetoden og andre undervisningsformer på hhx*, 1997.
- 64 På et besøg i en htx-klasse på Aarhus tekniske Skole havde vi lejlighed til at observere både fordele og bagdele ved inddragelse af it, pc til alle, kanon mv.
- 65 Foredraget blev præsenteret på et møde om evalueringsformer arrangeret af Fremtidens danskfag med 25 deltagere, se webstedet. Hovedpointerne i Juul Jensens foredrag kan læses i artiklen "Man lærer at se sig selv og sine opgaver i øjnene" i *Dansk i dialog*, Karin Esmann, Alma Rasmussen, Lisbeth Birde Wiese (red), Dansk lærerforening 2000.
- 66 Denne opgavetype blev præsenteret af Steen Lassen på et møde om evalueringsformer arrangeret af Fremtidens danskfag, se webstedet.
- 67 Opgavetypen er blevet evalueret i en meget omfattende og meget spændende rapport fra DEL som udkom på nettet i begyndelsen af 2002.
- 68 Se om forsøgsarbejdet på dette område i gymnasiet og hf i temahæfte nr. 18: *Eksamensforsøg i det almene gymnasium og hf*, marts 2002. Det eneste dansk-forsøg der her bliver evalueret, drejer sig om gruppeforberedelse ved skriftlig eksamen. Censorerne har en række forbehold bl.a. mht. bedømmelseskriterier, men både elever og lærere er glade for forsøget. Evaluatorene gør bl.a. opmærksom på at gruppeforberedelse passer dårligt med frit valg mellem mange opgaver.
- 69 Dansk lærerforening 2002.
- 70 *Det innovative seminarium*, Aalborg Seminarium 2000, s. 218.
- 71 Jf. OVERSIGT's kapitel med statistisk materiale.
- 72 Se OVERSIGT, afsnittet Dansk i tal, tabeller og modeller.
- 73 En så kyndig iagttager som Inge Dalsgård, tidligere formand for Dansk lærerforeningens gymnasiefraktion, er uenig. Hun mener signalerne bl.a. om opprioritering af sprog er blevet både opfattet og praktiseret.
- 74 Citaterne stammer alle fra: *Rapport om efteruddannelse af gymnasie- og hf-lærere*, Undervisningsministeriet 1999.
- 75 Jf. Karen Sonne Jakobsens (formand for daværende Humanistisk Uddannelsesråd) indspil på vores websted.
- 76 Se Danmarks Statistiks publikation *Børns levevilkår*, København 2002, s. 163ff.

- 77 Jvf. Tabel 3 fra klikket 'Grundskole' under Undervisningsministeriets sektion om 'Statistik' på nettet: Lærernes fordeling på køn og alder samt afsnit 4.2 i statistikken for de videregående uddannelser, de studerendes køn, også på www.uvm.dk.
- 78 Her bygger vi på tal fra 1.10.1999 gengivet i Tabel 5.3.5 i *Børns levevilkår*, s. 113.
- 79 Denne tilgangsvinkel er inspireret af Per Fibæk Laursens didaktiske tænkning i *Didaktik og kognition*, Gyldendal 1999, som Lene Herholdt Poulsen venligst har gjort os opmærksom på. KOM-projektet, vores søsterprojekt inden for matematik med Mogens Niss som formand, har i deres afsluttende rapport anvendt en lignende tilgangsvinkel.
- 80 Metaforen uddybes i Birte Sørensens indspil til anden delrapport, se webstedet.
- 81 Der findes dog vigtige forarbejder af Elisabeth Hansen, Bodil Hedeboe, Ole Togeby, Bettina Perregaard, Frans Gregersen og Erik Møller. Caroline Liberg gør klogt opmærksom på at genrer ikke er noget statisk begreb men et dynamisk og at dette bør afspejles i den skrivepædagogiske praksis.
- 82 Peter Schmidt, lektor på Aarhus Dag- og Aftenseminarium og censor-næstformand for dansk på seminarierne, har skrevet en "Faghistorie Dansk" der kort gennemgår de forskellige paradigmer for danskundervisningen i de sidste 30 år, se vores websted.
- 83 Se bla. SiDs indspil på webstedet.
- 84 Se websted for en liste over deltagere og en dagsorden med stikord.
- 85 Bl.a. ved oprettelse af et Center for læseforskning under ledelse af Carsten Elbro, som arbejdsgruppen mødtes med i december 2001.
- 86 Se OVERSIGT, 2. udgave, s. 15.
- 87 Se Lars Handesten: "Litteraturhistorie i praksis" i Handesten og Weinreich: *Litteraturens byrde*, Roskilde Universitetsforlag 2001 (1997).
- 88 Se OVERSIGT, afsnittet om Dansk i grundskolen.
- 89 Se indledningen til *Litteraturens byrde*, Roskilde Universitetsforlag 2001 (1997).
- 90 Som dokumentation for denne påstand, se Henrik Vejens fiktiverede indspil "Af en censors dagbog" på vores websted.

