

Danskfagets didaktik

– skvulp og bølgegange

LENE CICILIE STORGAARD, DOCENT I DANSKFAGETS DIDAKTIK,
KØBENHAVNS PROFESSIONSHØJSKOLE



I dette essay skriver jeg om danskfaget og de didaktiske strømninger, jeg ser bevæge sig omkring faget i disse år. Der ligger pædagogisk tænkning bag enhver didaktik, og jeg reflekterer over det stof, de grundforståelser og den opgave, som ligger i faget, med en hilsen til to betydningsfulde tænkere: Biesta og Grundtvig. Med inspiration fra Exeter University og med baggrund i forskellige projekter, som er udført i Nationalt Videncenter for Læsning i samarbejde med andre, tager jeg en diskussion op, som professor ved SDU Nikolaj Elf rejste for et par år siden, nemlig om det er godt for faget, at vi arbejder med ”bindestregs-didaktikker”, eller om der er andre veje at gå i danskfaget. En diskussion, der også nu pågår i forbindelse med udvikling af de nye fagplaner for danskfaget.

Didaktikkens ærinde

Hvad er didaktikkens ærinde i fagene? Mere præcist i danskfaget? Hvad er det vigtigste at arbejde med, og hvordan gør vi dansklærere det? Alle os, der arbejder i danskfaget, står med den opgave at få elever, kursister eller studerende til at begribe og forstå sprog og tekster. Opgaven går ud på at lægge undervisningen an, så elever ansføres til både at kigge ind i teksten, ud i verden og ind i sig selv. Gert Biesta – der både er pædagog og uddannelsesforsker – taler om, at didaktikkens opgave er *kvalifikation, socialisation og subjektifikation*. Han peger på, at et fag må tilegnes som viden, færdigheder og sociale kompetencer, der gør, at man som menneske kan deltage i og bidrage til samfundet. Mens andet – nemlig det, han betegner som subjektifikation – handler om menneskets essentielle dannelsesproces, der må udvikles i skolen, så eleverne kan blive selvstændige og ansvarlige mennesker, der tænker og handler frit.

I danskfaget arbejder vi både med viden, færdigheder, sociale kompetencer og dannelsesforhold. Vi fremmer elevens møde med sig selv og den nære og fjerne omverden, og derigennem skaber vi grundlag for forståelse, indsigt og selvstændighed. Men hvordan omsættes fagets mål og hensigter til konkret undervisning, når vi lærer eleverne at læse og skrive, at analysere og fortolke, at designe processer og nå deres mål – og alt det andet, som vi gør i danskfaget?

” I danskfaget arbejder vi både med viden, færdigheder, sociale kompetencer og dannelsesforhold.

Der ligger pædagogiske grundforståelser bag didaktiske diskussioner, og det tankegods, jeg bringer frem i dette essay, bygger på lange og grundige, historisk forbundne diskussioner om skolens formål og virke. Jeg vil pege på to tænkere, som har haft stor betydning for danskfaget: Biesta, som jeg har omtalt ovenfor, og også det grundtvigianske fundament, der ligger bag folkeskolen, folkehøjskolerne og folkets stemme. Grundtvig satte som pædagog og livsoplysningsmenneske det levende



GRAMMATIK
LÆSNING
HØJSKOLE
KULTUR
SAMTALEN
DEMOKRATI
SPROG
SKRIVNING
DANNELSE
VERDIER
IDENTITET
FELLESKABER

ord og samtalen i centrum. Hans værdisyn har præget skolen og lagt grundsten til dialog, kreativitet og fantasi, også i danskfaget. Vores samfund er rundet af en fælles demokratisk forståelse, og det er af værdi at kunne løfte stemmen, tale klart, mene noget, reflektere, samtale og stå stærkt i sig selv og med hinanden. Vi har klangbund i en kultur, hvor vi gennem uddannelse ønsker at udvikle elevernes stamina og selvstændighed. Og netop i danskfaget sker dette gennem elevernes møde med sprog og tekster som fagets kernestof.

