
Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv

Ellen Krogh

Artiklen introducerer en model for analyse af skolefag som sigter på at indfange den kompleksitet i repræsentationer, niveauer og dimensioner som er karakteristisk for skolefaget som fænomen. Modellen og dens teoretiske refleksionsbaggrund blev udviklet som led i en analyse af det gymnasiale danskfag (Krogh, 2003). Der findes andre analyser af skolefag med en tilsvarende ambition. Jeg vil her nøjes med at fremdrage Frede V. Nielsens inspirerende arbejde med at udvikle en musikdidaktik (Nielsen, 1994, 2006). Jeg ser en stor samstemthed mellem Nielsens og min interesse for at udforske og uddybe forståelsen af skolefag som fagdidaktiske konstruktioner. Det er for så vidt den interesse som jeg fortsat forfølger i denne artikel eftersom den for mig at se må være en drivende kraft i sammenlignende fagdidaktik. Jeg nærmer mig således den sammenlignende fagdidaktik *indefra*, fra forskningsinteressen, mens Nielsen i sin parallelle artikel i denne publikation sigter på at udvikle en systematisk beskrivelse af sammenlignende fagdidaktik som videnskabelig disciplin. De to tilgange supplerer hinanden, men er ikke sammenfaldende som det fremgår af min analyse af fagdidaktik nedenfor. Jeg beskriver fagdidaktik som en reflekterende videnskabelig praksis der på sin vis undviger disciplinering inden for en videnskabelig bygning. Men denne tilgang må anskues som historisk i den forstand at den er funderet i en analyse af fagdidaktikkens aktuelle videnspolitiske status og funktion. Den hævder altså ikke at være suveræn set i forhold til andre tilgange til fagdidaktik, men dens betydning begrundes i at den har stor forklaringskraft over for samtidens betingelser for fag og faglighed. For så vidt kan det sammenlignende fagdidaktiske projekt fra mit perspektiv repræsenteres i selve betegnelsen *fagdidaktik* med det indbyggede

åbne spørgsmål om den indbyrdes relation mellem fag og didaktik. Fagdidaktik i singularis løfter sig over de enkelte fagdidaktikker i en mere overordnet bestræbelse der som en uundværlig dimension har den sammenlignende fagdidaktik.

Den analysemodel som jeg præsenterer i artiklen, bygger på teoriudvikling om fagdidaktik som en reflekterende videnskabelig praksis, og artiklen når således først frem til modellen som et resultat af denne teoriudvikling. Modellen etablerer analysebegreber og analysemetoder, og den konstruerer samtidig selve genstanden for undersøgelsen, undervisningsfaget, som en fagdidaktisk konstruktion. Modellen beskrives i artiklen i en eksemplificerende fremstilling hvor analysen af det gymnasiale danskfag indgår som illustrerende case. Danskfaget var i det oprindelige forskningsprojekt ikke en case, men selve rationalet bag teori- og modeludvikling. Eftersom dette perspektiv er afgørende for forståelsen af modellen som en model for *undersøgelse* der altid vil være drevet af en konkret forskningsinteresse, har jeg repræsenteret det i artiklens indgang.

Mit incitament til undersøgelsen af det gymnasiale danskfag var således en undren over hvad der betingede fagets vitalitet og sammenhængskraft i en tid hvor danskfaget blev underlagt et voksende legitimeringspres og internt var præget af konfliktende diskurser. Det kunne se ud som om faget på den ene side var under et ret stærkt identitetspres og på den anden side fortsat evnede at skabe rammer for meningsfuld undervisning for lærere og elever. Set i et historisk perspektiv var det åbenbart at danskfaget i den sidste tredjedel af 1900-tallet havde gennemgået voldsomme forandringer, men fagkonstruktionen var tilsyneladende relativt stabil og rakte langt længere tilbage i tiden. Forandringer og udvikling af dette fag kunne altså ikke studeres som en enkel og enstretiget proces.

Jeg var optaget af at udrede denne problemstilling og i mere generelt perspektiv af at undersøge betingelserne for forandring af og i et undervisningsfag. En analysemodel skal kunne indfange de konfliktende diskurser og forskudte forandringsprocesser som er karakteristiske for fag. Politiske reformer indfører forandringer som med en vis træghed og muligvis kun i mere mekaniske former bliver synlige i undervisningspraksis. For etablerede fag med en længere historie ændres fagenes grundlæggende konstruktioner og vidensformer typisk i en endnu langsommere takt. Den analysemodel som blev udviklet, havde således undervisningsfags historicitet som et omdrejningspunkt.

Fag og fagdidaktik

Ikke bare fag, men også fagdidaktik som forsknings- og uddannelsesområde er et historisk fænomen. Fagdidaktik har siden 80'erne fået voksende betydning i uddannelsesforskningen (Gundem, 2007; Ongstad, 2006; Lorentzen et al., 1998), ikke

bare som summen af de enkelte fags didaktikker, men også som et overgribende felt for forskning og undervisning. Dette dokumenteres umiddelbart på dansk og nordisk plan af oprettelsen af fagovergribende fagdidaktiske forskningsprogrammer og forskerskoler¹, af den nye tradition for nordiske fagdidaktikkonferencer (NoFa²) og også af det symposium for sammenlignende fagdidaktik som den foreliggende publikation er et produkt af.

Spørgsmålet er hvordan fagdidaktik som et overgribende uddannelses- og forskningsfelt skal forstås. Skal fagdidaktik forstås som et almindidaktisk dannelsesprojekt formidlet gennem fag, eller skal den omvendt forstås som faglig formidling gennem didaktisk metodik? Begge konstruktioner gør det vanskeligt at se fagdidaktik som et overgribende projekt. Set fra den pædagogiske videnskabs synsvinkel fremtræder almindidaktik som en deldisciplin under pædagogik og fagdidaktikken som en deldisciplin under almindidaktik (jf. Nordenbo, 1983; Schnack, 1993). Fagenes didaktik forstås som en konkretisering af almindidaktik, men fagdidaktik frembyder et problem for overordnede almindidaktiske mål og dannelsesprojekter fordi den opløser sig i særfaglige didaktikker med hver deres særinteresse (jf. Schnack, 1993).

