



## Dansk som genrer

Gregersen, Frans

*Published in:*

Midt i ræset - en artikelsamling om dansk

*Publication date:*

1998

*Document version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Citation for published version (APA):*

Gregersen, F. (1998). Dansk som genrer. In *Midt i ræset - en artikelsamling om dansk* (pp. 107-131). København: Dansk lærerforening.

# Midt i ræset

- en artikelsamling om dansk

Redigeret af

INGE DALSGAARD  
MARIANNE HANSEN  
GITTE INGERSLEV

DANSKLÆRERFORENINGEN

Mekanisk, fotografisk eller anden form for gengivelse eller mangfoldiggørelse er kun tilladt efter gældende Copy-Dan-aftaler.

Omslag og typografisk tilrettelæggelse: Tove Ulstrup  
Tryk: Jydsk Centraltrykkeri

Printed in Denmark 1998

ISBN 87 7704 535 1

INCE DALSGAARD, MARIANNE HANSEN, GITTE INGERSLEV: FORORD: IN MEDIAS RES .....	7
ANNE-MARIE MAI: UNIKA .....	13
KLAUS P. MORTENSEN: Dannelse på dansk .....	37
GITTE INGERSLEV OG PETER KASPERSEN: FÆLLES INDLEDNING - OM BAGGRUNDEN FOR TO FORSØG MED HISTORISK LÆSNING	71
PETER KASPERSEN: FORSØG MED HISTORISK LÆSNING .....	73
GITTE INGERSLEV: FORSØG MED HISTORISK LÆSNING .....	91
FRANS GREGERSEN: DANSK SOM GENRER .....	107
UWE GEIST: REPLIKER .....	133
OVE ANCKER: REPLIKER SOM SPROGLIGT STUDIEMØNSTER .....	159
ULRIK LEHRMANN: MASSEKOMMUNIKATIONENS DANSKRAGLIGE DOMÆNE .....	171
SØREN SCHOU: ET DANSK FAG? .....	189
INCE DALSGAARD, MARIANNE HANSEN: EN PROFESSIONEL EFTERUDDANNELSE .....	203

## DANSK SOM GENRER

Udgangspunktet for dette bidrag er at danskfaget kan og skal ændres: fagets emneområde skal udvides, beskæftigelsen med tale og skrift skal integreres og produktion og analyse skal følges ad og befrugte hinanden. Jeg foreslår at genrer udgør et frugtbart udgangspunkt for en sådan didaktik fordi genrer både har mere eller mindre klart genkendelige rammer og alligevel som historisk specifikke sprogformer giver en vis frihed. I arbejdet med genrerne sættes normer konstant på spil og det giver gode muligheder for at rejse det fundamentale spørgsmål i danskundervisningen, kvalitets- spørgsmålet. Kvalitet forudsætter for at blive diskutabel en eksplicitering og åben konfrontation af forskelle i normer. Til sidst forsøger jeg mere alment at beskrive hvordan man kan arbejde med genrerne i danskunder- visningen i gymnasiet i form af en studieplan.

## Et andet danskfag

Et fagdidaktisk udspil forudsætter en afklaring af hvad den der spiller ud, forstår ved fag. I mit tilfælde er det så meget desto mere påkrævet som det jeg vil sige, forudsætter og forudsættes af en anden opfattelse af danskfaget end den der praktiseres på langt de fleste gymnasier.

Man kan godt sagt sige at faget i dag er defineret ved at være et nationalfag og et litteraturfag. Begge dele giver vanskeligheder. Det nationale er ganske vist en levende forståelsesramme (jvf. Klaus P. Mortensens og Søren Schous artikler i denne bog) men som sådan levner den ikke indehaveren mulighed for at begribe væsentlige dele af hans eller hendes dagligdag, end mindre de mekanismer af økonomisk og social art som præger den. Nationalstaten som ramme om hverdagslivet er en fiktion. Fiktioner af den art kan man vælge at være med til at opretholde eller man kan afsløre dem som de sociale konstruktioner de er. Jeg taler for et danskfag der gør det sidste<sup>2</sup>.

række, men oparbejdelsen af et analytisk og videnskabsmæssigt beredskab, der udspringer af konkrete erfaringer med forskellige, historisk repræsentative tekster, genrer og bevidsthedsformer. Et beredskab, der skal gøre det muligt for den enkelte at bruge, udtrykke og udbygge sine læse(r)erfaringer, sin forståelsespraksis og sin kulturforståelse i det liv der ligger hinsides gymnasiet."

Det er min opfattelse at store dele af 2.y (som jo ikke var en klasse fyldt med enestående tekstlæsere som I vil huske) netop demonstrerede en antydning af et sådant beredskab i deres Islandsrapporter.

## Noter

1. Elbro, Carsten og Per Nielsen: *Videregående Læsning. Processer overblik og forståelse*. Dansk lærerforening 1996
2. Flavell, J.H.: *Metacognitive aspects of problemsolving*. In L. B. Resnick (ED.), *The nature of Intelligence*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
3. Biggs, J. B., & Collis K.F. (1982). *Evaluating the quality of learning: the SOLO Taxonomy*. New York: Academic Press

At faget altovervejende drives som et litteraturfag giver vanskeligheder i forhold til elevernes færdigheder i dagligdagen hvor analytisk evne i forhold til talen og en række andre semiotiske koder end netop litteraturen (og til en vis grad billedkunsten) forsømmes, og hvor skrivefærdigheder indlæres på basis af generer som har et meget indirekte forhold til dem der omgiver eleverne, med dårlige resultater til følge. Endelig har selve opfattelsen af litteratur brug for at få et relief at være i hvis man skal undgå at almindelig synsning uden alvorlige forsøg på efterfølgende 'fordi'-sætninger (jvf. Anne-Marie Mais artikel ovf.) og deraf følgende spontan relativisme breder sig. Hvis danselse knyttes udelukkende til læsning og bearbejdning af skønlitteratur og/eller til en historisk refleksion over den danske litteraturs særegne vej i forhold til verdenslitteraturen, forsømmer man kort sagt at opdatere det dannelsesbegreb som N. M. Petersen grundlagde i 1860'erne og Vilh. Andersens videreførte i begyndelsen af dette århundrede.

Finn Hauberg Mortensen har i sin monumentale *Danskfagets didaktik* 1-2 resumeret dannelsestanken i en figur på s. 140. Figuren er kompleks fordi den sammenfatter netop den utopi om sammensmeltning af folk og enkeltindivid som for mig at se bliver problematisk når folk forbindes med begrebet nation og dermed nationalstat. Danskfagets rolle i en sådan proces var, sammen med faget historie, at stille materiale til rådighed for individet for at det kunne finde sin egen vej som så paradoksalt nok til sidst viste sig at være folkets. Men mystifikationen 'folket' må udskiftes med andre, mindre, men frit valgte fællesskaber af alle slags – ikke mindst fordi (sprog)samfundet Danmark nu rummer utallige minoriteter i forhold til det kanaliserede danske normalfolk.

På baggrund af Klaus P. Mortensens sammenfatning af det modernistiske som præget af ekstrem selvrefleksion og med stadig hensyntagen til den indgående viden om unges selvskabelse som enhver gymnasie- og universitetslærer ikke kan undgå at få, må danskfagets rolle revurderes så det (igen) kan blive centralt for en ny dannelsesproces. I denne overvejelse er et opgør med den implicite elitetankegang bag det nuværende gymnasium både en politisk og en faglig nødvendighed. Det danskfag som skal skitseres, må derfor være åbent nok til at kunne danne grundstammen i et nyt gymnasium for ikke bare halvdelen af en ungdomsårgang men i løbet af nogle år mere end tre fjerdedele.