” **Vores samfund er rundet af en fælles demokratisk forståelse, og det er af værdi at kunne løfte stemmen, tale klart, mene noget, reflektere, samtale og stå stærkt i sig selv og med hinanden.**

Skolen uddanner jo til samfundet, og uddannelse er en udslagsgivende faktor for rigtig mange mennesker. Uddannelse kan have livsforandrende betydning og spejler kultur. Så hvad gør vi i danskfaget i skolen for at understøtte den personlige og faglige dannelse og selvstændighed? Folkeskolens formålsparagraf siger ret tydeligt, hvad vi skal gøre. Vi skal tilskynde til, at eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, vi er forpligtede til at medvirke til at udvikle elevernes alsidige personlige udvikling, og vi skal bidrage til at udvikle elevernes forståelse og ansvarsfølelse for andre mennesker. Med det grundlag og med didaktikken som fagligt fundament rejser der sig det spørgsmål, hvordan man i danskfaget underviser, så eleverne tilegner sig kundskaber og færdigheder, dannes gennem personlig udvikling og udvikler forståelse og ansvarsfølelse for andre mennesker.

Svaret finder vi i den bølgegang, der gennem historien har været inden for det danskdidaktiske felt, og den måde, vi begrundet fagets ”hvordan” på. Nogle gange har vi været mest optagede af, hvordan eleverne tilegner sig bestemte færdigheder og kvalifikationer: Kan de læse, kan de stavet, kan de referere et stof? Andre gange har socialisering og nytteværdier været i fokus: Lærer vi eleverne at omgås hinanden på demokratisk vis? Kan de indgå i fællesskaber og fungere i sociale sammenhænge? Og endnu andre gange er det kundskaber og viden, der er det primære mål: Har de udviklet fortolkningskompetence, besidder de en almen- eller klassisk dannelse, kan de reflektere på tværs af tematikker og perspektiver? Didaktikken kan være socialiserende, kompetence- eller dannelsesorienterede og nogle gange det hele på samme tid. Heldigvis da! Det afhænger af, *hvordan* vi gør i undervisningen, og *hvordan* eleverne kan møde stoffet. Og det er både historiske betingelser, traditionelle arbejdsmåder, didaktiske strømninger og nutidens behov, der er med til at forme fokus i vores danskfag.

” **Didaktikken kan være socialiserende, kompetence- eller dannelsesorienterede og nogle gange det hele på samme tid. Heldigvis da!**

Bølgegang, vindforhold og strømninger. Måske har I lagt mærke til, at havmetaforikken flytter ind i mit sprog, og det er nok meget godt at tænke didaktik med disse begreber, fordi de peger på, at diskussionerne er i bevægelse. Vindforhold skifter, og strømninger bærer os afsted.

Så lad os følge en strømning og tage en tur over Nordsøen ...

til Exeter i Sydengland. Jeg tager jer læsere med på en studietur for at besøge Debra Myhill og hendes kolleger Ruth Newman, Anthony Wilson og Claire Dowdell. Nogle gange skal man nemlig se til udlandet for at etablere et kontrastivt blik og forstå, hvad der sker både der og her. Så vi tager afsted for at finde inspiration, og vores ærinde er at observere L1-undervisning (undervisning i engelskfaget, hvilket svarer til undervisning i danskfaget) med en særlig interesse for, hvordan eleverne lærer at skrive. Hvordan de arbejder med sprog, grammatik og kreative tilgange i skolen. Vi vil gerne se, om de gør det forskelligt fra os her i Danmark.

