

DEL I

TEORIENS

GRUNDLAG

EPISTEMOLOGISK GRUNDLAG

Afhandlingen bygger på en positions- og perspektivtænkning der er stærkt inspireret af den amerikanske litteraturteoretiker Stanley Fish. Ifølge Fish er ethvert udsagn gennem sine fokuseringer medskaber af sin kontekst, enten ved udelukkende at bekræfte og dermed reproducere allerede realiserede betydningspotentialer eller ved både at bekræfte tidligere og realisere nye. Stadig inspireret af Fish ser jeg interpretation som grundlag for al erkendelse; den tese er imidlertid ikke ontologisk men epistemologisk, for det er vores forståelse af omverdensfænomener, ikke fænomenerne som sådan, der er konstruktioner skabt gennem socialt forankrede interpretationer. Tilgangen kan betegnes som mild konstruktivisme.

En sådan form for socialkonstruktionisme fordrer en skarp omgang med begreber som forskningspositioner og -perspektiver, og disse begreber defineres og præciseres derfor i forhold til hvad der er afhandlingens genstandsfelt: undervisning i fag i folkeskolen i Danmark i begyndelsen af det 21. århundrede.

Den dominerende forskningsposition er didaktologisk idet genstandsfeltet iagttages fra en position der befinder sig både uden for klasserummet og uden for den specifikke fagkulturform hvori videnskabsfaget har sine rødder. Samtidig argumenterer jeg for at den bagvedliggende teori må udvikles fra en antropologisk position der tillader at genstandsfeltet beskrives med et kulturformsperspektiv.

EN FISH-INSPIRERET POSITIONS- OG PERSPEKTIVTÆNKNING

I løbet af 1990'erne blev det inden for litteraturpædagogikken i Danmark muligt at ytre følgende udsagn: Jeg hører til dem der mener at teksten er der. Verden havde forandret sig, og det havde synet på den litterære tekst også. Udsagnet gav mening, både som litteraturpædagogisk udsagn og som holdningsudsagn.

Som litteraturpædagogisk udsagn talte og skrev det sig ind i litteraturteoriernes diskursive felt hvorfra det samtidig hentede sine betydningspotentialer. For her havde læserorienterede litteraturteorier for længst vundet fodfæste i de internationale forskningsmiljøer og gjort det muligt at hævde at den litterære tekst bliver til i læsningen. Måske er teksten ikke til som litterær tekst; måske *bliver* den til som litterær tekst ved at blive læst som en sådan. Som det vil fremgå af afhandlingen, signalerer det indledende udsagn imidlertid en problemstilling der rækker langt videre end til litteraturpædagogikken.

For ethvert udsagn er – med et udtryk jeg har lånt fra den amerikanske litteraturteoretiker Stanley Fish – ”already embedded” (Fish (1980) 1995: 331). Og hvad det er indlejret i, betegnes ofte som udsagnets *kontekst*. Det er så en vigtig pointe at fastholde at betegnelsen *kontekst* på den ene side henviser til alle de betydningspotentialer som byder sig til før det første ord i udsagnet er sagt eller skrevet, og på den anden side henviser til de betydningspotentialer som udsagnet ikke fokuserer på, og som derfor ikke italesættes. Tilsammen udgør disse betydningspotentialer den grund der må til for at udsagnet kan fremstå forståeligt for både afsender og modtager.² Gennem sine fokuseringer er ethvert udsagn medskaber af sin kontekst, enten ved udelukkende at bekræfte og dermed reproducere allerede realiserede betydningspotentialer eller ved både at bekræfte tidligere og realisere nye.

Stanley Fish bliver af flere af sine kritikere, både inden for og uden for landets grænser, karakteriseret som en ’ekstrem subjektivist’ der mener at teksten ikke er der.³ For mig er det en kilde til undren fordi jeg opfatter hans udsagn som epistemologiske, ikke ontologiske, og fordi jeg finder at hans tænkning baner vejen for et erkendelsesteoretisk forankret bud på en forståelse af hvorfor vi på den ene side som læsere oplever at teksten er – ikke kun som blækklatter på papir, men som

2 Mit kontekstbegreb er inspireret af Ongstad 1996; 1998.

3 For eksempel i Booth 1988; Rabinowitz & Smith 1998; Steffensen 1991; Sørensen 2001. I Johansen 1995 føres en kritisk diskussion af Fishs påstande.

betydning – mens vi på den anden side har svært ved at fastslå hvad og hvordan teksten er og betyder.

