

# Litteraturunder- visning i udskolingen

En kortlægning af aktiviteter og litteraturredidaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser

Af Maiken Sissel Norup & Helle Rørbech

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet (American Psychological Association System, 7th Edition):  
Norup, M. S. & Rørbech, H. (2025). Litteraturundervisning i udskolingen. En kortlægning af aktiviteter og litteraturredidaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser. *Learning Tech - Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (16), 1-39. DOI: 10.7146/lt.v10i16.152586

# Abstract

---

I denne artikel præsenterer vi en undersøgelse af aktiviteter og litteraturdidaktiske tilgange i tre forlagsproducerede didaktiske læremidler samt planlagt og gennemført undervisning med disse læremidler i tre 8. klassers litteraturundervisning. Formålet med undersøgelsen er at afdække aktivitetsmønstre i litteraturundervisning i udskolingen og didaktiske læremidlers indflydelse på den, samt at diskutere de rammer, som aktiviteter og tilgange sætter for elevers betydnings-skabelse. Undersøgelsen er designet som et (deskriptivt) multipelt casestudie, hvor kvalitativ indholdskodning af seks typer aktiviteter anvendes til at karakterisere aktiviteter i de didaktiske læremidler, lærernes planlægning og classesamtaler. Hovedresultatet er, at den formalistisk-nykritiske tilgang dominerer litteraturundervisningen i de tre klasser.

In this article, we present a study of activities and literary didactic approaches in three publisher-produced didactic learning materials, as well as the planned and implemented teaching with these materials in literature teaching for three 8th-grade classes. The purpose of the study is to uncover patterns of activities in lower secondary literature teaching and the influence of didactic teaching materials on it, as well as to discuss the framing that activities and approaches establish for pupils' meaning-making. The study is designed as a (descriptive) multiple case study, using qualitative content coding of six types of activities to characterize activities in the learning materials, teachers' planning, and whole-class conversations. The main finding is that the New Critical-formalist literary didactic approach dominates literature teaching in the three classes.

# Litteraturunder- visning i udskolingen

En kortlægning af aktiviteter og litteraturredaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser

## Indledning

Hvad er formålet med at undervise børn og unge i litteratur i danskfaget i dag? Dette grundlæggende didaktiske spørgsmål er yderligere aktualiseret af den pågående revision af grundskolens læreplaner. I danskfagets nuværende formålsbeskrivelse fremhæves både elevens oplevelse og forståelse af, indlevelse og indsigt i samt udvikling af en åben og analytisk indstilling til litteratur og andre (æstetiske) tekster og af personlig og kulturel identitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). En lignende bredde findes i litteraturredaktisk forskning, der peger på flere sideordnede eller konkurrerende formål med litteraturundervisning: udvikling af elevernes empati (Nussbaum, 1997; Pjedsted, 2020), deres narrative fantasi og kreative læsninger (Persson, 2008), æstetiske erfaring (Hansen, 2023), stedsopmærksomhed (Eggersen, 2024) og (kritiske) refleksion over selv og omverden (Mortensen, 1999, 2002; Gourvennec et al., 2020; Rørbech, 2023). Formålene knytter an til forskellige tilgange til litteraturarbejdet, som blandt andet omsættes til aktiviteter i didaktiske læremidler til litteraturundervisningen og af dansklærere i praksis. I denne artikel karakteriserer vi aktiviteter og litteraturredaktiske tilgange i forlagsproducerede didaktiske læremidler samt planlagt og gennemført undervisning med disse læremidler i tre 8. klassers litteraturundervisning og de litteraturredaktiske tilgange, de bygger på. Vi definerer didaktiske læremidler som værende ”produceret med henblik på undervisning i et bestemt indhold [og er] kendetegnet ved en iboende didaktik, dvs. at nogen har truffet en lang række didaktiske valg med hensyn til indhold, målgrupper, faglige mål, arbejdsformer og lignende” (Hansen, 2010, s. 107). Forskning peger på, at læremidler har indflydelse på planlægning (Stara & Krčmářová, 2015; Bremholm &

Maiken Sissel Norup, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet og VIA University College, & Helle Rørbech, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Skott, 2019; Červenková, Václavík & Sikorová, 2023) og undervisning (Oksbjerg, 2021; Gissel et al., 2021; Kvithyld, 2022). Der er imidlertid få studier, der sammenligner didaktiske læremidler, planlægning og undervisning, ligesom forbindelsen mellem litteraturundervisningens aktiviteter og tilgange er et relativt underbelyst forskningsområde. Artiklens overordnede forskningsspørgsmål og dens tre underspørgsmål lyder derfor:

**Hvilke typer aktiviteter karakteriserer litteraturundervisningen i tre 8. klasser og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?**

- 1. Hvilke typer aktiviteter forslår læremiddelforfatteren, og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?**
- 2. Hvilke typer aktiviteter planlægger læreren, og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?**
- 3. Hvilke typer aktiviteter gennemfører læreren og eleverne under klassesamtalerne, og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?**



### **State of the art**

I danske og internationale studier bliver litteraturdidaktiske tilgange ofte sammenkædet med kommunikationsformer, organiseringen af litteratursamtalen (Faust, 2000; Nystrand, 2006; Høegh, 2018; Hetmar, 2019; Schrijvers et al., 2019; Skaftun, 2020, 2024; Tengberg, Johansson & Sønneland., 2023) og med lærerens rolle i litteraturundervisningen (Corcoran, 1994). Forbindelsen mellem dialogiske samtaler, elevstemmer og fortolkningsmæssig pluralitet har været omdrejningspunktet i en række studier af klasse- og gruppesamtaler, der har haft fokus på samtaleformen (se f.eks. Rasmussen, 2019; Kvistad, 2022), på læsemåder i samtalen (Tengberg, 2011; Gourvennec, 2017) og på tekstvalgets betydning for elevernes deltagelse og engagement (Sønneland & Skaftun, 2017; Sønneland, 2018).

En mere generel diskussion af potentialer og udfordringer ved hhv. tekst- og læserorienterede tilgange i litteraturundervisningen har også været ført inden for litteraturredidaktisk forskning. For eksempel fandt Schrijvers et al. (2016), at elever, der deltog aktivt i klassesamtaler og blev undervist med læserorienterede tilgange, havde flere oplevelser af, at litteraturarbejdet førte til indsigt i sig selv og andre end elever, der blev undervist med tekstorienterede tilgange. Der synes dog at være konsensus om det hensigtsmæssige i at bygge bro mellem de to litteraturredidaktiske positioner (Faust, 2000; Rødnes, 2014; Hansen, 2023; Höglund & Rørbech, 2021).

Undersøgelser med fokus på litterære fagbegreber og aktiviteter forbundet med brugen af dem fylder mindre i den nordiske forskning. Kabel (2016, 2021) fremhæver i sit studie af elevtekster i udskolingen en refleksiv brug af litterære fagbegreber, der lægger op til, at eleverne skal begrunde deres valg af analytisk fokus. Og Johanssons (2015) komparative studie af litteraturundervisning i svenske og franske gymnasieklasser peger på en kontrast mellem et udbredt tekstanalytisk fokus og brug af fagbegreber i de franske elevtekster og en orientering med egne erfaringer i de svenske elevtekster.

Der mangler også forskning, der kortlægger vejen fra foreslåede aktiviteter i et læremiddel til realiserede aktiviteter i litteraturundervisningen og forbinder litteraturundervisningens aktivitetsmønstre til litteraturredidaktiske tilgange. En større undersøgelse af danskfagets læremidler peger på, at analytiske aktiviteter dominerer i de mest anvendte læremidler til litteraturundervisningen (Bremholm et al., 2017). Og i Rørbech og Skyggebjergs (2020) studie af læremidler til mellemtrinelever fra tre årtier ses en udvikling fra kreativ leg i de tidligste læremidler mod en mere akademisk og begrebsdreven litteraturredidaktik i de senere. Forskning, der undersøger læremidler i brug, er sparsom såvel i en dansk som i en international kontekst (Carlsen et al., 2024). Og ligeledes er læremiddelbrug i litteraturundervisningen et underbelyst felt med kun få nordiske studier (se f.eks. Oksbjerg, 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022).

På den baggrund ønsker vi i denne artikel at bidrage med viden om aktivitetstyper i litteraturundervisningen, om deres volumen og om, hvordan litteraturredidaktiske intentioner i læremidlernes aktiviteter omsættes i lærernes planlægning og i den gennemførte undervisning.

### **Analysestrategi**

Vores analytiske optik til undersøgelse af aktivitetstyper i litteraturundervisningen er inspireret af begreber fra sociokognitiv psykologisk forskning foretaget af McCarthy, Goldman og Burkett (McCarthy & Goldman, 2015; Goldman, McCarthy & Burkett, 2015; Burkett & Goldman, 2016; McCarthy & Goldman, 2019). McCarthy, Goldman og

Burkett skelner mellem læserens forskellige positioner i læsningen, hhv. at læseren bevæger sig *inden for* eller *udover* tekstens verden. *Inden for* tekstens verden repræsenterer basisinferensdannelse og en bogstavelig forholdsmåde til den litterære tekst (f.eks. når læseren skal forstå handlingen). *Udover* tekstens verden repræsenterer højereordensinferensdannelse og en fortolkende forholdsmåde (f.eks. når læseren skal udlede et tema). Førsteforfatteren til denne artikel har tilføjet yderligere en dimension: *uden for* tekstens verden, som repræsenterer inferensdannelse, der f.eks. trækker på individuelle erfaringer og viden om verden, der indvirker på læsningen af teksten. De tre dimensioner bidrager til at etablere seks hovedkoder med ledsagende subkoder, der anvendes til at forbinde kodningen af aktiviteter, som f.eks. oplevelse og fortolkning, til fire litteraturredidaktiske tilgange, som vi præsenterer nedenfor. Gennem indholdskodningen skaber vi overblik over aktivitetsmønstre i form af oversigter over procentvis andele for forskellige aktiviteter i litteraturundervisningen (f.eks. andelen af analytiske aktiviteter).

