

EN GANG FAGDIDAKTIKER, ALTID FAGDIDAKTIKER

Ellen Krogh

Fratrædelsesforelæsning 15. juni 2018

At være fagdidaktiker er at have en stærk identitet i et fag og at være dybt engageret i at den faglige viden og indsigt får betydning for elever og andre mennesker og i verden i det hele taget.

En gang fagdidaktiker, altid fagdidaktiker betyder, at hvis man først er kommet derhen, så bliver man der også. Både faget og didaktikken vokser hele tiden. Sådan er det i hvert fald gået for mig.

Fagdidaktik har i mit tilfælde gennem årene fået nye dimensioner der er vokset ud af danskfaget i klasseværelset. Interesse for rigdommen af andre fag og vidensområder, engagement i fagdidaktik på mange niveauer og herunder også i fagdidaktik som et selvstændigt overordnet vidensområde og forskningsfelt.

Men i hjertet af det hele ligger danskfagets didaktik.

Min forelæsning følger min vej ind i fagdidaktikken og ud af de forgreninger som jeg har vandret ad. Fra litteraturredidaktik over fagpolitik til skriveidaktik, skriveforskning og fagdidaktik som et forskningsprogram med relationer over hele verden.

Mine veje ind i fagdidaktikken har fulgt tre spor:

- Læse og skrive
- Undervise og vejlede
- Udvikle og forandre

Læse og skrive

Jeg var tidligt en forslugen læser. Jeg læste alt hvad der var af interesse på børnebiblioteket i Kalundborg og gik som 12-årig videre på jagt på voksenbiblioteket. Der fik jeg fat i *Helten* af Harald Kidde. Det var noget andet end Peder Most og Tudemarie (!) Men jeg blev ved litteraturen og fik store litterære oplevelser i gymnasiet hvor jeg havde Jørgen Fafner i dansk. Han blev senere professor i retorik i København og var en fantastisk inspirerende dansklærer. Der fik jeg også smag for nærlæsning af tekster, hele det raffinerede arbejde med at forstå hvad der er på færde i en litterær tekst som man er grebet af, og hvilken større dialog den er en del af.

Den fascination har jeg stadig, og det har jo siden vist sig at den tætte litterære tekstanalyse også er relevant i alle mulige andre sammenhænge hvor det handler om at læse og forstå hvad der sker i en tekst, og hvad skriveren vil sige.

Jeg var også en tidlig skriver og har altid været et skrivende menneske. Som barn skrev jeg teaterstykker, digte og breve. Og i skolen lange stile i floromvunden stil som man skulle dengang. Men i gymnasiet

blev jeg også optændt af faglige opgaver. Jeg skrev analyser af Aarestrups Angst, af natursynet i romantikkens litteratur og af Thomas Manns Buddenbrooks. Siden blev det faglige opgaver på danskstudiet og lærebøger. Mens jeg var formand for Dansk lærerforeningen skrev jeg fagpolitiske indlæg i massevis, formandsberetninger, ledere, debatindlæg.

Da jeg forlod foreningsarbejdet, i 1989, var jeg på et ugelangt kursus i kreativ skrivning hos Eva Tverskov i Rønde. Der fik jeg en fantastisk erfaring med nyt liv i skriften, at bryde ud i verden og ind i mig selv, at blive klogere gennem skrivningen, og at indgå i et tæt skriveværksted med andre. Jeg lærte mig en ny sensitivitet for hvad skrivning kan være og gøre. Den erfaring sendte mig af sted på et langt skrivedidaktisk projekt, men den gav mig også lyst til at skrive selv. Ikke litterært, men tilbage til den faglige skrivning. I løbet af 90'erne varmede jeg op til den dag i sommeren 1999 hvor jeg blev ringet op af Finn Hauberg Mortensen og spurgt om jeg ville have en stilling som forskningsadjunkt på DIG i Odense. Jeg skulle bare lige skrive en ph.d.-afhandling, og der var ikke noget jeg hellere ville. Om danskfaget og fagdidaktikken, selvfølgelig.

Undervise og vejlede

Min anden vej ind i fagdidaktikken handler om lysten til at undervise og vejlede. Jeg skrev i 7. klasse stil om hvad jeg ville være, og annoncerede at jeg ville arbejde med børn. Jeg ville gerne være *lærerinde*. Stilen slutter ydmygt: ”Jeg ved, at det er svært at blive lærerinde, men jeg håber alligevel at det lykkes mig.” Min dansklærer, hr. Bækgaard, skriver som kommentar: ”Nåh! Det er såmænd ikke så svært at blive, det er sværere at være”.

Det havde han jo fuldstændig ret i. At være en god underviser er en stor kunst, og en del af kunsten er at man altid kan blive en bedre underviser.

Jeg har været privilegeret med at undervise et hav af herlige elever og studerende. I studietiden underviste jeg pædagogstuderende på Frøbelseminariet, og da jeg blev færdig, blev jeg i en kort periode ansat på Akademisk studenterkursus. Herfra kom jeg til Rungsted Gymnasium hvor jeg var i 22 år. Siden 1999 har jeg undervist masterstuderende gymnasielærere og universitetsstuderende på Syddansk Universitet.

