

# Innovationskompetence som en del af danskfaget?

- En behandling af danskfagets dannelsesopgave i et diskursanalytisk perspektiv



## **Bachelorprojekt**

Af Nadia Portz Dybdal og Ann Holtze Christensen

Vejledere: Benny Bang Carlsen & Thomas Iskov

Læreruddannelsen i Aarhus

April 2017

Anslag: 90.887

## Indholdsfortegnelse

---

<b>1.0 Indledning</b> .....	<b>3</b>
<b>2.0 Problemformulering</b> .....	<b>4</b>
<b>3.0 Afgrænsning og teoretisk udgangspunkt</b> .....	<b>4</b>
<b>4.0 Læsevejledning</b> .....	<b>5</b>
<b>5.0 Empiri og metode</b> .....	<b>5</b>
5.1 Egen empiri .....	6
5.2 Policy-tekster .....	6
5.3 Undersøgellesdesign .....	7
5.4 Databehandling .....	8
5.5 Diskursanalytisk rammesætning .....	9
5.6 Kritik .....	10
<b>6.0 Teoretiske perspektiver</b> .....	<b>11</b>
6.1 Almen pædagogik .....	11
6.2 Dannelse i skolen .....	13
6.3 Almendannelse versus skoledannelse .....	15
6.4 Konkurrencestaten .....	16
6.5 Kompetencetænkning .....	17
6.6 Kreativitetens tidsalder .....	19
6.7 Kreativitet og innovation i konkurrencestaten .....	20
<b>7.0 Analyse</b> .....	<b>21</b>
7.1 Diskursanalyse af policy-tekster .....	21
7.1.1 Felt, Tenor og Formidlingsform .....	23
7.1.2 Delkonklusion .....	26
7.1.3 Metafunktioner i sproget .....	27
7.1.4 Tekstfunktion .....	32
7.1.5 Temaudviklingsmønster .....	32
Delkonklusion .....	35
7.2 Meningsfortolkende analyse af interviews .....	36
7.2.1 Samfundets syn på skolens opgave .....	36

7.2.2 Målkultur.....	38
7.2.3 Tjeklisten .....	39
7.2.4 Kreativitet og innovation .....	41
7.2.5 Danskfagets dannelsesopgave .....	42
<b>8.0 Diskussion og handleperspektiver.....</b>	<b>43</b>
8.1 Innovation.....	44
8.2 Dannelse .....	44
8.3 Innovation versus dannelse .....	45
8.4 Handleperspektiver.....	46
<b>9.0 Konklusion.....</b>	<b>47</b>
<b>10.0 Perspektivering.....</b>	<b>48</b>
<b>11.0 Litteraturliste.....</b>	<b>50</b>
<b>12.0 Bilag .....</b>	<b>52</b>
12.1 Bilag 1 .....	52
12.1.1 Tabel over antal ord.....	52
12.2 Bilag 2 .....	54
12.2.1 Interviewguide .....	54
12.3 Bilag 3.....	56
12.3.1 Udvalgte citater i kontekst.....	56

## 1.0 Indledning

---

“Danmark har en god folkeskole, men den skal udvikles, så den bliver endnu bedre” (Kommunernes Landsorganisation, 2013). Sådan indledes *Aftaleteksten om den nye folkeskolereform*, der er et resultat af en politisk ambition om et fagligt løft af folkeskolen. Sideløbende med denne ambition udtaler nuværende undervisningsminister, Merete Riisager til folkeskolen.dk, at “skolen og uddannelsesfeltet [...] i det hele taget er blevet en for uklar størrelse” (Folkeskolen.dk, 2017). I forlængelse heraf beskrives det, hvordan lærernes myndighed forsvinder og hvordan kernefagligheden betegnes som udvandet.

Spørgsmålet som rejser sig i denne forbindelse er, hvordan og om denne udvikling kan ses afspejlet i de policy-tekster, som beskæftiger sig med området, og hvad disse i så fald har af betydning for lærernes praksis. Disse fungerer nemlig, ifølge professor og politolog Ove Kaj Pedersen, som en form for trosbekendelse i forhold til de regerende politiske og ideologiske grundholdninger (Pedersen, 2011). Trosbekendelse her forstået som det at bekende sig til og tro på, at det er nogle helt særlige kompetencer, eleverne bør tilegne sig for bedst muligt at kunne klare sig i fremtidens samfund.

I disse såkaldte trosbekendelser findes typisk også en vægtning af, hvad der kan betragtes som skolens dobbelte formål. Historisk set funderes spørgsmålet som skolens rolle i samfundet i to traditioner. Disse kan kort karakteriseres ved at inddele diskussionen i to, som i grove træk kan beskrives ved at indeholde dannelse versus uddannelse. Alt efter politiske og økonomiske kræfter veksler opmærksomheden mellem de to, og af og til vokser det ene ben sig længere end det andet.

En af dem, som udtrykker sin bekymring i denne forbindelse, er uddannelsesforsker Gert Biesta. Ifølge Biesta står skolen i dag overfor en udfordring, der skyldes, at der de sidste mange år har været et dominerende fokus på den del af skolens dobbelte formål, som har samfundsnytten som sit sigte (Biesta i Hedegaard & Petersen, 2016). Idet skolen ofte beskrives som den vigtigste samfundsinstitution, betvivles det ikke, hvorvidt den bør orientere sig i forhold til samfundsudviklingen - selvfølgelig bør den det. Det, der derimod betvivles, er vægtningen af orienteringen, samt om den diskurs, der skaber rammerne for det uddannelsesmæssige formål er forenelig med det mere almindelsesorienterede

formål.

Vores oprindelige interesse for dette område opstod i forbindelse med *Den nye skolereform* og ved gennemlæsningen af *Vejledningen til danskfaget*, hvor Innovation og entreprenørskab, i modsætning til tidligere udgave, har fået et selvstændigt afsnit. I *Vejledningen* og i øvrige ministerielle dokumenter, som beskæftiger sig med og forklarer tankerne om den nye skolereform, beskrives det, hvordan eleverne nu skal tilegne sig såkaldt *innovationskompetence* i danskfaget.

Spørgsmålet er imidlertid, hvilken indflydelse disse tanker og diskussioner har på skolen, og i lige så grad, hvilken oplevelse de, som har hænderne længst nede i praksis, har. Disse betragtninger har ledt os til følgende formulering.

## 2.0 Problemformulering

---

*Hvilken betydning har det for danskfagets dannelsesopgave, at eleverne nu skal have innovationskompetence, og hvilke fordringer indebærer det for dansklærerens praksis i en almenpædagogisk forståelse?*

## 3.0 Afgrænsning og teoretisk udgangspunkt

---

For at besvare projektets overordnede problemstilling, har vi fundet det nødvendigt at kombinere teorier fra forskellige traditioner. Projektets videnskabsteoretiske grundlag vil derfor være præget af en vis eklekticisme, for at skabe det bedst mulige afsæt for en nuanceret diskussion. Overordnet trækker projektets teorivalg på det socialkonstruktivistiske paradigme, der lidt forenklet sagt, betragter individet og samfundet som et produkt af sociale processer, som kan siges at være socialt konstruerede (Qvortrup & Wiberg, 2013). Socialkonstruktivismen danner på den måde grundlag for projektets behandling af socialt konstruerede begreber som eksempelvis *kompetence* og *viden*. I opgavens diskursanalytiske del trækkes på socialkonstruksionismen med inddragelse af poststrukturalisten Poul Gee og redskaber fra den Systemisk Funktionelle Lingvistik for at belyse, hvordan diskurser ubevidst konstruerer og konstrueres, og hvordan disse får en

særlig magt, som har betydning for lærernes praksis (Horsbøl & Raudaskoski, 2016).

For en yderligere behandling af projektets problemfelt har vi valgt at tage udgangspunkt i et almenpædagogisk perspektiv, her fremlagt af humanisten Alexander von Oettingen, der hævder, at videnskabsteori for pædagogisk professionalitet ganske simpelt er almen pædagogik (Oettingen, 2012).

Hensigten med denne lidt eklektiske videnskabsteoretiske tilgang er at skabe en kompleks forståelse af den empiriske virkelighed. Projektets formål er ikke at give fuldkommen generaliserbare svar, men handler derimod om at tydeliggøre kompleksiteten.

## 4.0 Læsevejledning

---

Efter projektets indledning og præsentation af problemstilling samt af den afgrænsning og det teoretiske udgangspunkt projektet har sit afsæt i, følger en præsentation af metode og empiri i **afsnit 5**, hvor det empiriske grundlag, herunder metode, design, behandling og kritik, fremføres. I **afsnit 6** fremstilles teoretiske perspektiver og heri afklares centrale begreber. Det er denne teori, der danner grundlag for projektets videre analyse- og diskussionsdele. **Afsnit 7** centrerer sig om henholdsvis diskursanalysen og den meningsfortolkende analyse af empirien fremlagt i afsnit 5. Projektets diskussion og handleperspektiver udfoldes i **afsnit 8**, hvor der på baggrund af analysernes resultater behandles betydninger for og udfordringer i dansklærerens praksis. Her inddrages ligeledes teori fra afsnit 6. På baggrund af analyserne og diskussionen besvares projektets problemstilling i **afsnit 9**, som derved udgør projektets konklusion. Herefter følger en perspektivering i **afsnit 10**, samt litteraturliste og bilag i **afsnit 11** og **afsnit 12**.

## 5.0 Empiri og metode

---

I det følgende præsenteres projektets empiriske grundlag, som bygger på tre interviews indsamlet til formålet samt tre udvalgte tekster. Afsnittet indeholder en beskrivelse, begrundelse og kritik af det empiriske grundlag, samt de undersøgelsesmetoder, vi har anvendt.

## 5.1 Egen empiri

Formålet med nærværende professionsbachelorprojekt er at undersøge, hvilken betydning det har for danskfagets dannelsesopgave, at eleverne i dansk og skolens øvrige fag, skal tilegne sig innovationskompetence. Vi har derfor fundet det relevant at indhente viden om, hvordan dansklærere oplever og forstår arbejdet med dette.

Empirien tager sit afsæt i personlige erfaringer med fænomenerne, her tre dansklæreres forståelse af og oplevelser med kreativitet, innovation og danskfagets dannelsesopgave. Projektet forholder sig både til de enkelte dele og til helheden, og har som sit formål at beskrive og beskæftige sig med fænomenernes betydning. I den yderligere behandling af vores indsamlede empiri anlægger vi en hermeneutisk meningsfortolkning, hvor vi på baggrund af allerede definerede kategorier betragter de transskriberede interviews og bevæger os fra dele til helhed i en vekselvirkende, fortolkende proces. En mere præcis gennemgang fra interviewguide til endelig analyse findes i undersøgelsesdesignet.

## 5.2 Policy-tekster

Et af projektets hovedformål er at opnå kendskab til, hvorledes forholdet mellem dannelse og kompetencer, herunder innovationskompetencen, påvirker danskfagets dannelsesopgave, og vi har derfor udvalgt tre tekster, som vi vil anvende som empiriske kilder. Den første af de tre policy-tekster er den daværende regerings formulerede aftaletekst om den nye folkeskolereform á 2014, *Aftaleteksten - den nye folkeskolereform*. Baggrunden for at vælge denne tekst er, at vi har en formodning om, at vi vil kunne få et nuanceret indblik i, hvad der i forlængelse af reformen betragtes som skolens opgave i dag.

Den anden tekst, *Vejledning til danskfaget*, findes på EMU - Danmarks læringsportal, som udbydes af Undervisningsministeriet. Denne tekst er først og fremmest valgt, fordi det var her, at vores oprindelige interesse for innovationskompetencen blev vakt, men også fordi, *Vejledningen* i kraft af sin afsender, Undervisningsministeriet, må antages at have en toneangivende funktion for danskfaget.

Den tredje er folderen *Innovation og entreprenørskab - en del af folkeskolen*, som er udformet af Fonden for Entreprenørskab - Young Enterprise i samarbejde med Skole og

Forældre, Skolelederforeningen samt Erhvervs- og Vækstministeriet. Denne har vi valgt, fordi vi har en interesse i at finde ud af, hvordan Innovation og Entreprenørskab kan være en del af folkeskolen. De tre policy-tekster gøres til genstand for en kritisk diskursanalyse.

Den kritiske diskursanalyse har baggrund i sprogstudier og kan placeres inden for den forskningsdisciplin, der beskæftiger sig med anvendt lingvistik og interaktionsanalyse. En sådan kommunikationsanalyse bestræber sig på at fremkalde de implicite selvfølgheder, diskurser, samt forholdet mellem sprog og magt gennem analyse af semiotik, sprogbrug og sproglige mønstre.

Ligesom Pedersen kalder Folkeskolens Formålsparagraf for tidens trosbekendelse, er det vores hypotese, at de udvalgte tekster vil kunne give os et billede af, hvilke diskurser, der udspiller sig, og at vi, på baggrund en analyse der af, vil kunne sige noget om, hvordan disse diskurser influerer på skolens opgave.

### 5.3 Undersøgellesdesign

Der findes en række tilgange i arbejdet med kvalitative interviews, som rent epistemologisk peger i forskellige retninger, og vi måtte derfor spørge os selv om, hvordan vi bedst muligt kunne analysere vores interviews på en måde, som kunne berige og uddybe de meninger vores interviewpersoner havde udtalt. Vi udarbejder en hermeneutisk meningsfortolkning, hvor vi som fortolkere, med udgangspunkt i vores viden og forforståelser, kontinuerligt analyserer dele af interviewene og sætter dem i relation til helheden (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 275).

Vores indsamlede empiri er hentet på en almen folkeskole i Aarhus, hvor vi har foretaget semistrukturerede interviews af tre lærere. De tre lærere har det til fælles, at de er lærere i udskolingen på samme skole og har dansk som linjefag. Interviewpersonernes ligheder ophører i imidlertid her, da erfaringsgrundlag, alder og til dels køn er vidt forskellig. De tre semi-strukturerede interviews er udført med udgangspunkt i en interviewguide, optaget med deltagernes accept og efterfølgende transskriberet.

Vi har valgt det kvalitative interview, da vi finder, at denne metode giver gode muligheder



for at opnå viden om interviewpersonernes meninger, holdninger og oplevelser. Gennem sin dialogbaserede form indbyder metoden desuden til, at interviewpersonerne formulerer egne erfaringer om deres umiddelbare forståelser af og møder med projektets temaer (Kvale & Brinkmann, 2014).

Meningsfortolkning indebærer, at vi ikke kun betragter delene nøgternt, men går ud over det, der bliver sagt, og forsøger at fremkalde meningsrelationer, der ikke umiddelbart fremtræder (ibid). I dette projekt betyder det, at vi med udgangspunkt i udvalgte citater analyserer og fortolker interviewpersonernes udsagn og forsøger at sætte dem ind i en overordnet kontekst, særligt i forhold til de redegjorte teoretiske udgangspunkter, for således at få øje på, hvilke diskurser, de taler sig ind i.

