

Vejleder: Kim Ebensgaard Jensen

Abstract

Pedersen, L. K. : *En sproglig analyse af Undervisningsministeriets bekendtgørelser om indholdet af faget dansk på hf fra 1967-2010*, Institut for Kultur og Globale studier, Aalborg Universitet, 2011

The study examines the content of the curriculum for one type of the Danish upper secondary level (hf). The texts examined are four executive orders from the Danish Ministry of Education (Undervisningsministeriet) from 1967, 1987, 1995 and 2010. By analysing the frequency of the lexemes used and the use of metaphors, scripts, and frames the discursive patterns that defines the evolution of the Danish course in hf are sought. On account of the text linguistic analysis, it is concluded that the four executive orders from the Ministry of Education display three discursive patterns. The first being the changes in denomination and conception of the receivers of tuition, the second the conceptualisation and the function of learning, and the third the conceptualisations of the Danish course as a continuously expanding area, which are expressed by various metaphors of landscape. The content and meaning of these discursive patterns changes during the period. Due to the accumulation of subjects on the curriculum a reduction in the content of the curriculum for the Danish course at hf is recommended in order to secure a higher level of proficiency.

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	1
Specialets struktur.....	3
Højere forberedelseseksamen (hf).....	4
1. Teori	6
Lakoff og Johnsons metaforteori.....	6
Charles Fillmores frames.....	10
Alternativ framing.....	13
Lovteksters karakteristika.....	14
Bekendtgørelsernes tilblivelse.....	15
Juridisk teksters performativitet.....	16
Juridiske teksters funktion.....	16
Etablering af forhold	17
Lovens leksikalske, semantiske og syntaktiske træk.....	17
2. Materiale og metode.....	18
Materiale.....	18
Metode.....	18
Korpuslingvistik samt de benyttede grafiske og korpuslingvistiske programmer.....	19
Korpuslingvistik i Danmark.....	19
Korpus 90, Korpus 2000 og KorpusDK.....	19
Ordhyppighed	20
Kollokationer.....	21
Det korpuslingvistiske program aConCorde.....	22
Wordle.....	22
Metode til analyse af juridiske tekster.....	24
Metaforanalyse og analyse af frames/scripts.....	24
3. Analyser af bekendtgørelsesteksterne.....	25
Det nye gymnasium – den røde betænkning fra 1960.....	25
Danskfaget på hf i 1967.....	27
Juridisk sprogbrug	31
Metaforer i 1967-bekendtgørelsen.....	32
Frames og scripts i 1967-bekendtgørelsen	36
Danskfaget på hf i 1987.....	37
Juridisk sprogbrug	44
Metaforer i 1987-bekendtgørelsen.....	45
Frames og scripts i 1987-bekendtgørelsen.....	47

Danskfaget på hf i 1995.....	49
Juridisk sprogbrug.....	58
Metaforer i 1995 læreplanen.....	59
Frames og scripts i 1995-læreplanen.....	61
Danskfaget på hf i 2010.....	63
Delelementer af læreplanen 2010.....	64
Identitet.....	64
Formål.....	64
Faglige mål og fagligt indhold.....	65
Tilrettelæggelse.....	68
Evaluerings.....	69
Juridisk sprog.....	74
Metaforer i 2010-læreplanen.....	75
Frames og scripts i 2010-læreplanen.....	77
4. Sammenfattende konklusion og perspektivering.....	80
De tre diskursive mønstre.....	80
Forbehold i konklusionen.....	84
Perspektivering.....	85
Litteraturliste.....	86
Bilag 1: DNG 1960.....	89
Bilag 2: Hf dansk, 1967.....	91
Bilag 3: Hf dansk 1987.....	94
Bilag 4: Hf dansk 1995.....	96
Bilag 5: Hf-dansk 2010.....	100
Bilag 6: De 150 hyppigste ord i korpus 90.....	104
Bilag 7: Kollokationer.....	108
Bilag 8: Sektionen for stx og hf.....	110
Bilag 9: Ambitiøse piger får gymnasie-stress.....	111
Bilag 10: Gymnasireformen stresser lærerne.....	112

Indledning

Få elementer har så langsigtede virkninger for et samfund som skole- og uddannelsespolitikken. I Danmark har uddannelsespolitikken været et centralt debattemne, siden den første PISA undersøgelse placerede de danske ni-årige som nogle af de dårligste læsere i en international test og dermed sendte en chokbølge gennem landet i 1991. Det ligger højt på den politiske dagsorden at få så veluddannet en ungdomsårgang som muligt.

I modsætning til deres forældre begynder størstedelen af en ungdomsårgang i dag på en gymnasial uddannelse. Her er dansk et obligatorisk A-niveau fag. Det signalerer, at faget dansk er centralt og højt prioriteret i alle fire gymnasiale uddannelser. Men hvad er faget dansk for en størrelse – og har denne størrelse ændret sig over tid?

Undervisningen i dansk på de gymnasiale uddannelser skal følge de rammer og retningslinjer, der er udstukket af Undervisningsministeriet i de juridisk gældende bestemmelser for indholdet i faget. Da lovmæssige tekster har konsekvenser for et stort antal mennesker, er der lagt et grundigt stykke arbejde i at forsøge at undgå tvetydigheder og fejltolkningsmuligheder i en sådan tekst, hvilket gør den til et gennemarbejdet stykke samfundslitteratur. Lovtekster afspejler de gældende normer i et samfund og er med til at lægge påvirke samfundet i en ny retning. En undervisningssituation og dennes formål kan blive og er blevet opfattet på højst forskellige måder gennem tiden. Jeg forventer gennem ordhyppighedsundersøgelser, metafor- og framinganalyse at kunne påvise forskellige måder at konceptualisere faget dansk på og relatere denne til teksternes samtid. En sådan analyse er ikke tidligere foretaget, og jeg forventer derfor, at analyserne vil medvirke til at frembringe ny viden på området.

En lovbekendtgørelse om undervisning definerer rammerne for den viden, der anses for ønskelig af de kursister, der tager en hf-eksamen. Ved at påpege hvordan kravene til viden og færdigheder i bekendtgørelserne står i et kausativt forhold til omverdenen, viser jeg, at teksterne ikke blot er et billede på diskurser i tiden, men selv er med til at skabe de diskursive mønstre, der kaldes undervisning eller dannelse. Ethvert tilvalg af et ord implicerer et fravalg og derved bygger ethvert udsagn på selektion både i informationsgrad, konnotation og detaljegrad. Ved at finde frem til hyppige ord og finde teksteksempler på iøjnefaldende ordvalg, vil de tekstanalytiske fund blive brugt til at indkredse diskursive mønstre. Fiksering af betydning kan kun være delvis og midlertidig hævder Laclau og Mouffe (in Witt 2004: 43), hvilket medfører, at det diskursive *felt* kan klarlægges, men *ikke* den endelige diskursive *betydning*. Som værktøj til at forbinde

fundene af hyppige ord som udtryk for diskursive mønstre, bruger jeg Lakoff, Johnsons & Turners metafortæori (1980, 1999, 2001) samt Charles Fillmores (1982) teorier om framing og scripts. Da Lakoff & Johnson samt er konkrete i deres tilgang til de lingvistiske problemstillinger, vil der følgelig være et vist overlap mellem teori og metode.

At finde hyppige ord i en tekst for at have et solidt grundlag for en tekstlingvistisk analyse kræver værktøj. Til visuel præsentation bruger jeg det grafiske program 'Wordle' og til analyse af bekendtgørelsesteksterne som korpora det tekstlingvistiske program aConCorde.

Hf-uddannelsen blev oprettet i 1966, de første fagbeskrivelser er fra 1967 og derfor er det overskueligt at analysere udviklingen i bekendtgørelserne for hf-faget dansk fra oprettelsen. Det gøres ved at analysere de fire væsentligste 'grundformer' af undervisningsbeskrivelser for faget dansk i bekendtgørelsen fra 1967, 1987, 1995 og den gældende fra 2010.

Bekendtgørelser er regulerende sproghandlinger, og når en ny bekendtgørelse ser dagens lys følger en debat, som kan indeholde tilkendegivelser af uenighed eller enighed om grænserne for og indholdet af det fagområde, der nu anses for at være danskfagets. Jeg har endnu ikke set en debat eller analyse, der forsøger at skabe et overblik over disse ændringer og dermed er specialets formål at bidrage med at tilvejebringe et sådant. Jeg er interesseret i, hvordan fagets fagområde defineres, hvordan disse delelementer prioriteres og hvordan den danskfaglige diskurs rent sprogligt kommer til udtryk.

Mit undersøgelsesspørgsmål lyder:

Hvordan udtrykkes de performative diskursive felter, der definerer 'undervisning i dansk på hf' fra 1967 og frem til i dag? På hvilken måde ændrer disse udtryk sig sprogligt i form af ordvalg, rollebetegnelser og brugen af metaforer, frames og scripts?

Specialets struktur

Jeg har valgt at strukturere specialet, så det falder i fire hovedafsnit. For at indkredse hvad der kendetegner den gymnasiale uddannelse hf, indledes specialet med en kort præsentation af hf-kursets oprindelse og historie.

Derefter kommer første hovedafsnit, teorien. En præsentation og diskussion af Lakoff & Johnsons (1980,1999) metafor- og framingteori indleder teoriafsnittet. Derefter følger et afsnit om Charles Fillmores (1982) frames, alternativ framing og scripts. Teoriafsnittet afsluttes med teori af Dorrit Faber et al. (2002) om lovteksters karakteristika. Jeg slutter teoriafsnittet af med at diskutere de mulige problemer, disse teorier lægger op til.

Andet hovedafsnit rummer materiale og metode. Her vil jeg først beskrive mit materiale, der udgøres af fire juridiske tekster udgivet af Undervisningsministeriet i perioden 1967-2010. Dernæst følger metodeafsnittet, hvor jeg redegør for de metoder, der bruges i analyseafsnittene. Først kommer et afsnit om korpuslingvistik i Danmark, herunder KorpusDK, ordhyppigheder og kollokationer. Dernæst præsenteres to programmer, der bruges som værktøj i analysen: det tekstlingvistiske program aConCorde og det grafiske værktøj Wordle. Metodeafsnittet afsluttes med beskrivelser af fremgangsmåden ved metaforanalyse samt analyse af frames og scripts i bekendtgørelserne.

I tredje hovedafsnit analyserer jeg de fire bekendtgørelser¹ for faget dansk i kronologisk rækkefølge. For hver tekst redegøres først for emner, ordvalg og juridisk sprogbrug fulgt af et opsummeret afsnit, der kaldes førstehåndsindtrykket. Derefter følger et afsnit med metaforanalyse samt analyse af brugen af frames og scripts. Der foretages løbende komparative analyser bekendtgørelserne imellem

I fjerde og sidste hovedafsnit konkluderer og perspektiverer jeg i et afsnit, der også rummer de fire overordnede diskursive mønstre fundet i analysedelen.

1 Det er kun de to sidste tekster, der kaldes læreplaner, så denne betegnelse kan ikke benyttes for alle teksterne, selvom det i grunden ville være passende.

Højere forberedelseseksamen (hf)

Hf-loven blev vedtaget i 1966 under undervisningsminister K.B. Andersen som afløser for præparandklassen, der gav adgang til lærerseminariene. Ønsket var at få flere unge fra familier uden tradition for studentereksamen til at tage en videregående uddannelse. Det 2-årige hf har i højere grad end de øvrige tre gymnasiale uddannelser fungeret som en ny chance, da ca. 20 % af de optagne på hf har en afbrudt gymnasial uddannelse bag sig :

Procentvis andel af hf-elever, der ved optagelsen på hf tidligere har afbrudt en gymnasial uddannelse. Tallene er angivet i procent.

	Årgang 1980	Årgang 1990	Årgang 2000
Hf	20	18	21
Gymnasiet	4	7	7
Hhx	2	2	5
Htx, studenterku rsus	1	1	3
Ikke tidligere afbrudt	73	73	64
I alt i procent	100	100	100

(Klewe 2007: 27)

Da det i 1970 blev muligt at læse hf som enkeltfag på forsøgsbasis, blev hf også tilgængelig for fuldtidsarbejdende voksne, der dermed kunne tage en fuld hf over flere år på aftenkursus. I 1978 fik forsøgsordningen sit lovgrundlag og lige siden har det været muligt at tage en hf-eksamen som enkeltfagskursist på et voksenuddannelsescenter (VUC). Det er et populært tilbud eftersom 30- 35.000 personer årligt har gået på hf-enkeltfagskurser de sidste ti år.²

Tidligere har der også været kritik af, at hf-studerende i forhold til gymnasieelever var for dårligt forberedt til at studere på videregående uddannelser. Der er dog sket betydelige ændringer i uddannelsens sammensætning siden starten i 1967, så disse forskelle stort set er udlignet. I dag har eleverne på gymnasiet og kursisterne på hf det samme timetal i dansk, ligesom læreplanen de

2 Ifølge *Nyt fra Danmarks Statistik*, "Forberedende voksenundervisning, almen voksenuddannelse, hf-enkeltfag mv. 2009/10, nr. 24 18. januar 2011

to retninger imellem kun afviger på enkelte punkter.

Hf blev oprettet efter politisk ønske om at bane vejen til de videregående uddannelser for funktionærenes og arbejdernes børn. I dag har hf stadig en social funktion, som 'den anden chance' for ca. 20% af de optagne. Aldersgennemsnittet er højere på hf-enkeltfag på VUC end på de øvrige gymnasiale uddannelser og her ses også dem, der aldrig kom i gang med en gymnasial uddannelse efter folkeskolen. Fundene i analysedelen kan således både bruges til at belyse, hvordan denne 'ekstra chance' bliver udformet og til at give et bud på, hvad fremtidens hf'ere har i bagagen efter endt uddannelse.

1. Teori

I dette afsnit vil jeg først komme med generelle overvejelser vedr. tekstlingvistik og dernæst præsentere de teorier og metoder, jeg benytter i specialet til analyse af bekendtgørelser og undervisningsmateriale. For at indsnævre undersøgelsesområdet og finde brugbare metodiske værktøjer til analysen af teksterne, har jeg udvalgt de dele af teorien, som jeg har fundet mest relevante til formålet.

Der indledes med en kort introduktion til Lakoff & Johnsons (1980, 1999) metafor-teori, derefter følger et afsnit om Charles Fillmores (1982) frames. Til sidst fremhæver jeg lovteksters karakteristika. I dette arbejde benyttes Dorrit Faber et al. (2002) *Introduktion til dansk juridisk sprogbrug – metoder og analyser*.

Lakoff og Johnsons metafor-teori

Metaforens hyppige tilstedeværelse i sproget har inspireret George Lakoff og Mark Johnson (1980, 1999) til at arbejde med at sandsynliggøre, at metaforens hyppighed og funktion er knyttet til sansning og neurale processer. Frederiks Stjernfelt (1997) skriver, at Lakoff & Johnson identificerer den grundlæggende præmis som visuel konception. Han skriver, at på tværs af kulturer på mange sprog er forståelse og syn knyttet sammen metaforisk:

For ham [Lakoff] peger metaforens allestedsnærværelse i sproget på dens centrale rolle i tanken. Således kan man fx i mange sprog lave konkrete metaforer baseret på den begrebslige kobling *at forstå er at se*, der så ligger som en art dybdestruktur bag vidt forskellige idiommer: "Det er klart", "Kan du ikke se det?", "Hans synspunkt er noget dunkelt", "Oplysningen", "indsigt".

(Stjernfelt 1997: 109)

I det følgende gennemgås hovedtrækkene i Lakoff & Johnson metafor-teori, idet der lægges vægt på de dele, der senere bruges i analysen.

Lakoff & Johnson har udgivet deres teorier om metaforer som konceptuelle konstruktioner i *Metaphors We Live By* (1980). I den vestlige videnskabelige tradition har man set på metaforer som rent lingvistiske konstruktioner, men ifølge Lakoff & Johnson er de tæt knyttet til neurale processer i vore hjerner: "human thought processes are largely metaphorical" (1980: 6). De argumenterer yderligere for, at menneskelige kulturer udvikler systemer af konceptuelle metaforer, der kategoriserer og systematiserer delte erfaringer, oplevelser samt fælles værdier i

den pågældende kultur. Dette gøres ved at fremhæve nogle aspekter af de sammenlignede genstande eller erfaringer og have mindre opmærksomhed på de dele som ikke passer ind i systemet af konceptuelle metaforer. Lakoff & Johnson (1980: 17) mener, at de fleste af vores fundamentale forestillinger er organiseret i form af en eller flere spatielle metaforer.³

Nogle af disse rumligt bundne metaforer er knyttet til kroppens spatielle position – især fordi svær sygdom tvinger et menneske til at ligge ned, ligesom vi ligger ned, når vi er døde (medmindre vi dør under usædvanlige omstændigheder). Den del af metaforerne, der er antages at være bestemt af kroppens fysiske form kalder Lakoff & Johnson senere for 'mappings' i *Philosophy in the Flesh : the Embodied Mind and its Challenge to Western Thought* (1999). At disse konceptuelle skemaer har kropsligt ophav, kalder de ”embodiment”:

”An embodied concept is a neural structure that is actually part of, or makes use of, the sensimotor systems of our brains. Much of conceptual inference is, therefore, sensimotor inference.”

(Lakoff & Johnson 1999: 20)

De opfatter dermed grundlæggende kognitionsmekanismer som afledt af sensomotorisk erfaring - en neurobiologisk konsekvens af kropslige. Disse embodiment-skemaer ses af Lakoff & Johnson (Ibid.) som en dybdestruktur, der ligger til grund for metafordannelsen. Som et eksempel på hvordan sundhed og liv ofte opfattes og beskrives som værende orienteret 'op' i rummet og hvordan sygdom og død opfattes som omvendt orienteret – nedad i rummet – gives følgende eksempler:

He's at the *peak* of health. Lazarus *rose* from the dead. He's in *top* shape. As to his health, he's way *up* there. He *fell* ill. He's *sinking* fast. He came *down* with the flu. His health is *declining*. He *dropped* dead.

(Lakoff & Johnson 1980: 16)

Denne op-ned metafor kalder Lakoff & Johnson for HEALTH AND LIFE ARE UP ; SICKNESS AND DEATH ARE DOWN. På dansk kender vi tilsvarende udtryk, som 'at være nede i kulkælder', 'nå bunden' eller modsat være 'oppe under skyerne' og 'oppe på dupperne'. Vi er på 'toppen' eller 'nå bunden', når vi oplever henholdsvis medgang og modgang i livet. Disse

³ Strengt taget hører ikke alle af de følgende eksempler til den gruppe af troper, der benævnes metaforer i stilistikken, men Lakoff & Johnsons forhold til brugen af termen 'metafor' er brugt med løs hånd og de betragter metaforen som en dybdestruktur i sproget.

metaforer er så integreret i den daglige tale, at de ikke tidligere har givet anledning til teoretiske overvejelser. Imidlertid bruger Lakoff & Johnson (1980) metaforer fra dagligdagen til at udlede “the existence of metaphorical relations or **mappings** between conceptual domains in the human mind.” (Croft & Cruse 2004:194).

På den måde bliver metaforen flyttet fra at være et udelukkende lingvistisk, anliggende til at have et neurobiologisk, lingvistisk ophav, der dog ikke tilskrives a priori karakter hos Lakoff & Johnson, men betragtes som formgivet af krops- og kulturbestemte forhold.

Strukturelt er metaforen opbygget som en overførsel af visse egenskaber fra et domæne til et andet. Her opererer Lakoff & Johnson med termene kildedomæne (source domain) og måldomæne (target domain). Kildedomænet beskriver den bogstavelige mening af det sproglige udtryk og overfører de dele til det abstrakte måldomæne (Croft & Cruse 2004: 195). Lakoff & Johnson benytter sig af formlen: ”Måldomæne er kildedomæne”.Dvs.. sundhed og liv *er* 'oppe' og sygdom og død *er* 'nede'.

Når Lakoff & Turner beskriver disse metaforer, adskiller de dem grafisk fra den øvrige tekst, ved at benytte majuskler. I *Den metaforiske struktur i et enkelt digt*⁴ analyserer de et digt af W.C. Williams (1917), der benytter et billede af et kirkespir til at udsige noget om religiøs tro. Kirken er jordbundet i bogstaveligste forstand, da den står på jorden og er bundet til denne. Spiret rejser sig højt mod himmelen og viser vej til det guddommelige. Lakoff & Turner skriver ” Et spir er på denne måde legemliggørelsen af en religiøs metafor, nemlig: ”GUDDOMMELIGT ER OPPE; DØDELIGT ER NEDE.” (Lakoff & Turner 2001: 227). Alle deres metaforer 'råber' dermed grafisk fra papiret ved at stå med majuskler. I analysen vil jeg senere benytte nedenstående opstilling til at vise kildedomæner og måldomæner i metaforerne fra bekendtgørelserne:

Metafor: GUDDOMMELIGT ER OPPE; DØDELIGT ER NEDE:

Kildedomæne (Kirkespir mod himmel) Måldomæne (Krop og sjæl i kristendommen)

Kirkespiret leder blikket mod den fysiske himmel.	→	Troen leder sjælen mod Himmelen til Paradis.
--	---	--

Kirken står fast på jorden og er bundet til denne .	→	Kroppen er bundet til jorden og lægges i graven ved døden.
--	---	---

4 Dansk oversættelse v. Ulla Warren. Den oprindelige tekst er fra 1989

Spiret forbinder kirke og
himmel.

→

Troen/religionen forbinder det jordiske med
Himmelske.

Imidlertid er disse domæner ikke klart adskilt fra hinanden, og der består også en vis uklarhed ang. hvorledes de neuralt tolkede, kropslige sansninger omsættes til sproglige metaforer. Selvom Lakoff & Johnsons (1980, 1999) begrebsverden og gestalter virker indlysende ved første øjekast, lægger de dog op til visse problemer, hvilket kan få denne teori til at fremstå lidt 'letkøbt'. Med udgangspunkt i Fredrik Stjernfelts (1997) kritik af Lakoff vil jeg her fremhæve to områder i Lakoff og Johnsons metaforteorier, der fremstår uklart defineret.

For det første tager de udgangspunkt i at de grundlæggende 'billedskemaer' (mappings) dannes fra kropslig erfaring med interaktion med omverdenen. Vi er kroppe, og ud fra disse kropsligt bundne erfaringer opstår en ramme at tolke omverdenen i. Mod dette kan man anføre, at på trods af at der hyppigt henvises til neurobiologi, så giver Lakoff & Johnson ikke på noget tidspunkt egentlige neurobiologiske beviser for, at det rent faktisk forholder sig sådan. Skemaerne antages af Lakoff & Johnson at være betinget af den menneskelige krops organisation – ikke mindst på det sensoriske område -og derfor er 'embodiment' i sin struktur aposteriorisk. Stjernfelt (1997) påpeger, at det på intet tidspunkt begrundes *hvordan* disse mappings fremkommer. De antages blot at opstå. Det forudsættes, at enhver tænkende krop erfarer det samme spatielt og danner ens mappings. Men forholder det sig sådan, at enhver tænkende krop har kendskab til en erkendelse af, at fx HEALTH AND LIFE ARE UP ; SICKNESS AND DEATH ARE DOWN? Er det en tilstrækkelig begrundelse, at vi ligger ned, når vi er hhv. syge og døde? Min egen indvendig er, at mennesker jo indiskutabelt kan hvile sig eller være seksuelt aktive i liggende stilling! Disse aktiviteter betragtes vel som noget positivt af de fleste på trods af, at de foregår liggende...

For det andet savnes en afgrænsning mellem måldomæner og kildedomæner. Stjernfelt (1997) indvender, at Lakoff og Johnson (1999) går ud fra, at de de mappings, der kendes fra kroppens interaktion med omverdenen, henviser til eller ligger indlejret i et kildedomænet som en *konkret* henvisning. Alligevel bruger de ofte metaforer, hvor både mål- og kildedomænet er abstrakt. BEGIVENHEDER ER HANDLINGER-metaforen, som bruges af Lakoff & Turner (2001: 221), er jo en metafor, der har abstrakte begreber i både kilde- og måldomænet. Det fremtræder inkonsekvent, når kildedomænet samtidigt menes at hen vise til konkrete fysiske erfaringer. Dermed sløres forskellen mellem de to domæner. Da Lakoff mere eller mindre eksplicit antager, at det praksisnære og konkrete kognitivt går forud for det abstrakte, udgør dette

en logisk inkonsekvens i metafor-teorien. Ikke desto mindre har talrige lingvister efterhånden indsamlet så righoldigt et sproglige materiale, der viser disse metaforers udbredelse på mange sprog, at jeg kun kan være enig med Stjernfelt, når han udtaler, at de lakoffske metaforer har en ”djærv evidens” (Stjernfelt 1997: 118)

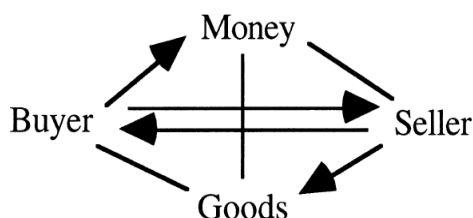
Da ordvalg bygger på selektion, og metaforer konceptualiserer de samme leksemer forskelligt alt efter kontekst, er metaforanalysen velegnet til at koble ordvalg i teksterne med den betydningstilskrivning til faget dansk, der finder sted i bekendtgørelserne. Dermed kan nøgleord, som Laclau og Mouffe (in Witt 2004:43) kalder for nodalpunkter, grupperes og uddybes i metaforer, der medvirker til deres betydningsudfyldelse i det pågældende diskursive felt. Derigennem kan de diskursive mønstre blotlægges – mønstre, der danner felter hvori direkktionaliteten i forholdet mellem tekst og samfund er kompleks

Charles Fillmores frames

Den amerikanske lingvist, Charles J. Fillmore (1982), har udtænkt teorien om frames. Den grundlæggende ide er, at det er umuligt for et individ at forstå betydningen af et enkelt ord i sproget, hvis ikke dette individ har adgang til basal viden, der er tilknyttet ordet. Det er altså en form for leksikalsk viden.

Hvis vi ser på substantivet 'en køber', er det umuligt at forstå betydningen af ordet, uden at have adgang til en relateret viden, en frame, der indeholder grundlæggende viden om kommercielle transaktioner. Framen for kommercielle transaktioner indbefatter jo også – men ikke kun – en sælger, vare(r), penge eller andre likvide midler. Fillmore siger, at ordet 'en køber' enten i sig bærer eller vækker en frame. Disse er organiseret i enheder, som både indeholder forskellige dele eller funktioner såvel som relationerne mellem disse. En forenklet frame for kommercielle transaktioner ses her:

Fig. 1



(W. Croft et al 2001: 592)

Frames er fleksible enheder. Ved at ændre ordenes rækkefølge eller valget af leksemer til et andet

med andre konnotationer er det muligt at anvende den samme frame på forskellige måder. Man kan ændre fokus i framen, eller fremkalde en frame, der er forskellig fra den, der oprindeligt blev fremkaldt. Hvis vi fx ændrer leksemet for 'sælger' i den generelle frame for kommercielle transaktioner til leksemerne 'ejendomsmægler', 'prostitueret' eller 'tandlæge' kan de fint indgå i en frame sammen med de øvrige tre leksemer. Den overordnede frame for kommercielle transaktioner kan fint benyttes i alle tre tilfælde, selv om de kommercielle transaktioner i de tre tilfælde ikke er af samme karakter. Det er i alle tre tilfælde køber, der giver penge til sælger for at få adgang til en vare eller ydelse, men arten af denne ydelse og formen transaktionerne foregår under, varierer en del.

- 1) Ejendomsmægler – køber – penge – vare(r)
- 2) Prostitueret – køber – penge – vare(r)
- 3) Tandlæge – køber – penge- vare(r)

Da det ikke er muligt at forstå en frame blot som summen af delene, har fænomenet karakter af gestalt. Frames baserer sig på gentagne levede erfaringer. For at kunne etablere, genkende og benytte en frame – fx framen for kommercielle transaktioner, må man have oplevet gentagne kommercielle transaktioner og genkendt et mønster, der indeholder elementerne: sælger, køber, penge, varer og relationen imellem dem.

På samme måde vil gentagne erfaringer med en undervisningssituation etablere en frame for 'undervisningssituation', der indeholder elementer, man er stødt på flere gange. Undervisningsministeriets bekendtgørelser definerer indholdet af faget dansk og opfattelsen af, hf-faget dansk er og der kan dannes forskellige underrammer under denne kategori, men i forhold til bekendtgørelsesteksterne, er dette den primære, prototypiske frame, der indeholder elementerne:

- 1) Undervisningsministerium
- 2) Giver af undervisning
- 3) Modtager af undervisning
- 4) Eksamination og dertil knyttede vurderingskriterier

Den nævnte frame er meget bred og ved ændringer i de enkelte elementer, resulterer dette i mere specifikke og foranderlige opfattelse af faget dansk på hf. Denne opfattelse ændrer sig over tid – frames er ikke statiske, men rummer en vis dynamik, så de har mulighed for at blive tilpasset til

ændringerne i sprog betydning over tid. For at forstå, hvordan dette kan lade sig gøre uden, at de forskellige versioner af faget dansk på hf netop alle hører under samme frame, selvom de jo adskiller sig fra hinanden, må vi se lidt nærmere på Fillmores udtalelser om frames:

[...] very often the frame or background against which the meaning of a word is defined and understood is a fairly large slice of the surrounding culture, and this background understanding is best understood as a 'prototype' rather than a genuine body of assumption about what the world is like.

(Fillmore 1982: 117)

En frame fungerer altså ifølge Fillmore som en prototype og som eksempel nævner Fillmore ordet 'breakfast'. Den prototypiske morgenmad er defineret af mindst tre faktorer. For det første spises måltidet tidligt på dagen og for det andet spises det efter en længere søvnperiode (hvilket fremgår af det engelske breakfast – break the fast of the night). For det tredje består det af ingredienser, der varierer fra kultur til kultur. Selvom disse tre faktorer indgår i prototypen for morgenmad, kan vi alligevel omtale et måltid efter en søvnløs nat som morgenmad, ligesom vi kan spise morgenmad midt på dagen – eller sågar vælge at spise noget usædvanligt fx lasagne til morgenmad. Den person, som spiser lasagne til morgenmad, har ikke misforstået, hvad begrebet morgenmad går ud på, hvilket viser ”that the word gives us a category which can be used in many different contexts” (Fillmore 1982: 119). En sprogbrugers ordvalg kan vise hvilken frame en sprogbruger ønsker at anvende i den givne kontekst. Ved at se på hvilke ord faget dansk beskrives med i bekendtgørelserne, kan det vise noget om hvilke forståelsesrammer, der er repræsenteret i teksten. Et enkelt eller flere ord, kan aktivere en frame.

The framing words in a text reveal the multiple ways in which the speaker or author schematizes the situation and induces the hearer to construct that envisionment of the text world which would motivate or explain the categorization acts expressed by the lexical choices observed in the text.

(Fillmore 1982: 122)

Her lægger Fillmore vægt på, at valget af leksemer fremkalder og aktiverer frames. Disse sætter derefter en visualisering i gang hos lytteren/læseren. Naturligvis er der visse forbehold, vi har mulighed for at afvise billedannelsen, hvilket ofte sker, når den brugte frame enten er uforlignelig med et individs eksisterende frames eller er ukendt. Lakoff siger om fænomenet:

”Then we label the fact as irrational, crazy or stupid”. (Lakoff2004: 17)

Alternativ framing

Det er muligt – og ofte brugt – at bruge forskellige frames om den samme situation. De samme 'fakta' kan blive præsenteret indenfor forskellige frames, hvilket får det til at fremstå som forskelligt ladede 'fakta' alt efter hvilken frame, der benyttes. Som eksempel benytter Fillmore de engelske gloser 'stingy' og 'thrifty'. Begge leksemer betegner en menneskelig egenskab: de beskriver begge en person, der holder bedre på sine penge end gennemsnittet. De to gloser svarer nogenlunde til de danske gloser 'nærig' og 'sparsommelig'. Den første glose, 'stingy', fokuserer på og vurderer på hvilken måde denne person er villig til at unde sine medmennesker og sig selv *for* nødvendige varer, ydelser og gaver – selvom de har råd til det. I modsætning hertil aktiverer glozen 'thrifty' en anden frame, hvor fokus er på graden af evne eller klogskab udvist i forbindelse med brug af penge og ressourcer.

Umiddelbart ser det blot ud til, at Fillmore skriver om konnotationer i nye vendinger og hælder gammel vin på nye flasker, men der indgår flere pointer end blot den, at ordene har forskellige bibetydninger; ved at definere gloserne som aktiverende forskellige frames, opnås mulighed for at bedømme et udsagn *indenfor* framen, eller *på tværs af* framen. Situationen kan således sprogligt udtrykkes i forskellige frames, der hver rummer et binært modsætningspar. I dette tilfælde er de to modsætningspar hhv. nærig vs. gavmild samt sparsommelig vs. skødesløs. Ved at operere med denne opdeling bliver det muligt at opponere og negere en sådan udtalelse på forskellige måder. Hvis fx nogen ytrer, at A er nærig, og man er uenig i udsagnet, har man to muligheder for respons.

For det første har man mulighed for at sige, at personen er gavmild og dermed acceptere måleenheden/framen men ikke mængden/placeringen på den. Her er altså tale om en *kontrast/negering indenfor samme frame*.

For det andet er det muligt at negere udsagnet ”A er nærig” med ytringen ”A er ikke nærig, A er sparsommelig.” Dermed accepteres måleenheden ikke, men derimod placeringen på skalaen. I dette tilfælde er der tale om en *kontrast/negering mellem to frames* (Fillmore 1982: 125).

En anden type frames benævnes 'scripts' og fungerer som mentale drejebøger. De aktiverer mentale billeder af *sekvenser af handling*, der er alment kendt for individer i den pågældende kultur.⁵ Fillmore bruger følgende eksempel: ”He pushed against the door. The room was empty.”

⁵ Aktivering af et script kan på mange måder sammenlignes med den mentale proces, der giver evnen til at udfylde 'tomme pladser i teksten'.

Ved en typisk læsning i vores kultur, ville disse sætninger aktivere et mentalt script: "He pushed against the door. THE DOOR OPENED: HE LOOKED INSIDE: HE SAW THAT the room was empty." (Fillmore 1982: 130)

Under andre omstændigheder – fx et magisk univers som i Harry Potter – kan det måske forekomme, at det at skubbe til en dør kan få personer inde i rummet til at forsvinde ved hjælp af magi. Under sådanne omstændigheder – i et kendt litterært univers med andre årsagssammenhænge – ville et sådant script også med fuld gyldighed kunne udfylde de tomme pladser i teksten. Med andre ord er aktivering af scripts og evnen til at udfylde tomme pladser i en tekst en mental aktivitet, der påvirkes af kultur og kontekst. Faget dansk antages også at være påvirket af kultur- og tidstypiske scripts, der sætter rammer for, hvorledes de tomme pladser i en tekst kan tolkes. For at få redskaber til at identificere disse tolkningsmuligheder og dermed den betydningsudfyldning, der definerer de diskursive felter, er det nødvendigt at benytte mere tekstnære hjælpemidler i analysen.

