
Giver det mening at forske i 'kulturfag'?

På vej mod et studie af skrivning i dansk og engelsk i en gymnasiekontekst

Nikolaj Frydensbjerg Elf

Introduktion

Denne artikel stiller sig selv spørgsmålet: Hvordan kan man forske i 'kulturfag', med særlig fokus på skrivning i dansk og engelsk på gymnasieniveau? Artiklens overskrift stiller det mere åbne spørgsmål: Giver det mening? Antagelsen er at det gør det; målet med denne artikel er at argumentere for hvorfor.

Baggrunden for undersøgelsen er forskningsprojektet *Writing to Learn, Learning to Write – Literacy and Disciplinarity in Danish Upper Secondary Education*, eller på dansk *Faglighed og Skriftlighed*, ledet af Ellen Krogh. I dette projekt undersøges sammenhængen mellem gymnasiefags faglighed og skriftlighed med brug af et etnografisk forskningsdesign. Jeg deltager i projektet med to delstudier, ét longitudinalt studie der følger elevers udvikling af skriveridentitet og skrivekompetencer på tværs af fag, og ét sammenlignende fagdidaktisk studie der handler om skrivning i engelsk og dansk. Det er sidstnævnte der fokuseres på i denne sammenhæng.

En arbejdstese for delstudiet om skrivning i dansk og engelsk er at det er muligt og meningsfuldt at anskue de to fag under den fælles didaktiske betegnelse kulturfag. Dermed ikke være sagt at de udelukkende *skal* anskues som kulturfag, i teori og praksis, men at de *kan* anskues ud fra dette perspektiv.

For et fag som danskfaget er det lettere at argumentere for at faget kan betragtes som et kulturfag, end for engelskfaget. Det skal uddybes senere i denne artikel, men introducerende kan der peges på tidligere studier hvor jeg, på baggrund af anden nyere dansk- og modersmålsdidaktisk forskning, har fremanalyseret det man kan betegne en 'kulturorienteret grundposition' i danskfaget (Elf, 2009; 2010). Den kulturorienterede position er bl.a. blevet stærk på grund af de fremstormende 'cultural studies' på humaniora, ikke mindst inden for litteratur- og mediestudier, og på grund af sprogforskningens interesse for sproglig variation og 'languaging' (Jørgensen, 2010). Det er imidlertid også påstanden at denne grundposition kun er én af en række andre grundpositioner og paradigmer der har udviklet sig for faget henover de seneste knap 200 år og fortsat er virksomme. At anskue danskfaget som et kulturfag kan netop kun være et perspektiv på faget i al dets 'polyparadigmatiske' kompleksitet (Sawyer & van de Ven, 2006).

Det er måske mindre indlysende at opfatte et fag som engelsk som et kulturfag. Engelsk opfattes i international sammenhæng typisk som et sprogfag, hvori- mod det i dansk-nordisk sammenhæng opfattes som et sprog-litteratur-fag. Men i de seneste tre årtier har der faktisk i både international og dansk forsknings-sammenhæng været tiltag til at bryde med denne opfattelse. Introducerende kan man pege på amerikanske Claire Kramersch' ofte refererede *Context and Culture in Language Teaching* (1993). Den indledes med en række problematiseringer af hvad hun betegner som 'dikotomier' i sprogundervisningen, heriblandt dikotomien sprog-kultur:

"One often reads in teachers' guide-lines that language teaching consists of teaching the four skills 'plus culture'. This dichotomy of language and culture is an entrenched feature of language teaching around the world. It is part of the linguistic feature of heritage of the profession. Whether it is called (Fr.) *civilization*, (G.) *Landeskunde*, or (Eng.) *culture*, culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself; cultural awareness becomes an educational objective in itself, separate from language. If, however, language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching. Cultural awareness must then be viewed both as enabling language proficiency and as being the outcome of reflection on language proficiency." (Kramersch 1993: 8)

Det kan altså ud fra Kramersch' socialesemiotiske tilgang give god mening at opfatte kultur som et centralt perspektiv på sprogundervisning. En række forskere har siden fulgt op på og videreudviklet hendes påstand, bl.a. i den nyere danske udgivelse *Sprogfag i forandring* med bidrag af danske og udenlandske 'sprog'didaktiske forskere (Byram et al., 2009), som jeg skal komme tilbage til.

Anskuer vi samlet disse to kort skitserede tendenser i dansk- og engelskundervisningens didaktikker, ser vi det meningsfulde i spørgsmålet om hvorvidt og hvordan man i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv kan analysere dansk og engelsk som kulturfag. Men der melder sig også en række store udfordrende spørgsmål. Hvordan fx skelne mellem kulturfag og ikke-kulturfag? Er ikke alle fag kulturfag, vil nogen måske indvende? Hvorfor et privilegeret fokus på dansk og engelsk? Hvordan analysere kulturfag i empirisk forstand?

Det er netop de spørgsmål der stilles og søges besvaret i artiklen. For at gøre det muligt er det nødvendigt først at kvalificere og præcisere studiets hyperkomplekse grundbegreb kultur. Herefter følger en bestemmelse af begreberne kulturfag og kulturfagsdidaktik, hvor anden forskning i kulturfag også inddrages og indsættes i en videnskabshistorisk og -teoretisk forståelsesramme. På det grundlag skitseres afslutningsvis nogle analysestrategier for sammenlignende fagdidaktiske studier af dansk og engelsk som kulturfag med særlig fokus på skrivning, hvor der bl.a. lægges op til en 'transformalistisk' analyse af homogeniserings- og heterogeniseringsprocesser.

Den kulturelle vending

For at etablere en forståelse af begrebet kultur er det formentlig nyttigt først og fremmest at erkende at kultur er et 'hyperkomplekst begreb', som idéhistorikeren Hans Fink har formuleret det i forskningsantologien *Kulturbegrebets kulturhistorie* (1988). At forsøge at fastholde begrebet er som at ville holde vand i hånden, siger han med en uforglemmelig metafor. Begrebet har en kompleks og lang historie der går tilbage til det latinske begreb 'cultura', men som først for alvor bliver indviklet og hyperkomplekst, hævder Fink, fra og med 1700-tallet. Herfra er det umuligt at håndhæve én definition af begrebet. Det betyder ikke at man ikke skal definere begrebet. Det betyder blot at der er mange indbyrdes modstridende og inkommensurable udlægninger af hvad begrebet betyder, ikke mindst i nyere tid. Samme pointe er Hans Hauge og Henrik Horstbøl inde på i forordet til bogen, hvor de slår fast at:

"Uenigheden om fastlæggelsen eller definitionen af kulturbegrebet er det bedste tegn på, at det er et levende begreb. Uenighed er der derimod ikke om, at humanvidenskaberne i stadig højere grad nu forstås som kulturvidenskaber. I enhver diskurs om kultur vil man næsten altid finde to bevægelser: en der forsøger at reducere de mange kulturer til en eller to, og en der prøver at udvide kulturbegrebet fra en eller to til de mange." (Hauge & Horstbøl, 1988, p. 7)

Det blev skrevet for knap et kvart århundrede siden. Siden da er det min vurdering at en antropologisk forståelse af kulturbegrebet – der kort sagt undersøger kultur som variationer af aktørers meningskabelse i mange kulturer – har vundet hævd som et principielt forskningsmæssigt udgangspunkt. Tendensen til at rette opmærksomheden mod 'de mange kulturer', som Hauge og Horstbøl formulerer det, dominerer. Den antropologiske kulturforståelse har i den forstand sejret ad helvede til i humaniora, i uddannelsesforskningen og, i hvert fald til dels, også inden for de enkelte fags didaktik (Byram et al., 2009; Drotner, 2007; Elf, 2010; Gitz-Johansen, 2006; Hastrup, 2003; Stjernfelt & Eriksen, 2008).

Omvendt må man også konstatere at den modsatrettede tendens – at reducere de mange kulturer til en eller to – i høj grad kan iagttages i den kultur der forskes i. Et af de seneste forskningsmæssige vidnesbyrd om den tendens finder man i *Ret til dansk* (2011), som indeholder Anne Holmen, Claus Haas, Christian Horst og Berthora Kristjánsdóttirs studier af, som undertitlen oplyser, *Uddannelse, sprog og kulturarv*. Her gør man bl.a. opmærksom på at der i alle nyere formålsformuleringer til folkeskolen eksisterer et begreb om 'dansk kultur' i bestemt form ental, og at danskfaget har haft og fortsat har et hovedansvar for elevers tilegnelse af dansk kultur.

