

► 4. Tekster i kontekst – *Forenklede Fælles Mål* for dansk

Det lyder umiddelbart simpelt og ukontroversielt at forenkles *Fælles Mål* med henblik på at gøre det lettere at anvende målene (*) i praksis. Det lyder nærmest som en formsag. Form er imidlertid aldrig en simpel sag. Særligt ikke i en danskfaglig sammenhæng. Derfor er det ikke overraskende, at de *Forenklede Fælles Mål* for dansk har været genstand for en heftig offentlig debat, der begyndte mellem den arbejdsgruppe, som skulle komme med forslag til en forenkling af målene, og embedsværket, allerede inden den nye læreplan (*) blev sendt til høring. Særligt to ting har været til debat: læsesyn og dannelsessyn (*).

Diskussionen om læsesyn blussede op, da embedsværket ændrede centrale dele af færdigheds- og vidensmålene inden for kompetenceområdet Læsning, efter at arbejdsgruppen havde afleveret resultatet af deres arbejde. Det fik tre medlemmer af gruppen, to forskere og en læsevejleder (Jeppe Bundsgaard, Lene Storgaard Brok og Henriette Langkjær) til at gå ud med en offentlig kritik af Undervisningsministeriets

fremfærd og de konkrete ændringer, der med Jeppe Bundsgaards ord fremstiller læsning som ”en forholdsvis simpel proces” (Brok, Langkjær & Bundsgaard 2014).

Denne kritik fik forskeren Elisabeth Arnbak til at tage til genmæle. Sammen med en anden forsker, Carsten Elbro, havde hun været med til at ændre formuleringerne i de *Forenklede Fælles Mål*. Således fik de ændret færdigheds- og vidensområderne Læs, Forstå og Sammenfat til Afkodning, Ordforståelse og Tekstforståelse. Hvad det betyder for Læsning som kompetenceområde, vil blive behandlet nedenfor. Arnbaks begrundelse for ændringerne var utvetydig: ”Vi har ganske enkelt fået indskrevet i *Fælles Mål*, hvad der ifølge forskningen virker i læseundervisningen” (Olsen 2014). Interviewet med Arnbak førte til mere end 100 kommentarer på *Folkeskolens* hjemmeside og giver et godt indtryk af et levende fag (*) og af læreplanens betydning og rækkevidde. Omtalen af forskningen i bestemt form tegner samtidig et billede af, hvordan nuancerne let går tabt i den

offentlige debat, når forskere, politikere og embedsmænd anvender forskning som sandhedsvidne.

Den anden og mere overordnede diskussion om dannelsessyn fik sit formentligt skarpeste udtryk med Dan sklærerefor eningens Folkeskolesektions høringsvar, der karakteriserede udkastet til *Forenk lede Fælles Mål* som en ”discountudgave af et humanistisk dannelsesfag” (Raahauge 2014). Denne proces og polemik op til indførelsen af *Forenk lede Fælles Mål* giver et sjældent godt indblik i, at en læreplan er et politisk kompromis, der af samme grund kan have en sammensat og indimellem selvmodsigende karakter.

Den følgende analyse af indhold (*) og progression (*) i *Forenk lede Fælles Mål* bekræfter, at der ikke er tale om en forenkling af læreplanen for dansk i grundskolen, men om en grundlæggende omfortolkning, der vedrører dannelsessyn og progression samt selve sammenhængen i faget. For at tydeliggøre denne omfortolkning analyseres de *Forenk lede Fælles Mål* med analysen af *Fælles Mål 2003* og *2009* som referenceramme. Det sker ved at anvende en del af de samme analysespørgsmål, som lå til grund for læreplansanalysen i kapitel 3, men her udfoldet med et særligt fokus på mål, dannelse (*) og progression.

Reformen af *Fælles Mål* skal ses i sammenhæng med regeringens skolereform, som blev præsenteret i *Gør en god skole bedre – et fagligt løft af folkeskolen* fra 2012. Forenklingen af *Fælles Mål* var en del af en overordnet intention om at fjerne og forenkle regler på skoleområdet med henblik på at styrke det lokale ledelsesrum både i kommunerne og på skolerne samt give lærerne større frihed (Regeringen 2012: 49). I forhold til *Fælles Mål 2009* var intentionen, at de nye læreplaner skulle angive ”trinmål for, hvad der skal læres på de enkelte klassetrin”, og ikke som tidligere blot trinmål for de forløb, som *Fælles Mål* inddeler undervisningen i (fx 1.-3. klassetrin).

I den politiske aftale om skolereformen, der efterfølgende blev indgået mellem de daværende regeringspartier og Dansk Folkeparti og Venstre, er der en længere passage om præciseringen og forenklingen af *Fælles Mål*, hvoraf det blandt andet fremgår, at målet er ”at sikre læringsmål, som sætter elevernes læringsudbytte tydeligere i centrum, og som understøtter skolens arbejde med målstyret undervisning [...] Omfanget og antallet af *Fælles Mål* reduceres og forenkles væsentligt” (Forligspartierne 2013: 9).

Undervisningsministeriet udformede på den baggrund en matrix for arbejdet med at revidere *Fælles Mål*, hvor de tidligere CKF’er er omdøbt til kompetenceområder, som for hvert forløb (fx 1.-3. klassetrin) er udstyret med et kompetencemål. Disse kompetenceområder er inddelt i en række færdigheds- og vidensområder med et færdigheds- og et vidensmål for hver fase, det enkelte forløb er inddelt i (fx tre faser for 1.-3. klassetrin). Færdigheds- og vidensmålene er tænkt som målpar. For fagene dansk og matematik og for børnehaveklassen er der desuden formuleret ”opmærksomhedspunkter” for at sikre, at alle elever har de fornødne forudsætninger for at lære i alle fag.

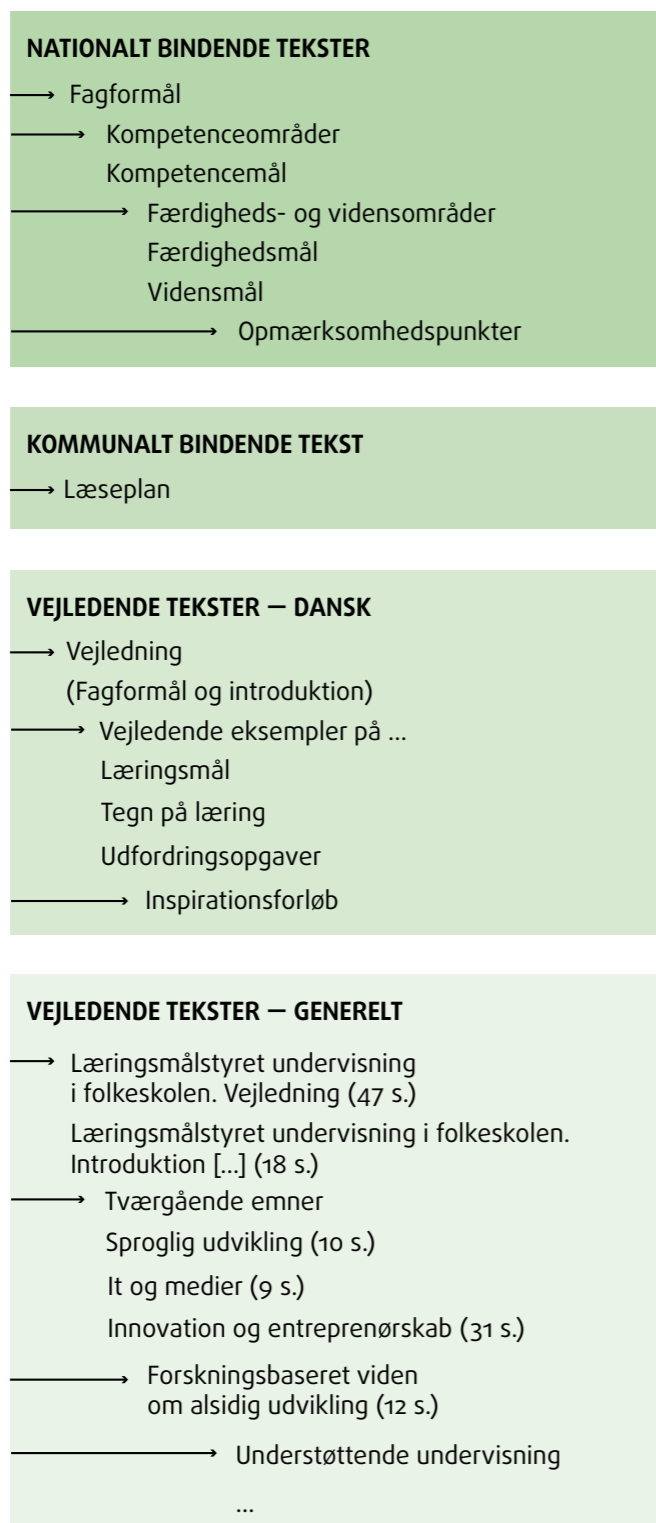
Ud over kompetencemål og færdigheds- og vidensmål, som sammen med fagenes formål udgør de nationalt bindende tekster, rummer læreplanen en læseplan og en vejledning, hvor Læseplanen som tidligere kan gøres bindende eller revideres på det kommunale niveau, og Vejledningen har en rent vejledende karakter.