I nedenstående tabel findes en oversigt over de seks hovedkoder og ledsagende subkoder, som blev udledt abduktivt ved kvalitativ indholdskodning af de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og undervisningen. Hovedkoderne bygger på den tredelte distinktion ved angivelse af i hver enkelt definition, hvorvidt koden karakteriserer en bevægelse inden for, udover eller uden for teksten. Tilsammen udgør de seks hovedkoder analysestrategien for denne artikel. Hver hovedkode har vi forbundet til en eller flere af fire litteraturredidaktiske tilgange, som defineret af Levine (2019, s. 36 og s. 43), med henblik på at kunne karakterisere aktiviteterne litteraturredidaktiske grundlag samt de rammer, de sætter for elevernes betydningsskabelse. Levine begrundet valget af de fire tilgange med, at de er historisk betydningsfulde (2019, s. 42). Hun operer med 1) den biografiske tilgang 2) den formalistisk-nykritiske tilgang 3) reader-respons-tilgangen og 4) kritisk teori, men understreger, at tilgangene overlapper hinanden og er multifacetterede med mange underteorier og udløbere. De skal dermed ikke forstås som et udtømmende billede af historiske og aktuelle litterære tilgange eller som kontraster til hinanden, men de kan adskilles ved deres forskellige fokus (2019, s. 35 og s. 42). Tilgangene er genkendelige i forhold til danske fremstillinger af litterære tilgange (f.eks. Fibiger & Mølgaard, 2023). Den biografiske tilgang er rettet mod forbindelsen mellem forfatterens livshistorie eller karakter, miljø og teksten. Den formalistisk-nykritiske tilgang har fokus på forfatterens håndværk, tekstens litteraritet og relationen mellem form og indhold uden hensyntagen til kulturel kontekst, forfatter eller læsernes emotionelle reaktioner. Reader-respons-tilgangen karakteriseres ved refleksion over egen læseoplevelse, og den

kritiske tilgang er karakteriseret ved anvendelse af kritiske perspektiver til at afdække relationen mellem teksten og normer, værdier samt magtstrukturer i det omgivende samfund (Levine, 2019, s. 48-49). I tabellen herunder er Levines fire tilgange koblet sammen med studiets seks hovedkoder.

**Tabel 1.**  
Oversigt over hoved- og subkoder til indholdskodning af forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtaler.

| Definition på hovedkode                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Definitioner på subkoder                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Eksempler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Oplevelse</i></p> <p>At beskrive egne følelsesmæssige oplevelser inden for den litterære eller æstetiske teksts verden</p> <p><b>Reader-respons-tilgangen</b> er kompatibel med koden oplevelse, idet denne kode kan indeholde individuelle emotionelle reaktioner</p>                                                          | <p><b>Beskrivelse af evaluerende følelser:</b> Beskrivelse af følelser rettet mod den generelle nydelse, fornøjelse eller tilfredshed ved at læse teksten</p> <p><b>Beskrivelse af narrative følelser:</b> Beskrivelse af følelser rettet mod omgivelser, karakterer eller begivenheder i teksten</p> <p><b>Beskrivelse af æstetiske følelser:</b> Beskrivelse af følelser rettet mod formelle stilistiske træk i teksten</p> <p><b>Beskrivelse af umiddelbare følelser:</b> Beskrivelse af følelser rettet mod både evaluerende, narrative og æstetiske følelser</p>                                                                                                                      | <p>Det synes jeg, er lidt interessant at læse</p> <p>Hvilket indtryk får I af henholdsvis fortælleren og Fru Friis?</p> <p>Lav en runde i gruppen, hvor I fortæller, hvordan I oplevede sproget i jeres afsnit</p> <p>Lav en hurtigskrivning (5 minutter) om dit umiddelbare indtryk af novellen</p>                                                                                                                                                                                     |
| <p><i>Erfaring</i></p> <p>At berette om egne og/eller andres personlige eller kollektive erfaringer uden for den litterære eller æstetiske teksts verden, der kan genkaldes og anvendes aktivt</p> <p><b>Reader-respons-tilgangen</b> er kompatibel med koden erfaring, idet denne kode kan indeholde individuelle læseerfaringer</p> | <p><b>Uopfordret genkaldelse af erfaringer:</b> Personlige eller kollektive erfaringer som berettes uopfordret af andre</p> <p><b>Opfordring til at genkalde erfaringer og svare på opfordringen:</b> Personlige eller kollektive erfaringer som berettes ved hjælp af direkte opfordring (typisk igennem spørgsmål og svar-konstruktioner)</p> <p><b>Påstande og viden om andres erfaringer:</b> Erfaringer som berettes, når andre opsætter påstande (det har du/vi erfaret) eller har viden om (det ved jeg, at du/vi har erfaret), hvad nogen kollektivt eller personligt har erfaret</p> <p><b>Opstilling af erfaringsbaserede hypoteser:</b> Hypoteser som baseres på erfaringer</p> | <p>Ja, køkkenet var lidt rodet. Det er mit også. Og jeg har også helt sikker en kop, der er gået en lille smule i stykker</p> <p>Hvor mange af jer har set Paradise Hotel? Bare et enkelt afsnit eller to</p> <p>Det er et sted, I var på jeres lille Københavnerrundtur, hvor I skulle tage et billede. Det kan jeg huske</p> <p>Hvis nu I tænker, vi har lige haft den der fremtidsudstilling. Der var vi 200 år fremme i tiden. Hvad tror I, der ville være anderledes om 200 år?</p> |

| Definition på hovedkode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Definitioner på subkoder                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Eksempler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Analyse</i></p> <p>At den litterære eller æstetiske tekst nedbrydes i dele og samles igen i en systematisk undersøgelse inden for tekstens verden</p> <p><b>Den formalistisk-nykritiske tilgang</b> er kompatibel med koden analyse, idet denne kode kan indeholde analyse af forfatterens håndværk og forholdet mellem litterære elementer og strukturelle effekter. Desuden kan dens værktøjer anvendes inden for de tre andre litterære tilgange som analytisk optik.</p> | <p><b>Analyse af elementer i teksten:</b> Nedbryde tekstens dele til isolerede enkeltelementer og karakterisere dem hver for sig</p> <p><b>Analyse af relationer i teksten:</b> Udpege relationer mellem delene i teksten og karakterisere sammenhænge mellem enkelt elementer</p> <p><b>Analyse af organiseringen i teksten:</b> Udpege organisering i teksten og karakterisere teksten som en helhed</p>                                                                                                                                                                                                                                               | <p>Hvad karakteriserer hovedpersonen?</p> <p>Deres forhold, hvordan udvikler det sig i løbet af denne her film?</p> <p>Hvad er digtets komposition?</p>                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p><i>Vurdering</i></p> <p>At vurdere forhold inden eller uden for den litterære eller æstetiske teksts verden</p> <p>Den kritiske tilgang er kompatibel med koden vurdering, idet denne kode kan indeholde undersøgelse af fordomme</p>                                                                                                                                                                                                                                           | <p><b>Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts kvalitet:</b> Vurdering af om dele og/eller hele teksten virker tiltalende eller utiltalende på læseren</p> <p><b>Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts indhold:</b> Vurderinger af (fremtidige) hændelser, handling(er) og karakterer i teksten</p> <p><b>Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts form:</b> Vurdering af ordvalg, sætningskonstruktion, stil, sprog, virkemidler, struktur og layout</p> <p><b>Vurdering af forhold uden for den litterære eller æstetiske teksts verden:</b> Vurdering af samfundsforhold, forfatterintentioner, genrer og målgruppe</p> | <p>Hvad synes I om romanen – var den god eller dårlig?</p> <p>Hvordan er mentaliteten hos de mennesker, der bor hernede, ifølge denne her passage i teksten?</p> <p>Hvad betyder det for novellens handling, at [synsvinklen] skifter så mange gange?</p> <p>Hvis nu der er et eller andet i samfundet i dag, som vi skal kritisere, som kan skabe en dårlig fremtid, hvad kunne det være?</p> |

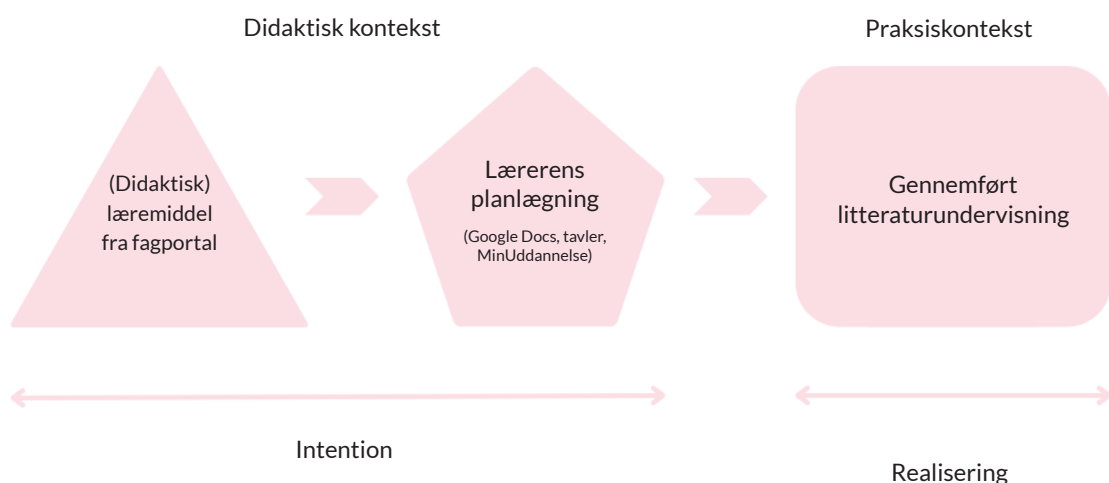
| Definition på hovedkode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Definitioner på subkoder                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Eksempler                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Perspektivering</i></p> <p>At sætte den litterære eller æstetiske tekst ind i en bredere sammenhæng ved at hæve teksten op og perspektivere fortolkningen til verden uden for teksten</p> <p><b>Den biografiske tilgang</b> er kompatibel med koden perspektivering, idet denne kode kan indeholde perspektivering til forfatterskaber, hvor eleverne kan arbejde med en specifik forfatters liv, historie eller ideer samt diskutere, hvordan teksten afslører forfatteren</p> <p>Perspektivering kan tage afsæt i en eller flere af de litterære tilgange</p> | <p><b>Perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster:</b> Perspektivere teksten til andre tekster</p> <p><b>Perspektivering til forfatterskaber:</b> Perspektivere teksten til forfatterskaber</p> <p><b>Perspektivering til egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen:</b> Perspektivere teksten til egen erfaringsverden eller syn på tilværelsen</p> <p><b>Perspektivering til genrer eller (litteraturhistoriske) perioder:</b> Perspektivere teksten til andre genrer eller (litteraturhistoriske) perioder</p> <p><b>Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold:</b> Perspektivere teksten til faktiske begivenheder eller samfundsforhold</p> | <p>Hvilke ligheder har denne novelle til novellen Bananfluer, som I læste tidligere på året?</p> <p>Læs Jakob Ejersbos bibliografi på Forfatternet og find ligheder med hans novelle Uhuru Peak</p> <p>Digtet er næsten 40 år gammelt. Kan I genkende samfundskritikken i jeres samtid?</p> <p>Jeg ser Den Lille Havfrue som et indblik i den romantiske periode</p> <p>Så er der en parallel til Elvira Madigan og Sixten Sparre</p> |
| <p><i>Fortolkning</i></p> <p>At de analytiske dele fra arbejdet med den litterære eller æstetiske tekst sættes sammen til en helhed, så der fremkommer en dybere mening, der rækker ud over tekstens verden</p> <p>Fortolkning kan samle en eller flere af de litterære tilgange til en mening, der rækker ud over teksten</p>                                                                                                                                                                                                                                        | <p><b>Fortolkning af tekstens dele:</b> Fortolke på baggrund af delementer i teksten</p> <p><b>Fortolkning af hele teksten:</b> Fortolke på baggrund af teksten som helhed</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <p>Er der nogen symboler i kapitlet?</p> <p>Hvad er budskabet i denne her?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