En fagdidaktisk definition af danskfaget skal opfylde en række krav:

- Den må fastlægge fagets emne men det må ske i en form så det ny fag ikke bryder fuldstændig med det kendte fags kerne sådan som dette er formuleret i bestemmelserne og historisk formidlet af lærerne (traditionskravet)
  - Den skal (kunne) understøttes af videnskabsfaget
  - Den skal være operationaliserbar, dvs. den skal kunne omsættes til undervisningspraksis – og helst en inspirerende sådan
  - Den må til gengæld gerne være urealistisk på en principiel måde. Det betyder at den kan indeholde formuleringer som fastholder modsætninger mellem den institutionaliserede læreproces (med skoler, klasser, lærer- og elevroller) og dannelsesbestræbelserne (som i sidste ende er et anliggende for individet)
- ### En sprogsociologisk definition af danskfaget
- Danskfagets emne er de talte og skrevne teksttyper som findes i det danske sprogsamfund. En krystalliseret teksttype kaldes en genre.
  - Faget omfatter principielt alle de forskellige sprog og sprogformer af dansk der tales i Danmark, men det vægter de danske sprogformer højest<sup>3</sup>.
  - Danskfagets formål er at give eleverne indsigt i struktur og brug af principielt samtlige talte og skrevne teksttyper der bruges i Danmark, men faget prioriterer de teksttyper højest som findes inden for *daglig tale, humanistisk videnskab, massemedier og skønlitteratur*.
  - Analytisk indsigt skal igennem hele forløbet så vidt muligt forbindes med produktiv kompetence. Den produktive kompetence udspiller sig i spændingsfeltet mellem tvangen fra den valgte og genkendte genres egenlogik og den personlige udformning eleven har valgt at give sit bidrag. Dette er et særtilfælde af den helt generelle spænding mellem det at lære noget fremmedbestemt i en institutionel kontekst og så det at tilegne sig dette stof for at udnytte det til egne dannelsesformål. Danskfaget har lige som alle andre fag i gymnasiet yderst ude til formål at levere det mest effektive brændstof til denne individuelle dannelsesproces. Det betyder at elevens egen normdannelse bliver afklaret gennem eksplicitte konfrontationer med de andre elevers og lærerens. Læreren har i denne sammenhæng den rolle at repræsentere institutionen og det bør han eller hun være sig bevidst og være

bekendt. Læreren er fagets inkarnation. Jo bredere et materiale der præsenteres og jo grundigere det bliver bearbejdet, jo dybere kan elevens dannelsesproces blive.

- Danskfaget stræber stedse mod at sætte de teksttyper der findes i det danske sprogsamfund, ind i deres sociale og internationale kontekst.
- Danskfaget åbner sig mod historien ved at bygge på historisk viden og selv meddele teksthistorisk viden koncentreret om teksttypenes opståen, krystallisering til genrer og efterfølgende raffinering.
- Danskfaget åbner sig mod de kunstneriske fag ved at reflektere over (tale- og skrift-)sprogets særlige status som (kulturelt) privilegeret semiotisk system.
- Danskfaget tilstræber faglig progression igennem det treårige forløb således at der i begyndelsen arbejdes med relativt simple teksttyper og efterhånden fortsættes med relativt komplicerede teksttyper. Den faglige progression gælder også for de analytiske og produktive krav: I begyndelsen stilles krav om analytisk identifikation af relevante enheder og klassifikation af disse og produktiv om gengivelse (imitation, jvf. Uwe Geists artikel) eller referat. Senere kræves egentlig sammenfattende analyse ud fra et synspunkt, samtænkning og vurdering af andres synspunkter og til slut reflekteret, resonerende stillingtagen.

Definitionen opfylder kravet om demokratisering og åbning ved i modsætning til tidligere ikke at fremhæve skriften på talens bekræftelse. Det er i øvrigt i overensstemmelse med kravet om at videnskabsfaget kan understøtte fagdefinitionen. Samtidig åbner det for at inddrage en række mundtlige genrer som hidtil har været mindre behandlet eller helt overset men som rummer potentialer for nye sammenhænge.

### Talesprogets former i det danske sprogsamfund: Variation

Der er flere sprog i Danmark end dansk. Det er ukontroversielt omend konsekvenserne af det er til diskussion. Det er sprogsociologisk lige så ukontroversielt at gøre opmærksom på at dansk ikke er noget entydigt begreb. Dansk er mange ting, hed det for nogle år

siden, men variationen i talt dansk er stadig ikke noget der hører til dansklæreres paratviden.

Den variation der er i det danske talesprogsamfund, tjener en række formål: Dialektforskelle giver lytteren noget at vide om den taler han eller hun møder – eller hører i radioen – og det kalder så en række stereotyper frem om hvordan vedkommende er. På samme måde tjener sproglige klasseforskelle, teknisk kaldes de sociolekter, til at holde sammen på grupper der har samme baggrund, ligesom de giver mulighed for, bevidst eller ubevidst, at tage afstand fra en samtalepartner ved at bruge en anden sociolekt end den han eller hun bruger. Repertoiret af talesprogsformer kan udvides med sproglige forskelle der karakteriserer aldersgrupper, subkulturer inden for en bestemt aldersgruppe og umiddelbare kammeratskabsgrupper. Eksempelvis kan man (givetvis hos bestemte unge) høre ordet 'kanon' (med tryk på anden stavelse) brugt som et alment positivt svar efter at man længe har hørt det brugt som almen forstærker ('kanon-fedt' osv): "Hvordan var festen i går? Den var helt kanon."

Variationen står til rådighed for identitetsdannelsen sådan som tøjet gør det og frisurerne.

Alle disse grupper taler altså forskelligt. Og den enkelte taler har både behov for ved at benytte bestemte sproglige træk at blive hørt som ordinært medlem af bestemte alders-, køns- og sociale grupper (hvad der sørger for stabilitet) og for at blande sin egen sproglige blanding så man kan opdage at han eller hun også er et unikum (en dynamisk faktor). Det betyder at dansk som talesprog ikke er noget entydigt begreb. Et danskfag der ønsker at bygge på mundtlighed – og altså tale – må som udgangspunkt have at talens *raison d'être* er dette spil mellem klare sociale koder og unikke blandinger af sprogtæk fra forskellige koder. Men det kræver at man (lærer at) lytte til talen. Man kunne f.eks. overveje hvordan det kan være at vi i løbet af et sekund bliver overbevist om at nu parodierer Søren Brian (i stedet for at lade sig påvirke af ham til at tale ligesådan): Hvordan kan han? Hvordan gør han? Og hvordan kan vi afgøre det så hurtigt?

### Tale og skrift

Et forsømt område i danskfaget er forholdet mellem tale og skrift. Der er to aspekter som i denne forbindelse er væsentlige som forudsætninger for det følgende:

- det almene forhold mellem tale og skrift
- det særlige forhold mellem dansk tale og dansk skrift

Om det almene forhold talen og skriften imellem findes der en kolossal litteratur hvoraf det i hvert fald fremgår at tale er ontogenetisk og fylogenetisk primær, at tale typisk er dialogisk og dermed et socialt fænomen, skræddersyet til en bestemt kontekst, at daglig tale indeholder alle de sprogformer der udkrystalliseres til skriftlige gener, at talen er planlagt i intonationsenheder snarere end i sætninger og at talen er semantisk organiseret og dermed ikke nødvendigvis har samme syntaks som skriften<sup>4</sup>. Det fremgår endvidere at skrift er selvberørende og i højere grad skaber sin egen kontekst; den er bevidst, vilkårlig og reflekteret bl.a. fordi den er permanent og dermed muliggør objektivitet og bearbejdning, hvad der så til gengæld gør den langsommere at producere (men ikke at forstå)<sup>5</sup>.

