

Skriftligt speciale af Henriette Andersson (studienummer 20065139)

Læsekompetence i et socialemiotisk perspektiv

A social semiotic approach to reading literacy



Kandidatuddannelsen i didaktik – dansk, Århus Universitet

Vejleder: Vibeke Hetmar

Vinter 2011

Anslag: 216.243 (192.000-240.000)

Indhold

1	Indledning	6
1.1	Formål og antagelser	8
1.2	Problemformulering	9
1.3	Opbygning og teoretisk grundlag	9
2	Læsning som fænomen.....	11
2.1	Den moderne semiotik.....	11
2.1.1	Den moderne semiotiks tegnbegreb – det stabile element	11
2.1.2	Den moderne semiotiks tekstbegreb.....	15
2.1.3	Den moderne semiotik og synet på fænomenet læsning	16
2.2	Den sociale semiotik	19
2.2.1	Den sociale semiotiks tegnbegreb – det ustabile element	19
2.2.2	Socialesemiotikkens tekstbegreb.....	22
2.2.3	Socialesemiotikken og synet på fænomenet læsning	25
2.2.4	Tekst og læsning.....	26
2.2.5	Genre og læsning	29
2.2.6	Sprog og læsning	30
2.3	Opsummering	35
3	Begreberne færdighed, kompetence og dannelse	37
3.1	Den danske diskussion	37
3.1.1	Forholdet mellem færdigheds- og kompetencebegrebet	37
3.1.2	Forholdet mellem kompetence- og dannelsesbegrebet.....	40
3.2	Fra den danske til den internationale diskussion - DeSeCo	43
3.2.1	Kriterier for konstruktion af nøglekompetencer	45
3.2.2	Forholdet mellem færdigheder og kompetencer - DeSeCo.....	48
3.3	Opsummering	52

4	Vidensformer og læsekompetence	53
4.1	Aristoteles' vidensformer – <i>techne</i> , <i>episteme</i> og <i>fronesis</i>	53
4.2	Techne	53
4.2.1	Viden som handling	54
4.2.2	Tavs viden	55
4.2.3	Situationsbunden viden	55
4.2.4	Den narrative erkendelsesform	56
4.3	Episteme	56
4.4	Fronesis	58
4.4.1	Den nyaristoteliske strømning	59
4.4.2	Den hermeneutiske strømning	59
4.5	Vidensformerne set i forhold til færdigheder, kompetence og dannelse	61
4.6	Differentiering af læsekompetencen	64
4.6.1	Læsning og de tre vidensformer	64
4.6.2	Læsning som <i>techne</i>	65
4.6.3	Læsning som <i>episteme</i>	68
4.6.4	Læsning som <i>fronesis</i>	72
4.7	Opsummering	75
5	Fra læsefærdighed til læsekompetence – konsekvensen for udvælgelseskriterier i forhold til indhold.....	76
5.1	Læsefærdighed eller læsekompetence i praksis	76
5.1.1	En anden definition – et andet paradigme	76
5.1.2	Praktiske konsekvenser	78
5.2	Fagsyn i dansk og læseundervisningens genstandsfelter	79
5.2.1	Konsekvensen af synet på genstandsfelterne for den didaktiske trekant..	85
5.2.2	Fra den didaktiske trekant til interaktionsmodellen	86
5.3	Hvad er dansk i folkeskolen så?	87

5.3.1	Tekster og fag	87
5.3.2	Kriterier for den overordnede indholdsudvælgelse	88
5.4	Udvidet model for udvælgelseskriterier i forhold til indhold.....	91
5.5	Afsluttende bemærkninger	93
6	Sammenfatning, konklusion og perspektivering	95
6.1	Sammenfatning og konklusion.....	95
6.2	Perspektivering.....	99
7	Abstract in English.....	102
8	Litteraturliste.....	105

1 Indledning

”Vi har brug for en sikrere forståelse af, hvem vi skal undervise, i hvad, og hvordan vi skal bære os ad med at undervise, sådan at det gør dem, vi underviser, mere effektive, mindre fremmedgjorte og bedre mennesker”

(Bruner (1998) s. 190)

Læsning er et begreb, der de seneste år har været hyppigt diskuteret i både den offentlige debat og den akademiske verden. Startskuddet til debatten var Danmarks placering blandt de dårligste ud af i alt 27 landes deltagelse i en stor international læseundersøgelse for elever i 3. klasse i 1991. Sidenhen har Danmarks deltagelse i de internationale komparative undersøgelser PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study (2006)) og PISA (Programme for International Student Assessment (2000, 2003, 2006, 2009)) holdt debatten i live. Specielt PISA har været omdrejningspunkt for debatten. I PISA-undersøgelserne ligger danske elever pænt på gennemsnittet i samtlige fire læseundersøgelser. Ambitionerne har dog været højere fra politisk hold. I november 2005 udsendte undervisningsministeriet rapporten kaldet *’Rapport fra Udvalget til forberedelse af en national handlingsplan for læsning’* og i 2007 blev de nationale tests og afgangseksamen i læsning indført. Man kan derfor undre sig over, at der med den store fokus på læsning gennem de sidste mange år ikke kan ses en positiv udvikling i resultaterne fra 2000 til 2009.

I løbet af 2009 kom der yderligere tiltag rent lovgivningsmæssigt. Eksempelvis er børnehaveklassen siden 2009 blevet gjort obligatorisk, og i undervisningens indhold skal indgå eksperimenter med bogstaver, sprog og læsning (Fælles Mål, børnehaveklassen (2009) s. 7).

Ifølge den tidligere regerings vækstplan (februar 2010) skal danske børn være i top 5 i de internationale PISA-tests i både læsning, matematik og naturfag (*Vækstplan* s. 18 (2010)). Om dette mål bliver nået, kan man kun gætte sig til.

Hvor diskussionen og tiltagene går på vigtigheden af at styrke elevernes læsefærdigheder og læsekompetence, synes diskussionen om, hvad det er for en form for læsning, eleverne skal være gode til at være fraværende. De forskellige test intenderer at måle forskellige komponenter af læsning. Eksempelvis er der i folkeskolens afgangseksamen stor fokus på læsehastighed. Den ubesværede læser skal

kunne læse 250 ord pr. minut i skønlitterære og faglige tekster med forståelse og derefter svare rigtigt på de forskellige multiple choice og parentesopgaver (Sørensen (2007) s. 13). De nationale tests fokuserer specifikt på færdigheder med henblik på sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse (*National Test - dansk læsning – 2., 4., 6. og 8. klasse* (2010) s. 4). PISA-undersøgelsen for læsning måler til gengæld elevernes 'reading literacy', og der er i definitionen af 'reading literacy' eksempelvis ikke lagt vægt på læsehastighed. Til gengæld er der lagt vægt på forståelse og at kunne reflektere, hvilket synes at stå centralt i PISAs forståelse af læsning. Reading literacy bliver ifølge PISAs materiale defineret som følgende:

"Reading literacy is understanding, using and reflecting on written text, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential to participate in society". (PISA (2003) s. 108)

Ifølge den danske sammenfatning for PISA-undersøgelsen, udarbejdet på DPU, er *reading literacy* oversat til *funktionel læsekompetence* (Egelund (2006))¹. I den nationale handlingsplan for læsning bliver der indledningsvis gjort rede for, hvad det bagvedliggende kommissorium kalder læsefaglige begreber. Begrebet læsefærdighed er brugt her, hvorimod læsekompetence slet ikke er nævnt. Spørgsmålet er så, om læsekompetence og læsefærdighed er det samme. Hvis eleverne i den danske folkeskole skal klare sig bedre i PISA-testene, må det formodes, at den nationale handlingsplan for læsning skulle give nogle retningslinjer, der har virkning med hensyn til elevernes resultater.

Hvad der forstås ved fænomenet læsning ser altså ikke ud til at være entydigt. På baggrund af ovenstående, mener jeg, at der mangler en grundlæggende diskussion af, hvad læsning som fænomen er. Det er jo let at blive enige om, at det er noget, eleverne i den danske folkeskole skal blive bedre til, men for at det skal kunne ske, må der være en fælles forståelse af begrebet. Desuden er der en del forvirring forbundet med begreberne færdighed og kompetence. Begrebet læsefærdighed ser ud til at blive brugt i forbindelse med national evaluering i læsning, mens læsekompetence bruges i forbindelse med

¹ Mærkeligt nok bliver 'reading literacy' i en anden folder fra DPU oversat til *funktionelle læsefærdigheder* (Arnsbak & Mejding (2010)).

international evaluering af læsning. Hvis målet er, at eleverne skal opnå bedre resultater i PISA-testene, hvor intentionen er at måle den funktionelle læsekompetence, hvorfor er de danske evalueringsformer da så optagede af læsefærdigheder? Der mangler således en bevidsthed om og diskussion af forholdet imellem begreberne færdigheder og kompetencer.

1.1 Formål og antagelser

Det, man forstår ved fænomenet læsning, er tæt forbundet med, hvordan man opfatter andre begreber. Et af de begreber, som det er vigtigt at forholde sig til i forbindelse med forståelsen af læsning som fænomen, er begrebet tekst, da det alt andet lige er den, der skal læses. Tekstbegrebet antager jeg altså, har konsekvens for, hvad der ligger i begrebet læsning.

Læsning er i mit perspektiv mere end det at læse skrevne tekster. Da for eksempel billeder også er meningsbærende, må disse og andre former for semiotiske tegn også indgå som en del af forståelsen med henblik på fænomenet læsning. Dette er i modsætning til PISAs definition².

Et andet begreb, der har betydning for, hvad man forstår ved læsning, er synet på sprog. Ifølge semiotikken består sproget af tegn. Spørgsmålet er så, hvordan læseren skaber mening i mødet med disse tegn. Svaret på dette er også afgørende for, hvad man forstår ved læsning. Dvs. at synet på sproget, og hvad man forstår ved sprog også må antages at have betydning for, hvad man forstår ved læsning.

Formålet med dette speciale vil være at skabe klarhed af og forståelse i forhold til begrebet læsning. Jeg har valgt at anlægge et socialesemiotisk perspektiv, da dette perspektiv er et godt udgangspunkt for en diskussion vedrørende forståelsen af begreberne tekst og sprog.

Formålet er desuden at skabe en klarhed om begreberne færdighed og kompetence herunder specielt læsefærdigheder og læsekompetence, som jeg vil diskutere ud fra et

² I PISAs definition af *reading literacy* fremgår det at læsning omhandler skrevne tekster. Der er et modsætningsforhold mellem denne definition og selve indholdet i testene for læsning, hvor der indgår andre semiotiske tegn end det skrevne sprog - tegn der også er meningsbærende.

dannelsesbegreb. Formålet er endvidere at diskutere, hvilke konsekvenser det socialesemiotiske perspektiv og en kompetencetilgang til læsning vil have for udvælgelseskriterier i forhold til indhold i folkeskolen.

1.2 Problemformulering

Hvordan kan man forstå læsekompetence i et socialesemiotisk perspektiv?

Hvilke konsekvenser kan en sådan forståelse få for udvælgelseskriterier i forhold til indhold i folkeskolen med særligt henblik på danskfaget?

1.3 Opbygning og teoretisk grundlag

I afsnit 2 vil jeg med baggrund i den moderne semiotik, repræsenteret af Ferdinand de Saussure og Charles Sanders Peirce, diskutere synet på fænomenerne sprog, tekst og læsning for efterfølgende at diskutere socialesemiotikkens syn på samme begreber. Min begrundelse for at tage udgangspunkt her er, at den socialesemiotiske tilgangs tanker og ideer hviler og bygger på den moderne semiotik og dermed er svær at betragte isoleret. Jeg vil betragte den socialesemiotiske tilgang ud fra Gunther Kress' bøger *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (Kress & Leeuwen (2006)) og *Literacy in the New Media Age* (Kress (2003)) samt John Frows bog *Genre* (Frow (2005)). Jeg vil gennem disse kilder udvikle en forståelse og en sammenfattende model i forhold til begrebet læsning.

I afsnit 3 vil spørgsmålet om, hvordan begreberne færdigheder, kompetence og dannelse forholder sig til hinanden blive behandlet. Jeg vil tage udgangspunkt i eksplicite diskussioner om begreberne i henholdsvis dansk og international sammenhæng. I dansk sammenhæng baseres gennemgangen på blandt andre Per Fibæk Laursen, Jeppe Bundsgaard og Karsten Schnack og deres syn på begreberne. Jeg indfører i forbindelse med denne diskussion begrebet '*sekundær dannelse*' med hjælp fra Hans Georg Gadamer. Dette begreb kommer til at fungere som et vigtigt begreb i resten af specialet.

I international sammenhæng tager jeg afsæt i tekster udarbejdet af arbejdsgruppen DeSeCo³, der under OECD har udformet baggrunden for blandt andet PISA. DeSeCo har i forbindelse med deres arbejde været igennem samme problemstilling med hensyn til færdighedsbegrebet og kompetencebegrebet, hvilket vil blive uddybet. De har desuden udviklet en definition af kompetencebegrebet, som jeg har valgt at overtage i mit videre arbejde. Denne definition er dog ikke uden problemer, da den viser sig at være meget kompleks. For at få overblik og gøre denne definition anvendelig vælger jeg at se kompetencebegrebet som et begreb sammensat af forskellige vidensformer. Jeg vælger derfor at differentiere begrebet ud fra Aristoteles vidensformer *episteme*, *techne* og *fronesis*. Disse vidensformer vil blive uddybet i afsnit 4.

Ud fra afsnit 2 og 3 vil jeg endvidere i afsnit 4 differentiere forståelsen af begrebet læsekompetence. Læsekompetence bliver i denne forståelse anskuet som en integration af forskellige vidensformer. Efter hver vidensform følger en konkretisering af læsekompetencens enkelte elementer. Forholdet mellem læsefærdighed og læsekompetence vil også blive belyst.

Ud fra specialets syn på læsekompetence vil jeg i afsnit 5 diskutere de konsekvenser, dette syn får for kriterier i forhold til indholdsudvælgelse. Dette vil blive med særligt fokus på danskfaget. Jeg indleder dette afsnit med at diskutere den tradition, som læseundervisningen bygger på i dag. Udgangspunktet for den videre diskussion i afsnit 5 vil primært være Frede V. Nielsens artikel *Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold* (Nielsen (2006)). Da specialets perspektiv udfordrer den didaktiske trekant, udvikler jeg en model til erstatning af denne. Derudover udvider jeg Nielsens model for indholdsudvælgelse, så denne passer til specialets perspektiv.

Specialet afsluttes med en sammenfatning, konklusion og en perspektivering. Efter afslutningen følger et abstract.

³ DeSeCo: Definition and Selection of Competencies: theoretical and conceptual foundations

2 Læsning som fænomen

2.1 Den moderne semiotik

2.1.1 Den moderne semiotiks tegnbegreb – det stabile element

Semiotik betyder tegnlære eller tegnteori og kommer af det græske ord *semeion*, der betyder tegn.

Der findes to grundlæggende tegnopfattelser, hvor den ene går helt tilbage til oldtiden, nemlig den man kan kalde den indeksikalske, hvor tegnet er et tegn *på* noget. Dette kunne eksempelvis være sorte skyer, der er tegn på regn, dyrespor osv. Den anden grundlæggende tegnopfattelse opstod først gennem kirkefaderen Augustin (354-430) og kan kaldes den kommunikative tegnopfattelse, hvor tegnet er et tegn *for* noget eller meddelelser *om* noget (Kjørup (2002) s. 7).

Semiotik er med afsæt i begge disse grundlæggende opfattelser en tværfaglig videnskab, der anvendes inden for både naturvidenskab, humanvidenskab og samfundsvidenskab (Jørgensen (1997)). Den amerikanske videnskabsmand, logiker og filosof Charles Sanders Peirce (1839-1914) og den schweiziske lingvist Ferdinand de Saussure (1857-1913) ses som den moderne semiotiks fædre med hver deres tilgang til tegnbegrebet.

Peirces tegnbegreb

Peirce var, udover at blive betragtet som en af fædrene af semiotikken, grundlægger af pragmatismen. Peirce havde stor interesse for epistemologien, hvilket har præget hans tilgang til tegnet. For Peirce var tegnet det grundlæggende og uomgængelige fænomen i vores opfattelse og dermed forståelse af verden (Wille (2007) kap. 3). Konsekvensen af denne tilgang er en altomfattende tegnopfattelse, således at selv primitive organiske reaktioner hos eksempelvis amøber også bliver opfattet som tegn. Peirce delte derfor dette meget brede tegnbegreb op i tre klasser, der benævnes henholdsvis *indekser*, *ikoner* og *symboler*.

Indeks er et begreb, som Peirce har skabt, og er som nævnt ovenfor (indeksikalske tegn) en af de to grundlæggende tegnopfattelser. Indeks betyder pegefinger på latin og har en umiddelbar sammenhæng med det betegnede. Indeks er således tegn *på* noget – peger på noget.

Ikoner ligner deres objekt, hvilket typisk kunne være billeder, diagrammer eller lyde. Et eksempel på dette kunne være et advarselsskilt med en elg på, der gengiver det, som trafikanten kan risikere at møde.

Den sidste af Peirces kategorier - symboler - er alle konventionelle. Der er ikke en umiddelbar sammenhæng mellem symbolet og det, der henvises til (Herslund & Jensen (2003) s. 87). Det talte og skrevne ord er et eksempel på denne type. Det er netop de ikoniske og symbolske tegn, som jeg har valgt at fokusere på i dette speciale.

Peirce opererede med det, man kalder et triadisk tegnbegreb. Dvs. at tegnet udgør tre dele, der henholdsvis kaldes repræsentanten, interpretanten og objektet. Selve repræsentanten er noget, der for nogen står for noget andet. I og med at tegnet henvender sig til 'nogen', fremkalder repræsentanten hos en modtager et tilsvarende tegn eventuelt ændret i forhold til repræsentanten. Dette mentale tegn, der fremkommer hos modtageren, kaldes for interpretanten. Det, som tegnet står for, og som er selve repræsentantens grundlag, kaldes for objektet (Wille (2007) kap. 3). Denne tegnopfattelse har haft stor betydning for den socialsemiotiske tilgang, hvilket jeg vil komme ind på senere.

Saussures tegnbegreb

Saussure, den anden af de to grundlæggere af den moderne semiotik¹, har en anden tilgang end Peirces. Hvor Peirce ser tegnet meget bredt, tager Saussure først og fremmest udgangspunkt i sin baggrund som lingvist og forholder sig dermed primært til sproget², hvorfor han er uundgåelig at forholde sig til i dette speciale.

¹ Saussure afholdt i perioden 1907-1911 tre forelæsningsrækker om almen lingvistik, der siden hen kom til at udgøre hovedværket *Cours de linguistique générale* (1916). Hans hovedværk blev ikke udgivet af ham selv, men af hans elever, der på baggrund af noter fra forelæsningerne skrev og redigerede værket tre år efter hans død (Schmidt (1991) s. 397). Værket har siden spillet en afgørende videnskabsteoretisk rolle, og det har været inspirationskilde samt været problematiseret både inden for lingvistik og de fleste humanistiske discipliner (Schmidt (1991) s. 402).

² Det ligger implicit i teksten, at sproget som genstandsfelt for Saussure er afgrænset til den type sprog, der har med bogstaver og ord at gøre. Når sprog nævnes, tænkes der altså på det lingvistiske sprog. Begrebet sprog vil gennem dette speciale også blive brugt i den forbindelse. Andre former for sprog vil blive specificeret - for eksempel billedsprog.

Saussure skelner mellem sprogbrug (*parole*) og sprogsystem (*langue*) i et forsøg på at afgrænse den videnskabelige genstand, der for Saussure er sprogsystemet. Hvor sprogbrug af Saussure bliver betragtet som individuelt, uvæsentligt og tilfældigt, bliver sprogsystemet set som det vigtigste, da sprogsystemet kan anskues som en veldefineret genstand (Saussure (1991) s. 413). Sprogsystemet er ifølge Saussure konventionelt, en social institution og tillært. Man kan således i forbindelse med disse overvejelser og med hjælp fra Saussures egen terminologi beskrive sprogbrug som heterogent og selve sprogsystemet som homogent. Saussure beskriver endvidere sprogsystemet på følgende vis:

”Hvorledes kan man forestille sig dette sociale produkt, for at sprogsystemet kan fremtræde klart adskilt fra resten? Hvis vi kunne sammenfatte alle de ordbilleder, der er oplagret hos alle individer, ville vi nå frem til dét sociale bånd, der udgør sprogsystemet. Det er et forråd, som gennem sprogbrugens praksis lagres i de subjekter, der hører til samme fællesskab – et grammatisk system, der eksisterer virtuelt i hver enkelt hjerne eller mere præcist i hjernerne hos en samling individer; for sprogsystemet er ikke komplet hos nogen af dem, det eksisterer kun i massen.” (Saussure (1991) s. 413)

Da sprogsystemet ses som noget, vi alle passivt har tillært os, medfører dette syn på sproget, at de forskellige individer inden for samme sociale sprogfællesskab tilnærmelsesvis reproducerer de samme tegn. Sprogsystemet er således et system af tegn. Men hvad består så tegnet af hos Saussure? Hvor tegnet hos Peirce er triadisk, er det hos Saussure dyadisk bestående af et udtryk (akustisk billede) og indhold (begreb). Disse to dele kalder han henholdsvis signifiant og signifié. Det sproglige tegn er arbitrært. Dvs. at forholdet mellem tegnets dyadiske størrelser er tilfældigt. Dette kan konstateres ved at betragte forskellige sprog, hvor som eksempel begrebet hund adskiller sig ved eksempelvis på engelsk at betegnes som *dog*, på fransk *chien*, altså udtryk, der lyder meget forskelligt til trods for, at de betegner samme begreb (Saussure (1991)). Det skal her understreges, at det er det sproglige tegn, der er arbitrært. Saussure diskuterer tegnets arbitrære karakter således:

”Man må ikke få den opfattelse, at signifianten er afhængig af det talende subjekts frie valg (vi vil længere fremme se, at det ikke står i individets magt

at ændre noget ved et tegn, når det én gang er fastlagt i en gruppe med fælles sprog). Vi vil snarere sige, at den er umotiveret, det vil sige arbitrært i forhold til signifiéen, som den på ingen måde naturligt er knyttet til i virkeligheden.”(Saussure (1991) s. 421)

Saussure diskuterer i den forbindelse netop det forhold, at sprogsystemet i modsætning til andre systemer ikke er begrænset i forhold til valg af midler. Således er symbolsystemer, mode, skikke, ritualer og love, hvor der er en form for overensstemmelse mellem mål og midler, ikke fuldstændig arbitrært. Mode er eksempelvis begrænset af kroppens form osv. At det sproglige tegn er arbitrært, ser Saussure netop som en særlig kvalitet, således at lingvistikken skal ses som forbillede i forbindelse med udviklingen af den semiologiske videnskab. Hvorfor dette er tilfældet fremgår ikke klart. Det må da også konstateres, at synet på tegnet som værende arbitrært siden har været omdiskuteret³. Et eksempel på dette kan læses i bogen *Hverdagens metaforer* (Lakoff & Johnson (2002))⁴.

Det er ifølge Saussure netop tegnets arbitrære karakter, der beskytter det mod forandring. Massen, som Saussure kalder brugerne af sprogsystemet, er bundet til systemet, som det er givet, således at det enkelte individ ikke frit vælger tegnets udtryk eller akustiske billede, som det nævnes i ovenstående citat. Sprogsystemet er noget, vi ”påtvinges” som individer ved, at det er gået i arv fra generation til generation. Da det sproglige tegn ifølge Saussure i modsætning til andre tegn ikke er valgt ud fra fornuft i forhold til, hvad det betegner, forsvinder ethvert diskussionsgrundlag, der kunne være årsag til en ændring af sprogsystemets tegn.

³ Det skal nævnes, at denne diskussion - dog i en anden form - allerede kan findes i Platons *Kratylosdialog* Platon. Her diskuterer Kratylos, Hemogenes og Sokrates om ord er konventionelt bestemte, eller om de udtrykker det, de betyder (DR P1 Sproglaboratoriet (06.11.2009)).

⁴ Bogen beskriver sprogets metaforer og metonymier som et sammenhængende system, der netop ikke er arbitrært. Ifølge Lakoff og Johnson er hovedparten af selve vores begrebssystem struktureret metaforisk ud fra både den fysiske og kulturelle måde, vi befinder os i verden på (Lakoff & Johnson (2002)). Der bliver da også stillet spørgsmål til dette ifølge det socialsemiotiske perspektiv, hvilket jeg vil diskutere senere.

Til trods for at Saussure beskriver massen som træg, er han dog klar over, at der alligevel sker en vis forskydning af forholdet mellem signifié og signifiant gennem tiden. Denne forandring kan både være fonetiske ændringer af signifianten eller forandring med hensyn til betydning af et begreb - signifié. Som han siger:

"Tiden forandrer alt, og der er ikke nogen grund til, at sprogsystemet skulle undslippe denne universelle lov." (Saussure (1991) s. 429)

Der er således nogle sociale kræfter, der på en eller anden måde påvirker sprogsystemet, hvilket er en diskussion Saussure giver afkald på at gå nærmere ind i. Han vælger i stedet at dele lingvistikken op i henholdsvis en synkron (statisk) og en diakron (evolutiv) lingvistik, hvor det er den synkrone lingvistik genstandsfelt, der optager ham. Konsekvensen af dette valg bliver, at synet på sprog kommer til at fremstå som en forholdsvis statisk størrelse, hvor de enkelte tegn ses som stabile elementer i et stort sammenhængende system, og hvor det enkelte tegns betydning udelukkende afhænger af de andre tegn i systemet. I og med at vi ifølge Saussure tilnærmelsesvis producerer de samme tegn i samme kulturelle fællesskab, leder hans teori tankerne over på den lineære kommunikationsmodel, hvor den enkeltes forforståelse og selve konteksten ikke har betydning for receptionen i en kommunikationssituation. I den lineære kommunikationsmodel opfatter modtageren det budskab, der er identisk med afsenderens intention – hverken mere eller mindre.

2.1.2 Den moderne semiotiks tekstbegreb

Som nævnt antager jeg, at synet på tekst har betydning for, hvad vi forstår ved fænomenet læsning. Jeg vil derfor i dette afsnit diskutere den moderne semiotiks tekstbegreb.

Ifølge Wille var det først i midten af det 20. århundrede, at tekstbegrebet blev genstand for større opmærksomhed (Wille (2007) s. 24). Kerneområdet inden for sprogvidenskaben var før 1960'erne at studere sprogsystemet ud fra fonologi, morfologi, syntaks og semantik. Først efter 1960'erne har sprogvidenskaben haft interesse i niveauet over sætningen, hvilket har betydet, at den såkaldte tekstlingvistik har kunnet udvikle sig (Vagle (2004) s. 17). Ordet *tekst* kommer af det latinske *textus*, der betyder 'vævning' eller 'sætte sammen'. Den almindelige forståelse af ordet henleder tankerne på skrift, ord og sætninger. Ifølge opslag på Wikipedia er det da også

disse begreber, der er anvendt til at beskrive, hvad tekst er: *Tekst er skrift. Kombinationer af tegn kædet sammen til først ord og så sætninger* (2011). I *Håndbog for Nudansk* (2001) er der i afsnittet om *teksttyper* kun givet eksempler på skriftlige tekster. Til trods for at en del af de teksttyper, der er nævnt, altid indeholder illustrationer, er dette slet ikke nævnt i beskrivelsen. Om *folderen* som teksttype står eksempelvis:

”Folder: Lille tryksag der blot består af et stykke papir foldet en eller to gange.” (Håndbog i Nudansk (2001) s. 468)

De fleste sprogbrugere ved intuitivt, hvad tekst er. Det må forventes, at man ved begrebet tekst vil have den umiddelbare forståelse, der er beslægtet med forståelsen i ovennævnte opslagsværker.

Da overvejelser vedrørende en afgrænsning af tekstbegrebet er en ny diskussion i forhold til den moderne semiotik, må det formodes, at Saussure også har haft den opfattelse, at tekst som begreb knytter sig til skrift.

Da Peirce tilgang til semiotikken er en altomfattende erkendelsesteoretisk tilgang med hensyn til, hvordan vi erkender vores verden, findes der i bogen *Semiotik og Pragmatisme* (Peirce (1994)) heller ikke nogle overvejelser vedrørende tekstbegreb.

2.1.3 Den moderne semiotik og synet på fænomenet læsning

Saussures semiotik og det heraf følgende syn på sprog har haft vidtrækkende konsekvenser gennem det 20. århundrede for synet på læsning som færdighed. Synet på sprog som et objektivi redskab til at overføre tegn fra en afsender til en modtager med en ’gennemsigtig’ mening, som det bliver fremhævet i Saussures teori, har lagt op til undervisningsmetoder, hvor læsning blev set som det at kunne afkode korrekt. Et eksempel på dette bliver givet i bogen *The Culture of Reading and teaching of English*, hvor Kathleen McCormick⁵ diskuterer forskellige læsemodeller i litteraturundervisningen. Tekster bliver i det McCormick kalder den kognitive tilgang til læsning set som statiske containere med mening. Som nævnt i ovenstående afsnit blev

⁵ Professor i litteratur og pædagogik ved Purchase College, State University Of New York

denne mening set som autonom og dermed uafhængig af læseren og konteksten. Undervisningen kunne før læsning af en given tekst bestå i gennemgang af baggrundsviden - de 'relevante' og rette skemaer (jf. skemateorien) således, at eleverne havde mulighed for at lave en 'korrekt' læsning/fortolkning (se McCormick (1994) kapitel 1-2).

Desuden udsprang strukturalismen af Saussures tanker og ideer. En af de strukturalistiske tænkere, Algirdas Julien Greimas (1917-1992), opstillede i sin bog *Strukturel Semantik* fra 1966 (Greimas (1974)) modeller, der kunne bruges til analyse af både litterære og ikke litterære tekster, hvor de kendteste af modellerne er den såkaldte aktantmodel og sommerfuglemodel. Målet med disse modeller var at udvikle objektive metoder, hvor der ses bort fra den individuelle erkendelse (Greimas (1976) s. 94). Greimas modeller bruges stadig, hvilket eksempelvis viser sig i nyere undervisningsmaterialer. Som eksempel kan nævnes bogen *Fortællemodeller i fiktion, politik og journalistisk* (Holmboe, Ellen (2006)), der udelukkende handler om aktantmodellen og berettermodellen som redskab til at bevidstgøre elever på folkeskolens ældste klassetrin om forskellige genrers dybdestrukturer både i forbindelse med læsning og produktion af egne tekster.

Inden for læsning af fiktion er der imidlertid i slutningen af det 20. århundrede sket en ændring i synet på teksten med baggrund i den hermeneutiske og fænomenologiske tilgang til erkendelse. Her ses læserens forforståelse som en afgørende forudsætning for meningsdannelsen. Hvor teksten inden for det strukturalistiske paradigme skulle fortolkes objektivt uden hensynstagen til læserens tidligere erfaringer, bliver læseren nu en forudsætning for tekstens væren. Med andre ord - ingen læser - ingen tekst. Wolfgang Iser's artikel *Die Appelstruktur der Texte* betragtes som en repræsentant for den fænomenologiske tilgang til læsning⁶. Det viser sig dog overraskende nok ved læsning af originalartiklen, at synet på selve sproget ikke har ændret sig i forhold til Saussures teori. Der, hvor læseren i forhold til Iser's receptionsæstetiske tilgang har autoritet, er mellem det, han kalder de skematiserede billeder. Iser beskriver disse billeder således:

⁶ Artiklen er oversat til dansk i antologien *Værk og Læser – en antologi om receptionsforskning* (1981)

”Hvert enkelt billede aktualiserer i reglen kun ét aspekt. Det bestemmer derfor det litterære objekt i nøjagtig samme omfang, som det efterlader et nyt behov for bestemmelse. Det vil imidlertid sige, at et såkaldt litterært objekt aldrig udtømmende kan bestemmes. [...] Denne grundlæggende egenskab ved den litterære tekst betyder, at de ’skematiserede billeder’ hvorigennem objektet skal udfoldes, ofte uformidlet støder sammen. Der fremkommer da et snit i teksten. [...] M.a.o: mellem de ’skematiserede billeder’ opstår der en tom plads, fremkommet ved sammenstødet mellem dem. Sådanne tomme pladser åbner da et spillerum for tekstfortolkningen, for, hvordan man kan sætte de forskellige aspekter, som disse billeder repræsenterer, i relation til hinanden.” (Iser (1981) s. 110)

Sproget hos Iser er altså stabilt som i Saussures teori, hvor vi producerer tilnærmelsesvis de samme akustiske billeder til de samme begreber. Iser har dog ikke sådanne eksplicite overvejelser over, hvad han forstår ved sprog, ligesom han ikke forholder sig til sin egen terminologi i forbindelse med benævnelse af forskellige typer af genrer – litterære tekster, litterær prosa og litterære værker. Det ligger dog implicit i teksten, at tomme pladser samt appelstruktur er noget, der hører hjemme i læsning af fiktionstekster. Man kan i den forbindelse stille sig selv det interessante spørgsmål, om ’tomme pladser’ ikke findes inden for alle typer genrer.

Når synet på sproget ifølge den moderne semiotik er, at det er stabilt, og at tekst bliver forstået som skrift i form af bogstaver og ord, bliver læsning til et spørgsmål om at kunne afkode og forstå en form for kode uafhængig af læser og kontekst. Som det fremgår af gennemgangen, er der dog flere åbninger, der lægger op til at forstå læsning som mere end blot afkodning og forståelse. Peirces semiotik og triadiske tegnbegreb åbner op for et mere komplekst syn på kommunikationssituationen, da han som nævnt netop skelner mellem repræsentanten, interpretanten og selve objektet. Hvor Greimas, med Saussure som forbillede, har forsøgt at udvikle redskaber samt et sprogligt hierarki på fire planer (objektsprog, beskriversprog, metodologisk sprog, erkendelsesmæssigt sprog) (Greimas (1974)) med det formål at opgive dikotomien mellem tanke og sprog og dermed se bort fra den individuelle erkendelse, har det i praksis ikke vist sig muligt at opnå en objektiv forståelse af tekster. Et godt eksempel på en ikke objektiv anvendelse af aktantmodellen kan man læse i bogen *Fortælle teori-Forudsætning og*

perspektiv (Berthelsen et al. (1974)). Forfatterne til bogen bruger aktantmodellen i forhold til en avisartikel, hvor forfatternes mål om at forene Greimas modeller med en marxistisk betydningsanalyse i høj grad får betydning for det, man som læser får øje på. Da det i praksis ikke har vist sig muligt at se bort fra den individuelle erkendelse, kan Peirces tegnbegreb få sin berettigelse, hvilket vil fremgå af følgende diskussion af synet på sprog og tekst ud fra et socialsemiotisk perspektiv.

Til trods for at Saussure primært tager udgangspunkt i sproget, mener han, at semiotikkens genstandsområde indbefatter mange andre former for tegn. Peirces semiotik arbejder med et endnu større genstandsområde, således at tegn også angår naturfænomener. Dette åbner op for et udvidet tekstbegreb, således at tekst bliver til mere end et spørgsmål om bogstaver og ord, men også billeder, diagrammer, lyde med videre (ikoner), hvilket også får betydning for synet på læsning. Disse overvejelser vil blive uddybet i de følgende afsnit.

2.2 Den sociale semiotik

2.2.1 Den sociale semiotiks tegnbegreb – det ustabile element

Socialsemiotik blev som begreb introduceret af lingvisten Michael Halliday, da han brugte det i titlen på sin bog *Language as Social Semiotic* fra 1978. Denne bog blev begyndelsen på en tilgang, hvor man ser sproget som et system af ressourcer til at skabe betydning og mening i en given kontekst. Denne tilgang adskiller sig således fra den moderne semiotik med udgangspunkt i Saussures forståelse. Sproget tilbyder ifølge Halliday et system af valgmuligheder, hvor adskillelsen af sprog og samfund ikke er mulig. Dette medfører, at den socialsemiotiske tilgang er mere optaget af sproget i brug, da det ikke giver mening at betragte sprog som isoleret fra en given kulturel kontekst. Med baggrund i disse tanker har Halliday udviklet det, som kaldes den funktionelle grammatik, der i modsætning til traditionel grammatik har fokus på mening og ikke sproglig korrekthed isoleret fra konteksten. Som Halliday beskriver det:

”When we come to interpret language in this perspective, the conceptual framework is likely to be drawn from rhetoric rather than from logic, and the grammar is likely to be a grammar of choices rather than of rules.”

(Halliday (1978) s. 4)

Gunther Kress er en af de teoretikere, der tager afsæt i Hallidays socialsemiotiske perspektiv. Han har både alene og i samarbejde med Theo van Leeuwen⁷ forsøgt at udvikle værktøj som bidrag til en bredere form for diskursanalyse, der går ud over det lingvistiske felt. Billeder har ifølge Kress og Leeuwen mange lighedstræk med det lingvistiske, hvilket bliver diskuteret ud fra mange eksempler bogen igennem. Kress og Leeuwen diskuterer i deres teorifsnit deres syn på tegnbegrebet set i forhold til Pariserskolen, der blev grundlagt af Greimas. Pariserskolen anvendte semiotikken på andre udtryksformer som malerier, foto, mode osv. ligesom Kress og Leeuwen. De sammenligner og adskiller denne tilgang i arbejdet med at udvikle deres egen. De ser en kontinuitet imellem den moderne og den socialsemiotiske tilgang (Kress & Leeuwen (2006) s. 6-7). Tegnet er ifølge Kress og Leeuwen kernebegrebet i enhver semiotik, men netop deres tegnbegreb og hermed semiotik adskiller sig på flere væsentlige punkter fra Saussures.

Som Halliday fokuserer Kress og Leeuwen også på sproget i brug. De ser ikke sprogsystemet som bestående af tegn, der på forhånd er skabt af en signifié og signifiant parat til brug. Tværtimod er sprog i brug en tegnproduktion, hvor en given afsender i en kompleks proces vælger bevidst eller ubevidst, hvordan et givet objekt ønskes fremstillet. Dette leder tankerne hen på Hallidays beskrivelse af sprogets metafunktioner, der er med til at realisere selve situationskonteksten. I enhver kommunikationssituation er sprogets tre metafunktioner altid repræsenteret. Halliday kalder metafunktionerne for henholdsvis den ideationelle, den interpersonelle og tekstuelle metafunktion. Den ideationelle metafunktion omhandler det der kommunikeres om – den ydre eller indre verden. Den interpersonelle metafunktion udtrykker relationerne mellem kommunikationsdeltagerne samt afsenderens egen indblanding i den, og hvordan dette afspejler sig i sproget i en given tekst. Den tekstuelle metafunktion sætter fokus på måden sproget og teksten er organiseret på (Halliday (1978) s. 45-46). Halliday nævner metaforen 'polyfoni' som billede på sprogets metafunktioner, hvor forskellige melodier er kortlagt oven på hinanden, så enhver akkord er et element i flere melodier på én gang (Halliday (1978) s. 56). Man

⁷ I bogen *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006)

kan med dette semiotiske syn se en udvikling i forhold til den moderne semiotik med et skift fra *'hvad en tekst betyder'* til *'hvad og hvordan den betyder'*.

Situationskonteksten er begrænset af en anden kontekst, den kulturelle kontekst, der kan opfattes som et stort repertoire af genrer, der har konsekvenser for, hvordan metafunktionerne aktualiseres. Jeg vil komme nærmere ind på genrebegrebet i det følgende afsnit under tekstbegrebet.

Kress og Leeuwen tager afstand fra Saussures syn på tegnet som arbitrært og umotiveret. Kress kritiserer ligefrem denne tilgang for at være en fundamental fejl, der er gentaget i det uendelige (Kress (2003) s. 41). Ifølge Kress er tegnets dele - signifié og signifiant - ikke en føreksisterende konjunktion, der bliver genkendt, valgt og brugt som i den moderne semiotik. Signifié og signifiant er uafhængige af hinanden, indtil de bringes sammen under tegnproduktionen i et nyt tegn/metafor. Enhver kommunikationssituation ses hermed som et semiotisk arbejde bestående af tegnfremstilling. Ord er altså i sig selv tomme udtryk - signifianter, - der i den semiotiske proces fyldes med mening - signifié - og dermed bliver til tegn (Kress (2003) s. 38). Processen tager afsæt i det enkelte individs semiotiske potentiale. Et semiotisk potentiale er defineret ud fra den semiotiske resurse, der er tilgængelig for et bestemt individ i en specifik social kontekst (Kress & Leeuwen (2006) s. 10). Det vil sige at vores tidligere erfaring med brug af en signifiant får konsekvenser for meningen og dermed tegnproduktionen. Kress forsøger at forklare med udgangspunkt i følgende eksempel:

"The word/sign 'tree' uttered on a walk in the sandstone landscape around Sidney will have a different signified (a somewhat stunted, twisted, gnarled, olive green, though beautiful plant) than I will have uttered in forests of southern Finland (a regularly shaped, deep green, tall, impressive, rather than beautiful plant)."(Kress (2003) s. 38)

Tegnproduktionen er desuden afhængig af afsenderens interesse og formål med repræsentationen af et givet objekt. Repræsentationen skal ses som en proces, der er kompleks, da både sociale, psykiske og kulturelle faktorer spiller ind ved en gengivelse af objektet. Det er ifølge Kress og Leeuwen ikke muligt at gengive hele objektet (Kress & Leeuwen (2006) s.7). Måden, gengivelsen materialiserer sig på, er altså på baggrund

af, hvad der ønskes udtrykt, hvilket gør, at en repræsentation aldrig er neutral. Kress og Leeuwen forklarer det på følgende vis:

In our view signs are never arbitrary, a 'motivation' should be formulated in relation to the sign-maker and the context in which the sign is produced, and not in isolation from the act of producing analogies and classifications. Sign-makers use the forms they consider apt for the expression of their meaning, in any medium in which they can make signs. When children treat a cardboard box as a pirate ship, they do so because they consider the material form (box) an apt medium for the expression of the meaning they have in mind (pirate ship), and because of their conception of their criterial aspects of pirate ships (containment, mobility etc.). Language is no exception to this process of meaning.” (Kress & Leeuwen (2006) s. 8+9)

I den forbindelse skal det nævnes, at Kress og Leeuwen ikke trækker linjen mellem *parole* (sprogbrug) og *langue* (sprogsystem) så skarpt op som Saussure. En beskrivelse af *langue* er ifølge dem netop en beskrivelse af en specifik række semiotiske resurser, der er tilgængelige ved kommunikative handlinger for en bestemt social gruppe, hvor der som i ovennævnte citat eksempelvis er refereret til et barn. Tegnet bærer altså i denne tilgang præg af at være ustabil, hvilket er i modsætning til Saussures semiotik. Frem for et fast indhold bundet til en bestemt signifiant, vil man i denne tilgang have fokus på meningen. Tegnet er dog i begge tilgange konventionelt, hvilket trods alt også må være en forudsætning for, at en meningsfuld kommunikation overhovedet kan finde sted.

2.2.2 Socialsemiotikkens tekstbegreb

John Frow, der er professor i engelsk sprog og litteratur ved Universitetet i Melbourne, har i bogen *Genre* i 2006 udviklet en teoretisk tilgang til genrebegrebet. Frow placerer sig ikke eksplicit i det socialsemiotiske felt, men jeg har alligevel valgt at bruge ham i denne forbindelse, da han i udviklingen af sin genreteori, tænker socialsemiotisk ved at have fokus på de forskellige strukturer af mening og sandhed, der produceres i og af forskellige slags semiotiske medier, som han kalder det.

Semiotisk medie definerer Frow som følger:

"Semiotic medium is any material carrying a sequence of signs: at one level, voiced or instrumental sounds, print on paper, light recorded on film, paint on canvas, timber or stone; at another, the organisation of material base in form of pitch and tone, layout and syntax, mass and line, and so on." (Frow (2006) s.153)

Hvor semiotisk medie altså for Frow er selve det sted, hvor teksten er indtegnet, samt hvordan den er indtegnet, skelner Kress mellem *medie* og *mode*. Medie er ifølge Kress det sted, hvor teksten materialiserer sig (bog, skærm, væg), hvor *mode* er måden den gør det på (billede, bogstaver, gestik). Der er i den akademiske verden ingen form for konsensus vedrørende disse begreber, hvilket er problematiseret af Jeppe Bundsgaard i hans Ph.D.-afhandling (Bundsgaard (2005)). Bundsgaard skelner ligesom Kress mellem *medie* og *mode*, men kalder de samme begreber for henholdsvis bæremedie og mærker. Det skal i denne forbindelse nævnes, at Bundsgaard også anskuer luften som bæremedie for trykbølger i forbindelse med eksempelvis en samtale (Bundsgaard (2005 s. 63)). Da begrebet modalitet i dag har udviklet sig til et almindeligt ord, der bl.a. introduceres i undervisningsmaterialer allerede på mellemtrinnet i folkeskolen (Fandango 6. grundbog (2010) s. 14-16), vælger jeg fremadrettet at benytte udtrykkene *medie* og *modalitet* frem for bæremedie og mærker, men ud fra samme forståelse som i Bundsgaards definition. Frow anvender som Kress også begrebet *mode*, men i en anden betydning.⁸

Det, der især optager Kress, er netop, hvilke potentialer og grænser, der ligger i valget af en specifik modalitet, hvilket er uafhængigt af selve mediet. Årsagen til at denne diskussion er interessant, er ifølge Kress, at skærmen som medie er blevet dominerende i forbindelse med måden, der i dag kommunikerer på. Med skærmen som medie er der i sammenligning med papiret nogle helt andre muligheder med hensyn til brug af modaliteter som for eksempel lyd, lys, billeder og skrift. Disse modaliteter bliver på skærmen blandet sammen, hvilket Kress kalder multimodale tekster. Man kan i denne forbindelse indvende, at der altid har været multimodale tekster i eksempelvis bøger,

⁸ Frow skriver følgende om *mode*: "...modes are usually qualifications or modifications of particular genres (gothic thriller, pastoral elegy, satirical sitcom)..." (Frow (2006) s. 65)

hvor der både har været skrift og billeder. Kress og Leeuwen vil til dette hævde, at det er skriften som modalitet, der har været dominerende som meningsbærer. I dag er der ifølge Kress og Leeuwen sket en kommunikativ forandring, hvor det er billeder, der er bragt i centrum for kommunikation. Skrift og billeder følger forskellige former for logik. Hvor billeders logik er præget af relationen imellem forskellige elementer i et rum samt en vis åbenhed i forhold til læseretning, er skriftens logik styret af det narrative i og med, at vores sprog forudsætter brug af verber, der er en aktiv handling. Læseretningen i skrift er desuden givet på forhånd. Alle former for modaliteter er altså meningsbærende, men ud fra forskellige former for logik. Kress hævder, at netop billedets logik er blevet dominerende ikke kun på skærmen som medie, men også i bøger. Disse overvejelser har store konsekvenser for synet på, hvad tekst er, da begrebet bliver bredt og meget omfattende, hvilket følgende citat vidner om:

"I will use the term text for any instance of communication in any mode or in any combination of modes, whether recorded or not. If it happened as communication it will have been 'recorded' in any case by the participants in that communicational event." (Kress (2003) s. 48)

Før der kan være tale om en tekst, skal der altså være en afsender af en eller anden form for modalitet samt en modtager, der på en eller anden måde har sanset denne. Man kunne her spørge om f.eks. det at bruge parfume ifølge Kress også er en tekst.

Frow definerer tekstbegrebet på stort set samme måde som Kress:

"...text is [...] any organisation of one or more utterances that is recognised by some receiver as a meaningful communication. The concept is not restricted to speech or writing: it can be applied to any medium of expression, or any combination of media." (Frow (2005) s. 154)

Hvis man ser tilbage på den moderne semiotiks syn på tegnet, er det dog ikke så overraskende, at man ender ud med en meget bred opfattelse af tekstbegrebet. Det er ifølge Saussure semiologiens opgave at studere tegnenes liv i det sociale liv, hvor lingvistikken kun er en del af denne videnskab (Saussure (1991) s. 415-416). Hvis man forudsætter, at enhver tekst består af tegn, og disse tegn ses som alle former for menneskelige fænomener, er det meget brede tekstsyn allerede forvarslet med den moderne semiotik. Saussure kommer med tidligere nævnte eksempler som ritualer,

skikke, mode, symbolsystemer og love. Der er dog alligevel en afgrænsning, som er vigtig at holde fast i. Ud fra Frows citat kan det læses, at tegnet som en tosidet størrelse stadig skal være til stede. Til trods for at ethvert udtryk eller enhver *signifiant* er en del af en tekst, er den ikke en tekst uden sin *signifié*. Ethvert udtryk skal nemlig genkendes af en modtager som noget meningsfyldt, før man kan tale om en tekst i det socialesemiotiske perspektiv. Spørgsmålet er da, hvornår noget er meningsfyldt. Hvis vi vender tilbage til spørgsmålet om det at bruge parfume er en tekst, kunne man godt anskue selve duften som *signifiant* og opfattelsen af *signifiéen* som feminin eller maskulin som meningsbærende og dermed ét enkelt tegn. Parfume vil dermed godt kunne anskues som en tekst i dette perspektiv.

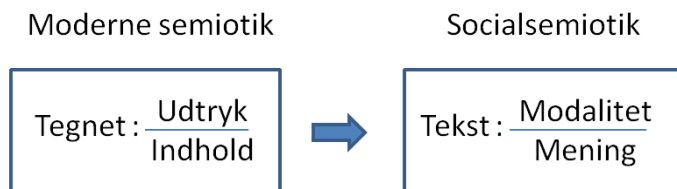
Til trods for at det er modtageren i kommunikationssituationen, der i ovenstående er i fokus, er det værd lige at knytte en kommentar til, hvad der forudsættes af afsenderen, før der er tale om en tekst. Ifølge Kress vil der ved enhver form for tekstproduktion, det vil sige ved anvendelse af alle former for semiotiske modaliteter, være en situationskontekst. Det vil sige at de tre førnævnte metafunktioner skal være til stede, før man kan tale om en tekst (Kress & Leeuwen (2006) s. 15). Dette medfører, at der i en kommunikationssituation altid er en eller anden form for intention med den kommunikative handling, der muligvis ikke er bevidst for afsenderen selv. Intentionalitet er altså en fundamental forudsætning for, at der er noget for modtageren at læse og fortolke og altså en yderligere afgrænsning af tekstbegrebet.

2.2.3 Socialesemiotikken og synet på fænomenet læsning

Som nævnt tidligere i specialet antager jeg, at synet på henholdsvis tekst og sprog har afgørende konsekvenser for, hvad vi forstår ved læsning. Jeg har indtil nu netop diskuteret disse begreber ud fra den moderne semiotik og socialesemiotiske tilgang. Det brede tekstbegreb i det socialesemiotiske perspektiv er, som beskrevet, en naturlig udvikling fra den moderne semiotik repræsenteret af Saussure og Peirce.

Anderledes forholder det sig med hensyn til synet på sproget. Fra den moderne semiotik, repræsenteret af Saussure, og til den socialesemiotiske tilgang er der sket en udvikling med hensyn til synet på tegnet som en arbitrær og umotiveret kombination af *signifiant* og *signifié*, der er fastholdt gennem en social konvention, til synet på, at tegnet netop ikke er arbitrært, men at ord eller andre former for udtryk fyldes med

mening i en semiotisk proces, når tegnene er i brug. Man kan på baggrund af ovenstående diskussion se en udvikling af tegnet, som jeg har skitseret det på figur 2.1.



Figur 2.1. Udviklingen af tegnet fra den moderne semiotik til socialsemiotikken

Dette syn på tegnet forårsager et andet syn på, hvad læsning som fænomen er. Jeg vil i dette afsnit diskutere henholdsvis tekstbegrebet og synet på sprog ud fra socialsemiotikken set i forhold til, hvad vi kan forstå med fænomenet læsning.

2.2.4 Tekst og læsning

Det brede tekstbegreb giver anledning til en udfordring af andre begreber herunder begrebet læsning. Hvis læsning står i tæt relation til teksten, får læsning også en meget bred betydning. Dette sker uanset, om man forsøger en afgrænsning ved at anskue tekst som en del af en kommunikationssituation med fokus på modtageren. Dette viste blandt andet eksemplet, hvor en afsender 'iklæder sig' en udvalgt duft/ parfume. Kommunikationen i netop dette eksempel kan med hensyn til afsenderens intention foregå mere eller mindre ubevidst. Tilfældet kan dog også være omvendt – at afsenderens intention er at gøre et specielt indtryk på en bestemt modtager/læser eller på sine medmennesker generelt. Om det ene eller det andet er tilfældet er ikke umiddelbart til at vide – det afhænger af den enkelte situation. Til gengæld må det konstateres, at afsenderen har skabt en tekst ud fra en aktiv handling. Tekster er altså udtryk for en social handling i en given situation, der aktiverer de førnævnte metafunktioner.

Det brede tekstbegreb, samt den store mængde af det, Kress kalder multimodale tekster, gør, at man ifølge Kress må gentænke, hvad læsning er. Der er en stærk tendens til, at man går fra at 'fortælle verden' til at 'vise verden' – fra læsning af skrevet tekst til læsning af tekster, hvor der indgår billeder, musik osv. De forskellige modaliteter i multimodale tekster er ifølge Kress alle bærere af mening og må derfor læses sammen som én sammenhængende tekst (Kress (2003) s. 141-142).

Til trods for sit brede tekstbegreb tager Kress i sin diskussion primært udgangspunkt i modaliteterne skrift og billede⁹. Som Kress viser, har materialiteten af forskellige modaliteter konsekvens for, hvordan de skal læses. Forskellige modaliteter kræver forskellige læsemåder. Der er endnu ikke udviklet en teori, der kan omfatte hele denne kompleksitet, hvilket Kress beskriver i *Literacy in a new media age* (2003):

”Sound has its physiological channels of reception, as does sight, and so of course do all modes, through touch and feel, smell, taste. Each of these sensory channels is capable in principle of being developed culturally for full communication and representation – as touch is in Braille, for instance, for the sight-impaired. But beyond that, the bodyliness of mode has quite other implications which have to be considered in a new theory of meaning. The affective affordance of sound are entirely different to those of sight or those of touch; sound is more immediately tangible felt in the body than sight, but certainly differently felt. A theory of meaning that inattentive to these will not be able to provide fully satisfactory accounts of new communicational forms.” (Kress (2003) s. 46)

Der er således heller ikke udviklet en teori vedrørende grænser og potentialer for de enkelte modaliteter, hvilket nok også vil være en utopisk opgave. Det kan dog konstateres, at der hele tiden eksperimenteres med nye former for modaliteter - for eksempel gennem såkaldt neuromarketing: Lyddesignere bruger lang tid på at få bildøren til at lyde rigtigt. Der bliver lagt ekstra metal ind i en remotekontrol for at modtageren får indtryk af god kvalitet. I Eccobutikker spredes særlige dufte af læder, frugt og græs, der skal få kunderne til at blive længere (DR1: 12. okt. 2011)).

Tekster kan ud fra det brede tekstbegreb betragtes som allestedsnærværende i vores kultur. Hvis vi igen vender blikket mod læseren i parfumeeksemplet må det konstateres, at læseren i dette tilfælde læser en tekst, som pågældende muligvis ikke selv har valgt at skulle læse. Dette syn på læsning leder tankerne hen på den moderne hermeneutik, hvor

⁹ I sin bog *Reading Images – The Grammar of Visual Design* (2006) diskuterer han disse modaliteters potentiale i forhold til hinanden og giver talrige praktiske eksempler i sit forsøg på at skabe en form for visuel grammatik. Målet er at give læseren af billeder nogle redskaber til at skabe opmærksomhed om, hvordan eventuel implicit mening bliver kommunikeret.

Heidegger i modsætning til tidligere tiders hermeneutikere¹⁰ gjorde den hermeneutiske cirkel til en del af fortolkeren selv og dermed et spørgsmål om ontologi og ikke metode. Man vil, ud fra det socialesemiotiske perspektiv, kunne anskue læsning ud fra samme tankegang, hvor læserens møde med de allestedsnærværende tekster i kulturen gør synet på læsning til noget grundlæggende for den menneskelige væren. Læsning bliver dermed et spørgsmål om erkendelse og forståelse af den kulturelle verden, dog stadig med den begrænsning at det forudsættes, at der er en afsender, da læsning er en del af en kommunikationssituation. Hvis man tog udgangspunkt i Peirces tegnbegreb, ville en sådan afgrænsning være at tage udgangspunkt i de ikoniske og symbolske tegn og ikke de indeksikalske. Ud fra dette syn på læsning er selv et nyfødt barn et læsende individ, hvor læsningen hele livet igennem vil skabe nye former for erkendelse og dermed læring. Til trods for at Kress ikke følger konsekvensen af sin begrebsafklaring vedrørende tekst helt derud, har han alligevel nogle overvejelser, der stemmer godt overens med ovenstående tankegang:

”In both writing and reading, meaning is the result of (semiotic) work. Work always changes those who do the work, and it changes that which is worked on. The resources through which meaning is made are changed in the process of meaning-making, but so is the inner disposition of those who have made that meaning inwardly in interpretation or outwardly in articulation. The process of inward meaning-making and the resultant change to the state of an inner semiotic resource is called learning.” (Kress (2003) s. 39-40)

De tekster man møder gennem livet har altså afgørende betydning for, hvordan man forholder sig til og forstår kommende tekster, hvilket er det samme som det, man kalder forforståelse inden for den moderne hermeneutik. Spørgsmålet er nu, hvordan man mere klart kan beskrive denne forforståelse inden for det semiotiske perspektiv.

¹⁰ Her tænkes specifikt på Friedrich Schleiermacher (1768-1834), der betragtes som den egentlige hermeneutiks grundlægger. For Schleiermacher sås fortolkning som en cirkulær proces, hvor man ud fra de enkelte dele i en tekst forsøger at forstå helheden - samt omvendt - ud fra helheden at forstå de enkelte dele (Gulddal & Møller (1999) s. 9-45)

2.2.5 Genre og læsning

Jeg vil vælge at beskrive forforståelsen ud fra genrebegrebet, som det er diskuteret hos Frow (*Genre* (2006)). Genren ses ifølge Frow som det, han kalder en metakommunikativ ramme for tekster. Frow refererer til Halliday, der beskriver genre som en del af den kulturelle kontekst, der realiseres i det, som Halliday kalder for situationsteksten – der igen realiseres gennem de tre førnævnte metafunktioner (Hedebro & Polias (2000), Frow (2006) s. 11). Det vil sige at der i tekster er nogle strukturelle elementer, der er med til at konstituere en genre, således at genre er en egenskab ved teksten. Frow kalder senere i bogen disse strukturelle elementer for henholdsvis *den formelle organisation, den retoriske struktur og det tematiske indhold* (Frow (2006) s. 74-77). Disse elementer ligner i deres beskrivelse meget Hallidays metafunktioner. Den væsentligste forskel er synet på den formelle struktur, der kan sidestilles med Hallidays tekstuelle metafunktion. Den formelle struktur bliver hos Frow mere kompleks på grund af det brede tekstbegreb, hvorfor spørgsmål om medier og modaliteter, og hvordan de spiller sammen, bliver en relevant diskussion. Hallidays tekstbegreb er implicit begrænset til at referere til lingvistiske tegn i brug, altså et langt mere snævert tekstbegreb ((Halliday (1978) eksempel på s. 60). Genren er altså ifølge Frow en integreret del af tekstens meddelelse.

Omvendt og vigtigere, når nu vi har læseren i fokus, er, at Frow også ser genrer som nogle strukturer, der er med til at forme den verden, vi lever i. Virkeligheden bliver formidlet til os gennem nogle repræsentationssystemer, der kan være meningsskabende på dybt plan, således at virkeligheden ikke er umiddelbart gennemskuelig. Måden, vi tilegner os disse repræsentationssystemer på, er ved genkommende retoriske situationer. Genrer kan således anskues som en form for intertekstualitet, der bliver en form for baggrundsviden – et skema, hvormed man organiserer sin viden (Frow (2006) s. 83-84). Ved et tekstmøde vil man som læser lave nogle gæt og forsøge at placere en tekst med hensyn til, hvad den drejer sig om. Når man har placeret teksten, vil genrebestemmelsen udgøre en fortolkningsramme, der er med til at styre læsningen. Denne ramme vil være afgørende for den inferens, man laver, og dermed meningsproduktionen. Genre ses ifølge Frow altså også som en læseform, der bestemmer læserens kurs og forventninger om, hvad der kommer. Læsemåderne ligger latent hos læseren og tages ofte ubevidst i brug. Genrer kan hermed være meningsskabende på et dybt plan, så man helt glemmer

at genkende dem, som det de er. Man kan dog blive opmærksom på dette, når man møder noget andet, end det man forventer.

Et eksempel på dette kunne være min ubevidste forestilling om, hvordan man handler på biblioteket - en social praksis, der også i Frows perspektiv vil kunne ses som en genre. Min ubevidste forestilling om, at man på biblioteket forholder sig forholdsvist roligt både med hensyn til fysisk udfoldelse og støj, blev bevidstgjort den dag, da der pludselig var placeret et fodboldspil på mit lokale børnebibliotek, og en far og søn under høje råb og hujen var i fuld gang med et spil. Andre biblioteksgæster reagerede med forargede blikke samt klagen til bibliotekaren, der måtte hen og tysse på den glade familie. Ud over et fodboldspil er der som noget nyt også placeret en Nintendo Wii. Det må konstateres, at den sociale praksis 'at gå på biblioteket' er under forandring med de nye tilbud, der bliver udbudt til brugerne.

Et andet eksempel kunne være valget af skrifttype i en akademisk tekst. Hvis man havde valgt at skrive en afhandling med denne skrifttype¹¹, havde det nok vakt en vis undren. Denne bølgende skrift uden fødder ville være mere passende i en invitation til en børnefødselsdag. Skrifttypen er altså også en del af det, Frow kalder den formelle organisation, der er med til at konstituere genren.

Genre er således en konvention med en social kraft, der eksisterer i relationen mellem teksten og læseren – eller afsender og modtager. Genrer er som tekster allestedsnærværende og bliver en måde, hvormed man holder orden på sin verden. De enkelte individer i en given kultur laver nogle mønstre af mening, der relaterer sig til bestemte kommunikative funktioner og situationer. Disse mønstre bliver ubevidst dannet i mødet med den sociale verden, som eksemplet med mit biblioteksbesøg viste, og har betydning for, hvordan man fortolker tekster.

2.2.6 Sprog og læsning

Ligesom begreberne tekst og læsning bliver udfordret i det socialsemiotiske perspektiv, er det samme tilfældet med sproget. Er alle semiotiske tegn, der indgår i en kommunikationssituation sprog? Hvis der er tale om andet end det lingvistiske sprog,

¹¹ Skrifttype: Kristen ITC

angiver man normalt en præcisering af, hvilken slags sprog, afsenderen benytter sig af. Afsenderen kan eksempelvis kommunikere via billed- og kropssprog. Et ord som *duftssprog* er ikke at finde i ordbogen indtil videre, mens ordet *lydssprog* eksisterer ifølge *Ordbog over det danske sprog* (www.ordnet.dk). Ordet har dog ikke den mening eller signifié, der har med eksempelvis lydlogoer at gøre. Med hensyn til modtageren/læseren af disse forskellige typer modaliteter findes der kun præciseringen *billedlæsning*. Ellers ligger det implicit i læsebegrebet, at det handler om bogstaver, ord og sætninger. Det skal dog nævnes, at til trods for at ordene ikke eksisterer i den danske ordbog, får man ved søgning på Google en del hits på ordene *kropslæsning* (antal: 236) og *multimodal læsning* (antal 180.000). Det må konstateres, at der ud fra det brede tekstbegreb i den socialsemiotiske tilgang kan udvikle sig et bredt sprogbegreb, hvis semiotiske tegn ses som sprog. Går vi tilbage til Kress, holder han dog fast i et traditionelt sprogbegreb, hvor sprog bliver set som tale og skrift. Det gør det imidlertid ikke mindre vigtigt i en læsesituation at være opmærksom på andre former for tegn, der også er meningsbærende.

Som nævnt ser Kress tegnet som motiveret og ikke arbitrært. Dette får konsekvenser for synet på kommunikation og dermed læsning, da tegnet hermed ikke er et stabilt fænomen, der kan overføres direkte fra afsender til modtager. Dette blev ellers tidligere antaget i det strukturalistiske paradigme og dermed den lineære kommunikationsmodel. Tegn skal dog altid betragtes som meningsfulde konjunktioner af en signifiant og signifié. Som læsere sanser vi en signifiant og laver hypoteser over, hvad der er dens mening. Som læser må man antage, at afsenderen netop har valgt den mest passende form til at udtrykke den ønskede signifié – tegnet er motiveret. Som Kress formulerer det:

”The theory demands that we assume that all aspects of a sign represent their maker’s interest in representing that which they regarded as most salient, at this moment, about the object or phenomenon to be represented. It entails that all aspects of form are meaningful, and that all aspects of form must be read with equal care: nothing can be disregarded. In a multimodal approach to writing this is essential. In social semiotics this is the key to unlocking meaning.” (Kress (2003) s. 44)

Ligesom der ved selve repræsentationen gennem eksempelvis skrift, tegning eller gestik følger en tegnproduktion, vil modtageren eller læseren i en kommunikationssituation altså ligeledes ud fra afsenderens signifiant producere en indvendig signifié. Det er i denne sammenhæng, at Peirces triadiske tegnbegreb får sin berettigelse. I selve fortolkningen formes nemlig et nyt tegn. Den måde, som læseren producerer det nye tegn på, er afhængig af hans/hendes viden om det domæne, hvorfra tegnet kommer samt hans/hendes interesser og kan sidestilles med det, som Peirce kalder interpretant (Kress (2003) s. 45). Læsning er altså ikke et spørgsmål om afkodning eller et spørgsmål om, som hos receptionsforskeren Iser, at udfylde tomme pladser, da tegnet ikke ses som en fast og arbitrær konjunktion. Dette medfører ifølge Kress, at vi ved reception af signifianten har mulighed for at lave inferens med hensyn til signifiéen. Et eksempel på dette kunne være følgende situation inspireret fra bogen *Sprog og sprogbeskrivelse* (Herslund & Jensen (2003) s. 90):

En mand på en restaurant spørger tjeneren, om han må låne en telefonbog. Tjeneren kommer straks tilbage, med en høj stol til manden, der glad sætter sin lille søn til rette ved bordet.

Men spørgsmålet er så, hvordan vi overhovedet kan kommunikere, når

- 1) Både afsender og læser er tegnproducerende
- 2) Tegnets signifié produceres forskelligt fra situation til situation.

Der må med andre ord være en eller anden form for stabilitet. Kress har samme overvejelser og beskriver løsningen på problemet således:

”There is a chain of semiosis in which the sign leads to an interpretant, which itself becomes an object/referent for a new sign in communication, which is the basis for the forming of yet another interpretant. Through conventions of many kinds, society keeps this process relatively firmly controlled, sometimes and in some domains very much so, sometimes and in some domains hardly at all, not least by conventions around what may be thought and communicated. If that were not the case communicability would be lessened or threatened.” (Kress (2003) s. 45)

Den svenske uddannelsespsykolog Roger Säljö har i sin bog *Læring i praksis i et sociokulturelt perspektiv* (2003) nogle nært beslægtede overvejelser, der på en mere klar måde beskriver disse konventioner. Säljö diskuterer, hvordan mennesket foruden den biologiske evolution også har gennemlevet en kulturel evolution. Mennesket har gennem historien formået at hæve sig over sine biologiske forudsætninger ved hjælp af redskaber (artefakter), som ifølge Säljö kan være af både fysisk og sproglig karakter. Disse artefakter gør, at man medierer virkeligheden, således at man ikke er i direkte kontakt med den. Det vil sige, at ens tænkning og forestillingsverdener er vokset frem ud fra ens kultur og dens intellektuelle og fysiske artefakter. Virkeligheden fremtræder dermed altid gennem fortolkning, og de fysiske og intellektuelle artefakter ses som en integreret del af alle sociale praksisser. Sproget bliver hermed også anskuet som et redskab, hvormed man som menneske er i stand til at fastholde viden og information. Faktisk er netop de resurser, der ligger i sproget ifølge Säljö det allervigtigste medierende redskab. Man kan derfor sige, at selve tænkningen bliver artificiel gennem forskellige former for klassifikationssystemer. For at vende tilbage til Kress kunne man forestille sig, at netop disse klassifikationssystemer kunne være med til at skabe en form for stabilitet i sproget og dermed fremstå og virke som 'objektive' måder at beskrive verden på. Eksempler på meget stabile klassifikationssystemer vil jeg hævde især findes inden for institutionaliserede genrer med et teknisk sprog. Fysikkens forskellige måleenheder eller biologiens måder at inddele organismer på kunne være eksempler på sådanne sprog. Disse systemer er så stabile, at det eksempelvis ikke kan diskuteres, om en meter er længere end en centimeter, eller om en skildpadde er en padde eller et krybdyr¹². Konsekvensen af at se sproget som et medierende redskab til at fastholde viden med og skabe mening i forskellige diskursive sammenhænge vil hermed også betyde, at der i andre kontekster vil være tilfælde, hvor sproget vil være ustabil og netop afhængigt af, hvorfra og ud fra hvilke forudsætninger man ser på en given genstand eller et fænomen. 'Skildpadde' som eksempel kunne i andre kontekster end det biologiske domæne virke som symbol på det uforgængelige, den kloge eller den langsomme. Det er det, jeg vælger at forstå med: "*conventions of many kinds*".

¹² En skildpadde har en meget misvisende betegnelse på dansk.

Konsekvensen af diskussionen vedrørende stabilt og ustabil sprog har stor betydning for læseprocessen i praksis. Man må som læser gøre sig klart, hvad det er for en type tekst, man står overfor – de metakommunikative rammer må sættes i spil. Ud fra genrebestemmelsen må læseren vælge en passende læsemåde, der passer til det Halliday kaldte situationskonteksten. Man må eksempelvis som læser regne med at møde det, jeg kalder stabilt sprog i en brugsanvisning, hvor læsemåden primært må være rettet mod den ideationelle metafunktion (hvad drejer teksten sig om?). Omvendt ville en dokumentarudsendelse eller en politisk diskussion kræve en anden form for opmærksomhed. Her må rettes en særlig opmærksomhed mod den interpersonelle metafunktion (forholdet mellem kommunikationsdeltagerne). Her er det ikke, som i en brugsanvisning, nok at forholde sig til, hvad der siges, men også hvordan det siges. Valg af synsvinkel kunne eksempelvis være yderst relevant at forholde sig til.

Som nævnt er alle metafunktionerne i spil i sproglige tekster. Forholdet mellem kommunikationsdeltagerne (den interpersonelle metafunktion) er eksempelvis i brugsanvisningen typisk et spørgsmål om at få modtageren/læseren til at handle på en bestemt måde, hvilket materialiserer sig gennem imperativ:

”Stik cylinderstudsens ind i støvsugeråbningen [...]tryk knapperne på siden af cylinderstudsens ind[...]sæt griberøret sammen...” (Brugsanvisning til Miele støvsuger (2009)).

Som tidligere nævnt er metafunktionerne med til at konstituere situationskonteksten og dermed genren og læsemåden.

Det skal dog afslutningsvis nævnes, at denne konstitution absolut ikke altid er så enkel, hvilket følgende digt skrevet af William Carlos Williams udgivet i 1944 fint illustrerer:

This is just to Say

I have eaten

the plums

that were in

the icebox

and which

you were probably

*saving
for breakfast*

*Forgive me
they were delicious
so sweet
and so cold*

(Vagle, Sandvik & Svennevig (2004. s. 274-275)

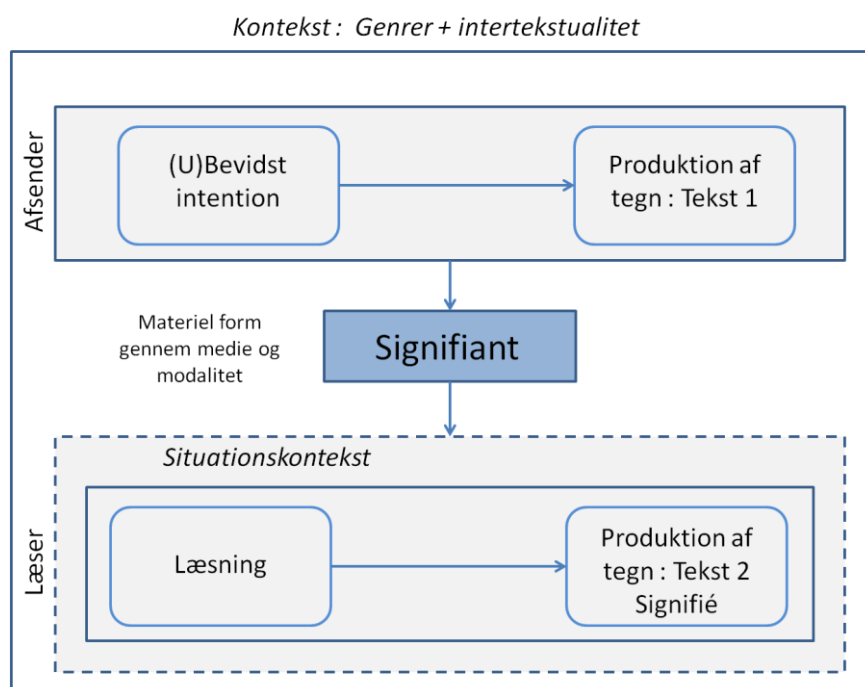
Digtet kunne have været at finde som en lille seddel på en køleskabslåge, men i og med at det er fundet i en digtsamling, vil man vælge at læse det på en anden måde ved at søge efter en dybere mening – er ordene stabile, eller har de en anden mening end den umiddelbare? Situationen, man møder teksten i, har altså også stor betydning for læsemåden.

2.3 Opsummering

Læsning i et socialsemiotisk perspektiv er en kompleks proces. Især når man antager, at synet på sprog og tekst har afgørende betydning for forståelsen af fænomenet. Jeg ser læsning som en del af en kommunikationssituation med fokus på modtageren – altså læseren, og det er af afgørende betydning, at der er en afsender med en bevidst eller ubevidst intention af en tekst bestående af tegn. Tegnene kan bestå af mange forskellige former for modaliteter på et givent medie. Modalitet og medie er tegnets udtryk (signifiant). For at der er tale om et tegn eller en tekst, skal udtrykket være meningsbærende, således at der knytter sig et begreb (signifié) eller en mening til udtrykket. Hvor man i den moderne semiotik med udgangspunkt i Saussure så tegnet som en stabil størrelse og som en del af et større system, der eksisterede i massen, er det omvendte tilfældet i den socialsemiotiske tilgang til tegnet. Tegnets mening afhænger af den situation, det indgår i, samt den kulturelle kontekst.

Modtageren af en tekst – læseren – vil ud fra den konkrete situation, som teksten indgår i samt den kulturelle kontekst producere nye tegn. Ud fra mødet og erfaringen med tekster, som starter allerede når man kommer til verden, vil læseren ubevidst danne nogle mønstre, som man kunne kalde for genrer. Fornemmelse for genrer udvikles således ubevidst gennem genkommende kommunikative situationer og kan hermed ses

som en form for intertekstualitet. Genrer bliver en del af den metakommunikative ramme og får betydning for valg af læseform og dermed den inferens og meningsproduktion, som læseren laver i mødet med teksten, og som ofte foregår ubevidst. Genrebestemmelsen og dermed læseformen realiseres ud fra den situation, teksten mødes i. Situationskonteksten realiseres ud fra tekstens metafunktioner. Til trods for at Hallidays metafunktioner tager sit afsæt i sprog, vil det være muligt at tænke dem ind i forbindelse med andre modaliteter i en kommunikationssituation. Nedenstående er et forsøg på at indfange ovenstående opsummering i en anden modalitet – nemlig en figur.



Figur 2.2. Model af læsning i socialsemiotisk perspektiv

3 Begreberne færdighed, kompetence og dannelse

Jeg har nu udfoldet begrebet læsning i et socialemiotisk perspektiv. I denne del af opgaven vil jeg undersøge og diskutere forholdet mellem begreberne færdigheder, kompetencer og dannelse for at kunne nærme mig en forståelse af begrebet 'læsekompetence'. Har det overhovedet nogen betydning, om man underviser i læsefærdigheder eller læsekompetence og eventuelt hvilken? Undervisning i læsning må desuden skulle ses i forhold til en form for dannelsesideal, som man kan navigere imod – spørgsmålet er, hvordan dette kan beskrives. Man bliver nødt til at forholde sig til ovennævnte spørgsmål for at komme nærmere i diskussionen om kriterier for indholdsudvælgelse, der understøtter den form for læsekompetence eller færdighed, der skal skabe bedre læsere i den danske folkeskole.

Netop ovennævnte begreber som kompetence, færdighed og dannelse er begreber, der både i lægmandsverdenen og den akademiske verden bliver anvendt flittigt. I mange sammenhænge bliver kompetencebegrebet brugt synonymt med færdighedsbegrebet, men i andre sammenhænge bliver kompetence og dannelse sat overfor hinanden som tæt beslægtede begreber. Jeg vil i det følgende skabe et overblik over dette begrebsmæssige morads og ud fra dette nærme mig en afklaring. Udgangspunktet er først den danske diskussion - dernæst den internationale.

3.1 Den danske diskussion

3.1.1 Forholdet mellem færdigheds- og kompetencebegrebet

Som nævnt allerede i indledningen er der langt fra konsensus vedrørende en forståelse af kompetencebegrebet. I nogle kontekster ses kompetencebegrebet som noget mere komplekst end færdighedsbegrebet, mens det i andre kontekster ses som to sider af samme sag. Et eksempel på det sidste kan man finde hos Per Fibæk Laursen¹.

Laursen skelner først og fremmest mellem kundskaber og færdigheder, som han anskuer som to forskellige vidensformer. Kundskaber er ifølge Laursen den form for viden, der

¹ Laursen, P. F. (2003). Hvad skal man undervise i? I bogen *Didaktik og kognition*.

kan udtrykkes verbalt i formen ”Jeg ved at...”. Kundskaber kan også udtrykkes som propositionel viden, idet denne vidensform kan udtrykkes i domme vedrørende sandt og falskt. Færdigheder derimod er den form for viden, som kan omtales i formen ”jeg kan...” eller jeg ved, hvordan man...”. Kundskaber og færdigheder er altså begge former for viden. Færdigheder er ifølge Laursen vigtigere end kundskaber. Det er gennem kundskaber, at eleverne skal udvikle færdigheder. Der er dog avancerede kundskaber om begreber eller teorier, der ifølge Laursen udgør en given måde at anskue verden på. Denne form for kundskab er tættere forbundet med færdigheder og handlemuligheder end faktaundervisning (Laursen (2003) s. 83).

Man skal altså kunne handle ud fra sine kundskaber, før der er tale om færdigheder. Om færdigheder skriver Laursen følgende:

”At forstå noget færdighedsmæssigt vil sige, at man kan bruge sine færdigheder hensigtsmæssigt også i en anden sammenhæng end den, hvori den er lært.” (Laursen (2003) s. 84)

Denne tilgang lægger sig meget tæt op ad den måde, hvorpå Højgaard² definerer kompetencebegrebet:

”Kompetence bruger jeg som betegnelse for nogens indsigtfulde parathed til at handle på en måde, der lever op til udfordringerne i en given situation.

Et begreb mod handling.

Et normativt begreb.

Alle kompetencer har en aktionsradius.

Dualitet mellem en subjektiv og kulturel side.”

(Højgaard (2009) planche 9)

Højgaard har dog en ganske anden forståelse af færdighedsbegrebet end Laursen, idet han lægger direkte afstand til det ved at kalde det maskinelt og robotagtigt.

² Thomas Højgaard, der er lektor ved instituttet for didaktik på DPU, definerede kompetencebegrebet til en forelæsning i forbindelse med modulet Almen Didaktik.

Færdighedsbegrebet kommer ifølge Højgaards forståelse hermed til at fremstå som et mindre komplekst begreb end kompetencebegrebet – noget, der ikke passer ind i nutidens krav om selvstændigt tænkende og innovative mennesker.³

Laursen skelner, i modsætning til Højgaard, ikke klart mellem de to begreber. Senere i kapitlet, i forbindelse med overvejelser over skolens formål, sætter han, som det ses i følgende citat, begreberne side om side:

*”Skolens indhold må udvælges, således at eleverne indføres i vor kulturs hovedformer for viden og kunnen: kundskaber som matematik, naturvidenskab, kunst, religion, samfundskundskab og historie; **færdigheder som kompetence**⁴ til at forstå og anvende kulturens vigtigste symbolsystemer og dens metoder til videnssøgning, sociale og psykiske færdigheder.”* (Laursen (2003) s. 104)

Laursen skriver endvidere følgende, der minder om Højgaards *aktionsradius*:

”Grundformer for færdigheder må indeholde vækst- og udviklingsmuligheder. De færdighedsformer, der er pædagogisk interessante, er dem, hvor man kan lære mere.” (Laursen (2003) s. 93)

Det må altså konstateres, at der er en manglende konsensus vedrørende indholdet af de to begreber. I nogle sammenhænge er kompetencebegrebet noget mere komplekst end færdighedsbegrebet - i andre sammenhænge er begreberne to sider af samme sag.

Bundsgaard adskiller⁵, ligesom Højgaard, begreberne færdighed og kompetence. Kompetence ses også i følgende eksempel som noget mere end det at have viden og færdigheder:

”Med begrebet kompetence lægger vi vægten på håndtering af udfordringer i situationer mere end på færdigheder og viden” (Bundsgaard (2006) s. 36)

³ Begrebet innovation, var omdrejningstema i Asterisk (september 2011), hvor den innovative skole beskrives som tidens herskende ideal (Mehlsen (2011) s. 7).

⁴ Min fremhævelse.

⁵ I artiklen *Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder* (Bundsgaard (2006))

Hvor Laursen knytter begreberne færdighed og kompetence tæt sammen, tager kompetencebegrebet for Bundsgaard et al. en helt anden retning i bogen *Kompetencer i dansk* ((Bundsgaard et al. 2009)). I denne bog lægger kompetencebegrebet sig tæt på dannelsesbegrebet, hvilket jeg vil diskutere i følgende afsnit.

3.1.2 Forholdet mellem kompetence- og dannelsesbegrebet

Kompetencebegrebet bliver som nævnt ikke kun sat i forhold til færdighedsbegrebet, som det var tilfældet ovenfor. Karsten Schnack har i bogen *Pædagogiske teorier* (Schnack (2005)) nogle overvejelser vedrørende et begreb, han kalder *handlekompetence*. Dette kompetencebegreb ligger meget langt væk fra, hvordan man kunne forstå kompetencebegrebet i forrige afsnit. Handlekompetence er for Schnack et dannelsesideal. Om dette skriver han som følgende:

”Handlekompetence er et dannelsesideal. Det er således hverken en undervisningsmetode eller et mål, der kan nås. Derfor er det også vanskeligt at måle udviklingen af handlekompetence. Man kan nok evaluere elementer, men handlekompetence som helhed virker meget uhåndgribeligt. Og det er næppe muligt at operationalisere begrebet ved at oversætte det til en sum af iagttagelige fænomener. Det hænger sammen med, at det er et dannelsesideal. Man kan så spørge, om det overhovedet er noget, der eksisterer, hvilket i vor tid ofte betyder: Hvor er det? Peg på det! Svaret er nok, at handlekompetence befinder sig et ikke-sted, et Utopia, hvor det trives sammen med dannelse, demokrati, menneskerettigheder, sundhed, bæredygtig udvikling og herredømmefri dialog.” (Schnack (2005) s. 17)

Bogen *Kompetencer i dansk* (Bundsgaard et al. (2009)) er en form for kritik af ovennævnte perspektiv. Her ses kompetencer netop som en tilgang, hvormed det bliver muligt at operationalisere dannelsen. Som der står i indledningen:

”Kompetence er med andre ord ikke en modsætning til dannelse, det kan fungere som et redskab til at konkretisere og operationalisere idealet om dannelse” (Bundsgaard et al. (2009) s. 9)

Man vil ud fra dette syn på kompetencebegrebet spørge, hvad man skal med et dannelsesideal, hvis man ikke har mulighed for at operationalisere dette ideal. I forbindelse med undervisningens indholdsudvælgelse må man netop forholde sig til en

form for dannelsesideal frem for kun at undervise til test, eksamen, eller som man altid har gjort. Spørgsmålet er så, om et forsøg på operationalisering af dannelsen ikke i didaktisk praksis kommer til at blive et spørgsmål om udvikling af færdigheder ud fra Laursens perspektiv – ”*jeg kan...eller jeg ved, hvordan man*”?

I Daneklærerforeningens Fællesskrift fra 2009 *Dannelse og dansk i en brydningstid* er selve dannelsesbegrebet til debat. På linje med Schnack og i modsætning til Bundsgaard mener lektor ved Århus Universitet (DPU) Steen Nepper Larsen ligeledes, at dannelsen ikke er et begreb, der lader sig operationalisere eller formalisere (Larsen (2009) s. 22). Dannelsen kan ifølge Larsen ikke planlægges, men er noget, der skal erobres af hver enkelt.

At dannelsen, ifølge Larsen, ikke lader sig planlægge, står dog i modsætning til den måde, han tidligere i artiklen beskriver dannelse:

”Dannelse er at have fået mulighed for at blive introduceret til højkulturen og stifte bekendtskab med det bedste af det, der er tænkt, skrevet og sagt igennem tiderne. Dannelse må også være en mulighed, selvom man ikke kommer fra et hjem med klaver eller afsæt i en intellektuel familiebaggrund.” (Larsen (2009) s. 21)

Dannelse kommer i dette citat til at fremstå som en konkretisering af et borgerligt dannelsesideal, der netop lægger op til en form for planlægning i forbindelse med undervisning. Planlægning af undervisningen med henblik på indholdsudvælgelsen kommer med denne udtalelse til at se ud til at omhandle en af eliten udvalgt kanon, som man gennem sin skoletid skal have stiftet bekendtskab med. Denne tilgang og forståelse af dannelse har et helt andet udgangspunkt end den tidligere omtalte kompetencevinkel, hvor vægten ligger på at kunne håndtere udfordringer i forskellige situationer frem for at have stiftet bekendtskab med højkultur. Til trods for at dannelse befinder sig et sted i Utopia, ser det ud til at være en nødvendighed under didaktisk refleksion at forholde sig til en form for konkretisering af dannelsesbegrebet, der vil have praktisk betydning i undervisningen. Larsen skriver da også følgende, der netop er et eksempel på ovenstående overvejelser:

”Forbilledet [konkretiseringen af dannelsen [HA]] har holdt flyttedage igennem historiens gang. Det har været parkeret hos Gud, mennesket,

fædrelandet, natur(lighed)en, videnskabeligheden, samfundsmæssige behov, individuel nytte, diverse smagsregimer etc. [...]men ingen af disse forbilleder er entydige, og de færreste af dem er langtidsholdbare.” (Larsen (2009))

I forsøget på at konkretisere dannelsen kommer det normative og politiske aspekt altså ind i billedet. Som ovenstående citat afspejler, afhænger konkretiseringen dels af den tid, vi lever i, synet på samfundet, kulturen og mennesket. Spørgsmålet er så, hvor det nu skal 'parkeres'. Hvor skal udgangspunktet i fremtiden være? Kan man finde en langtidsholdbar konkretisering i forhold til et dannelsesideal? Kompetencetilgangen, der ikke kun er en del af den danske diskussion, er et forsøg på netop dette. Spørgsmålet er så, om man ligefrem kan sige, at kompetencer er operationalisering af dannelsen?

Det kan i denne forbindelse være værd at hæfte sig ved forfatter og forskningslektor Joakim Garff, der påpeger, at der mellem dannelse og kompetence er mange ligheder, men også en række vigtige forskelle. Ifølge Garff handler kompetence om funktion 'det man kan', mens dannelse handler om 'den man er' og dermed identitet og udvikling af denne gennem selvoverskridelsen (Garff (2009 s. 15)). Hvor det i forrige afsnit var kompetencebegrebet, der var noget mere end færdighedsbegrebet, er det i denne artikel dannelsesbegrebet, der er mere komplekst end kompetencebegrebet, som det fremgår af følgende kritiske beskrivelse:

”Hvis den enkelte fra vugge til krukke skal hente sin betydning i en fortsat kompetenceudvikling, så har vi forskrevet os til en fuldstændig instrumentalisering af den tilværelse, som netop lever af at være mere end blot og bar funktion.[...]Hvor kompetence angår udviklingen af færdigheder, angår dannelsen det individ, som har disse færdigheder, men som vel at mærke aldrig må reduceres til summen af sine kompetencer. Er jeg nemlig ikke andet end mine kompetencer, intet bagved eller nedenunder, risikerer jeg at miste noget så uerstatteligt som mig selv, hvis jeg en dag skulle miste mit arbejde”. (Garff (2009) s. 15)

Til trods for at Garff forstår kompetencebegrebet som det at udvikle færdigheder, er det alligevel værd at hæfte sig ved, at han ser kompetencer som noget, der kommer til udtryk gennem handling. Man kan dermed spørge, om mennesket er mere end sine handlinger.

For at svare på dette vil jeg introducere faderen til den moderne hermeneutik, Hans Georg Gadamer. I hans hovedværk *Sandhed og Metode* (Gadamer (2004)) er dannelsesbegrebet et genkommende omdrejningspunkt, der kan hjælpe med at få struktur på denne diskussion. Om dannelsen skriver Gadamer følgende:

”Dannelse har, lige så lidt som naturen, et mål uden for sig selv. (Ordet og sagen ’dannelsesmål’ skal betragtes med den mistro, der hører til en sådan sekundær form for dannelse. Dannelsen kan egentlig ikke være et mål, den kan ikke villes som sådan, undtagen i en pædagogisk refleksion og tematik).” (Gadamer (2004) s. 16)

Gadamer ser således, på linje med Schnack og Larsen, dannelse som en form for utopi. Man skal ifølge Gadamer betragte dannelsesmål med mistro, og årsagen til dette skal findes i ovenstående diskussion: Hvis dannelsen bliver beskrevet ud fra konkrete mål, vil disse mål være under forandring alt efter, hvilken tid man lever i. Dannelsen i sig selv kan derfor ikke operationaliseres. Desuden vælger jeg at forstå mennesket som noget mere end det, der kommer til udtryk gennem handlinger, hvilket er endnu en medvirkende årsag til, at synet på dannelsen som noget, der kan operationaliseres, bliver problematisk.

Til trods for disse problemer vedrørende dannelsesbegrebet bliver man i forbindelse med pædagogisk refleksion nødsaget til at forholde sig til et formål og nogle mere konkrete undervisningsmål ud fra et dannelsesideal, så man ikke navigerer i blinde i forbindelse med undervisning. Jeg vil på denne baggrund overtage Gadamers ’sekundær dannelse’, der fremadrettet vil være et vigtigt begreb.

3.2 Fra den danske til den internationale diskussion - DeSeCo

Kompetencetilgangen er ikke kun en del af den danske debat. Årsagen til den danske debat kan højst sandsynlig findes i OECD’s arbejde, der har haft og har stor betydning for, hvordan de enkelte lande vurderer deres grundskoleuddannelse. Spørgsmålet er da, hvordan man i denne sammenhæng ville kunne forstå en konkretisering af den sekundære dannelse, og hvad man i dette regi forstår med begreberne ’kompetencer’ og ’færdigheder’.

Man har efterhånden i en del år ikke kunnet tale om elevers læsekompetence eller færdighed i den danske folkeskole, uden at den store og komparative internationale undersøgelse, PISA, har været nævnt. Baggrunden for PISA er en generel voksende bekymring hos forskellige regeringer samt offentligheden over kvaliteten og udbyttet af uddannelse. OECD og andre multinationale institutioner har derfor investeret i udvikling af sammenlignelige indikatorer inden for uddannelsesområdet, hvilket bl.a. PISA-undersøgelsen er et eksempel på. Man har i denne forbindelse været opmærksom på, at kompetencer og færdigheder inden for de enkelte fagområder ikke kan indfange det uddannelsesmæssige slutresultat, der er relevant og ønskeligt for den enkelte i det samfund, vi lever i og ønsker i fremtiden (Rychen (2004) s. 6). OECD nedsatte derfor i 1997 arbejdsgruppen DeSeCo⁶, hvis formål netop var at skabe en teoretisk bred og overordnet begrebsmæssig referenceramme med henblik på udvikling af såkaldte nøglekompetencer gennem et livslangt læringsperspektiv hos det enkelte individ (Rychen (2004) s. 6). Nøglekompetencerne er kompetencer, som det enkelte individ skal udvikle for at kunne bidrage til samfundet og få et godt liv. Man kan således se nøglekompetencerne som det, jeg tidligere kaldte sekundær dannelse.

Nøglekompetencerne skulle kunne evalueres inden for en international ramme, hvilket forudsætter udvikling af nogle sammenlignelige indikatorer. Til trods for at udviklingen af sådanne indikatorer altid vil være forbundet med en del problemer, mener jeg, at selve nøglekompetencerne er et godt bud på sekundær dannelse i vores tid. Bogen *Defining and selecting Key Competencies* (2001) er et forsøg på at nærme sig et svar på spørgsmålet om afgørende kompetencer for den enkelte borger. Bogen består af essays udarbejdet af akademikere inden for områderne psykologi, sociologi, antropologi, økonomi, filosofi og historie. Andre eksperter inden for områderne erhvervsliv, arbejdsmarked, uddannelse og politiske områder har bidraget med viden og erfaring gennem kommentarer til akademikernes arbejde. Man har således forsøgt at skabe en bred tilgang og diskussion ved at anskue problemstillingen ud fra mange forskellige perspektiver. Diskussionerne i bogen skal ikke ses som endegyldige svar, men som en del af en åben og fortløbende debat på både et internationalt og nationalt plan. Formålet

⁶DeSeCo ~ Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations

er alligevel at udvikle nogle kategorier og kriterier til udvikling af en fælles grundlæggende teori og overordnet ramme til konstruktion af disse nøglekompetencer.

3.2.1 Kriterier for konstruktion af nøglekompetencer

DeSeCo's essays (Rychen & Salganik (2001)) indeholder eksplicitte værdier med hensyn til det enkelte individ og hvilket samfund, vi skal stræbe imod. Som det blev nævnt i et tidligere afsnit har dannelsen holdt 'flyttedage', og som Gadamer påpegede, skal man betragte dannelsesmål med mistro, da dannelse ikke lader sig beskrive ud fra mål. Man kan derfor anskue begrebet sekundær dannelse og dermed nøglekompetencerne som et spørgsmål om mangel på bedre, hvor målene som nævnt ændrer sig alt efter tid og samfundsforhold. Dannelsesmål kan altså ikke ses i et vakuum, men må ses ud fra de samfundsmæssige rammer nu og i fremtiden.

Folkene bag DeSeCo er da også helt eksplicitte med hensyn til at udvælgelse af nøglekompetencerne ikke kun er et teknisk eller videnskabeligt projekt, men også et politisk. Som Rychen udtrykker det:

“In fact, the selection of competencies is also a political exercise and not only a technical or scientific one. Selecting key competencies implies adopting a certain vision of humanity and society. It is a value-driven exercise. In order to avoid the risk of imposing a certain view of society through a supposedly non-normative exercise, many of the contributors to the DeSeCo project explicitly declared an adherence to the principles of human rights and human development, and in a particular, to the values of autonomy and liberty on one hand, and the ideals of equality and social justice on the other.” (Rychen (2004) s. 42)

Når arbejdsgruppen, der står bag DeSeCo, har skullet vælge nøglekompetencer, der er vigtige for den enkelte, har de skulle forholde sig til, at de skulle kunne bidrage til at give den enkelte borger et godt liv samt være med til at skabe og bevare et godt samfund. Netop det gode liv og samfund, der inkluderer alle i verden, anskuer jeg som et dannelsesideal og dermed en utopi. Til trods for dette skal denne utopi alligevel være retningsgivende i forbindelse med pædagogisk refleksion. Nøglekompetencerne er netop et forsøg på at definere nogle mål for, hvordan man kommer nærmere idealet.

For at kunne udvælge nøglekompetencerne har folkene bag DeSeCo været nødsaget til at forholde sig til en konkretisering af, hvad det gode liv og det gode samfund er⁷. Det væsentligste udgangspunkt for overvejelser vedrørende nøglekompetencer er, at vi lever i et demokratisk samfund, hvor der er en lovgivning i forhold til nogle overordnede rammer med hensyn til, hvordan vi opfører os over for hinanden:

”Society is ‘well-ordered’ when its basic social institutions are governed by principles of justice that everyone accepts and knows others accept. We assume, in addition, that the basic institutions of a democratic, just, and stable society are such that they induce its members to have a desire to act as the principles of justice require.” (Canto-Sperber & Dupuy (2001) s. 71-72)

Derudover er der også en form for konsensus vedrørende det, som Perrenoud kalder en frivillig aftalt social kontrakt, der er indgået af frie, lige og forenede mænd og kvinder (Perrenoud (2001) s. 123). Mennesket ses som et normativt væsen, der tænker over egne handlinger, som eksempelvis kan udmønte sig i dårlig samvittighed og fortrydelse. Ligeledes kan mennesket føle vrede eller bitterhed over for andre, der ikke lever efter de måske usagte normer. En del normer har vi ubevidst tilegnet os gennem imitation, således at det bliver en del af det, man kunne kalde vores ’tavse’ viden (Canto-Sperber & Dupuy (2001) s. 69-70)

At leve i et demokratisk samfund indbefatter desuden, at der med friheden og rettighederne også følger et ansvar (Perrenoud (2001) s.123). At nogle så ikke overholder loven og de sociale spilleregler i ethvert samfund, er en anden diskussion, som Perrenoud tager i forbindelse med spørgsmålet om nøglekompetencernes universalitet. Måske er de kompetencer, man har brug for i udviklingslande, nogle andre.

Ud over at leve i et demokratisk samfund kræver det, ifølge Canto-Sperber og Dupuy, nogle særlige kompetencer af den enkelte, for at man kan leve ’det gode liv’. Det er

⁷ I artiklerne *Competencies for the Good Life and the Good Society* (Canto-Sperber & Dupuy (2001)) og *The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor* (Perrenoud (2001)) behandler forfatterne disse overvejelser.

hårdt arbejde at skabe sig et godt liv. Livet er en konstant kamp mellem modgang og medgang. Modgang er en naturlig del af menneskelivet og kræver derfor, at man er i besiddelse af nogle resurser (holdninger, overbevisninger og følelser) til at kunne klare denne modgang. Et godt liv forudsætter, at man har evnen til at leve succesfuldt og ansvarsfuldt. Desuden skal man kunne forstå, handle og klare udfordringer i forskellige områder af livet. Disse områder er beskrevet som livet i hjemmet (f.eks. at have relationer), livet i en økonomi (f.eks. at kunne være en del af arbejdsmarkedet), livet i et politisk samfund (f.eks. at kunne involvere sig) (Canto-Sperber & Dupuy (2001)).

Canto Sperber og Dupuy forsøger at opstille nogle objektive kriterier for værdier, der er en forudsætning for et godt liv:

- **Fuldførelse** – det gode, der består i at virkeliggøre de ting, vi værdsætter. Det adskiller sig fra præstationen i sig selv, og værdien kommer ikke hovedsagelig fra andres anerkendelse
- **Den menneskelige tilværelses elementer** – at vælge ens egen vej gennem livet og leve et værdigt menneskeliv. I dette ligger værdier som selvbestemmelse, frihed og menneskelighed
- **Forståelse** – at kende sig selv og ens verden er en del af det gode liv. Vi værdsætter det at være i samklang med virkeligheden og fri for uvidenhed og fejl
- **Dybe personlige relationer** – disse har en værdi uafhængigt af glæden og den nytte, der ligger i relationerne

(Canto-Sperber & Dupuy (2001) egen oversættelse)

Vi har ifølge Canto-Sperber og Dupuy brug for nogle kompetencer og færdigheder for at være i stand til at træffe valg, der leder os på rette vej gennem de mange muligheder, vi som mennesker bliver stillet overfor. Selvstændighed er da også ifølge Perrenoud en værdi, der er uadskillelig fra modernitet, demokrati og individualitet (men muligvis ikke en væsentlig værdi i alle former for samfund) (Perrenoud (2001) s. 132). Selvstændighed er da også en ud af de tre overordnede nøglekompetencer, der er udvalgt af DeSeCo. De to andre er at kunne bruge værktøjer interaktivt og fungere i

socialt heterogene grupper. Under de tre overordnede nøglekompetencer er der inden for hver kategori valgt tre nøglekompetencer, som det ses af nedenstående opstilling.

Acting autonomously

- The ability to defend and assert one's rights, interests, limits, and needs and to take responsibility
- The ability to form and conduct life plans and personal projects
- The ability to act within the big picture/ the larger context

Using tools interactively

- The ability to use language, symbols, and text interactively
- The ability to use knowledge and information interactively
- The ability to use (new) technology interactively

Interacting in socially heterogeneous groups

- The ability to relate well to others
- The ability to co-operate
- The ability to manage and resolve conflict

Kravet om at kunne reflektere står centralt DeSeCo's i tilgang. Det er dermed ikke nok blot at kunne anvende en formel eller metode i en given situation. Man skal også have evnen til at klare forandringer, lære af erfaringer og tænke og dermed handle i forhold til en kritisk stillingtagen. Til trods for at nøglekompetencerne har hver deres specifikke fokus, skal de ses som interrelaterede. At de er interrelaterede er en vigtig pointe i forbindelse med undervisning i læsekompetence ud fra mit perspektiv, hvilket jeg vil uddybe i afsnit 5.

3.2.2 Forholdet mellem færdigheder og kompetencer - DeSeCo

I kapitlet *Concept of competence: A Conceptual Clarification* i bogen *Defining and selecting Key Competencies* påpeger Franz E. Weinert problemstillingen med at få rede på færdigheds- og kompetencebegrebet. Vi kender godt den generelle betydning af ordet kompetence, men vi er ikke i stand til at komme med en præcis definition, der adskiller

begrebet fra andre begreber som eksempelvis færdighed⁸. Weinert inddrager flere engelske begreber i diskussionen ud fra ordbogsopslag: *ability, qualification, effectiveness, fitness, capability, capacity, efficiency, proficiency*, der alle bruges synonymt og dermed ikke gør forvirringen mindre.

Kompetencebegrebet har ifølge Weinert været brugt inden for mange forskellige akademiske discipliner som eksempelvis biologi og retslære, hvor betydningen med udgangspunkt i de latinske rødder har været vilkårlig. Han fravælger eksplicit at uddybe betydningen af kompetencebegrebet ud fra denne vinkel for i stedet at indskrænke fokus på brugen af kompetencebegrebet inden for disciplinerne filosofi, psykologi, lingvistik, sociologi, politisk videnskab og økonomi. Inden for disse discipliner er der dog også varierende definitioner. Weinert taler ligefrem om begrebsinflation, hvor manglen på en præcis definition bliver ledsaget af et betydeligt meningsoverskud (Weinert (2001) s. 45). Weinert kommer følgende med syv eksempler på forskellige måder, hvorpå kompetencebegrebet er defineret, beskrevet eller fortolket teoretisk. Ud fra dette arbejde kommer han med fem pragmatiske konklusioner. Han afstår imidlertid fra at lave en egentlig definition af kompetencebegrebet ud fra betragtningen om, at dette arbejde hører til inden for socialvidenskaben. (Weinert (2001) s. 62).

I en af sine fem pragmatiske konklusioner har han følgende overvejelser vedrørende færdigheds- og kompetencebegrebet, der dog ikke leder ham nærmere en klar skelnen mellem begreberne:

”Third, the concept of competence implies that a sufficient degree of complexity is required to meet demands and tasks. Those prerequisites that can be fully automated can also be characterized as skills. The boundary between skill and competence is fuzzy” (Weinert (2001) s. 62)

Til trods for at Weinert ikke kommer med et egentligt bud på en definition af kompetencebegrebet, har hans arbejde haft stor betydning for DeSeCo's definition.

⁸ 'Færdighed' er her og fremover oversat fra det engelske ord 'skill'.

Dominique Simone Rychen⁹ nævner, med henvisning til Weinert, problemstillingen vedrørende manglende konsensus i forhold til kompetencebegrebet. En vigtig del af DeSeCo's arbejde har netop været at lave en systematisk analyse af allerede eksisterende teoretiske tilgange for at forsøge at udvikle en almen forståelse på internationalt niveau (Rychen (2004) s. 11). Det er i forbindelse med dette arbejde, at Weinerts analyse har haft stor betydning. Som Tiana udtrykker det, har hans forslag ikke løst de begrebsmæssige problemer, men det bliver belyst, hvor disse problemer er. En differentiering af kompetence – og færdighedsbegrebet er et eksempel på dette (Tiana ((2004) s. 40). Weinerts syn på kompetence som noget, der forudsætter en passende grad af kompleksitet i forbindelse med løsning af en opgave, bliver videreført af DeSeCo.

Kompetence bliver hos DeSeCo først og fremmest defineret som evnen til at møde komplekse krav succesfuldt eller at udføre en aktivitet eller opgave. Denne definition kommer meget tæt på Laursens færdighedsbegreb (se side 38), der går ud på at kunne bruge sine færdigheder hensigtsmæssigt i andre sammenhænge end i dem, de er lært. Rychen pointerer da også, at denne funktionelle definition skal suppleres med en holistisk forståelse af kompetencebegrebet. Kompetence skal ses som en indre mental struktur, der udover kognitive færdigheder og viden også indeholder praktiske færdigheder (inkl. udtalt/stiltiende viden), motivation, værdier, etik, attitude, følelser og andre sociale og adfærdsmæssige komponenter, som sammen kan mobiliseres i effektiv handling i en given kontekst. Rychen beskriver forskellen på kompetence og færdigheder således:

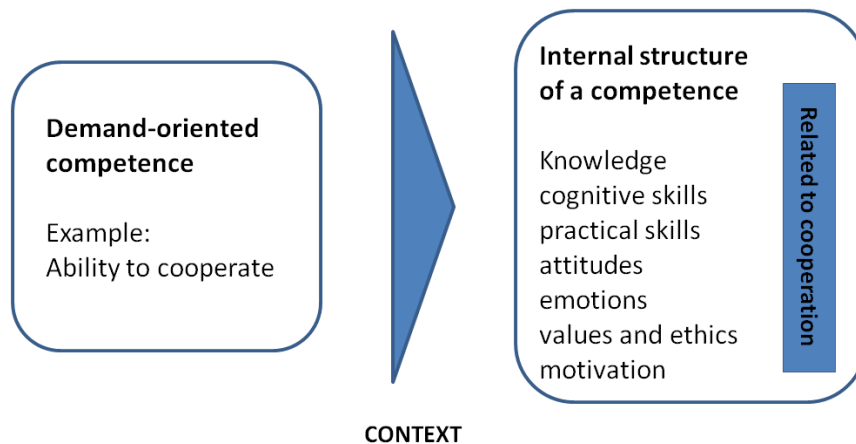
”Let us emphasise that the terms competence and skill were not used as synonyms. Skill was used to designate an ability to perform complex motor and/or cognitive acts with ease and precision and adaptability to changing conditions, while the term competence designated a complex action system encompassing cognitive skills, attitudes and other non-cognitive

⁹ Rychen har været med til at redigere *Defining and selecting Competencies* (2001). Sammen med Alejandro Tiana har hun skrevet bogen *Studies in Comparative Education - Developing Key Competencies in Education: Some lessons from international and national experience* (2004).

components. In this sense, the term competence represented at holistic system” (Rychen (2004) s. 21-22)

Rychen og Salganik har udarbejdet figur 3.1, der viser kompetencens indre struktur:

The demand defines the internal structure of a competence



Figur 3.1: Kompetencens indre struktur (Efter Rychen (2004) s. 21)

Kompetencebegrebet er altså i DeSeCo-sammenhæng et mere omfattende og meget komplekst begreb i forhold færdighedsbegrebet. Competence bliver ud fra denne definition uadskilleligt i forhold til det enkelte menneske, der udfører en given opgave og den kontekst, som opgaven skal løses i (se Carson side 40 (2001)).

Til trods for denne definition må det konstateres, at det alligevel ikke er så enkelt, hvilket Weinerts citat da også udtrykker eksplicit. Tiana har lavet en komparativ analyse af seks forskellige bidrag vedrørende forslag til formulering af nøglekompetencer fra bogen *Defining and selecting Competencies* (2001). Hun konstaterer, at nogle af de udvalgte nøglekompetencer er formuleret på et abstrakt niveau, men at andre er såkaldte basale kompetencer og færdigheder (Tiana (2004) s. 49). Her får begreberne 'kompetencer' og 'færdigheder' igen karakter af at være to sider af samme sag. Hun vælger ud fra sit arbejde med den komparative analyse at nævne de nøglekompetencer, der er vigtige at erhverve i forbindelse med skolegang. Om disse skriver hun:

”The list includes different types of competencies, from the most general to very specific ones. The last ones are close to what we usually refer to as skills.” (Tiana (2004) s. 49)

Til trods for at der er ved at tegne sig et billede med hensyn til forskellen på de to begreber, er det dog ikke helt klart endnu, hvordan de præcist adskiller sig fra hinanden. Jeg vil forsøge at skabe denne klarhed ved at se på begreberne som vidensformer.

3.3 Opsummering

Som det fremgår af de ovenstående afsnit, er der en sammenhæng mellem begreberne færdighed, kompetence og dannelse. Dannelse skiller sig ud som det mest overordnede begreb – en utopi – og alligevel målet med det hele. Når disse mål konkretiseres i forbindelse med pædagogisk refleksion i form af nogle overordnede nøglekompetencer, er disse nøglekompetencer udtryk for det, jeg kaldte sekundær dannelse. Læsekompetence er en ud af flere kompetencer under nøglekompetencen: *’Using tools interactively’*. Da kompetencerne skal ses som interrelaterede, skal læsekompetence altså også ses i forhold til de to andre overordnede nøglekompetencer: *’Acting autonomously’* og *’Interacting in socially heterogeneous groups’*.

Kompetencebegrebet er et mere komplekst begreb end færdighedsbegrebet. Hvori forskellen præcis ligger mellem begreberne færdighed og kompetence er imidlertid ikke helt klart – slet ikke når det skal diskuteres i forhold til læsning. Hvad er forskellen på læsefærdighed og læsekompetence?

4 Vidensformer og læsekompetence

4.1 Aristoteles' vidensformer – *techne*, *episteme* og *fronesis*

Jeg vil i afsnit 4 forsøge at få mere klarhed over færdigheds- og kompetencebegrebet med fokus på læsning ud fra et socialemiotisk perspektiv. Dette vil jeg gøre ved at anskue begreberne som vidensformer og dermed diskutere dem ud fra en idehistorisk tilgang med udgangspunkt i Aristoteles tre vidensformer *techne*, *episteme* og *fronesis*¹. Disse tre vidensformer skal i denne forbindelse virke som et analytisk værktøj til at få et greb og en klarhed i forhold til begreberne læsefærdighed og læsekompetence.

En behandling af vidensbegrebet med udgangspunkt i Aristoteles vidensformer kan findes i Bent Gustavssons bog *Vidensfilosofi* (Gustavsson (2000)) (dansk udgave 2001). Desuden er Aristoteles' vidensformer omdrejningspunkt i Gadamer's *Sandhed og Metode* (Gadamer (2004)). Den sidste af de tre vidensformer, *fronesis*, har Aristoteles især beskrevet i Etikkens 6. bog. Jeg vil i det følgende beskrive de tre vidensformer primært ud fra disse kilder for derefter at kunne diskutere dem i forhold til læsefærdighed og læsekompetence

4.2 *Techne*

Techne bliver af Aristoteles brugt både i forbindelse med det frembringende, produktive (poietiké) og det handlende (praktiké). Det første oversættes i den danske udgave af *Etikken* til kunst og indbefatter ud over alle former for kunst også alle former for håndværk samt retorik. Praktiké oversættes til praktisk færdighed (Porsborg (2000) s. 265). For begge former gælder, at de er modtagelige for forandring (Aristoteles (2000) s. 152).

Under *techne* som vidensform diskuterer Gustavsson bl.a. følgende tre former inden for denne kategori:

- Viden som handling

¹ Disse vidensformer diskuterer Aristoteles i sit hovedværk *Etikken*, der også er kendt som *Den Nikomacheiske Etik* opkaldt efter sønnen Nikomachos.

- Tavs viden
- Situationsbunden viden

Jeg vil i forbindelse med denne vidensform tilføje en fjerde, som Jerome Bruner i *Udannelseskulturen* nævner som en ud af to grundlæggende former for erkendelse, nemlig den narrative.

4.2.1 Viden som handling

Aristoteles betegnede den produktive viden inden for netop vidensformen *techne*. Denne måde at anskue begrebet viden på blev senere udviklet inden for den pragmatiske videnstradition, der opstod i USA i 1870'erne. Som nævnt i afsnit 2 var det Charles Peirce, der grundlagde pragmatismen. John Dewey (1859-1952) har senere populariseret og udviklet Peirces tanker i forhold til spørgsmål vedrørende pædagogik, uddannelse og demokrati (Gustavsson (2001) s. 132-150).

Det grundlæggende syn inden for pragmatikken er, at mennesket er et handlende væsen, og at viden netop opstår gennem praktisk aktivitet. Mennesket opnår således viden både gennem arbejde og dagligdags sysler. Igennem menneskets handlinger i verden opstår der problemer og dermed tvivl i forhold til sædvanlige 'trosvaner' og rutiner. Gennem løsning af problemer, distance og refleksion opstår der ny viden, der ændrer vores 'trosvaner'. Det centrale inden for pragmatikken bliver således, at viden ses som et middel til problemløsning. Kriteriet for en videns sandhedsværdi bliver set i forhold til succes med hensyn til løsning af et givent problem. Da mennesket vil møde og løse problemer forskelligt, har viden ikke absolut gyldighed. Løsning af problemer vil desuden være afhængig af situationen. Viden inden for denne tilgang er således også kontekstafhængig. Viden hviler dermed ikke på et sikkert grundlag, hvilket er i modsætning til det naturvidenskabelige ideal beskrevet nedenfor under viden som *episteme*, der er præget af en erkendelsesteoretisk dualisme mellem individ og verden (Gustavsson (2001) s. 132-150).

Pragmatikken har givet inspiration til følgende to vidensformer inden for denne kategori.

4.2.2 Tavs viden

Begrebet tavs viden er et nyere begreb, der ifølge Bent Illum² er temmelig uafklaret. Det er især blevet brugt i debatten vedrørende håndværksmæssig læring, erfaring og kundskab de sidste 10-15 år. Begrebet blev som filosofisk område interessant efter 2. verdenskrig, hvor bl.a. Wittgenstein og den engelske filosof Michael Polanyi (1891-1976) beskæftigede sig med det (Illum (2009)). Tavs viden kan forstås som den viden, der er svær at italesætte. Hvordan skal man eksempelvis forklare, hvordan lakrids smager til en, der aldrig har smagt det? Hvis man kender smagen af lakrids, har man en viden, hvor det verbale sprog har svært ved at slå til. Eller med Gustavssons eksempel med henvisning til Wittgenstein – hvordan lyder en klarinet? (Gustavsson (2001) s. 109).

Gustavsson gennemgår desuden et andet perspektiv i forhold til 'tavs viden' med udgangspunkt i Polanyis tanker. Al viden har ifølge Polanyi en tavs dimension, hvilket også gælder for den videnskabelige viden. Alle former for viden udspringer fra den tavse viden. Tavs viden behøver således ikke at forblive tavs (Gustavsson (2001) s. 113). Den tavse viden fungerer som en slags redskab, hvor redskaber skal forstås bredt fra værktøjer til også at indbefatte teorier og metoder. Polanyi ser redskaberne som en forlængelse af kroppen, der danner baggrunden for det, der er i fokus for vores opmærksomhed. Både tradition og kultur har betydning for den tavse viden. Konsekvensen af dette syn bliver - som i forrige afsnit om pragmatikken - at det ikke giver mening at opstille sandhedskriterier for viden. Viden er en del af personligheden, og den er en forudsætning for at ny viden kan opstå (Gustavsson (2001) s.111-113).

4.2.3 Situationsbunden viden

I modsætning til Polanyi, som ser viden som bundet til personligheden og kroppen, har Jean Lave og Etienne Wenger³ en anden tilgang til viden. Viden er ikke bundet til personligheden eller kroppen, men derimod til selve situationen i en given praksis. Man lærer således ved at være en del af et socialt praksisfællesskab, hvori viden er indbygget (Gustavsson (2001) s. 125). Ved at være en del af et fællesskab kan den uerfarne imitere

² Illum, Bent (2009) Tavs viden...eller praktisk kundskab. www.dpu.dk

³ I deres bog fra 1991 Situated learning: Legitimate peripheral participation (Gustavsson (2001) s. 125).

de mere kompetente for efterhånden at kunne deltage på lige fod. Lave og Wenger bruger metaforen *mesterlære og lærlingen* for denne proces, hvor lærlingen bevæger sig fra perifer deltagelse til fuld deltagelse i praksisfællesskabet (Broström (2007) s. 164). Læring og viden er i denne tilgang tæt forbundet og totalt kontekstualiseret. Generel og abstrakt viden har dermed ingen mening uden for en konkret situation, hvorfor almen viden ikke kan eksistere og dermed formidles. Dette ekstreme syn på viden har rejst en del kritik, hvilket har gjort, at positionen med tiden er blødt op (Gustavsson (2001) s. 128).

4.2.4 Den narrative erkendelsesform

Den logisk-videnskabelige tænkning er ifølge Bruner kun én ud af to grundlæggende måder, hvorpå vi håndterer og strukturerer vores viden om verden. Den narrative tænkning er den anden. Disse to former for tænkning er ifølge Bruner universelle, men har forskellige udtryksmåder i forskellige kulturer, der også opdyrker og begunstiger dem forskelligt (Bruner (1998) s. 94-95). Ifølge Bruner er fortællingen den tidligste og mest naturlige måde, hvormed vi former vores erfaringer og viden (Bruner (1998) s. 194). Mennesket fremstiller sit liv for sig selv og andre i fortællings form. Færdigheder i at opbygge og forstå fortællinger er derfor afgørende for vores evne til at konstruere vores liv og *"et 'sted' til os selv i den mulige verden, vi kommer til at møde"* (Bruner (1998) s. 96). Det er ifølge Bruner kun med fortællings metode, at man kan konstruere en identitet og finde sig en plads i sin kultur (Bruner (1996) s. 98). Jeg har derfor valgt at beskrive denne erkendelsesform, da den er uomgængelig at forholde sig til ikke mindst i forhold til læsning. Bevidstheden vedrørende fortællingen og dens form hører ind under retorikken. Jeg har derfor valgt at placere denne erkendelsesform under techne. Den narrative tænkning er desuden indbefattet i en form for tavs viden, der dog er mulig at italesætte.

4.3 Episteme

Episteme bliver i den danske udgave af *Etikken* oversat til *videnskab* (Porsborg (2000) s. 24).

Episteme som vidensform handler kort fortalt om den videnskabelige forståelse og dermed viden om verden. Gennem forskning skabes der hele tiden ny viden. Denne teoretisk videnskabelige vidensform har rødder tilbage til Platon (427-347 f.v.t.), der

anskuede viden som sand og berettiget tro (Gustavsson (2001) s. 31). Aristoteles fører dette syn på videnskab videre. Viden som *episteme* vedrører ifølge Aristoteles begrebsdannelse det universelle og uforanderlige, hvortil der er knyttet principper for bevisførelse (Aristoteles (2000) s. 154). Han definerer videnskab på følgende måde:

”Når der findes en vis overbevisning og man kender principperne, da findes der videnskab. Og kender man ikke principperne bedre end man kender konklusionen, da vil man kun tilfældigt have viden. Lad videnskab være defineret på denne måde.” (Aristoteles (2000) s. 152)

Viden som *episteme* er hermed fundamentalt anderledes end *techne* og er i lange tider blevet opfattet som den eneste anerkendte vidensform med patent på sandheden (Gustavsson (2001)). Men hvornår er viden videnskabelig, og hvornår er den ikke? Hvad skal der til, for at viden kan anskues som sand og universel? Er det overhovedet muligt at finde en sandhed, eller afhænger den af, hvem der søger den, og hvorfra og hvordan man søger? Svarene på disse spørgsmål har ikke været nemme at svare entydigt på, og spørgsmålene har derfor været medvirkende årsag til, at en del videnskabsteoretiske retninger er opstået især op igennem det 20. århundrede. De positivistiske og senere af Karl Popper⁴ udviklede grundtanker hen imod en kritisk rationalisme med henblik på objektivitet uden skelen til ideologi, etik og politik må siges stadig at gøre sig gældende med hensyn til, hvordan der ses på forskning og dermed viden den dag i dag.

Bogen *Humanistisk Videnskabsteori* (2006) er et eksempel ud af mange videnskabsteoretiske bøger, der forsøger at få hold på forskellige svar ud fra forskellige humanistiske positioner. Til trods for at der er flere forskellige positioner, må det konstateres, at humanioras videnskabelighed i denne bog bliver diskuteret ud fra et positivistisk vidensideal, hvilket især de to første kapitler er et godt eksempel på. Objektivitet ser således ud til stadig at være et ideal. De forskellige retninger viser dog også, at dette ideal er en utopi.

Et andet og eksplicit eksempel på accept af Poppers tanker med henblik på krav om kritik og falsifikation kan desuden ses i Jerome Bruners bog *Udannelseskulturen*

⁴ Se Popper, K.R. (1996). *Videnskaben: Gisninger og gendrivelsler. Kritisk Rationalisme.*

(1998). Bruner anlægger i bogen et socialkonstruktivistisk perspektiv og betegner alligevel Poppers måde at bedrive videnskab på som *rigtig* videnskab (Bruner (1998) s. 195). Bruner tager afstand fra den form for relativisme, hvor alle teorier er ligeværdige og kalder den samtidige epoke for post-positivistisk.

4.4 Fronesis

Fronesis bliver i *Etikken* oversat til kløgt (Porsborg (2000) s. 20, 24). Aristoteles adskiller fronesis fra episteme ved at videnskab beror på beviser og det uforanderlige. Både techne og fronesis er vidensformer, der angår handlinger. Hvor det i techne er målet at skabe en form for produkt, ligger i fronesis målet med en eventuel frembringelse uden for sig selv. Målet bliver altså ikke produktet, men at handle godt for sig selv og andre (Aristoteles (2000) s.153).

Hvor viden som techne altså bliver aktualiseret i forhold til et problem i en konkret situation, ligger fronesis som vidensform uden for selve handlingen og giver os svar på meningen, sigtet og endemålet med det, vi som mennesker foretager os (Gustavsson (2001) s. 154). Hvad skal mennesket eksempelvis bruge sin viden om universet til?

Videnskabsmanden kan derfor ifølge Aristoteles være vis uden at være kløgtig, da han ikke søger det menneskeligt gode. Kløgten (fronesis) angår de menneskelige ting og de ting, der kan overvejes, hvilket netop er den kløgtiges opgave (Aristoteles (2000) s. 155,156). Det græske ord *Eudaimonia* – menneskets højeste mål og lykke – bliver udgangspunktet for, hvordan der handles - det normative bliver en del af denne vidensform (Gustavsson (2001) s. 157, Aristoteles (2000) 1.bog)). Der er ifølge Gustavsson to strømninger:

- Den nyaristoteliske
- Den hermeneutiske

De to retninger adskiller sig fra hinanden. Den nyaristoteliske strømning tager udgangspunkt i Aristoteles gamle skrifter, hvor viden behandles ud fra etik, politik og æstetik. I den hermeneutiske strømning er viden orienteret mod forståelse og tolkning. Fælles for de to strømninger er endemålet, som er 'det gode liv'. Dette angår både det enkelte individ, fællesskabet og samfundet (Gustavsson (2001) s.154, 157, 192ff.).

4.4.1 Den nyaristoteliske strømning

Den amerikanske filosof Martha Nussbaum har med udgangspunkt i de antikke kilder bidraget stærkt til beskrivelse af fronesis (Gustavsson (2001) s. 176-177). Hun retter en kritik mod de oplysningsfilosoffers tænkning (eksempelvis Kant), der sætter fornuften op som en modsætning til andre sjælegaver som lidenskab, følelse og begær. I de antikke kilder er der ikke denne modsætning, som ifølge Nussbaum er typisk for den moderne tid. Lidenskaber og følelser skal netop bidrage til at forøge vores rationelle formåen og hermed viden. Kun ved at møde en ukendt situation med åbenhed, fleksibilitet, fantasi og følsomhed kan man med sin fornuft vælge de handlinger, der er de bedste i den konkrete situation (Gustavsson (2001) s.178-179). Nussbaum henviser til Sokrates' udtryk i forbindelse med det tænkende menneske, der skal virke *som en bremse på hestens lænd*. Sokrates' mening med dette udtryk var, at man med sin konstante spørgen til det indlysende – lokale vaner, normer og traditioner – kunne holde demokratiet levende. Gennem kritisk refleksion kan vi som mennesker nærme os det fælles, det menneskelige og dermed det universelle, hvilket bliver en del af fronesis som vidensform (Gustavsson (2001) s. 177-178).

Etisk dannelse bliver da ikke blot det at kunne adlyde regler og love og at vælge i forhold til nytteværdi, men at udforme vores liv ud fra svære valg, hvor vi både bruger vores fornuft og sjælsevner samt hele menneskelivets kompleksitet. I etiske spørgsmål og menneskelige afgørelser kræves denne form for viden (fronesis), der adskiller sig fra den systematiske og videnskabelige (episteme) og fra den praktiske klogskab (techne), hvor handling tager sit udgangspunkt i det enkelte og ikke det generelle (Gustavsson (2001) s. 180). Fronesis opnår man gennem erfaring med livet selv og ikke nødvendigvis gennem formel undervisning (Gustavsson (2001) s. 183).

4.4.2 Den hermeneutiske strømning

Det praktiske liv og dets værdier og normer står i centrum for Nussbaum, og spørgsmål vedrørende menneskelig lykke og et godt liv samt forbindelsen til videnskab og forskning berøres ifølge Gustavsson kun i begrænset omfang (Gustavsson (2001) s. 193).

Hans Georg Gadamer har i *Sandhed og Metode*, som nævnt, udviklet den moderne hermeneutik, hvor *fronesis* er det centrale vidensbegreb. Fronesis bliver udformet som en kritik af den gængse opfattelse af viden og det moderne samfunds teknificering og

videnskabeliggørelse af verden (Gustavsson (2001) s. 193). Videnskaben søger almene erfaringer med det formål at erkende regelmæssigheder, der ikke er i stand til at gøre os klogere på enkelte og partielle fænomener (Gadamer (2004) s. 10).

Gadamer beskriver fronesis ud fra hermeneutikkens begreber, hvor vi som mennesker udvikler os gennem mødet med det fremmede. Ved at arbejde og reflektere kan mennesket strække sig ud over sine egne grænser og knytte sig til større sammenhænge – det almene. Den, der overgiver sig til partikulariteten, er ifølge Gadamer udannet, som hvis man eksempelvis umådeholdent giver efter for et blindt raseri. Man skal således kunne begrænse sin tilfredsstillelse af umiddelbare behov i en konkret situation for med besindighed at holde sig åben over for andre ting, det kan være nødvendigt at gøre (Gadamer (2004) s. 17). Dannelse handler altså om at holde sig åben for det andet, for andre og mere almene synspunkter (Gadamer (2004) s. 21). Eller sagt på en anden måde – mennesket danner sig selv ved at forlade sig selv i mødet med det fremmede og bliver gradvist hjemmevant i det, der i starten var fremmed, for derefter at vende tilbage til sig selv med en større indsigt.

Centralt i Gadamers filosofi står begrebet *sensus communis*, der er sansen for det retfærdige, det fælles bedste, kærlighed til fællesskabet og naturlig hengivenhed. Det er en fællesskabsstiftende sans, der har afgørende betydning i livet. I og med den er fællesskabsstiftende, er den ikke universel og kan dermed ikke betragtes som sand, men sandsynlig (Gadamer (2004) s. 23-26). Det er denne sans, der er retningsvisende for de handlinger, der gør brug af vidensformen fronesis. Fronesis er rettet mod handling i den konkrete situation – det partikulære, hvor den moralske bevidsthed har betydning for, hvordan der handles. Hvor *techne* drejer sig om beherskelse af tingene, gælder genstanden for fronesis som vidensform én selv (Gadamer (2004) s. 301). Fronesis bliver dermed en del af én selv og udvikles gennem erfaring. Den kan ikke læres ligesom vidensformen *episteme* og *techne*. Om forskellen mellem *techne* og fronesis skriver Gadamer:

”Man lærer en techne, men kan også glemme den. Men man lærer ikke den moralske viden, og den kan heller ikke glemmes. Den er ikke noget, man står overfor og kan tilegne sig eller lade være, på samme måde som man kan vælge en faglig kunnen, en techne, eller lade være. Tværtimod befinder man sig altid i en situation, hvor der skal handles [...] og må derfor også

altid besidde og anvende moralsk viden. Det er netop derfor, begrebet anvendelse er problematisk. For man kan kun anvende, hvad man allerede selv er i besiddelse af. Men den moralske viden besidder man ikke for sig selv på den måde, at man allerede har den og så anvender den på den konkrete situation. Det billede som mennesket har om sig selv, dvs. hvordan det skal være, dets begreber om ret og uret, anstand, mod, værdighed, solidaritet osv. (alt sammen begreber, der har deres ækvivalenter i Aristoteles' dydskatalog), er ganske vist en slags forbillede, det ser op til. Men det er dog fundamentalt forskellige fra det forbillede, som håndværkeren bruger, når han skal fremstille en ting. Hvad der fx er retfærdigt, kan ikke defineres uafhængigt af den situation, der kræver den rette handling af mig; derimod kan håndværkerens eídos af den ting, han vil fremstille, udmærket være entydigt defineret i kraft af, hvad den skal bruges til.” (Gadamer (2004) s. 302)

Som det fremgår af citatet, tjener viden som techne partikulære mål og er afhængig af en teknisk viden om midlet til opnåelse af disse mål. I fronesis som vidensform er kendskabet til målet og dermed midlet ikke kendt på forhånd, og fronesis kræver derfor altid rådslagning med sig selv. At kunne handle 'rigtigt' i partikulære situationer kræver god dømmekraft – det at kunne subsumere noget partikulært under noget alment.

4.5 Vidensformerne set i forhold til færdigheder, kompetence og dannelse

Ud fra ovenstående gennemgang af vidensformerne samt diskussionen af begreberne færdighed, kompetence og dannelse i afsnit 3, er der efterhånden ved at danne sig et billede, der skaber større klarhed over begreberne.

Fronesis som vidensform handler om at gøre det rigtige i den enkelte situation ud fra det Gadamer kaldte *sensus communis*. Denne handlingsbaserede vidensform kræver, at man reflekterer, og den er med til at danne en eller gøre en mere 'kløgtig' som menneske gennem erfaringer. Da moralbegreberne ifølge Gadamer er forskellige til forskellige tider og hos forskellige folk (Gadamer (2004) s. 305), har dannelsen ikke et fast defineret mål, men er en måde at være i verden på, hvor man ved at træde et skridt væk fra sig selv kan hæve sig op til det almene.

Forskellige fællesskaber har deres mening med tilværelsen, der virker som nødvendig livsorientering for medlemmerne.

Som det fremgik af diskussionen i afsnit 3, er kompetencer kendetegnede ved at have en form for aktionsradius. Dette vil også være tilfældet for nøglekompetencerne i DeSeCo's definition, som blev nævnt på side 47. Det vil sige at man kan have en given kompetence på mange forskellige niveauer. Nøglekompetencen, *the ability to use (new) technology interactively*, er et eksempel på netop dette. Børn er eksempelvis allerede i børnehavealderen i stand til at komme på nettet, sende tegninger og ord til hinanden ved hjælp af deres Nintendo spilkonsoller. Dette fremgik af diskussionen i foråret 2011, der handlede om for og imod spillekonsollen i børnehaven⁵. De er hermed i stand til at bruge ny teknologi interaktivt, men på et begrænset plan og dermed med en ikke særlig stor aktionsradius.

Det må alligevel konstateres, at DeSeCo's nøglekompetencer bliver beskrevet som nogle mål, der kan opnås af den enkelte borger, således at man er i stand til at skabe sig et godt liv. Spørgsmålet er så, hvor stor en aktionsradius man skal have for at opnå det gode liv. Dette mener jeg ikke, det vil være muligt at sige noget præcist om, hvilket kan opfattes som endnu en kritik af de sammenlignelige indikatorer.

Hvis man ser på de enkelte nøglekompetencer samt ovennævnte diskussion, er der ikke nogen stringent begrebsafklaring, der adskiller færdigheder og kompetencer fra hinanden. Især ikke hvis man anvender Laursens tidligere nævnte refleksion i forhold til færdighedsbegrebet, hvor han skrev at "*Grundformer for færdigheder må indeholde vækst- og udviklingsmuligheder*".

Alligevel er kompetencebegrebet rent teoretisk hos DeSeCo defineret som en meget kompleks størrelse - ud fra en indre struktur - der henleder tankerne på vidensformen fronesis ved også at have en etisk dimension (*values and ethics*). Ud over den etiske dimension er kompetence også defineret ud fra det at have forskellige former for viden

⁵www.b.dk/nationalt/her-spiller-vi-kun-om-fredagen

(*knowledge, cognitive skills and practical skills*). Disse vidensformer kan godt forstås både som den teoretiske viden, episteme, samt den praktiske viden, techne. En kompetence kan således anskues som en integration af Aristoteles tre vidensformer. Desuden består kompetencen ifølge DeSeCo også af følelser og motivation (emotions, motivation). Følelser er ifølge Nussbaum en del af vidensformen fronesis. Motivation vil jeg desuden betragte som en følelse og dermed se denne som en del af vidensformen fronesis til trods for, at Aristoteles ikke direkte beskriver denne dyd. Der arbejdes altså hos DeSeCo med et kompetencebegreb, som er yderst komplekst og omfatter alle tre vidensformer.

Techne kan oversættes til praktisk færdighed. En stor del af techne som vidensform kan ses som former for færdigheder, hvilket vil sige at kunne frembringe og producere noget ud fra en given situation eller at løse et problem. De færdigheder, som bliver aktualiseret, er afhængige af situationen og er dermed kontekstafhængige. I praksis vil vidensformen fronesis og dermed etiske overvejelser ofte komme i spil i forbindelse med stillingtagen med hensyn til, hvordan man vælger at forholde sig og handle i forskellige situationer. Jo mere åben en opgave er og jo flere forskellige løsningsmuligheder, des flere refleksioner skal der til for at nå den bedste løsning i en given situation. Det må være derfor, det ofte er så svært skarpt at adskille færdighedsbegrebet og kompetencebegrebet fra hinanden. Jo mere lukket en opgave er – det vil sige, hvis målet er klart defineret – jo mindre er der brug for vidensformen fronesis, der er en del af kompetencebegrebets indre struktur.

En anden og i dette speciale vigtig del af vidensformen techne er den tavse viden og narrative erkendelsesform, som man ubevidst forstår vores verden ud fra. Jeg vil komme nærmere ind på dette i afsnittet *Læsning og techne*.

Vidensformen episteme kan ses som det Laursen kaldte kundskaber, som kommer til udtryk gennem '*jeg ved at...*'. Viden som episteme er også en del af kompetencebegrebets indre struktur.

Før der er tale om kompetence, skal man altså både have en viden om noget, kunne gøre noget med denne viden samt vurdere om det er den bedste viden i en given situation, der bringes i spil. Med det sidste menes, at man skal handle ud fra den nøglekompetence, som DeSeCo kalder *the ability to act within the big picture*, der handler om at kunne se

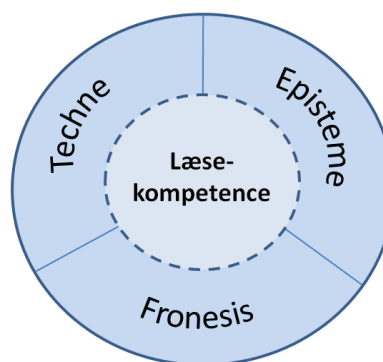
konsekvensen af egne handlinger i forhold til en større kontekst – en kompetence, der er tæt beslægtet med vidensformen fronesis.

Hvis man sammenholder DeSeCo's kompetencebegreb med definitionen af fænomenet læsning fra afsnit 2, ender man ud i en meget kompleks definition af begrebet læsekompetence, der lægger op til yderligere undersøgelse og diskussion. Jeg er nu nået til et af dette speciales mest essentielle spørgsmål: Hvad er det for en konkret viden, der er fundamental for, at man har læsekompetence? Jeg vil i forbindelse med svar på dette spørgsmål tage udgangspunkt i den forståelse af læsning, jeg nåede frem til i afsnit 2 samt DeSeCo's nøglekompetencer, der blev behandlet tidligere i afsnit 3. Jeg vil fremadrettet se Aristoteles tre vidensformer som en teoretisk differentiering af DeSeCo's kompetencebegreb

4.6 Differentiering af læsekompetencen

4.6.1 Læsning og de tre vidensformer

At differentiere kompetencebegrebet ud fra Aristoteles tre vidensformer vil ikke kunne gøres eksakt. Hvis det var muligt, ville der ikke have været problemerne med en klar definition og adskillelse af færdigheds- og kompetencebegrebet. Gustavsson er i sin bog *Vidensfilosofi* da også eksplicit i forbindelse med, at vidensformerne ikke kan betragtes som strengt afgrænsede kategorier (Gustavsson (2001) s. 209).



Figur 4.1: Læsekompetence som vidensformer

Jeg beskrev tidligere, at vidensformerne er et godt teoretisk redskab til at skabe overblik og klarhed over læsekompetencens elementer og forudsætninger og dermed skabe bevidsthed med hensyn til, hvad der skal til for at udvikle bedre læsere i den danske folkeskole. Udover at skabe klarhed er differentieringen desuden et godt udgangspunkt for en grundlæggende diskussion af, hvilken viden, hvilke færdigheder og hvilke 'dyder' man skal besidde for at blive en god læser og dermed udvikle sin læsekompetence. Det er i den forbindelse vigtigt at understrege, at nedenstående ikke skal ses som en udtømmende beskrivelse af læsekompetencens elementer, men snarere

som nogle vigtige bud på elementer, der tager udgangspunkt i det socialsemiotiske perspektiv på læsning, som blev gennemgået i afsnit 2. Hvert af de tre teoretiske afsnit med udgangspunkt i vidensformerne vil blive fulgt af en opsummerende punktliste.

4.6.2 Læsning som techne

Jeg vil begynde gennemgangen af min differentiering af begrebet læsekompetence med at diskutere læsning som techne. Den tavse viden var ifølge Polanyi forudsætningen for al viden, hvorfor det er mest logisk at tage udgangspunktet i denne.

I afsnit 2 behandlede jeg begrebet læsning, der ud fra et socialsemiotisk perspektiv er ontologisk. Lige fra man bliver født er man en del af eller en betragter af forskellige former for kommunikationssituationer og dermed læser af tegn. De tekster, man møder og interagerer i, er med til at udvikle ens måde at forstå, skabe orden og håndtere sin omverden på. Ubevidst tilegner man sig repræsentationssystemer i form af genrer og vælger bl.a. ud fra disse, hvilken læseform man anvender. Repræsentationssystemerne skabes, som tidligere beskrevet, gennem genkommende retoriske situationer, altså intertekstualitet, således at genrer er en form for intertekstualitet. Genresystemet fungerer som en form for ubevidst metakommunikativ ramme, konteksten, der er en stor del af den tavse viden. I mødet med tekster indgår man således i en læreproces, der i denne sammenhæng foregår ubevidst på et dybt plan. Denne form for læsning er den første form for læsning og bliver efterhånden en del af den tavse viden, der fremadrettet vil fungere som et redskab i forbindelse med senere tekstmøder. Som tidligere beskrevet er viden en del af personligheden, og den tavse viden er en forudsætning for, at ny viden kan opstå. Færdigheder kan dermed ikke ses, som noget man kan glemme, således som Gadamer tidligere beskrev det, da han satte techne og fronesis op imod hinanden (s. 60-61).

Når færdigheder og viden ses som en del af personligheden, bliver det vanskeligere at skelne mellem vidensformerne techne og fronesis, og diskussionen vedrørende begrebsafklaring mellem færdigheder og kompetencer bliver desuden uklar. Afgrænsningen mellem disse er langt mere klar, hvis man tager udgangspunkt i den moderne semiotik og det strukturalistiske paradigme, hvor der er en klar adskillelse mellem subjekt og objekt – læser og tekst – samfund og sprog. Hvis viden ikke ses som

en integreret del af personligheden, kan man i pædagogisk sammenhæng se den som noget, man kan overføre til elevernes tomme bevidstheder – tabula rasa⁶. Hvis man ikke kan adskille sprog og samfund og dermed kulturens tegnsystemer og eleven, som det er tilfældet i et socialemiotisk perspektiv, får det nogle konsekvenser for, hvordan man ser på læseundervisningen og dens genstandsområde. Hvor genstandsområdet inden for den moderne semiotiks perspektiv er teksten, vil genstandsområdet inden for socialemiotikken også være eleven samt tegnsystemer generelt jævnfør det brede tekstbegreb. Eleven, som en del af undervisningens genstand i forbindelse med læseundervisningen, vil jeg komme nærmere ind på i forbindelse med læsning som fronesis samt i afsnit 5.

Den narrative tænkning var ifølge Bruner en ud af to grundlæggende måder, hvormed man som menneske håndterer og strukturerer sin viden om verden. Spørgsmålet er så, hvad der præcist adskiller den narrative tænkning og genresystemet som metakommunikativ ramme. Genresystemet vælger jeg at se som ontologisk, som et system – som et redskab, der er i verden, og som mennesket bruger, således at systemet kommer til udtryk gennem sociale praksisser og dermed handlinger. Den narrative tænkning betragter jeg derimod som en tænkning, der mere er fokuseret mod det epistemologiske og dermed centreret omkring (selv)forståelsen. Fortællingen er dog også en genre og kan dermed også fungere som en metakommunikativ ramme.

Den tavse viden, som genresystemet udgør, er en forudsætning for læsekompetencen, da det er ud fra denne, at læseren ubevidst vælger læseform. Læseformen er afgørende for den inferens, som læseren laver. Det er derfor vigtigt, at en af læseundervisningens opgaver er at gøre denne tavse viden bevidst, således at eleverne skærper deres opmærksomhed overfor den verden af tegn, de møder. Tavs viden behøver således ikke at forblive tavs. Eksempelvis kan læseform og dermed genrebevidsthed blive bevidstgjort gennem undervisningen, da det antages, at dette vil hjælpe eleverne til at blive bedre læsere. At vælge læseform bør ses på lige fod med det at vælge det rigtige

⁶ Empirismens udtryk for synet på menneskets bevidsthed, der fra fødselen betragtes som tom – tomme tavler (Gustavsson (2001) s. 42)

redskab i forbindelse med en praktisk opgave, og jeg ser dermed denne del af læsningen som en færdighed, der også er en del af vidensformen techne.

Færdighed i at stille de 'rigtige' spørgsmål til den enkelte tekst er grundlæggende i denne tilgang til læsning, da læsning også ses som en produktiv proces og ikke blot som reception, som det var tilfældet i den moderne semiotik. Årsagen til dette er, at synet på sprog i det socialsemiotiske perspektiv adskiller sig fra synet i den moderne semiotik. Da tegnet ikke ses som en fast forankret størrelse uafhængig af konteksten, kræves det, at læseren ikke kun er opmærksom på, hvad der siges, skrives eller vises, men også på hvilken måde, der siges, skrives eller vises. Opmærksomhed bliver hermed essentiel i den socialsemiotiske tilgang til læsning. Selve det at være opmærksom har jeg placeret under vidensformen fronesis, da opmærksomhed er en måde at være i verden på, og således en handling, der ligger uden for selve teksten. Opmærksomhed i forbindelse med læsning skal, udover at rettes mod 'hvordan teksten siger' også rettes mod, hvordan forskellige modaliteter er meningsbærende og disse modaliteters styrker og svagheder. Da tekster er forskellige, vil spørgsmålene til dem også være det. For at eleverne opnår færdighed i at stille relevante spørgsmål til de forskellige tekster, de møder, kræves en bevidsthed og et kendskab til de forskellige modaliteters funktioner og dermed måde at være meningsbærende på. Afslutningsvis skal det understreges, at læsning som techne kan ses som en færdighed i at handle i forhold til tekster ved at distancere sig, reflektere og spørge ind til dem, sådan at der skabes en meningsproduktion hos læseren. Den tavse viden og de ubevidste færdigheder med hensyn til inferens og de metakommunikative rammer vil, som sagt, kunne gøres bevidste, hvilket må antages er med til at udvikle læserens læsekompetence.

Hvis man skal arbejde med techne som vidensform i skolen, kræver det, at læreren har en åben og dialogorienteret tilgang til tekstarbejdet, således at eleverne selv får lov til at undersøge og vælge redskaberne, de vil undersøge teksten med. I den dialogorienterede tilgang har eleverne selv mulighed for at komme på banen, hvilket er en forudsætning for, at eleverne får mulighed for at diskutere de valg, der er truffet i forbindelse med tekstarbejdet. En dialogorienteret undervisning kræver, at eleverne selvstændigt kan indgå i forskellige former for samarbejde. Netop samarbejde og selvstændighed er - ud over at kunne bruge værktøjer interaktiv - DeSeCo's to andre nøglekompetencer, der som nævnt også skulle ses som interrelaterede – en vigtig pointe i forbindelse med

kriterier for indholdsudvælgelsen, der bliver behandlet i afsnit 5. Redskaberne skal eleverne lære at kende gennem læseundervisningen, hvilket næste afsnit *'Læsning som episteme'* handler om.

Læsning som techne kan sammenfattes som følgende punkter:

- Færdighed i at vælge den rette læseform, der har afgørende betydning for den inferens, læseren producerer. Denne færdighed foregår ofte ubevidst.
- Færdighed i at stille relevante spørgsmål til den enkelte tekst.
- Færdighed i at kunne reflektere over problemstillinger i forhold til teksten.
- Færdighed i at kunne producere tegn/tekst og dermed mening ud fra en signifiant. Kun signifianten er givet i teksten, og tegnet består af en tosidet størrelse. Også denne proces foregår ofte ubevidst.
- Tavs viden – techne er en forudsætning for viden som episteme. Det narrative er en del af den tavse viden.

4.6.3 Læsning som episteme

Bevidsthed og kendskab til genrer, sprog og andre modaliteter har jeg valgt at placere under viden som episteme. Årsagen til dette er, at denne form for viden er konventionel og dermed har karakter af en mere 'objektiv' form for viden. Da udgangspunktet for denne diskussion er et socialemiotisk perspektiv, får dette nogle konsekvenser for netop synet på viden. Synet på sprog ud fra denne optik kan som nævnt ikke adskilles fra konteksten. Bevidstheden kan ligeledes ikke adskilles fra kulturens repræsentationssystemer. Dette står i kontrast til den moderne semiotik, der netop forsøgte at afgrænse sit genstandsfelt til at gælde sprogsystemet og ikke sprogbrug, for hermed at kunne leve op til sit naturvidenskabelige ideal med hensyn til at skabe viden om det universelle og generelle. Da den viden, man som læser bringer i spil i det socialemiotiske perspektiv, altid er kontekstualiseret samtidig med, at læsning ses som en produktiv tegnproces, bliver begrebet bevidsthed frem for begrebet viden afgørende. Viden er traditionelt behæftet med noget, der i undervisningspraksis kan overføres, hvilket ikke er tilfældet med begrebet bevidsthed.

Bevidsthed om genrer, sprog og andre modaliteter og en fortsat udvikling af denne bevidsthed, antager jeg, er en forudsætning for udvikling af læsekompetence. Denne bevidsthedsudvikling er en livslang proces, hvor bevidsthed om sprog og andre

modaliteter kan virke på mange forskellige faglige niveauer. Da sproget og andre modaliteter i det socialesemiotiske perspektiv ses som en resurse, hvor der i kommunikationssituationer produceres tegn ud fra utallige valgmuligheder, kræver det en ekstra stor opmærksomhed hos læseren netop på de valg, der er truffet.

Bevidsthed om sprogets metafunktioner vil være et vigtigt redskab i forbindelse med læsning af modaliteten sprog⁷. Metafunktionerne er semantisk baseret med udgangspunkt i sproget i brug frem for en formalistisk grammatisk tilgang, der har sit fokus på sproglig korrekthed, ukorrekthed og regler løsrevet fra en kontekst, hvilket den moderne semiotik ellers har været inspirationskilde til⁸. Bevidsthedsudviklingen ud fra metafunktionerne kan foregå på mange niveauer. Inspiration til hvordan man kan arbejde med udgangspunkt i disse metafunktioner, kan man få i en bog af blandt andre Vagle (Vagle (1999))⁹. Vagle er inspireret af Hallidays tre metafunktioner, som hun kalder sprogfunktioner (Vagle (1999)). I modsætning til Halliday kalder hun den ideationelle metafunktion for den referentielle sprogfunktion, men som hos Halliday udtrykker denne funktion tekstens indhold og sagforhold. Desuden erstatter hun Hallidays tekstuelle metafunktion, der omhandlede sprogets og tekstens organisering, med den ekspressive sprogfunktion. Den ekspressive sprogfunktion er den funktion, der afslører afsenderens vurdering af det kommunikerede sagforhold. Man kan i praksis arbejde med de tre sprogfunktioner på henholdsvis ordniveau, grammatisk niveau og på tekstniveau. Til trods for at det ikke er Vagles ærinde, giver netop opdelingen i disse tre niveauer inspiration til, hvordan man kan undervise i sproglig bevidsthed og dermed viden som episteme på et ikke særlig højt lingvistisk niveau og alligevel komme langt i forbindelse med en kritisk tilgang til en tekst blot ved at forholde sig til sprog på ordniveau. Progressionen fra ordniveau til tekstniveau er ifølge Vagle en bevægelse mod en mere avanceret lingvistisk beskrivelse (Vagle (1999)).

⁷ Metafunktionerne kan følge Kress også ses som redskab i forbindelse med andre modaliteter (Kress & Leeuwen (2006) s. 41-44).

⁸ Eksempel: Louis Hjemsløv, der udarbejdede sprogteori ud fra almene love (Herslund & Jensen (2003) s. 34-41)

⁹ *Tilnærminger til tekst – modeller for sproglig tekstanalyse* (Sandvik, Svennevig & Vagle (1999)).

Da læsning i et socialemiotisk perspektiv indbefatter alle former for tegn, der er en del af en kommunikationssituation, hvor afsenderen altid har en enten bevidst eller ubevidst intention, vil undervisning i bevidsthed vedrørende forskellige modaliteter være essentielt. Som nævnt i afsnit 2 er alle former for repræsentation en proces, hvor gengivelse af hele objektet ikke er muligt. Måden en tekst fremstilles på er derfor aldrig neutral. Bevidsthed om hvilke modaliteter afsenderen har valgt til at udtrykke sig med, og hvilken betydning dette får for meningen, vil dermed være en vigtig form for viden som episteme. Ligesom sproget kan virke stabilt på grund af forskellige klassifikationssystemer samt fagsprog, som det blev diskuteret i afsnit 2, vil andre typer tekster kunne virke mindre stabile, hvilket får betydning for læsemåden og dermed meningsproduktionen. Eksempelvis skulle der gerne ved aflæsning af en graf ud fra et givet spørgsmål i eksempelvis en PISA-test kun være ét svar, der ikke står til diskussion. I modsætning hertil vil det kunne diskuteres og dermed være mere åbent, hvilken mening et billede bidrager med i forhold til en avisartikel eller meningen i et digt, der lægger op til at skulle læses med fordobling. Bevidsthed bliver således en forudsætning for et kompetent valg af læseform i forhold til ethvert tekstmøde.

Den narrative tænkning blev diskuteret i forbindelse med afsnittet om viden som techne, hvor det blev nævnt, at man både kan anskue fortællingen som en genre samt en måde at erkende og forstå sin verden på. Udover at have bevidsthed om fortællingen som genre vil en bevidsthed om dens betydning for, hvordan man forstår sin kultur og sig selv gennem fortællingen også være en del af viden som episteme. Ifølge Bruner er det kun med fortællingens metode, man kan konstruere en identitet og finde plads i sin kultur. Skolen må derfor opdyrke den og holde op med at tage den for givet (Bruner (1998) s. 98).

Når eleven er i stand til at anvende sin viden og bevidsthed som redskab – viden som episteme - i en læsesituation, vil der være tale om en færdighed og dermed vidensformen techne. Der vil i læseundervisningen dermed være en vekselvirkning mellem disse to vidensformer, hvor elevernes tavse viden, som ubevidst læseform og inferens, bliver gjort til bevidst viden – viden som episteme – for fortsat at udvikle elevernes læsefærdighed – viden som techne.

Bruner har nogle af de samme overvejelser vedrørende vigtigheden af bevidstgørelse af elevernes tavse viden:

”Alt, hvad vi ved med sikkerhed, er, at bevidsthed eller ’lingvistisk opmærksomhed’ synes at reducere de begrænsninger, som bliver pålagt os af ethvert tegnsystem. De egentlige ofre for sprogets grænser eller Whorfs hypotese er dem, der er mindst opmærksomme på det sprog, de taler [...] De pædagogiske konsekvenser af det foregående er påfaldende indlysende. Når grænserne for vores iboende mentale forudsætninger kan overskrides ved at få adgang til mægtigere tegnsystemer, er en af uddannelsens funktioner at udstyre mennesker med de tegnsystemer, de skal bruge for at gøre det. Og hvis de begrænsninger, som pålægges os af de sprog, vi gør brug af skubbes længere ud, ved at vi øger vores ’lingvistiske opmærksomhed’, bliver en anden af pædagogikkens funktioner at dyrke en sådan opmærksomhed.”
(Bruner (1996) s. 69)

Bevidsthed om forskellige læsestrategier er desuden en del af viden som episteme. Nogle tekster lægger op til gennemlæsning og andre ikke, hvorfor forskellige strategier skal tages i brug. Her vil bevidsthed om forskellige genres struktur og særpræg kunne hjælpe læseren med hensyn til valg af strategi set ud fra formålet med læsningen. Eksempelvis er opslagstekster ikke beregnet til gennemlæsning fra den ene ende til den anden, hvilket gælder for eksempelvis grafer, tabeller, kort, hjemmesider, ordbøger osv. Her er formålet med læsningen som regel at finde en bestemt information.

Til trods for at dette speciales fokus ikke er begynderlæsning, skal det nævnes, at bevidsthed om bogstavernes lyde, således at man kan skriftsproglæse, også vil være en del af viden som episteme. Da tegnet er en tosidet størrelse med både signifié og signifiant, vil det, at kunne lydere – eller ’knække koden’ (tegnets signifiant) uden at kunne tilknytte lydene med mening (tegnets signifié) ikke ses som læsning i denne tilgang.

Læsning som episteme vil kunne sammenfattes som følgende punkter:

- Bevidsthed om sprog og dets metafunktioner.
- Bevidsthed om genrer og deres betydning for det metakommunikative: afgørende for valg af læseform.
- Bevidsthed om forskellige modaliteter og deres funktion.
- Bevidsthed om forskellige modaliteters styrker og svagheder.

- Bevidsthed om forskellige læseformer og læsestrategier¹⁰.
- Bevidsthed om narrativ tænkning.

4.6.4 Læsning som fronesis

Læsning som fronesis kan både finde inspiration i den hermeneutiske og den nyaristoteliske strømning. I den hermeneutiske strømning, repræsenteret af Gadamer, er åbenhed over for det fremmede en forudsætning for dannelse. I denne sammenhæng vil dette fremmede være teksten. At forstå en tekst kræver ifølge Gadamer, at man er indstillet på at lade den sige én noget (Gadamer (2004) s. 256), hvilket jeg ser som en form for motivation, der er en del af kompetencens indre struktur. Som nævnt tidligere danner mennesket ifølge Gadamer sig selv ved at forlade sig selv i mødet med det fremmede for herefter gradvist at blive hjemmevant i dette og igen vende hjem til sig selv med større indsigt. Der vil gennem udvikling af læsekompetence dermed følge dannelse.

Dannelse skal, som tidligere diskuteret, ses ud fra begrebet *sensus communis*, der ifølge Gadamer ses som en sans for det retfærdige, det fælles bedste, kærlighed til fællesskabet og naturlig hengivenhed. Læsning som fronesis vedrører dermed også, hvordan vi handler i forbindelse med tekstmøder. Værdier og etik, som også var en del af kompetencebegrebets indre struktur, får desuden sin betydning i forbindelse med læsning som fronesis. Læsning som fronesis adskiller sig fra læsning som *techne* ved, at læseren skal handle i forhold til teksten ud fra nogle værdier og en etik, der ligger uden for teksten selv. Hvad der er etisk rigtigt at gøre i forskellige tekstmøder og dermed situationskontekster, kræver dømmekraft, der et vigtigt element i læsning som fronesis. Et praktisk eksempel på et tekstmøde, der stiller krav til dømmekraften kunne være interaktive tekster som Facebook¹¹.

¹⁰ Hvor læseform knytter sig til genresystemet som metakommunikativ ramme knytter, læsestrategien sig til formålet med læsningen

¹¹ I udsendelsen *'Jaget på Facebook'* kunne man se forskellige eksempler på, hvad manglende dømmekraft i forbindelse med brug af Facebook kunne føre til. To veninder fik unødvendigt optrappet en konflikt, som de endte med at skulle have hjælp til at få løst. En dreng i England endte med at begå selvmord (DR 1. Bag Facaden (juni (2011))).

Da netop dømmekraft ifølge Bruner ikke blomstrer under det, han kalder for et ensrettet overførselsregimente skal læreren i forbindelse med undervisning ikke spille rollen som et monopol ved hjælp af en overførselsmodel (Bruner (1998) s. 70- 73). Dialog med stoffet, de andre elever eller læreren kan altså ses som en forudsætning for, at eleverne udvikler læsning som fronesis.

Inspiration til en dialogorienteret tilgang til undervisning kan man finde i bogen *Det flerstemmige klasserum* (1997)¹² af Olga Dysthe, hvor lærerens stemme er en blandt mange og eleverne både kommer i dialog med stoffet (teksten) og hinanden for hermed at styrke læreprocesserne. Et andet praktisk eksempel på, at den dialogorienterede tilgang også er mulig i forbindelse med forelæsning, giver Professor Michael Sandel fra Harvard University i forbindelse med faget 'Justice' – den første offentlige forelæsningsrække fra Harvard (www.justiceharvard.org). Ud fra forskellige cases skal eleverne hele tiden forholde sig til, hvad der er 'rigtig' og 'forkert' handlen samt begrunde og argumentere for deres holdninger. De studerende ser ikke ens på, hvad der er rigtigt og forkert, og de kommer dermed også i dialog med hinanden. Undervejs i forelæsningen sætter Sandel faglige begreber i spil¹³.

Som nævnt i afsnittet 'Læsning som techne' er opmærksomhed en fundamental egenskab i forbindelse med læsekompetence i et socialemiotisk perspektiv. En del af vidensformen fronesis var, ifølge Martha Nussbaum, det at møde en *situation* med åbenhed, fleksibilitet, fantasi og følsomhed. Netop disse elementer ser jeg som en forudsætning for det at have opmærksomhed. *Situation* ses i dette speciales kontekst som mødet med en tekst. Netop den dialogorienterede undervisning vil være en forudsætning for, at eleverne lærer at forholde sig åbent, spørgende, undersøgende, følelsesmæssigt, reflekterende og kritisk til tekster. Eller som følgende citat beskriver det "*Minds are like parachutes - they only function when open.*" (ukendt)

Opmærksomhed bliver således, som tidligere nævnt, en måde at være i verden på – en fundamental egenskab - der er forudsætningen for, at læseren i tekstmødet kan stille de

¹² Bogen har været meget populær i undervisningssammenhæng på seminarierne. [På DPU henvises der stadig til denne i forbindelse med undervisning til trods, for at den har nogle år på bagen.]

¹³ Justice – What's The Right Thing To Do? Episode 01. The Moral Side Of Murder.

'rigtige' spørgsmål for dermed at gå i dialog med teksten. At stille de 'rigtige' spørgsmål var en færdighed, som jeg placerede under vidensformen *techne*. Opmærksomhed er lige som åbenhed en form for handling, der ligger uden for teksten selv. At kunne møde tekster med opmærksomhed kræver ligesom med hensyn til åbenhed en form for motivation. Udover at møde tekster opmærksomt og åbent, vil en del af læsning som *fronesis* i mit perspektiv også være at kunne forholde sig kritisk til tekster. En del af læsekompetencen udgør således det at kunne balancere mellem at møde tekster med et åbent, lyttende, spørgende, motiveret, nysgerrigt og tillidsfuldt sind samtidig med at skulle forholde sig kritisk og handle ud fra dette. De forskellige elementer i kompetencebegrebets indre struktur, *attitudes, emotions, values, ethics* og *motivation*, stiller i modsætning til elementerne i de andre vidensformer krav til læserens personlighed.

Ud over en balancegang mellem at forholde sig åbent, men samtidig kritisk til tekster, vil en del af læsekompetencen under denne vidensform også handle om at være sig sine mål bevidst. Centrale spørgsmål kunne være: Hvad skal jeg bruge de tekster, jeg læser eller indgår i, til og hvilke tekster skal jeg opsøge og læse for at opnå mine mål? Dette spørgsmål er, som det er kendetegnet ved denne vidensform, noget der ligger uden for teksten selv. Målet kunne være at få venner, møde en kæreste, udvikle sin viden inden for et givent område eller deltage i samfundslivet.

Som det fremstår af ovenstående omhandler læsekompetence ikke kun det at kunne skabe mening i forhold til tekster. Læserens måde at agere i forhold til og møde tekster på, er også en del af læsekompetencens indre struktur. Det er således ikke kun teksten, men også eleven, der er en del af læseundervisningens genstand. Dette udfordrer den didaktiske trekant, da eleven dermed også er en del af undervisningens indhold. Den didaktiske trekant giver desuden indtryk af et syn på viden, der ligger ude i verden adskilt fra eleven og læreren. Som det blev gennemgået under viden som episteme, kan elevens bevidsthed ikke adskilles fra kulturens repræsentationssystemer. Jeg vil i afsnit 5 komme med et bud på en didaktisk model, der favner læseundervisning i forhold til en socialemiotisk kompetencetilgang til læsning.

Læsning som *fronesis* kan sammenfattes i følgende punkter:

- Kunne forholde sig åbent, fleksibilitet, fantasifuldt, følsomt, opmærksomt, lyttende, spørgende og nysgerrigt til tekster
- Kunne bruge sin dømmekraft og handle ud fra den.
- Kunne handle etisk (godt for sig selv og andre) i forhold til eksempelvis interaktive tekster ud fra *sensus communis*.
- Kunne kende og opnå sine mål eksempelvis gennem opsøgning af relevante tekster
- Kunne forholde sig kritisk
- Have motivation/lysten til at møde det fremmede (teksten)

4.7 Opsummering

Til trods for at vidensformer inden for det idéhistoriske domæne er et stort område, der langt fra er beskrevet udtømmende i dette speciale, mener jeg alligevel, at det er et godt redskab i denne sammenhæng. Med udgangspunkt i udvalgte elementer fra Gustavssons bog og dermed blik på de forskellige vidensformer har jeg differentieret læsekompetencen forstået ud fra det socialsemiotiske perspektiv og DeSeCo's definition af kompetencebegrebet. Læsekompetence som begreb kan således anskues som en integration af forskellige vidensformer, der rent teoretisk er differentieret for at skabe et overblik. Læsefærdighed og læsekompetence er i min tilgang til læsning ikke det samme. Læsefærdighed er en vigtig del og dermed forudsætning for selve læsekompetencen, men er i sig selv mindre komplekst end læsekompetence. Læsefærdighed er en del af vidensformen *techne*, hvor læsekompetence er en integration af alle tre vidensformer.

Det overblik, der er skabt i dette afsnit, er forudsætningen for det videre arbejde i afsnit 5, hvor konsekvensen af synet på læsekompetence skal diskuteres i forhold til kriterier for indholdsudvælgelse. Som det viste sig i forbindelse med læsning som *fronesis*, er eleven, ud over selve teksten, en del af undervisningens genstand i dette perspektiv. Dette samt synet på hvad viden er, udfordrer den didaktiske trekant, hvorfor jeg i afsnit 5 vil udvikle en ny model over relationerne indhold, lærer og elev. Desuden vil jeg se på, hvilke konsekvenser det har for indholdsudvælgelsen, at man går fra at undervise i læsefærdigheder til læsekompetence.

5 Fra læsefærdighed til læsekompetence – konsekvensen for udvælgelseskriterier i forhold til indhold

Hvis man som i dette speciale forholder sig til læsning ud fra et socialsemiotisk perspektiv og tager udgangspunkt i et kompetencebegreb, der dækker Aristoteles tre vidensformer, kommer læsekompetence, som det er fremgået, til at spænde over et meget bredt felt. Dette vil have nogle konsekvenser for synet på indholdet i forhold til en række didaktiske modeller. En af de mest kendte og brugte modeller inden for didaktisk refleksion er den didaktiske trekant. Jeg vil i dette afsnit udfordre denne model. Desuden vil jeg udvikle Frede V. Nielsens model, som han kalder *Model for indholdsudvælgelse*, så den passer ind i mit perspektiv. Før jeg diskuterer disse konsekvenser, vil jeg kort skitsere den tradition, som læseundervisningen bygger på i dag set i forhold til mit perspektiv. Hvilke konsekvenser har det for undervisningen, hvis man underviser i læsning og kompetence, som det er forstået i dette speciale i forhold til et traditionelt syn på disse begreber?

5.1 Læsefærdighed eller læsekompetence i praksis

5.1.1 En anden definition – et andet paradigme

Læseforskeren Carsten Elbros forskning og forståelse af læsning er og har været toneangivende med hensyn til, hvordan læsning som fænomen forstås i Danmark. Elbro – og dermed hans syn på læsning – står blandt andet bag udvikling af læsevejlederuddannelsen (Viden Om Læsning (2009)). Elbros syn kommer også til udtryk i *National Handlingsplan for Læsning* (2005), der blev nævnt i indledningen, samt dele af Fælles Mål for danskfaget. Denne ser dog ud til i den seneste version (Fælles Mål (2009)) at være under udvikling¹. I rapporten ses læsning og læsefærdighed på samme måde som i Elbros nedenstående definition (National Handlingsplan for læsning (2005) s. 3).

¹ Fælles Mål 2009 har eksempelvis inddraget det at forholde sig kritisk til tekster som noget nyt i forhold til Fælles Mål 2003

”Læsning vil sige at forstå skrevne meddelelser. Mere præcist er læsning at genskabe et forestillingsindhold på basis af en identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden. Læsning drejer sig typisk om at nå frem til et forestillingsindhold, dvs. en forståelse af indholdet af en tekst. Og måden, man gør det på, er typisk ved at opfatte de trykte ord og fortolke dem i lyset af den viden, man har. Denne og tilsvarende definitioner er der ikke megen diskussion om. Og der er meget stor lighed mellem definitionerne i fx Den Store Danske Encyklopædi (bd. 12) fra 1998 og Ordbog over det Danske Sprog (bd. 13) fra 1932. Man skal meget langt tilbage i historien for at finde andre definitioner af typisk læsning. Der er heller ikke så megen tvivl om, at læsefærdighed omfatter to hovedelementer, dels afkodning, dvs. identifikation af de enkelte ord, dels sprogforståelse, dvs. gendannelse af tekstens forestillingsindhold på basis af de afkodede ord. Disse to hovedelementer kan man genfinde i definitionen af læsning ovenfor.” (Min fremhævning) (Elbro (2006))

Elbro signalerer her klart, at der ikke er meget diskussion vedrørende definitionen af læsning, hvilket netop var de samme tanker, der kom til udtryk i specialets indledning og som følgende blev drivkraften bag afsnit 2. Spørgsmålet er så, hvilken umiddelbar konsekvens det vil have, at man underviser i læsekompetence i et socialemiotisk perspektiv i forhold til Elbros tilgang.

Det må konstateres, at der i høj grad er nogle ret grundlæggende forskelle. Først og fremmest handler læsning i det socialemiotiske perspektiv om meget mere end skrevne tekster. Herudover ses læsning ikke som afkodning, men som en aktiv produktiv proces, hvor der skabes tegn alt efter kontekst, situation og læserens erfaringer. Elbros forståelse af sprog og dermed læsning ser ud til at hvile på den moderne semiotik, hvor sproget som system blev anskuet som stabilt og umotiveret, således at læseren af en tekst reproducerede de samme tegn som afsenderen. Man skal så som læser blot finde ud af, hvad der gemmer sig bag denne kode. Om end Elbro forudsætter kendskab til tekstens ’begrebsverden’, er konsekvensen af dette syn, at læsning forstås som uafhængig af den kontekst og situation som den indgår i. Denne forståelse af læsning lægger op til en kognitiv tilgang, hvor undervisningen i forbindelse med en tekst vil være at ’give’ eleverne en bestemt baggrundsviden – de rette skemaer - for at de dermed

bliver i stand til at opnå den 'rette' forståelse. Fortolkning vil da blive forstået som det at kunne sætte tekstens begrebsverden og indholdet i disse begreber i relation til hinanden, hvormed forståelsen følger².

5.1.2 Praktiske konsekvenser

Fælles for de to tilgange til læsning – Elbros og den socialesemiotiske - er vigtigheden af sprogundervisningen. Måden, hvorpå der undervises i sprog, vil dog i praksis være forskellig, da synet på sprog er forskelligt. Hvis sprogundervisningen tager afsæt i den moderne semiotik, vil undervisning i sprogforståelse kunne foregå ud fra opgaver løsrevet fra konteksten, som eleven skal løse. Læreren kan herefter rette opgaverne, der enten er løst rigtigt eller forkert. Sådanne opgaver indgår faktisk i de nationale tests, hvor man skal finde ord, der passer ind i en sammenhæng, 'oversætte' talemåder, opdele ordkæder i ord ved hjælp af streger osv. Opmærksomheden fra underviserens side vil i forbindelse med denne form for opgaver være på, hvad der er rigtigt og forkert. Arbejdet med sprog og læsning kan således i denne tilgang ses som to forskellige og adskilte opgaver.

Synet på sprog i den socialesemiotiske tilgang er, at sprog altid er i brug og motiveret. Da sproget er en resurse i form af mange valgmuligheder, vil sprogundervisning i dette perspektiv have fokus på, hvordan der er valgt, og hvilken betydning det får for meningen. Udvikling af sproglig opmærksomhed og bevidsthed vil således stå centralt i den socialesemiotiske tilgang, hvor undervisningen vil være fokuseret på, hvordan sproget bliver brugt, og hvilken betydning det får for meningen. Undervisningen i sprog lægger i min tilgang op til en dialogisk og undersøgende undervisningsform, hvor arbejdet med sprog og læsning bliver to sider af samme sag. Som eksempel vil talemåder, modsat eksemplet ovenfor, i denne form for undervisning ikke ses som noget, der skal 'oversættes', men noget eleverne skal møde gennem sproget i brug. Meningen af en given talemåde kan så diskuteres ud fra konteksten.

Et andet eksempel på indhold, der vil være relevant indhold inden for begge paradigmer, er forskellige læsestrategier. Spørgsmålet er, om eleverne kan blive bevidstgjort om disse strategier løsrevet fra en kontekst. Et eksempel på sådan en

² Se afsnit 2 s.16-17

opgave kan ses i undervisningsmaterialet Fandango 6 (Fandango (2010) s. 10), hvor opgaven lyder: *'Hvad er disse fagteksters formål?* Man skal løse denne opgave ved at placere læsestrategierne *orienteringslæsning, skimning, punktlæsning og nærlæsning* i relation til fire forskellige teksttyper. I mit perspektiv vil læsestrategien afhænge af læserens behov og dermed mål med læsningen. Der vil dermed ikke være forkerte eller rigtige svar i forbindelse med løsning af denne opgave, hvilket ikke umiddelbart ser ud til at være intentionen i bogen. Da løsningen af denne opgave ikke tager udgangspunkt i læserens behov i en given situation, vil eleverne ikke opnå større bevidsthed gennem arbejdet med sådan en opgave.

Elbro og rapporten fra udvalget forholder sig ikke til kompetencebegrebet, men kalder det at kunne læse for læsefærdighed. Til trods for at synet på læsning i de to tilgange er meget forskelligt, er der som nævnt også nogle ligheder med hensyn til indhold. Måden man underviser i dette indhold på, vil dog i praksis være meget forskellig.

At læsekompetence er et langt mere omfattende begreb end læsefærdighed gør altså, at det får nogle konsekvenser for læseundervisningen generelt. Disse konsekvenser vil jeg diskutere i de følgende afsnit i forbindelse med diskussionen af *'Den didaktiske trekant* og *'Model for indholdsudvælgelse'*.

5.2 Fagsyn i dansk og læseundervisningens genstandsfelter

I dette afsnit vil jeg diskutere fagsyn for dansk som skolefag og konsekvensen af mit perspektiv i forhold til kriterier for indholdsudvælgelsen³. Til trods for at 'indhold' er meget centralt i forbindelse med didaktisk refleksion, er selve indholdsbegrebet forbavsende lidt undersøgt i didaktisk litteratur (Nielsen (2006)). Det gør det dog ikke mindre vigtigt netop at forholde sig til sådanne kriterier for indholdsudvælgelse.

³ I diskussionen tager jeg udgangspunkt i Moos og Steffensens diskussion af vejledningen Dansk 76, 84 og 95 (Moos& Steffensen (2005)) og sammenholder det med mit eget perspektiv og Frede V. Niensens diskussion af indhold (Nielsen (2006)).

Undervisningen skal ifølge Nielsen naturligvis altid rettes mod noget – et indholdsmæssigt genstandsfelt. Han opdeler det mulige undervisningsindhold i fire indholdsmæssige genstandsfelter:

Fænomenfeltet

Fænomenfeltet vil i forbindelse med læseundervisningen være selve teksten.

Det faglige aktivitets- og metodefelt

Det faglige aktivitets- og metodefelt er selve læsningen og dermed arbejdet med teksten.

Det personlige sociale erfaringsfelt

Det personlige sociale erfaringsfelt omhandler den personlige og sociale identitetsdannelse.

Realia- og kontekstfeltet/ det diskursive felt

Realia- og kontekstfeltet/ det diskursive felt omhandler det perspektiv, man ser teksten i, og som får betydning for måden, den læses på.

Det skal her nævnes, at Nielsen i et senere essay forholder sig til sin artikel fra 2006 og stiller sig tvivlende med hensyn til, om det overhovedet vil være muligt ikke at anlægge et perspektiv i forhold til mødet med et fænomen – i dette eksempel en tekst (Nielsen (2011)). Omvendt skal et perspektiv altid rettes mod 'noget'. Han overvejer desuden betegnelsen 'det diskursive felt' i stedet for 'realia- og kontekstfeltet', en betegnelse jeg ser som mere passende, idet jeg ser konteksten som mere overordnet end det perspektiv, som teksten læses i.

De fire genstandsfelter er indbyrdes forbundne, men står i et hierarkisk og funktionelt forhold til hinanden alt efter målet med undervisningen. At de er indbyrdes forbundne er vigtigt. Netop dette gør, at de passer godt ind i synet på de overordnede nøglekompetencer samt læsekompetence med udgangspunkt i episteme, techne og fronesis i et socialemiotisk perspektiv. Et hierarkisk udgangspunkt kræver imidlertid en prioritering i forhold til de fire genstandsfelter, således at noget anses for vigtigere end noget andet. Spørgsmålet er så, hvilken form for indhold, der er det vigtigste. Er det overhovedet muligt at tale om et hierarkisk forhold?

Læsning i et socialemiotisk perspektiv lægger umiddelbart op til at se danskfaget som et kommunikationsfag som beskrevet i Dansk 76, hvor sproget og andre modaliteter⁴ ses som et redskab til kommunikation. Målet for Dansk 76 var, at eleverne skulle lære at vurdere, tage stilling og handle (Moos & Steffensen (2005) s. 72). Hvis man sætter dette mål i forhold til Nielsens indholdsmæssige genstandsfelter, kan det betragtes således, at det personlige og sociale erfaringsfelt blev prioriteret som det vigtige i forbindelse med indholdsudvælgelsen med fokus på den sociale identitetsdannelse. Formålet med det var, ifølge Moos og Steffensen, at styrke muligheden for et mangesidigt sprogligt fællesskab (Moos & Steffensen (2005) s. 72).

Skønlitteraturen i Dansk 76 fik ifølge Moos og Steffensen ikke større plads end andre kommunikationsformer. Læsning af skønlitterære tekster var ikke oplevelsesmæssig eller æstetisk, men kommunikativ (Moos & Steffensen (2005) s. 73). Målet med læsningen var læsning af tekster generelt. Hvis man vender tilbage til Nielsens genstandsfelter, vil man således kunne betragte fænomenfeltet i Dansk 76 på samme måde som i min tilgang, hvor flere former for modaliteter skal ses som tekst og dermed en del af undervisningens indhold. Til gengæld ser det ud til, at det diskursive felt ikke har været en vigtig del i Dansk 76. Ifølge Moos og Steffensen skulle alle tekster i Dansk 76 læses på samme måde, hvilket må betyde, at det diskursive felt har ligget længere nede i hierarkiet i forbindelse med indholdsudvælgelsen, hvilket står i skarp kontrast til mit perspektiv. Dette betyder ikke, at der ikke har været et perspektiv på teksterne. Som nævnt vil man altid have et perspektiv på et fænomen, men dette perspektiv kan være ubevidst eller ureflekteret. Hvis læreren ikke gør sit eventuelle bevidste perspektiv klart over for eleverne, vil der efter min vurdering kunne være tale om manipulation.

Eleverne fik ifølge Moos og Steffensen stor indflydelse på undervisningens indhold. Udgangspunktet var ofte forskellige emner, der skulle arbejdes funktionelt med, således at danskfaget blev gjort til samfundsfag (Moos & Steffensen (2005) s.71). Det ser således ud til, at indholdet, der udgjorde fænomenfeltet, har været mere eller mindre

⁴ I undervisningsvejledningen fra 1976 fremgår det, at alle meddelelser med en bestemt hensigt kaldes tekster og dermed kan inddrages i undervisningen. Ordet 'tekst' skal i vejledningen læses som udtryk, der er læst, hørt eller set. 'Det udvidede tekstbegreb' bliver introduceret. (Moos & Steffensen (2005) s. 70 - 73).

tilfældigt. I mit perspektiv er dette felt imidlertid også en vigtig del i forbindelse med udvikling af læsekompetence. Da tekster skal læses forskelligt og med forskellige redskaber, er det vigtigt, at læreren i forbindelse med tekstvalg sikrer sig, at eleverne opnår en progression i forbindelse med udvikling af de forskellige elementer i læsekompetencen, som beskrevet i afsnit 4. Dette kræver at eleverne møder mange forskellige teksttyper. Det er lærerens ansvar, at tekstvalget i undervisningen er alsidigt.

I 1984 kom en ny vejledning for faget dansk. Målet for dansk blev nu dannelsen af elevernes personlighed og livsforståelse (Moos & Steffensen (2005) s. 74-75). Med denne vejledning kan man, som i vejledningen for Dansk 76, også efter min vurdering se et hierarkisk forhold med hensyn til de indholdsmæssige genstandsfelter. Udgangspunktet og det vigtigste indholdsmæssige genstandsfelt kan også i Dansk 84 ses som det personlige og sociale erfaringsfelt. Udgangspunktet her var dog ikke den sociale-, men den personlige identitetsdannelse med henblik på at opbygge personligt funderede værdiforestillinger. Tekstbegrebet blev afgrænset til at gælde verbalsproglige tekster, og skønlitteraturen fik en fyldig placering. Man kan således se en indsnævring af fænomenfeltet i forbindelse med læseundervisningen på grund af en langt mere afgrænset forståelse af tekstbegrebet i forhold til Dansk 76 og mit perspektiv.

Ifølge Moos og Steffensen er fagsynet bag disse vejledninger i konflikt med hensyn til, hvad faget skal rumme og hvorfor. Årsagen er muligvis en implicit forståelse af, at det personlige og sociale erfaringsfelt er udgangspunkt for undervisningsindholdet, men med hver sit fokus. I Dansk 76 ser det ud til ud fra Moos og Steffensens beskrivelser, at der er fokus på den sociale identitetsdannelse. I Dansk 84 er det den personlige identitetsdannelse, der står centralt. Disse to forskellige syn på faget får konsekvenser for indholdsudvælgelsen med hensyn til fænomenfeltet. I både Dansk 76 og Dansk 84 ser det sociale og personlige erfaringsfelt ud til at være øverst i hierarkiet med hensyn til de indholdsmæssige genstandsfelter. Det diskursive felt og aktivitetsfeltet ser umiddelbart ud til i denne diskussion at ligge et niveau under i hierarkiet.

I Dansk 95 bliver der skabt en syntese mellem tre modsatrettede fagsyn – dansk som kommunikationsfag, dansk som dannelse og dansk som kreativt fag. Dansk 95 er grundlaget for Fælles Mål, som er de gældende og bindende mål i dag. (Moos & Steffensen (2005) s. 76-77). Ifølge Moos og Steffensen er Fælles Mål udtryk for et konsensusøgende faghæfte, hvor den store rummelighed skaber manglende fokusering

(Moos & Steffensen (2005) s. 77). Spørgsmålet er så, om netop disse tre fagsyn i forbindelse med læseundervisningen ikke kan forenes i en socialesemiotisk kompetencetilgang til læsning? Kan den sociale og personlige identitetsdannelse ses som to sider af samme sag?

For at besvare dette vil jeg vende tilbage til spørgsmålet om de indholdsmæssige genstandsfelter overhovedet står i et hierarkisk forhold til hinanden.

I en socialesemiotisk tilgang er synet på læsning, at det er en produktion af tegn ud fra afsenderens signifiant. Da tegnenes signifié ikke lader sig overføre, men produceres i forbindelse med læsningen, vil måden, man læser teksten på, have betydning for meningsproduktionen og vil være påvirket af ens ubevidste eller bevidste forventninger til teksten. Det diskursive felt vil derfor altid være i spil. Dette medfører, at det i forbindelse med læseundervisningen vil være vigtigt eksplicit at forholde sig til det diskursive genstandsfelt, og dermed hvilket perspektiv teksten vælges at læses i. Bevidsthed om det diskursive er en del af vidensformen episteme.

Vigtige spørgsmål i forbindelse med det diskursive felt kunne være følgende: Hvilken læseform benyttes i forbindelse med læsning af teksten og konsekvensen af dette valg? Kunne der være valgt en anden læseform? Hvilke redskaber vil være oplagte at undersøge teksten med?

Selve målet med læsningen – viden som *fronesis* – vil have betydning for måden, teksten læses på. Det vil i min optik være svært helt at adskille det diskursive felt fra aktivitets- og metodefeltet, da netop måden teksten læses på må være en del af begge genstandsfelter.

Aktivitets- og metodefeltet vil - som tilfældet med det diskursive felt - altid være en del af indholdet i læseundervisningen. Læsning er en handling og dermed altid en form for aktivitet, der er afhængig af, hvilken form for modalitet der læses. Da tekster ikke er som statiske containere med et givet indhold, der blot skal afkodes, vil der være mange forskellige måder, man kan arbejde med teksten på alt efter, hvilket perspektiv man vælger og målet med læsningen. Forskellige perspektiver og mål med læsningen vil lægge op til forskellige aktiviteter med den hensigt at aktivere meningsproduktionen hos eleverne.

Forudsætningen for at eleverne kan stille relevante spørgsmål - læsning som techne - kræver, at de lærer at forholde sig åbent til tekster - læsning som fronesis. Udover at kunne indgå i dialog med hinanden og læreren må de således også lære at gå i dialog med teksten selv. Det faglige aktivitets- og metodefelt kommer dermed til at indvirke på det sociale og personlige erfaringsfelt med hensyn til udvikling af samarbejdsevner og selvstændighed. Det at handle selvstændigt er, som Perrenoud fremførte, en uadskillelig værdi i forhold til modernitet, demokrati og individualitet (se afsnit 3.2.1). Et vigtigt element at holde sig for øje i denne sammenhæng er, at kompetencens indre struktur er relateret til samarbejde. Det sociale og personlige erfaringsfelt og aktivitets- og metodefeltet, står således i denne tilgang ikke i hierarkisk forhold til hinanden, men kan snarere ses som et gensidigt vekselvirkende forhold.

Jeg ser på baggrund af ovenstående diskussion ikke den sociale og personlige identitetsdannelse som noget, der kunne give anledning til en konflikt i forbindelse med synet på faget. Årsagen til konflikten ser umiddelbart ud til at opstå på grund af en manglende fokusering på det diskursive felt – altså på spørgsmålet vedrørende, hvordan en tekst kan læses. Ved ikke at se de fire genstandsfelter i et hierarkisk forhold til hinanden og dermed det personlige og sociale erfaringsfelt som det overordnede ser det ud til, at denne konflikt kan ophæves. Da selve måden at læse en tekst på står til diskussion, og formålet med læseundervisningen er udvikling af de overordnede nøglekompetencer - den sekundære dannelse - får dette stor betydning for, hvordan man arbejder med teksterne – altså det faglige aktivitets- og metodefelt.

I en dialogorienteret tilgang til undervisning har eleverne selv mulighed for at stille spørgsmål til teksten, der kan diskuteres med de andre elever og læreren. At lære at stille relevante spørgsmål til teksten er en del af læsning som techne, ligesom den tavse viden er en del af techne. Dialogen vil være forudsætningen for, at den tavse viden kan gøres bevidst og dermed udvikle sig til viden som episteme, der i forbindelse med læseundervisningen ses som bevidsthed om kulturens redskaber og deres brug i kommunikationssituationer.

I modsætning til Nielsen betragter jeg altså ikke de fire indholdsmæssige genstandsfelter som stående i et hierarkisk funktionelt forhold til hinanden. De fire indholdsmæssige genstandsfelter er, som ovenstående diskussion viser, meget tæt forbundne, når læseundervisningens formål er at udvikle nøglekompetencer i et

socialsemiotisk perspektiv. Måske er Nielsen i sin nyere artikel (Nielsen (2011)) ved at nærme sig nogle af de samme tanker i sin ovenfor nævnte diskussion om, at en tekst altid læses i et perspektiv.

5.2.1 Konsekvensen af synet på genstandsfelterne for den didaktiske trekant

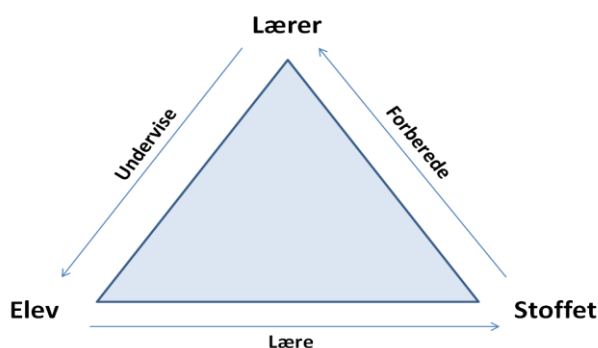
Hvis vi vender tilbage til DeSeCo's nøglekompetencer – den sekundære dannelse, vil disse kompetencer være styrende for de fire indholdsmæssige genstandsfelter. De tre overordnede nøglekompetencer var følgende:

At handle selvstændigt

At bruge værktøjer interaktivt

At interagere i heterogene grupper

En del af nøglekompetencen 'at bruge værktøjer interaktivt' er naturligvis at udvikle læsekompetence. Årsagen til at nævne nøglekompetencerne her er, at de skal ses som interrelaterede. Netop dette fremhævede jeg i afsnit 3 som en vigtig pointe. De tre nøglekompetencer vil i forbindelse med læseundervisningen virke som en ramme og dermed afspejle sig direkte i forbindelse med undervisningens indholdsmæssige genstandsfelter. At interagere i heterogene grupper og handle selvstændigt kommer dermed til at afspejle sig i aktivitets- og metodefeltet og dermed måden, man arbejder med tekster på. Hvis man ser på de to første nøglekompetencer, kan man se dem som elementer, der hører ind under det almindidaktiske område, mens den sidste kan hæftes på det mere fagspecifikke og dermed fagdidaktiske område. Da nøglekompetencerne er interrelaterede, vil dikotomien imellem det almindidaktiske og det fagdidaktiske – dannelse og færdigheder blive opbrudt. Dette kommer i praksis til at betyde, at måden, man arbejder med tekster på, er et lige så vigtigt indhold i undervisningen. Disse tanker blev også berørt i forrige afsnit, hvor de indholdsmæssige genstandsfelter kunne ses som hinandens forudsætninger i mit perspektiv. At være i stand til at arbejde sammen og udvikle sin



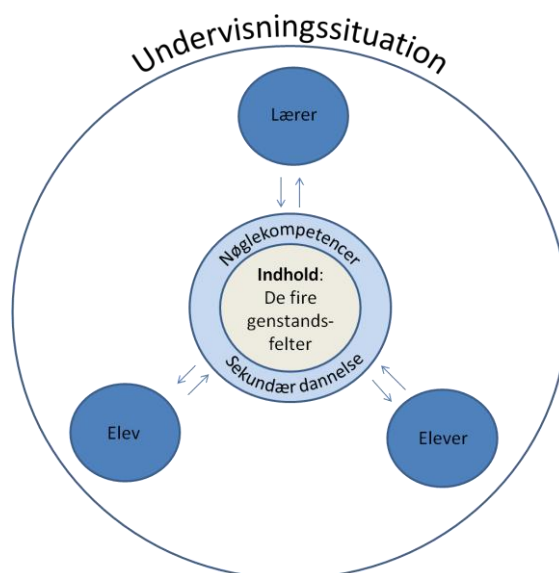
Figur 5.1: Den didaktiske trekant

selvstændighed skal altså tilgodeses i en socialsemiotisk kompetencetilgang til læsning og må være en del af kriterierne for indholdsudvælgelsen. Når målet ikke kun er fagligt, men også at udvikle det personlige i en bestemt retning, må den didaktiske trekant, som vist på figur 5.1, tænkes om. Jeg har tidligere været inde på problemet med hensyn til den didaktiske trekant, hvor både tekst og elev kunne betragtes som en del af undervisningens genstand, da elevens bevidsthed ikke kan adskilles fra kulturens repræsentationssystemer. Stoffet kan ikke 'puttes' ind i elevernes hoveder, men må gennem interaktion blive en del af dem selv, således at det fremadrettet vil få betydning for, hvordan de møder og dermed handler i verden. Da den didaktiske trekant som følge af synet på indhold og viden ikke passer til mit perspektiv, har jeg udviklet modellen vist på figur 5.2, som jeg kalder interaktionsmodellen.

5.2.2 Fra den didaktiske trekant til interaktionsmodellen

I centrum for undervisningen og dermed interaktionsmodellen er indholdet. Indholdet skal forstås bredt, således at det inkluderer alle Nielsens indholdsmæssige genstandsfelter, hvor nøglekompetencerne – den sekundære dannelse virker som en overordnet ramme i forbindelse med undervisningen. Det er kun igennem arbejdet med tekster, at eleverne kan udvikle deres læsekompetence og dermed viden som episteme, techne og fronesis. Derfor står indholdet centralt, hvilket ikke er tilfældet i den didaktiske trekant.

Arbejdet med tekster foregår gennem en dialog mellem eleven, de andre elever og læreren. Dialog kan her også foregå gennem refleksion, hvilket jeg vil kalde indre dialog. Denne indre dialog i forhold til en tekst er forudsætningen for den ydre dialog med læreren og de andre elever. Da læsning er en produktion af mening, der bliver skabt gennem denne dialog ud fra en given modalitet, går pilene mellem figurens aktanter og indholdet begge veje. Dette står også i kontrast til den didaktiske trekant, hvor pilene



Figur 5.2: Interaktionsmodellen

kun går den ene vej. Årsagen til dette er, at viden ud fra den didaktiske trekant ses som noget, der kan overføres. Læreren tilegner sig i dette perspektiv stoffet, som dernæst overføres til eleven. Dette kan lade sig gøre, hvis man ser begrebet læsning som reproduktion og dermed afkodning. Som jeg har forsøgt at vise gennem interaktionsmodellen, overfører læreren ikke viden, men bringer kulturens viden i spil, således at eleverne får mulighed for at interagere med denne viden.

I interaktionsmodellen er de andre elever en vigtig del af undervisningen, da nøglekompetencerne er interrelaterede. De andre elever er en mangel i den didaktiske trekant. Desuden er en del af kompetencens indre struktur netop relateret til samarbejde. At interagere i heterogene grupper vil dermed være en del af undervisningens indhold i forbindelse med aktivitets- og metodefeltet. At være i interaktion med andre elever vil skabe bevidsthed hos den enkelte med hensyn til egen meningsproduktion i og med, at den bliver sat i relation til de andres.

I afsnit 4 kom jeg i forbindelse med læsning som fronesis ind på, at det ikke kun er teksten, men også eleven, der er undervisningens genstand. Når man betragter Nielsens indholdsmæssige genstandsfelter som undervisningens indhold, som jeg gør her, skal teksten og eleven som undervisningens genstand således suppleres med aktiviteten, metoden og perspektivet, man anlægger på teksten.

5.3 Hvad er dansk i folkeskolen så?

5.3.1 Tekster og fag

I Elbros tidligere definition er læsning det at kunne forstå skrevne meddelelser. Læsning i den socialesemiotiske tilgang med et vidtspændende tekstbegreb (hvor alle former for tegn, der indgår i en kommunikationssituation er læsning) er et noget mere omfattende felt. Konsekvensen af det brede tekstbegreb bliver, at læsning er noget, der kræves og skal udvikles i alle skolefag. Fra 2009 er det da også skrevet ind i loven, at læseundervisningen ikke længere kun skal finde sted inden for danskfagets rammer, men er et område, der skal varetages i alle skolens fag. Spørgsmålet er så, om tekster og læsemåder kan opdeles i skolefag. Nogle teksttyper og modaliteter er mere typiske for nogle fag end andre. Eksempelvis er diagrammer, grafer og lignende mere typiske i forbindelse med matematiske problemstillinger end den type problemstillinger, man typisk forbinder med danskfaget i skolen. Måden, sproget bruges på i opskrifter i faget

hjemkundskab, vil igen adskille sig fra, hvordan det bruges i matematik osv. Nogle modaliteter og teksttyper er således ud fra tradition forholdsvis lette at placere, mens andre vil kunne findes i flere af skolens fag. Tabeller er eksempelvis hyppige i både matematik, natur og teknik eller i emner som sundhed og befolkningsbeskrivelse. Der er desuden tekster, som man slet ikke vil forbinde med et skolefag. Et eksempel på dette kan ses i folkeskolens afgangsprøve i læsning (FSA (2011)), hvor en af teksterne er en filmoversigt fra Se og Hør. Man må formode, at eleverne gennem mødet med mange forskellige modaliteter og teksttyper i forbindelse med undervisning i de forskellige skolefag samt bevidsthed om forskellige læsestrategier bliver rustet til læsning af tekster, der ikke er typiske for curriculum, men en del af hverdagslivet.

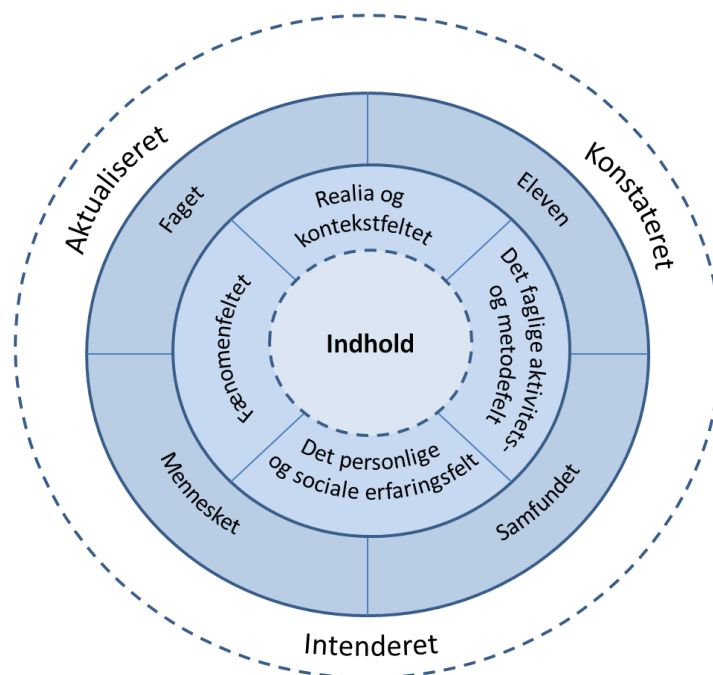
5.3.2 Kriterier for den overordnede indholdsudvælgelse

Frede V. Nielsen (Nielsen (2006)) beskriver fire forskellige positioner – eller paradigmer, der skal ses som overordnede kriterier for indholdsudvælgelse. Til trods for at han kalder dem paradigmer, mener han ikke, at de udelukker, men komplementerer hinanden, da de er synsvinkler på samme fænomen (Nielsen (2006) s. 268).

Paradigmerne er henholdsvis basisfagsdidaktik, etnodidaktik, udfordringsdidaktik og eksistensdidaktik. Basisfagsdidaktikken omfatter de videnskabelige, kunstneriske og håndværksmæssige fag, der i undervisningen tages udgangspunkt i. I etnodidaktikken tages udgangspunkt i elevernes livsverden og lokalkulturen. Udfordringsdidaktikken er beslægtet med Wolfgang Klafkis 'kritisk konstruktive' didaktik, hvor der tages udgangspunkt i samfundsmæssige og tidstypiske nøgleproblemer. Den sidste af de fire – eksistensdidaktikken - handler om, hvad det vil sige at være menneske (Nielsen (2006) s. 263-268). På figur 5.3 er Nielsens model for indholdsudvælgelsen vist, hvor de fire indholdsmæssige genstandsfelter, som tidligere er blevet diskuteret, befinder sig på niveauet under den overordnede indholdsudvælgelse.

Den første af de fire - basisfagdidaktik - er den eneste, der står i forhold til selve fagbegrebet. De andre tre ser jeg som almindidaktiske tilgange. Spørgsmålet er, hvad der hentes fra de videnskabelige (samt de kunstneriske og håndværksmæssige) basisfag i skolefaget dansk. Hvilke basisfag ligger overhovedet til grund for danskfagets stofområde. Dette kan ikke besvares klart, og måske afhænger det også af, med hvilke øjne man ser. Hvert enkelt fag er konstruktioner lavet i et forsøg på at gøre

virkeligheden mere overskuelig. Der vil på grund af lange traditioner derfor være nogle tekster, som er typiske at læse i dansk – andre atypiske.



Figur 5.3: Nielsens model for indholdsudvælgelse (Nielsen (2006))

Jeg vil alligevel komme med nogle bud på basisfag, der kunne være med til at definere dansk som skolefag med udgangspunkt i læsning fra et socialsemiotisk perspektiv. Basisfagene for dansk som skolefag kunne være følgende: kommunikation, sprogvidenskab, litteraturvidenskab, retorik, medievidenskab, musik, kunsthistorie og visuel kultur. Dansk i skolen handler dog ikke kun om læsning, men er også et praktisk produktionsfag⁵. Kunstneriske og håndværksmæssige fag vil dermed også kunne inddrages. Hvor vægten bør lægges kræver en større diskussion og analyse, som jeg ikke tager i denne sammenhæng.

Da synet på viden i den socialsemiotiske tilgang er, at den ikke kan overføres, men kræver interaktion, er det vigtigt, at undervisningen tager sit udgangspunkt i elevernes livsverden, og derudfra udvikler og bevidstgør dem om den faglige viden, der kommer fra basisfagene – viden som episteme. Dette udgangspunkt er det, som Nielsen betegner

⁵ Læsning ses i dette perspektiv også som produktion. 'Produktion' i ovennævnte betydning er af materiel karakter.

som det etnoididaktiske paradigme. Den socialsemiotiske kompetencetilgang til læsning ligger således i et spændingsfelt mellem disse to didaktiske paradigmer.

Da målet om handling uden for teksten selv er en del af vidensformen fronesis og dermed læsekompetence som helhed, må basisfagsdidaktikken og etnoididaktikken suppleres med både udfordringsdidaktikken og eksistensdidaktikken for at kunne udvikle viden som fronesis. Under DeSeCo's overordnede nøglekompetence: *Acting autonomously* er nøglekompetencen: *the ability to act within the big picture/the larger context* netop en kompetence inden for den udfordringsdidaktiske synsvinkel. Ligeledes er der konkretiseret fire nøglekompetencer, der forudsætter den eksistensdidaktiske synsvinkel i undervisningen:

- *The ability to defend and assert one's rights, interests, limits, and needs and to take responsibility.*
- *The ability to relate well to others.*
- *The ability to co-operate.*
- *The ability to manage and resolve conflict.*

Alt efter målet med undervisningen må basisfagsdidaktikken og etnoididaktikken altså suppleres med enten den eksistensdidaktiske eller den udfordringsdidaktiske synsvinkel i forbindelse med udvikling af vidensformen fronesis. I modsætning til de fire indholdsmæssige genstandsfelter vil de overordnede kriterier for indholdsudvælgelse altså kunne ses som hierarkisk forbundne.

Udover nøglekompetencerne som den ydre ramme er det således også med udgangspunkt i Nielsens overordnede kriterier for indholdsudvælgelse at det almen- og fagdidaktiske bliver en del af alle fag. Fagdidaktikken må udvikle sig ud fra de almindidaktiske refleksioner. Hvis alle fire didaktiske synsvinkler skal tilgodeses i de forskellige fag, er den sekundære dannelse ikke noget, som danskfaget har patent på.

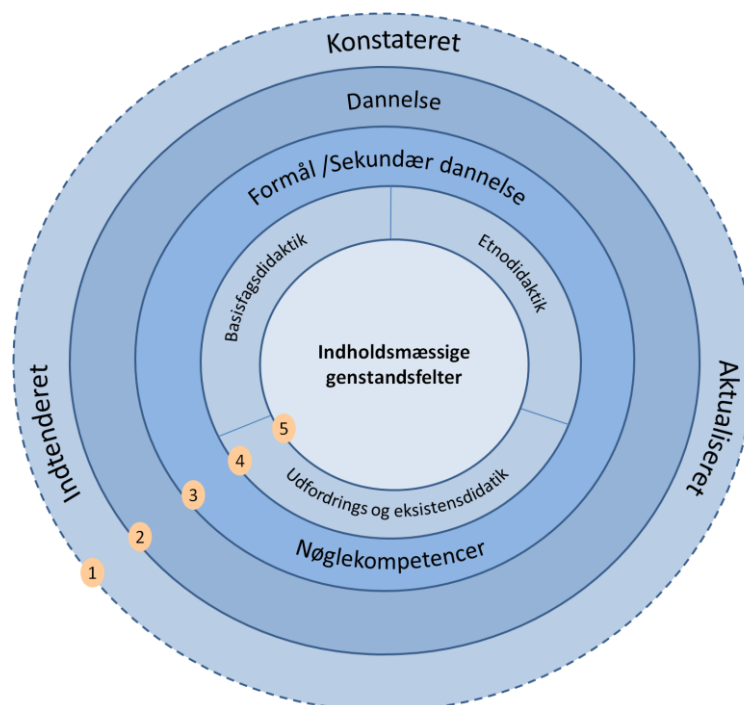
Det, der adskiller dansk fra andre fag, må som nævnt være at finde i basisfagsdidaktikken. Om vægten skal ligge på sprog, litteratur eller kommunikation eller de andre nævnte fag, vil jeg ikke vove at sige noget entydigt om. Dette vil kræve en større diskussion af selve fagsynet, der, som beskrevet, altid er under udvikling. Målet må ifølge dette speciales udgangspunkt være, at eleverne - ud over de litterære tekster - møder mange forskellige teksttyper, sprogbrug og modaliteter, og at eleverne i

undervisningen får mulighed for at udvikle mangfoldigheden i hver af Aristoteles vidensformer. Progressionen i denne udvikling kræver stort overblik i forbindelse med forberedelse af undervisning. Læreren skal trods sin gode forberedelse ikke føle sig sikker på præcis, hvor undervisningen ender. Dette er ikke muligt i en dialogisk tilgang, da man ikke kan forberede, hvad eleverne kommer med, eller hvilken vej de går. Ny planlægning kræver opsamling og evaluering af sidste undervisningsgang, så undervisningen bliver tilpasset eleverne frem for, at de skal tilpasse sig undervisningen.

5.4 Udvidet model for udvælgelseskriterier i forhold til indhold

På figur 5.4 har jeg udvidet Nielsens model over indholdsudvælgelsen, så den passer til mit perspektiv på læseundervisningen. Den udvidede model for kriterier i forhold til indholdsudvælgelsen skal ses som en model, hvor indhold i forbindelse med undervisning er i fokus. Modellen forsøger ikke at indfange alle didaktikkens relationer og problemfelter.

Jeg begynder læsningen og gennemgangen af modellen udefra og ind. Jeg har givet ringene i modellen numre, som jeg vil referere til i den følgende læsning af modellen.



Figur 5.4: Den udvidede model for udvælgelseskriterier i forhold til indhold

1. Der er en række antagelser indskrevet i modellen, der virker som rammer for synet på undervisningen. Den overordnede antagelse er, at undervisning vil nogen noget – undervisningen er intenderet, men den aktuelle undervisningssituation forløber ikke altid efter intentionen. Den konstaterede undervisning ses som evaluering af undervisningssituationen.

2. Udgangspunktet for kriterier i forhold til indholdsudvælgelsen er dannelsen.

3. Ud fra dannelsen som utopi, må man vælge nogle overordnede mål, som jeg har kaldt den sekundære dannelse. Den sekundære dannelse i mit perspektiv er DeSeCo's nøglekompetencer. Det sekundære dannelsesbegreb fungerer som en ramme for udvælgelseskriterier i forhold til indhold i undervisningen. Jeg vil kalde den sekundære dannelse for undervisningens formål. Da nøglekompetencerne, som nævnt, ikke er universelle, er det vigtigt at anskue det sekundære dannelsesbegreb som en åben ramme, der står til diskussion.

4. I den fagopdelte skole vil intentionen i læseundervisningen være at bringe de enkelte fags redskaber i spil (det basisfaglige perspektiv) med elevernes både tavse og ikke tavse viden (det etnodidaktiske perspektiv). Målet med læseundervisningen er blandt andet at elevernes opnår bevidsthed og viden som episteme, hvor det specifikt danskfaglige kunne være bevidsthed om sprogets funktioner og dets brug i forskellige teksttyper⁶.

Gennem en interaktionsproces vil eleverne kunne udvikle deres viden som episteme og techne. Den basisfaglige og den etnodidaktiske synsvinkel på læseundervisningen, må derfor ses som et vigtigt kriterium for indholdsudvælgelsen.

Da eleverne i min tilgang også skal udvikle viden som fronesis, må den udfordringsdidaktiske eller den eksistensdidaktiske synsvinkel også være et vigtigt kriterium for indholdsudvælgelsen i forbindelse med læseundervisningen. Viden som fronesis er som nævnt det at kunne handle uden for teksten selv. Er målet, at eleverne

6 Andre eksempler kan ses i afsnit 4 under læsning som episteme.

skal have dybere indsigt i sig selv, vil den eksistensdidaktiske position være i spil. Denne position har tradition for at være en vigtig position i danskfaget. Hvis målet er, at eleverne skal forholde sig og tage stilling til nogle samfundsmæssige problemstillinger, vil kriteriet for indholdsudvælgelsen være den udfordringsdidaktiske synsvinkel. Disse to perspektiver er indbyrdes afhængige, men vil i mit perspektiv være hierarkisk forbundne. Jeg har derfor sat dem sammen i modellen.

5. De overordnede synsvinkler på læseundervisningen, som gennemgået i ovenstående punkt, vil alle influere på de indholdsmæssige genstandsfelter. Et eksempel på dette kunne være valg af tekst, der både må vælges ud fra elevgruppen samt et konkret mål med undervisningen. Et konkret mål i forbindelse med udvikling af læsekompetence kan ses i min punktopstilling i forbindelse med differentiering af læsekompetencen i afsnit 4.6. Hvordan genstandsfelterne er forbundet i en socialesemiotisk kompetencetilgang, blev gennemgået i afsnit 5.1.3, hvor det viste sig at nøglekompetencerne i mit perspektiv også har konsekvenser for synet på disse.

5.5 Afsluttende bemærkninger

Bundsgaard foreslår, at Nielsens paradigmer benævnes curriculumlogikker (Bundsgaard (2006)). Årsagen til denne ændring skal nok findes i, at Bundsgaard opfatter paradigmer som noget, der udelukker hinanden, hvilket måske også er derfor, at han har svært ved at se dem som integrerbare, som udtrykt i nedenstående citat.

”Men hvordan kan man integrere indsigter fra en position der siger, at undervisningens indhold må bestemmes af hvad der er centrale vidensområder (basisfagscurriculumlogik) [...] og at den må bestemmes situationelt ud fra elevernes hverdagserfaringer (etnodidaktik...)?”

Bundsgaard fortsætter sine tanker vedrørende dette spørgsmål:

”En holdbar integration af de fire positioner fordrer grundige analyser af positionernes forståelse af hvad undervisning og læring er, hvad viden er, hvad eleverne er og kan osv.” (Bundsgaard (2006) s. 28-29)

Da Bundsgaard ikke ser de fire kriterier for indholdsudvælgelse som integrerbare, supplerer han dem i stedet med to nye: traditionalistisk/pragmatisk curriculumlogik og kompetenceorienteret curriculumlogik. Når Bundsgaard vælger at supplere Nielsens

overordnede kriterier for indholdsudvælgelse med en kompetencetilgang, mener jeg imidlertid, at der sker en sammenblanding af formål og det Nielsen kalder 'overordnede kriterier for indholdsudvælgelse'. En kompetencetilgang befinder sig således på et andet niveau end den overordnede indholdsudvælgelse, som det fremgår af min udvidede model. En kompetencetilgang er således i mit perspektiv en ramme for den overordnede indholdsudvælgelse og de fire indholdsmæssige genstandsfelter. Alle fire positioner for den overordnede indholdsudvælgelse kan til gengæld forenes i dette perspektiv og er forudsætningen for udvikling af alle læsekompetencens elementer.

Da læsning er et område, der skal arbejdes med i alle fag, vil konsekvensen være, at fagene ikke kan lukke sig om sig selv. Danskfaget og de andre fag må lukke sig op og dermed samarbejde med hinanden. Hvert fag må i dette samarbejde bidrage med hver deres faglighed. Dette kan i praksis betyde nogle andre organisationsformer, som jeg ikke vil uddybe her. Da viden ikke kan overføres, men må udvikles blandt andet ud fra elevernes tavse viden gennem dialog og refleksion, får dette endvidere nogle konsekvenser for lærerens rolle. Bruner, der fik lov at sige de første ord, får også lov til at sige de sidste. Om lærerrollen skriver han følgende:

"Et af de mest radikale forslag, der er vokset frem af den kulturpsykologiske tilgang til uddannelse, er at gentænke klasseværelset som netop sådan en gruppe af gensidigt lærende med læreren som den, der styrer orkesteret. Læg mærke til, at den slags grupper, stik imod traditionelle kritikeres mening, hverken reducerer lærerens rolle eller hans eller hendes 'autoritet'. Læreren får snarere den yderligere funktion at opmuntre andre til at tage del i den." (Bruner (1998) s. 72)

6 Sammenfatning, konklusion og perspektivering

6.1 Sammenfatning og konklusion

Igennem dette speciale har jeg skabt en forståelse af begrebet læsekompetence i et socialemiotisk perspektiv og ud fra denne diskuteret konsekvensen for udvælgelseskriterier for indhold i folkeskolen. I denne diskussion har jeg haft særligt fokus på danskfaget.