- 91 Se om denne teoridannelse Helle Pia Laursens *Magt over sproget*, s.106ff, Akademisk forlag 2001.
- 92 Se hendes indspil på webstedet.
- 93 Se websted for en kort udgave af oplægget.
- 94 *Tal der taler*, s. 63, Tabel 4.4, Undervisningsministeriet 2002.
- 95 Se webstedet for materiale.
- 96 Bekendtgørelse nr. 63 af 28. januar 1998 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog §4.
- 97 Bekendtgørelse nr. 63 af 28. januar 1998 om folkeskolens undervisning i dansk som andetsprog §§ 3 og 7.
- 98 Se "Litteraturhistorie i praksis" s. 77 i *Litteraturens byrde*, 2001.
- 99 Jf. bl.a. *Education Policy Analysis*, OECD 2001.
- 100 Læs om fvu og hf-enkeltfag andetsteds i denne rapport og i OVERSIGT.
- 101 Kim Olsen er medlem af projektets brugerpanel og korrespondent-gruppe og havde mulighed for at kommentere et udkast til denne del-rapport. Med tak gør vi her og andre steder brug af hans kommentarer.
- 102 Jf. fagkonsulentrapporten, se OVERSIGT.
- 103 Jf. den tværgående fagkonsulentgruppes indspil, se webstedet.
- 104 Jf. et møde arbejdsgruppen arrangerede om fremtidens læremidler, se webstedet.
- 105 Tak til Anne Holmen for denne og de følgende betragtninger.
- 106 Se indspillet på webstedet.
- 107 Som består af Anne Holmen, Jens Normann Jørgensen, Jakob Steensig og Peter Villads Vedel, se webstedet.
- 108 Man kan finde illustrative udsagn i Tove Heidemanns rapport for Dansk lærerforeningen: *Dansk bagefter*, s. 36 og 44.
- 109 Se Tove Heidemanns rapport *Dansk bagefter* for en diskussion af de åbne læringscentre.
- 110 Erhvervsuddannelser, hvor faget DANSK ikke indgår som grundfag:

Uddannelsen til optometrist
Uddannelsen til sikkerhedsvagt
Uddannelsen til hospitalsteknisk assistent
Uddannelsen til urmager
Uddannelsen til laboratorietandtekniker
Uddannelsen til tandklinikassistent
Uddannelsen til maskinsnedker og til trædrejer
Uddannelsen til murer
Uddannelsen til stukkatør
Uddannelsen til snedker
Træfagenes byggeuddannelse
Uddannelsen til teater- og udstillingsteknisk assistent
Uddannelsen til bygningsmaler
Uddannelsen til skorstensfejer
Uddannelsen til stenhugger
Uddannelsen til serigraf
Uddannelsen til skiltemaler
Uddannelsen til fotograf
Film- og TV-produktionsuddannelsen
Uddannelsen til industrioperatør
Uddannelsen til veterinærsygeplejerske
Uddannelsen til industrislagter
Uddannelsen til detailslagter
Uddannelsen til tarmrenser
Uddannelsen til skov- og landskabsfagtekniker
Landbrugsuddannelsen
Uddannelsen til dyrepasser
Uddannelsen til anlægsgartner
Uddannelsen til produktionsgartner
Uddannelsen til væksthushusholdning
Uddannelsen til mejerist
Uddannelsen til bager, konditor og chokolade- og konfekturassistent
Uddannelsen til metalsmed
Uddannelsen til ædelsmed
Uddannelsen til former
Uddannelsen til industrioperatør
Uddannelse i de maritime håndværksfag
Uddannelsen til modelsnedker

111 Hermed følger vi den samme strategi som KOM-projektet - vores søsterprojekt inden for matematik under ledelse af Mogens Niss - har valgt i forbindelse med dets beskrivelse af matematikkompetencer i udvalgte erhvervsuddannelser.