Hen mod slutningen af bogen *Is There a Text in This Class?* rejser Fish spørgsmålet om hvilke konsekvenser hans perspektiv bør få for litteraturkritikken og giver efterfølgende dette svar:

The answer is, none whatsoever. That is, it does not follow from what I have been saying that you should go out and do literary criticism in a certain way or refrain from doing it in other ways. The reason for this is that the position I have been presenting is not one that you (or anyone else) could live by. Its thesis is that whatever seems to you to be obvious and inescapable is only so within some institutional or conventional structure, and that means that you can never operate outside some such structure, even if you are persuaded by the thesis.

(Fish (1980) 1995: 370)

Hans udfordringer retter sig ikke mod litteraturlæsning og litteraturfaget som praksis, men mod de måder hvorpå vi forstår hvad der er på spil mens vi praktiserer. Og en lærer kan jo ikke nøjes med at læse og forholde sig til litteratur, men må også læse og forholde sig til elevernes læsninger, til det rum undervisningen udfolder sig i, og til det litteraturfag som undervisningen i et eller andet omfang relaterer sig til. Jeg vender tilbage til denne udfordring der er central i al undervisning.

I sin praksis kan læreren ikke fastholde fokus på teksten på samme måde som når hun læser alene eller mødes med fagfæller, men må kunne skifte fokus fra konkret læsning til refleksioner over hvordan hun forstår litteraturlæsning, og hvad det kan indebære at udvikle sig som litteraturlæser. Litteraturfagligt har hun et interpretativt fællesskab at forholde sig til, og så længe hun færdes inden for det, kan hun tillade sig at tage en lang række fundamentale forudsætninger for givet.⁴ Men uden for fællesskabet er forudsætningerne nogle andre, og her er det så hendes opgave som lærer at kunne flytte fokus fra teksten til en kontekst der for en lærers vedkommende altid på forhånd implicerer læsninger og forudsætninger der netop ikke matcher hendes.

4 Per Krogh Hansen vælger at oversætte *interpretive communities* til *interpretative fællesskaber* med den begrundelse at den gængse oversættelse til *fortolkningsfællesskaber* ikke er tilfredsstillende fordi den ignorerer den dynamik som ligger i det engelske ord *interpretive* der også kan betyde fortolkende, Hansen 1993: 72, note 8. Jeg har valgt at følge hans eksempel idet *interpretive* og *interpretative* på engelsk ifølge Hawthorne 2000: 180 bruges vilkårligt.

Det grundlag afhandlingen hviler på, står i høj grad i gæld til Fish fordi han med sine refleksioner har banet vejen for den positionstænkning som er et gennemgående træk i mine overvejelser over forholdet mellem det akademiske fag og fagpædagogikken, mere specifikt over den litterære tekst, læst henholdsvis inden for og uden for faget.

Interpretation is the only game in town

”Interpretation is the only game in town,” skrev Fish i *Is There a Text in This Class?* Som nævnt opfattes udsagnet indimellem som udtryk for den forestilling at der ikke eksisterer andet i verden end interpretationer, og at Fish derfor hævder at tekster er tomme indtil de læses og dermed tolkes af en læser. Udsagnet opfattes i så fald som en ontologisk antagelse eller påstand, og Fish som en teoretiker der bekender sig til den tilgang der betegnes som ontologisk eller radikal socialkonstruktivisme, og som bygger på den antagelse at omverdensfænomener, fysiske såvel som sociale, er konstruktioner skabt gennem socialt forankrede interpretationer.⁵

I modsætning hertil opfatter jeg udsagnet som epistemologisk henvisende, og forstået på den måde fungerer det som afhandlingens grundlæggende epistemologiske tese. Dermed ville den canadiske filosof og forsker i science Sergio Sismondo sandsynligvis karakterisere tesen som udtryk for en ’mild konstruktivisme’, idet han skriver: ”Mild constructivism usually focuses on conceptual entities, and makes the claim that at every (or nearly every) step in the construction of knowledge, social processes are at play.” (Sismondo 1993: 547).

Som epistemologisk tese må udsagnet imidlertid også gælde sig selv, og det betyder at det fungerer som en tese af typen *Hvad nu hvis?*

Min epistemologiske tese: *Hvad nu hvis* jeg ser og forholder mig til mit genstandsfelt (begrebet defineret side 39) ud fra den antagelse at interpretation er grundlaget for al erkendelse?