Når synsvinklen er fagenes didaktik, kan både konstruktionen og problemfeltet fremtræde omvendt. Hos Niss (1987) er udgangspunktet fagets vidensbygning, og didaktik fremtræder som en hjælpedisciplin til formidling af faglighed. Fra fagets synsvinkel kan både overordnede almindidaktiske mål og omverdensaspekter som elevkultur og sociale forhold indebære tilegnelsesvanskeligheder af faget. Her er det altså didaktikken der bliver problematisk.

Man kan således konstatere at det fagdidaktiske projekt ser forskelligt ud afhængigt af om referencen er faget eller didaktikken. Denne ejerproblematik har vekslet i fagdidaktikkens danske historie. Hos Frede V. Nielsen (1994) skitseres således fire fagdidaktiske grundpositioner der som historiske tendenser har afløst hinanden i dansk fagdidaktik: den videnskabsorienterede 'basisfags-didaktik'; den mikro-kulturelt orienterede 'etno-didaktik'; den makrodidaktiske 'udfordrings-didaktik'; og endelig den antropologisk orienterede 'eksistens-didaktik'. De fire grundpositioner udskiller sig i to hovedgrupper. I den ene er fagets viden og problemstillinger overordnet det didaktiske, og i den anden er didaktiske dannelsesspørgsmål overordnet det faglige. Det som de to hovedgrupper har tilfælles, er dikotomiseringen og hierarkiseringen mellem fagteori og didaktik. Fagdidaktikken bliver i den ene gruppe sat på arbejde af fagteorien, i den anden af almindidaktikken, og fagdidaktikkens genstandsfelt bliver enten konstrueret som et almindidaktisk genstandsfelt eller som en række særfaglige felter.

Udvikling af fagdidaktik som et overgribende kundskabsfelt kræver således at der etableres en position der hæver sig ud over eller trænger igennem dikotomien

mellem fag og didaktik og hverken konstruerer fag eller elever som problemer for det fagdidaktiske projekt. Det er i det følgende min intention at beskrive en sådan fagdidaktisk position, samlet om nøgleordene *refleksion*, *praksis* og *historicitet*.

Refleksion

Den norske fagdidaktiker Laila Aase skitserer i en kort og rummelig definition fagdidaktik som et refleksionsrum:

"Fagdidaktikk er alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget, som kan gi økt kunnskap om fagets beskaffenhet, om fagets legitimering og økt kunnskap om hvordan faget kan læres, undervises og utvikles." (Lorentzen et al., 1998: 7)

Refleksion er et nøglebegreb i denne definition. Begrebet understreger at fagdidaktik ikke ses som en formaliseret disciplin, men som en mere åben forsknings-tilgang. At reflektere er at spejle en genstand. For forskeren involverer en reflekterende praksis på den ene side en bevidst beslutning om at positionere sit projekt, dvs. et valg af perspektiv og af analytisk strategi, og på den anden side medfører den at tilgangen til genstanden formes af genstandens natur. Forstået som reflekterende praksis er fagdidaktik en positionsbevidst og genstandsfølsom aktivitet.

Ifølge Lars Henrik Schmidt er det netop karakteristisk for den videnskabelige pædagogik, og også et moderne træk, at den er mere orienteret mod at levere indsigter til praksis end mod udvikling af den pædagogiske videnskab. Det videnskabelige arbejde er snarere rettet mod forskning end mod udvikling af disciplin-konstituerende teoridannelser. Det refererer til en etos, ikke til opdelingen af verden i adskilte felter (Schmidt, 1999c III: 11).

Det samme perspektiv berøres af Ference Marton i en udredning om fagdidaktik fra 1986. Han er optaget af hvordan pædagogisk videnskab kan afgrænses, og påpeger at afgrænsningen ikke kan etableres gennem en konstatering af at studieobjektet er af pædagogisk karakter. Problemløsning i fysik kan fra en psykologisk vinkel ses som et eksempel på problemløsning i almindelighed, men den kan også anskues som en instans i fysiklæring. Det interessante er med hvilket organiserende princip det konkrete eksempel indgår i en sammenhæng:

"Väsentligare är att studierna springer fram ur ett intresse för pedagogiska teman; avgränsningen kan i första hand göras i termer av de frågor som ställs (och inte de svar som erhålles), i termer av forskarens sätt att avgränsa det undersökta fenomenet." (Marton, 1986: 56)

Fagdidaktisk refleksion som teoretisk og analytisk praksis kan med disse præciseringer karakteriseres ved den type spørgsmål der stilles, og den måde genstanden afgrænses på, med Schmidt den forskningsmæssige etos den drives af. Den er defineret ved sin gøren, ved rummet mellem teoretisk blik og genstand, frem for ved genstanden i sig selv eller ved teoribygningen.

Fagdidaktik anskuet som praksis

Fagdidaktik kan for det andet forstås som forskellige former for praksis. Laila Aase ser i citatet ovenfor det fagdidaktiske genstandsfelt som "alle de refleksjoner en kan knytte til et fag og undervisning av dette faget". Her skelnes mellem to fremtrædelsesformer for et fag: på den ene side dets retoriske fremtrædelsesform i lovgrundlag og læseplaner samt i debatten om faget i fagfolkenes diskursfællesskab. På den anden side fagets fremtræden som undervisningspraksis (jf. Malmgren, 1992: 22).