112 Jf. OVERSIGT, afsnittet om eud.

113 KOM-arbejdsgruppen: *Kompetencer og matematiklæring*, Undervisningsministeriet 2002, s. 283.

- 114 Generelle oplysninger om uddannelsen ligger på www.sosu.dk.
- 115 Se: K. Jakobsen, B. Lausch, T. Munch-Hansen: *Faglig læsning og skrivning - en vejledning til valgfaget*, Undervisningsministeriet 1997; K. Jakobsen, B. Lausch, T. Munch-Hansen: *Jeg læste en hel bog og nu tør jeg også skrive - faglig læsning og skrivning på erhvervsskoler*, Undervisningsministeriet 1999; S. Guldborg, K. Jacobsen, B. Lausch: *Læsefærdigheder, læsevejledning og læseundervisning - i erhvervsuddannelserne*, Undervisningsministeriet 2001.
- 116 Se fx Viggo Bank Jensen og Torben Gravesen: "Læsning på gymnasie-niveau - fra deldisciplin i faget dansk til et anliggende for alle fag" i *Læsepædagogen*, 2B/2001. Se også afsnittet ovenfor om htx.
- 117 I Peter Seebergs rapport om *Integration af etniske minoriteter i ungdomsuddannelserne*, kap.11, s. 6 nævnes en undersøgelse af elevernes opfattelse af sagen. Der citeres fra s. 9: "Opfattelsen af det almene gymnasium som en bredere uddannelse end de øvrige ungdomsuddannelser deles af flere forældre. Således er det ofte et mere eller mindre udtalt ønske fra mange forældres side, at deres børn får en almen gymnasial uddannelse. Dette er især tilfældet, hvis de selv har denne uddannelsesbaggrund./ Men også vennerne, der har valgt en gymnasial uddannelse, syntes at have mindre respekt for de erhvervsgymnasiale uddannelser, hvis hhx- og htx-elevernes udtalelser skal tages for pålydende. At dømme efter elevudsagene eksisterer der et udtalt hierarki inden for ungdomsuddannelserne, hvor de mest boglige og teoretiske uddannelser rangerer højest og de mere praktisk betonedede lavest. Disse holdninger formidles både af skole, forældre og [det] omgivende samfund." (Ida Juul: *Eleverne og de erhvervsgymnasiale uddannelser*, Undervisningsministeriet 2001).
- 118 Hvor ideen om sproglig korrekthed i arbejdet med mundtlighed stammer fra, er os ubekendt. Det kommenteres slet ikke i undersøgelsen.
- 119 Et udvalg: Kock og Heltberg: *Skrivehåndbogen*, Rienecker og Stray Jørgensen: *Den gode opgave* og sammes lærerhenvendte publikation om *Opgaveskrivning*. De første klassikere på området er Ellen Krogh, Alma Rasmussen og Søren Søgårds *Skrivebogen* og Christian Kock og Birthe Tandrup's *Skriv kreativt*. Ellen Krogh m.fl.: *Når sproget vokser* giver mange ideer til integration af mundtligt og skriftligt, litteratur og sprog. Bettina Perregaards *Forskning og undervisning i skriftsprog* er den første af en række ph.d.-afhandlinger inden for området som har dansk som fokus. De næste i rækken bliver Calus Engstrøms, Bodil Hedeboes, Ellen Kroghs, Lisbeth Birde Wieses og Signe Pildal Hansens. Som det fremgår af titlerne er meget af denne litteratur praktisk og beregnet på at blive benyttet i undervisningen. Inspirationsmateriale fra den gamle Gymnasieafdeling i Undervisningsministeriet bl.a. i publikationerne *Tænk - vi skriver* og *Lær og skriv*.

-
- 120 I den daværende Gymnasieafdelings regi blev der i længere tid arbejdet med et forsøg med fornyelse af eksamensformerne i skriftlig dansk. Erfaringerne herfra burde udnyttes, jf Dansk lærerforeningens publikation *Flagskibet*.
- 121 Diskussionen føres bl.a. af Søren Peter Hansen og Annette Hagel Sørensen i indspil til arbejdsgruppen.
- 122 Fuldførelsesprocenten for indvandrere på de erhvervs-gymnasiale uddannelser er 69, for efterkommere er den 71 mens den for befolkningen som helhed er 80. Forskellen mellem indvandrere/efterkommere og befolkningen som helhed ligger for samtlige uddannelses typer på mellem 9 og 11 procentpoints. (Seeberg kap. 13, s. 1).
- 123 Se hertil Jarl Damgårds mundtlige beretning på rektormødet 2002 på www.uvm.dk.
- 124 Se bl.a. Caroline Libergs indspil på webstedet.
- 125 Se Peter Lykke-Olsens indspil på webstedet.
- 126 Se "Udviklingstendenser. Vurdering og testning af tosprogede børn er i bevægelse" fra *Vurdering af tosprogede børns sprog og læsning*, uc2 1999.
- 127 Rapporten er udgivet af Integrationsministeriet november 2002 og kan hentes på nettet på adressen www.inm.dk.
- 128 Se evt. OVERSIGT, afsnittet om Lærerseminarierne, herunder CVU, for en beskrivelse af linjefaget Dansk som andetsprog og en beskrivelse af en ny PD (pædagogisk diplomuddannelse) i dansk som andetsprog.