I introduktionen refererer Claus Haas til Jerome Bruners *The Culture of Education* (1996) som en central inspirationskilde for en forståelse af kulturbegrebet og det der betegnes den kulturelle vending i uddannelsesforskningen; og jeg vil også her tage udgangspunkt i Bruners kulturbegreb for at nærme mig en forståelse af kulturfag og kulturfagsdidaktik.

Pointen hos Bruner er at mennesket grundlæggende er både kulturskabende og kulturskabt. Kultur er konstitueret af meningskaben og omvendt konstituerende for al læring, herunder også for den læring der kan og skal finde sted i og med skolernes undervisning. Men som Bruner pointerer i forordet, har der traditionelt været for stor fokus på skolen som sted for læring af og gennem kultur: "it is surely the case that schooling is only one small part of how a culture inducts the young into its canonical ways" (IX). Hermed peger han mere eller mindre direkte på efterkrigstidens tradition i for kulturstudier i sammenhænge uden for skolen.

På den anden side argumenterer Bruner også for at skolens uddannelseskultur er central for udviklingen af kultur. Skolen må nødvendigvis pleje og videreføre eksisterende sprog og kultur, hævder han. Som elev er man ikke herre over hvilken kultur man vil møde og skal lære gennem at gå i skole, den indkultureres man i gennem undervisning. Man lærer i høj grad kultur gennem at gøre den, som han særligt argumenterer for i kapitlet "Knowing as Doing", der mere eller mindre eksplicit vedkender sig arven fra andre nøgleuddannelsesstænkere som John Dewey (1997 [1916]) og Lev Vygotsky (1971). I denne gøren ligger også

den mulighed at elever som menings- og dermed kulturskabende subjekter kan bidrage til ny kultur, hvor diffus og uregistrerbar den end måtte være. Det er dynamikken i uddannelsessystemets institutionalisering af sammenhængen mellem kultur og læring.

Bruner siger imidlertid ikke meget om hvordan denne dynamik foregår gennem fag – og endnu mindre om hvordan den foregår gennem skrivning i fag. Han taler om kulturel meningsskaben og læring i en bred læringsteoretisk og pædagogisk ramme. Og han gør det i høj grad med reference til den del af videnskabshistorien som har udviklet et psykologisk orienteret meningsbegreb, heriblandt ikke mindst Piaget, en af Bruners hovedinspirationskilder.

Hvis man har en kulturfagsdidaktisk interesse der orienterer sig i anden socialesemiotisk retning, som vi ser det hos fx Kramsch og også i mit delstudie, må man derfor nødvendigvis videretænke og samtidig i en vis forstand indsnævre Bruners grundlæggende forståelse af kultur.

Fra Bruners læringsteoretiske tilgang til en kulturfagsdidaktisk tilgang

Bruner antager en sammenhæng mellem kultur og læring uanset konteksten, dvs. uanset om der er tale om en kontekst uden for skolen eller en skolekontekst, og i dette tilfælde også uanset fag og uddannelsesniveau. Alle fag er, hvis man følger Bruners argumentation til dørs, kulturfag.

Når Bruner taler om at gøre kultur, hævder han at fagenes *former* – deres hvordan – altid vil rumme et element af kulturskabelse. Det anerkender jeg som uomgængeligt også for en fagdidaktisk tilgang til fags kulturperspektiv. Men hvad angår andre aspekter af fagenes former, vil jeg antage at der er forskel. Tilsvarende vil jeg antage at der er markante forskelle hvad angår fagenes *kulturindhold*, dvs. den kultur der undervises om, og at der er forskelle hvad angår den *funktion* kulturundervisningen i form og indhold måtte have.

Med fokus på begreberne form, indhold, funktion lægges der op til en fagdidaktisk forståelse af kulturundervisning, eller netop det jeg kalder en kulturfagsdidaktik. Bruners læringsteoretiske kulturforståelse har ikke megen udsigelseskraft i forhold til de fagdidaktiske grundspørgsmål om form, indhold, funktion, eller udtrykt med de fagdidaktiske hv-spørgsmål: *hvordan*, om *hvad* og *hvorfor* denne kulturelle læring rammesættes i fag. Sagt på en anden måde er et bredt læringsteoretisk kulturbegreb ikke tilstrækkeligt når vi rejser fagdidaktikkens grundlæggende implementerings-, indholds- og legitimeringsspørgsmål.

Principielt må man med Bruner anerkende at alle undervisningsfag er kulturfag fordi de 'gør kultur' ved at 'gøre viden', men i et snævrere fagdidaktisk

perspektiv vil man kunne undersøge hvordan fag har udskilt sig som forskellige kulturfag der vægtlægger kultur vidt forskelligt som indhold, form og funktion.

Hvis fag anskues ud fra denne grundlæggende fagdidaktiske optik, ser man hurtigt forskelle på fag som kulturfag. I mit delstudie i *Faglighed og Skriftlighed* er det centrale spørgsmål således hvordan dansk og engelsk kan analyseres som kulturfag i indholdsmæssig, formmæssig og brugsmæssig forstand.

For danskfagets vedkommende er ét muligt svar allerede antydnet med termen 'den kulturorienterede position'. I danskfaget har der, hvad angår indhold, udskilt sig denne indholdsdimension, som bl.a. med inspiration fra *Cultural Studies* interesserer sig for kulturbegreber og -forståelser i samfundet. Som det blev formuleret i faglighedsrapporten *Fremtidens danskfag* (UVM, 2003): Fagets opgave er ikke at formidle 'dansk kultur', men at sætte grundforståelser af dansk kultur til debat blandt eleverne. En sådan tilgang vil fx interessere sig for 'de manges' fælles homogene kulturforståelse – Kulturen med stort K – i modsætning til den enkeltes heterogene konstruktion af en kulturforståelse – 'Min kultur'. Det første kunne man fx tematisere ved spørgsmålet Hvad er danskhed? Det andet ved at undersøge såkaldte 'subkulturer' eller ved at sætte fokus på den etniske variation i klasseværelset, og hvad denne variation kan have af konsekvenser for forståelsen af eksempelvis kanoniske værker fra 'Kulturhistorien', igen forstået som bestemt form ental.

En 'kulturorienteret grundposition' i danskfaget må snarere ses som en didaktologisk (Nielsen, 2004) analytisk distinktion end som en didaktisk-praktisk undervisningsrealitet; i danskpraksis vil der formentlig være tale om hybrider af medie-, litteratur- og sprogundervisning der anlægger et kulturorienteret blik i samspil med andre grundpositioner, såsom en samfundsorienteret og en eksistentielt eller dannelsesorienteret.

Pointen her er at en indholdsanalyse af et fags perspektiv på kultur vil vise at bestemte aspekter af kultur kan udskilles som indholdsområde, og at et sådant indholdsområde formentlig helt eller delvist vil adskille sig fra andre fags – eksempelvis engelskfagets – indholdsorienterede tilgang til kultur. På den måde konstrueres en bestemt variant af kulturfag.

Hvis vi på det grundlag skulle præcisere forskningsinteressen for kulturfagsdidaktisk forskning, kunne man hævde at de fag der gør kultur, som *form*, som har en historisk italesat tradition for at undervise om kultur som *indhold*, og som har en bestemt kulturel funktion, en *brug*, som formål, kan kaldes kulturfag. Hvis disse fag gøres til genstand for forskning, kan man tale om en kulturfagsdidaktik. En sådan definition er en historisk-dynamisk definition af kulturfag og forskning i kulturfag som principielt ikke udelukker nogen fag i uddannelsessystemet fra at være kulturfag, men som på den anden side i en specifik historisk situation må fremhæve nogle fag som 'mere kulturfag' end andre.

I aktuelle fagrækker på folkeskole- og gymnasieniveau findes en lang række fag og fagområder som vil falde ind under denne definition af kulturfag. I en gymnasiesammenhæng fx dansk, engelsk, tysk, fransk, spansk, latin, musik, billedkunst, medier, historie, samfundsfag, religionshistorie, kultur-samfundsfagsområdet på hf (ks), kulturforståelse (på htx og hhx), det kulturelle område (i hhx), som altså alle, hvis min antagelse holder, vil udgøre forskellige konfigurationer af kulturindhold, -form og -brug. Et interessant grænsetilfælde, som en deltager i symposiet for Sammenlignende Fagdidaktik i forbindelse med denne udgivelse gjorde opmærksom på, er det fag som i gymnasiesammenhæng nu kaldes naturgeografi, men som tidligere, med nogle forskelle, har heddet kulturgeografi – i hvilken forstand er det et kulturfag? Tilsvarende vil der formentlig være andre grænsetilfælde. Under alle omstændigheder må det bero på en grundig undersøgelse hvorvidt eller snarere i hvilken forstand man kan betragte et fag som et kulturfag. Et sådant studie kan vi netop karakterisere som et kulturfagsdidaktisk studie.