Desuden er der kommet en ”dynamisk vidensportal” til (EMU Danmarks læringsportal). Bortset fra at rumme de bindende mål og Vejledningen samt fagformål har den en et nyt niveau, nemlig

”vejledende eksempler på læringsmål, tegn på læring og udfordringsopgaver” for hvert målpar.

På den dynamiske vidensportal finder man også de (foreløbigt) fem generelle vejledninger, der knytter sig til *Forenk lede Fælles Mål*, hvoraf tre vedrører nye emner, mens de sidste to erstatter tidligere faghæfter (Elevernes alsidige udvikling og It og mediekompetencer i folkeskolen). Modsat tidligere, hvor både de bindende mål, Læseplanen og Undervisningsvejledningen var samlet ét sted, er målene og Læseplanen gengivet i to pdf-filer, mens de fleste af de nye vejledende tekster er rene nettekster uden sidenummerering. Fagformål er ikke gengivet sammen med de bindende mål, men alene på vidensportalen sammen med en ”introduktion”, der i lighed med de tekster, som præsenterer fagenes forløb, er hentet fra Læseplanen.

Den samlede mængde af dokumenter og niveauerne i de nye læreplaner fremgår af diagrammet på omstående side (jf. EMU’en i starten af 2015). Du kan læse mere herom i Skovmand 2015: kapitel 3.



Figur 4.1: Diagrammatisk oversigt over læreplansniveauerne i Forenklede Fælles Mål

4.1 NYT FAGFORMÅL OG KOMPETENCEMÅL FOR DANSK

Omfortolkningen af danskfaget viser sig allerede i fagformålet og det dannelsesbegreb, der kommer til udtryk her. *Forenklede Fælles Mål* bryder således med det sprogfilosofiske dannelsesbegreb, der var fremtrædende i *Fælles Mål 2003* og *2009*. I fagformålet fra 2003 var det sproget, der skulle opleves som kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet. I 2009 var det sprog, litteratur og andre udtryksformer. I de *Forenklede Fælles Mål* er formålet udvidet til at omfatte ”litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til personlig og kulturel identitet”. Desuden er det bemærkelsesværdigt, at det ikke længere er formålet med undervisningen i faget dansk, der er subjekt i den første sætning i fagformålet, men derimod eleverne, der således selv skal fremme deres oplevelse og forståelse af kilderne til identitet, jf. fagformålets stk. 1:

Eleverne skal i faget dansk fremme deres oplevelse og forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster, fagtekster, sprog og kommunikation som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse.

Man kan overveje, om denne ændring af fagformålet er udtryk for det, Gert Biesta kalder en ”læringsgørelse” (*learnification*), der erstatter uddannelsessproget med et læringsprog og gør ”det vanskeligt at forholde sig til formål – og også til spørgsmålet om indhold og relationer” (Biesta 2011: 15). Således hedder det ikke længere en ”Undervisningsvejledning”, men en ”Vejledning”. Alene i Vejledningen optræder ordet læring 50 gange. Til sammenligning optrådte læring kun 30 gange i hele *Fælles Mål 2009*. Det modsætningsforhold mellem indlæring og læring i *Fælles Mål 2003* og *2009*, der blev analyseret i kapitel 3 (s. 101), er her løst ved en mere gennemført læringsgørelse, der næsten har udrenset termen ”indlæring”. Den bruges kun to gange i Vejledningen under afsnittet Læseaktiviteter. Derudover er tendensen klar i Vejledningen. Der er ikke blot tale om en undervisningsvejledning, men om en vejledning i styring og sikring af læring ved hjælp af mål. Tendensen er dog ikke entydig i læreplanen som helhed.

I Læseplanen, anvendes ordet læring én gang, mens ordet undervisning anvendes hele 129 gange. Denne forskel i tendenser afspejler, at den ministerielt nedsatte arbejdsgruppe udelukkende havde ansvar

for at skrive målene og Læseplanen, mens arbejdet med Vejledningen og Inspirationsforløb er uddelegeret til andre fagpersoner. Den gennemgående vægtning af læringsmålstænkningen skal ses i lyset af skrivevejledningen til arbejdsgrupperne:

Fagformål præciseres, så de stemmer overens med læringsmålstænkningen i *forenklede Fælles Mål* [...] Dette betyder, at fagformålet beskriver, hvad faget eller emnet skal lede frem mod, at eleven kan. I dag beskriver fagformålet formålet med undervisningen i faget eller emnet. Fagenes fagformål ændres som udgangspunkt ikke indholdsmæssigt.

(Undervisningsministeriet 2013b: 1)

Med det nye fagformål bliver det desuden tydeligt, at der ikke bare er tale om et udvidet tekstbegreb, men om et differentieret tekstbegreb. Danskfaget fremstilles ikke længere som et sprogfag med en litterær kerne, men som et tekst- og kommunikationsfag, hvor litteratur er en teksttype blandt flere.

Opprioriteringen af tekst og kommunikation hænger sammen med, at *Forenklede Fælles Mål* er den hidtil mest ambitiøse

læreplan i forhold til at forstå og fremstille dansk som et kompetenceorienteret fag. I lyset af den overordnede master for udformningen af de nye læreplaner er det måske ikke så overraskende endda. Alligevel bør det bemærkes, da der ikke er tale om en overfladisk fortolkning af kulturteknikker som kompetencer (*) (jf. kritikken af *Fremtidens danskfag* i kapitel 3, s. 25 f.), men derimod om et forsøg på at fortolke kompetencerne med afsæt i de typer af situationer og kontekster, hvor danskfaglige færdigheder (*) og kundskaber (*) er relevante at bringe i spil. Det har vidtrækkende betydning for mål og progression i læreplanen og indebærer nok snarere en kompleksitetsforøgelse end en forenkling af de tidligere *Fælles Mål*. På kompetencemålsniveau fremstår læreplanen dog forenklet, eftersom faget her beskrives samlet med en forholdsvis enkel systematik inden for fire kompetenceområder, jf. figuren på næste side.