For dansk skrift gælder det særlige at den som gengivelse af talen er stærkt stiliseret og derfor nærmest må læres som et fremmedsprog. Det gælder først og fremmest lyd-skrift-reltionen. Ordet 'øjjet' udtales f.eks. lige som det ord der staves 'odde' – og sådan er det hele vejen igennem. Men skriften har også, som i andre sprog-samfund med en lang skrifthistorie, selvstændiggjort sig. Der er ting man ikke kan sige men udmærket kan skrive ('Claus og mig drøftede lige huspriserne i Gentofte og omegn' 'Vi tog os lige en drøftelse om de statsretlige implikationer af EU-direktiv nr. 116') og mange sprogbrugere synes ikke at være klar over at dansk skriftsprog indeholder en række genkommende vendinger og standardkonstruktioner som slet ikke findes i talesproget. For at få dem lært grundigt nok kræves tilsyneladende en vis kritisk masse af læsning. Haves den ikke, opstår der usikkerhed i enkeltheder: Hedder det 'at tage hensyn til' eller 'for'? Hvad 'råber man vagt i'? osv.

Endelig fremgår det af den nyere forskning at de to grundlæggende sprogmoduser, tale og skrift, blandes i nye former. Meget talesprog er underligt 'skriftagtigt', f.eks. udtalelser til medierne (fordi de forventes skrevet ned ordret, Ritt Bjerregaard i salig erindring) eller forberedte tekster i radioens og/eller TV's nyhedsudsendelser som tit er op(b)læste kommentarer med besynderlige trykforhold. Konferencer, symposier og møder med forelæsninger, oplæg og foredrag breder sig over det ganske land og alle de nævnte talte sprogformer er som regel helt eller delvis skrevet ned. Der tales efter manuskript. Bortset fra de allernæst rutinerede af slagsen kan man altid

høre når foredragsholderen efter en længere improviseret, og derfor frit talt, udflugt vender tilbage til manuskriptarkenes trygge havn.

Men der opstår også nye blandformer af teknologiske grunde: beskeder på telefonsvarere skal være gennemtænkte og er typisk monologiske, dvs. minder om skrift og bliver derfor oftest at sammenligne med (intime) breve, den mest talesprogsnære skriftform man har. E-mail-systemer omvendt er oftest tilnærmelsesvis dialogiske og udvikler dermed en række træk som nærmer de enkelte breve til talesproget i indforståethed og grad af formalitet.

Alt trækker i samme retning. Selv om skriftsproget ikke viser den samme slags variation som talesproget så forøges mængden af skriftsproglige varianter med 'samme' betydning. De allerfleste varianter er velkendte netop for dansklærerne, det er nemlig dem de med større eller mindre nidkærlighed retter som 'fejl'. At se en fejl forudsætter imidlertid en norm og der er ikke i den officielle sprogpolitik nogen norm for andet end retskrivning (og til en vis grad bøjning). Kun dette område af sproget er eksplicit normeret<sup>6</sup>.

## Genrer

Hvis der findes en kolossal forskning om det almene forhold mellem skrift og tale (den såkaldte *literacy*-forskning) så findes der kanonkollalt mere om genrer<sup>7</sup>. Det er i denne sammenhæng kun vigtigt at gå ind på enkelte forhold:

Man kan grundlæggende skelne mellem to tilgange til genrer, den ene er karakteristisk fokuseret på at give et genresystem baseret på sproglige<sup>8</sup>, litterære eller sprogligt-litterære kendetegn, den anden opfatter genrerne som bindeleddet (Bakhtin bruger metaforen drivremmen<sup>9</sup>) mellem samfund og sprog: Samfundets forskellige sfærer er organiseret i institutioner som igen privilegerer bestemte sprogformer og det er netop her genrerne udkrystalliserer sig som formålsbestemte men modsætningsfyldte.

Her vil det samfundsmæssigt funderede genrebegreb blive lagt til grund. Det betyder imidlertid ikke at der ikke kan gives sproglige karakteristikker af de enkelte udkrystalliserede genrer, det kan der og det skal der hvis der skal undervises i dem. Det betyder derimod at man skal gøre sig klart at en genre er et historisk produkt og derfor har den typisk elastiske karakter som har sat grå hår i hovedet på enhver der har forsøgt at indkredse dem i et universelt system. Et

eksempel: En opskrift eller recept er grundlæggende en direktiv tekst, den vil instruere læseren så han eller hun udfører bestemte handlinger. Det er velkendt, at direktiver kan manifesteres som imperativer, dvs. som ordre:

‘Item For bryst.

Tac corninum oc centauream oc absinthiam oc gencianam oc blandæ mæth hunugh. thæt hjælpær bryst.”

(Ligeledes, for bryst. Tag kommen og kornblomst og gentiana og bland med honning. Det hjælper bryst(et))

Efter: *Det Arnamagnæanske håndskrift nr. 187 i oktober indeholdende en dansk lægebog*, udgivet og forsynet med en ordbog af Viggo Sæby, København 1883, s.40

Men af høflighedsmæssige grunde – et relativt sent hensyn – er det ikke den eneste måde recepter eller opskrifter skrives på. Den såkaldte ‘juridiske præsens’ har (fået) samme funktion og da man gerne vil undgå ustandselig at tematisere den der skal udføre handlingerne [10], får vi den karakteristiske opskrift i *præsens passiv*:

‘skyl kartoflerne og kog dem i tyve minutter i saltet vand’ formuleres i praksis snarere som:

‘kartoflerne skylles og koges i tyve minutter i saltet vand’. (Eksemplet viser i øvrigt også at det kan lade sig gøre at give en sproglig forklaring på en genres foretrukne sprogform hvis man kan noget grammatik).

Siden genererne er bindeledet mellem samfundets institutioner og dagliglivets interaktion er genererne delvis bestemt af at de forskellige samfundsmæssige sfærer har forskellig historie. Den religiøse sfære har historisk set tabt i vægt i løbet af de to sidste århundreder. Det betyder at denne sfæres generer (prædikenen, bønner, salmen) ikke længere er centrale i et stillbillede af genrelandskabet anno 1998 men fordi de ikke dominerer forgrunden er de nu ikke forsvundet helt. De findes stadig som undertekster der svinger med i en række nye generer: prædikenen var (og er) samtidig forkyndelse og en meningstekst på samme måde som avisernes kommentar- og kronikformer.

Den historiske udvikling kan gå langsommere eller hurtigere inden for bestemte institutioner: Den videnskabelige afhandling har alene i løbet af den tid jeg har været på universitetet, forandret sig. Det skyldes i hvert fald formaliseringen af forskeruddannelsen og det deraf følgende pres for en standardisering: Hvordan ser den

typiske ph.d.-afhandling ud? spørges der ofte. Og når ph.d.-afhandlingen standardiseres, skubber det til hele systemet af videnskabelige afhandlinger eller projektopgaver: disputatsen, specialet, BA-projektet og det giver afledte virkninger for gymnasieformerne, 3.g.-opgaven, danskopgaven, historieopgaven. Det betyder at enhver genreanalyse skal revideres med jævne mellemrum.

Når generer efter min mening er det oplagte mødested for danskfagets forskellige dele skyldes det at de findes i både talesprog og skriftsprog og at de skriftlige generer kan afledes af simple former fra dagligdagens talesprog, de forener således den litterære interesse for komplekse former med den sproglige interesse for præcision i strukturbeskrivelsen. Endvidere indeholder de helt ned til grunden et historisk moment, de er historiske størrelser. Endelig er de tilpas faste til at der er noget at lære – en genre bliver først til når en form har udkrystalliseret sig – og tilpas frie til at rumme muligheder for kreativitet. Fagets formel bør være *bunden kreativitet*: kreativitet uden faste former er hovedløs, faste former uden kreativitet er færdighedsindlæring – ikke dannelse.