## 5.4 Databehandling

### Egen empiri

Interviewene spænder i varighed mellem 30-60 minutter, da talelyst og uddybelse af svar var yderst forskellig fra lærer til lærer, hvorfor også antal transskriberede sider varierer. Førend vi udformede vores interviewguide, sporede vi os ind på de kernebegreber, som skulle udgøre de primære tematikker i interviewene. Dernæst fandt vi transskribering af interviewene nødvendigt for således at kunne behandle dem ud fra den meningsfortolkende analysemetode, hvor vi, netop på baggrund af de mange siders transskriberede interviews, har identificeret de særligt meningsbærende udsagn, som vi i vores analyse fortolker.

I bearbejdningen af de tre interviews har vi, på baggrund af vores hermeneutiske forforståelse, foretaget en begrebsstyret kodning (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 263), hvorved udsagnene er blevet specificeret og reduceret til en række temaer. Denne kodning er igen blevet reduceret til i alt fem kategorier. De fem kategoriseringer er blevet til for at teste nogle af de diskursive hypoteser (Brinkmann & Tanggaard, 2015).

### Policy-tekster

I den kritiske diskursanalyse har vi valgt at analysere de tre tekster med udgangspunkt i SFL og stort 'D' og lille 'd'. SFL er relevant for os at tage udgangspunkt i, idet den er født ind i

den pædagogiske tradition, da den er udviklet i et tæt samarbejde mellem lingvister og pædagogiske fagpersoner, herunder bl.a. lærere, hvorfor dens begrebsapparat har en umiddelbar begribelse af vedrørende perspektiver.

Disse analysemetoder har vi valgt at illustrere i en tredimensionel analysemodel, som bruges til at rammesætte analysen. Modellen er inspireret af den poststrukturalistiske kritiske diskursanalytiker Norman Fairclough og den britiske lingvist Michael A. K. Halliday. Modellens formål er at klarlægge det dialektiske forhold dimensionerne imellem. Den diskursive praksis betragter teksten på et overordnet plan i forhold til den repræsentation, den artikulere og den sociale praksis ser på de sociale rammer diskurserne indtræder og forankres i (Frimann, 2011).

Teorien anser sprog som et system af uendelige betydningsmuligheder, og har som sin indfaldsvinkel, at den beskæftiger sig med, hvordan sproget bruges i kontekster. I og med de uendelige betydningsmuligheder er det dog ikke tilfældigt, hvilke sprog mønstre der udgør kommunikationssituationen, og det er netop de valg, vi vil forsøge at fremkalde gennem diskursanalysen.

## 5.5 Diskursanalytisk rammesætning

### Lille 'd' og stort 'D'

Den diskursanalytiske tradition er lang og kompleks, men i nyere tid inddeles begrebet typisk i to overordnede traditioner kaldet *diskurs* med lille 'd' og *Diskurs* med stort 'D'. Lidt forenklet adskilles de to diskursbegreber ved at sige, at: "[...] diskurs med lille 'd' henviser til den konkrete betydningsdannelse, som den finder sted her og nu [...]" hvorimod "[...] Diskurs med stort 'D' henviser til det meningsunivers og de fortolkningsressourcer, som betydningsdannelsen trækker på og muliggøres af, og som igen konstitueres i lokale praksisser" (Poul Gee i Horsbøl & Raudaskoski, 2016). Med andre ord kan de to begrebers adskillelse forklares ved at sige, at lille 'd' er den konkrete, her-og-nu-betydningsdannelse, som findes i forlængelse af de overordnede, sociale meningsuniverser, som store 'D' indeholder. Tilgangen i denne opgave kombinerer de to traditioner og arbejder således både med 'd' og 'D' i den forstand, at vi er interesserede i at forstå og vise, hvordan disse relaterer sig til hinanden.

## Systemisk Funktionel Lingvistik (SFL)

Ud over teorien om stort 'D' og lille 'd' inddrages analytiske redskaber med Systemisk Funktionel Lingvistik som teoretisk grundlag. Denne blev første gang præsenteret i 1960'erne af Halliday, som var særligt inspireret og påvirket af de europæiske strømninger inden for strukturalisme, pragmatik og funktionalisme. Mennesket bruger sproget til at skabe mening i interaktionen med andre mennesker, og begrebet tekst skal derfor forstås som en semantisk enhed. SFL anvendes ligeledes som sprogteoretisk grundlag for den kritiske diskursanalyse, som i modsætning til ren SFL, forsøger at forholde sig politisk til den samfundsmæssige og kulturelle kontekst. Dette synes mindre relevant for Halliday, hvis primære interesse ligger i forholdet mellem sproget og kommunikationssituationen. Projektets tre udvalgte tekster skal derfor ansues som konkrete tilfælde af social betydning i en konkret situationskontekst. Som en del af denne metode har vi valgt at inddrage redskaber fra bogen Kommunikation - tekst i kontekst af Søren Frimann, lektor i kommunikation (Frimann, 2011).

## 5.6 Kritik

### Egen empiri

Ligesom det gør sig gældende for andre kvalitative undersøgelser, har vores empiriske grundlag naturligvis visse svagheder. Idet vores sigte har været at indsamle få, men nuancerede forståelser af og oplevelser med udvalgte begreber, er selve pålideligheden lav, og empirien kan vanskeligt siges at påvise generaliserbarhed. Det vores datamateriale tilbyder, er blot et indblik i, hvordan en lille håndfuld lærere opfatter arbejdet med projektets centrale emner. Vi tager således forbehold for at generalisere analysens resultater, også på det grundlag at svarene kunne have været nogle helt andre, havde det været tre andre lærere, vi havde interviewet.

Ligeledes er transskribering og meningsfortolkende analyser altid prægede af subjektive fortolkninger, vurderinger og beslutninger i forhold til overføringen fra mundtlig til skriftlig kommunikation og i udvælgelsen af betydningsbærende citater (Kvale &

Brinkmann, 2014), hvorfor vi også her tager forbehold for den subjektive behandling af data.

### Policy-tekster

Det at vi i dette projekt har valgt at inddrage en stor mængde tekst, og ikke bare et kortere tekststykke, medfører den risiko, at vi som undersøgere må udpege få, overordnede redskaber, som hurtigt kan få en vis karakter af selvopfyldelse. Det sværeste i en diskursanalyse er at rejse sig over analysen og kritisere sin egen metode, og det har været en udfordring for os at skulle navigere heri. Diskurser er en konstruktion, og derfor er udpegelsen af diskurserne fundet med udgangspunkt i vores forforståelse, her forstået som forforståelse i hermeneutisk forstand. I diskursanalyser handler det om at se ud over egne selvfølgeligheder, og da vi som undersøgere er præget af den kontekst, vi befinder os i, vil der altid være en risiko for, at formålet ikke lykkes (Horsbøl & Raudaskoski, 2016). En diskursanalyse vil derfor ikke kunne være en fremstilling af sandheden, men derimod undersøgerens, underforstået vores, repræsentation af verden. Det betyder for så vidt, at andre med udgangspunkt i anden viden og position, vil kunne finde andre diskurser og dermed også andre resultater. For at imødekomme denne faldgrube har vi forsøgt at identificere herskende diskurser med udgangspunkt i teorien om konkurrencestaten af politolog Ove Kaj Petersen.

## 6.0 Teoretiske perspektiver

---

I dette afsnit vil vi udfolde de teoretiske perspektiver, der tilsammen skaber rammen om vores projekt. Vi fremlægger projektets pædagogiske ståsted, den samfundsmæssige forståelse vi går til vores empiri med, samt redegør for forståelsen af de vægtigste begreber.

### 6.1 Almen pædagogik

Almen pædagogik beskæftiger sig med det almene, hvilket indebærer alle de spørgsmål, som har med vores pædagogiske eksistens og sameksistens at gøre. Den er sin egen disciplin og faglighed, og forsøger derfor ikke at være hverken over eller under andre fagligheder eller discipliner. I den almene pædagogik peges der især på fire grundlæggende problemstillinger, som kan inddeles i *det handlingsorienterede problem*, *normproblemet*, *det*

*institutionsteoretiske problem, og erkendelsesproblemet.* De fire problemstillinger udgør grundlæggende spørgsmål eller temaer, som læreren må kunne forholde sig til uanset fag (Oettingen, 2012).

I den forbindelse redegør Oettingen for det, som han kalder for pædagogikkens antinomiske praksis. At pædagogikken er antinomisk vil sige, at den er fyldt med modsætningspar og paradokser, som indebærer en konstant stillingtagen til professionelle såvel som personlige udfordringer og problemstillinger. For den professionelle lærer indebærer dette, at vedkommende på den ene side repræsenterer og er ansvarlig for det almene – alt det, samfundet har fundet bevaringsværdigt og som indgår i skolens fagrække, læreplaner og undervisning, og på den anden side det, der betragtes som barnets individualitet (Oettingen, 2016). Spørgsmålet om, hvordan læreren tilgodeser det ene uden at kompromittere det andet, kan ikke besvares enkelt, men fordrer, at læreren evner at forholde sig undersøgende, reflekteret og nysgerrig. For læreren betyder det desuden en accept af, at der aldrig findes ét svar.

Som sagt kaldes det første af pædagogikkens problemstillinger for *handlingsproblemet*, og indebærer i grove træk en tematisering af de modsætninger, der er på spil i lærerens handlinger. I forlængelse af handlingen rejses spørgsmålet om handlingernes normativitet. som handler om, at læreren altid vil agere med udgangspunkt i noget andet, noget normativt. Forudsætningen for at kunne navigere og agere i dette findes i viden om pædagogikkens dannelsesmæssige forankring (Oettingen, 2012).

Den tredje problemstilling forholder sig til det pædagogiske paradoks om pædagogikkens institutionsproblem. Denne problematik kredser om skolen som institutionaliseret lærested, som lærer børn om de sammenhænge, der er vigtige for deres og egen fremtid, og som ikke kun kan læres i hjemmet. Det paradoksale og antinomiske består her i, at skolen på den ene side er nødvendig, men på den anden side, set ud fra et pædagogisk perspektiv, har den udfordring, at den aldrig vil kunne garantere, at læringen sker (Oettingen, 2012).

Den fjerde og sidste pædagogiske problemstilling handler om pædagogikkens erkendelsesproblem, der handler om pædagogikkens vidensgrundlag, hvad vil det egentlig sige, at være en professionel lærer? I forsøget på svare, vil et perspektiv være at se lærergerningen fra et etisk perspektiv, hvor det fremhæves, at hverdagen består af nærmest

ene etiske fordringer og krav, idet læreren har en magtfuld position i mødet med barnet, hvorfor det moralske ansvar må anses for særligt vigtigt. Et andet perspektiv er det politiske, fordi læreren først og fremmest er borgernes repræsentant. I forlængelse heraf findes et videnskabeligt perspektiv, som diskuterer lærerens grundlag med udgangspunkt i sociologien, psykologien og videnskabsteorien (Oettingen, 2012). Den sidste er den, Oettingen benævner som det almene pædagogiske perspektiv. Denne indeholder en tese om, at den pædagogiske videnskab udspringer *af praksis for praksis*. Den almene pædagogiks formål er ikke at agere superteori, som Oettingen anfører det, men derimod at fungere som *offentlig diskurs* om de pædagogiske udfordringer og det ansvar, som vi som samfund deler. Hvad der reelt set udgør skolens dannelsesopgave behandles i næste afsnit.

## 6.2 Dannelse i skolen

### Folkeskolens dannelsessyn

Det dannelsessyn, som blandt andet kan findes i Folkeskolens Formålparagraf og i fagvejledninger, har tydelige paralleller til den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis kritisk konstruktive dannelsesbegreb om den kategoriale dannelse. Her forstås dannelse som et samspil mellem det objektive og det subjektive, hvor individet åbnes for virkeligheden og virkeligheden åbnes for individet (Brodersen, 2015). Den kategoriale dannelse indeholder desuden både en material dannelsesteori og en formal dannelsesteori. Hvor den materiale lægger vægt på den dannelseseffekt, et specifikt indhold kan have, har den formale fokus på opøvelsen af særlige personlige evner og kundskaber uden forbindelse til indhold. Ifølge Klafki var dannelsesforestillingen præget af et enten-eller forhold mellem de to, hvilket han fandt meningsløst; hverken den materiale dannelse eller den formale dannelse kan stå alene (Klafki, 2011). Denne tænkning ser vi, som nævnt, illustreret i Folkeskolens Formålparagraf §1, hvor begreber som *kundskaber og færdigheder*, der lægger sig op ad den formale dannelsesteori, samt *alsidig udvikling*, der lægger sig op ad den materiale dannelsesteori, er med til at definere skolens dobbelte formål, som derved ophæves til kategoriale dannelse (Klafki, 2011).

### Danskfagets dannelsesopgave

I vores problemformulering anvender vi udtrykket *danskfagets dannelsesopgave*, og vi vil derfor forsøge at indkredse, hvad denne opgave umiddelbart indbefatter. Dette med udgangspunkt i lektor Jens Jørgen Hansens fagdiskurser, fordi de, i vores optik, rummer en mangesidet forståelse af danskfagets dannelsesopgave.

For at kunne forklare, hvad der er det særlige ved danskfagets dannelsesopgave, må vi naturligvis anlægge et blik på den formålsbeskrivelse (Undervisningsministeriet, 2014). I det fortløbende afsnit integreres denne derfor med Hansens fagdiskurser.

Den første fagdiskurs kalder Hansen *basisdansk*. Det beskrives i danskfagets formål, hvordan undervisningen skal

*styrke [elevernes] beherskelse af sproget og [at eleverne skal] udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens og andre perioders og kulturers udtryksformer. Eleverne skal i faget dansk udvikle deres udtryks- og læseglæde og kvalificere deres indlevelse og indsigt i litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation* (Undervisningsministeriet, 2014)

Fokus i denne diskurs ligger dermed på fremme og udvikling af elevernes tekstkundskaber, deres produktive og receptive kompetencer samt på de faglige metoder inden for disse.

Den anden fagdiskurs, *kommunikationsdansk*, udtrykkes bl.a. i danskfagets formål med sætningen om at undervisningen skal “fremme [elevernes] lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre” (Undervisningsministeriet, 2014). Dette fordrer, at eleverne tilegner sig viden om forskellige kommunikative processer og hvordan deres positioneringer som henholdsvis deltager eller aktør influerer disse.

Den tredje fagdiskurs benævner Hansen *identitetsdansk*, og i sætningen om, at “tekster, [...] sprog og kommunikationen [skal ses] som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet” (Undervisningsministeriet, 2014) beskriver danskfagets formål dermed, hvordan diverse kilder kan have en dannende funktion, og i kraft af enten spejlinger, hvor eleverne oplever følelsesmæssige identifikationer, eller horisontudvidelser, hvor de præsenteres for fx perspektiver eller værdier, der er dem ukendte, være med til at give eleverne både indsigt og udsyn, hvorfor Hansen i øvrigt kalder dette for den øjenåbnende dimension (Hansen, 2012, s. 16). Denne diskurs knytter sig ydermere til formålet, idet undervisning med fokus herpå, gennem kilderne, er med til at “fremme elevernes

indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse”

(Undervisningsministeriet, 2014).