Det, som slår os, er, at det ser ud til, at L1-fagets kernediscipliner i undervisningen allesammen er vigtige på én gang og sættes i spil samtidigt i undervisningen. De engelske lærere arbejder i de klasser, vi besøger, ikke med grammatik, skrivning eller læsning i adskilte og opdelt tidsrum. De arbejder på klasseniveau med en fælles tekstproduktion, og ud fra den får de sprogsamtaler, grammatik, skrivning, læsning, litteratursamtaler, retorik og mundtlig formidling i spil på en og samme tid. Teksten er i fokus, og med tekstskabelse som centrum for undervisningen spiller fagets deldiscipliner ind i et kollaborativt og fællesskabende arbejde. Helt konkret foregår det ved, at 5. klasse sammen på klasseniveau skal digte et lille afsnit til eventyret om Hans og Grete. De to børn, Hans og Grete, går ude i skoven og skræmmes af de høje træer og skumringen, der falder på. Eleverne i klassen kommer med input til stemninger, stilistiske træk, personificeringer, allitterationer, og de fører en litteratur- og sprogsamtale, samtidig med at de med lærerens guidning i fællesskab skaber en tekst. Det er læreren, der skriver teksten på computer knyttet til whiteboardet. Så læreren fører hånden. Men det er eleverne, som kommer med alle input. De samarbejder om udkast til sætninger og bidrager med voluminøse ord og vendinger, der kan skabe den stemning i skoven, som de i fællesskab er på vej til at forstå. Nemlig angsten for at gå der alene på vej mod pandekagehuset og være et lillebitte barn. Det er en eksplorativ samtale om form og indhold, om sprog og tekster, om stilistik og virkemidler, der foregår.

Den angelsaksiske skolekontekst er jo markant anderledes end den danske, og der er store strukturelle forskelle, som har betydning for de måder, lærerne kan undervise på. Eksempelvis har en lærer alene en årgang og er ekspert i det faglige stof til netop denne årgang. Hvor vi i Danmark har tradition for, at læreren følger klasserne, i dag i minimum 3 år – og tidligere, med enhedsskolen, i et helt skoleliv. Men det er ikke de strukturelle og kontekstuelle forskelle, vi på vores studietur er så optagede af. Vi er mere optagede af det, de konkret *gør* i undervisningen, altså den konkrete praktiske didaktik. I Exeter ser vi lærere, der arbejder fagligt emergerende med stoffet og med en stærk opmærksomhed på alle elevers deltagelsesmuligheder. Med emergerende menes, at L1-faget folder sig ud i sin helhed i selve undervisningssituationen, og man kan ikke få øje på, om de har skrivning, grammatik, litteratur eller sprogundervisning. De har ”engelsk”, og alle fagets dele kommer spontant i spil.

” **Med emergerende menes, at L1-faget folder sig ud i sin helhed i selve undervisningssituationen, og man kan ikke få øje på, om de har skrivning, grammatik, litteratur eller sprogundervisning.**

Det kan meget vel være, at mange lærere i Danmark også underviser på denne måde. Det har jeg ikke nok indsigt i. Men Nikolaj Elf har tidligere peget på, at det, vi gør i Danmark, kan forstås, som at vi arbejder med bindestregdidaktikker. Altså eksempelvis forsøger at udvikle skrive-didaktik, grammatik-didaktik og spil-didaktik, som jeg selv har bidraget til i min forskning. Vi skiller fagets deldiscipliner fra hinanden og opøver elevernes færdigheder inden for hver deldisciplin.

Hjemme igen i Danmark giver oplevelsen stof til eftertanke. Hvad er det, vi har hyldet i danskfagets didaktik de seneste år? Hvad har Nationalt Videncenter for Læsning bidraget til i de projekter, der er gennemført der? Hvad har jeg selv fokuseret på i min forskning, og hvor bevæger de fagdidaktiske diskussioner sig hen? Så lad os kaste et blik tilbage på ...

