

# Undersøgelse af danskfagets didaktik

---

Af Nikolaj Elf, lektor, ph.d., i danskfagets didaktik, Syddansk Universitet, [nfe@sdu.dk](mailto:nfe@sdu.dk). © Forlaget Dansksiden.dk og forfatteren, 2017.

## Indholdsfortegnelse:

Resumé .....	1
Begrebsafklaring af danskfagets didaktik.....	2
Feltet for danskfagets didaktik .....	3
Netværk og fagfællesskab .....	3
Videnskabsfag og undervisningsfag .....	4
Litteraturredaktik som eksempel.....	5
International forskning og paradigmatteori .....	7
Model til at undersøge danskfaget.....	9
Teoretisk praksis.....	10
Kulturel praksis .....	11
Retorisk praksis.....	11
Modellen samlet set .....	13
Danskfagets praksis – nogle fund fra empirisk forskning .....	13
Forskning i danskfagets læseundervisning .....	14
Forskning i danskfagets skriveundervisning .....	15
Visioner for og videreudviklinger af danskfagets didaktik .....	18
Sammenfatning og perspektiv: Dansk ud af naturtilstanden og ind i fremtiden .....	21
Referencer .....	23

## Resumé

Dansk er ikke ét fag, men mange fag. Anskuet i et **historisk perspektiv** har danskfaget ændret sig meget over de seneste århundreder, blandt andet ved at mediedimensionen er kommet mere ind i faget end det var for 50 år siden. Anskuet i et **aktuelt perspektiv anno 2016** ser faget forskelligt ud på langs og tværs: Danskfaget på den gymnasiale uddannelse stx er fx et andet danskfag end dansk på den gymnasiale uddannelse htx. Dansk er også forskelligt på langs af uddannelsessystemet, fra folkeskole over ungdomsuddannelse til universitet og videre ud i voksenuddannelse og knopskydningen dansk som andetsprog. Derfor taler man også om **de mange danskfag**.

Denne dynamik i faget kalder i dén grad på undersøgelser af faget. Men hvordan kan vi gøre danskfag til genstand for systematisk undersøgelse? At stille det spørgsmål er at spørge til danskfagets didaktik. Og formålet med denne artikel er netop at give et bud på hvad der menes med danskfagets didaktik.

Spørgsmålet vil blive angrebet ud fra flere synsvinkler. Først foretages en **begrebsafklaring** af didaktikbegrebet, herunder danskfagets didaktik, hvor jeg argumenterer for en bred og eksplorativ tilgang. Dernæst kortlægges danskfagets didaktik som **et sociologisk vidensfelt**, dvs. som noget nogen rent faktisk arbejder med, undersøger og udvikler til daglig. Herefter går vi tættere på en mere teoretisk anlagt **analysemodel** til undersøgelse af danskfagets praksisser, som henter sin inspiration hos Ellen Krogh, mangeårig forsker i danskfagets didaktik. Med modellen som baggrund vil vi herefter studere nogle eksempler på empirisk forskning i **danskfagets praksis**. Og afslutningsvis gøres nogle overvejelser over **visioner for danskfaget** i fremtiden.

Artiklen tilbyder altså et indblik i danskfagets didaktik som

- **begreb**
- **felt**
- **analysemodel**
- **empirisk praksis**
- **vision**

## Begrebsafklaring af danskfagets didaktik

For at undgå misforståelser skal det understreges allerede indledningsvist at danskfagets didaktik her ikke blot forstås som en metodelære, dvs. som en lære om **hvordan** man underviser i fag. Danskfagets didaktik handler heller ikke kun om **hvad** man skal undervise i faget, dvs. fagets indhold. At spørge til danskfagets indhold og metode er væsentlige danskdidaktiske spørgsmål. Men det er ikke tilstrækkeligt. Danskfagets didaktik – og fagdidaktik mere generelt – handler også om en lang række andre hv-spørgsmål af undersøgende karakter. Herunder ikke mindst fagets **hvorfor**, dvs. legitimeringsspørgsmålet der undersøger hvordan faget kan begrundes både på det nære niveau overfor elever i klasserummet og på et bredere og mere alment samfundsmæssigt niveau.

Sagt på en anden måde er den tilgang til danskfagets didaktik der anlægges her, **først** og fremmest **eksplorativ** og kun i mindre grad normativ. Der lægges vægt på undersøgende, spørgende, tilgange til danskfagets mange facetter – samtidig med at det anerkendes at det også er vigtigt at levere mere normative og handlingsorienterede svar som praksis kan forholde sig til og bruge til noget.

I den forstand kan danskfagets didaktik måske bedst karakteriseres som et *felt* af spørgsmål som stilles og diskuteres af en masse aktører – forskere, lærere, meningsdannere, politikere med flere – med interesse i faget og dets udøvelse. En sådan tilgang har den norske fagdidaktiker Sigmund Ongstad kaldt videnssociologisk (Ongstad, 2012).

De spørgsmål der stilles og besvares i feltet for danskfagets didaktik handler om kundskabsproduktion i danskfaget i bredeste forstand. Det gælder alle fags didaktik. Som det formuleres mere principielt i den aktuelle bog *Almendidaktik og fagdidaktik*:

Fagdidaktik beskæftiger sig med de didaktiske grundspørgsmål, men altid ud fra et fagligt perspektiv. Fagdidaktik spørger, hvordan de faglige kundskabsfelter bidrager til elevers uddannelses- og dannelsesinteresser og -behov, og hvordan de særlige fagperspektiver realiseres i valg af indhold, undervisningsformer og læringsmål. (Krogh, Qvortrup, & Christensen, 2016, p. 12)

Som det fremgår af denne spidsformulering, er der dannelses-, kompetence-, legitimerings-, metode- og indholds- og organisationsspørgsmål med videre knyttet til beskæftigelsen med fagdidaktik – og dermed danskfagets didaktik.

I denne artikel kan jeg af gode grunde ikke komme ind på alle disse spørgsmål. Artiklen vil i stedet have introducerende karakter, som allerede antydet. Mere udfoldet er målet at introducere og diskutere:

- **feltet for danskfagets didaktik** med sideblik til andre modersmålsfags didaktik i Norden og internationalt;
- **en konkret analysemodel** som kan bruges til at analysere faget dansk med, hvor jeg inspireret af Ellen Kroghs forskning skelner mellem analyser af fagets *teoretiske*, *kulturelle* og *retoriske* praksisser;
- **nedslag i nogle gennemførte empiriske studier af danskundervisning** der giver et indblik i fagets praksis på et forskningsbaseret grundlag;
- nogle **udviklingstendenser for danskfagets didaktik** der antyder nogle visioner for faget der nødvendigvis må gøre sig nogle antagelser om hvad det er for en virkelighed faget skal forberede elever til i fremtiden.

## Feltet for danskfagets didaktik

I dette afsnit vil jeg – inspireret af førnævnte Sigmund Ongstad – betragte danskfagets didaktik videnssociologisk som et bredt felt i overnationalt perspektiv. Det vil jeg gøre ved at fokusere på hvordan feltet for danskdidaktik fungerer som et netværksorienteret fagfællesskab knyttet til **videnskabsfaget dansk** og til et større dansk, nordisk og internationalt felt af forskere og undervisere og andre som samlet udgør fagets aktører, og som løbende drøfter og diskuterer hvad faget går ud på. Jeg vil vise at der i dette fagfællesskab aktuelt findes nogle grundantagelser og paradigmer der rammesætter danskfagets didaktik. I den forstand betragtes danskfagets didaktik ikke som en statisk størrelse, men snarere som noget nogen gør og holder i bevægelse, idet de løbende kommunikerer om og reflekterer over faget, dét Ellen Krogh inspireret af Ongstad helt overordnet har kaldt **didaktisering** (Krogh, 2009).

## Netværk og fagfællesskab

I Danmark har vi to ret omfattende netværk for danskfagets didaktik. For det første har vi den faglige forening, [Dansk lærerforeningen](#), som har en mangeårig stærk tradition for faglige seminarer, netværksmøder, dialogmøder, fagkurser, lærebogsudgivelser med meget mere. Dansk lærerforeningen holder dialogen om faget levende både fra lærer til lærer og fra forsker til lærer. Foreningen inviteres også obligatorisk ind i diverse politiske drøftelser om fagets status og udvikling.

Derudover har vi, hvad der nok er mindre kendt, et netværk for danskdidaktisk forskning, samlet i *Netværk for forskning i Danskfagenes Didaktik*, forkortet *DaDi*. Netværket, som jeg var med til at stifte for 10 år

siden, og som har sin egen hjemmeside (se [www.danskfagenesdidaktik.dk](http://www.danskfagenesdidaktik.dk)), har i dag mere end 70 forskere som aktive medlemmer. De forsker alle i danskundervisning på forskellige niveauer og på forskellige måder. (Dansk lærerforeningens formænd har i øvrigt fast status som medlemmer af DaDi for at de kan følge med i denne forskning og give den indspil.)

Som navnet på DaDi-netværket antyder, antages det at der er **mange danskfag** – faget må på mange måder tænkes pluralistisk. Fx er der forskel på dansk i folkeskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse – ligesom der er stor forskel på at forske blandt elever i indskolingen der skal lære at læse, og unge mennesker i gymnasiet som beskæftiger sig med avanceret litteraturanalyse. Det er lige før man tænker det ikke er det samme fag. Det kan også siges på den måde at det antages i DaDi at **konteksten betyder noget** for faget og studiet af det. Den institutionelle kontekst sætter en ramme for faget der medfører forståelsen af og tilgangen til dets didaktik i teori og praksis.

Ambitionen i både DaDi og Dansk lærerforening er ikke kun at se forskelle, men også at se en sammenhæng mellem de mange danskfag. Overskriften på et af de afholdte DaDi-seminarer var netop: "Hvad samler og skiller danskfaget?"

I Dansk lærerforening har man øget samarbejdet mellem de mange 'sektioner' (som i gamle dage hed fraktioner). Fra elevorganisationers side har man også løbende fokus på at se sammenhænge i faget på langs og tværs; ellers risikerer man som elev at opleve overgangene fra det ene til det andet danskfag som voldsomme og meningsløse. Politikere har naturligvis også en interesse i at etablere det de typisk omtaler som progression i faget. Uanset synsvinklen er målet for fagfællesskabet at forsøge at skabe sammenhæng i faget.

