

Danskfagets didaktik

– undersøgelser af fagets praksis

Af Nikolaj Elf, professor, ph.d., Syddansk Universitet, nfe@sdu.dk. 3. reviderede udgave 2025. 1. udg. blev publiceret 2017, 2. udg. i 2020. © Forfatteren og metodebogen.dk.

Indholdsfortegnelse

Resumé	2
Begrebsafklaring af danskfagets didaktik	2
Feltet for danskfagets didaktik	3
Netværk og fagfællesskab	4
Videnskabsfag og skolefag	5
Litteraturdydaktik som eksempel	5
Fra modersmåls- til L1-fag: Nye grænsedragninger i nordisk og anden international forskning	7
Paradigmeteorier og forståelsesmåder	8
Model til at undersøge danskfaget	12
Teoretisk praksis	13
Kulturel praksis	13
Retorisk praksis	14
Modellen samlet set	16
Danskfagets praksis – nogle fund fra empirisk forskning	16
Undersøgelser af danskfagets læseundervisning	16
Undersøgelser af danskfagets skriveundervisning	18
Nye tendenser i og visioner for danskfagets didaktik	22
Teknologi i dansk	22
Undersøgende litteraturundervisning	25
Grøn omstilling og bæredygtighed	27
Sammenfatning og perspektiv: Dansk ud af naturtilstanden og ind i fremtiden	28
Referencer	30

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 2025* 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*. Samtidig må man naturligvis også antage at der er noget der forbinder de mange danskfag. En art kerne eller fællesnævner.

Denne dynamik i faget kalder på didaktiske undersøgelser af faget. Men hvordan kan dansk gøres til genstand for systematisk undersøgelse? At stille det spørgsmål er at spørge til danskfagets didaktik. Formålet med denne artikel er netop at give et bud på hvad der menes med danskfagets didaktik. Derudover gives indblik i hvordan man konkret kan foretage didaktiske undersøgelser, og det er uanset om man er studerende der er ved at specialisere sig i danskundervisning og ønsker at blive gymnasielærer, læreruddanner på videreuddannelse eller forsker. Uanset niveau kan der være god grund til at foretage undersøgelser af danskfaget. Det kræver at man kender lidt til feltet for danskfagets didaktik og tidligere forskning i faget.

I denne artikel foretages først en *begrebsafklaring* af didaktikbegrebet, herunder danskfagets didaktik, hvor der argumenteres for en eksplorativ tilgang, der så at sige sætter fagets handletvang og normativitet parentes. 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, der for alvor har været med til sætte ikke bare danskfagets didaktik men fagdidaktik på landkortet som forskningsfelt. Med modellen som baggrund vil vi herefter studere nogle eksempler på empirisk forskning i danskfagets *praksis*. Afslutningsvis gøres nogle overvejelser over *visioner* for udvikling af og undersøgelser i danskfaget i fremtiden.

Artiklen tilbyder altså et indblik i danskfagets didaktik som

- begreb
- felt
- analysemodel
- empirisk praksis
- nye tendenser i og visioner for danskfagets didaktik

Begrebsafklaring af danskfagets didaktik

For at undgå misforståelser skal det understreges allerede indledningsvist at danskfagets didaktik 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 naturligvis væsentlige danskdidaktiske spørgsmål. Men det er ikke tilstrækkeligt. Danskfagets didaktik – og fagdidaktik mere generelt – handler også om en lang række andre hv-spørgsmål. 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. Kontekstuelle strukturelle, systemiske og også – vil vi i stigende grad sige – planetære betingelser for danskundervisning er med andre ord også relevante for danskdidaktiske undersøgelser. Hvad betyder klima- og biodiversitetsændringer fx for danskundervisning? For fagets undervisning i natur? Der knytter sig mange åbne spørgsmål til danskfagets didaktik i al sin mangfoldighed.

Derfor er den tilgang til danskfagets didaktik der argumenteres for 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 undervisningspraksis 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 bogen *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, er der legitimerings-, metode-, indholds- og organisations- samt lærings- og man kunne også tilføje dannelsesspørgsmål 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. Mere udfoldet er målet at introducere og diskutere:

- feltet for danskfagets didaktik med sideblik til andre lignende såkaldte L1-fags didaktik i Norden og internationalt;
- en konkret analysemodel som kan bruges til at analysere faget dansk med, hvor jeg 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;
- udviklingstendenser for danskfagets didaktik der antyder nye strømninger og visioner for faget i lyset af den virkelighed faget skal forberede elever til i fremtiden.

Feltet for danskfagets didaktik

Inspireret af førnævnte Sigmund Ongstad vil jeg i dette afsnit betragte danskfagets didaktik videnssociologisk som et bredt felt i dansk og overnationalt perspektiv. Det gøres 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. Det er en hovedpointe at der i dette fagfællesskab aktuelt findes nogle grundantagelser, paradigmer og/eller forståelsesmåder der i en løbende diskussion rammesætter danskfagets didaktik. Det er nok det tætteste man kommer på fagets kerne eller en fællesnævner for danskfaget. Men samtidig vil det også blive tydeligt at danskfagets didaktik ikke er en statisk størrelse, men snarere et vidensfelt som 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).

I Danmark har vi to ret omfattende netværk for danskfagets didaktik. For det første den faglige forening, [Dansklærerforeningen](#), som har en mangeårig stærk tradition for faglige seminarer, netværksmøder, dialogmøder, fagkurser, lærebogsudgivelser med meget mere. Dansklærerforeningen 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 findes der, hvad der nok er mindre kendt, et netværk for danskdidaktisk forskning, samlet i *Netværk for forskning i Danskfagenes Didaktik*, forkortet *DaDi*. Netværket har sin egen hjemmeside: www.danskfagenesdidaktik.dk. DaDi har i dag mere end 70 forskere som aktive medlemmer. De forsker alle i danskundervisning på forskellige niveauer og på forskellige måder. Dansklærerforeningens formænd/-kvinder 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. Som allerede antydnet er der forskel på dansk i folkeskole, ungdomsuddannelse og videregående uddannelse – ligesom der er stor forskel på at undersøge elever i indskolingen, der skal lære at læse, og unge mennesker i gymnasiet som beskæftiger sig med avanceret litteraturhistorie. 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. Eller sagt endnu mere enkelt: Fagdidaktik er også institutionsdidaktik.

Netop fordi der er så mange danskfag delt op på institutioner, er en ambition i både DaDi og Dansklærerforeningen ikke kun at se forskelle, men også at se en sammenhæng mellem de mange danskfag. Overskriften på et af de afholdte DaDi-seminarer var: "Hvad samler og skiller danskfaget?" I Dansklærerforeningen 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 og vi som samfund har naturligvis også en interesse i at etablere *progression* i faget, altså sikre at elever udvikler sig og får nye udfordringer i faget over tid og uddannelsestype. Uanset synsvinklen er målet for fagfællesskabet at forsøge at gøre faget sammenhængende og meningsfuldt.

Noget af det der i høj grad også kendetegner feltet for danskfagets didaktik, er at der skelnes mellem *videnskabsfaget* dansk og *skolefaget* 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 skolefaget. Den antagelse har de fleste nu forladt. I dag vil man snarere sige at videnskabsfaget rekontekstualiseres og transformeres af undervisningsfaget og dets aktører – og også omvendt: at videnskabsfaget tager ved lære af og indoptager udviklinger i skolefaget. Idéhistorisk går denne transformationstankegang 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’, for at bruge Deweys terminologi, af skolefaget dansk, men må ikke forveksles med faget 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 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 levende miljø.

Litteraturredidaktik som eksempel

Relationen og dynamikken mellem videnskabsfag og skolefag illustreres meget godt af litteraturredidaktikken. I kapitlet ”Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger” i antologien *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag* (Ongstad, 2012) har Peter skrevet en oversigtsartikel der illustrerer og diskuterer forholdet mellem dansk som videnskabsfag og dansk som skolefag.

Kaspersen viser at det litteraturredidaktiske 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 litteraturredidaktiske 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 to tilgange har traditionelt fungeret 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 litteraturredidaktiks 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 litteraturredidaktiske 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 helhed. Det skyldtes formentlig en meget stærk *nationsbygning*-tænkning som dominerede alle nationer i 1800-tallets Europa (se også næste afsnit). Sådan ser virkeligheden ikke ud længere – og har ikke gjort det i hvert fald siden efter 2. verdenskrig.

Udviklingen i Danmark væk fra det litterært og nationalt orienterede danskfag som Vilhelm Andersen formulerede, var blandt andet drevet frem af et levende danskdidaktisk miljø på det daværende Danmarks Lærerhøjskole (DLH), som rettede sig mod grundskolen og var tæt på seminarierne/læreruddannelserne. Dette miljø rettede opmærksomheden mod en langt bredere pædagogisk orienteret tilgang til danskundervisning. Kaspersen beskriver således den pædagogisk orienterede litteraturredidaktik 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, almendidaktik med videre. Inden for litteraturredidaktikken 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 Kaspersens 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 med andre litteraturredidaktiske studier, fx af *Forfattere i gymnasiet* (Kaspersen, 2007) og *Litteraturredidaktik på kognitivt grundlag* (Kaspersen, 2009)
- Diverse litteraturredidaktisk forskning bedrevet på seminarier og Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU), af blandt andre Vibeke Hetmar, hvis almenpædagogisk klingende ph.d.-afhandling *Litteraturpædagogik og elevfaglighed* (Hetmar, 1996) blev skoledannende.