Det vigtigste spring i min lange underviserkarriere tog jeg da jeg i 90erne lærte mig at arbejde procesorienteret. Det handlede om at undervise i *hvordan* elever læser tekster og skriver stile. Og ikke mindst om at blive opmærksom på hvad de bringer med sig til undervisningen. Det kræver intenst nærvær – men paradoksalt nok også grundig forberedelse. Undervisning er aldrig bare gentagelse. Så selv om jeg ikke i mange år har tænkt på hr Bækgaard, så må jeg sande at hans kommentar stadig står til troende: det svære er ikke at blive, men at *være* lærerinde.

Udvikle og forandre

Mit tredje spor ind i fagdidaktikken drejer sig om at udvikle og forandre. Jeg har været privilegeret med at leve i spændende tider hvor forandring og udvikling var kollektive projekter og ikke et konstant præstationspres på den enkelte som er tendensen i dag.

Jeg blev student i 1967, og på Københavns Universitet brød studenteroprøret ud i 1968. For mig som for så mange andre åbnede verden sig og blev politisk. Store demonstrationer, oprør i undervisningen – studenterpolitik og fagpolitik, kønskamp og klassekamp.

På det personlige plan blev det først og fremmest en fuldstændig overvældende erfaring om at man kan forandre verden hvis man står sammen om det. På det faglige plan åbnede studietiden helt nye veje i danskfaget. Pragmatisk analyse, kønspolitisk litteraturanalyse, sociologiske, material-historiske og ideologikritiske læsninger.

Siden studietiden har jeg været engageret i en række store fagdidaktiske udviklings- og forandringsprojekter. De har haft det fælles træk at de har været *kollektive* projekter. Jeg har været privilegeret med store mentorer og med eminente samarbejdspartnere i projekter som har skabt betydningsfulde forandringer inden for det fagdidaktiske felt: i 70'erne blev jeg inviteret ind i Samlerens antologi af nordisk litteratur; i 80'erne fik jeg fagpolitisk og ledelsesmæssig skoling i Dansk lærerforeningen; i 90'erne engagerede jeg mig i Når sproget vokser, et tæt skrive- og fagdidaktisk udviklingsprojekt med fire fagfæller; i nulleerne og frem fik jeg mulighed for at være med til at opbygge et fagdidaktisk forskningsmiljø på SDU, og i ti'erne har jeg været velsignet med at kunne bedrive grundforskning i elevers faglige skrivning i en stærk tværfaglig forskergruppe.

Fornyelse af litteraturdidaktikken – Samlerantologien

70'ernes uddannelsesverden var præget af en eksplosion i tilgangen til gymnasiet og videre uddannelse. I danskfaget blev de nye elevgrupper et omdrejningspunkt for radikale ændringer af faget.

Omkring 1970 blev jeg inviteret med i Samlerens antologi af nordisk litteratur, et storstilet litteraturdidaktisk projekt der blev udviklet og drevet frem af en gruppe studerende fra Københavns Universitet. En af initiativtagerne til Samlerantologien var Finn Hauberg Mortensen som allerede her trådte frem som danskdidaktisk fornyer og uddannelsespolitisk iværksætter. Konsulent for gruppen var Paul Naskov, daværende formand for Dansk lærerforeningen og nøgleperson i den samtidige reform af danskfaget i gymnasiet.

Gruppen fik kontrakt med Samlerens Forlag om en serie på 11 bøger som blev udgivet mellem 1973 og 1984 i mangefarvede hardcovers. En helt utrolig forlagsinvestering.

Hver bog blev redigeret af en primær forfattergruppe. Selv var jeg medansvarlig for bind 9 om mellemkrigstiden og bind 10 om 40'erne og 50'erne. I den store baggrundsgruppe gav vi hinanden respons på tekstudvalg og indledninger så vi holdt styr på sammenhængen i projektet også når der kom udskiftninger i gruppen.

Samlerantologien var et kolossalt ambitiøst litteraturdidaktisk forandringsprojekt. Den blev designet i overensstemmelse med det nye danskfag fra 1971. Indtil da var den kronologiske litteraturhistoriske læsning det enerådende princip for danskundervisningen. Nu indførte man periodelæsningen hvor man skulle fordybe sig i en periode før 1920 og studere periodens litteratur i et samfundsmæssigt perspektiv. Periodelæsningen blev en permanent fornyelse i faget og indgår stadig i den nyeste læreplan fra 2017. Det samme gælder kravet om at der skulle lægges særlig vægt på den nyere tids litteratur.

Samlerantologiens 11 bind periodiserede litteraturhistorien og lagde op til dybdestudier i periodens litteratur og kulturliv. Der var et righoldigt udvalg af tekster og teoretiske indledninger der indførte eleverne i periodernes økonomiske, sociale, kulturelle og litterære bevægelser.

En nydannelse var *det udvidede tekstbegreb*. I forordet til bind 9 skriver vi med tidens karakteristiske begrebsbrug: ” Vi har [...] ikke bare medtaget tekster af almindeligt anerkendte forfattere, den såkaldte finlitteratur, men også tekster fra andre områder af bevidsthedsproduktionen som f.eks. den folkelige digtning, børnelitteratur samt det der normalt kaldes triviallitteratur, og sagprosa.” Det var tænkt som

en åbning for de nye elevgrupper der fra slutningen af 60'erne kom ind i gymnasiet. Eleverne skulle have adgang til at sætte litteraturen i en bredere samfundsmæssig, social og klassemæssig kontekst ved at andre sociale grupperes litteratur og kulturbrug også blev repræsenteret.