## Videnskabsfag og undervisningsfag

Noget af det der i høj grad også kendetegner feltet for danskfagets didaktik, er at der skelnes mellem **videnskabsfaget dansk** og **undervisningsfaget dansk**. Dette er en helt grundlæggende forståelse af fag – ikke kun danskfaget, men alle fag og faglige domæner. Engang havde man den antagelse at videnskabsfaget så at sige skulle og kunne sive ned i undervisningsfaget. Den antagelse har de fleste nu forladt. I dag vil man snarere sige at videnskabsfaget rekontekstualiseres og transformeres af undervisningsfaget og dets aktører. Idéhistorisk går denne tankegang tilbage til John Deweys artikel "The Psychological Aspect of the School Curriculum" (1897), hvori han skelner mellem skolefagets 'psykologiske' forståelse af fag og videnskabsfags 'logiske' forståelse af fag (Deng & Luke, 2008, p. 9). Videnskabsfaget dansk er således et vigtigt 'aspekt' af undervisningsfaget dansk, for at bruge Deweys terminologi, men må ikke forveksles med undervisningsfaget i skolen.

Men hvad karakteriserer da videnskabsfaget dansk? Det er ikke helt let at svare på fordi videnskabsfag i høj grad også udvikler sig. Men de fleste er nok enige om at videnskabsfaget dansk omfatter for det første de *fagteoretiske* discipliner der forskes i på universitetet og andre steder, fx litteraturvidenskab, sprogvidenskab, medievidenskab – og underdiscipliner inden for fx litteraturvidenskab, hvoraf nogle er beskrevet på Metodebogen.dk (fx nykritikken). Videnskabsfaget dansk omfatter imidlertid også forskning i danskfagets didaktik, som kan være både teoretisk-filosofisk og empirisk orienteret. Denne type *fagdidaktisk* forskning (nogle vil sige fagpædagogisk) har været temmelig underudviklet i Danmark, ikke mindst i relation til ungdomsuddannelserne, men har i de seneste par årtier udviklet sig som et miljø, særligt på Danmarks Pædagogiske Universitet, Syddansk Universitet og Aalborg Universitet.

## Litteraturdidaktik som eksempel

Relationen og dynamikken mellem videnskabsfag og undervisningsfag illustreres meget godt af litteraturdidaktikken. I kapitlet "Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger" i antologien *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag* (Ongstad, 2012) har Peter Kaspersen – som er tidligere gymnasiedansklærer og lærebogsforfatter, senere danskdidaktisk forsker med speciale i litteraturundervisning – skrevet en oversigtsartikel der illustrerer og diskuterer forholdet mellem dansk som videnskabsfag og dansk som undervisningsfag.

Kaspersen viser at det litteraturdidaktiske felt har været kløvet mellem **litteraturteoretiske discipliner** på den ene side og studier af litteraturundervisning som praksisnær **pædagogisk disciplin** på den anden side. Denne kløvning har blandt andet at gøre med forskellige institutionelle traditioner for at forske og undervise i danskfaget på universiteter og læreruddannelser (eller seminarier, som de hed i gamle dage). Som han skriver: "man bliver nødt til at skelne mellem to typer af litteraturdidaktiske forskere, en gruppe med institutionelt udgangspunkt i universiteternes litteratur- og nordiskinstitutter og en gruppe med udgangspunkt i læreruddannelserne." (Kaspersen, 2012, p. 52).

Universiteternes litteraturteoretiske tilgang har en tradition for at undervise kommende kandidater til gymnasiesektoren, mens læreruddannelserne har tradition for at uddanne til folkeskoleniveau. De har tradition for at fungere som to lukkede kredsløb. I forskningen og undervisningen på universiteterne dominerer en litteraturteoretisk tilgang. Det skyldes blandt andet en meget indflydelsesrig afhandling skrevet for mere end 100 år siden, som Kaspersen fortæller om her:

I 1912 skrev dansk litteraturdidaktiks nestor, Vilhelm Andersen, en lille bog, der hed *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning* (...). Den indeholdt bl.a. en didaktik og må regnes for at være den første danske litteraturdidaktiske fremstilling, og den fik stor indflydelse på danskundervisningen i gymnasiet helt frem til reformen i 1971. (op.cit., s. 49)

Vilhelm Andersens danskdidaktik hviler på en nedsivningstænkning, hvor professoren antog at hans teorier uden videre kunne overtages af og realiseres gennem praksis. Hans antagelse er at litteraturundervisning kan og skal fungere på den måde at eleverne gennem lærerens formidling (herunder oplæsning) af de litterære klassikere og gennem introduktion til nationalfilologien (det danske sprog) får adgang til de dannelsesmidler man på daværende tidspunkt opfattede som centrale for at blive et dannet menneske. Didaktikken handlede i Vilhelm Andersens version, som Ellen Krogh senere har beskrevet det, om at eleverne skulle hænge ved lærerens læber (Krogh, 2003).

I dag kan man undre sig over at en bog der havde litteratur i sin titel, kom til at være synonym med danskfagets didaktik som sådan. Det skyldtes formentlig en meget stærk *nation building*-tænkning, som dominerede alle nationer i 1800-tallets Europa (se også næste afsnit). Sådan ser virkeligheden ikke ud længere.

Udviklingen i Danmark væk fra det meget litterært og nationalt orienterede danskfag Vilhelm Andersen formulerede, var blandt andet drevet frem af et levende danskdidaktisk miljø på det daværende Danmarks Lærerhøjskole (DLH), som rettede sig mod folkeskolen. Dette miljø rettede opmærksomheden mod en langt bredere pædagogisk orienteret tilgang til danskundervisning. Kaspersen beskriver således den pædagogisk orienterede litteraturdidaktik som en tværdisciplinær tilgang der har forsøgt at forene den

litteraturvidenskabeligt orienterede danskdidaktik med en lang række andre discipliner, såsom sprog-, kultur-, kognitions- og læringsforskning, almindidaktik med videre. Inden for litteraturdidaktikken er eksempler:

- Finn Hauberg Mortensens bevidsthedshistoriske og -sociologiske afhandling *Danskfaget didaktik* (Mortensen, 1979) som bl.a. interesserede sig for et udvidet tekstbegreb og hvordan danskfaget i de ofte oversete EFG-uddannelser (nu erhvervsuddannelserne) kunne udvikle sig på det grundlag;
- Karin Esmann Knudsens afhandling *Det historiske i dansk* (Knudsen, 1998), som tog udgangspunkt i en stærk erfaring blandt dansklærere på gymnasieniveau af at de ikke kunne få elever til at engagere sig i historiske værker, og at det var svært at undervise i historisk bevidsthed, hvilket Knudsen så forsøgte at tilbyde didaktiske modsvar til;
- Peter Kaspersen ph.d.-afhandling *Tekstens transformationer* (2005), som går tæt på hvordan betydningen bliver til i klasserummet i dialoger mellem lærere og elever omkring litterære tekster; hvilket han senere har fulgt op af andre litteraturdidaktiske studier, fx af *Forfattere i gymnasiet* (Kaspersen, 2007) og *Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag* (Kaspersen, 2009)
- Diverse litteraturdidaktisk forskning bedrevet på seminarier og den senere afløsning af DLH, DPU, af blandt andre Vibeke Hetmar, hvis almenpædagogisk klingende ph.d.-afhandling *Litteraturpædagogik og elevfaglighed* (Hetmar, 1996) blev skoledannende. Seneste knopskydning er Kristine Kabels ph.d.-afhandling med titlen *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen* (Kabel, 2016), som undersøger hvordan elever skriver og forstår det de gør når de arbejder med tekster, eksempelvis noveller, i skolefaget dansk i udskolingen (læs mere på [kortlink.dk/pmtr](http://kortlink.dk/pmtr)).

Som det fremgår, går udviklingen i nyere litteraturdidaktisk forskning generelt i retning af *empirisk* forskning af danskfagets undervisningspraksis. Det er teoretisk informeret empirisk praksisforskning af litteraturundervisning. Samme tendens findes generelt inden for alle felter af danskfagets didaktik – og den findes internationalt i modersmålsdidaktisk forskning (se også næste afsnit). Med til billedet hører dog også at man fortsat finder mere filosofisk anlagte didaktiske forskere. I Norden er fx litteraturdidaktikeren Magnus Persson eksponent for en tilgang der kombinerer litteraturteori og -filosofi med forskning i litteraturundervisning i praksis. Et eksempel er hans artikel ”Reading around the text: On the diversity of reading practices in the new popular literary culture” (Persson, 2015). Her filosoferer han over hvordan litteraturdidaktikken kan lære af unges læsemåder uden for skolen. I angelsaksisk forskning er Robert Scholes’ *The Rise and Fall of English: From Literature to Textuality* (Scholes, 1998) en ofte anvendt reference inden for denne mere filosofiske tilgang til modersmålsfagets didaktik.

Som sagt er danskfagets litteraturdidaktik et illustrativt eksempel på relationer og dynamikker mellem videnskabsfag og undervisningsfag. Samlet set må vi med Kaspersen konkludere at litteraturdidaktikken inden for danskfagets didaktik har udviklet sig i retning af at være præget af en høj grad af tværvideenskabelighed, pluralisme og kompleksitet. Det bliver kun endnu tydeligere hvis vi vender blikket ud mod international forskning i modersmålsfagets didaktik.

## International forskning og paradigmatheori

Hvis man synes at feltet for danskfagets didaktik er stort og komplekst i dag, skal man blot kigge på international forskning for at opdage at det er mindst ti gange så stort og komplekst i et internationalt perspektiv.

Der findes flere indgange til dette internationale felt. Den største organisation for international modersmålsdidaktisk forskning hedder ARLE, hvilket står for *The International Association for Research in L1 Education* (se [www.arle.be](http://www.arle.be)). Her er forskere fra hele verden repræsenteret og organiseret, blandt andet i såkaldte *Special Interest Groups*, som omfatter forskning inden for del-discipliner som Litteraturundervisning, Lingvistik, Mundtlighed og Teknologi.

ARLE er medudgiver af tidsskriftet *L1 Educational Studies in Language and Literature*, som er et *open access*-tidsskrift der har udgivet forskning i og om faget siden slutningen af det 20. århundrede (se <http://www.l1research.org/>). Navnet på tidsskriftet, *L1*, hentyder til faget forstået som Language 1-faget, dvs. det fag hvor førstesproget, eller det mest dominerende sprog i en bestemt national eller regional kontekst, undervises. Undertitlen: ... *language and literature* antyder at sprog og litteratur traditionelt har været de indholdsområder som faget har varetaget og fortsat varetager, og som der forskes meget i; men det er vigtigt at understrege at tidsskriftet principielt ønsker at publicere alle aspekter af fagets praksis til et internationalt fagfællesskab der interesserer sig for fagets didaktik, eller 'curriculum' som det hedder i angelsaksiske sammenhænge. Og gør det – som man kan forvisse sig om hvis man går til artikeldatabasen på [kortlink.dk/pmts](http://kortlink.dk/pmts), der rummer 284 publicerede artikler og et index med over 100 indekssord.

Én af de artikler i den enorme vidensdatabase som er særligt interessant at fremhæve i denne sammenhæng, hvor ambitionen er at give et overblik, er artiklen "Paradigms in Mother Tongue Education" af forskerne Wayne Sawyer og Piet-Hen van de Ven. Artiklen er interessant blandt andet fordi den viser at det opgør vi har set i en dansk sammenhæng med en nationalt orienteret tilgang til fagets dannelsesprojekt, herunder dets litteraturredidaktik, er udtryk for en international tendens. Gennem analyser af modersmålsfag i en række lande, heriblandt europæiske lande og Australien, viser Sawyer og van de Ven således at man kan opstille fire generelle paradigmer for modersmålsfaget henover de seneste mere end 150 år, som de benævner:

- Et akademisk paradigme
- Et udviklingsorienteret paradigme
- Et kommunikativt paradigme
- Et utilitaristisk paradigme

Med paradigme mener de helt præcist "a system of values, prescriptions, theories, competing coalitions" (2006, s. 10-11). Denne lidt abstrakte definition kan konkretiseres, sådan som jeg har gjort det i nedenstående tabel på baggrund af Sawyer og van de Vens artikel, i forhold til følgende kategorier: paradigmets tid/årh., paradigme og tradition, dets legitimering, emner, undervisning-læring-metodik, vidensregime og agenter/ fortalere:

Tabel 1. Paradigmer i modersmålsfaget. Bearbejdet fra Sawyer & van de Ven 2006; se også (se også N. Elf, 2009).

Tid / årh.	Paradigme og tradition	Legitimering: Hvorfor?	Emner: Hvad?	Undervisning-læring: Hvordan?	Vidensregime	Agenter / fortalere
19. årh.	<b>Akademisk paradigme</b>  Latinskolens tradition	Kulturarv; nationsbygning; faglig moralsk socialisering	Det skrevne sprogs konventioner; grammatik; høj litteratur	Monologisk: imitation, reproduction, memorering, transmission	Viden som resultat: stabil, objektiv; kanontænkning	Central statsstyring; akademisk uddannede lærere
Første halvdel af det 20. årh.	<b>Udviklingsorienteret paradigme</b>  Reformpædagogikkens tradition	Personlig udvikling; social opstigning gennem individuelle meritter	Sprog i brug (skrevet og talt); børns sprog; autentisk sprog; ungdomslitteratur; kreativ skrivning	Monologisk og dialogisk: Eksplorativ, kreativ, erfaringsbaseret.	Viden som proces og produkt: subjektiv og objektiv; nye kanoner, fx knyttet til ungdomslitteratur; kulturskabelse heritage.	Lærere; nogle akademikere; empiriske forskere
Anden halvdel af det 20. årh.	<b>Kommunikativt paradigme</b>  Den lingvistiske vendings tradition	Personlig udvikling og frigørelse; social lighed og meritokrati	Helhedsorienteret sprogundervisning: Færdigheder og refleksion relateret til sprog i brug og socialt repertoire af tekster; det udvidede tekstbegreb: medier, drama, film, popkultur og – tekster	Relativt dialogisk: Plads til inddragelse af elevers erfaringer og viden og forhandling af fagets relevans for elever og samfundet.	Viden som proces og resultat: subjektiv og objektiv; ikke nødvendigvis lærebogsorienteret.	Lærere; didaktikere; læreruddannere.
Slutningen af det 20. årh.	<b>Utilitaristisk paradigme</b>  Den teknisk-moderne tradition	Samfundsmæssig udvikling, med særligt fokus på at kunne begå sig i vidensøkonomi; meritokrati	Transaktionelle sprogfærdigheder, særligt færdighedstræning af læsning og skrivning;	Relativt monologisk: Faglige og normative standarder; nationalarven viderebragt til elever.	Viden som resultat: Relativt lukket og objektivt; kanon undervises der i, men diskuteres.	Politikere og konsortier; psykometriske forskere; markedsrepræsentanter, fx inden for it.



			sagtekster/ praktiske tekster			
--	--	--	-------------------------------------	--	--	--

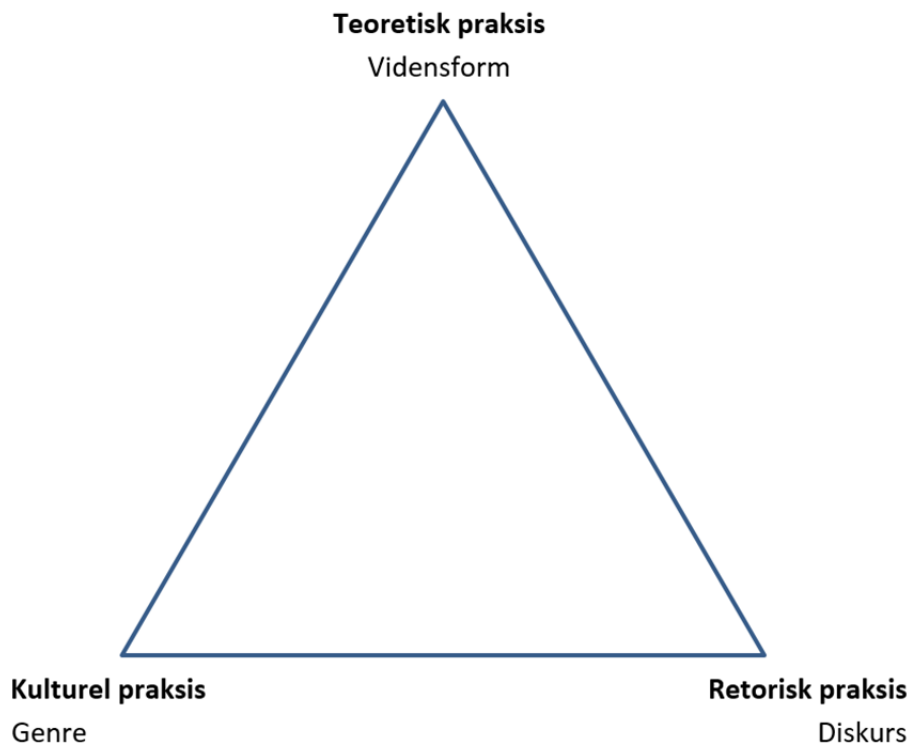
Det er en kompleks tabel, og der kan siges meget om detaljerne i den, hvilket der ikke er plads til her. Men ser vi blot under kolonnen Emner/Hvad?, er det fx tydeligt at der sker en udvikling i modersmåsfaget i udvælgelsen af litteratur der går fra læsning af højilletterære klassikere til et langt mere udvidet og omfattende litteraturbegreb. Faget går kort sagt fra litteratur i snæver forstand til et udvidet tekstbegreb som omfatter litteratur og mange andre teksttyper. Denne udvikling sker inden for de paradigmer Sawyer & van de Ven kalder de udviklingsorienterede og kommunikative paradigmer. Men ganske interessant hævder de at litteraturbegrebet i slutningen af det 20. århundrede igen bliver reduceret til en meget snæver forståelse under det utilitaristiske paradigme.

Det er vigtigt at understrege at paradigmerne ikke afløser hinanden, men snarere lægger sig som lag oven på hinanden og får forskellig betydning afhængig af hvilken kontekst – herunder hvilket land og hvilket uddannelsesnivea – der fokuseres på. Det bør også nævnes at det i forskerkredse diskuteres hvorvidt en så universel opstilling som Sawyer og van de Ven hævder her, nu også passer helt godt på en dansk uddannelseskontekst, og hvad paradigmerne egentlig kan bruges til (Elf & Kaspersen, 2012; Krogh, 2012). Sawyer og van de Ven tager selv forbehold for at der kan være forskellige vægtlægninger og udviklingslinjer i forskellige lande og forskellige dele af verden (se også Ongstad, 2012b, s. 36). Eksempelvis har vi i Danmark en Grundtvig, der med sit motto om det levende ord satte et stort fingeraftryk på dansk uddannelsestradition og danskfaget, hvilket er en indflydelse man ikke ser i andre landes modersmåsfag. Og hvis man går tæt på undervisningspraksis blandt modersmåslærere i Norden, viser det sig at lærere ofte bringer alle fire paradigmer i spil i deres italesættelser af faget. Det illustrerer at paradigmerne er udtryk for ganske store udviklingstræk og næppe kan oversættes til praksis – eller udtrykt mere analytisk: undervisningspraksis kan næppe analyseres alene ved hjælp af disse paradigmer. Den bedste anvendelse af denne paradigmatheori er nok at den kan være god at holde op som et spejl på den danske udvikling inden for litteraturdidaktikken og mere bredt danskfagets didaktik. Og så kan man jo også overveje om nye eller andre paradigmer skulle være på vej eller emergerer i det 21. århundrede – hvilket netop diskuteres i denne artikels afsluttende del.

## Model til at undersøge danskfaget

Efter vi nu har begrebsafklaret danskfagets didaktik og studeret danskfagets didaktik som felt, vender vi blikket mod en model til at undersøge danskfaget med. Det enkle spørgsmål er jo: hvordan undersøger man fag – fx danskfaget?

Ellen Krogh, professor i fagdidaktik med speciale i danskfaget/modersmåsfagets didaktik på Syddansk Universitet, har forsket en del år i hvad det egentlig vil sige at undersøge fag. I den forbindelse har hun udviklet en almen model til at undersøge fag med (Krogh, 2011), som man finder i figuren nedenfor.



Figur 1. Analysemodel for skolefag

Som det fremgår af modellen, udpeger Krogh tre analyseperspektiver som man kan undersøge et hvilket som helst fag med: **Teoretisk praksis**, **Kulturel praksis** og **Retorisk praksis**. Krogh har udviklet denne model på baggrund af undersøgelser af danskfaget. Jeg vil nedenfor kort gennemgå modellens grundpointer, og i den forbindelse eksemplificere med undervisningsfaget dansk.

## Teoretisk praksis

Den teoretiske praksis knytter an til det Krogh kalder fagets **vidensformer**. Vidensformer refererer til de forskningsbaserede videnskaber og discipliner som man finder i videnskabsfag, typisk på videregående læresteder. Her foregår der et løbende teoretisk arbejde, en 'teoretisk praksis'.

Som allerede antydnet i afsnittet ovenfor, kan det være litteraturvidenskabelig eller -didaktisk forskning; men det kan også være fx sprog-, kultur- eller medievidenskabelig forskning. Eller det kan være mere specialiserede felter som skriveforskning, mundtlighedsforskning, retorik mv. Alle disse forskningsdiscipliner fører løbende til faglig dialog om faget, ikke mindst gennem publikationer som der er mere eller mindre livlig videnskabelig debat om, samtidig med at de kan fungere som inspiration for undervisningsfaget og dets praktikere.

Et fags vidensformer bygger således på en bredere palet af discipliner, teorier og viden om bestemte fænomener med relevans for fagets undervisning. Krogh argumenterer imidlertid for at når denne viden (skal) bringes i spil i undervisningsfaget, må den nødvendigvis rekontekstualiseres og genbeskrives – den siver ikke ned eller ind i faget i ufortyndet form, jf. også tidligere. Tværtimod omtolkes og omformuleres fagets vidensformer så den retter sig mod fagets undervisningspraksis på forskellige niveauer.

Det ses fx meget tydeligt i lærebøger, hvor man meget sjældent ser *hardcore* teori gengivet. Læremidler er tilpasset undervisningspraksis, herunder ikke mindst eleverne og de mål der er formålet for dem på det givne niveau i den givne institutionelle kontekst. Denne pointe fører os videre til næste hjørne i modellen, fag som kulturel praksis.

## Kulturel praksis

Det karakteristiske for faget forstået som kulturel praksis er at fagundervisning etablerer og udvikler sig som et norm- og praksisfællesskab. Dette fællesskab finder vi bl.a. meget konkret på en skole, typisk i klasserum, fyldt med elever og en lærer (nogle gange flere) som kommunikerer med hinanden om det der skal undervises i og læres, dvs. fagets indhold, under hensyn til at det foregår i skole på et bestemt niveau og med bestemte rammebetingelser.

Fagundervisning vil altid foregå på bestemte måder, det som Krogh her vælger at kalde **genrer**. Et fags genrer skal forstås meget bredt som gentagne måder – eller mønstre for – hvordan fag bliver praktiseret og talt om i den daglige praksis. En danskfaglig genre er fx klassesamtalen om en litterær tekst; eller at man jævnligt laver nationale læsetest; at faget indgår i faglige samspil med andre fag osv. osv. Eller det kan være fagets skriftlige afleveringer eller mere bredt dets skriftlige dimension, knyttet til det Krogh senere sammen med andre kolleger har kaldt faglige skrivepraktikker (Christensen, Elf, & Krogh, 2014). Et fag som dansk udgøres i virkeligheden af en lang række genrer, forstået som mønstre for hvordan man så at sige ”gør” faget.

I stx-danskfaget kan man sige at genreorienteringen har været helt eksplicit i det skriftlige arbejde siden gymnasireformen 2005. Her begyndte man således at operere med tre eksamensgenrer: essay, kronik og litterær artikel. Den genreorientering i fagets kulturelle praksis har ført til store diskussioner blandt fagets undervisere og også blandt forskere, senest i en ph.d.-afhandling som blev forsvaret på Københavns Universitet oktober 2016 (Smedegaard, 2016). I folkeskoledanskfaget har man også set en stadig stigende genreorientering, uden at den dog har fået samme regime-karakter som på stx. I folkeskoledanskfaget finder man på mange måder en anden konstruktion af fagets skriftlige praksis, både hvad angår det skriftlige arbejde og danskundervisningens øvrige praksis (se også senere).

## Retorisk praksis

Det er indlysende at danskfagets undervisningspraksis delvist også er betinget af det tredje hjørne i modellen, det Krogh kalder fagets retoriske praksis. Med det sigter Krogh først og fremmest til de gældende styredokumenter der regulerer fagets praksis med formel magt. Som hun formulerer det:

Set som en retorisk praksis relaterer undervisningsfag sig til niveauet for uddannelses- og fagpolitik. Den realiseres som retorik om faget i lærernes professionelle fagfællesskab og, forbundet hermed, i de direkte politiske forhandlinger om læreplansforandringer. (s. 45)

Det kan måske virke mærkeligt at Krogh kalder dette for fagets retoriske praksis, fordi vi har en tradition i dansk for at forbinde retorik med en særlig faglig analysedisciplin. Men pointen er at dette handler om det niveau hvor bestemte aktører forsøger at overbevise andre om hvad faget skal gå ud på. Styredokumenter vil fx forsøge at overbevise sine primære modtagere, lærere, om at undervise på en bestemt måde med et bestemt mål for øje. Men man kan ikke være sikker på at denne retorik vil svare til praksis. Det er derfor

den retoriske praksis i modellen er forbundet med den kulturelle praksis – men samtidig er adskilt som noget andet.

Det samme gælder den retoriske praksis' forbindelse til fagets vidensformer. Nye læreplaner kan og vil reflektere både veletablerede vidensformer og nye forskningsindsigter. Det veletablerede kunne fx være litterær analyse, som er et krav i alle læreplaner og bygger på mangeårig solid litteraturvidenskabelig forskning. Det nye kunne, inden for samme boldgade, fx være ny litteraturvidenskabelig forskning á la Anne-Marie Mai som forsøger at lægge op til et nyt syn på litteraturundervisning der fokuserer på stedets betydning, hvilket hun argumenterer for i bl.a. artiklen *Nye litteraturhistoriske strategier* i fagtidsskriftet *Dansk Noter* nr. 2 2010: [kortlink.dk/pmtj](http://kortlink.dk/pmtj).

Den retoriske praksis kan også handle om at konstatere og diskutere hvordan man kan løse problemer i praksis. Det kan eksempelvis være at man konstaterer at elever tilsyneladende ikke er særlig gode til at læse, at de keder sig over den formidlingsorienterede litteraturundervisning (se sidst i denne artikel), eller at man ikke ved hvad man skal stille op med it i faget – hvilket en del af danskfagets fagdebatter netop har handlet om de seneste tiår.

Når man vil studere fagets retoriske praksis, kan man eksempelvis gøre det gennem **et diskursanalytisk perspektiv**, hvilket er det modellen lægger op til. Som det fremgår af titlen på Kroghs afhandling, var det dét hun gjorde i *Et fag i moderniteten*, idet hun bl.a. foretog en diskursanalyse af læreplaner i dansk på gymnasieniveau som de havde udviklet sig frem til slutningen af 1990'erne. Det hun finder, er kort sagt to "fikserbilleder", som hun kalder det: sprog og litteratur. De to fikserbilleder eksisterer på daværende tidspunkt uafhængigt af hinanden både på det retoriske niveau og i den kulturelle praksis. Det var to adskilte stofområder, som blev undervist som sådan: adskilt. Senere læreplaner for dansk har forsøgt at bryde denne adskillelse op, bl.a. ved at understrege at litteraturundervisning også kan være sprogundervisning baseret på sproglige iagttagelser. Og så er der ikke sagt et ord om medier, selv om det strengt taget også nævnes i læreplaner for dansk fra 1970'erne og fremefter.

Man kan imidlertid også lave andre typer analyser af fagets retoriske praksis, som ikke baserer sig på diskursanalyse. Eksempelvis **curriculumanalyse** af mere kommunikationspragmatisk karakter. Det gør Thomas Illum Hansen i bogen *Dansk* fra serien Mål og Midler (Hansen, 2015) henvendt til især læreruddannere på læreruddannelserne. Her fremanalyserer han udviklinger i danskfagets læreplaner på folkeskoleniveau, nærmere bestemt *Forenklede mål* og de aktuelt gældende *Forenklede Fælles Mål*. I forbindelse med sin læreplansanalyse er han nødt til også at inddrage fagdebatter der omgiver læreplansarbejdet, hvilket Krogh som antydte ovenfor argumenterer for er en del af fagets retoriske praksis. Pointen er at udformningen af læreplaner i høj grad også hænger sammen med offentlige fagdebatter som influerer på udformningen og fortolkningen/konsumtionen af læreplaner.

Illum Hansen beskriver i sin bog det temmelig dramatiske, men også ganske underholdende hændelsesforløb under den seneste reform der førte til Forenklede Fælles Mål, at dele af læreplansudvalget i processen med at udarbejde styredokumenterne offentligt kritiserede processen og udvandrede fra udvalget i utide med daværende lektor i danskfagets didaktik Jeppe Bundsgaard i spidsen (han er senere blevet professor MSO). De mente deres indflydelse var blevet stækket af at embedsfolk havde spurgt andre forskere, nærmere bestemt læseforskere, om deres holdning til et første udkast af læreplanen, hvilket havde ført til en voldsom omarbejdning af læreplansudkastet uden deres vidende. Det

gik Bundsgaard så ud og fortalte offentligt på websitet Folkeskolen.dk (i artiklen [Embedsmænd har ændret i Fælles Mål efter aflevering](#)), hvilket affødte voldsom fagdebat blandt både forskere og undervisere og i sidste ende virkede tilbage på den endelige udformning af læreplanen. Konsekvensen blev, kort sagt, at der kom et mere facetteret læsebegreb ud af debatterne, hvilket har konsekvenser for de dannelses- og kompetencemål der er opstillet som krav til eleverne. Så fagdebatter og fagets retoriske praksis i det hele taget betyder skam noget! Der kæmpes om faget på det retoriske plan – og den kamp er både politisk, ideologisk og forskningsbaseret.

## Modellen samlet set

Mere overordnet når vi kigger på modellen, og eksemplificerer den med danskfaget, ser vi at der er tætte forbindelser mellem de tre analysedimensioner i modellen: Teoretisk praksis, kulturel praksis og retorisk praksis – og dermed også mellem danskfagets vidensformer, genrer og diskurser. Krogh hævder at i enhver ytring *om* danskfag eller *i* danskfaget vil alle tre praksisformer blive aktualiseret, men samtidig vil en af dem typisk være mere dominerende end de to andre. Der er ikke noget hierarkisk forhold mellem de tre praksisser, og de er internt betingede og betingende. Det betyder at fag grundlæggende er dynamiske størrelser, som hele tiden er i bevægelse på grund af de tre praksisser. De er så at sige mere **epistemologi** end ontologi. Med inspiration fra Sigmund Ongstad kan man sige at danskfaget konstant er genstand for **didaktisering**, dvs. kommunikation og refleksion om fag – i en tid præget af voldsom forandring, politisk, kulturelt og videnskabsmæssigt.

Det kunne få en til at tro at danskfaget er meget ustabil og omskifteligt. Det er ikke nødvendigvis tilfældet. Som Krogh bemærker, er forandringshastigheden for de tre praksisser forskellig. Hvor den retoriske praksis i stadig stigende grad forandrer sig hurtigt, med den ene forandringsdiskurs der hastigt afløser den anden, er forandringshastigheden for den teoretiske og kulturelle praksis langt mere langsom – og træg. På godt og ondt. Kulturer, teorier og discipliner lader sig ikke let og hurtigt ændre. Det sikrer kontinuitet og tradition, men svækker samtidig muligheden for at ændre faget selv om det kan være stærkt nødvendigt i lyset af samfundsmæssige og kulturelle udviklinger og ny viden. Fx kan man sige at det er uhensigtsmæssigt hvis diverse mere eller mindre tvivlsomme pædagogiske og politiske retoriske modediskurser hele tiden skulle definere og styre fagets praksis og praktikere – det kunne man let blive rundtosset af som lærer. Omvendt gøres der jo også empirisk velbegrundede fund om diverse udviklinger i samfundet som man kunne ønske blev integreret hurtigere i fagets praksis – fx om elevers migrationsbaggrund og flersprogspædagogiske strategier. Her tyder forskning på at det går for langsomt (N. Elf, Beck, & Winum, 2016; Holmen, 2012), til skade for den enkelte elev og samfundet som helhed.

## Danskfagets praksis – nogle fund fra empirisk forskning

Ovenfor har jeg givet en oversigt over feltet for dansk- og modersmålsdidaktisk forskning og vist hvordan man med udgangspunkt i en didaktisk model analyse af fag kan lave fagdidaktiske analyser af danskfagets teoretiske, kulturelle og retoriske praksisser. Det fører naturligt videre til det næste spørgsmål: Jamen, hvad véd vi så i forskningen om danskfagets didaktik? Hvad har de mange undersøgelser vist? Og hvad fortæller det os om fagets udfordringer nu og i fremtiden?

Det er, naturligvis, umuligt at give et samlet svar på det enorme spørgsmål på denne sparsomme plads. I stedet tilbydes nedenfor blot to nedslag fra aktuel forskning der giver et indtryk af hvad vi ved fra den

empiriske klasserumsforskning, altså danskfagets kulturelle praksis, og samtidig viser noget af spændvidden i denne forskning. Jeg vil fokusere på to klassiske forskningsperspektiver inden for danskfagets didaktik, nemlig **læsning og skrivning** – eller det man internationalt samler i ét begreb, **literacy**.

## Forskning i danskfagets læseundervisning

Læsning kan forstås og undersøges på mange måder i danskfaget. Hvis man kommer fra en universitets- og gymnasiekontekst, vil man nok typisk tænke på læsning som læsning af litteratur. Litteraturlæsning har at gøre med læsning på avancerede sociokognitive niveauer som knytter an til det at undersøge, analysere og fortolke – ja, kort sagt *inferere* mening – fra æstetiske tekster. Inden for **litteraturvidenskaben** har der udviklet sig komplekse forskningsbaserede discipliner til dette formål (hvoraf flere er beskrevet i Metodebogen.dk). Inden for **litteraturredidaktikken** har man undersøgt hvordan sådanne discipliner kommer i spil i fagets kulturelle praksis. Eksempelvis viser Peter Kaspersen (2005) med udgangspunkt i systemteori i *Tekstens transformationer* belyst empirisk hvordan litteraturlæsning i gymnasiet bliver til i klasserummet som en yderst kompleks meningsforhandling blandt lærer og elever. Kristine Kabel (2016) har undersøgt hvordan elever i udskolingens danskfag især forholder sig til de litterære figurer som lyslevende personer. Hun dokumenterer at elever udviser en diskret involvering ved at forholde sig til personerne på en måde hvor de selv er tilbageholdende og kun indirekte inddrager egne værdisæt; elever er sjældent personligt affektive i deres involvering, snarere køligt analytiske, og de forholder sig og diskuterer sjældent andre elevers involveringer i litteratur.

Men læsning kan også være en praksis der refererer til langt mere elementære kognitive operationer, der populært sagt handler om at "bryde koden", dvs. overhovedet få adgang til at forstå skriftsprogsystemet. Det er et sådant studie jeg har lyst til at fremhæve her.

I en folkeskolekontekst har Stig Toke Gissel således for nylig forsvaret en ph.d.-afhandling der undersøger hvordan man kan stilladsere elevers tidlige læseindlæring gennem brug af didaktiserede digitale læsemidler (Gissel, 2016). Han tager udgangspunkt i, men skriver sig samtidig op imod to stærke, men traditionelt ret adskilte læseteoretiske skoledannelser, *whole language*-skolen og *phonics*-skolen, som i mange år har konkurreret om at definere læsedidaktikken i danskfaget og andre fag. Den ene skole bekender sig kort sagt til en holistisk tilgang til læsning der tager udgangspunkt i autentiske tekster; mens *phonics*-traditionen forstår læseaktiviteten som en kombination af to processer: en afkodnings- og en forståelsesproces (se også fx Holmgaard, 2007). Gissel ønsker at balancere mellem de to skoler og er særligt optaget af hvordan man kan designe læremidler der bruger digitale Tekst til tale-teknologier til at understøtte elevers læsning af autentiske tekster med støtte fra teknologien. Det undersøger han gennem et såkaldt Designbaseret studie, og det gør han både kvalitativt og kvantitativt. Helt konkret udarbejder han i samarbejde med forlag it-understøttende læremidler der afprøves over længere tid i danskundervisning. It-understøttelsen vil bl.a. bestå i at en digital stemme kan læse et ord op hvis eleven vælger at få det læst op fordi vedkommende har svært ved at læse det, hvilket kaldes en tekst til tale-funktion. Studiet viser overordnet at man godt kan anvende autentiske tekster og samtidig trække på det bedste fra *phonics*-traditionen til at lære elever med læsevanskeligheder at læse. Det randomiserede RCT-studie viser en klar positiv effekt gennem brug af tekst til tale-teknologi og anden it-understøttende teknologi.

Studiet kan måske lyde fjernt fra en gymnasie- og universitetsforståelse af læsning som litteraturlæsning. Men der er en sammenhæng. Grundlæggende studerer Gissel hvordan og hvorvidt vi kan lære elever at

inferere mening ud af skrift – og dermed give dem adgang til at kunne engagere sig i, lære og i sidste ende blive dannet af læsning af en enhver type tekst, inklusive litteratur. Hvis og når det *ikke* lykkes for børn at lære at læse, hvad der er mange undersøgelser der tyder på er tilfældet for mange børn, vil de næppe få adgang til mere komplekse tekster og læseformer som der tages udgangspunkt i på de højere skoleniveauer. En ret stor procentdel af elever forlader i dag folkeskolen som funktionelle analfabeter – ikke mindst tosprogede elever med immigrantbaggrund (Holmen, 2011). Gissels forskning kan få stor betydning for elever i skolen der har vanskeligheder med at lære at læse. Dermed kan hans studie få stor betydning for fagets *kulturelle praksis*. Studiet udfordrer tydeligvis fagets vidensformer (de to skoler: whole language og phonics) og bidrager dermed til danskfagets *teoretiske praksis*. Og det imødekommer en *retorisk praksis*, forstået som en politisk udtrykt interesse for at styrke danske skoleelevers læsekompetencer, bl.a. formidlet gennem ændrede læreplaner der lægger mere vægt på udvikling af læsekompetence, senest i Folkeskolens *Forenklede Fælles Mål*.

## Forskning i danskfagets skriveundervisning

Et andet og ganske anderledes literacy-studie fra de seneste år, der skal fremhæves i det følgende, er forskningsprojektet *Faglighed og skriftlighed* der er ledet af Ellen Krogh. Projektet har været gennemført i folkeskolens udskoling og i de gymnasiale uddannelser, altså på lidt højere aldersniveauer end dem Gissel fokuserer på. Det fokuserer ikke alene på danskfaget, men på hvordan elever lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag bredt set. Undersøgelsestilgangen er etnografisk orienteret. Adskillige danskdidaktiske og andre typer fagdidaktiske forskere, inklusive Ellen Krogh, Anke Piekut, Torben Spanget Christensen, Karen Sonne Jakobsen og undertegnede, har fulgt et antal elever fra ét til fire år.

Projektet startede som et pilotprojekt i folkeskolens niende klasse, hvor vi var tre forskere der fulgte hver vores 9. klasse på tre forskellige folkeskoler gennem deltagende observation og indsamling af dokumenter fra praksis (Christensen, Elf, & Krogh, 2014). Vi fulgte herefter to til tre elever videre i deres gymnasiale uddannelse. I løbet af dette etnografiske feltarbejde blev indsamlet i princippet *alle* skriftlige afleveringsopgaver de fik for i i alle fag, alle deres elevprodukter, den feedback de fik, og hvordan de opfattede denne feedback. Dertil gennemførte vi løbende interview med elevdeltagerne om deres skriftlige praksis og hvordan de identificerede sig med den. Projektet var udtalt eksplorativt, dvs. orienteret mod at forstå den kulturelle praksis, nærmere bestemt skrivekulturer, i alle fag og mere bredt i skolens kultur og blandt elever.

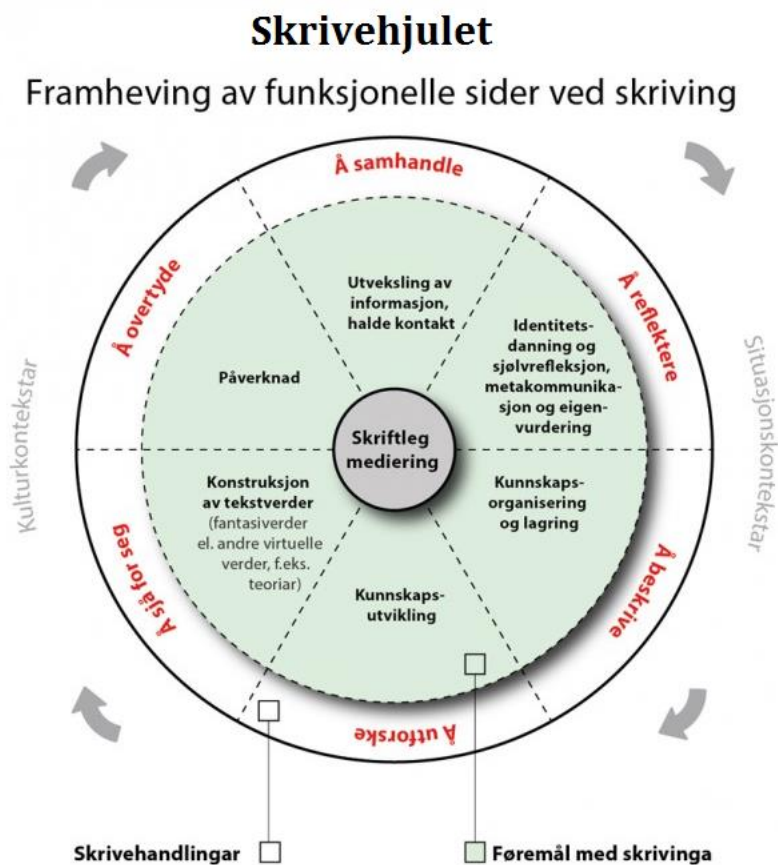
Flere understudier i dette meget omfattende projekt har fokuseret på danskfaget. I bogen *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf, & Krogh, 2014) gennemføres tre omfattende casestudier af skriveundervisningen på tre skoler, hvor vi blandt andet fokuserer på danskfaget. Her identificerer vi mønstre for måder hvorpå der skrives i danskfaget, det vi kalder *lærerfaglige skrivepraktikker*. I den case jeg følger – i klassen 9c hos en rutineret dansklærer jeg kalder HJ – identificerer jeg henover et skoleår følgende skrivepraktikker:

- Noteskrivning
- Skriftlige opgaver i forskellige genrer
- Tests
- Svare på spørgsmål
- Produktivt arbejde med andre udtryksformer

- Rapportskrivning.

Ofte er der tale om undervisningsforløb der kombinerer flere skrivepraktikker. Det er eksempelvis karakteristisk i observationen af længere danskforløb om Kim Fupz Aakesons lille roman *De gale*, som læreren baserer på et konkret forløb beskrevet i Thomas Illum Hansens *Procesorienteret litteraturpædagogik* (Hansen, 2004). Her arbejder eleverne både med at lave noter, svare på spørgsmål, lave skriftlig opgave og lave produktivt arbejde med andre udtryksformer, hvilket i dette tilfælde konkret er at de dramatiserer novellen – faktisk som det første i forløbet.

Elevernes skriftlige opgave om *De gale* er at skrive en fingeret reportage som om de befinder sig i romanens univers. De skal altså arbejde med en hybrid genre som på en måde er faktisk, på en måde fiktiv. Skrivedidaktikken er anlagt som processkrivning, med noteskrivning, udkast, respons, omskrivning med videre. Inden for norsk skriveforskning har man udviklet det såkaldte **Skrivehjulet** – som bruges til at identificere skriftligt arbejdes formål og handlinger (Berge, 2010).



Figur 2. Skrivehjulet

I *Skrivekulturer*-bogen analyserer jeg dette forløb med Skrivehjulet. Jeg argumenterer for at man i første omgang kan karakterisere skriveformålet som **konstruktion af tekstverdener**, for eleverne skal jo forestille sig at de rapporterer fra et fiktivt univers. Men i denne reportage ligger samtidig også elementer af



analyserende og fortolkende skrivning. Derved får den skriftlige opgave også karakter af det Skrivehjulet kalder **kundskabsudviklende skrivning**. Endelig kunne man argumentere for at der er et element af personligt refleksiv skrivning i skriveordren, idet eleverne skal prøve at give udtryk for hvordan de selv oplever novellens gale univers, og hvordan de vil transformere denne oplevelse til en reportage. Dette æstetiske og, ville man sige med Skrivehjulet, **identitetsdannende skriveformål** har de arbejdet med tidligere i forløbet om romanen, hvor de med teateroptræden dramatiserede romanen (jf. ovenfor), og den skal altså nu via analyse i grupper og i klassen transformeres over i en individuel skriftlig opgave. På den måde udgør undervisningsforløbet om *De gale* komplekse, varierede og sammensatte skrivehandlinger og -formål. Dette viser sig at være ganske karakteristisk på tværs af de tre cases. Som vi samlet set konkluderer om de(t) danskfag vi har kigget på med en særlig skivedidaktisk interesse:

Skriveundervisningen er styret af et funktionelt syn på skrivning og af overordnede dannelsesmål der retter sig mod at udvikle elevernes sproglige ressourcer så de kan agere kompetent i forskellige sociale kontekster, og sådan at de kan bruge skrivning som ressource for refleksion og identitetsudvikling. Det gennemgående billede er at skriveundervisningen i dansk er informeret af skivedidaktisk kundskab og erfaring, tydeligt inspireret af de seneste decenniers introduktioner af den procesorienterede skrivepædagogik, portfoliodidaktik og genrepædagogik. (Christensen et al., 2014, p. 337)

I bogen diskuterer vi også udviklingsperspektiver for faget. Som det fremgår af konklusionen, er danskfagets to traditionelt set dominerende vidensformer – **litteratur- og sprogpædagogik** – også dominerende i de tre cases' kulturelle praksis. Til gengæld er det man kunne kalde **den mediepædagogiske vidensform** knyttet til den skrivepraktik vi kalder *Produktivt arbejde med andre udtryksformer* (jf. ovenfor) mindre fremtrædende. Det er det verbalsproglige arbejde i betydningen mundtligt og skriftligt sprog der dominerer, mens arbejdet med det vi kalder *multimodale semiotiske ressourcer*, dvs. kombinationer af repræsentations- og kommunikationsformer, er mindre dominerende. Som vi videre skriver:

Der er en tydelig funktionel hovedvægt på verbalsproget i det skriftlige arbejde selv om der også aktualiseres visuelle ressourcer, især med fokus på genrebevidst layout. Vi finder imidlertid på alle tre skoler skriveopgaver i dansk der aktiverer et bredt spektrum af semiotiske ressourcer. (...) På Nordvestskolen inddrager læreren således film og filmiske virkemidler i tekstarbejdet, og eleverne arbejder med at omsætte noveller til filmmanuskripter som derefter filmatiseres. (...) På Sydvestskolen berettes der om arbejdet med at dramatisere en litterær tekst. Disse produktive aktiviteter forbindes imidlertid typisk med tekstområdet i faget [hvilket er en særlig kategori der opereredes med i daværende Fælles mål for dansk i folkeskolen; red.] og opfattes i mindre grad som skriftligt arbejde. (op. cit, s. 338)

Folkeskolens Fælles mål lægger rent faktisk op til et større fokus i danskundervisning på at undervise i et **udvidet multimodalt skrivebegreb**, hvor der inddrages forskellige typer medier og teknologier. Vores diskuterende pointe er at læreplanens fremhævelse af et udvidet multimodalt skrivebegreb kun i begrænset omfang realiseres af lærerne igennem fagets produktive praksis. Eller sagt mere enkelt: At skrive i dansk betyder i praksis stort set kun at skrive verbalt, ikke multimodalt. Dette er ganske typisk for modersmålsfaget, anden nyere forskning i både Danmark og Norden har bekræftet dette fund (N. F. Elf, Hanghøj, Erixon, & Skaar, 2015). I et studie af de opgaver der til daglig gives i dansk, naturfag og matematik

finder forskerne at dansk faktisk er det fag hvor der lægges mindst vægt på multimodale udtryksformer (Bremholm, Hansen, & Slot, 2016). Denne pointe peger lige frem til det sidste afsnit i denne artikel, der handler om visioner for og videreudviklinger af danskfagets didaktik.

## Visioner for og videreudviklinger af danskfagets didaktik

I en vis forstand er der ikke noget overraskende over at diverse studier viser at dansklærere først og fremmest forstår målet med danskundervisning som det at lære elever at læse og skrive – i mere eller mindre snæver forstand. Den opfattelse har været med til at definere traditionen for danskfagets undervisning. Den er et produkt af historiske udviklinger i faget, jf. bl.a. paradigmaten ovenfor.

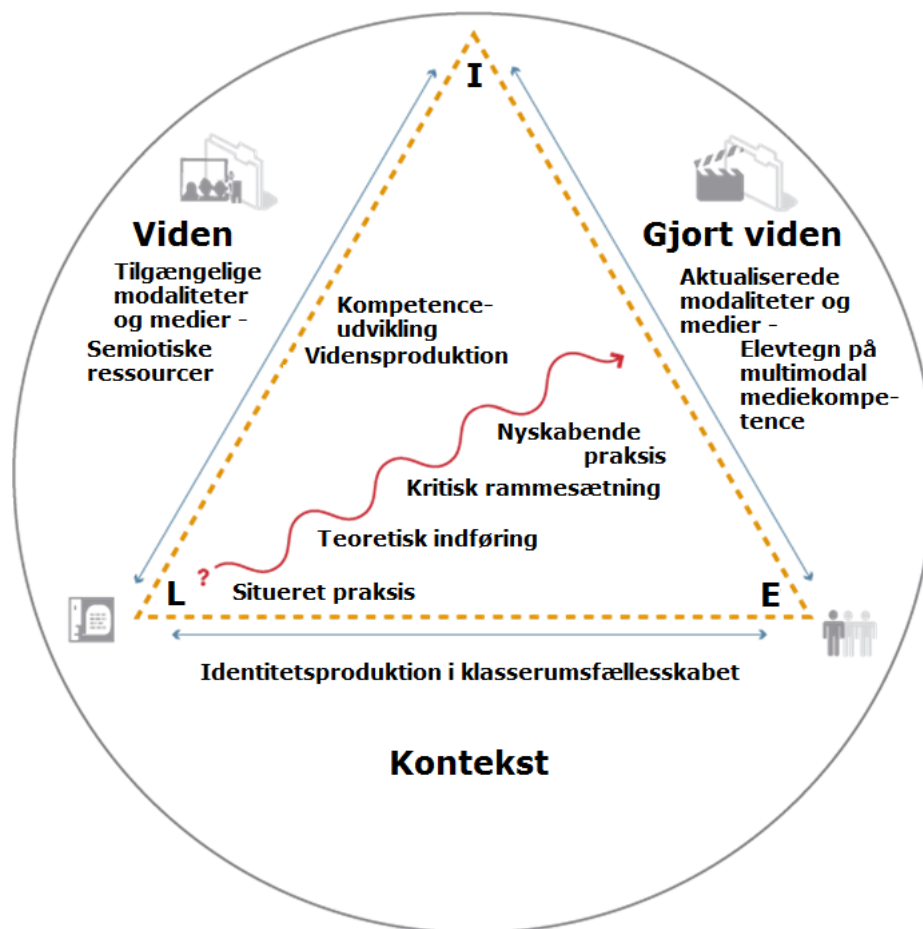
Men som jeg diskuterer i min egen forskning, er der måske behov for at udfordre denne konception af fagets didaktik (N. Elf, 2009; N. F. Elf, 2010a, 2010b, 2012, 2015; N. F. Elf, Hanghøj, Erixon, & Skaar, 2015). Det bliver særlig tydeligt når vi spørger til hvad den voldsomme fremkomst af teknologi og medier de seneste tiår kan komme til at betyde for danskfagets didaktik – og hvad den allerede har betydet for danskfaget forstået som teoretisk, retorisk og kulturel praksis.

**Teoretisk** har diverse forskere i efterhånden mange år peget på medie- og teknologidimensionen som et uomgængeligt aspekt af fagets forskningsområde. Mange argumenterer for at fagets kompetence- og dannelsesforestillinger også må omfatte et digitalt perspektiv.

**Retorisk** er denne pointe delvist blevet fanget op. Læreplaner for både folkeskole og gymnasieskole åbner i stadig stigende grad op for mere og øget brug af it og medier i faget, som en integreret del af det receptive og produktive arbejde med tekster. Dette er ikke kun et fagdidaktisk pres, det er også et overordnet almindidaktisk pres der kommer fra skoleudviklere, ledere og forældre og elever.

Hvad angår den **kulturelle praksis**, foregår der også en del udvikling, men den er ret tvetydig og opleves ambivalent. Som jeg med kolleger har vist i et større review – dvs. litteraturstudie – af forskning om brug af teknologi i modersmålsdidaktisk praksis i Norge, Sverige og Danmark fra 1992 til i dag, ser vi blandt lærere både eksklusions- og inklusionsstrategier blandt lærere (N. F. Elf et al., 2015). Grundlæggende kan de fleste lærere sagtens se relevansen af at integrere teknologi i undervisningen, men de er ret usikre på hvordan de skal gøre det, og hvordan det kan begrundes meningsfuldt i forhold til fagets dannelsesprojekt. Det er som om det kræver en gentænkning af hele formålet med faget – således at det ikke kun handler om undervisning i læsning og skrivning eller litteratur og sprog.

Der efterlyses altså af fagets undervisere grundlæggende nye fagkonceptioner af faget dansk – og et nyt metasprog til at beskrive det med. Det er en stor og spændende udfordring. Mit eget bud på den sag har blandt været at man kunne overveje at erstatte begrebsparret '**sprog og litteratur**' som fagets genstand med begrebsparret **modalitet og medie**. I forlængelse heraf kunne man overveje at gentænke og omformulere fagets kompetencemål så de ikke er så ensidigt verbalt fokuserede. Jeg udviklede i forbindelse med mit ph.d.-studie, der anlagde en multimodal og mediepædagogisk vinkel på undervisning i H.C. Andersen i gymnasiesammenhæng, en model der lægger op til en mere semiotisk og undersøgelsesorienteret tilgang til danskundervisning (N. Elf, 2009; N. F. Elf, 2007a, 2007b). Modellen for en sådan tilgang ser ud som i figuren nedenfor.



Figur 3. Model for en multimodal mediepædagogik i danskfaget

Modellen blev brugt til at designe, gennemføre og analysere fire undervisningseksperimenter i samarbejde med dansklærere på fire hhx-skoler. Et af eksperimenterne handlede fx om Animerede H.C.-Andersen-eventyr. Jævnfør modellens venstreside var *Viden* her bl.a. diverse eksempler på H.C. Andersen-animationer, bl.a. Disneys *The Ugly Duckling* i serien *Silly Symphonies* fra 1930'erne, det var diverse læringsites på nettet der informerede om animationens historie og håndværk, samt naturligvis Andersens litterære eventyr, som bl.a. er tilgængelige på Arkiv for Dansk Litteratur ([www.adl.dk](http://www.adl.dk)). Dette materiale blev bragt ind i undervisningen som en del af de ressourcer eleverne skulle vide noget om. Spørgsmålstegnet i modellen indikerer et forløbs udfordring, problemstilling, mål – det der spørges til. I det konkrete eksperiment var målet at elever i såkaldte animationsgrupper skulle lave en præproduktion til en ny Andersen-animation – på baggrund af grundig indføring i og kritisk diskussion af animationsgenren i relation til Andersens eventyr. Elevernes vidt forskellige besvarelser kom til at udgøre den *Gjorte viden*.

Et af de bemærkelsesværdige fund ved dette eksperiment var de vidt forskellige elevprodukter der kom ud af dette. Det var også karakteristisk at elevernes produkter var styret af den måde eleverne investerede identitet og interesse i projektet – hvilket blev forhandlet undervejs i klasserummet i dialog med andre elever og læreren. Nogle grupper arbejdede relativt traditionelt med at adaptere ét eventyr, mens andre intertekstuelt kombinerede flere eventyr til en tredje historie der honorerede den helt særlige historie de

ville fortælle med animationen. Eksempelvis valgte én gruppe at lave en animation der kunne indgå i en kampagne der skulle sætte fokus på diskrimination af flygtninge og indvandrere på danske gymnasier. Deres animation kombinerede Prinsessen på ærten og Den grimme ælling på ganske original og overrumplende vis, både for lærere og forsker.

Mere alment kan man sige om modellen at den betoner en udvidet semiotisk forståelse af fagets genstand og gørensformer: den betoner det produktive arbejde, og den lægger vægt på udvikling af elevernes identitet i sammenhæng med beskæftigelse med fagets analytiske og kreative vidensformer, hvor især sidstnævnte har haft trange kår i en gymnasial sammenhæng. Den tager også udgangspunkt i en mere *undersøgelsesorienteret* tilgang til danskundervisning, markeret med det antydende lille men vigtige spørgsmålstegn i nederste venstre hjørne.

Det spørgsmålstegn peger lukt ind i et nyligt formuleret ønske fra politisk hold. I et udbudsmateriale fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (MBUL; tidligere UVM) december 2015, som havde overskriften *Kvalitet i dansk og matematik*, efterlyste man projektbud der ville gå nye undersøgelsesorienterede veje i litteraturundervisningen. Som det formuleredes i udbudsmaterialet:

Erfaringer peger på, at litteraturundervisningen stadig i relativt høj grad er præget af en modtagende tilgang, hvor eleverne ved hjælp af statiske analysemodeller finder frem til "rigtige" fortolkninger af tekster og i mindre grad en skabende tilgang, hvor eleverne gennem systematiske undersøgelser skaber egne fortolkninger, der gøres til genstand for diskussion. En sådan modtagende tilgang til arbejdet med litteratur kan bl.a. forklares ved, at litteraturundervisningen, især i udskolingen, ofte bærer præg af at være forberedende til den mundtlige prøve og at skulle igennem og forstå et bestemt pensum. I indskolingen og til dels på mellemtrinnet bærer litteraturundervisningen omvendt præg af, at elevernes fortolkninger står uimodsagt og således ikke bliver vurderet og perspektiveret. Der er således potentiale i, at videreudvikle en undervisningspraksis med fokus på en undersøgende, fortolkende, vurderende eller diskuterende tilgang, hvor også fortolkningskompetence ses i et dannelsesperspektiv. (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2015, p. 2)

Det er en ganske opsigtsvækkende og overraskende formulering, som bevæger sig langt væk fra en utilitaristisk tilgang til litteraturdidaktik og mere alment danskfagets didaktik. Udbuddet var også opsigtsvækkende ved at der var tale om et ret stort udbud på i alt 20 millioner kroner, hvoraf halvdelen skulle gå til deltagende skoler og lærere. Sammen med kolleger i et større konsortium fra både universitets- og læreruddannelsesniveau var jeg så heldig at vinde udbuddet. I vores såkaldte *Løsningsbeskrivelse* lægger vi op til en undersøgelsesorienteret tilgang til dansk og matematikundervisning som bl.a. tager udgangspunkt i Dewey og en af John Deweys lærlinge, Louise M. Rosenblatt – der har inspireret nyere litteraturdidaktik, også i Norden.

Projektet har i skrivende stund (januar 2017) netop afsluttet en forundersøgelse af Hvad vi véd om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Denne forundersøgelse publiceres i foråret 2017 på projektets hjemmeside [www.kidm.dk](http://www.kidm.dk). På baggrund af kortlægning af praksis og forskning i Danmark og internationalt udledes det vi kalder en forandringsteoretisk model som beskriver de grundtemaer, processer og virkninger der opfattes som centrale for udvikling af undersøgelsesorienteret danskundervisning. En hovedpointe i modellen er at undervisningsforløb skal designes så de tager

udgangspunkt i *oplevelsen* af litteratur, at sanse litteraturen, før man bevæger sig over i mere analytiske virksomhedsformer. Det skal vi nu eksperimentere med i konkrete indsatser som afrapporteres i de kommende år.

## Sammenfatning og perspektiv: Dansk ud af naturtilstanden og ind i fremtiden

Hvis man skal sammenfatte denne artikel om danskfagets didaktik, kan man sige at feltet for danskfagets didaktik ikke længere lever en isoleret tilværelse. Det gjorde det nok engang, både inden for forskning og i praksis. En gammel joke i dansklærerkredse lyder at der findes lige så mange danskfag som der findes dansklærere. Dansklæreren var sin egen. Hvilket naturligvis er en overdrivelse, men måske siger joken alligevel noget om den naturtilstand som faget havde udviklet helt frem til begyndelsen af dette årtusinde. Det er i hvert fald påstanden i rapporten *Fremtidens danskfag*, som kortlagde danskfaget på langs og på tværs (Undervisningsministeriet, 2003). Rapportens første anbefaling lyder netop: *Danskfaget skal ud af sin naturtilstand*.

Det kan man godt argumentere for er sket siden, hvilket denne artikel forhåbentlig også har givet indtryk af. Danskfaget lever ikke længere i en isoleret naturtilstand, men er snarere under ret kraftig forandring. Det skyldes ikke mindst et øget samfundsmæssigt pres på faget – tænk blot på den megen furore om børns læsekompetencer, nationale test og PISA. Og tænk på det der med paradigmaten bliver kaldt det utilitaristiske paradigme, som afspejler nye samfundsmæssige udviklinger. Set over en 150-årig periode er der faktisk sket en del udviklinger i faget, særligt i anden halvdel af det 20. århundrede. Og i de seneste tiår har reformiveren været intensiveret i en sådan grad – generelt i uddannelsessektoren – at man kan have svært ved at følge med både som lærer og forsker..

Alle disse pres og udviklinger har gjort at faget skulle legitimere sig selv, i dag langt stærkere og oftere end tidligere. Tidligere var der langt mellem reformerne af faget. Sådan er det ikke længere. Reformerne står nærmest i kø, presset på forandring af fag og forbedring af aspekter af faget er enormt. Så der er behov for at kunne levere gode svar på hvad dansk er – og hvorfor det er vigtigt. Og i den forbindelse skal man kunne gøre sig forståelig over for ikke bare fagfæller, men fagpersoner fra alle mulige faggrupper, inklusive DJØF'ere! I dag er det næsten utænkeligt ikke at se og forstå danskfagets didaktik i relation til andre fag og deres didaktik – og derfor har man også udviklet et nyt forskningsfelt som kaldes **sammenlignende fagdidaktik** (Krogh, 2011).

Det er også næsten utænkeligt ikke at forstå faget i relation til bredere almindidaktiske og -pædagogiske udviklinger knyttet til ledelse og organisationsudvikling (Raae, 2014). Et af de interessante fag- og almindidaktiske spørgsmål er hvordan samarbejdet eller grænsefladerne skal praktiseres og tænkes mellem dansk og andre fag i fagrækken. Denne tendens ses meget konkret på skoler, fx gennem diverse projektsamarbejder mellem dansk og andre fag som historie, mediefag og billedkunst i de gymnasiale uddannelser eller gennem tværgående initiativer som fx øget fokus på skriftlighed, it eller innovation i alle fag. Nogle lærere vil opfatte dette som et tab for faget, andre som et interessant afsæt for nytænkning. Uanset hvad er faget ikke så selvfølgeligt længere som det var for 20-30 år siden.

Danskfaget lever heller ikke længere i isolation, som vist ovenfor, i forhold til nordisk og anden international forskning. Der er faktisk en stadig mere levende og aktiv dialog om det man – med en lidt problematisk betegnelse – kan kalde modersmålsfagene (mother tongue education) eller L1. Da tidsskriftet *L1 Educational Studies in Language and Literature* blev stiftet i begyndelsen af dette århundrede, gjorde man det til en erklæret mission at komme ud af de nationale modersmålsfags 'splendid isolation' (se [www.l1research.org](http://www.l1research.org)).

Sammen med blandt andre Ellen Krogh og Peter Kaspersen har jeg været med til at bidrage til dette opbrud fra den nationale isolation ved at lave det sammenlignende studie af dansk-, svensk- og norskfagene i en gymnasiekontekst, publiceret i bogen *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (N. F. Elf & Kaspersen, 2012), som jeg allerede har refereret lidt til ovenfor. Her indsamlede ni forskere fra Sverige, Norge og Danmark 26 'nordisk'-læreres dagbøger i tre uger og interviewede dem om deres undervisningspraksis, og vi analyserede data blandt andet med inspiration fra de paradigmer jeg har præsenteret ovenfor. Det bemærkelsesværdige var at vi så mindst lige så mange ligheder som forskelle mellem de nordiske lande. Et hovedfund var at på tværs af de tre lande opfattes:

- litteraturundervisningen som presset af lærerne
- skivedidaktikken er ved at etablere sig som et nyt ståsted
- nye medier og teknologi banker på med nye spørgsmål og pres der risikerer at få faget til at gå fra hinanden – eller kan føre til en gentænkning af fagets didaktik.

I forlængelse af netop den teknologiske og mediemæssige udfordring har jeg i samarbejde med andre nordiske modersmålsdidaktiske forskere startet projektet *Multimodal literacy practices in L1 – a Nordic perspective*, forkortet MultiL1 (se [www.sdu.dk/multiL1](http://www.sdu.dk/multiL1)), op. Arbejdssproget er på engelsk, for at finnerne og resten af verden kan læse og diskutere med. Grundspørgsmålet i MultiL1 er det samme som ved al anden dansk-/modersmålsdidaktisk forskning: **Hvordan praktiseres faget i dag, og hvordan kunne man forestille sig det udvikler sig i morgen?** Vi er særligt optaget af spørgsmålet om **målet** med faget, og helt præcist hvilke **udtrykskompetencer** – eller på engelsk: **literacies** – faget udvikler: Skal det alene fokusere på at undervise elever i at udtrykke sig **verbalt mundtligt og skriftligt**? Eller er det i fremtiden også vigtigt at kunne udtrykke sig mere **multimodalt**, dvs. med brug af mange repræsentations- og kommunikationsformer? Vi hælder til det sidste, med grundlag i megen anden international forskning, fx førnævnte Scholes og også og ikke mindst Gunther Kress (Kress, 1995, 2010), og også med grundlag i vores fornemmelse for udviklingen i læreplaner og praksis i klasserummet. Det ønsker vi så nu i MultiL1 at *dokumentere* ved specifikt at undersøge hvilke krav til udvikling af multimodale kompetencer som læreplanerne stiller i grundskolens sluttrin. Vi undersøger også mere tæt på klasserummet hvad lærerne gør i praksis på samme trin. Og vi diskuterer hvordan man kunne hjælpe lærere til at udvikle praksis videre i denne retning. MultiL1-studiet afrapporteres både nationalt, regionalt og internationalt. For det er spørgsmål der optager mange modersmålsdidaktikere *worldwide*, og som vi vil blive ved med at diskutere mange år fremover.

## Referencer

- Berge, K. L. (2010). Skrivning som grunnleggende ferdighet i norsk skole. *Fællesskrift (Dansk lærerforening)*, 10, 30-47.
- Bremholm, J., Hansen, R., & Slot, M. F. (2016). *Elevopgaver og elevproduktion i det 21. århundrede: Præsentation af projektet – forskningsspørgsmål, metode og hovedresultater*. Retrieved from Odense: [http://pure.au.dk/portal/files/96294094/Elevopg\\_og\\_elevprod\\_i\\_det\\_21\\_rh\\_pr\\_sentation.pdf](http://pure.au.dk/portal/files/96294094/Elevopg_og_elevprod_i_det_21_rh_pr_sentation.pdf)
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Deng, Z., & Luke, A. (2008). "Subject Matter: Defining and Theorizing School Subjects". In M. F. Connelly, M. Fang, & J. Phillion (Eds.), *The SAGE Handbook of Curriculum and Instruction* (pp. 66-88). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Elf, N. (2009). *Towards semiocry? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes: A Design-Based Educational Intervention*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Elf, N. F. (2007a). Crossover og semiocry - med reklamekampagner, bøger i stort format og H.C. Andersen som eksempler. *Fællesskrift*, 16-27.
- Elf, N. F. (2007b). "Literacy and Semiocry: Learning from New Modes and Media of Literary Classics". In W. Martyniuk (Ed.), *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?* (pp. 155-167). Kraków, Poland: Universitas.
- Elf, N. F. (2010a). "Danskfagets grundpositioner". In J. Asmussen & L. H. Clausen (Eds.), *Mosaikker til danskstudiet - en grundbog* (2nd ed.). Aarhus: Systime Academica.
- Elf, N. F. (2010b). "Hvilken kanon for hvem? Et mediedidaktisk bud". *GymPæd 2.0*, 3, 7-9.
- Elf, N. F. (2012). "Medieundervisning i modersmålsfaget - på vej mod multimodale perspektiver". In N. F. Elf & P. Kaspersen (Eds.), *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (pp. 92-121). Oslo: Novus.
- Elf, N. F. (2015). "Multimodal kommunikation i interkulturelle pædagogiske praksisser". In P. Hobel, L. Zeuner, & H. L. Nielsen (Eds.), *Interkulturel pædagogik : Kulturmøder i teori og praksis* (pp. 33-54). København: Upress.
- Elf, N., Beck, S., & Winum, H. (2016). "Fra pædagogisk problem til didaktisk mulighed - kursister med immigrantbaggrund". In S. Beck, D. R. Hansen, & A. Piekut (Eds.), *Forskning i og med praksis på VUC: Nye veje for tænkning, tale, skrift og handling* (pp. 107-146). København: Unge Pædagoger.
- Elf, N. F., Hanghøj, T., Erixon, P.-O., & Skaar, H. (2015). Technology in L1: A Review of Empirical Research Projects in Scandinavia 1992-2014. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*(Special Issue: Paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 research in languages, literatures and literacies, guest edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne), 1-88.
- Elf, N. F., & Kaspersen, P. (Eds.). (2012). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. Oslo: Novus.
- Gissel, S. T. (2016). *Scaffolding second graders' reading of unfamiliar text with a digital learning material that supports and strengthens students' decoding while students are reading for meaning*. (Ph.d.), Syddansk Universitet, Odense.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Dansk lærerforening.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed*. (Ph.d.), Danmarks Lærerhøjskole, København.
- Holmen, A. (2011). "Den gode gartner og ukrudtet". In C. Haas, A. Holmen, C. Horst, & B. Kristjánsdóttir (Eds.), *Ret til dansk - Uddannelse, sprog og kulturarv*. København: Aarhus Universitetsforlag.
- Holmen, A. (2012). "Tosprogethedspædagogik". In J. Rasmussen (Ed.), *Pædagogiske teorier* (5th ed., pp. 180-194). Værløse: Billesø & Baltzer.

- Holmgaard, A. (2007). *Viljen til læsning – læsevanskeligheder belyst gennem et erfaringsperspektiv*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen*. (Ph.d.), Aarhus Universitet, København.
- Kaspersen, P. (2005). *Tekstens transformationer. En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. (Ph.d.), Syddansk Universitet, Odense.
- Kaspersen, P. (2007). *Forfattere i gymnasiet*. København: Biblioteksstyrelsen.
- Kaspersen, P. (2009). *Litteraturdidaktik på kognitivt grundlag*. Odense: IFPR, Syddansk Universitet.
- Kaspersen, P. (2012). "Litteraturdidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturdidaktikkens aktuelle status i Norden". In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk mormålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 47-75). Oslo Novus.
- Knudsen, K. E. (1998). *Det historiske i dansk*. (Ph.d.), Syddansk Universitet.
- Kress, G. (1995). *Writing the Future. English and the Making of a Culture of Innovation*. National Association for the Teaching of English.
- Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Oxon: Routledge.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2009). "Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser". In *Fag og didaktik - med fagsamspil som udfordring* (Vol. 72, pp. 11-30). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Krogh, E. (2011). "Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv". In E. Krogh & F. V. Nielsen (Eds.), *Sammenlignende fagdidaktik* (Vol. 7). København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Krogh, E. (2012). "Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education". In *L1 - Educational Studies in Languages and Literature, 12, The inescapability of language, a special issue of L1*, 1-28.
- Krogh, E. (forthcoming). "Crossing the divide between writing cultures". In K. Spelmanmiller & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in writing*. Leiden: Brill.
- Krogh, E., Qvortrup, A., & Christensen, T. S. (2016). *Almendidaktik og fagdidaktik*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Ministeriet for Børn, "Undervisning og Ligestilling" (MBUL) (2015). *Bilag til opgavebeskrivelse*. København: Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling.
- Mortensen, F. H. (1979). *Danskfagets didaktik: Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser. En bevidsthedshistorisk undersøgelse*. København: Samleren.
- Ongstad, S. (Ed.) (2012). *Nordisk mormålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo Novus.
- Ongstad, S. (2012). "Mormålsdidaktikk som fag og forskningsfelt i overnasjonalt perspektiv". In S. Ongstad (Ed.), *Nordisk mormålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (pp. 21-46). Oslo Novus.
- Persson, M. (2015). "Reading around the text: On the diversity of reading practices in the new popular literary culture". In *L1 - Educational Studies in Language and Literature* (Special Issue: Paradoxes and negotiations in Scandinavian. L1 research in languages, literatures and literacies, guest edited by Ellen Krogh and Sylvi Penne), 1-18.
- Raae, P. H. (2014). *Projekter i udvikling*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Sawyer, W., & van de Ven, P.-H. (2006). "Paradigms in Mother-Tongue Education". In *L1 - Educational Studies in Languages and Literature, 7(1)*, 5-20.
- Scholes, R. (1998). *The Rise and Fall of English: From Literature to Textuality*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer. Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genre teori*. (Ph.d.), Københavns Universitet, København.



Undervisningsministeriet. (2003). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. Kbh.: Undervisningsministeriet.

\*\*\*

© Forlaget Dansksiden.dk og forfatteren, 2017.