Faktisk bør man mere præcist, udtrykt med Frede V. Nielsen (2004), betegne det et kulturfags*didaktologisk* studie; og tilsvarende, hvis man er interesseret i at *sammenligne* to eller flere fag som kulturfag, karakterisere dette studie som et *sammenlignende kulturfagsdidaktologisk* studie. En sådan sprogbrug er imidlertid både tung og ikke overtaget af anden forskning i kulturfagsdidaktik (som for sprogforbistringens skyld endda i nogle disciplinære sammenhænge kan finde på at kalde sig kulturpædagogik, selv om den refererer til kulturundervisning i bestemte fag). Derfor vælger jeg i det følgende at tale om kulturfagsdidaktik, underforstået at der er tale om forskning i kulturfagsdidaktik med et teoretiserende og praktisk-analytisk sigte.

To ustabile kulturfag – en begrundelse for et særligt fokus på dansk og engelsk

Hvorfor et særligt analytisk fokus på skriftlighed og faglighed i dansk og engelsk som kulturfag, hvorfor ikke sammenligninger af nogle af de andre nævnte kulturfag? Mit første svar er at alternative fagstudier absolut også kunne være relevante; kulturfagsdidaktikken er generelt meget lidt udviklet i dansk-nordisk sammenhæng. Når jeg har valgt at fokusere på dansk og engelsk, har det en baggrund i min forskningsinteresse i danskfagets didaktik. Den forskningsmæssige relevans knytter sig til det forhold at der er tale om to store traditionsrige almindannede fag i gymnasiesammenhæng der traditionelt har været tænkt som adskilte 'stabile' kulturfag, men som ser ud til nu på nogle punkter, udtrykt negativt, at være didaktisk ustabile. Man kan også anskue det mere positivt og hævde at de på

nogle punkter nærmer sig hinanden hvad angår de didaktiske grundspørgsmål, indhold, form og funktion.

Som forsker taler jeg i dette projekt ud fra et bestemt fagdidaktisk udgangspunkt, danskdidaktikken, og går derfra ind i sprogdidaktikken. Jeg forsker i danskfagets didaktik med særligt fokus på en multimodal mediedidaktisk vinkel til fagets didaktik (Elf, 2009). En sådan vinkel nødvendiggør også en kulturfagsdidaktisk tilgang; en mediedidaktisk tilgang og en kulturfagsdidaktisk tilgang er to sider af samme mønt.

Men hvorfor så begive sig ud i et sammenlignende kulturfagsdidaktisk studie mellem dansk og engelsk? Det korte svar er at den didaktiske forskning tyder på at de to fag nærmer sig hinanden hvad angår både praktiske og teoretiske udfordringer.

Den sprogdidaktiske forskning har i de seneste tiår udforsket opbrud i sprogfags didaktik. En central årsag har været det engelske sprogs tiltagende status som *lingua franca*, som gør at man måske slet ikke længere kan betragte faget som et 'fremmed'sprogsfag, men snarere som et sprogfag der nærmer sig en status af semi-modersmålsfag.

Paradoksalt nok er begrebet modersmål – og forestillingen om et modersmålsfag der ensidigt skulle undervise i et lands monokulturelle sprog – samtidig blevet stadig mere problematisk. Migrations-, globaliserings- og kommunikationsudviklinger nødvendiggør, argumenterer sprogdidaktikere, modersmålsdidaktikere og almenidaktikere, tværtimod et grundlæggende nyt syn på undervisning i sprog og kultur (jf. Byram, et al., 2009; Leth Andersen, Lund, & Risager, 2006; Lundgren, 2002; Risager, 1996, 2003; Risager, 2006). Inden for den danske gren af sprogdidaktikken kan denne nytænkning fx studeres i antologien *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (2009). Med titlen markeres at den dominerende fagdidaktiske diskurs stadig er sprogfagsdiskursen, men også at denne didaktiske diskurs er under forandring. Ikke mindst Annette Søndergaard Gregersens artikel om "Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv" er værd at lægge mærke til. Overskriften peger på tendensen: 'Sprog'fagene må i stadig stigende grad opfattes ud fra det jeg har kaldt perspektivet kultur, et perspektiv som indebærer at kulturundervisning ikke længere kan tænkes som en undervisning om en bestemt nations sprog + kultur, jf. Kramsch. Snarere må den teoretisk gentænkes og undersøges ud fra den tese at der kan observeres en ny konfiguration af indhold, form og funktion/brug i sprogfag.

Noget tilsvarende vil man kunne sige om danskfaget – og modersmålsfaget i et internationalt perspektiv. Nyere afhandlinger om dansk- og modersmålsfagets didaktik peger således på nøjagtig de samme nøglefænomener – kommunikation, globalisering, migration – som udfordringer der skaber pres på fagets didaktik

(Bundsgaard, 2005; Elf, 2009; Holmen, 2011; Krogh, 2003; Laursen, 2005). Helle Pia Laursen har i et studie af andetsprogsdidaktik i relation til danskfaget måske allermost enkelt og præcist identificeret tre grundlæggende udfordringer for faget: en multimodal, en multikulturel og en multilingval udfordring. Disse udfordringer bekræftes også af modersmålsdidaktisk forskning i et sammenlignende internationalt perspektiv (Ongstad, van de Ven, & Herrlitz, 2007).

En anden måde at få blik for et fællesskab de to fag imellem, er ved at anskue dem som to aktuelt 'ustabile' kulturfag. Sigmund Ongstad bemærkede således under symposiet før denne publikation at nogle fag er stabile, andre ustabile. Naturfag er relativt stabilt, mente han, hvorimod kulturfag som dansk og engelsk ikke er stabile. Lars Brian Krogh, der under symposiet fokuserede på naturfagernes didaktik (hans bidrag er desværre ikke blevet til en artikel i denne udgivelse), er muligvis ikke enig i denne diagnose af naturfag, men Ongstads pointe var at fagernes didaktiske stabilitet afhænger af deres relation til det udsnit af verden de retter sig imod. De klassiske didaktiske spørgsmål: Hvad fagene underviser i, hvordan, og hvorfor – eller udtrykt med kommunikationsteoretiske begreber, som Ongstad foretrækker: fagernes indhold, form og funktion/brug – må revurderes når verden forandrer sig (Ongstad, 2004).

Hvad angår den verden dansk og engelsk beskæftiger sig med, kan ingen være i tvivl om at man inden for de seneste 50 år har set nogle voldsomme forandringer. Det tvinger til ny refleksion over og kommunikation om fagernes indhold, form og brug, kort sagt til *didaktisering*; i hvert fald hvis fagene ønsker at legitimere deres fortsatte eksistensberettigelse. I anden sammenhæng har Ongstad argumenteret for – meget parallelt med Bruner – at fagdidaktikkens grundlæggende opgave er at reflektere over hvilken kundskab der skal bringes videre til nye generationer af undervisere. Det er således fagdidaktikkens "strategiske ansvar at videreføre specifik kundskab i et samfund i forandring" (Ongstad, 2006, p. 32; se også Krogh, 2009).

Det er netop et sådant fagdidaktisk projekt jeg ønsker at bidrage til med det sammenlignende studie af skrivning i dansk og engelsk set fra et kulturfagsdidaktisk perspektiv. Samlet set "kaldes der", som jeg ser det, på sammenlignende fagdidaktisk forskning inden for dansk og engelsk der kan levere nye analytiske koncepter til begge fag og fagene tænkt som en enhed. Noget tyder på at de to fag har både fælles og forskellige didaktiske udfordringer, og at en sammenlignende kulturfagsdidaktisk optik kunne bidrage med relevant indsigt i disse.

En kritisk diskussion af forskningsfronten inden for kulturfagsdidaktik

I det følgende søger jeg at grave et spadestik dybere i forskningen om kulturfagsdidaktik med det formål at analysere og diskutere en sådan didaktiks videnskabsteoretiske og -historiske grundlag. Her må som udgangspunkt stilles to klassiske spørgsmål: 1) Hvad er forskningsfeltets teoretiske interesse? og 2) Hvad er forskningens genstandsfelt, metodologi og analytiske fokus? I figur 1 ses det tentative svar som jeg vil udfolde nærmere nedenfor.