Før jeg præsenterer de implikationer denne tese har for den måde hvorpå jeg forholder mig til mit genstandsfelt og til behandlingen af mit materiale, vil jeg præcisere det grundlag jeg opererer ud fra, og som ligger i forlængelse af det grundlag jeg formulerede i min ph.d.-afhandling. Dengang i 1996 da ph.d.-afhandlingen

5 Fx Sismondo 1993; Wenneberg 2000. Radikal socialkonstruktivisme som det bruges her, skal ikke forveksles med radikal konstruktivisme i Glasersfelds forstand idet det her optræder som betegnelse for en måde at erkende og lære på. Glasersfeld 1995; Rasmussen (1996) 1997.

udkom, kunne jeg inden for mit faglige felt uden videre karakterisere min tilgang til genstandsfeltet som konstruktivistisk, men en sådan karakteristik er ikke længere præcis nok idet *konstruktivisme* (eller *socialkonstruktivisme*) nu henviser til mange forskellige former for opgør med de perspektiver jeg med inspiration fra David Bleich og Thomas Kuhn under ét har kaldt *den objektive tilgang*, som Fish betegner *foundationalisme* og Richard Rorty betegner *representationalisme*.⁶

I en artikel fra 1993 forsøger Sergio Sismondo at indkredse hvad ”social construction” henviser til når det bruges inden for sociologi og videnskabssociologi (Sismondo 1993). Ifølge Sismondo er det ikke noget nemt projekt han har begivet sig ud i, fordi begreberne *social konstruktion* og *konstruktion* bruges meget forskelligt, ikke bare af forskellige teoretikere, men ofte også inden for den enkelte tekst hvor begreberne henviser til forskellige typer af fænomener. Han slutter artiklen med at udpege fire forskellige former for fænomener som begreberne henviser til i den litteratur han har været igennem:

Connected with this diversity, the metaphor of construction seems to have four common interpretations. It has an interpretation in terms of large social projects, whereby such things as cities, economies, legislation and knowledge are constructed by many people interacting, possibly with differing or conflicting goals. It has what I see as a geometrical interpretation, whereby conceptual entities are constructed given some fixed points (data, tools, resources and the like). And it has a more physical interpretation, whereby new material objects are made from other ones. Added to these is one that I find less plausible, in which material objects are constructed out of world views.

(Sismondo 1993: 547)

Den danske socialkonstruktionist Søren Barlebo Wenneberg har gjort nogenlunde det samme som Sismondo (Wenneberg 2000). Også han kommer ud med fire forskellige former for socialkonstruktivisme:

Socialkonstruktivisme I henviser til sociologisk relaterede projekter der lægger et socialt perspektiv ned over kulturelle og sociale foreteelser der som oftest ifølge commonsense opfattes som naturlige, men som altså ifølge dette perspektiv i bund og grund viser sig at være kulturelt forankrede. Han karakteriserer denne form som *et kritisk perspektiv*.

6 Hetmar 1996; Fish 1989; Rorty 1991. Jeg ser her bort fra konstruktionisme og socialkonstruktionisme, to begreber hvis referencer heller ikke er entydige, men som jeg reserverer til at betegne en socialpsykologisk forankret tilgang som den for eksempel kommer til udtryk hos Gergen (1994) 1999; Gergen 1999.

Socialkonstruktivisme II henviser til en sociologisk funderet samfundsforståelse som gør op med det traditionelle syn på sociologi, samfund og samfundsinstitutioner og i stedet bygger på den antagelse at samfundet skal ses og forstås som socialt konstrueret. Berger og Luckmann er hovedinspiratorer (Berger & Luckmann 1967), og Wenneberg karakteriserer denne form som *en teori om det sociale*.

Socialkonstruktivisme III henviser til en socialkonstruktivistisk epistemologi med den amerikanske videnskabsteoretiker Thomas Kuhn som hovedinspirator og ifølge hvilken ”viden om virkeligheden udelukkende er bestemt af sociale faktorer”. Wenneberg omtaler denne ”position” som en sensation, ”en mindre atombombe-eksplosion”, i forhold til ”det traditionelle filosofiske billede” af hvordan viden bliver til. Wenneberg karakteriserer den som *en erkendelsesteoretisk position* (Wenneberg 2000: 101-102). Som mange andre bruger Wenneberg betegnelserne *position* og *perspektiv* synonymt. Som det fremgår senere i dette kapitel, bruger jeg begreberne som henvisninger til to forskellige aspekter i erkendelses- og forskningsprocesser.

Socialkonstruktivisme IV betegner en ontologisk position der i sin yderste radikalitet hævder at end ikke den fysiske verden eksisterer forud for menneskers erkendelse af den. Wenneberg karakteriserer den som *en ontologisk position*.