Som Fillmore ovenfor bemærker, så er det nødvendigt at have kendskab til den ekstralingvistiske ramme, for at forstå hvilke frames, der aktiveres i bekendtgørelsesteksterne. At kende til grundtankerne i 68-oprøret er fx essentielt, for at forstå hvordan rammen i 1974 ændres og det i undervisningssituationen nu bliver vigtigt, hvordan verden ser ud fra *de studerendes egen situation*.

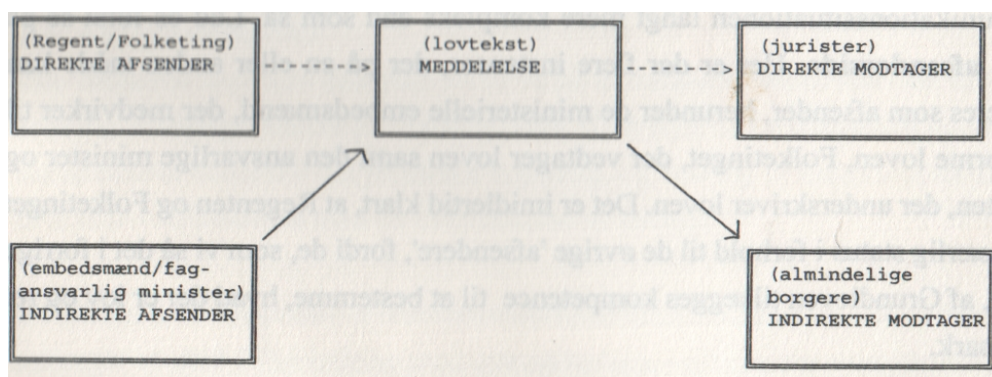
Undervisning, der fører til eksamen, kan ses som et prototypisk script, som i sig rummer flere muligheder for betydningsudfyldning såvel som mindre scripts fx lærer-elev adfærd, eksamenssituationens forløb, underviserens tilrettelæggelse af undervisningen i forhold til ministeriets forskrifter. Ordvalg og metaforer indgår i den framing, der indkredser det diskursive felt vedr. faget dansk.

Lovteksters karakteristika

De fleste tekster kan sættes ind i en enkel kommunikationsmodel med en afsender, et budskab og en modtager. I juridiske tekster er kommunikationssituationen imidlertid anderledes, da både afsender og modtagerside opdeles i to underkategorier hhv. en direkte og indirekte afsender og modtager. Der er ofte ikke taget højde for, at lovtekster skal kunne læses af almindelig borgere. Om sprogbrugen i lovtekster skriver Dorrit Faber et al. "at de først og fremmest henvender sig til jurister" (Faber et al. 2002: 26).

Det kan illustreres således:

Fig. 2



(Faber 2002: 26)

På samme måde kan bekendtgørelsernes kommunikationssituation lagdeles i direkte og indirekte af sendere og modtagere, hvor modtagerne af undervisning udfylder rollen som indirekte modtagere. Dog er der tendens til, at det bliver almindeligt at udlevere læreplanerne fra bekendtgørelserne til de studerende, så de kan blive informeret om fagets mål og eksamenskravene. Denne tendens har ifølge Fagkonsulent Susan Mose været medvirkende til, at bekendtgørelserne skrives i et mere letforståeligt sprog end hidtil⁶ – selvom indholdet er blevet mere komplekst og rummer flere delelementer.

Bekendtgørelsernes tilblivelse

Et ministerium udtaler sig som en institution, der udfører juridisk og politisk arbejde efter folketingets ønsker og retningslinjer og det er ikke altid indlysende hvem, der siger hvad. Hvem får den beføjelse, en funktion, som jo påvirker en meget stor del af befolkningen, idet bekendtgørelsen definerer rammerne for danskfagets indhold? Der er også helt elementære spørgsmål som: Hvilken retsvirkning har en bekendtgørelse? I den proces har Undervisningsministeriets fagkonsulent for faget dansk, Susan Mose, venligst bistået med at svare på spørgsmål.

En bekendtgørelse er at betragte som en uddybning af lovteksten. Bekendtgørelser er juridiske tekster med retsvirkning. Hvis der klages til skolens ledelse over en lærers undervisning, og det viser sig, at dennes undervisning ikke lever op til kravene i læreplanen, kan læreren miste sin stilling. Efter at Folketinget har vedtaget en ny lov på det gymnasiale område, som ved reformen i 2004, går fagkonsulenterne i gang med at skrive et udkast til en ny læreplan. Dette udkast sendes til fagkyndige i Undervisningsministeriet, de faglige foreninger (i dette tilfælde dansklærerforeningen) og rektorforeningen. I processen indgår også flere debat- og

⁶ Oplysning givet i telefonisk interview af Susan Mose foretaget af undertegnede.

diskussionsmøder, hvor fagkonsulenten sparrer med de førnævnte grupper og andre interesserede. Derefter nedsættes en arbejdsgruppe af folk fra Undervisningsministeriet, de faglige foreninger og undervisere på de gymnasiale uddannelser. Når arbejdsgruppen i samarbejde med fagkonsulenten har udformet læreplanen, sendes denne til høring i folketinget. Høringsfasen er som regel lang, med mulighed for indsendelse af spørgsmål og modtagelse af høringssvar.

Juridisk teksters performativitet

Juridiske tekster er i kraft af deres lovmæssige konsekvenser performative ytringer. I kraft af deres fremsættelse sætter performative ytringer en handlen i gang og ”etablerer et sagsforhold i verden, som ikke var der før ytringens fremsættelse.” (Faber et al. 2002:13). I bogen *Introduktion til juridisk dansk sprogbrug*, skriver de, at performative ytringer er underlagt et vellykkethedskriterium. Som eksempel bruger Faber et al. den performative ytring ”Jeg erklærer Jer hermed for rette ægtefolk at være”. Hvis denne performative ytring skal opfylde sandhedskriteriet, skal visse ekstralingvistiske forhold være til stede. Hvis din lokale pizzamand erklærer dig og din kæreste for rette ægteflok at være, kan man ikke direkte benægte sandhedsværdien. I kunne jo som par vælge at lade denne ytring være sand og alt efter overbevisning leve jeres liv, som I nu mener, at rette ægtefolk bør leve. Imidlertid vurderes performative ytringer ikke efter deres sandhedsværdi, men efter deres vellykkethed, som defineres efter, hvorvidt et nyt sagsforhold er etableret i verden (ibid.: 14). Din lokale pizzamand har efter al sandsynlighed ikke en bibeskæftigelse som præst eller giftefoged, men selv hvis han havde, skulle det rette papirarbejde være udfyldt, før ytringen ville få juridiske konsekvenser.

Generelt sagt er betingelserne for performative ytringers vellykkethed, at der eksisterer en vellykket konvention, som muliggør de pågældende sproglige handlinger, og at den rette person siger det, man er enige om, der skal siges i den pågældende situation.
(Faber et al.. 2002: 14)

Juridiske teksters funktion

I dette afsnit gennemgås den juridiske teksts funktion i korte træk. Først kommer et afsnit om juridiske teksters mulighed for etablering af forhold, dernæst et afsnit om realiseringen af de performative ytringer lovtekster udgør, og slutteligt følger et kortfattet afsnit om de elementære træk ved juridiske teksters leksikale, syntaktiske og semantiske træk. Da bekendtgørelsernes læse- og læreplaner er holdt i et for danskkyndige forståeligt sprog, er det ikke nødvendigt at

redegøre for spidsfindigheder indenfor anden juridisk sprogbrug – og det er derfor fravalgt.

Etablering af forhold

Qua den ekstralingvistiske ramme, som lovtekster indgår i, skabes noget gennem loven, som ikke tidligere har eksisteret. Dette noget, kan være rettigheder og pligter. En beskrivende ytring som: ”Tandpastaen indeholder 0,1% flour”, skaber ikke et nyt sagsforhold i verden, da tandpastaen indeholder denne mængde flour, hvad enten det ytres eller ej, hvorimod en ny læreplan skaber et sådant, da underviseren er forpligtet til at følge læreplanen.

Folketinget og regenten i forening har lovgivende kompetence qua den ekstralingvistiske ramme, der i sidste instans henviser til Grundloven. Dermed har de myndighed til at fremsætte performative ytringer, der har retsvirkning for borgere i Danmark.

Da der gennem lovteksten skabes et nyt sagsforhold i verden, **realiseres** den performative ytring i loven. Dette gøres vha. verber i præsensform eksempelvis: ”tilbud og svar **er** bindende for afgiveren.” (Faber et al. 2002: 28) Her benyttes et kopulaverbum, men ofte benyttes fuldverber – ofte i passiv form fx: ”Ved nærværende lov ophæves ...” (ibid.)

Lovens leksikalske, semantiske og syntaktiske træk

Læse- og læreplanerne for faget dansk er udgivet af Undervisningsministeriet, og selvom de umiddelbart er lettere tilgængelige end mange andre typer juridisk sprogbrug, er der dog enkelte genrebundne stiltræk, der bør fremhæves.

I lovtekster benyttes **rollebetegnelser** i stedet for egennavne, da loven jo gælder samtlige borgere i landet og skal kunne benyttes i ethvert forhold, hvor parterne indgår. Der benyttes flere rollebetegnelser i bekendtgørelserne bl.a. 'kursisten', 'eleven', 'læreren', 'den studerende', 'underviseren', 'eksaminanden' og 'eksaminator'.

I lovtekster sikres sammenhængen gennem **tydelige semantiske relationer**, da det er essentielt for den korrekte tolkning af loven, at det er nemt at fastslå, hvilket led i sætningen, der sprogligt bliver henvist til. Ifølge Dorrit Faber et al. Bruges der især gentagen af de samme leksemer, hyppig pronominel henvisning og brug af syntagmer, der har ”nogle men ikke alle semantiske træk til fælles” (Faber et al. 2002: 35).

Som eksempel bruger hun aftaleloven, hvor gentagen af de samme leksemer sker ved fx at bruge 'brev', 'brevet' samt 'telegram', 'telegrammet' i samme sætning. Semantiske relationer opnås også mellem de forskellige paragraffer ved at bruge leksemet 'frist' i 'fristens udløb' og 'fristen regnes' (ibid.).

Udover en hyppig brug af **passivkonstruktion**, er lovtekster også kendetegnet ved at anvende **et**

højt antal komplekse substantivsyntagmer. Da lovttekster er underlagt et højt præcisionskrav, er det især vigtigt, at uddybe hvilken del af de nævnte personer, eller objekter (substantiver), der er omfattet af loven. Ofte bruges postmodifikation. Som eksempel på komplekse substantivsyntagmer med postmodifikation giver Faber et al.:

”Svar, som går ud på, at tilbud antages, men som på grund af tillæg, indskrænkninger eller forbehold ikke stemmer overens med tilbudet, anses som afslag i forbindelse med nyt tilbud.”

(Faber et al. 2002: 37)

I en lovttekst konceptualiseres samtidens tanker ret præcist, da netop præcision er et krav til den type tekster og da de revideres med jævne mellemrum, vil det ud fra ændringerne være muligt at påvise forandringer. I dette tilfælde kan bekendtgørelserne danne grundlag for en analyse af ændringerne i de diskursive mønstre i opfattelsen af danskfaget.

2. Materiale og metode

I dette afsnit præsenterer jeg først det materiale, som jeg efterfølgende analyserer. Dernæst fremlægger jeg og argumenterer for de valgte metoder til tekstanalysen.

Materiale

Tekstmaterialet består af bekendtgørelser udstedt af Undervisningsministeriet. Det drejer sig om bekendtgørelserne for faget dansk på hf fra 1967, 1987, 1995 og den gældende fra 2010. For at perspektivere den første fra 1967 gennemgås den samtidigt gældende læseplan for faget dansk i gymnasieskolen. Hf-eksamen var den første gymnasiale uddannelse, der brød gymnasiets monopol på at kvalificere eleverne til optagelse på videregående uddannelser, derfor er det relevant at se, hvilke forskelle der er mellem det eksisterende danskfag og hf-danskfaget i 1967. Dette gøres dog blot kort, da hovedfokus er udviklingen i danskfaget på hf.

Metode

I dette afsnit beskrives de benyttede metoder og fremgangsmåder til analyse af bekendtgørelsesteksterne. Først beskrives hvordan programmerne Wordle og aConCorde bruges og hvordan KorpusDK benyttes i analyserne, derefter følger et afsnit om hvilken fremgangsmåde, der benyttes til at finde kendetegn på juridisk sprogbrug i bekendtgørelserne.

Slutteligt følger et afsnit om brugen af metaforanalyse, frames og scripts.

Korpuslingvistik samt de benyttede grafiske og korpuslingvistiske programmer

I dette afsnit beskrives den danske tradition for korpuslingvistik kort, hvorefter forskningsprojekterne Korpus 90, Korpus 2000 samt KorpusDK nævnes med det formål at kunne benytte listen med hyppige ord fra korpus 90 som benchmark i den senere analyse. Desuden beskrives de to programmer, der i opgaven er brugt til at behandle teksterne fra læse-og læreplanerne. Begge programmer kan hentes gratis på nettet. Det første program, aConCorde, tæller ordhyppigheden og gør det muligt at se kollokationer. Det andet program, Wordle, er primært et grafisk værktøj, der kan vise æstetisk smukke ordbilleder, der angiver ordhyppigheden i teksten.

Korpuslingvistik i Danmark

Et tekstkorpus defineres som en afgrænset mængde af tekst, der er indsamlet efter klare kriterier, tilgængelig i elektronisk form efter en given standard. Korpuslingvistikken i Danmark havde sin spæde start i slutningen af 70'erne med Ruus & Maegaards ordhyppighedsundersøgelser fra 1978. Kirschmeir-Andersen skriver, at i forbindelse med kvalitative undersøgelser kan korpora have en størrelse ned til få tusinde ord, hvorimod der kræves over en million ord før en kvantitativ undersøgelse kan siges at være rimeligt repræsentativ. (Kirschmeier 2000: 11) Da flere tekster end tidligere er tilgængelige i elektronisk form, og de tekniske værktøjer er forbedret betydeligt "er ordmængden i de indsamlede korpora vokset nærmest eksponentielt. Danword (1978): 250.000 ord, DK87-90 (1987-90): 4 mio. ord, DSL (2001): 40 mio. ord" (op.cit.: 13).

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab (DSL) har gjort deres korpora tilgængelige på internettet og har dermed flyttet muligheden for at arbejde med korpuslingvistik ud fra forskerkredse. Det giver mulighed for empiriske undersøgelser af det danske sprog i sprogundervisningen på mange niveauer – både i gymnasieskolen og på de videregående uddannelser. Eksempelvis kan man slå op hvorvidt 'at træffe beslutning' er dobbelt så hyppigt brugt som 'at tage beslutning' – hvilket det er. Det fortæller os, at danskere foretrækker at ytre en konceptualisering af beslutninger som et objekt, man kan 'træffe' og stifte bekendtskab med, men som man ikke udelukkende med viljens kraft, kan *tage*. Alternativt fremet kan at 'træffe' en beslutning være en konceptualisering af beslutninger som mål, der skal rammes.

Korpus 90, Korpus 2000 og KorpusDK

Det Danske Sprog- og Litteraturselskab begyndte i 1983 at indsamle danske skriftlige tekster i

repræsentativ udvalg, for at kunne danne et tekstkorpus, der muliggør forskning i brug og udvikling af dansk skriftsprog. Alle tekster er autentiske tekster, som er udvalgt og indsamlet fra et bredt udvalg af både private dagbogsoptegnelser, lejlighedssange, breve såvel som offentligt tilgængelige tekster som eksempelvis artikler i magasiner og aviser, bøger, noveller. Da teksterne er autentiske, er der derfor ingen garanti for, at de er opbygget syntaktisk korrekt eller at ordenes stavning følger retskrivningsordbogens anvisninger. Netop denne insisteren på at indsamle autentiske tekster har afstedkommet overvejelser vedr. ophavsret og privatlivets beskyttelse. Hvem ville skrive dagbog på samme måde, når teksten senere kunne slås op af det ganske lands befolkning? Løsningen blev fundet ved at oprette Korpus 90, Korpus 2000 og det samlede KorpusDK som ”et *citatkorpus*, som ikke består af lange sammenhængende tekstpassager, men i stedet for af mindre enheder fra tekster; enheder, hvis længde ikke overstiger et rimeligt citats længde” (Asmussen 2000: 35). I langt de fleste tilfælde kan lingvistiske undersøgelser udføres på et sådant citatkorpus.

Korpusset udgøres af tekster indsamlet i to perioder. Tekster til Korpus 90 er indsamlet i perioden 1983- 1992 (28 mio. ord). Tekster til Korpus2000 er indsamlet fra 1998 – 2002 (28 mio. ord) Begge korpora er tilgængelig i en samlet, elektronisk version på internetadressen <http://ordnet.dk/korpusdk> . Det sammenlagte korpus kaldes KorpusDK. Det er muligt at opgøre hyppighed af ord, finde kollokationer (naboord) samt søge på faste udtryk.

Ordhyppighed

Ordvalg bygger på selektion og siger noget om både bevidste og ubevidste valg hos sprogbrugeren. At benytte et ord hyppigt i en tekst tillægger det vigtighed. Ved at optælle hyppige ord i hver af de fire ordklasser, er det muligt at se forandringer i hvilke ord, der anses for vigtige, hvilke sammenhænge de indgår i, samt hvordan de benyttes i metaforer og frames. Dermed kan en sådan optælling og kortlægning af hyppigt brugte ord medvirke til at identificere de diskursive felter, der opstår gennem teksterne om faget dansk indhold og funktion.

De 150 hyppigst brugte ord i Korpus90 foreligger i listeform og bruges i analysen til at påvise hvis et af disse ord er påfaldende mere hyppigt end den repræsentation af dansk skriftsprog Korpus90 udgør. Dermed kan det sandsynliggøres, at dette ord tillægges særlig vægt i tekstens konceptualisering af faget dansk på hf. Især når det kommer småord, der ikke tilhører gruppen af substantiver, verber, adjektiver og adverbier, er det vanskeligt at fastslå betydningen af fx præpositionen 'for'. Hvis præposition 'for' er langt hyppigere i teksten end på Korpus 90's ordliste over de 150 hyppigste ord, så vil der være grund til at se, på hvilken måde 'for' brugen i teksten til at relatere elementer til hinanden. Uden listen ville det være vanskeligt at finde afvigende brug

af småord, der kan blotlægge en betydningstilskrivning, der nok ellers blev overset. En sådan liste foreligger endnu ikke for Korpus 2000 eller KorpusDK. Denne liste bruges til at påvise hvorvidt bekendtgørelserne i ordvalg og hyppighed afviger væsentligt fra dansk sprogbrug generelt. Derigennem kan et diskursivt mønster findes – mønstre, der danner felter hvori direksionaliteten i forholdet mellem tekst og samfund er kompleks

Kollokationer

Ords betydning varierer efter konteksten og en af måderne at kunne aflæse en tekst betydningsudfyldning på, er ved at se på kollokationer. At 'beslutning' primært indgår i i kollokation med 'at træffe' viste os, hvordan vi på dansk framer beslutningsprocessen. Kollokationer kan medvirke til at vise en udkrystallisering af betydning rundt om visse nøgleord.

Ordet kollokation har at gøre med at sammenstille to eller flere elementer på samme sted. I KorpusDK kaldes kollokationer for naboord. Gyldendals Den Store Danske skriver:

kollokation, (af lat. *collocatio*, af *collocare* 'sammenstille, placere', af *kon-* og *locus* 'sted'), grammatisk betegnelse for leksikalsk sammenhæng i et [syntagme](#), indført af den britiske sprogforsker J.R. Firth. Kollokation findes, hvor ord hyppigt optræder sammen, fx *stærk* sammen med ord som *kaffe* og *argument* og *kraftig* sammen med ord som *vin* og *motor*.⁷

Det er således ikke nok, at to ord er sammenstillede for at være kollokationer – det skal foregå med en vis hyppighed. KorpusDK kalder kollokationer for naboord og giver følgende forklarende eksempel:

Ordet stråtte optræder fx næsten udelukkende sammen med ordet hus – det er overrepræsenteret, og derfor er stråtte et signifikant naboord til hus. Dette er også et ord der optræder sammen med hus, men det er i sig selv et meget mere udbredt ord end stråtte. I modsætning til stråtte optræder dette også sammen med en masse andre ord. Derfor er dette ikke noget signifikant naboord til hus.

Kollokationer er beslægtede med ideomatiske udtryk, men er knap så fast etableret i sproget. På dansk findes der ikke meget sprogforskning, som beskæftiger sig med kategorisering af kollokationer. Randi Brodersen (2010) bemærker, at nogle kollokationer er mere faste end andre,

⁷ J. R. Firth: *Modes of meaning*. In: J. R. Firth: *Papers in Linguistics 1934-1951*. London 1951, S. 190-215

og at grænsen mellem kollokationer og ideomatiske udtryk derfor er flydende. Jeg finder fx kollokationer i KorpusDK for at påvise forskelle og ligheder med kollokationer fundet i bekendtgørelsesteksterne. KorpusDK bruges således i mindre omfang som benchmark.

Det korpuslingvistiske program aConCorde

aConCorde er oprindeligt udviklet til at håndtere arabisk skrift, men programmet kan behandle tekst i filer af typen .txt på alle sprog, der benytter såvel det arabiske som det latinske alfabet. Forekomster af tal og andre tegn tælles også op. Det er muligt at se ordhyppighed for leksemer og numeriske værdier. Programmet kan også vise kollokationer i listeform. Der fremstilles ikke statistik eller optælling på kollokationerne, men for tekster af en overskuelig størrelse, er det overkommeligt at tælle det op manuelt. Det er muligt at søge på specifikke ord. Herunder ses et skærbillede af en ordprocessering i aConCorde af min ansøgning til en stilling som underviser på VUC. Der er søgt efter leksemet 'dansk'.

Fig.3



(Forekomster af 'dansk' i en ansøgning – aConCorde)

Den venstrestillede liste viser ordene i teksten efter frekvens. Her ses det, at dansk optræder fem gange i ansøgningen. I alle fem tilfælde er det betegnelsen for et skolefag: danskfaget. Den hyppigste kollokation er 'faget dansk', der optræder i tre ud af fem tilfælde.

Ved at benytte aConCorde i analysen af læse- og læreplanerne er det muligt at få et større overblik over ordhyppighed og kollokationstyper end ved manuel optælling.

Wordle

På hjemmesiden wordle.net kan man benytte et grafisk tekstværktøj, der danner 'ordskyer' af den tekst, man skriver i notatfeltet. Wordle fungerer ved, at de hyppigste ord i den indsatte tekst

Fig. 4



Ordskyerne i specialet vist både med og uden de hyppigst brugte danske ord. På den måde er intet udeladt og der tages højde for, at et udenlandsk program ikke klassificerer hyppige danske ord korrekt. Wordle bliver i de følgende analyser benyttet som et grafisk hjælpeværktøj, der understøtter teksttolkningen. Det er således stadig nærlæsningen af teksten, der er det centrale håndværk, da processering af en tekst i Wordle jo ikke kan betegnes som en litteraturvidenskabelig metode på samme måde som de programmer, der analyserer data i de store korpuslingvistiske undersøgelser (fx programmet Emdros). AConCorde tilgodeser sammen med Wordle specialets analysebehov, der ikke primært er tekstkorporusanalyse, men benytter værktøjerne som løftestang for den videre analyse og læsning. At bruge Wordle bibringer opgaven et æstetisk element, som de andre værktøjer ikke leverer.

Metode til analyse af juridiske tekster

I analysen af juridiske tekster er fremgangsmåden at lede efter træk i teksten, der er signifikante for juridiske tekster. Først undersøges bekendtgørelserne for rollebetegnelser, der bruges for at generalisere juridiske tekster, så de kan overføres på mange individer. Derefter ledes der efter hyppig brug af semantiske relationer, som medvirker til at gøre teksten præcis og dermed lettere at tolke entydigt. Så ses på brugen af passive verber og brugen af verbet 'at være' i præsens. Da komplekse substantivsyntagmer ofte benyttes i juridisk sprog, vil der også foretages en vurdering af hvorvidt dette også gør sig gældende for den pågældende bekendtgørelse. Til slut ses på brugen af inddeling i teksten i kapitler, paragraffer, stykker, litra og nummer.

Metaforanalyse og analyse af frames/scripts

Efter teksterne er analyseret med de to grafiske værktøjer foretages en metafor- og frameanalyse på nedslag i teksten. Tekstens vigtigste metafor belyses derefter med tekst eksempler og opstilling i kilde- og måldomæneskema. Derefter analyseres hvilke frames og scripts der benyttes om undervisningssituationen.

3. Analyser af bekendtgørelsesteksterne

Dette afsnit indledes af en kort præsentation af læseplanen for dansk fra 1960 i gymnasiet – også kaldet det nye gymnasium eller DNG. Formålet er at forklare hvilken type danskundervisning hf blev et alternativ til.

Hf-bekendtgørelsen for faget dansk fra 1967 var gældende indtil 1974. Den næste bekendtgørelse undergik små ændringer undervejs, men var i hovedtræk enslydende i perioden fra 1974 til 1995. Den tredje bekendtgørelsestekst, der nu kaldes en læreplan, gælder fra 1995 indtil december 2004, hvor den som følge af den nye gymnasiereform erstattes. Den fjerde læreplan for faget dansk fra hf-bekendtgørelsen i 2010, har gennemgået en nogle ændringer i 2008. Dog er de ikke af så omfattende art, at det retfærdiggør en selvstændig gennemgang af teksten.

Det nye gymnasium – den røde betænkning fra 1960

I begyndelsen af 1959 nedsatte Undervisningsministeriet et udvalg, hvis medlemmer skulle udarbejde læseplaner for gymnasieskolens fag. I 1960 kom betænkning nr. 269 *Det nye Gymnasium (DNG)* på gaden. Af bemærkningen til faget dansk fremgår det, at grammatik er blevet væsentlig nedprioriteret i forhold til litteraturdelen af danskfaget. Tidligere blev der ved den afsluttende eksamen i dansk stillet to spørgsmål, hvoraf et var sprogligt og et litterært. Det sproglige spørgsmål stilledes enten i dansk, svensk eller norsk grammatik. Efter reformen betragtes den sproglige del, grammatikken, som en hjælpedisciplin:

Undervisningen i dansk sprog tilsigter ikke at give eleverne en samlet oversigt over dansk grammatik. Den skal kun omfatte det, der har betydning for elevernes litteraturforståelse og for deres skriftlige og mundtlige sprogbrug.

(Betænkning nr. 269, 1960: 35)

Hermed negeres det tidligere syn på grammatik som en færdighedsdisciplin, der skulle trænes løsrevet fra tekstanalysen, men ved at benytte en negation i en definerende sætning, fremstår det ikke så klart, hvad grammatikken nu skal omfatte. Den første del af ovenstående sætning går igen i læseplanen, men blev fjernet ved en senere revision d. 6. september 1961, hvilket tyder på en indrømmelse til de sprogligt orienterede dansklærere. Hvorvidt undervisningen tilsigter at give en samlet oversigt over den dansk grammatik eller ej, er op til den enkelte underviser med revisionen i 1961.

Fig. 5

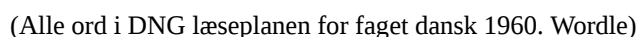


Fig. 6

et stærke og koordinerende organ. EF-landene må **vænne sig til** kun at tale med én stemme og måske lade sig
pvisning med bugen i vejret. Motorbåde og færger **vænner dyrene sig også til**, viser observationer fra kuttere og kc
Der blev en anspændt tavshed. Dommeren havde **vænnet sig så meget til** lyset, at han tydeligt kunne se ansigtstrå
med at rejse ud i verden. Nu skal vi først **vænne os til**, at "Heimat" også er Vesttyskland.. Alle bekræftede
med sommertid for i år. Vi skal nu til at **vænne os til** at det bliver tidligt mørkt. Det er dybt godnat **til**
bliver ikke så lidt af en opgave, alene det at **vænne sig til** tanken. Måske kunne vi starte med et fælles projekt
(Søgning på 'vænnens' i KorpusDK)

At vænne *andre* til noget forekommer stort set ikke. Der er et enkelt eksempel med dykkere, der
ska vænnes til tryk i en dykkerklokke. Modsætningen 'at vænne fra' er hovedsageligt knyttet til
diende spædbørn, alkoholikere fra flasken og andre, der ikke kan indse deres eget bedste og viser
ulyst ved fravænningsen. At bruge 'vænne til' om sine elever, antyder dermed, at eleverne føler
ulyst ved deres bedste, ikke kender det selv og skal – måske mod deres vilje – vænnes til det af
en lærerautoritet.

Hvad angår evnen til at udtrykke sig skriftligt, skal denne evne opøves ved at skrive 30-35 stile i
alt (Betænkning nr. 269, 1960: 51). *Læreplaner* eksisterer ikke på nuværende tidspunkt, da det
væsentligste stadig er, hvad og hvor meget, der *skal læses*. At litteraturen har en vigtig funktion i
dette script, der indeholder en umyndig elev og en autoritativ lærer, kan ses på, at 'litteratur' er så
hyppigt et subjektiv.

Danskfaget på hf i 1967

I bekendtgørelsen fra 1967 har hvert hf-fag sin egen paragraf og herunder er fagene inddelt i tre
stk. med samme overskrift: Stk. 1. *Formålet*, stk. 2. *Undervisningen omfatter* og stk. 3. *Eksamen*.
Bestemmelserne for pensum og undervisning i det enkelte fag kaldes "Undervisning og eksamen
i de enkelte fag". Beskrivelsen af danskfaget på hf i 1967-bekendtgørelsen udgøres af 360
unikke ord og 750 ord i alt. Undervisningen i dansk omfatter fem områder: A) litteratur, B)
Grammatik, C) Svensk og norsk, D) Mundtlig fremstilling, E) Skriftlig fremstilling.

Den væsentligste afvigelse i denne gruppeinddeling i forhold til områderne i gymnasiet
er, at der ikke virker til at være mulighed for at læse udenlandsk litteratur i oversættelse. Der er
væsentlig forskel mellem beskrivelserne af litteraturdelen af danskfaget. I DNG skrives, at, på
grundlag af det læste stof, "skal der bibringes eleverne sikker viden om den danske litteraturs
centrale perioder og forfattere" (Betænkning nr. 269) . Mere siges der ikke om den sag. Det er
altså underforstået, at læserne af bekendtgørelserne – lærerne i gymnasieskolen - er på det rene
med, hvilke perioder og forfattere, der er centrale i den danske litteratur. Udover dette

I målbeskrivelsen for mundtlig fremstilling findes også en forskel mellem dansk i DNG og på hf. I gymnasiet bør eleverne 'vænnestil tydelig og klar mundtlig fremstilling', hvor målet på hf er 'opøvelse i fri, sammenhængende og normalsproglig mundtlig fremstilling.' Hvor modsætningen til målet i gymnasiet vel må anses for at være 'utydelig og uklar mundtlig fremstilling' og kan henføres til en uprøvetthed i forhold til at opbygge et argument og at artikulere det klart og højt nok, så vil målbeskrivelsen for eleverne på hf rette mere dybtgående 'fejl' hos eleverne. I denne formulering forudsættes, at hf-eleverne møder op uden at være i besiddelse af et 'normalsprog' – hvad et 'normalsprog' så end måtte være i 1967. Målbeskrivelsens modsætning er jo 'ufri, usammenhængende og unormal-sproglig mundtlig fremstilling.'

Fig.7

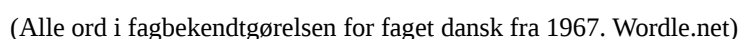
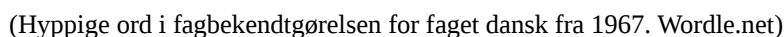


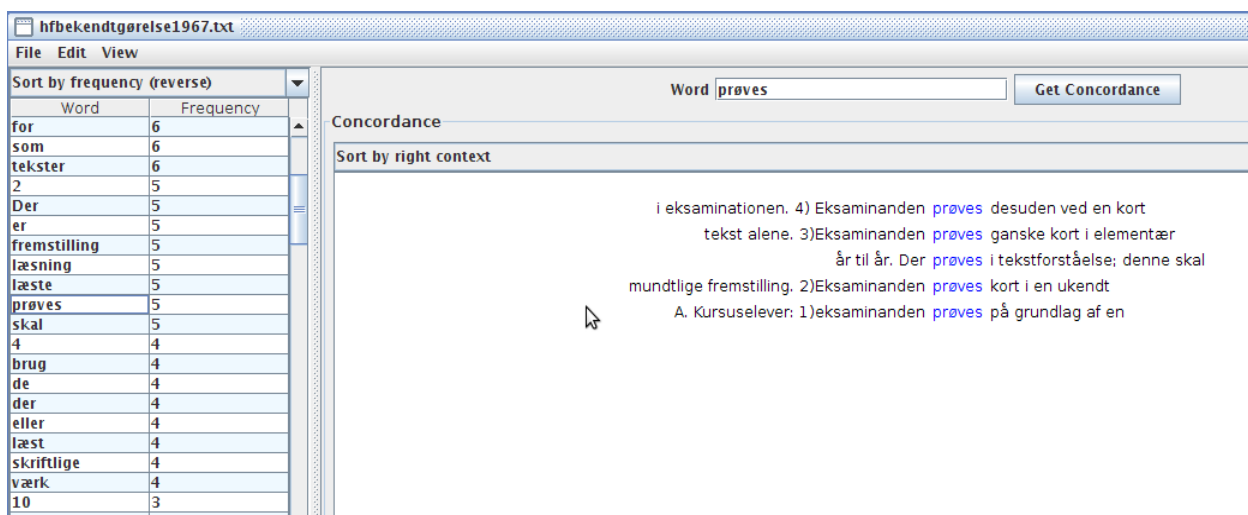
Fig.8



29/116

De hyppigste verber 'læste', 'prøves' og 'skal' forekommer fem gange hver. Her er det værd at lægge mærke til, at passivformen 'prøves' udelukkende bruges til at beskrive en eksamenssituation og altså er at sidestille med verbet 'eksamineres'. Det bruges ikke i betydningen 'at forsøge'. Det er i de fire tilfælde brugt i kollokationen 'eksaminanden prøves'. Dermed frames eleven som genstand for udefrakommende handlinger, denne har ringe eller ingen kontrol over. Ved at benytte denne frame vises forskelle i magtforhold mellem underviser og eleverne.