Videnskabsteoretisk spørgsmål	Dominerende diskurs	Nye perspektiver
Forskningsfeltets teoretiske interesse	Ideologikritisk ikke-homogeniserende transnationalt kulturbegreb anskuet ud fra en socialkonstruktivistisk grundopfattelse (fx Byram et al., 2009) Indkapsling af kulturfagsundervisningen så den knyttes til bestemte fag og faglige domæner	At tage et transformalistisk udgangspunkt i forskellige kulturbegreber anskuet fra forskellige videnskabsteoretiske grundpositioner som potentielt kan realiseres i mange fag, både fag der traditionelt er blevet opfattet som kulturfag, og fag der ikke er (fx Haas, et al., 2011; Ebbensgaard, 2005; nærværende delstudie om dansk og engelsk under forskningsprojektet Faglighed og Skriftlighed).
Genstandsfelt, metodologi og analytisk fokus	Grundskolen og læreruddannelsen. Teori-, styredokument- og praksisstudier, herunder interventionsstudier. Særligt analytisk fokus på enkeltfag som kulturfag (fx Gregersen, 2009a)	Ungdomsuddannelsers og universitetsfags kulturfag undersøgt eksplorativt gennem 'metodisk mangefold' og analyseret i et sammenlignende kulturfagsdidaktisk perspektiv (fx nærværende studie)

Figur 1. En videnskabsteoretisk analyse af kulturfagsdidaktik

I figuren skelner jeg mellem den dominerende diskurs og det jeg opfatter som nye perspektiver for forskningen. Jeg må tage forbehold over for dækningsgraden af analysen. Der er tale om en første sonderende pilotanalyse af forskningsfeltet hvor jeg forholder mig til toneangivende nyere og ældre forskningsudgivelser og forskernavne (hvoraf nogle allerede kort er introduceret ovenfor). Jeg har ikke prætentioner om at levere en komplet dækkende kortlægning af feltet.

Kulturfagsdidaktikkens forskningsteoretiske interesse – dominerende diskurs og nye perspektiver

Den teoretiske interesse i den pædagogisk/læringsteoretisk og kulturfagsdidaktisk orienterede forskning har, som allerede vist, først og fremmest sigtet på at afklare og afgrænse sit kulturbegreb og knytte det til et læringsbegreb og bestemte fags og fagdomæners begreb om kulturindhold, -form og -funktion. Et centralt ærinde for internationalt toneangivende sprogdidaktiske forskere som engelske Mike Byram, danske Karen Risager og amerikanske Kramsch har været at gøre op med en *homogeniserende, essentialiserende og naturaliserende* kulturopfattelse.

Inden for sprogfagsdidaktikken forekommer det mig at man ikke bare har foreslået, men lagt sig fast på en antropologisk funderet kulturopfattelse knyttet til en konstruktivistisk læringsteori – hvor nøgleordene er *heterogenisering, kontekstualisering og denaturalisering*. Det markeres ret klart af Gregersen på redaktionens vegne i Indledning til *Sprogfag i forandring*: "Vi tager afsæt i et *dynamisk kultursyn* og et *funktionelt sprogsyn*." (Gregersen, 2009b, p. 15). Heraf følger logisk nok at kulturfagsdidaktiks mål må tænkes som "aktiv tilegnelse af kulturforståelse" (op.cit.). Aksiomet implicerer at kulturundervisning *samtidigt* refererer til et konceptuelt vidensområde (et indhold, der skal undervises om) og til et vidensområde som eleven kan, ja skal, gøre noget med aktivt i undervisningen. Vygotsky, Dewey og Bruner danner tydeligvis læringsteoretisk bagtæppe, hvorimod den nærmere bestemmelse af hvilket kulturelt indhold der skal undervises om, er et mere åbent og uafklaret spørgsmål.

Man ser også at forskningen i kulturfagsdidaktik afgrænser sig fra andre fagdidaktikker ved at etablere en klar forskel mellem fag der bedriver kulturundervisning, og fag der ikke gør. Man indkapsler så at sige kulturfagsundervisningen så den knyttes til bestemte fag og faglige domæner. Dermed er kulturfagsforskningen mere entydig end jeg ovenfor har argumenteret for at der nødvendigvis er grundlag for.

Argumentet for den klare skillelinje mellem kulturfag og ikke-kulturfag, som særligt relaterer sig til et indhold, tolker jeg som delvist strategisk, delvist afspejlende en tradition for at tale om bestemte fag som kulturfag både i undervisningssammenhæng og i forskningssammenhæng. På denne måde adskiller den

kulturfagsdidaktiske disciplin sig jo tydeligt fra andre fags didaktikker, fra andre bindestregsdaktikker og fra den brede brunerske tilgang til kultur og læring.

Fra et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv kan man pege på at man finder lignende domæneafgrænsende – og dermed også ekskluderende – forskningsdiskurser i andre bindestregsdidaktikker. Fx i *mundtlighedsdidaktikken*, hvor det understreges at undervisning *om* mundtlighed er en ganske anden sag end undervisning *med* mundtlighed (se fx Haugsted, 2004). Man finder en tilsvarende argumentation inden for *mediedidaktikken*, der, med David Buckinghams ord (2003), er nødt til at distancere sig fra andre undervisningsteknologiinteresserede forskningsdiscipliner, fx forskning i *e-learning*, ved at bringe undervisning om medier som et konceptuelt vidensdomæne i forgrunden, hvorimod undervisning *med* teknologier/medier må opfattes som en del af denne forsknings bagtæppe.

På trods af kulturfagsdidaktikkens klare advokering for et dynamisk kultursyn, et funktionelt sprogsyn og et velafgrænset indhold er mange problemer fortsat ikke løst. Tværtimod er det et åbent og stort spørgsmål hvad kultur som indhold kan og skal omfatte i de enkelte fag. Tilsvarende er det et stort og åbent spørgsmål hvad funktionen, eller, udtrykt med et nyere læringsteoretisk begreb, kompetencemålet med undervisningen skal være.

Nogle svar har naturligvis været givet; jeg skal blot give et indtryk af nogle af de mest fremtrædende som samtidig giver et indblik i forskelle i danskfagets didaktik og sprogfags didaktik.

Ét dominerende svar i både sprogfagene og modersmålsfaget hvad angår indhold, har handlet om at gøre op med et snævert finkulturelt kulturbegreb med stort K der skulle tilegnes gennem kanoniske værker, og i stedet bevæge sig i retning af en Raymond Williams og Cultural Studies-inspireret forståelse af kultur som 'a whole way of life' – mange(s) kulturer med små k'er – som man i undervisningen forholder sig både medskabende og kritisk til. I modersmålsfagene har denne udvikling været undervejs siden efterkrigstiden (Sawyer & van de Ven, 2006), hvorimod billedet er noget mere varierende i sprogundervisningen afhængig af hvor i verden man befinder sig. I Kramsch' 90'er-fremstilling af sprogundervisningens dikotomier er det fx bemærkelsesværdigt at hun ikke kun fremhæver dikotomien sprog-kultur, men også sprog-litteratur, sidstnævnte ud fra den synsvinkel at man faktisk godt kan undervise i litteratur i sprogfag, for litteratur er også sprog og kultur! Det er en nærmest kuriøs bemærkning i en dansk/nordisk sprogdidaktisk sammenhæng, hvor litteratur i mange år har været anerkendt som en del af fagets materiale, men det er tydeligvis ikke tilfældet i en amerikansk/angelsaksisk.

Et andet svar hvad angår kulturfagernes indhold og funktion, har rettet sig mod at gøre op med det Risager har kaldt sprog-kultur-nexus'en. Det er nød-

vendigt for at overskride det såkaldte 'nationale dilemma' (Risager, 1996; 2003), som går ud på at man på den ene side må anerkende at det nationale som meningskonstruktion findes og har stor betydning i kulturel og samfundsmæssig sammenhæng, men på den anden side må erkende at vi nu lever i en 'transnational' kultur, hvor der ikke nødvendigvis er nogen 'nexus', nogen bindende sammenhæng, mellem en persons sprog og kulturelle tilhørsforhold inden for en bestemt nations rammer. Det fordrer nye indholds- og kompetenceforståelser i sprogfagene, hævder Risager. Det samme er tilfældet for modersmålsfagene, der traditionelt har haft et *nation building*-formål, som imidlertid længe har stået for fald (Krogh, 2003).

Man har således også inden for dansk-/modersmålsfagsdidaktikken i stadig stigende grad orienteret sig mod 'de mange kulturer', for at citere Hauge og Horstbøll, herunder ikke mindst elevgruppens mangeartede kulturelle, herunder etniske og populærkulturelle, erfaringer – 'oversat' i didaktisk praksis og forskning gennem begreber som det udvidede tekstbegreb, en elevbaseret litteraturpædagogik og multimodal medieundervisning (jf. fx Hetmar, 2004; Holmen, 2011; Elf, under udgivelse).