Skrivedidaktikprojektet i Ishøj

Et af de bindestregsprojekter, jeg selv har stået i spidsen for, er projektet *Skrivedidaktik på mellemtrinet i alle fag* (2012-2015). Klara Korsgaard, Mette Bak Bjerregaard og jeg havde projektledelsen. Marianne Gjelstrup, læsekonsulent i Ishøj Kommune, åbnede døren til fem skoler, og vi arbejdede i tre år med at undersøge og udvikle skivedidaktik på mellemtrinet i fagene dansk, matematik, natur/teknik og historie. Det spændende var, at vi tog udgangspunkt i den didaktiske praksis, der var på skolerne, og sammen med lærerne forsøgte at flytte skivedidaktikken et lille nøk. Vi fandt frem til, at et arbejde med skriveformål, skriveordre, modellering og respons var virkelig væsentlige didaktiske forhold at få styr på i alle fagene, fordi man derved som lærer blev tydelig i sine oplæg og forventninger til elevernes arbejde. Lærerne blev dygtige til klasseledelse, med skrivning som middel og mål.

Projektet placerede sig i et krydsfelt mellem fagdidaktiske og almindidaktiske diskussioner, fordi praksis kaldte på netop det. Det handlede selvfølgelig om, *hvorfor* eleverne skulle skrive i fagene, *hvad* eleverne skulle skrive, *hvilke* tekster og teksttyper der var i spil, og *hvilket sprog* de kunne bruge, når de skrev i et fag, men det handlede også om rammerne for læring: om eleverne forstod formålet med skolens opgaver. Var skriveorderne forståelige for eleverne, både når de arbejdede med læremidler, og når lærerne med deres fagsprog instruerede eleverne i at lave en opgave? Det handlede også om modellering, hvor lærerne skrev tekster på tavlen sammen med klassen og demonstrerede, hvordan tekster bliver til i fagene, og hvordan fagsprog er forskelligt fra fag til fag. Endelig handlede det om muligheden for at give enten mundtlig eller skriftlig feedback på en måde, der var læringsfremmende for eleverne.

Skrivedidaktikprojektet i Ishøj blev på mange måder til en handlende didaktik, idet vi gav anvisninger i forhold til de fag- og almindidaktiske rammer for undervisningen. Men det bagvedliggende værdigrundlag stod klart, det byggede på fællesskabet som klangbund for læring. Altså at alle elever i klassen skulle have mulighed for at deltage. At det var vigtigt, at alle var aktive, og at alle kunne forstå, hvad skolens opgaver gik ud på.

Skrivning er en jeg-forankrende aktivitet, fordi hver elev skriver med udgangspunkt i sig selv. De skriver det, de kan. Elevens tanker flyder ud gennem hænderne, enten på papir eller computer, og de tager udgangspunkt i sig selv, og det, de forstår. Så alle, der skriver, deltager. Nogle gange sker det i fællesskabende skriveprocesser, og andre gange skriver eleverne individuelt, men uanset det deltager de.

I de indledende studier i Ishøj så vi mange eksempler på elever, der var mentalt fraværende i undervisningen, men i løbet af projektperioden arbejdede lærerne med en større tydelighed og synlighed, der havde inkluderende kraft. Lærerne blev selv mere skrivende. De modellerede opgaver for eleverne, også for at imødekomme det problem, at børn fra uddannelses-fremmede hjem ikke forstod skolens opgaver og skolens sprog. Derfor måtte lærerne vise vejen, ad hvilken man går i et fag. Vi arbejdede altså med tydelige fagspecifikke skriveordrer med den pædagogiske hensigt at styrke elevernes faglige deltagelse og dermed, ja – blive uddannet. Det er det, skole går ud på – at uddannes til selvstændighed og fri tænkning, og skivedidaktikken blev et skridt på vejen hertil, både i danskfaget og i andre fag.

” De modellerede opgaver for eleverne, også for at imødekomme det problem, at børn fra uddannelses-fremmede hjem ikke forstod skolens opgaver og skolens sprog. Derfor måtte lærerne vise vejen, ad hvilken man går i et fag.