Fig. 9



(Forekomster af verbet 'prøves' i bekendtgørelsen for faget dansk fra 1967 i programmet aConCorde.)

En anden forskel i forhold til danskfaget på gymnasieskolen, er forskellen i forekomsten af ordet 'litteratur'. Det forekommer kun tre gange og beskriver hvilken slags litteratur, der skal læses. I beskrivelsen af faget dansk i gymnasieskolen beskrives dansk litteratur som en entitet, hvori åndsliv giver sig udtryk. I hf-bekendtgørelsen optræder 'litteratur' som synonym til 'tekst' eller 'sider'. Dette er sandsynligvis både et udtryk for, at hf er tænkt som adgang til mellemlange videregående studier – ikke universitetet – og derfor anlægger et praksisorienteret syn på litteratur samt at som ny uddannelse med mulighed for at definere nye frames for faget dansk, behøver de ikke medbringe en romantisk arv, hvori forfatteren er et guddommeligt inspireret geni, der lader litteraturen med ånd, der kan civilisere mennesket. Hf var ikke en alment dannende, men en praktisk og studieforberedende uddannelse. Endeligt kan det være udtryk for nykritisk litteraturløsnings, der ser teksten som autonom og ikke en 'beholder for overleveret finkultur og ånd'. Denne forskel i forekomsten af 'litteratur' i de to bekendtgørelser kan dermed henføres til en forskel i de diskursive mønstre de to gymnasiale uddannelser imellem frem for en generel ændring af litteratursynet på de syv år, der ligger imellem teksterne.

De tre hyppigste adjektiver er hhv. 'skriftlige', 'kort' og 'kortere', der forekommer fire, tre

og tre gange hver, hvilket stammer fra, at der i bekendtgørelsen opereres med kortere og længere skriftlige tekster på maks. syv sider og værker på min. 50 sider. Lange noveller har dermed trange kår.

Førstehåndsindtrykket er en bekendtgørelse, der ikke er udpræget performativt regulerende – der benyttes meget få modalverber, der signalerer nødvendighed. Ser man nærmere på bekendtgørelsen, kan den lave brug af modalverbet bl.a. tilskrives, at der benyttes en form, der vha. opremsning og brug af ”Herudover læses:” undgår at fremstå for dikterende. På den anden side påpeger Faber et al. (2002), at s-passiver i lovtekster er deontiske og i høj grad performative, så formuleringen kan også være en sløring af magtforholdet. 'Læses' kan i denne sammenhæng, betyde, at eleven læser en tekst – eller 'læses' kan være ækvivalent til 'forelæsning'. 'Der læses' kan i den frame betyde, at læreren 'læser og tolker' teksten for eleverne gennem forelæsning. Samtidigt er der dog på trods af præcise pensumopgivelser en del vage beskrivelser af formålet med undervisningen og tilegnelsen af stoffet. Eleverne forventes af opnå: ”*nogen kronologisk orientering, et vist kendskab til den kulturhistoriske baggrund*” (Lovtidende A 1967: 334 – egen kursivering) I skriftlig fremstilling beskrives en stor variation af kortere skriftlige discipliner, men i modsætning til gymnasiefaget dansk, hvor der skrives 30-35 stile, er der kun krav om fem danske stile på hf. Anderledes forholder det sig med vægten af grammatikken. Her er der krav om, at eksaminanden prøves i grammatisk feltanalyse ved den mundtlige eksamen. Grammatikken er således ikke blot en hjælpedisciplin på hf, men en færdighed, der skal mestres selvstændigt.

Eleverne nævnes først og fremmest som eksaminander, der skal 'prøves'. Eksamenspræstationen er dermed central og det gælder om *at få lært eleverne pensum inden eksamen*. Dermed ses alternativ framing af modtagerne af undervisning som henholdsvis 'eksaminand' og 'elev'. 'Eksaminand' er dobbelt så hyppigt som 'elev' og angiver, at eksamenspræstationen udgør det væsentligste script. Det er jo unægtelig et centralt krav til en undervisning, at man tilegner sig stof, men der er et bemærkelsesværdigt fravær af overvejelser vedr. andre sider af undervisningssituationen.

Juridisk sprogbrug

I bekendtgørelsen bruges **rollebetegnelserne** 'eksaminand', 'elev' og 'lærer'. Hvis bøjningsformerne betragtes under ét, optræder rollebetegnelsen ”eksaminand” hyppigst (6), derefter følger ”elev” (3) og til sidst ”lærer” (1). Herved understreges det praktiske præg. Der skal læses et vist antal sider, der senere eksamineres i. Dog er det værd at bemærke, at ordet

'eksaminator' ikke optræder i teksten – i stedet benyttes passivformer som ”eksaminanden prøves”, der lader det være indforstået, at en eksaminator står for denne prøvning. Eksaminatorrollen står udfyldt tilbage i teksten.

Der gøres hyppig brug af **semantiske relationer** – især uddybes det, hvad substantivet 'tekst' betyder og hvordan det defineres. Eks: ”Arbejde med kortere tekster (en tekst, der overskrider 7 sider, kan kun beregnes som syv sider).” (Lovtidende A 1967: 334). Der nævnes ikke tekster, der udgøres af andet end trykte bogstaver på papir, der er heller ikke krav om læsning af fagprosa, så en 'tekst' er ret nem at definere. Desuden fastsættes det for alle fag, at en side er 1300 bogstaver eller 30 verselinjer poesi.

Der benyttes ofte **komplekse substantivsyntagmer**, hvor de tungeste nok er følgende eksempler: ”skal *elementer af den i de sidste tre semestre læste litteratur (kortere tekster og hovedværker)* indgå” samt ”*Det i det sidste semester læste hovedværk*” (Op.cit.: 335 – egen kursivering). Begge substantivsyntagmer indeholder semantiske relationer, idet de henviser til tidligere forhold i teksten vedr. hvilke tekster, der læses i hvilke semestre.

Desuden er bekendtgørelsen i sin fulde længde inddelt i syv **kapitler** og 38 **paragraffer** med stykker, litra og nummer, hvilket jo er et særtræk for lovttekster.

Metaforer i 1967-bekendtgørelsen

Bekendtgørelser er jo ikke ligefrem poetiske i deres sprogbrug, så der skal kigges ekstra godt efter i søgen efter billedsprog. I teksten ses en omtale af den ønskede udvikling hos eleven som 'modenhed'. Der gives tre eksempler:

- 1) ”*Formålet med undervisningen er at udvikle modenhed*”
 - 2) ”Den ønskede *modning* søges fremmet gennem bred læsning”
 - 3) ”Til belysning af tekstforståelsen samt af eksaminandens litterære *modenhed* skal elementer af den i de sidste tre semestre læste litteratur”
- (Lovtidende A 1967: 335)

Modning er en biologisk proces, som forudsætter tilstedeværelsen af et frugtlegeme, der udsættes for bestøvning og derefter befrugtes og modner. I denne proces omdannes bl.a. stivelse til sukkerarter, når der er tale om frugt. Der er altså anlæg tilstede hos eleverne, som udvikles og modner i undervisningen. Eleverne har frugtlegemet og bliver efterfølgende bestøvet og befrugtet og har herefter muligheden for at modnes. Som frugter danner stivelse om til sukker, bliver også frugten hos eleverne mere raffineret af modningen. En proces, der tænkes at kunne

blive fremskyndet ved at læse litteratur. Litteraturen befrugter eleven, hvis alt går som ønsket. Som transitivt verbalsubstantiv følges 'modning' af en præposition og er derfor ikke så brugbart at søge på. KorpusDK anfører følgende kollokationer for 'moden' i alle bøjningsformer.

Fig. 10

Venstre kontekst					Højre kontekst				
	ordform	ordklasse	score	signifikans		ordform	ordklasse	score	signifikans
1	tiden	n	8.73	■■■■	1	overvejelse	n	12.34	■■■■
2	mere	adv	7.10	■■■■	2	bær	n	11.13	■■■■
3	røde	adj	6.82	■■■■	3	tomater	n	10.80	■■■■
4	1	num	5.43	■■■■	4	alder	n	9.87	■■■■
5	mest	adv	4.83	■■■■	5	frugt	n	8.62	■■■■
6	blevet	v	4.64	■■■■	6	kvinde	n	7.95	■■■■
7	meget	adv	4.31	■■■■	7	piger	n	7.05	■■■■
8	være	v	4.23	■■■■	8	mænd	n	6.94	■■■■
9	gå	v	4.16	■■■■	9	røde	adj	6.55	■■■■
10	lidt	adv	4.02	■■■■	10	kvinder	n	5.99	■■■■
11	efter	prp	3.98	■■■■	11	pige	n	5.91	■■■■

(Søgning på kollokationer til 'moden' i KorpusDK.)

Modning er en proces, der tager tid. 'Overvejelse', 'tid' og 'alder' er de tidshenvisende kollokationer til 'moden'. Det er ikke en pludselig udrustning eller aha-oplevelse, men en vækst, der foregår over tid – som den biologiske modning af frugter. I forholdet mellem lærer og elev antydes en magtfordeling mellem giver og modtager ved at benytte en modningsmetafor. Modningen kan 'fremmes' ved at have en god 'gartner' til at se efter 'planterne'. Det genfindes også i kristendommen, hvor Hyrden ser efter fårene, så de kan vokse op og blive ældre og stærkere under hans pleje og beskyttelse.

Metaforen Mennesket modnes som en frugt af litteratur er velkendt i den danske litteraturhistorie. Den unge Oehlenschlägers møde med Henrik Steffens beskrives som en sådan befrugtning. Peter Hansen skriver i sin litteraturhistorie fra 1886:

”Vi kjende nu Oehlenschläger, umiddelbart før Klarheden kom over ham: en skjøn og rigtbegavet Yngling, fuld af Muligheder, som han famlede imellem, men blandt hvilke den digteriske dog afgjort havde Forrangen [...] – Knoppen var færdig: en varmende Solstraale, en frisk Morgendug, og den vilde udfolde sig i hele sin Skjønhed og Fylde. Da kom Henrik Steffens til Kjøbenhavn.”

(Hansen 1886, II: 269f)

Om denne botaniske befrugtningsmetafor i guldalderkonstruktionen siger Johan Fjord Jensen:

”Det, Oehlenschläger nemlig befrugtes med, er ånd. Førstegrøden af befrugtningen bliver herefter “Guldhornene”, der således fremtræder som en enhed af den hos Oehlenschläger givne digternatur og den fra Steffens kommende åndelige kultur. [...] at konstruktionen kan befrugte kommende generationer i den ånd og med den ånd, som den udlæser af historien. Vi ser på den måde, hvorledes dannelsesstærkningen får frigjort sig fra syndefaldsmytens forfaldssyn. Kulturen er ikke nødvendigvis frafald og fortabelse, men under de rette vilkår, nemlig når den møder en naturmæssig beredthed og den selv

fremtræder som den rette kultur, en grødefuld berigelse.”

(Jensen 1979: 21)

Mødet med kulturen i litteraturen bærer i sig en befrugtnings*mulighed*. En vellykket undervisning i dansk litteratur vil ifølge denne logik føre til litterær modning. Denne udvikling fra noget umodent/ufærdigt til noget modent/færdigt ses også i målet for den mundtlige fremstilling. At eleverne skal være i stand til at fremlægge 'normalsprogligt' forudsætter en forestilling om, at de ankommer med et u-normalt eller ufærdigt sprog. Dog er det værd at bemærke, at hf-elever modsat gymnasieelever skal 'opøves' - ikke vænnes - til dette normalsprog. Ved at opøve nogen til noget, tilegner de sig gennem arbejde en færdighed – ved at vænne nogen til noget, nedsætter man den initiale ufrivillighed, som oftest følger bekendtskabet det ukendte eller uønskede. Da hf-eleverne dermed bliver 'opøvet', anerkendes det, at de har et potentiale for 'normalsprog'. Hvis de skulle vænnes til normalsprog, indikerer det ikke et iboende potentiale. Dermed frames befrugtningsmetaforen på to forskellige måder. Gymnasieeleverne konceptualiseres som umodne anlæg, der om nødvendigt ufrivilligt skal bestøves og befrugtes med kulturen, hvorimod hf-eleverne skal opøves i noget, de blot ikke kender i deres miljø i forvejen. Man kan kun opøve noget, der har en kim i forvejen og man opøver evner – dermed er en hf-elev ikke konceptualiseret som nær så tom en 'rummelig entitet' som en gymnasieelev.

At eleverne i 60'erne skal 'vænnes til' og 'opøves' understreger i begge tilfælde, at undervisningssituationen er præget af en stor forskel i status mellem giver af undervisning og modtager af undervisning. At hf-eleverne på den ene side får anerkendt deres iboende potentiale og på den anden side skal have et 'normalsprog', som de åbenbart ikke har i forvejen, kan tilskrives det faktum, at hf i høj grad var for unge, der kom fra lavere sociallag end eleverne. I den sammenhæng virker det logisk, at de ikke besidder et 'rigsdansk normalsprog', men det

skinner på højskolemanér igennem, at de ases for at have anlægget. Noget umodent skal modnes hos dem. En opstilling efter Lakoff & Turners (1999) teori ser sådan ud:

Metafor: ELEVEN MODNES SOM EN FRUGT AF LITTERATUR

Kildedomæne (Frugt)

Måldomæne (Elev)

Frugtanlæg og støvfang	→	Anlæg for litterær modenhed og sanser, der kan se og høre (læse og lytte)
Modtager pollen og befrugtes	→	Modtager kultur og 'ånd' og befrugtes dermed mentalt gennem litteraturen
Modner frugt over tid bl.a. ved at omdanne stivelse til sukker	→	Udvikler litterær modenhed over tid ved at opøve evnen til tekstforståelse
Frugten er plukkemoden	→	Eleven er klar til eksamination – de flittiges fest.
Frugt spises af dyr og mennesker og giver næring, der danner liv og vækst	→	Hf-eksamen danner grundlag og giver næring til videre studier

Når modningsmetaforen bruges i bekendtgørelsen, er der fire forhold, der bør fremhæves. For det første var langt de fleste deltagere på hf i 1967 umyndige, eftersom myndighedsalderen i 1967 var 21 år. Dermed står de under den voksne lærers vejledning og beskyttelse.

For det andet er teksten skrevet i en tid, hvor der var en større generationskløft og det derfor var naturligt at fremhæve forskelle mellem de voksne og de endnu umodne elever – selvom disse kunne være 20 år gamle.

For det tredje var behaviorismen en af de mest fremtrædende videnskabelige retninger både indenfor psykologi og i didaktiske sammenhænge. Behaviorismen tror på såkaldte objektive metoder og kortlægger dyrs og menneskers adfærd (reaktioner og stimuli) gennem instrumentelle målinger og tests. De ser bort fra bevidste processer, da de antager, at disse kun kan opleves subjektivt (Hansen 2008: 51). Elevernes meninger og holdninger tilskrives dermed ikke værdi, da de er subjektive og ikke-målbare.

For det fjerde er Danmark stadig et industrisamfund med en markant hierarkisk struktur på

arbejdsmarkedet, så at opøve de unge i at ytre deres meninger højlydt i det offentlige rum, ville have været at give dem tilpasningsproblemer i deres arbejdsliv.

Hvad man derimod kan forholde sig til, er deres adfærd. Ved eksaminationen kan det testes, om eleven har fået lært det stof, vedkommende burde lære. Ved eksaminationen vurderes det, om eksaminanden har den rette eksamens*adfærd*. Den hyppigste betegnelse for modtagere af undervisning i 1967 var 'eksaminanden' og denne ses i fast kollokation med det passive verbum 'prøves' (ved eksamination). Som indikation på behaviorismens udbredelse ses, at B. F. Skinners *Om Behaviorisme* stadig i 2011 findes på 63 biblioteker i Danmark.

Frames og scripts i 1967-bekendtgørelsen

Ved at benytte leksemerne 'elev' og 'modenhed' i forbindelse med en undervisningssituation, aktiveres der hos læseren en frame. De baserer sig på gentagne levede erfaringer og for at kunne etablere og genkende en frame om disse leksemer, må man have stødt på 'elever' og 'modenhed' i forskellige sammenhænge og genkendt et mønster, der indeholder elementerne 'elev', 'lærer', 'krav/pensum', 'modenhed'. Udover at genkende elementerne, skal man have en idé om, hvordan relationerne imellem disse størrelser er. Elementær skolegang er obligatorisk for en meget stor del af jordens befolkning. Som oftest vil eleven også gå i en skole. Derfor vil de fleste have gjort sig erfaringer med disse fem størrelser. Hvilke erfaringer, man har gjort sig, er afhængig af hvilke didaktiske metoder, der er stiftet bekendtskab med. I bekendtgørelsen fra 1967 nævnes modtagerne af undervisning primært, når de *skal kontrolleres*:

- 1) "Eksaminanden prøves" er brugt flere gange.
- 2) "Læreren påser, at den enkelte *elevs* læsning er nogenlunde alsidigt sammensat, og *sikrer sig*, at det krævede antal værker virkelig er læst af *eleverne*."

Elever forventes ikke at være udstyret med en indre adfærdsregulering, men skal kontrolleres af læreren. 1967-variationen af den prototypiske frame for en undervisningssituation ser sådan ud:

- 1) Modtageren af undervisning kaldes for en elev og er med stor sandsynlighed umyndig, mens han/hun modtager undervisning. Denne umyndige elev skal kontrolleres af læreren, da vedkommende ikke forventes at være i besiddelse af internaliserede normer, men skal 'styres' udefra. Modtageren af undervisning er først og fremmest 'eksaminand' og siden 'elev'.
- 2) Giveren af undervisning er ansvarlig for at skabe mulighed for

- modningsprocessen og forventes at kontrollere elevernes adfærd og læsning.
- 3) Eksaminationen skal vise, om den studerende har forstået den overleverede viden og om denne kan reproducere det læste stof på en forståelig måde. Der stilles ikke krav til selvstændighed.

Disse formuleringer understøtter tolkningen af, at ordhyppigheden af hhv. 'eksaminand' og 'elev' afspejler et syn på hf-eleven som et umodent ungt og umyndigt menneske. De skal opøves ved, at en lærer viser dem vejen, som en håndværksmester lærer en uerfaren lærling et fag fra bunden. Den underliggende frame, hvorpå befrugtningsmetaforen bygger, er en frame hvori det er enkelt at afgøre, hvilke delelementer faget dansk indeholder, ligesom det er indlysende, at læreren altid er mere vidende end eleven, der konceptualiseres som en art beholder, der skal fyldes kanoniseret viden på. Når der er fyldt tilstrækkelig viden på, er eleven klar til at være eksaminand. En situation, hvor den velordnede viden kan beskues udefra. For der er tale om en litterær viden, der er nem at organisere i velordnede grupperinger med en fast rækkefølge og mængde af perioder med dertil hørende forfattere. Ved at benytte 'eksaminand' som hyppigste rollebetegnelse for modtagere af undervisning, der skal 'opøves', afspejles et samfund med et stejlt hierarkisk struktur, samtidigt med, at denne skabes og omformes ved bekendtgørelsens performative kraft.

Danskfaget på hf i 1987

I 1987-bekendtgørelsen er en ordret kopi af bekendtgørelsen for faget dansk fra 1974. Den gælder dermed fra 1974 – 1995, hvor den bliver afløst af en ny bekendtgørelse. Der sker enkelte ændringer fra 1987-95, men ikke af afgørende betydning. I bekendtgørelsen fra 1987 har hvert fag sin egen paragraf, men der forefindes ikke opdeling i stykker, som i teksten fra 1967. Samtlige fag er inddelt i fire overordnede punkter med samme overskrifter, så alle fag i bekendtgørelsen har disse punkter: *Formål*, *Undervisningen*, *Undervisningens omfang og placering* og *Eksamen*.

I hf-fagbekendtgørelsen fra 1987 kaldes teksterne om de enkelte fag for ”bestemmelser om undervisningen og eksamen i de enkelte fag til højere forberedelseseksamen”. (BEK nr. 688) Betegnelsen læreplan tages ikke i brug og dermed er der endnu ikke fokus på vigtigheden af de studerendes læreprocesser. Bekendtgørelsen udgøres af 391 unikke ord og 881 ord i alt. Dermed er bekendtgørelsen ordmæssigt vokset med 17,5 %.

Undervisningen i dansk opdeles i A) Tekstlæsning, B) Skriftlig fremstilling, C) Konferencetimer.

Bekendtgørelsen afviger på mange punkter fra 1967-bekendtgørelsen, skriftlig fremstilling er den eneste bibeholdte kategori fra 1967. Punktet ”tekstlæsning” hed tidligere ”litteratur” og der er ganske indlysende grunde til, at denne betegnelse ikke længere kan bruges. De studerende skal læse fiktive såvel som ikke-fiktive tekster, og de episke, lyriske og dramatiske hovedgenrer bliver udelukkende nævnt i en bisætning.

A. Tekstlæsning opdeles i tre underpunkter, hvoraf det første punkt har fire undergrupperinger:

1. a) ”Indføring i tekstlæsning” er defineret ved, at den skal tage udgangspunkt i de studerendes egen situation. Den vage formulering ”forskellige synsvinkler anlægges” giver underviseren ganske frie hænder. Det bør nok ses i forhold til, at det ikke tidligere forventedes, at eleverne fik stiftet bekendtskab med mere end én synsvinkel på stoffet i undervisningen. Dog stilles der krav om, at de studerende skal indføres i læsning af norsk og svensk., hvilket gør sig gældende for hele bekendtgørelsen. Helt tidstypisk betyder processen (den brugte tid) mere end produktet (antal gennemgåede sider i pensum).

b) ’Temalæsning’ sammenstilles af tekster fra forskellige perioder fra middelalderen til vore dage og udvælges ud fra et eller to temaer. Det bør tilrettelægges, så de studerende får indtryk af andre perioders ”livssyn og udtryksformer”. Der stilles ingen krav til hvilke perioder, der skal være præsenteret, eller til hvor mange perioder, der bør inddrages. Ej heller stilles der krav om en væsentlig aldersspredning imellem perioderne som de tematiske tekster vælges fra. Forløbet udgør 25 timer.

c) Periodelæsning er den tredje undergruppering indenfor tekstlæsning. Der læses en periode i tiden før anden verdenskrig. Svensk, norsk og anden fremmedlitteratur skal indgå og der skal læses mindst et værk. Ellers stiller bekendtgørelsen underviseren ret frit, perioden skal blot være begrænset uden anden definition end, at der skal læses ”et antal tekster”, hvilket jo er en minimal definition og slutteligt kan perioden afgrænses ud fra andre historiske synspunkter end det litteraturhistoriske. Det angives ikke, hvad formålet med periodelæsningen er. Ligesom ingen litterære perioder nævnes ved navn – ej heller forfattere.

d) ”Tekster fra nyeste tid” er tekster fra de sidste 30-35 år, ”Der sammenstilles således, at de belyser udviklingen i det nævnte tidsrum.” (Op.cit.: 2) Også her er det et krav at svenske, norske og fremmedsprogede tekster indgår og at der læses mindst et værk. Desuden er det også et krav at ”Materiale til belysning af ideehistoriske, kulturhistoriske og andre historiske forhold inddrages.” dermed er danskfaget ikke blot udvidet til at beskæftige sig med ikke-fiktive tekster, men også et fag, der forventes at give eleverne en indsigt i kulturelle strømninger og problemstillinger i deres samtid, hvilket også er et erklæret formål.

2. Det andet underpunkt under tekstlæsning vedrører andre måder at sammenstille tekster på. Trivallitteratur, massemedier og film nævnes her. Nu er tekstbegrebet udvidet til også at omfatte billedmedier og hvad man tidligere betragtede som 'smudslitteratur'. Desuden har man mulighed for at vælge tekster enkeltvis ud fra deres egenverdi.

3. Det tredje underpunkt nævner blot, at de studerende enkeltvis eller i mindre grupper skal læse otte værker, hvoraf der redegøres skriftligt for mindst tre "i kortere eller længere form".

B: Skriftlig fremstilling:

Da grammatikken som selvstændigt punkt er gledet helt ud af bestemmelserne for undervisningen, var der en forventning om, at det ville blive omtalt under skriftlig fremstilling. Det er nu engang lettere for de fleste mennesker at producere velskrevet tekst, hvis de har et vist kendskab til grammatik. Fokus ligger dog et andet sted. Der arbejdes med skriftlig arbejder med udgangspunkt i den studerendes egen situation. Det er mindre væsentligt, hvordan sproget bruges, men i stedet tæller det hvilke sociale sammenhænge, sproget bruges i. Derfor tilrettelægges det skriftlige arbejde "i nær tilknytning til den studerendes situation i og udenfor kurset". Undervisning i ortografi og tegnsætning gives individualiseret og i forbindelse hermed gives "indføring i de nødvendige sider af grammatik og syntaks og en orientering om socialt og dialektisk betingede sprogbrug" (BEK nr. 688: 3). Der er således stadig nogen, der skal føres et sted hen, men det sker individuelt nu og ingen skal 'vænnestil' eller 'opøves'. Der gives således ingen fælles undervisning i grammatik, ortografi og syntaks. Det bringes kun frem i de tilfælde, hvor det er nødvendigt i det skriftlige arbejde, der knytter sig til den studerendes situation. Formuleringen "Dialektisk og socialt betinget sprogbrug" leder opmærksomheden i det skriftlige arbejde hen på socialt betingede sproglige forskelle i udtryksform mellem socialklasserne.

C: Konferencetimer:

Der er afsat et antal timer til individualiseret undervisning. Konferencetimer er sidste punkt under overskriften 'undervisning'.

Da punktet "mundtlig fremstilling" er udgået, er der ikke længere fokus på denne færdighed. Der indgår heller ikke beskrivelser af mål for mundtlige færdigheder i de øvrige bestemmelser for undervisningen.

Bekendtgørelsen fra 1967 pålægger eksaminator at prøve eksaminanden i evnen til at fremdrage det væsentlige og karakteristiske for en tekst såvel som periodefornemmelse og 'litterær modenhed'. I 1987 prøves i tekstforståelse, uden at indholdet af begrebet tekstforståelse

Ser vi på Wordle-versionen af bekendtgørelsen fra 1987 er konjunktionen 'og', præpositionen 'i' og det personlige pronomen/bestemmeren 'de' de hyppigst brugte ord med hhv. 39, 37 og 23 forekomster. 'Og' og 'i' er de to hyppigste ord i det danske sprog, så det er ingen overraskelse, men 'de' kommer først på 14. pladsen - seks pladser efter 'af', der i teksten er den fjerde hyppigste forekomst. Brugen af 'de' bruges i ni tilfælde som kollokationen 'de studerende(s)' og i fem andre tilfælde alene som personligt pronomen 'de', der henviser til 'de studerende'. De studerende er kommet i fokus på mere end én måde. De har skiftet rollebetegnelse fra 'elev' til 'studerende' og de bliver nævnt langt hyppigere. Hf adskiller sig nu fra gymnasiet, der i 2011 stadig har 'elever'.

[illegible]

Der har nu i over femten år været enkeltfagskurser på VUC, hvor underviseren kunne undervise på et hold, hvor flere af deltagerne kunne være ældre end vedkommendes forældre. Det er vanskeligt at fastholde et uforandret lærer-elev magtforhold fra 1967 i en sådan klasseoffentlighed. Det ses især på nedenstående Wordle uden hyppige ord. Både formen 'studerende' og 'studerendes' er så hyppigt brugt, at den rent grafisk er til at finde (hhv. seks og fire forekomster):

De fire hyppigst brugte substantiver er 'tekster' (14), 'timer' (8). Tredjepladsen deles af 'studerende' (6) og 'semester' (6), som har lige mange forekomster. I aConCorde kan det ses, at 'tekster' i fem tilfælde er nævnt i sammenhæng med 'fiktive og ikke-fiktive'. Det understreges dermed grundigt, at tekstbegrebet ikke blot omfatter litterære tekster. Adjektivet 'litterære' er blot brugt en gang i forbindelse med substantivet 'tekster'. Ved at fokusere på de ikke-fiktive tekster bliver fokus på verden udenfor klasserummet større, end det tidligere har været. Substantivet 'timer' optræder otte gange og beskriver hvor mange timer, der bør afsættes til en given aktivitet. På trods af at 'måleenheden' fra 1967 til 1987 er skiftet fra antal læste sider til antal brugte timer og at ordmængden samtidigt er vokset med 17,5 %, er der færre forekomster af 'timer' (8) som måleenhed i 1987-bekendtgørelsen, end der er forekomster af 'sider' (10) som måleenhed i 1967-bekendtgørelsen. Der er dermed brugt færre ord på at indkredse, afgrænse og definere pensummængden – processen 'at bruge tid sammen på tekster' og selve frigørelsesprocessen fra den tidligere bundne form er nu vigtig.

41/116

Fig. 13

Concordance
Sort by right context
Værkerne vælges af de studerende og godkendes af læreren. I danskopgaven skal de studerende på elementært plan demonstrere, længere form skal de studerende skriftligt redegøre for mindst benyttes af lærer og studerende til individualiseret vejledning i tilrettelægges således, at de studerende ud fra det valgte undervisningen er, at de studerende udvikler deres evne til

(Søgeresultat på substantivet 'studerende' i bekendtgørelsen fra 1987 i programmet aConCorde.)

Ved at sammenstille 'de studerende' med aktive verber, der indikerer valg og øget viden, bliver de til langt mere aktive aktører i læringssituationen end 'eksaminanden' der i 1967 udelukkende 'prøves' – altså er genstand for en udefrakommende handling.

Fig. 14

Concordance
Sort by right context
indgå i eksaminationen. 4) Eksaminanden prøves desuden ved en af tekst alene. 3) Eksaminanden prøves ganske kort i eksaminandens mundtlige fremstilling. 2) Eksaminanden prøves kort i en

(Søgning på substantivet 'eksaminanden' i bekendtgørelsen fra 1967 i programmet aConCorde)

Det andet substantiv, der optræder tredje hyppigst, er 'semester'. Her specificeres det i hvilket semester, hvilken aktivitet finder sted.

De tre hyppigste verber er modalverberne 'kan' (12), 'skal' (11) og det passive verbum 'læses' (7). Ser vi først på verbet 'kan', er det muligt at benytte det om en færdighed, man behersker fx ”Jeg kan cykle”, men det er også muligt at benytte det for at angive en valgmulighed fx ”der kan grilles på stranden”. I det sidste tilfælde er 'kan' ikke udtryk for den færdighed 'at være i stand til at grille', men en oplysning om, at der forefindes en mulighed for at grille på det pågældende sted. Brugen af verbet 'kan' i bekendtgørelsen fordeler sig mellem fire forekomster af kollokationen 'de kan', der henviser til, hvad man ønsker, de studerende skal kunne.

Fig.15

Sort by right context
fremmedlitteratur skal indgå. Perioden kan afgrænses litteraturhistorisk, men også anlægges. Ved vanskeligere tekster kan der stilles enkelte vejledende plan demonstrere, at de kan finde beslægtede synspunkter og fra hinanden, at de kan finde forskellige synspunkter og norsk og anden fremmedlitteratur kan inddrages. Der læses mindst eller andre historiske fremstillinger kan inddrages. c. Periodelæsning (ca. til hinanden, at de kan sammendrage et fyldigt materiale, dokumentarisk materiale, ligesom der kan stilles friere opgaver i mindst 5 opgaver. Opgaverne kan stilles i forbindelse med massemedier, film, litteraturkritik. Endvidere kan tekster vælges enkeltvis ud materiale, og at de kan uddybe et abstrakt materiale. semester. 3 af værkerne kan vælges fra fremmed sprogområde.

(Søgning på verbet 'kan' i bekendtgørelsen fra 1967 i programmet aConCorde)

De sidste otte forekomster af verbet 'kan' omhandler valgmuligheder for underviseren i forhold til at udvælge og sammenstille stof. Her er det værd at bide mærke i, at en stor del af pensumudvælgelsen er valgfri – fx er det valgfrit, hvorvidt periodelæsningen afgrænses litteraturhistorisk eller ej. Når kan benyttes om underviserens muligheder for tilrettelæggelse, er det som oftest brugt epistemisk, hvor kravene til, hvad de studerende burde kunne være i stand til, er af deontisk karakter.

Verbet 'skal' benyttes i fem tilfælde om krav, de studerende skal honorere og i de sidste seks om krav, som underviseren skal honorere i tilrettelæggelsen af undervisningen. Hermed er der ikke sket en nævneværdig forskydning af hvad hhv. eleverne og læreren 'skal' i forhold til 1967-bekendtgørelsen.

De tre hyppigste adjektiver er 'mindst' (6), 'mindre' (4) og 'skriftlige' (4) og adskiller sig således ikke væsentligt fra 1967-bekendtgørelsens 'skriftlige', 'kort' og 'kortere'. I begge tilfælde er det adjektiver, der angiver mængden af de påkrævede antal læste værker og formkravene til skriftlige arbejder.

Førstehåndsindtrykket er en bekendtgørelse, hvor den studerende får en væsentlig mere central placering. Der skal tages udgangspunkt i den studerendes liv og situation i og udenfor undervisningen. Kravene til den studerende er ikke i fokus, men viger for en højere grad af opmærksomhed på at imødekomme den studerendes behov. De skal på Kierkegaardsk (1930

XIII: 568) manér mødes i den aktuelle livssituation. Engagement og personlig stillingtagen – især til sociale spørgsmål i samfundet - er vigtigt. Endvidere er der stor valgfrihed for underviseren, idet der ikke stilles krav om litteraturhistorisk gennemgang eller opøvelse af de studerendes færdigheder i mundtlig fremstilling. Undervisningen i grammatik og sproglære er fraværende og muligheden forefindes udelukkende som individuel vejledning ved retning af skriftlige arbejder. Også hvad gælder udvælgelsen af stof, er der ret så frie rammer.

Juridisk sprogbrug

I bekendtgørelsen benyttes **rollebetegnelserne** 'studerende', 'eksaminand', 'selvstuderende' og 'lærer'. Hvis bøjningsformerne betragtes under et, optræder 'studerende' hyppigst (10), derefter 'eksaminand' (5), 'læreren' (2) og 'selvstuderende' (1). 'Elev' bruges ikke længere som betegnelse for dem, der modtager undervisning, hvilket understreger, at de studerende nu forventes *at studere*. At være studerende giver for det første en langt større mulighed for at fordybe sig i de områder af faget, man finder interessant. For det andet forbindes det at være studerende med besiddelsen af den kritiske stillingtagen, der ligger i det verbum. Man studerer dvs. iagttager, registrerer og vurderer indenfor sit fagfelt. Hermed ses en alternativ framing af modtageren af undervisning.

