

KAPITTEL 3

Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede

Ellen Krogh professor emerita, Syddansk Universitet, Danmark

Abstract: The chapter explores processes of academisation and didactic professionalisation of Danish upper secondary teacher education during the past half century. Departing from the author's professional biography, light is thrown on the historical contexts that made change, reforms, and research possible within the L1 subject Danish and teacher education. Within subject Danish, disciplinary struggles regarding the positioning of literature in the subject were succeeded by a focus on writing and literacy, supported by authorities as well as research. Within teacher education, academic professionalisation has taken place since the turn of the millennium when didactic research and related in-service education was institutionalised at university level. In a final section, critical reflections on the study's interpretations and theories of context are offered. A crucial question raised here is to what extent the biographical approach of the study has created new knowledge of the generative force of research within the contemporary Danish educational field.

Søgeord: det gymnasiale danskfag, fagdidaktik, akademisering, didaktisk profesjonalisering, læreruddannelse, forskningens generative kraft

Sitering: Krogh, E. (2023). Didaktisk profesjonalisering gjennom et halvt århundrede. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (Kap. 3, s. 83–118). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.197.ch3>

License: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Introduktion

Hvordan kan man undersøge en historisk udvikling som man selv er en del af, og med udgangspunkt i egne biografiske erfaringer? Hvordan afgrænser og fokuserer det biografiske udgangspunkt undersøgelsen, og hvordan kan dette udgangspunkt gøres til et frugtbart afsæt for indsigt i den historiske udvikling som det er intentionen at undersøge? Hvilke data vil være relevante, hvilke teorier kan kvalificere selve undersøgelsen, og hvilke vil være relevante for at begrebsliggøre det område hvis udvikling studeres?

Eftersom forfatterens egen faglige socialisering er udgangspunktet for denne bogs historiske undersøgelse af fag, skole og læreruddannelse (Ongstad & Erixon, 2023), vil mit kapitels bidrag til undersøgelsen have hovedvægt på de områder jeg har beskæftiget mig med: danskfaget i gymnasieskolen og den (fag)didaktiske del af danske gymnasielæreres uddannelse. Med dette fokus undersøger jeg hvordan den faglige livshistorie indgår i en 'genealogi af kontekst', dvs. hvordan den kan ses som en social konstruktion, lokaliseret i tid og rum samt social og geografisk historie, og derved som "udtryk for bestemte historiske og kulturelle muligheder" (Goodson, 2012, s. 5) for danskfaget, gymnasieskolen og uddannelsen af gymnasielærere. Med Goodson og Gill (2014, s. 132f.) anskuer jeg det selvbiografiske narrativ som et hukommelsesarbejde der gør det muligt at udvikle en teori om kontekst ud fra refleksion over kontinuiteter i sansen for sted, rum, tid og formål eller mening. Konkret vil det sige refleksion over de kontinuiteter som jeg i tilbageblikket ser i min egen fornemmelse for steder, faglige rum, tidsperspektiver og formål. Metodologisk udspringer denne del af min undersøgelse af narrativ livshistorieteorier (Goodson, 2012; Goodson & Gill, 2014) og teori om generationsbegrebet (Purhonen, 2017) samt studiet af uddannelsesforandringer over tid hos Goodson og Hargreaves (2006). Den er endvidere inspireret af teori om det videnskabelige essay som kritisk afprøvende metode i professionsforskning (Halås & McGuirk, 2021). Skrivearbejdet ses her som en videnskabeliggørelse af erfaringer, idet det tvinger én til at organisere undersøgelsen, skaber afstand til erfaringen og åbner for flere måder at se den på (Halås & McGuirk, 2021, s. 7; se også Ongstad & Erixon, 2023).

Den 'genealogi af kontekst' som den faglige livshistorie aktualiserer, samler sig overordnet i initiativer til forandring og fornyelse, rettet mod fagudvikling, reformer og forskning i stadig større cirkler om udgangspunktet og den centrale interesse: undervisningen i gymnasiedanskfaget.

Livshistorien kan på flere niveauer ses som generationelt eksemplarisk for den historiske udvikling af et forskningsbaseret gymnasialt danskfag og af forskningsbaseret af didaktisk lærer(videre)uddannelse (jf. Krogh, 2008). Med det sociologiske begreb 'social generation' kan livshistorien således knyttes til 1968-generationen som en diskursivt medieret identitet der på godt og ondt har præget såvel en generationel selvforståelse som den offentlige fortælling om perioden (Purhonen, 2017; jf. også Goodson & Hargreaves, 2006).

Den livshistoriske beretning understøttes af to typer data, dels brudstykker af erindringer der som en slags vignetter giver konkrete indblik i steder, mentale rum og tidsperspektiver, og dels referencer til publikationer der ses som udtryk for bestemte historiske og kulturelle forandringsmuligheder der åbnede sig, og som derigennem udpeger træk i genealogien af kontekst. I kapitlets anden del løftes fremstillingen ud over den narrative logik og over i et mere distancerende, analytisk perspektiv. Med inspiration i Michel Foucaults videnskæologi (Foucault, 1969/1972) reflekterer jeg kritisk over tolkninger og mønstre i livshistorien og den genealogi af kontekst som blev skrevet frem. Jeg tager afsæt i elementer i beretningen som åbner for andre tolkninger eller perspektiver, og får derigennem blik for faghistoriske og professionshistoriske problemstillinger som ikke belyses i den narrativt organiserede fremstilling. Denne del af undersøgelsen fører frem til en diskussion af forholdet mellem den gymnasiale fagdidaktiske praksis og den forskning jeg har engageret mig i. Det spørgsmål jeg rejser, er i hvilken grad det livshistoriske perspektiv som anlægges i dette studie, kan give indsigt i mere generelle spørgsmål om forskningens generative kraft, praktisk så vel som politisk, i samtidens danske uddannelsesverden.

Den faglige livshistorie

I det følgende undersøges det livshistoriske narrativ, organiseret i syv periodiske nedslag som repræsenterer konkrete skift i uddannelse, faglige roller og karriere, men også væsentlige faglige skift i interesse og aktivitetsformer. Det konkrete hukommelsesarbejde fokuserer primært på kontinuiteter i sted, rum, tid og mening, men den personlige livshistorie fremtræder også som en social konstruktion når den i fremstillingen forbindes med teoretiseringer over de historiske kontekster der skabte muligheder for initiativ og aktørskab.

Litterære erfaringer i skolens verden

Som skoleelev identificerede jeg mig stærkt med skolen, og særligt gymnasieårene (1964–67) åbnede nye kundskabsverdener og gav en følelse af intellektuel vækst. Kalundborg Gymnasium var relativt nyoprettet (1957) og havde tiltrukket dygtige, yngre lærere. Jeg valgte den nysproglige linje og fik adgang til et hav af litterære tekster, ikke bare i dansk, men også i engelsk, tysk og fransk. Selv i latin læste vi hos vores begejstrede latinlærer kærlighedsdigte af Catul. Der blev stillet avancerede opgaver. I mine gemmer finder jeg en tre sider lang, tæt maskinskrevet analyse på tysk af Thomas Manns *Buddenbrooks*, duplikeret på tyndt papir og samlet med en nu rusten hæfteklamme. Jeg husker at jeg måtte læse romanen i en ældre udgave med gotiske skrifttyper som må være blevet hentet op fra bibliotekets arkiver. Jeg skrev ikke selv på maskine i gymnasiet. Tysklæreren foranledigede at skolens sekretær skrev min håndskrevne tekst ind på en stencil så den kunne sprit-duplikeres og uddeles til klassen. Også danskundervisningen bød på et omfattende dansk og internationalt litteraturhistorisk pensum. Lyrikken stod stærkt. Vi lærte om rim og rytme, om temaer og livssyn i digte af Aarestrup, J.P. Jacobsen, Sophus Claussen, Frøding, Baudelaire og Lorca og læste også helt ny dansk lyrik fra 1960erne. Vi blev dygtige tekstlæsere, og jeg fik udvidet min verden med en rigdom af litterære erfaringer, formidlet af lærere med stor faglig horisont og pædagogisk engagement. I hukommelsesarbejdets tilbageblik er det imidlertid tydeligt at det var skolens sociale og mentale rum der gav kundskaben i fagene mening, og at provinsgymnasiets beskyttede kronotop – dets særlige konstruktion af tid og sted – udgjorde rammen for min forestillingsverden. Jeg ønskede selv at blive gymnasielærer i yndlingsfagene dansk og engelsk, men det umiddelbare fremtidsperspektiv på den anden side af studentereksamen var relativt fjernt. Uddannelsesplanerne blev kraftigt støttet af min mor der som mange af periodens hjemmegående mødre ikke selv havde fået mulighed for at uddanne sig, og som ønskede at jeg, og ikke bare hendes sønner, skulle udnytte de muligheder som åbnede sig med den eksplosive vækst i gymnasial og videregående uddannelse i 1960erne (Haue, 2004).

Studenteroprør og fagkritik

I 1968 brød et omkalfatrende studenteroprør ud på Københavns Universitet, og immatrikulationsfesten blev erobret af studerende med et politisk budskab om universitetet som en del af klassesamfundet. Men i 1967, da jeg

flyttede til København for at studere dansk og engelsk, cyklede jeg ind til immatrikulationsfest i nydelig lys støvfrakke og studenterhue, lyttede til rektor Mogens Fogs tale og stod efterfølgende i kø for at få et håndtryk af ham. 250 studerende ville læse dansk det år, og ved den første forelæsning fik vi at vide at vi var alt for mange, og at vi ikke kunne regne med at der ville være arbejde til os hvis vi overhovedet fuldførte uddannelsen. Ubekymret stiftede jeg bekendtskab med Beate som sad ved siden af mig i auditoriet, og efter forelæsningen gik vi med den udleverede litteraturliste ned til Arnold Buscks boghandel i Købmagergade for at købe den første bog på listen, *Ordbog over det danske sprog*. Først i boghandelen gik det op for os at dette hovedværk i danskfaget ikke bare var en bog, men bestod af 28 bind til en pris der lå langt ud over et studenterbudget.

Fire år senere er tiden skiftet. Året er 1971, og Pil Dahlerup afholder øvelsesrække i Kønspolitisk litteraturanalyse. Vi er 60 studerende, 59 kvinder og én mand, som strømmer til et stort, aflangt lokale i det tidligere zoologiske museum, overtaget til undervisning af det ekspanderende Københavns Universitet. Dagens programtekst er Johannes V. Jensens Danmarkssangen. Pil Dahlerups forslag om at begynde med at synge, modtages med entusiasme, og vi synger af karsken bælg og fylder rummet med stærke, unge kvindestemmer. Pludselig rives døren bagest i lokalet op, og en ophidset universitetsbetjent bekendtgør: ”Man synger ikke på universitetet!”

Min verden blev udvidet gennem det fremvoksende studenteroprør, med hvad det indebar af studenterpolitisk og fagpolitisk aktivitet. Studietiden blev en stærk personlig erfaring med at det er muligt at forfølge visioner og forandre rammer og institutioner ved at organisere modstand og nye kollektive handlerum. Vi demonstrerede mod professorvældet og holdt store faglige møder om den forældede universitetslov og om studieordningen for danskstudiet. Jeg blev sekretær i det nyoprettede studienævn for dansk og senere medlem af en baggrundsgruppe for studentermedlemmerne i læreplansgruppen for det nye gymnasiedanskfag. Også uden for universitetets verden var det tiden for aktiv deltagelse i Vietnamdemonstrationer og for politisk bevidstgørelse om klasseforhold, livsformer og køn.

Goodson og Gill (2014, s. 132f.) taler om kontinuiteter i sansen for sted, rum, tid og formål der i tilbageblikkets refleksion løsrives fra deres kropsligt og mentalt indlejrede selvfølgelighed og giver anledning til udviklingen af en teori om kontekst der ofte er relateret til særlige livstemaer. I mit tilfælde knytter kontinuiteterne sig til erfaringer fra skolen og universitetet som kronotoper – tid/sted-konstruktioner – der var sociale og intellektuelle

rum for studier, undervisning og forskning i det gymnasiale danskfag og fagdidaktik. Et livstema som blev udviklet med stadig flere dimensioner, var skrivning som identitetsskabende produktion af erkendelse og viden.