Når genererne er sociale praksisser der har udkrystalliseret sig i en bestemt sfære følger heraf at de har et bestemt formål. Dette formål afgiver dels grunden til definitionen, dels kan det udfolde sig i en bestemt logik, genrens kerne. Det går ikke at skrive en opskrift uden at være præcis mht. rækkefølgen af de handlinger der opregnes. Det går heller ikke at skrive en videnskabelig afhandling uden at eksplisitere afhandlingens forhold til tidligere forskning – ikke mindst hvori det nye i den består; det strider simpelthen mod videnskabens karakter af social sandhedssøgen. For så vidt er genredefinitioner normative, de specificerer hvad vi ser som genrens afgørende karakteristika. Der er træk som skal være til stede for at vi overhovedet kan tale om at genren er genkendt og forsøgt udfyldt. Og så er der træk som kan være fine at have med men som ikke er nødvendige.

## Nogle danske gener

De generer vi vil få brug for i eksemplifikationen er valgt så de repræsenterer en vis spredning på sfærer og så de samtidig kan hamre den pointe hjem som jeg vil forsøge at sælge: at genererne alle findes i kimform i dagligdags konversation som dermed indtager



pladsen som forsyningskammeret for alle generer. Eleverne kan således i en vis forstand allerede (noget af) genererne i og med at de kan deres talesprog.

Det første eksempel er den mundtlige fortælling, narrativen. Erik Møller har i sin afhandling *Mundtlig fortælling* fra 1993 (C.A.Reitzel, Kbh.) gjort udførligt rede for struktur og funktion i de mere eller mindre realistiske men under alle omstændigheder selvoplevede jeg-fortællinger som man internationalt er blevet enige om at kalde narrativer.

Den anden genre jeg vil bruge til eksemplifikation, er den der i kimform kommer af det intime spørgsmål: Hvordan er han/hun *egentlig*? om én eller anden person som svareten har eller formodes at have ekspertise i. Spørgsmålet er grundlæggende for så forskellige men alligevel beslægtede generer som biografien, portrættet, karakteristikken, forbryderprofilen, fødselsdagsomtalen og nekrologgen. Historisk tidligere former er helgenbiografier (hagiografier) og lignelser.

Den sidste genre jeg vil nævne, er den der ud fra den fokuserede og fastholdte diskussion eller dialog bliver til ræsonnerende tekster af forskellige typer.

### Første genre: Narrativen

Narrativer gengiver principielt selvoplevede begivenheder. De har derfor den struktur som begivenheden havde i virkeligheden, f.eks. fortælles delhandlingerne altid i den 'rigtige' rækkefølge. Men ikke enhver begivenhed er værd at forme som en narrativ, der skal være noget der forhindrer at tilhøreren sidder tilbage og spørger: Og hvad så? Der skal være noget der er værd at fortælle hjem om. Det gør til gengæld at der må vælges ud i begivenheden. Man kan sige at det selvoplevede støbes i vittighedens form for at der kan komme den samme knaldeffekt på virkeligheden som i vittigheden. Her kommer et eksempel:

#### OVERFALDET

Fortæller: Men altså så var jeg jo også led ik' fordi P jeg kan huske da vi boede ovre i Svanegade da lå jeg nede på taget af skuret og så

kommer Thorkild gående og gudskelov havde han den der berømte flyerdragt på med den der P ret kraftige hætte over ik'

I: ja P

Fortæller: og så siger han til mig at han skulle ind i skuret og hente sin cykel P så sagde jeg du får ikke lov til at komme ind og hente din cykel fordi her bor jeg og jeg kan godt love dig at hvis du går igennem den dør så hakker jeg riven lige ned i hovedet på dig

I: [ler]

Fortæller: og så gjorde han det P og jeg lå deroppe på taget med riven og han fik den også lige ned i hovedet og min moder hun var jo helt ude af den ik' og P ind på skadestuen og ringe efter min fader T og P T da min fader kommer hjem da havde jeg taget gas fordi nu ville jeg altså begå selvmord

I: ja

Fortæller: for det kunne jeg ikke klare det der vel' men jeg havde T havde slået hul på mine nye strømpebukser jeg kan huske jeg var så stolt af dem ik' og

I: ja

Fortæller: og jeg tænkte ih de har nok kostet mange penge og P det var jeg faktisk sådan mest ked af det var de der strømpebukser ik' og så da jeg egentlig fandt ud af at P der egentlig ikke var sket ret meget med Thorkild vel'

I: nej

Fortæller: men altså okay han havde da takkerne af riven ik' så sagde jeg bare til ham Gud hvor jeg glæder mig til at du bliver voksen og du bliver skaldet så kan jeg se alle dine ar ik' den har han altså hørt for mange gange ik' men han kunne jo også lade være for jeg havde jo advaret ham ik'

I: jo

Fortæller: men jeg v- men jeg var altså en hidsigprop ik'  
Udskriftkonventioner: P = Pause; T = tøvelyde; tekst i skarp parentes er regibemærkninger

Historien er analyseret i: Erik Møller: Narratives in the Sociolinguistic Interview, i Gregersen og Pedersen (eds.): *The Copenhagen Study in Urban Sociolinguistics part 2*, s. 241-335, C.A.Reitzel København 1991, jvf. Erik Møller: *Mundtlig fortælling*.

En tekstanalyse vil hurtigt udskille de sætninger der gengiver handlinger (såkaldte 'complicating action'-sekvenser), fra dem der skal til

for at vi kan forstå omstændighederne (orientering). Handlingssekvenserne er definatorisk nødvendige for at der overhovedet kan være tale om en narrativ. Orienteringssekvenserne giver nødvendig baggrundsinformation. Det gælder om at anbringe dem lige før de skal bruges og det gælder om at minimere deres antal og udstrækning for de standser flow'et. Til gengæld er de af samme grund effektive som temponedsættelse så spændingen stiger lige før de tunge reportable hændelser bringes på banen.

En strukturanalyse viser at en række elementer er uundværlige og at deres vægt og rækkefølge følger en bestemt logik. Dette giver mulighed for en reflekteret diskussion af hvad en god fortælling er og hvordan de kvaliteter som bærer den mundtlige fortælling kan raffineres, omfunktioneres og (over)udnyttes i skriftlige kunstformer som novellen.

En kvalitet ved netop *Overfaldet* som narrativ er at den behandler væsentlige emner (søskendskab, forældreskab, kønsroller) på en drastisk måde. Drastisk fortællingsteknik gør narrativer gode fordi den fremhæver det ekstraordinære, her det livsfarlige i fortællerens håndtering af riven.

Enhver der selv prøver at fortælle en historie vil lynhurtigt få praktisk feedback hvis den ikke lykkes: en lettere forvirret tilhører der skuffet må konstatere at historien nok er slut men at der tilsyneladende ikke var nogen pointe. Det betyder ikke nødvendigvis at fortælleren ved hvad der gik galt, det kræver refleksion. Jeg synes *Overfaldet* er en god historie men det kan udmærket være at ikke alle oplever den som værd at lægge øre til (og den skal naturligvis fortæles, ikke (bare) læses, prøv selv!). Det stiller krav til mig om at ekspliciterer mine grunde til at værdsætte *Overfaldet*, præcis det jeg ultrakort forsøgte ovenfor.