Hvor der i 1967 blev brugt en frame hvori en elev kunne være mere eller mindre dygtig til at memorere og reproducere den viden vedkommende læste sig til, eller fik forelæst, er der her tale om alternativ framing. I 1987 giver det ikke mening at være en elev, der er god til at reproducere terpet viden, når undervisningssituationen er framet med modtageren af undervisning som et aktivt individ, der skal lære at forholde sig kritisk til sin omverden.

De tilsammen 16 betegnelser for 'modtagere af undervisning' forekommer næsten dobbelt så hyppigt, som de ni gange 'eksaminand' og 'elev' nævnes i bekendtgørelsen fra 1967. Det er kun på grund af en opremsende liste i formålet, at 'de studerende' ikke er nævnt fire gange mere. Også dette understreger, hvordan det lærende individ og dets muligheder er sat i fokus.

Der bruges **semantiske relationer** i nogen grad, men knap så hyppigt som i bekendtgørelsen i 1967. Det fremstår derfor noget løsere, hvad tekster og ikke-fiktive tekster dækker over, hvordan man tager udgangspunkt i de studerendes situation, samt efter hvilke synspunkter man kan sammensætte pensum under punkt 2. Dette er ikke overraskende i en tekst, der lægger op til stor valgfrihed for både underviser og studerende.

Brugen af **komplekse substantivsyntagmer** er mindre hyppig end i bekendtgørelsen fra 1967,

især er kompleksiteten nedsat. Dermed fremstår teksten i mindre grad som typisk for juridisk sprogbrug. Naturligvis findes der substantivsyntagmer fx *væsentlige kulturelle strømninger* eller *lette og korte svenske og norske tekster*, men de er ikke så komplekse i form som dem, der sås i bekendtgørelsen fra 1967.

Selvom der stadig er en udbredt brug af **passive verber**, er der en øget brug af aktive verber og valget af diatese er dermed mere ligeligt fordelt end i bekendtgørelsen fra 1967. Især i indledningen, hvor formålet beskrives, benyttes verber i aktiv form fx: 'udvikler', 'oplever', 'opnår' og 'uddyber' om forventningerne til de studerendes udbytte af undervisningen.

Der er stadig en opdeling i paragraffer og kapitler, men teksten er ikke længere opdelt i spalter og litra- og nummerinddelingen er ikke så tydeligt fremhævet som i 1967-bekendtgørelsen. Også ortografisk foreligger teksten fjernere fra den juridiske norm end bekendtgørelsen fra 1967.

Metaforer i 1987-bekendtgørelsen

I 1987-bekendtgørelsen er der talrige eksempler på, at de studerendes *egen* situation er vigtig og at sprog og tolkning er et spørgsmål om *synspunkt*.

Dvs. for det første ses en individcentreret livsopfattelse med en helt basal sanseoplevelse til grund, kroppen er centrum for al sansning. Derfor må det enkelte individ have en egen sansning/opfattelse ud fra det sted og de omstændigheder, det befinder sig på/i. Et menneske befinder sig jo, hvor det rent fysisk er, men hvis man vil møde det mentalt, må man også tage hensyn til, hvor det befinder sig mentalt. Kierkegaard siger:

At man naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden.

(Kierkegaard 1930 XIII: 568)

Dermed understreger Kierkegaard, at det enkelte menneskes livssituation og hvordan denne forstår sig selv og sine omstændigheder er centralt for mulighederne for at flytte sig mentalt. Man kan udtrykke forståelse sprogligt ved at bruge sanseindtryk som referenceramme. Hvad man kan fatte, gribe om, se er ofte sprogligt billede på, hvad et menneske forstår. Sådan udtrykkes forståelse ofte som billeder på kognition – især synet- benyttes ofte i en metaforisk

forståelsesramme, hvor 'at se er at forstå'. Da man anslår, at ca. 80 % af hjernens samlede sanseindtryk kommer fra synet, er det ikke overraskende, at denne metafor er rigt repræsenteret i sproget. Sindets opmærksomhed beskrives som et øje og man kan rette sindets blik mod bestemte områder. Derved kan abstrakte emner belyses med sindets øje og individet kan opnå en større forståelse ved denne fokusering. Rent visuelt peger vi med synet (øjnene) mod det, der skal have vores opmærksomhed. Lakoff & Johnson kalder dette for SINDETS ØJE-METAFOREN (Lakoff & Johnson 2001: 227).

- 1) "Formålet med undervisningen er, at de studerende opnår en forøget indsigt i andre sociale og kulturelle miljøer end deres egne."
- 2) "Forskellige synsvinkler anlægges.
- 3) "Teksterne sammenstilles således, at de belyser udviklingen i det nævnte tidsrum."
- 4) "Herudover skal der læses tekster, der sammenstilles ud fra andre synspunkter end de foran nævnte."

En opstilling efter Lakoff & Turners teori ser sådan ud:

Metafor: SINDETS ØJE-METAFOR

Kildedomæne (Øjets fokusering)

Måldomæne (De studerendes forståelse)

Man kan færdes i et andet kulturelt og socialt miljø og øjet kan se, at det er forskelligt fra det kendte. (sætning 1)

→ Ved at læse om og tage stilling til andre kulturelle og sociale miljøer og på den måde fokusere sindets øje på det, kan man forstå og vurdere forskelle og ligheder fra det kendte miljø.

Man kan flytte sig fysisk og se den fra mange vinkler (Sætning 2+4)

→ Man kan forstå en situation fra mange vinkler, alt fx politisk, religiøs eller videnskabelig overbevisning.

Sætning tre afviger en smule i og med, at den beskriver sindets øje/syne som om det udgår fra kroppen og lyser på ting, når det i grunden er receptorer i øjet, der er i stand til at registrere udefrakommende lys og sende disse signaler til øjet. Synet blev opfattet som en udsendt stråle, inden den medicinske videnskab fik forklaret, hvordan det fungerer biologisk og denne metafor

har overlevet i sproget, i overført betydning. I samme familie er: ”Det må vi se på, så vi kan få det *opklaret*.” Sætning 3 indikerer endnu en forståelsesmetafor. Det belyste indikerer forståelse, modsat det, som ligger i mørke, der angiver fravær af forståelse. ”Teksterne sammenstilles således, at de *belyser* udviklingen i det nævnte tidsrum.” Til slut skal det også bemærkes, at det her er teksterne, der *belyser*, dvs. tekst opfattes, som om det kan indeholde fokus og betydning og kaste lys fra sig. Her er teksterne/litteraturen framet på en ny måde i forhold til 1967, hvor de var modningsfaktorer. De er stadig vigtige for læringen, men det diskursive læringsfelt har flyttet sig fra elevers modning til studerendes evne til at *se og være kritisk* overfor *samfundet*. Teksterne er vigtige i begge sammenhænge, men indgår i en anden frame. Dermed bliver de studerende opmuntret til at tage aktivt del i samfundet og forandre det gennem deltagelsen. Undervisning som social konstruktion er konceptualiseret i en frame, som rummer et diskursivt felt rettet udad mod relationen ml. samfund og individ frem for indad mod egen modning efter en måleenhed defineret af andre.

Frames og scripts i 1987-bekendtgørelsen

Bekendtgørelsen er oprindeligt skrevet i 1974, og dens fokus på den studerendes ståsted er vinklet på, at den studerende skal kunne forstå sin egen sociale situation og blive opmærksom på den sprogbrug, de møder i hverdagen. Ved at bevidstgøre individet om dets livssituation, menes det herved at kunne være i stand til at skabe bedre forhold for sig selv. Men dette, at flytte et individ i erkendelsesniveau og handlemuligheder, er ikke umiddelbart det mest centrale. Individet ses som unikt og der forsøges på en ophævelse af magtforholdet ml. hjælper–den hjulpne / lærer-elev ved at tilskrive individet værdi *i sig selv*. Da der i formålet angives, at de studerende skal ”opleve”, ”opnå kendskab til”, ”opnå forøget indsigt” og ”kunne læse kritisk og reflekteret”, er der ikke så megen fokus på at 'hjælpe nogen et andet sted hen', som at gøre dem bevidste om det værd, de har. De får gennem uddannelsen øvelse i at tillægge deres egne livssituationer betydning såvel som deres meninger tilskrives vigtighed.

Eksempler herpå er:

- 1) ”Indføring i tekstlæsning med udgangspunkt i de studerendes egen situation.”
- 2) ”Arbejdet tilrettelægges så vidt muligt i nær tilknytning til de studerendes situation i og udenfor kursus.”
- 3) ”... gives der en *individualiseret* undervisning i ortografi, tegnsætning mv.”
- 4) ”Der prøves i tekstforståelse og i evnen til *selvstændigt* at fremstille et stof på grundlag af et synspunkt, eksaminanden *selv anlægger*.”

Rent sprogligt defineres en ny variation af den prototypiske frame. 'Studerende', 'lærer' og 'selvstændighed' er nu centrale elementer i framen for undervisningssituationen. I forhold til 1967-bekendtgørelsen er der sket en ændring i den måde, hvorpå den framen beskrives og tolkes. På trods af, at de studerende skal 'indføres' i sætning et, og der på den måde stadig refereres til en underviser, der er rustet som vejviser, er det dog med udgangspunkt i de studerendes egen situation.

- 1) Modtageren af undervisning kaldes nu for en studerende og dette individ og dets interesser er blevet centrale og vigtige. De nævnes ofte og der tages hensyn til deres interesser og livssituation.
- 2) Giveren af undervisning, læreren, er ikke længere ansvarlig for en modningsproces, men en bevidstgørelsesproces, der skal gøre den studerende opmærksom på hans/hendes position, vigtighed og betydning – vel at mærke i kraft af at være et *selvstændigt tænkende menneske*.
- 3) Eksamination og dertil knyttede vurderingskriterier er ændret, sådan at det først og fremmest er evnen til at se det læste stof ud fra sin egen synsvinkel og med et kritisk blik, der er vigtigt. Ud fra denne selvforståelse forventes en større forståelse for perioder og kulturer, der er forskellig fra egen situation, at opstå. I eksempel fire ovenfor, anføres denne selvstændighed i at anlægge synspunkter som et vurderingskriterium ved eksamen.

Ud fra denne frame kan der udledes mere end ét script, der aktiverer en mental drejebog. Det første script har en politisk vinkel og omhandler den studerende som arbejder, der bliver bevidstgjort om sin egen værdi og sit eget ståsted og dermed bliver kritisk og selvstændig og ikke længere vil lade sig undertrykke af samfundets vedtagne normer og kapitalfordelinger med tilhørende magt. Der kan også anlægges en anti-krigs-vinkel, da der efter mediedækningen af Vietnamkrigen opstod et ønske om at betone individets værdi som menneske i håb om, at det derigennem ville modarbejde krigshandlinger. Uanset hvilken, der anlægges, er det en anden variant af den overordnede prototype for undervisning end den, der blev beskrevet i bekendtgørelsen fra 1967. I 1987-bekendtgørelsen er der i formålet benyttet verber i aktiv form fx: 'udvikler', 'oplever', 'opnår' og 'uddyrer' om forventningerne til de studerendes udbytte af undervisningen så, den passive 'elev', der i 1967 skulle 'prøves' og var genstand for udefrakommende handlinger er nu aktive oplevende og udforskende individer.

Der er stadig en opdeling i paragraffer og kapitler, men teksten er ikke længere opdelt i spalter og grafisk er det juridiske præg er dermed nedtonet.

Danskfaget på hf i 1995

Danskfaget på hf i 1995 er en lettere tilrettet version af bekendtgørelsen fra 1991, og denne version bliver først erstattet i december 2004 i forbindelse med gymnasireformen. I denne bekendtgørelse har hvert fag ikke længere sin egen paragraf, men teksterne bliver i stedet nummereret som bilag. I de indledende bemærkninger beskrives bilagene som fagenes læreplaner – det er således ikke blot bestemmelser om undervisningen, men en *plan for læring*.

På det øverste organisationsniveau – det der er fælles for alle fags læreplaner – er der ikke de store ændringer i forhold til 1987. De overordnede inddelinger er: *Formålet, undervisningen, undervisningens indhold og prøve/eksamen*. Der er dog indført følgende sætning i alle fags læreplaner: "Edb indgår som en del af undervisningen." (BEK nr. 605) Det bliver i øvrigt ikke uddybet hvordan – sætningen står der blot.

Beskrivelsen af danskfaget på hf i 1995-bekendtgørelsen udgøres af 584 unikke ord og 1485 ord i alt. Dermed er den 99,3 % længere end 1967-udgaven og 68,5 % længere end 1987-udgaven. Stigningen i unikke ord fra 1987-udgaven er dog kun 46,9 %, så det ser ud til, at der har været et større behov for at fastslå og gentage elementer af teksten, for at øge tekstens præcisionsgrad gennem den øgede hyppighed af semantiske relationer.

Under beskrivelsen af **formålet** er der nu tale om, at de studerende udvikler en kritisk såvel som en historisk *sans*, hvor de tidligere skulle udvikle evnen til at læse kritik og reflekteret. Dermed forstås deres kognition metaforisk som en kropslig sans. Som noget nyt er også en forventning om, at de studerende udvikler deres æstetiske bevidsthed såvel som deres selvforståelse og fantasi. Desuden forventes de studerende at udvikle *færdigheder*, hvilket jo dækker over, at de forventes at mestre teknikker på et bestemt område. De to områder er: 1) færdighed i at analysere, fortolke og vurdere, 2) en mundtlig og skriftlig sprogfærdighed. Den sidstnævnte med det formål at udvikle deres mulighed for individuel og social udfoldelse. Der er kommet fokus på de studerendes fremtidige **færdigheder og handlemuligheder**, hvor der i 1987-udgaven var brugt receptive formuleringer, som fx at de studerende skulle 'opleve umiddelbart' og 'opnå kendskab til' og 'indsigt i'.

Under punktet **undervisningen** præciseres det, hvad fagets hovedområde er (dansk sprog og litteratur) og hvor tyngdepunktet ligger (intensiv tekstlæsning). Det har ikke tidligere været nødvendigt, men er sandsynligvis en følge af, at fagets stofområde udvides og der derfor må ske

en form for prioritering af stofområderne. Herefter følger en opgivelse af omfanget af tekstlæsningen, samt en procentvis fordeling af stoffet mellem historisk læsning (50 %), studiemønstre (20 %) og massekommunikation (10 %).

I forhold til 1987-bekendtgørelsens meget få krav til historisk læsning, er området stærkt opprioriteret. Under 'historisk læsning' står:

Samlet skal den historiske læsning ved teksternes fordeling give kursisterne et kendskab til hovedtræk af den kulturelle og åndshistoriske udvikling i Danmark.

(BEK nr. 605)

Dette krav, der understreges af brugen af 'at skulle', er langt fra 1967-udgavens krav om én temalæsning og en enkelt periodelæsning i tiden før 2. verdenskrig. Der skrives om kulturel og åndshistorisk udvikling, men ikke om litterær udvikling og litteratur. Måske fordi tekstbegrebet er udvidet? Derefter tales der om massekommunikation og hvordan kursisterne skal skærpe deres "bevidsthed om massemediernes betydning". Her kan det undre, at denne formulering ikke bruger termen 'medier', da 'massemedier' i nogen grad er knyttet til en forestilling om ens påvirkning af masserne og de tidlige medieteorier i 1930'ernes og - 40'ernes USA. Lige som 'massekommunikation' indebærer definitionsproblemer af arten: Hvor stor er en masse? Er der tale om massekommunikation, hvis modtagelsen er asynkron – som ved e-mail og computerspil? (Frandsen 2009: 308)

'Studiemønstre' defineres som perioder i undervisningen, der giver mulighed for at fordybe sig i et afgrænset fagområde. Endvidere præciseres det hvilken spredning, der skal være på de læste værker tids- og typemæssigt. Til slut sættes der et minimumskrav på sideantallet af norsk og svensk tekst, ligesom det præciseres, at de norske tekster, skal være af nyere dato. Et sådant præcist krav har været fraværende siden 1973 – tidligere hed det blot, at svenske og norske tekster skulle indgå i periodelæsningen - uden mindstekrav.

Især på sprogområdet er der mange ændringer. Der er udførligt gjort rede for, hvad der forventes. Kursisterne forventes, at "skærpe deres muligheder for at udtrykke sig nuanceret, præcist og korrekt i forskellige situationer." Ved at benytte adverbiet 'korrekt' anslås en normativ vurdering af sprogbeherskelse. Dette valg minder om det 'normalsprog', eleverne forventedes at beherske i 1967. På det mundtlige område skal der arbejdes med, at den mundtlige fremstilling får 'substans og klarhed'. I 1987 var det vigtigst *at anlægge og fremføre et synspunkt selvstændigt*, dette udløser i sig selv ikke 'point' i systemet længere, medmindre denne selvstændighed bliver brugt i sprogligt korrekte udtryksformer.

Nu følger et afsnit om **prøve/eksamen**. Det indledes med et fyldigt afsnit om bestemmelser for selvstuderende. Der er nu bestemmelser om, at der skal være ordbøger til rådighed ved både den mundtlige og skriftlige eksamen, lige som det er muligt at tage egne noter med til den mundtlige eksamen. Som noget nyt skal eksaminanden til den mundtlige prøve læse et mindre tekststykke op (kun danske tekster). Læsning og oplæsning som færdighed bliver dermed også prøvet – udover selve tekstforståelsen.⁸

Fig. 16



8 Spørgsmålet er, om der findes et modsætningsforhold. Min gamle retoriklktor insisterede på, at en fuld fortolkning udtrykkes i selve oplæsningen af en tekst.

De hyppigste substantiver er 'undervisningen' (14), 'læsning' (12), 'sider' (12), 'kursisterne' (11), 'værker' (11). Bemærk, at der i Wordle er to forekomster af 'undervisningen', da det ene er med stort forbogstav:

Fig. 17



(1995-læseplanen uden hyppige ord. Wordle)

'Undervisning' har ikke været blandt de hyppigste ord i de to tidligere bekendtgørelser og betoner, at læringen ikke blot er en aktivitet, der involverer læsning, oplevelse og stillingtagen, men også kræver planlægning af undervisningen. Der stilles flere krav til undervisningen form og indhold i denne bekendtgørelse. At 'undervisning' er nævnt så ofte, kan tyde på en større opmærksomhed på didaktiske sammenhænge. Det hyppigst brugte verbum i forbindelse med 'undervisningen' er 'tilrettelægges', hvilket jo henviser til underviserens arbejdsopgaver. I 1987 var der mere fokus på friheden end på tilrettelæggelsen.

I de to tidligere bekendtgørelser var en form af 'en tekst' blandt de hyppigste ord, men findes ikke blandt de hyppige ord her. Det skyldes delvist, at 'tekst' nævnes i flere former, tekster, teksterne, tekstlæsning, tekstlæsningerne. En anden forklaring kan være den vinkling, der finder sted mellem selve teksten og læsningen af denne. 'Læsning' kan for det første beskrive den aktivitet at læse, og for det andet den aktivitet at percipere og fortolke en tekst. 'Læsning' af en tekst er den foretrukne term i receptionsteoretiske tilgange, hvor læsningen betegner en individuel betydningsdannelse hos recipienten/læseren af en given tekst. Analyse og tolkning foretrækkes i teoretiske tilgange, hvor fokus er på teksten – som i nykritikken.

Denne polysemi er vanskeligere at blotlægge fordi der bruges et verbalsubstantiv. Der er tale om

deiksisl ring - en term, der benyttes af Jeppe Bundsgaard (2002). Han skriver:

I den didaktiske deiksisl ring drejer det sig bl.a. om at afdække hvordan subjekter i dialoger syntaktisk fremhæver og skjuler semantiske agenter og objekter og derigennem hvordan personen med ytringen omtaler og ikke omtaler subjekter, fænomener, ting og relationer i tekstens kontekst.

(Bundsgaard 2002: 63)

Han nævner flere måder at sløre handlende agenter på og dermed 'forstene' teksten ved at t mme den for handlende subjekter. Især fokuserer han på verbernes nominalisering⁹ Herved sløres deiksis, da det ikke længere fremgår hvem og hvad i den den reale virkelighed sproget repræsenterer. Deiksis svækkes og bliver sværere at afkode.

Brugen af verbalsubstantivet 'læsning' i 1995-bekendtgørelsen ser sådan ud:

Fig. 18

Sort by right context

sider, heraf sider historisk læsning 180 hvoraf nyeste tid
periodelæsning 60 øvrig historisk læsning 60 selvalgte studiemønstre 80
3.1. Tekstlæsning: 1) Historisk læsning Den historiske l snings område
nyeste tid. b) Supplerende læsning Individuelt eller i mindre
og den øvrige historiske læsning Studiemønstre udgør ca. 20
i dag, eller som læsning af en række nedslag
historisk sammenhæng. Den historiske læsning består af: a) nyeste
 r. Den  vrige historiske læsning kan tilrettelægges enten som
Tekstl sningens kategorier er historisk læsning massekommunikation samt selvalgte studiemønstre.
selvalgte studiemønstre. Den historiske læsning udgør ca. 50 pct.
dage. Gennem den historiske læsning udvikler kursisterne deres evne
Samlet skal den historiske læsning ved teksternes fordeling give

(Forekomst af verbalsubstantivet 'læsning' i 1997-læreplanen. AConCorde)

Her finder vi en stærk kollokation; 'historisk læsning'. I de to tilfælde, hvor kollokationen ikke benyttes, omhandler kun den ene læsning, der ikke hører til den 'historiske læsning'. Det fremgår ikke entydigt, hvorvidt der er tale om aktiviteten 'at l se' eller en betydningsdannende og vurderende læsning i resten af tilfældene. Da aktiviteten har til formål at "udvikle historisk sans og [...] kendskab til den kulturelle og åndshistoriske udvikling i Danmark" (BEK nr. 605), sandsynliggøres det, at 'den historiske læsning' betyder 'fortolkning af de læste tekster i forhold

9 Eks.: at sløre agenten ved at benytte det nominaliserede verbum *fængsling* i stedet for verbet *at fængsle*.

til historiske forhold og periodebevidsthed'. At verbalsubstantivet 'læsning' *både* betegner aktiviteten at læse, som den bevidstgørelse, der sker gennem læsningen og dennes relateren til "sproglige, historiske og æstetiske synsmåder", er det mest sandsynlige. Tekstlæsningen er da også under punktet 'undervisning' beskrevet som en aktivitet, der "... forener analyse, fortolkning og oplevelse". Det er i familie med den polysemi, som findes i 1967-bekendtgørelsens "der læses". I begge tilfælde er betydningen spændt ud mellem på den ene side en forelæsning, hvor tolkningen udlægges for eleverne/kursisterne af underviseren og på den anden side elevernes egen læsning. Dog er der en forskel i de to konceptualiseringer, at eleverne i 1967 ikke forventedes at tolke teksten selv. Sløringen af agenten i begge sammenhænge – først med et verbum i passiv form og nu med brugen verbalsubstantiv – kan tyde på, at der i begge tilfælde nedtones et magtforhold, for at flytte fokus fra, at der *ikke* er plads til en tekstlig fortolkning, der divergerer fra lærerens på de gymnasiale uddannelser.

At læsningen i næsten alle tilfælde er 'historisk' må nok til en vis grad ses som en modreaktion mod 1987-udgavens meget få krav til historisk læsning. Dermed er det anden gang, at det diskursive felt for indholdet af faget dansk primært bestemmes som en antitese til den foregående.

'Sider' deler sammen med 'læsning' pladsen som anden hyppigste substantiv i teksten. I et enkelt tilfælde drejer det sig om "væsentlige sider af tekstens indhold" og i de sidste 11 tilfælde står det sammen med en numerisk værdi og angiver et bestemt antal sider eller værker, der skal læses. Dermed opgøres undervisningens indhold ikke længere i forbruget af undervisningstimer til hvert element, men der kommer igen et konkret antal normalsider i pensum.

'Kursisterne' og 'værker' deler en tredjeplads som hyppigste substantiver. 'Værker' er lige så hyppigt nævnt og her drejer det sig om, at der er kommet langt mere specifikke krav til fordelingen af værker – både mellem genrer, men også med en historisk spredning.

Ligesom 'læsning' har fortrængt 'sider'/'timer' som hyppigste substantiv, mangler en form af 'at læse' blandt de hyppige verber. De to tidligere bekendtgørelser har en form af 'at læse' med blandt de tre hyppigste verber. De hyppigst brugte verber er 'skal' (25), 'kan' (15), og 'er' (10). Brugen af verbet 'skal' er så hyppig, at det er det femte hyppigste i teksten, mod en 30. plads på listen over hyppige ord. Det er det eneste ord, der ikke er adverbium, præposition eller pronomen blandt de 18 hyppigste ord i læreplanen. Der er således igen nogen i undervisningssituationen, der har en magten til at diktere hvem, der skal foretage sig hvad. Der er et magtforhold i spil, men det afviger fra det tidligere, hvor underviseren var den magtfulde i forhold til eleverne. Selvom det ikke er så udtalt som i dansk faget i gymnasiet i 1957, er det dog markant i forhold til tidligere

forekomster af brugen af 'skal' i de tidligere bekendtgørelser for danskfaget på hf. Denne forekomst understreger, at teksten stiller og definerer flere krav end den vagere formulerede 1987-udgave. Men hvem er det, der skal hvad? Hvor er disse 'nødvendigheder' påkrævet?

Fig. 19

Sort by right context
kontinuiteten i udviklingen. Samlet skal den historiske læsning ved klart og forståeligt. Endvidere skal der lægges vægt på i udgaver efter 1986, skal findes i prøvelokalet i et kort resume. Spørgsmålene skal fordeles over bekendtgørelsens områder for skriveprocesser, og de skal have mulighed for at Mindst et af værkerne skal knyttes til periodelæsningen, mindst undervisningen i skriftlig sprogbrug skal kursisterne have lejlighed til kortere eller længere form skal kursisterne skriftligt redegøre for Gennem arbejdet med sproget skal kursisterne udvikle deres sproglige sider. 5.4. I forberedelseslokalet skal ligge Nudansk Ordbog i til periodelæsningen, mindst et skal ligge før 1900, og alle tekstlæsningens områder. Der skal læses mindst 15 sider kursister som rådgivere. Basiskurset skal omfatte grundlæggende begreber og sidste 40 år. Periodelæsningen skal placeres før de sidste 1900, og mindst et skal placeres inden for nyeste på dansk. 5.8. Prøven skal primært vise eksaminandens evne godkendes af læreren, der skal sikre en vis alsidighed. nyeste tids massekommunikation. Undervisningen skal skærpe kursisternes oplevelsessevne, kritiske Arbejdet med denne opgave skal tilrettelægges, så kursisterne vejledes rimeligt antal. 6.3. Prøven skal vise eksaminandens skriftlige sprogbeherskelse fire værker. De tre skal vælges inden for de 4.4. Det skriftlige arbejde skal være af et omfang af eksaminator, og der skal være oplyst forfatter og massekommunikation 40 15 sider skal være svensk og 15 i undervisningen. Blandt teksterne skal være tekster fra før

(Forekomster af verbet 'skal' i 1995-læreplanen for faget dansk. Processeret i aConCorde)

Der er to forekomster, hvor kursisterne skal præstere noget, hhv. udvikle deres sproglige bevidsthed samt skriftligt redegøre for læste værker. I to andre tilfælde skal kursisterne have lejlighed til at arbejde med forskellige skriveprocesser og mulighed for at afprøve forskellige genrer. De øvrige krav er rettet mod tilrettelæggelsen af undervisningen, prøvens udformning og krav til værker samt teksters beskaffenhed og længde. Den øgede brug af 'skal' er dermed en indikation på øget politisk styring, der stiller flere krav til underviserne på hf.

Samlet er det en øgning af fokus på de muligheder for udvikling, kursisterne skal tilbydes og en større indgriben i underviserens frihed til at tilrettelægge undervisningen. Det fremstår som et forsøg på sikring mod for stor variation i danskundervisningens indhold og niveau på de respektive hold. De frie rammer i 1967-bekendtgørelsen kunne jo i værste fald resultere i at de

studerende brugte x antal timer på at lære meget lidt, fordi der udelukkende er stillet krav til den *tid* processen tog. Kravene er i første omgang rettet mod underviseren, men ved eksamineringen af kursisterne skal disses præstation jo afspejle undervisningen og derfor er denne opdeling i krav til underviserne og kursisten mere sløret end tidligere antydte. Det andet hyppigste verbum 'kan' forekommer 15 gange og i 14 tilfælde er der tale om angivelse af en valgmulighed i forhold til tilrettelæggelsen af undervisning og prøve. Den sidste brug af 'kan' benyttes til at beskrive en færdighed i at opbygge og udforme en mundtlig fremstilling, der fordres af kursisterne. Den manglende brug af brugen af 'at kunne' til at anføre en påkrævet færdighed, kan også have indvirket, at benyttelsen af 'at skulle' er blevet hyppigere brugt.

Det tredje hyppigste verbum 'er' forekommer i situationer, hvor de tidligere bekendtgørelser var udformet i listeform. Nu står: "formålet *er*, at ..." og der igennem stiger hyppigheden af former af 'at være' i teksten. Brugen af 'at være' i præsensform kan også ses som et særtræk ved en juridisk tekst, der jo etablerer et nyt forhold i verden. Ytringer som: "Fagets hovedområde *er* [...]" og "Nyeste tid *er* defineret som [...]", etablerer jo netop et nyt sagsforhold i verden, da den ekstralingvistiske ramme giver bemyndigelse hertil (Faber et al. 2002: 14). Sådan *er* det hermed fremover, så længe bekendtgørelsen gælder.

De hyppigste adjektiver er 'historiske' (12) skriftlige' (11) og 'forskellige' (6). 'Skriftlige' indgår som hyppigt adjektiv i alle tre bekendtgørelser, men hvor der tidligere var mængde angivelser som 'mindre' og 'kortere', som brugtes i forbindelse med 'skriftlige', er der nu to nye typer beskrivere. Hvordan bruges 'historiske', når det ikke er den historiske læsning behandlet ovenfor? AConCorde viser:

Fig. 20

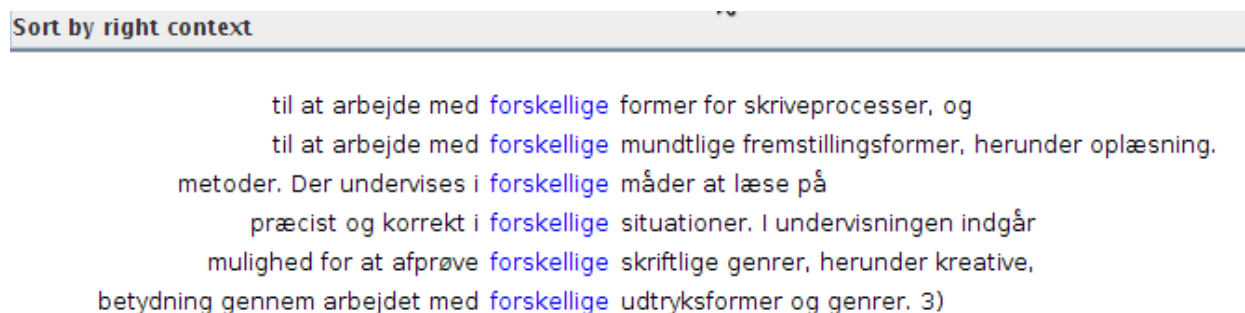
Sort by right context
deres sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres selvforståelse, fantasi række nedslag i det historiske forløb. Nedslagene vælges og en historisk sammenhæng. Den historiske læsning består af: a) 40 år. Den øvrige historiske læsning kan tilrettelægges enten samt selvalgte studiemønstre. Den historiske læsning udgør ca. 50 vore dage. Gennem den historiske læsning udvikler kursisterne deres udviklingen. Samlet skal den historiske læsning ved teksternes fordeling periodelæsning og den øvrige historiske læsning. Studiemønstre udgør ca. 1) Historisk læsning. Den historiske læsnings område er tekster tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder og de studerende udvikler deres historiske sans og deres kendskab periodelæsning c) den øvrige historiske tekstlæsning Nyeste tid er

(Søgning på 'historiske' i 1995-læreplanen for faget dansk på hf i programmet aConCorde)

Udover historisk læsning findes der historiske synsmåder og historisk bevidsthed, der ser ud til at munde ud i at være i besiddelse af en historisk sans, Erhvervelsen af historisk sans er en grundlæggende idé i 1995-læreplanen.

Hvordan bruges 'forskellige'. Hvad er det, der skal indeholde eller repræsentere diversitet?

Fig. 21



(Søgning på 'forskellige' i 1995-læreplanen for faget dansk på hf i programmet aConCorde)

Brugen af adjektivet 'forskellige' bruges først og fremmest til at angive et krav om variation og bredde i de mundtlige og skriftlige færdigheder, kursisterne skal opøves i. Desuden ses det, at "Der undervises i forskellige måder at læse på". Denne formulering understøtter, at det at læse i læreplanen bliver brugt som synonym for fortolkning og percipering.

Førstehåndsindtrykket er en læreplan, der reagerer mod de forhenværende frie forhold og som i stedet stiller krav, primært til kursets struktur og undervisningens tilrettelæggelse, men også til kursisterne. Især litteraturhistorisk læsning samt mundtlig og skriftlig sprogfærdighed er blevet opprioriteret. Der undervises i sproget opbygning, brug og funktion – så selv om grammatik, syntaks og stilistik ikke er nævnt som discipliner, er der en større fokus på sprogets byggesten. Det er en læreplan, hvor kravene er blevet skærpet på alle områder.

I 1987-udgaven eksisterede undervisning i mundtlig fremstilling ikke. Den er nu ikke blot kommet igen, men er blevet til en mundtlig sprogfærdighed. Færdigheder kræver opøvelse og træning, og der skrives grundige instrukser i hvordan og hvornår, det skal gøres. Færdighederne nævnes i formålet og senere i teksten benyttes termene 'skriftlig sprogbrug' og 'mundtlig sprogbrug'.

Der sker en udvidelse både i mængden, men også i retningen af kravene. Det er i al fald tankevækkende, at der også stilles eksplicite krav til udviklingen af selvforståelse og fantasi. Dermed er kravene til de ydre færdigheder og kompetencer ikke længere nok – nu skal også de

indre, personlige egenskaber eksamineres. Hvordan eksamineres i selvforståelse og fantasi? Er det overhovedet rimeligt at stille krav på så personlige områder?