Fag og undervisning, retorik og praksis konstituerer den fagdidaktiske genstand i to aktivitetsfelter. Herigennem trækkes definitionen af fagdidaktik tættere på praksis og væk fra den almindidaktiske begribelse af genstanden. I almindidaktik skelnes traditionelt mellem to teoretiske niveauer, læreplansteori (mål og indhold) og metodik (Marton, 1986: 58; Nielsen, 1994: 19ff.). I en klassisk, såkaldt snæver didaktikforståelse udskilles metodik fra didaktik hvis genstand ses som dannelsesindholdet og dets struktur, udvalg og legitimering. I en bredere og i dag mere udbredt didaktikforståelse dækker didaktik også metodik (Nordenbo, 1983: 11; Nielsen, 1994: 19ff.).

I og med at den fagdidaktiske konstruktion af genstanden frigøres fra den almindidaktiske genstandskonstruktion, skabes der rum for en selvstændig fagdidaktisk genstandsbeskrivelse der ikke gør almindidaktik til fundamentet for fagdidaktik, men åbner for en specifik fagdidaktisk samtænkning af almindidaktik og fagteori. Denne bestræbelse formuleres eksplicit af Ference Marton:

"Det är viktigt att inse att förhållandet mellan olika vetenskapliga specialiseringar (t ex ämnesteori, allmändidaktik, fackdidaktik) bör kännetecknas av ett flöde av idéer, teorier, resultat som går i olika riktningar. Allmändidaktik och ämnesteori är inte överordnade fackdidaktiken i den meningen att fackdidaktisk kunskap bara kan nås genom tillämpning av granndisciplinernas teorier och modeller. Däremot utgör allmändidaktiska och ämnesteoretiska insikter nödvändiga (men inte tillräckliga) förutsättningar för fackdidaktisk forskning." (Marton 1986: 67)

En vigtig pointe ligger i Martons afsluttende sætning. Det er indlysende at de almindidaktiske grundspørgsmål om undervisningens hvad, hvorfor og hvordan

fortsat må være medkonstituerende fagdidaktiske spørgsmål, men de må indgå i en anden specialisering end når de rejses ud fra et almindeligt didaktisk perspektiv.

Fag og undervisning – retorik og praksis – signalerer en opfattelse af fag som kulturelt fællesskab eller fortolkningsfællesskab mellem lærere og andre med professionel tilknytning til faget, og som faglig kultur i klasseværelset eller i andre undervisningsfællesskaber. Refleksionen over hvordan der 'oversættes' mellem disse niveauer, kræver et analyseapparat der er følsomt for didaktik og for fagteori, men også for de mekanismer der forbinder dem. I undervisningens praksis såvel som i retorikken om fagene forbindes fagteori og didaktik gennem diskursiv, kommunikativ praksis. Det samme gør sig gældende for studier af undervisning og fag. Fagdidaktik fremtræder med denne forståelse som en praksis der konstitueres i et samspil mellem didaktik, fagteori og kommunikative, diskursteoretiske eller antropologiske tilgange.

Nyere fagdidaktisk forskning understøtter denne forståelse af fagdidaktik. I en række studier dokumenteres hvad man kunne kalde en sproglig eller kommunikativ vending i fagdidaktikken (Lorentzen et al., 1998; Krogh, 2003; Ongstad 2006, Knain, 2007; Vollmer, 2007).

Historicitet

Fagdidaktik kendetegnes endelig ved historicitet, dvs. ved sin følsomhed for videnskabelige og kulturelle udviklingstendenser. Når Aase i citatet ovenfor angiver at formålet med fagdidaktik er at producere viden om fagets beskaffenhed og begrundelse, og om hvordan faget kan læres, undervises og udvikles, peger hun på en forpligtelse til stadig refleksion over fagets relevans og produktivitet i tiden. En konsekvens af dette er at fagudvikling har en bredere baggrund end de videnskabelige eller basisfaglige discipliner som forvaltes i faget. Fagudvikling udspringer også af undervisningsfaget selv, og set i begge perspektiver er fagudvikling en fagdidaktisk forskningsinteresse.

Sigmund Ongstad har i særlig grad udforsket og beskrevet fagdidaktik som en kommunikativ og semiotisk tilgang hvis øgede betydning i samtiden hænger sammen med dens historiske og samtidsfølsomme karakter (Ongstad, 2004, 2006). En hyperdynamiseret, globaliseret verdensøkonomi sætter ifølge Ongstad i disse år økonomisk konkurrenceevne på dagsordenen på en måde vi ikke har set før. Formel og etableret faglighed er under pres for at give afkast i verdensøkonomierne. Det kræves af videnskabsfagene at de skal levere nyttig og anvendelig viden, ligesom det kræves af skolefagene at de kan klæde eleverne på med relevante kompetencer i forhold til den nationale konkurrenceevne. Det rammer etablerede fag og discipliner med krav om fleksibilitet og krav om at de skal kunne indrette

sig mod nye kontekster. Når fag bringes ind i nye kontekster, betyder det at fagene må formidles og kommunikeres, diskuteres og legitimere sig.

Kommunikation og refleksion er således ifølge Ongstad fagdidaktikkens form og medie, og det stigende behov for refleksion og kommunikation om fag er baggrunden for fagdidaktikkens aktuelle opgave. Når fags eksistens som traditionsbårne fænomener i egen ret anfægtes, kræves der fagdidaktisk aktivitet med at sætte fagenes tavse kundskab i tale, reflektere, analysere og begrunde fagligheden.

Det er, siger Ongstad, fagdidaktikkens strategiske ansvar at videreføre specifik kundskab i et samfund i forandring (Ongstad, 2006: 32). Dette er ikke en normativ bestemmelse, men en analyse af fagdidaktikkens aktuelle funktion. Ongstads ærinde er at åbne vores øjne for hvad der kan være baggrunden for at fagdidaktik er et voksende kundskabsfelt. Herigennem giver han en radikal analyse af fagdidaktikkens aktuelle styrke, men viser også dens tætte forbindelse med udviklingen af fag og faglighed i vidensøkonomierne.