Den sidste, og dermed fjerde, fagdiskurs er *kreativitetsdansk*. Umiddelbart fremtræder den ikke i danskfagets formål i lige så høj grad som de øvrige diskurser. Hansen fremhæver, at diskursen har sin berettigelse i og med ordet “udtryksglæde”.

Kreativitetsdansk udfoldes som en proces, der rammesætter elevernes udfoldelse og udvikling af deres kreative kompetence, idet de undervejs må reflektere, konkretisere og være kritiske over for egen proces og udtryk (Hansen, 2012, s. 28).

Hver af disse fire fagdiskurser rummer således forskellige delelementer af danskfagets samlede dannelsesopgave; nogle mere eksplicit udtrykt end andre. Danskfagets dannelsesopgave udgør dog kun en del af skolens samlede dannelsesopgave.

### 6.3 Almendannelse versus skoledannelse

I forbindelse hermed er det relevante at inddrage et perspektiv, som forsøger at bygge bro mellem den pædagogiske filosofis dannelsesstænkning og den empiriske didaktisk evidensstænkning. Denne tankegang er bl.a. at finde hos Oettingen.

En af Oettingens pointer er, at debatten ofte glemmer at skelne mellem almindendannelse – den, der foregår hele døgnet og livet, og det han kalder ‘skolens dannelsesbidrag’ (Oettingen, 2016), som finder sted i skoletiden. Skolens dannelsesopgave består i at gøre verden tilgængelig for barnet gennem undervisningen, som giver redskaber til at forstå verden og ligeledes deltage i den som menneske og demokratisk borger.

I begrebsliggørelsen af skolens dannelsesopgave ligger, som nævnt, en skelnen mellem det almindendannende i et bredere perspektiv her forstået som den etiske, politiske, religiøse, æstetiske, økonomiske og pædagogiske dannelse, og så skolens dannelsesbidrag på den anden side, som skal fungere som introduktion og vejledning heri. Vejledningens formål forstås hermed som elevens offentlige deltagelse og forståelse af sit eget selv- og verdensforhold (Oettingen, 2016).

Skolens dannelsesopgave mangler, ifølge Oettingen, en afgrænsning og præcisering, så den ikke betragtes som ramme om dannelsen. Hvis politikere og skoledebattører gør skolen



ansvarlig for hele almindannelsen, ved "[...] at gøre eleverne til verdensborgere, gode samfundsborgere og dygtige arbejdstagere, der er konkurrencedygtige på det globale marked" (Folkeskolen.dk, 2016), vil folkeskolen ende med at bryde sammen. Tankegangen er simpelthen utopisk.

Et eksempel på skolen som ramme om dannelsen, findes i den nyere inddragelse af kompetencetankegangen, hvor listen over det 21. århundredes kompetencer, er videregivet til skolen, hvis funktion nu er udvidet til at indebære "[...] at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud, så vi kan klare os i den stigende internationale konkurrence" (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 1). Men ifølge Oettingen går eleverne ikke kun i skole for at forberede sig til videre uddannelsesforløb eller for at tilegne sig viden og færdigheder. Eleverne skal i skolen danne sig en forståelse af deres fremtidige tilværelse og deres fælles samfundsmæssige ansvar, og det bør aldrig blive et normativt ærinde for læreren, men derimod en vejledningssag (Oettingen, 2016). Hvad fremtiden bringer for eleverne og hvilken vej de ender med at gå – det ligger uden for didaktikken og lærerens opgave. Spørgsmålet er, om dette syn på skolens opgave er forenelig med den udvikling, som findes i samfundet.

## 6.4 Konkurrencestaten

Et syn herpå skal findes i det samfundsvidenskabelige begreb *konkurrencestat*, som bl.a. betegner en stat, der skaber betingelser for konkurrencedygtighed i en international økonomi. Ifølge Pedersen skete der omkring 1991 et skift i den herskende mentalitet, idet der i dette år blev åbnet op for en international økonomi. I denne overgang fra velfærdsstat til konkurrencestat har fokus flyttet sig fra det enkelte individs velfærd til statens konkurrenceevne (Pedersen, 2011).

Denne tendens beskriver væksteksperter Richard Florida ligeledes i flere af sine udgivelser. Netop hvordan den tidsperiode, vi befinder os i, undergår fortløbende store økonomiske og kulturelle forandringer, som til forskel fra tidligere ikke længere funderer konkurrenceevnen i manuelt arbejde, men nu særligt baserer sig på menneskelig intelligens, viden og kreativitet, altså mere 'tænkende' jobs. Viden, information, organisatoriske netværk og

menneskelig kapital betegnes alle som abstrakte kerneressourcer, der nu anses som de primære kilder til konkurrencedygtighed. Vi befinder os således ikke længere i et industrisamfund, men i et videnssamfund (Florida & Tinagli, 2005).

Ifølge Pedersen er det nye, at folkeskolen nu underordnes denne samfundsøkonomiske forestilling og med hans ord "trækkes ud af sit reservat, og [får til] formål at uddanne til arbejde og til arbejdsliv" (Pedersen, 2011). Han fremlægger desuden, hvordan den daværende regering i et regeringsnotat fra 2005 udlægger, at det særligt er færdigheder, der åbner op for dannelse; færdigheder her forstået som metoderne i fagene, og dannelse som kreativitet og selvstændighed, og tolker disse udmeldinger som udtryk for, hvad der anses som værdifulde kompetencer i konkurrencestaten. En fastslåelse af dette ses bl.a. i de reformer, der efter 1991 kun været yderligere indikatorer på denne samfundsændring. Eksempelvis illustrerer indførelsen af nationale tests i folkeskolen denne konkurrencementalitet. Elevernes præstationer, viden og kompetencer skal i globaliseringens ånd måles og vejes, så de kan blive sammenlignet med resten af verden - vores internationale konkurrenter (Pedersen, 2011).

## 6.5 Kompetencetænkning

### Viden og kompetencer

Der er en grundlæggende forskel på undervisning og læring, som indebærer, at undervisning ikke nødvendigvis er en forudsætning for læring, her handler det især om, at lærerens reelle viden, viden om læring og viden om form bringes sammen. Viden skal i den forbindelse ikke ses som et entydigt begreb, men i ordets bredere forstand, som leder mod videnssamfundets fokus på evidensbaseret viden, tavs viden, praktisk viden, intelligent viden, teoretisk viden osv. Viden er et flydende begreb, som har førsteprioritet i skolen. På linje hermed findes også kompetencebegrebet. Dette defineres ved evnen til at skabe identiske elementer mellem teori og praksis. Eleverne skal ikke bare kunne noget, de skal også vide, hvad og hvorfor de gør det. Desuden skal de først og fremmest lære at forstå noget, men også få en større og mere nuanceret viden om sig selv, den anden og det andet.

Det er i refleksiviteten i disse subjektive, intersubjektive og objektive forhold, at læringen, herunder tilegnelsen af både viden og kompetencer, skal finde sted og det er uanset fag (Oettingen, 2016).

Synet på viden og forståelsen heraf har over tid ændret sig, men uændret er det, at undervisningen ikke kan undvære viden. Det interessante i den henseende er at afgrænse, hvilken viden, der er tale om. Med udgangspunkt i sociologen Niklas Luhmann skitserer Oettingen, hvordan videnskabens formål er at verificere og falsificere kontingente forklaringer og forståelser. Luhmann kalder videnskabens verdensbillede for polykontekstuel, hvilket indebærer en forståelse af, at viden i dag principielt kan være forældet i morgen. I en polykontekstuel skole er viden i konstant forandring. For videnskaben er det ikke et problem, at den er i konstant forandring - det er nødvendigt for at den kan opfylde sin opgave. Anderledes ser det ud for skolen, som ifølge Oettingen, har brug for det som Luhmann kalder en monokontekstuel forståelse. En sådan forståelse beror på hverdagsviden og medfører, at afsættet er den konkrete praksis og ikke det teoretiske og abstrakte. Disse to retninger peger endnu en gang i retningen af, hvad elevernes skal lære i skolen, og hvilken viden og kompetencer undervisningen skal formidle (Oettingen, 2016).

### **Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR)**

For at imødekomme fremtidens efterspørgsel blev der nedsat en arbejdsgruppe ved navn DeSeCo under OECD (Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling), som fik til opgave at udpege centrale og relevante kompetencer, som Danmark og 11 andre lande nødvendigvis må udvikle for fortsat kunne være konkurrencedygtige på det globale marked. I forlængelse heraf udsprang NKR, som var et udviklingsprojekt, der i dag er nedlagt (Dansk Folkeoplysnings Samråd, u.å.).

En af de nøglekompetencer, der kom til i den danske version var "kreativ og innovativ kompetence". I en publikation på Undervisningsministeriets hjemmeside kan det læses, at innovativ og kreativ kompetence handler om, at "udvikle kreative og innovative løsninger inden for produktudvikling, markedsføring og organisation [...] (Undervisningsministeriet, 2005). Det handler altså om at styrke den internationale

konkurrenceevne ved hjælp af nytænkning ved hjælp af kreativ og innovativ kompetence.

## 6.6 Kreativitetens tidsalder

I artiklen '*Kreativitetens tidsalder - en idéhistorisk og samtidsdiagnostisk indkredsning*' redegør lektor ved institut for pædagogik ved Danmarks institut for uddannelse og pædagogik, Jens Erik Kristensen, for kreativitet som værende en af vor samtids fikse idéer. En fiks idé karakteriseres ved at være så selvfølgelig og selvindlysende i den offentlige debat, at ingen længere lægger mærke til den - heriblandt findes ideen om kreativitet og viljen til at fremme den på alle måder (Kristensen, 2006).

Af andre idealiserede ideer og koncepter kan nævnes "livslang læring og kompetenceudvikling, innovation, evaluering og kvalitetsudvikling, valgfrihed, vejledning [...] og udvikling" (Kristensen, 2006, s. 1), og særligt *udvikling* anses som en af vor tids helt store afguder. Det samme gælder som benævnt for kreativiteten, der betragtes som indiskutabelt efterstræbelsesværdigt, hvorfor begrebet som udgangspunkt konnoteres med noget positivt – noget, vi nærmest ikke kan få nok af. På samtlige områder sættes alle sejl ind på at aktivere og fremme kreativiteten, og det kommer naturligvis også til udtryk i folkeskolen. Kristensen kalder vor samtids opfattelse af kreativitet for 'Kreativitetens tidsalder'. Han kalder kreativitet for et frelsende ord, der udtrykker den tro og forhåbning, som vi har i dag, når vi tror på, at kreativiteten er vejen til at sikre den menneskelige selvrealisering og økonomiske konkurrenceevne i en globaliseret verden (Kristensen, 2006).

Problemet opstår imidlertid, når vi har "meget høje forventninger til et svagt begreb" (Kristensen, 2006, s. 2). I mere end 50 år har forskellige videnskabsgrene forsøgt at afgrænse og præcisere kreativiteten, men begrebet er ifølge Kristensen til stadighed et "[...] vagt, bredt og åbent begreb, hvorunder man samler fænomener som begavelse, skaberkraft, originalitet, fantasi, intuition, inspiration, opfindsomhed etc. [...]" (Kristensen, 2006, s. 2). På den måde har det, ifølge Kristensen, ikke været muligt at skabe klarhed over, hvad der tales om, og hvad der er kreativitetens indhold, betydning og afgrænsning fra andre begreber.

På trods af denne diskussion, finder vi det relevant at se på, hvordan ovenstående beskrivelser af henholdsvis konkurrencestaten og den kreative tidsalder giver sig til kende i

debatten. Det følgende er derfor et eksempel på inddragelse af en af dem, som har givet sig i kast med kreativiteten i konkurrencestaten.

## 6.7 Kreativitet og innovation i konkurrencestaten

Ifølge Lars Geer Hammershøj, lektor ved Danmarks institut for uddannelse og pædagogik, er diskussionen om kreativitet og innovation som henholdsvis økonomisk dagsorden og pædagogisk problematik historisk ny (Hammershøj, 2012).

I dag er der ikke noget usædvanligt ved at bruge kreativitet og innovation i samme sætning, og det er netop denne sammenføjning af begreberne, som han mener, der bør holdes øje med. I Hammershøjs optik har de to nemlig forskellige dagsordener.

Begrebet kreativitet er et gammelt teologisk og humanistisk begreb, som "handler om at skabe ud af intet (creatio ex nihilo), hvilket præcis er det, der gør sig gældende i forestillingerne om den kristne Gud, den skabende kunstner og det legende barn" (Hammershøj, 2012, s. 38). I den oprindelige og til dels den nutidige tanke om det kreative ligger altså evnen til at få ideer, hvorimod innovationsbegrebet kobles med en økonomisk dagsorden. At betragte innovation som et økonomisk begreb ligger først og fremmest i innovationens hovedformål, nemlig nytteværdien. I det innovative ligger forståelsen af, at det ikke bare handler om at få idéen, men om at føre den ud i livet, så den kan skabe værdi for andre (Hammershøj, 2012).

Med det in mente argumenterer Hammershøj for, at der i koblingen af den økonomiske dagsorden og det kreative ligger en udfordring i, at nyttebegrebet for alvor er begyndt at overtage. Interessen ligger nu i at omsætte kreativiteten, så den får økonomisk værdi i samfundet, og det gøres blandt andet ved at måle og veje den samfundsmæssige nytteværdi.

For folkeskolen betyder det, at der er sket en opprioritering af skolen som ansvarlig for sikringen af elevernes evner på fremtidens arbejdsmarked, og det bliver tydeligt med indførelsen af innovation og entreprenørskab som dimension i fagene. Hammershøj argumenterer ikke for en undergravning af skolens nye formål, men derimod for en øget opmærksomhed på, at hensigten har ændret sig ganske markant (Hammershøj, 2012). Spørgsmålet bliver imidlertid, om og hvordan disse perspektiver kommer til udtryk i de

policy, som har med folkeskolen at gøre, og hvad dette har af betydning for dansklærerens praksis.