Som det fremgår, går udviklingen i nyere litteraturredidaktisk forskning generelt i retning af *empirisk* forskning af danskfagets undervisningspraksis. Et grundspørgsmål er, som det formuleres i en antologi der udspringer af Anne-Marie Mais Uses of Literature-forskningsprojekt: *Hvordan bruges litteraturen i skolen og undervisningen?* (Elf, Høegh, & Christensen, 2019). Og en dominerende tilgang er teoretisk informeret empirisk praksisforskning af litteraturundervisning. De seneste ti år er den empiriske forskning i

litteraturundervisning nærmest eksploderet. I Norden findes der fx nu et netværk for litteraturredidaktisk forskning, som mødes årligt (læs mere på [hjemmesiden her](#)). Nyere afhandlinger og undersøgelser fra og om en dansk kontekst er fx Kristine Kabels ph.d.-afhandling *Danskfagets litteraturundervisning: Et case studie 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. Et andet eksempel er undersøgende litteraturredidaktik, som både er blevet studeret i en folkeskole- og gymnasiekontekst – og i et sammenlignende nordisk perspektiv (Gissel & Steffensen, 2021; Elf, 2024).

Samme empiriske tendens findes generelt inden for alle felter af danskfagets didaktik – og den findes i nordisk og anden international L1-forskning.

Med til billedet hører dog også at man fortsat finder mere filosofisk anlagt fagdidaktisk forskning som så at sige bliver ved skrivebordet. I Norden er fx litteraturredidaktikeren 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 litteraturredidaktikken 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 litteraturredidaktik et illustrativt eksempel på relationer og dynamikker mellem videnskabsfag og skolefag. Samlet set kan vi med Kaspersen konkludere at litteraturredidaktikken 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 nordisk og anden international forskning.

Fra modersmåls- til L1-fag: Nye grænsedragninger i nordisk og anden international forskning

Hvis man synes at feltet for danskfagets didaktik er stort og komplekst i dag, skal man blot kigge på nordisk og anden international forskning for at opdage at det er mindst ti gange så stort og komplekst. Man opdager også at lokale kontekster på forskelligt niveau – lande, regioner, ja, så sågar kommuner og skoler, forstår og udøver faget på forskellig vis.

På nordisk plan er der nordiske søsterorganisationer til DaDi, samlet i Nordisk netværk for forskning i førstesprogsdidaktik, forkortet NNFF (se <https://www.ntnu.no/nnff>). Det er karakteristisk for feltets dynamik at NNFF indtil for nylig hed Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF). Men man har altså bevidst forladt modersmålsbegrebet som fælles betegnelse. Argumenter for dette finder fx i publikationen *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag* (Elf m.fl. 2020; tilgængelig [open access her](#)). I indledningen argumenterer jeg og mine medforfattere for at det sprog der undervises i i fx dansk-, norsk- og svenskfag, *ikke* er modersmålsfaget for et stigende antal elever. På grund af migration har mange elever et andet modersmål end dansk. De såkaldte modersmålsfag underviser snarere i et lands *dominerende* førstesprog, altså deres L1, med stor risiko for at udgrænse eller ekskludere de flersproglige ressourcer eleverne bringer med sig ind i danskundervisningen, og som faget og skolen mere generelt skal

anerkende og inddrage (Laursen 2019). Deres modersmål bliver betragtet *ikke* som en ressource, men som et problem. Hvilket er problematisk af lærings-, dannelses- og rettighedsmæssige grunde.

Betegnelsen modersmålsdidaktik er med andre ord en utidssvarende og problematisk betegnelse i både praksis og forskning – både i Norden og videre internationalt (Green & Erixon, 2020). Den har historisk sat nogle grænser for faget som faget selv og mange af dets aktører i dag kæmper med at overkomme. Ikke desto mindre hænger betegnelsen ved i mange sammenhænge. Det skyldes blandt andet at det er svært at finde et bedre alternativ. For hvad skal fællesnævneren på tværs af landegrænser være? Én af de betegnelser der har slået an internationalt, er *L1*. *L1* er en forkortelse for anglicismen *Language 1*-forskning, dvs. forskning i det fag der underviser i et land eller en regions førstesprog. Men det er heller ikke en fuldt tilfredsstillende betegnelse. Bl.a. fordi faget ikke kun underviser i sprog. Så i mangel af bedre opererer man faktisk med princippet om den mindst ringe fællesbetegnelse for at karakterisere feltet internationalt.

Hvad karakteriserer så det øvrige internationale forskningsfelt ud over Norden? Der findes enormt meget interessant forskning at dykke ned i og lære af – også for den praktisk reflekterende dansklærer. Den største organisation for international *L1*-forskning hedder ARLE, hvilket står for *The International Association for Research in L1 Education* (se 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 l1research.org/). Navnet på tidsskriftet, *L1*, hentyder til faget forstået som *Language 1*-faget. 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 og publiceres meget indenfor. Igen er navnet faktisk utidssvarende og udækkende. Tidsskriftet ønsker principielt at publicere alle aspekter af fagets praksis til et internationalt fagfællesskab der interesserer sig for fagets didaktik i sin fulde bredde. Hvis man søger på stikord som 'reading', 'literature education', 'creative writing' og 'professional development', dukker et væld af artikler op. Nogle rummer konkrete forslag til hvordan man kan gribe sin undervisning an på nye måder – og begrundet hvorfor. Under indekset 'professional development' finder man fx et studie fra 2012 fra en engelsk kontekst med titlen "Policy in practice: Primary school English teachers learning about plurilingual and intercultural education" (Pinto, A. S., & Moreira, G., 2012). Det er fortsat relevant, også i en dansk kontekst.

Én af de artikler i denne enorme vidensdatabase som er interessant at fremhæve i denne sammenhæng – hvor ambitionen er at give et overblik over feltet – er artiklen "Starting points: 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 ensidigt nationalt orienteret tilgang til fagets dannelsesprojekt, herunder dets litteraturredidaktik, er udtryk for en international tendens. Den er også interessant fordi man i de senere år har set et opgør med selvsamme artikel af Sawyer og van de Ven og særligt den paradigmatteori som den tilbyder. Den kritik har blandt andre Dorthe Carlsen været bannefører for i hendes ph.d.-afhandling *Forståelsesmåder i dansk* (2021). Men også ved at

danskdidaktikere og L1-didaktikere mere bredt tænker danskfagets didaktik mere situeret og performativt, bl.a. inspireret af post-humanistiske teorier.

Kritikken kommer jeg tilbage til. Men først paradigmateteorien.

Gennem analyser af modersmålsfag i en række lande, heriblandt europæiske lande og Australien, hævder Sawyer og van de Ven at man kan opstille fire generelle paradigmer for (det de i deres artikel kalder) 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 Elf, 2009).

Tid / årh.	Paradigme og tradition	Legitimering: Hvorfor?	Emner: Hvad?	Undervisning-læring: Hvordan?	Vidensregime	Agenter / fortalere
19. årh.	Akademisk paradigme Latinskolen tradition	Kulturarv; nations- bygning; faglig moralsk socialisering	Det skrevne sprogs konventioner; grammatik; høj litteratur	Monologisk: imitation, reproduction, memorering, transmission	Viden som resultat: stabil, objektiv; kanon- tænkning	Central statsstyring; akademisk uddannede lærere
Første halvdel af det 20. årh.	Udviklings- orienteret paradigme Reformpædagogik og gikkens 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, erfarings- baseret.	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.	Kommunikativt paradigme Den lingvistiske vendings tradition	Personlig udvikling og frigørelse; social lighed og meritokrati	Helhedsorienteret sprogundervisning: Færdigheder og refleksion relateret til sprog i brug og social 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.	Utilitaristisk paradigme 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; sagtekster/-praktiske tekster	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.

Det er en kompleks tabel, og man skal som allerede antydnet være kritisk over for den. Bl.a. skal man være varsom med ikke at oversætte den til undervisningspraksis i et én til én-forhold. Paradigmerne udstikker hovedtendenser. Men dem kan vi også lære noget af. Ser vi fx under kolonnen Emner/Hvad?, er det tydeligt at der sker en udvikling i modersmålsfaget i udvælgelsen af litteratur der går fra læsning af højilitterære 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 snævrere forståelse under det utilitaristiske paradigme. Man kan også udtrykke det på den måde at faget bliver mere funktionalistisk (Elf, 2024).

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 uddannelsesniveau – der fokuseres på. Igen må man minde om de mange danskfag – og i international skala de mange L1/modersmålsfag. 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 i praktisk og analytisk forstand (Elf & Kaspersen, 2012; Krogh, 2012). Det er jo i virkeligheden en ekstremt universalistisk teori der hævdes med

paradigmerne – som ikke er sensitiv over for de mange modersmålsfag og mangfoldigheden. 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 modersmålsfag: Har det sat særlige spor i L1/modersmålsfagets didaktik i Danmark?

Ligeledes hvis man går tæt på undervisningspraksis blandt modersmåls lærere i Norden, viser forskning 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. Dorte Carlsen skærper denne kritiske pointe ved at argumentere for at paradigmatilgangen formulerer sig for langt fra skolefagets praksis til at den kan bruges til noget i praksis. Alternativt foreslår hun det hermeneutisk inspirerede begreb *danskidaktiske forståelsesmåder* (som også er titlen på hendes afhandling, Carlsen, 2021).

'Forståelsesmåder' åbner op for en større sensibilitet over for det hun kalder fags praksisarkitektur. Specifikt identificerer hun for folkeskolen fire forskellige danskfag i danskfagets praksis over de seneste årtier. De fire forståelsesmåder betegner hun:

- dansk som kulturfag
- dansk som praktisk-musisk fag
- dansk som brugsfag
- dansk som samfundsfag.