# Undersøgellesdesign og metode

## Casestudiet

Undersøgelsens forskningsdesign er et deskriptivt multipelt casestudie (Yin, 2018). Formålet med designet er at kunne karakterisere aktivitetstyper i hver enkelt af de tre cases og sammenligne dem på tværs med henblik på at drage overordnede konklusioner, der gælder for tendenserne i alle tre cases. Casestudiet er opbygget med inspiration fra Hansens generiske læremiddelprocesmodel (Hansen, 2014), hvor vi anvender to forskellige former for empiri, dokumenter og observation, der hver især repræsenterer et punkt i processen. Dokumenterne repræsenterer den første del af modellen (intention) og består af de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler samt lærernes planlægning. Observationerne repræsenterer den anden del af modellen (realisering) og består af knap 17 klokketimers videoobservationer af classesamtalerne i den gennemførte undervisning (se distinktion hos Bundsgaard & Hansen, 2011). Ved at klassificere alle aktiviteter i den gennemførte undervisning kan vi få indsigt i, hvad der foregår i litteraturundervisningen i de tre cases, og hvor meget de enkelte aktiviteter fylder.

**Figur 1.**  
Oversigt over casestudiet.



### Casebeskrivelser

De tre cases er udvalgt på baggrund af prædefinerede kriterier, der skulle sikre en ensartethed i klasserne, der samtidig understøttede forskningsprojektets overordnede formål og rammer:

- Læreren skal være ansat på en folkeskole og varetage danskundervisningen i en 8. klasse
- Læreren skal have lyst til, at klassens litteraturundervisning bliver videoobserveret under et helt undervisningsforløb fra start til slut
- Læreren skal selv vælge et læremiddel fra en digital fagportal, som læreren vil undervise i

Den indledende kontakt med lærerne blev etableret via facebook-grupper for lærere og informeret samtykke fra projektets deltagere blev indhentet jf. artikel 6, stk. 1 (GDPR, 2016).

**Case 1:** Læreren valgte læremidlet *Dig og mig ved daggry* fra Gyldendals fagportal, der er udarbejdet af Christian Bach (u.å.). Læremidlet indeholder aktiviteter til en roman af samme navn af forfatterne Glenn Ringtved og Sanne Munk Jensen. Læreren var læreruddannet (dog ikke som dansklærer) og havde 21 års erfaring, hvoraf de 15 år var erfaring som dansklærer. Klassen bestod af 23 elever.

**Case 2:** Klassens to lærere valgte læremidlet *Noveller fra 00'erne*, der også er fra Gyldendals fagportal og er udarbejdet af Marie Dahl Rasmussen (u.å.). Læremidlet indeholder tre noveller med tilhørende aktiviteter: *Nørreport* af Katrine Marie Guldager (2004), *Uhuru Peak* af Jakob Ejersbo (2009) og *Opgang* af Pia Juul (2001). Lærerne var (dansk-)læreruddannede og havde henholdsvis 18 og 34 års erfaring. Klassen var en sammenlægning af to parallelklasser med i alt 30 elever.

**Case 3:** Læreren valgte læremidlet *Sci-fi: Fremtiden er her nu* fra Alineas fagportal, der er udarbejdet af Sara-Cirkeline Erthølle (u.å.). Læremidlet indeholder et større udvalg af både digte, noveller og film samt forslag til aktiviteter for hver af teksterne. Læreren var læreruddannet dansklærer og var derudover cand.mag. i nordisk sprog og litteratur med 17 års erfaring. Klassen bestod af 27 elever.

De tre cases er valgt, idet de repræsenterer klasseværelser, der er genkendelige, men de er ikke repræsentative i en statistisk forstand (Mayring, 2022, s. 125). Derimod er det muligt netop på grund af genkendeligheden, at resultaterne kan overføres til lignende cases (se f.eks. Lincoln & Guba, 1985; Schofield, 2000; Schwandt & Gates, 2018).

### ***Kodning af læremidler og planlægning***

Kodningen af de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning blev foretaget ved at bryde alle aktiviteter ned til mindst mulige anvisning inden for indholdskategoriernes hoved- og subkoder. Én aktivitet, som f.eks. en opgave eller en række arbejds-spørgsmål, blev dermed adskilt og fik tildelt hver deres kode. Se eksempel herunder:

**Tabel 2.**

*Eksempel på kodning af et uddrag fra det forlags-producerede didaktiske læremiddel Dig og mig ved daggry (Bach, u.å.).*

| Aktivitet                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Kode                                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| <b>7. Klassemøde #1</b><br><br><b>Klassemøde #1   Dagsorden</b><br><br><b>1. Personerne</b><br>Hvert team præsenterer på skift én af romanens personer – på baggrund af den personbeskrivelse, I lige har lavet til læseteammødet.<br><br>Efter hver præsentation har de andre læseteam mulighed for at stille spørgsmål, komme med kommentarer osv. | <b>Analyse</b><br><br>– analyse af elementer i teksten  |
| <b>2. Forholdet mellem personerne</b><br>Drøft i klassen, hvordan forholdet mellem romanens personer er. Hvordan er forholdet fx mellem Louises forældre? Hvordan er forholdet mellem Louises far og Liams far, Ian? Hvordan kan I se det i teksten?                                                                                                 | <b>Analyse</b><br><br>– analyse af relationer i teksten |

Eksemplet viser, hvordan aktivitet 7 (klassemøde #1) i læremidlet blev delt op i to anvisninger, som fik tildelt samme hovedkode (*analyse*) men to forskellige subkoder (*analyse af elementer i teksten* og *analyse af relationer i teksten*).

### ***Kodning af videoobservationer***

Kodningen af videoobservationerne af klassesamtalerne blev foretaget i databehandlingsprogrammet NVivo, hvor alle ytringer blev kodet inden for indholdskategoriernes hoved- og subkoder. Enhver ytring som

f.eks. én sætning eller en række af sætninger blev dermed vurderet og fik tildelt koder. Se eksempel herunder:

**Figur 2.**

*Eksempel på kodning af et uddrag fra en klasse-samtale i case 1.*

Lærer G: Og hvorfor kranen [Elev B]? [Lærer G referer til, at eleven har valgt at postet indeholder et billede af en kran]

Elev B: Fordi at i starten, lige efter den der fest, der er de oppe i kranen. Der tager Liam Louise med op i kranen.

Lærer G: Lige præcis. Deres første date.

Elev B: [Elev B læser sin næste post op:] Og så "Liam har givet mig nye blomster igen". Det er der, hvor de bare har penge hele tiden

Lærer G: Ja

Elev B: Og så her hvor hun har skrevet, at hun er "den lykkeligste person på jorden". Hun har "fundet ham, hun vil bruge resten af sin tid på". Og her "Drømmedestinationen Glenbeigh i Irland".

Eksemplet viser en elevs gennemgang af sin personkarakteristik af den ene hovedperson i romanen *Dig og mig ved daggry*. Klassen havde lavet fakebook-profiler for en selvvalgt karakter, som nogle af eleverne fremlagde ved smartboardet. De gule overstregninger markerer, at læreren og elevens ytringer har fået tildelt hovedkoden *analyse* og subkoden *analyse af elementer*, da der er tale om en personkarakteristik, og at karakteristikken kun indeholder ytringer om ét element (én fiktiv karakter) og ikke berører relationer mellem elementer (f.eks. mellem de fiktive karakterer) eller organiseringen af teksten (f.eks. de fiktive karakterers udvikling).

De detaljerede forhold omkring kodningen kan læses i kodemanualen (**anonymiseret**)

# Resultater

I dette afsnit præsenterer vi undersøgelsen resultater opdelt efter hver af de seks hovedkoder. For hver hovedkode sammenligner vi den procentvise fordeling for subkoderne i de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne. Efterfølgende forbinder vi resultaterne af aktivitetskodningen med en eller flere litterære tilgange ved brug af eksempler fra empirien:

## Resultater for oplevelse

Tabel 3 viser fordelingen af subkoderne for de oplevelsesbaserede aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 4 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

**Tabel 3.**  
*Tabellen viser en oversigt over antallet af oplevelsesbaserede aktiviteter (kode = oplevelse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.*

| Fordelingen af oplevelsesbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler |                  |                   |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                                                                                             | Case 1           | Case 2            | Case 3           |
| Oplevelse af evaluerende følelser                                                           | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 0 (0%)           |
| Oplevelse af narrative følelser                                                             | 0 (0%)           | 2 (1%)            | 0 (0%)           |
| Oplevelse af æstetiske følelser                                                             | 0 (0%)           | 2 (1%)            | 0 (0%)           |
| Oplevelse af umiddelbare følelser                                                           | 3 (4%)           | 1 (1%)            | 1 (1%)           |
| Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel                      | n = 74<br>(100%) | n = 170<br>(100%) | n = 93<br>(100%) |