Den historiske bevidsthed er blevet vigtig igen – så vigtig, at 'historiske' er hyppigst brugte adjektiv i teksten. I 1987-udgaven indgik 'det historiske' kun i sammenhænge, hvor det fremhævedes, at andre historiske tilgange kunne benyttes i stedet for litteraturhistorie – nu skal der udvikles historisk bevidsthed og historisk sans. I det hele taget er *færdigheder*, *evner* og *arbejde* substantiver, der benyttes ofte. Nu er de studerende/kursisterne ikke blot receptive væsener, de forventes at udvikle færdigheder ved *at arbejde* og *at handle* i deres omverden. For at udruste dem til det, bliver kursisterne 'vejledt', 'indført i', 'får kendskab til' eller 'udvikler en evne'. Igen ses det, at modtagerne i undervisning bliver taget ved hånden, men de føres ikke så bestemt som før. 'At vejlede' rummer betydningen 'at foreslå', men det er op til kursisten hvorvidt denne vil følge rådet eller hellere vil gå en anden vej til målet. På trods af de skærpede pensumkrav er der større opmærksomhed på, hvad kursisterne får tilbudt på kurset end det, som kræves af dem.

Juridisk sprogbrug

I bekendtgørelsen benyttes **rollebetegnelserne** 'kursist' (18), 'eksaminand' (6), 'studerende' (5), 'selvstuderende' (2), 'lærer' (3) og 'eksaminator' (1). Igen ses det, at der ikke er tale om elever, men denne gang først og fremmest om kursister – først derefter om eksaminander og studerende. Kursusbeskrivelsen er blevet mere detaljeret og præcis. Der er fokus på færdigheder og evner samtidigt med at de deltagende er *kursister*, så kursets indhold bliver mere centralt end tidligere, hvor fokus var på processen 'at studere'.

Til slut er der som noget nyt kommet en eksaminator til. Tidligere bekendtgørelser har ladet det være implicit, men her benævnes rollen ved navn og udfylder den tidligere tomme plads.

Der benyttes ikke **komplekse substantivsyntagmer** i udtalt grad. Som tidligere nævnt under hyppige adverbier er bekendtgørelses sprogbrug umiddelbart tæt på et 'standard' skriftsprog og bærer ikke udtalt præg af at være en juridisk tekst på det område.

Dog er brugen af **semantiske relationer** hyppigere end i de øvrige tekster. Begreber som 'tekstlæsning', 'historisk læsning', 'mundtlig og skriftlig sprogfærdighed' benyttes hyppigt, og der henvises ofte anaforisk til dem. Dette er ikke overraskende, da der er behov for at etablere og definere nye termer, standarder og krav for at få øget præcisionsgraden i læreplanen. De tidligere

bestemmelser for undervisningen gav jo vide rammer for udformningen af faget og satte få mindstekrav.

Passive verber benyttes ikke intensivt – teksten skiller sig tværtimod ud ved at benytte mange aktive verber. Tendensen sås i 1987, men har en anden form. Før skulle den studerende kende sit værd og sin livssituation som udgangspunkt for handlen udad i samfundet, hvor der nu fokuseres på udvikling af færdigheder hos kursisterne. Valget betoner, at kursisterne forventes at tilegne sig færdigheder aktivt – og bruge dem. Den øgede brug af aktive verber skyldes sandsynligvis også, at teksten nu er vedlag bekendtgørelsen som billig og dermed ikke længere inddeles i kapitler og paragraffer.

Metaforer i 1995 læreplanen

I 1995-læreplanen benyttes en afgrænsningsmetaforik. Der skrives om hovedområde, tyngdepunkt, rumfang og tæthed:

- 1) "Fagets *hovedområde* er dansk sprog og litteratur [...]"
- 2) "... faget har sit *tyngdepunkt* i den *tætte*, intensive tekstlæsning [...]"
- 3) "[...] dvs. undervisningsforløb, der giver kursisterne mulighed for at fordybe sig i *afgrænsede* fagområder."
- 4) "[...] udforme sin mundtlige fremstilling, så denne får *substans* og klarhed."
- 5) "Prøven skal primært vise eksaminandens evne til at fremdrage de *væsentlige* sider af tekstens *indhold* og *form*."
- 6) "I begyndelsen af undervisningen *indføres* kursisterne i fagets *hovedområder* og metoder."

Her benyttes metaforerne 'det vigtige er i kernen/centrum,' som det forholder sig med kroppen, der har alle de centrale organer langt fra ekstremiteterne. Dette indebærer også, at 'det mindre vigtige er i periferien'. Lakoff & Johnson kalder metaforen for: DET VIGTIGE ER CENTRALT; DET MINDRE VIGTIGE ER PERIFERT. (Lakoff & Johnson 2001: 226)

Faget dansk har nu et *tyngdepunkt* og læsningen er *tæt*. Det tunge og tætte er i modsætning til det lette og luftige håndgribeligt og afgrænset – og i denne sammenhæng godt og vigtigt. I eksempel tre skrives der om et afgrænset fagområde, hvilket kun er muligt at definere grænserne på, hvis der er en substans at afgrænse, der i tæthed eller form afviger fra andre fagområder.

Men det er ikke den eneste metaforer, der findes under overfladen i de nævnte eksempler. De opererer også med at 'hoved er op' og 'opad er godt'. Et *hovedområde* er væsentligt – her foregår 'fagets mentale aktivitet'. Da metaforen er en generaliserende udsigelse, er det ikke så brugbart med en kilde- og måldomæne opstilling, da der ikke er en konkret genstand at sammenligne med. Imidlertid er der en anden metafor i ovenstående citater. Sætning tre og sætning fem beskriver tekster og fagområder som havende form og med overflade og dybde. Viden og tekster er en form for beholdere, der kan være noget indeni og som man derfor kan *fordybe sig i*.

Metafor: VIDEN ER SOM EN BEHOLDER

Kildedomæne (En beholder)

Måldomæne (viden - fagområde eller tekster)

En beholder kan visuelt fastslås
som en enhed adskilt fra andre

→

Et fagområde kan skelnes og afgrænses fra andre
fagområder ved at se på det med 'sindets øje'

Udefra kan man ikke fastslå
og bestemme indholdet med

→

Kun ved at bruge tid på at læse og forstå fagom-
rådet, kan man lære dets kendetegn.

Når først du har undersøgt en
beholder, vil det være nemmere
at genkende en af samme type

→

Når du har arbejdet med danskfaglige tekster en tid,
vil du få et større genrekendskab og kunne udpege
væsentlige træk ved en teksts indhold og form

At modreaktionen på den tidligere bekendtgørelses frie rammer kommer i 1995 med så kraftig et øget fagligt fokus og med brug af viden som metafor, har sandsynligvis en forbindelse med OECDs PISA undersøgelser. Den første PISA undersøgelse fra 1991 foretog OECD med 9-årige fra 29 lande og 14-årige fra 34 lande. Resultatet af de danske elevers læsefærdigheder i 3. klasse, var så nedslående, at Lars-Henrik Schmidt siger:

Vi har fået et dansk Sputnik-chok. [...] Først da gik det op for amerikanerne, at det amerikanske uddannelsessystem måske ikke var så overlegent, og at der var store problemer med det. Vores lille danske Sputnik-chok kom, da vi fandt ud af, at danske børn ikke var de dygtigste til at læse sammenlignet med andre lande.”

(Richter 2010)

At de danske elever ikke var de dygtigste, er en underdrivelse. Kun ni-årige fra Trinidad & Tobago, Indonesien og Venezuela læste dårligere. De 14-årige klarede sig bedre, men ikke godt (Elbro m.fl. 1993). At det står så ringe til i det danske uddannelsessystem, spreder chokbølger gennem den pædagogiske og politiske debat. Der sættes sejl for at forbedre resultaterne. Også i gymnasieskolen ændres bekendtgørelsen for faget dansk, så fagets områder fremstår klart. Faget har nu en 'kerne' og 'centrale områder', og der er præcise anvisninger på, hvilke færdigheder de studerende forventes at erhverve sig. Dermed forklares også bevægelsesmetaforene for læring som et område, man kan bevæge sig om og se fra mange vinkler, da det nu er muligt at bevæge sig mellem kernen og periferien i faget.

Frames og scripts i 1995-læreplanen

Da OECDs PISA undersøgelser såede alvorlig tvivl om de danske skoleelevers færdigheder, var der bred politisk vilje til at forbedre undervisningen og det faglige niveau både i folkeskolen på de gymnasiale uddannelser. De skulle rustes til videregående uddannelser.

At der kommer fokus på viden og hvad denne viden rummer, ses i den ovenstående metafor om viden som en beholder. Hvordan ændrer det på scriptet for undervisningssituationen? Som i de to tidligere bekendtgørelser er det muligt at få en ledetråd gennem den måde, hvorpå modtagerne af undervisning beskrives. Der er et øget fokus på at *udvikle* og *forbedre*. Det, som var, er jo ikke længere tilstrækkeligt.

- 1) "Formålet er, at de studerende *udvikler* deres færdighed i at analysere, fortolke og vurdere"
- 2) "Gennem arbejdet med sproget skal kursisterne *udvikle* deres sproglige bevidsthed [...]"
- 3) "Undervisningen i mundtlig sprogbrug har til opgave at *udvikle* kursisternes bevidsthed om den mundtlige fremstillings [...]"
- 4) "Basiskursets formål er at *forbedre* kursisternes skriftlige fremstilling [...]"

1995-læreplanen er ny variant af den overordnede prototypiske undervisningssituation, og de tre elementer er nu defineret på denne måde:

- 1) Modtageren af undervisning er nu først og fremmest kursist, dernæst eksaminand og til sidst studerende. Der er ikke længere fokus på den studerendes interesser og livssituation, men på hvordan dennes faglige færdigheder kan udvikles og forbedres. Dog er der ikke tale om noget umodent, der skal modnes, men om en forbedring af noget allerede

eksisterende – en optimering af potentialet.

- 2) Giver af undervisningen skal hjælpe og instruere i denne optimeringsproces. Læreren får rollen som vejleder, så selvom det faglige fokus er centralt, som i 1967, er der ikke tale om samme opdrager- og kontrollantrolle.
- 3) Eksamination og dertil knyttede vurderingskriterier ændres. Det indskærpes nu, hvilke regler der gælder vedr. eksamination og de studerende testes ikke som i 1967 på reproduktiv udenadslære, da de må have noter med og har ordbøger til rådighed. Evnen til selv at anlægge et synspunkt tæller dog ikke på samme måde ved eksamensbordet, som det gjorde i den tidligere bekendtgørelse.

Ud fra denne frame kan udledes mindst to scripts, der aktiverer mentale drejebøger. Det første script er kursisten, der ikke længere kun repræsenterer egen viden og fremskridt, men som skal udvikle og forbedre sine evner og færdigheder i forhold til studerende i andre lande. Selvom PISA-undersøgelserne ikke undersøger færdigheder på over 15-årige, så vil bevidstheden om, at det danske elevers og studerendes skolemæssige færdigheder trænger til opgradering også præge tilgangen til gymnasieundervisningen. Kursisten skal arbejde og forbedre sig på veldefinerede faglige områder og indgår i en sammenligning på tværs af nationer.

Det andet script er læreren som vejleder og kursisten som den vejledte. En vejleder har en anden rolle end en underviser og har ikke til opgave at formidle et facit. Vejlederen skal støtte kursisten og yde ideerne og processen 'fødselshjælp'. Scriptet sætter dermed rammerne for en ny type interaktion imellem de tre led i den prototypiske frame for en undervisningssituation. En frame hvori kursisten i langt højere grad er medvirkende til at sætte dagsordenen for sin læring. På denne måde sker der både en skærpelse af de krav, der stilles til faglighed og kursistens medindflydelse. Kursisten får større medindflydelse, men indenfor rammer, der fordrer, at vedkommende vælger 'rigtigt'. Dermed er kursisterne underlagt et medansvar for egen læring under ret faste rammer. Da hyppigheden af rollebetegnelser fordeler sig med 'kursist' (18), 'eksaminand' (6), 'studerende' (5), er der sket en alternativ framing af modtageren af undervisning igen, de er ikke længere studerende, men kursister, der trænes i færdigheder.

Danskfaget på hf i 2010

Læreplanen for faget dansk fra 2010 er en tilrettet form af udgaven fra december 2004, hvor der skete ændringer som følge af gymnasireformen. Undervisningsministeriet satte timetallet for dansk på hf en smule op samtidigt med, at der blev taget timer fra dansk på stx til brug i almen studieforberedelse, så begge fag nu havde samme antal timer. Den 'stoftrængsel', som blev resultatet i danskfaget, er derefter forsøgt afhjulpet i den nye bekendtgørelse fra 2010.

Læreplanerne er som i 1995 vedlagt bekendtgørelsen som nummererede bilag. Inddelingen i overskrifter og underpunkter er langt mere detaljeret end i de tidligere behandlede bekendtgørelser. Kursiverede dele i nedenstående punktopstilling er elementer, der ikke er overskrifter, men går igen i samtlige fags læreplaner. Alle fag er inddelt på følgende måde (BEK nr. 735).

1 Identitet og formål

1.1 Identitet

1.2 Formål

2 Faglige mål og fagligt indhold

2.1 Faglige mål

Kursisterne skal kunne:

2.2 Kernestof

2.3 Supplerende stof

Kursisterne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet.

3 Tilrettelæggelse

3.1 Didaktiske principper

3.2 Arbejdsformer

3.3 It

4 Evaluering

4.1 Løbende evaluering

4.2 Prøveformer

4.3 Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1.

Der er hermed sket en væsentlig strukturændring i beskrivelsen af faget dansk. Punkt 2.2, 'kernestof', svarer nogenlunde til de tidligere beskrivelser af 'undervisningens indhold og

omfang', ligesom de tidligere beskrivelser af eksamen svarer nogenlunde til punktet 4.2. 'prøveformer'. Disse mange obligatoriske punkter bevirker en væsentlig vækst i omfanget af bekendtgørelsen. Det lader til, at der fra politisk side eksisterer et ønske om en øget brug af detailstyring i undervisningssektoren.

2010-læreplanen for faget dansk på hf består af 611 unikke ord og 1395 ord i alt. Dermed er den 48,8 % mere omfangsrig end bekendtgørelsen fra 1987 og 86 % længere end 1967-udgaven. I forhold til 1995-udgaven er der sket en reduktion på 6 % samtidigt med, at antallet af unikke ord er steget. Denne reduktion skyldes, at der ikke længere indgår et fyldigt afsnit om regler for pensumopgivelser for selvstuderende.

Delelementer af læreplanen 2010

Da analysen af den seneste læreplan er den fyldigste, er analysen for overskuelighedens delt i overskrifter, der svarer til inddelingen på forrige side. Dermed bliver den lettere at navigere i fra indholdsfortegnelsen.

Identitet

Under punktet 'identitet' fremgår det, at danskfaget er blevet bredere og dækker et større stofområde. Først beskrives fagets kerne, der udgøres af ”dansk sprog, litteratur og kommunikation” - dvs. kommunikation er blevet et kerneområde i danskfaget. (BEK nr. 735) Endvidere skal arbejdet med tekster forbindes med kultur, historie og æstetik. Dermed er den æstetiske dimension, der blev introduceret i 1995, blevet et fast element i danskfaget.

Faget opdeles nu i en receptiv og en produktiv del, og det understreges, at der skal lægges vægt på begge dele. Hermed sker der en præcisering af den tendens, der allerede tegnede sig i 1995, hvor der kom mere fokus på den produktive del af faget i form af udvikling af *færdigheder* og udførelse af *arbejde*.

Formål

Under punktet 'formål' står der ”Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål.” (op.cit.) Ved reformen i 2004 blev også hf en alment dannende uddannelse i lighed med det almene gymnasium. Hf har indtil nu været et studieforberedende kursus. Samtidigt med, at det alment dannende formål er indført i teksten, er kravene til fantasi, lyst og umiddelbarhed skrevet ud. Formålet signalerer i sig selv, at der er tale om at involvere og udvikle det hele menneske – ikke 'blot' at udføre studieforberedende aktiviteter -måske er denne 'inderliggørelse' gennem brug af ord, der beskriver ønskede personlige egenskaber og reaktioner,

ikke længere relevant?

Som i 1995 tales der om en kritisk *sans*, som nu ses i variationen ”kritisk-analytisk sans for at afdække teksternes betydning”. Produktive sider af faget er som noget nyt fremhævet i formålet og her ses en klar fokus på kursistens handlemuligheder. Nu er der også behov for at *orientere sig* - måske især fordi verden er blevet så stor, at samfundet er globalt, dertil skal kursisten rustes. I 1995 havde faget en kerne og en periferi, der dannede en rumlig metafor. Nu er der stadig tale om en rumlig metafor, men faget dansk er blevet et helt landskab, eller et hav – i al fald så stor en enhed, at det er nødvendigt at danne sig overblik og orientere sig i denne rumlige enhed for at *kunne* finde vej. Denne 'orientering' virker ikke til at være brugt i betydningen 'at holde sig informeret om', men som i 'at finde retning og vej'. I 1987 var der en større fokus på at ”udvikle en evne” om sprogbrug 'ude i samfundet'. I 2010-udgaven skal kursisten beherske ”et sikkert sprogligt udtryk” og dette fremmer kursistens ”muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.” (op.cit.: 26) Nu stilles der krav om *sikre færdigheder*, der benyttes i en *konkret handlen*. Der er ikke længere tale om en udvikling af en evne, der måske - måske ikke - bliver brugt. Potentialet (forstået som potentiel handlemulighed) tæller dermed mindre og den *konkrete* handlen mere.

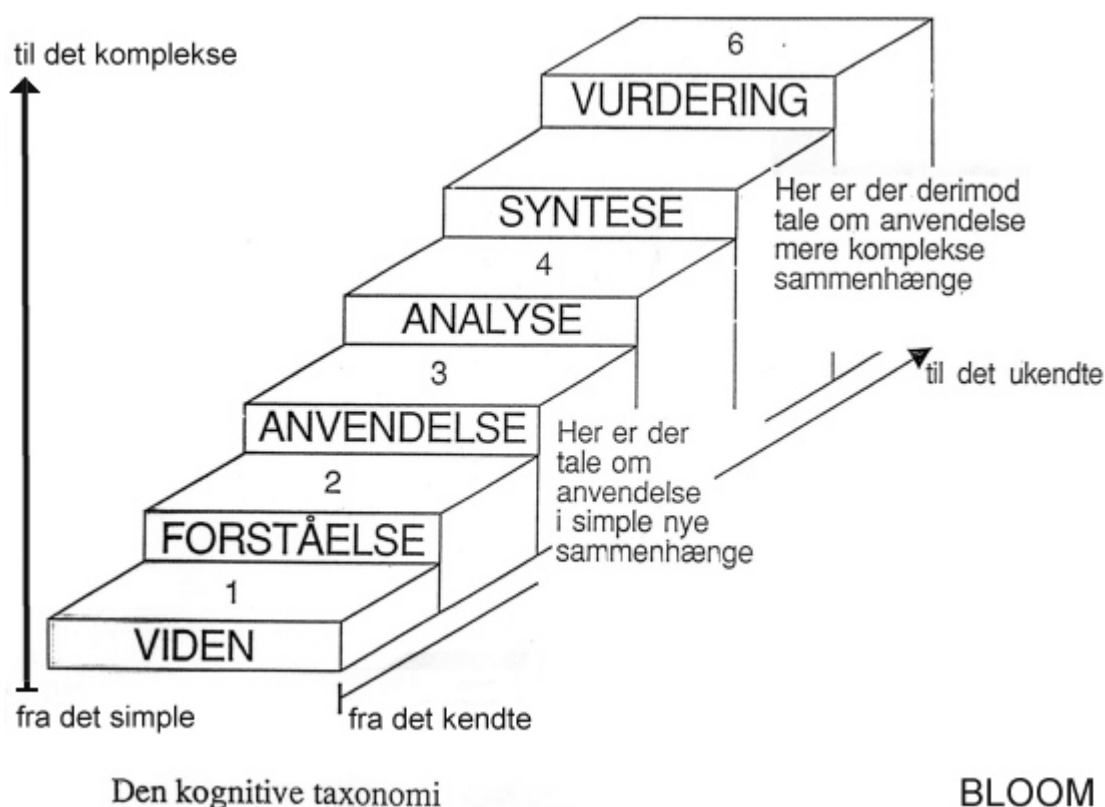
Faglige mål og fagligt indhold

Under dette punkt beskrives 'faglige mål', 'kernestof' og 'supplerende stof'. Som noget helt nyt angives en fordelingsnøgle 2:2:1, der angiver fordelingen af det sproglige, litterære og mediemæssige stofområde.

Punktet '**faglige mål**' rummer 11 nøje beskrevne mål, hvortil der benyttes følgende formuleringer til at beskrive de krav, der stilles til kursisternes kunnen: Udtrykke sig præcist, beherske skriftsprogets normer, demonstrere indblik i sprogets funktion, anvende centrale fremstillingsformer, demonstrere viden, analysere, vurdere, fortolke og perspektivere og sidst, men ikke mindst, navigere og udvælge information. Hvor det i 1995 var et mål, at kursisterne ”udvikler deres færdighed i at analysere, fortolke og vurdere”, så skal de nu kunne både kunne ”analysere, fortolke og perspektivere primært fiktive tekster i alle medier” samt ”analysere og vurdere primært ikke-fiktive tekster i alle medier”. At stille krav om denne evne i *alle* medier, virker som et uoverskueligt krav. Hvem definerer, hvad et medie er? Hvor mange typer medier findes der? Hvordan afgrænses tekst-begrebet? Skal de kunne vurdere, analysere og perspektivere fx avantgarde-teater, fonetisk transskription eller computerspil i en hvilken som helst form?

Som noget nyt stilles der nu krav om kendskab til samt viden om "fagets identitet og metoder". I 2004-udgaven skulle de have kendskab til "et analytisk begrebsapparat", men denne akademiske formulering er gledet ud. Tidligere var der intet eksplicit krav om, at underviseren skulle være bevidst om sin egen analytiske teori og metode, nu skal kursisterne bevidstgøres om dette metalag og kan dermed gå i dialog med underviseren om fremgangsmåden ved tekstanalyse. De kan nu selv anlægge den analysemetode, de finder mest egnet til en given tekst. Dermed får de større valgfrihed, og der følger et stort spring opad på Blooms taksonomiske skala med. Akademiseringen af læreplanerne har været kritiseret for at træde i kraft i en tid, hvor de gymnasiale uddannelser er for de fleste.

Fig.22



Sidst, men ikke mindst, er der under 'faglige mål' lagt vægt på den formidlingsmæssige side af danskfaget, da både de skriftlige og mundtlige sprogfærdigheder skal bruges med formidlingsbevidsthed. Også her ses en kommunikativ vinkling på danskfaget.

Kernestoffet opdeles i fire underkategorier: *Det sproglige stofområde, det litterære stofområde, det mediemæssige stofområde og mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed.*

Det sproglige stofområde består af fire hovedkategorier: sprogiagttagelse, argumentationsanalyse, retorisk analyse og kommunikationsanalyse. Under sprogiagttagelse hører grammatik og stilistik. De er *sprogværktøjer*, der kan benyttes til at iagttage og forstå sprog i brugsmæssig sammenhæng. Disse tre discipliner argumentationsanalyse, retorisk analyse og kommunikationsanalyse er nye i forhold til 1995, hvor kursisterne skal "[...] skærpe deres muligheder for at udtrykke sig nuanceret, præcist og korrekt i forskellige situationer" (BEK nr. 605). Nu bliver værktøjerne til at opnå denne præcision og korrekthed nævnt ved navn og der skal undervises i dem. Herigennem udrustes kursisterne både teoretisk og praktisk på det sproglige område.

Det litterære stofområde er defineret mere præcist. Nu indgår det som krav, at der skal indgå eks. folkeviser, salme og eventyr, tekster fra oplysningstid og romantik samt realistiske og modernistiske tekster, hvilket ikke fremgik tidligere. I 1995 defineredes den historiske læsning som "tekster fra oldtiden til i dag" (BEK nr. 605). Der er ikke længere så detaljerede krav til den genremæssige og historiske spredning af de større værker, sandsynligvis fordi spredningen er sikret gennem krav til de kortere tekster, der læses i fællesskab. Der har været en del debat om det næste punkt: kanonlisten. Som tidligere vist, var der i 1967 et krav om at læse navngivne forfattere i navngivne perioder, fordi der var konsensus om at betragte dem som centrale. Det skabte dog en del debat, da der efter 30 års fravær igen blev indført en kanonliste med 14 obligatoriske forfattere, 13 mænd og en enkelt kvinde. Samtidigt med indførelsen af kanon på de gymnasiale uddannelser, blev der indført en kanonliste i folkeskolen og vejledende kanonlister med supplerende læsning til både folkeskolen og de gymnasiale uddannelser. På denne liste foreslås det hvilke værker, der kan læses af de respektive forfattere, men dette er ikke et krav i læreplanerne. Her er der frit valg for underviseren mellem forfatterens udgivelser.

På det **mediemæssige stofområde** er der selvsagt sket betragtelige ændringer. I 1995 stod der blot "Der undervises i udvalgte områder inden for især nyeste tids massekommunikation." (BEK nr. 605) Nu omfatter stofområdet nyhedstekster, dokumentartekster, fiktionstekster, visuelle udtryksformer og et værk i form af et større afrundet medieprodukt. Også arbejdsmetoder er nævnt på medieområdet idet, der skal arbejdes med "nyhedskriterier, fiktions- og faktakoder i stofområdets teksttyper". Dermed præciserer læreplanen både et stofområde, der ikke tidligere var defineret, udvider det og anviser endvidere metodiske greb. Den mediemæssige del af danskfaget er uden diskussion blevet styrket.

Under **mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed** indgår dele af det, der i 1995 hed 'sprog'.

Tidligere stod der, at undervisningen havde til opgave ”at udvikle kursisternes bevidsthed om den mundtlige fremstillings betydning for tankevirksomhed og bevidsthed om, hvordan man kan opbygge og udforme sin mundtlige fremstilling, så denne får substans og klarhed”. ’Den mundtlige fremstillings betydning for tankevirksomhed’ henviser til den sprogspsykologiske diskussion vedr. om sprog skaber bevidsthed, eller bevidsthed skaber sprog. Uanset hvilken vinkel, blev sammenhængen mellem sprog og bevidsthed fremhævet i 1995. Den vinkel findes ikke i 2010, hvor der igen ses en betoning af hvilke *færdigheder*, der ønskes udviklet. Overskriften for punktet er jo netop mundtlig og skriftlig udtryks*færdighed* og arbejdet med denne ”skal sætte kursisterne i stand til at udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst”. Præcision og nuance træder nu i stedet for substans og klarhed, hvilket får opmærksomheden på sproget som værktøj til at fremstå tydeligere. Ligeledes understreger den nævnte formidlingsbevidsthed den praktiske anvendelighed af disse færdigheder. Kommunikation er derigennem en praktisk færdighed, som opøves og styrkes i arbejdet med at forbedre kursisternes mundtlige og skriftlige udtryk.

Denne evne til at udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst får nu en teoretisk platform med undervisningen i retorik, argumentationsanalyse og kommunikationsanalyse, som beskrevet under *det sproglige stofområde*. Hvor der i 1995 stilles krav om et skriftligt basiskursus i første semester, er der nu krav om både et skriftligt og mundtligt forløb og heri indgår hhv. mundtlige oplæg og tekstproduktion. Til både de skriftlige og mundtlige færdigheder stiller 2010-læreplanen mere præcise krav end 1995-læreplanen, og dermed er de mundtlige og skriftlige udtryksfærdigheder samlet set skærpet.

Tilrettelæggelse

Her ses to underpunkter *didaktiske principper* og *arbejdsformer*. Den brugs- og mediemæssige sammenhæng teksterne indgår i, bliver fremhævet som et væsentligt *didaktisk princip*. Igen ses en opprioritering af det praktiske, kommunikative element, hvilket kendetegner hf-profilen i forhold til de andre tre gymnasiale uddannelser.¹⁰ Perspektivering er den anden didaktiske søjle, undervisningen nu bør hvile på. De læste tekster skal perspektiveres ”[...] historisk og systematisk med blik for deres funktion i såvel en samtidig som en nutidig sammenhæng.” (BEK nr. 735)

Når det kommer til *arbejdsformer*, beskrives først de måder, hvorpå den skriftlige udtryksfærdighed opøves gennem skriveøvelser af forskellig længde og med spredning i den genre-mæssige fordeling. Det understreges, at ”der lægges vægt på faglig vejledning i

10 Undervisningsministeriets fagkonsulent for dansk, Susan Mose, kom med denne oplysning.

skrivefasen.” Det er således ikke muligt blot at give stil for og derefter rette den - der skal undervises og vejledes i skriftligt arbejde.¹¹ Arbejdsformerne ved mundtligt arbejde bestemmes til sidst. Tilrettelæggelsen af undervisningen bliver hermed fremhævet i forhold til tidligere.

Evaluering

Hvor der i alle de tidligere bekendtgørelser har været en overskrift, der kaldtes 'eksamen' eller 'prøve', er 'prøveformer' sammen med 'løbende evaluering' et underpunkt til overskriften 'evaluering'. Det er dermed ikke kun et bagudrettet projekt, der fastslår det udbytte af kurset, som kursisten formår at formidle ved eksamen. De gennemførte forløb i undervisningen – hvoraf, der skal være mindst ni - evalueres løbende¹². Formålet er ”at give lærer og elev viden om det faglige standpunkt og at fastlægge det efterfølgende arbejde.” På denne måde bliver evalueringen mere demokratisk samtidigt med, at den bliver rettet frem i tiden og dermed bliver et værktøj til forbedring af kursisternes faglige standpunkt.

Den **løbende evaluering** udgøres af portfolioevaluering, mundtlige oplæg og mindre skriftlige prøver. En portfolioevaluering består af en samling af alle kursistens skriftlige opgaver, evt. elektronisk, hvorigennem det er muligt for underviseren at få overblik over standpunkt og udvikling. I læreplanen lægges der ikke op til evalueringsformer, hvor kursisterne tilkendegiver deres mening om undervisningsforløbene og evt. kommer med forslag til forbedring. På undervisningsportalen emu.dk er der dog et væld af evalueringsværktøjer til rådighed til denne type evaluering.

Under 'prøveformer' beskrives den mundtlige og skriftlige prøve i dansk. På det mundtlige område, er der ikke sket væsentlige ændringer siden 1995, men et intermezzo i 2008 udgaven bør nævnes. I både 2008 og 2010 versionen af læreplanen fordeles de læste tekster efter fordelingsnøglen 2:2:1 imellem det sproglige, litterære og mediemæssige stofområde. I 2008 udgaven skulle eksamensspørgsmålene dog fordeles med nøglen 1:4:1, hvilket virker som en uforståelig opprioritering af det litterære stofområde i forhold til undervisningsbeskrivelsen.

Den **skriftlige prøve** har fået en form, der ikke tidligere har eksisteret. Prøven tager nu 6 timer, hvoraf de første halvanden time foregår i grupper. På den måde har kursisterne mulighed for at inspirere og hjælpe hinanden ved eksamen. Prøveformen afspejler dermed en del af virkeligheden udenfor studiet, idet de færreste kommer til at løse alle deres arbejdsopgaver alene. Mange opgaver i erhvervslivet løses i grupper og at opøve samarbejdsevne er en vigtig

11 Der er med 2010 bekendtgørelsen endvidere givet mulighed for at skemalægge noget af den kursisttid, der er fastsat til skriftligt arbejde. Hvis underviseren vejleder under udarbejdelsen af skriftligt arbejde.

12 Det gælder for alle niveau på A-niveau, at undervisningen skal bestå af mindst ni forløb, der oplyses i 'undervisningsbeskrivelsen'. Begrebet pensum eksisterer således ikke længere. Undervisningsbeskrivelsen skal indberettes på en blanket fra Undervisningsministeriet og er offentligt tilgængelige.

Ser vi på Wordle-versionen af læseplanen fra 2010 er konjunktionen 'og' (70) samt præpositionerne 'i' (50) og 'af' (37) de tre hyppigste ord i teksten. Det er der intet overraskende i og som 1995-læreplanen er der en høj grad af overensstemmelse mellem de hyppigste ord i læreplanen og de hyppigste ord på Korpus 90 listen.

[illegible]

Wordlen af 2010-læreplanen uden hyppige ord viser, at 'tekster' ligesom i 1987 er det hyppigst brugte ord. De tre hyppigste substantiver er 'tekster' (15), 'arbejde' (10) og 'stofområde' (9).

70/116

'Tekster' forekommer blandt de hyppigste substantiver i alle bekendtgørelserne på nær den fra 1995, hvor man igen angav antal *læste sider* tekst og 'tekst' dermed blev fortrængt af 'sider'. 'Arbejde' og 'stofområde' er nye substantiver på listen og der er ikke længere en version af 'modtagere af undervisning' på listen. 'Kursisterne' er dog et af de fjerde hyppigste substantiver, så det er nok klogt ikke at tolke for voldsomt på det faktum. Dog er det interessant, at der nu i to på hinanden følgende bekendtgørelser er konsensus om at benævne modtagerne af undervisning ens. 'Tekster' bruges - i alle tilfælde på nær ét - som kerne i et substantivsyntagme. Teksterne kategoriseres som værende skønlitterære, modernistiske, ukendte m.fl. og dermed bliver præcisionsgraden højere end i de tidligere bekendtgørelser.

'Arbejde' er et nyt hyppigt substantiv, hvilket vel i grunden kan undre, da kursisterne vel har arbejdet med emner og tekster i alle årene, men der har ikke været fokus på det før nu. For det første anerkendes kursisters arbejde ved at blive nævnt og for det andet understreges det, at der kræves en arbejdsindsats i processen – at man lærer ved *øvelse*. Det står i modsætning til DNG fra 1960, hvor der i litteraturen var et iboende åndsliv, der 'smittede' over på eleverne, når de læste disse tekster.

I brugen af 'arbejde' se en hyppig sammenkobling med adjektiverne 'mundtlig', 'skriftlig' og 'sproglig':

Fig. 25

Sort by right context
at fastlægge det efterfølgende arbejde Der gøres brug af formmæssigt plan. Det mundtlige arbejde fokuserer på kursistens mundtlige og sammenhæng til skriftligt arbejde i andre fag. Sammenhængen tilrettelæggelsen af det skriftlige arbejde indgår et forløb om et praksis- og anvendelsesorienteret arbejde med fiktive og ikke-fiktive mundtligt eller skriftligt deres arbejde med hvert af disse om, hvordan eksaminanden skal arbejde med teksterne. Teksternes samlede færdige produkt. Det skriftlige arbejde planlægges, så der er Specielt indgår det sproglige arbejde som et integreret led af arbejdsformer. Det skriftlige arbejde spænder fra mindre skriveøvelser,

(Forekomsten af verbalsubstantivet 'arbejde' i læreplanen for faget dansk fra 2010 i programmet aConCorde.)