Til hvert af disse danskfag udpeger hun en lang række særtræk, fx knyttet til opfattelsen af formålet med faget, dets indholdsområder og syn på teknologi.

Ligesom med paradigmateteorien argumenterer Carlsen for at forståelsesmåderne ikke er gensidigt udelukkende, men snarere eksisterer sideløbende i folkeskolens praksis, med forskellig vægtning fra lærer til lærer, fra skole til skole og fra læreplan til læreplan.

Hvad angår sidstnævnte læreplans-perspektiv, gør hendes analyse os i stand til at opdage at nogle forståelsesmåder måske er gledet lidt i baggrunden, er gået i den historiske glemmebog, men måske er værd at genoptage. Aktuelt er det en særdeles relevant overvejelse. Der pågår nemlig en fagfornyelsesproces for folkeskolen frem mod 2027, hvor alle fags fagplaner (et ord der erstatter læreplan) skrives om. Sammen med Thomas Illum Hansen argumenterer jeg for at den praktisk-musiske forståelsesmåde nok er gået lidt i glemmebogen for dansk – og at der er grund til at skrive den tilbage i forståelsen af fagets karakter (Elf & Hansen, under udgivelse).

Der er ingen tvivl om at Carlsens danskidaktiske analytik tilbyder en større sensibilitet over for danskfagets praksis. Men omvendt giver hendes forståelsesmåder kun i mindre grad mening i en gymnasial danskfags-kontekst – og formentlig endnu mindre mening i andre landes skolekontekster med deres særegne L1-fag. Så i stedet for fuldstændig at tilsidesætte Sawyer og van de Vens paradigmateteorier til fordel for Carlsens, bør man snarere sige at de gør hvert deres nyttige teoretisk-analytiske arbejde, med reference til ret forskellige kontekster over tid og rum. Den bedste anvendelse af Sawyer og van de Vens paradigmateteorier er nok at den

kan være god at holde op som et spejl på den danske udvikling inden for 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 diskuteres i denne artikels afsluttende del.

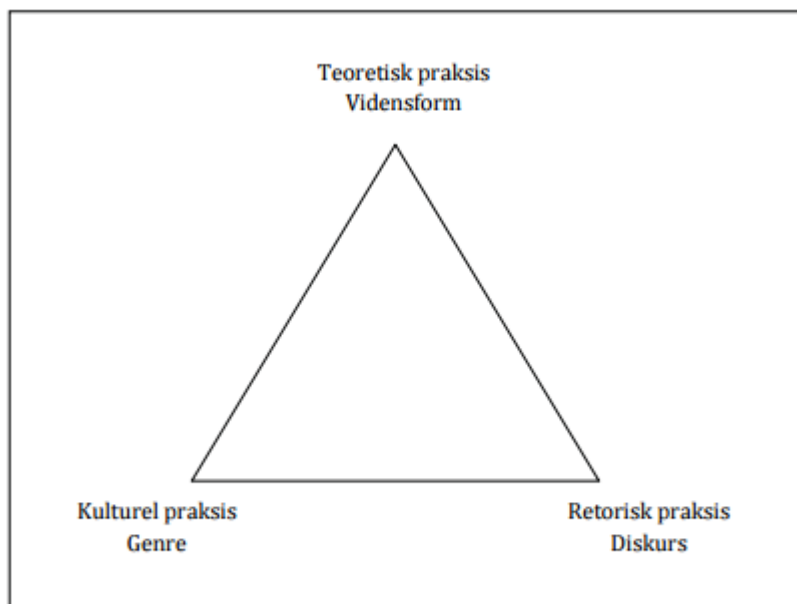
Jeg skal i øvrigt deklarere at jeg er forperson (sm. Louise Rønberg) for det udvalg der skal skrive fagplanen for dansk i folkeskolen. I et første råudkast til fagplanen som blev offentliggjort september 2025, og som nu er ved at blive afprøvet i praksis, er det praktisk-musiske danskfag da også skrevet langt tydeligere frem – bl.a. ved at fremhæve skabende og kreative dimensioner af faget (Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, 2025). Nu er Carlsen ikke den eneste der har peget i den retning. Men det er rimeligt at sige at hendes forskning har været med til at øve indflydelse på den kommende fagplan for dansk i folkeskolen og at den kan få konkrete konsekvenser for den fremtidige fagplan, hvis ellers det øvrige fagplansudvalg, politikere og andre aktører som har noget at skulle have sagt (heriblandt ikke mindst dansk lærere som inddrages i afprøvningen af fagplanen), er enige.

Eller sagt på en anden måde: Forskning betyder noget!

Model til at undersøge danskfaget

Efter danskfagets didaktik nu ovenfor er blevet begrebsafklaret og studeret som felt i dansk-nordisk-international sammenhæng, vender vi blikket mod en model til at undersøge danskfaget med. Det enkle spørgsmål er: hvordan undersøger man fag – fx danskfaget?

Ellen Krogh, professor i fagdidaktik med speciale i danskfaget/modersmålsfagets 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.

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 læreanstalter. Her foregår der et løbende teoretisk arbejde, en 'teoretisk praksis'.

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, flersprogpædagogik mv. Eller det kan på et mere grundlæggende videnskabsteoretisk niveau handle om forskellige epistemologiske udgangspunkter for at tænke, undersøge og udvikle fag, som fx en kommunikativ, fænomenologisk eller posthuman tilgang til danskfaget (Elf, 2024; Elf & Hansen, under udgivelse). 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 med andre ord på en bredere palet af discipliner, teorier og viden om bestemte fænomener med relevans for fagets undervisning. Krogh argumenterer for at når denne viden (skal) bringes i spil i skolefaget, 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 de retter sig mod fagets skolepraksis på forskellige niveauer.

Det ses fx meget tydeligt i lærebøger, hvor man sjældent ser højspecialiseret teori gengivet. Læremidler er pædagogiske tekster tilpasset undervisningspraksis, herunder ikke mindst eleverne og mål for deres undervisning 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 fag 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 i denne model 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 klasesamtalen 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 dét Krogh senere sammen med andre kolleger i projekt Faglighed og skriftlighed har kaldt faglige skrivepraktikker (Christensen, Elf, & Krogh, 2014). Et fag som dansk udgøres af en lang række genrer og praktikker forstået som mønstre for hvordan man så at sige "gør" og taler om faget.

I stx-danskfaget kan man sige at genreorienteringen har været helt eksplicit i det skriftlige arbejde siden gymnasireformen 2005. Her begyndte man at operere med tre eksamensgenrer: essay, kronik og litterær artikel (senere kaldet litterær analyse). Den genreorientering i fagets kulturelle praksis har ført til store diskussioner blandt fagets undervisere og også blandt forskere, bl.a. dokumenteret i en ph.d.-afhandling af Anne Smedegaard (2016). Ved den seneste gymnasireform i 2017 blev genrerne delvist omformuleret og genrebestemt på nye måder. Blandt andet blev det skrevet frem at elevers "personlige stemme" kan og skal træde tydeligere frem -hvilket i øvrigt skete under inspiration fra både Smedegaards og projekt Faglighed og skriftligheds nye indsigter baseret på studier i fagets kulturelle praksis. Det illustrerer meget godt modellens forbindelseslinje mellem fagets teoretiske praksis og fagets kulturelle praksis – og faktisk også fagets retoriske praksis (se nedenfor).

I folkeskoledanskfaget har man også set en stadig stigende genreorientering, uden at den dog har fået samme karakter som på stx (Troelsen, 2018). I folkeskoledanskfaget finder man på mange måder en anden konstruktion af fagets skriftlige praksis, både hvad angår det skriftlige arbejde og danskundervisningens øvrige praksis (Krogh, 2014; se også senere).

Det er indlysende at danskfagets undervisningspraksis delvist også er betinget af det tredje hjørne i modellen, 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 med større eller mindre autoritet forsøger at overbevise andre om hvad faget skal gå ud på. Styredokumenter vil fx med en vis mængde formel autoritet forsøge at overbevise sine primære modtagere, lærere, om at undervise på en bestemt måde med et bestemt mål for øje. Men man kan ikke virke 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 teoretiske praksis. 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 fx ved at skrive en artikel om det i fagtidsskriftet *Dansk Noter* (Mai 2014).

Den retoriske praksis kan også handle om at diskutere hvordan man kan håndtere undervisningsproblemer i praksis. Det kan eksempelvis være at man konstaterer at elever ikke er særlig gode til at læse, at det er svært at motivere elever til at interessere sig for ældre litteraturhistorie, eller at man ikke ved hvad man skal stille op med medier og it – som en del af danskfagets fagdebatter har handlet om de seneste tiår (se

hhv. Mejding & Rønberg, 2012; Weile, Schjørring & Elf, 2020; Elf, 2017). Hvad angår udfordringen med at undervise i ældre litteraturhistorie, kan man enten adressere spørgsmålet litteraturvidenskabeligt (jf. Peter Kaspersens skelnen ovenfor), som Mai gør i førnævnte *Dansk Noter*-publikation. Man kan også adressere det mere litteraturdidaktisk og empirisk. Et eksempel på dét er Sune Weile, Maren Schjørring og min egen artikel til *Dansk Noter* hvor vi beskriver en fiktiv undervisnings-case, analyserer den teoretisk ud fra både almendidaktiske og fagdidaktiske perspektiver og peger på handlemuligheder for at gøre noget ved denne udfordring i praksis (Weile, Schjørring & Elf, 2020). En sådan tilgang til undersøgelser af fag kan betegnes aktionslæring. Aktionslæring er blevet et grundprincip for uddannelsen som gymnasielærer i teoretisk pædagogikum. Det er en tilgang alle kommende dansklærere på gymnasieniveau møder.