Ongstads definition af fagdidaktik er enkel. Fagdidaktik er refleksion og kommunikation om fag – sådan som den gøres nødvendig af at blive bragt ind i nye og ændrede kontekster (Ongstad 2004). Fagdidaktik er *didaktisering*:

”Dermed blir altså didaktisering en diskursiv, semiotisk eller tekstlig prosess som vever et fag eller et kunnskapsområde tettere sammen med metakunnskap om fagkunnskapen i nye kontekster under press fra et samfunn i endring.” (Ongstad, 2006: 35f.)

Med begrebet didaktisering signaleres det at fagdidaktik skal forstås som en løbende kommunikativ proces – og ikke som en faglig disciplin. Ongstad ser fagdidaktik som et senmoderne samfundsfænomen og dermed som et selvstændigt kundskabs- og forskningsfelt.

Fagdidaktisk analyse af undervisningsfag

Teoretiske og metodologiske refleksioner

Den analysemodel som jeg udviklede til studiet af det gymnasiale danskfag, byggede på forståelsen af danskfaget som en fagdidaktisk konstruktion hvis grundlæggende praksis var tolkende og betydningsskabende. Som det fremgår af udredningen ovenfor, måtte jeg også forstå min egen forskningspraksis som en reflekterende fagdidaktisk teoretisk praksis. Undersøgelsen byggede følgerigtigt i det grundlæggende på diskursteori (Foucault, 1969, 1972; Fairclough, 1992). Jeg inddrog imidlertid også socialesemiotisk genreteori (Ongstad, 1997) for at kunne gribe det forhold at undervisning og læring i fag implicerer andre semiotiske

ressourcer end verbalsprog. De diskursteoretiske tilgange jeg anvendte, var fokuseret på verbalsprog og kunne ikke gribe klasseværelsets spektrum af semiotiske ressourcer. Med valget af diskursteorien som min primære teoretiske tilgang understreger jeg imidlertid at fagdidaktisk vidensproduktion i høj grad reguleres gennem verbalsproglige ressourcer. Sagt på en anden måde: de forskellige semiotiske ressourcer som tages i brug i fagdidaktisk vidensproduktion, reguleres oftest også verbalsprogligt.

Forholdet mellem fag og didaktik i skolefaget kan beskrives som transdisciplinært. Fairclough og Chouliaraki (1999) udvikler dette begreb i relation til diskursanalyse. De præsenterer diskursanalyse som en transdisciplinær og rekontekstualiserende teoretisk praksis:

“Working across disciplines can be understood in a superficial way as an ‘interdisciplinarity’ which consists in applying the theoretical categories and methods of different disciplines to the same issue or problem in a way which leaves them untouched. It can be understood on the other hand as ‘transdisciplinary research’ [...] in which the boundaries between disciplines and their categories are put at risk.” (Fairclough & Chouliaraki, 1999: 112)

De finder et transdisciplinært forhold mellem bestemte sociologiske teorier og diskursanalyse. Dette forhold involverer en oversættelsesproces når en kategori fra en teori sættes på arbejde inden for en anden (op.cit: 112f.). Når kategorier fra én teori ‘internaliseres’ i en anden, bliver de ‘grounded’ i den forstand at de motive-res og formes delvist inden for den anden teoris logik, delvist inden for deres egen teoris logik (ibid.). Transdisciplinaritet mellem teorier er kun mulig hvis disse er ‘exotropiske’, dvs. åbne for dialog med andre teorier (Hasan, 1999). En teori er exotropisk hvis den definerer sin forskningsgenstand inden for en problematik som den deler med andre teorier. For eksempel er kritisk diskursanalyse exotropisk idet den definerer sit forskningsfelt (diskursive aspekter af social forandring i samtiden) inden for en problematik som den deler med andre teorier, nemlig dialektikken mellem sociale systemer og social handling i samtidens samfund (Fairclough & Chouliaraki, 1999: 113f.).

Transdisciplinaritet er højst relevant for forståelsen af fagdidaktik som en teoretisk praksis. Ligesom kritisk diskursanalyse kan fagdidaktik forstås som et værksted for transdisciplinære processer og som et rekontekstualiserende princip der trækker fagkundskab og didaktisk kundskab ind under en dialektisk logik. På et andet niveau kan der etableres transdisciplinaritet mellem diskursteori og fagdidaktik fordi deres forskningsgenstande er defineret inden for den samme problematik, produktionen af viden og betydning. Mens diskursteori forholder

sig til sprog som bestemte måder at tale om og forstå verden, forholder fagdidaktik sig til fag og til undervisning og læring i fag som specifikke måder at producere viden på.

Et nøgleord for transdisciplinære processer er praksis eller gøren. Rekontekstualisering er hos Fairclough og Chouliaraki beskrevet med metaforen 'sætte på arbejde'. Pointen er at en teori eller et begreb internaliseres i en anden teori uden at blive reduceret til denne. Når fagkundskab og didaktisk kundskab bliver sat på arbejde i det fagdidaktiske projekt, transformeres de af den konkrete analytiske eller undervisende praksis, men ikke i den forstand at fagkundskab bliver til didaktisk kundskab eller omvendt. Når fx et folkeeventyr analyseres i en dansktime, udvikles der en ny genre fordi den didaktiske indlejring forandrer eventyrets sociale funktion. Tekstanalyse som videnskabelig metode påvirkes også når den indlejres i didaktiske overvejelser over progression i læring, overførselsværdi i forhold til andre fag osv. På samme måde påvirker fagkundskab den didaktiske praksis som når fx den dominerende tekstfortolkende praksis i dansk fører til en forståelse af læreprocesser som betydningsskabende processer, eller når repræsentationskompetence beskrives som en central kompetence i naturfagsundervisning (Dolin et al., 2003).