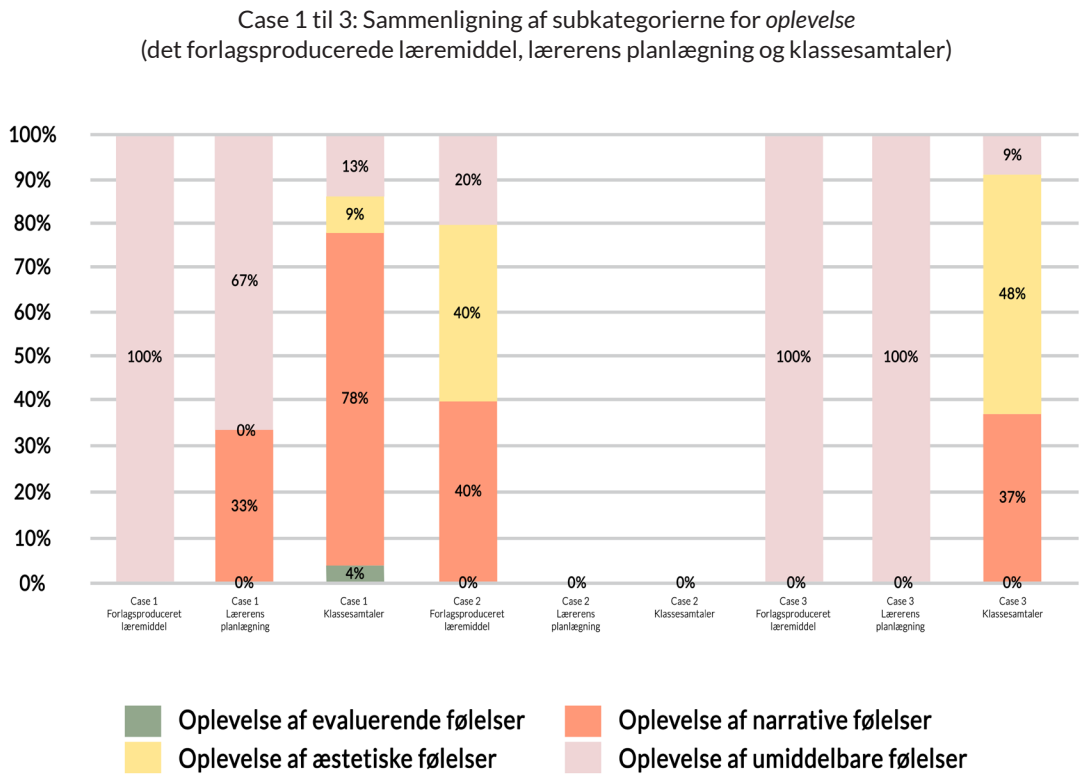
**Tabel 4.**  
 Tabellen viser en oversigt over antallet af oplevelsesbaserede aktiviteter (kode = oplevelse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

| Fordelingen af oplevelsesbaserede aktiviteter i lærernes planlægning |                   |                  |                  |
|----------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|
|                                                                      | Case 1            | Case 2           | Case 3           |
| Oplevelse af evaluerende følelser                                    | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Oplevelse af narrative følelser                                      | 1 (1%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Oplevelse af æstetiske følelser                                      | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Oplevelse af umiddelbare følelser                                    | 2 (1%)            | 0 (0%)           | 2 (3%)           |
| Total antal aktiviteter i det lærernes planlægning                   | n = 135<br>(100%) | n = 87<br>(100%) | n = 76<br>(100%) |

Figur 3 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de oplevelsesbaserede aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

**Figur 3.**

Den procentvise fordeling for subkategorierne (oplevelse) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden oplevelse udgør 1% af klassesamtalerne i case 1 og 3, samt 0% i case 2.



De oplevelsesbaserede aktiviteter blev prioriteret lavt af både læremiddelforfatterne og lærerne. Læremiddelforfatterne foreslog kun 1-5 aktiviteter, der havde oplevelse som formål, og lærerne planlagde 0-3 aktiviteter og gennemførte enten ingen eller få i undervisningen. Det er derfor vanskeligt at pege på tendenserne.

Men når oplevelse indgik som aktivitet, blev den primært forvaltet som en åben tilgang til elevernes følelsesmæssige reaktioner i alle tre cases, hvor eleverne selv skulle vurdere, om de ville fortælle om evaluerende, narrative eller æstetiske følelser i forhold til deres oplevelse af litteraturen eller andre æstetiske tekster. For eksempel spurgte læreren i case 1 åbent ind til, om der var noget særligt, eleverne lagde mærke til i romanen *Dig og mig ved daggry*. Hertil svarede eleverne

med forskellige følelser på det samme spørgsmål. Elev O svarede, ”at Louise gør alt, hvad Liam siger” og berettede dermed om sine narrative følelser i forbindelse med hovedkarakterens handlinger. Til samme spørgsmål svarede Elev L med evaluerende følelser på sin gruppes vegne, at ”vi kunne godt lide, at der var en masse spænding i bogen”. I dette tilfælde lagde eleven vægten på lysten ved at læse teksten.

Når eleverne opfordres til at dele deres umiddelbare følelser som reaktion på litteratur eller andre æstetiske tekster trækker aktiviteten på reader-respons-tilgangen, idet denne tilgang kan indeholde individuelle emotionelle reaktioner.

**Resultater for erfaring**

Tabel 5 viser fordelingen af subkoderne for de erfaringsbaserede aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 6 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

**Tabel 5.**  
*Tabellen viser en oversigt over antallet af erfaringsbaserede aktiviteter (kode = erfaring) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.*

| Fordelingen af erfaringsbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler |                  |                   |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                                                                                            | Case 1           | Case 2            | Case 3           |
| Uopfordret beretning af erfaringer                                                         | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 0 (0%)           |
| Opfordring til at berette om erfaringer og svare på opfordringen                           | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 0 (0%)           |
| Påstande og viden om andres erfaringer                                                     | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 0 (0%)           |
| Opstilling af erfaringsbaserede hypoteser                                                  | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 0 (0%)           |
| Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel                     | n = 74<br>(100%) | n = 170<br>(100%) | n = 93<br>(100%) |

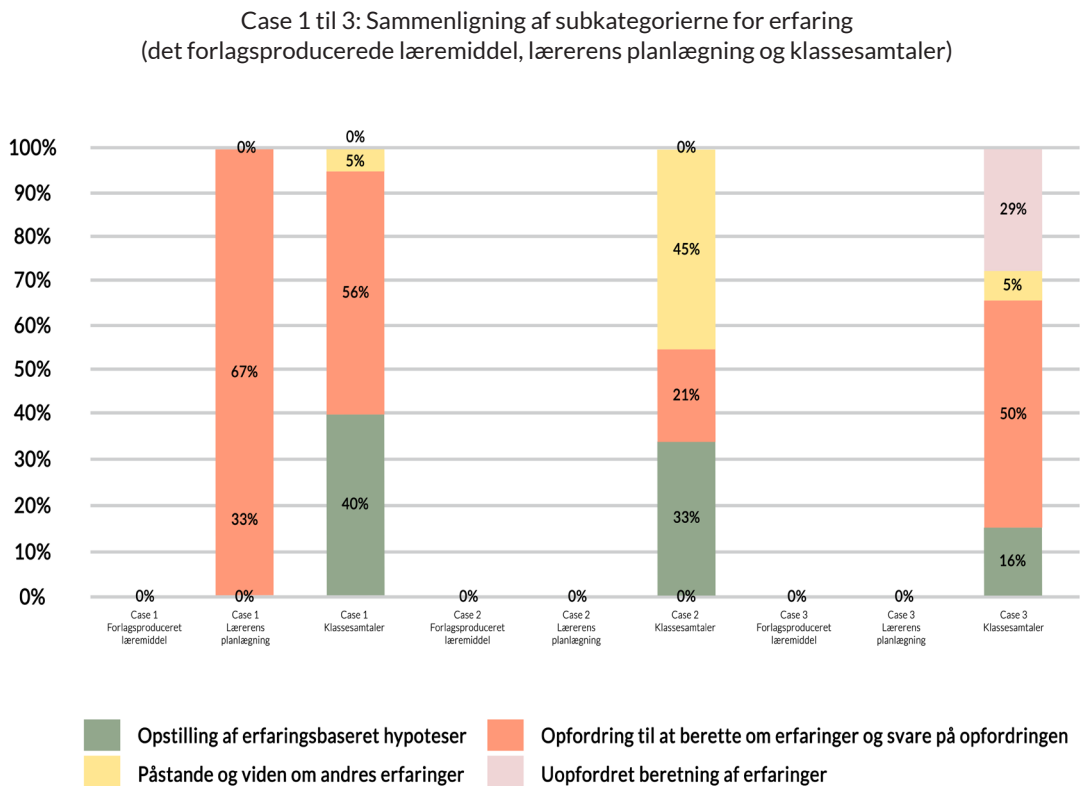
**Tabel 6.**  
 Tabellen viser en oversigt over antallet af erfaringsbaserede aktiviteter (kode = erfaring) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

| Fordelingen af erfaringsbaserede aktiviteter i lærernes planlægning |                   |                  |                  |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|
|                                                                     | Case 1            | Case 2           | Case 3           |
| Uopfordret beretning af erfaringer                                  | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Opfordring til at berette om erfaringer og svare på opfordringen    | 1 (1%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Påstande og viden om andres erfaringer                              | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Opstilling af erfaringsbaserede hypoteser                           | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Total antal aktiviteter i lærernes planlægning                      | n = 135<br>(100%) | n = 87<br>(100%) | n = 76<br>(100%) |

Figur 4 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de erfaringsbaserede aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

**Figur 4.**

Den procentvise fordeling for subkategorierne (erfaring) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden erfaring udgør 2% af klassesamtalerne i case 1 og 2, samt 1% i case 2.



Der blev ikke identificeret nogen erfaringsbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede læremidler, og kun læreren i case 1 planlagde med en enkelt aktivitet, at eleverne skulle arbejde med erfaringer. Når disse aktiviteter blev prioriteret i alle tre cases, er tendensen, at arbejdet med erfaringer opstod spontant under klassesamtaler. Under samtalerne er der variation på tværs af cases og inden for hver case i forhold til, hvilken subkategori aktiviteterne i klasserne faldt inden for og fordelingen af dem.

Dog er det tilfældet i alle tre cases, at eleverne berettede om deres erfaringer for klassen på direkte opfordring fra læreren. I case 1 spurgte læreren, med afsæt i sin planlægning, hvordan eleverne troede, at en *bad boy* ser ud. Elev V pegede på en klassekammerat, og

sagde: ”[han] er sådan en bad boy”. Elev Q mente derimod, at det var en bestemt type:

” En bad boy er ikke rigtig en, hvor man kan så det på tøjet, men én man kender for type. Hvordan han er, og hvordan han opfører sig. Formegentlig. Og handler det om piger, så er det én, der spiller på pigernes følelser og er sammen med mange piger på samme tid og er ikke den sødeste person  
(Elev Q, case 1)

Begge elever svarede på lærerens opfordring med baggrund i de erfaringer, de havde gjort sig med en *bad boy* i deres privatliv.

De erfaringsbaserede læsninger et karakteristisk træk ved reader-respons-tilgangen.