En tredje måde man kan studere fagets retoriske praksis, er gennem en *diskursanalytisk* tilgang. Som det fremgår af titlen på Kroghs afhandling, var det særligt 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" af 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: helt adskilt. Senere læreplaner for dansk på gymnasieniveau, fx dén fra 2005 for stx, har forsøgt at bryde denne adskillelse op, bl.a. ved at tale om at fagets tre stofområder: sprog, litteratur og medier skulle *integreres*. Pointen er at fx litteraturundervisning også kan være baseret på sproglige iagttagelser, og at litteratur repræsenteres af forskellige typer medier. I den seneste læreplan for dansk stx er betegnelsen stofområder opløst og afløst af begrebet perspektiver, for yderligere at understrege integrationen. Ord er med til at skabe virkelighed - også fag!

Og der findes yderligere en tilgang til undersøgelse af fagets retoriske praksis, som skal fremhæves, nemlig *curriculumanalyse* af mere pragmatisk karakter. Det praktiserer Thomas Illum Hansen i den letlæste bog *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 senere *Forenklede Fælles Mål*. I forbindelse med sin læreplansanalyse er Hansen 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 forrige 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 (hvilket man fx kan læse om på folkeskolen.dk). Det affødte voldsom fagdebat blandt både forskere og undervisere, og meget tyder på at dette virkede tilbage på den endelige udformning af læreplanen. Konsekvensen blev, kort sagt, at der kom et mere facetteret læsebegreb ud af debatterne, hvilket fik konsekvenser for de dannelses- og kompetencemål der opstilles 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. Sidste skud på stammen i denne uendelige styredokumentsaga er, som antydte ovenfor, at læreplaner bliver til fagplaner som del af Fagfornyelsen – som er en direkte modreaktion til hele Fælles mål-tilgangen. I stedet lægger man nu op til en formålsoverordnet fagtænkning – hvilket er inspireret af udviklinger i fagets teoretiske praksis og i det hele taget nytænkning af fag i mere fænomenologisk retning (Hansen, 2024).

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. Fag 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.

Modellen samlet set

Det kunne få en til at tro at danskfaget er meget ustabil og omskiftelig. 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 mere langsom – ja, 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 hurtigt og radikalt, også selv om det kan være stærkt nødvendigt i lyset af ny viden samt samfundsmæssige, kulturelle og sågar planetære udviklinger. 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 flersprogpædagogiske strategier. Her tyder forskning på at det går for langsomt (Elf, Beck, & Winum, 2016; Holmen, 2012), til skade for den enkelte elev og samfundet som helhed.

Danskfagets praksis – nogle fund fra empirisk forskning

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

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

Undersøgelser af danskfagets læseundervisning

Der er generelt stor opmærksomhed på elevers læsning og læseudvikling, og i de seneste år har der på grund af blandt andet læselystundersøgelser der viser en vigende lyst til at læse blandt børn og unge

(Pettersson m.fl., 2022), været stort fokus på at skabe mere motivation for at læse og i det hele taget forstå og styrke læseundervisningen i bred forstand.

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, se disse). Inden for *litteraturredidaktikken* har man undersøgt hvordan sådanne discipliner kommer i spil i fagets kulturelle praksis. Eksempelvis har 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 involverethed 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 handler om afkodning, eller mere populært at ”bryde koden”, dvs. overhovedet få adgang til at forstå skriftsprogssystemet. Det véd vi fra forskning er en stor udfordring, både for elever inden for almenundervisningen og elever med specialpædagogiske behov (Mejding & Rønberg, 2012; Gøtttsche, 2016).

I en folkeskolekontekst har Stig Tøke Gissel således 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. De har i mange år 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 som nævnt er mange både ældre og nyere 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; Christensen, 2017). 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. Og så har han i øvrigt også – i samarbejde med en række andre danskdidaktikere – brugt denne viden videre i udviklingen af hvordan man kan undervise i læsning af litteratur, dét som går under overskriften undersøgende litteraturdydaktik (Gissel & Steffensen, 2021; se også senere).

Et andet og ganske anderledes literacy-studie fra de seneste år, der skal fremhæves i det følgende, er Undersøgelser af faglighed og skriftlighed i folkeskolen. Forskningsprojektet Faglighed og skriftlighed var ledet af Ellen Krogh, og hvor jeg også selv deltog som del af en større forskningsgruppe. 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. Projektet er blevet afrapporteret i en række publikationer, herunder tre dansksprogede bøger: *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse* (Christensen, Elf, & Krogh, 2014); *Elevskrivere i gymnasiefag* (Krogh m.fl., red. 2015) og *Skriverudviklinger i gymnasiet* (Krogh & Jakobsen, red., 2016). Undersøgelsestilgangen er etnografisk orienteret, og som det antydes af titlerne, anlægges der et elevperspektiv. Adskillige danskdidaktiske og andre typer fagdidaktiske forskere, inklusive Ellen Krogh, Anke Piekut, Karen Sonne Jakobsen, Torben Spanget Christensen og undertegnede har fulgt et antal elever fra ét til fire år. Derudover har andre forskere deltaget, heriblandt sprogforskeren Ole Togeby.

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 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:

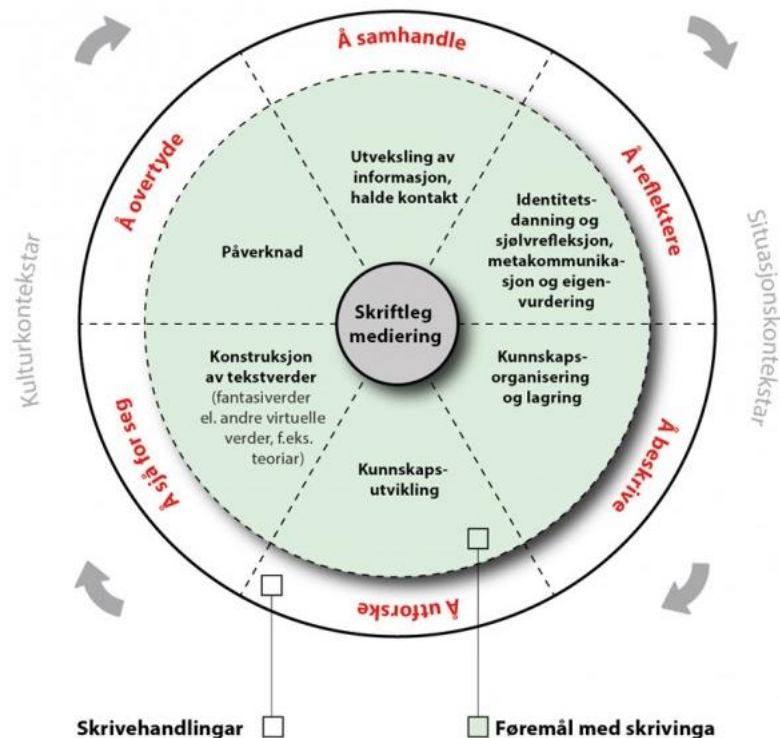
- Noteskrivning
- Skriftlige opgaver i forskellige genrer
- Tests
- Svare på spørgsmål
- Produktivt arbejde med andre udtryksformer
- Rapportskrivning.

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 faktuel, 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; se figur 2).

Skrivehjulet

Framheving av funksjonelle sider ved skrivning



Kilde: <https://skrivesenteret.no/ressurs/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 danskfag vi har kigget på med en særlig skrivedidaktisk 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 skrivedidaktisk 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 der identificeres som 'Produktivt arbejde med andre udtryksformer' (jf. ovenfor) mindre fremtrædende. Det verbalsproglige arbejde i betydningen mundtligt og skriftligt sprog dominerer, mens arbejdet med 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 opereres 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, som var gældende på daværende tidspunkt, 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. Det mål er blot blevet yderligere fremhævet med senere revisioner

af læreplanen for dansk. På nordisk plan er det en historisk ny situation at der i alle læreplaner for nordiske folkeskole-L1-fag nu markeres at alle børn skal lære at skrive multimodalt. Og på gymnasialt niveau er multimodal skrivning også blevet et erklæret mål for danskundervisningen på stx/hf siden reformen i 2017. På et retorisk plan er der ingen tvivl om at faget bevæger sig i den retning, og har skullet det længe. Men vores diskuterende pointe i citatet ovenfor 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 L1/modersmålsfaget. Anden nyere forskning i både Danmark og Norden har bekræftet dette fund (Elf m.fl., 2015; Bremholm, Hansen, & Slot, 2016; Elf m.fl., 2018). I et af studierne finder forskerne at dansk faktisk er det fag hvor der lægges mindst vægt på multimodale udtryksformer i de opgaver der stilles (Bremholm, Hansen, & Slot, 2016). Et studie af hvordan 'skriftlig eksamen, dansk' foregår i 9. klasse viser det samme (Troelsen, 2018; 2020). Her analyserer Solveig Troelsen både eksamensmaterialet, elevers tekster og censorers vurderinger af elevteksterne og finder at multimodal skrivning typisk opfattes som 'layout' og et lidt udvendigt ornament, som ikke tilskrives særlig stor betydning i vurderingen af elevernes faglige skriftlige niveau.