Denne observation stemmer godt overens med, at der i 2010-læreplanen er en interesse i at benævne og opøve færdigheder, samt at især det sproglige stofområde er blevet uddybet, udbygget og præciseret. Ligeledes er der sket en præcisering af de mundtlige og skriftlige udtryksfærdigheder, der ønskes erhvervet. Som konsekvens af denne præcisering benyttes

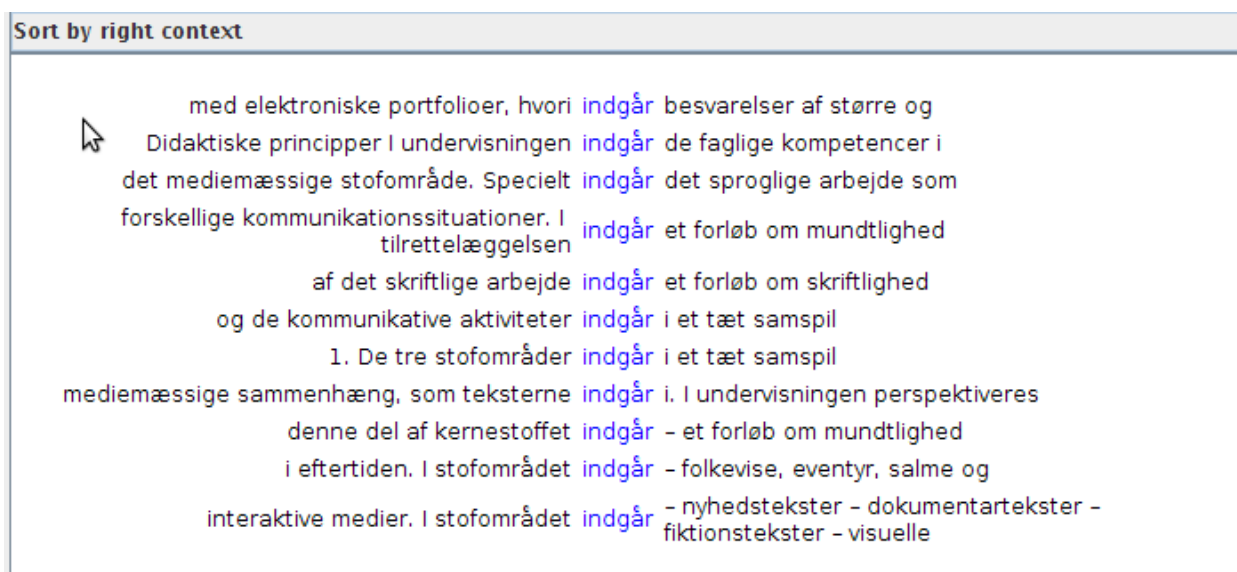
'mundtlig', 'skriftlig' og 'sproglig' ofte som adjektiver i et substantivsyntagme med 'arbejde' som kerne.

Landskabsmetaforen ses også i valget af hyppige substantiver, da 'stofområde' er det tredje hyppigste substantiv i læreplanen. Faget dansk er et landskab med forskellige områder. Da der i læreplanen defineres tre stofområder: 1) det sproglige, 2) det litterære og 3) det mediemæssige. Fordelingen af eksamensspørgsmålene er 2:2:1, er det forventeligt, at 'stofområde' er blandt de hyppigste substantiver. Der er konsekvens i brugen af 'stofområde', eftersom ingen af de ni forekomster har andre foranstillede adjektiver end 'sproglige', 'litterære' og 'mediemæssige'. Igen ses en præcisering af arbejdsområdets omfang og indhold på det sproglige plan.

De tre hyppigste verber er 'indgår' (11), 'er' (8) og 'skal' (6). I 1995-læseplanen var summen af de tre hyppigste verber 50 forekomster. Med en tekst af stort set samme omfang er forekomsten af verber blandt de hyppigste ord faldet betragteligt til kun 25 forekomster af de tre hyppigste verber. Der er flere forklaringer på dette. For det første er der en større variation i brugen af verber og for det andet er der en betragtelig mængde af substantivsyntagmer – ikke nødvendigvis komplekse, men hyppigt forekommende. Endeligt ses en let øget brug af verbalsubstantiver som 'arbejde', 'betydning' og 'udtryksfærdighed'. Der sker igen en deiksislørning og dermed nedtones det, at kursisterne arbejder, at teksterne stadig betyder noget og at de derfor rummer mening . Endeligt ses det, at det af 'udtryksfærdighed' er et krav til modtagerne af undervisning, at de udtrykker sig (1974) *samtidigt* med , at de udtrykker sig formidlingsbevidst (2010) og korrekt (1967, 1995).

Ser vi på verbernes diatese, er de alle tre aktive verber: et fuldverbum (indgår), et kopulaverbum (er) og et modalverbum (skal). Brugen af modalverber og kopulaverber har været hyppig i de andre bekendtgørelser, men det er kun i 1967, at der blandt de tre hyppigste verber har været et fuldverbum i aktiv form. Det er også første gang, at 'indgår' er blandt de tre hyppigste verber – i dette tilfælde det hyppigste. Hvordan bruges det?

Fig. 26



(Forekomsten af verbet 'indgår' i læreplanen for faget dansk fra 2010 i programmet aConCorde.)

Verbet bruges især til at indkredse og definere de termer, der benyttes. 'Kernestof', 'stofområdet', 'forløb om mundtlighed', 'mediemæssig sammenhæng' – disse termer bliver uddybet ved at specificere hvilke elementer, der indgår i dem. Der ses som i 1995 en center-periferi framing af indholdselementerne i faget dansk. Dermed er de hyppigste verber bundet til at definere en afgrænsningstematik og er ikke længere bærere af betydning som i de tidligere bekendtgørelser. Det væsentligste er hvilken sammenhæng hvilket fagelement indgår i hvornår og med hvilket afgrænset indhold. Tidligere blev verberne brugt til at beskrive handlinger, der udførtes på/mod eleverne eller af de studerende, men nu er subjekterne ikke længere roller i undervisningssituationen, men fagområder. Brugen af 'er' og 'skal' adskiller sig ikke væsentligt fra tidligere bekendtgørelser – det mest bemærkelsesværdige er, at der er så få forekomster af hyppige verber. Der er ikke nogen der handler, de orienterer sig mellem nøje beskrevne objekter.

De hyppigst brugte adjektiver er 'mundtlige' (11), 'skriftlige' (8), 'sproglige' (7). Som i 1995 ser vi her, at læreplanens nye fokuspunkter viser sig tydeligt i valget af adjektiver. Præciserings-tendensen slår også igennem her og er konsistent med de øvrige observationer.

Førstehåndsindtrykket er en læreplan, der i højere grad end de tidligere bestemmelser for undervisning i faget dansk på hf, er underlagt en udefrakommende, politisk detailstyring. Mængden af obligatoriske punkter i en læreplan for ethvert fag på en gymnasial uddannelse er vokset betragteligt. Tendensen ses allerede i 1995, men virker på det tidspunkt mest som en modreaktion på de meget vide rammer for undervisningen, der sås i 1987-bekendtgørelsen.

Kommunikation har fået en fremtrædende rolle og er en del af ”fagets kerne” under punktet ”1.1 Identitet” i læreplanen. Det er i øvrigt en bevidst profilering af hf-dansk, at kommunikation og praktiske kommunikative færdigheder er så centrale i faget – modsat stx-dansk, hvor kommunikation nok indgår i pensum, men hvor ”fagets kerne” under punktet ”1.1 Identitet” blot udgøres af dansk sprog og litteratur. Hf får et alment dannende formål, ligesom stx hele tiden har haft, og samtidigt med at denne term indføres, afskaffes krav om udvikling af kursisternes fantasi og selvforståelse.

Helt nyt er de metateoretiske fordringer. Der stilles nu krav om kendskab til fagets metoder, dog er forventningerne til kursisternes litteraturteoretiske kunnen nedjusteret fra formuleringen i 2004-læreplanen, hvor kursisterne skulle erhverve et system af metoder: ”et analytisk begrebsapparat”. Selvom forventningerne er nedjusteret lidt, så er det stadig en akademisering af de gymnasiale uddannelser, at kursisterne skal vurdere hvilken analytisk tilgang, der egner sig til en bestemt teksttype.

På det litterære område er der indført en obligatorisk forfatterkanon og det mediemæssige stofområde har fået en betydelig opprioritering. Lidt for meget, kan man indvende, eftersom der stilles krav om evne til at analysere, fortolke og perspektivere i *alle* medier.

'Mundtlig og skriftlig sprogbrug' har fået navneforandring. Det kaldes nu mundtlige og skriftlige udtryks*færdigheder*. Hvor der i 1995 i et enkelt tilfælde var tale om 'sprogfærdigheder', er det sproglige område – både det skriftlige og det mundtlige - nu delt op i en receptiv og en produktiv del. Især den produktive del beskrives grundigere. Verden virker til at være blevet væsentlig større – global – og at *orientere sig* og *at handle* i en sådan kræver udrustning. Derfor stilles der krav om *færdigheder*, der benyttes i en *konkret handlen*. Der er ikke længere tale om en udvikling af en evne, der måske - måske ikke - bliver brugt. Potentialet (forstået som potentiel handlemulighed) tæller dermed mindre og den *konkrete* handlen mere.

Juridisk sprog

I læreplanen benyttes forskellig bøjningsformer af **rollebetegnelserne** 'kursist' (10), 'eksaminand' (8), 'eksaminator' (1) og 'lærer' (1). Nu er der konsekvens i betegnelsen for modtagerne af undervisning. De kaldes kursister og der veksles ikke længere mellem brugen af 'kursister' og 'studerende'. Da læreplanen nu består af langt mere detaljeret beskrevne genstandsfelter med nøje beskrevne og afgrænsede stofområder, er det ikke overraskende, at deltagerne er kursister, der skal tilegne sig *kursets* stofområder. Studerende har på de fleste videregående uddannelser langt større *frihed* til at fordybe sig i de dele af studiets genstandsfelt, som de finder interessante, end kursister har indflydelse på hvilke dele af et kursus de vil fordybe sig i. I læreplanen fra 1995 var

der 35 forekomster af rollebetegnelser, men i denne læreplan er der blot 20. Når kursisterne nævnes, arbejder de, dokumenterer en færdighed, eller det nævnes, hvad de skal kunne. 'Kursisterne' optræder ikke længere som subjekt i sætninger, hvor de får tilbudt noget eller bliver vejledt i noget eller får mulighed for at udvikle en evne. Det nævnes på andre måder – uden brug af rollebetegnelsen 'kursist' som subjekt.

Der bruges en høj grad af **semantiske relationer**. Da der introduceres og præciseres både nye stofområder samt krav om specifikke færdigheder opøvet gennem navngivne arbejdsformer, er der brug for gentagelse både ved brug af samme leksem som ved anaforisk reference. De tre stofområders betegnelser: 'sproglig', 'litterær' og 'mediemæssig', samt de forventede sproglige, skriftlige og mundtlige færdigheder bliver på denne måde ofte nævnt. Dermed øges præciseringsgraden.

Der er ikke udpræget brug af **passive verber** og da 2010-læreplanen som i 1995 er vedlagt bekendtgørelsen som bilag, er den ikke længere inddelt i **paragraffer**, stykker, litra og nummer.

Metaforer i 2010-læreplanen

I 2010-bekendtgørelsens læreplan for faget dansk på hf sker en udvikling, der sammenkobler den individcentrering, der sås i 1987, med den afgrænsning og opdeling i centrale og perifere områder af faget dansk, som sås i 1995.

For det første sker der en styrkelse af DET VIGTIGE ER CENTRALT; DET MINDRE VIGTIGE ER PERIFERT-metaforen, idet danskfaget nu har en *kerne* og *centrale* mundtlige og skriftlige fremstillingsformer. Et af læreplanens hovedpunkter bærer overskriften *kernestof*. Det kan også ses som en biologisk metafor, idet en kerne i en frugt indeholder livskraft nok til at spire og grundlægge en ny reproducerende organisme.

For det andet er der en helt ny måde at tolke forholdet mellem individ og samfund på og derfor også en ny undervisningsopgave. Evnen til at finde, udvælge og navigere i information benyttes i forskellige former som en ny metafor. Individet, der orienterer sig og navigerer i faget – såvel som i omverdenen – bliver centralt. Hvor individet i 1987-bekendtgørelsen var centralt i sig selv og skulle bevidstgøres om vigtigheden af egne holdninger og interesser, der skal individet i 2010-læreplanen bevidstgøres om de valg, det må tage for at orientere sig i sin globale omverden. Informationsmængden er vokset betydeligt og ikke mindst er tilgangen til information blevet væsentlig enklere og derfor skal der foretages valg. Dette skal kursisterne rustes til. Navigation som metafor ses i flg. eksempler:

- 1) "Dermed bidrager faget til både at udvide kursisternes dannelseshorisont og at styrke deres evne til at *håndtere informationer ...*"
- 2) "Kursisterne skal kunne:
 - *navigere og udvælge information* i skærmbaserede tekster med et fagligt fokus."
- 3) "Kritisk-analytisk sans og beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer kursistens muligheder for *at orientere sig* og at handle i et moderne, demokratisk, *globalt* orienteret samfund."
- 4) Der lægges vægt på inddragelse af it i undervisningen i forbindelse med:
 - *informationssøgning*

Bemærk, at sætning ét udover at rumme en navigationsmetafor også konceptualiserer viden/information som et værktøj eller en entitet, der skal kontrolleres. Ved den øgede tilgang til information, er underviseren ikke længere den primære kilde til information, men kan fungere som kontrolinstans for information og skille skidt fra kanel og dermed overføre sine normative valg til kursisterne.

En opstilling efter Lakoff & Turners teori af navigationsmetaforeren ser sådan ud:

Metafor: KURSISTEN ER ET NAVIGERENDE FARTØJ

Kildedomæne (Fartøj)

Måldomæne (Kursist)

Et fartøj navigerer efter kompas, sekstant, GPS og radar	→	Kursisten navigerer efter underviserens og læreplanens anvisninger
Et fartøj udvælger væsentlig information ved at se efter officielle orienteringsmærker (bøjer, flag, landmærker og lys)	→	Kursisten udvælger væsentlig information på internettet ved at blive uddannet i at finde og genkende valide informationskilder
Et fartøj orienterer sig i verden og holder sin kurs på trods af mange alternative ruter	→	Kursisten skal orientere sig i en omverden fuld af information og valgmuligheder, der ikke alle kan benyttes

Kursisterne skal ikke blot lære at orientere sig i forhold til den udvidede omverden, for at lære at

forstå den bedre. Det øgede behov for skærpet faglighed og tilegnelsen af navigationsfærdigheder i forhold til den øgede informationsmængde er ekstra vigtig, fordi mange arbejdspladser flytter ud af landet. Det er ikke længere en selvfølge, at de højtuddannede i den vestlige del af verden er bedst udrustet til fx at vinde en licitation i udbud. De voksende økonomier i Kina og Indien har en betragtelig mængde højtuddannede, der er villige til at konkurrere på de samme opgaver til en lavere løn. Med internettets udbredelse er konkurrencen skærpet. Charlotte Rønhof, forskningspolitisk leder i Dansk Industri siger om vilkårene for studenterne årgang 2011: ”De skal jo ud at konkurrere med videbegærlige asiater som knokler og knokler.” (Romme-Mølby 2011: 14)

Frames og scripts i 2010-læreplanen

Med internettets udbredelse siden 1995 er det blevet nødvendigt for undervisningssektoren at forholde sig til denne massive adgang til viden. Der var kun ganske få danskere, der benyttede internettet på ugentlig basis i 1994-95, hvor den tidligere læreplan for faget dansk blev skrevet. Dengang kunne man nøjes med bemærkningen ”Edb indgår som en del af undervisningen” - uden at dette blev uddybet. Nu skal mindst et af de læste værker være et medieprodukt – og her er der mulighed for at vælge et virtuelt medieprodukt. Men ikke kun internettet får mere opmærksomhed. De tidligere vage formuleringer om 'massekommunikation' fra 1995 er blevet præciseret. Udvidelsen af fagfeltet 'medier' ses i følgende citater:

- 1) ”Det mediemæssige stofområde har som sit genstandsfelt medietekster i trykte såvel som elektroniske medier, herunder aviser, radio, tv, film, websites og interaktive medier.”
 - 2) ”I stofområdet indgår et værk i form af et større afrundet medieprodukt.”
 - 3) ”Her arbejdes blandt andet med:
 - nyhedskriterier
 - fiktions- og faktakoder i stofområdets teksttyper.”
 - 4) ”Der lægges vægt på inddragelse af it i undervisningen i forbindelse med:
 - skriveundervisningen og i arbejdet med præsentationsstøttede mundtlige oplæg.
 - informationssøgning
 - arbejdet med tekster, som ikke foreligger i trykt form”
- (BEK nr. 735)

Samtidigt med en udvidelse af fagområdet, bliver det præciseret i læreplanen, hvad et af de respektive områder indeholder. Substantivet 'stofområde' forekommer 9 gange og 'genstandsfelt'

nævnes tre gange. Ingen af de to udtryk findes i 1995-læreplanen og brugen af dem understreger at faget dansk er vokset og er blevet et langt større landskab, så bevægelse ikke længere er nok som i 1995, men der også kræves navigationsfærdigheder. Det er blevet nødvendigt at *udvide*, hvad der hører indenfor faget og dette fører - på trods af at læreplanen udførligt definerer stofområder og genstandsfelter grundigt - til en dårligt *afgrænset* mediekategori.

Den benævnelse af færdigheder, som sås i 1995, er endnu mere udtalt i 2010, hvor der er 11 nøje definerede faglige mål for, hvad kursisterne skal kunne. Framen for undervisningssituation i 2010 ser sådan ud:

- 1) Modtageren af undervisning kaldes en kursist og er ikke længere studerende. Kursets indhold er nøje defineret og der stilles præcise krav til, hvad kursisten skal tilegne sig af færdigheder inden eksamen. Da evnen til informationssøgning og -sortering er blevet central for at kunne begå sig, skal kursisten rustes til at navigere i information og foretage valg. Hertil kræves færdigheder, der opøves gennem undervisningen. Kursisterne bliver fagligt målrettede.
- 2) Giveren af undervisningen skal kunne overskue tilrettelæggelsen af en større stofmængde og kunne vejlede kursisterne i disses navigation.
- 3) Eksamination og dertil knyttede vurderingskriterier er nu i højere grad baseret på "et praksis- og anvendelsesorienteret arbejde." Formidlingsbevidsthed spiller en stor rolle og skal indgå som bedømmelseskriterium for kursisternes mundtlige såvel som skriftlige præstationer.

Ud fra denne frame kan der udledes mindst tre scripts, der aktiverer mentale drejebøger. Det første script har en kursist, der nu må være målrettet i sit studievalg, for at kunne konkurrere - først om studiepladserne - og siden om arbejdet med kandidater fra Asien. Camilla Hutters, Lektor for ungdomsforskning på DPU, siger:

"Årets studenter har hele tiden skullet forholde sig til kravet om at være målrettede. De har tidligt skullet vælge fag, og lærere og vejledere har hele tiden spurgt dem, hvor de ville hen med deres uddannelse. De har ikke kendt til andet."

(Rasmussen 2011: 12)

Det er således en kursist, der skal forberedes til et globalt arbejdsmarked.

Det andet script omhandler den anvendelsesorienterede undervisning, hvor den genererede viden betragtes som et værktøj. Selve undervisningssituationen er nu tilrettelagt efter hvilke færdigheder og kompetencer, der beherskes. Tendensen sås i 1995, men er blevet styrket yderligere. Kursisten tilegner sig en færdighed og kan nu bruge dette værktøj til fx at afkode de fakta- og fiktionskoder, de møder i medierne. De medier, der omgiver os og de fleste af os anvender på ugentlig basis; fx TV, internet og sms, bliver nu genstand for analyse, så det er muligt for kursisten vha. af 'værktøjet' at kunne afkode 'den fjerde statsmagts' fakta- og fiktionskoder. Kursisten lærer et sprog-håndværk og eksaminationen er en art 'svendep prøve', hvor vedkommende ikke skal reproducere viden, men benytte sit værktøj og vise sine færdigheder i en formidlingsbevidst sammenhæng.

Det tredje script er undervisningssituationen som helhed, der er blevet sat i en frame, hvor der er langt mere detailstyring fra politisk hold end tidligere. Læreplanerne er mere detaljerede i afgrænsningen af stofområder og specificering af de krævede kompetencer. Danmark har, som resten af landene i EU, en befolkning, der bliver ældre og ældre og færre unge til at forsørge dem. Samtidigt er kravene til uddannelsesniveau steget voldsomt, eftersom der ikke er mange ufaglærte jobs tilbage. Langt det meste af den tidligere industrielle produktion er flyttet ud af landet løbende siden 1980'erne. Vi bor desuden i et land uden andet råstof end befolkningens uddannelsesmæssige niveau. Der er på grund af disse omstændigheder politisk interesse og pres for, at så mange som muligt fra en ungdomsårgang får en uddannelse af god kvalitet.

4. Sammenfattende konklusion og perspektivering

Mit undersøgelsesspørgsmål lød: *Hvordan udtrykkes de performative diskursive mønstre, der definerer 'undervisning i dansk på hf' fra 1967 og frem til i dag? På hvilken måde ændrer disse udtryk sig sprogligt i form af ordvalg, rollebetegnelser og brugen af metaforer, frames og scripts?*

Mit svar på undersøgelsesspørgsmålet er, at der tegner sig tre indbyrdes forbundne, men forskellige diskursive mønstre, hvor forskelle i ordvalg, fagelementer, metaforer og scripts medfører en ændring af betydningsudfyldelsen igennem de fire bekendtgørelser.

De tre diskursive mønstre

Det første mønster er ændringen i benævnelser og **opfattelser af modtagere af undervisning**. De benyttede rollebetegnelser for modtagere af undervisning omfatter samlet fem leksemer og nævnes i alt 74 gange:

- 1) 'Kursist' er nævnt 28 gange i alt – 18 i 1995 og 10 i 2010.
- 2) 'Eksaminand', er nævnt 25 g. i alt - 6 i 1967, 5 i 1987, 6 i 1995 og 8 i 2010.
- 3) 'Studerende' er nævnt 15 gange i alt – 10 i 1987 og 5 i 1995.
- 4) 'Elev' er nævnt 3 gange i alt – alle i 1967.
- 5) 'Selvstuderende' er nævnt 3 gange i alt – 1 i 1987 og 2 i 1995.

Den eneste betegnelse, der har overlevet gennem alle årene, er 'eksaminand', de andre udgår efter en eller to bekendtgørelser. I 1967 nævnes modtagere af undervisning sjældent og den foretrukne betegnelse er 'eksaminand' og de skal 'prøves'. 'Eksaminand' er dobbelt så hyppigt som 'elev' og viser, at eksamenspræstationen udgør det væsentligste script. Eksaminanderne er dermed genstand for udefrakommende kontrol. Når de nævnes som elever, er det i situationer, hvor "Læreren påser" at de udvælger alsidige værker og "sikrer", at de læser værkerne. Sammenholdt med den modningsmetaforik, der benyttes i omtalen af eleverne, giver det samlet billede af umodne elever, der skal kontrolleres af en lærerautoritet. I 1967 er eleverne på hf-kursus sandsynligvis ikke myndige endnu, da myndighedsalderen var 21 år i 1967 og samfundets hierarkiske opbygning afspejles i forskellen i handlemuligheder for hhv. elev og lærer.

I 1987 forholder det sig modsat. Bekendtgørelsen er skrevet i 1974 og modtagerne af undervisning er nu studerende. Hf-enkeltfag har eksisteret siden 1970, så nu er der mange

voksne studerende, og deres ypperste opgave er at blive opmærksom på deres egen livssituation og at være kritiske i forhold til det omgivende samfund. De skal "udvikle deres evne" og lære at ytre deres holdning og tillægge eget standpunkt værdi. Kravene til den studerende viger for en højere grad af opmærksomhed på at imødekomme den studerendes behov. Det afspejler den øgede interesse for individets udvikling og samfundskritiske strømning, der fulgte 68-oprøret.

I 1995, hvor der er en øget præciseringsgrad i pensumopgivelserne, er modtagerne af undervisning først 'kursister', dernæst 'eksaminander' og til sidst 'studerende'. Ved at benævne modtagerne af undervisning 'kursister' opnås en sproglig fremhævelse af, at de deltager på et kursus, der skal udruste dem med nøje beskrevne færdigheder. Kursisternes egen livssituation danner ikke længere udgangspunkt for undervisningen. Deres egne holdninger tillægges ikke længere så stor en vægt. Dog er det den bekendtgørelse, der nævner modtagerne af undervisning flest gange og de nævnes med aktive verber som 'udvikler evne', 'benytter sig af', 'opnår indsigt i' og 'vælger'. Efter PISA-undersøgelserne er der i den danske undervisningssektor kommet fokus på færdigheder, kursisten nu tilegner sig på kursus.

I 2010 er modtagerne af undervisning entydigt kursister, der tilsyneladende er holdt op med at studere, for de er ikke længere studerende. I stedet er den præstation, der forventes af dem udtrykt ved hjælp af verberne 'skal kunne udtrykke', 'skal kunne beherske', 'skal kunne demonstrere', 'skal kunne anvende', 'skal kunne analysere og vurdere', 'skal kunne navigere og udvælge' samt begrænsningen af tilstrækkeligheden af ovenstående handlinger: "kursisterne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet." Da de hyppigste verber i 2010 er 'indgår' (11), 'er' (8) og 'skal' (6), som bruges til at definere og relatere fagfelter, indgår disse verber sjældent i sætningskonstruktioner med kursisterne som subjekt. Dermed bliver kursisten som subjekt mindre vigtig i forhold til de foretrukne verber og kursisterne fremstår konceptualiseret som en art præstationsentiteter. Konceptualiseringen forstærkes af, at de tre hyppigste substantiver i 2010 er 'tekster' (15), 'arbejde' (10) og 'stofområde' (9).

Det diskursive felt, som dannes omkring modtagerne af undervisning, ændrer sig fra 'elever', der skal lære over 'studerende', der studerer samfundet kritisk til 'kursister', der skal udvikle færdigheder. I 2010 skal disse færdigheder udvikles på en formidlingsbevidst måde og der skal arbejdes i langt højere grad end før.

Forskelle i konceptualiseringen af læring og dennes funktion danner **det andet mønster**. I 1967 fremstår læring som en proces, hvor velordnet viden i let arrangerbar orden med faste litterære perioder med tilhørende hovedforfattere skal læres udenad af elever, der efterfølgende

eksamineres i, hvor godt de kan reproducere denne viden. Dog skal de udvise en litterær modenhed ved evnen til at fremdrage væsentlige sider af en tekst, men der virker ikke til at være noget krav om selvstændighed.

Modreaktionen til denne opfattelse af læring og læringens funktion kommer i 1987-udgavens nærmest ahistoriske tilgang til danskfaget, ligesom opøvelsen af skriftlige færdigheder er nedprioriteret. Fagets hovedformål bliver nu at lade de studerende udvikle en evne til at være kritiske og anlægge deres egne synspunkter. Læring sker i en anden retning og på et andet sted end i 1967. Læring begynder hos den studerende selv, der skal lære mere om sin egen situation og derfra få et solidt ståsted at skue ud i verden. Det afspejles i den hyppigt brugte SINDETS ØJE-metafor. De studerende skal lære at 'se' med deres sind.

I 1995 svinger pendulet den anden vej og det historiske bliver igen vigtigt – så vigtigt, at 'historiske' er det hyppigst brugte adjektiv. At lære er nu ensbetydende med at opøve færdigheder i mere præcist beskrevne fagområder. Som i 1967 anslås igen en normativ vurdering af sprogbeherskelse ved at benytte adverbiet 'korrekt', men kursisterne beskrives med handlingsverber på en måde, der er uforlignelig med den type passiv læring, der forventedes dengang. Nu består læring i både at kunne udtrykke sig og at kunne gøre det på en sprogligt kvalificeret måde. I 1987 var det nok at anlægge et synspunkt selv – dog helst et *kritisk* synspunkt – nu skal den mundtlige fremstilling have ”substans og klarhed”. Læring er at tilegne sig færdigheder.

I 2010 er der for første gang ikke sket en modreaktion mod en tidligere opfattelse af læring. Der sker en skærpelse af kravene til stofmængden og niveauet af færdighederne, der skal tilegnes, før læringen betragtes som tilstrækkelig. Læring konceptualiseres nu som noget, der kræver *demonstration* af færdigheder – nu på en formidlingsbevidst måde. Desuden er der som noget helt nyt et krav om kendskab til analytiske værktøjer og metodekendskab, der ikke har været en del af faget tidligere. Disse metateoretiske overvejelser afstedkommer et spring på Blooms taksonomiske skala, der gør læringen sværere tilgængelig end før. Fagets produktive del opprioriteres og kursisterne skal opnå sproglige udtryksfærdigheder i flere discipliner. Hvor færdigheder var vigtige i 1995, er der yderligere kommet 'evner' og 'arbejde' til. Nu arbejder kursisterne så meget, at 'arbejde' er det andet hyppigste substantiv i teksten.

Betydningsudfyldningen af 'læring' varierer dermed betragteligt fra at modtage og repetere viden over at ytre sin holdning og være kritisk i et næsten a-historisk danskfag til en historisk bevidsthed i et felt med en stadig mere præcis og ekspanderende fordring til beherskelse af færdigheder gennem arbejde.

Det tredje mønster dannes af de forskellige konceptualiseringer af **danskfaget som en kontinuerligt udvidende område, der udtrykkes i landskabsmetaforer.**

I 1967 er dansk et mindre, område, men dog af en vis udstrækning, da eleverne skal ”indføres i tekstlæsning”. Man kan kun indføres i områder af en vis udstrækning.

I 1987 er faget sat i relation til omverdenen, idet der fokuseres på kursisternes relation til omverdenen set fra deres egen livssituation. Der er således en udvidelse af dansk, eftersom det skal *anvendes* til at gøre sprogbrug udenfor klasselokalet til genstand for analyse. Hvis en enkelt imperativ skulle vælges til 1987-bekendtgørelsen, ville 'ytr!' være velvalgt. Der læses ikke længere kun skønlitteratur, men ikke-fiktive tekster i mange former kan inddrages i undervisningen. Den primære metafor SINDETS ØJE-metafor udtrykker også dette behov for at se emner fra flere sider – synsvinkler. Man kan nu ikke kun indføres i danskfaget, men tage dets elementer med ud i det omgivende samfund og belyse problemstillinger herude med sindets øje.

I 1995 sker der en opdeling af danskfaget i center og periferi. Danskfaget udvides især litteraturhistorisk – den historiske bevidsthed er en central landvinding i denne bekendtgørelse. Desuden benyttes metaforen VIDEN ER SOM EN BEHOLDER, idet man kan fordybe sig i faget. Efter lang tids fravær af mundtlige færdigheder, er det igen et område, hvori man kan opøve færdigheder. Der sker en udvidelse af kravene til kursets struktur i og med, at der er et større behov for struktur, når der nu skal indkorporeres litteraturhistorisk læsning samt mundtlig og skriftlig sprogfærdighed. Danskfaget sigter stadig mod kursisternes brug udadtil – både som studieforberedende og til at skærpe kursisternes selvforståelse. Der er således både fokus på den videre uddannelse som i 1967, samt at den studerende skal rustes som samfundsborger, som i 1987. Den øgede fokus på opøvelse af færdigheder afstedkommer, at danskfaget opfattes og udtrykkes gennem landskabsmetaforer - som *stofområder*.

I 2010 konceptualiseres danskfagets landområde så stort, at navigation bliver nødvendigt. KURSISTEN ER ET NAVIGERENDE FARTØJ-metaforen udtrykker, hvordan kursisten skal udvælge information fra internettet og orientere sig i en global omverden. Heraf følger nye kompetencekrav – at *orientere sig* og *at handle*. De kan hverken nøjes med at lytte og lade sig føre, som i 1967, eller at ytre et standpunkt, de selv anlægger, som i 1987. Et illustrativt eksempel kan gives på det mundtlige sprogområde, hvor ekspansionen er sket fra ”eleverne opøves i en fri, sammenhængende og normalsproglig mundtlig fremstilling” i 1967 over et fravær af eksplicite krav i 1987. Derefter stilles der i 1995 krav om, ”at udvikle kursisternes bevidsthed om den mundtlige fremstillings betydning for tankevirksomhed” med det formål, at de kan udvikle ”bevidsthed om, hvordan man kan opbygge og udforme sin mundtlige fremstilling, så denne får substans og klarhed.” Nu er der krav om bevidsthed om mulighed for

udvikling, men de kontante krav kommer i 2010, hvor 'præcision' og 'nuance' kræves i stedet for bevidsthed om muligheden for udvikling. Færdighederne skal nu være praktiske, anvendelige og skal demonstreres med formidlingsbevidsthed. Kursisten skal kunne "anvende centrale mundtlige fremstillingsformer (herunder holde oplæg og argumentere for et synspunkt) med formidlingsbevidsthed" og skulle kunne anvende argumentationsanalyse, retorisk analyse og kommunikationsanalyse. Denne udvidelse af stof og krav sker på alle fagområder – en betragtelig ekspansion af danskfaget område. Alle videnstilegnelser skal beherskes på handle-niveau og demonstreres med formidlingsbevidsthed af kursisterne – idet det ikke længere er tilstrækkeligt at 'opnå bevidsthed om'. Dermed er navigationsfærdigheder nødvendige for at finde vej i 'dansklandskabet'.

Forbehold i konklusionen

Jeg har som værktøj valgt at bruge Wordle, men metoden har begrænsninger, idet programmet skelner mellem leksemer med og uden stort begyndelsesbogstav. Ligeledes er funktionen 'med og uden hyppige danske ord' tydeligvis oversat fra et andet sprog, for den er for inkonsistent med listen over hyppige ord fra Korpus90. Hvis dette havde været det eneste analyseværktøj, ville det have været utilstrækkeligt, men formålet er primært at vise æstetiske ordbilleder, der er nemme at overskue. Jeg har brugt Wordle som visuel inspiration.

AConCorde har den begrænsning, at den ikke skelner mellem forekomster af 'skulle' og 'skal'. Når det handler om modalverber, giver det den fordel, at tempusformen ofte afspejler graden af deonticitet eller epistemiskhed, men når det kommer til optælling af rollebetegnelser, medfører det en risiko for forekomsten af manuelle optællingsfejl.