### Første konklusion:

### Kvalitet er den centrale diskussion i dansk

Diskussionen om kvalitet er den centrale diskussion i danmarkstimerne. Pointen er at det altid er muligt at diskutere kvalitet hvis man, så vidt det nu er gør ligt, ekspliciterer dels den samfundsmæssige tvang i form af genrens logik, dels de normer diskussionen tager sit udgangspunkt i. Faktisk er en diskussion af hvad der er godt og hvad der er mindre godt ved en given udfoldning af genren, den

nemteste og bedste måde at ekspliciterer normer på. Der er i denne strategi ikke set bort fra at der i ethvert klasseværelse sker et norm-sammenstød eller rettere flere. *Læreren* repræsenterer en historisk blanding af reflekterede og uskyldigt overtagne normer og han eller hun vil opdage hvilke der er hvad i løbet af konfrontationen med *elevernes* forskellige normer. Men det kan ikke lade sig gøre at føre en kvalitetsdiskussion uden normer, det er umuligt at rette opgaver uden at have normer – og indlæring kan bedst finde sted hvor disse normer ekspliciteres. Det er en gængs erfaring i den forsøgsgruppe der styrer det i øjeblikket løbende arbejde med at forny eksamen i skriftlig dansk til studentereksamen, at elevernes AHA-oplevelse er bundet til en præcis og detaljeret *feedback* på deres besvarelser. Præcisionen hjælpes vældig på vej hvis opgaveformuleringen er maksimalt eksplicit mht. hvad der kræves af eleverne. Den skjulte læreplan skal bringes frem i lyset og sættes til diskussion; det gør det ikke nemmere at være lærer men mere ærligt og dermed måske også mere interessant.

### Anden genre: Portrættet

Hvor tit har eleverne ikke oplevet at de efter weekenden eller den sidste fest får spørgsmålet om ham eller hende de var sammen med eller sad og snakkede med hele aftenen: Hvordan er han/hun *egentlig*?

Det der spørges efter og antydes med adverbialt 'egentlig', er noget der går dybere end det vi alle kan se. Vi kan alle se at vedkommende er kejtet, overlegen, hip-hopper, rødhåret eller har dårlig smag men hvordan er han eller hun når man 'lærer ham rigtig at kende'?

Det er psykologi der bringes i spil her, men en slags potenseret allemandspsykologi, uden nogen terminologi for viderekomme eller Jung-freaks. Der kaldes på et portræt men det portræt der efterspørges, er netop et der vover noget, et der fortæller andet og mere end de ydre træk som vi alle kender eller kan skaffe os viden om. Dermed står det i modsætning til den type omtaler som findes i hobetal hver dag i aviserne. De opregner de distinktioner i form af grader eller forfremmelser som dagens fødselar har skrabet til sig, ud fra den forestilling at vi er hvad vi er blevet udnævnt til eller har produceret.

Persontekster kommer således i mange udgaver men fælles for dem er at der gives et billede af genstanden enten udefra eller indefra. Det betyder at de rent tekstlingvistisk tilhører den klasse af tekster der har et fast tema hvad der grammatisk viser sig ved at første plads i sætningen (Diderichsens Fundamentfelt) som oftest er udfyldt af navnet på den pågældende eller det relevante pronomen. Stilistisk er det et problem. Det giver nemlig vanskeligheder med at få varieret sætningerne tilstrækkelig til at der kommer rytme i fremsstillingen, alle sætninger bliver ens: NN er/var (begavet/spejder/overretssagfører i Kerteminde i en menneskealder etc.). Tema udvikles ikke undervejs i teksten, det er hele tiden persontekstens genstand der samler tekstens mange oplysninger, det er ham eller hende de handler om. Det er et træk persontekster har fælles med leksikonartikler og som er særlig tydeligt i nekrologer<sup>11</sup>.

Genren portræt er raffineret ud af det dagligdags talesprog på to måder: *Dels* vover den der tegner portrættet noget i sin analyse. Der kan ikke gives noget portræt af et menneske der fremstår for portrætteren som blot en type eller som rentud ligeegyldig. Det betyder ikke at man nødvendigvis skal elske den portrætterede, raseri og irritation fungerer erfaringsmæssigt fint som drivkræfter for portrætteren. *Dels*, og lige så vigtigt, fremstiller portrætteren sin indsigt i et plastisk og anskueligt sprog. Der er ydet et stort sprogarbejde i alle gode portrætter.

Her er et eksempel. Vi kunne kalde teknikken 'den sigende anekdote':

Paul Hammerich skriver i sit brillante portræt af Kai Friis Møller om sin jagt på Mesteren en torsdag i 1953:

"Ole Storm havde givet mig et spor. Vi bremsede op ved Fredesberg Have uden at vække Storm P. Finn Hoffmanns enlige måge over kirkens spir fulgte Linie 18, der skramlede forbi med bivognen fyldt af Nørrebro arbejdskraft til Carlsbergs tappehal og F.L. Smidths maskinfabrik. Vi glanede over gitteret. Gennem et røgslør af Virginia shag skimtede vi en bowler, et par glacéhandsker, en stok, en stabel bøger og en husholdningskasse tændstikker på et hvidt havebord. Mellem syrenerne en smukt hvælvet og pudret isse. Vi var på skudhold.

Grusets knasen overdøvede Mont Blanc-pennens skratten, og Mesteren så på os med sine nøgne fiskeøjne. Så lavede mundvigen en smilekrølle. Uden anger eller forundring oplod han sin monotono-

ne, malmlfulde baryton: "Mine herrer, redaktionen er samlet. Jeg burde skænke champagne, hvis ikke det var så ordinært." Han havde rejst sig, rank, majestætisk, "en hat højere end hoben", som Tom Kristensen skrev om denne levende model til Vuldum i Hærværk."

Paul Hammerich: Kai Friis Møller i 100 publicister om 100 publicister i 100 år, Den danske Publicistklub, København 1980, s.119f

De træk der gør dette til et portræt i fuld størrelse er

- detaljerne der gør det troværdigt og plastisk: husholdningsaesknen falder uden for billedet af elegantieren, han var altså også praktisk
- den konstante flirt med det elegante og det eksklusive: glacéhandskerne, Mont Blanc-pennen og den ordinære og derfor fraværende champagne – sat over for massen (den gemene hob som KFM også overgår i hovedhøjde) i form af bryggeri- og cementarbejderne i sportvognen
- de afslørende beskrivende adjektiver som dels giver kølighed (fiskeøjne), dels giver den antydning af kvindelighed der tydeligt synlig var et træk hos Friis Møller (den pudrede isse)
- de gennemførte allitterationer: glane over gitteret, glacéhandsker etc.

Dette portræt vover noget, men det er sig også bevidst at genstanden er både fascinerende og skræmmende. Den afstand gør det muligt at se.

Per Lange skriver om sin far, dramatikeren og kritikeren Sven Lange: "Hans Ensomhed var medfødt – den prægede de lyse, underligt værgeløse Øjne og de vage Hænder, der næsten altid var lukkede og gemte sig halvvejs inde i Jakkeærmet, ligesom Dyr der nødig vil uden for deres Huler. Selv vilde han gerne uden for sit Jeg – det var vel derfor han skrev Bøger."

Per Lange: Stadier, i *Dyrenes Maskerade og andre Essays*, s.20

Her ser vi et andet af de træk der meget virkningsfuldt kan benyttes i portrætter: Det ydre viser det indre. Specielt adjektiverne er vigtige (de værgeløse øjne og de vage hænder). Når det ydre i den grad kan bruges til at vise det indre, bliver der ubesværet tale om en symbolsk tekst – hvad der helt bevidst udnyttes i Langes modstilling af faderens hænder (som gemmer sig) og hans selv (som gerne vil ud i lyset, bemærk udflydningen af sætningens første plads). En særlig effektiv

sammenfatning af det ydre og det indre kan beses i Hammerichs beskrivelse af Friis Møllers frokost:

”Han gjorde sin entré i Politikens spisestue. Automatisk blev en kælderhold porter båret frem – det smagte da lidt af hans irske pub i Fleet Street. Dertil to stykker med frugtsalat. Smørrebrødsjomfruen havde skåret skorpen af franskbrødet. Det frygtede rovdyr havde tabt tænderne.”