Kompetencemålene samler således danskfaget i en overskuelig matrix, der indeholder en række centrale pointer. Der skal arbejdes med flere typer af tekster (det differentierede tekstbegreb). Tegn og tekster skal relateres til situationer og sammenhænge (det kontekstualiserede tekstbegreb). Desuden vedrører progressionen graden af udfordring i forhold til både tekst, tema og kontekst. Endelig bør det bemærkes,

KOMPETENCE-OMRÅDE	EFTER 2. KLASSETRIN	EFTER 4. KLASSETRIN	EFTER 6. KLASSETRIN	EFTER 9. KLASSETRIN
LÆSNING	Eleven kan læse enkle tekster sikkert og bruge dem i hverdagsammenhænge	Eleven kan læse multimediale tekster med henblik på oplevelse og faglig viden	Eleven kan læse og forholde sig til tekster i faglige og offentlige sammenhænge	Eleven kan styre og regulere sin læseproces og diskutere teksters betydning i deres kontekst
FREMSTILLING	Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i nære og velkendte situationer	Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i velkendte faglige situationer	Eleven kan udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede i formelle situationer	Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation
FORTOLKNING	Eleven kan forholde sig til velkendte temaer gennem samtale om litteratur og andre æstetiske tekster	Eleven kan forholde sig til velkendte temaer i eget og andres liv gennem undersøgelse af litteratur og andre æstetiske tekster	Eleven kan forholde sig til almene temaer gennem systematisk undersøgelse af litteratur og andre æstetiske tekster	Eleven kan forholde sig til kultur, identitet og sprog gennem systematisk undersøgelse og diskussion af litteratur og andre æstetiske tekster
KOMMUNIKATION	Eleven kan kommunikere med opmærksomhed på sprog og relationer i nære hverdagsituationer	Eleven kan følge regler for kommunikation i overskuelige formelle og sociale situationer	Eleven kan kommunikere med bevidsthed om sprogets funktion i overskuelige formelle og sociale situationer	Eleven kan deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer

Figur 4.2: Kompetencemål for faget dansk i Forenklede Fælles Mål

at der er væsentlig forskel på de to øverste og de to nederste kompetenceområder. De øverste omhandler almene færdigheder og almen viden, der går på tværs af mange typer af kontekster. Derfor udgør de perspektiver på de to nederste og bliver først egentlige kompetencer, når de knyttes til enten en fortolkningssituation eller en kommunikationssituation. Samtidig er Læsning og Fremstilling dimensioner

ved de to nederste kompetenceområder. Læser man skemaet fra øverste venstre hjørne til nederste højre hjørne, vil man se, at det er efter 9. klassetrin under kompetenceområdet Kommunikation, at man finder det kompetencemål, der klart lever op til rammeværkets definition på en kompetence, fordi det både stiller krav om refleksion og definerer en kontekst.

ARBEJDSSPØRGSMÅL

Sammenlign det nye fagformål (s. 109) med de tidligere formålsbestemmelser, der er gengivet i figur 3.1, og overvej ud fra følgende spørgsmål:

- ▶ På hvilke punkter er fagformålet fra 2009 blevet ændret i 2014 (se s. 109)? Er du enig i, at der ikke er tale om indholdsmæssige ændringer?
- ▶ Hvordan er litteratur og kommunikation vægtet i forhold til de tidligere fagformål?
- ▶ Hvilken betydning har det, at det i modsætning til tidligere fagformål ikke er undervisningen, men derimod eleverne selv, der skal fremme deres oplevelse og forståelse?
- ▶ I hvilken udstrækning opfatter du læringssproget som et nødvendigt og hensigtsmæssigt skift i fokus fra undervisning til læring og fra lærer til elev?
- ▶ I hvilken udstrækning deler du Gert Biestas bekymring for, at læringssproget ignorerer eller tilsidesætter formål og indhold?

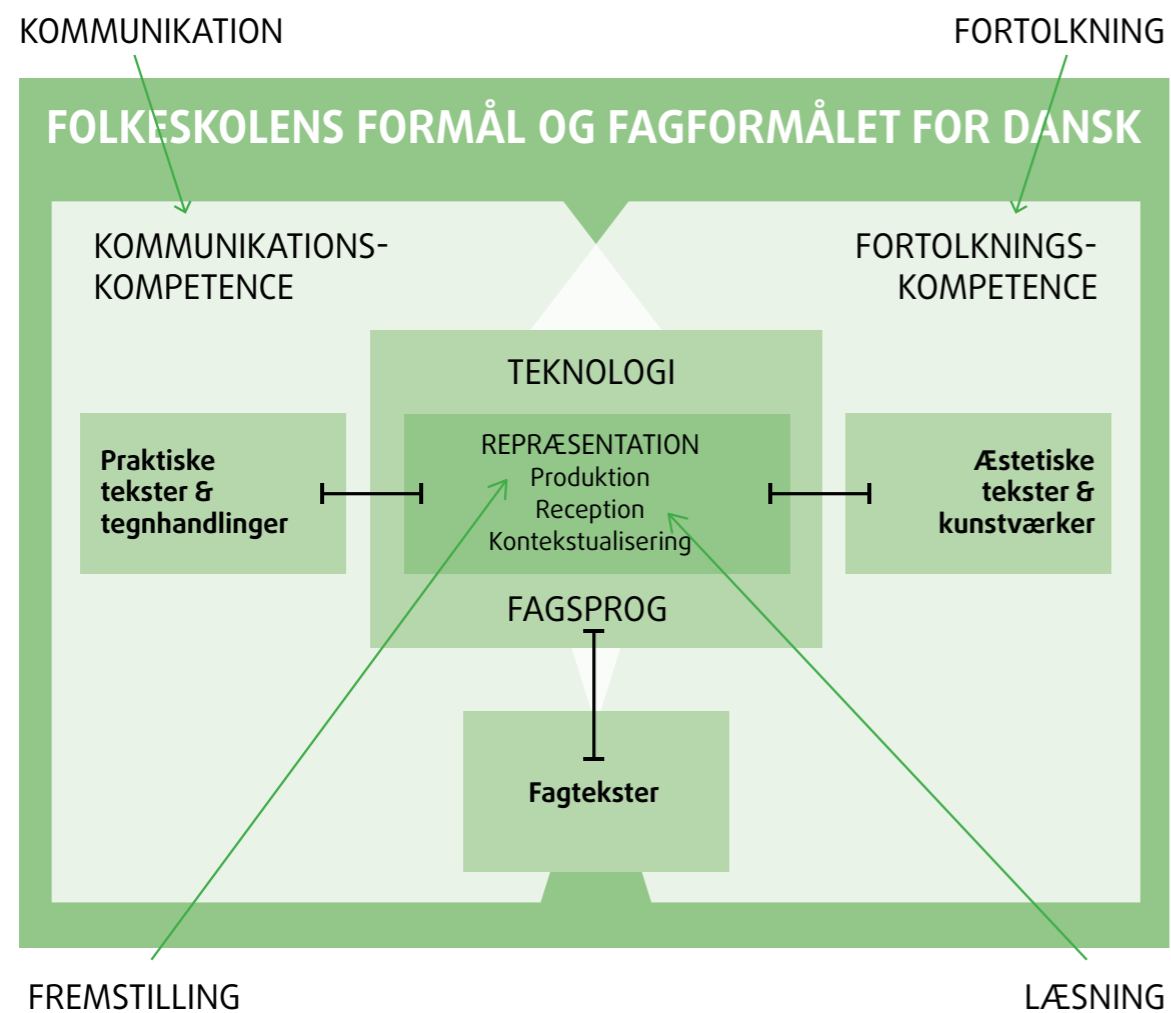
4.2 HVILKEN FORM FOR DANNELSE EFTERSTRÆBER LÆREPLANEN?

Ser vi nærmere på de fire kompetenceområder i figur 4.2, er det tydeligt, at koblingen af sprog og tekster til situationer og kontekster har haft indflydelse på dels opdelingen i områder, dels progressionen fra det første til det sidste forløb. Forskellen på fortolkningssituationer kendetegnet ved værk/publikum-relationer og kommunikationssituationer kendetegnet ved afsender/modtager-relationer kan således begrunde opdelingen i Fortolkning og Kommunikation. Ligeledes kan progression fra fx det velkendte, hverdagslige og overskuelige til formelle, offentlige og komplekse sammenhænge forklares ud fra forskellige kontekster.

Skellet mellem forskellige typer af tekster giver et differentieret tekstbegreb, og koblingen af tekst, kontekst og kompetencer gør, at *Forenklede Fælles Mål* kan analyseres og tolkes med kompetencemodellen fra kapitel 2 (s. 54), som er gengivet på næste side. Det hænger sammen med, at det differentierede tekstbegreb i læreplanen er nært beslægtet med den teksttypologi, jeg har udviklet med inspiration fra Ole Togeby (Illum Hansen 2013a: 11 ff.) og siden hen har udfoldet i kapitel 2 i denne udgivelse (se figur 4.3 på næste side).