Omvendt har man også set modsatrettede tendenser der er gået i retning mod undervisning i 'én kultur', forstået som ens egen nationale kultur, i modsætning til 'andres kultur'. Det ses ikke bare i dansk og engelsk, men i en række andre kulturfag og i skolen som helhed (Gitz-Johansen, 2006; Holmen, 2011). Det er fx blevet aktualiseret gennem begreber som forpligtelse på undervisning i kulturkanon. I uddannelsessystemet er den dominerende selvforståelse helt overvejende "monokulturel", hævder Christian Horst (2006, p. 9f).

Der er i forskningen opstillet forskellige normative bud på et *kompetencemål* for en antropologisk funderet kulturfagsundervisning – netop fordi man ønsker at forandre didaktisk praksis. Byram foreslår 'interkulturel kommunikativ kompetence'. Risager tilslutter sig langt hen ad vejen dette forslag (1996, 2003, 2006), men kritiserer Byram for at tænke sit kulturbegreb i en for homogeniserende afgrænset national referenceramme og foreslår alternativt at man tænker kulturrundervisning i en *transnational* ramme – målet for hende bliver at udvikle 'den interkulturelle sprogbruger som verdensborger' (for en oversigt over Byram og Risagers kompetencemodeller, se Gregersen, 2009a, p. 71). I svensk forskning har Ulla Lundgren i et studie af den kulturelle dimension i engelskfaget i den svenske grundskole erstattet kompetencebegrebet med et mere videns- og tilegnelsesorienteret begreb om 'interkulturel forståelse' (Lundgren, 2002). Gregersen selv argumenterer i et bredere (ud)dannelsesperspektiv for 'interkulturel dannelse' som mål for undervisningen.

Med udgangspunkt i en mediedidaktisk forståelsesramme er der også kommet bud på en kulturfagsdidaktik. Her opstilles *media literacy* (eller mediekompetencer) typisk som mål for undervisningen. Et interessant socialsemiotisk inspireret eksempel er dét David Burn og James Durran har kaldt en kultursemiotisk model for udvikling af mediekompetence (Burn & Durran, 2007; se også Elf & Hanghøj, 2011). Denne model rummer både en anerkendelse af en kanonisk, monokulturel og for den sags skyld national kultur som et aspekt af den kulturelle vidensressource i undervisningen – ‘recorded culture’ – men den rummer også ‘lived culture’ som vidensressource. Denne tilgang har rødder til den lange forskningstradition for kulturstudier, som også omfatter Birmingham-skolen og ungdomsforskningen med Paul Willis som nøglefigur, og som også har rødder i Bourdieus kultursociologi (Bourdieu, 1984; Tufte & Christensen, 2010). Burn og Durran mener den kan appliceres bredt på fagrækken, men det er samtidig bemærkelsesværdigt at de har flest empiriske analyseeksempler fra de fag man traditionelt betragter som kulturfag (fx modersmålsfaget), hvor man altså har en tradition for kulturundervisning som forpligtet indhold og som afsæt for udvikling af kulturel kompetence eller bevidsthed.

På ovenstående sonderende måde kunne man inden for andre fag forsøge at kortlægge nogle hovedtendenser i måden kultur indtænkes – og omtænkes. Der er ikke plads til at foretage denne kortlægning yderligere, hverken i bredden eller i dybden. Kortlægningen har først og fremmest skullet give et indblik i dominerende diskurser og positioner i kulturfagsdidaktikken, med en særlig opmærksomhed over for dansk og sprogfag.

I et kritisk perspektiv, der interesserer sig for nye tendenser (som antydes i ovenstående figurs højre kolonne), er spørgsmålet, om man, uanset de mange subtile forskelle i opstilling af nye antropologisk orienterede indholds- og kompetencebegreber for kulturundervisning, i forskningen reelt har taget parti for et bestemt kultursyn og en bestemt kulturfagsdidaktik. Opgøret med hidtidige eller dominerende kulturbegreber er tydeligt ideologikritisk, underforstået at det er muligt at pege på et bedre alternativ, og der opstilles noget der kunne ligne et normativt alternativt kulturbegreb for skolen og undervisningen som man skal arbejde hen imod i teori og praksis.

Jeg vil kritisk, og for så vidt retorisk, spørge: Bliver kulturbegrebet, kulturundervisningen og kulturfagsdidaktikken da i realiteten re-essentialiseret og homogeniseret? Og er det ikke et paradoks set i lyset af bestræbelsen på at modvirke sådanne essentialiseringstendenser?

Hvis man kigger tilbage på eksisterende forskning, finder man faktisk bud på alternativer og moddiskurser til den dominerende diskurs. Kultursociologen Peter Duelund, som i 1990'erne lavede en stor undersøgelse af kulturbegrebet

og kulturpolitik, skelner fx mellem et humanistisk/æstetisk, oplysningspolitisk, sociologisk og antropologisk kulturbegreb (jf. Elf, 2009). Det er en anden måde at anskue kultur på end den vi har skitseret hidtil, som også kan pege på alternative forståelser af kulturfagsdidaktik.

Tilsvarende kan man fra 90erne og frem til i dag pege på stærke forsøg på at revitalisere det æstetiske kulturbegreb (se fx Dehs, 2012; Lyngsø, 2000), i Jørgen Dehs' tilfælde i mild opposition til en antropologisk eller sociologisk tilgang. Et æstetisk kulturbegreb har i kulturfagdidaktisk sammenhæng bl.a. inspireret ny historiedidaktisk forskning, som i Aase H.B. Ebbensgaards afhandling om historieundervisning i gymnasiet (Ebbensgaard, 2005).

I det seneste årti har vi set ikke bare milde, men også krasse kritikere af humanioras kulturforskning og dens antropologiske kulturbegreb; og også mere eller mindre direkte kritik af en antropologisk anlagt kulturfagsdidaktik. Påstanden fra denne krasse kritiske kant er grundlæggende den at kulturforskningen er degenereret i 'kulturalisme' – det er fx Frederik Stjernfelts og Jens-Martin Eriksens skældsord når de i *Adskillelsens politik: Multikulturalitet – ideologi og virkelighed* analyserer nogle af de mest presserende kulturbegivenheder i vor tid, krigen på Balkan og Muhammed-krisen, og debatterne i kølvandet på dem (Stjernfelt & Eriksen, 2008). Stjernfelt og Eriksen argumenterer, med Peter Duelunds begrebsbrug, for et oplysningspolitisk kulturbegreb, eller rettere et oplysningsfilosofisk kulturbegreb. Deres kulturalisme-kritik peger ikke blot på muligheden af at positionere sig anderledes i forhold til kulturbegrebet end den dominerende tendens, den kritiserer også i et videnskabsteoretisk perspektiv at kulturforskningen er kommet til at tage parti for et bestemt kulturbegreb og en bestemt måde at anskue og undersøge kultur på, som netop bliver essentialiserende. Pointen med undertitlen til deres bog er således at sige at 'multikulturalitet' måske nok er den ideologisk korrekte term – men den svarer på ingen måde til virkeligheden.

Nogle kulturkonservative kulturkritikere vil gå endnu videre og hævde at multikulturalisme er et urealiserbart og uønskværdigt fantasme der risikerer at ødelægge sammenhængskraften i samfund der hænger sammen pga. deres nationale identitet (Støvring, 2010).

Kulturfagsdidaktikkens genstandsfelt, metodologi og analytiske fokus – dominerende diskurs og nye perspektiver

Hvad angår kulturfagsdidaktikkens genstandsfelt, metodologi og analytiske fokus, vil jeg i kortere form skitsere den dominerende tendens og nye perspektiver.

I figur 1 ovenfor hævder jeg at forskningen er domineret dels af en pædagogisk tilgang til kultur, fx med fokus på skolen som 'kulturskabende institution', og dels af studier af enkeltfag som kulturfag, dvs. ud fra et kulturfagsdidaktisk

perspektiv. Man har endnu ikke set et systematisk studie af alle relevante fag som kulturfag i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Kulturfagsdidaktikkens hidtidige undersøgelsesmåder/metodologi domineres for mig at se af *teoristudier*, *styredokumentanalyser* og *praksisstudier* i form af kvalitative casestudier af enkeltfag. Man ser også eksempler på aktionsforskning hvor man i praksis og teori har eksperimenteret med nye former for kulturundervisning; jf. fx i Gregersens artikel, der slutter med konkrete forslag til undervisningsforløb der integrerer målet om 'interkulturel dannelse', og man ser det i multimodale og/eller mediepædagogiske forsøg med eksempelvis modersmåsfaget og sprogfag.

Som nye undersøgelsesmåder inden for feltet kunne man, jf. figur 1, pege på muligheden af etnografisk feltarbejde i flere fag og over længere tid, altså *longitudinale studier*. Man kan pege på princippet om *metodisk mangefold* inspireret af den procesanalytiske etnografiske uddannelsesforskning (Borgnakke, 1996), eventuelt med et indholds- og kompetencemæssigt fokus på mediepædagogiske og teknologiske aspekter der peger på relevansen og muligheden af nye kompetencebegreber for kulturfagene, fx det Borgnakke kalder *technacy* (se Borgnakke i denne publikation).