(op. cit., s. 122)

### Anden konklusion: Genren stiller krav

Paul Hammerich skrev om et menneske han som mange andre både beundrede og frygtede, men når portrættet er så godt som det efter min mening er, skyldes det at han har haft modet til at fastholde en komplekse vurdering af mesteren som både ynke- og elskværdig. Den samme holdning antager frygtelige proportioner hos Per Lange når han skaber afstand til faderen ved at se på ham i kikkert men med en søns ekspertviden. Her ses ikke kun, her vurderes også, og det af en iagttagelse der tilsyneladende både er og ikke er part i sagen. Der er en logik her som skyldes selve genren: Hvis ikke man tør se på et andet menneske med dette distancerende blik så skal man hellere lade være med at skrive portrætter. (Det er den samme logik der gør erindringer så umådelig afslørende.)

Didaktisk er lærestykket her at man må (lære eleverne at) turde noget for overhovedet at benytte portrættet. De flade karakteristikker i elevernes ’blå bog’ om lærerne og hinanden kan tjene til skræk og advarsel. Man må (lære at turde) se for at give læseren indsigt. Og det er ikke engang nok, for i anden omgang skal indsigten fremstilles så den bliver lige så indlysende for læseren. Da genren ikke er teknisk (dvs. ikke en klinisk case-rapport eller en diagnose med brug af psykologisk fagterminologi, igen teksttyper som er beslægtede men også karakteristisk afviger fra portrættet), kræver det beherskelse af scenisk fremstilling og præcision i adjektiverne.

### Tredje genre: Ræsonnerende tekster

Der synes at være almindelig enighed om at et af formålene med at træne elever i at skrive dansk stil er at opøve de statsborgerkvalifika-

tioner som mere eller mindre nostalgisk forudsættes at være evnen til ræsonnerende at deltage i meningsdannelsen om de for den borgerlige politiske offentlighed alment væsentlige emner<sup>12</sup>. Derimod synes der ikke at være megen forståelse for at man dermed har at gøre med en teksttype som har sit udspring i noget så velkendt og dagligt forekommende som diskussionen.

Det der er karakteristisk for en ræsonnerende tekst er at den i modsætning til portrætter udvikler et tema i en logisk fremadskridende klar struktur. Dermed er der tale om argumentation men af en type som det har vist sig vanskeligt at få ind i logikkens rammer. Jeg vil i stedet her lægge vægt på at der didaktisk set kan være en pointe i også her at gå fra det velkendte og dagligdags til den mere raffinerede form. Det betyder at man f.eks. kan bede eleverne om at båndoptage en diskussion om hvadsomhelst der interesserer dem. Når diskussionen så bliver skrevet ud fra båndet – og det er en øjenåbnende aktivitet som har stor værdi i sig selv – begynder man at rensse: Man ser på hvad der er gentagelser og hvad der repræsenterer nye synspunkter. I næste omgang gennemgår man udskriften for at se på konsistensen: Kan man med rimelighed hævde både X og Y om Z, når man samtidig som udgangspunkt har W? Kommet så langt kan man forsøge at nyskrive diskussionens hovedlinjer som en dialog eller trialog – eller for den sags skyld som monolog. Dermed er man allerede godt på vej til at have fået en fornemmelse af hvad der er det karakteristiske for ræsonnerende teksttyper: De har det fælles at de systematisk – og gerne fyldestgørende – besvarer netop de spørgsmål som den vrængvillige læser af sig selv stiller undervejs i teksten. Det betyder at skriver indbygger en klar ide om læser i selve teksten, en grundidé bag processkrivningens responsgrupper.

De ræsonnerende teksttyper ligger ikke bare bag læserbreve<sup>13</sup> og diskussionsindlæg i f.eks. TV-debatter men er grundtypen bag delelementer i den videnskabelige afhandling<sup>14</sup> og dermed bag de større skriftlige opgaver i gymnasiet, danskopgaven og 3-g-opgaven: Der skal findes ræsonnerende dele i gennemgangen af hvad man ved om emnet – og i konklusionen.

### Tredje konklusion:

Elever kan det i tale men skal lære det på skrift

Det at diskutere er noget enhver elev kan, også dem der ikke delta-

ger i klassens diskussioner. Og ofte diskuteres netop kvalitet og værdier: Hvem foretrækker du (som lærer, som kollega i en gruppe, som fodboldtræner) og hvorfor? Hvad synes du om den film vi så, og hvorfor det så? Det betyder at de er vant til og ofte gode til at argumentere for deres præferencer. Det de skal lære, er at overføre denne kunnen til det distancerede og bevidste medium, skriften. Det kræver en refleksion af samme type som selve diskussionen men nu rettet mod et metaplan: Er det argument egentlig godt? Kan man slutte sådan? Følger det af det? Hvor er præmisserne for den konklusion? En oplagt første opgave er at finde argumentationsmærker i almindelige ræsonnerende tekster, hvoraf der findes rigeligt i enhver avis: 'Derfor', 'altså', 'det fremgår af X at Y' osv. Alle disse steder er der argumentation og ræsonneren på færde. Men det er ikke alle steder argumentationen er lige god. Det kan undersøges og det viser sig at der som regel kan skabes enighed om hvor argumenterne svigter. Alene det giver et vist håb om at kunne nå videre til længere tekster af egen produktion.

Det har været udgangspunktet for det ovenfor stående at der i danskfaget skulle ske integration af beskæftigelsen med tale og skrift og at produktion og analyse skal følges ad og befrugte hinanden. Jeg har foreslået at genrer udgør et frugtbart udgangspunkt for en sådan didaktik fordi de både har mere eller mindre klart genkendelige rammer og alligevel som historisk specifikke sprogformer giver en vis frihed. Jeg har endelig hævdet at der i arbejdet med genrerne konstant sættes normer på spil og at det fundamentale spørgsmål i danskundervisningen altid må være kvalitetsspørgsmålet som forsætter en eksplicitering og åben konfrontation af forskelle i normer. Jeg skal nu forsøge efter at have behandlet et par almene problemer at beskrive hvordan man kan arbejde med genrerne i danskundervisningen i gymnasiet i form af en studieplan.

### **Et eksempel på dele af en studieplan for de tre års dansk i gymnasiet<sup>15</sup>**

*Første forløb: Forudsætninger: Alment om skrift og tale*

Det første formodne er en drastisk øget bevidsthed om at dansk har to primære modusser, skrift og tale og at de er fundamentalt forskellige. Dette demonstreres bedst ved at sende eleverne ud i verden

for både at lave båndoptagelser af forskellige talesprogsgenrer og lægge deres klanme hånd på så mange dagligdags skriftsprogsgenrer som muligt. Ved samme lejlighed kan det passende diskuteres hvilke kontekster eleverne selv befinder sig i, i løbet af en dag. Disse ordnes så i flere dimensioner: graden af fælles forudsat viden mellem samtaledelegerne (samtalen med kæresten eller ved familiens middagsbord i den ene ende, ordvekslingen med en tilfældig eksperiment, buschauffør eller kassedame i den anden), statusforskellene mellem samtaledelegerne, tilhørsforholdet til samfundets sfærer (afgive bestilling i et rejsebureau, tredje halvleg i fitnesscentret, instruere puslingeholdet i fodbold, skrive dagbog, skrive huskeseddel til familiemedlemmer, skrive stil til skolen etc.). Når man får ordnet teksterne efter eksempelvis disse dimensioner får man et net frem. Udfyldningen af det kan så afgive et design for supplerende dataindsamling sådan at man efterhånden får så mange genrer repræsenteret som muligt.

De talte tekster skrives ud efter et fælles udskrivningssystem<sup>16</sup> og lægges ind i klassens fælles database med de oplysninger som er nødvendige for inddelingen i designet, plus de originale indsamlingsoplysninger om hvem der har haft teksten med, hvem der har skrevet ud osv.