De to første kompetenceområder, Læsning og Fremstilling, er beslægtet med henholdsvis reception og produktion af tegn i midten af modellen. Sammen med kontekstualisering udgør de omdrejningspunktet i modellen. Kontekstualisering skal her forstås som kobling til situationer og sammenhænge i relation til de overordnede kompetencer i modellen, der svarer til de to sidste kompetenceområder i læreplanen: Fortolkning og Kommunikation. Modellen kan således bruges til at forstå de fire kompetenceområder i sammenhæng, hvilket der er behov for, når man skal tolke læreplanen med henblik på en sammenhængende undervisning. Man bør i den forbindelse bemærke, at modstillingen af en kommunikativ og en fortolkningsmæssig kompetence enten bryder med eller i hvert fald nuancerer forestillingen om, at kommunikation er det fælles omdrejning i dansk, da der helt grundlæggende er forskel på en typisk fortolkningssituation og en typisk kommunikationssituation.

Sammenlignet med *Fælles Mål 2003* og *2009* er det tydeligt, at opdelingen i de nye områder i *Forenklede Fælles Mål* er foretaget ud fra forskellige kommunikative roller og situationer. På den ene side skelnes der mellem henholdsvis en receptivt modtagende og en produktivt skabende rolle i forhold



Figur 4.3: Tekstkompetencerne i forhold til kompetenceområderne i Forenklede Fælles Mål

til Læsning og Fremstilling. På den anden side skelnes der mellem henholdsvis en æstetisk orienteret fortolkningssituation og en praktisk orienteret kommunikationssituation. I modsætning hertil skelnede de tidligere *Fælles Mål* som beskrevet i kapitel 3 mellem talt og skrevet sprog (dvs. ud fra en forskel i repræsentationsformer (*) og

sansemodaliteter), og de sammenblandede forskellige typer af situationer og tekster i det fjerde CKF i *Fælles Mål*: Sprog, litteratur og kommunikation. På den baggrund fremstår opdelingen i *Forenklede Fælles Mål* mere konsekvent og med en systematik, der afspejler en kompetenceorienteret tænkning. Det kræver imidlertid en nærmere analyse

af områdernes færdigheds- og vidensmål at forstå dannelsens beskaffenhed.

Det første kompetenceområde (Læsning) synes umiddelbart at operere med et bredt læsebegreb, der har afsæt i et udvidet tekstbegreb, som blandt andet omfatter multimodale tekster med levende lyd og billeder. Nærlæser man færdighedsmålene inden for dette område, indsnævres læsebegrebet ikke desto mindre, da der primært er formuleret mål for afkodning og forståelse af bogstaver, ord og skriftsproglige sammenhænge. Det betyder, at færdigheder, der vedrører at se og at lytte, udgrænses, jf. figur 4.4 på næste side.

Udgrænsningen af at se og lytte får et særligt perspektiv, når man giver sig til at lede efter mål for elevernes arbejde med forskellige repræsentationsformer. Der er ikke mål for afkodning af andre repræsentationsformer end verbalsprog. Eleverne skal således ikke kunne afkode fx billeder, diagrammer og symboler. Færdigheder og viden i relation til multimodalitet er skrevet ind under færdigheds- og vidensområdet Forberedelse, men det er først i udskolingens at:

- ▶ Eleven kan skaffe sig overblik over multimodale teksters opbygning
- ▶ Eleven har viden om genretræk og multimodalitet

Det er vanskeligt at se, hvilke mål i indskoling og på mellemtrinnet der fører frem til disse mål i udskolingens. Samtidig forekommer det besynderligt, at eleverne ikke skal kunne afkode og forstå multimodale tekster. Ifølge Læseplanen skal eleverne ellers arbejde med multimodale tekster fra første trinforløb (Undervisningsministeriet 2014a: 3 f.), men det modsvares ikke af færdigheds- og vidensmål for multimodalitet på dette trin. Konsekvensen er, at skriftsproget prioriteres uforholdsmæssigt højt i lyset af den rolle, multimodale tekster spiller både i Læseplanen og i det omgivende samfund.

Det er ligeledes bemærkelsesværdigt, at det talte sprog og lytning nedprioriteres. Det er først under det fjerde kompetenceområde, Kommunikation, at der sættes mål for tale og samtale, som omfatter en modtagende og fortolkende rolle. Af samme grund er der i Læsning fx ikke opstillet mål for at lytte aktivt og fortolkende til oplæste tekster, mundtlige fremstillinger og fortællinger eller digitale lydspor.

Til sammenligning tildeles både multimodalitet og det talte sprog en lidt større rolle under det andet kompetenceområde (Fremstilling), hvor eleverne blandt andet skal kunne "udtrykke sig i skrift, tale, lyd og billede", "fremstille større multimodale produktioner" og "udføre en mundtlig fremlæggelse".

FASE	FINDE TEKST	FORBEREDELSE	AFKODNING
1.	Eleven kan vælge en tekst ud fra et mindre udvalg	Eleven kan forberede læsning gennem samtale i klassen	Eleven kan læse ord i tekster til klassetrinnet sikkert
2.	Eleven kan finde tekster ved at navigere på alderstilpassede hjemmesider	Eleven kan anvende enkle før-læsestrategier	
3.	Eleven kan navigere ud fra søgespørgsmål på alderssvarende hjemmesider og på biblioteket	Eleven kan strukturere sin baggrundsviden	Eleven kan læse ord i tekster til klassetrinnet hurtigt og sikkert
4.	Eleven kan vurdere hjemmesiders relevans i forhold til søgespørgsmål	Eleven kan formulere enkle læseformål	
	SPROGFORSTÅELSE	TEKSTFORSTÅELSE	SAMMENHÆNG
1.	Eleven kan identificere ukendte ord i tekst og tale	Eleven kan gengive hovedindholdet af tekster til klassetrinnet	Eleven kan forbinde tekstens emne med egen viden, erfaring og egne ideer
2.	Eleven kan forstå betydningen af indholdsord i konteksten	Eleven kan kombinere tekst og baggrundsviden til at skabe sammenhængende forståelse	Eleven kan forholde sig til tekstens emne
3.	Eleven kan anvende ordbøger og opslagsværker til afklaring af ords betydning	Eleven kan identificere elementer i teksten, som skaber sammenhæng	Eleven kan samtale om teksters budskaber
4.	Eleven kan anvende over- og underbegreber til at skabe sammenhængende forståelse af teksten	Eleven kan håndtere problemer med at forstå teksten	Eleven kan gengive sin forestilling om tekstens situationer og sammenhænge

Figur 4.4: Faseinddelte færdighedsmål for kompetenceområdet Læsning, 1.-4. klasse

Man kan tilføje, at det overordnede begreb ”fremstilling” i sig selv er et bredt begreb, der modsat ”læsning” ikke kræver en udvidelse. Dels omfatter fremstillingsbegrebet betydningsmæssigt både produktion og præsentation, dels begrænser det sig ikke til skriftsproglig produktion. Det er særlig tydeligt, når man sammenligner med skrivebegrebet, der ellers forekommer ligedannet med læsebegrebet, men som vanskeligt lader sig forstå med samme udvidede betydning. Det ville således forekomme mærkværdigt at beskrive produktion af multimodale tekster med levende lyd og billeder som en skriveproces, mens reception af den samme type tekster sagtens kan opfattes som en læseproces.

Fælles for de to første kompetenceområder (Læsning og Fremstilling) er, at de sætter mål for viden og færdigheder, der går på tværs af de to sidste områder (Fortolkning og Kommunikation). Det kan forklares ud fra kompetencemodellen som en konsekvens af, at der ikke er tale om kontekstbestemte kompetenceområder, men om almene videns- og færdighedsområder. Læsning og fremstilling omfatter viden og færdigheder, der anvendes i så mange forskellige typer af kontekster, at det kræver en høj grad af abstraktion at formulere mål på tværs af kontekster. Af samme grund er det misvisende at tale om læsekompetence og fremstillingskompetence. Der er nemlig

tale om generaliserede færdigheder, som først bliver til kompetencer, når de opdeles og konkretiseres i relation til fx produktion og reception af æstetiske tekster i en fortolkningssituation eller produktion og reception af praktiske tekster i en kommunikationssituation.