Elevers skrivning og skriveudvikling er i det hele taget en af folkeskolens store udfordringer. En del elever i folkeskolen identificerer sig på ingen måde med skrivning, og de har svært ved at bestå den afsluttende skriftlige prøve i dansk. Det kan have at gøre med at kravene til det skriftlige arbejde er blevet skærpet, og man nu faktisk kan dumpe den skriftlige prøve i 9. klasse. De seneste 30-40 år har danskfagets styredokumenter i folkeskolen bevæget sig fra at værdsætte skrivelyst som det vigtigste – parallelt med læselyst – til at gennemføre high stakes-eksamener, som stresser elever (Elf & Troelsen, 2021). På den måde er danskfaget kommet til at overtage det utilitaristiske paradigme der dominerer internationalt (jf. ovenfor). Måske Fagfornyelsen kan ændre ved det. Og måske kan ny forskning i skrivning.

I disse år gentages projekt Faglighed og skriftlighed i en vis udstrækning i et nyt forskningsprojekt, som kaldes SkrIVERidentitet og skriveudvikling i folkeskolens 6. og 7. klasse. Projektet har særlig fokus på danskfaget og overgangen som den opleves af elever fra mellemtrin til udskoling (læs [mere her](#)). Der er ikke tale om det helt samme studie, dels fordi det jo foregår i en anden kontekst end i Faglighed og skriftlighed, som primært havde fokus på gymnasiet, dels fordi det teoretiske afsæt er lidt anderledes. Det anderledes handler om at projektet er inspireret af nye såkaldte "post-teorier" til undervisning og mere specifikt skrivning og skriveudvikling (Jusslin m.fl., under udgivelse). Post-teorier omfatter bl.a. posthumanisme, nymaterialisme, agentiel realisme og aktør-netværk-teori med teoretiske hovednavne som Gilles Deleuze, Jane Bennett, Karen Barad og Bruno Latour. ((Læs også Stefan Kjerkegaards [artikel om postkritisk læsning](#) på metodebogen.dk)

De seneste år har flere ph.d.-afhandlinger om skrivning (og også litteraturundervisning) i Danmark og Norden inddraget disse teoridannelser med spændende resultater til følge (Jensen, 2022; Sørhaug; 2022; Baun, 2023; Jusslin m.fl., under udgivelse); og tendensen har man internationalt set længe (fx Leander & Boldt, 2013). Derfor har jeg også hævdet den tese at man kan se en posthumanistisk vending i L1-forskning i disse år (Elf, 2024). Det som post-teorier har til fælles, er at de fremhæver en performativ tænkning, hvor virkeligheder konstant skabes, formes og ændres – af kroppe, artefakter, rum, teknologier, sprog, tekster og naturligvis også mennesker. Alle – mennesker og ikke-mennesker - kan agere aktører. Heraf det posthumane. Fokus i undersøgelser skifter dermed fra væren til tilblivelser. Samtidig drejes

opmærksomheden væk fra læreren som den suveræne aktør i klassen – andre aktører er også på færde og forbundet med hinanden. Tilgangen er ikke ukontroversiel, men spændende at arbejde med, og den fører til spændende nye fund og forslag til undervisning. Fx har Michael Peter Jensen (2022) vist hvordan i en undersøgelse af elever på mellemtrinnet at stemninger i gruppearbejde og elevernes spontane inddragelse af krop og sang og møbler og kopimaskiner og vejret udenfor påvirker deres skriftlige arbejde og udvikling som skrivere; og Lise Baun (2023) har vist hvordan børn i indskolingen i høj grad bevæger sig fysisk i klasserummet og mimer hinandens skriveprocesser på meget subtile og affektive måder, som er svære at sætte ord på – ja, måske netop har karakter af at være ordløse.

Denne ultrakorte introduktion til post-teorier som nyt perspektiv på skriveundersøgelser har dermed allerede taget hul på det sidste afsnit i denne artikel der handler om nye tendenser i og visioner for danskfagets didaktik. Posthumanisering af danskfaget og dets forskning er én tendens. Men der er også andre – som knytter sig til teknologi og bæredygtighed.

Nye tendenser i og visioner for danskfagets didaktik

Nye teoretiske strømninger tager lang tid at indarbejde i fagets kulturelle og retoriske praksisser – hvis de overhovedet får lov til at skabe forandring. Det tager under alle omstændigheder lang tid at ændre fagkulturer, paradigmer og forståelsesmåder inden for faget. Som vi har set ovenfor, er én af de nye teoretiske strømninger post-teorier, som der lige nu eksperimenteres med i forskningen, og som måske også får betydning for undervisningspraksis – det afhænger af det særdeles komplekse og relativt uforudsigelige netværk af aktører der virker ind på faget, vil en aktør-netværk-tilgang hævde.

Et væsentligt forskningsspørgsmål når det handler om forandring af fag, er også hvilket design man skal vælge: Skal det fx være eksplorativt, hvor man undersøger praksis uden at have nogen forandringsdagsorden – sådan som fx Faglighed og skriftlighed gjorde? Den type forskning vil i første omgang føre til *forståelse* af praksis og kan meget vel på den lange bane føre til forandring. Men man kan også vælge en mere direkte tilgang, hvor man udfordrer og intervenserer eksplicit og kritisk i de dominerende praksisser inden for fagets didaktik. Det kan man fx gøre gennem design-baserede studier, som flere har gjort i de seneste par årtier, hvor man går ind og designer undervisningsmaterialer eller andre ressourcer med henblik på at afprøve i samarbejde med lærere hvad de fører til af forandring i lokal praksis.

Teknologi i dansk Det har man blandt andet set i dansksdidaktisk forskning med fokus på teknologi (se fx Bundsgaard, 2005; Elf, 2009; Elf, 2010a, 2010b, 2012, 2015; Lorentzen, 2017; se også Elf, Hanghøj, Erixon, & Skaar, 2015 for nordiske eksempler) – som jeg vil fokusere på her som en anden tendens i faget.

Den grundlæggende interesse i den teknologi-interesserende dansksdidaktiske forskning er hvad den voldsomme fremkomst af digital 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:

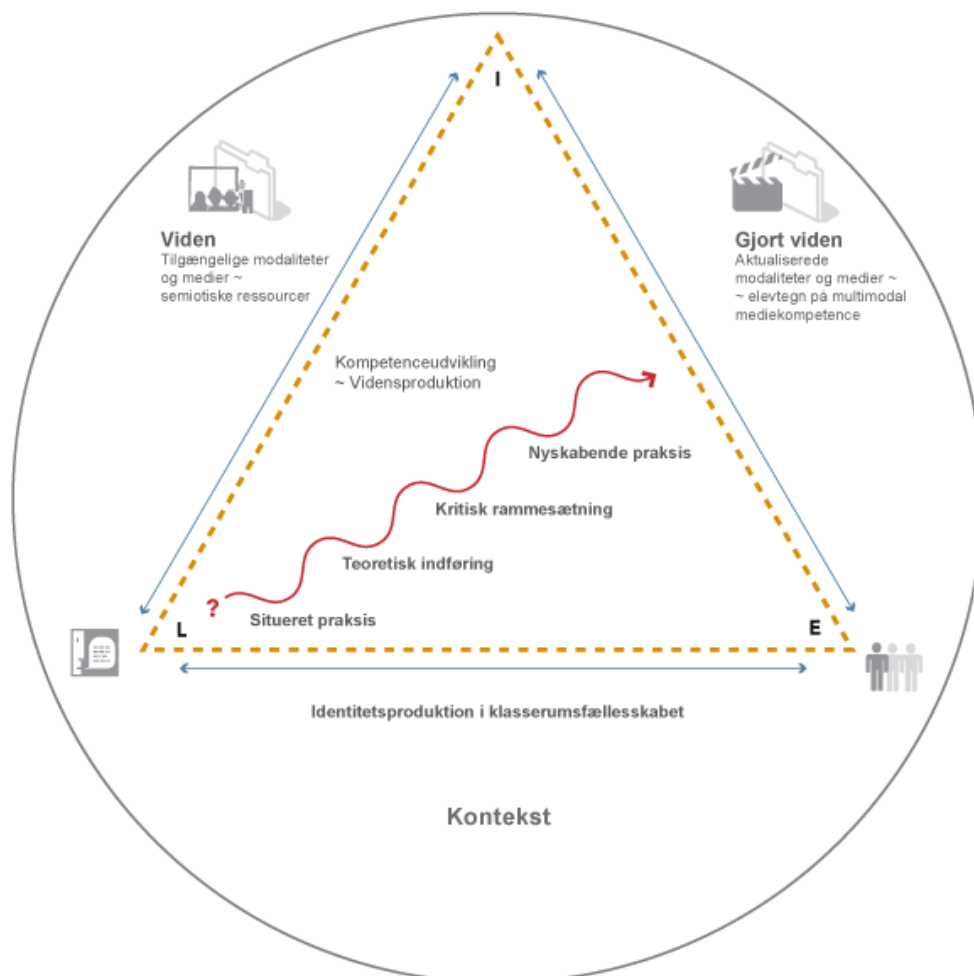
Teoretisk har diverse forskere i efterhånden mange år peget på medie- og teknologidimensionen som et uomgængeligt aspekt af fagets forskningsområde. Mange argumenterer for at fagets kompetence- og dannelsesforestillinger også må omfatte et digitalt perspektiv. Denne forskning har bl.a. ført til at der nu er et nyt fagområde i folkeskolen som går under navnet teknologiforståelse, som bliver obligatorisk for

danskfaget og andre fag i folkeskolen at integrere fra indskolingen og frem. Seneste eksplosive skud på stammen i denne udvikling er naturligvis den overrumplende fremkomst af AI som massefænomen i alle domæner af samfundet, inklusive uddannelse, herunder danskundervisning (Zambach, 2024; Elf, 2025a). Det kan og vil uvægerligt få stor betydning for danskfagets didaktik, ikke mindst fagets skrivedidaktik. Her melder sig mange åbne spørgsmål.