Grammatikdidaktik i Gramma3

Et andet bindestregsdidaktisk forskningsprojekt, som jeg har deltaget i, er [Gramma3](#)-projektet. Det var et projekt, hvor Kristine Kabel (KP/DPU), Mette Vedsgaard Christensen (VIA) og jeg selv etablerede projektledelsen, og derudover deltog 12 undervisere og forskere fra henholdsvis professionshøjskolerne VIA og KP fra fagene dansk, engelsk og tysk. Gramma3 gik ud på at undersøge, hvordan man praktiserede grammatikdidaktik i udskolingen. Vi undersøgte den konkrete didaktiske praksis i fagene dansk, engelsk og tysk, og på baggrund heraf og i samarbejde med lærere fra skoler eksperimenterede vi med at rykke grammatikundervisningen et sted hen, hvor flere elever kunne få glæde af at deltage og begribe grammatikkens betydning for tekstskabelse og tekstforståelse.

I den undersøgende fase fandt vi ud af, at grammatikdidaktik i udskolingen blev praktiseret på virkelig mange forskellige måder. Det var udfyldningsopgaver på papir eller skærm. Det var ligge/lægge-ark og staveøvelser. Det var ordklassetræning, men det var også et disciplineringsredskab, når eleverne var urolige i klasserne. Det var vikarens redning, for man kunne altid lave grammatik, hvis der ikke var andet at lave. Grammatikundervisningen havde pausekarakter for nogle elever, for havde man brug for at arbejde individuelt og trække sig fra fællesskabet, så var kopiark med grammatikøvelser en kærkommen anledning til det.

I den eksperimenterende fase arbejdede vi med at føre samtaler med eleverne om grammatik. Vi var stærkt inspireret af den forskning, man bedrev ved Exeter University med Debra Myhill i spidsen, og vi forsøgte os med en didaktik, hvor der altid blev peget konkret ind i sproget, og hvor man altid skulle undervise med mindst to niveauer i spil – altså altid arbejde med to af niveauerne: *ord, sætninger, tekst og kontekst* samtidigt. Vi erfarede, at den didaktik skabte forbindelser fra en isoleret og individualiseret læring af grammatiske mønstre til en mere reflekteret, kollaborativ og samtaleorienteret forståelse af grammatik. Vi kaldte den for en kontekstualiseret grammatikforståelse (læs mere om dette i artiklen af Kabel, Mortensen & Isager i dette temanummer af tidskriftet *Viden om Literacy*).

Ligesom i skrive-didaktikprojektet blev grammatikdidaktikken anbefalende og handlingsorienteret i sin praksis. Her gjaldt det nok om at lægge grunden til et inkluderende og fællesskabende læringsrum, men måske mere om at etablere en didaktik, der skabte en kognitiv bro for eleverne, så grammatikken kunne forbinde sig til sprogfagenes tekster, og eleverne kunne undersøge deres egne skrevne tekster grammatisk set. De kunne undersøge mange typer af tekster, som fagtekster, skønlitterære tekster, journalistiske tekster, og dermed få indblik i, at sprogbrug er forskellig, og at grammatikken har en rolle at spille der.

Hvis jeg skal udpege et didaktisk værdigrundlag for Gramma3-projektet, så handler det om forståelse. Altså at man som lærende menneske får mulighed for at begribe og forstå et fænomén og gennem det udvikler sine færdigheder og kundskaber. Konkret handlede det om at flytte grammatikdidaktikken væk fra individuelle udfyldningsopgaver uden samtaler om sprog og hen til en grammatikundervisning, der tilskynder eleverne til sproglig udfoldelse og fantasi og til at gå

undersøgende og kreativt til værks med egne og andres tekster. En drejning, der havde til formål at skabe sproglig indsigt og ad den vej opbygge elevernes selvsikkerhed og deres mod til at være undersøgende og eksperimenterende.

Mod holistiske og emergerende didaktikker?