I forlængelse heraf kan man tolke de to første kompetenceområder som udtryk for, at dansk stadig har en vigtig funktion som et redskabsfag, hvor eleverne tilegner sig viden og færdigheder i relation til produktion og reception af tegn og tekster, der kan anvendes i mange forskellige sammenhænge. I Læseplanen understreges dette: ”Arbejdet med læsning og fremstilling i dansk skal understøtte arbejdet med faglig læsning og fremstilling i de øvrige fag” (Undervisningsministeriet 2014a: 3).

Således videreføres en formal, metodisk dannelsesopfattelse fra de tidligere læreplaner (se s. 77 f.), der vægter det færdigheds-mæssige (fx at læse, skrive, stave, sætte tegn, evaluere og give respons). Samtidig tilføjes der med den gennemgående dobbeltformulering af færdigheds- og vidensmål en material, objektivistisk dannelsesopfattelse, idet de mange vidensmål især trækker på viden fra sprogvidenskab og læseforskning (fx viden om regler for sammensætning og bøjning af ord, stavemåde, tekstbånd og fortælle- og informationsstruktur).

Den formale dannelse har dog en højere prioritet end den materiale, da den målfastsatte viden fungerer som basis for de metodiske færdigheder. Eleverne skal først og fremmest vide noget om bogstaver, ord og sætninger for at kunne læse og skrive. Prioriteringen af færdigheder viser sig også ved, at flere af vidensmålene tydeligvis er omskrivninger af færdighedsmålene, fx under kompetenceområdet Læsning, færdigheds- og vidensområdet Forberedelse, 2. fase:

- ▶ *Færdighedsmål:* Eleven kan anvende enkle förlæsestrategier
- ▶ *Vidensmål:* Eleven har viden om enkle förlæsestrategier

Det tredje kompetenceområde, Fortolkning, præsenterer en nytænkning af den litterære tradition i danskfaget. Det sker ved at anvende et udvidet begreb om æstetiske tekster (Illum Hansen 2013a: 19 ff.). Desuden vægtes en procesorienteret tilgang, der på én gang aktualiserer teksterne (relaterer dem til elevernes liv og samtid) og arkiverer dem (sætter dem ind i en større historisk sammenhæng). Dette ses fx i progressionen af færdigheder under færdigheds- og vidensområdet Perspektivering, hvor:

- ▶ Eleven kan sætte tekstens tema i relation til eget liv (1. forløb)
- ▶ Eleven kan sætte det læste i forhold til tekstens samtid (3. forløb)
- ▶ Eleven kan sætte tekster i perspektiv til litterær og kulturel tradition og udvikling gennem litteraturhistorisk læsning og Dansk litteraturs kanon (4. forløb)

Resultatet er, at arbejdet med forskellige æstetiske tekster forbindes og forankres i elevernes oplevelse og indlevelse. Danskfaget rummer fortsat en litterær kanon og hermed en rest af en material, klassisk dannelsestænkning, som dog er tydeligt nedtonet i områdets færdigheds- og vidensmål. Dansk litteraturs kanon er først nævnt i målene for elevernes kompetence under færdigheds- og vidensområdet Perspektivering efter 9. klasse. I de forudgående fasemål er der udelukkende anvendt litteraturhistoriske begreber som "periode" og "forfatterskab" uden henvisning til, at eleverne efter endt skolegang skal have viden om Dansk litteraturs kanon, der består af en genre (folkeviser) og fjorten forfatterskaber. Dette afspejler en generaliserende tilgang til konkret viden og indhold i målformuleringerne.

Også det tredje kompetenceområde rummer formale, metodiske dannelseselementer, der vedrører litterær analyse og metode, men til forskel fra tidligere læreplaner

integreres de tydeligvis i en hermeneutisk proces, der som vist relaterer teksterne til såvel elevernes aktuelle som teksternes historiske kontekst. Procesinddelingen af færdigheds- og vidensmål kendetegner også de to første kompetenceområder, hvilket kan ses som ansatsen til en helhedsorienteret tolkning af de mange trinmål, jf. skema i næste spalte.

Fælles for de tre første kompetenceområder er således en procesinddeling, der indebærer, at færdigheds- og vidensområderne og de underliggende mål bliver relateret til forskellige tidlige og forståelsesmæssige faser i arbejdet med en tekst (dvs. en progression). Det giver en mærkværdig fordobling, idet kompetenceområderne har samme betegnelse som den midterste fase og aktivitet. Fremstilling og fortolkning er således både en fase i en proces og et kompetenceområde. Det samme gælder læsning, men det fremgår ikke direkte. Læsning er nemlig blevet delt op i afkodning og forståelse, idet det første kompetenceområde tydeligvis udtrykker et bestemt læsesyn, der opfatter læsning som en funktion af afkodning og forståelse.

Opdelingen bygger således på Gough og Tunmers læseformel, der især har præget store dele af begynderlæsningen i Danmark: Læsning = Afkodning x Forståelse (Gough & Tunmer 1986: 7).

KOMPETENCE-OMRÅDER	FÆRDIGHEDS- OG VIDENSOMRÅDER		
	LÆSNING	Finde tekst	Forberedelse
FREMSTILLING	Planlægning	Forberedelse	Tekstforståelse
FORTOLKNING	Oplevelse og indlevelse	Undersøgelse	Sprogforståelse
			Afkodning
			Respons
			Fremstilling
			Vurdering
			Korrektur
			Perspektivering
			Præsentation og evaluering

Figur 4.5: Procesinddeling af de tre første kompetenceområder i Forenklede Fælles Mål for dansk

Gangetegnet betyder til forskel fra et plus-tegn, at både afkodning (den tekniske side af læseprocessen) og forståelse (den indholdsmæssige) er uundværlige og forbundne elementer i læseprocessen. Til gengæld siger formelen ikke noget om betydningen af situation og kontekst for læsningen.

Denne fordobling af faser og kompetenceområder kan umiddelbart forvirre og give anledning til kritiske spørgsmål. Er det en hensigtsmæssig form for fordobling? Hvad er forholdet mellem fasen og kompetenceområdet med samme navn? En konstruktiv tolkning er, at fordoblingen udvider perspektivet på læsning, fremstilling og fortolkning. Eleverne skal ikke blot læse tekster, læreren har valgt, skrive tekster, læreren har forudbestemt i opgavestillingen, eller rekonstruere lærerens fortolkning af en tekst. De skal forstå, at læsning, fremstilling og fortolkning er konkrete tekstaktiviteter, der indgår i større tekstkredsløb, som har betydning for den konkrete aktivitet. I det perspektiv begynder læsning allerede med valg af tekst, fremstilling begynder med planlægning, fortolkning med oplevelse og indlevelse. På den måde lægger procesinddelingen op til en helhedsorienteret tilgang, så fx stavning og grammatik ikke bliver isolerede discipliner, men integrerede dele af et tekstkredsløb.

Et vellykket tekstkredsløb kan i forlængelse heraf beskrives med Klafki som en dobbeltsi-

dig åbning, hvor udviklingen af tekstkompetencer åbner eleven for faget og faget for eleven. Når Klafki er relevant at inddrage her, er det fordi hans begreb om en dobbeltsidig åbning bygger på en forestilling om kategorial dannelse (*). I dansk kan det fx være tematiske kategorier som liv/død, lys/mørke, bevægelse/stilstand eller ung/gammel, der har en almen karakter, og som alle mennesker principielt set burde kunne forbinde sig med, samtidig med at de åbner for et danskfagligt arbejde med teksters form og indhold. Det kan også være kategorier med basis i den kropslige orientering som fx synspunkt/perspektiv, centrum/periferi, op/ned og forgrund/baggrund, der ligeledes har en dobbeltsidig karakter i forhold til fælles erfaringer, som eleverne har del i, og en fagspecifik berigelse. En sådan dobbeltsidig åbning kan også beskrives som en dobbeltsidig forankring. Således er det karakteristisk, at procesfaserne inden for de tre første kompetenceområder begynder med elevernes beslutninger og oplevelser, har sit faglige tyngdepunkt i de midterste procesfaser, der lægger navn til kompetenceområderne, og afsluttes med at blive sat ind i en større sammenhæng.