## 7.0 Analyse

---

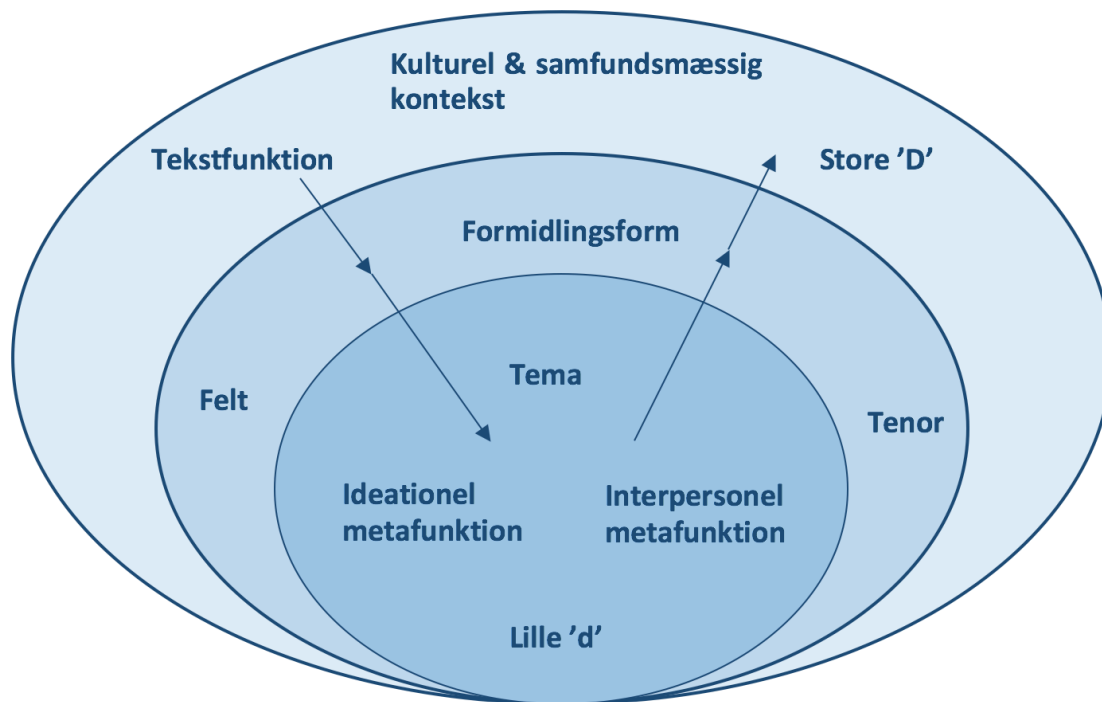
Følgende kapitel indeholder først en kritisk diskursanalyse af de tre udvalgte tekster og dernæst en meningsfortolkende analyse af de tre lærerinterviews. En mere udspecificeret beskrivelse af analyserne opbygning findes i indledningen til hver af dem.

### 7.1 Diskursanalyse af policy-tekster

I det følgende analyseres teksterne *Aftaleteksten – den nye skolereform, Innovation og entreprenørskab - en del af folkeskolen* og *Vejledning til danskfaget*. Den overvejende hypotese om disse tekster er, at de hver især skriver sig ind i den kulturelle og samfundsmæssige kontekst, som vi har behandlet i tidligere afsnit om den kreative tidsalder og konkurrencestaten. Det er vores tese, at vi med diskursanalysens redskaber vil kunne udpege udtryk, der læner sig op ad en polykontekstuel forståelse af skolens opgave, herunder bl.a. kompetencetænkningen.

Analysens formål bliver på den måde en undersøgelse af, hvordan og om teksterne repræsenterer den tid, de indgår i. Det kritiske i analysen består i at udpege de magtforhold, som findes blandt afsender og modtager, hvilket ydermere har afgørende betydning for kommunikationen.

Vi har valgt at inddele og opbygge indholdet efter nedenstående, selvgjorte model. Den kritiske diskursanalyse betragter som anført tidligere tekst og kontekst som semiotiske fænomener, og det er blandt andet denne betragtning, som videreføres i projektets analysedel, hvor vi forsøger at klarlægge forholdet mellem tekst og situationskontekst.



(Model 1 – kritisk diskursanalyseopbygning)

I modellens yderste kant findes den kulturelle og samfundsmæssige kontekst. Her refereres primært til tidligere redegørelse af konkurrencestaten og den kreative tidsalder, og det er samtidig herudfra, at der dannes en hypotese om de tre analyserede teksters diskursive placering. Med udgangspunkt i tidligere fremlagt teori om stort 'D' og lille 'd' kan det siges, at modellen bruges til at illustrere den vekselvirkning, som findes tekst og diskurs imellem.

De forskellige gradsskalaer i afsnittene kaldes kommunikationens felt, tenor og formidlingsform og bruges til at bestemme kommunikationskontekstens variable. I forlængelse heraf analyseres teksterne med brug af begreberne ideationel - og interpersonel metafunktion.

Der findes et væld af brugbare analyseredskaber, men for overblikkets og afgrænsningens skyld, har vi i hver af metafunktionerne udvalgt tre områder, som vi finder mest egnede i forhold til den kritiske diskursanalyse. Til at udpege de interpersonelle relationer i teksterne fokuseres der på tekstens *omtaleformer*, *fagudtryk*, samt *afsenderens vurdering af sagsforholdet*, mens der i afsnittet om den ideationelle metafunktion fokuseres på de tre

teksters brug af *ordvalg*, *leksikalske kæder* og *overleksikalisering* (Frimann m.fl., 2011).

### 7.1.1 Felt, Tenor og Formidlingsform

#### Kommunikationens felt

Situationskontekstens første variabel kaldes Kommunikationens felt. Punktet indeholder i grove træk, det, der reelt sker i situationen; den sociale handling, og den institutionelle ramme analyseres under skalaerne *arena*, *ideationelt domæne* og *fokus* (Frimann m.fl., 2011).

#### Arena

Den institutionelle ramme som kommunikationen i de udvalgte tekster sker i, befinder sig i den institutionaliserede ende af arenaskalaen, da teksterne har deres funktion i formelle, institutionelle sammenhænge, her det institutionelle handlingsområde; folkeskolen.



#### Ideationelt domæne

Ofte hænger graden af institutionalisering sammen med graden af emnernes specialisering, men sådan forholder det sig ikke udelukkende i indeværende tekster. Selvom teksternes indhold vedrører specialiserede emner, er formidlingen deraf gjort tilgængelig og kan dermed, ret atypisk, siges at placere sig i den ikke-specialiserede ende af skalaen under det ideationelle domæne. *Vejledningen til danskfaget* adskiller sig dog en smule ved at inddrage



et noget større antal fagord end de øvrige to tekster.

#### Fokus

Den bagvedliggende motivation for alle tre tekster er overvejende ideationel, hvilket afspejles i teksternes fokus, som vedrører saglige formål; bl.a. at informere om indgåede



aftaler politiske partier imellem, at inspirere forskellige personer inden for folkeskolens verden til at inddrage den innovative og entreprenante dimension i undervisningen og til at forklare danskfagets generelle formål og indhold.

### **Kommunikationens tenor**

I modellens anden del findes *Kommunikationens tenor*, som blandt andet dækker de sociale relationer heriblandt magtforholdet mellem deltagerne i kommunikationssituationen. Disse analyseres ud fra tre gradsskalaer kaldet *magt*, *kontakt* og *affektiv involvering*. De tre udvalgte tekster har hver især forskellige afsendere, men henvender sig overordnet set til den samme modtager, nemlig folkeskolen. *Aftaleteksten om skolereformen* er udsendt af den daværende regering (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Venstre og Dansk Folkeparti.

Folderen *Innovation og entreprenørskab - en del af skolereformen* er udarbejdet i samarbejde mellem foreningen *Skole og forældre*, *Skolelederforeningen*, *Erhvervs- og vækstministeriet* og *Fonden for entreprenørskab*, som dermed alle er afsendere, og som i varierende grad henvender sig til bl.a. ledelser, bestyrelser og lærere i folkeskolen, altså modtagerne.

Afsenderen af *Vejledningen til danskfaget* er ikke specificeret nærmere, hvilket gør sig gældende for stort set alt, hvad EMU lægger ud. Vi hæfter os ved dette faktum, fordi relationen i kommunikationssituationen derved bliver uklar, og fordi det ophøjer udgivelsernes indhold til normative, indiskutable lovmæssigheder, når alle udgivelser på EMU fremstår som udsendt af Undervisningsministeriet.

### Magt

Magten beskriver deltagerens position og roller ift. hinanden, og kan i alle disse tekster betragtes asymmetrisk. At magten betragtes asymmetrisk konkluderes ud fra, at afsenderen udsender et materiale, som omhandler et emne, modtagerne er pålagt at vide noget om og inddrage i deres eventuelle undervisning eller ledelse. De tre teksters afsendere har dog ikke samme grad af magt, og hvor *Folderen* kan betragtes som opfordrende og inspirerende, kan selve *Vejledningens* og *Aftaletekstens* indhold betragtes som mere definitivt end de to

andre. Indholdet er ikke til diskussion, men har en anvisende funktion. Dette illustreres fx i sætninger som "Det faglige niveau i folkeskolen skal forbedres" (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 1) "Undervisningen skal sikre" (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 6) og "skal danne grundlag for lærerens tilrettelæggelse af undervisningen" (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 10), disse *skal*-formuleringer udtrykker en magtpåleggelse og fungerer som ordrer over for modtageren. Det betyder, at det er en opgave, der skal løses, men som det viser sig i både Vejledningen og *Folderen*, er der metodefrihed, hvorfor begge disse ikke angiver befalinger, men derimod tilbyder forslag og ideer, som modtagerne kan lade sig inspirere af i arbejdet med den pålagte arbejdsopgave.

Lighed ←————— ✕ —————→ Ulighed

### Kontakt

Det, at magtpositioneringen er så ulige deltagerne imellem, viser sig også under den skala, der har med kontakten at gøre. Kontaktfrekvensen mellem afsenderne og modtagerne er sjælden, nærmest ikke-eksisterende, og ingen af de tre teksters afsendere indbyder til tilbagemeldinger på eller samtale om deres udgivelser.

Hyppig ←————— ✕ —————→ Sjælden

### Affektiv involvering

Sidste punkt er den affektive involvering, som har med graden af følelsesmæssig involvering blandt deltagerne at gøre. Involveringen mellem de deltagende vurderes umiddelbart som lav. Emnet har med et institutionaliseret, specialiseret indhold at gøre, og hverken afsender eller modtager er i affekt i forhold dertil.

Høj ←————— ✕ —————→ Lav

### **Kommunikationens formidlingsform**

Modellens tredje del kaldes Kommunikationens formidlingsform og har at gøre med sprogets funktion og den form som sproget og kommunikationen foregår i.

Formidlingsformen inddeles i skalaerne feedback og ideationel distance.

### Feedback

Feedback hænger sammen med felt og tenor forstået på den måde, at de tre udvalgte tekster, de tre kommunikationssituationer, er institutionaliserede, formelle situationer med ulige magt, hvor deltagerne befinder sig distanceret i tid og rum. Det er således sammensat sådan, at feedback kun i mindre grad, eller slet ikke, er mulig. Kommunikationen foregår som en ikke-dialogisk, skriftlig interaktion.



### Ideationel distance

Den anden skala indeholder den ideationelle distance, som beskriver, hvilken rolle sproget spiller i situationen. Sproget kan på den ene side være et ledsagefænomen i den sociale proces, og på den anden side konstituerende i situationen. De udvalgte tekster læner sig i dette tilfælde mest op ad den ideationelle distance, fordi sproget bruges som refleksion og er medkonstituerende af den sociale proces i kommunikationssituationen.



## 7.1.2 Delkonklusion

Den kritiske læser vil opdage, at ikke alle gradsskalaerne under *felt*, *tenor* og *formidlingsform* har direkte relevans for vores umiddelbare hensigt med diskursanalysen, men ikke desto mindre er formålet at give et helhedsorienteret billede af de betingelser, som kommunikationssituationerne udgøres af. Det, som alligevel kan relateres til projektets problemstilling er gradsskalaerne *arena* og *fokus* under *felt*, *magt* under *tenor* og *feedback* under *formidlingsform*. De tre udpegede skalaer siger alle noget om det magtforhold, som udspilles parterne imellem. Det, at de tre policy-tekster blandt andet er institutionaliserede, ikke-dialogiske, afspejler asymmetriske magtforhold og det faktum, at de alle har ministeriel baggrund, er med til at understrege teksterne gyldighed over for modtageren. Der lægges ikke op til diskussion af teksterne ærinder kommunikationssituationerne deltager imellem.

### 7.1.3 Metafunktioner i sproget

En anden måde at belyse teksterne på, som forbinder teksten og deltagerne med samfundet og konteksten, er gennem de metafunktioner som Halliday betegner *interpersonel* og *ideationel* (Halliday Frimann m.fl., 2011). Den interpersonelle metafunktion knytter sig til den relationelle dimension, der er til stede mellem partizanterne i kommunikationen, og ligeledes til forestillingen om, at der i den pågældende positionering kan udpeges et magt- og solidaritetsforhold. Den ideationelle metafunktion beskæftiger sig med, hvad teksten handler om, hvad tekstens perspektiv på sagen er og hvordan sagens sproglige repræsentation i teksten er. Med udgangspunkt i disse to metafunktioner findes også en tredje, den tekstuelle, som særligt behandler tekstens kohæsi. Dette er dog ikke i lige så høj grad som de to andre metafunktioner relevant for os i forhold til vores sigte med den kritiske diskursanalyse. Vi har derfor valgt at undlade den tekstuelle metafunktion.

#### 7.1.3.1 Interpersonel metafunktion

##### Omtaleformer

Når vi analyserer, hvilke omtaleformer, de forskellige tekster gør brug af, handler det om at klarlægge, hvordan personer internt i teksten omtales. Det er af afgørende betydning for den interpersonelle funktion, om der i teksten er direkte henvendelser til modtageren, om specifikke personer nævnes og hvordan dette eventuelt udspiller sig.

Massekommunikative tekster, som alle tre tekster kan siges at være, kan per definition ikke have kontakt til enkeltpersoner, men kender kun sin modtagergruppe ud fra en idealkonstruktion (Frimann m.fl., 2011). Derfor finder vi det særligt interessant, når der i eksempelvis *Vejledningen for danskfaget* anvendes det personlige pronomen "vi" ikke mindre end 28 gange. For hvem er dette "vi"? Det kan vi sagtens gøre os gisninger om, og den ideelle modtager må i dette tilfælde vurderes at være alle interessenter i folkeskolen. Men "vi"-et viser også tilbage til afsenderen, som med denne tiltaleform forsøger at skabe en nærhedsrelation ved at nærme sig modtageren og stille sig i et gensidigt afhængigt forhold.

Det samme gør sig gældende i *Aftaleteksten*, som indledes med det possessive pronomen "vores" i sætningen "Vores folkeskole er blandt de bedste..." (Kommunernes Landsorganisation, 2013). Igen benytter afsenderne en nærhedsstrategi, der skal formindske jeg-du-forholdet, og i stedet stille afsendere og modtagere på samme side af sagen og dermed etablere dem som en enhed.

I *Folderen* er dette "vi" mere klart, da det i indledningen fremlægges, hvem der indgår som afsendere af teksten, og der ikke umiddelbart i løbet af teksten sker en inddragelse af modtageren i "vi"-et.

Teksterne gør desuden brug af flere substantiver i pluralis bestemt form (fx lærerne, ledelserne, eleverne), hvilket ligeledes er en strategi, men i dette tilfælde en afstandsstrategi, som understreger det ulige magtforhold. Dog er der den detalje, at der i forhold til eleverne ofte benyttes de personlige pronominer "de" og "dem", da teksterne i højere grad end det gør sig gældende med lærerne og ledelsen, taler om eleverne og ikke til dem.