Livshistoriens kontinuitet fra skolegangen i gymnasiet og til universitetsstudiet knytter sig til min identifikation med universitetet som uddannelsessted og med danskstudiet som laboratorium for udvikling af faglig kundskab. Overgangen markerer imidlertid også et brud der udgør et periodisk skift på det personlige og generationelle plan såvel som i den bredere faglige historiske kontekst. Ungdomsoprør, studenteroprør og rødstrømpebevægelse skabte rum for større sociohistoriske tidsperspektiver der sprængte den snævre personbundne tidsforståelse og gav både denne og studierne mening og formål ud over sig selv, historisk, socialt og politisk. Den generationelle identitet som tilskrives 1968-generationen i den offentlige diskurs, formes også af generationens kollektive bevidsthed og erindring (Purhonen, 2017), og det er denne dimension som er relevant for min undersøgelse i dette kapitel. Goodson og Hargreaves (2006), som rapporterer om et stort studie af langsigtede forandringer i amerikanske og canadiske skoler, viser at generationelle forhold på de undersøgte skoler er en af de faktorer der har afgørende betydning både for forandring og udvikling og for senere modstand mod reformer. Her var lærere fra babyboomer-generationen dominerende som forandringsagenter, både numerisk og indflydelsesmæssigt. Deres generationelle livsopgave, som blev udviklet tidligt i karrieren, var defineret af periodens kamp for social retfærdighed og ønsket om at gøre en forskel i verden og i individuelle børns liv (Goodson & Hargreaves, 2006, s. 24). Mine tidlige erfaringer under studietiden blev formet af en sådan generationel livsopgave. Det generationelle perspektiv er særskilt relevant i denne undersøgelse fordi jeg gennem min karriere fik mulighed for at forfølge og udvikle livsopgaven i vekslende faglige fællesskaber og i professionelle og institutionelle rammer som favoriserede dette generationsperspektiv. Oplevelsen af at kunne operere fagligt og professionelt inden for et generationelt hovedspor er først blevet anfægtet inden for det seneste årti. Den erfaring diskuterer jeg i kapitlets afsluttende del.

Den tidlige studietids erfaringer med muligheder for forandring og det nye politiserede handlerum fik afgørende betydning, også for mine faglige interesser og aktiviteter. I danskstudiet interesserede jeg mig hovedsagelig for fagligt og fagpolitisk eksperimenterende litterære fagområder, og gennem en stor del af studietiden og senere som nyuddannet

gymnasielærer medvirkede jeg i et omfattende litteraturredidaktisk lærebogsprojekt, *Antologi af nordisk litteratur (1–11, 1973–1984)*, som var båret af ambitionen om at forandre den traditionelle historiske læsning i gymnasiefaget dansk. Antologiprojektet kan i en genealogi af kontekst ses som udtryk for bestemte historiske og kulturelle muligheder for danskfaget (Goodson, 2012). Antologien var et litteraturredidaktisk forsknings- og udviklingsprojekt i 11 bind. Den blev redigeret af en redaktørgruppe som i mindre forfattergrupper udgav de enkelte bind, og dækkede nordisk litteratur fra middelalderen til 1970'erne med hovedvægten på dansk litteratur. Målet med projektet var at skabe rammer for en forandring af den historiske læsning i det gymnasiale danskfag som hidtil havde været domineret af en kronologisk og biografisk litteraturhistorisk tradition med fokus på kanoniske, skønlitterære forfattere. Antologien lagde op til undersøgende periodelæsning hvor et udvidet tekstudvalg, organiseret i overordnede emner og understøttet af omfattende indledninger, tilbød en ny tilgang til tekstlæsningen i faget. I indledningerne, der var tænkt som elevlæsning, blev perioden analyseret ud fra socialhistoriske, kulturhistoriske og litteraturhistoriske perspektiver. Tekstudvalget åbnede for disse perspektiver. Her indgik ikke blot ”tekster af almindeligt anerkendte forfattere, den såkaldte finlitteratur, men også tekster fra andre områder af bevidsthedsproduktionen som f.eks. den folkelige digtning, børnelitteratur samt det der normalt kaldes triviallitteratur, og sagprosa.” (Krogh et al., 1973, s. 9).

De historiske og kulturelle muligheder som opstod for gruppen af yngre antologiredaktører, udsprang for det første af den fagkritiske udvikling som fandt sted inden for universitetets danskuddannelse i forlængelse af studenteroprøret, og for det andet af en parallel reform af det gymnasiale danskfag. Baseret på material-historisk teori blev der udviklet nye videnskabsteoretiske positioner hvor der tales om tekst- og bevidsthedsdannelsens historie snarere end om litteraturhistorie (Mortensen, 1979). Finn Hauberg Mortensen opsummerer i sin afhandling den fagkritiske bevægelse under kodeordene rehistorisering og syntesedannelse (Mortensen, 1979, s. 74), dvs. opløsning af klassiske skel mellem litteratur og sprog. Han nævner som eksempler udviklingen af nykritik til ideologikritik og videre til bevidsthedssociologi, udviklingen af strukturalisme til kritisk semiologi, af lingvistik til sociolingvistik og af pragmatik og litteratursociologi til bevidsthedssociologi (Mortensen, 1979, s. 76). På samme tid blev dansk litteraturhistorie genskrevet med et historisk-materielt perspektiv i et stort kollektivt forskningsprojekt under ledelse af Johan Fjord Jensen og med

deltagelse af flere af antologiredaktørerne (*Dansk litteraturhistorie 1–9*, 1984). Parallelt med studenteroprør og fagkritisk udvikling inden for danskuddannelsen blev der i 1971 gennemført en radikal reform af det gymnasiale danskfag som dannede den konkrete curriculære baggrund for *Antologi af nordisk litteratur*. I bekendtgørelsen for det reformerede danskfag blev tekststudvalget bestemt som ”fiktiv og ikke-fiktiv litteratur”, men ”andre kommunikationsformer som film og tv” kunne indgå. Tekstlæsningen skulle inddrage ”både sproglige, indholdsmæssige, sociale og historiske aspekter” og indbefatte et bredt spektrum af tekster, herunder ”triviallitteratur”, informative tekster og nyhedsformidling mv. Eleverne skulle gennem tekstlæsningen ”lære at læse med forståelse, indlevelse og kritik [...] De skal opnå færdighed i at karakterisere og vurdere den enkelte tekst både som en selvstændig enhed og i en samfundsmæssig, historisk sammenhæng”. Der skulle lægges større vægt på nyere litteratur, og den kronologiske litteraturlæsning blev erstattet af andre tilgange, herunder læsning af en afgrænset periode hvor tekststudvalget ”belyser litteraturens plads i den historiske og samfundsmæssige sammenhæng”. Undervisningen i mundtlig og skriftlig sprogfærdighed skulle tage udgangspunkt i den øvrige undervisning og etableres i læreplanen som et fagligt projekt (alle citater fra Bekendtgørelse, 1971; jf. også analyse i Krogh, 2003, s. 118).

1970erne markerer såvel i den personlige livshistorie som i dens generationelle og faglige genealogi en formativ periode hvis spor rækker langt frem, også i det gymnasiale danskfags videre historie. *Antologi af nordisk litteratur* repræsenterer med sine elevrettede teoretiske indledninger og sit brede tekststudvalg en tilgang til det gymnasiale tekstarbejde som et videnskabeligt funderet projekt hvor tekster skal læses i deres historiske, samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge. Tilsvarende instituerede reformen af danskfaget i 1971 en ”sekularisering” af litteraturen som fagligt stofområde, ligesom den lukkede eleverne ind i faget som fagligt produktive agenter (Krogh, 2003, s. 118). Man kan antage at antologiens litteraturredaktiske koncept fik væsentlig indflydelse på dansk lærernes praksis. De mest populære af bindene blev solgt i mange tusinde eksemplarer, og antologiserien kom til at danne model for senere litteraturantologier på gymnasiet.

Den tilgang til litteraturundervisningen som antologien repræsenterer, blev senere delvist nedtonet i danskfagets læreplaner. Med gymnasireformen i 1987 kom overblikslæsningen ind i danskfaget igen som overordnet historisk læsemåde, suppleret af læsningen af en udvalgt periode, ligesom

de material-historiske referencer for den historiske læsning blev nedtonet til fordel for ”kultur- og åndshistorie” (Bekendtgørelse, 1987). Denne model er med variationer opretholdt i det almengymnasiale danskfag. Siden 2005 har en kanon af forfatterskaber fungeret som skønlitterært historisk skelet, men periodelæsningen er fortsat fastholdt, også i den seneste reform fra 2017 hvor tekstlæsningens reference er ”en litteratur-, kultur- eller bevidsthedshistorisk kontekst” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017).

Strid om danskfaget og litteraturen

Efter kandidateksamen i 1975 og et halvt års praksisrettet pædagogisk uddannelse (’pædagogikum’) på et københavnsk gymnasium fik jeg fastansættelse i gymnasieskolen. Klasserummet og skolen blev igen mit privilegerede sted, nu som underviser og med en ny retning for identifikationen hvor relationen mellem fag og elev udgjorde det mentale og sociale rum. Studietidens sociale, historiske og politiske tidsperspektiver blev transformeret til dannelsesperspektiver for undervisningen. Det fagdidaktiske formål var at udvikle den faglige undervisning så den blev udfordrende og relevant for eleverne, både i klasserummet og for deres liv uden for og efter gymnasiet. Gennem et kvart århundrede, frem til 1999, var jeg således en lykkelig dansklærer i gymnasiet – det meste af tiden på den samme skole, Rungsted Gymnasium i Nordsjælland. Man kan sige at jeg her udviklede min faglige identitet til en professionsidentitet som gymnasiedansklærer.

Parallelt med undervisningsarbejdet deltog jeg gennem 1980erne i fagpolitisk arbejde i Dansk Lærerforenings bestyrelse, i en længere periode som formand. Her blev mit mentale og sociale rum udvidet med en anden form for professionalitet. Det legitimerende grundlag for Dansk Lærerforenings aktivitet er dansklærerne og deres forståelse og forvaltning af danskfaget, og det er fagets udvikling og arbejdet for at udvikle organisatoriske og fag- og uddannelsespolitiske rammer for denne udvikling der er formålet.

Bestyrelsesarbejdet var udfordrende og spændende fordi jeg fik mulighed for at medvirke i foreningens udvikling til et mere professionelt organ for dansklærerne. Foreningen etablerede i 1980erne eget forlag, løstrevet fra den tidligere forbindelse til Gyldendal, og oprettede selvstændigt sekretariat på en central adresse i København. Foreningens tidsskrifter – som det gymnasierettede *Dansknoter* – fik mere professionelt indhold og design. Forlagets publikationer blev mere fagligt ambitiøse end tidligere.

Man publicerede fx grundbøger i hardcover; noget der under samarbejdet med Gyldendal suverænt havde været forbeholdt Gyldendal. Med en bogpakkeordning som indgik i medlemskabet, var forlaget sikret udbredelse af bøgerne til hovedparten af dansklærerne. Bestyrelsesarbejdet kom således til at indbefatte ledelse af en virksomhed med fastansatte medarbejdere og en relativt stor økonomi ved siden af de centrale opgaver: faglig udvikling gennem publikationer, tidsskriftartikler, efteruddannelseskurser, årsmøder med generalforsamlinger og det udadrettede fagpolitiske arbejde. Bestyrelsesarbejdet, som var ulønnet, hvilede på et stærkt personligt og fagligt engagement og på afstemningen af mål og mission ved årlige generalforsamlinger og valg handlinger. Derudover var arbejdet karakteriseret af en fælles vilje til at investere en stor arbejdsindsats i en mangfoldighed af fagligt-organisatoriske opgaver ved siden af fuldtidsarbejdet i skolen.