Retorisk er opmærksomheden på teknologi delvist blevet fanget op, men har også mødt modstand og modbevægelser. Læreplaner for både folkeskole og gymnasieskole har i stadig stigende grad åbnet 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, forældre og elever samt politikere (se fx Elf & Petersen, 2020). Omvendt ser vi også i disse år en stærk antiskærms- og anti-mobiltendens og et ønske om at bevæge undervisningen i mere analog og kropslig retning (fx Ågård, 2021; Elf, 2025b). Seneste meget markante – og stærkt kritiserede – politiske tiltag på det område er at forbyde mobiltelefoner i folkeskolen, med mindre skolens bestyrelse kan og vil argumentere for en lokal regulering.

Hvad angår den *kulturelle* praksis, foregår der også en del udvikling på teknologiområdet, men den er ret tvetydig og opleves ambivalent. Som jeg med kolleger har vist i to større reviews – dvs. litteraturstudie – af forskning om brug af teknologi og multimodalitet i modersmålsdidaktisk praksis i Norge, Sverige og Danmark fra 1992 til i dag, ser vi blandt lærere både eksklusions- og inklusionsstrategier (Elf m.fl., 2015; Elf m.fl., 2018). 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. Denne udfordring er kun blevet endnu større med fremkomsten af AI. Omvendt har AI også tvunget praksis til at forholde sig og reagere. For det vil blive brugt af elever, uanset om dansklærerne ønsker det eller ej. Det store spørgsmål bliver: Hvilken brug? Hvordan hensigtsmæssig brug?

Der efterlyses altså af fagets undervisere grundlæggende nye fagkonceptioner af faget dansk – eller med Carlsens udtryk: nye forståelsesmåder – og et nyt metasprog til at beskrive det med. Det er en stor og spændende udfordring. Mit eget bud på den sag var for 20 år siden at foreslå at erstatte begrebsparret 'sprog og litteratur' som fagets altdominerende 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. Ideen blev udviklet i forbindelse med mit ph.d.-studie, der anlagde en multimodal og mediepædagogisk vinkel på undervisning i H.C. Andersen i gymnasiesammenhæng. Her udviklede jeg en model der lægger op til en mere semiotisk og undersøgelsesorienteret tilgang til danskundervisning (Elf, 2009; Elf, 2007a, 2007b), eller det man inden for Anne-Marie Mais *Uses of literature*-perspektiv ville kalde en brugsorienteret tilgang (Elf, Høegh & Christensen, 2019). Modellen for en sådan tilgang ser ud som i figuren nedenfor.



Figur 2. 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 læringssites på nettet der informerede om animationens historie og håndværk, samt naturligvis Andersens litterære eventyr, som bl.a. er tilgængelige på [Arkiv for Dansk Litteratur](#). 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

intertekstuel 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 lille men vigtige spørgsmålstegn i nederste venstre hjørne.

Det spørgsmålstegn peger luk ind i et nyligt formuleret ønske fra politisk hold, der førte til et større forsknings- og udviklingsprojekt i danskfaget i grundskolen. 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:

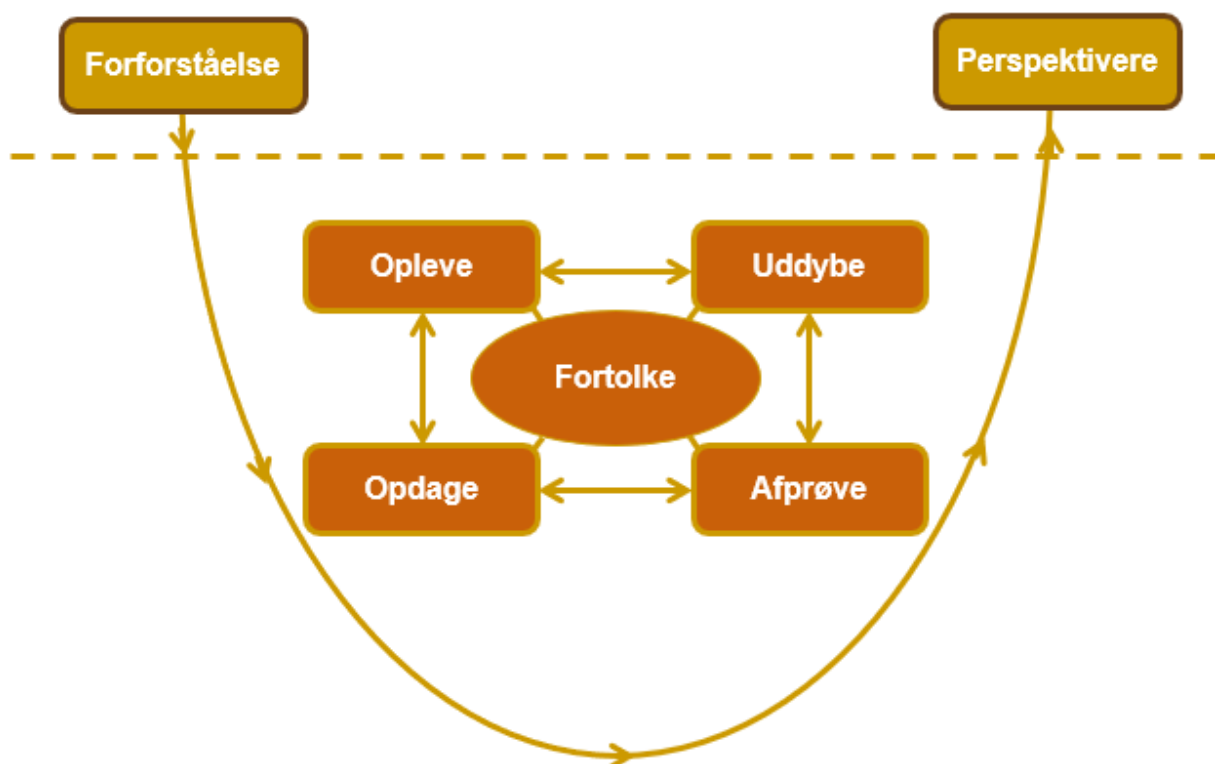
Erfaringer peger på, at litteraturundervisningen stadig i relativt høj grad er præget af en modtagende tilgang, hvor eleverne ved hjælp af statiske analysemodeller finder frem til "rigtige" fortolkninger af tekster og i mindre grad en skabende tilgang, hvor eleverne gennem systematiske undersøgelser 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 var og er en ganske opsigtsvækkende formulering i et danskdidaktisk perspektiv. Hermed sættes en ny retning, som bevæger sig langt væk fra en utilitaristisk tilgang til litteraturdidaktik og mere alment danskfagets didaktik som ellers har domineret de politiske vinde både i Danmark og internationalt.

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, hvilket samlet set førte til involvering af mere end 150 skoler og 10.000 elever. I vores tilgang lagde vi op til en undersøgelsesorienteret tilgang til dansk og matematikundervisning som bl.a. tager udgangspunkt i John Dewey og en af Deweys læringe, Louise M. Rosenblatt – der har inspireret megen af nyere litteraturdidaktik, også i Norden – men også nyere kognitiv, sociokulturel og fænomenologisk litteraturdidaktisk forskning, som fx lægger vægt på elevers erfaringer med populærkultur og stimulerer til at de engagerer sig og får lov til at udtrykke deres oplevelse af litteratur (Hansen m.fl., 2019; Gissel & Steffensen, 2021; Gissel & Hansen, 2021). Projektet har gennemført

et større intervenserende undersøgelsesdesign, som er blevet afrapporteret i diverse publikationer, som alle kan tilgås på projektets hjemmeside kidm.dk. I projektets såkaldt forandringsteoretiske model formuleres de grundtemaer og indsatser der opfattes som centrale for udvikling af kvalitet i undersøgelsesorienteret litteraturundervisning, og de processer og virkninger der antages at opstå hvis man følger modellen. En hovedpointe er at det er væsentligt at tage udgangspunkt i *oplevelsen* af litteratur, sanse litteraturen, før man bevæger sig over i mere fælles, afprøvende og tolkende tilnærmelser til litterære værker.

Henvendt til lærere har vi visualiseret dynamikken og strategierne i en undersøgelsesorienteret litteraturundervisning i denne model:



Den overordnede forandringsteori og denne model har været et centralt værktøj til at udvikle undervisningsforløb og materiale til at intervenere i danskundervisning med i grundskolen. Der er tale om fire gennemarbejdede forløb, som alle kan tilgås på kidm.dk. Forløbene blev udviklet i samarbejde med dansklærere og testet empirisk i et såkaldt randomiseret kontrolleret eksperiment (RCT-studie) afprøvet på over 70 skoler med flere tusind elever, og resultaterne er blevet analyseret både kvantitativt og kvalitativt i en afsluttende rapport (Hansen m.fl., 2019). Resultaterne er ret opsigtsvækkende. Et kvantitativt resultat er at den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik har en statistisk signifikant positiv effekt på elevernes litterære fortolkningskompetence (Hansen m.fl., 2019, s. 19), og det gælder uanset køn, sociodemografisk

baggrund og etnicitet. Et andet kvalitativt orienteret fund er at *langsomhed er en væsentlig kvalitet i dansk*: Undervisningstempoet har betydning for at den æstetiske tekst og dens kvaliteter kan få indvirkning på og gå i dialog med elevernes erfaring (ibid., s. 24).