**Resultater for analyse**

Tabel 7 viser fordelingen af subkoderne for de analytiske aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 8 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

**Tabel 7.**  
*Tabellen viser en oversigt over antallet af analytiske aktiviteter (kode = analyse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning*

| Fordelingen af erfaringsbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler |                  |                   |                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                                                                                            | Case 1           | Case 2            | Case 3           |
| Analyse af elementer i teksten                                                             | 12 (16%)         | 23 (14%)          | 13 (14%)         |
| Analyse af relationer i teksten                                                            | 1 (1%)           | 3 (2%)            | 0 (0%)           |
| Analyse af organiseringen i teksten                                                        | 2 (3%)           | 3 (2%)            | 1 (1%)           |
| Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel                     | n = 74<br>(100%) | n = 170<br>(100%) | n = 93<br>(100%) |

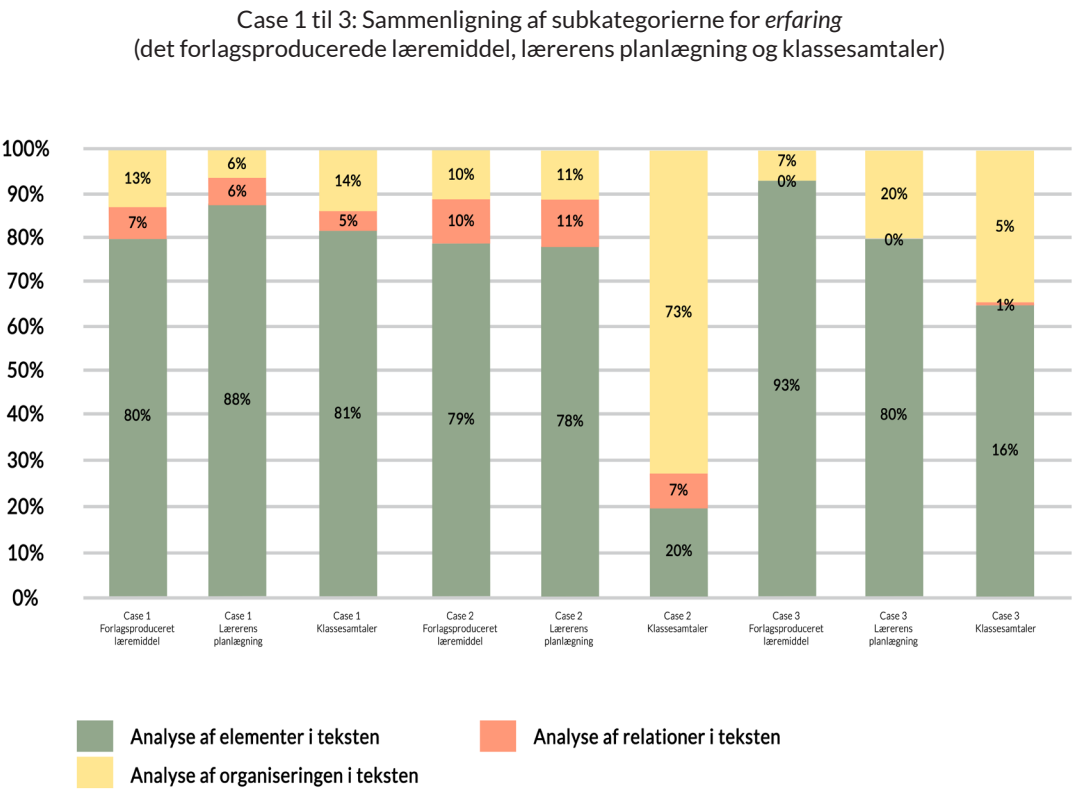
**Tabel 8.**  
 Tabellen viser en oversigt over antallet af analytiske aktiviteter (kode = analyse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

| Fordelingen af analytiske aktiviteter i lærernes planlægning |                   |                  |                  |
|--------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|
|                                                              | Case 1            | Case 2           | Case 3           |
| Analyse af elementer i teksten                               | 15 (11%)          | 23 (16%)         | 13 (17%)         |
| Analyse af relationer i teksten                              | 1 (1%)            | 2 (2%)           | 0 (0%)           |
| Analyse af organiseringen i teksten                          | 1 (1%)            | 2 (2%)           | 1 (1%)           |
| Total antal aktiviteter i lærernes planlægning               | n = 135<br>(100%) | n = 87<br>(100%) | n = 76<br>(100%) |

Figur 5 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de analytiske aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Figur 5.

Den procentvise fordeling for subkategorierne (analyse) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden analyse udgør i klassesamtalerne 5% i case 1, 7% i case 2 og 12% i case 3.



De analytiske aktiviteter er overordnet domineret af *analyse af elementer i teksten* og i nogen grad *organisering af teksten*. Med andre ord blev karakterisering af tekstens dele og i nogen grad dens helhed prioriteret. Prioriteringen er på bekostning af *analyse af relationer*, hvor man karakteriserer sammenhænge mellem enkeltelementer. Overordnet vil det sige, at der kun tilnærmelsesvist blev foreslået, planlagt og gennemført aktiviteter, der havde til formål at forbinde elementer i teksten med hinanden og udpege relationer (f.eks. relationsanalyse). En høj prioritering af *analyse af elementer* ses f.eks. i både læremid-

let, planlægningen og undervisningen i case 3, hvor eleverne skulle arbejde med aktiviteten: *hvem taler digtet til?* Under klassesamtalen udspillede en del af arbejdet sig på følgende måde:

*Lærer E:* Så lad mig lige høre, hvem taler digtet til? [Elev R]?

*Elev R:* Det taler til sådan et 'du'

*Lærer E:* Ja, et 'du'. Vi har et 'du'. Hvem er det her 'du', synes vi? [Elev J]?

*Elev J:* Personen som sådan læser digtet

*Lærer E:* Ja

Uddraget af samtalen illustrerer, hvordan eleverne indledningsvist karakteriserede et digt. Eleverne arbejdede isoleret med ét element i teksten, som i dette tilfælde var, at de skulle svare på opgaven "Hvem taler digtet til?". I case 2 prioriterede lærerne *analyse af organiseringen i teksten* højt under klassesamtaler med fokus på kompositionsanalyse. Eleverne skulle bl.a. vide noget om berettermodellens komponenter og derefter anvende den som analysemodel.

Overordnet kan samtlige analytiske aktiviteter forbindes til den formalistisk-nykritiske tilgang, idet de alle repræsenterer en nærlæsning af teksten.

### **Resultater for vurdering**

Tabel 9 viser fordelingen af subkoderne for de vurderende aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 10 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

**Tabel 9.**

Tabellen viser en oversigt over antallet af vurderende aktiviteter (kode = vurdering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

| Fordelingen af vurderende aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler |                  |                   |                  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                                                                                     | Case 1           | Case 2            | Case 3           |
| Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts kvalitet                          | 6 (8%)           | 1 (1%)            | 1 (1%)           |
| Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts indhold                           | 2 (3%)           | 14 (8%)           | 6 (6%)           |
| Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts form                              | 0 (0%)           | 18 (11%)          | 2 (2%)           |
| Vurdering af forhold uden for den litterære eller æstetiske teksts verden           | 0 (0%)           | 2 (1%)            | 3 (3%)           |
| Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel              | n = 74<br>(100%) | n = 170<br>(100%) | n = 93<br>(100%) |

**Tabel 10.**

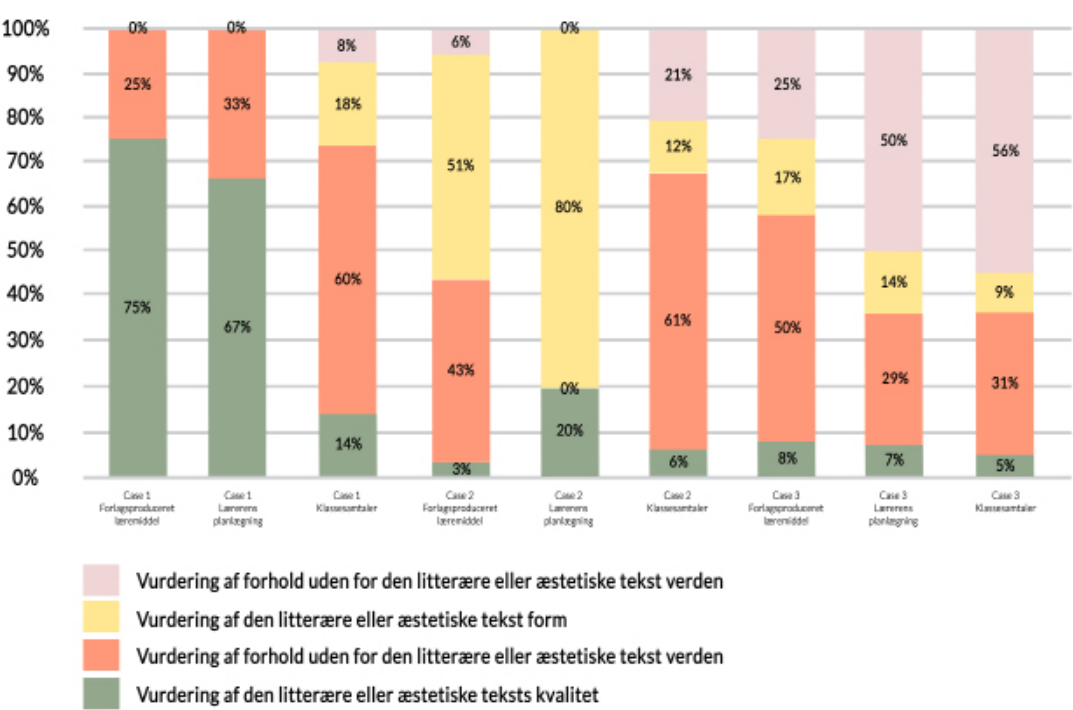
Tabellen viser en oversigt over antallet af vurderende aktiviteter (kode = vurdering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

| Fordelingen af vurderende aktiviteter i lærernes planlægning              |                   |                  |                  |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|
|                                                                           | Case 1            | Case 2           | Case 3           |
| Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts kvalitet                | 8 (6%)            | 1 (1%)           | 1 (1%)           |
| Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts indhold                 | 4 (3%)            | 0 (0%)           | 4 (5%)           |
| Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts form                    | 0 (0%)            | 4 (5%)           | 2 (3%)           |
| Vurdering af forhold uden for den litterære eller æstetiske teksts verden | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 7 (9%)           |
| Total antal aktiviteter i lærernes planlægning                            | n = 135<br>(100%) | n = 87<br>(100%) | n = 76<br>(100%) |

Figur 6 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de vurderende aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

**Figur 6.**  
Den procentvise fordeling for subkategorierne (vurdering) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden vurdering udgør i klassesamtalerne 10% i case 1, 8% i case 2 og 12% i case 3.