Der er ikke fuldstændigt sammenfald mellem Sismondos og Wennebergs opdeling af den socialkonstruktivistiske forestillingsverden, men de er enige om at rækkefølgen i deres opstillinger angiver en stigende grad af radikalitet. Sismondo taler om mild konstruktivisme over for de mere radikale former, mens Wenneberg bruger glidebanemetaforen som et billede på hvad der kan ske når man træder ind i den konstruktivistiske forestillingsverden. Man fanges ind, synes han at mene, og bevæger sig mod en større og større radikalitet. Jeg bruger hans opstilling som udgangspunkt for at præcisere mit eget grundlag, men jeg tager afstand fra glidebanemetaforen som jeg opfatter som udtryk for en overfladisk vurdering af nogle komplekse og centrale problemstillinger.

Med afsæt i Wennebergs opstilling formulerer jeg nedenfor to antagelser der skal bane vejen for en præcisering af hvor afhandlingen placerer sig i feltet af socialkonstruktivistiske tilgange og perspektiver:

- *Socialkonstruktivisme IV* er kun mulig som tankekonstruktion, og en sådan konstruktion kan i praksis ingen konsekvenser have fordi den direkte strider mod commonsense og mod den måde hvorpå sproget fungerer. Gennem vores handlinger og sprogbrug er vi henvist til at forholde os til omverdenen

som en faktisk realitet der ligger uden for os selv, og som vi kan iagttage, tolke, være i dialektisk transaktion med og dermed bidrage til at forandre.⁷

- De fire forskellige former for socialkonstruktivisme er hverken logisk eller praktisk forbundet med hinanden på en sådan måde som Wenneberg hævder, og en socialkonstruktivistisk epistemologi indebærer derfor ikke nødvendigvis en socialkonstruktivistisk teori om det sociale.

Jeg opfatter som nævnt *Interpretation is the only game in town* som et epistemologisk udsagn der angiver den tilgang hvormed jeg forholder mig til verden og forskningen. Termen *tilgang* anvendte jeg i ph.d.-afhandlingen som refererende til et overordnet epistemologisk niveau der svarer til det Thomas Kuhn betegnede ”epistemological viewpoint”, og placerede det i et skema der skulle hjælpe til at afklare begrebsbrugen hos mine inspiratorer og vise hvordan jeg brugte begreberne *tilgang*, *perspektiv* og *position* (Hetmar 1996: 37). Siden har jeg ændret min brug af betegnelsen *position*, og skemaet ser derfor lidt anderledes ud end i 1996. I nedenstående udgave fokuserer jeg alene på at placere begreberne *tilgang*, *optik* og *perspektiv* i forhold til Fish (1989) og Kuhn ((1962) 1970: 126).

	Fish	Kuhn	Hetmar
2. niveau	Beliefs/ Perspectives	Epistemological viewpoints	Tilgange
1. niveau		Paradigms	Optik Perspektiver

Figur 1. Epistemologiske begreber

Hvor Kuhn opererer med to niveauer, opererer Fish tilsyneladende kun med et. På det punkt har jeg fundet inspiration hos Kuhn fordi en sådan niveautænkning baner vejen for nogle centrale præciseringer i forbindelse med opstillingen af min fagpædagogiske teori.

I afhandlingen beskriver iagttagerens tilgang det epistemologiske niveau, ud fra hvilket alle andre grundlæggende fænomener skal forstås.

⁷ Det er en pointe som også findes i Sismondo 1993: 536. I modsætning hertil var David Bleich i 1978 langt mere optimistisk med hensyn til mulighederne for at foretage et skift i tilgang, fra et *objective paradigm* til et *subjective paradigm* (Bleich 1978). Bleichs optimisme diskuteres i Hetmar 1996.

Min tilgang, som er formuleret i den følgende epistemologiske tese, kan karakteriseres som socialkonstruktivistisk. Indfældet i denne tilgang er antagelsen om at det jeg ser når jeg observerer eller færdes i genstandsfeltet, er et resultat af samspillet mellem det der foregår rundt om mig, den position hvorfra jeg ser, og den optik hvormed jeg ser og forstår, og at de resultater der kommer ud af behandlingen af empirien, afhænger af samspillet mellem empirisk materiale og mit valg af position og optik. Ofte vil der være et sammenfald mellem den position hvorfra genstandsfelt og empirisk materiale behandles, men i forbindelse med det projekt der leverer en tredjedel af det empiriske materiale afhandlingen bygger på, optrådte jeg ikke kun i forskerrollen, men indimellem også i rollen som lærer. I de situationer hvor jeg optrådte som lærer, så jeg genstandsfeltet fra en anden position end den hvorfra jeg har behandlet materialet.