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

I denne serie udsender Uddannelsesstyrelsen publikationer om generelle eller mere specifikke aktuelle emner. Formålet er at skabe debat og inspirere til udvikling i uddannelserne. I 2002 og 2003 er følgende udkommet eller under udgivelse i serien:

2002:

- Nr. 1: Fokus på voksenlæreren - Om kvalificering af lærere inden for den almene voksenundervisning (UVM 6-284) (Voksenuddannelser)
- Nr. 2: Multikulturel vejledning (UVM 7-348) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 3: Jeg kan noget, ved noget og jeg er noget - erfaringer med kompetenceudvikling på erhvervsskoler (UVM 7-349) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 4: Læringens sociale aspekter - nye betingelser for elevernes fællesskaber (UVM 7-350) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 5: Elevplan - et pædagogisk webværktøj til erhvervsuddannelserne (UVM 7-351) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 6: Hvordan staver studenterne? - en undersøgelse af stavfejl i studentereksamensstilene 1998 (UVM 6-286) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 7: Skriv og lær - faglig skrivning i erhvervsuddannelserne (UVM 7-352) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 8: Kombineret danskundervisning og værkstedsundervisning for flygtninge og indvandrere - evaluering af to forsøg (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 9: Projektarbejde i naturfag - i det almene gymnasium (UVM 6-285) (Almengymnasiale uddannelser)
- Nr. 10: God praksis i eud-grundforløb (UVM 7-353) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 11: Åbne læringslandskaber og sammenhængende uddannelsesforløb i AMU (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 12: Fornylelse af de merkantile erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 13: Skolesamarbejdernes erfaringer fra eud-forsøgene (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 14: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Lærlinges oplæring, faglighed og identitet (UVM 7-355) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 15: Vekselluddannelse i håndværksuddannelser. Forskningsprojektets teori og metode (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 16: Helhedsvurdering af eud-elever i grundforløb (UVM 7-354) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 17: ABC for fjernundervisning i AMU (UVM 0112) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 18: Kompetencer og matematiklæring. Ideer og inspiration til udvikling af matematikundervisning i Danmark (UVM 6-287) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 19: Integration af miljø og arbejdsmiljø i arbejdsmarkedsuddannelserne (UVM) (Arbejdsmarkedsuddannelser)
- Nr. 20: Samarbejdet mellem elev og skole - udsatte elever i erhvervsuddannelserne (UVM 7-356) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 21: Skole-virksomhedssamspillet som indsatsområde. Erfaringsopsamling, status og det gode eksempel (UVM 7-357) (Erhvervsfaglige uddannelser)
- Nr. 22: Model for kvalitetsregnskab på handelsskoleområdet. Brugervejledning (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie

Fortsat fra forrige side

- Nr. 23: Tillæg til ... Vejledning til at være "en kompetenceudviklende daghøjskole". Den folkeoplysende dimension (UVM) (Folkeoplysning og voksenuddannelse)
- Nr. 24: Eleven som didaktiker - på vej mod en ny didaktik i erhvervsuddannelserne (UVM 7-358) (Erhvervsfaglige uddannelser)

2003:

- Nr. 1: Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid (UVM 6-289) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 2: Oversigt over dansksystemet - en kortlægning af danskfaget i alle uddannelsesniveauer (UVM 6-290) (Uddannelsesområderne)
- Nr. 3: Rapport fra Udvalg om fornyelse af vekselluddannelsesprincippet mv. for visse tekniske erhvervsuddannelser (Internetpublikation) (Erhvervsfaglige uddannelser)

Publikationerne kan købes hos Undervisningsministeriets forlag eller hos boghandlere. Visse publikationer er trykt i meget begrænset oplag og kan derfor kun rekvireres i ganske særlige tilfælde mod betaling af et ekspeditionsgebyr.

På UVM's website - på adressen: <http://www.uvm.dk/katindex.htm> - findes en oversigt over hæfter i Uddannelsesstyrelsens publikationsserier udgivet i 1999, 2000 og 2001