Fagpolitisk var 1980'erne en turbulent periode hvor 1970'ernes uddannelses- og fagpolitiske positioner blev bestridt, og hvor der udspillede sig en intens ideologisk kamp om danskfaget frem imod vedtagelsen af en ny læreplan for faget i 1987. Det uddannelsespolitiske klima var præget af den nyliberale undervisningsminister Bertel Haarders korstog mod den socialdemokratiske uddannelsespolitik og 1970'ernes marxistiske og fagkritiske positioner i uddannelserne. Haarder gennemførte i 1987 en større reform af gymnasiet med fokus på grundlæggende kundskaber og mere valgfrihed, og med fagligt-ideologiske stramninger af læreplanerne. Han rettede særlig ideologisk opmærksomhed på historie- og danskfaget og initierede straks efter sin tiltræden i 1982 forberedende reformarbejde af de to fag. Inden for danskfaget opstod der en voldsom konflikt som havde sin historiske oprindelse i den radikale læreplansreform i 1971 – mellem positioner som ønskede igen at give litteraturen den centrale position i faget som den havde før 1971, og positioner som repræsenterede en videreudvikling af faget på grundlag af 1971-læreplanen, herunder Dansk Lærerforeningens bestyrelse. Læreplanen fra 1987 blev et litteraturdidaktisk kompromis hvor digteriske tekster blev fremhævet som fagets centrale tekstområde, og hvor litteraturhistorisk overblikslæsning blev genindført, men hvor vægtningen af den nyere tid og periodelæsningen blev opretholdt, og der blev åbnet for flere forskellige perspektiver på den historiske læsning, herunder en socialhistorisk position.

Den fagpolitiske side af arbejdet i Dansk Lærerforening gav lærerlig skoling, men var også en tvetydig erfaring med at faglige idealer blev opløst

i en kompleksitet af modstridende interesser hvor magt og magtudøvelse blev en ofte uskøn side af virksomheden.

Gennem skrivepædagogik til fagdidaktik

I 1990'erne forlod jeg det fagpolitiske arbejde og engagerede mig i den procesorienterede skrivepædagogik. Jeg søgte i særlig grad inspiration i norsk forskning og udviklingsarbejde (se Smidt, 2023), men kunne også tage afsæt i beskrivelsen af sprog og skriftlighed i læreplanen i dansk fra 1987. I læ af kontroversen om litteraturen var der her blevet gennemført en revision af det sproglige arbejde der videreførte 1971-læreplanens kommunikationsteoretiske sprogsyn, men udvidede det under inspiration af professor Paul Diderichsens sprogdidaktiske program (Diderichsen, 1968). I 1987-læreplanen ses sprog således ikke blot som et brugsorienteret kommunikativt medie, men også som et identitetsprojekt og et læreværktøj. I det skriftlige arbejde indføres skriveprocesser som led i den daglige undervisning, og det anbefales at knytte skrivning til tekstlæsningen som et fagdidaktisk værktøj der kan ”udvikle elevernes fornemmelse for sprogets forskellige funktioner som igangsætter og bearbejder af tanker, følelser, oplevelser og viden” (Bekendtgørelse, 1987, II B. Skriftlig sprogbrug).

1987-bekendtgørelsens fokus på sprog og skrivning pegede således frem mod den procesorienterede skrivepædagogik som var udviklet i USA siden 1970'erne og allerede etableret i Sverige og Norge. Den amerikanske tradition blev introduceret i Danmark af Christian Kock, lektor i retorik ved Københavns Universitet (Kock & Tandrup, 1989), og promoveret af Undervisningsministeriet der i 1991 publicerede en kritisk rapport om skriftlig fremstilling i uddannelsessystemet som kraftigt anbefalede den nye skrivepædagogik (Undervisningsministeriet, 1991) – fulgt op af en række andre publikationer. Dansk lærerforeningen og andre faglige foreninger oprettede skriftlige udvalg, udbød efteruddannelseskurser og publicerede læremidler. Skoler og faggrupper inden for skolens fag rekvirerede kurser i procesorienteret skrivepædagogik, og der blev etableret forsøg med skrivesteder understøttet af elektronisk tekstbehandling (Krogh, 1993). I danskfaget blev den nye skrivefaglighed etableret med indførelsen af det såkaldte skriftlige basiskursus ved en mindre bekendtgørelsesrevision i 1993.

For mig personligt betød skrivepædagogikken en genopdagelse af skrivning som en undersøgende og erkendelsesbærende praksis efter årene i

Dansklærerforeningen med politisk og programmatisk retorik i lederartikler og formandsberetninger. I hukommelsesarbejdets tilbageblik er 1990erne både præget af kontinuitet og fornyelse. Skolens og klasseværelsets kronotop havde en selvfølgelig faglig og fagdidaktisk meningsfylde, udviklet i lyset af 1980ernes kulturelle og curriculære forandringer. Men procesorienteringen i skrivepædagogikken og i klasseværelsets praksisformer fornyede didaktikken og forandrede min realitet som underviser i dansk. Radikaliteten i denne forandring kaldes frem i erindringen som en pludselig erkendelse af at nu kunne jeg ikke længere til nød falde tilbage på veletablerede undervisningsrutiner i danskundervisningen som den IRE-organiserede klassesamtale eller skriftlige opgaver uden procesorganisering. Denne forandringsproces tog for mig fire-fem år. Min erfaring, som også belyses af forskning (Cazden, 2001), er at utraditionelle undervisningsformer kræver veludviklet faglig kompetence. For mit vedkommende dokumenteres dette af det forhold at jeg, parallelt med de mange års faglige og didaktiske udviklingsarbejde i danskundervisningen, nærmest skizofrent fortsatte med traditionelle undervisningsformer i mit bifag, engelsk, som jeg havde taget med venstre hånd på universitetet og siden forsømt at efteruddanne mig i. Jeg var bange for at afsløre mine utilstrækkelige sproglige kundskaber hvis jeg satte samtalen og skrivningen fri.

Skrivepædagogikken blev også en frigørende fornyelse af danskfagets fagdidaktiske projekt, først og fremmest i kraft af at elevernes tænke- og skriveprocesser blev en systematisk del af projektet. Denne proces blev skudt i gang i 1989 ved en Dansklærerforeningskonference. I konferencerepublikationen *En ny skriveundervisning* bidrager jeg med en analyse af den aktuelle skriveundervisning i dansk under titlen ”Om nødvendigheden af forandring” (Krogh, 1990). Jeg hævder at dansklærere savner en klar metode og en overordnet pædagogisk målsætning for det skriftlige arbejde, og argumenterer for at indføre en skriveundervisning der indebærer ”kreativ skrivning, værkstedsarbejde, procesorienterede arbejdsformer hvor eleverne fungerer som hinandens kritikere, systematisering af skriveprocesserne og udvikling af teknikker til de enkelte processer, brugen af tekstbehandling” (Krogh, 1990, s. 19). Analysen peger videre på at 1970ernes kollektive og kreative arbejdsformer er dukket op igen i skrivepædagogikken, nu løsnet fra den kritiske pædagogik og i højere grad med udgangspunkt i individet – ”i elevernes behov for at få redskaber til at lære sig selv at kende, sprænge grænserne for deres erkendelse og forståelse” (Krogh, 1990, s. 19), samtidig med at de imødekommer de ”kreative,

innovative kvalifikationskrav som stilles i dagens informationssamfund” (Krogh, 1990, s. 20). Artiklen slutter: ”Ingen kender endnu 90ernes projekt, men her er i hvert fald en problemformulering for det” (Krogh, 1990, s. 20).

Artiklens centrale ærinde var selvfølgelig at vise at den procesorienterede skriveundervisning repræsenterede en nødvendig pædagogisk fornyelse. Samtidig konstruerer den imidlertid også en mulighed for forsoning af de faglige konflikter blandt dansklærerne som først og fremmest havde handlet om litteraturens og litteraturhistoriens position i faget. Med sit fokus på eleverne, pædagogikken og skrivningen tegnede den procesorienterede skrivepædagogik et nyt kort hvor positionerne ikke var ideologiske, og – ikke mindst – hvor troen på forandringens mulighed fik fornyede didaktiske former.

Artiklens genre er den programmatisk debatartikel hvor karakteristika og analytiske påstande ikke dokumenteres med referencer, og hvor typologiserende beskrivelser belægges anekdotisk. I kommunikationen mellem og for dansklærerne blev der i almindelighed ikke aktualiseret et akademisk referencerum for den nye pædagogiske bevægelse. Det gjaldt ikke for aktører med universitetsbaggrund som førnævnte Christian Kock, men det gjaldt i høj grad for min egen virksomhed. Den begejstrede, programmatisk tilgang er således karakteristisk for mine aktiviteter og publikationer i starten af 1990'erne, til trods for at denne hvilede på inspiration fra norsk skrivepædagogik som var underbygget af mere systematisk, forskningsbaseret praksis (Smidt, 2023; Ongstad, 2023). Den centrale skikkelse som i denne periode blev hentet til Danmark til omfattende kursusvirksomhed i danskfaget, var Torlaug Løkensgard Hoel.

1990'erne var en didaktisk eksperimenterende og stort set reformfri periode i danskfaget og gymnasiet hvor skolemyndighederne understøttede og initierede didaktisk forsøgsvirksomhed. Som del af et større ministerielt forsøgsprogram om undervisningsdifferentiering iværksatte jeg i 1993 i samarbejde med fire danskkolleger et treårigt forsøgsprojekt med procesorienteret skrivepædagogik i danskfaget. Forsøget havde sit afsæt i vores oplevelse af at efteruddannelsen havde begrænset effekt på lærernes skriveundervisning. Vi kunne observere at skrivepædagogisk inspiration ofte blev omsat i kreativ leg eller et kort basiskursus i første gymnasieklasse, men uden at skabe gennemgribende forandringer i undervisningen. Der rejste sig ydermere et spørgsmål om virkningen af de nye metoder til skriveundervisning. Kunne det dokumenteres at elever faktisk blev bedre skrivere af at blive undervist efter procesorienterede principper?

Forsøget blev med årlige afrapporteringer finansieret med timer af Undervisningsministeriet. Det blev gennemført i fem klasser på fem forskellige skoler hvor vi i fællesskab udviklede en systematisk procesorienteret skriveundervisning i dansk. Det drejede sig om en danskidaktisk praksis som sigtede på at integrere tekstlæsning og tekstproduktion i faget i en vekslen mellem individuelle og kollektive arbejdsprocesser. Den dannelsesteori projektet udviklede, byggede på tanken om den stadige spænding mellem faglige genrenormer og den personlige stemme. Ved forsøgets afslutning i 1996 søgte vi fra Gymnasieskolernes Lærerforening midler til at skrive en forskningsrapport om forsøget og modtog finansiering svarende til tre ugers frikøb fra undervisningen. Rapporten *Når sproget vokser* blev udgivet af DanskLærerforeningen (Juul Jensen et al., 1998) og udsendt til dansklærerne gennem bogpakkeordningen.

De centrale erfaringer fra forsøget knyttede sig for det første til elevernes skriveudvikling og for det andet til udviklingen af en fagdidaktik for danskfaget. Højtudviklet responsarbejde blev forbundet med logskrivning hvor der udviklede sig en løbende dialog med enkeltelever om deres skrivning. Denne adgang til elevernes refleksioner gav dels et grundlag for at afstemme respons og vejledning og dels en værdifuld paralleldialog om elevernes skriveudvikling som nuancerede de faglige vurderinger. Det gav elevstemmerne betydning, også i forhold til undervisningen, og bidrog til vores forståelse af at udviklingen af en personlig stemme, dvs. en stemme eleven hører som sin egen stemme, er et afgørende dannelsesmål for danskundervisningen. Den anden dimension af denne dannelsesforestilling, det som stemmen afprøves og udvikles igennem, mødte eleverne i de skriftlige opgaver hvor de fik erfaring med at socialt udviklede genrer altid sætter normerne for skrivning, og at udviklingen af stemmer udfordres af de faglige genrenormer der skrives indenfor.

Forsøgets særlige fagdidaktiske bidrag er den integrerede danskidaktiske praksis hvor 'procespædagogik' blev udviklet til en gennemgribende didaktisk organisering af undervisningen i både mundtlig og skriftlig dansk. Den tætte integration af tekstlæsning og skriveundervisning stødte imidlertid i forsøgets tredje år sammen med fagets eksamensordning med tematiserede eksamenshæfter. Når de blev lagt til grund for skriveundervisningen, fik eleverne problemer fordi de havde vænnet sig til at skrive på baggrund af kundskab som var oparbejdet i undervisningen.