Denne antagelse om samspil er direkte forbundet med forestillingen om at perception er et interpretativt fænomen, knyttet til en socialt forankret opfattelse af verden og til et socialt etableret begrebsapparat. Man kan ikke, antager jeg, percipere uden samtidig at betegne, og det at betegne skal ifølge den valgte tilgang forstås som en interpretativ handling der forbinder det perciperede med et i forvejen eksisterende verdensbillede der vel at mærke er socialt konstitueret. Netop det er en pointe i Fishs tænkning, og den baner vejen for hans påstand om at alternativet til objektivitet, set med udgangspunkt i hans tilgang, ikke er subjektivitet, men intersubjektivitet. Den udfolder sig inden for forskellige former for interpretative fællesskaber, og opfattelsen af at der er en modsætning mellem objektivitet og subjektivitet, er derfor uhensigtsmæssig (Fish (1980) 1995: 335-336; Hetmar 1996: 39-40).

Afvisningen af at acceptere rationalet bag modsætningen objektivitet/subjektivitet er imidlertid ikke samtidig en afvisning af at omverdenen kan have selvstændig status i forhold til menneskers tænkning om den. Men afvisningen kan ses som en følge af den antagelse at det er af afgørende betydning for erkendelsen at perceptioner, tænkning og erkendelse på samme tid er perception, tænkning og erkendelse *i* og *om* verden (Fink 1990: 24). Vi er altid *i* verden når vi forholder os til den, og det betyder at vi ikke kan iagttage den fra en olympisk position, men at vi er henvist til at indtage mere jordnære positioner. Sådanne positioner er der mange af, og indfældet i den valgte tilgang er den antagelse at et givet genstandsfelt tager sig forskelligt ud alt efter fra hvilken position og med hvilken optik det iagttages.

Jeg formulerede ovenfor mit epistemologiske grundlag som en tese der var formet som et spørgsmål:

Afhandlingens epistemologiske tese: *Hvad nu hvis* jeg ser og forholder mig til mit genstandsfelt ud fra den antagelse at interpretation er grundlaget for al erkendelse?

I det følgende giver jeg en beskrivelse af de implikationer denne tese har for det grundlag hvorpå min forskning hviler.

Epistemologiske positioner

Begrebet *position* optræder senere i afhandlingen også i forbindelse med positioneringsteori – men da i betydningen tilbudte eller besatte positioneringsmuligheder. I nærværende kapitel bruges positionsbegrebet på to niveauer; i begge tilfælde er distinktionen indenfor/udenfor afgørende for mig.

I forhold til gestandsfeltet

Jeg har i min empiri forholdt mig til praksis fra forskellige positioner med forskellig – i mental forstand – afstand til aktiviteterne i de konkrete klasserum: Position 1 er mentalt placeret i klasserummet mens position 2 mentalt er placeret uden for klasserummet med mulighed for at iagttage de bevægelser og følge de refleksioner der foretages fra position 1. Inspireret af den danske musikdidaktiker Frede V. Nielsens skelnen mellem to didaktisk relevante niveauer, det didaktiske og det didaktologiske, betegner jeg position 1 som *den didaktiske position* og position 2 som *den didaktologiske position*. (Nielsen 2005; 2012). I forbindelse med litteraturundervisningen, hvorfra jeg henter op mod halvdelen af mine eksempler, er det således afgørende om læreren for eksempel evaluerer elevernes læsninger fra en position inden for eller uden for litteraturfaget, og om hun evaluerer den måde hvorpå eleverne deltager i litteraturundervisningen, fra en position inden for eller uden for klasserummet. Her er jeg som forsker nødt til at indtage en didaktologisk position.

I forhold til teoridannelsen

Den fagpædagogiske teori ud fra hvilken jeg beskriver og forstår hvad jeg iagttager, er blevet til ud fra en tredje position, ligeledes placeret uden for klasserummet i en afstand der tillader iagttagelse af bevægelserne i og samspillet af den praksis og de refleksioner der realiseres fra de to ovennævnte positioner. Denne position betegnede jeg *den antropologiske position*.

