



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Danskfagets kontrapunktiske karakter: En helhedsorienteret forståelse

*Nikolaj Elf, ph.d., professor, Syddansk Universitet &
Thomas Illum Hansen, ph.d., forskningschef,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.*

Der er en århundredlang tradition for at formulere bud på danskfaget. Aktuelt foregår en sådan proces under overskriften Fagfornyelsen, der kalder på en gentænkning af faget som en helhed. Det er ambitionen med denne artikel. Det epistemologiske afsæt er praksis- og curriculumteori inspireret af pragmatisme og fænomenologi. I analysen gennemgås først teoretiske bidrag til helhedsforståelser i dansk-/L1-faget, der danner baggrund for artiklens teoriudvikling. Herefter behandles fagets formål og karakter, hvor vi forsøger at etablere en ny, kohærent dannelsesorienteret helhedsforståelse af danskfaget. På baggrund heraf giver vi et mere specifikt bud på en dannelsesorienteret tilgang til fagets indhold og metoder. Vi finder, at dansk kan og bør tænkes som et semiotisk og kontrapunktisk tekstfag, der er spændt ud mellem tegn, tekst og kontekster, men som også medreflekterer en ikke-tekstlighed knyttet til kropslige og prækognitive erfaringer, praksisser og erkendelsesformer.

Indledning

Der er en århundredlang tradition i Danmark for at formulere bud på danskfaget som del af større skolereformer og samfundsudviklinger – fra den første lov om dansk grundskole i 1814 over diverse skole-reformer i det 19. og 20. århundrede til den aktuelle politiske beslutning om ”Fagfornyelsen” af folkeskolens læreplaner (eller som det nu hedder: fagplaner), der er del af en større folkeskoleaftale, som lægger op til store strukturelle og indholdsmæssige reformer af folkeskolen (Hansen, 2024).

“ Konkret i det nye format lægges der op til, at der skal gives et bud på en helhedsforståelse af faget gennem undergenren/-afsnittet fagets karakter, som forventes at optræde i alle fagplaner.

Fornyelsen af folkeskolens fagrække forventes at være fuldført i 2027. Afsættet er et format for fagplaner, der er udviklet af en ekspertgruppe i 2024. Baggrunden for udviklingen af formatet var et politisk opdrag, der fordrer, at de nye fagplaner for folkeskolens fag skal være enkle, styrke koblingen til folkeskolens formål, reducere antallet af mål, tydeliggøre fagenes indhold og være skrevet i et letforståeligt, pædagogisk sprog (BUVM, 2024). Det kræver en gentænkning af fagene, der i højere grad, end det er tilfældet i dag, lader skolens fag udfolde sig i overensstemmelse med deres egenart.

Forfatterne til denne artikel er begge involveret i denne gentænkning. Thomas Illum Hansen har haft ansvar for to centrale arbejdsgrupper, dels den gruppe af forskere, der har udviklet det første bud på et nyt format for fagplaner, og dels den gruppe, der hjælper fagudvalgene med at omsætte formatet og dets intentioner til fagplaner (Hansen, 2024). Nikolaj Elf er forperson for fagudvalget for dansk (sm. Louise Rønberg), og i kraft heraf skal han være med til at afprøve formatet og revidere fagplanen for danskfaget. Samtidig har vi over en længere årrække været med til at analysere, diskutere og bidrage til fagets didaktik teoretisk og empirisk. Med denne artikel ønsker vi at anvende det nye format som anledning til et studie af skolefaget dansk med særligt fokus på at undersøge de dele af formatet, der lægger op til en helhedsforståelse af faget. Konkret i det nye format lægges der op til, at der skal gives et bud på en helhedsforståelse af faget gennem undergenren/-afsnittet *fagets karakter*, som forventes at optræde i alle fagplaner.

Den aktuelle udfordring er, at skolefaget dansk, som andre første-sprogsdidaktiske konstruktioner af L1-fag internationalt, er temmelig omfattende. Det er også påvirket af en række specialiserede discipliner, som koloniserer skolefaget. Der kan således iagttages en tendens til at behandle forskellige dele af faget ud fra afgrænsede didaktikker som fx læsedidaktik, skruvedidaktik, litteraturdydidaktik og mediedidaktik. I forhold til det samlede skolefag fungerer de som ”bindestregsdidaktikker” (Elf, 2024), der ikke forholder sig til hinanden eller svarer på, hvordan man udvikler en sammenhængende forståelse af faget.

“ Vores ambition er ikke at give et færdigt bud på en model, men derimod at indkredse, hvad vi overordnet har valgt at kalde danskfagets kontrapunktiske karakter.

Som alternativ hertil vil der med den nye fagplan for dansk blive brug for bud på, hvad der kendetegner skolefagets karakter som helhed, og hvordan man med afsæt heri kan fremstille en sammenhængende model for skolefagets indholdsområder. Vores ambition er ikke at give et færdigt bud på en model, men derimod at indkredse, hvad vi overordnet har valgt at kalde danskfagets *kontrapunktiske karakter*. Den Danske Ordbog definerer det kontrapunktiske som selvstændige melodistemmer kombineret til en helhed (ordnet.dk). Overført til danskfagets didaktik bliver kunsten at samtænke fagets forskelligartede indholdsområder til et nyt samlet hele, der vil kunne give mening for dets primære aktører – lærere og elever – på langs af grundskolen og gerne også som brobygning til videre uddannelse på ungdomsuddannelsesstrin. Det er desuden en vigtig ambition at lægge op til en helhedsforståelse, der balancerer et hensyn til fagets traditioner og daglige praksis og samtidig indtænker ny forskningsbaseret viden om faget samt aktuelle og fremtidige dannelsesudfordringer.

Det epistemologiske afsæt for vores analyse er praksisorienteret og deweysk pragmatisk læreplansteoretiserende (Dewey, 1997; Sundberg, 2022; Priestley & Xenofontos, 2021). Det betyder, at vi forstår læreplaner som *proces* snarere end som produkt; som det defineres af Mark Priestley og Constantinos Xenofontos: "In talking about the curriculum, we suggest that we should move away from definitions that approach the concept as a product. We propose an alternative definition of curriculum: the multi-layered social practices through which education is structured, enacted, and evaluated." (2021, s. 10). Dette procesorienterede afsæt indebærer, at vi med nærværende bud på en ny helhedsforståelse melder os ind i denne igangværende proces om udvikling af et nyt danskfag, vel vidende at andre og flere aktører kan og vil skulle processere med, hvilket et politisk annonceret udviklingsprogram for Fagfornyelsen da også understreger.

At vi er læreplansteoretiserende, betyder desuden, at vi har en ambition om at fremskrive *kohærens* (Sundberg, 2022) både internt i den formelle læreplan for danskfaget på grundskoleniveau og *mellem* på den ene side den formelle læreplan og på den anden side en række andre dimensioner i læreplaner: den ideologiske, forvaltede, distribuerede, fortolkede, praktiserede og tavse læreplan (Hansen, 2024). Målet er at skabe et teoretisk og praktisk kohærent bud på en læreplan, der vil kunne give mening og bruges i praksis på mange niveauer.

Artiklen disponeres på den måde, at vi først tilbyder en oversigt over teoretiske bidrag til dansk-/L1-fagets helhedsforståelser i dansk og international kontekst byggende på nyere syntetiserende studier om feltet for danskfagets didaktik (Hansen, 2015; Carlsen, 2021; Elf, 2024). Herefter behandles fagets formål og karakter i teoretiserende form, hvor vi forsøger at fremtænke en ny, kohærent helhedsforståelse

af danskfagets didaktik. På baggrund heraf giver vi et bud på en indholdsmodel og en dannelsesorienteret tilgang til indhold med henblik på den kommende fagplan. Afslutningsvis diskuteres bl.a. implikationer for et udviklingsprogram.

Fra paradigmer til forståelser: teoretiske bidrag til helhedsforståelser

Feltet for danskfagets didaktik har i de seneste år været plaget af en paradigmatilgang, hvilket skyldes en indflydelsesrig artikel af Piet-Hein van de Ven og Wayne Sawyer (2006), der udpegede fire paradigmer: Det akademiske, udviklingsorienterede, kommunikative og utilitaristiske – som samtidig skulle følge en historisk udvikling fra midten af 1800-tallet til slutningen af det 20. århundrede, al den stund at man stadig skulle kunne iagttage dem i forskellige dominansforhold rundtomkring i verden.