Den transdisciplinære forståelse underminerer mere traditionelle opfattelser af fagdidaktik. I dette perspektiv kan didaktik ikke udskilles som en hjælpedisciplin der leverer teknikker til formidling af en hvilken som helst videnskabelig kundskab. Tilsvarende kan fagkundskab ikke forstås som enheder der uberørt kan transporteres gennem forskellige didaktiske kontekster.

Ruqiaya Hasan, som udmøntede begrebet 'exotropiske teorier', peger på at disse trues af kaos fordi de rækker ind i så mange forskellige domæner (Hasan, 1999: 14). Hvis en teori skal undgå risikoen for kaos, må i hvert fald to betingelser opfyldes. For det første må teoriens beskrivelsessprog være veludviklet. Da den forbinder sig med fænomener af forskellig slags, må dens begrebslige syntaks for det andet ikke bare være i stand til at skelne mellem de forskellige typer af fænomener den påkalder, men den må også være i stand til at specificere relationerne imellem dem. Når disse betingelser er opfyldt, kan teorien engagere sig i metadialog.

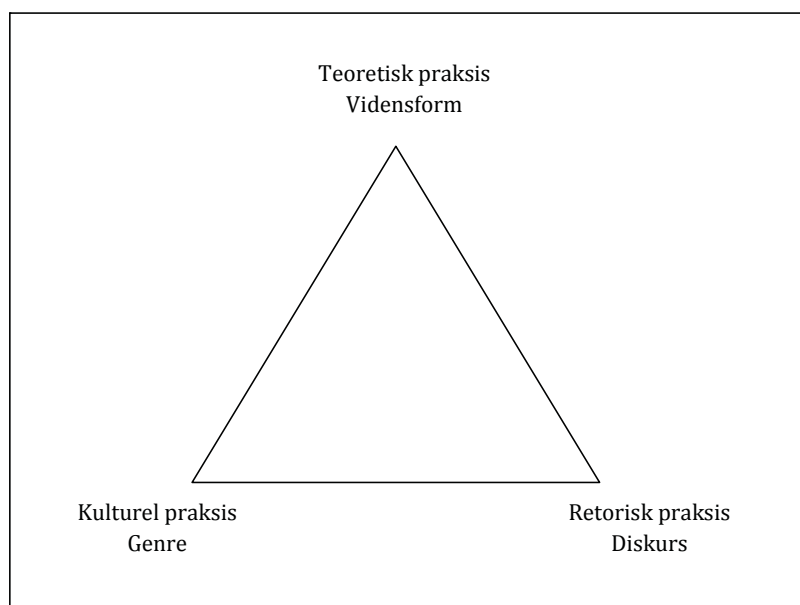
Min metodologiske ambition i forbindelse med studiet af danskfaget var at udvikle et beskrivelsessprog og en begrebslig syntaks som imødekommer disse krav. Målet var og er at bidrage til udviklingen af fagdidaktik som en exotropisk teori der evner at indgå i metadialog med de forskellige teorier som kontekstualiserer og indgår i undervisningsfag.

Den metodologiske udfordring var imidlertid ikke bare at designe en 'generisk' tilgang til studiet af undervisningsfag. Eftersom forandringens betingelser er

et integreret aspekt af fagdidaktik, og eftersom min forskningsinteresse var rettet mod dansk som et fag der var underlagt et forandringspres, måtte mit forskningsdesign være sensitivt både over for den kompleksitet som karakteriserer undervisningsfag, og over for undervisningsfags evne til at håndtere forandring som vilkår.

En fagdidaktisk analysemodel

Jeg udviklede analysebegreberne *vidensform*, *genre* og *diskurs*, designet til at studere undervisningsfag som henholdsvis *teoretisk*, *kulturel* og *retorisk* praksis. Analysebegreber og praksisformer kan fremstilles i en triadisk model (se Figur 1).



Figur 1: *Analysemodel for skolefag*

Der er ikke nogen hierarkisk relation mellem de tre former for praksis i figuren; de er indbyrdes relaterede og skal opfattes som aspekter af en kommunikativ triade hvis grundformer er indhold, form og funktion. Med den triadiske model anskues og studeres undervisningsfag således som ytringer (Bakhtin, 1986). At udforske undervisningsfag så vel som at praktisere dem er didaktiseringsprocesser, dvs. diskursive, semiotiske eller tekstuelle processer (Ongstad, 2006, jf. citat ovenfor). Den triadiske model kan også parallelliseres til den didaktiske trekant. Det karakteristiske for triaderne er at forholdet mellem aspekterne er indbyrdes betingende. Alle tre praksisformer vil blive aktualiseret i enhver ytring *om* fag eller *i* fag selv om en af dem kan være dominerende. Når en specifik analytisk interesse sætter en praksisform i fokus, vil de andre aspekter således være synlige, men formet af det dominerende perspektiv.

At analysere teoretisk praksis som en vidensform

De tre praksisformer relaterer sig til forskellige kundskabsfelter, og de repræsenterer også forskellige vilkår for forandring. Set som en teoretisk praksis relaterer undervisningsfaget sig til de videnskaber eller kundskabsområder som bidrager til faget. I undervisningsfag rekontekstualiseres specifikke kundskabsfelter og bliver sat til at indgå i transdisciplinære relationer med hinanden og med de didaktiske ideer og mål i den særlige uddannelse. Den teoretiske praksis er en relativt stabil dimension, og forandringshastigheden er temmelig langsom. Det gymnasiale danskfag må tjene som dokumentation af denne analyse. Min undersøgelse viste således at danskfaget har været konstitueret af en vekslende balance mellem dansk litteratur og sprog i mere end 200 år, og selv om medieprodukter og –praksisformer er trængt ind i faget gennem de seneste 30 år, er disse generelt blevet assimileret som tekststudier og tekstuelle praksisformer.