To eksempler

Her er først et eksempel på den vekslen mellem positioner som danner baggrund for indsamling og bearbejdning af det empiriske materiale fra Allerødprojektet:

I begyndelsen af skoleåret blev eleverne i 6.y præsenteret for en aktivitet som blev en del af hverdagen i dansktimerne gennem to perioder i løbet af skoleåret, og som eleverne navngav De fem minutter.⁸ Kort fortalt var der tale om en aktivitet som indledte dagens dansktimer i og med at en elev holdt et kort oplæg for klassen om et selvvalgt emne. Et oplæg blev hver gang fulgt op af spørgsmål og kommentarer fra tilhørerne.

Aktiviteten blev indført på min foranledning. Fra *den didaktologiske position* havde jeg overvejet hvilke undervisningsformer der ville kunne give eleverne mulighed for at anvende og udvikle diskursformen *selvstændig, sammenhængende fremstilling* – en diskursform med litteraturfaglig relevans – i en meningsfuld situation og med et meningsfuldt formål. Begrebet *diskursform* er defineret på side 317.

Dette forslag vandt genklang hos læreren, og vi gik i gang med at planlægge hvordan aktiviteten skulle introduceres og gennemføres i den konkrete klasse, og vi opererede således fra *den didaktiske position*.

Klasselæreren introducerede ideen for eleverne mens jeg var til stede, og fra *den didaktiske position* konstaterede jeg at lærerens introduktion fungerede på en sådan måde at eleverne med det samme var med på ideen. Fra samme position overvejede jeg om dette skyldtes at aktiviteten var introduceret på det rigtige tidspunkt i forhold til klassens mentale og intellektuelle udvikling, eller om aktiviteten i sig selv ville have en bredere appel til folkeskolens elever på forskellige trin.

Fra *den didaktologiske position* reflekterede jeg dernæst over hvordan den kommunikationssituation aktiviteten lagde op til, skulle forstås i spændingsfeltet mellem faglig relevans og institutionaliseret praksis.

Og med relation til disse refleksioner overvejede jeg – nu tilbage i *den didaktiske position* – hvordan jeg ville forholde mig i lærerrollen såfremt kommunikationen mellem oplægsholder og tilhørere ikke fungerede tilfredsstillende – vel vidende at jeg i praksis ville overlade dette valg til dansklæreren. Kommunikationen viste sig imidlertid at fungere i denne klasse idet eleverne gennem deres holdning til oplægsholderne skabte et rum af interesseret lytning. Dermed ikke sagt at de alle faktisk lyttede – det ligger uden for lærerens og iagttagers muligheder at konstatere hvad der foregår inden i eleverne. Jeg overværede seancerne og deltog i de efterfølgende spørge- og kommentarseancer fra *den didaktiske position*.

En dag midt under et oplæg bippede skolens højtaleranlæg: ”Det er tandlægen, jeg vil gerne se Christoffer”. Oplægget blev afbrudt, og eleverne reagerede med tavshed. Dansklæreren nikkede til Christoffer som derefter forlod klassen, og oplægget fortsatte.

8 Inspireret af Bodil Hedeboes Ord for dagen, men ændret på væsentlige punkter (Hedeboe 1996).

Set fra *den didaktiske position* fungerede dette tandlægeopkald som en irriterende forstyrrelse. Set fra *den didaktologiske position* fandt jeg ikke noget grundlag hvorpå jeg kunne forholde mig til dette afbrud, idet ingen didaktologiske modeller eller teorier mig bekendt har italesat eller forholdt sig til et sådant aspekt af skolens hverdag. Men gennem den teori som jeg udvikler i afhandlingen, er det fra *en antropologisk position* muligt at forstå hændelsen som et aspekt af en kulturform, nemlig den kulturform jeg senere i afhandlingen karakteriserer som *den skolespecifikke kulturform*. Det markante ved denne hændelse var, set med mit perspektiv og fra en antropologisk position, at ingen i klasseværelset, hverken lærer eller elever, tilsyneladende reagerede med modstand mod tandlægens afbrud. Set fra *en didaktisk position* kan dette forstås som en følge af at de er vant til at tandlægen bipper når der er en ledig plads i tandlægestolen, eller at tandlægestolen tilbyder en kærkommen pause fra skoledagens trummerum, men *en antropologisk position* gør det muligt at analysere dette forhold som et integreret aspekt af den institutionaliserede praksis og af en særlig kulturform: Kommunikationen mellem lærer og elever kan afbrydes af hensyn der ligger uden for undervisningen, og når det for eksempel drejer sig om tandlægen, kan kommunikationen afbrydes når som helst uden forudgående aftale.