Den tekstnære og strukturerede gennemgang af bekendtgørelserne har den fordel, at der med større belæg kan gennemføres sammenligninger af ordvalg på tværs af bekendtgørelserne, men det giver en vis redundans, som ikke altid er ønskelig. Dog giver disse gentagelser en struktur, der spiller godt op mod metaforanalysen, som jo rummer nogle logiske inkonsekvenser i definitionen af mål og kildedomæner. Metafor- og scriptanalysen fungerer som koblingsled mellem de tekstnære leksemfund og den framing, der definerer de diskursive felter.

Da betydningsudfyldningen af de enkelte leksemer skifter efter tid, kontekst og diskurs, er det ikke muligt for mig at fastlægge den endelige betydning gennem analysen, dog er det muligt at identificere tre diskursive felter, hvori betydningsudfyldningen ændrer sig over tid. Jeg har sandsynliggjort den betydningsudfyldning af elementerne i faget dansk, som konceptualiseres gennem ordvalg, metaforer, scripts og frames i bekendtgørelserne.

Perspektivering

Væksten i danskfagets fagområde, der følges af en øgning af antallet af præcise krav til de enkelte stofområder, medfører et danskfag, hvor det er blevet sværere at beholde overblikket. Der må gøres en indsats for at formidle de nye dele af danskfaget i en form, der er egnet til det gymnasiale niveau. Hvis tendensen til udvidelser af stofområder er repræsentativ for de gymnasiale uddannelser, så må forebyggelse af stress hos både elever og lærere være et højt prioriteret område.¹³ Da det faglige stofområde er blevet af en størrelse, der kræver navigationsfærdigheder at orientere sig i, må der gøres en indsats for at få afgrænset faget. Den tidligere nævnte altomfattende mediekategori, som omfatter *alle* medier, er et godt eksempel på et uopnåelig mål.

Den overordnede styring af fagenes læreplaner qua den betragtelige mængde obligatoriske punkter i læreplanen vidner om et politisk ønske om detailstyring i undervisningssektoren. Hvis danskfagligheden skal være af en art, så det stadig er muligt at danne sig et vist overblik og nå et tilfredsstillende fagligt niveau med tilhørende færdigheder indenfor hvert fagområde, er det svært at se en vej udenom at få reduceret mængden og omfanget af faglige discipliner.

13 Se bilag 9 og 10

Litteraturliste

- Asmussen, Jørg: "Korpus 2000. Et overblik over projektets baggrund, fremgangsmåder og perspektiver", artikel i *NyS 30, Korpuslingvistik*, s. 12-27, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet, 2000
- Bang, Jørgen Chr. & Døør, Jørgen: *Sprogteori III – to esseys om diskurs og deixis*, Odense Universitet, 1988
- Bang, Jørgen Chr. & Døør, Jørgen: *Sprogteori IV, Deixis, Anafor & Lexis – to essays om dialektikken mellem syntax, semantik & pragmatik*, Odense Universitet, 1990
- Bang, Jørgen Chr. & Døør, Jørgen: *Sprogteori V, Deixis, Text og Sex – to essays om syntaktiske & pragmatiske aspekter af skønlitterære tekster*, Odense Universitet, 1990
- BEK nr 605 af 15/07/1995, *Bekendtgørelse om kursus til højere forberedelseseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning*, Undervisningsministeriet, 1995
- BEK nr 688 af 02/11/1987, *Bekendtgørelse om fagene til højere forberedelseseksamen (hf-fagbekendtgørelsen)*, Undervisningsministeriet, 1987
- BEK nr 735 af 22/06/2010, *Bekendtgørelse om uddannelsen til to-årigt hf (hf-bekendtgørelsen)*, Undervisningsministeriet, 2010
- Croft, W. & Cruse, D.: *Cognitive Linguistics*, Cambridge University press, 2004
- Elbro, C. m.fl.: *Råd til bedre læsning*, Undervisningsministeriets Forlag, 1993
- Erichsen, S. B. *Selvvalg tavshed holder pause – en undersøgelse af polyfonien i en organisations weblog*, Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab, Kandidatspeciale, Københavns Universitet, 2007
- Faber, Dorrit et al. : *Introduktion til dansk juridisk sprogbrug – metoder og analyser*, Handelshøjskolens Forlag, 2002
- Frandsen, Finn: "Massekommunikation", artikel i *Medie og Kommunikationsleksikon*, Samfundslitteratur, 2009
- Graeme, K.: *An Introduction to Corpus Linguistics*, Longman, 1999
- Hansen, M. m.fl.: *Psykologisk-pædagogisk ordbog*, Hans Reitzels Forlag, 2008
- Hansen, P.: *Illustreret dansk Litteraturhistorie*. København, Philipsens Forlag, 1886
- Jensen, Johan Fjord (1979). "Efter Guldalderkonstruktionens sammenbrud". I *Kultur og Klasse*, nr. 35, p. 11-37.
- Kierkegaard, Søren: "Synspunktet for min forfattervirksomhed. En ligefrem meddelelse, Rapport

- til historien (1859)” i *Søren Kierkegaards samlede værker*, s. 517 – 655, Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag, 1930
- Kirshmeier- Andersen, Sabine: ”Dansk korpusbaseret forskning. Hvordan kommer vi videre?”, artikel i *NyS 30, Korpuslingvistik*, s. 11-26, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet, 2000
- Klewe, Lars: Højere forberedelseseksamen i 40 år – hvordan er det gået hf-eleverne?, Danmarks Pædagogiske Universitet, 2007
- Lakoff, George & Turner, Mark: *Metaphors We Live by*, The University of Chicago Press, 1980
- Lakoff, G. & Johnson, M.: *Philosophy in the Flesh : the Embodied Mind and its Challenge to to Western Thought*, s. 3-289, Basic Books, 1999
- Lakoff, George & Turner, Mark: ”Den metaforiske struktur i et enkelt digt”, Artikel i *Litteraturteoretisk antologi*, s. 218-36, oversat af Ulla Warren, Gyldendal Uddannelse, 2001
- Lakoff, George: *Don't Think of an Elephant! : Know your Values and Frame the Debate : the essential guide for progressives*, s. 3-34, Chelsea Green Publishing, 2004
- Lovtidende A, nr VII, *Bekendtgørelse om højere forberedelseseksamen og om undervisningen m.v. på kursus til højere forberedelseseksamen.*, s. 329- 347, 1967
- Nielsen, M: *Tekstlingvistik analyse af udvalgt tyske og danske bilannoncer*, Speciale fra Handelshøjskolen i Århus, Tysk Institut, 1995
- Nyt fra Danmarks Statistik*, ”Forberedende voksenundervisning, almen voksenuddannelse, hf-enkeltfag mv. 2009/10, nr. 24 18. januar, 2011
- Nørr, Erik: ”Hvorfor blev skoleloven af 1937 først gennemført i 1950'erne og 1960'erne?”, artikel i *Samfundsplanlægning i 1950'erne – Tradition eller tilløb?*, s. 153-226, Museum Tusulanums Forlag, 2008
- Rauh, G. *Essays on Deiksis*, s. 9-60, Günter Narr Verlag Tübingen, 1983
- Richter, L.: ”Folkeskolen ramt af et Sputnik-chok”, artikel i *Information* 05.01.2010
- Skinner, B. F.: *Om behaviorisme*, Schönberg, 1975
- Stjernfeldt, Fredrik: ”Termodynamiske metaforer : George Lakoffs kognitive semantik diskuteret ud fra et varmt problem”, artikel i *Slagmark* nr. 25, s. 109 – 126, 1997

Internetkilder:

Broderon, Randi B.: "Kollokationer", artikel i *Sprog-museet*, 6. februar 2010 på (Bilag 7)

Dansklærerforeningen : "Sektionen for stx og hf" artikel på Dansklærerforeningens hjemmeside om arbejdet med læreplanerne 2010 (Bilag 8)

Lut, Andreas: "Ambitiøse piger får gymnasiestress", artikel på Berlingske hjemmeside, 14. marts 2011. (Bilag 9)

Villesen, K. & Andersen, C.: "Gymnasireformen stresser lærerne", artikel i Information 25. juli 2007. (Bilag 10)

Bilag 1: DNG 1960

§2.

Dansk.

Undervisningen i dansk skal meddele eleverne viden om den danske litteratur og betydningsfulde sider af det åndsliv, der har givet sig udtryk i den. I forbindelse dermed skal den give eleverne indblik i de øvrige skandinaviske landes litteratur; den kan herudover gøre dem bekendt med litteratur fra andre lande, navnlig således at denne betragtes i forhold til den danske. Undervisningen i dansk sprog skal give eleverne forudsætninger for litteraturfortolkningen og for at bruge sproget mundtligt og skriftligt. I overensstemmelse hermed skal undervisningen omfatte:

I. *Dansk litteratur med litteraturhistorie.*

Eleverne skal læse mindst 11 større værker og 350 sider kortere tekster af forskelligartet indhold, stil og genre og fra forskellige perioder. Heraf skal mindst 3 større værker og 150 sider kortere tekster (eller mindst 4 større værker og 125 sider kortere tekster) være læst intensivt. Et særlig grundigt læst område kan være fyldigt repræsenteret.

På grundlag af den intensive læsning skal der bibringes eleverne sikker viden om den danske litteraturs centrale perioder og forfattere.

Den ekstensive læsning skal bidrage til at give dem litterær orientering, også om den nyeste litteratur.

De skal endvidere læse middelalderlig islandsk litteratur i oversættelse.

Et passende udvalg af kortere tekster (f.eks. folkeviser, salmer, eventyr, noveller, litterær kritik, essays) kan erstatte et af de større værker.

II. *Svensk, norsk og anden udenlandsk litteratur.*

A. Der læses mindst 100 sider svensk og 40 sider norsk eller

B. mindst 60 sider svensk, 20 sider norsk og 100 sider kortere oversatte tekster fra andre landes litteratur.

Halvdelen af stoffet i hver af de nævnte grupper skal være læst intensivt.

Eleverne skal have tilegnet sig teksternes indhold. Der tilstræbes ingen sammenhængende litteraturhistorisk

forståelse af de pågældende landes litteratur, men eleverne skal ud fra deres kendskab til dansk litteratur kunne sætte teksterne ind i en historisk sammenhæng.

Det svenske pensum skal omfatte såvel poesi som prosa, og teksterne skal være valgt fra forskellige perioder.

I det norske pensum skal nynorsk være repræsenteret.

Svensk og norsk grammatik skal kun tilegnes i det omfang, der er nødvendigt for forståelsen af teksterne.

Indtil 4 af de under I nævnte værker kan være fra ikke-dansk litteratur.

III. *Sproglære.*

Undervisningen i dansk sprog skal ikke tilstræbe at give en sammenhængende fremstilling af dansk grammatik ; men på grundlag af den elementære viden fra hovedskolen og realafdelingen skal der gives en videregående undervisning i de områder af grammatik og stilistik, som støtter litteraturlæsningen og elevernes skriftlige og mundtlige fremstilling.

Herudover kan man orientere eleverne om et eller flere af sprogvidenskabens områder.

IV. *Mundtlig og skriftlig fremstilling.*

Eleverne skal både i forbindelse med den almindelige undervisning og ved særlige øvelser vænnes til tydelig og klar mundtlig fremstilling.

Deres evne til at udtrykke sig skriftligt skal opøves ved stilskrivning; emnerne skal dels være faglige, dels almene.

Eleverne bør i de 3 gymnasieår skrive 30-35 stile. Et foredrag eller en skriftlig opgave fra et studiekredsarbejde kan træde i stedet for en stil.

Bilag 2: Hf dansk, 1967

VI. U n d e r v i s n i n g o g e k s a m e n
i d e n k e l t e f a g.

(Ved sider forstås normalsider, d.v.s. prosa:
1300 bogstaver, poesi: 30 verslinier).

§ 19. Dansk.

Formålet med undervisningen er at udvikle
modenhed og studieegnethed og at sikre tilstedeværelsen
af den fornødne sproglig-litterære basisviden,
der gør det muligt at anvende højere
forberedelseseksamen til videregående studier.

Den ønskede modning søges fremmet gennem
bred læsning med en sådan tilrettelægning, at
den nyere tids litteratur får en væsentlig placering.

Studieegnethed søges fremmet ved selvlæsning
under vejledning, ved gruppearbejde og
ved indøvelse af hensigtsmæssige læse- og studiemetoder
i arbejdet. Ved den fornødne basisviden
som redskab til videre studier forstås: evnen
til at læse en tekst, nogen kronologisk orientering,
et vist kendskab til den kulturhistoriske
baggrund, færdighed i at forstå svensk og norsk,
kendskab til elementær grammatik samt færdighed
i mundtlig og skriftlig fremstilling.

Stk. 2. Undervisningen omfatter:

A. Litteratur:

1) Tekstlæsning: Arbejde med kortere tekster
(en tekst, der overskrider 7 sider, kan kun
beregnes som 7 sider).

Der begyndes med:

a) Indføring i tekstlæsning på grundlag af
tekster fra tiden mellem 1870 og nutiden
(incl.): 50 sider.

Herudover læses:

b) Tekster fra oldtiden til 1720, herunder
folkeviser og Kingo; fra oplysningstiden,
herunder Holberg, Brorson og Ewald;
fra den ældre romantik, herunder Oehlenschläger,
Grundtvig og Ingemann: 40
sider.

c) Tekster fra den poetiske realisme og romantismen,
herunder Poul Martin Møller,
Blicher og H. C. Andersen; fra
1840'erne og 50'erne, herunder Paludan-
Müller; fra naturalismen, herunder J. P.
Jacobsen, Pontoppidan og Herman Bang
samt eventuelle norske forfattere; fra
90'erne: 60 sider.

d) Tekster fra 1900 til 1918, herunder Johs.
V. Jensen; fra mellemkrigstiden 1918-
40 og fra tiden efter 1940: 75 sider.

2) Modelgennemgang af et værk i 1. semester.

- 3) Periodeoversigter.
- 4) Læsning af 4 hovedværker. Der begyndes med et værk efter 1870. I øvrigt skal hovedværkerne repræsentere en af de i vedkommende semester læste perioder. Det i det sidste semester læste hovedværk tilegnes ved laboratoriearbejde. Anvendelsen af et værk som hovedværk fritager for repræsentation af værkets forfatter i tekstlæsningen.
- 5) Supplerende læsning: 10 hele værker læst selvstændigt eller i mindre grupper. Værkerne vælges af eleverne i samråd med læreren. Læreren påser, at den enkelte elevs supplerende læsning er nogenlunde alsidigt sammensat, og sikrer sig, at det krævede antal værker virkelig er læst af eleverne.
- 6) Afrunding, f.eks. ved essaylæsning. Såvel et hovedværk som et selvstændigt læst værk kan erstattes af et udvalg af kortere tekster (minimum 50 sider prosa eller 20 sider poesi; tekstudvalget skal bestå af mindst 5 tekster).
- B. Grammatik: Indlæring og funktionel anvendelse af
- 1) ordlærens og syntaksens vigtigste begreber med dansk og latinsk terminologi,
 - 2) syntaktiske helheder og ledstilling (feltanalyse),
 - 3) elementære stilistiske begreber.
- C. Svensk og norsk:
- Svensk: Læsning af 15 sider med brug af lydbånd med henblik på gloseforståelse og sproglige forskelle fra dansk.
- Norsk: Læsning af 10 sider bokmål og 5 sider nynorsk med brug af lydbånd med henblik på gloseforståelse og sproglige forskelle fra dansk.
- D. Mundtlig fremstilling: Eleverne opøves i en fri, sammenhængende og normalsproglig mundtlig fremstilling.
- E. Skriftlig fremstilling: Iagttagelsestekster + korte skriftlige øvelser; manuskript til 3 minutters foredrag med motiveret skrivesituation; at opbygge og udtrykke en mening; beskrivelse af et problem eller en sag med brug af skriftlige kilder; rapport fra laboratoriearbejdet; belysning af en litteraturhistorisk periode på grundlag af egen læsning; 5 almindelige stile.
- Stk. 3. Eksamen er skriftlig og mundtlig.
- Den skriftlige prøve:* Der gives 5 timer til prøven. Eksaminanderne vælger mellem 5 opgaver af følgende typer:
- 1) Tekstopgave.
 - 2) Manuskriptopgave.
 - 3) Litterær opgave.
 - 4) Opgave i saglig orientering.
 - 5) Opgave i beskrivelse.
- Den mundtlige prøve:*

A. Kursuselever:

1) Eksaminanden prøves på grundlag af en ulæst tekst efter en forberedelsestid.

Teksterne skal repræsentere de læste perioder.

De skal udvælges med en vis afveksling fra år til år. Der prøves i tekstforståelse; denne skal være udtryk for

eksaminandens evne til at fremdrage det væsentlige og mest karakteristiske ved

teksten. Til belysning af tekstforståelsen

samt af eksaminandens periodefornemmelse

og litterære modenhed skal elementer

af den i de sidste tre semestre

læste litteratur (kortere tekster og hovedværker)

indgå i eksaminationen i tilknytning

til den forelagte tekst. Der lægges

vægt på eksaminandens mundtlige fremstilling.

2) Eksaminanden prøves kort i en ukendt

svensk eller norsk tekst med brug af

lydbånd, eventuelt på grundlag af tekst

alene.

3) Eksaminanden prøves ganske kort i elementær grammatisk analyse (feltanalyse)

på grundlag af eksempler fra den forelagte

danske tekst.

B. Andre eksaminander:

1)-3) som ovenfor, dog kan elementer af hele den læste litteratur indgå i eksaminationen.

4) Eksaminanden prøves desuden ved en

kort samtale i et af de 10 værker, der er

læst som supplerende læsning.

Stk. 4. Der gives to *karakterer*, én for den skriftlige og én for den mundtlige prøve.

Bilag 3: Hf dansk 1987

§ 3. Dansk.

Formål:

Formålet med undervisningen er, at de studerende udvikler deres evne til at læse engageret, reflekteret og kritisk, udvikler deres bevidsthed om sprogbrug og deres evne til at udtrykke sig i konkrete situationer, oplever ældre og nyere litterære tekster umiddelbart og samtidig ser dem som led i en historisk situation, opnår et vist kendskab til andre perioders normer, ideer og udtryksformer, opnår en forøget indsigt i andre sociale og kulturelle miljøer end deres egne, uddyber deres kendskab til væsentlige kulturelle strømninger og problemstillinger i deres samtid og den umiddelbart forudgående tid.

Undervisningen:

A. Tekstlæsning.

(Ved tekster forstås såvel fiktive som ikke-fiktive tekster. Ved et værk forstås en større tekst eller et udvalg af mindre tekster, minimum 50 sider prosa eller 20 sider poesi).

1. a. Indføring i tekstlæsning med udgangspunkt i de studerendes egen situation. Forskellige synsvinkler anlægges. Læsning af forskellige typer af ikke-fiktive og fiktive tekster, herunder tekster fra de episke, lyriske og dramatiske hovedgenrer. Der læses mindst eet værk. Indføring i læsning af svensk og norsk (6-9 timer). b. Temalæsning (ca. 25 timer). Tekster fra forskellige perioder fra middelalderen til vore dage samlet omkring et eller to temaer. Læsningen tilrettelægges således, at de studerende ud fra det valgte tema får et indtryk af forskellene i væsentlige perioders livssyn og udtryksformer. Hovedvægten lægges på tekster fra dansk sprogområde, men svensk, norsk og anden fremmedlitteratur kan inddrages. Der læses mindst eet værk. Ideehistoriske, kulturhistoriske eller andre historiske fremstillinger kan inddrages. c. Periodelæsning (ca. 25 timer). Inden for en begrænset periode før 2. verdenskrig læses et antal tekster, der ses i sammenhæng med den tid, hvori de er skrevet. Der læses mindst eet værk. Svensk, norsk og anden fremmedlitteratur skal indgå. Perioden kan afgrænses litteraturhistorisk, men også ud fra andre historiske synspunkter. d. Tekster fra nyeste tid (de sidste 30-35 år) (ca. 25 timer). Teksterne sammenstilles således, at de belyser udviklingen i det nævnte tidsrum. Svensk, norsk eller anden fremmedlitteratur skal indgå. Der læses mindst eet værk. Materiale til belysning af ideehistoriske, kulturhistoriske og andre historiske forhold inddrages.

2. Herudover skal der læses tekster, der sammenstilles ud fra andre synspunkter end de foran nævnte, f.eks. forfatterskab, genre, triviallitteratur, massemedier, film, litteraturkritik. Endvidere kan tekster vælges enkeltvis ud fra deres egenverdi.

3. Supplerende læsning. Individuelt eller i mindre grupper læses 8 værker, fordelt med 2 på hvert semester. 3 af værkerne kan vælges fra fremmed sprogområde. Værkerne vælges af de studerende og godkendes af læreren. Den enkelte studerendes læsning skal være nogenlunde alsidigt sammensat. I kortere eller længere form skal de studerende skriftligt redegøre for mindst 3 af de 8 værker.

B. Skriftlig fremstilling.

I begyndelsen af kursus arbejdes med skriftlig fremstilling med udgangspunkt i de studerendes egen situation, således at de bliver bevidste over for de sammenhænge, sproget bruges i. Arbejdet tilrettelægges så vidt muligt i nær tilknytning til de studerendes situation i og uden for kursus. Efter behov gives der en individualiseret undervisning i ortografi, tegnsætning m.v. og i forbindelse hermed en indføring i de nødvendige sider af grammatik og syntaks og en orientering om socialt og dialektalt betingede sprogbrug. I hvert semester skrives 4 mindre og 3 større opgaver, dog arbejdes der i 1. semester i perioden mellem oktoberferien og juleferien i stedet med een opgave (danskopgaven), der fortrinsvis skal være projektorienteret, dvs. orienteret mod en problemstilling uden for undervisningssituationen. Som led i dette arbejde udarbejdes mindre mundtlige og skriftlige forarbejder, og arbejdet afsluttes med en rapport i et omfang, der svarer til 6-8 maskinskrevne A 4-sider. I danskopgaven skal de studerende på elementært plan demonstrere, at de kan finde beslægtede synspunkter og holde dem ude fra hinanden, at de kan finde forskellige synspunkter og sætte dem i forhold til hinanden, at de kan sammendrage et fyldigt materiale, og at de kan uddybe et abstrakt materiale. Arbejdet med danskopgaven svarer i omfang til halvdelen af det skriftlige arbejde, der udføres i 1. semester.

C. Konferencetimer.

Konferencetimerne benyttes af lærer og studerende til individualiseret vejledning i alle fagets discipliner.

Undervisningens omfang og placering:

2-årige kurser: 3 ugentlige timer i 1. og 2. semester og 4 ugentlige timer i 3. og 4. semester.

Enkeltfagskurser: 224 timer, der normalt tilrettelægges over 2 år.

Eksamen:

Der afholdes en skriftlig prøve og en mundtlig prøve.

Den skriftlige prøve:

Der gives 5 timer til prøven. Eksaminanderne vælger mellem mindst 5 opgaver. Opgaverne kan stilles i forbindelse med fiktive tekster, ikke-fiktive tekster, billedmateriale eller dokumentarisk materiale, ligesom der kan stilles friere opgaver i tilknytning til et fagligt stof.

Den mundtlige prøve:

Eksaminanderne prøves på grundlag af ulæst tekst. Nogle af teksterne skal være lette og korte svenske og norske tekster på originalsproget. Teksterne vælges af læreren og skal svare til de områder, der er arbejdet med i løbet af kursus. Der prøves i tekstforståelse og i evnen til selvstændigt at fremstille et stof på grundlag af et synspunkt, eksaminanden selv anlægger. Ved vanskeligere tekster kan der stilles enkelte vejledende spørgsmål. Eksaminanden skal på grundlag af sine notater give et oplæg til en samtale. Desuden skal eksaminanden i rimeligt omfang kunne sætte teksten i forbindelse med det læste stof. Selvstuderende prøves desuden ved en kort samtale i 1 af de 8 værker, der er læst som supplerende læsning.

Der gives to karakterer, een for den skriftlige prøve og een for den mundtlige prøve.

Bilag 4: Hf dansk 1995

DANSK

Juli 1995

Fællesfag

Formålet

1. Formålet er,

- a) at de studerende udvikler deres sproglige, æstetiske og historiske bevidsthed, deres selvforståelse, fantasi og kritiske sans,
- b) at de studerende udvikler deres lyst og evne til at opleve skønlitteratur og andre udtryksformer, og til at læse engageret og reflekteret,
- c) at de studerende udvikler deres færdighed i at analysere, fortolke og vurdere,
- d) at de studerende udvikler deres historiske sans og deres kendskab til den kulturelle og åndshistoriske udvikling i Danmark, og
- e) at de studerende udvikler deres evne til at reflektere over sproget og udvikler deres mundtlige og skriftlige sprogfærdighed og dermed deres mulighed for individuel og social udfoldelse.

Undervisningen

2.1 Fagets hovedområde er dansk sprog og litteratur, og faget har sit tyngdepunkt i den tætte, intensive tekstlæsning, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsmåder og forener analyse, fortolkning og oplevelse. Undervisningen omfatter tekstlæsning samt mundtlig og skriftlig sprogbrug.

2.2 Tekstlæsningen har et omfang af 200 - 300 sider, hvortil kommer 4 værker og 8 supplerende værker.

2.3 Tekstlæsningens kategorier er historisk læsning, massekommunikation samt selvvalgte studiemønstre. Den historiske læsning udgør ca. 50 pct. af det samlede forløb, ligeligt fordelt på nyeste tid, periodelæsning og den øvrige historiske læsning. Studiemønstre udgør ca. 20 pct. Massekommunikation udgør ca. 10 pct.

2.4 I begyndelsen af undervisningen indføres kursisterne i fagets hovedområder og metoder. Der undervises i forskellige måder at læse på og i mundtlig og skriftlig formidling. Undervisningen kan tilrettelægges, så det skriftlige basiskursus indgår i denne introduktion.

Undervisningens indhold

3.1 Tekstlæsning:

- 1) *Historisk læsning.*

Den historiske læsnings område er tekster fra oldtiden til vore dage. Gennem den historiske læsning udvikler kursisterne deres evne til at opleve og forstå tekster i en historisk sammenhæng. Den historiske læsning består af:

- a) nyeste tid
- b) periodelæsning
- c) den øvrige historiske tekstlæsning

Nyeste tid er defineret som de sidste 40 år. Periodelæsningen skal placeres før de sidste 40 år. Den øvrige historiske læsning kan tilrettelægges enten som temalæsning, hvor et tema følges fra oldtiden til i dag, eller som læsning af en række nedslag i det historiske forløb. Nedslagene vælges og undervisningen tilrettelægges således, at man ved at betone sammenhænge mellem teksterne får et indtryk både af brud og af kontinuiteten i udviklingen. Samlet skal den historiske læsning ved teksternes fordeling give kursisterne et kendskab til hovedtræk af den kulturelle og åndshistoriske udvikling i Danmark.

- 2) *Massekommunikation :*

Der undervises i udvalgte områder inden for især nyeste tids massekommunikation. Undervisningen skal skærpe kursisternes oplevelsessevne, kritiske indsigt og bevidsthed om massemediernes betydning gennem

arbejdet med forskellige udtryksformer og genrer.

- 3) *Studiemønstre* :

Der arbejdes med et antal frit valgte studiemønstre, dvs. undervisningsforløb, der giver kursisterne mulighed for at fordybe sig i afgrænsede fagområder. Studiemønstrene kan enten udspringe af holdets øvrige arbejde inden for faget eller være områder, der netop ikke berøres i det øvrige arbejde.

3.2 I tekstlæsningen indgår:

- a) *Værker*:

Som en del af tekstlæsningen læses mindst fire værker. De tre skal vælges inden for de litterære hovedformer: roman, drama, digtsamling, novellesamling. Et kan være en helhed af tilsvarende størrelse inden for andre genrer eller udtryksformer. Mindst et af værkerne skal knyttes til periodelæsningen, mindst et skal ligge før 1900, og mindst et skal placeres inden for nyeste tid.

- b) *Supplerende læsning*:

Individuelt eller i mindre grupper læses otte værker, i et 2-årigt forløb fordelt med to på hvert semester. Værkerne vælges af kursisterne og godkendes af læreren, der skal sikre en vis alsidighed. I kortere eller længere form skal kursisterne skriftligt redegøre for tre af de otte værker. En liste over de supplerende værker fremsendes til censor sammen med eksamenspensum.

- c) *Svensk, norsk og udenlandsk litteratur*:

Svensk og norsk litteratur på originalsproget og fremmed litteratur i dansk oversættelse kan indgå i alle tekstlæsningens områder. Der skal læses mindst 15 sider svensk og 15 sider nyere norsk.

- d) *Edb* :

Edb indgår som en del af undervisningen.

4.1 Sprog:

Gennem arbejdet med sproget skal kursisterne udvikle deres sproglige bevidsthed og skærpe deres muligheder for at udtrykke sig nuanceret, præcist og korrekt i forskellige situationer. I undervisningen indgår arbejdet med sproget som et integreret led i tekstlæsningen og i undervisningen i øvrigt. Sprogets opbygning, brug og funktion illustreres gennem arbejdet med talt og skrevet dansk, og sproget ses i sit samspil med andre udtryksformer.

4.2 Mundtlig sprogbrug:

Undervisningen i mundtlig sprogbrug har til opgave at udvikle kursisternes bevidsthed om den mundtlige fremstillings betydning for tankevirkomhed og bevidsthed om, hvordan man kan opbygge og udforme sin mundtlige fremstilling, så denne får substans og klarhed. Undervisningen tilrettelægges, så kursisterne får lejlighed til at arbejde med forskellige mundtlige fremstillingsformer, herunder oplæsning.

4.3 Skriftlig sprogbrug:

I undervisningen i skriftlig sprogbrug skal kursisterne have lejlighed til at arbejde med forskellige former for skriveprocesser, og de skal have mulighed for at afprøve forskellige skriftlige genrer, herunder kreative, ræsonnerende og fagligt formidlende fremstillingsformer. Cirka halvdelen af det skriftlige arbejde koncentrerer om ræsonnerende prosa.

4.4 Det skriftlige arbejde skal være af et omfang svarende til 18 - 20 besvarelser af størrelse som besvarelser af eksamenstypen. De skriftlige redegørelser for tre supplerende værker indgår heri.

4.5 I første semester samles en del af den skriftlige undervisning i det skriftlige basiskursus. Kurset indledes med en kursusdag uden anden undervisning (evt. to halve skoledage) og har et samlet omfang på 10-15 timer inkl. denne optakt. Basiskursets formål er at forbedre kursisternes skriftlige fremstilling bl.a. ved at lade dem arbejde med ufærdige tekster og ved at skabe hensigtsmæssige arbejdsvaner med læreren og andre kursister som rådgivere. Basiskurset skal omfatte grundlæggende begreber og erfaringer af betydning for skriveprocessen, som kan bruges også ved det skriftlige arbejde i andre fag.

4.6 I slutningen af første semester skrives en større opgave, danskopgaven. Når faget læses som enkeltfag, kan danskopgaven dog placeres frit inden for første halvdel af forløbet. Opgaven kan dreje sig om emner, der har snæver tilknytning til arbejdet i mundtlig dansk og om emner uden tilknytning hertil. Arbejdet med denne opgave skal tilrettelægges, så kursisterne vejledes i løbet af skriveprocessen. Opgaven har et omfang svarende til 2-2 1/2 besvarelser af eksamenstypen og indgår i den samlede

opgavemængde med denne vægt.

Eksamen

5.1 Der afholdes en mundtlig prøve med en forberedelsestid (inkl. instruktion og materialeudlevering) på ca. 60 minutter. Der eksamineres (inkl. censur) 2 eksaminander i timen.

5.2 Eksamenspensum for kursister med reduceret pensum er hele det læste stof som angivet i 2 og 3.

5.3 Eksamenspensum for selvstuderende, herunder kursister med fuldt pensum, er tekster i et omfang af 300 sider, heraf

sider

historisk læsning..... 180

hvoraf

nyeste tid..... 60

periodelæsning..... 60

øvrige historisk læsning..... 60

selvvalgte studiemønstre.... 80

massekommunikation..... 40

15 sider skal være svensk og 15 sider nyere norsk på originalsproget. Ingen tekst kan tælle for mere end fem sider. Der opgives fire værker fordelt som for kursister, jf. 3.2, samt otte supplerende værker. Som baggrund for tekstlæsningen opgives endvidere sekundær litteratur af et omfang på mindst 100 sider samt en sekundær fremstilling om massekommunikation af et omfang på 20 sider.

5.4 I forberedelseslokalet skal ligge Nudansk Ordbog i en udgave efter 1986. Der kan desuden ligge bøger og materialer, som har været anvendt i undervisningen, og som er påført pensumindberetningsskemaet. Læreren orienterer eksaminanderne om, hvilke hjælpemidler der vil være i lokalet. Eksaminanderne må medbringe egne noter.

5.5 Eksaminander med reduceret pensum prøves i ulæst tekst. Prøveteksten, der kan bestå af flere dele, kan være på op til 8 sider i prosa. Teksten vælges af eksaminator, og der skal være oplyst forfatter og udgivelsesår. Der kan gives enkelte ordforklaringer, og ved brudstykker eventuelt et kort resume. Eksamensspørgsmålene skal fordeles over bekendtgørelsens områder med en vægt, der svarer til områdernes vægt i undervisningen. Blandt eksamensteksterne skal være tekster fra før 1800.

5.6 Selvstuderende, herunder kursister med fuldt pensum, eksamineres i en kombination af læst og ulæst tekst. Yderligere prøves der ved en kort samtale i et af de supplerende værker. Eksaminationen i den læste tekst og i det supplerende værk indgår tilsammen med vægten 1/4 i den samlede præstation.

5.7 På grundlag af et oplæg fra eksaminanden former eksaminationen sig som en samtale om teksten. Som en del af eksaminationen oplæses et mindre tekststykke på dansk.

5.8 Prøven skal primært vise eksaminandens evne til at fremdrage de væsentlige sider af tekstens indhold og form, idet der samtidig lægges vægt på eksaminandens evne til at sætte teksten i større perspektiv. Prøven er også en prøve i at fremlægge sin forståelse af teksten og dens perspektiver.

5.9 Der gives en karakter.

6.1 Der afholdes en skriftlig prøve, hvortil der gives fem timer. Eksaminanden kan vælge mellem et antal opgaver stillet på grundlag af et materiale.

6.2 Retskrivningsordbogen og Nudansk Ordbog, begge i udgaver efter 1986, skal findes i eksamenslokalet i et rimeligt antal.

6.3 Prøven skal vise eksaminandens skriftlige sprogbeherskelse og evne til at udtrykke komplekse

sammenhænge klart og forståeligt. Endvidere skal der lægges vægt på evnen til at disponere et stof, til at argumentere og til at formidle viden, erfaring og oplevelser.