Den teoretiske praksis konciperes i analysemodellen som en vidensform. Vidensform henviser til en specifik måde at producere viden på. Begrebet er udviklet med reference til Michel Foucaults forestilling om diskurs som vidensregimer (Foucault, 1969). Lars Henrik Schmidt ser, på linje med Foucault, vidensform som en ritualiseret faglighed der fordrer en bestemt saglighed (Schmidt, 1999 I: 37f.). Vidensform henviser altså til det indre regelsæt som regulerer hvad der kan siges og gøres i det specifikke fag, og hvad der accepteres som faglig aktivitet. Som vidensform kan faget forstås som en diskursiv formation (Foucault, 1969).

Foucault udviklede i *L'archéologie du savoir* (1969) to analysestrategier, en arkæologisk og en genealogisk strategi. Den arkæologiske strategi retter sig mod at fremdrage de acceptregler som regulerer udsagn, i min case udsagn i og om danskfaget. For at lokalisere et relevant sæt af udsagn til analysen valgte jeg den eksisterende læreplan ("fagbilag") fra 1999 som netop havde gennemgået en mindre justering, men i øvrigt været i kraft i mere end 10 år. Justeringerne bestod hovedsageligt i at der blev formuleret formål og mål for faget, som indtil da ikke havde været ekspliciteret. Jeg fandt at denne læreplan kunne hævdes at rumme opdaterede regulerende udsagn om danskfaget.

Analysen af en diskursiv formation spørger hvordan det går til at udsagnene former objekter, etablerer subjektpositioner, konstruerer begreber og etablerer strategiske forbindelser med andre diskursformationer. Den arkæologiske analyse frembragte et fikserbillede af danskfaget. Faget viste sig at være konstrueret som to parallelle fagbilleder og dannelsesforestillinger der var usynlige for hinanden. Det ene billede var domineret af receptive litterære praksisformer og et æstetisk dannelsesideal, det andet billede var domineret af produktive former for sproglig praksis og et demokratisk dannelsesideal. I formålsparagrafferne forekom det

sproglige billede at dominere, men læreplanens indholdsmæssige fordringer om substantiel historisk læsning syntes at underminere dette indtryk.

Den genealogiske analyse tager sit udgangspunkt i de arkæologiske fund og retter sig mod at dekonstruere den diskursive formations traditionelle kontinuitetshistorie. Den klipper den traditionelle historieskrivning i stykker og søger at finde andre mønstre i disse. Til denne analyse konstruerede jeg et arkiv af historiske og aktuelle læreplaner samt programmatisk artikler om danskfaget. For at forfølge fikserbilledets historiske traditioner klippede jeg danskfagets historie som århundredets nationale dannelsesfag i stykker og fandt en anden, mere eller mindre glemt, retorisk tradition som gik tilbage til slutningen af 1700-tallet. Denne tradition blev genoplivet omkring 1970 og transformeret til et nyt fokus på elevens sprog og særligt på skrivning. I en parallel bevægelse blev det nationale dannelsesideal som var forbundet med den nationale litteratur, erstattet af et nyt, æstetisk dannelsesideal. I læreplanen fra 1999 stredes disse to billeder og dannelsesidealer om hegemoni. Set som vidensformer så det ud til at striden om hegemoni stod mellem fortolkning som en receptiv hermeneutisk praksis og betydningsskabelse som en produktiv sproglig praksis. Danskfagets vidensform kombinerede altså fortolkende og produktive praksisformer, men forholdet mellem dem forekom at være uklart defineret. Kort fortalt var mine konklusioner vedrørende danskfagets vidensform at fagets fikserbilledetilstand kunne tolkes som tragisk, men at situationen muligvis også kunne fortolkes mere positivt. Fikserbilledet kunne måske aflæses som et tegn på at danskfagets vidensform er i bevægelse, og at der er en aktuel åbenhed for forandring og et potentiale for udvikling af en mere integreret tilstand.

At analysere kulturel praksis som genre

Set som en kulturel praksis relaterer undervisningsfag sig til kulturelle strømninger der påvirker elever, lærere og klasseværelseskulturer. Forandringshastigheden er større for denne dimension end for den teoretiske praksis selv om klasserummets praksisformer også har stærke traditioner. Det analytiske begreb som produktivt kan bringes i anvendelse i forhold til den kulturelle praksis, er et bredt semiotisk genrebegreb som det er udviklet af Sigmund Ongstad (1997). Klasserumsgenrerne er de sociale konventioner gennem hvilke vidensformen implementeres. Genrebegrebet rækker hinsides fokuseringen på verbalsproget og indfanger den multimodale kommunikation i klasseværelser. At studere den kulturelle praksis indebærer således at studere de kommunikative mønstre af didaktiske klasserumsgenrer som gør faget genkendeligt for eleverne.

Studiet af danskfagets didaktiske genrer som kulturel praksis inviterer til etnografiske metoder med fokus på data som observationer og interview, elev-

produkter og undervisningsdokumenter. Komplexiteten og omfanget af den undersøgelse jeg gennemførte af danskfaget i 2003, betød imidlertid at jeg måtte afstå fra selv at generere empiri. I stedet gennemførte jeg en komparativ analyse af rapporterne fra to større forsknings- og udviklingsarbejder om skriftligt arbejde i dansk som ifølge andre studier kunne ses som repræsentative for herskende didaktiske positioner i faget.