Det stiller store krav til valg af indhold i undervisningen, dvs. de tekster og temaer, der skal arbejdes med. Til det formål er der ikke megen hjælp at hente i *Forenkede Fælles Mål*, hvilket blandt andet kan forklares med de

restriktive omfangskrav, arbejdsgruppen, der skrev målene, var underlagt. Den endelige læreplan er ganske vist noget mere omfangsrig og kompleks end tidligere læreplaner, men den er samtidig bygget op om en systematik, der tydeligvis har til hensigt at skabe overblik og forenkle via systematisering i form af færdigheds- og vidensområder. Resultatet er 22 færdigheds- og vidensområder, hvor de enkelte færdigheds- og vidensmål er formuleret i en matrix, der ikke har levnet plads til en mere indgående beskrivelse af fagets indholdsdimension – herunder en præcisering af fx definitioner af teksttyper, temaer, situationer og kontekster.

Dog er der som noget nyt forslag til valg af og progression i arbejdet med temaer i Vejledningen, men det er kun inden for kompetenceområdet Fortolkning, hvor man på kompetencemålsniveau finder en tematisk progression fra ”velkendte temaer” over ”velkendte temaer i eget og andres liv” til ”almene temaer”. Desuden ligger der tydeligvis en typologi for tekster bag *Forenkede Fælles Mål*, men den er indforstået og skal tolkes og tydeliggøres, hvis den skal understøtte en kategorial dannelse. Begge dele vil blive behandlet i forbindelse med en analyse af progression i de nye mål.

I Læseplanen beskrives forholdet mellem de tre første kompetenceområder på følgende måde:

I læsning er der fokus på forståelse af tekst. I fremstilling er der fokus på produktion af tekst. I fortolkning er der fokus på dannelsesmæssige spørgsmål gennem arbejde med litteratur og andre teksttyper.

(Undervisningsministeriet 2014a: 3)

Denne opdeling i fokusområder underbygger tolkningen af de to første kompetenceområder som en vægtning af den formale dannelse, mens det tredje kompetenceområde varetager, hvad der opfattes som mere klassiske dannelsesspørgsmål inden for dansk, hvilket også fremgår af forslag til typiske temaer i Vejledningen, fx liv, død, had og kærlighed (Undervisningsministeriet 2014b: 29).

Kommunikation (det fjerde kompetenceområde) får en særlig vægt, fordi de tre første kompetenceområder i indledningen til Læseplanen præsenteres som ”hvert sit centrale aspekt ved kommunikation” (Undervisningsministeriet 2014a: 3). Samtidig er det et kompetenceområde for sig, der er mere sammensat end de tre første. Det omfatter således forskellige typer af færdigheds- og vidensmål for kommunikation, som har det til fælles, at de ikke er indeholdt i en procesorienteret tilgang til tekster.

Som sådan forekommer området at være en rest- eller en opsamlingskategori. Området er derfor heller ikke procesinddelt. Det fokuserer derimod på andre færdigheds- og vidensområder inden for kommunikation end de skriftsproglige og procesorienterede i en vilkårlig rækkefølge: Dialog, Krop og drama, It og kommunikation, Sprog og kultur samt Sproglig bevidsthed.

Således fungerer området som et tillæg, men også som modvægt til formaldannelsen, idet området rummer mange udtryk for, at kommunikation finder sted i en situation og kontekst, der bør medreflekteres, så der ikke blot er tale om generelle færdigheder og viden. De overordnede kompetencemål for kommunikation forankres i ”hverdagsituationer” og ”formelle og sociale situationer”. Omsat til færdigheds-mål efter 9. klasse betyder det fx, at eleven kan ”diskutere betydningen af digitale kommunikationsteknologier for eget liv og fællesskab” og ”kan kommunikere aktivt i forskellige sproglige og kulturelle situationer i en globaliseret verden”. Sidstnævnte mål vidner om, at det er vanskeligt at formulere kontekstrelaterede mål. Eleven kan vel ikke undgå at kommunikere i en globaliseret verden eller at være aktiv, eftersom ”kommunikere” er et handlingsverb. Den underforståede pointe må være, at eleven er i stand til at kommunikere på en måde, der er relevant, reflekteret og afstemt i forhold

til såvel lokal situation som global kontekst. Eleven skal med andre ord være aktiv i betydningen reflekteret handlende på et oplyst grundlag.

Kontekstens betydning stiller store krav til valg af indhold i undervisningen. Det kvalificerede indholdsvalg skal gøre det muligt at koble tekst, situation og kontekst. Eleverne skal med andre ord møde tekster, temaer og genrer, der hører hjemme bestemte steder i verden. Det er ikke nok at arbejde med tekster og genrer som abstrakte, formelle størrelser, der har en betydning i sig selv. Teksterne skal forankres og forbindes med situationer og kontekster, der gør teksterne konkrete og nærværende. I det lys kan det undre, at skønlitteratur, andre æstetiske tekster og fagtekster er de teksttyper, der generelt bliver betonet i både fagformålet, målene, Læseplanen og Vejledningen, mens praktiske tekster ofte er en underforstået del af sprog og kommunikation. En undtagelse er beskrivelsen af Innovation og entreprenørskab. Ifølge Læseplanen skal eleverne både producere ”æstetiske, faglige og praktiske tekster” (Undervisningsministeriet 2014a: 25). En tredeling, der ligger ret tæt op ad og derfor kan underbygges af min teksttypologi (Illum Hansen 2013a: 18 ff.). Derudover optræder praktiske tekster udelukkende som eksempler, fx under Fremstilling i Læseplanen:

Undervisningen skal give eleverne erfaringer med at udarbejde opinionstekster, fx læserbreve og diskussionsoplæg, og arbejde med argumenterende fremstillingsformer. Der skal også arbejdes med ekspresive, jeg-orienterede tekster, fx klummer, erindringer, blog, dagbog, selvpræsentation m.v., hvor eleverne filosoferer, funderer og tænker over egen situation, udvikling, egne tanker og forestillinger.

(Undervisningsministeriet 2014a: 21)

I Vejledningen er der ikke megen hjælp at hente til arbejdet med praktiske tekster i relation til situation og kontekst. Her indføres begrebet ”kommunikative genrer”, men eftersom alle aktiviteter i læreplanen knyttes til kommunikation i en eller anden forstand, er det vanskeligt at forstå begrebet som en præcisering af en særlig type tekst (Vejledningen, 4.3 Fortolkning og 4.4 Kommunikation). Derfor er det afgørende, at dansklærere har blik for den teksttypologi, der er virksom i læreplanen, men som desværre ikke bliver præciseret i Vejledningen. Udfordringen består i at integrere æstetiske, praktiske og faglige tekster i en sammenhængende praksis, så faget ikke falder fra hinanden i et formalt fokus på læsning og skrivning på den ene side og et materiale fokus på kanoniserede tekster og genrer på den anden.

ARBEJDSSPØRGSMÅL

Overvej, hvordan du vil kompensere for Vejledningens manglende fokus på multimodalitet og praktiske tekster ud fra følgende spørgsmål:

- ▶ Hvordan vil du arbejde med afkodning og forståelse af multimodale tekster i indskoling, fx billedromaner, hjemmesider og musikvideoer?
- ▶ Hvordan vil du skabe progression i afkodningen af multimodale tekster fra indskoling til udskoling?
- ▶ Hvordan vil du inddrage og anvende praktiske tekster fra elevernes hverdag, fx fra steder, hvor de handler, dyrker sport eller får kulturoplevelser (biograf, museum, teater ...)?
- ▶ Hvordan vil du skabe sammenhænge mellem tekst, tema og kontekst, fx ved at sætte fokus på teksternes brugskontekst?
- ▶ Hvordan vil du målsætte progressionen i arbejdet med praktiske tekster fra indskoling til udskoling?

4.3 FLERE FAGSYN I FORENKLEDE FÆLLES MÅL

Fagsyn i den nye læreplan har været berørt flere gange i forbindelse med dannelsessyn. Særligt bestemmelsen af, at dansk ikke længere fremstilles som et sprogfag med en litterær kerne, men som et tekst- og kommunikationsfag, hvor litteratur er en teksttype blandt flere, fortæller en del om udviklingen af faget.