6.4 Der gives en karakter.

Bilag 5: Hf-dansk 2010

Dansk A - toårigt hf, juni 2010

1. Identitet og formål

1.1. Identitet

Fagets kerne er dansk sprog, litteratur og kommunikation. I arbejdet med dansk sprog og dansksprogede tekster i en mangfoldighed af genrer og medier forbindes sprog, kultur, historie, æstetik og kommunikation. Det er karakteristisk, at de litterære, de sproglige og de kommunikative aktiviteter indgår i et tæt samspil i både den receptive og den produktive dimension af faget.

1.2. Formål

Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål.

I et praksis- og anvendelsesorienteret arbejde med fiktive og ikke-fiktive tekster i alle medier, skærpes kursistens kritisk-analytiske sans for at afdække teksternes betydning. Dermed bidrager faget til både at udvide kursisternes dannelseshorisont og at styrke deres evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og forstå deres indhold og nuancer. Kritisk-analytisk sans og beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer kursistens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund.

2. Faglige mål og fagligt indhold

2.1. Faglige mål

Kursisterne skal kunne:

- udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst såvel mundtligt som skriftligt
- beherske skriftsprogets normer for korrekthed og anvende grammatikkens og stilistikens grundbegreber
- demonstrere indblik i sprogets funktion og variation, herunder dets samspil med kultur og samfund
- anvende centrale mundtlige fremstillingsformer (herunder holde oplæg og argumentere for et synspunkt) med formidlingsbevidsthed
- anvende centrale skriftlige fremstillingsformer (herunder redegørelse, diskussion, analyse og fortolkning) med formidlingsbevidsthed.
- demonstrere viden om fagets identitet og metoder
- analysere og vurdere primært ikke-fiktive tekster i alle medier
- analysere, fortolke og perspektivere primært fiktive tekster i alle medier
- demonstrere viden om træk af den danske litteraturs historie med eksempler på samspillet mellem tekst, kultur og samfund
- demonstrere kendskab til og forholde sig til det moderne mediebillede, herunder kunne analysere og vurdere teksters kommunikative betydning samt mediets rolle i kommunikationen
- navigere og udvælge information i skærmbaserede tekster med et fagligt fokus.

2.2. Kernestof

Til kernestoffet hører det sproglige, det litterære og det mediemæssige stofområde, som skønsmæssigt vægtes i forholdet 2:2:1. De tre stofområder indgår i et tæt samspil i undervisningen.

Kernestoffet er følgende:

Det sproglige stofområde

Det sproglige stofområde har som sit genstandsfelt et genremæssigt varieret udvalg af tekster, talte såvel som trykte, hvorpå der kan anlægges en sproganalytisk tilgang.

Her arbejdes blandt andet med:

- sprogiagttagelse, herunder grammatik og stilistik
- argumentationsanalyse
- retorisk analyse
- kommunikationsanalyse.

Det litterære stofområde

Det litterære stofområde har som sit genstandsfelt et historisk bredt og genremæssigt varieret udvalg af primært skønlitterære tekster fra de sidste 1000 år. Teksterne består af dansksprogede tekster suppleret med norske og svenske tekster på originalsprog og verdenslitteratur i oversættelse.

Teksterne læses med vægt på deres betydning og funktion i samtiden og i eftertiden.

I stofområdet indgår:

- folkeviser, eventyr, salme og komedie
- tekster fra oplysningstid og romantik
- et historisk bredt og genremæssigt varieret udvalg af tekster fra 1870 til i dag, herunder realistiske og modernistiske tekster
- mindst fem værker inden for kategorierne roman, drama, novellesamling, digtsamling og ræsonnerende prosa. Værkerne skal have en historisk og genremæssig spredning. To af værkerne læses individuelt i tilknytning til et fagligt forløb. Kursisterne dokumenterer mundtligt eller skriftligt deres arbejde med hvert af disse værker.
- mindst en tekst fra hver af forfatterne: Ludvig Holberg, Adam Oehlenschläger, N.F.S. Grundtvig, Steen St. Blicher, H.C. Andersen, Herman Bang, Henrik Pontoppidan, Johannes V. Jensen, Martin Andersen Nexø, Tom Kristensen, Karen Blixen, Martin A. Hansen, Peter Seeberg og Klaus Rifbjerg.

Her arbejdes blandt andet med:

- genrebegreber
- litteraturteori og litterær metode
- litteratur-, kultur- og bevidsthedshistoriske fremstillinger.

Det mediemæssige stofområde

Det mediemæssige stofområde har som sit genstandsfelt medietekster i trykte såvel som elektroniske medier, herunder aviser, radio, tv, film, websites og interaktive medier.

I stofområdet indgår:

- nyhedstekster
- dokumentartekster
- fiktionstekster
- visuelle udtryksformer
- et værk i form af et større afrundet medieprodukt.

Her arbejdes blandt andet med:

- nyhedskriterier
- fiktions- og faktakoder i stofområdets teksttyper.

Mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed

I denne del af kernestoffet indgår:

- et forløb om mundtlighed
- et forløb om skriftlighed
- mundtlige oplæg og tekstproduktion.

Arbejdet med mundtlig og skriftlig udtryksfærdighed skal sætte kursisterne i stand til at udtrykke sig præcist, nuanceret og formidlingsbevidst. Der arbejdes med en vifte af mundtlige og skriftlige formidlingsformer, hvoraf nogle rækker ind i andre fag.

2.3. Supplerende stof

Kursisterne vil ikke kunne opfylde de faglige mål alene ved hjælp af kernestoffet. Det supplerende stof skal perspektivere og uddybe kernestoffet. Undervisningen i det supplerende stof optager ca. 15 pct. af fagets uddannelsestid.

3. Tilrettelæggelse

3.1. Didaktiske principper

I undervisningen indgår de faglige kompetencer i et samspil inden for og på tværs af de tre stofområder, det sproglige, det litterære og det mediemæssige stofområde. Specielt indgår det sproglige arbejde som et integreret led i tekstlæsningen, idet der i særlig grad lægges vægt på den brugs- og mediemæssige sammenhæng, som teksterne indgår i.

I undervisningen perspektiveres teksterne historisk og systematisk med blik for deres funktion i såvel en samtidig som en nutidig sammenhæng.

3.2. Arbejdsformer

Der inddrages en bred vifte af arbejdsformer.

Det skriftlige arbejde spænder fra mindre skriveøvelser, som træner delkompetencer og afgrænsede skrivehandlinger, til større genredefinerede opgaver, hvor kursisterne i en sammenhængende og formidlingsbevidst fremstilling forholder sig analyserende, diskuterende eller undersøgende til en tekst eller et emne. Der lægges vægt på faglig vejledning i skrivefasen. I tilrettelæggelsen af det skriftlige arbejde indgår et forløb om skriftlighed i kursets første halvdel (se pkt. 2.2.), hvor kursisterne arbejder

med grundlæggende begreber og metoder af betydning for skriveprocessen og det færdige produkt. Det skriftlige arbejde planlægges, så der er progression og sammenhæng til skriftligt arbejde i andre fag. Sammenhængen til andre fag kan etableres på et indholdsmæssigt så vel som på et formmæssigt plan. Det mundtlige arbejde fokuserer på kursistens mundtlige udtryksfærdighed i forskellige kommunikationssituationer. I tilrettelæggelsen indgår et forløb om mundtlighed i kursets første halvdel (se pkt. 2.2.), hvor kursisterne arbejder med forskellige mundtlige genrer. Kursisterne præsenteres her for egnede teknikker og redskaber i forbindelse med forberedelse, afvikling og evaluering af mundtlige fremstillinger.

3.3. It

Der lægges vægt på inddragelse af it i undervisningen i forbindelse med:

- skriveundervisningen og i arbejdet med præsentationsstøttede mundtlige oplæg
- informationssøgning
- arbejdet med tekster, som ikke foreligger i trykt form.

3.4. Samspil med andre fag

Dele af kernestof og supplerende stof udvælges og behandles, så det bidrager til styrkelse af det faglige mellem fagene.

På toårigt hf styrkes de danskfaglige mål gennem et fagligt samspil, idet faget perspektiveres til kernestof eller supplerende stof i andre fag fra hf's fagrække.

På enkeltfags-hf tilgodeses det faglige samspil i det omfang, som tilrettelæggelsen muliggør.

4. Evaluering

4.1. Løbende evaluering

De gennemførte forløb evalueres løbende med henblik på at give lærer og kursist viden om det faglige standpunkt og på at fastlægge det efterfølgende arbejde. Der gøres brug af forskellige evalueringsformer, herunder:

- portfolioevaluering, eventuelt med elektroniske portfolioer, hvori indgår besvarelser af større og mindre skriveopgaver
- mundtlige oplæg
- mindre skriftlige prøver.

4.2. Prøveformer

Der afholdes en skriftlig og en mundtlig prøve.

Den skriftlige prøve

Prøven har en varighed af seks timer, hvoraf den første halvanden time afvikles i grupper. Eksaminanden vælger mellem et antal opgaver stillet på grundlag af et tekst-/billedmateriale. Opgaverne stilles i forlængelse af fagets tre stofområder.

Den mundtlige prøve

Eksaminationstiden er ca. 30 minutter pr. eksaminand, og der gives ca. 60 minutters forberedelsestid.

Prøvematerialet vælges af eksaminator.

Eksamensspørgsmålene fordeles skønsmæssigt over det sproglige, det litterære og det mediemæssige stofområde i størrelsesordenen 2:2:1.

Eksamensspørgsmålet har et fokus i et af stofområderne og består af en eller flere tekster samt instrukser om, hvordan eksaminanden skal arbejde med teksterne. Teksternes samlede omfang må ikke overskride otte normalsider eller 12 minutters afspillet tekst. En normalside består af 1300 bogstaver. Såvel kendte som ukendte tekster kan indgå, men mindst én tekst skal være ukendt.

Tekster må gerne genbruges, hvis de tilhørende instrukser ikke er identiske.

Eksaminanden indleder med et mundtligt oplæg på ca. 10 minutter. Eksaminationen former sig videre som en faglig samtale om det trukne eksamensspørgsmål. I samtalen perspektiveres til det øvrige læste stof.

4.3. Bedømmelseskriterier

Bedømmelsen er en vurdering af, i hvilket omfang eksaminandens præstation lever op til de faglige mål, som er angivet i pkt. 2.1.

Ved den skriftlige prøve lægges der vægt på eksaminandens færdighed i:

- skriftlig fremstilling
- at besvare den stillede opgave
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode
- genre- og formidlingsbevidsthed.

Ved den mundtlige prøve lægges der vægt på eksaminandens færdighed i:

- mundtlig fremstilling
- at besvare den stillede opgave
- relevant anvendelse af danskfaglig viden og metode.

Ved begge prøver gives én karakter ud fra en helhedsbedømmelse af eksaminandens præstation.

Bilag 6: De 150 hyppigste ord i korpus 90

ord	antal forekomster	summeret antal forekomster
og	646214	646214
i	638770	1284984
at	494059	1779043
det	430015	2209058
er	419905	2628963
en	345201	2974164
til	322785	3296949
af	298431	3595380
på	298129	3893509
for	261401	4154910
der	259259	4414169
den	258545	4672714
med	257723	4930437
de	250886	5181323
ikke	201592	5382915
som	199521	5582436
har	193332	5775768
et	158239	5934007
jeg	146702	6080709
om	145140	6225849
var	131539	6357388
så	130338	6487726
han	127580	6615306
men	127070	6742376
kan	113628	6856004
vi	111166	6967170
fra	102444	7069614
sig	94985	7164599
man	88090	7252689
skal	77063	7329752
ved	76982	7406734
vil	66837	7473571
også	64515	7538086
hun	57957	7596043
eller	57400	7653443
være	55377	7708820
blev	53168	7761988
havde	51029	7813017
efter	48915	7861932
over	48582	7910514
hvor	48450	7958964
ud	47654	8006618
da	47258	8053876

nu	46985	8100861
du	45460	8146321
år	44995	8191316
når	41149	8232465
op	40964	8273429
kunne	40461	8313890
selv	39575	8353465
meget	38556	8392021
hvis	37677	8429698
sin	37185	8466883
alle	35739	8502622
noget	34673	8537295
siger	34494	8571789
to	33366	8605155
mange	32967	8638122
dem	32941	8671063
hvad	32912	8703975
bliver	32657	8736632
få	32456	8769088
mig	31432	8800520
mere	30985	8831505
her	29961	8861466
hans	29749	8891215
have	29611	8920826
deres	29378	8950204
andre	27862	8978066
ind	27512	9005578
godt	27247	9032825
kun	27168	9059993
må	26852	9086845
end	26619	9113464
været	26321	9139785
ham	25705	9165490
mod	25391	9190881
skulle	24937	9215818
jo	24639	9240457
under	24061	9264518
går	23754	9288272
denne	23166	9311438
helt	23128	9334566
store	22740	9357306
ville	22667	9379973
1	22512	9402485
dag	22159	9424644
hele	22061	9446705
blive	21753	9468458
kr	21665	9490123
får	21577	9511700

2	21378	9533078
sammen	21258	9554336
os	21247	9575583
lidt	21113	9596696
sagde	20780	9617476
uden	20548	9638024
kommer	20503	9658527
nogle	20254	9678781
første	20162	9698943
fik	19603	9718546
alt	19543	9738089
se	19423	9757512
mellem	19410	9776922
danske	19347	9796269
min	19150	9815419
lige	19088	9834507
s	19048	9853555
kom	19037	9872592
gang	18926	9891518
fordi	18474	9909992
flere	18215	9928207
nok	18158	9946365
nye	18119	9964484
siden	18116	9982600
a	18028	10000628
ingen	17525	10018153
dette	16758	10034911
derfor	16677	10051588
anden	16655	10068243
blevet	16636	10084879
danmark	16597	10101476
sidste	16467	10117943
før	16339	10134282
tid	16243	10150525
samme	16034	10166559
sådan	15820	10182379
måske	15173	10197552
tre	15164	10212716
ned	15134	10227850
igen	15099	10242949
sit	15088	10258037
andet	15079	10273116
både	14643	10287759
gøre	14301	10302060
hos	14266	10316326
lille	14227	10330553
ny	14121	10344674
bare	14070	10358744

0	13675	10372419
gå	13642	10386061
gør	13303	10399364
sine	13292	10412656
gik	13230	10425886
ja	13137	10439023
tilbage	13121	10452144
mens	13029	10465173
stor	12967	10478140
komme	12959	10491099
sige	12848	10503947

Bilag 7: Kollokationer

Kollokationer

Af [Randi Benedikte Brodersen](#) 6. februar 2010 • I kategorien [Ord](#) •

Hvad er kollokationer? Ordet ser fremmed ud, og et oplagt sted at slå op er da også en fremmedordbog. Slår vi op i *Gyldendals Fremmedordbog*, kan vi læse at ordet betyder: ”særlig tit brugt sammenstilling af ord, fx *en rislende kilde*”. En anden god ordbog at ty til er *Den Danske Ordbog*. Den giver os følgende [definition og eksempler](#): ”forbindelse af to eller flere ord der sædvanligvis optræder hyppigt sammen fx *bære ansvaret* eller *vægtige argumenter*.” Og i *Den Store Danske* kan vi læse denne [definition](#): kollokation, (af lat. *collocatio*, af *collocare* ‘sammenstille, placere’, af [con-](#) og *locus* ‘sted’), grammatisk betegnelse for leksikalsk sammenhæng i et [syntagme](#), indført af den britiske sprogforsker [J.R. Firth](#). Kollokation findes, hvor ord hyppigt optræder sammen, fx *stærk* sammen med ord som *kaffe* og *argument* og *kraftig* sammen med ord som *vin* og *motor*.

På Ordbogen.com, som kalder sig ”Danmarks største online ordbog” og hvor vi nederst på siden kan vælge *Den Danske Netordbog* eller *Ordbogen over faste vendinger* (som tidligere hed *Idiomordbogen*), står *kollokationer* [omtalt](#) sammen med idiommer og ordsprog:

Kollokationer er kendetegnet ved at udgøre en syntaktisk enhed, hvori de enkelte ord hver for sig indgår som elementer i hele ordforbindelsens betydning. Idiommer er kendetegnet ved at udgøre en helhed, hvis betydning, ikke umiddelbart kan udledes af betydningen af de enkelte ord i forbindelsen, og som i højere grad end hos kollokationer udgør en helhed, hvor der ikke kan indskydes nye ord. Ordsprog, citater og sentenser er faste forbindelser, der udgør en hel sætning, som i sig selv har en fast betydning.

Definitionerne i alle fire opslagsværker fremhæver forbindelsesaspektet: ”sammenstilling”, ”leksikalsk sammenhæng”, ”optræder hyppigt sammen” og ”syntaktisk enhed” med ”hele ordforbindelsens betydning”. *Den Store Danske* fokuserer dog på *kollokation* i dobbelt forstand, dels som grammatisk betegnelse, altså som fagudtryk, dels som en bestemt type ordforbindelse. Men kun den sidste definition trækker direkte *betydning* ind i billedet og peger på at enkeltordene hver for sig bidrager til hele ordforbindelsens betydning. Kollokationer er ifølge denne sidste definition mindre faste i formen end idiommer, men nogle kollokationer er alligevel mere faste end andre, og de kan have en billedlig betydning til fælles med idiommer, som vi ser af et par af eksemplerne nedenfor, men grænsen mellem kollokationer og idiommer er flydende.

Kollokationer er med andre ord almindelige og mere eller mindre faste flerordsforbindelser, faste udtryk eller vendinger, med en særlig tæt sammenhæng mellem de ord der som enkeltdele lader sig kombinere og til sammen danner en særlig betydningsenhed.

Hvilke ord er det så vi kombinerer på dansk som bliver til disse særlige ordforbindelser? Og hvordan kan vi kategorisere dem? Kaster vi et blik på ordbøgernes eksempler ovenfor og mine eksempler nedenfor, så viser det sig at der er (mindst) tre kategorier: Nogle ordforbindelser består af 1) et kerneled eller overled i form af et navneord, og 2) et beskrivende sideled: *en rislende bæk* eller *kilde*, *frisk frugt* og *sur mælk*.

Andre har et verbum som kerne – eller snarere et verbal hvis vi tænker på at vi har med sætningsled at gøre – fx *slå*, og det kan da enten stå sammen med et subjekt – som i *hjertet/klokken slår* – eller med objekt – som i *slå græs/slå alarm* (eksemplet stammer fra Lita Lundquist: [Oversættelse](#), 2007, s. 85) – eller et verbal bestående af verbum plus partikel/adverbium – som i fx *jeg har lavet om på tekstens indhold*.

Mine få og tilfældige eksempler nedenfor viser nogle helt almindelige kollokationer som alle danskere kender og mange bruger. Vi kan finde dem i avistekster, artikler, [KorpusDK](#) og vores eget hoved. Vi kan slå dem op i [ordbogen.com](#) (i *Den Danske Netordbog* og *Ordbogen over faste vendinger*), som dog kun giver os to gratis opslag per døgn.

Eksempler på kollokationer (og nogle idiommer):

barsk: den barske virkelighed/realitet/de barske realiteter, en barsk bandit

fager: fagre nye verden, fagre nye ord (<http://sproget.dk/nyheder/fagre-nye-ord>) (bemærk skrivemåden med v i henvisningen)

frisk: frisk vind, frisk frugt

farvel: farvel og tak (i både bogstavelig og billedlig betydning)

gal: få noget i gal hals/i den gale hals/galt i halsen, være godt gammeldags gal i skralden

grov: en grov fejl/forsømmelse, (i) grove træk

grøn: en grøn bølge, grønne afgifter [(få/give) grønt lys (for noget), (have) grønne fingre (blive/være) grøn af misundelse, i min grønne ungdom er nok alle idiomer]

harsk: harsk smør/olie, harske nødder, en harsk lugt, (en) harsk kritik

lave: lave en opgave/en aftale/et stykke arbejde, lave mad, lave (sjov og) ballade

pris: sætte (stor) pris på noget [også idiom?]

slå: slå i stykker, slå fast/fejl/hen/igen, slå græs/alarm/en prut, klokken/hjertet slår osv., osv. [men *slå mave* er et idiom]

sur: sur mælk, sur fløde, sure mennesker, en sur strisser, sure gamle mænd

tage: tage bussen/toget/bilen/båden/cyklen, tage chancen/chancer, et billede, tage fat, fejl osv., osv.

Kollokationer drejer sig om ord i kontekst og i kombination med andre ord. Er vi vokset op med dansk, ved vi intuitivt at vi *tager en chance*, men *løber en risiko*. Kollokationer er en side ved sproget som kun modersmålstalende – og tosprogede – så at sige får ind med modermælken, mens andre må bruge tid på at lære dem. Og der er helt sikkert også utallige fagfolk som har haft et uendeligt antal kollokationer tæt inde på livet igennem mange år og som bruger tid på at udforske disse særlige enhedslige ordforbindelser. De er sprogspecifikke – og universelle – og derfor vigtige at arbejde med i fremmedsprogsundervisningen (hvor de i øvrigt er et forsømt område) og i oversættelses- og ordbogssammenhæng.

Der er kun skrevet lidt om kollokationer i dansk. Mig bekendt findes der ingen (større) danske undersøgelser af kollokationer (men hvis læseren er optaget af kollokationer og kender til danske eller nordiske artikler og undersøgelser som handler om emnet, sætter jeg stor pris på at få en henvisning). Kollokationer findes heller ikke som emne eller ”[sprogtema](#)” på sproget.dk. Idiomer er der til gengæld skrevet meget om, og vi har flere idiomordbøger. Jeg tænker fx på min kollega Stig Toftgaard Andersens imponerende idiomordbog [Talemåder i dansk](#) (2001/2006), som også indeholder et 100 sider langt og læseværdigt efterskrift.

Prøv nu [søgefunktionen i KorpusDK](#) som giver mulighed for at søge ”faste udtryk som er registreret i Den Danske Ordbog” og bliv fascineret eller bidt af kollokationer (og idiomer). Og lad os diskutere kollokationer i dansk. Hvilke er vigtigst eller hyppigst? Hvor begynder vi, og hvordan kategoriserer vi? Er det vigtigt at skelne mellem kollokationer og idiomer, og hvordan bærer vi os ad med det? Hvordan kan vi arbejde systematisk med dem i undervisningen i dansk som fremmedsprog? Hvilken betydning har kollokationer i dansk?

Randi Benedikte Brodersen

Islands Universitet, Reykjavík

Bilag 8: Sektionen for stx og hf

Sektionen for stx og hf

Inden for de seneste par år har revision af læreplanerne for dansk på hf og stx stået i centrum i vores arbejde. I tæt samarbejde med fagkonsulent Susan Mose har bestyrelsen arbejdet sig frem til nogle læreplaner der forhåbentlig er håndterlige og relevante for dansklærerne.

Universiteter fodrer foreningens kursusaktiviteter

I den kommende tid skal bestyrelsen til at planlægge det næste års kursusaktiviteter. I den forbindelse har bestyrelsen i slutningen af oktober haft et møde med danskinstitutterne ved universiteterne. Her orienterede universiteterne om hvad de aktuelt er i gang med af forskning. Dette vil give afsæt til flere kurser. Derudover vil bestyrelsen til stadig udvikle kurser der opfylder de behov dansklærerne må have for efter- og videreuddannelse.

Kurser arrangeret af bestyrelsen samt af regionsrepræsentanterne (i samarbejde med universitetsfolk i regionerne) tiltrækker mange dansklærere fra hele landet. Det opfatter vi som udtryk for at foreningen rammer rigtigt og leverer relevante kurser med oplæg af høj kvalitet. Vi vil fortsat bruge tid på at arrangere kurserne og være deltagere når de afholdes.

Gennem diskussioner med kollegaer fra hele landet får vi et godt indblik i hvad der findes af dagsordener omkring på skolerne, og hvad holdningen til faget er. Samtidig får vi mulighed for som bestyrelse at lufte vores tanker, få respons og være synlige. Læs mere under Kurser.

Faglig læsning og nutidig, relevant dannelse i dansk

Mere overordnet vil bestyrelsen tage initiativ til tiltag i forbindelse med faglig læsning. Det er vores oplevelse at læseproblematikken på gymnasialt niveau er et forsømt område der fremadrettet bør arbejdes med. Og dette vil vi forsøge at arbejde med.

Endvidere vil bestyrelsen forsøge at sætte dannelsesdelen i danskfaget på dagsordenen. I læreplanerne har dannelse en fremtrædende plads i de faglige mål. Men spørgsmålet er hvordan en nutidig, aktuel og relevant dannelse i dansk kan se ud. Dette vil vi tage initiativ til at arbejde med.

Om læreplansjusteringerne i dansk

Siden foråret 2009 har bestyrelsen været optaget af at medvirke til at få justeret læreplanerne for dansk. Baggrunden er som bekendt at det danskfag der var et resultat af reformen 2005, af mange blev oplevet som et godt og nutidigt danskfag, men også et ret omfattende danskfag. "Stoftrængsel" er et ord der efterhånden blev enighed om at bruge om udfordringen.

Vores holdning er at de foreliggende læreplansudkast er blevet til gennem en forbilledlig åben proces, hvor fagkonsulenten har indhentet indspil fra hele fagmiljøet, så læreplansforslaget er samstemt med praksis i undervisningen. Endvidere har fagkonsulenten i begyndelsen af februar deltaget i en række regionalmøder arrangeret af Dansklærerforeningens gymnasiesektion.

På disse møder har dansklærere rundt i landet været med til at debattere udkastene til læreplansændringer, og stemningen på disse møder har været entydig positiv. Vi vurderer det foreliggende læreplansudkast meget positivt af flere årsager.

Læs mere samt en kort gennemgang af bestyrelsens arbejde i 2009/10 i årsberetningen.

Bilag 9: Ambitiøse piger får gymnasie-stress

14. marts 2011, 09:39

Karakteren 12 er kun lige akkurat accepteret, men så skal den også opnås i alle fag på gymnasiet.

Det kan lyde som noget af et pres, og det er det også for de – specielt piger – der er ekstra ambitiøse på egne vegne i gymnasietiden, siger Carls Åge Okkels.

Han er psykolog og tilknyttet syv gymnasier i Nordjylland, hvor han hjælper og rådgiver de unge elever, hvis de føler, at presset bliver for stort, og 75 procent af de elever, der kigger forbi, er piger.

- I hver gymnasieklasse sidder der et par piger, der har et meget højt ambitionsniveau. Hvis de skal føle sig noget værd, så skal de have 12 i alle fag. Det er et stort pres at lægge på sig selv, og de piger bliver nemt stresset, siger Carl Åge Okkels.

Store konsekvenser

Han samarbejder med eleverne om, hvordan de bedst kan håndtere de pressede situationer, og specielt pigerne forsøger han at få til at indse, at karakterer ikke nødvendigvis er en bedømmelse af dem som mennesker. Men hvis ikke de unge tager følelsen af stress alvorlig, så kan det få store konsekvenser, vurderer han.

- Stress er skadeligt og øger risikoen for depression og angst, og det er tidligt, hvis eleverne allerede i gymnasiet føler sig stresset. Det er vigtigt, at de bliver hjulpet, siger Carl Åge Okkels.

Konkurrence betyder pres

Berlingske kan i dag fortælle historien om, at hver fjerde overvejer at droppe ud af gymnasiet, og næsten halvdelen af dem begrundet det med stress over skole- og fritidsarbejde.

Lektor i pædagogik og ungdomskultur på Syddansk Universitet, Steen Beck, mener, at gymnasiernes skift til at blive selvejende i 2007 har betydning for det pres eleverne i dag mærker, fordi betalingen til gymnasierne afhænger af, hvor mange elever man kan tiltrække og få gennem systemet frem til studenterhuen.

Der er opstået en konkurrence mellem gymnasierne, og de er blevet meget ambitiøse på elevernes vegne. Det kan give nogle anstrengelser for eleverne, og især for de piger, der enormt gerne vil være flittige i skolen, kan presset blive for stort, siger Steen Beck.

Bilag 10: Gymnasiereformen stresser lærerne

Den nye gymnasiereform skaber store problemer for landets gymnasielærere, der føler, at de bruger for meget tid på møder og evalueringer - og for lidt på undervisning

25. juli 2007 | Om denne artikel

Lagt på information.dk 25. juli 2007 kl. 16:14.

Opslag til denne artikel

Engang skulle de bare lukke døren og undervise. Nu skal de afholde team-møder, planlægge tværfaglige undervisningsforløb, lave skemaer, evaluere kompetencer og hjælpe eleverne med at udfærdige studierapporter for bare at nævne nogle af de nye opgaver, gymnasielærerne har fået med den gymnasiereform, der trådte i kraft i august sidste år. Og det stresser dem.

En undersøgelse af gymnasielærernes psykiske arbejdsmiljø, som Gymnasieskolernes Lærerforening offentliggjorde for nylig, viser, at en fjerdedel af lærerne på landets gymnasier føler sig stressede.

Samtidig viser en undersøgelse foretaget af forskere fra Syddansk Universitet, at hele 85 procent af lærerne er utilfredse med administrationsbyrden, og to tredjedele af de adspurgte lærere mener, at de bruger for meget tid på at holde møder.

I Gymnasieskolernes Lærerforenings undersøgelse peger lærerne da også på den administrative byrde som den væsentligste barriere for at få et bedre psykisk arbejdsmiljø.

Møder

GL's formand, Gorm Leschly, kender udmærket problematikken:

“Lærerne synes afgjort, at de bruger for meget tid til møder. Med det nye koncept har de større ansvar - de arbejder i teams og skal hele tiden dokumentere, at eleverne har lært noget - hvilke kompetencer, de har opnået osv. Nogle mener, at de nærmest for hver time skal skrive ned, hvad eleverne har lært, og det er der mange, der har svært ved,” siger Gorm Leschly.

Siggi Kaldan, der er lektor ved Ikast Gymnasium, er en af de lærere, der føler sig stresset på grund af den nye reform.

Han har arbejdet som gymnasielærer i 40 år og oplever en stor del af det ekstra administrative arbejde, der er fulgt i kølvandet på reformen, som meningsløst:

“Der er meget skrivi, og meget af det er om ingenting. Vi skal sidde og tænke over de ting, vi altid har gjort, og det tager tid. Vi skal krydse kompetencer af, alle lektier skal fyldes ind i skemaer, der skal justeres løbende, og vi skal evaluere. På papiret ser det måske meget fornuftigt ud, men jeg oplever ikke, at det giver mening. Og så vælger man at lave det, der er nødvendigt, og som man forventer bliver kontrolleret,” siger Siggi Kaldan.

Han har for første gang i sin tid som lærer oplevet at føle sig stresset forud for skolestarten i august. Endnu er han ikke gået ned på grund af stress, men det er mange andre.

Mads Rangvi - en yngre kollega fra Avedøre Gymnasium - beskriver stemningen blandt lærerne således:

“Når folk mødes med kolleger fra andre gymnasier, så diskuterer man mandefald. ‘Hvor mange er bukket under ude hos jer?’ ‘Hvor mange er langtidssygemeldt?’” siger Mads Rangvid:

“Så kommer man tilbage og beretter om, at derude er der tre lærere på antidepressiva og fire, der har stress, og så ryster man på hovedet. Gymnasielærere er jo et pligtopfyldende folkefærd. Det er derfor vi ender derude. Fordi vi gerne vil gøre tingene ordentligt.”

Pligter

Og der er nok af pligter at opfylde for lærerne med den nye reform. Først og fremmest er der ikke længere noget, der hedder klasselærer - i stedet er der et team af lærere, som sammen er ansvarlige for de enkelte klasser og deres undervisningsforløb.

Desuden er der afsat 10 procent af undervisningstiden til ‘almen studieforbereelse’ - et slags fag, hvor man gennem tværfaglige projekter forbedrer elevernes studiekompetencer.

Derfor er der teammøder og almen studieforbereelses-møder i ét væk - og desuden er der et enormt evalueringsarbejde forbundet med hvert enkelt forløb.

Det er især de ældre lærere, der har problemer med den nye reform, fortæller Mads Rangvid:

“På Avedøre Gymnasium er problemet ikke så stort, men mit indtryk er, at på andre gymnasier har man mange af dem, man kalder de privatpraktiserende lærere. Når de lukker døren, vil de gerne være alene og helt i kontrol. Nu kan alle blande sig i deres undervisning, fordi man arbejder i teams,” siger han:

“Lærernes selvbestemmelse er med andre ord antastet, og det er svært for mange af de gamle. Lærerne er også blevet mellemledere for hinanden i de forskellige teams. ‘Nu skal du også lige huske at lave det og det’ - altså sørge for at kollegerne gør det, som teamet har til opgave. Så mange går og siger ‘for helvede, kan vi ikke bare få lov til at undervise.’ Fordi de bruger så meget tid på alt muligt andet, og det er ikke derfor, de er blevet gymnasielærere.”

Selv kan han også blive træt af de mange møder:

“I gamle dage var der kun pædagogisk råds-møde og lærerforsamlingsmøde. Nu er der mange flere møder på alle planer. Det er virkelig noget, der bliver snakket om, og mange føler det som en belastning. Der er mere planlægning og mere administrativt arbejde. Man skal koordinere - samle op på evalueringer og sørge for, at eleverne får skrevet studierapport. Det tager også lang tid,” siger Mads Rangvid. Samme indtryk har Anders Skov, der er 43 år og lærer på Herning Gymnasium:

“Der er et kæmpe administrativt cirkus, hvor man for hvert eneste forløb skal krydse af, om eleverne her skal lære at læse, lytte, skrive eller noget andet. Det er måske meget sødt tænkt, men min virkelighed er,

at jeg tilrettelægger et forløb, der peger i en retning. Undervejs finder jeg ud af, hvad det er, eleverne har brug for, og så justerer jeg måske i forløbet. Så skal jeg også ændre i registreringen. Det er dobbelt bogholderi,” siger han og kommer med en lokal sammenligning:

“Det kan godt kan være, man kan bruge den slags planlægningsværktøjer, når man opdrætter grise og har brug for en fodringsplan. Men for grupper af levende mennesker, der skal have noget ind i deres hoveder, er det letsindigt. Mennesker bevæger sig uforudsigeligt, og hver enkelt udvikler sig i individuelle spring,” siger han.

Gorm Leschly fra Gymnasieskolernes Lærerforening mener, at den store registrerings- og evalueringsproces er et af de steder, hvor der med fordel kan rettes op på reformen:

“Lærerne føler sig overvågede af alle de evalueringer og kontrol. De skal hele tiden dokumentere over for ministeriet, hvad eleverne har lært, og derfor føler de, at man har mistillid til dem. At man ikke tror på, at det er godt nok. Man skal aftale med andre lærere, hvad der skal foregå - og siden bevise, at det rent faktisk er foregået, og det bliver klart opfattet som kontrol. Og det er det vel egentlig også,” siger Gorm Leschly.