Det er værd at bemærke, at "folkeskolen" nævnes i *Aftaleteksten* 112 gange, og at den flere gange undergår en personificering fx i fremlæggelsen af de tre overordnede mål, som beskriver, at "Folkeskolen skal udfordre..." og "Folkeskolen skal mindske..." (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 4). Heri indgår det implicit, at det er de ansvarshavende i folkeskolen, der skal sørge for at udfordre eller mindske. Dette gør sig gældende for alle tre tekster, der veksler mellem at placere ansvaret yderst eksplicit, eksempelvis i *Folderen* på side 4, hvor "Ledelsen bør.." og at andet er "... en vigtig del af skolebestyrelsens fremtidige rolle", og implicit på side 12 i *Aftaleteksten*, hvor "Der åbnes for" og "Der udarbejdes" ikke fortæller noget om, hvem der rent faktisk varetager disse opgaver.

### Fagudtryk

Mængden af fagudtryk der anvendes i en kommunikationssituation kan sige noget om, hvilken idealforestilling afsenderen har om modtageren og hvilken interpersonel funktion, der tilstræbes.

De tre udvalgte tekster indeholder i varierende grad fagudtryk. I *Vejledningen til danskfaget* anvendes flere fagfaglige begreber, fx faglig læsning og læsekompetence, hvilket tydeliggør, at tekstens idealmodtager er en dansklærer, der har indgående kendskab til faget. Både *Folderen* og *Aftaleteksten* er derimod mere alment funderede og skriver sig ind i en uddannelsesmæssig kontekst og henvender sig ikke nødvendigvis til en særlig faggruppe inden for denne. Dermed ikke sagt, at der ikke indgår fagudtryk, det gør der absolut, men de mere fagfaglige er hovedsageligt at finde i *Vejledningen for danskfaget*.

Alle tre tekster inkluderer det nyere fagudtryk "understøttende undervisning", der for personer uden for faggruppen sandsynligvis er forståeligt, men for personer inden for faggruppen består af meget mere end hvad navnet antyder. Det samme gør sig gældende med den "alsidige udvikling" som næsten kan anses som værende patenteret i uddannelsesmæssig kontekst. Dette fagudtryk benyttes i *Aftaleteksten* i beskrivelsen af folkeskolens formål og slår ligesom tonen an i relationen og udtrykker, at følgende tekst kun er for de indviede. Brugen af fagudtryk bliver dermed en form for afstandsstrategi fra afsenderens side.

#### Afsenderens vurdering af sagsforholdet

Det er interessant at betragte, hvorledes omgivende ord er med til at fremstille sagsforholdet, da vi derigennem kan skabe os en udvidet forståelse af det solidaritets- og magtforhold, vi fastslog allerede under afsnittet vedrørende kommunikationens tenor.

Det vurderende ord, der anvendes flest gange i de tre tekster, er adjektivet "god", der sammenlagt indgår 43 gange. Oftest bliver ordet brugt i forbindelse med kollokationen "gode ideer" (Fonden For Entreprenørskab, 2014, s. 5) "gode muligheder" og "gode rammer" (Fonden For Entreprenørskab, 2014, s. 5). Disse fungerer i deres samlede enhed som et retorisk virkemiddel, der, sammen med ord som fx "værdi" (15) og "ressource" (27) primært har positive konnotationer. og forsikrer dermed modtageren om, at disse er af høj kvalitet og giver udsigt til succes.

Ligeledes understreger adjektiverne "vigtigt" (46), "særligt" (31) og "nødvendigt" (11) pointerne, hvilke i kraft af deres brugsomfang får en indoktrinerende effekt og således

er med til at forstærke det asymmetriske magtforhold, da modtageren påvirkes til at indtage samme perspektiv på sagsforholdet som afsenderen.

Visse begreber og ord tillægges i forskellige kontekster en særlig værdi, og får i kraft af denne en interpersonel funktion, idet de har en social sammenbindende funktion (Frimann m.fl., 2011). Afsenderen kan anvende sådanne ord til at skabe en slags tavs enighed mellem kommunikationssituationens deltagere, og det er disse adjektiver eksempler på.

Udover at sagsforholdet fastslås som både nødvendigt og vigtigt, argumenteres der desuden i *Folderen* for, hvorfor og hvordan modtagerne kan og bør skabe kreativ og innovativ undervisning, og at arbejdsmetoderne knytter sig til og læner sig op ad, hvad modtagerne allerede kender; dette ses bl.a. udtrykt på side 4: "ligesom i fagene", "som al anden undervisning", "på linje med de traditionelle fag" og på side 8: "som i forvejen...". Disse sammenligninger nedtoner arbejdsbyrden og forsøger at påvirke og overtale modtageren, hvilket tydeliggør afsendernes solidaritet og ærinde med teksten.

### 7.1.3.2 Ideationel metafunktion

#### Ordvalg og overleksikalisering

Går vi semantisk til værks og kaster et blik på det ordvalg, som ligger til grund for kommunikationen i de tre tekster, får vi et indblik i, hvilken opfattelse afsenderen har af de pågældende emner. De udvalgte indholdsord eller nøgleudtryk i en kommunikationssituation afslører typisk, hvad teksten handler om og hvad tekstens ærinde er. I bilag 1 findes en oversigt over de nøgleudtryk, som benyttes mest i de tre tekster. Vi har i samme ombæring valgt at inddrage de ord, som vi finder interessante i en senere diskussion af danskfagets dannelsesopgave.

I forbindelse med at identificere, hvilke emner tekster er særligt optagede af, er det interessant at se på de ord, som forekommer oftest, fordi disse typisk synliggør, hvad teksten, og dermed afsenderen, er mest optaget af. I forlængelse heraf handler identificeringen af overleksikalisering om at udpege de ord, som anvendes flest gange. Det er typisk synonymmer, som bruges til at beskrive eller forstærke sagsforholdet.

For *Folderen* er det ord som "viden" (25), "faglighed" (21), "mulighed" (16) og "(om)verden" (14), som får lov at fylde mest. I *Aftaleteksten* er det ordene "undervisning" (135), "mål" (134), "faglig" (83) og "udvikling" (65), og i *Vejledningen* indtager ordet "viden" en klar førsteplads med hele 42 gentagelser.

Det, at disse ord anvendes i så høj grad og med så mange gentagelser, er et udtryk for overleksikalisering, hvilket virker forstærkende for afsenderens intention med teksten.

### Leksikalske kæder

Når tekster bruger de samme synonyme udtryk kaldes det for *leksikalske kæder* (Frimann m.fl., 2011). Sådanne bruges ofte til at skabe kohærens og variation i sprogbrugen.

*Folderen* er et godt eksempel på denne form for sprogbrug, hvor ordene; "omverden" (14), "global" (7) og "samfund" (5) bruges til at skrive sig ind i situations- og kulturkonteksten. Ordene skaber indholdsmæssige forbindelser hele teksten igennem og har således den tekstuelle funktion, at de via deres gentagne brug er med til at styrke tekstens sagsforhold.

I *Aftaleteksten* bruges de leksikalske kæder "understøtte" (41), "udvikle" (26) og "fremme" (19), til at understrege folkeskolereformens nye mål om øget faglighed. Første sætning i *Aftaleteksten* er "Danmark har en god folkeskole, men den skal udvikles, så den bliver endnu bedre" (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 1). Konjunktionen "men" bliver central i *Aftaletekstens* øvrige indhold, fordi det er denne adskillelse fra folkeskolens tidligere 'jeg-udgave', som lægger op til ordene "udvikles" og "bedre", som bruges til at beskrive folkeskolens nye vision og dermed forbedrede 'jeg-udgave'.

Af yderligere leksikalske kæder kan bl.a. nævnes "viden", "faglighed" og "kompetence", "ressource", "værdi" og "mulighed", samt "dannelse" og "alsidig udvikling".

I den funktionelle analyse er det i lige så høj grad vigtigt at identificere de valg, der kunne være foretaget, men som ikke er det. I ovenstående tekster bruges ordet "dannelse" kun i lav grad, hvis overhovedet med 2 anvendelser i *Aftaleteksten*, 0 i *Folderen* og 6 i *Vejledningen*. Det samme gør sig gældende for ordet "alsidig (udvikling)", som kun er at finde i *Aftaleteksten* med 3 gentagelser.



#### 7.1.4 Tekstfunktion

At kategorisere teksterne i forhold til tekstfunktioner, i SFL-regi kaldet ytringsfunktioner, er en grov sortering, som kan være med til at indikere tekstens hensigt. Der findes inden for SFL fire af sådanne ytringsfunktioner; *udsagn*, *spørgsmål*, *opfordring* og *tilbud* (Frimann m.fl., 2011).

På baggrund af ovenstående analyseelementer, er det vores vurdering, at *Aftaleteksten* er både informativ og opfordrende - den realiserer ytringsfunktionerne *udsagn* og *opfordrende*. Faktisk giver den sig umiddelbart ud for at være informativ; at ville videreformidle de aftaler, der er blevet indgået vedrørende folkeskolen, men alt afhængig af syn på sagen, kan læseoplevelsen bære præg af at føle sig påduttet eller opfordret til at gøre noget. Opfordrende tekster har som deres primære funktion at få modtageren til enten at tage aktion eller at påtage sig en særlig holdning. Dog må selve ytringsfunktionen *opfordring* nødvendigvis, så vidt det er muligt, begribes uden om ordets naturlige, positive konnotationer. En opfordrende tekst kan nemlig, som vi også vurderer det er tilfældet med *Aftaleteksten*, være mere eller mindre bydende i sin form. Som beskrevet under *Kommunikationens tenor*, er der et yderst ulige magtforhold til stede i den kommunikationssituation, *Aftaleteksten* er en del af, hvorfor modtagerne ikke blot opfordres til at gøre, som *Aftaleteksten* påbyder, de skal rent faktisk gøre det. Det samme gælder i nogen grad for *Vejledningen*, der i kraft af at være udsendt af Undervisningsministeret også indtager en opfordrende funktion. Anderledes forholder det sig for *Folderen*, som nærmere kan siges at indtage den opfordrende ytringsfunktion i ordet oprindelige forstand. Denne skal fungere som kilde til inspiration og ideer, og befaler på intet tidspunkt dens modtagere at gøre noget specifikt, men råder og vejleder. *Folderen* befinder sig derfor i kategorien *tilbud*.

#### 7.1.5 Temaudviklingsmønster

En tekst består altid af en række temaer, som giver begrænsninger i den måde ytringer kan realiseres på. En måde at analysere tekstens temaer på, er ved at se på temaudviklingen,

som kan analyseres i de eksplicite og implicite logisk-semantiske relationer, der optræder i forskellige typer af tekster (Frimann m.fl., 2011).

*Aftaleteksten* placerer sig i kategorien *argumenterende temaudvikling*, hvilket ses i tekstens mange logisk-semantiske relationer af typen *circumstantion*:

“[...] er det centralt, at alle elever får mulighed for at udfolde deres potentiale fuldt ud,	så	vi kan klare os i den stigende konkurrence” (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 3)
“[...] at der tilbydes undervisning i valgfag, der ligger ud over de valg, der findes Fælles Mål for, og som ikke nødvendigvis er hverken praktisk eller kunstnerisk betonedede fag.	dermed	kan eleverne få valgfag [...] ” (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 3)
“Den stigende internationalisering og børnenes tidlige udsyn til andre lande stiller krav om øgede sprogkunikaber - ikke mindst i engelsk.	derfor	skal eleverne have mere undervisning i fremmedsprog.” (Kommunernes Landsorganisation, 2013, s. 7)

De tre eksemplers brug af de logisk-semantiske relationer “så”, “dermed” og “derfor” agerer på den måde formål, årsag og betingelse for teksten, hvilket understreger den argumenterende temaudvikling. Den argumenterende temaudvikling findes typisk i sammenhæng med opfordrende tekster, som det også er tilfældet med *Aftaleteksten* her.

Det samme gør sig gældende *Folderen*, der ligeledes benytter sig af *circumstantionen* “derfor” syv gange på få sider. Ved første øjekast virker *Folderen* til at udfolde en instruerende temaudvikling, fordi den gør brug af instruerende, praksisnære eksempler fra skoler, som har haft succes med at inddrage innovation og entreprenørskab i fx historie og samfundsfag. Eksemplerne præsenteres flittigt og gør sig gældende på en stor del af de udleverede sider. Et andet, tilsvarende argument for, at *Folderen* tilhører den argumenterende temaudvikling kan findes på side 5, hvor der står følgende “Forskningen

viser: At undervisning i innovation og entreprenørskab har en stor effekt, og at elever i grundskolen, der deltager i denne undervisning, er væsentlig gladere, har højere uddannelsesambitioner og ser mere lyst på fremtiden.” (Fonden For Entreprenørskab, 2014).

*Folderen* forsøger på den måde at skabe en form for rygdækning, så modtageren ikke stiller spørgsmål til eventuelle påstande.

Den meget tydelige funktionelle tyngde i *Folderen* ligger på tekstsiden, men der anvendes også en anden modalitet, nemlig billeder. Disse viser personer, sandsynligvis lærere og elever, der samarbejder og smiler, og understøtter således den skriftlige rygdækning i afsnittet på side 5 om hvad “Forskningen viser”, nemlig “at elever i grundskolen, der deltager i denne undervisning, er væsentlig gladere” (Fonden For Entreprenørskab, 2014, s. 5).

Den tredje tekst, *Vejledning til danskfaget*, adskiller sig fra de øvrige ved at befinde sig i kategorien *den deskriptive temaudvikling*, som typisk findes i tekster, der beskæftiger sig med fremgangsmåder eller tilstande (Frimann m.fl., 2011). Et kendetegn ved den deskriptive temaudvikling er brugen af den logisk-semantiske relation *ekstention*, her i form af ordet “og”:

“[...] Handler om at udvikle digitale multimodale produktioner	og	nye måder at kombinere æstetiske udtryksformer [...]
“[...] eksperimentere med danskfagets forskellige modaliteter	og	udvikle produkter [...]

og elaborationer, her i form af ordet “fx”:

“[...] fx	om en skabende tekstpraksis”
“[...] fx	under elevernes praktikforløb”

Det logisk-semantiske sprogbrug er en del af den *deskriptive temaudvikling* under temaet *beskrivelse* (Frimann m.fl., 2011). Det interessante ved *Vejledningen* er, at den også har elementer af den instruerende temaudvikling med sine mange eksempler på konkret inddragelse af innovative elementer i undervisningen. Dette understreger kun yderligere *Vejledningen* og dermed Undervisningsministeriets normative intention.

## Delkonklusion

På baggrund af denne kritiske diskursanalyse, er der nogle tendenser at spore. Blandt andet blev det i analysens to metafunktionelle afsnit understreget, hvordan *Aftaleteksten* læner sig op ad konkurrencestatens ambitioner og prioriteringer. Den gentagne brug af formuleringen "øget faglighed" og ordene "faglig", "mål" og "udvikling" understreger tekstens ærinde, funktion og dermed diskursive påvirkning. Skolens opgave er at gøre "eleverne så dygtige som de kan", og det med formålet, at resultaterne kan måles objektivt og sammenlignes på tværs af andre lande. Samtidig skal skolen forberede til videre uddannelse og arbejdsmarkedet, hvilket understreges i tekstens argumenterende temaudvikling, hvor det fremhæves, at elevernes potentiale skal øges, så "vi" kan klare os i den internationale konkurrence. Måden, hvorpå *Vejledningen* skriver sig ind i sin diskursive tidsalder kommer til udtryk med den hyppige brug af ordet "viden", som stemmer overens Floridas afsnit om viden som kerneressouce.

At *Vejledningen* ikke har en mere specifik afsender end Undervisningsministeriet, gør, at tekstens indhold normativiseres. Uden afsender, bliver de bagvedliggende grundholdninger utydelige, og det gør det svært for fagpersoner, i dette tilfælde dansklærere, at tage stilling og bringe deres grundviden fra de fire almenpædagogiske problemstillinger i spil.

For alle tre tekster gælder det, at de er en del af deres samtid, store 'D', hvilket især kommer til udtryk i teksternes tykke brug af leksikalske kæder og overleksikalisering. For *Folderen* ønskes det af afsenderen, at modtageren læser sig ind i en forståelse af, hvad arbejdet med innovative processer kan tilføre: ene ønskværdige scenarier. Mens det for *Vejledningens* afsender forholder sig en smule anderledes forstået på den måde, at

afsenderen ikke forsøger at 'sælge' eller 'tvinge' modtageren til noget. *Vejledningen* er ikke i lige så høj grad fokuseret på at afhjælpe den internationale konkurrence, men fungerer i stedet som et tilbud til modtageren, hvorved den bibeholder sin vejledende funktion samtidig med, at den respekterer den metodefrihed, som folkeskolelærerne i den danske folkeskole endnu har. Store 'D' bliver særlig tydelig, idet indholdet er præget af de diskurser og forestillinger, der ligeledes blev forklaret i afsnittet vedrørende kreativitetens tidsalder. Interessant er det nu at undersøge, om de samme diskurser gør sig gældende blandt de, som beskæftiger sig i skolen, lærerne.

## 7.2 Meningsfortolkende analyse af interviews

Dette analyseafsnit er bygget op på en måde, så kategorierne fungerer som rammesættende emner, hvori udvalgte citater fremlægges og undergår en hermeneutisk meningsfortolkning. For anonymiseringens skyld henviser vi til de tre lærere som henholdsvis lærer 1 (L1), lærer 2 (L2) og lærer 3 (L3).

### 7.2.1 Samfundets syn på skolens opgave

Den første kategori i denne analyse, har vi valgt at kalde 'samfundets syn på skolens opgave'.

Første citat kommer i forlængelse af et spørgsmål om, hvorvidt interviewpersonen mener, at der er kommet mere fokus på innovation og kreativitet i den nye skolereform:

*L2: Ja, det har da ændret ret meget, jeg tænker sådan rent, hvis man tænker sådan i samfundssammenhæng, at man har fået et andet syn på, at det er sgu det et samfund skal leve af, det er, at der er nogen, der får ideer, [...] det er jo motoren i vores samfund.*

I citatet forsøger L2 at fremhæve og forklare et perspektiv fra den samfundsmæssige udvikling, som har indflydelse på skolens indhold og udvikling i dag. Vidensamfundet forudsætter, at der er øget efterspørgsel og fokus på 'idégenerering' - ideerne er

samfundets motor og grundlag. Det viger, ifølge L2, til fordel for noget andet, som tydeliggøres med numeralen "andet" i sætningen "[...] man har fået et andet syn på".

Med ytringen "[...] det er jo motoren i vores samfund" bliver L2 en del af sin tidsalder og opfattelsen om, at ideerne er samfundets redning og overlevelse. Vedkommende skriver sig på den måde ind i det, som Kristensen kalder Kreativitetens tidsalder, hvor de gode ideer anses som forudsætning for overlevelse i en globaliseret verden. Med interjektionen "jo" indikeres en desuden en implicit opfattelse hos L2 af, at skolen og lærernes opgave indebærer, at elevernes kompetencer går i retning af, hvad der skal bruges til at styrke den internationale konkurrenceevne.

Denne opfattelse gør sig ligeledes gældende hos L1, som udtaler følgende om indførelsen af Forenklede Fælles Mål:

*L1: Jeg oplevede meget tydeligt, at der var sket et skift, netop i forhold til fagsynet i det. Jeg synes at hele dannelsesdelen var fortyndet simpelthen, og det manglede jeg dels en forklaring selvfølgelig på, men også en diskussion af 'er det så det, jeg skal'? skal jeg virkelig kun lære dem at finde tekster og læse dem hurtigst muligt og danne sig et overblik og alle de her sådan tekniske discipliner inden for læsning?*

L1 beskriver altså en udvikling, som prioriterer og måske ligefrem fremelsker et fagsyn, der adskiller sig fra det, vedkommende betegner som "dannelsesdelen". At dannelsesdelen beskrives med adjektivet "fortyndet" angiver L1's utilfredshed med fagets nye opprioritering af "tekniske discipliner". L1 savner en forklaring og en diskussion af, hvad hendes nye opgave, som hun omtaler den, indebærer. Med skolereformen og indførelsen af de nye mål oplevede L1 altså en ændring i sin funktion som lærer, som medførte en reducere af frihed ift. prioritering af indhold. Samtidig indikerer sætningen "[...] skal jeg virkelig kun" en implicit opfattelse af, at den nye ændring ikke er til det bedre. Adverbiet "kun" referer til udelukkelsen af noget andet, som i L1's tilfælde må være den "fortyndede" dannelsesdel. L1 forkaster ikke indholdet og den ændrede prioritering, men efterspørger en diskussion. At L1 føler sig institutionaliseret kan tolkes som et symptom på konkurrencestatens indtog i skolen, hvor kvalifikationer prioriteres frem for tradition. Et interessant perspektiv er også L1's beskrivelse af danskfagets nye indhold og funktion med sætningen: "skal jeg virkelig kun

lære dem at finde tekster og læse dem hurtigst muligt?”.

L1's opfattelse af, hvad samfundets syn på skolen, danskfaget og lærerens rolle er altså, at der, koste hvad det vil, skal skabes bedre resultater, så der kan opnås en bedre placering i internationale sammenligninger. I sine udsagn forholder L1 sig kritisk til konkurrencestatens tænkning og målkultur, og selvom der er gået flere år siden skolereformen og Forenklede Fælles Mål trådte i kraft, har hun ikke tænkt sig at lade diskussionen passere.

### 7.2.2 Målkultur

Problemet for L1 er, at hun ikke blot føler et samfundsmæssigt pres. L1 mærker det også på sin egen arbejdsplads. Ved at fremelske de gode resultater, skriver skoleledelsen sig ligeledes ind i konkurrencestatstænkningen og målkulturen:

*L1: Jamen, det er jo klart, at så længe jeg har en skoleledelse, og kan høre resultater fra PISA-test, og alle de der ting jeg sådan formelt bliver konfronteret med som lærer, jamen så får jeg jo da mere og mere lyst til at sige 'se, hvor dygtig jeg er til at lave gode karakterer', men det er jo ikke nødvendigvis det, jeg synes, er det interessante. Hvis ikke det kan måles, så findes det ikke, og så har det ingen værdi. Det er interessant. Grundtvig ville vende sig i graven.*

Problemet for L1 skal findes i sætningen "Jamen så får jeg da mere og mere lyst til at sige 'se, hvor dygtig jeg er til at lave gode karakterer'". Vedkommende ser sig forfalden til at eftergive den efterspørgsel, som skoleledelsen tilsyneladende har netop på grund af det udefrakommende pres. Styrkemarkøren "mere og mere" kan fortolkes som en uoverensstemmelse mellem det, L1 har lyst til, og det som L1 er nødt til. Det mest interessante i ovenstående citat må siges at være den afsluttende bemærkning "Grundtvig ville vende sig i graven". Med den formulering får L1 slået sit standpunkt helt fast: den nye kærlighed til mål og forbedrede resultater stemmer på ingen måde overens med det, som vedkommende anser for skolens opgave.

### 7.2.3 Tjeklisten

Fælles for de tre interviewpersoner har været deres måde at omtale, hvad vi har valgt at betegne som 'Tjeklisten'. Vi vælger denne formulering, fordi de tre læreres beskrivelse af tidspresset, i særligt 9. klasse, kan sidestilles med en tjekliste, hvor de forskellige punkter, i dette tilfælde Forenklede Fælles Mål, skal 'vinges af', førend der kan fortsættes med andre fokusområder.

Nedenstående citat udsiges i forlængelse af spørgsmålet om, hvorvidt lærerne kunne forestille sig at lave et forløb med fokus på styrkelsen af elevernes innovative kompetencer:

*L2: Jamen har jeg udskolingsklasser, jeg skal simpelthen sørge for, at de klarer sig bedst muligt, så de har det bedst mulige afsæt for deres ungdomsuddannelse. Og det er jo afgangsprøven. Men det andet dækker jo for livet. Altså at man ville kunne give dem noget der. Men det er ligesom om, at det tæller jo ikke rigtigt i den verden, jeg arbejder i. Så der skal jo mod til at tage sig tid til det. Så gør man det, så skal man sørge for, at man også når det andet.*

Sætningen indledes med konjunktionen "jamen", som er en sammensætning af ordene 'ja' og 'men'. Ordet bruges som en form for ansvarsfralæggelse, hvor L2 med det samme slår fast, at vedkommende er fortaler og positiv over for ideen, men at det ikke er realistisk i praksis, hvor afgangsprøven står for døren. Dette på trods af ytringerne: "men det andet dækker jo for livet" og "det tæller jo ikke rigtig i den verden, jeg arbejder i."

Citatet læner sig på den måde op ad tidligere afsnit, hvor lærernes udtalelser kan anses som symptomatiske for de diskurser, som skolen er underlagt. Resultatet bliver derved uoverensstemmelse mellem det, læreren gerne vil, og det læreren skal.

Med sætningen "så gør man det, så skal man sørge for, at man også når det andet" bliver det tydeligt, at L2 ikke ser elevernes innovationskompetence som forenelig med det, der betragtes som det vigtigste, nemlig det "andet". For L2 vil det kræve både mod og tid at afvige fra tjeklistens stringente indhold, og det er ikke realistisk, som det ser ud nu.

Som sagt virker det til, at L2's udfordringer og begrænsninger bunder i manglende tid, som skyldes kravet om at nå målene på tjeklisten. Tendensen synliggøres og forstærkes i



nedenstående citat, hvor L2 igen gør klart, at innovationskompetence ikke er foreneligt med tjeklisten i en udskolingsklasse:

*L2: jeg har ikke lige brugt det inden for de sidste tre år, fordi, som sagt har jeg haft en udskolingsklasse, og den har kørt benhårdt efter det vi skulle, at vi skulle sørge for, at de fik et godt resultat ud af deres afgangsprøver.*

Et ord som "benhårdt" er desuden et udtryk for, at både lærer og elever ikke kommer sovende til tjeklistens ufravigelige punkter, som anses som særligt vigtigt i udskolingsklasserne. Det gode resultat er atter i højsædet - koste, hvad det vil. Tendensen om tid og tjekliste gør sig gældende for alle tre interviewpersoner, L2's citat fungerer derfor som repræsentativt.

Et eksempel på hvordan ikke blot lærerne, men også skolens ledelse gør deres for at leve op til de udefrakommende krav om implementering af innovation og kreativitet, giver sig til kende i L2's formulering af, at

*L2: Det kan man også mærke her på skolen, hvor man har trukket det ind, når man tager en konsulent ind. Vi havde blandt andet hende der Lene Tanggaard fra Aalborg Universitet hernede, jamen så er det jo noget, man lægger stor vægt på. Hun havde et kursusforløb for os her på skolen. Det får også tit den der karakter af (laver afkrydsningslyde) 'nu har vi gjort det', fordi det skal også ligesom omsættes. Hvordan får man det levendegjort? Det er altså ikke nok, at du bare har en rigtig god oplægsholder.*

Den interviewede lærer har en opfattelse af, at skoleledelsen har et bestemt ærinde, hvilket understreges i sætningen "Jamen så er det jo noget, man lægger stor vægt på". "Man" tolker vi i dette tilfælde som skolens ledelse, hvilket stemmer overens med oplysninger vi blev givet lige inden svaret, hvor L2 fortalte om en tidligere skoleleder som have rødder i Fonden for Entreprenørskab.

At skoleledelsen prioriterer et Kurset kan tolkes som et eksempel på Luhmanns begreb om det polykonstekstuelle og på den udvikling, som beskrives i afsnittet om den

kreative tidsalder af Kristensen.

## 7.2.4 Kreativitet og innovation

Baggrunden for at interviewe de tre lærere var, at vi gerne ville undersøge deres syn på og tilgang til det faktum, at eleverne nu skal have innovationskompetence i danskfaget. Heri lå en undersøgelse af, hvilken forståelse lærerne har af innovation som en nytilkommen del af danskfaget og hvordan de oplever det udspille sig i praksis.

De tre lærere havde det til fælles, at de skiftevis så elevernes tilegnelse af innovationskompetence som en implicit del af faget og som særskilt fra faget i form af eksempelvis temauger. Nedenstående citat er et eksempel på første tilgang, og kommer i forlængelse af et spørgsmål om, hvordan lærerne ser dette i deres egen undervisning:

*L3: Jeg har gjort meget ud af at rose dem, og det kan godt være, at de har lavet noget, som var på vippen til at være lidt for meget, hvad skal man sige, afskrift, men de er simpelthen gået ind og har fundet noget, der kunne understøtte det, de har arbejdet med, så de har brugt internettet egentlig på den rigtige måde.*

I citatet angiver L3, hvordan vedkommende gør noget ekstra ud af rose de elever, som har bevæget sig ud over kanten. På den måde belønnes elevernes selvstændighed, og L2's opfattelse af innovationskompetence indebærer derfor et syn, der forudsætter selvstændighed og ikke bare reproduktion. Synet på innovationskompetence opfølges af en normativ vurdering af, hvordan nettet bruges "på den rigtige måde". Det interessante i denne formulering er endnu en gang tydeliggørelsen af L3's implicite tilstedeværelse i målkulturen, fordi vedkommende, intenderet eller ej, pointer et rigtigt og et forkert.

Som angivet fandt vi, at flere af de interviewede havde svært ved at se elevernes tilegnelse af innovationskompetence som implicit del af faget, hvorfor de kun så mulighed i at lave forløb, som blev holdt adskilt fra fagene. Nedenstående er et eksempel herpå:

*L3: Så skulle det være et fag vi havde, der hed innovation. Så skulle det være det, vi havde på skoleskemaet.*

L3 gør det her klart, at vedkommende ikke ser tilegnelsen af innovationskompetence som en implicit del af danskfaget, som det ser ud nu. Efter kort tids refleksion fremførte vedkommende dog følgende perspektiv:

*L3: Og så, men så vil jeg ikke hæfte det op på et bestemt fag, men i højere grad give dem frihed til "hvad er det, der er nødvendigt her?", hvad er det de ser som anvendeligt og fedt at bringe ind i det her. Og hvis det så var noget engelsk eller hvis det var noget naturfag de skulle have ind for at lykkes med det, så skulle der også være plads til det. Måske jeg begrænser det der kompetencebegreb, innovationskompetence, hvis jeg lukker det omkring et fag. Det ved jeg ikke.*

L3 gør det i ovenstående citat klart, at vedkommende ikke nødvendigvis finder det naturligt at knytte innovationskompetencen til et bestemt fag, men at indholdet i stedet burde centreres om det, som var "nødvendigt her". L3 henviser altså til en mere temabaseret frem for fagopdelt undervisning, hvis fokus er at fremme elevernes innovationskompetence.

De to øvrige lærere holdt sig mest til først tilgang til innovationskompetence som forbeholdt særskilte temauger eller fag, hvorfor vi ikke har inddraget yderligere, understøttende citater af dem.

### 7.2.5 Danskfagets dannelsesopgave

Da vi spurgte de tre interviewpersoner, hvad de hver især brændte mest for i danskfaget, svarede de påfaldende ens. Svaret var uden tøven litteraturarbejdet:

*L3: Altså at bruge litteraturen. Med formålet, at de bliver nogle bedre mennesker. Det tror jeg, det er det jeg brænder mest for. Det, at de opdager en masse ting om sig selv [...] Og det sker ved, at vi kan diskutere noget moral og etik, noget.*

For L3 er det vigtigste i danskfaget altså det perspektiv, at vedkommende gerne vil gøre eleverne til bedre mennesker. L3 fremhæver som eksempel her på diskussionen af etik og moral, som kan relateres til den mere traditionelle dannelsesforestilling, men vi hører ikke yderligere om eksempler fra undervisningen i interviewet. For L1 gælder det ligeledes, at

dannelsesopgaven betragtes som den vigtigste, og her på trods af, at tiden har ændret sig til, at målene har højere prioritet:

*L1: Altså jeg hælder jo nok mest til dannelsesvognen, selvom det bliver mere og mere umoderne. Den er hvert fald svær at spore, synes jeg, i de nye mål. [...] Jeg synes jo lige netop, at dansk er sådan et fag, hvor man kan åbne for hele sig selv, og pludselig kan man få hele verden ind på en lækker måde, ik? Æstetisk lækkert, hvis man er heldig.*

Den betragtning beror L1 på de nye mål, hvor hun har svært ved at spore det, hun betragter som "dannelsesvognen". L1's syn på dannelse er, at det handler om at åbne op for sig selv og verden, og her er danskfaget særligt brugbart.

På baggrund af de analyserede interviews kan vi som afsluttende metodekritisk kommentar tilføje, at de tre interviews naturligvis er foretaget med udgangspunkt i vores teoretiske forforståelser. Havde vi inddraget anden teori eller andre perspektiver, ville analysen derfor se anderledes ud. Det farlige ved at have teori, som kan virke ensporet for modtageren er, at analysen kan virke normativ. For at imødekomme denne potentielle problematik, er det interessant at undersøge og diskutere nogle af de ligheder og forskelle, der findes blandt de tre interviews og policy-teksterne.

## 8.0 Diskussion og handleperspektiver

---

I diskussionen vil vi diskutere, hvilken betydning det har for danskfagets dannelsesopgave, at eleverne skal tilegne sig innovationskompetence. I forlængelse heraf vil vi forsøge at give bud på, hvorledes vi som kommende dansklærere, med afsæt i en almenpædagogisk forståelse, kan navigere i de udfordringer, der her er blevet synlige for os.

### 8.1 Innovation

Det er undervejs i projektet blevet synligt for os, at de forskellige parter i analysen, her forstået som afsenderne af de tre policy-tekster og de tre interviewpersoner, alle har et positivt syn på innovation som en del af skolens opgave. For policy-teksternes afsendere

handler inddragelsen af innovationskompetencen i høj grad om at sikre det danske samfunds konkurrenceevne i fremtiden, mens det for lærerne i højere grad handler om, at elevernes personlige kompetencer udvikles. Dog er parterne enige om, at det er de gode ideer, som samfundet skal leve af i fremtiden.

At eleverne nu skal tilegne sig innovationskompetence, ser lærerne som endnu et tidskrævende punkt til det i forvejen uoverskuelige kartotek af opgaver, der skal krydses af på tjeklisten i bestræbelserne på at leve op til, hvad der for dem anses som samfundets syn på skolens opgave. De ser derfor ikke Innovation og Entreprenørskab som en umiddelbar del af dansk, med mindre, at det tildeles et særskilt fag. Det gør sig særligt gældende i 9. klasse, hvor det i høj grad handler om at skabe gode resultater til afgangsprøven. Lærerne udtrykker desuden skepsis over for innovationskompetencen, fordi den, for dem at se, ikke kan måles i internationale og nationale tests. Skoleledelsens interesse afspejler de tre policy-tekster, og derfor føler lærerne sig nødsagede til at vælge mellem gode resultater og det, der føles rigtigt for lærerne selv, og her prioriteres innovationskompetencen ikke.

## 8.2 Dannelse

Lærerne udtrykker alle, at det de brænder mest for i danskfaget, er det, de betragter som dannelsesopgaven. For lærerne indebærer dette intentionen om at gøre eleverne til bedre mennesker ved at give dem indsigt i selv og verden gennem arbejdet med eksempelvis litteratur. I et af citaterne fremhæves det dog, hvordan en lærer opfatter danskfagets dannelsesopgave som direkte "fortyndet", og denne opfattelse er ikke fremmed blandt de to øvrige interviewpersoner, som gentagne gange indikerer det anstrengte forhold mellem fokus på øget faglighed og tests, og lærernes eget syn på danskfagets dannelsespotentialer.

Dette syn indikerer, at der er en fælles opfattelse blandt lærerne om, at det der kan måles og vejes ikke er foreneligt med danskfagets dannelsesopgave. Denne distinktion underbygges desuden, når lærerne gør klart, at de har svært ved at gennemskue, hvordan de på den ene side skal nå igennem tjeklistens obligatoriske målangivelser og på den anden side give eleverne det, som de finder mest værdifuldt, nemlig at gøre eleverne til bedre mennesker.

At dannelsesopgaven anses for det primære, synes ikke at have lige så eksplicit værdi i de tre policy-tekster. I den kritiske diskursanalyse blev det fremført i oversigten over ordvalg, at ordet "dannelse" kun fremgår ganske få gange i de tre tekster. Om fraværet af den direkte omtale af dannelse er et udtryk for, at denne betragtes som en selvfølgelig og implicit del af skolen, er svær for os at vurdere. Ikke desto mindre forholder vi os til de resultater, som vi fremlagde tidligere i den kritiske diskursanalyse, og disse pegede i retning af, at nytteværdien umiddelbart vinder indpas over for dannelsen. I tidligere afsnit om kompetencetænkning og viden, fremlagde Oettingen, hvordan viden betragtes som en forudsætning for dannelsen. Selve vidensbegrebet er blandt de ord, der indgår i højest grad i alle tre policy-tekster, vi forholder os derfor spørgende overfor, hvorvidt dette er afsendernes måde at udtrykke sig om dannelse på.

### 8.3 Innovation versus dannelse

I forlængelse af ovenstående synes der at være nogle lighedspunkter i parternes forståelse af, hvorfor innovationskompetencen har sin berettigelse i folkeskolen. Der er dog forskel på, hvordan denne prioriteres i policy-teksterne og af lærerne i deres undervisning. Som det viste sig i diskursanalysen, var der flere ord og sprogvvalg, der synliggjorde vægtningen af skolens mere samfundsorienterede opgave. Men på trods af, at lærerne giver udtryk for en forståelse for denne vægtning, ser de sig nødsagede sig til at prioritere de faglige elementer, der kan måles og vejes, hvorfor innovation og entreprenørskab ikke anvendes som en aktiv dimension af lærerne.

Ligeledes gælder det dannelsesaspektet, der ikke umiddelbart har så fremtrædende en plads i de tre policy-tekster, men som af lærerne betragtes som deres vigtigste ambition, der dog må vige sin plads til fordel for det målbare.

I policy-teksterne tilkendegivet det, at samfundet har en interesse i, at innovation (og viden) skal på dagsordenen i folkeskolen, men denne intention stemmer ikke umiddelbart overens med det, der rent faktisk finder sted i skolen, i hvert fald hvis vi skal tage de interviewede læreres udsagn i betragtning. Undervisningstiden bliver nærmere

brugt til at skabe bedre resultater i eksempelvis PISA-test. Således forsøger lærerne at efterleve en del af de opstillede krav om øget faglighed, men med en grad af udvælgelse.

Dette medfører, at selvom alle parter overordnet set er enige om, at tilegnelsen af innovationskompetence er vigtig, år hverken lærerne eller afsenderne af policy-teksterne deres ønske om innovation i skolen opfyldt. Og når alt kommer til alt, har lærerne heller ikke en oplevelse af at have tid nok til deres vigtigste opgave, dannelsesopgaven.

Som billedet tegner sig lige nu, kan alle parter betragtes som tabere i dette scenarie, og derfor finder vi det interessant at kaste et blik på nogle mulige handleperspektiv, der kan indeholde potentiale til at ændre dette.

## 8.4 Handleperspektiver

I forlængelse af ovenstående kan vi udlede, at lærernes største udfordring er, at de gerne vil skabe de bedst mulige faglige resultater og samtidig gøre eleverne til gode mennesker, alt sammen under de nye vilkår, der indebærer, at forberedelsestiden er reduceret, timeantallet sat op og kravet om at fremvise forbedrede resultater forstærket. Lærerne vil gerne målorientere, implementere og innovere, de er lyttende, forstående og medgørlige over for de tiltag, der kommer oppefra. Det er dette, der ender med at være problemet. Med Oettingen in mente, og i vores optik, må lærerne, og ikke mindst vi som kommende lærere, derfor erkende og acceptere, at de ikke kan nå det hele, og at det heller ikke er meningen. Vi som lærere kan aldrig drages til ansvar for, om eleverne udvikler sig til at blive god, konkurrencedygtig arbejdskraft eller gode mennesker. Derimod kan vi med udgangspunkt i de fire grundlæggende almenpædagogiske problemstillinger, gøre vores bedste og vejlede og formidle viden, som forhåbentlig giver eleverne, hvad de senere får brug for (Oettingen, 2016). Det pædagogiske felt er modsætningsfyldt og paradoksalt, og dette er et grundvilkår pædagogikkens antinomiske grundstruktur. Dette medfører en accept af, at det altid vil være uvist og individuelt, hvilke aspekter af undervisningen, eleverne tager med sig videre. Handleperspektivet i den henseende består derfor i, at de nuværende lærere og vi som kommende lærere må stole på egen dømmekraft og forholde

os til, hvad der beskrives som danskfagets opgave i formålet for faget og i folkeskolens formålsparagraf. Heri findes nemlig skolens og lærernes kerneopgave.

## 9.0 Konklusion

---

I undersøgelsen og udarbejdelsen af dette projekt er det blevet synligt for os, at der fremtræder nogle udfordringer og dilemmaer i forhold til danskfagets dannelsesopgave, herunder også for dansklærerens praksis.

Dette er kommet til udtryk i en erkendelse af, at dimensionen om Innovation og Entreprenørskab ikke skal betragtes som et enkeltstående tilfælde, men nærmere som et symptom på noget større, nemlig at skolens opgave nu, i højere grad end tidligere, indbefatter et konkurrencemæssigt sigte. Derfor er det altså ikke kun Innovation og Entreprenørskab, der har betydning for dannelsesopgaven, men hele diskursen, der vedrører skolens opgave, som i sidste ende kan anses som værende afledt af den moderne konkurrencestat.

Denne tendens følges op af lærerne, som til spørgsmålet om, om de kan se tilegnelsen af innovationskompetence som en del af deres undervisning, svarer, at de er positive over for ideen bag, men at de ser mangel på tid som deres altoverskyggende begrænsning. I den forbindelse er det blevet klart for os, at der er et modsætningsforhold mellem det lærerne gerne vil, og det de gør. Dette på trods af, at de alle er enige om, at danskfagets dannelsesdimension er, hvad de betragter som deres vigtigste opgave.

Lærerne påpeger som sagt, at de anser tiden for deres største trussel, men spørgsmålet er imidlertid, om tiden ikke altid vil være et problem, så længe skolens primære funktion ikke er afgrænset. Dette er i hvert fald, hvad Alexander von Oettingen anser for skolens største udfordring, og han uddyber i den forbindelse, at skolen står for forfald, hvis den ikke er sin primære funktion bevidst. Og så længe skolens opgave ikke er afgrænset, er det op til lærerne selv at afsøge fagene og samtidig forholde sig reflektivt og tvivlende til deres praksis. For os som kommende lærere indebærer dette, at vi konstant må huske at forholde os til de paradokser og modsætninger, som den pædagogiske praksis hver dag stilles overfor, og vi må stole på det faktum, at de, som i sidste ende ved bedst, er lærerne selv.



## 10.0 Perspektivering

---

Når alt kommer til alt har det mest interessante for os være den reflektive rejse, som udarbejdelsen af dette projekt har givet os med på vejen. Det endelige projekt har taget en drejning, som vi på ingen måde havde forudset, før vi for alvor gik i gang med det eftertænksomhedsarbejde, der utilsigtet medfølger i udarbejdelsen af en diskursanalyse.

Før projektets påbegyndelse var vi af den overbevisning, at vi skulle lave kritiske diskursanalyser for senere at give bud på, hvordan lærerne kunne arbejde med innovation og særligt kreativitet i undervisningen. Det blev imidlertid klart for os, at et forsøg på at give et bud på "hvordan" blot ville blive endnu et symptomatisk eksempel på det, som Oettingen kalder for skolens største udfordring i dag.

Det sværeste er at hæve sig over den situation, man er dybest begravet i. Denne indsigt kan derfor virke naiv for den, som har beskæftiget sig med lignende eller som allerede har fundet sit rodfæste i diskussionen. Ikke desto mindre er det, hvad vi betragter som den vigtigste læring for os, og vi håber som minimum, at vores nyerhvervede bevidsthed, giver os muligheden for at afgrænse os og passe på os selv, når vi snart skal ud og være en del af virkelighedens folkeskole. Vores vigtigste opgave er, at vi skal blive gode lærere, og det bliver vi ved at forholde os reflektivt, tvivlende og ##, og ved at holde fokus på vores primære opgave.