I forskningsrapporten *Når sproget vokser* fremlægges refleksioner over skrivepædagogik, kompetence- og dannelseperspektiver og danskfagets

fagdidaktiske sammenhæng. Rapporten bygger på et omfattende data-materiale og analyser af undervisningsforløb, logskrivning og en elevs skrivehistorie. Derudover bringes systematiske analyser af elevopgaver med fokus på i hvilken grad elevernes opgaver levede op til de mål som vi havde formuleret for skriveundervisningen. Rapporten konkluderer at vi finder det sandsynliggjort at eleverne gennem det procesorienterede arbejde havde udviklet kompetencer som gik ud over hvad vi som erfarne gymnasielærere tidligere havde mødt. Vi tager imidlertid forbehold for om det er kompetencer som ”falder sammen med det som man kunne kalde den herskende dansklærerkonsensus om danskundervisningens mål”, og om de vil blive medbedømt ved eksamen (Juul Jensen et al., 1998, s. 145). Dette forbehold viste sig at tage højde for virkeligheden da eksamensresultaterne for de fem klasser var gennemsnitlige og for min egen klasses vedkommende overraskende vilkårlige i forhold til min egen vurdering. Senere henvendte en af de to eksterne censorer sig uofficielt til mig og beklagede den skæve karaktergivning. Hun havde fundet klassens opgaver usædvanligt indholdsmæssigt spændende og retorisk kreative, men den medcensor hun forhandlede med, havde insisteret på at bedømme efter snævert formelle kriterier.

For os fem gymnasielærere uden forskningserfaring var både teori og metode en udfordring. Tiden til at læse os ind på teori og forskning rakte stort set kun til at forstå hvor stort og komplekst et forskningsfelt vi befandt os i. Metode var også et problem. Da vi havde en endelig version af rapporten klar, mødtes vi med Frans Gregersen, professor ved Københavns Universitet, som var tilknyttet projektet som konsulent. Vi fremlagde vores resultater og konkluderende betragtninger. Han stillede uddybende spørgsmål og var særligt interesseret i de sproglige analyser af elevteksterne. Da der rejste sig uklarheder om generaliserbarhed, sagde han: ”Men I har vel gemt teksterne?” Vi så på hinanden. Vi havde gemt de elevtekster vi havde udvalgt til analyse, men ikke alle de andre. Og vi så jo forsøget og rapporten som et større fagdidaktisk forandringsprojekt. Frans Gregersen rystede venligt på hovedet. Siden hørte vi at han omtalte os som ”evangelisterne”.

Selv om pædagogikbegrebet anvendes gennemgående i *Når sproget vokser*, er forsøgets projekt fagdidaktisk. Det drejede sig om at integrere skriveprojekterne med tekstlæsningen og at etablere selve skriveprocessen som en fagdidaktisk aktivitet, parallelt med og i den procespædagogiske substans identisk med tekstlæsningens didaktiske processer. Det reflekteres på metaniveau i bogens konkluderende kapitel: ”Hvis man skelner mellem

fag og pædagogik, udskiller man bevidsthedsdimensionen og den personlige udvikling som noget ekstraragligt. Vi er i stedet optaget af at beskrive og arbejde med integrationen af det faglige og det pædagogiske, altså af fagdidaktikken” (Juul Jensen et al., 1998, s. 138f.).

På dette punkt adskilte *Når sproget vokser* sig fra et efterfølgende treårigt forsøg der blev igangsat af Undervisningsministeriet i 1996. ’Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk’ blev afrapporteret i årlige forsøgsrapporter og materialesamlinger samt i en række artikler i et særnummer af *Dansknoter* (Dalsgaard & Magid, 1999). Forsøget blev ledet af en større arbejdsgruppe bestående af repræsentanter for Dansk lærerforeningens bestyrelse, universitetsforskerne Christian Kock og Frans Gregersen, medlemmer af ministeriets opgavekommission samt fagkonsulenterne for dansk. Derudover deltog 12 forsøgslærere med seks klasser. Dette forsøg var designet som et forsøg med opgavetyper til eksamen, og resultaterne fik direkte indflydelse på målformuleringer og vurderingskriterier for det skriftlige arbejde i den efterfølgende reform af læreplanen i dansk i 1999 (Krogh, 2003, s. 195). Fokus var på forbedring af kvaliteten af elevernes skriftlige produkter. Der blev udviklet mål for den skriftlige undervisning, en systematisk beskrivelse af kompetencer i skriftlige produkter og et vurderingsark for bedømmelse af produkterne, baseret på kompetencebeskrivelsen. Arbejdsgruppen udviklede desuden opgaver som blev afprøvet af de deltagende forsøgslærere. Forsøgets didaktiske bidrag knyttede sig særligt til det metasprog om kompetence og vurdering der blev en del af forsøgslærernes skriveundervisning (Frank-Rasmussen, 1999, s. 25), og som, særligt hvad angår vurderingsarket, for eleverne bidrog til at ”oversætte” kompetencemålene til karaktersystemet (Hauer & Munk, 1999, s. 19). Med den formaliserede fokusering på kompetencemål forbandt dette forsøg sig til Undervisningsministeriets internationalt informerede moderniseringsprojekt fra midt i 1990erne hvor kompetence blev et nøgleord for uddannelse, i konkurrence med begreber som dannelse og faglighed (jf. Krogh, 2003, s. 144ff.).

En sammenlignende analyse af *Når sproget vokser* og ’Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk’ viser at forsøgene udviklede to forskellige paradigmer for danskfaget (Krogh, 2003, s. 205ff.). *Når sproget vokser* udviklede et fagdidaktisk paradigme hvor skrivekompetence ses som danskfaglig, og hvor dannelsesmålet er en personlig stemme i fagkulturen og i den bredere kultursammenhæng. I ’Forsøg med nye opgavetyper i skriftlig dansk’ ses skrivekompetence som en almen kompetence der produceres

med danskfaglige virkemidler, og dannelsesaspekter af skriveundervisningen knyttes til almindelig dannelse og personlig kompetence.

Når det er relevant at fordybe sig i disse forskelle frem for blot at anskue det undervisningsministerielle forsøg som en videre kvalificering af det skrivepædagogiske forsøgsarbejde i *Når sproget vokser*, skyldes det at distinktionerne kan forfølges videre frem. På det curriculære niveau konciperes det skriftlige arbejde i gymnasireformen i 2005 således som en dobbelthed af en faglig og en overfaglig skriftlighed der skal håndteres i alle fag (Krogh et al., 2009). Ved denne reform blev danskfagets ressourcer til skriftligt arbejde imidlertid beskåret betragteligt, formentlig ud fra det synspunkt at fagets funktion som grundlæggende skrivefag nu var blevet overtaget af den samlede fagrække. Denne ændring medførte en stramning i forhold til danskfagets faglighed som kom til udtryk i stærkt formaliserede opgavegenrer (Krogh, 2012a; Smedegaard, 2016). Ved den efterfølgende reform i 2017 blev skrivning i dansk imidlertid igen opnormeret. Faget tilskrives nu ud over det faglige register også fagovergribende opgaver. Det tillægges således ansvar dels for udviklingen af elevernes grundlæggende skriftlighed, og dels for deres genreforståelse af den akademiske opgavegenre som eleverne skal håndtere i det tværfaglige, undersøgende studieretningsprojekt i 3.g. I forlængelse heraf ændres desuden opgavetyperne så de i højere grad lægger op til undersøgende skrivearbejde.

Medlemmer af forsøgsgruppen i det undervisningsministerielle forsøg beklagede at der ikke blev stillet midler til rådighed for forskning i elevernes skriveudvikling under forsøget (Gregersen, 1999). *Når sproget vokser* lever som nævnt ikke op til traditionelle videnskabelige kriterier, men rapporten fik betydning som bidrag til det gymnasiale danskfags udvikling af en forskningsmæssigt begrundet fagdidaktik. Den indvarsler således en akademisering af det gymnasiale danskfag og af fagdidaktik som gymnasiedidaktisk felt (jf. Ongstad & Erixon, 2023; Ongstad, 2023; Erixon & Ongstad, 2023). Det er *Når sproget vokser* ikke ene om. I samme periode udkom Karin Esmanns ph.d.-afhandling *Det historiske i dansk* (Knudsen, 1998), og fagdidaktik på gymnasialt niveau blev diskuteret på en konference arrangeret af Undervisningsministeriet og afrapporteret i *Fagdidaktikrapport* (Undervisningsministeriet, 1997) med bidrag af universitetsforskere fra forskellige fag. I den bredere nationale uddannelseskontekst havde ”den faglig-pædagogiske faglighed” været under udvikling som begreb og fænomen siden Danmarks Lærerhøjskole fra 1966 udbød akademisk, faglig-pædagogisk kandidatuddannelse som en videreuddannelse

for bl.a folkeskolelærere der ønskede at kvalificere sig til at undervise på læreruddannelserne ved de daværende seminarier (Nielsen, 2012). Karsten Schnack havde således sat sig i spidsen for et forsøg på at etablere en almen fagdidaktisk position (Schnack, 1993), og Frede V. Nielsen havde bidraget med fagdidaktisk teoriudvikling i sin doktorafhandling fra 1994 (Nielsen, 1998). Inden for folkeskolens danskfag havde Bo Steffensen (1993) og Vibeke Hetmar (1996) bidraget med forskning i litteraturredidaktik fra litterære og almenpædagogiske positioner.

Set med det generationelle refleksionsperspektiv tilbød 1990erne bekræftende muligheder for at engagere sig i forandring og forbedring, ikke bare for mig og mine danskkolleger, men for mange andre af min generation. I den gymnasiale verden var 1990erne præget af optimisme og troen på at pædagogisk udvikling kunne skabe afgørende forandringer af skolen, og at fagene kunne åbnes for eleverne ved at de tog ejerskab over egen læring eller udviklede metakognitiv forståelse af læring som i det norske projekt AFEL (Ansvar For Egen Læring) (Bjørgen, 1991) og det australske PEEL (The Project for Enhancing Effective Learning) (Baird & Mitchell, 1986) der blev introduceret og afprøvet på danske skoler. Her var pædagogik og læring imidlertid nøglebegreber mens undervisning og didaktik blev nedtonet eller anskuet som redskaber til at facilitere læring (Dolin & Ingerslev, 2004; Krogh & Qvortrup, 2021).

Fagdidaktisk forskning og didaktisk læreruddannelse

Det var en gave i 1999 at blive inviteret til at søge en stilling på det nyoprettede institut for gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet. Her blev jeg i 1999 ansat som forskningsadjunkt. I 2004 fik jeg fast ansættelse som lektor, og i 2008 tiltrådte jeg det nyopslåede professorat i danskfagets didaktik, landets første med dette fagområde. Også denne del af min livshistorie åbner for en genealogi af kontekst der er udtryk for nye historiske og kulturelle muligheder for danskfaget og for læreruddannelsen af gymnasielærere. Nøgleord for de nye muligheder er forskning og forskningsbaseret videreuddannelse.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) var et ekspanderende laboratorium for ny gymnasieforskning, primært udført af tidligere gymnasielærere. Initiativtageren, professor i dansk litteratur, Finn Hauberg Mortensen, dannede instituttet med den vision at den danske gymnasieskole skulle have et tiltrængt pædagogisk og didaktisk kvalifikationsløft.

Det lykkedes ham at få de fleste af landets daværende amter til at bevilge lønmidler til et eller flere ph.d.-stipendier, og i løbet af de første år fik instituttet omkring 15 stipendiatere i gang. Der var mangel på videnskabeligt kvalificerede gymnasieforskere, og en del af de nyansatte undervisere og vejledere var – som jeg selv – gymnasielærere der blev ansat med forventning om at vi så hurtigt som muligt kvalificerede os til en fast stilling ved at skrive en ph.d.-afhandling. Ph.d.-uddannelsen, som ved DIG i starten var uformel og baseret på instituttets strukturering af uddannelsesvirksomhed og vejledning, blev, som i universitetssystemet i det hele taget, efterhånden formaliseret gennem oprettelse af forskerskoler og forskeruddannelsesprogrammer. I takt med denne formalisering blev specialiseringen svækket. I den aktuelle ph.d.-skole på det humanistiske fakultet på Syddansk Universitet er (fag)didaktik repræsenteret under uddannelsesvidenskab som indgår i forskeruddannelsesprogrammet for Filosofi, Uddannelsesvidenskab og Medier.