Lærebogsstof til denne del kan findes i Tore Kristiansen m.fl. (red.) *Dansk sproglære* (2. udgave, Dansk lærerforening, Kbh. 1998) og man kan gå videre til Walter J. Ongs klassiker *Orality and Literacy*, Methuen, London 1982.

*Første refleksionsniveau:* Nu har vi set på en række genrer fra dagligdagen. Det rejser to spørgsmål: Hvordan kan disse genrer defineres, hvad er deres egenlogik? og: Hvordan er forholdet mellem de dagligdags genrer og de kunstgenrer vi er vant til at se som danskfagets kernestof: de skønlitterære. Eller: Hvad er relationen mellem din egen dagbog og landsbydegnens?

*Andet forløb: Mundtlighed og skriftlighed i narrativer og folkeeventyr*

Narrativer indsamles og skrives ud. Det diskuteres hvordan genren forholder sig til novellen med dens krav om præcis etablering af et univers indtil slutningen hvor der – ofte i sidste linje – findes et omslagspunkt, en pointe som sætter hele det foregående i nyt lys.

Der er vel knap nok noget stof der egner sig til at studere de teorier om mundtlighed og skriftlighed som Ong giver et fint overblik over, som de homeriske digte<sup>17</sup> (som i oversættelse jo tilhører den

danske litteraturs historie og med deres hexametre giver en fjern genlyd i Sophus Claussens rimbreve) og de danske folkeeventyr<sup>18</sup>. Her studeres det hvordan formler og strukturer bliver lagt ned over et psykologisk erfaringsstof og vigtigst: Det vises hvordan begrebet tekst ikke har den samme betydning i den 'anonyme' litteratur som i den velkendte postromantiske hvor der er én og kun én forfatter: Folkeeventyrene findes i utallige versioner, hvilken er den rigtige?<sup>19</sup>.

*Andet refleksionsniveau:* Hvad er en tekst? Hvad er en oversættelse og hvordan/hvornår er der tale om den samme tekst (eksempel: Hamlets monolog på dansk (flere udgaver) og engelsk)? Hvad er en 'gendigtning'? Hvad er fælles ved flere forskellige udgaver af 'samme' tekst, f.eks. Rødhætte? Eller: Hvad er relationen mellem Eddadigtningen, Villy Sørensens *Ragnarok* og Peter Madsen m.fl.s tegneserie *Valhalla*?

*Tredje forløb: Fra folkeeventyr til Andersens eventyr*

Det studeres hvordan Andersen dels forvalter, dels forandrer en genre og hvordan den udvikler sig under hans hænder. Teksterne lægges ind i databasen. I den kritiske udgave af Andersens Eventyr, bind I s.189ff findes forfornen til Reisekammeraten optrykt. Her kan vi følge Andersen helt ind i værkstedet.

*Tredje refleksionsniveau:* Skriv en parodi på et Andersensk eventyr. Det er urimeligt at parodien er kommet i vanry. Den har med sin distancerende, overdrevne brug af karakteristiske træk ved forbilledet store pædagogiske pointer og det vil formentlig overraske mange danskere hvor gode tekster elever der har arbejdet med Andersen, kan præstere. Teksterne giver anledning til diskussioner af hvilket stof der egner sig til eventyr og er selv stof til stilistiske analyser<sup>20</sup> men først og sidst til en diskussion af forholdet mellem genren før Andersen, forfatterens (evt. geniets for der er ikke tale om en hvilken som helst forfatter) udnyttelse af det foreliggende og forfatterens eftervirkning (f.eks. den fornyelse af den danske prosa der var resultatet af Andersens udnyttelse af det orale i eventyret).

*Fjerde forløb: En bestemt sfæres genrer*

Massemediernes udnyttelse af de forskellige teksttyper studeres ved at eleverne kortlægger en bestemt dags medieudbud i aviser, herunder de allestedsnærværende gratisblade, TV og radio og klassificerer det efter genrer så godt det kan lade sig gøre. Især forholdet mellem skrift og tale i radioudsendelser er værd at se på i forlængelse

se af det første forløb. Genreanalysen kan med fordel operere i to niveauer: Hvilken genrebetegnelse bruges af mediet selv: Kommentator, anmeldelse, TV i går osv.? og: Hvilke genrer i det system klassen har opbygget, vil man kunne passe teksterne ind i?

Der fokuseres efter diskussion med klassen på enten en bestemt genre på tværs af medier eller et bestemt medies flade, eller grupper i klassen arbejder efter begge principper. Teksterne lægges ind i databasen med de sædvanlige kildeoplysninger.

*Fjerde refleksionsniveau:* Der er nu tilstrækkelig med stof til at diskutere en bestemt genres forskellige udfyldninger ud fra et kvalitetspunkt. Hvilken udfyldning er bedst og hvorfor?

Produktivt arbejdes der med skrivning af den valgte genre eller de valgte genrer og dette giver igen anledning til kvalitetsdiskussioner ikke mindst i kraft af rettenormer. Hvorfor har du rettet det der men ikke det der? Netop processkrivningen kommer til sin ret i et sådant forløb fordi den forudsætter at ingen tekster nogensinde er færdige – de kan altid gøres bedre. Men hvad betyder bedre?

*Femte forløb: En genre på tværs af historien: Essayets historie*

Med udgangspunkt hos Montaigne studeres Holbergs udformning af essayet i epistlerne, og genren følges gennem historien til nutiden dels i den litterære linje f.eks. Kai Friis Møller, Per Lange, og Johannes Møllehave, dels i den mere politiske: PH, Claes Kastholm, Carsten Jensen. Teksterne lægges ind i databasen.

*Femte refleksionsniveau:* Klassikerproblemet

Nogle af disse tekster tilhører efter alle forskeres mening litteraturhistorien, andre gør ikke (endnu). Hvis I skulle skrive de sidste ti års litteraturhistorie, hvilke forfattere og hvilke værker ville I så tage med og hvorfor? Hvad gør en tekst til en klassiker, samtidens dom, eftertidens dom, altids dom? Sammenligninger med andre kunstfag: kunsthistorie (Rembrandt, Poussin, de danske symbolister (som netop omvurderes i disse år)), musik (Mendelssohn genopdagede Bach, Mozarts skæbne, Beatles).

*Sjette forløb: Specifikt nutidige genrer eller nutidige omformninger af kendte*

Som nævnt har den teknologiske udvikling givet anledning til udvikling af bestemte genrer som er opstået som blandingsformer af allerede kendte. Her arbejdes der f.eks. med telefonsvarer-besked-er, både instruktionen og de forskellige svar. Eller der arbejdes med moderne dramatik som sættes i relation til tidligere dramateknikker

og TV-æstetik. Igen er forholdet mellem skrift og tale i centrum men nu med inddragelse yderligere af kropssprog og non-verbal tekst (scenariet). Der skrives på basis heraf et drama som opføres af to forskellige grupper som vælger to forskellige fortolkninger.

*Sjette refleksionsniveau:* Fortolkninger af tekster kan variere, hvordan kan det være?

Her behandles det centrale problem for en moderne pædagogik: den spontane relativisme hos eleverne. De slutter helt automatisk at når en tekst kan tolkes forskelligt, så er de forskellige tolkninger lige gode. Men det er ikke tilfældet. Dette er ikke bare et normativt stipulerende udsagn. Det er en vigtig pointe at det synes eleverne heller ikke selv. De kan godt kende forskel på to gode konkurrerende tolkninger og så bare én dårlig og én god.