Case 1 til 3: Sammenligning af subkategorierne for vurdering (det forlagsproducerede læremiddel, lærerens planlægning og klassesamtaler)



Resultaterne for *vurdering* peger på, at samtlige subkoder inden for denne hovedkode optrådte under klassesamtaler i en varierende fordeling, selvom dette ikke nødvendigvis blev foreslået af læremiddel-forfatterne eller var en del af lærernes planlægning. Dette indikerer, at der forekom et spontant og afvekslende arbejde med vurderinger i den gennemførte undervisning, hvor klasserne både vurderede teksternes kvalitet, indhold og form samt forhold uden for tekstens verden. Derudover var der i alle tre cases overordnet et stort fokus på vurdering af indhold i litteraturen og andre æstetiske tekster. Dette betyder med andre ord, at både læremiddelforfatterne og lærerne prioriterede, at eleverne skulle arbejde med at vurdere hændelser, handling(er) og karakterer i teksterne. I case 2 arbejdede klassen f.eks. med skildringer af afrikanere i Jakob Ejersbos novelle *Uhuru Peak* med fokus på kolonialistiske og kapitalistiske magtstrukturer. En af klassens lærere formulerede en kritik således:

” Så her får man jo et indblik i, hvordan livet er. Både på godt og ondt kan man sige. Hvorfor gør folk som de gør? Det skal bringe os alle sammen til en bedre forståelse af, hvordan det er. Og måske også blive bedre til at acceptere eller til at møde nogle andre kulturer på en anden måde end bare at tænke: ”Det er også bare de der dovne afrikanere, der ingenting laver”. Så er det med til at forklare, at der er faktisk en grund til, at de gør, som de gør. Fordi kontinentet er, som det er  
(Lærer C, case 2)

Læreren peger i citatet på, hvordan fordomme er dybt indlejrede i det vestlige samfund, hvor de opretholder og forstærker de eksisterende magtstrukturer. Afrikanerne bliver set som mindre værdige og kompetente end europæere. Selvom den kritiske tilgang ikke var gennemgående for alle vurderinger af indhold i teksterne, optrådte den dog ved flere lejligheder. Idet vurdering i varierende grad retter sig imod tekstens kvalitet, indhold og form i læremidlerne, planlægningen og i klassesamtalerne i de tre cases, peger resultaterne mod den formalistisk-nykritiske tilgang.

### **Resultater for perspektivering**

Tabel 11 viser fordelingen af subkoderne for de perspektiverende aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 12 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

**Tabel 11.**  
 Tabellen viser en oversigt over antallet af perspektiverende aktiviteter (kode = perspektivering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

| Fordelingen af perspektivering i de forlagsproducerede didaktiske læremidler |                  |                   |                  |
|------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                                                                              | Case 1           | Case 2            | Case 3           |
| Perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster              | 0 (0%)           | 2 (1%)            | 2 (2%)           |
| Perspektivering til forfatterskaber                                          | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 0 (0%)           |
| Perspektivering til egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen       | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 2 (2%)           |
| Perspektivering til genrer eller (litteraturhistoriske) perioder             | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 2 (2%)           |
| Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold              | 0 (0%)           | 0 (0%)            | 0 (0%)           |
| Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel       | n = 74<br>(100%) | n = 170<br>(100%) | n = 93<br>(100%) |

**Tabel 12.**

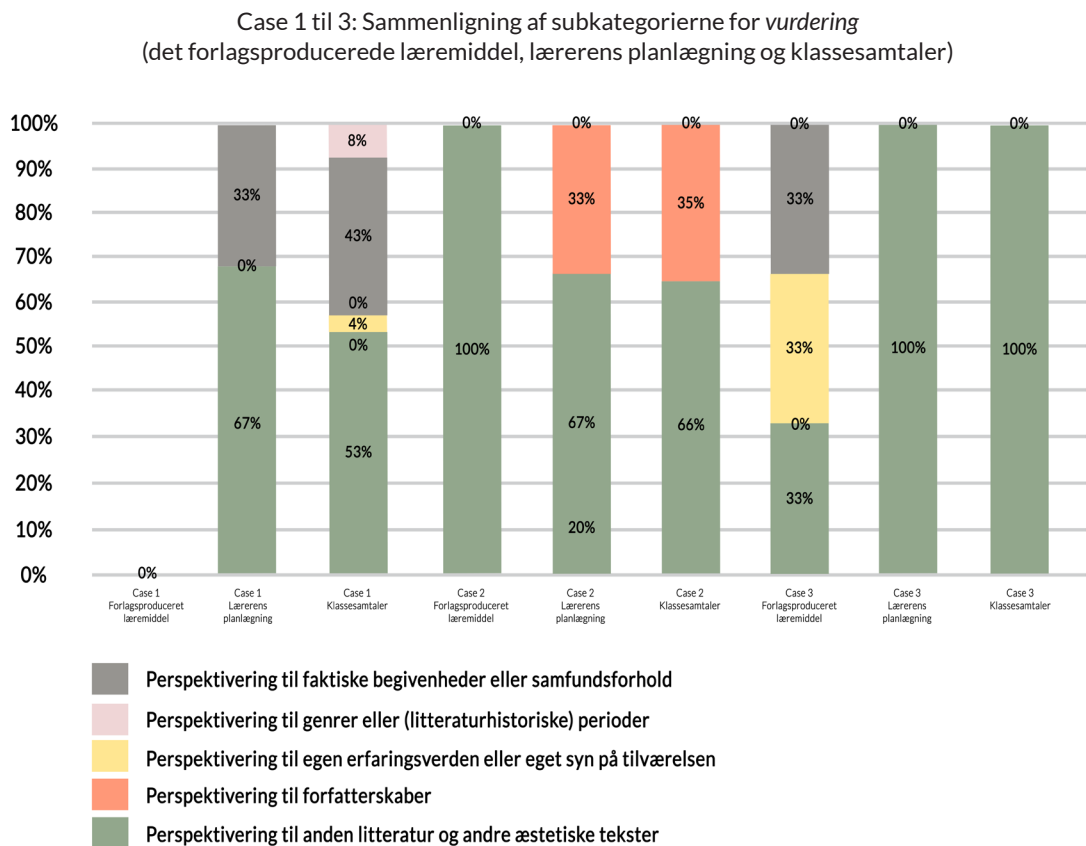
Tabellen viser en oversigt over antallet af perspektiverende aktiviteter (kode = perspektivering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

| Fordelingen af perspektivering i lærernes planlægning                  |                   |                  |                  |
|------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|
|                                                                        | Case 1            | Case 2           | Case 3           |
| Perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster        | 2 (1%)            | 2 (2%)           | 1 (1%)           |
| Perspektivering til forfatterskaber                                    | 0 (0%)            | 1 (1%)           | 0 (0%)           |
| Perspektivering til egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Perspektivering til genrer eller (litteraturhistoriske) perioder       | 0 (0%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold        | 1 (1%)            | 0 (0%)           | 0 (0%)           |
| Total antal aktiviteter i lærernes planlægning                         | n = 135<br>(100%) | n = 87<br>(100%) | n = 76<br>(100%) |

Figur 7 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de perspektiverende aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

**Figur 7.**

Den procentvise fordeling for subkategorierne (perspektivering) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden perspektivering udgør 2% af klassesamtalerne i case 1 og 2, samt 1% i case 3.



Både læremiddelforfatterne og lærerne havde deres primære fokus på *perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster*, hvor eleverne f.eks. perspektiverede til tekster, som de tidligere havde læst sammen på klassen. Derudover er der nuancer på tværs af de tre cases. I case 1 blev der også perspektiveret til *faktiske begivenheder eller samfundsforhold* under klassesamtaler, hvor eleverne f.eks. fandt ligheder og forskelle mellem romanen og definitionen på *psykisk vold*.

I case 3 var det læremiddelforfatteren, som foreslog, at eleverne kunne arbejde med at perspektivere til deres *egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen* samt perspektivere til *genrer eller (litteraturhistoriske) perioder*. Læreren tog dog ikke disse forslag til sig og fokuserede udelukkende på, at eleverne skulle perspektivere til *andre tekster* i sin planlægning og gennemførelse af undervisningen. I case 2 arbejdede eleverne med en biografisk læsning, hvor eleverne først skulle læse om forfatteren Jakob Ejersbo og derefter sætte deres viden i sammenhæng med novellen *Uhuru Peak*. Læreren og eleverne forbandt novellen med forfatterens liv og oplevelser gennem dialogen ved hjælp af informationer fra forfatterweb.dk. Overordnet forsøgte læreren i klasesamtalen at hjælpe eleverne med at se, hvordan Ejersbos liv i Afrika kan have formet fiktive elementer i novellen, og at nogle personer og oplevelser, der beskrives, kan være baseret på virkelige mennesker og hændelser fra Ejersbos liv. Dermed var der kun ét tilfælde i empirien, som peger i retningen af, at den biografiske tilgang blev praktiseret.

Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold peger imod en kritisk læsning, mens perspektiveringen til anden litteratur og andre æstetiske tekster, som er den hyppigst forekommende aktivitet inden for denne kode, kan rumme både generiske, intertekstuelle og litteraturhistoriske elementer, som ikke direkte er indeholdt i de fire litteraturredidaktiske tilgange.

### **Resultater for fortolkning**

Tabel 13 viser fordelingen af subkoderne for de fortolkningsmæssige aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 14 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

**Tabel 13.**

Tabellen viser en oversigt over antallet af fortolkningsmæssige aktiviteter (kode = fortolkning) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

| Fordelingen af fortolkningsmæssige aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler |                  |                   |                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
|                                                                                              | Case 1           | Case 2            | Case 3           |
| Fortolkning af tekstens dele                                                                 | 0 (0%)           | 5 (3%)            | 8 (9%)           |
| Fortolkning af hele teksten                                                                  | 0 (0%)           | 5 (3%)            | 8 (9%)           |
| Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel                       | n = 74<br>(100%) | n = 170<br>(100%) | n = 93<br>(100%) |