Man kan i et mere overordnet perspektiv se 'Dansk Institut for Gymnasiepædagogik' på Syddansk Universitet som en vanskelig og skrøbelig institutionalisering af didaktisk videnskabelighed med ganske usikre relationer til de veletablerede universitetsmiljøer der varetog læreruddannelsen af gymnasielærere, og som opfattede didaktik som professionsfaglighed frem for som videnskabelig faglighed. Instituttet, som senere blev fusioneret ind i større institutkonstruktioner, aktuelt Institut for Design, Medier og Uddannelsesvidenskab, blev på grund af eksternt finansierede formidlingsaktiviteter, udviklings- og efteruddannelsesvirksomhed og varetagelsen af pædagogikumuddannelsen for nye gymnasielærere en økonomisk gevinst for et nødlidende humanistisk fakultet. Det var en langt vanskeligere opgave som nok ikke endnu kan siges at være løst, at skabe dialog og respekt om den videnskabelige virksomhed. Den problemstilling sættes i perspektiv i Erixons beretning om den uforløste integration af læreruddannelsen i det svenske universitetssystem (Erixon, 2023).

Forskningen på DIG fik imidlertid indflydelse på gymnasieskolen gennem oprettelsen af en 'Masteruddannelse i Gymnasiepædagogik' i 2000, en toårig deltidsuddannelse for gymnasielærere med undervisningserfaring hvor lærerne kan specialisere sig i enten didaktik (og fagdidaktik) eller gymnasial ledelse. En dansk masteruddannelse er en del af det danske voksen- og efteruddannelsessystem og må altså ikke forveksles med den internationale masterbetegnelse som i det danske ordinære uddannelsessystem hedder kandidatuddannelse (for et overblik over de to parallelle

uddannelsessystemer se Børne- og Undervisningsministeriet, 2023). Masteruddannelsen i gymnasiepædagogik blev udviklet som et led i DIGs vision: de masteruddannede gymnasielærere skulle som brobyggere bringe forskningen ud i praksis. Konkret fik uddannelsen desuden stor betydning i forbindelse med den radikale reformering og modernisering af de danske gymnasiale uddannelser som fandt sted efter årtusindskiftet i relation til overnationale fora som OECD og EU. Raae (2021, s. 33) karakteriserer bevægelsen som en ”økonomisk funktionalisering” hvor uddannelsespolitikken styres af samfundsmæssige kvalifikationsbehov, effektiviseringsbestræbelser og international konkurrence. De gymnasiale uddannelser, som hidtil havde haft en beskyttet status som en succeshistorie om løft af det nationale uddannelsesniveau, underlægges således i løbet af få år et voldsomt reformpres hvor såvel indhold som skolernes ejerforhold og lærernes overenskomster ændres radikalt (Raae, 2021, s. 43ff.).

Indholdsreformen fra 2005 byggede på et omfattende udviklingsprogram, herunder større udredningsarbejder om ’kernefagligheder’ i fire fag og fagområder i uddannelsessystemet. Her var kompetence et centralt begreb. Kompetence blev også indført i gymnasiereformen i 2005 som et nyt, individualiserende faglighedsbegreb (Krogh, 2003, s. 21; Raae, 2021, s. 35f.,45f.). Gymnasial ’studiekompetence’ tænkes opnået gennem øget tværfaglighed eller ’fagligt samspil’ gennemført i en række forløb gennem uddannelsen og også aktualiseret i de store skriftlige opgaver som skal skrives i flere fag. På denne baggrund indføres der krav om at man i alle fag skal undervise eleverne i skrivning. Den senere reform fra 2017 sigtede imidlertid på at styrke fagligheden, bl.a. ved at reducere kravene til det tværfaglige arbejde (Raae, 2021, s. 46f.). Siden 2005 har gymnasiets lærere således være konfronteret med store udviklingsopgaver, både af faglig og af mere overordnet karakter. De nye selvejere har skabt en hidtil uset konkurrence om elever, og nye kontrolformer gennem kvalitetsregistreringsmetoder har sat pres på lærere, fag og skoler for at performe.

Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik fik stor betydning for udviklingen af en akademisk didaktisk og organisatorisk kundskabsbase for gymnasielærereprofessionen (Brumo et al., 2017; Ongstad & Erixon, 2023). Masterafhandlinger, skrevet i uddannelsens sidste semester, retter sig typisk mod vidensudvikling i forhold til aktuelle reformudfordringer og omsætter således teori og forskning til handlingsorienterede studier. Uddannelsen åbnede mere konkret også nye professionelle karriereveje i de reformerede gymnasiale uddannelser. Den blev en adgangsvej til rektorstillinger og

ikke mindst til ansættelse i nye ledelsesfunktioner som voksede frem i de mere komplekse organisationer, ofte af pædagogisk-didaktisk karakter. De didaktisk specialiserede masteruddannede varetog – og varetager – også i mere uformelle ledende funktioner udviklingsvirksomhed på skolerne (Krogh & Raae, 2020).

For mig åbnede det nye muligheder og perspektiver at blive ansat i et forsknings- og uddannelsesmiljø under opbygning hvor jeg fik privilegerede muligheder for at medvirke i udviklingen af det nye faglige miljø og af fag og fagdidaktik i relation til de gymnasiale uddannelser, nu ikke længere indefra, men på akademisk metaniveau. Jeg erfarede ikke skiftet til universitetet som en tilbagevenden til studietidens universitetsmiljø eftersom jeg blev en del af et helt nyt miljø, både mht. faglighed og kolleger, som også i nogle tilfælde var tidligere gymnasielærere. Men forholdene var alligevel anderledes. Jeg fik for første gang i mit arbejdsliv eget kontor med skrivebord, reoler og computer, og det var fantastisk at sætte mig til rette ved et blankt skrivebord og forestille mig hvad det ville sige at forske på universitetet. Tid og sted var langt mere selvreguleret end i skolekro-notopen, men hvad jeg måske ikke i første omgang havde forestillet mig, var hvor kostbar en ressource forskningstiden er i det travle arbejdsliv på universitetet, ikke mindst på et universitetsinstitut under opbygning. Jeg identificerede mig med instituttets vision og engagerede mig i udvikling, undervisning og studieledelse af masteruddannelsen, i ph.d.-vejledning og i de faste ph.d.-seminarer med tekstrespons, i udviklingen af en kandidatuddannelse i pædagogik, i etableringen af et efteruddannelsesprogram rettet mod gymnasiet, i uddannelsesrådet for pædagogikum og i mangfoldige andre universitetsinterne opgaver.

Fra mit perspektiv var den helt centrale opgave imidlertid at bidrage til at udvikle den fagdidaktiske forskning. Fra at være mere uformelt organiseret blev projektet i 2006 etableret som et egentligt forskningsprogram. Fra 2007 og frem til min pensionering i 2018 var jeg således forskningsleder for forskningsprogrammet for fagdidaktik som sigtede på at udvikle både enkeltfagsdidaktikker og fagdidaktik som videnskabeligt forskningsfelt. Denne profil var inspireret af svenske og norske fagdidaktiske miljøer og tog i høj grad teoretisk afsæt i Sigmund Ongstads forskning (Ongstad, 2006, 2012a).

Forskningsprogrammet blev et frugtbart miljø, både for forskningsudvikling og for inkorporering af ph.d.-forskere og nyansatte. Gennem konferencer og publikationer har programmet bidraget til såvel fagdidaktisk

teoriudvikling som praksisorienteret forskning og forsknings-/udviklingsarbejde. Som det eneste nationale fagdidaktikprogram rettet mod gymnasieforskning fik forskningsmiljøet således på trods af et beskedent antal fastansatte forskere en privilegeret position som arnested for forskningsaktiviteter og -netværk på nationalt, nordisk og efterhånden også internationalt plan. På nationalt plan gælder det organiseringen af det nationale forskernetværk 'Symposium for sammenlignende fagdidaktik' i samarbejde med fagdidaktikmiljøet fra DPU, Aarhus Universitet. Symposierne har siden 2010 fundet sted hvert andet år og organiserer samtaler og udveksling mellem fortrinsvis danske fagdidaktiske forskere. De findes alle dokumenteret, dels i særnumre af tidsskriftet *Cursiv* (nr. 7, 9, 13, 19), og dels, for de seneste symposiers vedkommende, i tidsskriftet *Sammenlignende fagdidaktik*, som blev oprettet i 2021. På nordisk plan indgår forskningsmiljøet både i enkeltfagsdidaktiske netværker og i NoFa (Netværk for Nordisk Fagdidaktisk Forskning) (jf. Ongstad, 2023). Forskningsprogrammets oprindelige fokus på både enkeltfagenes didaktik og fagdidaktik som overordnet forskningsfelt er således fortsat en vital tradition.

Forskningsprogrammet retter sig i dag mod almenidaktik og fagdidaktik og ledes af Ane Qvortrup og Nikolaj Elf, professorer i uddannelsesvidenskab med fokus på henholdsvis almenidaktik og fagdidaktik. Programmet beskæftiger sig med både grundskole- og gymnasieforskning eftersom Syddansk Universitet i 2020 iværksatte en tværfakultær strategisk satsning på et Center for Grundskoleforskning som ledes af Nikolaj Elf. Inden for enheden for uddannelsesvidenskab blev Center for Gymnasieforskning, der ledes af Ane Qvortrup, oprettet som et modsvar i 2021. Organiseringen i konkurrerende forskningscentre ser ud til at skabe usikkerhed om forskningsprogrammets organisatoriske position, ligesom den stærke satsning på grundskoleforskningen ser ud til at trække forskerressourcer ud af gymnasieforskningen som ikke på samme måde understøttes finansielt og institutionelt.

Etablering af danskfagets didaktik som forskningsfelt

Min indgang til forskningen i 1999 var at løfte de ideer om danskfag og danskdidaktik vi havde udviklet i *Når sproget vokser*, ud over praksiserfaringerne og de normative holdninger og underlægge dem videnskabelig undersøgelse og begrundelse. Det var den drivende kraft for ph.d.-afhandlingen *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* (Krogh, 2003)

hvor jeg undersøgte det gymnasiale danskfag i et fagdidaktisk og historisk perspektiv og udviklede en analyse af faget som fagdidaktisk konstruktion og af dets muligheder for at bidrage til unge menneskers kompetence- og dannelsesprojekter i senmoderniteten. Jeg argumenterer således for at fagets fortolkende og betydningsskabende vidensform skaber muligheder for at ”gestalte et modernitetsorienteret humanistisk didaktisk projekt der drejer sig om at (sam)producere subjektivitet og viden i betydningsdannende processer” (Krogh, 2003, s. 4). Herudover bidrager afhandlingen teoretisk og metodologisk til fagdidaktik som videnskabeligt felt gennem udviklingen af en analysestrategi for studier af skolefag.

Afhandlingen markerer både kontinuitet og brud i livshistorien og udpeger som en genealogi af kontekst en tilsvarende bevægelse i historien om danskfagets didaktik. Den rækker som nævnt tilbage til gymnasieundervisningen og forsøgsvirksomheden i 1990erne, men markerer et nyt niveau af akademisering. Den er ikke skrevet til gymnasielærere, men til et akademisk miljø under fremvækst. Den gymnasierettede forskning fik især på Syddansk Universitet særlige vækstbetingelser i de første 10–15 år af det nye årtusinde. Inden for danskfagets didaktik kom bl.a. vigtige afhandlinger om fagets litteraturdidaktik (Kaspersen, 2004) og om danskdidaktik ud fra et medieperspektiv (Elf, 2009). Danskdidaktisk forskning fandt også sted på andre universiteter, både inden for det gymnasiale felt og inden for folkeskolen.

Der var således grundlag for at oprette Netværk for forskning i danskfagernes didaktik, DaDi, i 2007, med det formål at etablere forskningsfeltet og at udvikle og dele viden. DaDi er fortsat et levende miljø som organiserer årlige nationale seminarer og medvirker i afholdelsen af forskeruddannelseskurser og konferencer. DaDi indgik i Netværk for Nordisk Modersmålsdidaktisk Forskning (NNMF), der blev sat i værk af Sigmund Ongstad gennem en treårig bevilling fra NordForsk i 2008–2011. I regi af NNMF blev der arrangeret en række konferencer og forskeruddannelseskurser, og projektet førte desuden til en central publikation som gjorde status på feltet, *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag* (Ongstad, 2012b; Ongstad, 2023). NNMF (nu NNFE, Nordisk netværk for førstesprogsdidaktik) afholder fortsat konferencer hvert andet år, på skift mellem de nordiske lande, som dokumenteres i konferenceantologier. I det danskdidaktiske miljø fik man efterhånden også et bredere internationalt netværk, ikke mindst i tilknytning til ARLE (Association for Research in L1 Education) hvor jeg i en længere periode var medlem af styregruppen, og

Nikolaj Elf var redaktør af det tilknyttede tidsskrift *L1 – Educational Studies in Language and Literature*. Vi var således værter for ARLE-konferencen i 2015 som fik stor deltagelse af både danske og nordiske modersmålsforskere der også siden fortsatte med at orientere sig mod ARLE og tidsskriftet. Nikolaj Elf er aktuelt formand for styregruppen i ARLE.