Samlerantologien fik stor udbredelse og afgørende betydning for det gymnasiale danskfag, både i kraft af det enorme tekstudvalg og gennem indledningernes nytolkning og kontekstualisering af litteraturhistorien. Den blev aldrig en ny Falkenstjerne, dertil var litteratursynet for kontroversielt for mange dansklærere. Men antologien satte en ny fagdidaktisk dagsorden, først og fremmest ved at løfte den faglige barre og insistere på at eleverne skulle have adgang til at undersøge og erfare teksthistoriens kompleksitet og righoldighed, både i arbejdet med litteraturen og teoretisk.

Dele af indledningerne blev med tiden bedagede, men tekstsamlingerne forblev relevante fordi de rummede både kanonisk litteratur og nye og ukendte tekster. Da jeg i 1999 forlod jobbet som gymnasielærer, var Samlerantologierne stadig i brug på min skole og efter mine censorerfaringer at dømme også på rigtig mange andre skoler. Det er de helt sikkert ikke længere, om ikke andet så fordi tekster i dag typisk er scannet og lagt på skolernes læringsplatform, og fordi eleverne ikke længere er vant til at skulle slæbe rundt på bøger, og da slet ikke på så store og tykke bøger.

Selv lærte jeg umådelig meget af arbejdet med Samlerantologierne. Jeg fik et kendskab til nordisk litteratur som gik langt ud over hvad universitetsstudiet gav mig, jeg kom i en form for mesterlære hos dygtige fagfolk, og jeg gjorde erfaringer med at skrive og producere bøger som jeg siden har haft meget glæde af.

Da bind 9 udkom i 1973 som en af de tre første i serien, var jeg overvældet og lidt skræmt. Pludselig materialiserede flere års arbejde sig i en prætentivt stor orange bog der skulle ud i verden og hævde sig hos dansklærerne. Tænk hvis det blev afsløret at Sigurd og Thomas og jeg ikke var store lærebogsforfattere men bare tre håbefulde danskstuderende!

Bøgerne blev faktisk modtaget med en vis ambivalens af gymnasielærerne og måske især af historikerne. Var det noget stort og nyt, eller var det amatøriske forsøg på at beskrive sammenhænge mellem den store historie og litteraturhistorien? Hvis man tager dansklærerne som vidner, *var* det noget stort og nyt. Der kom mange nye oplag, og netop det store orange bind 9 blev taget ind i danskundervisningen og blev ved med at blive genoptrykt i rigtig mange år.

Kamp om danskfaget

Firserne blev en turbulent periode for gymnasiet og for danskfaget. Bertel Haarder blev undervisningsminister i 1983 med et politisk program om at gøre op med socialdemokratisk lighedspolitik og 68'ernes dominans i uddannelserne. I bunden lå en politisk diskussion om og på hvilke måder gymnasiet skulle indrette sig på de voksende elevgrupper fra ikke-akademiske hjem.

Haarder var i 1982 medforfatter til en pamflet der hed *Kampen om gymnasiet* hvor han kaldte til kamp mod socialdemokratisk 'demokratisme', tværfaglig problemorienteret undervisning og kravet om samfundsrelevans. Det var et opgør med de store gymnasieforsøg med tværfaglighed på Herlev Gymnasium og med elevdemokrati på Avedøre Gymnasium. Og for danskfagets vedkommende et opgør med Ritt Bjerregaards modersmålsrapport fra 70'erne der anbefalede at dansk skulle udvikles til et kommunikationsfag og med demokratisk dannelse som mål.

Tværfaglighed, samfundsrelevans og orientering mod elevernes hverdagsliv ville ifølge Haarder føre til "overfladisk dyrkelse af det døgnaktuelle på bekostning af det fagligt værdifulde, åndelige indhold".

Kampen om gymnasiet kaldte til restaurering af ”åndsfagene”, dansk, historie, sprog, religion og oldtidskundskab. Danskfaget skal, står der, ikke gøres til ”et kommunikationsfag med tekstanalyse, aktuel trivallitteratur og opdragelse til demokrati”. Faget skal ”fastholdes som et historisk fag” med vægt på ”historisk sammenhæng” og fokus på læsning af lødig litteratur der gav eleverne mulighed for at ”udvide deres åndelige horisont”.

Dansklærerforeningen kastede sig ind i kampen om danskfaget. Jeg var med i gymnasiebestyrelsen fra 1979 og blev formand i 1983. Det blev en voldsom strid der blev ført i læreplansudvalget, i debatpublikationer, i tidsskriftet *Dansk noter*, i pressen og på dansklærermøder og generalforsamlinger. I Dansklærerforeningen arbejdede vi for at fastholde og videreudvikle det elevdemokratiske program og de centrale fornyelser i 70ernes læreplan. Andre stærke stemmer i faget fandt støtte hos Haarder til en kritik af det som de så som en svækkelse af litteraturhistorien og litteraturen i det hele taget.