Analysen af den kulturelle praksis i de to rapporter bekræftede det fikserbillede som havde vist sig i den teoretiske praksis, idet den viste to didaktiske genremønstre i hvilke elevernes skrivning i faget blev positioneret forskelligt. I det ene projekt blev skrivning anskuet som led i fagets dannelsesprojekt. Her var skrivning og tekstlæsning integreret. Grundideen var det didaktiske projekt 'at balancere stemme og genre'. Eleverne skulle lære at positionere sig i tekstfortolkning såvel som i tekstproduktion, dvs. at udvikle og etablere "stemmer" i omgangen med klasserummets didaktiske genrer såvel som med de skriftlige opgavegenrer. I et mere generelt perspektiv blev elevernes positionerings- og stemmearbejde i forhold til skolegenrerne set som en model for læring i dansk og som kernen i det faglige dannelsesprojekt. I det andet udviklingsprojekt blev skrivning primært anskuet som en almen kompetence. Projektet var at lære eleverne at skrive bedre tekster, og flere nye didaktiske genrer blev udviklet, såsom nye opgavetyper og et kort over evalueringskriterier. Konteksten for skriveundervisningen var i dette projekt ikke faget, men eksamen og de krav om skrivekompetence som eksamen repræsenterer.

Det første projekt pegede på potentialer for at overskride læreplanens fikserbillede. Det didaktiske genremønster integrerede litterære og sproglige praksisformer og etablerede en dannelsesforståelse som forbandt æstetiske og demokratiske idealer i ideen om kulturel deltagelse og produktion. Denne observation dokumenterer, kan man sige, at den kulturelle praksis har en hurtigere forandringshastighed end den teoretiske praksis. I hvert fald rejste analysen af de to rapporter interessante spørgsmål for fremtidige empiriske studier så vel som generelle fagdidaktiske analyser.

At analysere retorisk praksis som diskurs

Set som en retorisk praksis relaterer undervisningsfag sig til niveauet for uddannelses- og fagpolitik. Den realiseres som retorik om faget i lærernes professionelle fagfællesskab og, forbundet hermed, i de direkte politiske forhandlinger om læreplansforandringer. Dette er det fagaspekt som har den største forandringshastighed.

Det analysebegreb som blev bragt i anvendelse på den retoriske praksis, var diskurs, med henvisning til Norman Faircloughs kritiske diskursanalyse (Fairc-

lough, 1992). I denne tilgang ses diskurs som sprog forstået som social praksis, dvs. som socialt og historisk situeret handling, i dialog med andre facetter af det sociale. For Fairclough er diskurs forbundet med konkrete institutioner og kan analyseres som tekster.

Som retorisk praksis blev danskfaget analyseret som en diskursorden i hvilken stridende diskurser om faget kæmpede om definitionsmagten over faget og om at påvirke kommende læreplansreformer. Jeg koncentrerede mig om debatten om faget i Dansk Lærereforeningens tidsskrift *Dansk Noter* i en femårsperiode fra omkring 1998 og frem til 2003 hvor analysen blev publiceret. I denne periode blev danskfaget konfronteret med en række uddannelses- og fagpolitiske initiativer som krævede markeringer fra Dansk Lærereforeningens side, herunder justeringen af læreplanen i 1999 og projekt *Fremtidens danskfag*, en større undersøgelse af danskfaget i uddannelserne der blev sat i værk af Undervisningsministeriet i august 2001 (Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag, 2003). I debatten i *Dansk Noter* fandt jeg to stridende diskurser. Den første diskurs konstruerede fagets aktuelle problemer som tegn på kulturelt og fagligt forfald, mens den anden diskurs konstruerede problemerne som didaktiske udfordringer. I den femårsperiode som jeg fokuserede på, så den didaktiske udfordringsdiskurs ud til at vinde definitionsmagten.

Analysen af danskfaget som teoretisk, kulturel og retorisk praksis pegede på at der er uro i danskfaget, noget der først og fremmest viser sig i læreplanens fikserbillede af fagets vidensform. Her udspændes to fortolkninger af danskfaget som ikke kan sammentænkes med et genstandsorienteret didaktisk blik. De ser imidlertid ud til at kunne sammentænkes med et fagdidaktisk blik sådan som det kunne ses realiseret i den kulturelle praksis og hævdet i retorikken om danskfaget. I et afsluttende, mere visionært og filosofisk kapitel i min undersøgelse af danskfaget udvikler jeg denne indsigt i en videre analyse af danskfagets potentialer, relateret til den særlige fagkonstruktion hvor litterær og sproglig praksis forbindes. Jeg argumenterer for at danskfaget har særlige potentialer for at bidrage til et moderne humanistisk dannelsesprojekt hvor tolkende og betydningsskabende processer integreres i et fokus på reflekteret realisering af perspektiv og stemme.

Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv

Den teoretiske og metodologiske tilgang til fagdidaktiske undersøgelser af fag som i artiklen er blevet eksemplificeret med analysen af danskfaget, kan efter min vurdering frugtbart anvendes på studier af alle skolefag og dermed også på sammenlignende studier af fag. Den teoretiske analyse af fagdidaktik har uomtvisteligt stor forklaringskraft over for samtidens aktualiseringer af fag og faglighed,

ikke bare i en dansk, men i en global sammenhæng. Den metodologiske styrke i tilgangen er at den på den ene side insisterer på helhedsbilledet, mens den på den anden side er sensitiv over for de forskellige enkeltaspekter af undervisningsfaget. Undervisningsfag er komplekse fænomener, og enhver metodologisk tilgang må reflektere denne kompleksitet. Men den grundlæggende kommunikative triade har som analysemodel den vigtige kvalitet at den kan fange kompleksiteten samtidig med at den har enkelhedens skønhed.