Danmark er et lille land med relativt små specialiserede forskningsmiljøer, og forskningen i danskfagets didaktik er ikke særskilt institutionaliseret på noget universitet. De årlige seminarer i DaDi samler 20–25 forskere, og blandt medlemslistens 100 navne er det måske kun halvdelen der faktisk forsker eller forskeruddanner sig i danskfagets didaktik. Med disse forbehold er det dog rimeligt at sige at danskfagets didaktik i dag er etableret som et professionaliseret akademisk felt hvad angår såvel formel organisering som kundskabs- og fagudvikling (Ongstad & Erixon, 2023; Erixon & Ongstad, 2023). Der er to professorater og 10–12 lektora-ter i uddannelsesvidenskabelige miljøer på Syddansk Universitet og DPU, Aarhus Universitet. Der udbydes undervisning i danskfagets didaktik som karrierefag på Københavns Universitet og Aarhus Universitet i tilknytning til danskstudierne, og feltet er en specialiseringsmulighed på masteruddannelsen i gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet. Ved siden af universitetsmiljøerne undervises der i danskdidaktik ved professionshøjskolernes læreruddannelser til folkeskolen, og her, samt ved de videnscentre som er knyttet til denne sektor, er der flere docentstillinger inden for området og et voksende antal adjunkt-/lektoransatte med danskdidaktisk ph.d.-baggrund.

Hvad angår kundskabs- og fagudvikling kendetegnes danskfagets didaktik af en tilvækst af fagdidaktisk forskning (Holmberg et al., 2019) og af dialog og samarbejder hen over de institutionelle, traditionelt skarpe afgrænsninger mellem gymnasieforskning og grundskoleforskning. Som eksempel kan nævnes publikationen *Fagdidaktik i dansk* (Krogh et al., 2017) hvis ambition er at indkredse og beskrive danskfagets didaktik som en gennemgribende fagkonstruktion.

Udviklingen inden for min egen forskning udpeger hvad der antagelig er generaliserbare træk ved denne professionalisering, især hvad angår universitetsforskningen. Den karakteriseres af voksende engagement i nordiske og internationale netværk og mere nordisk og engelsksproglig publicering. Herigennem bekræftes forskningsfeltets betydning og professionalitet, men samtidig svækkes relevansen for praksis. Min seneste danskdidaktiske publikation kan tjene som eksempel. Artiklen er et bidrag til et internationalt bogprojekt med titlen *Rethinking L1 Education in a*

Global Era (Green & Erixon, 2020). Her præsenterer jeg resultater af mit afhandlingsstudie, kontekstualiseret til didaktik som uddannelseskulturel baggrund og til dannelsesbegrebet, og diskuterer studiets relevans i det aktuelle danskfag og i modersmålsfag i globalt perspektiv (Krogh, 2020). Ud over at artiklens projekt er at oversætte og kontekstualisere kulturbunden teori og praksis for ikke-danske læsere, bevæger dens ræsonnement sig også på et teoretisk akademisk niveau som antagelig vil erfares som mindre relevant for praksisudvikling. Lignende professionaliseringsprocesser beskrives og diskuteres hos Ongstad (2023) og Smidt (2023).

Mellem internationalisering og etnografisk tilbagevenden til skolen

Det seneste tiår af mit professionelle liv er i store træk forløbet ad to parallelle spor. Det ene er det internationale engagement, særligt i modersmålsfagets didaktik, men også i fagdidaktik som generelt kundskabsfelt, og det andet spor er den etnografiske, fagdidaktiske skriveforskning. Siden 2016 har jeg desuden engageret mig i didaktisk professionsudvikling, herunder også teoriudvikling, med etableringen af modulet Didaktisk udviklingsledelse i tilknytning til masteruddannelsen i gymnasiepædagogik (Krogh & Raae, 2020).

Via de nordiske kontakter blev jeg ført ind i bredere internationale netværk som IMEN (International Mother Tongue Education Network) og StLE (Research Network for Standard Language Education) under AILA samt Council of Europe-projektet Languages of Schooling (Ongstad, 2023). Mit væsentligste bidrag blev organisatorisk ansvar og arrangement af konferencer i ARLE, som har fået voksende betydning som forum for international modersmålsdidaktisk forskning. Mit personlige projekt var at sætte den nordiske forskning på den internationale dagsorden. I forhold til publicering forfulgte jeg dette projekt i *L1, Educational Studies in Language and Literature*, herunder i et særnummer om skandinavisk modersmålsdidaktisk forskning redigeret i samarbejde med Sylvi Penne i 2015 (Krogh & Penne, 2015), og et studie af to årtiers nordisk modersmålsdidaktisk ph.d.-forskning i samarbejde med en gruppe nordiske forskere (Holmberg et al., 2019).

Som en tilsvarende videreførelse af den fagdidaktiske interesse har jeg med kollegerne Ane Qvortrup og Stefan Ting Graf initieret forskernetværket *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue* hvor to internationale

symposier er blevet dokumenteret, dels i en forskningsantologi om dialogen mellem de to uddannelseskulturer (Krogh et al., 2021) og dels i en antologi der diskuterer hvordan centrale uddannelsesmål som dannelse og viden aktualiseres når problemstillinger om bæredygtighed og falske sandheder trænger sig på i skolen (Krogh et al., 2022).

De internationale projekter har ført væk fra skolen og ud i verden, via projektmøder, seminarer, symposier og konferencer – i Covid-perioden hovedsageligt virtuelle – og er blevet udmøntet i engelsksprogede publikationer som forfattes og redigeres i fortrinsvist digitale processer, og som lever deres mere eller mindre aktive liv i spredte fora. Refleksion over kontinuiteter i sansen for tid og sted knytter sig for det internationale arbejdes vedkommende i stigende grad til skrivebordet og computeren. Det betyder også at den genealogiske kontekstualisering er mere usikker. På forskningsplan er det muligt at følge med i indekseringer af citater og referencer, men det er langt sværere at afgøre i hvilken grad forskningen får betydning for praksis.

Det andet spor som har fyldt mit professionelle liv i 2010erne, aktualiserer en tydeligere kontinuitet i sansen for tid og sted, først og fremmest fordi det domineres af fysisk tilstedeværelse. Forskningsprojektet 'Faglighed og skriftlighed' (2010–2014) var et tværfagligt og tværinstitutionelt projekt hvor elever i de mest omfattende delstudier blev fulgt i længdestudier gennem fire år fra folkeskole til gymnasium med fokus på deres skrivning i fagene. Gennem frugtbart samarbejde i forskergruppen lykkedes det at komme tæt på en forståelse af de deltagende unges udvikling som skrivere og af betydningen af skrivningen for deres identifikation med kundskab og for deres faglige selvforståelse. Studierne manifesterede sig i en række selvstændige artikler samt tre dansksprogede forskningsantologier (Christensen et al., 2014; Krogh et al., 2015; Krogh & Jakobsen, 2016) og en redigering af den afsluttende bog til en engelsksproget publikation (Krogh & Jakobsen, 2019).

Projekt 'Faglighed og skriftlighed' havde resonans i skriveprogrammet i gymnasireformen fra 2005, men byggede også på fagdidaktisk skriveforskning og teori om den gymnasiale skrivnings potentiale for indkulturering i fagene, for epistemiske processer og for dannelse. En stor bevilling fra Det Frie Forskningsråd gjorde det muligt at iværksætte de omfattende longitudinale etnografiske studier samt et intensivt kollektivt forsknings- og teoriudviklingsarbejde i forskningsgruppen, inspirationsseminarer med vores internationale faglige sparringsgruppe og tre konferencer for

gymnasielærere i løbet af projektperioden. Med forskningsgruppens opfølgende udviklingsprojekt på 11 skoler, en række senere skoleudviklingsprojekter og omfattende foredragsvirksomhed er der ingen tvivl om at 'Faglighed og skriftlighed' har haft stor betydning for gymnasielærernes langsigtede appropriering af skriveprogrammet (jf. Christensen & Krogh, 2020).

Med det etnografiske og tekstetnografiske feltarbejde som var omdrejningspunktet for forskningen, fik jeg mulighed for gennem en fireårig periode at vende tilbage til det som i mange år havde været min identitetsbærende kronotop, skolen og klasseværelset, nu i rollen som observatør og forsker med fokus på livstemaet, skrivning som identitetsskabende produktion af erkendelse og viden. Det var et privilegium og en styrke at kende miljøet indefra. Det gjorde det lettere at blive inviteret ind på skolen og i lærernes undervisning. Hvad jeg ikke havde forberedt mig på, var i hvilken grad min tilstedeværelse var en abnormitet. Jeg måtte flere gange afvise at træde til som en slags hjælpelærer i mine egne fag, og på lærerværelset blev jeg betragtet med en vis skepsis, måske lidt som en spion, af lærere jeg ikke kendte. Det var også akavet at blive siddende i klassen hos eleverne i frikvartererne hvor de kunne føle sig under observation eller fik deres samvær afbrudt af mine kontaktforsøg.

Relationen til mine to elevdeltagere var en historie for sig. De var afgørende nødvendige for mit forskningsprojekt, men deres eget udbytte af de mange interviews og min tilstedeværelse som observatør var mere uklare. Vores relation var knyttet til skolen, deres klasserum og samtalerne om tekster og skriveerfaringer i det lille kontorlokale hvor vi mødtes til interview, oftest ved skoledagens afslutning. Der opstod om det smalle bord med teksterne imellem os en egen lille tradition af fysisk og mental nærhed, men på mine præmisser, drevet af min forskningsinteresse, og på bekostning af deres kostbare fritid med sport, venner og andet skolearbejde. Jeg var dybt taknemmelig for deres tid og vedholdenhed, og ved deres afsluttende studentereksamen mødte jeg op for at give dem en gave. Jeg havde med ømhed og omhu til hver af dem udvalgt to nye danske romaner. Da Sofia så pakken, sagde hun med uforbeholden undren: "Giver du os bøger?". Jeg tog mig billedligt talt til hovedet over at jeg både havde ramt skævt i forhold til genreforventningen (champagne) og også havde glemt at tænke på at de slet ikke var læsere som jeg selv, og at bøger for dem associerede skolegang som de netop med jubel havde lagt bag sig.

Fremmedheden i skolekronotopen skabte imidlertid muligheder for at se det kendte med nye øjne, og ikke mindst den slidsomme og ofte udmattende erfaring med at binde sig tæt til elevdeltageres tids- og udviklingsperspektiver blev afgørende for de erkendelser som forskningsprojektet frembragte. Vekselvirkningen i forskningsgruppen mellem etnografisk empirisk arbejde og teoretisk bearbejdning af erfaringer og fund resulterede således i den centrale analytiske distinktion mellem skriveudvikling og skriverudvikling (jf. også Ongstad, 2009) og ikke mindst i den komplekse analysemodel som funderede distinktionen teoretisk og leverede redskaberne til at undersøge og dokumentere skrive(r)udviklingsprocesser (Jakobsen & Krogh, 2016).