Forståelsen af begrebet læsning afhænger af, hvad man forstår med begreberne sprog og tekst. Da socialemiotikken må forstås på baggrund af den moderne semiotik, er begreberne sprog og tekst blevet undersøgt først ud fra den moderne semiotik, dernæst ud fra socialemiotikken. I begge tilgange består sproget af tegn.

I den moderne semiotik, repræsenteret af Saussure, består et tegn af en signifié (indhold) og en signifiant (udtryk). Tegnet er en fast forankret størrelse, og det kan derfor ses som umotiveret, således at modtageren eller læserne i en kommunikationssituation reproducerer de samme tegn som afsenderen. Det sproglige tegn ses som arbitrært, hvilket vil sige, at forholdet mellem signifié og signifiant er tilfældigt.

Den moderne semiotik har haft vidtrækkende konsekvenser for forståelsen af læsning. Synet på det umotiverede, fastforankrede og stabile tegn har givet inspiration til bl.a. strukturalismen, der havde som mål at kunne læse tekster objektivt, så man dermed kunne se bort fra læserens individuelle erkendelse. Til trods for at der siden er kommet opmærksomhed på læserens meningsproduktion, ser denne ud til at være begrænset til at gælde tekstens *tomme pladser* i fiktionstekster. Synet på tegnet som en fastforankret størrelse afspejler sig i definitioner af læsning den dag i dag. Læsning bliver, i det herskende paradigme i Danmark, set som afkodning af skrevne tekster, hvor man for at forstå denne *'kode'* skal have kendskab til tekstens begrebsverden.

Inden for den socialemiotiske tilgang er forståelsen af tegnet anderledes end i den moderne semiotik. Hermed følger en anden forståelse af læsning som fænomen. Tegnet og dermed forholdet mellem signifié og signifiant ses som motiveret i forbindelse med sprogbrug. Det vil sige, at både afsender og modtager i en kompleks proces producerer tegn i løbet af kommunikationssituationen. Sprogsystemet ses derfor i den

socialsemiotiske tilgang ikke som et system af tegn, der er parat til brug i forbindelse med kommunikation. Snarere ses det som et system, der tilbyder en række valgmuligheder og dermed en resurse til at skabe betydning (afsender) og mening (modtager). Det giver derfor ikke nogen mening at betragte sprog isoleret fra en kulturel kontekst.

Afsenderen i en kommunikationssituation vælger ubevidst eller bevidst, hvordan et objekt ønskes fremstillet, og tegnet er dermed ikke som arbitrært. I enhver kommunikationssituation er sprogets metafunktioner repræsenteret. Metafunktionerne handler henholdsvis om, hvad der kommunikeres om, forholdet mellem deltagerne i kommunikationssituationen og måden sproget og teksten er organiseret på. Konsekvensen af dette syn på læsning er en udvikling, hvor fokus ikke kun er på, *hvad* en tekst betyder, men også *hvordan* den betyder.

I den socialsemiotiske tilgang er alle former for tegn, der indgår i en kommunikationssituation, tekst. Modalitet kan i den socialsemiotiske tilgang forstås som signifianten (udtrykket). Da selve signifiéen ikke kan 'overføres' og dermed reproduceres af modtageren, vil modtageren ud fra signifianten producere et nyt tegn. Læsning bliver hermed i den socialsemiotiske tilgang forstået som en produktion af en ny tekst.

I undervisningssammenhæng og ved refleksion over undervisning, hvor læseundervisningen er en del af denne, bliver man nødt til ud fra en form for dannelsesideal at konkretisere dannelsen i form af nogle mål. Disse mål kalder jeg den sekundære dannelse. Den sekundære dannelse vil hele tiden ændre sig alt efter, hvilken tid og hvilket samfund man lever i. Den skal derfor altid stå åben for diskussion.

DeSeCo har forsøgt at definere nogle mål, nogle nøglekompetencer, som er indholdet i mit sekundære dannelsesbegreb. Nøglekompetencerne er valgt ud fra den hensigt, at de skal kunne bidrage til at give den enkelte borger et godt liv samt mulighed for at bidrage til samfundet. Nøglekompetencerne er: *at handle selvstændigt, bruge værktøjer interaktivt og interagere i socialt heterogene grupper.*

DeSeCo har desuden udviklet en definition af kompetencebegrebet, som jeg overtager. Denne definition er dog ikke uden problemer, da den er meget kompleks. Kompetencebegrebet er en indre struktur bestående af elementerne: viden, kognitive og

praktiske færdigheder, attitude, følelser, værdier, etik og motivation. For at få overblik og gøre denne definition operationel forstår jeg kompetencebegrebet som et begreb sammensat af vidensformerne techne, episteme og fronesis. Ved at differentiere læsekompetence i et socialemiotisk perspektiv ud fra vidensformerne er jeg kommet frem til, at læsekompetence i et socialemiotisk perspektiv er:

(Læsning som techne)

- Færdighed i at vælge den rette læseform, der har afgørende betydning for den inferens læseren producerer. Denne færdighed foregår ofte ubevidst.
- Færdighed i at stille relevante spørgsmål til den enkelte tekst.
- Færdighed i at kunne reflektere over problemstillinger i forhold til teksten.
- Færdighed i at kunne producere tegn/tekst ud fra en signifiant og dermed mening. Kun signifianten er givet i teksten og tegnet består af en tosidet størrelse. Også denne proces foregår ofte ubevidst.
- Tavs viden – techne er en forudsætning for viden som episteme. Det narrative er en del af den tavse viden.

(Læsning som episteme)

- Bevidsthed om sprog og dets metafunktioner.
- Bevidsthed om genrer og deres betydning for det metakommunikative: afgørende for valg af læseform.
- Bevidsthed om forskellige modaliteter og deres funktion.
- Bevidsthed om forskellige modaliteters styrker og svagheder.
- Bevidsthed om forskellige læseformer og læsestrategier.
- Bevidsthed om narrativ tænkning.

(Læsning som fronesis)

- Kunne forholde sig åbent, fleksibilitet, fantasifuldt, følsomt, opmærksomt, lyttende, spørgende og nysgerrigt til tekster
- Kunne bruge sin dømmekraft og handle ud fra den.

- Kunne handle etisk (godt for sig selv og andre) i forhold til eksempelvis interaktive tekster ud fra *sensus communis*.
- Kunne kende og opnå sine mål eksempelvis gennem opsøgning af relevante tekster
- Kunne forholde sig kritisk
- Have motivation/lysten til at møde det fremmede (teksten)

Læsefærdighed er dermed en del af læsekompetencen under vidensformen *techne*.

Da nøglekompetencerne er interrelaterede og fungerer som en ramme for læseundervisningen, får dette, samt synet på læsekompetence i et socialsemiotisk perspektiv, nogle konsekvenser for synet på udvælgelseskriterier i forhold til indhold. De indholdsmæssige genstandsfelter i læseundervisningen i skolefaget dansk er, udover tekster, også elevens sociale og personlige udvikling. Måden man arbejder på bliver derfor en vigtig del af indholdet. Desuden vil bevidstheden om det perspektiv, man læser en tekst i være centralt og dermed også en del af indholdet i læseundervisningen.

Da jeg ser de fire indholdsmæssige genstandsfelter som en central del af læseundervisningen i skolefaget dansk, må den didaktiske trekant i mit perspektiv tænkes om. Jeg har derfor udviklet interaktionsmodellen. I min interaktionsmodel, hvor læsning ses som en meningsproduktion, bliver indholdet ikke overført først til læreren og derefter til eleven. Undervisningen må være dialogorienteret. Ud fra og gennem arbejdet med tekster vil både lærer og elev være afsendere og modtagere i en interaktionsproces, som er forudsætningen for tekstproduktion og dermed læring. Nøglekompetencerne vil desuden lægge op til metoder, der giver mulighed for, at eleverne kan udvikle deres selvstændighed og samarbejdsevner. Derfor må eleven også indgå i interaktion med andre elever, hvorfor disse også er en del af interaktionsmodellen. Eleverne vil i dialog med de andre elever, udover at kunne udvikle deres samarbejdsevner og selvstændighed, kunne blive bevidste om deres egen måde at producere mening på. Nøglekompetencerne er interrelaterede, og som sekundær dannelse skal de gælde som en ramme i alle former for undervisning.

Udover genstandsfelterne har jeg diskuteret fire overordnede udvælgelseskriterier i forhold til indhold og konsekvensen af disse for den socialsemiotiske

kompetencetilgang. Det, som adskiller fagene fra hinanden, er at finde i basisfagsdidaktikken. Hvilke fag, der er med til at konstituere skolefagene, bygger på tradition. De tre andre didaktikker ser jeg som almindelige tilgange, der kan være perspektiver i de fleste fag. Da undervisningen kræver interaktion, må der tages udgangspunkt i etnoididaktikken, for at eleverne kan interagere med den kulturelle viden, der ligger i basisfagene. Mit perspektiv ligger således i et spændingsfelt mellem etnoididaktikken og basisfagsdidaktikken.

Det eksistensdidaktiske og det udfordringsdidaktiske perspektiv skal trods dette udgangspunkt ikke ses som svækkede. Disse må skiftevis være et perspektiv i undervisningen alt efter målet. Dette er vigtigt, hvis eleverne skal have mulighed for at udvikle viden som fronesis, der er en vigtig del af læsekompetens indre struktur.

Konsekvensen af mit perspektiv for udvælgelseskriterier i forhold til indhold i folkeskolen med fokus på danskfaget bliver en udvidelse af en eksisterende didaktisk grundmodel. Denne eksisterende model udvider jeg, således at dannelse, den sekundære dannelse og nøglekompetencerne bliver en integreret del af modellen, hvor målet er, at eleverne skal udvikle deres læsekompetence i et socialsemiotisk perspektiv.

6.2 Perspektivering

Læsekompetence er en meget kompleks størrelse, der udgør mange forskellige elementer, og der er derfor fortsat behov for en grundlæggende diskussion af, hvad læsning er. Dette har været en del af dette speciales ærinde, og det har vist sig, at læsekompetence i mit perspektiv er helt anderledes forstået end det herskende paradigme i Danmark.

I den danske folkeskole har det syn på læsning, som blandt andre Carsten Elbro står for, haft stor indflydelse. Udover i den nævnte *National Handlingsplan for Læsning* kommer dette også til udtryk i den nyere bog, *Nationale test og anden evaluering af elevens læsning* (Pøhler; Sørensen (2010)). Ifølge denne er de Nationale Tests delt op i tre profilområder: sprogforståelse, afkodning og tekstforståelse. Dette syn på læsning adskiller sig fra mit perspektiv, hvor læsning ikke ses som afkodning.

Som reaktion på Danmarks resultater i PISA-undersøgelserne i læsning, er der kommet en række tiltag, der blandt andet, ifølge den tidligere regering, skal bringe Danmarks elever blandt de fem bedste i fremtidige PISA-undersøgelser. Det er derfor

tankevækkende, at hvor PISA udspringer af DeSeCo's nøglekompetencer, tager de danske tiltag udgangspunkt i et paradigme, der ser læsning som en færdighed i afkodning og forståelse. Der er derfor et misforhold mellem det man i Danmark vil, og det man overordnet gør.

Hvis danske elever skal opnå bedre resultater i PISA-undersøgelserne er det, ifølge en socialemiotisk kompetencetilgang, nødvendigt at de danske læseforskere, der står bag disse tiltag, ændrer deres forståelse af, hvad læsning er. Der er herudover også behov for at nuancere synet på, hvad resultaterne kan bruges til.

PISA-testene kan helt sikkert fortælle om en del af læsekompetencens elementer, men det er afgørende at være bevidst om, hvad de kan fortælle, og hvad de ikke kan fortælle. I forbindelse med testsvar er det f.eks. typisk ikke at vide, hvordan eleverne er kommet frem til et givent svar – en viden der sikkert i mange tilfælde vil være meget interessant. Et umiddelbart forkert svar vil i nogle tilfælde sikkert være rigtigt, hvis man kender begrundelsen. Et illustrativt amerikansk eksempel på dette var en test, hvor eleverne skulle svare på, hvilken plante på tre billeder, der havde mindst brug for vand. Påfaldende mange børn havde krydset af ved et kålhoved, men det rigtige svar var en kaktus. Da man spurgte børnene, hvorfor de havde valgt kålhovedet, var svaret, at det var blevet plukket og derfor ikke havde brug for vand (Henriksen (2011)). I min tidligere opgave på DPU 'PIRLS – en international undersøgelse af læsekompetence' fremkom i min analyse af testopgaver et par eksempler på manglende konsistens og dermed validitetsproblemer mellem scoreguiden og rammebeskrivelsens begrebsoperationalisering.

Den store fokus på de danske tests og afgangsprøven i læsning sammenholdt med den manglende viden og bevidsthed om fænomenet læsekompetence i Danmark kan godt give anledning til bekymring. Den amerikanske Professor David Berliner (Berliner (2008)) argumenterer for, at jo større vægt man lægger på testresultater, jo mere bliver der undervist i det at kunne besvare disse tests. Dette medvirker ifølge Berliner til en større fokus på udvalgte faglige områder inden for læse- og matematikfærdigheder, således at bredden i elevernes viden bliver mindre. Som dette speciale har vist, er læsekompetence i en socialemiotisk tilgang meget bredt. Med udgangspunkt i dette speciales perspektiv kunne man være bekymret for, at bredden i den udvidede indholdsmodel er svær at tilgodese i en stadigt voksende testkultur. Spørgsmålet er så,

hvilke konsekvenser en testkultur har for, hvad eleverne lærer, men endnu vigtigere – hvad de ikke lærer?

Innovationsforsker Lotte Darsø (Mehlsen(2011)) har et lignende syn på denne problematik. Hun ser et paradoks i de store krav om test, kontrol og overvågning forenet med det voksende krav om innovation. Retorikken går ifølge Darsø den ene vej og handlingerne i en anden.

Ingen ved, hvordan den verden som de nuværende børn skal navigere i som voksne ser ud. Fremtiden er af gode grunde ukendt, og ingen tests kan hjælpe med at få svar på hvilke former for kompetencer, der vil være væsentlige. Dette betyder dog ikke, at diskussionen ikke er væsentlig. DeSeCo er med nøglekompetencerne kommet med et bud – et bud, som desværre ikke har en særlig stor opmærksomhed i den danske debat sammenlignet med testresultaterne.

Med den socialesemiotiske tilgang og dermed syn på tegnproduktion og mening kunne det være interessant at undersøge, om der er nogle instinktive og dermed universelle måder at skabe mening på. I afsnit 2.2.4 henviste jeg til fænomenet neuromarketing. Da forbrugerne efterhånden har udviklet et så kritisk beredskab i forhold til de gængse former for reklamer, er virksomhederne begyndt at søge nye veje gennem neuromarketing. Dette foregår ved bevidst fra afsenderens side at appellere til forbrugerens sanser, der får hjernen til helt instinktivt at reagere. Hvordan lærer man som forbruger at forholde sig kritisk til den form for tekst? Er disse instinktive måder at skabe mening på altid udtryk for noget socialt? Eksempelvis kunne man forestille sig, at en del følelsesudtryk læses på samme måde uafhængig af kultur. Man kunne desuden forestille sig, at nogle farver i forskellige kulturer vil få modtageren til at producere den samme mening uafhængig af kulturel baggrund? Måske virker eksempelvis farvernes forskellige bølgelængder instinktivt på mennesket. Spændingsfeltet mellem det nogle kalder neurosemiotik og socialesemiotik kunne være et interessant område at udforske med udgangspunkt i forskellige modaliteter. Den viden, der ville komme ud af dette, må forventes også at være vigtig viden i forbindelse med konstruktion af fremtidige komparative læseundersøgelser som eksempelvis PISA og PIRLS samt tilrettelæggelse af fremtidig læseundervisning og udvælgelse af indhold i folkeskolen.

7 Abstract in English

The concept of reading has been the subject of vibrant discussions among both academics and the general public. Everyone agrees that students in Danish primary schools must improve their reading, but what is understood by this is ambiguous. Especially the relationship between the often used concepts of *competence* and *skills* is unclear to say the least. Judging from various reading tests intended to measure *reading skills* or *reading literacy*, the tests don't seem to be clear on the different concepts either.

The purpose of this thesis is to develop an understanding of the concept of reading literacy based on a social semiotic approach, and from this, to discuss the consequences for the criteria used for defining the syllabus for the subject of Danish in the Danish primary school.

In the first part of the thesis the concept of reading is examined. This is done from the assumption that the interpretation of the concept reading is highly dependent on the interpretation of the concepts of language and text. Moving from modern semiotics to social semiotics the interpretation of these concepts has changed, thereby changing also the interpretation of the concept of reading. Whereas in modern semiotics language is viewed as unmotivated, arbitrary and stable, language in the social semiotic view is exactly the opposite that is, motivated, intended and unstable.

Modern semiotics has been very influential in defining the interpretation of reading exemplified by the structural school. In this thinking reading is to a large extent the transfer of stable signs and a purely objective reading therefore possible. This is in contrast to the social semiotic view where both the sender and receiver, in a very complex interaction, produce signs during the communication process. The consequence of this interpretation of reading is an expansion of focus from *what* a certain text means to *how* it means it.

In the second part of the thesis the question of how the concepts skills, competence and Bildung relate is examined. There is, in academic works, far from consensus on this. Sometimes skills and competence are the same, whereas competence at other times is viewed as an operational manifestation of the Bildung.

In my view Bildung is a utopian concept, but in the context of teaching and in the reflections on teaching it is however necessary to make Bildung concrete by defining certain aims based on the abstract idea of Bildung.

The German philosopher and father of modern hermeneutics Hans Georg Gadamer call this the secondary Bildung. Secondary Bildung is a manifestation of Bildung and varies between different time periods, cultures and societies. It is therefore always a topic for discussion.

DeSeCo was a project established by the OECD aimed at defining a set of key competencies deemed necessary to provide individuals with a good life and opportunity to contribute to society. The key competencies chosen were: Acting autonomously, using tools interactively and interacting in social heterogeneous groups. DeSeCo constitutes one manifestation of a secondary Bildung aimed at providing a set of basic points of orientation for individuals in Western societies. Part of the key competence of using tools interactively is reading literacy which is the subject of a further examination.

DeSeCo has furthermore developed a definition of the concept of *competencies* which I adopt. The definition is however very complex and therefore difficult. The concept of competence is, in this definition, an internal structure consisting of the elements: knowledge, cognitive and practical skills, attitude, feelings, values, ethics and motivation. To establish an overview of this definition and prepare it to be used in practice I choose to seek the help of Aristotle and view the definition as compounded by his three knowledge forms as defined in his work *The Ethics* that is *episteme*, *techne* and *phronesis*.

Using the three knowledge forms the definition of reading literacy is analysed from a social semiotic position thereby identifying some concrete parts lending themselves for use in teaching. These parts are found in the third part of the thesis and from this it is seen that reading skills are a part of reading literacy within the knowledge form *techne*.

In the fourth part of the thesis my interpretation of reading literacy and the subsequent consequences for the criteria used to define the syllabus is discussed. This is done with particular focus on the approach to the subject of Danish as taught in the Danish primary school. This part starts with a discussion of the subject of Danish and the

tradition in which teaching in reading is based on today. The Danish professor Carsten Elbro has been influential in defining the view on reading within this tradition. Elbro's view on language is based on modern semiotics viewing reading as decoding of written text. This view is, among other places, expressed in the government report National Roadmap for Reading from 2005. In the report the basis is the concept of reading skills and not reading literacy which is, of course, at variance with the ambition of placing Denmark within the top performers in the international PISA surveys based on DeSeCo and intended to test the reading literacy of the students.

As the key competencies constitute a framework for the teaching, they affect the criteria used for defining the contents of the subject of Danish. The contents do not only comprise texts but also the students' development of autonomy, ability to cooperate etc. Activities and teaching methods therefore also become part of the content.

As the approach is social semiotic, the interpretation of the concept of texts is also an important part of the content. This affects the view on teaching itself and the Educational Triangle Model which I develop into what I call the Model of Interaction. I furthermore extend the model of Nielsen (2006) which also deals with the question the criteria used for defining content. In this extension the secondary Bildung is integrated in the model as this is the overall purpose of the teaching.

8 Litteraturliste

Aristoteles (2000). *Etikken*, (originaltitel: *Ethica Nicomachea*). Frederiksberg: Det lille forlag.

Arnsbak, E. & Mejding, B. (2010). *Læsning er hovedområde – Hvad måler PISA*. (lokaliseret d. 2. nov. 2011)

<http://www.ktst.dk/skolen/pisa/pisa%202009/~~/media/Styrelsen/internationalt/PISA%20dec%202010/Powerpoints%20fra%20pressemoeede/PISA%202009%20Mejding%20og%20Arnbak.ashx>

Berthelsen J. et al. (1974). *Fortælle teori – Forudsætning og perspektiv*. Løgstrup: Arkiv for Ny Litteratur: Arena.

Broström, S (2007). Læring og den kulturhistoriske skole. I: Ritchie, T. (Red.), *Teorier om læring - en læringspsykologisk antologi*. Værløse: Billesø & Baltzer

Bruner, J. S. (1998). *Udannelseskultur*. Opr. 1996. København. Hans Reizels forlag.

Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik – med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. DPU.

Bundsgaard J. (2006). Nøglekompetencer med bud til de humanistiske fagområder. I: *Cursiv 1*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet (s. 27-58)

Bundsgaard, J. et al. (2009) *Kompetencer i dansk*. København. Gyldendal.

Canto-Sperber, M & Dupuy, J.P. (2001). Competencies for the Good life and the Good Society. I: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Carson, J. (2001). Historical reflections on the case of IQ. I: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Collin, F. & Køppe, S. (Red.). (2006). *Humanistisk Videnskabsteori*. Viborg: DR Multimedie.

Dysthe, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum - Skrivning og samtale for at lære*. Århus. Klim.

Egelund, Niels (2006). *Pisaundersøgelsen - en sammenfatning*. (lokaliseret d. 15. nov. 2011).

(http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersogelser/andreundersogelser/pisa/om-dpu_institutter_paedagogisk-psykologi_pisa_20071130141525_pisa_hefte.pdf)

Elbro, Carsten (2006). (lokaliseret d. 15. okt. 2011).

http://www.staff.hum.ku.dk/ce/kvan_05_folkeskolen.pdf

Fandango – Grundbog 6. klasse (2010). Gyldendal Uddannelse.

FSA - Folkeskolens afgangsprøve i læsning (2011). Undervisningsministeriet.

Frow, J. (2005). *Genre*. The New Critical Idiom.

Fælles Mål – Børnehaveklassen (2009).

http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~~/media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/100115_boernehave_12_opd.as hx

Fælles Mål – Dansk (2009).

http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~~/media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_dansk_24.ashx

Gadamer, H.G. (2004). *Sandhed og Metode – Grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Århus: Systeme.

Garff, J. (2009). *Dannelse og identitetsdannelse – spredte forsøg i den kunst at få samling på sig selv*. I: Studstrup & B. Faber (Red.), *Dannelse og dansk i en brydningstid* Frederiksberg: Dansk lærerforeningen.

Greimas, Algirdas J. (2001). Saussurismens aktualitet. (Opr. 1976). I: *Litteraturteoretisk Antologi*. København: Gyldendal.

Greimas, Algirdas J. (1974). *Strukturel Semantik*. København: Borgen.

Gulddal, J. & Møller, M. (1999). *Fra filologi til filosofi – en introduktion til den moderne hermeneutik*. I: *Hermeneutik – en antologi om forståelse*. København: Gyldendal: s. 9-45

Gustavsson, Bernt (2001) *Vidensfilosofi*. Århus: Forlaget Klim

Halliday, M.K.A. (1978). *Language as social semiotic - The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.

Hedebro, B. & Polias, J. (2000). Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien. I: *Dansk i Dialog*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen

Henriksen, C. (2011 jun.). Kan du blot blive buddreng. *Asterisk*. s. 18-22.

Herslund, M. & Jensen, Lihn, B. (2003). *Sprog og sprogbeskrivelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Holmboe, Ellen (2006). *Fortællemodeller i fiktion, politik og journalistik*. Frederiksberg: Daneklærerforeningens.

Højgaard, T. (DPU 21. okt. 2009) *Hvad er faglighed?* Forelæsning. Almen Didaktik: Kompetence.

Håndbog i Nudansk (2001). Politikens Ordbøger. (4. udg.).

Illum, Bent (2009) *Tavs viden....eller praktisk kundskab*. (lokaliseret okt. 2011). www.dpu.dk

Iser, W. (1981) Tekstens appelstruktur. I: M. Olesen & G. Kelstrup (Red.), *Værk og læser - en antologi om receptionsforskning*. København: Borgen.

Jaget på Facebook (juni 02. 2011). DR 1: Bag facaden

Jørgensen, Keld Gall (1997). *Anvendt semiotik*. Gyldendal. København

Kjørup, S. (2002) *Semiotik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Kress, G. (2003) *Literacy in the New Media Age*. London og New York: Routledge.

Kress, G. & Leeuwen, T.V. (2006). *Reading Images –The Grammar of Visual Design*. London og New York: Routledge.

Lakoff, G. & Johnson, M. (2002). *Hverdagens metaforer*. Hans Reitzels forlag. København.

Larsen, S. N. (2009) Dannelsestankens aktualitet og udsathed. I: Studstrup, Faber, B. (Red.), *Dannelse og dansk i en brydningstid*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.

Mehlsen, C.(2011, sep.). Farvel til fabriksundervisning – goddag til fremtidens fleksible læring. *Asterisk* s. 7-11.

National Handlingsplan for læsning (2005). www.uvm.dk/~.../051101_national_handlingsplan_laesning.

Nielsen, Frede V. (2011). 'Man underviser altid i noget' Noter om didaktikkens indholdsbegreb. I: K.K.B, Dahl, J. Læssøe & V. Simovska (Red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence – inspireret af Karsten Schnack*. DPU: Århus Universitet.

Nielsen, Frede V. (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I: *Almen Didaktik – relationer mellem undervisning og læring*. Billesø & Balzer.

McCormick, Kathleen (1994) *The Culture of Reading and the Teaching of English*. Manchester University Press. Manchester og New York.

Miele (2009). *Brugsanvisning til støvsuger model Black Pearl*

Moos I. & Steffensen B. (2005) Fælles Mål for dansk. I: *Fælles Mål I Folkeskolen*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

National test - dansk læsning – 2., 4., 6. og 8. klasse (2010)
http://www.ktst.dk/sitecore/content/Skolestyrelsen/Skolen/De%20nationale%20test/~media/Styrelsen/Nationale%20test/NAT%20Dansk_web%202.ashx

Ordnnet.dk: Ordbog over det danske sprog. (lokaliseret 1. nov. 2011).

Peirce, C. S.(1994) *Semiotik og pragmatisme*. København: Gyldendal.

Perrenoud, Philippe (2001). The Key to social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. I: D. S. Rychen & L. H. Salgenik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

PISA (2003) Assessment Framework
<http://www.oecd.org/dataoecd/46/14/33694881.pdf>

Popper, K. (1996). Videnskaben: Gisninger og gendrivelsler. I: *Kritisk rationalisme: udvalgte essays om videnskab og samfund*. København: Nyt Nordisk Forlag: Arnold Busck.

Porsborg (2000) Indledning. I *Etikken*. Frederiksberg: Det lille forlag.

Pøhler, L. & Sørensen S. A. (2010) *Nationale test – og anden evaluering af elevens læsning*. Frederikshavn: Dafolo.

Ramt i købehjernen (12. okt. 2011) Penge. DR1

Rychen, D.S. & Tiana, A. (2004) *Studies In Comparative Education - Developing Key Competencies In Education: Some Lessons From International And National Experience*. UNESCO: International Bureau Of Education.

Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Sandel, M. (2009) Justice – What’s The Right Thing To Do? Episode 01. The Moral Side Of Murder. www.justiceharvard.org.

Sandvik; Svennevig & Vagle (1999). *Tilnærminger til tekst – modeller for språklig tekstanalyse*. Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.

Säljö, Roger (2003) *Læring i praksis. Et socialkulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Saussure, F. d. (1991). Forelæsninger om almen lingvistik. I: L. H. Schmidt (Red.), *Det videnskabelige perspektiv – videnskabsteoretiske tekster*. Akademisk Forlag.

Schmidt, Lars Henrik (1991) *Det videnskabelige perspektiv – videnskabsteoretiske tekster*. Akademisk Forlag.

Schnack, K. (2005). Handlekompetence. I: N. J. Bisgaard & J. Rasmussen (Red.), *Pædagogiske teorier*. (4. udg.). København: Billesøe & Baltzer.

Sproglaboratoriet (06.11.2009). DR. P1

Sørensen, S. A. (2007). Om prøven i læsning ved folkeskolens afgangseksamen maj 2007. I: *Prøver, evaluering og undervisning*. (lokaliseret 6. nov. 2011) (http://www.ktst.dk/skolen/afsluttende%20proever/2%20fagene/~media/Styrelsen/afsluttendeproever/pdf/2%20Fagene/PEU/PEU%2006%2007/dansk_eva05.ashx).

Vagle (1999). I: *Tilnærminger til tekst – modeller for språklig tekstanalyse*. Landslaget for norskundervisning. Cappelen Akademisk Forlag.

Viden Om Læsning (2009). (lokaliseret d. 15. okt. 2011).

http://www.videnomlaesning.dk/wp-content/uploads/67125_projbeskrivelse_jan09.pdf

Vækstplan (feb. 2010)

http://www.stm.dk/publikationer/arbprog_10/Danmark%202020_viden_vaekst_velstand_velfaerd_web.pdf

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Clarification. I: D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.

Wille, N. E. (2007). *Fra tegn til tekst – en indføring i teorier om sproglig kommunikation*. Forlaget samfundslitteratur. Frederiksberg.

Berlingske: (Lokaliseret 9. sep. 2011).

<http://www.b.dk/nationalt/her-spiller-vi-kun-om-fredagen>