Der sad kloge og dygtige mennesker i læreplansudvalget, og selv om Dansklærerforeningen og de andre faglige foreninger blev holdt ude af læreplansgrupperne, var der alligevel dialoger på mere uformelle planer. Den reform der kom ud af det, bar i høj grad præg af kompromis. Litteraturhistorien blev styrket med øgede pensumkrav, og der blev genindført et krav om at læse de lange linjer, men periodelæsningen og den socialhistoriske læsning blev bevaret. Og lidt under den ideologiske radar blev den sproglige dimension, det skriftlige og det mundtlige, videreudviklet og styrket. Der er i denne læreplan et stærkt fokus på eleverne som deltagere i undervisningen, på deres erfaringer, oplevelser og lyst til at læse og skrive.

Det blev en fikserbillede-læreplan hvor der er to dannelsesforestillinger der ikke kan få øje på hinanden: Et litterært og æstetisk dannelsessyn som bygger på omfattende historisk læsning af litteratur, og et sprogligt demokratisk dannelsessyn som hviler på elevernes mundtlige og skriftlige erfaringer og færdigheder. Den splittelse har efterfølgende læreplansreformer måttet arbejde på at råde bod på.

Vigtige uddannelsespolitiske spørgsmål var baggrund for kampen om gymnasiet og gymnasiefagene. For danskfaget i særdeleshed havde gymnasireformen i 1971 og 70ernes omvæltninger i universitetsuddannelserne skabt modsætninger som fik nyt liv i firsernes debat om faget. Med Haarder blev de yderligere ideologiseret og politiseret. I dansklærernes fagfællesskab skabte slagsmålet om danskfaget personlige fjendskaber og skadelig splittelse. Set i tilbageblik blev det en historie om at ydre politisering og personliggørelse af faglige diskussioner er giftige for en kvalificeret faglig dialog. Der var tale om legitime uenigheder om hvilken retning faget skulle udvikles, og om faglige aktører der alle var dybt engagerede i danskfaget.

For mig personligt var tiden i Dansklærerforeningen en overmåde lærerig skoling i fagdidaktisk udviklingsvirksomhed, fagpolitisk arbejde og organisatorisk ledelse.

I starten af 80erne var jeg forlagsredaktør sammen med Inger Lise Nordborg. Det var de år hvor foreningen brød ud af Gyldendal og fik eget forlag, og hvor vi udviklede en ny publiceringsstrategi for Dansklærerforeningen. Det skulle ikke længere være små sideudgivelser til de store antologier fra andre forlag, men vi skulle også selv udgive markante nybrydende grundbøger i hårdt omslag.

Vi løftede en omfattende fagdidaktisk opgave både med udgivelsesprogrammet, med en årlig række af efteruddannelseskurser og med tidsskriftet *Dansk Noter*. Vi samarbejdede med nordiske kolleger om årlige kurser. Vi afholdt store årsmøder og generalforsamlinger hvor udviklingen af dansklærernes fagfællesskab var dagsordenen.

Organisatorisk gjorde jeg en stærk erfaring med forpligtende, dedikeret og kompetent samarbejde om at løfte store opgaver. Det var nødt til at være enormt effektivt fordi det var baseret på frivillig arbejdskraft oven i fuldtids gymnasielærerstillinger. Ofte nattearbejde og weekendarbejde. Og det *var* virkelig herligt effektivt og produktivt.

Erfaringerne med bestyrelsesarbejde fik jeg glæde af i bestyrelsen for Københavns VUC som jeg har været en del af gennem 10 år. Og ledelseserfaringerne fra Daneklærerforeningen kom mig senere til gode som forskningsleder.

Procesorienteret skriveidaktik - Når sproget vokser

Den procesorienterede skriveidaktik kom til Danmark fra USA og især fra Norge.

Vi kunne have tendens til at glemme det dengang, men vi stod også på skuldrene af 70ernes og 80ernes skriveidaktiske udvikling i danskfaget. I begyndelsen af 70erne havde Lis Levinsen med inspiration fra Sverige fået indført tekstdidaktiske opgavehæfter i dansk, og de blev en afgørende fornyelse af skriveidaktikken fordi skrivning nu blev en integreret del af tekstarbejdet i faget. I slutningen af 70erne foregik der et intenst udviklingsarbejde af skriveidaktikken i regi af Daneklærerforeningen.

Med procesdidaktikken i 90erne blev også selve skrivningen integreret i faget som en fagdidaktisk opgave. Det drejede sig om at lære eleverne strategier for at udvikle ideer og dele dem med hinanden, at skrive udkast, få respons og give respons, at skrive færdig tekst og reflektere over hvad de havde lært under skrivningen af opgaven. Vi blev klar over at elever lærer meget lidt af røde streger og kritiske kommentarer til færdige stile. Nu skulle vi som undervisere lære os at give respons som den enkelte elevskriver kan anvende til at skrive bedre opgaver og blive dygtigere skrivere. Det lyder simpelt og enkelt, men det er det ikke.

Det startede med efteruddannelseskurser i Daneklærerforeningen. Vi fik Torlaug Hoel fra Trondheim til Danmark, og hun blev en mentor i mange år. Vi udviklede kurser og undervisningsmaterialer og publicerede bøger og hæfter.

Hvem er vi? Der var Eva Heltberg og Christian Kock, der var Birthe Tandrup, Nonni Magid, Lisbeth Wiese og rigtig mange andre.

Men det kollektive vi som jeg var en del af, var mine tætte samarbejdspartnere: Mi'janne Juul Jensen, Inger Lise Nordborg, Alma Rasmussen og Agnes Witzke. Vi fem bestemte os for at gennemføre et forsøg hvor vi ville afprøve systematisk på vores fem skoler om elever faktisk bliver dygtigere til at skrive af at arbejde systematisk procesorienteret. Vi fik gennem tre år et vist frikøb til forsøget fra Undervisningsministeriet, som del af det Undervisningsdifferentieringsprojekt som Ministeriet iværksatte i 90erne.

Gennem de tre år tilrettelagde vi sammen fælles undervisningsforløb, gennemførte og sammenfattede erfaringer. Det startede med kun at handle om skriveidaktikken, men udviklede sig til at blive en procesdidaktisk undervisningsstrategi for danskundervisningen som helhed, hvor også læseprocesser og kollaborativt arbejde indgik. Det var et intenst og udmattende projekt fordi det krævede en systematisk omlægning af undervisningen, og fordi vi havde forpligtet os over for hinanden til at følges så tæt. Men vi kom eminent meget klogere ud i den anden ende.

Vi leverede årlige rapporter til ministeriet, men i sidste del af processen søgte vi om midler i GL til at skrive en bog om vores forsøg. Vi fik tildelt midler så vi kunne få 14 dages frikøb. Frans Gregersen

blev vores konsulent på projektet. Vi læste teori, designede analyseværktøjer, analyserede elevstile og fik skrevet bogen der kom til at hedde *Når sproget vokser* og udkom i 1998. Frans tog sig til hovedet når vi kom til KUA for at få vejledning. Vi gjorde elementære forskerfejl og havde fx ikke systematisk gemt alle data. Frans omtalte os gerne som evangelisterne, og det var vi bestemt ikke begejstrede for, men set i tilbageblik var det jo nok ganske præcist.

Når sproget vokser beskriver en gennemført og gennemprøvet vision for en fagdidaktisk sammentænkning af undervisningen i dansk. Procesdidaktikken indebærer stilladsede læse- og skriveprocesser, systematisk vekslen mellem individuel fordybelse og kollektive arbejdsgange, integration af skriftligt og mundtligt, og ritualiserede didaktiske klasserumsgenrer. Selv om eksamensresultaterne i vores klasser var forvirrende i deres spredning og ikke som helhed bedre end årets gennemsnit, dokumenterer bogen at eleverne blev dygtige og bevidste skrivere, og at de udviklede kompetencer som rækker ud over skolen, selv om de ikke måles til studentereksamen.

I 1994 væltede Togo-chokket ind over uddannelsesverdenen. PISA-resultaterne for tredjeklasseslevernes læsning i 1994 rystede selvforestillinger om at vi i Danmark og Norden har verdens bedste uddannelsessystem. De forsøg og udviklingsarbejder som blev sat i søen i slutningen af 90'erne, var mere målrettet mod at styrke den skriftlige dimension i dansk, fx i et større projekt om udvikling af nye eksamensopgavetyper.

Ikke desto mindre er den procesdidaktiske og integrerede måde at tænke danskfaget på efter min bedste vurdering udbredt i danskfaget i dag. Det fik jeg dokumenteret så sent som for få måneder siden hvor jeg interviewede en ung dansklærer og hørte om hendes undervisning. Hun integrerede litteratur og medier, mundtligt og skriftligt, hun arbejdede grundlæggende procesdidaktisk med tilrettelæggelsen af timerne og elevernes arbejde, og hendes undervisning var båret af en levende dannelsesanke om fagets opgave med at åbne for nye erfaringer og perspektiver på verden, på det sociale og på sig selv.

Det kan selvfølgelig ikke bare tilskrives *Når sproget vokser*. Der var andre skrivedidaktiske udviklingsprojekter i 90'erne der integrerede det skriftlige i tekstarbejdet, og siden er fagdidaktisk integration blevet et eksPLICIT tema i danskfagets læreplaner. I stx-læreplanen fra 2017 er integration af fagets områder blevet et strukturerende program for faget. Vi har også fået en lang række publikationer, ikke mindst fra Dansklærerforeningen, der understøtter integration af faget og procesdidaktiske tilgange.

Fagdidaktisk skriveforskning – Faglighed og skriftlighed

Skrivedidaktik i dansk fortsatte som et tema for min forskning, både i mit ph.d.-projekt, og i følgeforskning til Mi'janne Juul Jensens portfolioundervisning.

Med gymnasiereformen i 2005 blev der indført et avanceret skriveprogram i de gymnasiale uddannelser, og det betød at skrivning i fagene blev en ny vigtig udviklingsopgave. Alle fag og faglærere skulle have medansvar for at eleverne blev kompetente skrivere, og at de kunne agere på skrift både i fagene og i tværfaglige opgaver. Skriveprogrammet kom til at hedde *Ny skriftlighed*. Navnet blev hængende efter at Torben Spanget Christensen, Kirsten Hjemsted og jeg gav det den betegnelse i vores evaluering i 2009.