Kritiske refleksioner og perspektiver

Med det livshistoriske narrativ som strukturerende udgangspunkt har jeg i det foregående undersøgt det gymnasiale danskfags udvikling gennem et halvt århundrede fra et litterært og litteraturhistorisk konciperet fag til et bredere didaktisk kulturfag. Efter stridigheder om især litteraturens position i faget i 1970erne og 1980erne bliver skrivning i 1990erne en didaktisk fornyende kraft i faget. Skrivning får imidlertid med de seneste tiårs reformer af gymnasiet en mere usikker faglig status da et gymnasialt skriveprogram giver alle fag medansvar for elevers skriveoplæring, og danskfaget dermed taber sin identitet som centralt skrivefag. I forlængelse af, og delvist parallelt med undersøgelsen af det gymnasiale danskfag, følger jeg den akademisering og professionalisering af såvel danskfaget som den didaktiske (videre)uddannelse af gymnasielærere der fandt sted fra årtusindskiftet, i høj grad knyttet til oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet som blev arnested for en ekspanderende forskning og for oprettelsen af en masteruddannelse i gymnasiepædagogik. Dette afsluttende delafsnit er ikke så entydigt knyttet til disse temaer, men har en mere åben og søgende karakter. Det rejser på sin vis spørgsmålet om hvor såvel fag som forskning er på vej hen.

Med afsæt i det spørgsmål lader jeg mig i det følgende inspirere af Michel Foucaults dobbelte tilgang til historiske studier (Foucault, 1969/1972). Foucault skelner mellem en arkæologisk og en genealogisk strategi for analyse af historiske udsagn. Den arkæologiske strategi sigter på at undersøge hvilke acceptregler der gælder for udsagn og diskursformationer, mens den kritiske, genealogiske analysestrategi undersøger de dominerende

forestillinger om historisk kontinuitet i diskursformationerne ved at klippe elementer ud der gør det muligt at opspore disse forestillingers herkomst og historiske forvandlinger. Ambitionen er således at undersøge de forestillinger om kontinuitet som bærer den narrative livshistoriske fremstilling, ved at slå ned på elementer i fremstillingen som giver anledning til at reflektere over andre mulige tolkninger af danskfagets, fagdidaktikkens og gymnasielæreruddannelsens historiske forvandlinger.

Et væsentligt tema i det livshistoriske narrativ er det generationelle perspektiv. Tilhørsforholdet til 68-generationen etableres i overgangen til universitetsstudierne og fastholdes som en genkommende oplevelse af at kunne operere fagligt og professionelt inden for et generationelt hovedspor hvor engagement i forandring og fornyelse var drevet af ønsker om social retfærdighed og om at gøre en forskel i verden og i børns og unges liv. Som jeg kort bemærker tidligt i beretningen, er denne oplevelse blevet anfægtet inden for det seneste årti. Umiddelbart reflekteres dette i den usikkerhed på betydning og relevans der ovenfor forbindes med det internationale spor, samt i den komplekse etnografiske erfaring. Begge erfaringer anfægter den umiddelbarhed i sansen for tid og sted som kan forbindes med at være del af en fælles generationel bevægelse, orienteret mod handling og forandring.

Goodson og Hargreaves (2006, s. 15) finder at læreres engagement i eller modstand mod forandring og reformer afhænger af tre aspekter: overensstemmelse med deres generationelle livsopgave, deres akademiske fagorientering og engagement samt deres skolars identitet. De to sidste aspekter kan i dette studie kaste lys over den generationelle bruderfaring. Hvad angår min institutions identitet, er gymnasieforskningens og den fagdidaktiske forsknings position som vist svækket på Syddansk Universitet. På et mere overordnet uddannelsespolitisk niveau kan denne tendens forbindes med nationale uddannelsespolitiske strømninger der har ramt universiteterne og i særlig grad humaniora med nedskæringer og dimensioneringer som lægger pres på forskningsmiljøerne i form af afskedigelser eller manglende nyansættelser og i form af øget pres for at skaffe eksterne midler og for at operere med sikre publiceringsstrategier. Den institutionelle identitet er således aktuelt forbundet med usikkerhed og et indsnævret handlingsrum.

Hvad angår den akademiske fagorientering, finder der også inden for danskfagets didaktik og fagdidaktik forandringer sted som peger i andre retninger end tidligere, og som både belyser den generationelle samtidsoplevelse og den generationelle erfaring i det hele taget. Nyere modersmålsdidaktisk forskning peger på at fagets position og orientering er mere

usikker end tidligere. Hos Sawyer og van de Ven (2007) sammenfattes international modersmålsforskning i et studie af modersmålsfagernes udvikling gennem de seneste ca. 200 år. Her beskrives fire paradigmer som historisk har afløst hinanden, men som fortsat alle har indflydelse på modersmålsfagene; et akademisk, et udviklingsorienteret, et kommunikativt og senest et utilitaristisk paradigme. Det seneste paradigme ses i sammenhæng med globale uddannelsespolitiske metadiskurser der udspringer af økonomiske interesser i uddannelse, med fokus på standarder, tests og evidens for effekt af undervisning. Med det utilitaristiske paradigme forskydes fokus i faget til literacy som færdigheds- og kompetencemål.

Såvel norske som danske studier tyder også på at faget forvaltes ganske forskelligt (Brumo et al., 2017; Krogh, 2012b; Smidt, 2023). I et aktuelt evalueringsstudie af faglighed i det gymnasiale danskfag (Togebjerg et al., 2019) undersøger en ekspertgruppe bl.a. gymnasielæreres undervisningsbeskrivelser fra de seneste ti år, dvs. de digitale beskrivelser af den gennemførte undervisning som gymnasielærere skal indføre i deres skoles læringsportal. Ekspertgruppen finder her tre positioner: en kulturarvsformidlende position med vægt på kvalitetslitteratur og med en strategisk begrundet skrivedidaktisk profil; en position der vægter myndiggørelse og kritisk literacy hvor der opereres med et udvidet tekstbegreb, og hvor produktive og receptive arbejdsformer integreres; og endelig en position der retter sig mere instrumentelt mod opfyldelse af læreplanen.

Min pointe med denne skitse af nyere bidrag til modersmålsforskningen er på den ene side at underbygge livshistoriens kontekstualiseringer af danskfagets udvikling hvor skrivedidaktikken ses som en fornyende kraft der både evner at integrere danskfagets stofområder og at integrere stof og elev i en fagdidaktisk, dannelsesorienteret konception af faget. På den anden side indikerer de skitserede studier at historien også kunne fortælles som en beretning om den voksende betydning af literacy-dimensionen af faget der primært forbindes med studie- og arbejdslivsforberedende kompetence, og om svækkelsen af danskfagets dannelsesmål. Under alle omstændigheder ser det ud til at være et mere åbent spørgsmål hvilke forståelser af faget der dominerer i det gymnasiale danskfag.

Den paradigmatisk tvetydighed belyses på forskningens niveau af en undersøgelse af nordisk ph.d.-forskning inden for modersmålsfaget/L1 siden årtusindskiftet (Holmberg et al., 2019). I det danske delstudie viser det sig at der er sket et skift fra den første halvdel af perioden hvor der findes et antal ph.d.-afhandlinger (herunder min afhandling) som er optaget

af at indkredse fagets didaktiske konstruktion som en helhed. Denne type studier forsvinder i den anden halvdel af perioden som i højere grad domineres af specialiserede empiriske studier inden for deldiscipliner af faget. Denne observation – som hviler på et beskedent antal danske studier – kan tolkes på flere måder. Den kan tolkes som et udslag af instrumentalisering af ph.d.-forskningen, men kunne også tolkes som et udtryk for at danskfagets didaktik som relativt nyt forskningsfelt er i færd med at kompensere for det umådelige underskud af forskningsbaseret viden inden for feltets mange områder.

Løftes perspektivet til fagdidaktik som overordnet forskningsfelt træder lignende uafklarede spørgsmål frem. Inden for netværket for Sammenlignende fagdidaktik kan der observeres en tendens til at mere overordnede metaspørgsmål og refleksion over fagdidaktiks position og aktuelle status er i fokus i de første symposier, mens der i de senere symposier fokuseres på konkrete, empiriske problemstillinger (Krogh, 2021). De overordnede metaspørgsmål aktualiseres på den anden side i det internationale netværk, *Didaktik and Curriculum in Ongoing Dialogue*, hvor didaktik og særligt fagdidaktik diskuteres som et internationalt ungt forsknings- og teorifelt (Krogh et al., 2021).

Eksterne finansieringskilder for forskningen bliver mere afgørende i universiteternes pressede budgetter. Fagdidaktisk forskning, særligt inden for humanistiske og samfundsvidenskabelige fagområder, har i den danske kontekst få kilder til finansiering. Den største offentlige donor, Danmarks Frie Forskningsfond, havde i 2020 en succesrate for ansøgninger på 11%. Andre større, private danske fonde er typisk orienteret mod mere almene kulturelle eller sociale spørgsmål. Den del af uddannelsesforskningen der retter sig mod grundskolen, fik imidlertid i 2011 en ny finansieringsmulighed med oprettelsen af et nationalt program for praksisdrivet forskning i folkeskolen. Her udbydes 10–12 stipendier per år med sigte på et kvalitetsløft til professionshøjskolerne der bl.a. varetager læreruddannelsen til folkeskolerne. Dette program har således siden 2014 ført til en forholdsvis kraftig stigning i antallet af ph.d.-afhandlinger i danskfagets didaktik rettet mod folkeskolen, mens den gymnasierettede ph.d.-forskning i samme tidsrum var stagnerende (Holmberg et al., 2019).

Sammenfattende ses således særligt i den danske gymnasierettede forskningskontekst en svækkelse af den fagdidaktiske forskning og mere generelt måske et tab af engagement i teoriudvikling inden for området. Baggrunden er dels svigtende finansiering af forskningen, dels måske den

stigende specialisering som også understøttes af den praksisrettede profil for det nye grundskoleforskningsråd. Det kan forekomme paradoksalt at argumentation for fagdidaktik som et svar på tidens uddannelsesudfordringer udvikles i internationalt rettede publikationer, men ikke har stor synlighed i en dansksproget kontekst.

Samtidens globale uddannelsespolitiske fokus på standardisering, evidensbaseret og output rammer i særlig grad de grundforestillinger om didaktisk professionalitet der er en central side af den tyske didaktiktradition som dansk uddannelseskultur er stærkt knyttet til. I de seneste reformer af de danske gymnasiale uddannelser lægges der i dag også pres på gymnasielæreres faglige og didaktiske autonomi. Masteruddannelsen i gymnasiepædagogik har bidraget væsentlig til at gymnasielæreres professionslegitimitet i stigende grad ikke bare bygger på en faglig kundskabsbase, men også på fagdidaktisk og didaktisk viden. Med det førnævnte modul om didaktisk udviklingsledelse adresseres det aktuelle pres på uddannelserne direkte. Modulets formål er at udvikle professionel kapacitet til at drive didaktisk udviklingsarbejde, og deltagerne arbejder undervejs konkret med at udvikle projekter på deres skoler (Krogh & Raae, 2020).

Foucault så 'modernitetens etos' som en attitude der måtte adopteres af den filosofiske og forskende skribent. Moderniteten så han ikke som en epoke, men som en indstilling der udgrænser sider af det menneskelige og derfor gør det vanskeligt at søge sandheden om sig selv. Modernitetens etos er en grænseattitude; en måde at tænke, føle og agere på der på samme tid markerer et tilhørsforhold og fastholder en forpligtelse over for det udenfor (Foucault, 1984, s. 568). Konkret læser jeg modernitetens etos som en forpligtelse til at engagere sig i handling, men med bevidstheden om at situationen og forståelsen altid kunne være anderledes.

Kan et livshistorisk perspektiv på udviklinger i fag og læreruddannelse give relevant indsigt i den større kontekst som livshistorien er en del af, og kan det give indsigt i mere generelle spørgsmål om forskningens generative kraft, praktisk såvel som politisk? Ja, det tror jeg faktisk, med støtte i tankegangen hos Foucault og med afsæt i den livshistoriske erfaring. I det kapitlets livshistoriske narrativ fortælles fra samtidsperspektivet, og den personlige erfaring derigennem forbindes med den større historie, afløses ren handlingsorientering af den mere komplekse refleksion over handlingsorienteringens muligheder og grænser (jf. også Ongstad & Erixon, 2023). Også det der fremtræder som livshistoriske højdepunkter, kan anskues fra samtidskritiske perspektiver. Masteruddannelsen aktualiserer

forskningens politiske betydning, men kompenserer måske samtidig i et større perspektiv for en reform af gymnasielæreruddannelsen. Også projekt 'Faglighed og skriftlighed' er en succeshistorie om forskningens generative kraft for praksis, men projektet er med sin rent kvalitative tilgang ude af trit med herskende strømninger i tidens uddannelsesforskning og taber måske derigennem gennemslagskraft i gymnasielæreroffentligheden. Det er et åbent – og måske også kritisk – spørgsmål hvor fag og forskning er på vej hen, men som jeg ser det, giver den kontekstualiserede livshistoriske beretning et relevant, konkret afsæt for at kvalificere spørgsmålet.