Referencer

- Arbejdsgruppen Fremtidens danskfag** (2003). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Bakhtin**, Mihail M. (1986). *Speech Genres & Other Late Essays*. Austin: The University of Texas Press.
- Chouliaraki**, Lili & Fairclough, Norman (1999). *Discourse in Late Modernity. Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dolin**, Jens, Krogh, Lars B., Troelsen, Rie (2003). En kompetencebeskrivelse af naturfagene. In Busch, Henrik, Horst, Sebastian, Troelsen, Rie (red.). *Inspiration til fremtidens naturfaglige uddannelser*. København: Undervisningsministeriet.
- Fairclough**, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Foucault**, Michel (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- Hasan**, Ruqaiya (1999). Society, language and the mind: the meta-dialogism of Basil Bernstein's theory. In Christie, Frances (ed.). *Pedagogy and the Shaping of Consciousness* (pp 10-30). London, New York: Cassell.
- Knain**, Erik (2007). Skrivning omkring praktisk arbeid i naturfag. In Smidt, Jon & Lorentzen, Ruth. T. (red.). *Skrivning i alle fag* (pp 215-227). Oslo: Universitetsforlaget.
- Krogh**, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Det humanistiske fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh**, Ellen (2006). Danskfaget i moderniteten. In Ongstad, Sigmund (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (pp 125-145). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen**, Frede V. (1994). *Almen musikdidaktik*. København: Christian Ejlers' Forlag.

- Nielsen**, Frede V. (2006). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In Schnack, Karsten (red.). *Didaktik på kryds og tværs* (pp 25-45). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Lorentzen**, Sven, Streitlien, Åse, Høstmark Tarrou, Anne-Lise, Aase, Laila (1998). *Fagdidaktikk. Innføring i fagdidaktikkens forutsetninger og utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad**, Sigmund (1997). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. Et teoretisk bidrag til et tværfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim: Det historisk-filosofiske fakultet. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Ongstad**, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktik*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Ongstad**, Sigmund (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. In Ongstad, Sigmund (red.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (pp 19-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Schmidt**, Lars-Henrik (1999). *Diagnosis I-III*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.

Noter

- 1 I dansk sammenheng tenkes her på de fagdidaktiske forskningsprogrammer på Syddansk Universitet (oprettet 2006) og på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet (oprettet 2009), samt Forskeruddannelsesprogrammet for Uddannelsesforskning ved Københavns Universitet (oprettet 2007). Ud over disse tværgående organiseringer har særligt naturfagsdidaktikken selvstændige centre og institutter som Institut for Naturfagernes Didaktik ved Københavns Universitet, Center for Naturvidenskabernes og matematikkens didaktik ved Syddansk Universitet og Center for Scienceuddannelse ved Aarhus Universitet.
- 2 Den første nordiske fagdidaktikkonferanse ble avholdt ved Høgskolen i Oslo i 2007, den anden (NoFa2) ved Syddansk Universitet i 2009, og NoFa3 ved Karlstads Universitetet i maj 2011.

English summary

The study of school subjects from a disciplinary didactic angle

The article presents an approach to the study of school subjects that has its roots in an understanding of disciplinary didactics as a reflective and communicative practice. It argues that this approach holds the potential for further development of the field of comparative disciplinary didactics. In developing this theoretical perspective, the article is led to the presentation of a triadic model for the analysis of subjects, exemplified in a study of the upper secondary school subject Danish. The triadic model refers both to the communicative utterance and to the didactic triangle. The angles of the model represent three analytical concepts, *form of knowledge*, *genre* and *discourse*, which again open for the study of three basic aspects

of school subjects, namely as a practice that is theoretical, cultural and rhetorical. These aspects are interconnected and will be present in any utterance on and in subjects. As documented in the exemplifying case of Danish, this analytical approach brings with it the potential for studying not only specific historical changes but also the conditions whereby change takes place in school subjects.

Keywords: disciplinary didactics; subject oriented didactics; subject matter didactics; analysis of school subjects; form of knowledge; genre; discourse.



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #7:

Sammenlignende fagdidaktik

CURSIV

En skriftserie om didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. CURSIV udgives af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

CURSIV er et tilbud til alle, som gerne vil følge med i den seneste forskning inden for didaktik, pædagogik, læring og uddannelsesvidenskabelig forskning. Skriftet henvender sig til forskere, lærere, pædagoger, studerende og politikere.

CURSIV er et peer-reviewed tidsskrift og er pointgivende i det bibliometriske system.

Indholdet i de enkelte numre kan enten være organiseret omkring et tema eller handle om et enkelt fagområde.

Redaktion

Ansvarshavende redaktør: Hanne Løngreen, institutleder, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Chefredaktør: Mads Haugsted, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU). Bag skriftet står herudover en redaktionsgruppe af medarbejdere fra Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), samt gæsteredaktører. Redaktionen kan kontaktes på email: mads@dpu.dk

Kontakt og adresse

Iben Nørgaard
Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU)
Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, 2400 København NV.

ibno@dpu.dk
Tlf.: 8716 3565, <http://edu.au.dk/cursiv/>

Alle rettigheder forbeholdes. Mekanisk, fotografisk eller anden gengivelse af eller kopiering fra denne skriftserie eller dele heraf er kun tilladt i overensstemmelse med overenskomst mellem Undervisningsministeriet og Copy-Dan. Enhver anden udnyttelse er, uden skriftseriens- og forfatternes skriftlige samtykke, forbudt ifølge gældende dansk lov om ophavsret. Undtaget herfra er korte uddrag til brug for anmeldelse.

© 2012, CURSIV, Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU) samt forfatterne.

CURSIV nr. 2-10 kan (så længe lager haves) bestilles i trykt form på nettet: edu.au.dk/cursiv eller ved henvendelse til:

Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Aarhus Universitet
Tuborgvej 164, Postboks 840
2400 København NV
dpb@dpu.dk

Alle titler (nr. 1-10) kan frit downloades på:
edu.au.dk/cursiv/