Jomfrueligheden i kulturfagsdidaktik knytter sig også til *uddannelsessektorer*. Forskningen i kulturfag, i hvert fald i en dansk kontekst, er især foregået i grundskolen og lidt i læreruddannelsen; hvorimod ungdomsuddannelsernes – herunder gymnasierne – og universiteternes kulturfagsdidaktiske praksis er meget lidt undersøgt. Det er for så vidt ikke overraskende, det afspejler et generelt billede i uddannelsesforskningen. Men det peger på nogle huller som har betydning for forståelsen af kulturfagsdidaktik.

Min antagelse er grundlæggende den at de enkelte sektorer og skoleinstitutioner med deres historie, formål, praksis mv. må have indvirkning på hvilken kulturfagsdidaktik der konciperes i forskningsprojekter og praktiseres i undervisningen. Det gælder blandt andet a) for de enkelte fag, som går igen på langs og tværs af sektorerne (fx fremmedsprog og dansk), b) for fag som kun findes i enkeltsektorer (fx kultur- og samfundsfagsgruppen (ks) i hf) og c) for konstruktionen af lærer- og elevidentiteter som virker ind på fagenes kulturfagsdidaktik, herunder deres skriveidaktik.

Eftersom jeg med delstudiet om skriftlighed og faglighed i kulturfagene dansk og engelsk i en gymnasiekontekst er optaget af skriftens og skrivningens relation til kulturundervisningen, bliver det interessant under overskriften 'genstandsfelt, metodologi, analytisk fokus' at spørge til den hidtidige kulturfagsdidaktiske forsknings fokus på *repræsentations-* og *kommunikationsformer*. Har et bestemt blik på eller begreb for repræsentation og kommunikation domineret? Det kan man

svare positivt bekræftende på, i hvert fald hvad angår modersmålsfagsdidaktikken og sprogfagsdidaktikken, om end i højere grad for sidstnævnte end for førstnævnte.

Forskningen i sprogfagernes kulturfagsdidaktik har således foreløbig haft et særligt fokus på mundtlighed og skriftlighed og mere generelt på udviklingen af *lingvistisk kompetence*. Det er, igen, ikke overraskende når man tænker over disse fags traditionelle og centrale mål, som er udvikling af verbalsproglig kompetence. Det er heller ikke overraskende når man tænker på kommunikationsforskning generelt i det 20. århundrede. Her har en lingvistisk tilgang til kommunikation domineret.

Man kan imidlertid også konstatere et *opbrud* fra denne kommunikationsforståelse, eksempelvis i den sprogfagsorienterede kulturfagsdidaktik Gregersen refererer til. Her taler man som ét aspekt ud af en række andre om delkompetencen 'fortolkning af tekster (diskurser) og medieprodukter i bred forstand' (Risagers 6. delkompetence). Den lingvistiske tilgang dominerer stadig, men den udfordres altså af og forsøges integreret med det man med Gunther Kress kan kalde en multimodal og socialsemiotisk forståelse af kommunikation (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001).

Hermed er der trukket en linje tilbage til Kramsch, som også anlagde et socialsemiotisk blik på sprogundervisningen, dog ikke med det multimodale blik som især Kress har sat på forskningsdagsordenen det seneste tiår. Relevansen, ja nærmest nødvendigheden, argumenterer Kress og mange andre, af at anlægge et sådant multimodalt og socialsemiotisk blik på repræsentations- og kommunikationsformer i undervisning og læring, og af at relatere disse former til kulturel menings- og vidensskabelse, kommer ikke mindst af de kommunikationsteknologiske udviklinger vi har set i de seneste 30-40 år gennem digitalisering og fremkomsten af Internettet. Det har muliggjort nye komplekse kommunikations- og kulturformer, men har samtidig skabt nye udfordringer for fagene og uddannelsessystemet og for vores forskning i den, herunder ikke mindst forskning i kulturfag som dansk og engelsk.

Strategier til en analyse af faglig skriftkultur i dansk og engelsk på gymnasialt niveau

I dette afsluttende afsnit vil jeg på baggrund af ovenstående kortlægning skitsere analysekoncepter og analysestrategier til en sammenlignende analyse af skrivning i dansk og engelsk på gymnasialt niveau.

Delstudiet om skrivning i dansk og engelsk skal som nævnt ses i sammenhæng med det større forskningsprojekt, *Faglighed og Skriftlighed*, med dets forsk-

ningsdesign og teoretiske og metodologiske udgangspunkter. Der er tale om et erklæret *eksplorativt* longitudinalt studie hvor et antal elever følges gennem deres gymnasietid. Syv elever er blevet fulgt fra deres 9. klasse og skal følges hele deres gymnasietid; derudover følges andre elever i kortere eller længere tidsperioder. Der indsamles i den forbindelse en større mængde empiri fra deres undervisning: Alle såkaldte *skriveordrer* de modtager i alle fag, alle *elevprodukter*, al skriftlig *respons* de modtager fra lærere – i det omfang det er muligt. Derudover foretages deltagende observation i elevernes undervisning og på skolen, og der indsamles andet materiale fra undervisningen og skolen som felt. Vi indsamler derudover empirisk materiale uden for felten, fx styredokumenter. Endelig interviewer vi med jævne mellemrum elevdeltagerne om deres refleksioner over den skriveundervisning de møder. Forud for gymnasieprojektet er gået et pilotstudie, hvor mine forskerkolleger Ellen Krogh og Torben Spanget Christensen og jeg observerede i en 9. klasse hver på tre forskellige skoler. Det er elever herfra vi følger videre i gymnasieprojektet.

Målet med *Faglighed og Skriftlighed* er at udvikle en bedre forståelse af hvordan eleverne lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag. Teoretisk er vi inspireret af *New Literacy Studies*, en sociokulturelt og socialsemiotisk funderet forskningsretning inden for skriveforskningen der opfatter skrivning som en social praksis (Barton, 1994; Street, 1984; Street, Pahl, & Rowsell, 2010).

Projektets analytiske mindsteenhed er *skrivehændelsen* (Krogh & Hobel, 2012). Skrivehændelsen er en empirisk observerbar begivenhed knyttet til elevens skrivning af en elevtekst; det kunne være en rapport, et essay eller en oversættelse, eller det kunne være noter skrevet i timen, en tegning af en model eller mobiloptagelser på en studietur. Hermed også antydnet at projektet opererer med et multimodalt skrivebegreb som omfatter alle typer repræsentations- og kommunikationsformer (Hodge & Kress, 1988; Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2001).

Projektet opererer med to andre nøglebegreber i relation til skrivehændelsen, skriftpraktikker og skriftkultur. Skrivehændelser afspejler lærerfaglige skriftpraktikker, elevskriftpraktikker og lokale skoleskriftpraktikker, som igen afspejler lærerfaglig skriftkultur, lokal skoleskriftkultur og elevskriftkultur. Vi antager at der eksisterer en sammenhæng mellem skriftkulturer, skriftpraktikker og skrivehændelser. En skrivehændelse i et fag må antages i vid udstrækning at appropriere dette fags skriftpraktikker og skriftkultur. Men omvendt vil en sådan skrivehændelse også kunne virke forandrende ind på selvsamme praktikker og kultur, sådan som også Bruner argumenterer for når han taler om vekselvirkninger mellem den kulturskabte og kulturskabende læring.

Projektets analytiske interesse privilegerer *elevvinklen*, særligt i længdestudier af elevernes udvikling af skrivekompetencer og skriveridentiteter. Derudover er

der i projektet lagt op til tværgående fagdidaktiske studier af skrivning i et eller flere fag set fra en kombineret fag- og elevvinkel.

Ét af de tværgående fagdidaktiske studier er delstudiet af skrivning i dansk og engelsk. Som det er fremgået, forfølges både dominerende diskurser og 'nye perspektiver' i kulturfagsdidaktikken. Projektet er eksplorativt, og forskerpositionen er didaktologisk. Analysestrategisk sigter jeg på at anlægge og udvikle tre analyseperspektiver.

Det første analyseperspektiv retter blikket mod de to fags didaktik og inddrager forskning i fagenes didaktik i et historisk og systematisk perspektiv, sådan som det er skitseret i forrige afsnit. En sådan analyse må nødvendigvis suppleres af curriculumstudier af de to fags gældende styredokumenter i de lokale skolekulturer og skolesystemer hvorfra der hentes empiri. På den måde vil man kunne konstruere en analytisk 'udefra-vinkel', en *etic*-vinkel, som kulturforskningen vil kalde det (se Drotner, 2007; Hastrup, 2003; Haas, et al., 2011), på fagenes didaktik der vil muliggøre sammenlignende analyser.