Skriveprogrammet lancerede skrivning som et fagdidaktisk projekt, og jeg er overbevist om at det er derfor det fik så stort et gennemslag og fortsat engagerer mange lærere i udviklingsprojekter. Skrivning blev ikke set som et "add on" til det faglige arbejde, men som en del af det.

Frans Gregersen og jeg var i 2010 ledere af et stort efteruddannelsesprojekt for gymnasielærere hvor stort set alle landets skriveforskere og skrivekyndige gymnasielærere var med som undervisere. Det satte meget i gang. Derudover iværksatte Undervisningsministeriet en række andre udviklingsarbejder som blev superviseret og rapporteret af Bente Kristiansen fra KU.

På en skrivekonference i Trondheim i 2007 gik Lisbeth Wiese og jeg en tur langs elven. Vi talte om dansk skriveforskning, og at vi stort set kun havde individuelle ph.d.-afhandlinger. Lisbeth udkastede den tanke at jeg skulle samle en gruppe og søge penge til et stort projekt i Det frie forskningsråd. Hun mente at det ville være en passende afslutning på mit lange engagement i skrivedidaktikken og skriveforskningen.

Og sådan gik det faktisk.

Vi dannede en gruppe, og i 2010 fik vi 8 millioner fra Det Frie Forskningsråd til *Faglighed og skriftlighed*, et kollektivt forskningsprojekt om elevers skrivning i gymnasiets fag.

Vores begrundelse for projektets relevans var at skrivning fylder så meget i menneskers liv i dag, både i uddannelserne, i arbejdslivet, i kommunikationen med det offentlige, og i hverdagslivet. Det hænger sammen med udviklingen af de digitale kommunikationsmidler, men nok i endnu højere grad med den voksende økonomiske interesse i menneskers skriftkyndigheds-ressourcer i dagens videnssamfund. Den amerikanske skriveforsker Deborah Brandt viser i sin seneste bog at skrivning nu fylder mere i almindelige menneskers arbejdsliv end læsning.

Vi havde også den grundantagelse at skrivning er et meget vigtigt medie for at appropriere faglige tænkemåder og ny kundskab i det hele taget. Brandt har en smuk formulering af skrivningens potentialer. Hun siger at skrivning, når den udfoldes didaktisk i hele sin fylde, engagerer etik og sans for risiko og ansvarlighed. Den bliver betydningsfuld, dramatisk, farlig, berigende og i stand til at forandre selvet og andre.

Det vi ville undersøge, var hvad forandringerne betyder for unge mennesker i et biografisk perspektiv, og hvordan de bliver imødekommet i fagene og på skolerne. Mere konkret ville vi undersøge hvordan elever lærer sig fag gennem skrivning og skrivning gennem fag, og hvordan de udvikler skriveridentitet og skrivefærdigheder gennem deres gymnasieuddannelse.

Før vi fik bevillingen, gennemførte Torben Spanget Christensen, Nikolaj Elf og jeg et etnografisk studie af skrivekulturene i hver sin niendeklasse på tre folkeskoler forskellige steder i landet. Der fandt vi bl.a. ud af at der faktisk ikke blev skrevet særligt meget i fagene i niende klasse. Eleverne skrev forbløffende få af den slags længere selvkomponerede tekster som man lærer at skrive af fordi de kræver at man har en intention med teksten, og at man kan konstruere både indhold og form. Ud over i dansk skrev de typisk svar på spørgsmål, udfyldningsopgaver og spredte notater.

I løbet af året på folkeskolerne fik vi desuden hver især kontakt med 2-3 elever som indvilligede i at lade sig følge gennem gymnasieårene. Det største datasæt i *Faglighed og skriftlighed* kommer netop fra længdestudierne af eleverne fra folkeskolen. Nikolaj, Torben og jeg satte os i elevernes klasser i hele dage ca. en gang om måneden og talte også uformelt med både elever og lærere. Vi interviewede eleverne om deres tekster og skriveerfaringer 3-4 gange pr semester, og vi indsamlede alt hvad de skrev i skolen, inklusive skriveopgaverne og lærerkommentarerne, og deres notater.

Andre datasæt blev genereret med samme metodologi, men havde fokus på skrivning i bestemte fag. Peter Hobel fulgte elever der skrev i de tværfaglige faggrupper på hf. Steffen Møllegaard Iversen fulgte

elever i matematik. Alle projektdeltagerne havde adgang til de indsamlede data, og Anke Piekut, Karen Sonne Jakobsen og Ole Togeby har skrevet om data fra det fælles datasæt ud fra deres særlige undersøgelsesinteresser.

Hvad fandt vi så ud af? Vi fandt ud af at der i modsætning til i folkeskoleklasserne bliver skrevet vældig meget i gymnasiets fag, og at den faglige skrivning har stor betydning for de unge skriberes faglige læring og selvforståelse, og for deres identitet som gymnasieelever. Identitet eller rettere identifikation blev et nøglebegreb i analyserne, både for at forstå elevernes læreprocesser og for at forstå deres erfaringer med skrivning i fagene. Vi så at elevernes udvikling af skrivefærdigheder var tæt forbundet med deres grad af identifikation med opgaverne, stoffet og skrivningen. Vi skelner mellem *skriveudvikling* og *skriverudvikling* og er nået frem til den antagelse at skriverudvikling i ungdomsårene oftest går forud for skriveudvikling.