Et hovedproblem med, og en kritik af, paradigmatilgangen er imidlertid, at den formulerer sig langt fra skolefagets praksis og taler abstrakt om meget generelle og universelle paradigmer for L1-faget internationalt (Carlsen, 2021). Et andet problem er, at den ikke afspejler den situerede forståelse af L1-faget knyttet til en nordisk og mere specifikt dansk kontekst. I nordisk sammenhæng har der været en lang tradition for at tænke modersmåls-/førstesprogsfaget med udgangspunkt i en tysk-nordisk dannelsesetænkning og egen kultur- og samfundshistorie (Aase & Hägerfeldt, 2012; Smidt, 2018; Krogh, 2020; se også senere). I en specifik dansk kontekst, som er særligt relevant for interessen i denne artikel, finder vi både en efterhånden lang række empiriske studier af danskfagets bindestregsdidaktikker og mere teoretisk orienterede og syntetiserende studier, der har peget på alternative kontekstsensitive forståelser af faget. Her skal fremhæves tre eksempler på sidstnævnte.

Thomas Illum Hansen har udviklet en model for danskfaget, der forsøger at kombinere forskellige fagtraditioner og perspektiver på tekster ved at anskue faget som en konstruktion, der er spændt ud mellem forskellige typer af tekster, tegnhandlinger og kontekstforståelser. Baggrunden er studier af danskfaglige læremidler, de to seneste læreplaner for dansk som skolefag fra 2009 og 2015 samt en analyse af forskellige tekstforståelser (Hansen, 2015). Med afsæt i pragmatisk og fænomenologisk semiotik definerer han en tekst som en funktionel-intentionel helhed af flere tegnhandlinger, der ytres som sammenhængende teksthandling (Hansen, 2013, s. 13). Det betyder, at en tekst fungerer som en komposition af flere tegn og semantiske sammenhænge, fordi den er situeret og samlet af en hensigt og en funktion. Hansen undersøger i forlængelse heraf fire ytringsformer som konstituerende for danskfaget. De kan sammenfattes på følgende måde:

- a) Tegnhandlinger: dialogiske handlinger med tegn i relation til en bestemt situation,
- b) Praktiske tekster: type af tekster, der er kendetegnet ved at løse bestemte opgaver og opfylde institutionaliserede funktioner,
- c) Fagtekster: type af tekster, der tilstræber en saglig og fyldestgørende fremstilling af et emne,
- d) Æstetiske tekster: type af tekster, der er kendetegnet ved deres æstetiske virkning.

De fire former for ytringer er forbundet med forskellige fagtraditioner, der kan bruges til at forklare, hvorfor danskfaget er spændt ud mellem hermeneutiske, tekstfokuserede tilgange på den ene side og kommunikative, kontekstorienterede tilgange på den anden. Disse tilgange bygger på forskellige traditioner og videnskabsfag, der vægter henholdsvis æstetiske og praktiske tekster, og som typisk skal suppleres med andre retoriske, filosofiske og semiotiske traditioner, hvis man ønsker at prioritere fx fagtekster og tegnhandlinger som indhold i danskfaget. Konsekvensen af Hansens studier er, at det er utilstrækkeligt enten at bestemme dansk som fx et kommunikationsfag eller et fortolkningsfag. Det må enten bestemmes som polyparadigmatisk eller som kontrapunktisk, og det kræver en semiotisk grundlagsteori, der gør det muligt at kombinere de forskellige typer af tekster og tilgange.

Dorthe Carlsen identificerede i sin ph.d.-afhandling, *Dansksdidaktiske forståelsesmåder* (2021), fire forskellige danskfag i danskfagets praksis. Det gjorde hun på baggrund af udviklingen af en mere finmasket analytik til hermeneutisk forståelse af fags "arkitektur". De fire forståelsesmåder af danskfag betegnede hun: dansk som kulturfag, dansk som praktisk-musisk fag, dansk som brugsfag og dansk som samfunds-fag (se figur 1 for oversigt over den ganske omfattende kategorisering og udlægning af de fire forståelsesmåder). Med sin tilgang åbner Carlsen for komplekse og situerede forståelser af fags, i dette tilfælde danskfagets, didaktik indlejret i bredere almen-didaktiske spørgsmål. Hendes arkitektur til beskrivelse af fag kommer tættere på hele 16 aspekter, som fag konstitueres af. Kigger man nærmere på karakteristikken af de fire forståelsesmåder, er dansk som kulturfag ganske genkendeligt, mens det praktiske-musiske danskfag fremdrager et aktuelt lidt glemt aspekt af faget, som det er væsentligt at minde om og genvække – det vender vi tilbage til senere. Distinktionen mellem dansk som brugs- og samfunds-fag, og hvad der fyldes i disse forståelsesmåder under de 16 delpunkter, er delvist til diskussion, vil vi hævde, bl.a. fordi nogle af de aspekter, der henføres til en brugs-forståelse, ligger tæt på en samfundsrettet forståelse (det gælder fx skrivning som indhold). Det ændrer dog ikke ved, at der med stor udsigelseskraft identificeres fire helhedsorienterede dansksdidaktiske forståelsesmåder, som man kan tænke videre med.

Forståelsesmåde	Kulturfag	Praktisk-musisk fag	Brugsfag	Samfundsfag
Dimension				
Skoleideal	Dannelsens skole	Livets skole	Samfundets skole	Demokratiets skole
Fag	Vekselvirkning mellem indføring af elever i og udvikling af fælles kultur Dannelses-mulighed Videns- og praksisformer Fortids-, nutids- og fremtidsorientering	Elevers alsidige, personlige udvikling og vækst Vækstrum Videns- og praksisformer Nutids-orientering	Elevers udvikling af højest mulige kompetencer og faglighed Kompetencer Nutids- og fremtids-orientering	Udvikling af elevers kritiske forhold til sig og frihed til at forandre Laboratorium Projekter Nutids- og fremtidsorientering
Undervisning	Vise	Være	Socialisere	Forandre
Fagdidaktik	Fagdidaktik er valg af indhold og begrundelser herfor	Fagdidaktik er valg af hverdagssituationer og identificering af eleverfaringer	Fagdidaktik er valg af effektive metoder	Fagdidaktik er valg af (verdens)situationer og problemer
Dannelsessigte	Kategorial dannelse Deltagelse Æstetisk dannelse	Formal dannelse Vækst Æstetisk dannelse	Formal dannelse Kvalifikation Kompetence	Kritisk-konstruktiv dannelse/ handlekompetence
Formålsparagraf	Kulturel og social dannelse Myndighed Æstetisk, etisk og historisk	Personlig dannelse Æstetisk	Normer Tekst-kompetencer	Demokratisk dannelse Myndighed
Indhold	Eksemplariske tekster	Elevers egne erfaringer	Modeltekster, praktiske tekster	Autentiske situationer Nøgleproblemer
o Læsning	Sociokulturelt og kognitivt syn på læsning Læsning er læsning af specifikke tekster i kontekst.	Sociokulturelt og psykologisk syn på læsning	Sociokulturelt og funktionelt syn på læsning Socialsemiotisk literacy-teori Læsestrategier	Sociokulturelt og etnografisk syn på læsning Social teori om literacy Kritisk literacy
o Mundtlighed	Mundtlighed er dialogisk Flerstemmighed Perspektivskifte	Personlig vækst Egen sprogbrug og ekspressivitet Identitetsudvikling	Mundtlighed som funktionel kompetence	Mundtlighed som kulturel transformation Sprogbrug, sprogroller og positionering
o Skriftlighed	At erobre verden gennem skriftsproget Finde sin egen stemme og kunne skifte perspektiv til andre stemmer	Ekspressiv og kreativ skrivning At finde og forme sin personlige stemme Procesorienteret skrivning	Genreskrivning med brug af semiotiske ressourcer Skriveprocesser og skrivestrategier	Autentisk, kommunikativ skrivning Udveksling med omverden Praksisfællesskaber, skriveroller og identitet
o Sprog	Sprogets sociale funktion Semiotisk Særligt vægt på poetisk sprog	Sprogets psykologiske funktion	Sprog i brug Socialsemiotisk og sociokulturelt	Et diskursiv sprogsyn Pragmatisk Kommunikationskritisk Diskursanalytisk
o Litteratur	Selvfordobling Fænomenologisk og hermeneutisk	Medskabende og omskabende Egenproduktion Læserorienterede tilgange	Struktureret analyse og nykritisk inspireret litteratursamtale	Samfundskritisk litteraturpædagogik Kommunikationsanalyse og temalæsning Ideologikritisk
o Medier	Æstetisk Mediefags-inspireret	Erfaringsbaseret Den parallelle skole	Nye sprogbrugs-arenaer	Kommunikations-kritisk Informationsteoretisk inspireret
Undervisningsformer	Spørgende og dialogiske undervisningsformer vekslende mellem klasse-, gruppe og individuelt arbejde	Bearbejdende og praktisk orienterede undervisningsformer Kreativitetspædagogisk Æstetiske læreprocesser	Instruerende og bearbejdende undervisningsformer Genre-pædagogisk (TLC)	Dialogiske og bearbejdende undervisningsformer Projektarbejde
Arbejdsformer	Faglige metoder	Kreativt skabende Leg	Stilladsering, modellering	Undersøgelingsbaseret
Teknologi	Medie, skriftsprogspraksis Undervisning med og om	Medie Undervisning med	Redskab, skriftsprogspraksis Undervisning med og i	Redskab, socialisering, skriftsprogspraksis Undervisning med og om

Figur 1. Carlsens overblik over danskdidaktiske forståelsesmåder.

“ I nogle L1-didaktiske forsknings-traditioner er literacy blevet forbundet ret ensidigt med praktiske og fag-/sagtekster.

Endelig har Nikolaj Elf givet et bud på helhedsforståelser i de seneste 20 års danskfag og andre nordiske L1-fag, der bl.a. bygger på Ellen Kroghs Foucault- og Bakhtin-inspirerede tilgang til analyse af fag (Krogh, 2011). Han hævder fire teser, der kan indfange dominerende diskursive og kulturelle praksisser i faget: dyadiserings-, tekstualiserings-, funktionaliserings- og posthumaniseringsteserne.

Kort om *dyadisering* handler denne tese om en særdeles fasttømret tradition for at tænke L1 som en sprog og litteratur-dyade. Med *tekstualiseringstesen* peges der på et principielt brud med sprog-litteratur-dyaden. Tekstualisering som tilgang er blevet udviklet i og for faget op gennem det 20. århundrede, bl.a. med afsæt i semi-otikken (jf. også Hansen, 2015). En kerne i tekstualiseringstesen er ideen om det udvidede tekstbegreb, som går tilbage til 1960'erne, og senere et begreb som tekstbeskæftigelse forstået som det at lære elever produktive, receptive og refleksive måder at omgås og røre sig i tekst på. Inden for denne tilgang åbnes der også op for en interesse for medier, modaliteter og teknologier (Krogh et al., 2017, s. 15f). I en angelsaksisk sammenhæng, men i stigende grad også i en nordisk, forbindes tekstualiseringstilgangen med *literacy* i bred betydning. I nogle L1-didaktiske forskningstraditioner er literacy blevet forbundet ret ensidigt med praktiske og fag-/sagtekster, i andre med en post-strukturalistisk opløsning af værket, hvilket har ekskluderet æstetiske tekster fra tekstualiserings/literacy-forståelsen. Men æstetiske tekster kan i høj grad også opfattes som tekster, de har blot en anden karakter.

Funktionaliseringstesen refererer til den mere instrumentelt orienterede udvikling af L1-faget globalt og nationalt. Der har således været en global styringstrend af uddannelsessektoren, der har forsøgt at standardisere uddannelse og undervisning på tværs af lande og regioner, fx i regi af OECD og PISA-undersøgelser, som angiveligt gjorde det muligt at sammenligne elevers præstationer på tværs af lande. En del af denne bevægelse har ført til et ret reduktivt L1-fag med fokus på udvikling af elevers læsefærdigheder i snæver forstand, hvilket har mødt voldsom kritik. En del af kritikken har handlet om, at man gennem denne globale udvikling fratager L1-fagene deres genuine lokale og nationale særtræk. Der argumenteres imidlertid også positivt for funktionaliseringen af faget. Det ses bl.a. i forsøget på at sikre alle elever lige adgang til udvikling af viden, færdigheder og kompetencer, i nogle versioner med forfægtelse af en holistisk kompetenceorienteret dannelses-tænkning (Bundsgaard, 2016).

Endelig skal der peges på *posthumaniseringstesen*. Posthumaniseringstesen sammenfatter en række forskellige teori- og analyseperspektiver, som udfordrer antagelsen om ensidigt menneskeskabte, intentionelle og kontrollable tekstpraksisser. I stedet betones uforudsigelighed, kropslige og ikke-semiotiske dynamikker som virksomme, men ofte oversete aspekter af fagets praksis. Fx har et nyligt ph.d.-projekt

“ Helt grundlæggende vil vi argumentere for en semiotisk grundlagsteori som basis for vores forståelse af danskfaget.

om skrivning i indskolingen med brug af iPads (Baun, 2023) vist, hvordan subtile rytmiske og ordløse kropsinteraktioner kan være afgørende for, at der finder skriveudvikling sted. Et andet perspektiv, som kommer fra posthumanistiske tilgange, er en yderligere udvidelse af forståelsen af læsning, så den også omfatter det at kunne læse og interagere med natur og det *andet end menneskelige* – hvilket fx kan have konsekvenser for, hvordan der arbejdes med litteratur eller kreative skriveprocesser (Matthewman, 2020; Perry, 2020). Posthumaniseringstilgangen peger i de mest produktive versioner på en åbning af faget mod det uforudsigelige og kropsligt involverende, som faktisk fremmer elevers lære- og dannelsesprocesser.

Et fællestræk for de tre oversigtstudier af Hansen, Carlsen og Elf er, at de bryder op fra den basisvidenskabelige 'dyadiske' konstruktion af dansk-/L1-faget som et sprog og litteratur-fag, som stadig dominerer megen tænkning af L1-faget i Norden og internationalt. I stedet skitseres mere kontekstnære syntetiserende bud på fagets didaktik, hvor der er tværgående opmærksomhed på tegntyper, tekstvalg, kontekster, faglige forståelsesmåder og diskursive og kulturelle praksisser, der medskaber danskfagets didaktik. Mere specifikt ser vi, at der peges på stærke traditioner i nyere tid for at sætte fokus på ikke bare det udvidede tekstbegreb, men også det *differentierede* tekstbegreb.

Helt grundlæggende vil vi argumentere for en semiotisk grundlagsteori som basis for vores forståelse af danskfaget. To væsentlige kilder til en sådan grundlagsteori er henholdsvis *Edmund Husserl* og den fænomenologiske tradition for at forstå symbolske tegn og tekster som intentionelle handlinger, der er funderet i en førsproglig semantik og fortrolighed med en livsverden, og *Charles S. Peirce* og den pragmatistiske tradition for at forstå tegn og tekster som del af en større dynamisk proces, hvor tre led forbindes, fletter sig sammen og skifter plads i en fortløbende betydningsdannelse – et udtryksled (repræsentanem), et genstandsled (objektet) og et fortolkningsled (interpretanten) – idet tolkninger bliver til udtryk og genstand for nye tolkninger (Husserl, 1995; Peirce, 1998; Lotman, 2005; Byrne, 2017; Pietarinen & Stjernfelt, 2019; Hansen, 2011). Fælles for Husserl og Peirce er blandt andet, at de opfatter tegn som handlinger ud fra en fænomenologisk semiotik og epistemologi, og at de begge tilskriver intersubjektive fællesskaber og traditioner en stadig større vægt i løbet af deres forfatterskaber. I forlængelse heraf trækker vi på nyere pragmatistiske tegn- og tekstteorier, der ligeledes tillægger den sociale kontekst en vigtig betydning og opfatter det fortolkende led i den semiotiske proces som en funktion i relation til en kontekst.

Man kan betragte de nyeste posthumane tendenser som kritik af tekstcentrisme og som en øget opmærksomhed over for (krops)-fænomenologiske og æstetisk-affektive helhedsforståelser. Dette indebærer, at menneskets – og mere specifikt danskelevers – relation til verden ikke nødvendigvis skal og kan tænkes som tegn-baseret, men snarere har perceptuel, ikke-repræsentationel og førkognitiv karakter. Det skal dog bemærkes, at det er et åbent spørgsmål, og en stor teoretisk diskussion, fx inden for det praksisteoretiske og posthumane felt, hvorvidt der kan tales om og findes ikke-tegn forstået som en form for radikal ontologisk fremmedhed (se fx Barad, 2007; Schatzki, 2017).

Ligeledes er det et åbent – og mere jordnært – spørgsmål, om man vil kunne konkretisere og relatere disse ret abstrakte helhedsforståelser til et nyt enkelt pædagogisk sprog og en gørensform, der kan omsættes i fagets daglige praksis i klasserummet. Det er den absolut rimelige fordring fra Fagfornyelsens side. Det er dette spørgsmål, vi vender os mod i det følgende, idet vi prøver at sætte ord på fagets formål og karakter.

Fagets karakter – et teoriudviklende perspektiv

Der kan være adskillige grunde til, at et fags formål og omverdensforpligtelse træder i baggrunden i den daglige undervisning. Én er, at didaktiske rutiner og praktikker spiller en afgørende rolle og er ret træge at forandre. En anden er, at der sker en ret stram ideologisk og diskursiv styring af, hvad der er legitimt at tale om – hvilket bl.a. styres af krav og forventninger formuleret gennem afgangsprøver (Troelsen, 2020). Det kræver desuden en del oversættelse at forbinde formålsparagraffens almene værdier med det løbende behov for at tilrettelægge undervisning og formulere mål, vælge indhold, anskaffe læremidler, stille opgaver, organisere arbejdet i klassen, evaluere og give eleverne feedback. Derfor lægger de nye fagplaner op til at styrke den narrative sammenhæng – eller man kunne sige den plottede kohærens (jf. Sundberg) – blandt andet ved at forny formatet for fagplaner med et afsnit om fagets *karakter*, der skal understøtte en samlet fagdidaktisk fortælling om fagets formål, indhold, mål og evalueringsformer.

Fremstillingen af fagets karakter har en funktion som brobygger. På den ene side er hensigten med det at udlægge og konkretisere fagets formål ved at karakterisere faget og dets måder at forstå, erkende, undersøge og fremstille et bestemt udsnit af fænomener og problemer i verden på. På den anden side knytter det an til folkeskolelovens § 5, stk. 1 om undervisningens tilrettelæggelse og tjener som et første afsæt for at formulere faglige pejlemærker og begrunde udvælgelsen af fagets indhold. Danskfaget er, som beskrevet ovenfor, et stort fag, og det omfatter flere traditioner og tilgange til verden. En måde at etablere et samlet udgangspunkt på er at forstå faget som et

“ I forbindelse med en ny fagplan for dansk er der behov for at undersøge, hvordan vi finder en mere hensigtsmæssig balance mellem de forskellige forståelsesmåder i danskfaget.

tekstfag, eller rettere et tekstualiseringsfag, hvor man lærer børn og unge færdigheder i og kundskaber om at forholde sig til tekst, bruge og interagere med tekster, reflektere over dem, invitere til, at de kan gøres og tænkes anderledes, fx gennem fiktion, i relation til en aktuel og fremtidig verden. Gennemgangen af forskellige paradigmer og teser om helhedsforståelser i/af danskfaget (se ovenfor) kan give et umiddelbart indtryk af et mangfoldigt danskfag med mange mulige tilgange og perspektiver. Det er det også i teorien, hvor man ser på faget over tid og på tværs af forskellige skoleformer. Men i den enkelte undervisningspraksis er det ofte ikke tilfældet, hvilket en række empiriske studier af danskfaget har påvist. Blandt andet didaktiske rutiner, læremidler, test og afgangsprøver er som beskrevet ovenfor med til at præge hverdagens praktikker. Denne tendens bliver også ofte beskrevet som den skjulte læreplan, fordi den praktiserede læreplan i højere grad er styret af praktiske gøremål og underforståede normer end af den formelt gældende læreplan (fx Broady, 2007). Den pædagogiske offentlighed og de dominerende uddannelsesdiskurser er typisk kendetegnet ved en ideologisk læreplan, der fx vægter bestemte forståelsesmåder, og særlige dominansforhold kan blive skrevet ind i de formelt gældende læreplaner, som det var tilfældet med *Fælles Mål 2015*. Her blev danskfaget udlagt som et kommunikationsfag.

I forbindelse med en ny fagplan for dansk er der behov for at undersøge, hvordan vi finder en mere hensigtsmæssig balance mellem de forskellige forståelsesmåder i danskfaget – og også overveje, om der kunne være andre forståelsesmåder. Til det formål er et afsnit om fagets karakter velegnet. Det kan anvendes til at tydeliggøre, at dansk tjener flere faglige formål, hvilket også gerne skal reflekteres i fagformålet, og præsentere forskellige forståelsesmåder som basis for en inddeling af fagets indhold med henblik på at kvalificere indholdsvalg og begrunde, hvad der er kernestof.

Vores eget bud på fagets helhedsforståelse vil argumentere for, at danskfaget har karakter af at være et semiotisk og kontrapunktisk tekstfag, der er spændt ud mellem tegn, tekst og kontekster, men som også medreflekterer en ikke-tekstlighed knyttet til kropslige og prækognitive erfaringer, praksisser og erkendelsesformer. En forudsætning for at forstå tekstualisering er en erkendelse af forholdet mellem tekst og ikke-tekst, herunder den diversitet af førsproglige og ekstrasproglige tegn og betydningsdannelser, som muliggør en skabende tilgang til tekstualisering forstået som en rytmisk interaktion eller transaktion med (om)verden. En sådan vekselvirkning mellem tekst og ikke-tekst, men også det menneskelige og det ikke-menneskelige, kan både være en del af den kropsligt fortrolige erfaringsdannelse, som den viser sig i alle sine typificerede ytringspraksisser, og den kan vise sig som fremmederfaring og som nye måder, verden fremtræder på gennem teknologi. Teknologi spiller således en uomgængelig rolle i og for fornyelsen af faget; det, man mere præcist kan karakterisere

“ Forskelle på og sammenhænge imellem de forskellige kompetenceområder blev sløret af, at de blev behandlet som ligedannede kompetencer.

’den teknokulturelle produktion af L1’ (Elf et al., 2020. Faktisk lige siden grundlæggeren af moderne didaktik, Johann Comenius (1592-1670), skrev om læremidler i modersmålsundervisning, har vi vidst, at der foregår et dynamisk samspil mellem teknologiske udviklinger og nye betingelser for ytringer, (kropslig) deltagelse, erkendelse, viden og dannelse. Denne udvikling får i større eller mindre grad lov til at blive taget op som en lødig og integreret del af fagets karakter (Hansen, 2018). Som blandt andet Don Ihde har peget på med sine postfænomenologiske analyser af menneskets teknologi-medierede verdensforhold, fungerer teknologi som en forlængelse af den menneskelige krop på måder, der transformer menneskers forhold til både natur og kultur (Ihde, 2002). Teknologier er ifølge Ihde karakteriseret ved en materialitet og en multistabilitet, der gør, at de i praksis kan udlægges på mange måder, men altid situeret i en kropslighed. Et kendt eksempel er hans analyse af indførelsen af skrivemaskinen som en multistabil teknologi, der var med til at fremkalde og fordre kyndighed om nye samspil mellem tegn, ytringer, teknologier og tekster. Sådanne teknologiaspekter må medtænkes i både fagets karakter, som vi har gjort ovenfor, og i en model for fagets indhold og dannelsesstærkning – som vi gør nedenfor.

Fra kompetenceorienteret indholdsmodel til dannelsesorienteret indholdsbeskrivelse

Der er tradition frem til og med *Fælles Mål 2009* for at inddele danskfaget ud fra to typer af indhold, der vedrører henholdsvis grundlæggende færdigheder (fx læse, skrive, tale og lytte) og de stofområder, man beskæftiger sig med i undervisningen (fx sprog, litteratur og kommunikation). I 2015 blev denne tradition brudt i et forsøg på at inddele faget i fire ligedannede kompetenceområder: læsning, fremstilling, fortolkning og kommunikation. Der var dog stadig forskel på typer af indhold, da de to første kompetenceområder var bygget op om grundlæggende færdigheder, mens de to sidste var bygget op om forskellige typer af tekster, situationer og kontekster.

Brugen af kompetencebegrebet som ordnende princip og inddelingen i fire områder havde en række fordele og ulemper. Læreplanen lagde op til, at arbejdet med fagets grundlæggende færdigheder blev integreret og gjort funktionelt i omgang med fagets tekster. Desuden undgik man at samle fagets stof i et stort sammensat område med sprog, litteratur og kommunikation. Til gengæld blev centrale dele af faget nedtonet (fx blev mundtlighed og det talte sprog gjort til en underordnet del af kommunikation). Fagets tekster og stoflige indhold blev sat i baggrunden og behandlet som midler, der havde udvikling af kompetencer som mål. Forskelle på og sammenhænge imellem de forskellige kompetenceområder blev sløret af, at de blev behandlet som ligedannede kompetencer. Desuden medførte fremstillingen af faget med særligt fokus på kompetencer som resultatmål, at læreplanen ikke fik en narrativ, sammenhængende form. Tværtimod blev fa-

get fremstillet som en matrice med uforholdsmæssigt mange abstrakte begreber og relationer, der ikke blev forklaret, heller ikke i den tilhørende vejledning. Denne mangel blev der delvist rådet bod på med *Dansk – Faghæfte 2019*, men da læreplansforfatterne hverken måtte ændre i de centrale matricer eller den indbyggede kompetencetænkning, blev resultatet, at faghæftet blev temmelig omfattende (140 tætskrevne sider). Samtidig indebar det stærke resultatfokus med mange matricer og mål, at det var vanskeligt i faghæftet at fortælle faget frem på en fagligt engagerende og lærerhenvendt måde. Endelig, og som det nok største problem ved *Fælles mål*, blev danskfagets dannelsesbidrag væsentligt nedtonet med sin markante kompetenceorientering. Der har været forsøg på at sammentænke en kompetencebeskrivelse af fag og en dannelsesetænkning (Bundsgaard, 2016). I realiteten er *Fælles mål* imidlertid blevet læst og har fungeret som en ikke-dannelsesorienteret instrumentelt præget ”tjek af”-læreplan. Derfor er der god grund til at standse op og reflektere over dannelsesbegrebet og måden, det kan vokse ud af en dannelsesorienteret tilgang til dansk på.

Det dannelseseoretiske afsæt i vores skitserede helhedstilgang er både filosofisk og kulturhistorisk funderet. Filosofisk tager vi det samme afsæt som for den semiotiske grundlagsteori, nemlig en fænomenologisk og pragmatisk tilgang. En sådan tilgang trækker på Klafkis teori om kategorial dannelse (1983), der byggede videre på Husserls fænomenologi, herunder hans begreb om kategorial anskuelse (Husserl, 1995, opr. 1939). Vi vil dog argumentere for, at der er aspekter af Husserls tænkning, som kunne fremhæves mere med henblik på at etablere en fænomenologisk dannelsesetænkning. Det gælder særligt hans ideer om *førprædikativ erfaring*, *kategoriale former* samt *livsverden* og *idealisation*. Kategorial anskuelse bygger på førprædikativ erfaring, som er den umiddelbare, sanselige oplevelse af verden. Denne oplevelse er kendetegnet ved sanseligt og kropsligt forankrede indtryk og en før-sproglig forståelse af genstande som enheder. Gennem prædikativ dømmekraft dannes kategoriale former, såsom substans, egenskab, relation og helhed/del. Disse kategorier er ikke blot abstrakte begreber, men fundamentale for vores måde at forstå verden på. De opstår som et resultat af de måder, vi beskriver og forholder os til vores oplevelser på. Endelig er det ifølge Husserl vigtigt at skelne mellem den umiddelbare oplevelse i livsverdenen og den idealiserede verden i videnskaben. Samlet set handler kategorial anskuelse for Husserl om den måde, vi organiserer og forstår verden på gennem aktive dømmeprocesser, der opbygger kategorier og begreber på grundlag af vores erfaring.

Ud over disse filosofiske grundlagspositioner medtænker vi i vores dannelsesetænkning også det, man kan karakterisere som en kulturhistorisk, stedbunden og fagdidaktisk baseret dannelsesetænkning. Dannelsesteori har en virkningshistorie, som går tilbage til 1800-tallet og er lokalt forankret og formet. I danskfagets tilfælde giver det

“ Livsverdenen udvides til at omfatte menneskets forbundethed med både andres og andet liv end det menneskelige.

mening at pege på en tysk-dansk-nordisk kulturkontekst som medskabende inspirationskilde for dannelsesestænkning i danskfaget og generelt de nordiske førstesprogsfag (Aase & Hägerfeldt, 2012; Berge, 2005; Smidt, 2018; Krogh, 2020; Kondrup, 2023).

Nyere kontinental-tysk dannelsesesteori i dansk aftapning er således blandet med 1800-tals-erfaringer samt æstetiske og filosofiske bud på, hvad der kendetegner dannelse, fx fra tysk sammenhæng Jena-digterne og -tænkerne, herunder ikke mindst Goethe, og i dansk sammenhæng dannelses- og udviklingsromaner samt dannelsesfilosofi, ikke mindst Grundtvigs (fx Grundtvig, 2012, opr. 1838; se også Carlsen, 2021). Ud fra et kulturhistorisk perspektiv vil man sige, at dannelse grundlæggende handler om det dynamiske forhold mellem et *selv* og en fælles forestilling om en fremtidig bedre verden, en *utopi*. Stikord for selvet i en 1800-tals-konception – der bl.a. bygger på Goethes dannelsesroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795-96) – er selvoverskridelse, socialisering og selvbestemmelse. Stikordet par excellence for den fælles (samfunds)utopi er naturligvis *nationsbygning*. I det 20. århundrede har man set et vist opgør med især den nationalt orienterede utopi-forestilling og sat demokrati og det nordiske velfærdssamfunds utopi om 'en skole for alle' i stedet (Telhaug et al., 2006), hvilket ikke mindst har indvirket på en fagdidaktisk dannelsesestænkning af dansk-/L1-faget i nordisk kontekst (Aase & Hägerfeldt, 2012; Smidt, 2012; Krogh, 2020). Ligeledes er forestillingen om selvet/mennesket og dets forhold til verden tænkt videre eller radikalt om, ikke mindst i fænomenologien, men også i fx psykoanalyse og (neuro)kognitionsvidenskab, igen med potentielle dannelsesimplikationer for dansk/L1 (Elf, 2024). Spørgsmålet om, hvad der forstås ved selv og verden og den dannelsesmæssige relation herimellem, er altså dynamisk, formet af sociale og samfundsmæssige forhold, viden, værdier og ideologi. Seneste skud på stammen om, hvad 'verden' refererer til, er forestillingen om en post-antropocentrisk verden, delvist formuleret som en kritik af Klafki, som hævdes at fremme et (for) antropocentrisk verdens- og menneskebillede (Kvamme, 2021). Alternativt foreslås en 'livsvenlig dannelse' (Paulsen & Tække, 2024), der omfatter menneskets forbundethed med det ikke- eller andet-end-menneskelige. Eller sagt på en anden måde: Livsverdenen udvides til at omfatte menneskets forbundethed med både andres og andet liv end det menneskelige.

Hvad betyder disse dannelsesbetragtninger så for vores forsøg på at udvikle en ny samtidsorienteret helhedstænkning af danskfaget? Vores overordnede påstand er, at en reformulering af danskfagets formål kan bruges som anledning til at revitalisere både danskfagets bidrag til den demokratiske dannelse og til elevernes alsidige udvikling forstået som et dannelsesprojekt. Det er desuden en didaktisk opgave at udvikle fagets forhold til den del af (om)verden, det er forpligtet på. I den forbindelse er det vigtigt at bemærke, at et praktisk

og anvendelsesorienteret danskfag ikke alene retter sig mod dansk kultur og historie, der er fremhævet i formålsparagraffen stk. 1, men også helt oplagt vedrører ”forståelse for menneskets samspil med naturen”. Det kan fx ske ved at sætte fokus på praktisk-skabende, dialogiske og mundtlige erkendelses- og arbejdsformer og ved at benytte et formålsberiget fagsprog med mere vægt på følgende centrale begreber fra folkeskolens formålsparagraf: fordybelse, virkelyst, stillingtagen, handling, deltagelse, medansvar og samspil med naturen.

Vi ser også et behov for didaktisk refleksion over danskfagets bidrag til elevernes alsidige udvikling. Hvad er alsidig danskfaglighed? Som blandt andet Dorthe Carlsens studier peger på, har den praktisk-musiske dimension i faget været nedtonet igennem en årrække. En del andre studier underbygger denne fortolkning af faget, idet de peger på, at danskfaget er præget af analytiske opgaver og formidlingsorienterede undervisningsformer (Bremholm et al., 2017; Hansen et al. 2020). Det er problematisk af flere årsager. Det fremmer, hvad man med et kritisk begreb fra tysk dannelsesteori kalder for ”Kopflastigkeit”, fordi eleverne er tynget af at være mere i hovedet end i kroppen (Gruschka, 2012, s. 2). Den pædagogiske hensigt med at prioritere æstetiske, kropslige og håndværksmæssige erkendelses- og arbejdsformer, som vi selv og andre har arbejdet på at fremme i dansk kontekst, for vores vedkommende med projektet Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM) gennem skabende og undersøgende tilgange til litteraturundervisning (Hansen et al., 2019; Gissel & Steffensen, 2021; Hansen & Gissel, 2021; se også fx Henkel et al., 2023), er netop at modvirke, hvad Gruschka betegner som den mentale og tekniske tyngde, der kendetegner en skolastisk undervisning med vægt på formidling af viden og træning af færdigheder.

Alternativet er ifølge Gruschka ikke en misforstået reformpædagogik, der undervurderer den didaktiske opgave og forsøger at erstatte undervisning med praksisrettede læringsaktiviteter. Denne kritiske pointe knytter an til en anden mere almen udvikling på tværs af fagenes formål, idet man fra og med *Fælles Mål 2015* har forsøgt at fjerne begrebet undervisning fra fagenes formål – eller mere alment: suspendere (fag)didaktik til fordel for læringsteori, hvilket er en generel international tendens. I dansk bryder det med en tradition fra 1976 til 2009, hvor stk. 1 er blevet indledt med ”Formålet med undervisningen” og stk. 2 med ”Undervisningen”. I 2015 blev alle tre dele af fagformålet indledt med ”Eleverne”. Denne sproglige forskydning fra undervisningens formål til elevernes læring på fagformålsniveau har medvirket til at svække formålets betydning for danskfagets læreplan som helhed.

Bud på en dannelsesorienteret model for danskfaget

Hvad betyder disse bud på en dannelsesorienteret tilgang til indholdsvalg helt specifikt for fagets indhold og dynamik? Figur 2 nedenfor er et bud på en dannelsesorienteret og dermed i høj grad også helhedsorienteret model for danskfagets undervisning, herunder en inddeling af danskfagets indhold. Modellen bygger på erfaringerne fra de tidligere læreplaner og forsøger at imødegå de skitserede udfordringer. Udgangspunktet er modellen udviklet af Hansen i *Dansk* (2015), der er blevet opdateret og videreudviklet i forbindelse med den aktuelle fagfornyelse. Derudover afspejler modellen det igangværende fagplansarbejde, som Elf er involveret i som forperson (sm. Louise Rønberg) for faggruppen for dansk. Modellen er desuden inspireret af Carlsens fire forståelsesmåder, Elfs fire teser samt bestemmelsen af fagets karakter og dannelsesbidrag ovenfor.



Figur 2. Model for helhedsforståelse med bud på inddeling af danskfagets indhold

Med afsæt heri markerer modellen i det yderste lag *Livsverden og grunderfaringer*. Det refererer til elevernes grunderfaringer med at være i verden med krop, bevidsthed, sanser, omgivende miljø, relationer, fællesskaber, sprog, redskaber, natur, kultur og historie, hvilket har betydning for, hvorvidt indholdsvalg kan forbindes med deres erfaringshorisont og engagere dem i en alsidig udvikling og dannelse. I fænomenologisk forstand har *Livsverden og grunderfaringer* karakter af samlet og samlende erkendelseshorisont for danskfaget, som gennemsyrrer alle andre aspekter af faget, dets indholdsområder og lærerens indholdsvalg.

“ For Klafki er fx det at lære at læse et af modersmålsfagets helt elementære og afgørende vigtige bidrag til elevers dannelse.

I det næste lag finder man *Folkeskolens formål og fagets formål*, som til enhver tid er udtryk for samfundets forsøg på at udpege udsnit af denne livsverden som værdsatte af samfund, skole og undervisning. Som vi allerede har været inde på, er disse politisk bestemte lag historisk foranderlige og reflekterer grundlæggende dannelsesudfordringer, der identificeres i samtiden, og specifikke bud på det dannelsesprojekt, som skole og fag bidrager til. Inden for denne ramme inddeler modellen faget i fem indholdsområder og gør det tydeligt, at der er forskel på, om et område er bygget op om *enten* fagets tekster og stoflige indhold *eller* dets grundlæggende færdigheder – to principper, der er forbundet med henholdsvis tekstualiserings- og funktionaliseringstenen. For det første er der et forslag om to indholdsområder: *Kommunikation og praktiske tekster* og *Fortolkning og æstetiske tekster*, der er stofligt organiserede med tegn, tekster og kontekster i centrum. For det andet er der et forslag om tre indholdsområder: *Elevens læsning og tilegnelse*, Elevens skrivning og fremstilling og Elevens mundtlighed og iscenesættelse, der er organiseret omkring literacy, eller rettere literacies, som grundlæggende færdigheder, der bidrager til danskfagets dannelsesprojekt. For Klafki er fx det at lære at læse et af modersmålsfagets helt elementære og afgørende vigtige bidrag til elevers dannelse (Klafki, 1990). Grundlæggende færdigheder skal altså ikke forstås snævert-instrumentelt; vi sigter snarere på ”den norske” forståelse af grundlæggende færdigheder, der blev udviklet og kvalificeret i forbindelse med *Kunnskapsløftet* i 2006 (jf. Berge, 2005). Her blev der udpeget fem grundlæggende færdigheder (heriblandt læsning, skrivning og mundtlighed), der går på tværs af alle fag ikke blot som snæver ’literacy’ forstået som fx afkodning og læseforståelse, men som brede funktionelle og situerede produktive og receptive ytringskompetencer, der bidrager til myndighed og dermed dannelse. De to typer af områder skal ses i sammenhæng, da de tre grundlæggende færdigheder udvikles på tværs af de stofligt organiserede områder, men samtidig fungerer som selvstændige områder for kundskabstilegnelse.

Modellen fremstiller endvidere faget som spændt ud mellem to typer af tegn, tekster og kontekster, henholdsvis æstetiske og praktiske, der er definerende for de to stofligt organiserede tekst- og kontekstbaserede indholdsområder, og med en tredje kategori for sag- og fagtekster, der understøtter udvikling af fagsprog og faglig læsning og skrivning i relation til de fem indholdsområder. På den ene side er der *Æstetiske tegn, tekster og kontekster*, hvor elevernes fortolkende omgang med dansk og nordisk litteratur er kernestof, men hvor eleverne også skal arbejde med fx film, billedkunst og musikvideoer. Fælles for de æstetiske tekster er, at eleverne skal lære at omgås dem på fortolkende måder som kilder til æstetisk og eksistentiel oplevelse, fordybelse og virkelyst, men også som kilde til kritisk stillingtagen til teksternes tilværelsestolkninger. På den anden side er der *Praktiske tegn, tekster og kontekster*, hvor elevernes kommunikative omgang med et eksemplarisk udsnit af fx journalistiske tekster og markedets

tekster er kernestof. Fælles for praktiske tekster er, at de typisk tjener sociale formål og opfylder funktioner i forhold til kommunikations-situationer inden for et domæne som fx markedet, privatsfæren eller den politiske offentlighed. Eleverne skal lære at omgås praktiske tekster kommunikativt som kilder til bl.a. information og løsning af centrale opgaver i samfundet, men også som kilder til manipulation og desinformation, der kræver kritisk analyse og stillingtagen til teksternes betydning som del af en større samfundsmæssig kontekst.

Endelig er der *Sag- og fagtekster og kontekster*, der tjener en saglig fremstilling af et indhold. De spiller en central rolle inden for alle fag, fx naturfaglige tekster, og danskfaget har også sine egne sag- og fagtekster med sagkundskaber om fx digitale medier, læsning, skrivning eller litterær sprogbrug. Modellen giver ikke alene et bud på en struktur for indholdets områder, men demonstrerer også, at de nye fagplaner bør anvende grafiske fremstillinger til at visualisere de væsentlige sammenhænge i faget og gøre dem anskuelige. De grundlæggende færdigheder fremstilles fx også som selvstændige indholdsområder i centrum af figuren, da det er vigtigt at arbejde med færdigheder som et kernestof, eleverne skal blive fortrolige med, gøre sig erfaringer med og tilegne sig kundskaber i relation til.

Samtidig anskueliggør modellen, at de grundlæggende færdigheder udvikles på en alsidig måde, når de forankres i stofligt organiserede områder og i øvrigt er indlejret i og må forstås og tænkes i lyset af fagets formål, folkeskolens formål samt *Livsverden og grunderfaringer*. Tager vi læsning som eksempel, bliver det tydeligt, at der er forskellige læseformer forbundet med henholdsvis æstetiske og praktiske tekster samt sag- og fagtekster, ligesom også forskellige teknologier vil muliggøre forskellige læsepraksisser (Hansen, 2015, s. 32-43; Hansen & Gissel, 2021; Elf, 2023).

Vi skelner mellem teksttype og læseform. Teksternes mønstre og appelstrukturer determinerer ikke læseformen, da teksterne kan læses på flere måder afhængigt af kontekst og brugssituation. De forskellige teksttyper og læseformer har ikke desto mindre betydning for danskfagets erkendelses- og arbejdsformer. Den æstetiske og oplevelsesorienterede læseform er typisk med til at sænke tempoet og skærpe læserens opmærksomhed over for tekstens stil, indholdets sansekvaliteter og en flerhed af mulige tolkninger, fordi den har en åben og undersøgende karakter. En praktisk læseform derimod fremmer en mere funktionel og effektiv læsning, fordi den er selektiv og styret af en specifik brugskontekst. Det er fx, når man skimmer manualer og varedeklarationer. Men det kan også ske, når man læser en æstetisk tekst med et praktisk formål i undervisningen, fx hvis man leder efter adjektiver for at løse en opgave under tidspres. Endelig befinder den saglige og faglige læseform sig et sted mellem den æstetiske og den

“ Der har været en problematisk tradition for at forstå kontekst som ikke bare stabilt, men også udelukkende historisk og kulturelt formet.

praktiske, da den ikke er snævert bundet til en praktisk kontekst, men kan forårsage en langsom dybdelæsning. Det sker, når læseren er drevet af nysgerrighed og går undersøgende til værks, men den kan let slå over i en praktisk læseform, hvis man fx har et rationelt og uddannelsesmæssigt læseformål.

I modellen er *Multimodalitet og teknologi* og *Fagsprog og metoder* fremhævet som nødvendige rammebetingelser for, hvordan man arbejder med de grundlæggende færdigheder i relation til de forskellige tegn, tekster og kontekster. Det betyder, at der fx ikke er et selvstændigt område for fagets metoder eller for teknologiforståelse. I stedet lægger fremstillingen af faget op til, at man integrerer arbejdet med såvel elevernes sproglige og metodiske udvikling som deres forståelse af multimodalitet og teknologi inden for de fem indholdsområder, og at denne integration kan understøttes af, at man også arbejder med fagets egne fagtekster, fx tekster, der introducerer til fagets metoder.

Endelig bør det bemærkes, at der i modellen refereres til 'en elev' og en 'kontekst'. Med elev-markeringen hentydes til det forhold, at danskfaget, og dansklæreren, må tage udgangspunkt i elevens identitet, dannelsesproces og deltagelsesmuligheder, og at der i det hele taget er tale om et med- og samskabende interaktionsforhold mellem lærere og elever i dansk, som i alle andre fag (Östman & Öhman, 2022). Når der tales om fx elevens læsning og tilegnelse, omfatter det ikke kun rollen som læsende elev i danskfaget i skole, men også i et bredere sociokulturelt perspektiv til det at være læsende subjekt som barn og ungt menneske med mangfoldige erfaringer, kundskaber og færdigheder erhvervet i og ikke mindst uden for en fag- og skolekontekst i tæt relation med andre børn og unge, voksne samt ikke-menneskelige aktører i verden.

Med kontekst hentydes der ligeledes bredt til den livsverden og omverden, som ikke bare eleven, men også tekster knyttet til fagets indholdsområder konstitueres af og refererer til. Kontekst er ikke bare givet, statisk, på forhånd, men konstrueres gennem de ytringer, der artikuleres i undervisningen. Der har været en problematisk tradition for at forstå kontekst som ikke bare stabilt, men også udelukkende historisk og kulturelt formet. Men som markeret undervejs, er (om) verden/kontekst dynamisk og omfatter også det ikke-menneskelige, eller som vi har argumenteret for: livsverden i et post-antropocentrisk perspektiv.

Forholdet mellem de fem indholdsområder, eleven og kontekster kan tydeliggøres ved fremadrettet at formulere bud på fagligt anslag og sigte for de fem områder, der kobler tydeligt til fagets formål og angiver en retning for arbejdet med indhold inden for området uden at blive for snævert fokuseret på elevernes læringsudbytte. Der er

således brug for at ændre målforståelsen i dansk og arbejde med åbnende mål, der har formålsskarakter, og som samtidig angiver en retning for undervisning i områdets karakter, indhold og elevernes lære- og dannelsesprocesser.

Styrker og begrænsninger ved den foreslåede forståelse af faget

Hensigten med en samlet model *for* og en helhedsforståelse *af* danskfaget er at tydeliggøre fagets kontrapunktiske karakter og bidrage til en sammenhængende dannelsesbaseret forståelse af fagets formål, karakter, indhold og metoder, der har blik for dets sammensatte karakter og nødvendigheden af at prioritere, balancere og kombinere forskellige typer af indhold, formål og kundskabstraditioner på forskellige trin i faget. Det udvidede, differentierede og relationelle tekstbegreb, vi har argumenteret for, kan bruges til at forklare, hvorfor danskfaget trækker på både videnskabelige og håndværksmæssige referencefag. Både forfattere, journalister og andre professionelle deltagere inden for politiske, kulturelle, markeds- og foreningsdomæner m.fl. tjener som inspiration til udvikling af en verdensvendt didaktik med danskfaglige, praktisk skabende erkendelses- og arbejdsformer. Forslaget om at udvide faget med et femte område – *Elevens mundtlighed og iscenesættelse* – er et vigtigt korrektiv til en tekstcentristisk fagforståelse, da det betoner betydningen af blandt andet kropslig gestikulation og andre performative og relationelle udtryksformer, der ikke er tekst i snæver forstand. Dette hænger naturligvis også sammen med et fænomenologisk og delvist posthumant afsæt i *Livsverden og grunderfaringer*, der åbner for alsidige både kropsligt-sansende, følende-affektive, kognitive og moralsk-vurderende tilgange til verden.

Med et udvidet fokus på tegn og kontekster bliver det lettere at prioritere det praktisk-musiske og lægge vægt på krop, dialog og iscenesættelse. I stedet for at opfatte mundtlighed som et delmål under kommunikation kan vi med afsæt i den kontrapunktiske helhedsforståelse formulere et bredere sæt af faglige forventninger til eleven, *individuel*, og eleverne, *kollektivt*, om, at de bliver fortrolige med at indgå i dialog med andre og vise tegn på, at de i er i stand til at lytte opmærksomt, tage andres perspektiv, respondere og veksle mellem at tale og at lytte. I praksis vil det skærpe det danskfaglige blik for, om elevernes gørensformer fx er kendetegnet ved nærvær, koncentration, vedholdenhed, flow i samtalen, meningsfulde skift i taleture, åbne og opklarende spørgsmål samt et åbent og bekræftende kropssprog og brug af småord til at styre samtalen. Alt sammen tegn på meningsfuld interaktion, der omfatter tavse og implicitte kundskabsformer, der kan danne grundlag for, at eleverne bliver i stand til at sætte ord på og reflektere over deres tilgang til dialog og bruge kropssprog og turtagning til at skabe relationer og få indsigt i andres motivation, følelser og perspektiver.

“ Den kontrapunktiske helhedsforståelse lægger samlet set op til en dannelsesorienteret tilgang til dansk, der modvirker en reduktiv instrumentalisering af de grundlæggende literacyfærdigheder.

Den kontrapunktiske helhedsforståelse lægger samlet set op til en dannelsesorienteret tilgang til dansk, der modvirker en reduktiv instrumentalisering af de grundlæggende literacyfærdigheder. Men der er også en række udfordringer og begrænsninger forbundet med at insistere på danskfagets kontrapunktiske karakter. Modellen er kompleks, og den risikerer at sætte de kontrapunktiske modsætninger på formel uden at angive løsninger på, hvordan man prioriterer og balancerer de forskellige områder i faget på forskellige niveauer. En anden begrænsning er, at modellen intet siger om fagets progression. Der forestår en omfattende diskussion af forholdet mellem de forskellige erkendelses- og arbejdsformer i et progressions- og udviklingsperspektiv. Herunder det forhold, at der må lægges forskellige typer af begrundelser til grund for, hvad der tæller som eksemplarisk indholdsvalg knyttet til *Livsverden og grunderfaringer*. Den nuværende kompetenceorienterede tænkning af danskfaget i *Fælles mål*, der har 'situation' som det nok mest abstrakte livsverdens-referencepunkt, er for så vidt mere genkendeligt og billedskabende. Men også for snævert og reduktivt for det dannelsesprojekt, vi har argumenteret for, at danskfaget bør stå på mål for!

Fremstillingen af en samlet grafisk model skal nødvendigvis komme til at harmonisere forholdet mellem fagets indholdsområder, da den ikke i sig selv løser det forhold, at der er interessekonflikter mellem fagpositioner og bindestregsdidaktikker. Måske tydeliggør den snarere, at danskfaget rummer en høj grad af kompleksitet, og at det er en stor udfordring for de fleste dansklærere at udvikle et bredt didaktisk handlerepertoire, der gør dem fortrolige med de fem områder i modellen. Der tilbagestår en stor opgave for den videre udvikling af danskfaget, som handler om at didaktisere de forskellige områder og relatere dem til hinanden i et progressionsperspektiv, så en danskfaglig helhedsforståelse kan blive omsat til didaktiske praktikker og et spontant handlingsrepertoire i den daglige undervisning.

Der ligger således selvsagt en kæmpe udfordring i at gøre nærværende teoretisk orienterede bud på en danskidaktisk helhedsforståelse brugbar og forståelig for fagkulturen og de fagprofessionelle. I den videre proces med at afprøve et bud på en fagplan for dansk i det politisk annoncerede udviklingsprogram for fagfornyelsen vil(le) det være særdeles spændende at få lov til at følge, hvordan dansklærere forstår og omsætter, og hvordan elever oplever og realiserer helhedsforståelsen i konkret undervisningspraksis.

Referencer

- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougst, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (Eds.). (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Broady, D. (2007). *Den dolda läroplanen*. Krut. (1981)
- Bundsgaard, J. (2016). Er dansk (stadig) et dannelsesfag? I E. Krogh & S. E. Holgersen (red.), *Sammenlignende fagdidaktik* (bd. 19, s. 89-112). Aarhus University Press.
- Byrne, T. (2017). Husserl's Early Semiotics and Number Signs: Philosophy of Arithmetic through the Lens of "On the Logic of Signs (Semiotic)". *Journal of the British Society for Phenomenology*, 48(4), 287-303. DOI: 10.1080/00071773.2017.1299941
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024). *Kommissorium for ekspertgruppen for Fagfornyelsen*. Børne- og Undervisningsministeriet. www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/jan/240130-kommissorium-for-ekspertgruppe-for-fagfornyelse.pdf
- Carlsen, D. (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder* [ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet]. Aarhus.
- Dewey, J. (1997). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. The Free Press. 1916.
- Elf, N. (2023). Digital Reading in Education: A Situated Disciplinary Literacies Perspective. I B.S. Pedersen, M. Engberg & I. Have (red.), *The Digital Reading Condition* (s. 163-181). Routledge.
- Elf, N. (2024). Fra 'sprog og litteratur'-dyaden til andre helhedsforståelser. I A. Siggrell, A. Ohlsson, P. Strand & M. Sundby (red.), *Femtonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Språk och litteratur – en omöjlig eller skön förening?* (Studia Rhetorica Lundensia; Bind 8, (s. 27-52)). Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning. https://lucris.lub.lu.se/ws/portalfiles/portal/189007418/SMDI_15_-_webb.pdf
- Elf, N., Bulfin, S., & Koutsogiannis, D. (2020). The Ongoing Techno-cultural Production of L1: Current Practices and Future Prospects. I B. Green & P.-O. Erixon (red.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (s. 209-234). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>
- Elf, N. & Hansen, T. I. (red.). (2017). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk? Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*.

- Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler.
<http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf>
- Gissel, S. T. & Steffensen, T. (red.). (2021). *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.
- Grundtvig, N. F. S. (2012). I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (pp. 371-376). Samfundslitteratur. 1838.
- Gruschka, A. (2012). Reformierter Unterricht - Entgrenzung oder Erosion einer pädagogischen Praxis. *Pädagogische Korrespondenz*, 45, 45-56. <https://doi.org/10.25656/01:9909>
- Hansen, T. I. (2011). *Poetik og lingvistik: Om forholdet mellem kognitiv lingvistik og fænomenologisk litteraturteori* (1. udg.). Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, T. I. (2013). Mellem hermeneutik og kommunikation: Et bud på en holistisk fortolkning af tekst, genrer, teksttyper og tekstkompetencer i dansk. *Cursiv*, (12), 11-24.
<http://edu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/>
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk. Klim*.
- Hansen, T. I. (2018). Dannelse, digitalisering og dataficering – hvad gemmer sig bag begrebet digital dannelse? *Unge Pædagoger*, (2), 15-29.
- Hansen, T. I. (2024). *Læreplaner som prisme for fagfornyelse*.
www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf24/sep/240912laereplaner-som-prisme-for-fagfornyelse-af-thomas-illum-hansen.pdf
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). Æstetisk læsning og inferensdannelse – en undersøgende tilgang. *Læsepædagogen*, 3, 10-15.
- 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. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 19(4), 1–32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Slutrapport. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.
- Henkel, A. Q., Jørgensen, J. F., Michaelsen, U. M., Rise, D., Jakobsen, J. T., & Houliand Simonsen, A. C. (2023). *Grib litteraturen 2 - verdensvendte forløb og 45 litteraturdydaktiske greb: lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.
- Husserl, E. (1995). *Logische Untersuchungen*. Max Niemeyer Verlag. 1900–1901).

- Ihde, D. (2002). *Bodies in Technology*. University of Minnesota Press.
- Jensen, M. P. (2022). *Skriversubjektivitet i det multimodale danskfag: En posthuman undersøgelse af affekt, krop og materialitet i skriveundervisningen* [ph.d.-afhandling, Aalborg Universitet]. København.
- Klafki, W. (1983). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning af den moderne didaktik. I S. E. Nordenbo (red.) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik* (s. 33-71). Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Klafki, W. (1990). Abschied von der Aufklärung? Grundzüge eines bildungstheoretischen Gegenentwurfs. I H. H. Krüger (red.), *Abschied von der Aufklärung? Perspektiven der Erziehungswissenschaft* (s. 91-104). Leske und Budrich.
https://doi.org/10.1007/978-3-322-92644-9_6
- Kondrup, J. (2023). *Dansk guldalder på afgrundens kant*. U Press.
- Krogh, E. (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, 7, 33-49. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>
- Krogh, E. (2020). Bildung and Literacy in Subject Danish: Changing L1 Education. I B. Green & P.-O. Erixon (red.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (s. 157-176). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>
- Kvamme, O. A. (2021). Rethinking *Bildung* in the Anthropocene: The case of Wolfgang Klafki. *HTS Teologiese Studies/Theological Studies*, 77(3), 1-9. <https://doi.org/https://doi.org/10.4102/hts.v77i3.6807>
- Lotman, J. (2005). On the semiosphere. *Sign Systems Studies*, 33(1), 205-229.
- Matthewman, S. (2020). Nation and Nature in L1 Education: Changing the Mission of Subject English. I B. Green & P.-O. Erixon (red.), *Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post-)National L1 Subjects in New and Difficult Times* (s. 235-256). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55997-7>
- Paulsen, M. & Tække, J. (red.). (2024). *Antropocæn: Menneske, samfund og dannelse i en ny tidsalder* (1. udg.). Unge Pædagoger.
- Perry, M. (2020). Pluriversal Literacies: Affect and Relationality in Vulnerable Times. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 293-309.
<https://doi.org/doi:10.1002/rrq.312>
- Peirce, C. S. (1998). *Collected papers of Charles Sanders peirce*, bind I-VIII, C. Hartshorne, P. Weiss & A. Burks (red). Thoemmes Press. 1931-1958).
- Pietarinen, A.-V., Shafiei, M. & Stjernfelt, F. (2019). Mutual Insights on Peirce and Husserl. I A.-V. Pietarinen & M. Shafiei (red.), *Peirce and Husserl: Mutual Insights on Logic, Mathematics and Cognition* (s. 3-15).

Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-25800-9_1

Priestley, M. & Xenofontos, C. (2021). Curriculum Making: Key concepts and practices. I J. Biddulph & J. Flutter (red.), *Inspiring Primary Curriculum Design*. Taylor & Francis.

Sawyer, W., & van de Ven, P.-H. (2006). Starting points: Paradigms in Mother-Tongue Education. *L1 – Educational Studies in Languages and Literature*, 7(1), 5-20. <http://www.ilo.uva.nl/Projecten/Gert/iaimte/default.html>.

Schatzki, T. (2017). Pas de deux: Practice theory and Phenomenology. *Phaenomenologische Forschungen*, 2, 24-39.

Smidt, J. (2018). *Norskfaget mellom fortid og framtid: Scene og offentlighet*. Fagbokforlaget, Landslaget for norskundervisning.

Sundberg, D. (2022). Curriculum Coherence: Exploring the Intended and Enacted Curriculum in Different Schools. In N. Wahlström (red.), *Equity, Teaching Practice and the Curriculum: Exploring Differences in Access to Knowledge* (s. 76-89). Routledge.

Telhaug, A. O., Mediås, O. A. & Aasen, P. (2006). The Nordic Model in Education: Education as part of the political system in the last 50 years. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 245-283. <https://doi.org/10.1080/00313830600743274>

Troelsen, S. (2020). *Forkastet eller anerkendt? Et eksplorativt studie i folkeskoleelevers afgangseksamen i 'Dansk, skriftlig fremstilling'* [ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. Odense.

Östman, L., & Öhman, J. (2022). A transactional methodology for analysing learning. *Mind, Culture, and Activity*, 30(2), 116-132. <https://doi.org/10.1080/10749039.2022.2042029>

Aase, L. & Hägerfeldt, G. (2012). Dannelse/bildning i et skandinavisk perspektiv. I N. F. Elf & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 168-189). Novus.