Jeg kan komme med endnu et eksempel på et projekt, der kan kategoriseres som binstreghdidaktisk: Game-Based Learning in the 21st Century (GBL21) – et stort forskningsprojekt, der handlede om at udvikle spildidaktik i fagene dansk, matematik og natur/teknik. Men jeg stopper her, for pointen er lidt den samme: Vi har i alle tre projekter undersøgt et kernefelt i (dansk)faget isoleret set! – Skrivning, grammatik og her spildidaktik. Det gør man ofte i forskningen, og det kobler sig til danskfagets didaktik i virkelighedens skole, men det tager som udgangspunkt ikke fagets helhed med i betragtning. Det faglige fokus forbinder sjældent deldisciplinerne til hinanden.

Derfor vender jeg mig nu mod en didaktisk diskussion om, hvorvidt vi i dag skal forsøge at udvikle danskfaget med fokus på mere holistiske og emergerende didaktikker. Og nu hjælper havmetaforikken mig igen, for nu skvulper det. Det skvulper den anden vej, fordi vi netop nu står med den diskussion i forhold til danskfagets nye fagplaner, og her ser det ud til, at der er en modbølge på vej. Vi havde jo *Fælles Mål for danskfaget 2014*, hvor faget blev opdelt i fire kompetenceområder med i alt 16 kompetencemål og dertil et hav af læringsmål. Og ja – jeg har selv siddet i den arbejdsgruppe, der skrev *Fælles Mål*. Hensigten var at skabe overblik over faget og være meget konkrete i læringsmålene i forhold til, hvad fagets indhold bestod af. Implementeringen ind i skolens hverdag gjorde dog, at faget muligvis blev mere atomiseret. Det blev adskilt i dele.

” **Derfor vender jeg mig nu mod en didaktisk diskussion om, hvorvidt vi i dag skal forsøge at udvikle danskfaget med fokus på mere holistiske og emergerende didaktikker.**

I 2025 blev færdigheds- og vidensområder samt færdigheds- og vidensmål i danskfaget gjort vejledende og er ikke længere bindende. Det betyder, at lærerne har frihed til at tilrettelægge undervisningen ud fra elevernes behov og de lokale forhold, de står med på skolerne. Parallelt med den bevægelse pågår der i regi af Undervisningsministeriet et arbejde med at skrive nye fagplaner for fagene. De ligger p.t. i udkastformat og skal afprøves ved forskellige skoler rundt om i landet, inden de forventes at træde i kraft fra skoleåret 2027/2028. Fokus flyttes i den bevægelse fra detaljerede læringsmål til fagets kernestof og undervisningens indhold og form. Altså en tendens, der peger i retning af, at didaktikken har dannelse og værdier i fokus. Indholdsområderne knytter an til hinanden, og man diskuterer, om eksempelvis sprogområdet skal knytte an til tekster i kontekst.

” **Fokus flyttes i den bevægelse fra detaljerede læringsmål til fagets kernestof og undervisningens indhold og form. Altså en tendens, der peger i retning af, at didaktikken har dannelse og værdier i fokus.**

Det er en diskussion, der handler om, hvordan danskfagets deldiscipliner er forbundne, og det er samtidig en dynamisk og vedvarende diskussion om, hvad faget skal indeholde, hvordan vi forstår danskfaget, undervisningen, hvilke spørgsmål der særligt kalder på svar, herunder om vi – som

Elf siger det – går ind i diskussioner om dannelse, kompetencer, legitimering, metoder, indhold og organisering. I de fagplaner, der er på vej, har man bestemt sig for stadigvæk at adskille fagets discipliner, men dog knytte dem an til hinanden, sådan at fx sprog har med tekst i kontekst at gøre. Sådan at skrivning har med teksts-kabelse at gøre osv. Så der er nye bevægelser på vej til at påvirke danskfaget i retning af et mere helhedsorienteret og samstemt fag.

Skuden i havn

Men hvordan får jeg nu skuden i havn, så vi ikke lander i bølgen blå? Den skude, jeg skriver om, er vel at mærke stor. Lastet med danskfagets historik, didaktiske traditioner, skolekultur, faglighed og undervisningspraksisser. Og den har fundet sin last både på universiteter, i professionsuddannelser, på gymnasier, i skoler og i alle andre uddannelsessammenhænge, hvor danskfaget indgår. Videnskabelige traditioner, klassiske opdelinger af fagets discipliner, når vi forsker i det, blander sig ind i de praksisser, som dansklærere, der er udøvende i uddannelserne, dagligt står med. Så hvad er hvad? Og hvad betyder det for danskfagets didaktik?

Måske skal vi adskille det videnskabelige niveau fra de didaktiske praksisser. Måske er det nødvendigt at forske i og udvikle bindestregsdidaktikker, fordi man skal i dybden med en deldisciplin for at få tag i indholdet. Men det er ikke det samme, som at man i danskundervisningen i praksis behøver at opdele faget ud fra disse bindestregsdidaktikker. Måske har danskfaget rigtig godt af at blive udfoldet i sin helhed inde i klasseundervisningen, så elever, kursister og studerende grundlæggende kan forstå fagets indhold, hensigter og formål som et sammenhængende hele.

” **Måske har danskfaget rigtig godt af at blive udfoldet i sin helhed inde i klasseundervisningen, så elever, kursister og studerende grundlæggende kan forstå fagets indhold, hensigter og formål som et sammenhængende hele.**

Jeg tror her i afslutningen af mit essay, at jeg læner mig op ad Biesta og Grundtvig igen. Fordi det netop er i mødet med et stof, der kan kvalificere, socialisere og skabe grundlag for subjektifikation, at elever dannes. Og fordi det er med det levende ord, i samtalerne, at vi møder og udvikler nye perspektiver på de tanker og forestillinger, vi hver især er bærere af. Det er i samtalerne med hinanden, at vi udfordres på værdier, dannelsessyn og forestillinger. Det skete i Exeter, hvor de underviser på en anden måde, end vi har set i Danmark. Det skete i skrive-didaktikprojektet i Ishøj, hvor lærerne i fællesskab udviklede deres skrive-didaktik et nøk mod styrket faglighed og tydelighed i undervisningen. Det skete i Gramma3, hvor samtaler om sproget flyttede ud af elevernes individuelle stillesiddende måder at løse grammatikopgaver på, og i stedet begyndte de at reflektere over sprog i brug i gruppe- og classesamtaler. Og det sker netop nu på et nationalt niveau, fordi de nye fagplaner er ved at blive skrevet, og der med dem rejser sig nye, spændende diskussioner og perspektiver.

Men jeg kunne nu nok foreslå, at samtalerne finder sig et andet udgangspunkt, end vi er vant til, og det udgangspunkt kunne være danskfaget som et samlet helhedsorienteret fag. Vi kan overveje, om bindestregsdidaktikkerne er nødvendige som videnskabeligt grundlag for danskfagets didaktik, men samtidig øve os på, at de ikke behøver at være styrende for den konkrete praktiske undervisning inde i klasserummene. Vi kan måske – både i forskning og i undervisningspraksisser – have øje for danskfagets didaktik som helhed. Hvis det er den vej, vi går, så savner jeg forskning i danskfagets helhedsdidaktik, og jeg savner at se empiriske eksempler på, hvordan en sådan didaktik

praktiseres i skoler i Danmark i dag. Og endelig – ja, så glæder jeg mig til, at vi dansklærere fortsætter vores samtaler og forhandlinger om, hvad der er værdifuldt at arbejde med i vores fag.

Note

Da jeg har skrevet et essay, har jeg valgt ikke at indsætte referencer i teksten. Men det er klart, at alt det, jeg skriver om, trækker på viden fra litteratur om danskfagets didaktik. Kilderne finder I her:

Referencer

Appel, C., Coninck-Smith, N. D., Rasmussen, L. R., & Vyff, I. (red.) (2015). *Da skolen blev alles: Tiden efter 1970. Dansk skolehistorie, Bind 5*. Aarhus Universitetsforlag.

Balle, T. (2022a). *Grundtvigs skolevej. Bidrag til en forståelse af fænomenet 'Grundtvigs virkningshistorie' – belyst gennem begrebsanalyse og empiriske undersøgelser af Grundtvigs virkning i folkeskolen i perioden 1930 til 1960*. Aarhus Universitetsforlag.

Biesta, G. (2013). *Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik*. Klim.

Biesta, G. (2017). *Lad kunst undervise*. Klim.

Bremholm, J., & Storgaard, L. C. (2025). *Skolens tekster*. Aarhus Universitetsforlag.

Brok, L. S., Bjerregaard, M. B., & Korsgaard, K. A. (2015). *Skrivedidaktik: En vej til læring*. Klim.

Carlsen, D. (2021). *Dansksdidaktiske forståelsesmåder*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.

Christiansen, J. P. (2008). Hvad er god undervisning? I A. Helmke, *Hvad vi ved om god undervisning*. Dafolo.

Dowdall, C., (2020). Teaching writing in digital times: Stories from the early years. I H. Chen, D. Myhill & H. Lewis (red.), *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years* (s. 78-93). Routledge.

Elf, N. (2017). Medier, tekst og tegn i dansk. I E. Krogh, N. Elf, T. Høegh & H. Rørbech (red.), *Fagdidaktik i dansk* (s. 143-181). Frydenlund.

Elf, N. F. (2020). *Danskfagets didaktik: Undersøgelse af danskfagets didaktik* (2. udg.). Hentet fra <https://metodebogen.dk/index.php?id=5230>

Elf, N., & Hansen, T. I. (2025). Danskfagets kontrapunktiske karakter: En helhedsorienteret forståelse. *Tidsskrift for dansksdidaktisk forskning*, 1(1), 1-24.

Folkeskolens formålparagraf (u.å.). *Folkeskolens formål*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet fra <https://www.uvm.dk>

Hiim, H., & Hippe, E. (2007). *Læring gennem oplevelse, forståelser og handling*. Hans Reitzels Forlag.

Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Gyldendals Lærerbibliotek.

Kabel, K., Christensen, M. V., Bjerre, K., Brok, L. S., & Møller, H. (red.) (2023). *Grammatikdidaktik*. Akademisk Forlag.

Kabel, K., Hanghøj, T., & Storgaard, L. C. (2025). The shaping of an idea as temporal, multimodal, and collaborative activity: Exploring how students develop a board game in L1. *Language and Education*, 39(3).

Laursen, P. F. (2006). Effektiv undervisning er dialogisk. I P. Andersen (red.), *God undervisning*. Unge Pædagoger.

Myhill, D., Jones, S., Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: The impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 27, 139-166.

Myhill, D. (2018). Grammar as a meaning-making resource for improving writing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-21.

Myhill, D., & Chen, K. (2020). *Developing Writers Across the Primary and Secondary Years*. Routledge.

Newman, R. (2024). The impact of [meta] talk about writing on metalinguistic understanding and written outcomes: A review. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1-27.

Sjöström, J., & Tyson, R. (2022). *Didaktik för lärande och bildning*. Liber.

Wilson, A., & Myhill, D. A. (2012). Ways with words: Teachers' personal epistemology of the role of metalanguage in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26(6), 553-568.

Om forfatteren

Lene Cicilie Storgaard har tidligere været leder af Nationalt Videncenter for Læsning og forsker nu i tekstpraksisser og skrivning i et danskdidaktisk perspektiv som docent ved Københavns Professionshøjskole. Hun er optaget af lærer- og elevperspektiver og af, hvordan vi kan skabe differentierede didaktikker, der kan understøtte eleveres faglige læring.