Indsigterne fra KiDM-projektet er nu ved at blive taget op af andre forskere og lærere. Fx har gymnasielærere i dansk Louise Debois skrevet en masterafhandling i gymnasiepædagogik hvor hun undersøger hvad der sker hvis man rekontekstualiserer KiDM-tænkningen til en hf-kontekst ([Debois, 2020](#)). Ligeledes arbejder ph.d.-studerende Christian Alenkjær Frandsen på intervenserende vis med den undersøgende litteraturredidaktik i relation til den nye digitaliserede udgave af H.C. Andersen – hvor han i samarbejde med gymnasielærere er endt med at tilføje nymaterielle perspektiver som elevernes kroppe, affekter og det analoge papir som en væsentlig del af de nye undervisningspraksisser. På den måde forbindes forskning og praksisudvikling på fornemmeste vis.

Grøn omstilling og bæredygtighed

Et sidste perspektiv der kort skal berøres, er ny forskning i danskfagets grønne omstilling, dvs. hvordan emner som natur, økologi, bæredygtighed, klima og biodiversitet kan indtænkes og integreres i danskfaget. Bevæggrunden for at tænke i den retning er blevet stadig mere indlysende de seneste 10 år – idet vi har kunnet konstatere at verden på planetært niveau går mod en klima- og biodiversitetskriser der kan iagttages nærmest lige uden for vinduet. Spørgsmålet er hvordan danskfaget kan adressere den problemstilling. Det er et spørgsmål der både i Danmark, Norden og internationalt forskes en del i, fx under navne som økokritik og øko-literacy (Matthewman, 2020; Myren-Svelstad, 2020). Det er også forskning jeg og mange andre bidrager til i projektet Grøn omstilling i grundskolen (Elf, 2021a), hvor vi blandt andet har fokus på hvordan naturbegrebet adresseres i litteraturundervisning. Her finder vi en tendens til at nedtone naturens rolle – særligt dens rå, sublime, ikke-kontrollable side – til fordel for mere klassiske sociale problematikker og fokus på personer og personkarakteristik. Man ser altså en vis dominans af det menneskelige, eller antropocæne, i skolefagets litteraturundervisning.

Et andet eksempel på denne bæredygtighedsorientering er forskningsprojektet *Økoliteracy i danskfaget: På vej mod en grøn litteraturhistorie*, ved Tobias Skiveren og Louise Rosendal Bang. Her samarbejdes og eksperimenteres der med gymnasielærere i gymnasiets danskfag, hvor det afsøges hvordan man kan lokke naturen mere frem gennem litteraturhistorien og gøre den engagerende for elever. Det kunne fx være gennem ”jazzede samtaler” om Per Højholts Gittes monolog om naturen (Bang, 2025, [se pdf](#)). Og det er ikke kun litteraturredidaktisk/-pædagogisk forskning – jf. Peter Kaspersens distinktion – der adresserer klima mv. Det gør den litteratur-, sprog- og medievidenskabelige forskning på universitetsniveau også, som fx i antologien *Klima i litteratur, sprog og medier* (Auken, Nielsen & Haastrup, 2025). De og mange andre uddanner med andre ord kandidater til gymnasiesektoren som vil komme med nye impulser i klima- og mere bredt bæredygtig retning.

Det kan få konsekvenser for fagets dannelsestænkning. Med tanke på fremtidens danskfag argumenterer jeg med Thomas Illum Hansen for at naturen i bredest mulige omfang er nødt til at blive indtænkt i fagets dannelsesprojekt (Elf & Hansen, under udgivelse). Dannelsesprojektet for dansk kan ikke længere handle om nationsbygning (jf. Sawyer og van de Vens paradigmer), det kan heller ikke kun handle om den menneskelige livsverden og det man kalder det kommunikative paradigme (igen jf. Sawyer og van de Ven),

men må også rette sig mod at undersøge og danne til en bredere livsverden, der omfatter klima, biodiversitet, det ikke-menneskelige og en holistisk tilgang til bæredygtighed.

Hvis man skal sammenfatte denne artikel om danskfagets didaktik, kan man sige at feltet for danskfagets didaktik ikke lever en isoleret tilværelse i et elfenbenstårn, men i dag fremstår som mangfoldigt og i spændende udvikling reflekterende udviklinger på samfundsmæssigt og planetært niveau.

At der var tale om (selv)isolation, var nok tilfældet 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 alligevel siger 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 er sket siden. Danskfaget lever ikke længere i en isoleret naturtilstand, men er under ret kraftig og spændende forandring. Det skyldes ikke mindst et øget samfundsmæssigt pres på faget – på godt og ondt. I denne artikel har vi fx været omkring børns læsekompetencer, som har ført til nationale test og PISA-sammenligninger. Som igen hænger sammen med det der i paradigmaten bliver kaldt det utilitaristiske paradigme og en nytteorienteret danskfagsdidaktik som har mødt voldsom modstand, bl.a. fordi det førte til et fladt "basis-danskfag" uden dannelsesambitioner, som folkeskolelærere i øvrigt løb skrigende væk fra eller mistede lysten til at undervise. Heldigvis er der nu nye fagfornyende strømninger og tendenser på vej, der også åbner op for eller genvitaliserer nye og gamle temaer, som teknologi og natur. Sådanne udviklinger, for ikke at sige omvæltninger, er kommet som en lind strøm de seneste 150 år, dvs. så længe faget har eksisteret som fag på skoleskemaet.

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. Det spørgsmål skal undersøges på et solidt forskningsbaseret og empirisk grundlag, hvor man også interesserer sig for hvad der virker. Eller rettere: Hvad der er god og vellykket danskundervisning. Kort sagt: Hvad der er kvalitet i danskundervisningen, i både målbar og ikke-målbar forstand. Dét er måske tidens vigtigste danskskdidaktiske spørgsmål ([Elf, 2021b](#)). Man skal kunne gøre sig forståelig over for ikke bare fagfæller, men fagpersoner fra alle mulige faggrupper samt politikere og andre meningsdannere – og ikke mindst: elever. Heldigvis er danskfagets didaktik i rivende udvikling, både i forskning, på læreruddannelser og i undervisningspraksis.

Et interessant udviklingsperspektiv for danskfagets didaktik i fremtiden er at koble didaktikken til professionaliseringsstudier og organisatorisk læring. Det er både påtrængende og øjenåbnende at undersøge faget i relation til bredere almindidaktiske og -pædagogiske udviklinger, hvoraf nogle knytter sig til ledelse og organisationsudvikling (Raae, 2014). Et af de interessante fag- og almindidaktiske spørgsmål er fx 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, teknologi og bæredygtighed 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 stadigt mere levende og aktiv dialog om det man altså tidligere med en problematisk betegnelse kaldte modersmålsfagene (mother tongue education) og nu kalder *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 l1research.org). Det er i en vis udstrækning lykkedes, men der er stadig en del vej at gå (Green & Erixon, 2020; Goodwin, Sawyer & Elf, 2024).

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 fandt 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.

Siden da må man også tilføje at hele bæredygtighedsdagsordenen i den grad også banker på fagets døre.

Der er masser at undersøge og forske i når det gælder danskfagets didaktik – uanset om man er studerende eller forsker. God fornøjelse med det!

Referencer

- Auken, S., Nielsen, S. B., & Hastrup, H. K. (Eds.). (2025). *Klima i litteratur, sprog og medier*. Hans Reitzels Forlag.
- Bang, L. R. (2025). "Økokritisk litteraturundervisning i gymnasiet: Med jazzede samtaler og ældre tekster." *Viden om literacy*(37). https://videnomlaesning.dk/media/6168/37_louise-rosendal-bang.pdf
- Baun, L. (2023). *Samskrivning og mimesis: En undersøgelse af relationerne mellem elever, lærere, tekster og digital teknologi i 1. klasse* Aarhus Universitet]. København.
- Blikstad-Balas, M., Tengberg, M., & Klette, K. (Eds.). (2022). *Ways of Analysing Teaching Quality: Potentials and Pitfalls*. Scandinavian University Press.
<https://doi.org/https://doi/pdf/10.18261/9788215045054-2021-02>.
- 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:
https://pure.au.dk/ws/portalfiles/portal/96294094/Elevopg og_elevprod_i_det_21_rh_pr_sentiati_on.pdf.
- Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik - med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Odense: Forlaget Ark.
- Carlsen, D. (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet. Aarhus.
- Christensen, M. V. (2017). "Tidlig literacy - forudsætninger og indsatser." *Kvan*, 37(109), 40-49.
- Christensen, T. S., Elf, N.F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Debois, L. (2020). "Fra robot til selvtænkende menneske - den undersøgende litteraturredidaktiks potentiale i gymnasiet." In T. S. Christensen (Ed.), *Centrale indblik - empiriske studier i gymnasiet* (Vol. 115, pp. 37-64). Odense: Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.
- Elf, N. (2009). *Towards semiocy? 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 semiocy - med reklamekampagner, bøger i stort format og H.C. Andersen som eksempler." *Fællesskrift*, 16-27.
- Elf, N.F. (2007b). "Literacy and Semiocy: 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. (2017). "Medier, tekst og tegn i dansk." In E. Krogh, N. Elf, T. Høegh, & H. Rørbech (Eds.), *Fagdidaktik i dansk* (pp. 143-181). Frydenlund.
- Elf, N. (2021a). "Greta og den grønne omstilling i dansk - et dannelsesprojekt." *Dansk*, 6-10.
- Elf, N. (2021b). *Kvalitet i undervisningen - hvad er det, og hvordan kan man arbejde med det?* Børne- og Undervisningsministeriet. <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/nikolaj-elf-kvalitet-i-undervisningen-hvad-er>.
- Elf, N. (2024). "Fra 'sprog og litteratur'-dyaden til andre helhedsforståelser." In A. Siggrell, A. Ohlsson, P. Strand, & M. Sundby (Eds.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning*:

Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening? (Vol. Studia Rhetorica Lundensia; Bind 8, (Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI); Bind 15), pp. 27-52). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.

https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/189007418/SMDI_15_-_webb.pdf

- Elf, N. (2025a). "Kunstig intelligens i uddannelse og undervisning: Tre teser og ti opmærksomhedspunkter til en (selv)kritisk didaktik henvendt til elever og andre nysgerrige sjæle." *Liv i skolen*, 7-23.
<https://www.via.dk/-/media/VIA/efter-og-videreuddannelse/paedagogik-og-laering/liv-i-skolen/magasiner-tidsskrifter/1-2025-kunstig-intelligens-i-skolen-UDDRAG.pdf>
- Elf, N. (2025b). "Se, sans, smag! : om at gå analog i dansk." *Dansk Noter*, 2.
- Elf, N., & Hansen, T. I. (under udgivelse). "Danskfagets kontrapunktiske karakter: En helhedsorienteret forståelse." *Tidsskrift for danskdidaktisk forskning*, 1(1).
- Elf, N., & Petersen, C. K. (2020). "Aktørperspektiver på digitalisering og anden teknologibrug i de erhvervsgymnasiale uddannelser." In A. Qvortrup (Ed.), *Gymnasiet i udvikling* (pp. 179-221). Hans Reitzels Forlag.
- Elf, N., & Troelsen, S. (2021). "Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark." In J. V. Jeffery & J. M. Parr (Eds.), *International Perspectives on Writing Curricula and Development: A Cross-Case Comparison* (pp. 169-191). Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003051404>
- Elf, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C., & Slotte, A. (2018). "Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumspraksis." In M. Rogne & L. Waage (Eds.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekster* (pp. 71-104). Bergen: Fakbogatlaget / Landslaget for norskundervisning.
- Elf, N., Goodwyn, A., & Sawyer, W. (2024). "Future memories: a brief history of the International Association for the Improvement of Mother Tongue Education (IAIMTE) and its successor, the International Association for Research in L1 Education (ARLE)." *English in Education*, 1-13.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/04250494.2024.2411954>
- 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., & Hansen, T. I. (Eds.). (2017). *Hvad vi véd om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Odense: Læremiddel.dk - Nationalt videncenter for læremidler.
- Elf, N., & Hansen, T. I. (under udgivelse). "Danskfagets kontrapunktiske karakter: En helhedsorienteret forståelse." *Tidsskrift for danskdidaktisk forskning*, 1(1).
- Elf, N., Høegh, T., & Christensen, V. (2019). "Brug af litteratur i skole og undervisning." In A.-M. Mai (Ed.), *Litteratur i brug* (pp. 90-122). Hellerup: Forlaget Spring.
- Elf, N., Høegh, T., Kabel, K., Krogh, E., Piekut, A., & Rørbech, H. (Eds.). (2020). *Grænsegængere og grænsedragninger i nordiske modersmålsfag*. Odense: Syddansk Universitetsforlag & Nordisk Netværk for Modersmålsdidaktisk Forskning.
- Elf, N.F., & Kaspersen, P. (Eds.). (2012). *Den nordiske skolen - fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag*. Oslo: Novus.
- Elf, N., & Petersen, C. K. (2020). "Aktørperspektiver på digitalisering og anden teknologibrug i de erhvervsgymnasiale uddannelser." In A. Qvortrup (Ed.), *Gymnasiet i udvikling* (pp. 179-221). Hans Reitzels Forlag.
- Elf, N., & Troelsen, S. (2021). "Between joyride and high-stakes examination: Writing development in Denmark." In J. V. Jeffery & J. M. Parr (Eds.), *International Perspectives on Writing Curricula and Development: A Cross-Case Comparison* (pp. 169-191). Routledge.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9781003051404>

- 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.
- Gissel, S. T., & Hansen, T. I. (2021). *Tilbage til teksten* (1. udgave ed.). Hans Reitzel.
- Gissel, S. T., & Steffensen, T. (Eds.). (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Green, B., & Erixon, P.-O. (Eds.). (2020). *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times*. Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>.
- Gøtttsche, N. B. (2016). "Læsning af litterære tekster i en skolediskurs – syv elevers perspektiv." *Viden om læsning*, 20, 4-9.
- Hansen, T. I. (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I., Elf, N., & Gissel, S. T. (2017). *Forskningsbaseret viden om undersøgende og skabende litteraturundervisning*. <https://emu.dk/sites/default/files/2018-10/Vidensnotat,%20dansk.pdf>.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2019). *Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Odense: UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Hansen, T. I., Elf, N., Gissel, S. T., & Steffensen, T. (2019). "Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design Principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark." Contribution to a special issue Systematically Designed Literature Classroom Interventions: Design Principles, Development and Implementation, edited by Marloes Schrijvers, Karen Murphy, and Gert Rijlaarsdam. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 19. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>
- Hansen, T. I., & med bidrag fra Ane Qvortrup og Lene Tanggaard. (2024). Grundlag for nyt format for Folkeskolens Fagplaner. 1-88. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf25/jan/250109-grundlag-for-nyt-format-for-folkeskolens-fagplaner.pdf>
- 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.
- Jensen, P. M. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen* [Aalborg universitet]. København.
- Jusslin, S., Höglund, H., Jensen, M. P., Svenlin, M., Rørbech, H., Diesen, E. I., Harstad, O., & Elf, N. (under udgivelse). "Tillblivelser, sprickor, mellanrum: Postteoriens möjligheter och utmaningar i skriv- och litteraturdidaktisk forskning." *Nordic Journal of Literacy Research*.
- 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 morsmålsdidaktikk. 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. (2012). "Writing in the literacy era: Scandinavian teachers' notions of writing in mother tongue education." *L1 - Educational Studies in Languages and Literature*, 12, *The inescapability of language, a special issue of L1*, 1-28.
- Krogh, E. (2014). "Overgangen fra grundskole til gymnasium: En elevskrivners håndtering af skiftende skrivekulturer og positioneringer." In P. Andersson, P. Holmberg, A. Lyngfelt, A. Nordenstam, & O. Widhe (Eds.), *Mångfaldens möjligheter. Litteratur- och språkdidaktik i Norden* (pp. 155-180). Göteborg: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning (SMDI).
- Krogh, E., Christensen, T. S., & Jakobsen, K. S. (Eds.). (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T., & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Krogh, E., & Jakobsen, K. S. (Eds.). (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Laursen, H. P. (2019). *Tegn på sprog. Literacy i sprogligt mangfoldige klasser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Leander, K. M., & Boldt, G. (2013). Rereading "A pedagogy of multiliteracies": Bodies, texts, and emergence. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 22-46.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1086296X12468587>.
- Lorentzen, R. F. (2017). *Lærerens dilemma – mellem ideal og praksis. En virksomhedsteoretisk analyse af progressiv undervisning med it i dansk*. (Ph.d.), Aarhus Universitet, Aarhus.
- Mai, A.-M. (2014). "At gentænke litteraturhistorien uden facitlister og fine fornemmelser." *Dansk Noter*, (1), 18-23. Retrieved from Ny litteraturhistorie website:
https://issuu.com/dansklf/docs/dn_1_2014_epages_web.
- Matthewman, S. (2020). "Nation and Nature in L1 Education: Changing the Mission of Subject English." In B. Green & P.-O. Erixon (Eds.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (pp. 235-256). Springer International Publishing.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>
- Mejdning, J., & Rønberg, L. (2012). *PIRLS 2011 - en international undersøgelse om læsekompetence i 4. klasse* (1. udgave ed.). Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- 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.
- Myren-Svelstad, P. E. (2020). "Sustainable Literary Competence: Connecting Literature Education to Education for Sustainability." *Humanities*, 9(141), 1-19. <https://doi.org/doi:10.3390/h9040141>
- Ongstad, S. (Ed.) (2012). *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*. Oslo Novus.
- Persson, M. (2015). "Reading around the text: On the diversity of reading practices in the new popular literary culture." *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." *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 genreteori*. (Ph.d.), Københavns Universitet, København.

- Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. (2025). *Råudkast: Fagplan for dansk*. Børne- og Undervisningsministeriet Retrieved from <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf25/sep/250923-dansk---raaudkast-til-fagplan.pdf>
- Sørhaug, J. O. (2022). *På sporet av aktørar som skriv: Ein studie av to digitale samskrivingskasus i ein ungdomsskoleklasse* Universitetet i Agder]. Agder.
- Troelsen, S. (2018). "En invitation man ikke kan afslå – analyse af afgangsprøven i skriftlig fremstilling med særligt fokus på skriveordren." *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 142-166. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1267/2753>.
- Troelsen, S. (2020). "At håndtere flertydighed under pres – elevskriveres tekstnormer og skriverselv ved folkeskolens afgangseksamen i skriftlig fremstilling." *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 126-183. <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1853/4227>.
- Undervisningsministeriet. (2003). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Weile, S., Schjørring, M. A., & Elf, N. (2020). "Undervisning i ældre litteraturpraksis - en teoretiserende caseanalyse, der peger på handlemuligheder i praksis." *Dansk Noter*(1), 21-25.
- Zambach, S. (2024). *AI i gymnasiet* (1. udgave ed.). Praxis.
- Ågård, D. (2021). *Skærme i skolen – et forsvar for krop, koncentration og fællesskab i et klasserum med digitale medier*. Frydenlund.