Ligesom med dannelsessyn er der dog ikke tale om fagsyn i bestemt form. Bestemmelsen af dansk som et tekst- og kommunikationsfag udpeger et overordnet fagsyn, men *Forenkledede Fælles Mål* rummer samtidig en del mere eller mindre divergerende fagbegreber og traditioner.

Som det blev bemærket i kapitel 3 (s. 76), er danskfaget traditionelt karakteriseret ved sin sammensatte karakter, der allerede i begyndelsen af 1900-tallet blev beskrevet som en kombination af en litterær og en sproglig side. Det er denne dobbelthed, der i 2014 er blevet omfortolket med basis i en kommunikativ tilgang til sprog og tekster. Resultatet er et bud på et mere sammenhængende fag, der ikke opdeler læreplanen ud fra et indholdsskel mellem sprog og litteratur. Til gengæld afspejler konkretiseringen af kompetenceområder i færdigheds- og vidensmål forskellige fagsyn, hvilket bliver

tydeligt, når man sammenligner fagsyn på tværs af de fire kompetenceområder.

Læsning er præget af en sprogvidenskabelig tilgang til tekster, der opfatter dem som bygget op af lyd, ord, sætninger, fremstillingsformer og tekstbånd. Man kan derfor diskutere, om Afkodning, Sprogforståelse og Tekstforståelse er faser i en tidlig proces. Der synes snarere at være tale om niveaudelte forudsætninger end trindelte faser. Automatiseret afkodning er en væsentlig forudsætning for skriftsprogsforståelse. Afkodning ligger til grund for, men går ikke forud for i tid. Afkodning, Sprogforståelse og Tekstforståelse er med andre ord samtidige, integrerede niveauer i en læseforståelse.

Ser vi nærmere på målene, er der fokus på form og strukturelementer, man kan træne mere eller mindre uafhængigt af en processuel tilgang til tekster og deres funktion og formål i en større kontekst. Under Afkodning skal eleven fx have viden om ”bogstavernes kontekstbetingede udtaler”, ”regler for sammensætning af ord” og ”regler for bøjning af ord”. Dette er tre vidensmål, der nemt kan føre til formel, kontekstuafhængig træning, fx grammatikøvelser. Med kontekstbetinget udtale henvises der ikke til en kommunikativ kontekst for sprog i brug,

men til sproginterne regler for lydfølge, der fx gælder udtalen af *-op* i *kop* og *stop*.

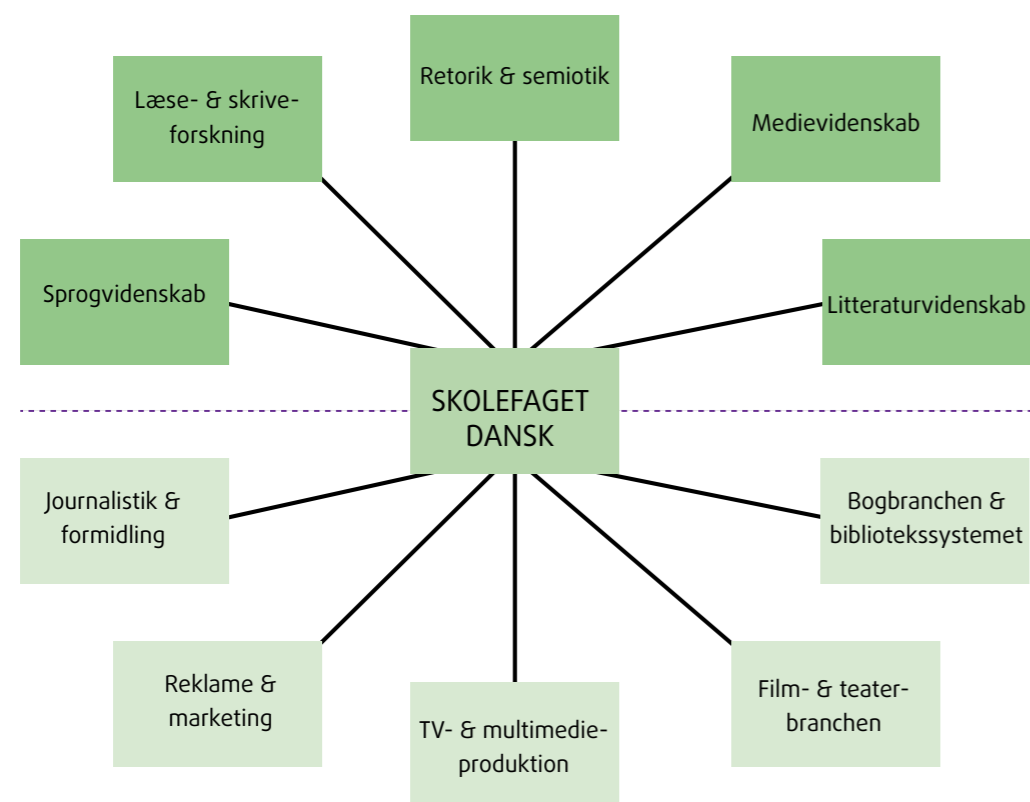
Til sammenligning gengiver Fremstilling og Fortolkning i højere grad tekster som organiske størrelser, eleverne skal arbejde med i en tidlig og hermeneutisk proces. Således er fx færdigheds- og vidensområderne Forberedelse-Fremstilling-Respons eller Undersøgelse-Fortolkning-Vurdering tydeligvis tidlige faser, der lægger op til en nær sammenhæng mellem faserne og en vekselvirkning mellem at arbejde i dybden med dele i de enkelte faser og forstå dette arbejde i lyset af den helhed, procesfaserne samlet set udgør.

Fremstilling rummer også elementer fra en sprogvidenskabelig tradition, især under målene for Korrektur, men synes ellers at trække på andre mere sociokulturelle og genrepædagogiske tilgange til tekster. Det viser sig dels ved et bredere tekstbegreb, dels ved mål for flere genrer og typer af tekster med forskellige formål og funktioner. Samlet set forekommer Fremstilling derfor mere kompetenceorienteret end Læsning.

Fortolkning trækker på den litteraturvidenskabelige tradition, men begreber fra discipliner som litterær metode og analyse er nedtonet til fordel for en mere tematisk og kontekstorienteret tilgang, der relaterer teksterne til elevernes eksistens og samtid.

Kommunikation har interessant nok flere træk fælles med Fremstilling. Det hænger sammen med, at flere mål under Fremstilling fokuserer på teksternes funktion i en kommunikationssituation, mens flere mål under Læsning fokuserer på formelle træk ved sprog og tekster. Herudover tilføjer Kommunikation en række begreber fra retorik og kommunikationsteori, fx ”talehandlinger”, ”positionering”, ”turtagning” og ”afsender- og modtagerforhold”.

Fagpluralismen kan forklares med, at skolefaget dansk er spændt ud mellem forskellige videnskabsfag og professioner, der fungerer som basisfag (*) i forhold til forskellige dele af såvel læreplanen som fagets praksis. Forholdet mellem danskfaget, basisfag og professioner er visualiseret i figur 4.6 ved at optegne relationer til en række af de mest dominerende videnskabsfag og professioner i forhold til, hvordan dansk praktiseres som skolefag (se næste side). Modellen skal læses på den måde, at videnskabsfag er optegnet oven for den stiplede linje, mens brancher og professioner er angivet nedenfor.



Figur 4.6: Skolefaget dansk imellem videnskabsfag og professioner

Sprog- og litteraturvidenskab er historisk set de to store videnskabsfag, der danner basis for skolefaget, mens medievidenskab er det tredje store videnskabsfag, som er kommet til i slutningen af det 20. århundrede.