Selv om vi sjældent i undervisningen mødte den slags stærke didaktiske ambitioner som Deborah Brandt påkalder, så blev det klart i vores samtaler med elevdeltagerne at skrivningen i fagene i mange tilfælde virkelig blev betydningsfuld, berigende og i stand til at forandre selvet og forholdet til kundskaben. Det kan man fx læse om i Karens studier af elevernes kreative skrivning i fremmedsprog eller i mit studie af skrivning af store tværfaglige opgaver i gymnasiet.

Vi har publiceret tre bøger og en række artikler i projektet, og i 2019 udkommer den seneste bog, *Skriverudviklinger i gymnasiet*, på engelsk hos Routledge.

Faglighed og skriftlighed er et vigtigt projekt. Det går mod trenden i uddannelsesforskningen hvor der er efterspørgsel efter studier der kan lede til kvantitativ evidens for hvad der virker. Men de etnografiske studier giver en mere økologisk form for generaliserbarhed. Gennem den lange tid i felten kommer man ind i rationalerne for hvad der foregår, og hvorfor og hvordan der skrives. Og vores omfattende data giver mulighed for rige beskrivelser og betydningsmættede cases som gør analyser og fund genkendelige og generaliserbare for læserne.

Jeg kunne godt ønske mig at alle uddannelsesforskere fik mulighed for at indgå i kollektive grundforskningsprojekter som Faglighed og skriftlighed. Det har været en fantastisk erfaring at få mulighed for at skabe ny vigtig viden sammen med kloge, engagerede, kreative og arbejdsomme forskerkammerater gennem så lang tid.

Opbygning af et forskningsprogram – Didaktik og fag

Da jeg i 1999 blev headhunted af Finn Hauberg Mortensen til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, blev jeg indrulleret i et ambitiøst forsknings- og uddannelsesprojekt. Finns vision var at skabe et miljø for gymnasierettet uddannelsesforskning. Dette miljø skulle ud over forskningen udvikle og drive masteruddannelser for gymnasielærere og på den måde bidrage til et kompetenceløft for sektoren.

Visionen er helt afgjort blevet indfriet. Gennem en vældig strategisk indsats lykkedes det Finn at få de fleste af landets daværende 14 amter til at bevilge lønmidler til et eller flere ph.d.-stipendier. I løbet af de første år fik instituttet omkring 15 stipendiater i gang. I dag er der forsvaret 50 ph.d.-afhandlinger og 3 doktordisputater inden for uddannelsesforskningen på SDU.

Masteruddannelsen blev udviklet og oprettet i 2000, i de første år med fem linjer, men derefter omlagt til to linjer, didaktik- og ledelseslinjen. I dag har omkring 450 gymnasielærere videreuddannet sig til mastere i gymnasiepædagogik.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik blev først i 2006 og siden i 2012 fusioneret sammen med andre fagområder. I dag hedder vi Institut for Kulturvidenskaber (IKV). Her samles Kulturvidenskab, Medievidenskab, Litteraturvidenskab, Filosofi og Uddannelsesvidenskab. Navneskiftet fra gymnasiepædagogik til uddannelsesvidenskab er ikke tilfældigt. Det er dels udtryk for en udvidelse af vores forskningsfelt mod folkeskole, daginstitutioner og videregående uddannelse, dels og ikke mindst for en ny selvbevidsthed for uddannelsesforskningen.

Opbygningen af den fagdidaktiske forskning og forskningsprogrammet Didaktik og fag kan indfanges i tre bevægelser: *fra underviser til forsker, fra evangelisme til forskning/udvikling* og *fra det lokale og videre ud i verden*. Bevægelserne rummer også bevægelser på det personlige plan: 'En gang fagdidaktiker, altid fagdidaktiker' fik nye dimensioner for mig.

Bevægelsen fra underviser til forsker var for alle os gymnasielærere en erkendelsesmæssig rejse fra det sikre til det usikre, fra positionen som den der ved, til positionen som den der netop ikke ved, og som bliver stadig mere klar over hvor meget man ikke ved.

Jeg skrev selv en afhandling om danskfagets didaktik og blev klogere på fagets historie og på hvilke didaktiske diskurser der historisk og aktuelt var i spil i faget. Jeg var optaget af at finde ud af hvad der gør faget relevant for unge mennesker i dag, og mener også at jeg fandt overbevisende svar.

Jeg gjorde i afhandlingen danskfagets didaktik til genstand for undersøgelse og teoretiseringen og den praksisbaserede fagdidaktik fik herigennem en ny, teoretisk dimension. Afhandlingen blev, sammen med de mange andre afhandlinger der blev skrevet i de år, også et bidrag til et videnskabeligt kundskabsfelt som vi blev en del af og skulle finde vores ben i.