Fra en antropologisk position og med et antropologisk inspireret perspektiv (kulturformsperspektivet) forstår jeg altså både dette og andre aspekter som indlejret i en særlig kulturform. Det er denne forståelse der ligger bag de refleksioner jeg har foretaget fra henholdsvis den didaktologiske og den didaktiske position. På samme tid har erfaringerne fra de konkrete klasserum virket ind på den måde hvorpå jeg ser og forstår mit genstandsfelt fra såvel den didaktologiske som den antropologiske position.

I sammenfatningen af min følgeforskning til den københavnske version af PISA-undersøgelserne (LEKS-projektet) i 2016 kunne jeg konstatere et sammenfald mellem opfattelsen af dominerende træk ved skolens kulturform *uanset* hvilken position den iagttages fra. Det kommenterede jeg således:

Det har undervejs slået os, at der er forhold i skolen, der ser ud til at give sig selv for skolens aktører og for os som interviewere og observatører. Når vi snakker med elever og lærere, og de fortæller om de specifikke forhold i deres klasser, er der et fælles forståelsesgrundlag, som vi alle tager for givet uden at have brug for at forklare os for hinanden. Dette forståelsesgrundlag betegner vi den *skolespecifikke kulturform* og henviser dermed til en praksis, som adskiller sig fra praksis i domæner uden for skolen. Inden for norsk skrivepædagogik har man siden 1990'erne brugt betegnelsen *skolsk* om teksttyper, som kun skrives i skolen. Pointen er, at hvis man

tager en tekst, der er skrevet i skolen, og spørger folk uden for skolen, hvor de tror teksten er produceret, er der kun ét muligt svar, nemlig i skolen. På samme måde kan man karakterisere de mest anvendte kommunikationsformer, herunder IRE-formen (Initiation, Response, Evaluation. Læreren stiller spørgsmål, en udpeget elev svarer og læreren evaluerer svaret⁹). Der er ingen andre domæner end undervisningsdomænerne, hvor en sådan form anvendes. Et problem med at anvende den i skolen er, at den deler eleverne i aktive og passive, og at det kan være ganske vanskeligt for en elev at bryde dette mønster. Et andet problem er, at den signalerer til eleverne, at læring er en form for opgavebesvarelse, og at elevernes selvstændige omgang med stoffet ikke er værdsat – på trods af lærernes markerede værdsætning af elevernes udsagn. Da de fleste lærere har den intention, at eleverne netop skal udvikle en selvstændig omgang med stoffet, er IRE-formen ikke den mest optimale form. Den vælges, antager vi, fordi den måde at undervise på er dybt indlejret i den skolespecifikke kulturform som en måde at gøre skole på, og derfor er en form, lærerne sjældent reflekterer over, når de tilrettelægger og gennemfører undervisning. (Hetmar 2016a: 81)

Formuleringen i denne sammenfatning peger på at de grundlæggende træk ved den skolespecifikke kulturform faktisk er synlige fra mange forskellige positioner. Min pointe er dog at kun fra en position *from the outside* er det muligt at begribe hvad der er i spil, og da kun på baggrund af en teori som tillader en sammenhængende forståelse.

Selv om min *teori* er bundet til kulturformsperspektivet, har det været min bestræbelse at forholde mig *til genstandsfeltet* fra en didaktologisk position. Dette indebærer blandt andet at jeg har søgt 1) at didaktisere iagttagelser og refleksioner forstået ud fra den antropologiske teori og 2) at teoretisere over iagttagelser og refleksioner foretaget fra den didaktiske position. Jeg har således truffet følgende grundlæggende valg:

Til konstruktionen af mit logiske univers har jeg valgt en antropologisk position, mens jeg som udgangspunkt for mine iagttagelser af genstandsfeltet har valgt en didaktologisk position.

Integreret i den tilgang jeg har lagt mig fast på i forbindelse med afhandlingen, er den antagelse at interpretationer altid foretages fra en given epistemologisk

9 Evaluation burde erstattes med Evaluation/Follow-up/Feed-back i overensstemmelse med forskeres varierende betegnelser.

position, at de er bundet til en given optik, og at valg af position og optik er afgørende for hvordan et givet genstandsfelt ses, tolkes og forstås. Dette betyder at den ideale bestræbelse i forbindelse med opstilling af en teori ikke er at skabe grundlaget for en fuldstændig beskrivelse af genstandsfeltet, men 1) at skabe et konsistent og kohærent *bud* på en forståelse af de dynamikker der udfolder sig inden for feltet, sådan som de tager sig ud fra den valgte position og med den valgte optik, og 2) at gøre rede for den position hvorfra og den optik hvormed teorien er blevet til, således at det bliver muligt for andre at følge samspillet mellem genstandsfeltet og interpretationerne af det.