Derudover er læse- og skriveforskning taget med, fordi det efterhånden har udviklet sig til et selvstændigt forskningsfelt. Som beskrevet ovenfor trækker det på sprogvidenskab, men det er ikke desto mindre samtidig et felt inden for uddannelsesforskningen, der

bidrager direkte til skolefaget dansk. Således er der en tradition for, at store empiriske undersøgelser og selvstændig teoridannelse om elevers skriftsproglige udvikling påvirker faget via læremidler og læsevejledernes arbejde i skolen. Endelig er retorik og semiotik fremhævet som eksempler på discipliner, der spiller en mindre, men dog vigtig rolle som basis for arbejdet med tegn- og talehandlinger i dansk – især den mundtlige dimension i dansk, men også billedanalyse, der grænser op til faget billedkunst.

Under den stiplede linje er fremhævet de professioner, der typisk bidrager til den praksisorienterede del af dansk. Man bør her bemærke, at hvor videnskabsfag især danner basis for fagets analytiske og receptive dimension, danner professioner basis for fagets kreative og produktive dimension. Således skal elever typisk skrive som journalister eller skønlitterære forfattere og producere som film- eller reklamefolk. Forskellige former for blogs, musikvideoer og markedsføring går på tværs af professionsfelterne i figur 4.6, men det ændrer ikke ved, at skolefaget primært trækker på de etablerede professionsfelter. Der er nemlig en vis træghed i en fagkonstruktion, der hænger sammen med, at det tager tid for et håndværk og det fagsprog, der er knyttet hertil, at blive udviklet, anerkendt og rekontekstualiseret (se rekontekstualisering (*)) som del af et skolefag.

Bogbranchen og bibliotekssystemet indgår eksempelvis i et større litterært kredsløb med forlag, forfatterskole, læsekredse, anmeldelser, prisuddelinger, udlånssystemer og litteraturhjemmesider, der på forskellig vis bidrager til danskfagets praksis fra kreativ skrivning til litteratursøgning. Film- og teaterbranchen har ligeledes sine professionsfaglige kredsløb, som blandt andet når skolen via Filminstituttets materialer, der er genstand for analyse i kapitel 5 (s. 94 ff.).

Med henblik på at omsætte denne flerhed til alsidig og differentieret undervisning kan man anvende kompetencemodellen (figur 4.3, s. 114). Der er nemlig en sammenhæng mellem typer af tekster, typer af situationer og forskellige fagsyn.

På den ene side er der de hermeneutiske og kultur- og litteraturvidenskabelige traditioner, der har æstetiske tekster og kunstværker som genstand. De danner basis for kompetenceområdet Fortolkning. Læseplanens beskrivelse af dette område som et aspekt ved kommunikation bør modereres, idet der er tale om en særlig form for kommunikation og relation mellem afsender og modtager, der bedst lader sig beskrive som et forhold mellem værk og publikum.

På den anden side er der dels læse- og skriveforskning, dels kommunikationsteoretiske og medievidenskabelige traditioner, der har praktiske tekster og tegnhandlinger som genstand. De danner basis for kompetenceområdet Kommunikation, men præger som beskrevet også kompetenceområdet Fremstilling. Det viser sig fx ved mål for beskrivende, berettende, forklarende og argumenterende fremstillingsformer, der tydeligvis trækker på en funktionel tilgang til sprog og genrer. Særligt færdigheds- og vidensområdet Præsentation og evaluering tydeliggør, at god fremstilling er modtagerbevidst kommunikation, ”der passer til genre

og situation”, som det hedder i kompetencemålet efter 9. klassetrin.

De to sider i kompetencemodellen tegner tilsammen et anderledes vægtet fag end 1900-tallets danskfag med en litterær og en sproglig side. De sprogvidenskabelige traditioner, der beskæftiger sig med sprog og tegn som system, spiller dog stadig en rolle. De danner i vidt omfang basis for de tekniske og redskabsmæssige sider af især kompetenceområdet Læsning, men til dels også Fremstilling. En konsekvens heraf er, at undervisning i læsning og skrivning kan blive instrumentaliseret og løsrevet fra situation og kontekst, fx som en følge af målene for ”regler for sammensætning af ord” og ”regler for bøjning af ord” under færdigheds- og vidensområdet Afkodning.

Udfordringen består i at integrere de forskellige sider af faget. Kompetencemodellen er et bud på, hvordan en sådan integration er mulig. Derfor kan man bruge den som en optik på *Forenklede Fælles Mål* og en afbalancering af de fagsyn, målene udtrykker. I forhold til fagsyn er der særligt tre forhold, man bør bemærke.

For det første betoner kompetencemodellen den nære sammenhæng mellem produktion og reception af tekst og tegn. I det lys bør man tolke de to første kompetenceområder i sammenhæng, så der bliver en balance og en

vekselvirkning mellem skrivning og læsning og mere generelt mellem produktion og reception af multimodale tekster. Det fordrer, at man opererer med et udvidet tekstbegreb inden for de to første kompetenceområder og dermed tolker de to områder som mere ligedannede.

For det andet begrundes kompetencemodellen skellet mellem kompetencer ud fra forskellige typer af tekster og tegn i brug (se s. 114). På den baggrund kan man påpege, at de fire kompetenceområder befinder sig på forskellige niveauer. De to første områder er således snarere fokusområder, som skal sikre en vis systematik i arbejdet med viden og færdigheder, der kan anvendes i forbindelse med forskellige former for fortolkning og kommunikation.

For det tredje kan man i forlængelse heraf bruge kompetencemodellen til at etablere et hierarki mellem de basisfag og fagsyn, der bringes i spil. De to første kompetenceområder bør således integreres i og underordnes de to sidste. Det indebærer, at det sprogligt orienterede formfokus i flere af målparrene tolkes i retning af en funktionel undervisning, så læsning og skrivning ikke reduceres til kontekstafhængig træning i almene færdigheder. Udgangspunktet for en danskfaglig kompetencetænkning må være, at tekster hører hjemme bestemte steder i verden. Derfor bør læsning og skrivning

måles på, hvorvidt det bidrager til elevernes udvikling af kompetencer i relation til bestemte typer af enten æstetiske tekster i en fortolkningssituation, praktiske tekster i en kommunikationssituation eller fagtekster

i en metakommunikativ situation, hvor klassen har fokus på udvikling af fagsprog i forbindelse med læsning af fagets egne fagtekster, fx om sproglære, litteraturhistorie eller kommunikationsteori.

4.4 HVORDAN OPFATTER LÆREPLANEN PROGRESSIONEN I ARBEJDET MED FAGET?

Den synoptiske opstilling af kompetencemål, færdigheds- og vidensmål inden for fire kompetenceområder kan opfattes som et forsøg på at tydeliggøre progressionen i dansk. Sammenlignet med de tidligere *Fælles Mål* har progressionen både eksplicit og implicit flere former, man skal være opmærksom på. De eksplicite former er et resultat af den nye taksonomi, der rummer flere niveauer og nye mål- og områdekategorier (jf. figur 4.1 s. 108). Fx er kompetencemålsprogressionen, der fremgår af figur 4.2 (s. 111), ny, ligesom de faseinddelte færdigheds- og vidensmål er udtryk for en progression på det enkelte trin. De implicite former finder man fx i færdigheds- og vidensområderne, som særligt i dansk gengiver en læringsprogression. I dansk og matematik er der desuden en progression i de minimumsmål, som opmærksomhedspunkterne formulerer (figur 4.7 på s. 131). Vanskeligheden ved at afdække og arbejde med de mange former for progression understreges af, at

de ikke præsenteres hverken i Læseplanen eller Vejledningen. Det bliver ved et par overordnede bemærkninger i Læseplanen (Undervisningsministeriet 2014a: 3). Der er ingen forekomster af ordet ”progression” i Vejledningen.

Det er kendetegnende for opmærksomhedspunkterne, at de er testbare og formulerer minimumsmål for elevernes elementære færdigheder. Desuden har flere af målene frem til efter 4. klassetrin en kvantitativ karakter, mens det ikke er tilfældet efter 6. og 9. klassetrin. Det er påfaldende, at målene aftager i antal i skoleforløbet.

Opmærksomhedspunkterne indebærer, at læreren ikke alene har ansvar for at sikre en vis progression i undervisningen, men også - og først og fremmest - for at sikre et basalt niveau i elevernes læring (Vejledningen, 3.1 Opmærksomhedspunkter):