Databasen er nu omfattende og består af både primærtekster og f.eks. ved udnyttelse af skanning (uddrag af) relevante sekundærtekster af flere arter. Det giver mulighed for ved givne lejligheder at sammensætte nye tekstsamlinger efter behov og efter alle de principper som basen indeholder indeksering til: kronologisk (tekster fra 1992), forfatterskab (Ib Michael på kryds og tværs, Pontoppidans journalistik og hans noveller), genre, sfære (religiøse teksttyper) genrehistorisk (salmer fra Brorson til Sten Kaaløe). Det giver enhver deltagelse mulighed for at arbejde tekstmæssigt empirisk med snart sagt alle problemer fra undervisningen. Men det kan først og fremmest give mulighed for at gå en given, fælles tolkning efter i sømmene ved at inddrage nyt materiale: Holder tolkningen når flere tekster – som den i princippet skulle gælde – sættes i spil? Forskning er ikke forbeholdt forskere.

### Afslutning

Jeg opstillede i begyndelsen af denne tekst nogle krav til det fagdidaktiske arbejde, bl.a. at det skulle føre til en inspirerende ny undervisningspraksis som åbner for de gymnasiefremmede grupper som ikke er primært 'bøglige'. Dem der ikke er 'bøglige' har deres udgangspunkt i talesproget og kan danskfaget gribe fat her, er det sikret et meget bredere afsæt end hvis man tager udgangspunkt i skriften. Skriften har altid været og er fortsat et privilegium for de relativt få. Talen er alles.

Jeg har skrevet det ovenstående som et indlæg i diskussionen om det nuværende gymnasiums danskfag men det er min overbevisning at der er brug for ikke bare et nyt danskfag men også et mere åbent og nysgerrigt gymnasium i det hele taget. Et nyt danskfag i et nyt gymnasium bør forberedes nu hvor de gamle kæmper stadig er med og præger debatten. På den måde får vi det bedste af det gamle med over i det ny.

### Noter:

1. Tak til Klaus Peter Mortensen, Inge Dalsgaard, Peter Harder, Birthe Louise Bugge og ikke mindst Bettina Perregaard og Simo Køppe for kommentarer til første udkast. Kommenteringen skal de dog ikke have ansvaret for, den er min egen. Den følger reglerne om det ny komma bortset fra regel g i den korte version i Henrik Galberg Jacobsens *Sæt nyt komma*, Dansk lærerforeningen 1996, s.10.
2. Se Frans Gregersen: Hvor dansk? *NyS* 19, s.9-36, Amanda, København 1994. Diskussionen føres også andetsteds i denne bog og i Finn Hauberg Mortensens *Funderinger over faget dansk*, afsnit III, *Synsvinkler*, særnummer 1993, Odense Universitet samt Jørgen Sørensens *Danskfagets fin de siècle*, *Dansk Noter*, nr. 2 1998, s.45-51.
3. Derfor er der også i den af Tore Kristiansen m.fl. redigerede *Dansk sprog* lært medtaget en række korte beskrivelser af de største minoritetsprog i Danmark. I 2. udgave er de endda blevet korrekte.
4. Se Wallace Chafe: *Discourse, Consciousness and Time*, The University of Chicago Press, London 1994.
5. Se David R. Olson: *The World on Paper. The conceptual and cognitive implications of writing and reading*, Cambridge University Press, Cambridge 1994.
6. Se Frans Gregersen: Sprogpolitik for folket ikke for profitten, *Selskab for Nordisk Filologi København, Årsberetning 1996-97*, s.22-43.
7. En klassisk fremstilling i Lars Peter Rømhild: *Slags*. Om litterære arter, gener og motiver, Gyldendal, Kbh. 1986.
8. Se f.eks. Kjell Lars Berges forsøg på et koordinatsystem med brug af fire grundkategorier (narrativer, instruktioner, deskriptiver og argumentationer) kombineret med fem kommunikative



- funktioner (påstand, kvalificering, kommissiv, direktiv og ekspressiv) i Berge: *Skolestilen som genre. Med påtvungen penn*, Landslaget for norskundervisning, Cappelen forlag Oslo 1988, s. 132ff.
9. M.M. Bakhtin: The Problem of Speech Genres, *Speech Genres and other late Essays*, Austin University of Texas Press 1986, s. 60-100.
10. Se Mogens Løj og Niels Erik Willes klassiske artikel: Kan vi undvære passiv? Eller: Kan passiv virkelig undværes? *NyS* 15, s. 5-42, Akademisk forlag, Kbh. 1984.
11. Danske aviser gør med undtagelse af *Weekendavisen* ikke meget ud af nekrologer, men udenlandske som *The Independent* har taget genren til sig og udviklet den til at blive egentlige portrætter. Ofte tilføjes den ved et livsløbs afslutning naturlige  *vurdering* af genstandens hele indsats. Dermed er genren blevet udviklet over i retning af genren 'anmeldelse'. En hæmsko er naturligvis dogmet *de mortuis nihil nisi bene* (man må ikke tale ondt om de døde).
12. Se diskussionen i Claus Jensens artikel Den danske Stil - dens Fordele og Skyggesider for den Enkelte og Almenheden, *Dansk Noter*, nr. 2, 1996, s. 50-56, Egil Børre Johnsen *Skriften på puljen*, Ad Notam Gyldendal, Oslo 1993 som handler om studentereksamenstilen i Norge 1880-1993 og Berges i note 5 ovenfor nævnte bog, ligeledes om norske stile.
13. Det har, givetvis i forlængelse af debatten om hvordan kulturteknikundlæringen kunne gøres funktionel (jvf. Armin Gutt og Ruth Salfner: *Sprogskoling*, Gyldendals sprogbibliotek, København 1971, især s. 48ff), været fremhævet at formålet med den danske stil nærmest kunne sammenfattes som at lære at skrive læserbreve men den diskursive tekst (se Jan Svensson: Den diskursive teksten, Claes-Göran Holmberg og Jan Svensson (red.): *Medietexter och medieteknikeringer*, Nya Doxa, 1995, s. 163-188) har et meget bredere dækningsområde så jeg foretrækker termen *sonnerende tekster* - eller *meningstekster*.
14. Se Eva Heltberg og Chr. Kock (red.): *Skrivehåndbogen*, Gyldendal Undervisning, Kbh. 1997, især under stikordet 'argumentation' og om danskopgaven s. 355ff samt Lotte Rienecker m.fl.: *Den gode opgave - arbejdsprocesser og kvalitetskriterier i opgaver på Humaniora*, Gyldendal, Kbh. 1997.
15. En væsentlig inspiration til det følgende (og til dele af det der står ovenfor) kommer fra mine diskussioner med processkrivere pædagogikkens danske mødre, Mi'janne Juul Jensen, Ellen Krogh,

Inger Lise Nordsborg, Alma Rasmussen og Agnes Witzke. Deres banebrydende arbejde fra de senere år er dokumenteret i gruppens *Når sproget vokser*, i kommission hos Dansklærerforeningen, Kbh. 1998.

16. Der findes et sæt konventioner for udskrivning, samlet i *Dansk standard for udskrivning*, Odense Universitet. Det kan forventes at de mange samtaleanalytikere der efterhånden arbejder rundt omkring på de højere læreanstalter, sætter en ny standard for udskrift med nye konventioner for gengivelsen på skrift af afbrydelser, pauser, tøven osv.
17. Jvf. Minna Skaftes Jensens *The Homeric Question and the Oral-formulaic Theory*, Museum Tusulanum, Cph. 1980.
18. Jvf. Torben Brostrøm: *Folkeeventyrets moderne genbrug eller Høvederforfatteren gør -*, Gyldendal, Kbh. 1987.
19. Se Robert Darntons fine problematisering af Bettelheims tolkning af Rødhætte i *The Great Cat Massacre*, Basic Books, 1984.
20. Der findes som bekendt hyldemetre om Andersens eventyr. Her henvises blot til Paul V. Rubows *H. C. Andersens Eventyr*, 2. udgave Kbh. 1943.