Det andet analyseperspektiv er knyttet til elevvinklen. I mine analyser af fagenes didaktik vil jeg således ikke kun indtage en udefrasynsvinkel, men også en indefrasynsvinkel, en *emic*-vinkel (jf. igen Drotner, Hastrup og Haas). *Emic*-vinklen knytter sig til spørgsmålet om hvordan deltagerne praktiserer og reflekterer over dansk- og engelskfagenes didaktik og særligt fagenes skriftkultur. I *Faglighed og Skriftlighed* opfattes eleven som den privilegerede *emic*-stemme hvis perspektiv vi har særlig adgang til gennem empirityperne feltnoter, elevbesvarelser og interview. Men lærerperspektivet vil også kunne inddrages og analyseres indefra, særligt gennem analyser af skriveordrer og lærerrespons til elevtekster hvor læreren transformerer fagkulturen i bred forstand til en lokal lærerfaglig skriftkultur. *Emic-etic* er altså et centralt analysekoncept for studiet.

Det tredje analyseperspektiv tager udgangspunkt i et andet centralt analytisk begrebspar fra kulturstudier og kulturfagsdidaktikken, nemlig *homogenisering* og *heterogenisering*. Jeg antager således at man vil kunne iagttage homogeniseringstendenser og heterogeniseringstendenser i alle fags fagkulturer, herunder deres skriftkulturer. Kulturelle homogeniserings- og heterogeniseringstendenser er, som Claus Haas har formuleret det (2011), hinandens medfølgende skygger. I undervisningens praksis vil man efter hans mening aldrig kunne iagttage den rene tendens, men snarere en *dominans* af enten homogenisering eller heterogenisering. Forholdet mellem homogenisering og heterogenisering markerer et handlingsfelt og:

"udgør på sæt og vis polerne i en skala, der går fra fremkomsten af nye kulturelle og sproglige hybridfællesskaber i den ene ende af skalaen til (re)

produktionen af kulturel homogenitet i den anden. Imellem disse to poler er der et relativt åbent, om end, som Stuart Hall påpeger, sjældent magtfrit felt af muligheder for at arve kulturer og sprog." (Haas, 2011, p. 22f).

Haas kalder en sådan analytisk position for *transformalistisk*. Han antager – med Bruner – at uddannelse og fagundervisning nødvendigvis altid må være domineret af homogene praksisser, men også at der altid vil kunne spores heterogeniseringsprocesser. Jeg tilslutter mig denne transformalistiske analyseposition. Man kunne også karakterisere den som en både-og-position, som går væk fra en mulig dikotomiserende og værdiladet analyseposition i kulturforskningen hvor den implicite præmis er at heterogenisering er det gode, mens det homogene er det dårlige.

Hermed er nogle grundlæggende analyseværktøjer til den sammenlignende kulturfagsdidaktiske analyse af skrivning i dansk og engelsk introduceret. Med dem i hånden vil jeg hævde at det er muligt at foretage en række analyser af det empiriske materiale der indsamles, herunder elevens skrivehændelser knyttet til større konstellationer af skrifthændelser (skriveordre, elevtekst, respons, elevinterview). Begrebsparret homogenisering og heterogenisering vil kunne bruges i forbindelse med analyse af alle typer empirier knyttet til den observerede dansk- og engelskundervisning i felten og til analyser af dansk og engelsk i et bredere makroperspektiv der også involverer analyse af styredokumenter. Modellen i figur 2 anskueliggør en sådan analyse; de perforerede linjer markerer den sammenlignende og transformalistiske analysetilgang der muliggør analysen af gensidige påvirkninger og hybrider.

Med et etic-blik på styredokumenternes italesættelse af skrivning i fagene vil man kunne undersøge om der kan iagttages homogeniserings- og heterogeniseringstendenser i disse dokumenter, eksempelvis ved at fokusere på de centrale fagbegreber *fagets identitet, kompetencemål, genstandsområdelstof, arbejdsformer, relation til andre fag (samspil), brug af it, evaluering, eksamenskrav* i læreplanen og *Råd og vink*. Disse forhold vil kunne analyseres dels inden for dansk- og engelskfagenes egne grænser, så at sige uafhængigt af det andet fag, og dels i et sammenlignende perspektiv der overskrider enkeltfagets grænse. En sådan kulturanalyse, som formentlig også vil skulle inddrage diskursanalyse, vil kunne give et indblik i dominerende homogene skriftpraktikker, set fra et normativt synspunkt, men vil også kunne pege på heterogeniseringstendenser i styringsdiskursen.

	Homogenisering af faglig skriftkultur	Heterogenisering af faglig skriftkultur
	'Essensen' af skriftkulturen i faget (bestemt ental)	Opbrud i fagenes skriftkulturer (ubestemt flertal)
	Veletablerede skriftpraktikker og skriftkulturer, knyttet til ekspliterede eller implicitte genrer og skrivehandlinger.	Nye emergerende skriftpraktikker og skriftkulturer, knyttet til ekspliciterede eller implicitte genrer og skrivehandlinger, som kan være initieret af fag-, skole- og elevaktører
Dansk	Empiriske analyser af elevers faktiske skrivehændelser og anden empiri knyttet til fagets skriftpraktikker og skriftkulturer	Empiriske analyser af elevers faktiske skrivehændelser og anden empiri knyttet til fagets skriftpraktikker og skriftkulturer
Engelsk	Empiriske analyser af elevers faktiske skrivehændelser og anden empiri knyttet til fagets skriftpraktikker og skriftkulturer	Empiriske analyser af elevers faktiske skrivehændelser og anden empiri knyttet til fagets skriftpraktikker og skriftkulturer

Figur 2. Model til sammenlignende analyse af homogeniserings- og heterogeniseringstendenser i faglige skriftkulturer

Fra denne styredokumentanalyse kunne man bevæge sig over i den empiriske analyse knyttet til empiri indsamlet i etnografisk feltarbejde. Den vil igen kunne operere med analysebegrebsparrerne *etic-emic* og *homogenitet-heterogenisering*. I et *emic*-perspektiv vil man fx kunne fokusere på den lærerfaglige transformation af fagkulturen gennem analyser af skriveordrer. Ligeledes vil man kunne fokusere på elevens transformation af skriveordren – og i den forbindelse nærstudere homogeniserings- og heterogeniseringstendenser.

Et særligt perspektiv på analysen af elevperspektivet vil handle om *identitet*. Et sammenlignende spørgsmål der i særlig grad interesserer mig, og projektet som helhed, er således: Hvordan identificerer elever sig med skrivning i fag? I mit delstudies sammenhæng vil spørgsmålet lyde: Hvordan identificerer elever sig med skrivning i dansk og engelsk? I hvilken forstand kan man pege på ligheder og forskelle i elevens identifikationsmønstre i de to fag? Til det spørgsmål vil Roz Ivanič' begreber til analyse af skriveridentitet blive anvendt (1998).

Det siger sig selv at en sådan skriveridentitetsanalyse kan og må indgå som et aspekt af den forskningsinteresse der er forsøgt kvalificeret med denne artikel, nemlig at analysere dansk og engelsk som kulturfag i et sammenlignende fagdidaktisk perspektiv.

Referencer

- Barton, David (1994). *Literacy. An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell.
- Borgnakke, Karen (1996). *Procesanalytisk teori og metode*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Distinction*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome (1996). *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Buckingham, David (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, UK: Polity.
- Bundsgaard, Jeppe (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik – med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Odense: Forlaget Ark.
- Burn, Andrew & Durran, James (2007). *Media Literacy in Schools: Practice, Production and Progression*. London: Paul Chapman Publishing.
- Byram, Mike, Gregersen, Annette Søndergaard, Henriksen, Birgit, Holmen, Anne, Lund, Karen, Olsen, Merete, Stæhr, Lars Stenius (Eds.). (2009). *Den kulturelle dimension i sprogfagene – kulturundervisning i et transnationalt perspektiv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dehs, Jørgen (2012). *Det autentiske. Fortællinger om nutidens kunstbegreb*. København: Vandkunsten.
- Dewey, John (1997 [1916]). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press.
- Drotner, Kirsten (2007). Kultur – begreber, analyse, praksis. In: Sørensen, Mogens (Ed.). *Dansk, kultur og kommunikation*. København: Akademisk Forlag.
- Ebbensgaard, Aase H. B. (2005). *At fortælle tid. Danske gymnasieelevers liv med fortidsrepræsentationer set i et didaktisk perspektiv*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet. Syddansk Universitet.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2009). *Towards semiocry? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes: A Design-Based Educational Intervention*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet. Syddansk Universitet.

- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2009). Kulturfagenes didaktik på hhx – sonderinger med henblik på forskning. In: *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring (konferencerapport)*. Skriftserien *Gymnasiepædagogik* Vol. 72, 257-276.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2010). Danskfagets grundpositioner. In: *Asmusen, Jørgen & Clausen, Lisbeth Hastrup (Eds.). Mosaikker til danskstudiet - en grundbog* (2nd ed.). Aarhus: Systime Academica.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg & Hanghøj, Thorkild (2011). Elektroniske tekster. *Dansk Noter*, 3, 8-14.
- Fink, H. (1988). Et hyperkomplekst begreb: Kultur, kulturbegreb og kulturrelativisme. In: *Hauge, Hans & Horstbøll, Henrik (Eds.). Kulturbegrebets kulturhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, Thomas (2006). *Den multikulturelle skole – integration og sortering*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Gregersen, Annette Søndergaard (2009a). Den kulturelle dimension i sprogfagene - kulturundervisning i et transnationalt perspektiv. In: *Byram, Mike, Gregersen, Annette Søndergaard, Henriksen, Birgit, Holmen, Anne, Lund, Karen, Olsen, Merete, Stæhr, Lars Stenius (Eds.). Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Gregersen, Annette Søndergaard (2009b). Indledning. In: *Byram, Mike, Gregersen, Annette Søndergaard, Henriksen, Birgit, Holmen, Anne, Lund, Karen, Olsen, Merete, Stæhr, Lars Stenius (Eds.). Sprogfag i forandring - pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, Kirsten (2003). Introduktion: Den antropologiske videnskab. In: *Hastrup, Kirsten (Ed.). Ind i verden: En grundbog i antropologisk metode* (1. ed., pp. 9-33). Kbh.: Hans Reitzel.
- Haugsted, Mads (2004). *Taletid: mundtlighed, kommunikation og undervisning*. København: Alinea.
- Hetmar, Vibeke (2004). Kulturformer som didaktisk kategori – litteraturpædagogisk konkretiseret. In: *Schnack, Karsten (Ed.). Didaktik på kryds og tværs* (pp. 97-119). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hobel, Peter & Krogh, Ellen (2012): Skriveridentifikationer i religionsfaget. Et delstudie i forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed. Under udgivelse i publikation i forlængelse af konferencen *Skriv! Les! Nordisk forskerkonferanse om skrivning og lesning*, Stavanger maj 2011.
- Hodge, Robert & Kress, Gunther (1988). *Social semiotics*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Holmen, Anne (2011). Den gode gartner og ukrudtet. In: *Haas, Claus, Holmen, Anne, Horst, Christian & Kristjánsdóttir, Bergthóra (Eds.). Ret til dansk - Uddannelse, sprog og kulturarv*. København: Aarhus Universitetsforlag.

- Horst, Christian (Ed.). (2006). *Interkulturel pædagogik* (2 ed.). København: Kroghs Forlag.
- Haas, Claus (2011). Introduktion. In: Haas, Claus, Holmen, Anne, Horst, Christian & Kristjánsdóttir, Bergthóra (Eds.). *Ret til dansk - Uddannelse, sprog og kulturarv*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Haas, Claus, Holmen, Anne, Horst, Christian, & Kristjánsdóttir, Bergthóra (2011). *Ret til dansk - Uddannelse, sprog og kulturarv*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Ivanič, Roz (1998). *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Jørgensen, Jens Normann (2010). *Languaging. Nine years of poly-lingual development of young Turkish-Danish grade school students*. Disputats, Faculty of Humanities, University of Copenhagen.
- Kramsch, Claire (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kress, Gunther (1995). *Writing the Future. English and the Making of a Culture of Innovation*: National Association for the Teaching of English.
- Kress, Gunther (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Kress, Gunther & van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Krogh, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling. Det humanistiske fakultet. Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2009). Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser. In: *Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring (konferencerapport)*. Skriftserien *Gymnasiepædagogik* Vol. 72, 11-30.
- Laursen, Helle Pia (2005). *Dansk som andetsprog i relation til danskfaget*: CVU København & Nordsjælland og Københavns Kommune.
- Leth Andersen, Hanne, Lund, Karen & Risager, Karen (2006). Introduction. In: Leth Andersen, Hanne, Lund, Karen & Risager, Karen (Eds.). *Culture in language learning*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Lundgren, Ulla (2002). *Att utbilda för interkulturell förståelse i engelskundervisning – en möjlighet*. Malmö: Malmö Högskola, Lärarutbildningen.
- Lyngsø, Niels (2000). Kunst og kommunikation. In: Stjernfelt, Frederik & Thysen, Ole (Eds.). *Æstetisk kommunikation*. København: Handelshøjskolens Forlag.
- Nielsen, Frede V. (2004). Fagdidaktikkens kernefaglighed. In: Schnack, Karsten (Ed.). *Didaktik på kryds og tværs* (pp. 25-45). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

- Ongstad, Sigmund (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Oslo: Fakkbokforlaget.
- Ongstad, Sigmund (2006). Fag i endring: Om didaktisering av kunnskap. In: Ongstad, Sigmund (Ed.). *Fag og didaktikk i lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ongstad, Sigmund, van de Ven, Piet-Hein & Herrlitz, Wolfgang (Eds.). (2007). *Research on Mother Tongue Education in a Comparative International Perspective: Theoretical and Methodological Issues*. Utrecht: Rodopi.
- Risager, Karen (1996). Kulturtilegnelse og kulturundervisning. In: Holmen, Anne & Lund, Karen (Eds.). *Studier i dansk som andetsprog*. København: Akademisk Forlag.
- Risager, Karen (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. København: Akademisk Forlag.
- Risager, Karen (2006). *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon England: Multilingual Matters.
- Sawyer, Wayne & van de Ven, Piet-Hein (2006). Paradigms in Mother-Tongue Education. *L1 - Educational Studies in Languages and Literature*, 7(1), 5-20.
- Stjernfelt, Frederik & Eriksen, Jens-Martin (2008). *Adskillelsens politik. Multikulturalisme – ideologi og virkelighed*. København: Lindhardt & Ringhof.
- Street, Brian (1984). *Literacy in Theory and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Street, Brian, Pahl, Kristine & Rowsell, Jane (2010). Multimodality and New Literacy Studies. In: Jewitt, Carey (Ed.). *Routledge Handbook of Multimodal Analysis* (pp. 191-200). London: Routledge.
- Støvring, Kasper (2010). *Sammenhængskraft*. København: Gyldendal.
- Undervisningsministeriet (2003): *Fremtidens danskfag*. København: Undervisningsministeriet.
- Vygotsky, Lev (1971). *Tænkning og sprog*. København: Hans Reitzels Forlag.

English summary

Does researching 'culture subjects' make sense? Towards a study of writing in Danish and English in upper-secondary education

The study presented in this article explores the potentials of comparing the upper secondary subjects Danish and English, with a particular focus on the teaching of culture in the two subjects, tentatively named 'culture subjects'.

The study is part of a larger research project, *Writing to Learn, Learning to Write*, an ethnographic and longitudinal study of students' writing in the discipli-

nes from grade 9 through grade 12 (cf. www.sdu.dk/wllw). The present sub study examines writing in Danish and English viewed as 'culture subjects'.

The article claims that – while controversial – it does make sense to compare the two subjects from the point of view of culture *if language is seen as social practice*, as Claire Kramsch has argued. In this case culture becomes the very core of 'language teaching', in itself a contested notion, both in foreign language subjects and in L1 subjects.

It is discussed how core categories such as culture, learning, and culture as a perspective of disciplinary didactics can be made operative for empirical analysis. The theoretical point of departure is Bruner's learning-oriented understanding of 'the culture of education' which is considered indispensable for research on the teaching of culture in school subjects. On the other hand, it is also too broad as a framework for exploring and comparing the teaching of culture within Danish and English.

A more operative framework is found in research by Byram and Risager, among others, offering analytical concepts and tools for teaching culture within language subjects and addressing fundamental didactic questions about the content, form and function of teaching culture within subjects.

Drawing on this research, two specific double concepts of analysis are inferred for the study of Danish and English as culture subjects. One is *etic-emic*, and the other is *homogenization and heterogenization*.

Keywords: culture of education; culture as content; 'culture subjects'; comparative disciplinary didactics; Danish and English; writing culture, homogenization and heterogenization.



Denne artikel er et uddrag af CURSIV #9:

Sammenlignende fagdidaktik 2

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 forfatterens 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/