Når begreberne *positioner* og *perspektiver* optræder i den teoretiske litteratur inden for samfundsvidenskab og humaniora, bruges de tilsyneladende ofte synonymt. For eksempel gennemgår Wenneberg de fire former for socialkonstruktivisme under overskriften *Positioner* samtidig med at han karakteriserer den første form som et kritisk *perspektiv* (Wenneberg 2000: 69 og 71).

Når de samme begreber bruges i afhandlingen, henviser de til to forskellige aspekter i erkendelsen af omverdenen:

Epistemologiske positioner betegner det sted hvor vi mentalt placerer os i forhold til de genstandsfelter vi beskriver

mens

Perspektiver betegner de, eksplicitte eller implicitte, teoretiske indfaldsvinkler hvormed genstandsfeltet ses, forstås og beskrives.

Begrebet optik betegner den samlede forforståelse hvormed en iagttager eller deltager ser og forstår genstandsfeltet. Det er en forforståelse der omfatter grundlæggende overbevisninger (beliefs) og en eller flere teoretiske indfaldsvinkler (perspektiver).

I forbindelse med etableringen af de kategorier min fagpædagogiske teori indeholder, trækker jeg på lidt forskellige indfaldsvinkler (perspektiver), alt efter hvilken kategori der er tale om, men de indgår alle som en del af den optik hvormed jeg ser og forstår genstandsfeltet. Hovedperspektivet er dog kulturformsperspektivet.

Jeg skelner som noget helt afgørende mellem genstandsfelt og logisk univers.

Genstandsfelt betegner det udsnit af omverdenen der ses og beskrives, og som ifølge den valgte tilgang fungerer uafhængigt af fra hvilken position og med hvilken optik det iagttages.

Men i og med at genstandsfeltet ses og beskrives fra en given position og med en given optik, konstrueres et billede af det, en repræsentation, og det er denne repræsentation i en ordnet form jeg med et udtryk fra matematik betegner *logisk univers*.¹⁰

Logisk univers betegner en ordnet repræsentation af genstandsfeltet fra en valgt epistemologisk position og med en valgt optik som tillader at genstandsfeltet beskrives konsistent og kohærent.

Med kravet om konsistens og kohærens kan universet fremtræde 'logisk', hvad der indikerer mere end konsistens og kohærens. Det vender jeg tilbage til i kapitlet Krav til en fagpædagogisk teori. Når jeg karakteriserer min tilgang som socialkonstruktivistisk, er det konstruktion af en ordnet repræsentation i mit logiske univers jeg henviser til, og kun i indirekte forstand konstruktion af den sociale omverden. Det der adskiller en sådan tilgang fra de tilgange som Rorty karakteriserer som repræsentationalistiske, er en insisteren på at ingen af de logiske universer der kan etableres i forbindelse med et givet genstandsfelt, kan regnes som repræsentationen for genstandsfeltet, men at feltet repræsenteres gennem de logiske universer der etableres fra forskellige positioner og med forskellig optik, og at det krav der må stilles til forskningen og de teorier den kaster af sig, er at den ekspliciterer sin position og optik på en sådan måde at det er muligt for andre at kritisere og udfordre den.

Teoribegrebet

Stanley Fish har et længere indlæg om forholdet mellem teori og praksis i artiklen "Consequences".¹¹ Her peger han på at teori kan forstås som to forskellige former for vejledning af praksis: 1) som et forsøg på at guide praksis fra en position uden for praksis selv og 2) som et forsøg på at reformere praksis ved at tilbyde et perspektiv der erstatter lokale interesser med en generel rationalitet som underordner kontekstuel indfældede holdninger og overbevisninger (beliefs). Et argument imod teori forankret i en foundationistisk tilgang er "... that this substitution of the general for the local has never been and will never be achieved." (Fish 1989: 320).

¹⁰ Begrebet *logisk univers* anvendes fx af George Boole, Bertrand Russell og Charles Peirce som betegnelse for mængden af de genstande man i en given sammenhæng ønsker at undersøge på en forud beskrevet konsistent og kohærent måde.

¹¹ Artiklen er genoptrykt i Fish 1989, og da jeg har henvist til denne udgave andre steder i afhandlingen, er det også den jeg henviser til her.