Hvis vi et kort øjeblik forlader Oettingens almenpædagogiske pointer og forholder os til et perspektiv, der indebærer, at *Aftaleteksten* er bestemmende for lærerne praksis, så kunne det være interessant at undersøge nærmere, hvilke kreative og innovative potentialer, der findes i danskfaget. Lærerne skal som angivet sørge for at, at eleverne tilegner sig innovationskompetence. Hypotesen i forbindelse hermed er, om denne kompetence ikke allerede kan spores i det, som lærerne foretager sig i fagene, når de eksempelvis arbejder med kritisk tænkning og multimodal produktion i dansk.

## 11.0 Litteraturliste

---

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder: en grundbog*. Kbh.: Hans Reitzel.

Brodersen, P. (2015). *Oplevelse, fordybelse og virkelyst: noter til æstetik i undervisningen* (1. udgave, Bd. 2015). Kbh.: Hans Reitzel.

Dansk Folkeoplysnings Samråd. (u.å.). Det Nationale Kompetenceregnskab (NKR). Hentet 24. april 2017, fra <https://www.dfs.dk/temaer/realkompetence/opslagsbog/det-nationale-kompetenceregnskab-nkr/>

Florida, R., & Tinagli, I. (2005). *Den kreative klasse. samt, Europa i den kreative tidsalder: og hvordan den forandrer arbejde, fritid, samfund og hverdagsliv*. Århus: Klim.

Folkeskolen.dk. (2016, februar 5). Skoleekspert: Debatten om dannelse er forvrøvet -

Folkeskolen.dk. Hentet 20. april 2017, fra

<https://www.folkeskolen.dk/580767/skoleekspert-debatten-om-dannelse-er-forvroevlet>

Folkeskolen.dk. (2017, april 21). Riisager: Skolen skal tilbage til kundskaberne -

Folkeskolen.dk. Hentet 27. april 2017, fra <https://www.folkeskolen.dk/606657/riisager-skolen-skal-tilbage-til-kundskaberne>

Fonden For Entreprenørskab. (2014, juni 25). Innovation og entreprenørskab - en del af folkeskolen.

Frimann, S., Aalborg Universitet, & Institut for Kommunikation. (2011). *Kommunikation - tekst i kontekst: tekstanalyse med systemisk funktionel lingvistik*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag : Institut for Kommunikation : Distribution: Aalborg Universitetsforlag.

Hammershøj, L. G. (2012). *Kreativitet - et spørgsmål om dannelse*. Kbh.: Hans Reitzel.

Hansen, J. J. (2012). *Dansk som undervisningsfag: perspektiver på didaktik og design* (1. udg., 1. opl). Frederiksberg: Dansklærerforeningen.

Horsbøl, A., & Raudaskoski, P. (2016). *Diskurs og praksis: teori, metode og analyse*. Samfundslitteratur.

Karen Marie red. Hedegaard, & Benedikte red. Vilslev Petersen. (2016). *Pædagogik og lærerfaglighed*. Aarhus: Klim.

Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier*. Århus: Klim.

Kommunernes Landsorganisation. Aftaletekst - den nye skolereform (2013). Hentet fra [https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id\\_62271/scope\\_0/ImageVaultHandler.aspx](https://www.kl.dk/ImageVault/Images/id_62271/scope_0/ImageVaultHandler.aspx)

Kristensen, J. E. (2006). Kreativitetens tidsalder. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 1, 12–22.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Oettingen, A. von. (2012). *Almen pædagogik: Pædagogikkens grundlæggende spørgsmål*. København: Hans Reitzels Forlag.

Oettingen, A. von. (2016). *Almen didaktik: mellem normativitet og evidens*. Kbh.: Hans Reitzel.

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten* (1. udg). København: Hans Reitzels forlag.

Qvortrup, A., & Wiberg, M. (2013). *Læringsteori og didaktik*. Kbh.: Hans Reitzel.

Undervisningsministeriet. (2005, december 12). Det Nationale Kompetenceregnskab - hovedrapport - Hovedrapport. Hentet 25. april 2017, fra

<http://static.uvm.dk/Publikationer/2005/NKRrapport/hel.html>

Undervisningsministeriet. (2014, november 30). Vejledning for faget dansk | EMU Danmarks læringsportal. Hentet 2. april 2017, fra <http://www.emu.dk/modul/vejledning-faget-dansk#afsnit-4-danskfagets-kompetenceomraader>

## 12.0 Bilag

---

### 12.1 Bilag 1

#### 12.1.1 Tabel over antal ord

ORD	AFTALETEKST	VEJLEDNING	FOLDER
Undervisning	135	22	7
Mål	134	28	6
Viden	35	42	25
Faglig(hed)	83	7	21
Udvikling	65	19	4
Læring	40	11	3
Kompetence	37	10	7
Udvikle	26	12	3
Bedre	34	5	3
God	14	24	5
Understøtte (fratrullet understøttende undervisning)	41	3	8
Fremme	19	3	0
Innovation	5	12	10
Alsidig (udvikling)	3	0	0
Dannelse	2	6	0
Mulighed	14	6	16

Global	2	1	7
Omverden	0	0	14
Samfund	1	5	5
Ressource	14	4	9
Værdi	3	1	11
Forståelse	5	19	14
Empati	0	5	0
Vigtig(t)	2	41	3
Særlig(t)	6	19	6
Nødvendig(t)	1	10	0

## 12.2 Bilag 2

### 12.2.1 Interviewguide

Læsevejledning: De spørgsmål, som er markeret med **fed**, skal fungere som de primære spørgsmål i de semistrukturerede interviews. De efterfølgende spørgsmål i punktform skal agere retningslinjer, således at vi som interviewere er skarpe på, om vi kommer omkring de emner, vi umiddelbart tænker er vigtigst.

<p><u>Introduktion:</u> Interviewet omhandler lærerens oplevelse med arbejdet med innovationskompetence i danskundervisningen.</p> <p><u>Anonymitet:</u> Lærerens navn vil blive anonymiseret.</p> <p><u>Optagelse:</u> Interviewet vil blive lydoptaget og transskriberet.</p> <p><u>Tid:</u> Interviewet vil vare max en time.</p>	
Fokusområde	Interviewspørgsmål
<p><u>Personlige spørgsmål</u></p>	<p><b>Hvornår blev du færdig med din uddannelse?</b></p> <p><b>Hvor længe har du arbejdet på din nuværende arbejdsplads?</b></p> <p><b>Hvordan vil du beskrive dig selv som lærer?</b></p> <p><b>Hvordan vil du karakterisere dit fagsyn?</b></p> <p><b>Hvad brænder du for i danskfaget?</b></p>
<p><u>Begrebsforståelse</u> Forenklede Fælles Mål</p>	<p><b>Vil du prøve at fortælle lidt om din oplevelse af at bruge FFM?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan blev du introduceret til arbejdet med Forenklede Fælles Mål? (har du fået ekstern/intern undervisning eller ingen?)</li> <li>• Føler du, at du er fortrolig med forståelse og brugen af FFM?</li> <li>• Er målene fagligt tilgængelige? (kan målene egentlig læses?)</li> <li>• Kommunikerer målene til dig som lærer?</li> </ul>
<p><u>Egen undervisning</u> FFM</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvor længe har du arbejdet med FFM i din danskundervisning?</li> <li>• Hvordan benytter du dig af FFM i din undervisning? (forud, undervejs, efterfølgende)</li> <li>• Kan du give nogle eksempler på din anvendelse af FFM i forhold til et konkret undervisningsforløb?</li> </ul>
<p><u>Begrebsforståelse</u> Innovation</p>	<p><b>Til FFM er der lavet en vejledning (fx Vejledning til faget dansk). Kan du prøve at fortælle lidt om din oplevelse af at bruge den?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• (Hvordan) blev du introduceret til vejledningen for danskfaget?</li> <li>• Bruger du vejledningen (hvis nej, hvorfor ikke?)</li> <li>• Føler du dig fortrolig med vejledningens indhold?</li> <li>• Kommunikerer vejledningen et indhold, som kan inspirere din undervisning?</li> <li>• Hvordan oplever du det faglige og didaktiske niveau i vejledningen?</li> <li>• Savner du noget i vejledningen, som du ønsker at lægge vægt</li> </ul>

	<p>på i din undervisning?</p> <p>I vejledningen er der særligt to begreber, vi gerne vil snakke om. I vejledningen står der, at <i>“Lærerne skal nu arbejde systematisk med at designe innovative læreprocesser for eleverne i skolen. Eleverne skal lære at tænke kreativt og innovativt i og med danskfaget. De skal med andre ord tilegne sig innovationskompetence. Der skal nu også være fokus på fagets kreative og skabende elementer.”</i> - <b>Hvordan forholder du dig til det?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Har du fået undervisning i, hvordan du skal indkoorporere innovation i dine fag?</li> <li>• Hvad tænker du, at man kan bruge innovativ kompetence til i hhv. skolesammenhæng og det virkelige liv?</li> </ul>
<u>Personlige spørgsmål</u>	<p><b>Vil du betegne dig selv som innovativ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan kommer det til udtryk (i din undervisning)?</li> <li>• Følger du folkeskolereformens anbefaling om at møde virkeligheden (andre institutioner, foreninger og firmaer), som inspiration for en kreativ undervisningspraksis (Den åbne skole)?</li> </ul>
<u>Egen undervisning</u> Innovation	<p><b>Tænder du, at din danskundervisning er innovationskompetencegivende?</b></p> <p><b>Hvis ja, giv gerne et eksempel.</b></p>
<u>Egen undervisning</u> Foreningen af FFM og innovation	<p><b>Hvordan oplever du, at FFM og kravet om innovationskompetence er til at forene med din danskundervisning?</b></p> <p><b>Kunne du forestille dig at lave et forløb, der har fokus på at udvikle elevernes innovationskompetence?</b></p> <p><b>Oplever du, at der er kommet mere fokus på kreativitet og innovation sammen med den nye skolereform? Og har dit syn på kompetencerne ændret sig med tiden?</b></p>

## 12.3 Bilag 3

### 12.3.1 Udvalgte citater i kontekst

*I: Synes du, der er kommet mere fokus på kreativitet og innovation i forbindelse med den nye skolereform?*

*L2: ja, det har da ændret ret meget, jeg tænker sådan rent, hvis man tænker sådan i samfundssammenhæng, at man har fået et andet syn på, at det er sgu det et samfund skal leve af, det er at der er nogen, der får ideer, [...] det er jo motoren i vores samfund.*

*I: Hvordan oplever du arbejdet med og indholdet i Forenklede Fælles Mål?*

*L1: Jeg oplevede meget tydeligt, at der var sket et skift, netop i forhold til fagsynet i det. Jeg synes at hele dannelsesdelen var fortyndet simpelthen, og det manglede jeg dels en forklaring selvfølgelig på, men også en diskussion af 'er det så det, jeg skal'? skal jeg virkelig kun lære dem at finde tekster og læse dem hurtigst muligt og danne sig et overblik og alle de her sådan tekniske discipliner inden for læsning?*

*I: Hvordan oplever du, at Forenklede Fælles Mål og kravet om innovationskompetence er til at forene med din danskundervisning?*

*L1: Jamen det er jo klart, at så længe jeg har en skoleledelse, og kan høre resultater fra PISA-test, og alle de der ting jeg sådan formelt bliver konfronteret med som lærer, jamen så får jeg jo da mere og mere lyst til at sige 'se, hvor dygtig jeg er til at lave gode karakterer', men det er jo ikke nødvendigvis det, jeg synes, er det interessante. Hvis ikke det kan måles, så findes det ikke, og så har det ingen værdi. Det er interessant. Grundtvig ville vende sig i graven.*

*I: Kunne du forestille dig at lave et forløb, der har fokus på at udvikle elevernes innovationskompetence?*

*L2: Jamen har jeg udskolingsklasser, jeg skal simpelthen sørge for, at de klarer sig bedst muligt, så de har det bedst mulige afsæt for deres ungdomsuddannelse. Og det er jo afgangsprøven. Men det andet dækker jo for livet. Altså at man ville kunne give dem noget der. Men det er ligesom om, at det tæller jo ikke rigtigt i den verden, jeg arbejder i. Så der skal jo mod til at tage sig tid til det. Så gør man det, så skal man sørge for, at man også når det andet.*

*[...]*

*L2: jeg har ikke lige brugt det inden for de sidste tre år, fordi, som sagt har jeg haft en udskolingsklasse, og den har kørt benhårdt efter det vi skulle, at vi skulle sørge for, at de fik et godt resultat ud af deres afgangsprøver.*



*I: Synes du, der er kommet mere fokus på kreativitet og innovation i forbindelse med den nye skolereform?*

*L2: Det kan man også mærke her på skolen, hvor man har trukket det ind, når man tager en konsulent ind. Vi havde blandt andet hende der Lene Tanggaard fra Aalborg Universitet hernede, jamen så er det jo noget, man lægger stor vægt på. Hun havde et kursusforløb for os her på skolen. Det får også tit den der karakter af (laver afkrydsningslyde) 'nu har vi gjort det', fordi det skal også ligesom omsættes. Hvordan får man det levendegjort? Det er altså ikke nok, at du bare har en rigtig god oplægsholder.*

*I: Tænker du, at din danskundervisning er innovationskompetencegivende? Hvis ja, så giv gerne et eksempel.*

*L3: Jeg har gjort meget ud af at rose dem, og det kan godt være, at de har lavet noget, som var på vippen til at være lidt for meget, hvad skal man sige, afskrift, men de er simpelthen gået ind og har fundet noget, der kunne understøtte det, de har arbejdet med, så de har brugt internettet egentlig på den rigtige måde.*

*I: Kunne du forestille dig at lave et forløb, der har fokus på at udvikle elevernes innovationskompetence?*

*L3: Så skulle det være et fag vi havde, der hed innovation. Så skulle det være det, vi havde på skoleskemaet.*

*[...]*

*L3: Og så, men så vil jeg ikke hæfte det op på et bestemt fag, men i højere grad give dem frihed til "hvad er det, der er nødvendigt her?", hvad er det de ser som anvendeligt og fedt at bringe ind i det her. Og hvis det så var noget engelsk eller hvis det var noget naturfag de skulle have ind for at lykkes med det, så skulle der også være plads til det. Måske jeg begrænser det der kompetencebegreb, innovationskompetence, hvis jeg lukker det omkring et fag. Det ved jeg ikke.*

*I: Hvad brænder du for ved danskfaget?*

*L3: Altså at bruge litteraturen. Med formålet, at de bliver nogle bedre mennesker. Det tror jeg, det er det jeg brænder mest for. Det, at de opdager en masse ting om sig selv [...] Og det sker ved, at vi kan diskutere noget moral og etik, noget.*

*I: Hvad brænder du for ved danskfaget?*

*L1: Altså jeg hælder jo nok mest til dannelsesvognen, selvom det bliver mere og mere umoderne. Den er hvert fald svær at spore, synes jeg, i de nye mål. [...] Jeg synes jo lige netop, at dansk er sådan et fag, hvor man kan åbne for hele sig selv, og pludselig kan man få hele verden ind på en lækker måde, ik? Æstetisk lækkert, hvis man er heldig.*