Referencer

- Antologi af nordisk litteratur 1–11* (1973–84). Samlerens Forlag.
- Baird, J. R. & Mitchell, I. J. (1986). *Improving the quality of teaching and learning*. PEEL Publishing.
- Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet og om fordringerne ved og eksamensopgivelserne til studentereksamen (1971, L. nr 322 af 16/6/1971). *Samling af bekendtgørelser 1971*, 20. årgang, 2. bind. Cirkulæresamlingen Vejle.
- Bekendtgørelse om fagene mv. i gymnasiet (1987, BEK nr 694 af 04/11/1987). *Retsinformation*. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1987/694>.
- Bjørgen, I. A. (1991). *Ansvar for egen læring*. Tapir.
- Brumo, J., Dahl, T. & Fodstad, L. A. (2017). Norsk lærer – en egen profesjon? *Norsklæreren*, 2017(4), 71–81.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2023). *Overblik over uddannelsessystemet*. <https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem>.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2017). *Stx-læreplaner 2017*. Dansk A. <https://www.uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The language of teaching and learning* (2. udg.). Heinemann.
- Christensen, T. S., Elf, N. F. & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Christensen, T. S. & Krogh, E. (2020). At være eller ikke være skrive lærer: På vej mod et gymnasialt skriveprogram. I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling* (s. 108–147). Hans Reitzels Forlag.
- Dalsgaard, I. & Magid, N. (Red.) (1999). Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver. *Dansknoter*, 1999 (særunummer 2).
- Dansk litteraturhistorie 1–9*. (1984–85). Gyldendal.
- Diderichsen, P. (1968). *Sprogssyn og sproglig opdragelse*. Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.
- Dolin, J. & Ingerslev, G. (2004). Forsøgsarbejde i gymnasiet – som læreren ser det. *Gymnasiepædagogik*, 26.
- Elf, N. F. (2009). *Towards semiocy. Exploring a new rationale for teaching modes and media of Hans Christian Andersen fairytales in four commercial upper secondary Danish classes. A design-based educational intervention* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Erixon, P.-O. (2023). Nu var det år 2022 – Politiska, strukturella och personliga hinder för lärarutbildningens akademisering i Sverige 1948 – 2022. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.),

- Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 43–81). Cappelen Damm Akademisk.
- Erixon, P.-O. & Ongstad, S. (2023). Den modersmålsdidaktiska forskningens roll för professionalisering av lärarutbildningen – metod och tema i fem bidrag. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 229–255). Cappelen Damm Akademisk.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge*. (A. M. Sheridan Smith, Overs.). Tavistock Publications. (Oprindeligt udgivet 1969)
- Foucault, M. (1984). Qu'est-ce que les Lumières? I M. Foucault, *Dits et écrits 1954–1988* (4. udg., s. 562–578). Éditions Gallimard.
- Frank-Rasmussen, E. (1999). I værkstedet. *Dansknoter*, 1999 (særnummer 2), 23–26.
- Goodson, I. (2012). *Developing narrative theory: Life histories and personal representation*. Routledge.
- Goodson, I. & Gill, S. (2014). *Critical narrative as pedagogy*. Bloomsbury Academic & Professional.
- Goodson, I. & Hargreaves, A. (2006). Educational change over time? The sustainability and nonsustainability of three decades of secondary school change and continuity. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 3–41. <https://doi.org/10.1177/0013161X05277975>
- Green, B. & Erixon, P.-O. (Red.). *Rethinking L1 Education in a global era. Understanding the (post-)national L1 subjects in new and difficult times*. Springer.
- Gregersen, F. (1999). Post festum – personlige erindringer fra forsøget på at lave forsøg med skriftlig dansk til studentereksamen. *Dansknoter*, 1999 (særnummer 2), 7–13.
- Halås, C. T. & McGuirk, J. (2021). Det vitenskapelige essayet i profesjonsforskning: en kritisk utprøvende metode. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 18(1), 5–14. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2021-01-02>
- Haue, H. (2004). *Almendannelse for tiden*. Syddansk Universitetsforlag.
- Hauer, A. & Munk, B. (1999). Eksamensforsøget blev et skriveforsøg. I I. Dalsgaard & N. Magid (Red.) *Flagskibet. En artikelsamling om den danske stil i anledning af et treårigt forsøg med udvikling og afprøvning af nye eksamensopgaver*. *Dansknoter*, 1999 (særnummer 2), 14–22.
- Hetmar, V. (1996). *Litteraturpædagogik og elevfaglighed. Litteraturundervisning og elevernes litterære beredskab set fra en almenpædagogisk position* [Afhandling]. Danmarks Lærerhøjskole.
- Holmberg, P., Krogh, E., Nordenstam, A., Penne, S., Skarstein, D., Karlskov Skyggebjerg, A., Tainio, L. & Heilä-Ylikallio, R. (2019). On the emergence of the L1 research field. A comparative study of PhD abstracts in the Nordic countries 2000–2017. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–27. <https://doi.org/10.17239/LIESLL-2019.19.01.05>
- Jakobsen, K. S. & Krogh, E. (2016). Skriveudvikling og skriverudvikling. I E. Krogh & K. S. Jakobsen (Red.), *Skriverudviklinger i gymnasiet* (s. 25–55). Syddansk Universitetsforlag.
- Juul Jensen, M., Krogh, E., Nordsborg, I. L., Rasmussen, A., Witzke, A. (1998). *Når sproget vokser. En undersøgelse af kvalifikations- og dannelsesmål i skriftlig og mundtlig dansk i et tre-årigt forsøgsprojekt i fem gymnasieklasser*. Dansk lærerforeningen.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer – en undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Knudsen, K. E. (1998). *Det historiske i dansk. Dialog mellem moderne elever og traditionen – vilkår, praksis og muligheder i den historiske læsning i gymnasiet* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Odense Universitet.
- Kock, C. & Tandrup, B. (1989). *Skriv kreativt. Skriftlig fremstilling: sagprosa/fiktion*. Gyldendal.
- Korsgaard, O. (1999). *Kunskabskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. Gyldendal.
- Krogh, E. (1990). Om nødvendigheden af forandring. I E. Krogh, H. V. Petersen, O. Pedersen & A. Rasmussen (Red.), *En ny skriveundervisning*, (s. 8–20). Det Faglige Udvalg for Dansk.
- Krogh, E. (1993). *Skriveværksteder i Danmark*. Gymnasieafdelingen, Undervisningsministeriet.

- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2008). Fra dansklærer til fagdidaktiker. Om forholdet mellom forskning og praksis. I E. Damberg & H. Haue (Red.), *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for opprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet. Gymnasiepædagogik*, 71, 113–125.
- Krogh, E. (2012a). Literacy og stemme – et spændingsfelt i modersmålsfaglig skrivning. I S. Ongstad (Red.), *Nordisk modersmålsdidaktik. Forskning, felt og fag* (s. 260–289). Novus Forlag.
- Krogh, E. (2012b). Skrivning i modersmålsfagene i skriftkyndighedens æra. I N. F. Elf & P. Kaspersen (Red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske modersmålsfag* (s. 59–91). Novus Forlag.
- 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.
- Krogh, E. (2021). Dilemmaer og perspektiver for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbejde. *Sammenlignende fagdidaktik*, 6, 175–194. <https://tidsskrift.dk/sammenlignendefagdidaktik>.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Hjemsted, K. (2009). Ny skriftlighed? Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen. *Gymnasiepædagogik*, 73, 11–316.
- Krogh, E., Christensen, T. S. & Jakobsen, K. S. (Red.) (2015). *Elevskrivere i gymnasiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T & Rørbech, H. (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.) (2016). *Skriverudviklinger i gymnasiet*. Syddansk Universitetsforlag.
- Krogh, E. & Jakobsen, K. S. (Red.) (2019). *Understanding young people's writing development*. Routledge.
- Krogh, E., Kværndrup, S. & Nordby, T. (1973). *Antologi af nordisk litteratur 9, 1918–1940*. Samlerens Forlag.
- Krogh, E., & Penne, S. (2015). Introduction to 'Languages, Literatures, and Literacies': Re-searching paradoxes and negotiations in Scandinavian L1 subjects. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 15(3), 1–16. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2015.15.01.12>
- Krogh, E. & Qvortrup, A. (2021). Laboratories for meta-reflective didactics. I E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (Red.), *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue* (s. 119–136). Routledge.
- Krogh, E., Qvortrup, A. & Graf, S. T. (Red.) (2021). *Didaktik and curriculum in ongoing dialogue*. Routledge.
- Krogh, E., Qvortrup, A & Graf, S. T. (Red.) (2022). *Bildung, knowledge, and global challenges in education. Didaktik and curriculum in the anthropocene era*. Routledge.
- Krogh, E. & Raae, P. H. (2020). Ledelse af didaktisk udvikling: Et nyt professionaliseringsfelt for lærere og ledere. I A. Qvortrup (Red.), *Gymnasiet i udvikling* (s. 222–266). Hans Reitzels Forlag.
- Mortensen, F. H. (1979). *Danskfagets didaktik 1 og 2*. Samlerens Forlag.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikdidaktik* (2. udg.). Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (2012). Fagdidaktik som integrativt relationsfelt. *Cursiv*, 9, 11–32.
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning. Kunnskap i grenseland* (s. 19–57). Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2009). Kan skriverutvikling planlegges? I O. K. Haugaløkken, L. S. Evensen, F. Hertzberg & H. Otne (Red.), *Tekstvurdering som didaktisk utfordring* (s. 74–83) Universitetsforlaget.
- Ongstad, S. (2012a) Fra kunnskap, via kontekst, kjerne og komparasjon til kommunikasjon. En fagdidaktisk utviklingslinje? *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 2(1). 1–25.

- Ongstad, S. (2012b) (Red.). *Nordisk modersmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*. Novus Forlag.
- Ongstad, S. (2023). Profesjonalisering av norsk lærerutdanning. Et deltakerperspektiv på 50 års kunnskapsutvikling av fag, fagdidaktikk og forskning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk.
- Ongstad, S. & Erixon, P.-O. (2023). Et rammeverk for historiske, personlige beskrivelser av profesjonalisering av morsmålsfag – og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 9–42). Cappelen Damm Akademisk.
- Purhonen, S. (2017). Zeitgeist, identity and politics. The modern meaning of the concept of generation. I I. Goodson (Red.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (s. 167–178). Routledge.
- Raae, P. H. (2021). *Udviklingsledelse i gymnasiet. Mellemløst og utvikling*. Frydenlund.
- Sawyer, W. & van de Ven, P.-H. (2007). Starting points. Paradigms in mother tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESL-2007.07.01.06>
- Schnack, K. (Red.) (1993). *Fagdidaktik og almenlæringsdidaktik*. Didaktiske studier, bind 5. Danmarks Lærerhøjskole.
- Smedegaard, A. (2016). *Genrer som rammer: Et genreanalytisk studie af institutionelle skrive- og eksamenspraksisser i det almene gymnasiums danskfag med afsæt i en diskussion af pragmatisk genreteori* [Afhandling]. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Smidt, J. (2023). Profesjonaliseringen av lærerutdanningen og kampen om fag og faglighet. Et personlig essay om fag- og norskdidaktikk og lærerutdanning. I P.-O. Erixon & S. Ongstad (Red.), *Morsmålsdidaktisk forskning og profesjonalisert lærerutdanning. Fem nordiske beretninger om 50 års utvikling og kamp* (s. 157–190). Cappelen Damm Akademisk
- Steffensen, B. (1993). *Fiktio som teksthandlung* [Doktordisputats]. Akademisk Forlag.
- Togebj, O., Hobel, P. Haaning, K., Qvortrup, A. & Ljungdalh, A. K. (2019). Faglighed i gymnasiet. Dansk. Delrapport 4. *Gymnasiepædagogik*, Særnummer 2019, 5–154.
- Undervisningsministeriet (1991). *Skriftlig fremstilling. Kvalitet i uddannelse og undervisning*.
- Undervisningsministeriet (1997). *Fagdidaktikrapport*.