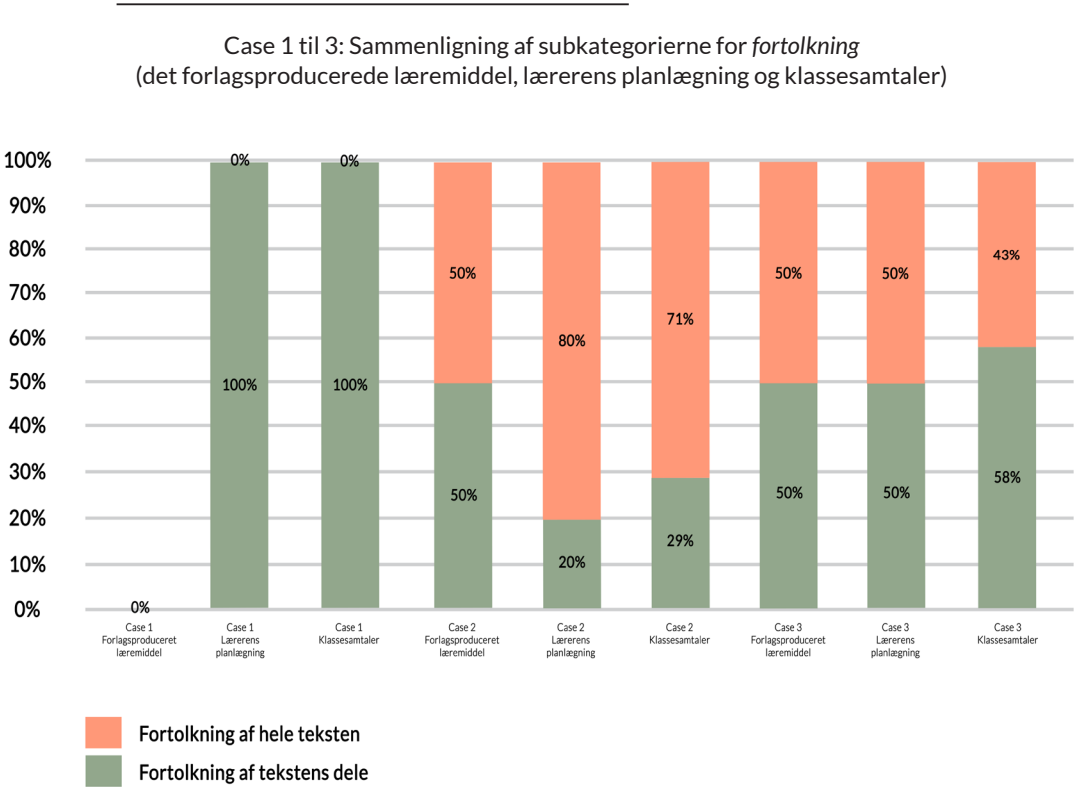
**Tabel 14.**

Tabellen viser en oversigt over antallet af fortolkningsmæssige aktiviteter (kode = fortolkning) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

| Fordelingen af fortolkningsmæssige aktiviteter i lærernes planlægning |                   |                  |                  |
|-----------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------|------------------|
|                                                                       | Case 1            | Case 2           | Case 3           |
| Fortolkning af tekstens dele                                          | 6 (4%)            | 1 (1%)           | 4 (5%)           |
| Fortolkning af hele teksten                                           | 0 (0%)            | 4 (5%)           | 4 (5%)           |
| Total antal aktiviteter i lærernes planlægning                        | n = 135<br>(100%) | n = 87<br>(100%) | n = 76<br>(100%) |

Figur 8 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de fortolkningsmæssige aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

**Figur 8.**  
Den procentvise fordeling for subkategorierne (fortolkning) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden fortolkning udgør 6% af klassesamtalerne i case 1 og 2, samt 4% i case 3.



De fortolkningsmæssige aktiviteter viser et sammensat billede på tværs af de tre cases. I case 1 havde læremiddelforfatteren ikke foreslået nogen fortolkningsmæssige aktiviteter. Læreren valgte selv i sin planlægning og gennemførelse af undervisningen at inkludere løbende fortolkninger af tekstens dele. Dermed fravalgte læreren at inkludere fortolkninger af hele teksten. I case 2 foreslog læremiddelforfatteren en 50/50 fordeling af fortolkningsmæssige aktiviteter, som fokuserede på enten del- eller helhedsfortolkning. Dog afveg læreren fra denne vægtning ved at prioritere delfortolkninger lavt og helhedsfortolkninger højt i både sin planlægning og under klassesamtaler. I case 3 havde læremiddelforfatteren og læreren en nogenlunde ens fordeling, der fokuserede på en ligelig vægtning af fortolkning af tekstens dele og fortolkning af hele teksten.

Fortolkning af tekstens dele bliver primært praktiseret med henblik på at karakterisere de fiktive karakterer dybere end blot beskrivelser fra teksten. I case 3 talte læreren og eleverne om hovedkarakteren Katniss Everdeen fra filmen *Hungergames*. I en af scenerne omdannes karakterens kjole til en fugledragt, der bærer en symbolik for de undertrykte distrikter i historien.

*Lærer E: Hvad forvandlede [kjolen] sig til?*

*Elev R: Den der fugledragt*

*Lærer E: Og hvad for en fugl? [Elev S]*

*Elev S: Mockingjay*

*Lærer E: Hvorfor? [Elev Q]?*

*Elev Q: Fordi det er sådan hendes ikon eller tegn*

*Lærer E: Ja.*

*Elev Q: Symbol*

I samtalen går eleverne fra at beskrive kjolen til at identificere den som et symbol. Dermed gør klassen et ophold i en del af teksten, der videre kan fortælle noget om Katniss som et symbol på modstanden på Capitol. Der er således ikke tale om en fortolkning, der har en længere rækkevidde i teksten end Katniss som karakter.

Fortolkning af hele teksten er i alle tre cases karakteriseret ved at arbejde med klassiske punkter i analysemodeller såsom tema, budskab og titel. I case 3 fortsatte samtalen om Katniss f.eks. med, at eleverne diskuterede, hvad titlen *Hungergames* dækker over. Fortolkningsaktiviteter falder i kodningen af empirien kun i aktiviteterne fortolkning af tekstens dele eller hele teksten. Dermed kan fortolkning i litteraturundervisningen i de tre cases primært forbindes til en formalistisk-nykritisk litteraturredidaktisk tilgang.

## Konklusion og diskussion

De procentvise opgørelser over aktivitetstyper i litteraturundervisningen viser overordnet, at analyse, vurdering og i nogen grad fortolkning udgør de største andele af aktiviteterne i de tre cases, mens perspektivering er mindre udbredt og aktiviteter forbundet med oplevelse og erfaringer sjældent eller aldrig foreslås, planlægges og realiseres i litteraturundervisning. Der er dog ikke fuldstændig overensstemmelse mellem forslag, planlægning og gennemført undervisning. For eksempel er der mindre analyse i den gennemførte undervisning end i læremidlernes forslag og omvendt flere typer vurdering i den realiserede undervisning end foreslået i læremidlerne og planlagt af lærerne. Der er også forskelle imellem casene som vist. Hovedparten af aktiviteter i såvel læremidler, planlagt og realiseret undervisning kan, som nævnt, forbindes med en formalistisk-nykritisk litteraturredidaktik, hvor fokus er analyse, vurdering og fortolkning af tekstens indhold og form, dele og helhed. Yderligere er denne tilgang traditionelt set knyttet til litteraturundervisningen (Fialho, 2019, s. 3; Bakke, 2022, s. 14), og det er derfor ikke overraskende, at den træder frem. I det følgende vil vi diskutere dette fund i dialog med tidligere forskning og med fokus på de rammer, det sætter for elevernes betydningskabelse.

Vi fandt kun spor af den biografiske tilgang i en enkelt perspektiverende aktivitet til Jakob Ejersbos forfatterskab i case 2, selvom den har en lang tradition bag sig i litteraturundervisningen (Skarðhamar, 2006, s. 24). Årsagen kan være, at der udelukkende er nyere tekster i de læremiddelforløb, som lærerne valgte, og at tilgangen nok mest anvendes i forbindelse med kanonlæsning i danskfaget.

Der kan være mange årsager til, at den kritiske tilgang heller ikke er udbredt i de tre cases. Ifølge Schou (2008, s. 143) kræver tilgangen, at læreren klæder eleverne grundigt på i forhold til baggrundsviden, da den er yderst forudsætningskrævende. Schou går så vidt som at sige, at tilgangen forudsætter ”en viden, erfaring og selvstændighed, som mange læsere først når frem til på et tidspunkt, hvor de ikke længere er under uddannelse” (2008, s. 143). Dette understøttes delvist af vores resultater. Den kritiske tilgang satte nogle få spor i koden *vurdering*, hvor eleverne foretog kritiske vurderinger af teksternes indhold. En anden vej ind i kritisk læsning i litteraturundervisningen kunne imidlertid være at give elevernes erfaringer større plads – også i vurderingen og perspektivering af teksten (Cai, 2008; Rørbech, 2023).

Reader-respons-tilgangens aftryk var forsvindende lille i vores resultater. Det gælder også i anden empirisk forskning, der har undersøgt brugen af elevernes oplevelser og/eller erfaringer i undervisningen (se f.eks. Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Levine, Hauser & Smith., 2022). I følge

Bakke er reader-respons-tilgangen heller ikke så solidt forankret i litteraturundervisningens traditioner som den nykritiske (Bakke, 2022, s. 6).

Diskussionen om tekst- eller læserorienteret litteraturundervisning har, som nævnt, optaget litteraturdidaktisk forskning gennem en årrække, og flere forskere peger på det hensigtsmæssige i at kombinere eller bygge bro mellem tilgangene. Det betyder dog ikke, at den formalistisk-nykritiske tilgang ikke har potentiale. Rødnes understreger, at eleverne har behov for et sprog om tekstarbejdet (Rødnes, 2014, s. 11; se også Skarðhamar, 2001, s. 18; Skaftun, 2009, s. 97). Nykritikken er netop leveringsdygtig i begreber til at begribe litteraturen med. Dette gør tilgangen særligt velegnet i en undervisningskontekst, hvor den kan anvendes på en bred vifte af tekster – uanset deres historiske eller kulturelle baggrund. Den kan dermed spille en væsentlig rolle i læremidler og undervisning, hvor den kan leve side om side med andre tilgange. Ifølge Kaspersen kan reader-respons-tilgangen omvendt ikke stå alene (Kaspersen, 2012, s. 85). Det er derfor oplagt, at man inden for denne tilgang ”låner” nærlæsningen fra nykritikken. Ved at anvende metoden kan reader-respons-tilgangen bl.a. sikre, at læsernes fortolkninger er forankrede i teksten, hvilket reducerer risikoen for vilkårlige eller overfladiske læsninger og styrker begrundelserne for elevernes fortolkninger. Derudover leverer nærlæsning en systematik til at analysere tekster med, hvilket kan hjælpe eleverne med at opdage og bemærke detaljer og strukturer, som kan berige deres oplevelse af teksten. Og netop at eleven blot bemærker dette er ifølge McCarthy og Goldman det første skridt mod litterær fortolkning. Derefter får eleverne brug for støtte til at danne forbindelser mellem det, de bemærker, og den fortolkningsmæssige mening (McCarthy & Goldman, 2019, s. 250).