Vi fik blik for at fagdidaktik som kundskabsområde andre steder var ved at etablere sig som et overgribende felt. Altså at fagdidaktik ikke bare var summen af enkeltfagsdidaktikker, men at man også kunne tale om en form for almen fagdidaktik. Der var både danske, svenske og norske bidrag til den tankegang, men den teoretiker der blev vigtigst for mig og også for andre fagdidaktiske kolleger, var Sigmund Ongstad. Af ham lærte vi at semiotisk kommunikationsteori har en stor forklaringskraft for forståelsen af fagdidaktik, både på det teoretiske og på det praktiske plan. Den tilgang har jeg personligt arbejdet ud fra lige siden, og den har dannet referencerum for meget af den fagdidaktiske forskning i vores miljø.

I 2006 oprettede vi et egentligt fagdidaktisk forskningsprogram som blev formaliseret som del af institutstrukturen i 2008. Programmet retter sig principielt mod alle fags didaktik. De fagdidaktiske forskere specialiserer sig i enkelte fag eller fagområder, men identificerer sig også med den overgribende forståelse af kundskabsområdet, og programmet bygger derfor på en tværfaglig og fagsammenlignende didaktik. De første år var den almene didaktik ikke en integreret del af forskningsprogrammet fordi vi alle sammen var fagdidaktikere, men med Ane Qvortrups forskning er almen didaktik blevet en ny, stærk del af programmet. Vi ser almen didaktik og fagdidaktik som to kundskabsområder der anlægger forskellige perspektiver på undervisning, fag og læring.

Den anden bevægelse, *fra evangelisme til forskning/udvikling*, handler om positioner i forhold til udviklingsarbejde i skolen. Den lærer der engagerer sig i fagudvikling og skoleudvikling, bliver let ildsjæl og evangelist sådan som vi jo også var det i *Når sproget vokser*. Man udvikler måder at undervise på, som skaber nye muligheder for elevernes faglige læring, og dem vil man gerne udbrede til andre lærere og på andre skoler. Når vi som forskere bliver involveret i udviklingsarbejde på skolerne eller i efteruddannelse, engagerer vi os på en anden måde. Vi sætter forskningen på arbejde, formidler relevant

forskning på feltet og søger at understøtte lærernes egne udviklingsprojekter. Vi evaluerer projekter. Og vi publicerer ny forskning om den udvikling inden for didaktik og fag som projektet handler om, og om hvordan fagdidaktisk udvikling finder sted på skolerne. Ikke for at promovere selve projektet, men for at skabe et grundlag for at tænke og videreudvikle fag og didaktik på nye måder.

Den tredje bevægelse er bevægelsen *fra det lokale og ud i verden*.

Fra at orientere os mest mod det lokale, udviklingen af en dansk gymnasial forskning, har vi i forskningsprogrammet udvidet vores dialogrum til anden dansk forskning, til den nordiske forskning og til bredere internationale forskningsfællesskaber. Vi har nationale netværk for forskere inden for de enkelte fagdidaktikker og almindidaktik og for særlige forskningsområder, og vi arrangerer sammen med fagdidaktikerne på DPU hvert andet år symposier for sammenlignende fagdidaktik.

Vi har stærke nordiske netværk. Selv har jeg haft stor glæde af at have min faste gang som gæsteprofessor på Institutionen för svenska språket på Linnéuniversitetet i Sverige. Jeg har haft tæt tilknytning til forskningsmiljøerne inden for modersmålsdidaktik og skriveforskning i Norge og Sverige, og spændende nordiske forskningssamarbejder. Også mine kolleger i forskningsprogrammet har tætte nordiske kontakflader. Nikolaj Elf og Torben Spanget er eller har været tilknyttet Stavanger Universitet og Karlstads Universitet som gæsteforskere. Peter Hobel er tilknyttet det norske center for skriveforskning. Vi arrangerer i programmet nordiske konferencer, vi involveres i ph.d.-bedømmelse, og vi har nordiske samarbejder om forskning.

Og endelig er vi engageret på kryds og tværs i internationale netværk, både organisatorisk, i konferencer og med redaktørarbejde. Harry Haue har gennem mange år været involveret i international historiedidaktik, Torben Spanget har etableret internationalt samarbejde om samfundsfagsdidaktik som et nyere forskningsfelt, Ane Qvortrup har en stemme i den internationale dialog om didaktik og curriculum, og Nikolaj Elf har etableret sig i en stærk position i det internationale modersmålsdidaktiske forskningsfællesskab.

Jeg synes godt vi kan være stolte af forskningsprogrammet Didaktik og fag. Programmet har igennem sin foreløbig 12-årige historie etableret sig som et vitalt og dynamisk miljø for udvikling og publicering af didaktisk forskning. Der er fuld fart på med et stort følgeforskningsprojekt til gymnasireformen, med folkeskoleprojekt om Kvalitet i dansk og matematik, med et Nordisk Center of Excellence for kvalitet i undervisningen og med et internationalt netværk om didaktik og curriculum. Og der er aktuelt tre forskningsansøgninger på vej til Det Frie Forskningsråd.

Det har været et privilegium og en ublandet glæde at være forskningsleder for Didaktik og fag, og det er en stor fornøjelse at kunne overdrage forskningsledelsen til vores to nyudnævnte og superdygtige professorer, Nikolaj Elf og Ane Qvortrup. Jeg vil følge med på den ene og den anden måde og ser ellers frem til at få mere tid til at læse og skrive - om skivedidaktik, danskfag og fagdidaktik selvfølgelig. 'En gang fagdidaktiker altid fagdidaktiker'.