Vores undersøgelse peger imidlertid ikke på, at reader-response-tilgangen kombineres med den formalistisk-nykritiske tilgang. I de tre cases er den formalistisk-nykritiske tilgang nærmest enerådende. I forlængelse af Rødnes (2014) samt Hall og Goldman (2022) kan man argumentere for, at de tekstnære aktiviteter udgør et grundlag, som kunne udfoldes og suppleres med andre aktivitetstyper og derigennem kunne løfte litteraturundervisningen i en mere læserorienteret, æstetisk og/eller kritisk retning. Det er imidlertid et spørgsmål, om de dominerende aktiviteter i undersøgelsen er udtryk for en formalistisk-nykritisk litteraturdidaktik og i hvilken grad? Som beskrevet er et fokus på tekstens enkeltdele mest fremtrædende inden for flere koder, relationer mellem delene undersøges kun i ganske få aktiviteter, mens helheden fortolkes med fokus på titel, tema eller budskab. Det er på den baggrund svært at forestille sig, at eleverne vil have mulighed for at opleve teksten som en krystallinsk struktur (Friedrich,

1987), en veldrejet urne (Brooks, 1947) eller danne betydning ved at bevæge sig mellem tekstens forskellige strata (Wellek & Warren, 1949), så form og indhold udgør en sammenhængende helhed, som nykritikere forestillede sig (Jensen, 1962). De analytiske aktiviteter risikerer dermed at fremstå løsrevet fra helheden. Elf og Hansen(2018, s. 40) peger også på, at en ensidig vægtning af den nykritiske tilgang kan være en udfordring. Risikoen kan for eksempel være, at elevernes arbejde bliver en mekanisk udfyldning af samtlige punkter i et analyseskema (Rødnes, 2014, s. 2).

Opsamlende er analyse af enkeltelementer en fremtrædende aktivitet i litteraturundervisningen i de tre cases. Dette forhold risikerer at låse eleverne fast i en instrumentel tilgang til litteratur og andre æstetiske tekster, hvor de sjældent bruger deres oplevelser i tekstarbejdet eller bevæger sig uden for teksten og anvender egne erfaringer til at forstå den med. Den formalistisk-nykritiske tilgang og træningen i at anvende dens fagbegreber risikerer derfor at blive et mål i sig selv. Dermed er der lang vej, hvis litteraturundervisningen skal bidrage til at indfri de nuværende formål med danskfaget, hvor oplevelse og forståelse, indlevelse og indsigt forbindes med en åben og analytisk indstilling til litteratur og andre (æstetiske) tekster og til udvikling af personlig og kulturel identitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

## Referencer

- Bach**, C. (u.å.). *Dig og mig ved Daggy*. Gyldendal. Lokaliseret [29.03.23] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/dig-og-mig-ved-daggy>
- Bakke**, J. O. (2022). Det jeg vil snakke om, binder romanen til livet» – om skjønnlitterære, digitale leseoppdrag til Koke bjørn. *Nordic journal of literacy research*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3344>
- Blikstad-Balas**, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas**, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bremholm**, J., Bundsgaard, J., Fougt, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm**, J. & Skott, C. K. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta didactica Norge*, 13(1), 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.5540>

- Brooks, C.** (1947). *The well wrought urn: studies in the structure of poetry*. Brace and Company.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I.** (2011). Evaluation of learning materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44. <https://doi.org/10.5204/jld.v4i4.87>
- Burkett, C. & Goldman, S. R.** (2016). "Getting the Point" of Literature: Relations Between Processing and Interpretation. *Discourse Processes*, 53(5-6), 457-487. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1169969>
- Cai, M.** (2008). Transactional Theory and the Study of Multicultural Literature. *Language Arts*, 85(3), 212-220. <https://doi.org/10.58680/la20086184>
- Carlsen, D., Reusch, C., Lorentzen, R. F. & Oksbjerg, M.** (2024). Hvad karakteriserer elevers læsepraksisser i danskundervisningen med digitale fagportaler? *Acta Didactica Norden*, 18(3). <https://doi.org/10.5617/adno.10782>
- Červenková, I., Václavík, M. & Sikorová, Z.** (2023). Ways of Using Textbooks and Digital Resources by Teachers and Students in the Lower Secondary Schools. *The new educational review*, 71(1), 24-34.
- Corcoran, B.** (1994). Balancing Reader Respons and Cultural Theory and Practice. I: B. Corcoran, M. Hayhoe & G. M. Pradl (red.), *Knowledge in the Making: Challenging the Text in the Classroom* (s. 1-23). Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Eggersen, D.** (2024). *Noget andet i stedet: Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode* [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. Aarhus Universitet.
- Elf, N. & Hansen, T. I.** (2018). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Læremiddel.dk.
- Ertbølle, S.-C.** (u.å.). *Sci-fi: Fremtiden er her nu*. Alinea. Lokaliseret [29.03.2023] på: <https://dansk.alinea.dk/course/Agro-sci-fi-fremtiden-er-her-nu?portal-click=coursesession>
- Faust, M.** (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: "John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience". *Research in the Teaching of English*, 35(1), 9-34. <https://doi.org/10.58680/rte20001709>
- Børne- og Undervisningsministeriet.** (2019). *Dansk: Faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/2019-dansk-faghæfte.pdf>.
- Fialho, O.** (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Co-gent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fibiger, J. & Mølgaard, N.** (red.). (2023). *Litteraturens tilgange*. Gyldendal.
- Friedrich, H.** (1987). *Strukturen i moderne lyrik*. Gyldendal.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M.** (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gabrielsen, I. L. & Oksbjerg, M.** (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 56-68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.6>
- GDPR.** (2016). *Forordninger: EUROPA-PARLAMENTETS OG RÅDETS FORORDNING (EU)*. Den Europæiske Unions Tidende. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA>

- Gissel, S. T., Carlsen, D., Buch, B. & Skov, L. I.** (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech* (9), 80-119. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>
- Goldman, S. R., McCarthy, K. S. & Burkett, C.** (2015). Interpretive inferences in literature. I: E. J. O'Brian, A. E. Cook & R. F. Lorch (red.), *Inferences during reading* (s. 386-415). Cambridge University Press.
- Gourvennec, A. F.** (2017). "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Ph.d.-afhandling, Universitetet i Stavanger]. Universitetet i Stavanger.
- Gourvennec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K. & Sønneland, M.** (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Hall, A. H. & Goldman, S. R.** (2022). Why are we doing this? Teacher and student perspectives on literary reading. *English Teaching: Practice and Critique*, 21(1), 44-56. <https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2021-0076>
- Hansen, J. J.** (2014). *Læremiddellandskabet: fra læremiddel til undervisning*. Akademisk.
- Hansen, T. I.** (2010). It og medier i et læremiddelperspektiv. *KvaN*, 30(86), 105-116.
- Hansen, T. I.** (2023). PHENOMENOLOGICAL EXPLORATION IN LITERATURE EDUCATION: On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.382>
- Hetmar, V.** (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T.** (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Höglund, H. & Rørbech, H.** (2021). Performative spaces: Negotiations in the literature classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.07>
- Jensen, J. F.** (1962). *Den ny kritik*. Berlingske Forlag.
- Johansson, M.** (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* [Ph.d.-afhandling, Linköpings Universitet]. Linköpings Universitet.
- Kabel, K.** (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen* [Ph.d.-afhandling, DPU]. DPU.
- Kabel, K.** (2021). Year 8 students' interpretations of short stories in the Danish L1 literature classroom: Distinct ways of writing and knowing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.09>
- Kaspersen, P.** (2012). Litteraturredidaktiske positioner. I: M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten – Litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (s. 61-74). Hans Reitzels Forlag.

- Kvistad, T. H.** (2022). *Samtale som undervisningstema i norskfaget. En studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn* [Ph.d.-afhandling, NTNU]. NTNU.
- Kvithyld, T.** (2022). *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt* [Ph.d.-afhandling, NTNU]. NTNU.
- Levine, S.** (2019). A Century of Change in High School English Assessments: An Analysis of 110 New York State Regents Exams, 1900–2018. *Research in the Teaching of English*, 54(1), 31-57. <https://doi.org/10.58680/rte201930240>
- Levine, S., Hauser, M. & Smith, M. W.** (2022). Authority and authenticity in teachers' questions about literature in three contexts. *English Teaching: Practice and Critique*, 21(2), 192-208. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2021-0021>
- Lincoln, Y. & Guba, E.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Mayring, P.** (2022). *Qualitative Content Analysis: A Step-by-Step Guide*. SAGE.
- McCarthy, K. S. & Goldman, S. R.** (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585-608. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.967610>
- McCarthy, K. S. & Goldman, S. R.** (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction*, 60, 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.004>
- Mortensen, K. P.** (1999). Litteratur, dannelse, selvfordobling - litteraturundervisning i det senmoderne. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 3(4).
- Mortensen, K. P.** (2002). The Double Call: on Bildung in a Literary and Reflective Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 437-456. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00286>
- Nussbaum, M. C.** (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nystrand, M.** (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412. <https://doi.org/10.58680/rte20065107>
- Oksbjerg, M.** (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* [Ph.d.-afhandling, Aarhus universitet]. Aarhus Universitet.
- Persson, M.** (2008). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturelle vändingen*. Studentlitteratur.
- Pjedsted, P. D. M.** (2020). *Det er, som om man er med i bogen - Når elever sanser litterære steder* [Ph.D.-afhandling, Aarhus Universitet]. Aarhus Universitet.
- Rasmussen, M. D.** (2019). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* [Ph.D.-afhandling, Aarhus universitet]. Aarhus Universitet.
- Rasmussen, M. D.** (u.å.). *Noveller fra 00'erne*. Gyldendal. Lokaliseret [29.03.2023] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/noveller-fra-00erne>
- Rødnes, K. A.** (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rørbech, H.** (2023). Bildung, diversity and spaces in didactic practice. I: E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (red.), *Bildung, knowledge and Global Challenges in Education* (s. 70-89). Routledge.

- Rørbech, H.** & Skyggebjerg, A. K. (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06>
- Schofield, J. W.** (2000). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I: R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case Study Method* (s. 69-97). SAGE Publications.
- Schou, S.** (2008). Ideologikritik. I: J. Fibiger, G. v. B. Lütken & N. Mølgaard (red.), *Litteraturens tilgange* (s. 127-144). Hans Reitzels Forlag.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S. & Rijlaarsdam, G.** (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G.** (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17(2), 1-37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Schwandt, T. A. & Gates, E. F.** (2018). Case Study Methodology. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 341-358). Sage.
- Skaftun, A.** (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A.** (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238-258. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A.** (2024). Can dialogic eventness be created? *Theory Into Practice*, 63(2), 158-169. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307838>
- Skarøhamar, A.-K.** (2001). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Gyldendal.
- Skarøhamar, A.-K.** (2006). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Gyldendal.
- Stara, J. & Krčmářová, T.** (2015). How teachers reflect on textbook materials and how they utilize them. *IARTEM e-journal*, 6(3), 67-87.
- Sønneland, M.** (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M., & Skaftun, A.** (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om "Brønnen". *Acta didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Tengberg, M.** (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tengberg, M., Johansson, M. & Sønneland, M.** (2023). Dialogue and defamiliarization: The conceptual framing of an intervention for challenging readers and improving the quality of literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1-24. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.566>
- Wellek, R. & Warren, A.** (1949). *Theory of literature*. Brace and Company.
- Yin, R. K.** (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage.