

Digitale fagportaler i brug i danskfagets litteraturundervisning

*– En empirisk undersøgelse af litteraturredidaktiske aktiviteter
fra forlagsproducerede læremidler til undervisning i
udskolingen*

Ph.d.-afhandling ved Maiken Sissel Norup

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

VIA University College

2025

Digitale fagportaler i brug i danskfagets litteraturundervisning

*– En empirisk undersøgelse af litteraturredaktiske aktiviteter fra
forlagsproducerede læremidler til undervisning i udskolingen*

English title

Digital educational portals in use in Danish literature teaching – An empirical study
of literature didactic activities from publisher-produced learning materials to
teaching in lower secondary school

Ph.d.-afhandling

af cand.pæd. i didaktik (dansk) Maiken Sissel Norup

Indleveret til:

Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU)
Faculty of Arts, Aarhus Universitet
Maj 2025

Hovedvejleder:

Lektor Helle Rørbech
Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, DPU, Aarhus Universitet

Bivejleder:

Docent Martin Blok Johansen
VIA University College

ISBN: 978-87-7507-586-7

DOI: 10.7146/au.604

Indholdsfortegnelse

Oversigt over artikler i afhandlingen	
Forord	
Resumé.....	1
Summary	3
Kapitel 1: Indledning.....	6
Digitale fagportaler i læremiddellandskabet	6
Sociokulturelt perspektiv på læremiddelbrug.....	8
Læremidler i brug.....	9
Litteraturanalyse og -fortolkning	10
Forskningsspørgsmål	12
Kapitel 2: Forskningsoversigt	13
Forlagsproducerede didaktiske læremidler i brug under <i>planlægning</i> af undervisning	14
Forlagsproducerede didaktiske læremidler i brug <i>på tværs af fag</i>	16
Forlagsproducerede didaktiske læremidler i brug i <i>førstesprogsundervisningen</i>	18
Forlagsproducerede didaktiske læremidler fra <i>digitale fagportaler</i> i brug i førstesprogsundervisningen	21
Opsamling	22
Kapitel 3: Teoretisk afsæt	24
Inferensdannelse.....	25
Forholdsmåder.....	27
De fire teoretiske dimensioner i et sociokulturelt perspektiv	28
Kapitel 4: Analytisk optik.....	33
Indholdsanalyse	34
Oplevelse	35
Erfaring	36
Viden	37
Forståelse	38
Analyse	39
Fortolkning	40
Vurdering	41
Perspektivering	42
Rammesætning	43
Evaluerings	45
Rest	46
Indholdsanalysens begrænsninger	46

Kodeoverlap mellem indholdsanalysen og tidligere forskning.....	47
Kodeoverlap med typer af læremiddelbrug.....	47
Kodeoverlap med arbejdsformer	49
Kodeoverlap med strukturer i litteratursamtaler	50
Kapitel 5: Forskningsdesign.....	52
Casestudiet	52
Dokumentanalyse.....	59
Videoobservation	64
Casebeskrivelser	71
Kapitel 6: Metode.....	75
Kvalitativ indholdsanalyse	75
Vurdering af kodekategorierne i indholdsanalysen	77
Proceduren for den kvalitative indholdsanalyse.....	78
Kvantitative og kvalitative tilgange i indholdsanalysen.....	81
Kapitel 7: Metodisk diskussion	83
Reliabilitet	84
Validitet	86
Kapitel 8: Forskningsintegritet og etik.....	91
Informeret samtykke.....	91
Forskerrollen	94
Fortrolighed	98
Konsekvenser	99
Kapitel 9: Præsentation af de seks artikler.....	102
Artikel 1	102
Artikel 2.....	104
Artikel 3.....	105
Artikel 4.....	106
Artikel 5	107
Artikel 6.....	108
Kapitel 10: Konklusion	108
Kapitel 11: Perspektivering	113
Kapitel 12: Bidrag	115
Referencer	117

Oversigt over artikler i afhandlingen

Norup, M. S. (2024). Mønstre i forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler i danskfagets litteraturundervisning med digitale fagportaler. *Tidsskrift for Æstetik og Pædagogik*, 2(1).

Norup, M. S. (i tryk). Aktivitetsmønstre i litteraturundervisning med didaktiske læremidler – En undersøgelse af prioritering af analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter. *Acta Didactica*.

Norup, M. S. (i review). Forståelses- og fortolkningsaktiviteter i danskfagets litteraturundervisning – Forlagsproducerede læremidler i brug under planlægning og klassesamtaler. *Tidsskrift for dansksdidaktisk forskning*.

Norup, M. S. (i review). Litteraturundervisningens organisering – Læremiddelforfatteres forslag til og læreres faktiske valg af arbejdsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.

Norup, M. S., Gissel, S. T., & Bueie, A. A. (2025). Use of didactic learning materials during whole-class literary conversations. *L1-educational studies in language and literature*, 25(1), 1-36. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.740>

Norup, M. S., & Rørbech, H. (2025). Litteraturundervisning i udskolingen – En kortlægning af aktiviteter og litteraturdidaktiske 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

Forord

Jeg er ikke nået i mål med min afhandling alene. Mange værdifulde bidrag fra vejledere, kolleger, venner, familie, redaktører og studerende har fulgt mig frem til det sidste punktum. Nu er afhandlingen ved vejs ende i form af en kappe med seks ledsagende artikler. I artiklerne præsenterer jeg delresultaterne fra projektet og diskussionen af disse, som samlet set besvarer afhandlingens forskningsspørgsmål. I kappen inddrager jeg de perspektiver, der ikke er blevet uddybet tilstrækkeligt i artiklerne, og som danner baggrunden for projektet som helhed.

Min interesse for et forskningsprojekt om læremidler i brug går tilbage til mit kandidatspeciale, hvor jeg blev optaget af forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* (Bremholm et al., 2017). Nogle af forskerne bag projektet adskilte litteraturanalyse og -fortolkning i en kvantitativ opgørelse over indholdet i danskfagets forlagsproducerede didaktiske læremidler og kunne på denne baggrund tegne et billede af danskundervisningen, som den tager sig ud i læremidlerne fra undersøgelsen (Bundsgaard et al., 2017a). Det billede ønskede jeg at supplere ved at undersøge læremiddelbrug i praksis, ved også at adskille de to begreber og kortlægge, om undervisningen afspejler læremidlernes forslag til aktiviteter. I afhandlingen har jeg tegnet det billede, jeg satte mig for. Men afstikkere, omveje og uventede fund har nuanceret det og formet et billede, jeg ikke havde forestillet mig skulle komme fra min hånd. Det er min forhåbning, at nogen vil betragte det, lade det bidrage til forskningen i læremidler og læremiddelbrug og bygge videre på det i fremtidige undersøgelser.

Resumé

I perioden 2012-2017 fandt en omfattende digitalisering af læremidler sted i Danmark, og de digitale fagportaler vandt indpas i folkeskolen. Portalerne tilbyder færdige undervisningsforløb samt årsplaner og er didaktisk designet med bestemte intentioner. Der mangler dog viden om, hvordan de bruges i danskfagets ældste klasser, hvor deres udbredelse er stor. Denne viden er vigtig, da forlagsproducerede didaktiske læremidler yder indflydelse på undervisningens indhold, når aktiviteter herfra anvendes.

I denne afhandling fokuserer jeg på analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter, da de spiller en central rolle i danskfagets litteraturundervisning. Analytiske aktiviteter kan eksempelvis vedrøre person- og miljøkarakteristikker, mens fortolkningsmæssige kan omhandle budskaber og temaer. Tidligere forskning har vist, at forlagsproducerede didaktiske læremidler til litteraturundervisning i de ældste klasser ofte er præget af en analytisk tilgang, hvor fortolkning spiller en mindre rolle. Det er imidlertid ikke undersøgt, hvordan denne prioritering afspejles i den faktiske undervisningspraksis i udskoling. Med et stort fokus på analytiske aktiviteter får eleverne mulighed for at udvikle deres metasprog, men hvis fortolkningsaktiviteter træder for langt i baggrunden, er der risiko for, at eleverne ikke får arbejdet tilstrækkeligt med, hvad teksterne formidler om mennesket og verden. Med fokus på analyse og fortolkning i litteraturundervisning i udskolingens danskfag ønsker jeg derfor at undersøge, hvilke aktiviteter der foreslås, planlægges og gennemføres i tre 8. klasser, samt hvordan de vægtes. På denne baggrund tegner jeg et samlet billede af deres litteraturundervisning.

Jeg kortlægger, i et sociokulturelt perspektiv, samspeilet mellem litteraturdidaktiske aktiviteter i læremidler fra fagportaler, planlægning og undervisning. En central analytisk distinktion er her mellem den intenderede undervisning (aktiviteter, som læremiddelforfatterne foreslår, og lærerne planlægger) og den realiserede undervisning (aktiviteter, der faktisk gennemføres i klasserummet). Distinktionen anvendes til først at adskille de tre empiriske nedslag og dernæst samle billedet. De intenderede og realiserede aktiviteter undersøges ved hjælp af et klassifikationssystem, som jeg udviklede abduktivt i analysen af empirien. Resultatet af dette arbejde blev ti begreber med tilhørende definitioner: oplevelse, erfaring,

viden, forståelse, analyse, fortolkning, vurdering, perspektivering, rammesætning og evaluering. Ved at inddrage en bred palet af begreber muliggjorde denne teoretiske ramme en nuanceret undersøgelse af analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter, således at disse kunne kortlægges i samspil med andre, lige så væsentlige, aktiviteter i danskfagets litteraturundervisning.

Afhandlingen er baseret på et casestudie af tre 8. klasser, hvor jeg anvender en kombination af dokumentanalyse og analyse af videoobservationer til at kortlægge de foreslåede, planlagte og gennemførte aktiviteter. Dokumentanalysen kortlægger, hvilke aktiviteter læremiddelforfatterne foreslår i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og hvilke aktiviteter lærerne planlægger til undervisningen, samt hvordan aktiviteterne vægtes. Analyserne af videoobservationerne kortlægger, hvilke aktiviteter der gennemføres i undervisningen i praksis, og hvordan de vægtes. Jeg analyserer den samlede empiri gennem en kvantitativt inspireret kvalitativ indholdsanalyse, hvor undervisningsaktiviteterne kodes i forskellige kategorier for at identificere mønstre inden for og på tværs af de tre cases mellem den intenderede og den realiserede undervisning. Denne tilgang muliggør en systematisk sammenligning mellem de tre nedslag i empirien, der hver især repræsenterer et aspekt af processen fra læremiddel til undervisning, nemlig begyndelsen, midten og slutningen.

Resultaterne i undersøgelsen indikerer, at i læremidlerne vægtes analytiske aktiviteter højere end fortolkningsmæssige, der spiller en mindre rolle. I praksis vægter lærerne dog aktiviteter, der er orienteret mod basal forståelse, i højere grad end analytiske og fortolkningsmæssige, med henblik på, at eleverne får styr på tekstens handling (f.eks. resumé og genfortælling). Disse resultater tegner et billede af en litteraturundervisning med forlagsproducerede didaktiske læremidler, hvor arbejdet med, hvad teksten siger, prioriteres højere end, hvordan den virker, og hvad den betyder. På den ene side er konsekvensen for danskfaget i de 8. klasser, at eleverne får begrænsede muligheder for at udvikle deres litterære kompetence. På den anden side er en grundlæggende forståelse af teksten en forudsætning for elevernes analytiske og fortolkningsmæssige arbejde – og hvis eleverne er udfordret på deres læseforståelse, er det basale forståelsesarbejde derfor nødvendigt. Disse fund rejser spørgsmål om, hvad der er den mest hensigtsmæssige balance mellem aktiviteter, som har til formål, at eleverne arbejder med forståelse, analyse og fortolkning.

Overordnet bidrager afhandlingen til indsigt i samspillet mellem forlagsproducerede didaktiske læremidler, planlægning og undervisning. De konkrete bidrag består i seks peer-reviewed artikler, der med forskellige snit peger på, at basal forståelse prioriteres over analyse og fortolkning i de tre 8. klasser samt en begrebsliggørelse af de fællesskaber, hvori dette litterære arbejde foregår: *forståelsesfællesskaber*. Det metodiske bidrag er en kodemanual til kvalitativ indholdskodning af læremidler og litteraturundervisning til læremiddel- og litteraturdidaktisk forskning samt undervisning på læreruddannelsen.

Summary

Between 2012 and 2017, Denmark experienced an extensive digitalization of learning materials, with digital educational portals gaining significant ground in primary and lower secondary school. These portals provide ready-made teaching courses and annual teaching plans, designed with specific didactic intentions. However, little is known about how these materials are used in the upper grades of Danish language arts, where their prevalence is high. This knowledge is important, as publisher-produced didactic learning materials influence the content of teaching when their suggested activities are applied.

In this dissertation, I focus on analytical and interpretive activities, as they play a central role in literature teaching within the Danish subject. Analytical activities might include character or setting analysis, while interpretive activities can concern messages and themes. Previous research has shown that publisher-produced didactic learning materials for literature teaching in the upper grades often adopt an analytical approach, where interpretation plays a minor role. However, it has not been investigated how this prioritization is reflected in actual teaching practices in lower secondary school. A strong focus on analytical activities provides pupils with opportunities to develop their metalanguage, but if interpretive activities are pushed too far into the background, there is a risk that pupils will not sufficiently engage with what texts convey about human beings and the world. Focusing on analysis and interpretation in literature teaching in lower secondary Danish, I thus aim to investigate which activities are suggested, planned, and conducted in three 8th-grade classes, as well as how these activities are prioritized. On this basis, I provide an overall picture of their literature teaching.

Adopting a sociocultural perspective, I map the interplay between literature-didactic activities in learning materials from educational portals, lesson planning, and classroom teaching. A key analytical distinction is made between intended teaching (activities suggested by the learning material authors and planned by the teachers) and enacted teaching (activities actually carried out in the classroom). This distinction is used to first separate the three empirical foci and then synthesize the overall picture. The intended and enacted activities are analyzed using a classification system developed abductively from the empirical data. The result of this work was the development of ten concepts with accompanying definitions: perception, experience, knowledge, understanding, analysis, interpretation, evaluation, contextualization, framing, and assessment. By incorporating a broad palette of concepts, this theoretical framework enabled a nuanced exploration of analytical and interpretive activities, allowing them to be mapped in interaction with other equally important activities in literature teaching.

The dissertation is based on a case study of three 8th-grade classes, where I use a combination of document analysis and video observation analysis to map the suggested, planned, and enacted activities. The document analysis maps which activities the authors of the didactic learning materials suggest, which activities the teachers plan for the lessons, and how these activities are prioritized. The video observation analyses map which activities are carried out in practice and how they are prioritized. I analyze the combined data through a quantitatively inspired qualitative content analysis, in which the teaching activities are coded into different categories to identify patterns within and across the three cases between intended and enacted teaching. This approach enables a systematic comparison between the three empirical points, each representing an aspect of the process from learning material to teaching practice, namely the beginning, the middle, and the end.

The study's findings indicate that in the learning materials, analytical activities are prioritized over interpretive ones, which play a minor role. In practice, however, teachers tend to prioritize activities oriented toward basic understanding rather than analytical and interpretive activities, with the aim of ensuring that pupils understand the text's storyline (e.g., summaries and retellings). These findings depict literature teaching using publisher-produced didactic learning materials where working with what the text says is prioritized over how it works and what it means. On the one hand, the consequence for Danish (L1) in these 8th-grade classes is that

pupils have limited opportunities to develop their literary competence. On the other hand, a basic understanding of the text is a prerequisite for pupils' analytical and interpretive work – and if pupils struggle with reading comprehension, this foundational work becomes necessary. These findings raise questions about what constitutes the most appropriate balance between activities aimed at understanding, analysis, and interpretation.

Overall, the dissertation provides insights into the interplay between publisher-produced didactic learning materials, planning, and classroom practice. The specific contributions consist of six peer-reviewed articles, each highlighting from different angles that basic understanding is prioritized over analysis and interpretation in the three 8th-grade classes, as well as a conceptualization of the communities in which this literary work takes place: communities of understanding. The methodological contribution is a coding manual for qualitative content coding of learning materials and literature teaching for research in learning material and literature didactics, as well as for use in teacher education.

Kapitel 1: Indledning

I dette kapitel introducerer jeg læseren til baggrunden for det læremiddellandskab, som min afhandling indskriver sig i, og begrundet projektets relevans for forskningen i læremiddelbrug med særligt fokus på afhandlingens to kernebegreber: litteraturanalyse og -fortolkning i danskfagets litteraturundervisning.

Digitale fagportaler i læremiddellandskabet

I perioden 2012-2017 gennemgik læremiddellandskabet i Danmark en markant forandring. Den fællesoffentlige indsats for it i folkeskolen oprettede en medfinansieringspulje på i alt 500 millioner kroner med det formål at styrke anvendelsen af it i folkeskolen ved ”at stimulere efterspørgslen efter digitale læremidler, så der udvikles flere læremidler af høj kvalitet” (UVM, 2018, s. 1). Dette resulterede i, at puljen dækkede 50% af udgifterne. De tre digitale fagportaler på daværende tidspunkt, Gyldendal, Clio Online og Alinea, var de private aktører, der solgte flest digitale læremidler (UVM, 2018, s. 4-5). Digitale fagportaler er kendetegnet ved at tilbyde færdige årsplaner samt forløb (Tannert & Berthelsen, 2020) og er produceret med henblik på undervisning i et specifikt indhold med en bestemt didaktik (se også Skovmand & Hansen, 2011, s. 14; Hansen, 2024).

I samme periode steg lærernes brug af digitale ressourcer (se f.eks. Rambøll, 2018; Bundsgaard et al., 2019) samt elevernes adgang til digitale enheder (Kjeldsen et al., 2021, s. 16). Derudover rapporterede Undervisningsministeriet i sin oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler i 2017, at de digitale fagportaler udgjorde hele top ti over de mest indkøbte digitale læremidler i kommunerne, med danskfaget i udskolingen på førstepladsen (UVM, 2018, s. 4). Desuden tyder det på, at adgangen til digitale læremidler ikke blot blev købt til danskfaget i udskolingen, men også aktivt blev brugt i klasselokalerne. En kvantitativ undersøgelse viser, at digitale fagportaler indtager en dominerende plads i udskolingen i danskfaget (Bundsgaard et al., 2017a, s. 33). Tilsvarende viser rapporten *Lærers digitale hverdag* (STIL, 2021), at 74% af lærerne i udskolingen dagligt eller flere gange dagligt bruger digitale læremidler, mens andelen for mellemtrinnet og indskolingen til sammenligning er henholdsvis 51% og 47% (s. 41). Yderligere angiver cirka halvdelen af lærerne i evalueringsrapporten *Indsatsen for it i folkeskolen* (Rambøll, 2018), at digitale ressourcer (herunder digitale didaktiske

læremidler fra fagportalerne) indgår helt naturligt i deres undervisning. Derudover angiver 33%, at de er meget opmærksomme på at anvende digitale ressourcer og bruger dem så meget som muligt (s. 20). Tendensen til øget udbredelse af digitale læremidler ser ud til at fortsætte, idet markedet vinder frem i Norge og Sverige (Deloitte, 2018, s. 11; se også Gilje, 2021, s. 229-230), og digitale læremidler erstatter i stigende grad lærebøger (Knudsen et al., 2011, s. 10). Denne udvikling sker samtidig med, at danske elever i gennemsnit bruger skærme mest til læringsaktiviteter i skolen. Næsten ni ud af ti elever angiver i ICILS-undersøgelsen, at de anvender it til skolearbejde på alle skoledage (Bundsgaard et al., 2024, s. 125).

Også andre faktorer end udviklingen inden for det digitale felt gør sig gældende i læremiddelfeltet. Omkring 2015 blev lærernes planlægningstid reduceret (Gissel & Hansen, 2021a, s. 305) og denne ændring i lærernes arbejdstid kan have bidraget til en øget anvendelse af digitale læremidler, idet lærerne ser de færdige pakker som en hjælp til at klare forberedelsen af undervisningen på kortere tid. Dog mener de ikke, at disse læremidler er gearret til plug-and-play (Rambøll, 2018, s. 52-53). At lærerne bruger digitale didaktiske læremidler som en konsekvens af tidsmangel, er plausibelt, da evalueringsrapporten *Indsatsen for it i folkeskolen* viser, at lærerne oplever positive tidsmæssige effekter af de digitale læremidler, og særligt de færdige forløb på de store portaler, i deres forberedelse (Rambøll, 2018, s. 51-52).

Opsamlende har tilskudsordningen, digitaliseringen og ændringer i lærernes arbejdsvilkår formodentlig medvirket til en øget udbredelse og centralisering af fagportalerne, hvor få læremidler bruges af mange lærere. Et nyt læremiddel-landskab trådte blandt andet frem som følge af disse ændringer og gav det private marked en betydelig del af definitionsmagten over indholdet i folkeskolen. Når private aktører gives en stor del af denne definitionsmagt, kan der ske en vareliggørelse, hvor undervisningsindhold omdannes til standardiserede produkter, der kan distribueres og forbruges i stor skala. Litteraturundervisning bliver dermed noget, der kan pakkes, markedsføres og sælges, og undervisningen risikerer at underordnes hensyn til effektivitet, brugervenlighed og kommerciel levedygtighed. Dette rejser spørgsmål om, hvilke aktiviteter der prioriteres, når det private marked i stigende grad sætter rammen for indholdet i folkeskolen. Dog mangler der viden om, hvordan det nuværende landskab ser ud i praksis efter udbredelsen af pakkerne fra de digitale fagportaler. Denne udvikling skaber et behov for viden om, hvordan de digitale fagportaler faktisk bruges – særligt i udskolingen, hvor de dominerer. Det

overordnede formål med ph.d.-projektet er derfor at undersøge samspillet mellem digitale fagportalers didaktiske intentioner og deres faktiske brug i tre 8. klasser i danskfagets litteraturundervisning.

Sociokulturelt perspektiv på læremiddelbrug

I læremiddelforskningen peges der på, at læremidler *styrer* (Vestre, 1980, s. 243-245; Christophersen, 2004, s. 115; Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 4), *dominerer* (Rønning et al., 2008, s. 28; Knudsen, 2008, s. 179; Skjelbred & Aamotsbakken, 2010, s. 17; Skjelbred, 2019, s. 71), *påvirker* (Sikorová, 2011, s. 18-19; Oksbjerg, 2021, s. 241), *kontrollerer* (Bachmann, 2004, s. 123), *dirigerer* (Schou, 2021, s. 38), *strukturerer* (Edling, 2006, s. 46; Olsen, 2007, s. 56; Decesare, 2007, s. 178; Gilje et al., 2016, s. 57), *definerer* (Grepstad, 1997, s. 325), *influerer* (Ullström, 2006, s. 125) og *lægger præmisserne for undervisningen* (Ottesen & Møller, 2010, s. 71). Mere specifikt har de også indflydelse på førstesprogsundervisningen (se f.eks. Oksbjerg, 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022). Den nævnte forskning sender et signal om, at læremidler ikke blot er neutrale redskaber, men aktive medspillere i undervisningen. Jeg har derfor anlagt et sociokulturelt perspektiv i afhandlingen, som ifølge Horsley og Walker (2005, s. 51) er velegnet til at undersøge brugen af læremidler, i tråd med eksisterende forskning på området (se f.eks. Olsen, 2007; Hanghøj, 2007; Slot, 2010; Gissel, 2015; Gilje et al., 2016; Oksbjerg, 2021; Johannesen, 2021; Kvithyld, 2021b; Carlsen et al., 2024).

I afhandlingen har jeg valgt ordlyden *brug* om lærernes og elevernes arbejde med didaktiske læremidler. Dette valg er truffet med afsæt i eksisterende læremiddelforskning, hvor begreber som *læremiddelbrug* og *brug af læremidler* er veletablerede i en dansk kontekst (se f.eks. Slot, 2010; Carlsen et al., 2013; Gissel et al., 2021; Gissel, 2021; Oksbjerg, 2021; Danielsen, 2021; Knudsen, 2021). I en sociokulturel forståelse af undervisning er brugen af redskaber, herunder læremidler, hverken en neutral eller individuel handling. Tværtimod indebærer den et samspil mellem læremiddelforfatterens og lærerens intentioner for undervisningen og den måde, læremidlerne realiseres i praksis med eleverne som en del af ligningen. Dermed er brug af læremidler ikke blot en teknisk anvendelse af et didaktisk redskab, men en praksis, der formes og forhandles i sociale og kulturelle kontekster. *Brug* henviser derfor i afhandlingen til, hvilken indflydelse didaktiske læremidler har på undervisningens praksis, hvor de modificeres og tilpasses i både planlægning og

gennemførelse. I afhandlingen betragter jeg derfor læremidlet som et *medierende redskab*, der kan *mediere handlinger* i litteraturundervisningen. Læremidlet bliver i denne optik et redskab, der giver forslag til undervisningens indhold og får indflydelse, når aktiviteterne indgår i planlægning og undervisning. Lærernes og elevernes handlinger og ytringer må derfor ses i sammenhæng med de aktiviteter i læremidlerne, der i kraft af deres funktion som redskaber rammesætter undervisningen. Eller sagt med Witteks ord er disse handlinger ”et resultat af *et dynamisk sammenspil mellem værktøjerne, den som bruger dem og den aktuelle kontekst*” (Wittek, 2013, s. 80: min oversættelse og forfatterens kursivering) (se en generel udlægning af begrebet *mediering* i Wertsch, 1991, s. 28-43; Säljö, 2003, s. 86-88). Når man skal kortlægge planlægning og gennemførelse af undervisning, må man derfor også have øje for betydningen af læremidlet som en integreret del af de kontekster, som det indgår i. Lærere, elever og læremidler spiller med andre ord sammen og etablerer en praksis i litteraturundervisningen i et samspil (se også Wittek, 2013, s. 85).

Læremidler i brug

Gissel og Buch (2020) har udarbejdet et systematisk forskningsreview med det formål at kortlægge, hvordan elever og lærere i grundskolen bruger didaktiske læremidler i førstesprogsundervisningen. Forskerne identificerer 18 artikler fra perioden 2008-2018, som repræsenterer resultaterne af deres internationale søgninger. Konklusionen i reviewet er, at kun få af de undersøgte studier undersøger faktisk brug, hvilket understreger manglen på denne type forskning i førstesprogsundervisningen (s. 97). Specifikt inden for feltet *digitale læremidler* viser et review af den nordiske og internationale forskning, at forskning i digitale fagportaler i danskfaget er fraværende (Tannert & Berthelsen, 2020, s. 25). Manglen aktualiseres af, at de store fagportaler ofte danner rammen for undervisningsforløb (Rambøll, 2018). Hovedparten af lærerne bruger læremidler i stort omfang (Stara et al., 2017; STIL, 2021), og læremidler har betydelig indflydelse på lærernes planlægning (Blikstad-Balas, 2014; Stara & Krčmářová, 2015; Bremholm & Skott, 2019; Červenková et al., 2023) og gennemførelse af undervisningen (Sikorová, 2011; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Der er derfor grund til at antage, at de udbredte digitale fagportaler medvirker til at forme litteraturundervisningen.

Anden forskning peger på, at lærerne tilpasser læremidlerne til deres undervisning i varierende grad (Watt, 2015; Gilje et al., 2016; Burkhauser & Lesaux, 2017). Ifølge evalueringsrapporten *Indsatsen for it i folkeskolen* (Rambøll, 2018) er der forskellige årsager til, at lærerne justerer aktiviteter fra fagportalerne. Blandt andet nævnes, ”at lærerne foretrækker at sammensætte deres egne forløb, fordi det er mere interessant/de har noget liggende fra tidligere/det giver større ejerskab” (s. 53). Dette indikerer, at selvom læremidlerne sætter rammerne for undervisningen, kan lærerne redidaktisere eller selv udarbejde egne designs, hvis de vurderer det hensigtsmæssigt for deres konkrete klasse. Der er derfor ikke nødvendigvis et lighedstegn mellem læremiddel og undervisning (Weinberg & Wiesner, 2011).

Nationalt og internationalt efterspørges empiriske undersøgelser af, hvordan læremidler bruges i praksis (Knudsen et al., 2011; Christophe et al., 2018; Gabrielsen et al., 2019). Specifikt er der behov for klasserumsforskning i brugen af læremidler inden for L1 (Gissel & Buch, 2020). Selvom forskningen dokumenterer, at læremidlerne *er* i brug, mangler der viden om, *hvordan* digitale fagportaler konkret tages i brug.

Litteraturanalyse og -fortolkning

I forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* skelnes der mellem kategorierne *litteraturanalyse* og *-fortolkning* i en undersøgelse af læremidlernes indhold (Bremholm et al., 2017). Resultaterne fra den kvantitative del af undersøgelsen for udskolingen indikerer, at litteraturanalyse vægtes højest med 20%, mens litteraturfortolkning udgør 8% (Bundsgaard et al., 2017a, s. 39; se også Schou, 2021). De kvalitative analyser fra samme undersøgelse nuancerer dette billede og peger på en tendens blandt læremiddelforfattere til at lægge hovedvægten på elevens tilegnelse og anvendelse af tekstanalytiske begreber i litteraturundervisningen (Skyggebjerg, 2017; Kristjánsdóttir, 2017; Rørbech, 2017; se også Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Oksbjerg, 2021; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022).

Udfordringen ved denne tendens er, at ”en ensidig vægtning af den analytiske virksomhedsform har en negativ indvirkning på [...] elevernes læring-sudbytte” (Elf & Hansen, 2018, s. 40). Desuden er litteraturanalysen ifølge Hennig ”dræbende, når den er meningsløs” (2010, s. 77), eksempelvis når eleverne mekanisk udfylder analyseark fra ende til anden, tekstnedslagene er tilfældige, arbejdet udføres overfladisk, eller der ikke foreligger en velovervejet litteraturredidaktisk tilgang. Dog

har kun få nordiske studier undersøgt, i hvilket omfang forlagsproducerede didaktiske læremidler og undervisningen i de ældste klasser i grundskolen inviterer elever til analytiske eller fortolkende aktiviteter (Tengberg et al., 2022, s. 2), samt hvordan disse aktiviteter i forlagsproducerede læremidler relaterer sig til den konkrete planlægning og undervisning.

Hvis man kombinerer definitionerne af analyse og fortolkning fra *The Oxford Dictionary of Philosophy*, kan de indsnævres som følger: Analyse er processen, hvor man nedbryder i enkelte dele for at tydeliggøre logisk struktur, mens fortolkning handler om at tildele denne struktur mening (Blackburn, 2008a; Blackburn, 2008b). Inden for litteraturundervisning skelnes der ofte mellem litteraturanalyse og -fortolkning som to særskilte anvisninger til eleven om, hvad eleven forventes at gøre med litteraturen (se f.eks. Lewis & Ferretti, 2009, s. 251 og 255; Gøttsche, 2019, s. 123). Et eksempel på skellet mellem de to begreber kan illustreres med følgende citat: ”*Fortolkningen* er udtryk for den overordnede eller samlede proces, *analysen* et udtryk for de værktøjer eller redskaber, man kan betjene sig af” (Møller et al., 2010, s. 20; se også Hennig, 2010, s. 20). Skarøhamar beskriver forholdet mellem litteraturanalyse og -fortolkning som en kontrast, hvor analysen fungerer som en lup, der fokuserer på de enkelte dele, mens fortolkning anvender en vidvinkel, der indfanger tekstens helhed (Skarøhamar, 2006, s. 81). I praksis er der tale om en alment accepteret forståelse, hvor lærere skelner skarpt mellem de to begreber (Elf & Hansen, 2018, s. 23). Samtidig indgår litteraturanalyse og -fortolkning i et dialektisk forhold, hvor de er uadskillelige: Eleven analyserer, når eleven fortolker – og omvendt.

Litteraturanalyse og -fortolkning er to domænespecifikke begreber fra danskfagets litteraturundervisning og udtryk for akademisk literacy, som elever i udskolingen forventes at være i stand til at arbejde med (Galda, 1990, s. 269; Peskin, 2010, s. 96; Deane, 2020, s. 16-17). Ifølge Langer (2011b) kan akademisk literacy danne grobund for, at eleven oplever et tilhørsforhold til en disciplin og får mulighed for at undersøge spørgsmål, der ikke blot er givne. Arbejdet med litteraturanalyse og -fortolkning rummer dermed potentiale for at styrke og udvikle elevens akademiske literacy både i og uden for skolen. Penne (2010) påpeger i sin forskning i litteratur og film i klasserummet, at metasprog er vigtigt for elevens læring: ”Å ha lært noe er å nå en ny form for forståelse som alltid krever mer språk, flere begreper og meta-kunnskap om det lærte” (s. 41). Overordnet set bidrager et domænespecifikt sprog i

litteraturundervisningen til, at eleverne kan diskutere litteratur på et dybere niveau (Nissen et al., 2021, s. 17) og skærper deres fælles tænkning om litterære værker og litterær meningsdannelse (Gabrielsen et al., 2019, s. 23). Didaktiske læremidler spiller en central rolle i den proces, hvor elever udvikler denne form for specialiseret literacy, da læremidlerne udgør en væsentlig del af elevernes hverdag i skolesystemet (Edling, 2006, s. 46). Eleverne møder et fags fagsprog gennem læremidlerne, ifølge Maagerø (2010), der understreger, at ”ethvert fag formidles gennem fagets sprog, og fagligheden, som eleverne skal udvikle, ligger også i at tilegne sig en faglig måde at tale og skrive om fagets emner på samt at forstå fagets tekster, når de læser. At lære et fag er derfor også at træde ind i hvert fags tekstkultur og blive en del af den” (s. 185: min oversættelse; se også Blikstad-Balas, 2019, s. 92). Det er derfor rimeligt at antage, at måden, hvorpå litteraturanalyse og -fortolkning fremstilles i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, har indflydelse på elevernes domænespecifikke arbejde med litteratur.

Dette forskningsprojekt bidrager med en empirisk undersøgelse af digitale fagportaler i brug i danskfagets litteraturundervisning med særligt fokus på litteraturanalyse og -fortolkning. Dette leder frem til følgende forskningsspørgsmål:

Forskningsspørgsmål

Med fokus på analyse og fortolkning i litteraturundervisning i udskolingens danskfag ønsker jeg at undersøge, hvilke aktiviteter der foreslås, planlægges og gennemføres i tre 8. klasser, samt hvordan de vægtes.

1. Forslag (i forlagsproducerede didaktiske læremidler)

Hvilke aktiviteter foreslår læremiddelforfatterne til litteraturundervisningen, og hvordan vægtes de?

2. (Lærernes) planlægning

Hvilke aktiviteter planlægger lærerne til litteraturundervisningen, og hvordan vægtes de?

3. Gennemførelse (af undervisningen)

Hvilke aktiviteter bruger lærerne i gennemførelsen af litteraturundervisningen, og hvordan vægtes de?

Hvilket samlet billede tegner resultaterne af litteraturundervisningen i de tre 8. klasser?

I centrum for afhandlingen undersøger jeg brugen af forlagsproducerede didaktiske læremidler fra digitale fagportaler i litteraturundervisningen i tre 8. klasser. Fokus er særligt på litteraturanalyse og -fortolkning¹ samt på, hvordan disse aktiviteter vægtes i spillet mellem de forlagsproducerede læremidler fra portalerne, lærernes planlægning og den gennemførte undervisning. I periferien nuanceres disse tre empiriske nedslag ved at inddrage følgende perspektiver: 1) Hvordan læremidlerne bruges 2) Hvordan andre aktiviteter end analyse og fortolkning vægtes 3) Hvilke strukturer aktiviteterne indgår i.

Kapitel 2: Forskningsoversigt

I dette kapitel præsenterer jeg empirisk forskning i læremiddelbrug i grundskolens ældste klasser, herunder monografier, antologier, rapporter, tidsskriftsartikler og ph.d.-afhandlinger. Den skandinaviske forskning prioriteres højest for at etablere et fokuseret sammenligningsgrundlag, idet nordiske klasseværelser deler en række fælles træk i deres undervisningspraksis (Nissen et al., 2021, s. 3), og fordi læremiddelbegrebet primært er udviklet og anvendt i en skandinavisk kontekst (Tannert & Berthelsen, 2020, s. 4).

Kapitlet er struktureret som en tragt fra det generelle til det specifikke. Først gennemgår jeg forskning i brugen af forlagsproducerede didaktiske læremidler i planlægningen af undervisning. Derefter gennemgår jeg forskning på tværs af fag, hvorefter fokus indsnævres til førstesprogsundervisningen, hvor afhandlingens empiriske kontekst er forankret. Afslutningsvis præsenteres de få eksisterende studier, der undersøger brugen af digitale fagportaler i en danskfaglig sammenhæng. Denne struktur udgør tilsammen et argument for relevansen af at undersøge digitale fagportaler i brug i danskfagets litteraturundervisning.

Årsager til udelukkelse af referencer under litteratursøgningen, grundet deres manglende relevans for perspektivering af afhandlingens resultater, er følgende: 1) hvis referencen ikke er baseret på *empirisk* forskning 2) hvis fuldteksten ikke er skrevet på et af de *nordiske sprog* eller på *engelsk* 3) hvis der ikke er tale om forlagsproducerede *didaktiske* læremidler 4) hvis referencen ikke omhandler *brugen* af didaktiske læremidler, men eksempelvis form eller indhold 5) hvis der ikke er tale om de *ældre klassesetninger* i *grundskolen* (minimum mellemtrin/5. klasse) 6) hvis

¹ Herfra anvendes kortformen *analyse* og *fortolkning*

referencen er publiceret før etableringen af Læremiddel.dk i 2007, hvorfra den didaktiske forskning i læremidler, særligt Danmark og Norge, blev styrket (Knudsen et al., 2011, s. 120).

De seks artikler, som indgår i afhandlingen, indeholder forskningsoversigter, der hver især relaterer til deres respektive forskningsspørgsmål. Artiklernes oversigter dækker følgende emner:

Artikel 1: Empirisk forskning i litteratursamtaler i førstesprogsundervisningen

Artikel 2: Empiriske forskningsværktøjer til undersøgelse af tid i skolen (herunder førstesprogsundervisningen)

Artikel 3: Empirisk forskning i litteraturdydaktiske tilgange i førstesprogsundervisningen

Artikel 4: Oversigt over anvendelsen af begreberne *forståelse* og *fortolkning* i forskning om litteratur og andre æstetiske tekster

Artikel 5: Oversigt over forskning i klassesamtalen

Artikel 6: Oversigt over arbejdsformer i skolen

Forlagsproducerede didaktiske læremidler i brug under *planlægning* af undervisning

Planlægning af undervisning er en didaktisk praksis, hvor lærere blandt andet træffer valg om materialer, arbejdsformer og opgaver før den påbegyndes. De følgende studier bidrager med perspektiver på planlægning af undervisning med forlagsproducerede didaktiske læremidler.

I en norsk rapport konkluderer Hodgson et al. (2010) på baggrund af lærerinterviews og dokumentanalyse af planlægningsmaterialer, at lærebogen er en af de vigtigste kilder til planlægning i grundskolen (s. 6). I undersøgelsen deltog 71 lærere fra norsk (L1), naturfag samt samfundsfag, og forskerne fandt, at omkring halvdelen af planerne henviste til læremidler, særligt lærebøger, hvis rolle beskrives som massiv (s. 77). Dette resultat indikerer, at lærebogen spiller en væsentlig rolle i planlægning af undervisning. Da digitale didaktiske læremidler er blevet mere udbredte siden rapportens udgivelse, er det dog relevant at opdatere forskningen med øje for, at undervisningen i dag i højere grad kan være præget af

digitaliseringen. Lærerinterviews om planlægning blev også anvendt i det nyere norske projekt *Med Ark&App* (Gilje et al., 2016). I dette studie undersøges 12 cases på 5.-7. trin, ungdomsskole (8.-10. trin) og videregående skole (11.-13. trin), hvor lærere fra samfundsfag, engelsk, naturfag og matematik deltog. Interviewene viste, at lærere bruger lærebøgerne i planlægningen, men som en del af en bredere palet af forskellige læremidler og øvrige ressourcer (Gilje et al., 2016, s. 28). En lignende tendens ses i en dansk kontekst i den kvantitative del af undersøgelsen *Læremidlernes danskfag* (Bundsgaard et al., 2017a). Her viste en survey med knap 650 lærere, at 33% af lærerne i høj eller meget høj grad tager udgangspunkt i forlagsproducerede didaktiske læremidler under planlægningen, mens cirka halvdelen bruger dem i nogen grad (s. 36-37). Disse tal indikerer en væsentlig, men ikke altomfattende, brug af forlagsproducerede læremidler i planlægning af undervisning. Dog omfatter de tre nævnte undersøgelser ikke et brugsperspektiv, der kan give indsigt i den faktiske brug af læremidler i planlægningen, men er begrænset til, hvad lærerne siger, at de gør, via interviews og surveys. En undtagelse er Hodgson et al.'s (2010) inddragelse af dokumentanalyser, men studiet adresserer ikke, hvorvidt planlægningen faktisk blev brugt, som lærerne havde intenderet. Derudover inkluderer de nævnte undersøgelser ikke mere finmaskede analyser af, hvad indholdet i planlægningen består af, men er brede konstateringer af, at læremidlerne bruges i planlægningen og eventuelt i samspil med andre ressourcer.

Et studie, der inddrager et brugsperspektiv, er Sikorová (2011), som i en tjekkisk kontekst undersøgte lærebøgers rolle i blandt andet læreres planlægning af fagene engelsk, historie, matematik og samfundsfag på ti skoler. På hver skole blev to 8.-klasser observeret, hvor målet var at observere to lektioner i hvert af de fag, der indgik i undersøgelsen. Det empiriske grundlag bestod blandt andet af strukturerede observationer af 155 lektioner på tværs af 20 klasser samt 52 lærerinterviews. Baseret på interviews og observationer konkluderes det, at lærebøger i vid udstrækning blev brugt til at planlægge lektionerne, selvom de fleste lærere på en eller anden måde tilpassede dem før de blev taget i brug (s. 15). Ligesom i projektet *Med Ark&App* (Gilje et al., 2016) viste denne undersøgelse, at lærere ofte tilpasser læremidlerne, før de tages i brug. Dog mangler studiet en opdatering med henblik på udbredelsen af digitale didaktiske læremidler, ligesom Hodgson et al. (2010). Derudover indeholder studiet heller ikke finmaskede analyser af, hvad planlægningen konkret består af, hvilket ligeledes gør sig gældende i de førnævnte studier.

Den gennemgåede forskning viser overordnet, at forlagsproducerede didaktiske læremidler indgår i planlægning af undervisning på de ældste klassetrin, men at lærerne ikke bruger dem konsekvent eller præcist, som de foreligger – de tilpasses og kombineres med andre ressourcer. Studierne efterlader et centralt videnshul, da den faktiske læremiddelbrug i planlægning af indhold til første-sprogsundervisningen er underbelyst. Der mangler således både forskning i, hvordan de forlagsproducerede didaktiske læremidler konkret bruges, og finmaskede analyser af, hvilke aktiviteter herfra der danner grundlaget for undervisningen.

Forlagsproducerede didaktiske læremidler i brug på tværs af fag

I undervisningen i hele fagrækken er det almindeligt, at lærere i større eller mindre grad støtter sig til forlagsproducerede didaktiske læremidler. De følgende studier bidrager med perspektiver på brugen af disse læremidler på tværs af fag.

I den internationale komparative undersøgelse TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) viser rapporteringen for matematik, at lærebøger i gennemsnit udgør grundlaget for undervisningen i størstedelen af tilfældene på tværs af lande. Konkret anvender 75% af eleverne i 4. klasse og 77% af eleverne i 8. klasse lærebøger som primært undervisningsmateriale (Mullis et al., 2012, s. 391). Tilsvarende resultater ses for naturfag (natur/teknologi), hvor 70% af eleverne i 4. klasse og 74% af eleverne i 8. klasse primært bruger lærebøger i undervisningen (Martin et al., 2012, s. 401; se også Horsley & Sikorová, 2014). Denne tendens bekræftes af resultaterne fra projektet *Med Ark&App* (Gilje et al., 2016). Forskerne gennemførte en spørgeskemaundersøgelse blandt 710 lærere og fandt ligeledes, at lærebogen spiller en central rolle i naturfag og matematik i grundskolen (5.-7. klasse). 85% af naturfagslærerne angav, at de havde anvendt lærebogen i deres seneste undervisningstime (s. 61), mens knap 80% af matematiklærerne rapporterede det samme (s. 70).

Tendensen blev ligeledes bekræftet i samme projekt for samfundsfag (Gilje et al., 2016; se også Solhaug et al., 2020) og engelsk i grundskolen (5.-7. trin). 90% af samfundsfagslærerne angav, at de havde brugt lærebogen i deres seneste undervisningstime (s. 43-44), mens 70% af engelsklærerne rapporterede det samme (s. 52). Lærebøger indtager derfor generelt en stærk position i disse fag. Den hidtil nævnte forskning er dog baseret på spørgeskemadata og inkluderer ikke et egentligt

brugsperspektiv. Dette er imidlertid tilfældet i Aashamar, Bakken og Breivik (2021), der på baggrund af analyser af 60 videoobserverede engelsktimer (L2) og 19 samfundsfagstimer viser, at lærebogen ikke er den mest fremtrædende tekst i klasserummene. I engelskfaget tilbragte eleverne størstedelen af undervisningstiden med "at arbejde med tekster fra andre kilder end lærebogen. Selvom en fjerdedel af teksterne, der bruges i engelsktimerne, er hentet fra lærebogen, bruges disse kun 19% af tiden i fire klasseværelser, hovedsageligt i 9. klasse" (Aashamar et al., 2021, s. 306: min oversættelse). Et lignende resultat gør sig gældende for samfundsfag, hvor lærebogen bruges i 27% af undervisningstiden (Aashamar et al., 2021, s. 306). Dette resultat indikerer, at lærebogen muligvis bruges mindre i praksis, end lærerne vurderer i spørgeskemaundersøgelser, og understreger vigtigheden af forskning, der undersøger læremiddelbrug i den konkrete undervisningspraksis. En sådan forskning kan både fungere som et supplement til spørgeskemadata, der kan be- eller afkræfte lærernes selvrapportering af egen praksis, og som en udvidelse, der nuancerer forståelsen af brugen af læremidler gennem observationer af praksis.

Ud over spørgeskemadata til afrapportering af læremiddelbrug er interviews også blevet anvendt i forskningen. Červenková, Václavík & Sikorová (2023) gennemførte dybdegående semistrukturerede interviews med 15 lærere fra den tjekkiske grundskoles ældste klassetrin på tværs af flere fag. De identificerede, at traditionelle lærebøger dominerer over digitale ressourcer, men bruges i varierende grad og på forskellig vis (s. 29). Lærerne betragter lærebogen som et vigtigt element i deres undervisning, men kombinerer den ofte med andre ressourcer, såsom trykte og digitale materialer, skønlitterære værker, ordbøger og arbejdsbøger. Kun én lærer brugte en digital lærebog (Červenková et al., 2023, s. 31-32). I en dansk kontekst skiller situationen sig dog ud, da lærere i høj grad har adgang til digitale fagportaler. Derfor kan resultaterne om den begrænsede brug af digitale læremidler i det tjekkiske studie ikke nødvendigvis overføres direkte til danske folkeskoler.

Spørgeskemadata og interviews viser, at forlagsproducerede didaktiske læremidler bruges i stort omfang på tværs af fag. Dog peger observationsstudiet af Aashamar et al. (2021) på en potentiel diskrepans mellem lærernes rapporterede brug af læremidler og den faktiske brug i undervisningen. Dette understreger behovet for studier, der ikke blot analyserer læremidler som indikatorer for, hvad der sker i undervisningen, men også undersøger nuancerne i samspillet mellem læremidler og læremiddelbrug i praksis. Desuden er det særligt væsentligt i en dansk

udskolingskontekst at være opmærksom på, at digitale læremidler har en fremtrædende plads. Med den udbredte adgang til både digitale enheder og læremidler i Danmark er der derfor et særligt behov for dansk forskning på dette område.

Forlagsproducerede didaktiske læremidler i brug i førstesprogsundervisningen

Brugen af forlagsproducerede didaktiske læremidler varierer fra fag til fag (Bachmann, 2004, s. 126; Aashamar et al., 2021, s. 298). Derfor har jeg i det følgende afsnit isoleret forskning om forlagsproducerede didaktiske læremidler i brug i førstesprogsundervisningen i de ældste klassetrin, da dette udgør afhandlingens primære interessefelt.

Bundsgaard et al. (2017a) kortlægger i en survey, hvordan lærere i danskfaget bruger didaktiske læremidler. Undersøgelsen omfatter knap 650 lærere fra indskoling, mellemtrin og udskoling og viser, at 40% af lærerne angiver, at de benytter et didaktisk læremiddel i mere end halvdelen af undervisningstiden, mens 33% ofte eller meget ofte følger læremidlet. Derudover svarer 81%, at de i nogen, høj eller meget høj grad anvender læremidler i den daglige undervisning (Bundsgaard et al., 2017a, s. 31). Undersøgelsen giver et kvantitativt overblik over lærernes selv-rapporterede brug af læremidler, men afdækker ikke, hvordan disse faktisk bruges i klasserummet. Dette perspektiv indgår dog i de følgende studier i forsknings-oversigten, som er baseret på videoobservationer af læremiddelbrug i førstesprogsundervisningen.

Aashamar, Bakken og Brevik (2021) viser i deres analyse af 56 timers videoobservationer af førstesprogsundervisningen (norsk), at eleverne arbejder med i alt 61 tekster (f.eks. kopiark, litterære tekster, websider, debatindlæg), hvoraf lærebogen kun bruges to gange (s. 303-304). I deres analyse af tidsforbruget på teksterne viser resultaterne, at eleverne arbejder med tekster i 92% af tiden, men kun 1% af tiden bruges på lærebogen, mens 34% bruges på skønlitteratur – og denne skønlitteratur stammer ikke fra lærebøgerne (s. 305). Forskerne konkluderer på baggrund af deres undersøgelse, at førstesprogsfaget er præget af et eklektisk undervisningsdesign med hybride tekstpraksisser, hvor mange forskelligartede tekster bruges – og lærebogen kun i begrænset omfang (Aashamar et al., 2021, s. 306-308; se en lignende tendens i engelsk og historie hos Rasmussen & Lund, 2015;

samt på tværs af fag hos Gilje et al., 2020; Červenková et al., 2023). Desuden fremstår lærerne i undersøgelsen som selvstændige designere af undervisning, der ikke lader sig styre af lærebogen, heller ikke når den rammesætter undervisningen. Tværtimod supplerer, nuancerer og korrigerer de den (Aashamar et al., 2021, s. 308). Disse resultater indikerer, at forlagsproducerede didaktiske læremidler i form af lærebøger er i brug i førstesprogsundervisningen, men ikke i høj grad og i samspil med andre former for tekster (se også om udbredt brug af semantiske læremidler i de ældste klasser hos Lenski et al., 2016). En af årsagerne til, at nyere forskning tegner et billede af hybride klasserum, hvor lærebogen ikke længere spiller hovedrollen, kan blandt andet tilskrives den øgede tilgang til digitale enheder, hvilket ses i både Danmark (Kjeldsen et al., 2021, s. 16), Sverige (Reichenberg, 2015, s. 25) og Norge (Fjørtoft et al., 2019, s. 24). Teknologien kan medvirke til, at det bliver lettere for lærerne at kombinere forskellige materialer og frigøre sig fra færdigudviklede analoge forløb i lærebøgerne. Det er derfor særligt relevant at undersøge *digitale* didaktiske læremidler i brug, da disse har et format, der let kan integreres med andre ressourcer.

Dog findes der også studier, som viser en stærkere tilknytning til lærebogen i førstesprogsundervisningen. Modsat Aashamar, Bakken og Breviks fund viser Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020), på baggrund af videoobservationer i 178 norsktimer, at lærere i 8. klasse henter flertallet af tekster fra lærebøger i førstesprogsundervisningen. Dette giver læremiddelforfatterne en betydelig del af definitionsmagten over, hvad der læses i litteraturundervisningen (se også Blikstad-Balas & Klette, 2021). Dermed tegner forskningen ikke et entydigt billede af, at forlagsproducerede didaktiske læremidler dominerer i førstesprogsundervisningens ældste klasser. Dette kalder på flere studier baseret på videoobservationer for med større sikkerhed at kunne danne et billede af læremiddelbrug i praksis – ikke kun i norskfaget, men også i dansk. Derudover peger de to studiers konklusioner på brugen af tekster fra forlagsproducerede læremidler i førstesprogsundervisningen, men ikke på de tilhørende aktiviteter. Et fokus på aktiviteter i læremidlerne kontra aktiviteter i undervisningen er dog også nødvendigt for at opnå et mere nuanceret billede af førstesprogsundervisningen, herunder litteraturarbejde.

Blandt studier, der ikke undersøger samspillet mellem forlagsproducerede didaktiske læremidler og andre ressourcer, men derimod fokuserer på, hvor tæt lærere holder sig til de forlagsproducerede læremidler, findes Kvithyld (2019) og

Gissel et al. (2021). Kvithyld (2019) undersøgte brugen af didaktiske pædagogiske ressourcer i førstesprogsfaget (norsk), som blev udviklet til den nationale satsning *Ungdomstrinn i utvikling* af et nationalt skrivecenter – og dermed ikke af et klassisk forlag (se også Kvithyld, 2021a; Kvithyld, 2021b; Kvithyld, 2022). Forskeren fulgte to forskellige klassers brug af det samme materiale, hvor formålet var, at eleverne skulle skrive argumenterende tekster på baggrund af et didaktiseret undervisningsforløb. Undersøgelsens empiri består af lydoptagelser fra i alt 21 timers undervisning, feltnotater og seks interviews i henholdsvis en 9.- og en 10.-klasse. Resultaterne viser blandt andet, at de to lærere ikke bruger lige lang tid på materialet, anvender forskellige arbejdsformer samt vægter og udlægger aktiviteterne fra materialet forskelligt (s. 67-75).

Gissel et al. (2021) undersøgte 25 videoobserverede lektioner i førstesprogsundervisning fordelt på otte skoler. Formålet var at undersøge, hvilke læremidler der anvendes i L1-undervisningen i danske 7.-klasser, og hvordan disse læremidler bruges i undervisningen. Et af de centrale fund er, at de anvendte didaktiske læremidler ”spænder fra højt didaktiserede læremidler til meget lavt didaktiserede arbejdsark. Lærernes brug af de højt didaktiserede læremidler må typisk karakteriseres som ibrugtagning snarere end redidaktisering, og lærerne didaktiserer sjældent de lavt didaktiserede didaktiske læremidler” (s. 80). Samlet set viser begge studier forskellige mønstre i, hvordan lærere vælger at bruge læremidlerne. De to studier inkluderer dog ikke et specifikt fokus på, hvordan forlagsproducerede didaktiske læremidler bruges i litteraturundervisningen, som et særskilt domæne inden for førstesprogsundervisningen.

Modsat den forskning, jeg gennemgik om planlægning og læremiddelbrug på tværs af fag, er forskningen i brugen af læremidler i førstesprogsundervisningen i højere grad præget af observationsstudier, men den tegner ikke et entydigt billede af læremiddelbrugen. Der er derfor behov for yderligere observationsstudier af feltet. Det, der derudover mangler i forskningen, er en dybere indsigt i, hvordan aktiviteter fra forlagsproducerede læremidler specifikt bruges i litteraturundervisningen i udskolingen i Danmark. Vi ved en del om generelle læremiddelpraksisser i førstesprogsundervisningen, men kun lidt om læremiddelbrug i litteraturundervisningen – og endnu mindre om brugen af de digitale fagportaler i dette område af danskfaget.

Forlagsproducerede didaktiske læremidler fra digitale fagportaler i brug i førstesprogsundervisningen

Som vist spiller forlagsproducerede didaktiske læremidler en central rolle, men med digitaliseringen af skolen er analoge lærebøger i stigende grad blevet suppleret eller erstattet af digitale læremidler. Som Blikstad-Balas (2014) påpeger, kan den øgede adgang til digitale ressourcer udfordre lærebogens hegemoniske status (s. 325; se også Gilje, 2021, s. 235). Jeg vil derfor i dette afsnit fokusere på *digitale fagportaler* i brug i undervisningen i Danmark, idet disse i høj grad er et dansk koncept, blandt andet som følge af den økonomiske indsprøjtning i markedet, der bidrog til portalernes store udbredelse. Der er således tale om et dansk fænomen, som ikke ses i samme skala i resten af Skandinavien. Surveyundersøgelsen fra projektet *Læremidlernes danskfag* (2017a) viste, at de digitale fagportaler dominerer læremiddelbrugen i udskolingen, og at 50% af de anvendte læremidler er digitale (Bundsgaard et al., 2017a, s. 33 og 44). Men som Tannert og Berthelsen (2020) skriver i deres forskningsoversigt over digitale læremidler i danskfaget, glimrer fagportalerne ved deres fravær i forskningen (s. 25). I mine søgninger har jeg ligeledes kun identificeret to studier, der har brugen af de udbredte portaler i førstesprogsundervisningen som hovedfokus.

Gissel (2021) undersøgte i to cases sammenhængen mellem lærervejledninger, forløbsdesign og lærerens undervisning i to 7. klasser, der brugte Gyldendals digitale fagportal i danskfaget. Empirien omfattede to forlagsproducerede didaktiske læremidler, to lærerinterviews og videoobservationer. Opsamlende konkluderer Gissel, at de to lærere ibrugtager læremidlerne fra de digitale fagportaler på forskellig vis.

Carlsen et al. (2024) undersøgte, hvad der karakteriserer elevers læsning på digitale fagportaler i litteraturundervisningen i et eksplorativt, kvalitativt klasserumsstudie af to dansklektioner i 6. klasse. Forskerne fulgte tre udvalgte elevers realiserede læsning i undervisningen med digitale fagportaler ved hjælp af helklassevideooptagelser, feltnoter samt skærmoptagelser. Konklusionen er, at elevernes læsning fremstår som individualiseret og strategisk.

Baseret på kun to studier kan jeg ikke udlede tendenser i forskningen inden for dette felt. Selvom vi ved, at de digitale fagportaler er populære i den danske

folkeskole, findes der meget lidt forskning, som har beskæftiget sig med deres faktiske brug. Dette betragter jeg som en ubalance mellem udbredelsen af portalerne i danskfaget og den forskningsmæssige opmærksomhed, de har fået. De to nævnte studier dækker kun et lille udsnit af situationer, hvor portalerne bruges, men de er langt fra dækkende for danskfaget. Dette kalder på et markant større fokus i forskningen på brugen af digitale fagportaler i praksis.

Opsamling

Selvom forlagsproducerede didaktiske læremidler bruges i skolens praksis, er der mangel på forskning, der undersøger, hvordan disse læremidler fra de digitale fagportaler konkret bruges i litteraturundervisningen i dansk i udskoling.

I afhandlingen tager jeg afsæt i en dokument analyse af tre forlagsproducerede didaktiske læremidler fra portalerne Gyldendal og Alinea, som lærerne i projektet valgte som ramme for deres undervisning. Disse læremidler er skrevet af læremiddelforfattere og indeholder aktiviteter, der er designet med særligt henblik på litteraturdidaktiske formål. De omfatter desuden litteratur og andre æstetiske tekster, som inkluderer ”alle tekster, der er defineret ved deres æstetiske funktion [og] oplevelsesmæssige kvalitet i forhold til deres modtager”. Disse tekster har til formål at give læseren en oplevelse, provokere, behage, pirre og skabe refleksion, eksempelvis romaner, noveller, digte, computerspil, spillefilm, billedbøger, musikvideoer eller tv-serier (Hansen, 2015, s. 41). Den eksisterende forskning viser, at forlagsproducerede didaktiske læremidler spiller en væsentlig rolle i undervisningens planlægning og gennemførelse, men også at lærere sjældent bruger dem præcis, som de foreligger. I stedet tilpasses de, kombineres med andre ressourcer og bruges forskelligt på tværs af fag og kontekster. Derfor adresserer afhandlingens første forskningsspørgsmål, hvilke aktiviteter læremiddelforfatterne foreslår til litteraturundervisningen, og hvordan de vægtes. Dokumentanalysen foretages med henblik på at sammenligne læremiddelforfatternes valg af aktiviteter med lærernes planlægning og den gennemførte undervisning. Analysen har til formål at kortlægge, hvilke aktiviteter der foreslås, inden lærerne inddrager dem i planlægningen og undervisningen, hvor de eventuelt tilpasses de konkrete klasser. På denne måde kan jeg kortlægge vejen til undervisningen med udgangspunkt i læremidlerne.

Studier har belyst tilpasningen af forlagsproducerede didaktiske læremidler i planlægning af undervisning i en række fag, men førstesprogsundervisningen er underbelyst i forhold til faktisk planlægning, og litteraturundervisning er fraværende i forskningsoversigten. Desuden er der en generel mangel på forskning i faktisk planlægning på tværs af fag, hvor studierne ikke udelukkende baserer sig på lærernes egne afrapporteringer af deres brug af forlagsproducerede læremidler, men også inddrager planlægningens indhold. Dette understøtter relevansen af mit andet forskningsspørgsmål, der fokuserer på, hvilke aktiviteter lærerne planlagde til litteraturundervisningen, og hvordan de blev vægtet. Lærernes planlægning bliver, ligesom de forlagsproducerede didaktiske læremidler, undersøgt ved hjælp af en dokumentanalyse med henblik på at kortlægge tilpasningen af aktiviteterne fra læremidlerne til planlægningen. Lærerens planlægning definerer jeg som de aktiviteter, den enkelte lærer besluttede at inkludere i undervisningen før den enkelte lektions start. Denne planlægning kan for eksempel tage form af PowerPoint-præsentationer, Google Docs-dokumenter og håndskrevne noter. Planlægningen er dermed et udtryk for de didaktiserede aktiviteter, som lærerne intenderede at gennemføre i undervisningen. Disse aktiviteter kan være overført direkte fra de forlagsproducerede didaktiske læremidler, modelleret efter dem eller udviklet som lærernes egne originale designs. Planlægning er således også et didaktisk læremiddel, men er præget af en vis indforståethed og har et skitsepræg, modsat forlagsproducerede læremidler, som skal kunne læses og forstås af mange forskellige brugere (se også Graf et al., 2018).

Da forlagsproducerede didaktiske læremidler også har indflydelse på undervisningens konkrete gennemførelse, er forskning i omsætningen af planlægning til undervisning ligeledes væsentlig. Men hvordan aktivitetsvalg fra planlægningen gennemføres i litteraturundervisningen, er fraværende i forskningsoversigten. Empiriske studier i læremiddelbrug har vist, at brugen af læremidler varierer i praksis, hvilket indikerer, at lærernes håndtering af dem kan adskille sig fra den oprindelige planlægning. Dette understreger relevansen af mit tredje forskningsspørgsmål, hvor jeg undersøger, hvilke aktiviteter lærerne brugte i gennemførelsen af litteraturundervisningen, og hvordan de blev vægtet. Denne del af min undersøgelse indskrives i en eksisterende tradition for at observere praksis i førstesprogsundervisningen og anvendes til at kortlægge tilpasningen af aktiviteterne fra planlægningen til undervisningen. Den gennemførte undervisning definerer jeg som de

tidsrum, hvor litteraturundervisning fandt sted, og således ikke som dansk-undervisning generelt eller de omkringliggende pauser.

Sammenlagt dokumenterer forskningsoversigten et behov for systematiske undersøgelser af samspillet mellem forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og gennemførelse af litteraturundervisning i udskoling. Dette er et område, hvor der hidtil har været en markant mangel på empiriske studier, der fokuserer på indhold.

Kapitel 3: Teoretisk afsæt

Når vi i skolen læser litteratur og andre æstetiske tekster, bør vi gøre det på en specialiseret måde (Roberts & Langer, 1991; Graesser et al., 1994; Miall & Kuiken, 1999; Lee & Goldman, 2015). Måden at læse litterære tekster på adskiller sig nemlig fra måden at læse ikke-litterære tekster på (se Zeitz, 1994; Zwaan, 1994; Hanauer, 1998; McCarthy, 2015). Når man undersøger litteraturundervisningens læremidler og læremiddelbrug, kræver denne specialiserede måde derfor en optik, der kan indfange de distinkte måder, hvorpå den foreslås, planlægges og gennemføres. Et af afhandlingens bidrag er derfor et teoretisk rammeværk til analytisk kodning af læremidler og læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning. I dette kapitel vil jeg redegøre for og begrunde valget af rammeværkets teoretiske og empiriske grundlag.

Afhandlingens teoretiske rammeværk bygger på Kathryn S. McCarthy, Susan R. Goldman og Candice Burketts forskning inden for sociokognitiv psykologi. Deres forskning fokuserer på, hvordan, og under hvilke forhold, læsere konstruerer fortolkninger af litteratur (Goldman et al., 2015; McCarthy & Goldman, 2015; McCarthy, 2015; Burkett & Goldman, 2016). Forskerne skelner mellem, om læseren bevæger sig *inden for* tekstens verden (*the world of the story*) eller *ud over* den (*the world beyond the story*). Når læseren bevæger sig inden for tekstens verden, konstruerer læseren, hvad teksten *siger*, eksempelvis for at forstå historiens plot. Bevæger læseren sig derimod ud over tekstens verden, konstruerer læseren, hvad teksten *betyder*, eksempelvis for at fortolke tekstens tema (Goldman et al., 2015, s. 387; se også Blau, 2003).

Deres teoretiske udgangspunkt bygger især på to referencer. Den første er artiklen *Constructing Inferences During Narrative Text Comprehension* af Arthur C. Graesser, Murray Singer og Tom Trabasso (1994). Den anden er udgivelsen *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction* af Judith Langer (2011a). Disse referencer danner grundlaget for Goldman, McCarthy og Burketts distinktion mellem, hvorvidt læseren bevæger sig *inden for tekstens verden* eller *ud over tekstens verden*, hvilket udgør fundamentet for afhandlingens teoretiske rammeværk. Goldman, McCarthy og Burkett anvender begrebet *inferens* med reference til Graesser et al. og *forholdsmåde* med reference til Judith Langer, når de beskriver deres distinktion. Kort fortalt beskrives distinktionen således: *inden for tekstens verden* består af basisinferenser og en bogstavelig forholdsmåde, mens *ud over tekstens verden* består af fortolkende inferenser eller højereordensinferenser og en fortolkende forholdsmåde.

I det følgende vil jeg kort redegøre for denne distinktion ved at inddrage Goldman, McCarthy og Burketts to referencer (Graesser et al., 1994; Langer, 2011a) og sætte dem i relation til hinanden og afhandlingens teoretiske grundlag. Jeg redegør ikke for teorierne i deres fulde udstrækning, men udelukkende for de dele, der har direkte relevans for afhandlingens teoretiske rammeværk.

Inferensdannelse

Grundlæggende anvender McCarthy, Goldman og Burkett sondringen mellem lokale og globale inferenser til at understøtte deres distinktion mellem *inden for tekstens verden*, der svarer til lokale inferenser, og *ud over tekstens verden*, der svarer til globale inferenser. Begrebet *inferens* henviser overordnet til følgende:

Evnen til at danne inferenser er, enkelt sagt, evnen til at sammenkoble to eller flere stykker information fra en tekst og derigennem nå frem til en tredje, implicit information. En inferens kan være så enkel som at associere pronomenet *han* med en tidligere nævnt mandlig person. Eller den kan være så kompleks som at forstå en subtil, implicit besked, formidlet gennem forfatterens valg af specifikt ordforråd, og ved at trække på læserens egen baggrundsviden (Kispal, 2008, s. 2: min oversættelse)

I læseforskningen skelnes der ofte mellem lokale eller globale inferenser (se f.eks. Vipond & Hunt, 1984; McKoon & Ratcliff, 1992; Graesser et al., 1994; Beishuizen et al., 1999; Gygax et al., 2004; Wannagat et al., 2020). Lokale inferenser kan overordnet defineres som slutninger, der ”skaber en sammenhængende repræsentation på lokalt niveau af sætninger og afsnit” (Kispal, 2008, s. 22: min oversættelse). Disse kan for eksempel være slutninger om, hvad der skete, hvorfor og hvor det skete, samt hvem der var involveret. Globale inferenser kan overordnet defineres som at ”udlede overordnede idéer ved at trække på lokale informationer” (Kispal, 2008, s. 22: min oversættelse). Disse kan for eksempel være slutninger om temaet, hovedpointen eller moralen i en tekst (Kispal, 2008, s. 22). Opsamlende formuleres forskellen således: ”lokale inferenser skaber en sammenhængende repræsentation på lokalt niveau af sætninger og afsnit, mens globale inferenser dækker hele teksten” (Kispal, 2008, s. 9: min oversættelse).

McCarthy, Goldman og Burketts opdeling af lokale og globale inferenser tager primært udgangspunkt i Graesser, Singer og Trabassos konstruktionistiske teori (1994). I denne teori foreslås 13 typer af inferenser, som beskriver forskellige måder, hvorpå læsere konstruerer inferenser i forbindelse med læsning af litteratur. Her følger et par eksempler: Én af inferenstyperne er *referentielle inferenser*, der defineres som forbindelser mellem pronomener og deres referenter. Eksempelvis kan en tekst lyde: ”John var træt. Han gik tidligt i seng”. Læseren vil i dette tilfælde konkludere, at *han* refererer til John. En anden inferenstype er *tematiske inferenser*, som handler om at udlede tekstens hovedpointe eller budskab. Hvis en læser for eksempel har læst en fortælling om venskab og tillid, kan læseren udlede, at temaet er venskabets betydning (se den komplette oversigt med definitioner og eksempler i Graesser et al., 1994, s. 375).

Graesser et al.’s teori bidrager til indsigt i de kognitive processer, der er involveret i læseforståelse, og giver en ramme for at undersøge, hvordan læsere konstruerer mening i mødet med litteratur. Læseren danner mentale repræsentationer af situationer i teksten ved at integrere information fra teksten med egen viden og erfaring. McCarthy, Goldman og Burketts brug af inferensbegrebet kan sammenlignes med Graesser et al.’s lokale og globale inferenser på følgende måde: De lokale inferenser, som Graesser et al. beskriver, svarer til McCarthy, Goldman og Burketts *basisinferenser*, der ligger inden for tekstens verden. Tilsvarende svarer de

globale inferenser hos Graesser et al. til McCarthy, Goldman og Burketts *fortolkende inferenser* eller *højereordensinferenser*, der ligger ud over tekstens verden.

Forholdsmåder

McCarthy, Goldman og Burkett trækker også på Judith Langers bog *Envisioning Literature* (2011a) i deres teorigrundlag. Her står to begreber i fokus: *forestillingsverden* (envisionment) og *forholdsmåder* (stances), som Langer præsenterer som to indbyrdes forbundne aspekter af læseoplevelsen. *Forestillingsverden* betegner den mentale repræsentation, som læseren opbygger af en tekst. Der er tale om en aktiv læser, der løbende bygger og reviderer en indre forestilling om teksten, både under og efter læsningen (Langer, 2011a, s. 10-11). *Forholdsmåder* refererer til fem forskellige positioner, som læsere kan indtage i deres interaktion med teksten. Disse positioner påvirker, hvordan læserens forestillingsverden udvikler sig. Læseren kan for eksempel befinde sig uden for teksten og forberede sig på at træde ind i dens verden, eller træde et skridt tilbage fra tekstens verden for at reflektere og analysere (se Langer, 2011a, s. 16-21 for en detaljeret gennemgang af de fem forholdsmåder). Pointen hos Langer er, at læsere bevæger sig i en vekselvirkning mellem disse forskellige forholdsmåder, hvilket påvirker og former forestillingsverdenen.

McCarthy og Goldman anvender primært Langers begreb *forholdsmåde* til at beskrive læserens evne til at skifte mellem positioner, som muliggør forståelse og fortolkning af teksten på forskellige niveauer og fra forskellige vinkler. Konkret skelner de mellem en *bogstavelig* og en *fortolkende* forholdsmåde. Den bogstavelige forholdsmåde henviser til forestillinger, der er bogstavelige og begrænset til tekstens verden. Den fortolkende forholdsmåde henviser til fortolkninger, der rækker ud over tekstens verden. Forskerne illustrerer forskellen gennem en læsning af George Orwells roman *Animal Farm*. Romanen kan læses ud fra en bogstavelig forholdsmåde, der kan resultere i en forestilling om, hvordan dyrene på Old Manor Farm drev de undertrykkende menneskelige ejere ud og genopbyggede gården, samt kampen om kontrollen, der fulgte. Ud fra en fortolkende forholdsmåde kan romanen læses som en satire over fremkomsten af det kommunistiske Rusland med symboler, motiver og temaer om uddannelse af de fattige, klassesdeling og magtmisbrug (McCarthy & Goldman, 2015, s. 586). McCarthy og Goldmans brug af de to forholdsmåder kan sammenlignes med Langers fem forholdsmåder. Langer har forholdsmåder i tekstens nærhed, der refererer til et tæt engagement med tekstens

konkrete detaljer, hvilket er sammenligneligt med McCarthy og Goldmans bogstavelige forholdsmåde, der ligger inden for tekstens verden. Derudover har Langer forholdsmåder i afstand til teksten, som indebærer en mere refleksiv og analytisk tilgang til tekstens dybere mening, hvilket er sammenligneligt med McCarthy og Goldmans fortolkende forholdsmåde, der ligger ud over tekstens verden.

De fire teoretiske dimensioner i et sociokulturelt perspektiv

I tabel 1 vises en opsummering og sammenligning af den teori og de tilhørende begreber, som McCarthy, Goldman og Burkett primært bygger på, samt deres egen distinktion.

	Forståelse – hvad siger teksten?	Fortolkning – hvad betyder teksten?
Arthur C. Graesser, Murray Singer og Tom Trabasso	<i>Lokale</i> inferenser	<i>Globale</i> inferenser
Judith Langer	Forholdsmåder i tekstens <i>nærhed</i>	Forholdsmåder i <i>afstand</i> til teksten
Kathryn S. McCarthy, Susan R. Goldman og Candice Burkett	<i>Inden for</i> tekstens verden • basisinferenser • bogstavelig forholdsmåde	<i>Ud over</i> tekstens verden • fortolkende inferenser eller højereordens-inferenser • fortolkende forholdsmåde

Tabel 1. Oversigt over det teoretiske forskningsfelt.

Det teoretiske felt, som McCarthy, Goldman og Burkett har udviklet deres begreber på baggrund af, er dermed interesseret i læsning som en proces, hvor læseren danner en mental repræsentation af teksten. Graesser, Singer og Trabassos teori kan beskrive, hvordan læsere aktivt forsøger at skabe mening ud fra teksten ved at danne inferenser, som gør den sammenhængende i forhold til læserens mål, mens Langers forholdsmåder kan beskrive de forskellige positioner, læsere indtager under deres interaktion med en tekst for at skabe mening. Begge de oprindelige teorier er dermed velegnede til at beskrive læsning som en indre aktivitet i en søgen efter mening. I

McCarthy, Goldman og Burketts egen forskning har de omsat de to teorier til begreber, der kan anvendes til at beskrive både læserens *indre* forhold (f.eks. den enkelte læsers forståelse og fortolkning af teksten under læsningen) og *ydre* forhold (f.eks. læserens forståelse og fortolkning af tekster som de kommer til udtryk i skriftlige besvarelser).

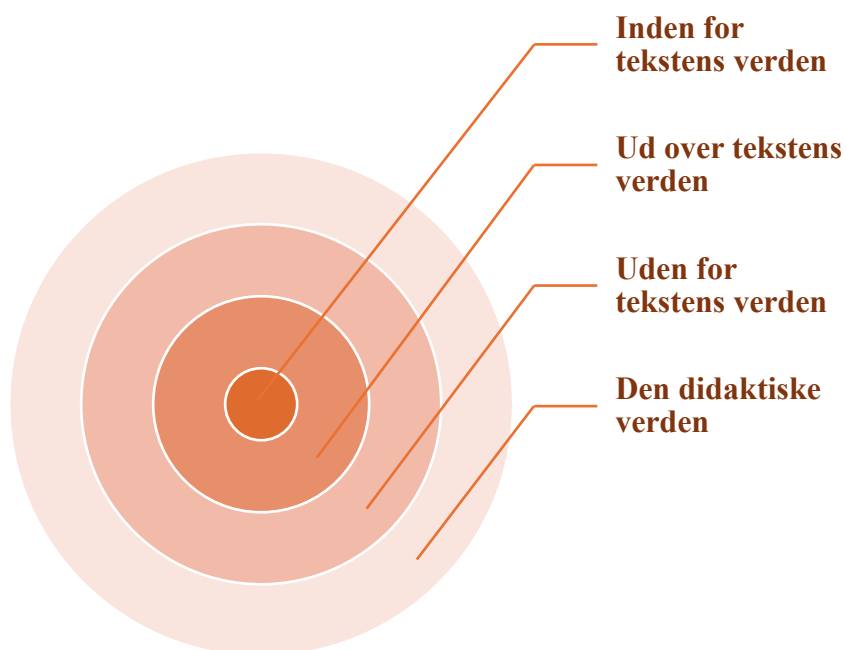
Min forskningsinteresse er dog udelukkende rettet mod ydre forhold, da jeg undersøger, hvad eleverne anvises til at gøre med litteratur og andre æstetiske tekster i de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning, samt hvad lærere og elever gør og siger på baggrund af anvisningerne i den gennemførte undervisning. Jeg undersøger dermed ikke læseres søgen efter mening, sådan som den forskning McCarthy, Goldman og Burkett er inspireret af, gør, men de rammer, som anvisninger sætter for elevers betydningsskabelse i en didaktisk praksis i et sociokulturelt perspektiv på forskningsfeltet. Selvom jeg er inspireret af et socio-kognitivt psykologisk felt i en afhandling med et sociokulturelt grundlag, er der alligevel teoretiske overlap. Nogle af de anvisninger, handlinger og ytringer, jeg undersøger i læremidler og praksis, kan være relateret til lokal inferens og en bogstavelig forholds måde, hvor læseren anvises til eller faktisk drager slutninger baseret på direkte præsenterede oplysninger inden for teksten (f.eks. hvad skete der?). Andre anvisninger, handlinger og ytringer kan være mere knyttet til global inferens og en fortolkende forholds måde, hvor læseren anvises til at drage, eller faktisk drager, slutninger på et overordnet niveau, der går ud over det, der er eksplicit nævnt i teksten (f.eks. hvad betyder det?).

Overordnet giver McCarthy, Goldman og Burketts distinktion mellem *inden for* og *ud over tekstens verden* mulighed for en enkel analytisk adskillelse mellem forståelse og fortolkning. Hvor Langers forholds måder betoner bevægelsen mellem forskellige positioner, og dermed rummer en mere glidende og vekslende tilgang, og hvor Graesser, Singer og Trabasso fokuserer på inferensdannelse som en underliggende mekanisme, tilbyder McCarthy, Goldman og Burketts distinktion en begrebsliggørelse af aktiviteter, som er praktisk operationaliserbar i empiriske undersøgelser af læremidler, planlægning og undervisning. Deres distinktion muliggør en mere enkel adskillelse mellem forståelse og fortolkning end deres teoretiske grundlag, hvilket er særligt nyttigt i analyser som mine, hvor anvisninger, handlinger og ytringer skal klassificeres og kvantificeres. På denne baggrund vurderer jeg, at McCarthy, Goldman og Burketts distinktion er mere velegnet til

kodning af litteraturredidaktiske aktiviteter i didaktiske læremidler og undervisning end deres teoretiske grundlag.

Dog opererer jeg med flere lag i min teoretiske ramme end McCarthy, Goldman og Burkett. Årsagen til, at jeg fandt det nødvendigt at udvide deres distinktion, var, at jeg yderligere ønskede at indfange det perspektiv, at elever bruger, og har brug for, indsigt i ydre forhold for hensigtsmæssigt at læse litteratur og andre æstetiske tekster, såsom deres egne erfaringer og baggrundsviden, hvilket også er en af Langers pointer. Jeg tilføjede derfor en tredje dimension: *uden for tekstens verden*. Derudover foregår min forskning i en anden kontekst – litteraturundervisningen. I denne kontekst havde jeg behov for begreber, der kunne afgrænse rammesætning og evaluering, hvilket er to almenlitterære kategorier, som de pågældende forskere ikke havde brug for. Deres kontekster var eksempelvis undersøgelser af think-alouds (tænk-højt-protokoller), som foregår under læsning, samt undersøgelse af læseres essays, skrevet efter endt læsning. Disse forskningskontekster er anderledes end min, da de beskæftiger sig med læseres litterære læsninger, når de er på egen hånd. Derimod er min kontekst anvisninger til elever om, hvad de skal gøre i en didaktisk kontekst, samt hvad de faktisk gør og siger på baggrund af anvisningerne i fællesskaber, såsom klassesamtaler. Jeg tilføjede derfor også en fjerde dimension: *den didaktiske verden*. Jeg skelner derfor mellem fire dimensioner i afhandlingens teoretiske rammeværk (se figur 1):

1. **Inden for tekstens verden**, hvor eleven anvises til at arbejde med, hvad teksten siger, og hvordan den virker, f.eks. for at forstå historiens plot og analysere dens virkemidler
2. **Ud over tekstens verden**, hvor eleven anvises til at arbejde med, hvad teksten betyder, f.eks. for at fortolke tekstens tema
3. **Uden for tekstens verden**, hvor eleven anvises til at arbejde med udefrakommende eller personlige forhold, der kan understøtte, hvad teksten siger og betyder, f.eks. ved at finde baggrundsviden eller aktivere egne erfaringer
4. **Den didaktiske verden**, hvor eleven informeres om, hvilken aktivitet der skal arbejdes med, hvorfor og hvordan, samt opfølgning på læsningen, f.eks. når læreren rammesætter eller evaluerer tekstarbejdet



Figur 1. Model af de fire dimensioner i afhandlingens teoretiske rammeværk.

Opsamlende stammer den første dimension (*inden for* tekstens verden) og den anden dimension (*ud over* tekstens verden) fra afhandlingens teoretiske grundlag, som bygger på McCarthy, Goldman og Burketts distinktion. Mine tilføjelser er den tredje dimension (*uden for* tekstens verden) og den fjerde dimension (den didaktiske verden). Jeg redegør for disse dimensioners begreber i kapitel 4, hvor jeg inddrager deres teoretiske og empiriske baggrund.

Jeg anerkender, at der foregår en vekselvirkning mellem eksempelvis analyse og fortolkning i læreres og elevers tænkning, mens de blandt andet taler eller skriver. Jeg anerkender ligeledes, at der er en vis sammenhæng mellem, hvad de tænker, og hvad de siger eller gør. I et metodologisk henseende indebærer det sociokulturelle perspektiv i afhandlingen dog, at jeg undersøger forlagsproducerede didaktiske læremidler som medierende redskaber, der får indflydelse, når anvisninger herfra indgår i lærernes planlægning og i undervisningen. Fokus er dermed på klassificering af anvisningerne sammenlignet med lærernes og elevernes ytringer samt handlinger, når anvisningerne danner ramme om planlægning og undervisning. Min forskningsinteresse er således at skelne mellem analyse og fortolkning i en undersøgelse af, hvad nogen siger og gør, fremfor hvad de tænker (se f.eks. Mayring, 2022, s. 36).

Litteraturarbejde er komplekst, uanset om en undersøgelse fokuserer på tænkning, aktiviteter, ytringer eller handlinger, men denne kompleksitet kan reduceres ved hjælp af begreber, der anvendes til at beskrive det. Jeg satte mig for at adskille begreberne *analyse* og *fortolkning* med henblik på at klassificere aktiviteter i litteraturundervisningen og opstille undersøgelsens resultater numerisk. Med andre ord ønskede jeg at adskille analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter for dermed at kunne tælle forekomsten af dem på forskellige måder, eksempelvis tidsintervaller og frekvenser. Idéen om at adskille *analyse* og *fortolkning* er ikke min egen. Skellet benyttes ofte, både teoretisk og empirisk, i dansk (se f.eks. Kabel, 2016; Bundsgaard et al., 2017a; Schou, 2021) såvel som i international forskningslitteratur (se f.eks. Hillocks & Ludlow, 1984; Zeitz, 1994; Lewis & Ferretti, 2009). Derudover findes skellet også i formidlingslitteraturen (se f.eks. Lützen, 2003; Møller et al., 2010; Kaspersen, 2012; Sørensen, 2014; Larsen, 2017; Jørgensen, 2019; Thurah, 2019). Den selvfølgelighed, der ligger i denne skelnen mellem dialektisk forbundne begreber i både forsknings- og formidlingslitteraturen, peger på, at det har en praktisk funktion at adskille sammenvævede begreber, såsom analyse og fortolkning. I dette projekt foretager jeg samme skelnen med det formål at undersøge analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter i et sociokulturelt perspektiv. I denne afgrænsning skelner jeg skarpt mellem beskrivelser og værdidomme. I afhandlingen er resultaterne et udtryk for mine beskrivelser af øjebliksbilleder fra de tre klasser, mens normative værdidomme om, hvordan litteraturundervisningen burde eller kunne være, diskuteres særskilt.

I det følgende redegør jeg for de begreber, som mit teoretiske rammeværk består af, og som blev anvendt som et samlet system til klassificering af aktiviteter. Dette skal forstås sådan, at jeg adskiller aktiviteterne i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og den gennemførte undervisning med henblik på først at dekontekstualisere gennem opdeling og klassificering for derefter at sammensætte et samlet billede, der kan sige noget om litteraturundervisningen i de tre klasser som helhed, hvor læremidler, lærere og elever i samspil etablerer en litteraturredidaktisk praksis.

Kapitel 4: Analytisk optik

Ifølge Creswell (2014) kan kvalitative forskere anvende teori på flere forskellige måder i deres studier (s. 64). Min forståelse af teori i afhandlingen er, at mit teoretiske afsæt danner grundlag for at udvikle begreber, der kan operationaliseres til en analytisk optik. I dette kapitel præsenterer jeg det teoretiske rammeværk som den linse, jeg ser verden gennem, og som jeg anvender til analyse af min empiri ved hjælp af kvalitativ indholdsanalyse. Det teoretiske rammeværk, der anvendes til kodning af empirien, består af fem kodningsniveauer:

1. Læremiddelbrugsanalyse

2.-3. Indholdsanalyse (2. niveau: hovedkoder og 3. niveau: subkoder)

4. Strukturanalyse

5. Arbejdsformsanalyse

Læseren kan finde en beskrivelse af den tekniske side af kodningen i kodemanualen, som er udgivet særskilt (se Norup, 2024a). Kodemanualen redegør for, hvordan begreberne blev anvendt som analysestrategi, herunder de generelle og specifikke principper for kodningen, kodernes definitioner samt eksempler på kodning.

Den kvalitative indholdsanalyse dækker over min tilgang til både læremiddelbrugs-, indholds- og strukturanalysen. Jeg understreger denne nuance, da det kan virke misvisende, at jeg har navngivet ét af niveauerne i kodesystemet *indholdsanalyse*, mens jeg samtidig betegner min metodiske tilgang for *kvalitativ indholdsanalyse*. Jeg præciserer derfor, at *indholdsanalyse* er ét af de fem niveauer i kodesystemet og anvendes til at klassificere indholdet i aktiviteterne, mens *kvalitativ indholdsanalyse* er den metode, jeg anvender til at kode i alle fem niveauer, herunder indholdet i aktiviteterne, arbejdsformerne, lærernes brug af læremidler samt strukturerne i classesamtaler.

I de følgende afsnit redegør jeg for kodeniveauernes teoretiske og empiriske baggrund. Først beskriver jeg indholdsanalysen, som jeg udviklede med afsæt i det teoretiske grundlag hentet fra McCarthy, Goldman og Burkett. Derefter gennemgår jeg læremiddelbrugs-, struktur- og arbejdsformsanalysen, som jeg baserede på anden forskning og anvendte som kodeoverlap med mine indholdskategorier. Kodeoverlappet muliggjorde indsigter i empirien, der rakte ud over indholdet i aktiviteterne i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og

den gennemførte undervisning (se eksempler på mulige kodeoverlap i kode-manualen). Syntesen af mit teoretiske grundlag er baseret på en eklektisk sammensætning af begreber fra forskellige forskningsfelter. Dette er en tendens, der også er bemærket i skandinavisk kvalitativ forskning i litteratursamtaler i første-sprogsundervisningen (Gourvennec & Sønneland, 2023, s. 9-10) og en tilskyndet forskningspraksis inden for forskning med et sociokulturelt grundlag (Schoen, 2011, s. 18).

Indholdsanalyse

I det følgende afsnit definerer jeg de ti koder til indholdsanalyse og forankrer dem i teoretisk samt empirisk, litterær og didaktisk forskning, der danner grundlag for mine definitioner. Disse koder indgår i dialektiske processer i praksis. For eksempel forstår og fortolker eleverne litteratur og andre æstetiske tekster, når de arbejder i litteraturundervisningen. Dog adskilles *forståelse* og *fortolkning* i undersøgelsens koder, selvom de er uløseligt forbundne. Koderne er adskilt med egne definitioner i selvstændige afsnit, da de fungerer som et undersøgelsesværktøj, der anvendes til at klassificere særskilte aktiviteter i litteraturundervisningen. Dette er til trods for, at begreberne indgår i dialektiske processer, hvor de principielt er uadskillelige (se samme forbehold hos Pressley & Afflerbach, 1995, s. 34; Pjedsted, 2020, s. 19). Inden for forskning i læsning af litteratur i den angelsaksiske tradition, hvor denne type kodning ofte anvendes, og hvor mine begreber primært stammer fra, er det en gængs metodisk tilgang at opdele komplekse og dialektisk forbundne begreber for at kunne foretage empiriske undersøgelser. Dette står i kontrast til meget skandinavisk forskning i litteraturundervisning, som oftere anvender tematiske kodninger, konversationsanalyse og lignende.

Formålet med indholdsanalysen er at undersøge, hvilke typer aktiviteter der foreslås, planlægges og gennemføres. Koderne er navngivet ud fra den sprogbrug, der umiddelbart anvendes af lærere, forskere og læremiddelforfattere inden for det danskidaktiske felt. Der anvendes ikke unødige abstraktioner eller en unødigt kompleks begrebsbrug i overensstemmelse med normerne inden for indholdsanalyse (se Krippendorff, 2004, s. 132-133). Hensigten er, at modtagerne af forskningen umiddelbart kan genkende den litteraturredidaktiske praksis (se lignende refleksion i Alexander, 2001, s. 323).

Efter definitionen og begrundelsen for hver kode henviser jeg til, hvor koden er anvendt i anden forskning. Dette gør jeg for at positionere koden i forskningsfeltet og underbygge, at de dialektiske processer er blevet opdelt gennem årtier. Der redegøres for ti hovedkoder med tilhørende subkoder, som anvendes til at klassificere litteraturredidaktiske aktiviteter.

Oplevelse

Koden *oplevelse* definerer jeg som at beskrive egne følelsesmæssige oplevelser inden for den litterære eller æstetiske teksts verden.

Definitionen dækker følgende fire subkoder:

1. Beskrivelse af evaluerende følelser:

Beskrivelse af følelser rettet mod den generelle nydelse, fornøjelse eller tilfredshed ved at læse teksten (f.eks. når eleven fortæller, at eleven blev optaget af at læse romanen)

2. Beskrivelse af narrative følelser:

Beskrivelse af følelser rettet mod omgivelser, karakterer eller begivenheder i teksten (f.eks. når eleven fortæller, hvordan eleven oplevede en fiktiv karakters handlinger)

3. Beskrivelse af æstetiske følelser:

Beskrivelse af følelser rettet mod formelle stilistiske træk i teksten (f.eks. når eleven bliver bedt om at beskrive sine oplevelser af sproget i teksten)

4. Beskrivelse af umiddelbare følelser:

Beskrivelse af følelser rettet mod både evaluerende, narrative og æstetiske følelser (f.eks. når læreren åbent beder eleverne om at fortælle om deres oplevelser af teksten)

Koden er valgt, fordi anvisninger til *oplevelse* af litteratur og andre æstetiske tekster øger sandsynligheden for, at læseren kan identificere litterære virkemidler (Levine et al., 2021, s. 497), hvilket kan understøtte arbejdet med analytiske aktiviteter.

Desuden kan oplevelse fungere som en indgang til fortolkning (Levine & Horton, 2013, s. 106; Gissel & Hansen, 2021b, s. 129) og potentielt også være en vigtig medvirkende faktor i skabelsen af indre forestillinger, som læseren danner af teksten (McCarthy et al., 2021, s. 107).

Oplevelse refererer overordnet til sanseindtryk og fornemmelser, som man har eller får (T. I. Hansen, 2012, s. 145-146; Brodersen et al., 2015, s. 22) under læsning af litteratur og andre æstetiske tekster og er knyttet til følelser og individuelle reaktioner (Penne, 2010, s. 17). Definitionen er baseret på dele af Miall og Kuikens empiriske forskning i læseres oplevelser af litteratur (2002, s. 223; se også Kuiken et al., 2004; Miall, 2007). *Oplevelse* er også anvendt som kode i anden forskning inden for en del af det empiriske litterære felt (Pressley & Afflerbach, 1995, s. 78; Goetz & Sadoski, 1996, s. 227-231; Dorfman, 1996, s. 460; Peskin, 1998, s. 252-253; Schraw, 2000, s. 106; Miall & Kuiken, 2002, s. 223; Mason et al., 2006, s. 433; Johansson, 2015b, s. 238-239; Schou, 2021, s. 40).

Erfaring

Koden *erfaring* definerer jeg som at berette om egne og/eller andres personlige eller kollektive erfaringer uden for den litterære eller æstetiske teksts verden, som kan genkaldes og anvendes aktivt.

Definitionen dækker følgende fire subkoder:

1. Uopfordret beretning af erfaringer:

Personlige eller kollektive erfaringer, som berettes uopfordret af andre (f.eks. når eleven fortæller om egne eller andres erfaringer spontant)

2. Opfordring til at berette om erfaringer og svare på opfordringen:

Personlige eller kollektive erfaringer, som berettes ved hjælp af direkte opfordring (typisk gennem spørgsmål og svar-konstruktioner) (f.eks. når eleven fortæller om egne eller andres erfaringer efter opfordring fra læreren)

3. Påstande og viden om andres erfaringer:

Erfaringer, som berettes, når andre fremsætter 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 (f.eks. når eleven påstår, at eleven selv eller andre har erfaret noget, eller at eleven faktisk ved, hvad eleven selv eller andre har erfaret)

4. Opstilling af erfaringsbaserede hypoteser:

Hypoteser som baseres på erfaringer (f.eks. når eleven fremsætter en hypotese om, hvordan en iPhone kommer til at se ud i fremtiden, baseret på elevens erfaringer med tidligere versioner af sin egen iPhone)

Koden er valgt, fordi erfaringer er konkretiseringer, der kan bidrage til at motivere eleverne (Rønning et al., 2008, s. 178) og understøtte forståelsen af både teksten (Johansson, 2015a, s. 164; Rødnes, 2014) og forståelse generelt (Brodersen et al., 2015, s. 23).

Erfaring refererer overordnet til subjektive og bagudrettede erfaringer (Elkjær, 2012, s. 322), hvor man trækker på egne (Marshall, 1989, s. 6; Rødnes, 2014, s. 2) og andres erfaringer ved hjælp af genkaldelse (Lindsey & Berger, 2009, s. 133; Merrill, 2009, s. 51; T. I. Hansen, 2012, s. 146). *Erfaring* er også anvendt som kode i anden forskning inden for en del af det empiriske litterære felt (Marshall, 1989, s. 6-7; Pressley & Afflerbach, 1995, s. 47; Schraw, 2000, s. 106; Chinn et al., 2001, s. 396-397; Mason et al., 2006, s. 433; Johansson, 2015b, s. 238-239; Levine et al., 2021, s. 502; Levine et al., 2022, s. 199).

Viden

Koden *viden* definerer jeg som at udlægge deklarativ og procedural viden uden for den litterære eller æstetiske teksts verden.

Definitionen dækker følgende tre subkoder:

1. Påstande om, *hvad* ting i verden er:

Viden som udlægges i form af afklaringer (f.eks. når eleven søger information på internettet om, hvad et bestemt ord betyder)

2. *Hvordan* ting i verden kan gøres:

Viden som udlægges i form af procedurer (f.eks. når eleven spørger en ekspert om, hvordan man bestiger et bjerg)

3. Begrundelser for, *hvorfor* tingene i verden er, som de er, og gøres, som de gøres:

Viden som udlægges i form af begrundelser (f.eks. når eleven slår op i et leksikon for at finde begrundelser for, hvorfor man kan blive svimmel)

Koden er valgt, fordi læsning af litterære tekster "forudsætter, at læserne har forhåndsviden om sociale forhold, historiske og videnskabelige fakta, religiøse og politiske overbevisninger samt mange andre emner og ofte også biografisk information om forfatteren" (Deane, 2020, s. 11: min oversættelse, se uddybning på s. 21-22; se også Nissen, 2024, s. 26). Eleven anvender denne viden til at læse og understøtte arbejdet med teksten (se f.eks. Chinn et al., 2001, s. 395; Blau, 2003, s.

79 og 206-208; Wilhelm, 2008, s. 67) samt som referenceramme for at kunne forstå (Deane, 2020, s. 11; McCarthy et al., 2021, s. 98) og fortolke teksten (se f.eks. Peskin, 1998, s. 240-244; McCarthy, 2015, s. 26-27; Burkett & Goldman, 2016, s. 476; Reynolds & Rush, 2017, s. 203; Deane, 2020, s. 11).

Viden refererer overordnet til eksplicit indholdsmæssig viden om fakta og begreber (deklarativ viden: vide hvad) og procedurer (procedural viden: vide hvordan) samt begrundelserne herfor (vide hvorfor). Denne viden udlægges ved at huske, finde, referere, pege, søge, identificere og begrunde. Der er dog kun tale om en *udlægning* af viden. Det betyder, at den viden, man husker/finder/identificerer osv., ikke nødvendigvis er korrekt eller sand, men blot præsenteres som sådan. *Viden* er også anvendt som kode i anden forskning inden for en del af det empiriske litterære felt (Zeitz, 1994, s. 310; Pressley & Afflerbach, 1995, s. 43-44 og 63; Warren, 2011, s. 357; Levine, 2022, s. 550-551).

Forståelse

Koden *forståelse* definerer jeg som at identificere direkte informationer i den litterære eller æstetiske tekst samt koble informationer på tværs af tekstens sætninger, afsnit eller sider med henblik på at drage basale inferenser inden for tekstens verden.

Definitionen dækker følgende fire subkoder:

1. Viden om litteratur og andre æstetiske tekster:

Indhente bogstavelig information fra teksten (f.eks. når eleverne leder efter hovedkarakterens navn i teksten)

2. Parafrase og udlægning af litteratur og andre æstetiske tekster:

Bagudskue i teksten (f.eks. når eleven parafraserer handlingen ved at skrive et resumé)

3. Aktivering af hypoteser om litteratur og andre æstetiske tekster:

Fremadskue i teksten (f.eks. når eleven forudsiger handlingen i teksten)

4. Læse/se/høre litteratur og andre æstetiske tekster:

Være i et direkte engagement i teksten ved at læse, se eller høre den (f.eks. når eleven læser teksten)

Koden er valgt, fordi forståelse af plot, karakterer og andre elementer i teksten udgør en del af byggestenene for fortolkning (McCarthy & Goldman, 2015, s. 586; se også Goldman et al., 2015, s. 387; Reynolds & Rush, 2017, s. 212).

Forståelse refererer overordnet til evnen til at forstå tekstens verden ved at danne basale inferenser (McCarthy & Goldman, 2015, s. 586). *Forståelse* er også anvendt som kode i anden forskning inden for en del af det empiriske litterære felt (se f.eks. Hillocks & Ludlow, 1984, s. 10-13; Marshall, 1989, s. 35; Alvermann & Hayes, 1989, s. 312; Zeitz, 1994, s. 278; Pressley & Afflerbach, 1995, s. 34-35 og 58; Dorfman, 1996, s. 459; Schraw, 2000, s. 106; Mason et al., 2006, s. 431-432; Wilhelm, 2008, s. 67; Levine & Horton, 2013, s. 117-118; Levine, 2014, s. 291; McCarthy & Goldman, 2015, s. 586; Johansson, 2015a, s. 166; Johansson, 2015b, s. 237-238; Burkett & Goldman, 2016, s. 466-467; McCarthy & Goldman, 2019, s. 246; Levine, 2019b, s. 13-14; Levine, 2019a, s. 41; Nissen, 2023, s. 9).

Analyse

Koden *analyse* definerer jeg som at den litterære eller æstetiske tekst nedbrydes i dele og samles igen i en systematisk undersøgelse inden for tekstens verden.

Definitionen dækker følgende tre subkoder:

1. Analyse af elementer i teksten:

Nedbryde tekstens dele til isolerede enkeltelementer og karakterisere dem hver for sig (f.eks. når eleven karakteriserer en af personerne i den fiktive verden)

2. Analyse af relationer i teksten:

Udpege relationer mellem delene i teksten og karakterisere sammenhænge mellem enkeltelementer (f.eks. når eleven udarbejder en relationsanalyse mellem personerne i den fiktive verden)

3. Analyse af organiseringen i teksten:

Udpege organisering i teksten og karakterisere teksten som en helhed (f.eks. når eleven laver en kompositionsanalyse)

Koden er valgt, fordi analyse er en del af et metasprog, som eleverne skal bruge for at udvikle kompetencer både i dansk, i skolen og i samfundet (Gabrielsen et al., 2019, s. 23; Oksbjerg, 2023, s. 91). Eleverne har brug for dette metasprog, fordi det ”gør det muligt for dem at identificere og forklare de teksttræk, der spiller en central rolle i

deres analyse” (Deane, 2020, s. 18: min oversættelse). Analyse kan desuden bidrage til forståelse (Johansson, 2015b, s. 241) og vurdering af litteratur og andre æstetiske tekster (Short & Semino, 2008) samt være en vej ind i tekstens opbygning, effekt og mening (Hagen, 2003, s. 62).

Analyse refererer overordnet til en systematisk undersøgelse af den litterære eller æstetiske teksts dele og helhed ved brug af forskellige metoder (f.eks. biografisk, nykritisk, strukturalistisk, læserorienteret m.fl.). *Analyse* er også anvendt som kode i anden forskning inden for en del af det empiriske litterære felt (Pressley & Afflerbach, 1995, s. 56 og 62-63; Schraw, 2000, s. 106; Kaspersen, 2004, s. 144; Nystrand, 2006, s. 148; Mason et al., 2006, s. 433; Warren, 2011, s. 356; Johansson, 2015b, s. 239-240; Bundsgaard et al., 2017a, s. 39; Walldén, 2020, s. 47; Schou, 2021, s. 42; Levine et al., 2022, s. 199; Nissen, 2023, s. 9).

Fortolkning

Koden *fortolkning* definerer jeg som at de analytiske dele fra arbejdet med den litterære eller æstetiske tekst sættes sammen til en helhed, så der fremkommer en dybere mening, som rækker ud over tekstens verden.

Definitionen dækker følgende to subkoder:

1. Fortolkning af tekstens dele:

Fortolke på baggrund af delelementer i teksten (f.eks. når eleven fortolker et symbol)

2. Fortolkning af hele teksten:

Fortolke på baggrund af teksten som helhed (f.eks. når eleven arbejder med tekstens tema)

Koden er valgt, fordi fortolkning er en essentiel komponent i læsning af litteratur og andre æstetiske tekster (Vipond & Hunt, 1984, s. 263) og et udtryk for, hvad litteratur og andre æstetiske tekster formidler om mennesket og verden (McCarthy & Goldman, 2015, s. 585; Hillocks & Ludlow, 1984, s. 10). Fortolkning ”kan og bør være en rig og givende personlig udforskning” (Levine, 2019b, s. 1), og for at læsningen af teksterne kan nå sådanne abstraktionsniveauer, kræver det en konstruktion af teksternes dybere mening (McCarthy, 2015, s. 3).

Fortolkning refererer overordnet til højereordens inferensdannelse, der rækker ud over tekstens verden (McCarthy & Goldman, 2015, s. 586) og handler således ”om noget andet eller om noget mere end det, der står på linjerne” (Møller et al., 2010, s. 73). *Fortolkning* er også anvendt som kode i anden forskning inden for en del af det empiriske litterære felt (se f.eks. Hillocks & Ludlow, 1984, s. 10-13; Marshall, 1989, s. 35; Alvermann & Hayes, 1989, s. 312; Zeitz, 1994, s. 278; Pressley & Afflerbach, 1995, s. 55-56 og 63; Dorfman, 1996, s. 460; Schraw, 2000, s. 106; Kurtz & Schober, 2001, s. 148; Mason et al., 2006, s. 432; Levine & Horton, 2013, s. 117-118; Levine, 2014, s. 291; McCarthy & Goldman, 2015, s. 586; Johansson, 2015a, s. 166; Burkett & Goldman, 2016, s. 466-467; McCarthy & Goldman, 2019, s. 246; Levine, 2019b, s. 13-14; Levine, 2019a, s. 41; Schou, 2021, s. 42).

Vurdering

Koden *vurdering* definerer jeg som at vurdere forhold inden eller uden for den litterære eller æstetiske teksts verden.

Definitionen dækker følgende fire subkoder:

1. Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts kvalitet:

Vurdering af, om dele af eller hele teksten virker tiltalende eller utiltalende på læseren (f.eks. når eleven bedømmer, om den litterære tekst er god eller dårlig)

2. Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts indhold:

Vurdering af (fremtidige) hændelser, handling(er) og karakterer i teksten (f.eks. når eleven tager etisk eller moralsk stilling til de fiktive karakterers handlinger)

3. Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts form:

Vurdering af ordvalg, sætningskonstruktion, stil, sprog, virkemidler, struktur og layout (f.eks. når eleven skal vurdere effekten af, at sproget i teksten er simpelt)

4. Vurdering af forhold uden for den litterære eller æstetiske teksts verden:

Vurdering af samfundsforhold, genrer og målgrupper (f.eks. når eleven skal afveje, hvilken målgruppe den litterære tekst henvender sig til)

I min research på dette begreb har jeg ikke kunnet identificere nogen eksplicitte begrundelser for vurdering i litteraturundervisningen. Jeg har valgt koden, fordi jeg antager, at vurdering blandt andet kan styrke elevernes kritiske tænkning (inspireret af Blau, 2003) og etiske stillingtagen (inspireret af Nussbaum, 1990).

Vurdering refererer overordnet til (kritisk) stillingtagen, afvejning, bedømmelse, domfældelse og smagsdomme. Definitionen er inspireret af *Forenklede Fælles Mål's* færdigheds- og vidensområder samt -mål for vurdering i faget dansk i udskolingen (FFM, 2019) samt Pressley og Afflerbachs definitioner af måder at foretage fokuserede vurderinger af blandt andet teksters form, indhold og kvalitet (Pressley & Afflerbach, 1995; se også Tengberg, 2011, s. 211). *Vurdering* er også anvendt som kode i anden forskning inden for en del af det empiriske litterære felt (Marshall, 1989, s. 7; Pressley & Afflerbach, 1995, s. 76-78; Dorfman, 1996, s. 460; Schraw, 2000, s. 106; Mason et al., 2006; Wilhelm, 2008, s. 67; Tengberg, 2011, s. 211; Gerrig & Wenzel, 2015, s. 365; Burkett & Goldman, 2016, s. 465-466; Walldén, 2020, s. 47; Schou, 2021, s. 40; Levine et al., 2022, s. 199; Van Peer & Chesnokova, 2018, s. 44).

Perspektivering

Koden *perspektivering* definerer jeg som at sætte den litterære eller æstetiske tekst ind i en bredere sammenhæng ved at hæve teksten op og relatere fortolkningen til verden uden for teksten.

Definitionen dækker følgende fem subkoder:

1. Perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster:

Perspektivere teksten til andre tekster (f.eks. når eleven skal finde ligheder og forskelle mellem to tekster)

2. Perspektivering til forfatterskaber:

Perspektivere teksten til forfatterskaber (f.eks. når eleven skal læse en forfatterbiografi og finde ligheder med teksten)

3. Perspektivering til egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen:

Perspektivere teksten til egen erfaringsverden eller syn på tilværelsen (f.eks. når eleven perspektiverer teksten til sit eget liv)

4. Perspektivering til genrer eller (litteraturhistoriske) perioder:

Perspektivere teksten til andre genrer eller (litteraturhistoriske) perioder (f.eks. når eleven perspektiverer teksten til romantikken)

5. Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold:

Perspektivere teksten til faktiske begivenheder eller samfundsforhold (f.eks. når eleven perspektiverer teksten til en hændelse, der er beskrevet i avisen)

Koden er valgt, fordi "litterære tekster er relevante for livet [...] og derfor har effektiv litteraturundervisning en tendens til at skabe forbindelser mellem litteratur, elevernes liv og verden uden for skolen" (Deane, 2020, s. 12: min oversættelse). Derudover knyttes perspektivering, ifølge vejledningen for faget dansk, til "fortolkningsarbejdet med den enkelte tekst til andre tekster (fx en eller flere genrer), til forfatteren af teksten, til en historisk epoke, til samfundet – kort sagt: til det, som kan berige mødet med og fortolkningen af teksten med nye perspektiver" (EMU, 2019, s. 16).

Perspektivering refererer overordnet til forhold uden for tekstens verden, der både kan pege på eleven selv og omverdenen (se lignende opdeling af subkoder hos Marshall, 1989, s. 6). I vejledningen for faget dansk beskrives formålet med perspektivering som, at eleverne skal "blive bevidste om, hvad de kan tage med sig fra teksten" (EMU, 2019, s. 28). Definitionen er inspireret af projektet *Kvalitet i Dansk og Matematik*, hvor perspektivering indebærer, at eleverne forankrer deres perspektivering i teksten, men relatere den til forhold uden for tekstens verden (Elf & Hansen, 2018, s. 42-43; Hansen et al., 2020, s. 62). *Perspektivering* er også anvendt som kode inden for en del af det empiriske litterære felt (Marshall, 1989, s. 6; Peskin, 1998, s. 241; Kaspersen, 2004, s. 144; Wilhelm, 2008, s. 68; Hansen et al., 2020, s. 134; Levine et al., 2021, s. 502; Schou, 2021, s. 40; Levine et al., 2022, s. 199).

Rammesætning

Koden *rammesætning* definerer jeg som at metakommunikere undervisningens form og indhold.

Definitionen dækker følgende syv subkoder:

1. Oplæsning af og visning i didaktiske læremidler:

Oplæsning og visning af aktiviteter i det forlagsproducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering (f.eks. når læreren viser en aktivitet i sit eget originale design)

2. Målsætning for undervisningen:

Oplæsning og klarlægning af mål for undervisningen (f.eks. når læreren læser mål op fra et forlagsproduceret læremiddel)

3. Begrundelser for valg i undervisningen:

Begrundelser for valg af aktiviteter og organisering (f.eks. når læreren begrunder, hvorfor det er vigtigt, at eleverne deltager aktivt i et gruppearbejde)

4. Præcisering af indhold i didaktiske læremidler:

Forklaring af (danskfaglige) begreber og aktiviteter i det forlagsproducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering (f.eks. når læreren forklarer, hvad begrebet *dystop* betyder)

5. Afklaring og forhandling af forhold i undervisningen:

Afklaring af, hvordan en opgave skal udføres, eller hvad specifikke krav eller forventninger indebærer. Forhandlinger mellem lærer og elev eller mellem elever, der har til formål at finde kompromiser eller løsninger (f.eks. når eleven forhandler tidsrammen for en aktivitet)

6. Kontekstualisering af indholdet i didaktiske læremidler:

Genkaldelse af tidligere arbejde, information om navigation i læremidlet samt supplerende viden (f.eks. når læreren beder eleverne om at huske, hvad de tidligere har arbejdet med)

7. Praktisk information og organisering vedrørende undervisningen:

Rammesætning af arbejdsformer, anvisning af lokationer, henvisning til pauser eller brain breaks, praktisk information, praktisk organisering af *funktionelle* (f.eks. smartboard/ kridttavle, overstregningstuscher) og *semantiske* (f.eks. noveller, digte, film) læremidler, instruktion om lektier, tage og give opmærksomheden, forvaltning af tid, indledning og afrunding af undervisningen (f.eks. når læreren angiver, hvem der skal være i gruppe sammen)

Koden er valgt, fordi lærerens og læremidlernes *rammesætning* har betydning for kvaliteten af elevernes æstetiske og analytiske undersøgelse af teksten (Hansen et al., 2020, s. 180).

Rammesætning refererer overordnet til arrangering, kontekstualisering og facilitering af undervisningen (se også Anderson & Burns, 1989, s. 9; Reigeluth & Carr-Chellman, 2009, s. 6; Selander & Kress, 2012, s. 94 og 99) i tre tidslige perspektiver: fortiden (hvad har vi allerede gjort?), nutiden (hvad skal vi lige nu?) og fremtiden (hvad skal vi fremadrettet?). Desuden er rammesætning karakteriseret ved, at læreren praktiserer monologisk helklasseundervisning med henblik på at strukturere undervisningsforløbet samt give vigtige introduktioner til emner og opgaver (karakteristikken er baseret på resultater fra Gilje et al., 2016, s. 72). Rammesætning er anvendt som kode i anden empirisk forskning (Mehan, 1979, s. 73; Goodlad, 1984, s. 97; Marshall, 1989, s. 6; Bundsgaard & Hansen, 2016, s. 24; Bundsgaard & Hansen, 2018, s. 131-137).

Evaluering

Koden *evaluering* definerer jeg som at følge op på undervisningen eller elevens læring.

Definitionen dækker følgende to subkoder:

1. Evaluering af undervisningen:

Formativ eller summativ evaluering af undervisningen, herunder evaluering af didaktiske, semantiske eller funktionelle læremidler (f.eks. når læreren evaluerer undervisningens relevans, organisering eller sværhedsgrad vha. spørgeskemaer, klassedialog, svar-/afstemningssystemer, tænkeskrivning, delphi- eller referencegruppemetoden)

2. Evaluering af elevens læring:

Formativ eller summativ evaluering af elevens læring (f.eks. når eleverne skal lave tests, prøver, mundtlige overhøringer, fremlæggelser, skriftlige produkter, selvevaluering, (peer-)feedback, portfolio)

Koden er valgt, fordi evaluering kan bruges til at forbedre (Dolin, 2020, s. 14; Helmke, 2013, s. 215) og beskrive værdien (Brodersen et al., 2015, s. 26) i undervisningen og elevernes læring.

Evaluering refererer overordnet til konstatering, vurdering og opfølgning (Brodersen et al., 2015, s. 294; se også Bjørndal, 2013, s. 14-20) på undervisningen og elevernes læring (for en liste over formål og begrundelser for evaluering, se Ulriksen, 2014, s. 189-193). Evaluering kan både omfatte en proces og et produkt

(Helmke, 2013, s. 215). Koden er baseret på Dolins distinktion mellem evaluering af undervisningen og evaluering af elevens læring (Dolin, 2020, s. 13; se samme opdeling hos Ulriksen, 2014). Jeg har ikke identificeret empirisk forskning inden for det litterære eller litteraturredidaktiske felt i mine søgninger, der har inddraget *evaluering* eller lignende begreber som kode.

Rest

Koden *rest* er valgt dels for at afgrænse undersøgelsen til domænespecifik faglighed og dels for at bevare en åbenhed over for uventede fund, der ligger uden for den (se anbefaling om en kode for *resten* hos Schreier, 2017, s. 76-77 og 81-84). Koden *rest* anvendes, når en given ytring eller aktivitet ikke kan klassificeres inden for nogen af koderne i de fem niveauer i kodesystemet og dermed falder uden for undersøgelsens formål. Det inkluderer for eksempel, når eleverne laver en trivselsundersøgelse eller spiser kage. *Rest* er også anvendt som kode inden for det empiriske litterære felt (Zeitz, 1994, s. 295; Levine, 2014, s. 291; Burkett & Goldman, 2016, s. 465-466; McCarthy & Goldman, 2019, s. 248).

Indholdsanalysens begrænsninger

Indholdskodernes rækkevidde er ikke ubegrænset. For det første er de udviklet med henblik på at kode literaturredidaktiske aktiviteter inden for en dansk udskolingskontekst, hvor bestemte didaktiske traditioner præger læremidlerne og undervisningen. Selvom koderne kan tilpasses og potentielt anvendes i andre skandinaviske lande og på andre klassetrin, kan forskelle i læreplaner, undervisningstraditioner og læremiddelproduktion påvirke deres anvendelighed.

For det andet er koderne udviklet på baggrund af en traditionel litteraturundervisning, der overvejende er nykritisk inspireret. De er således ikke direkte udviklet til at analysere mere åbne undervisningsformer. Eksempelvis kan undervisningsforløb, som bygger på en affektiv tilgang inspireret af Rita Felski, hvor elevernes affektive engagementer og deres forbundethed med teksten vægtes højt, være vanskelige at klassificere præcist med dette system. Dog har jeg afprøvet flere af koderne på konkrete aktiviteter fra en ny tilgang til litteraturundervisningen: *Grib litteraturen – 50 literaturredidaktiske greb* af Henkel et al. (2023), som kombinerer en æstetisk og sansebaseret tilgang med en fællesskabs- og samtalebaseret tilgang. Udgivelsen er et nyt bud på kreative, sanselige, æstetiske, legende og undersøgende

litteraturredidaktiske greb, som i vid udstrækning kan karakteriseres ved hjælp af mine meget overordnede begreber for en litteraturredidaktisk praksis. Og netop her ser jeg styrken ved min opdeling: den overordnede karakter. De overordnede definitioner af koderne muliggør, at begreberne kan karakterisere forskellige tilgange til litteraturundervisning, og dermed anvendes bredt i empirisk litteraturredidaktiskforskning, selvom der er begrænsninger i deres rækkevidde.

For det tredje kan koderne i deres nuværende form have begrænsninger i forhold til at analysere aktiviteter med multimodale aspekter, som spiller en stadig større rolle i litteraturundervisningen. Dette forhold kan kræve en videreudvikling af klassifikationssystemet for at sikre, at det kan anvendes i denne type fremtidige studier.

Kodeoverlap mellem indholdsanalysen og tidligere forskning

I projektet har jeg kodet empirien både ved hjælp af de koder, jeg har udviklet til indholdsanalyse, og ved at genbruge koder fra tidligere forskning. I det følgende redegør jeg for de tre kodeniveauer, som jeg har anvendt til kodeoverlap i forhold til mit eget kodesystem, samt begrundet disse valg: 1) læremiddelbrugsanalyse 2) arbejdsformsanalyse 3) strukturanalyse (se hvordan kodningen foretages i kodemanualen Norup, 2024a).

Kodeoverlap med typer af læremiddelbrug

Formålet med læremiddelbrugsanalysen var at undersøge, hvordan lærerne planlagde at bruge læremidlerne i deres undervisning, samt hvordan de faktisk brugte dem under gennemførelsen af undervisningen. Læremiddelbrugsanalysen blev valgt som en del af kodesystemet, fordi lærere bruger læremidler på forskellige måder: de kan bruge dem præcis som de er, de kan tilpasse dem, og de kan designe dem fra bunden.

Lærere stoler i nogen udstrækning på de forlagsproducerede læremidler (Kvithyld, 2019, s. 60-61; Oksbjerg, 2023, s. 98) og har ekstensiv adgang til dem i Danmark (Bundsgaard et al., 2017a, s. 31-34; Gissel & Hansen, 2021a, s. 308-309). Derudover har lærere i en dansk kontekst mindre forberedelsestid end tidligere (Gissel & Hansen, 2021a, s. 305; Gissel et al., 2023, s. 44). Disse forhold kan føre til, at lærere bruger de forlagsproducerede læremidler præcis, som de er, i praksis.

Lærere bruger læremidler i relation til blandt andet deres egne overbevisninger, tid og elevernes behov (Kolbeck & Röhl, 2018, s. 400; Rambøll, 2018). Derudover er det blevet lettere for lærere at sammensætte undervisningen med forskellige kilder på grund af den øgede brug af teknologi (Aashamar et al., 2021, s. 309; se også Gilje et al., 2016, s. 72 om sammensætning af analoge og digitale materialer og s. 200 om interaktive tavler). Disse forhold kan føre til, at lærere tilpasser de forlagsproducerede didaktiske læremidler, så de bliver mere hensigtsmæssige i en konkret praksis.

Lærere planlægger ifølge Scott og Lock (2021) deres undervisning for unikke elever i komplekse kontekster, hvilket kræver, at aktiviteterne svarer til konkrete behov i praksis (s. 3; se også EVA, 2009, s. 10 og 60-67). Med andre ord: "One size does not fit all" i en læremiddelkontekst (Rønning et al., 2008, s. 29; Tomlinson, 2012, s. 158). På baggrund af disse forhold må lærere derfor holde døren åben for selv at skulle designe originale aktiviteter, hvis det skønnes hensigtsmæssigt.

Læreres forskelligartede brug af forlagsproducerede didaktiske læremidler gjorde det derfor nødvendigt med koder, der kunne beskrive, hvordan lærerne i projektet brugte læremidlerne.

Jeg genbrugte begreber fra en tredelt typologi, der beskriver, i hvilket omfang læreren følger eller afviger fra forslagene i et forlagsproduceret didaktisk læremiddel: *ibrugtagning*, *redidaktisering* og *didaktisering*, som defineret af Hansen (2012, s. 89-90) og anvendt empirisk af Gissel et al. (2021, s. 82-83). En lignende tilgang blev anvendt af Heinonen (2005), Nicol og Crespo (2006), Brown (2009), Sherin og Drake (2009), Sikorova og Cervenкова (2014) og Oksbjerg (2021):

- **Ibrugtagning:** Læreren rammesætter det valgte læremiddel, som det er, hvilket gør undervisningen *læremiddelstyret*
- **Redidaktisering:** Læreren modellerer det valgte læremiddel, hvilket gør undervisningen *læremiddelstøttet*
- **Didaktisering:** Læreren udvikler sit eget design, hvilket gør undervisningen *original* og potentielt *læremiddelinspireret*

Kodeoverlappet mellem indholds- og læremiddelbrugsanalysen blev anvendt til at skabe overblik over, hvilke typer brug af læremidler der forekom, når klasserne arbejdede med analyse og fortolkning.

Kodeoverlap med arbejdsformer

Formålet med arbejdsformsanalysen var at undersøge, hvilke arbejdsformer der blev valgt i både forslagene til, planlægningen og gennemførelsen af litteraturundervisningen. Arbejdsformsanalysen er væsentlig at inkludere i forskning om læremidler i brug, da læremidlernes forslag til arbejdsformer spiller en rolle i den faktiske organisering i undervisningen. Læremidlerne kan have indflydelse på, hvordan praksis ser ud, da lærerne blandt andet bruger dem til at vælge arbejdsformer (Bachmann et al., 2004, s. 215).

For at beskrive arbejdsformerne i undersøgelsen har jeg anvendt både klassiske betegnelser for arbejdsformer, såsom individuelt arbejde og gruppearbejde, samt suppleret med induktivt fremkomne arbejdsformer, der er specifikt relevante for læremiddelforskningen, såsom læremiddeloplæg:

- **Klassesamtale:**
Læreren/læremiddelforfatteren opfordrer/kan opfordre klassen som helhed til at deltage i en samtale
- **Gruppearbejde:**
Eleverne arbejder sammen/kan arbejde sammen i grupper på minimum tre personer
- **Pararbejde:**
Eleverne arbejder/kan arbejde sammen to og to
- **Individuelt arbejde:**
Eleverne arbejder/kan arbejde alene
- **Læremiddeloplæg:**
Læreren læser/kan læse et fagligt oplæg op fra læremidlet eller eleverne læser/kan læse et fagligt oplæg i læremidlet
- **Videooplæg:**
Klassen ser/kan se et fagligt oplæg på video
- **Lærerooplæg:**
Læreren holder/kan holde et fagligt oplæg
- **Elevepræstation:**
Læreren/læremiddelforfatteren opfordrer/kan opfordre eleverne til at præsentere deres arbejde ved at holde et oplæg, udspille dramatiseringer el.

- **Læse/se/høre:**

Eleverne læser/kan læse, får/kan få tekster læst op, ser/kan se film eller hører/kan høre lydfiler inden for kategorien litteratur og andre æstetiske tekster

- **Ukategoriseret:**

Når der ikke er (entydigt) tegn på, hvilken arbejdsform der er tale om

Kodeoverlappet mellem indholds- og arbejdsformsanalysen blev anvendt til at skabe overblik over, hvilken arbejdsform der blev foretrukket af læremiddelforfattere og lærere inden for de forskellige typer af aktiviteter.

Kodeoverlap med strukturer i litteratursamtaler

Formålet med strukturanalysen af klassesamtaler er at undersøge, hvilke strukturer der præger gennemførelsen af undervisning med litteratursamtaler. Strukturanalysen blev valgt som en del af kodesystemet af to grunde. For det første kunne strukturerne definere regler for segmentering af empirien (opdeling af enheder, der skulle kodes) (se reglerne for denne type kodning i Norup, 2024a). For det andet fungerede den som en analysemodel i sig selv, der kunne anvendes til at beskrive samtalestrukturer i litterære klassesamtaler.

Strukturer kan for eksempel omfatte, hvordan eleverne får hjælp, eller hvor ofte de bliver udfordret i deres svar. De didaktiske læremidler tilbyder måder at arbejde med litteraturen på gennem specifikke aktiviteter. Når læremidlets aktiviteter omsættes til en klassesamtale, spiller læreren en vigtig rolle, da der kan være behov for at understøtte interaktionen ved at bistå eleverne i, hvordan de skal håndtere anvisningerne i læremidlerne. Ifølge Roberts og Langer (1991) spiller læreren en central rolle i den litterære samtale ved at understøtte, hvordan eleverne taler om deres forståelse og fortolkning af teksten (s. 1). For eksempel kan det nogle gange være nødvendigt, at læreren stiller flere spørgsmål undervejs, end der anvises i læremidlet, for at eleverne kan besvare opgaven. Andre gange kan det være nødvendigt, at læreren giver hints eller fokuserer elevernes opmærksomhed for at guide dem mod den mest hensigtsmæssige besvarelse af en specifik opgave. Jeg valgte Roberts og Langers *Manual til kodning af eksemplariske interaktioner i litteratursamtaler* (min oversættelse), som de præsenterer i rapporten *Supporting the Process of Literary Understanding: Analysis of a Classroom Discussion* (1991). De to forfatteres manual er induktivt udviklet på baggrund af eksemplariske klasse-

samtaler. Samtalerne i min afhandling er dog ikke eksemplariske i den forstand, som udlægges i rapporten. Til gengæld er deres manual designet specifikt til undersøgelse af litteratursamtaler, hvilket gør den anvendelig til litterære klassesamtaler generelt.

Nedenstående liste er en oversigt over de koder, som jeg udvalgte fra Roberts og Langers manual. Min empiri er kodet ud fra den komplette liste i rapporten, men jeg uddyber kun de koder, der blev valgt til at indgå i afhandlingens artikel 1 (se den komplette liste med definitioner og eksempler i Norup, 2024a).

- **Udfordre (challenge):**

At bede nogen (eller klassen) overveje et alternativt synspunkt

- **Uenighed (disagree):**

At udtrykke uenighed i en andens idé eller holdning

- **Hæve niveauet (upping the ante):**

At bede eleverne om at tage fat på en sværere opgave, end de aktuelt adresserer

- **Hjælpe (help):**

At tilbyde assistance eller stilladsere for at flytte tankerne videre til bredere eller dybere overvejelser

- **Fokusere (focus):**

At fokusere opmærksomheden eller indsnævre samtaleemnet

- **Hinte (hint):**

At give en antydning af en idé eller et svar i et forsøg på at fremkalde en forventet eller mulig respons

- **Modificere/forme (modify/shape):**

At ændre en andens idé(er) en smule, sædvanligvis ved at omformulere dem eller tilføje noget, i et forsøg på at fremkalde en ændring i de opfattelser eller idéer, som personen har givet udtryk for

- **Opsummere (summarize):**

At gennemgå eller gentage idéer, som tidligere er fremført af en række personer, for at bringe dem til alles opmærksomhed

- **Fortælle (tell):**

At eksplicit angive en kendsgerning eller information med det formål at fastslå den som en given

Kodeoverlappet mellem indholds- og strukturanalysen blev anvendt til at skabe overblik over, inden for hvilke aktiviteter samtalegrebene opstod.

Alt i alt udgør det teoretiske rammeværk den analytiske optik i afhandlingen til undersøgelse af forlagsproducerede didaktiske læremidler, læreres planlægning og gennemført undervisning i fem niveauer. Niveauerne udgør et kodesystem, der muliggør tværgående indsigter i empirien: indholdsanalyse, læremiddelbrugsanalyse, arbejdsformsanalyse og strukturanalyse.

Kapitel 5: Forskningsdesign

I dette kapitel redegør jeg for mit forskningsdesign. Overordnet er designet et case-studie, hvor jeg anvender kvalitativ indholdsanalyse som værktøj til at undersøge dokumenter (de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning) samt videoobservationer (den gennemførte undervisning). Det vil sige, at casestudiet er et udtryk for organiseringen af projektet og den kvalitative indholdsanalyse er den metode, jeg anvender til at analysere empirien med. For klarhedens skyld betragter jeg dokumentanalyse og analyse af videoobservationer som analyser af specifikke typer empiri, mens kvalitativ indholdsanalyse er den metode, jeg anvender til at udføre analyserne (jf. Schreier, 2017, s. 37).

Casestudiet

Forskningsdesignet er et *kvalitativt multipelt deskriptivt casestudie*, hvor jeg kortlægger analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter i et sociokulturelt perspektiv, som fordrer en holistisk tilgang til processen fra læremiddel til undervisning. Denne proces forstår jeg som en situeret praksis, hvor brugen af forlagsproducerede didaktiske læremidler foregår i et samspil mellem lærere og elever, der arbejder sammen om aktiviteter fra didaktiske læremidler som redskaber i klassernes kulturelle fællesskaber i litteraturundervisningen (se også Wittek, 2013, s. 16). Det betyder, at undersøgelsen ikke kun fokuserer på læremidler, planlægning eller undervisning isoleret, men at jeg i stedet analyserer samspillet mellem disse nedslag for at vise kompleksiteten i processen fra læremiddel til undervisning. Designet er således udviklet til at kunne indfange de komplekse, kontekstafhængige processer, der udspiller sig i mødet mellem læremidler, lærere og elever. I det

følgende bryder jeg karakteriseringen af forskningsdesignet ned i hvert af nøgleordene: 1) kvalitativt 2) multipelt 3) deskriptivt 4) casestudie, hvorefter jeg diskuterer casestudiets styrker og begrænsninger.

Kvalitativt

Det har været en udfordring at karakterisere forskningsdesignet som enten kvalitativt eller kvantitativt, da studiet indeholder karakteristika fra begge tilgange. På den ene side rummer studiet elementer fra kvantitativ forskning, og på den anden side fra kvalitativ forskning. Jeg indleder med at karakterisere studiet som kvantitativt, derefter som kvalitativt, og afslutningsvis argumenterer jeg for, at studiets primære forankring er kvalitativ. Distinktionen mellem kvalitative og kvantitative studier er i det følgende hentet fra Merriam (1998, s. 6 og 9) og skal ikke forstås som en dikotomi, men snarere som to forskningsformer, der kan komplementere hinanden.

Studiet har følgende *kvantitative* karakteristika: For det første er mit fokus i afhandlingen hvor meget/hvor mange-forskningsspørgsmål, før jeg adresserer spørgsmål angående karakterisering. For det andet har jeg siden dag ét i projektet arbejdet med formålet at be- eller afkræfte en (arbejds)hypotese: Analyse fylder mere end fortolkning i praksis, fordi det er den udbredte fordeling i danskfagets læremidler. For det tredje er min metodiske tilgang en systematisk kodning baseret på skarpt afgrænsede definitioner, hvoraf de to primære begreber i afhandlingen er anvendt deduktivt. For det fjerde er mine resultater primært præsenteret i numerisk form.

Studiet har følgende *kvalitative* karakteristika: For det første foretog jeg observationer under feltarbejdet og beskrev dem. For det andet er mit studie relativt lille og ikke statistisk generaliserbart. For det tredje fungerer jeg i forskerrollen som fortolker af min empiri, der kodes i lyset af kontekster. For det fjerde er flere af begreberne i afhandlingen udviklet induktivt under indholdskodningen af empirien.

Studiet karakteriserer jeg som kvalitativt på trods af dets kvantitative karakteristika. Mit primære argument er, at jeg ikke blot undersøger enkeltkomponenter i litteraturundervisningen isoleret, men derimod analyserer dem i en sammenhæng, hvor de sættes i relation til hinanden for at vise, hvordan de spiller sammen i helheden mellem læremiddel, planlægning og undervisning.

Multipelt

Forskningsdesignet består af tre cases, hvorfra jeg indsamlede og analyserede empirien med henblik på at identificere tendenser i hvert enkelt case, hvorefter jeg sammenlignede tendenserne på tværs. Mit casestudie er derfor både multipelt og komparativt (se f.eks. Merriam, 1998, s. 194-195). Først blev analysen af empirien foretaget inden for hver case, uafhængigt af de øvrige cases (hos Merriam, 1998, s. 194: *within-case analysis*). Hver case fik mulighed for at tegne sit eget billede af litteraturundervisningen. Efter at analyserne af de tre cases var afsluttet, begyndte jeg at sammenligne dem på tværs (hos Merriam, 1998, s. 195: *cross-case analysis*). Her identificerede jeg både, hvor de tre cases var unikke, og hvilke fælles tendenser de viste. Som en sidegevinst gav det multiple casestudie mig mulighed for at udvikle begreber under analysen af de to første cases til kodning, mens den tredje case fungerede som en afprøvning og justering af det endelige kodesystem.

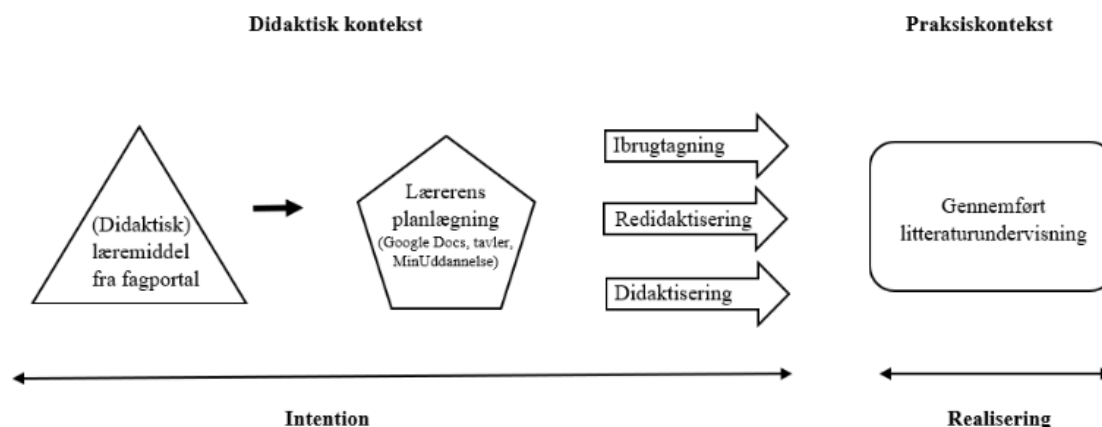
Deskriptivt

Formålet med undersøgelsen er at beskrive processen fra valg af et forlagsproduceret didaktisk læremiddel til gennemførelsen af undervisningen med det. Casestudiet er særligt velegnet til undersøgelse af deskriptive spørgsmål (Yin, 2006, s. 112), som for eksempel beskæftiger sig med processer (Merriam, 1998, s. 33; Flick, 2023, s. 95). Da formålet i afhandlingen er en beskrivelse af en proces, har jeg valgt det *deskriptive* casestudie, som jeg definerer efter Merriam (1998) som ”et, der præsenterer en detaljeret redegørelse for det fænomen, der undersøges” (s. 38: min oversættelse). Yderligere påpeges det, at det deskriptive casestudie ”kan illustrere kompleksiteten i en situation – det faktum, at det ikke kun var én, men mange faktorer, der bidrog til den” (Merriam, 1998, s. 30: min oversættelse). Det deskriptive casestudie er derfor velegnet som ramme til at undersøge processen fra læremiddel til undervisning, da denne kræver en holistisk tilgang for at indkapsle både de fine linjer inden for hvert nedslag i processen i den enkelte case, og de overordnede linjer på tværs af processen i hver case samt sammenligningen af tendenserne på tværs af alle tre cases.

Casestudie

Med Merriams ord er casen en enhed med grænser, der kan inddæmme, hvad man ønsker at undersøge (Merriam, 1998, s. 27), og casestudiet er særligt velegnet til at undersøge skole- og uddannelseskontekster (Merriam, 1998, s. 41). Jeg betragter mit forskningsdesign som fleksibelt (Robson, 2002, s. 5), idet udarbejdelsen af forskningsspørgsmål, valg af teori, metoder og empiri udviklede sig undervejs i projektet, hvilket er karakteristisk for casestudier (Robson, 2002, s. 164-165). Selvom jeg havde et overordnet formål med afhandlingen og tog udgangspunkt i et fokus på analyse og fortolkning, var undersøgelsen ikke så stramt fikseret, at jeg ikke kunne lade nye erfaringer bidrage løbende til at videreudvikle min indledende skitse af forskningsdesignet.

Mit casestudie er opbygget med inspiration fra Hansens læremiddelprocesmodel (Hansen, 2014), hvor grænserne for mit casestudie fremgår i figur 2:



Figur 2: Oversigt over casestudiet.

Modellen illustrerer en sondring mellem intention (læremiddelforfatteres og læreres intentioner for aktiviteter i undervisningen) og realisering (lærere og elevers realisering af aktiviteterne i undervisningen) (se også Stein & Smith, 2007; Bundsgaard & Hansen, 2011). De tre hovedfelter repræsenterer de former for empirisk materiale, der er valgt, fordi de udgør nedslag i læremiddelprocessen: 1) forlagsproducerede didaktiske læremidler, som er offentligt tilgængelige dokumenter, professionelt bearbejdet og publiceret til dansklærere 2) lærernes

skriftlige planlægning, som er mere eller mindre bearbejdet grafisk og sprogligt med henblik på udlevering til deres egne elever 3) videoobservationer af brugen af de forlagsproducerede læremidler og lærernes planlægning.

Jeg anvender procesmodellen som analytisk struktur, men mit blik rækker ud over en lineær forståelse af en enkelt læremiddelproces. I et sociokulturelt perspektiv ser jeg i stedet undervisning som en praksis, hvor forskellige processer foregår samtidigt og i samspil – altså en holistisk tilgang til den situerede kontekst, hvori læremiddelbrugen foregår. Jeg undersøger således ikke isolerede elementer i modellen, men samspillet mellem læremidlerne, dem der bruger læremidlerne og det kulturelle fællesskab, som er indlejret i både læremidlerne og undervisningen (se lignende begrundelser i Schoen, 2011, s. 13-15; Gilje, 2017, s. 20).

Grænserne for studiet er også defineret af varigheder. Varigheden angiver, hvilken udsigelseskraft observationsperioden har og ikke har (se f.eks. Gomm et al., 2000, s. 109). I tabel 2 vises en oversigt over de forskellige varigheder inden for studiets rammer.

	Planlagte lektioner til litteraturundervisning (på 45 min. pr. lektion)	Antal observationer	Tid brugt på undervisning	Tid brugt på klassesamtaler	Varighed af observationsperioden
Case 1	21 planlagte lektioner	6 observationer	878 min. (14.6 timer)	406.5 min. (ca. 7 timer)	4 uger
Case 2	20 planlagte lektioner	10 observationer	742 min. (12.3 timer)	304.5 min. (ca. 5 timer)	4 uger
Case 3	17 planlagte lektioner	6 observationer	541 min. (9 timer)	302.5 min. (ca. 5 timer)	2 uger

Tabel 2. Oversigt over de planlagte lektioner til litteraturundervisning, antallet af observationer, den tid, der er brugt på litteraturundervisning, den tid, der er brugt på klassesamtaler, samt varigheden af observationsperioden.

De tidlige grænser i studiet repræsenterer udelukkende den periode, hvor observationerne fandt sted. Jeg kan derfor kun udtale mig om litteraturundervisningen og ikke for eksempel skoleåret, da jeg specifikt har valgt adgang til dette udsnit af klassernes danskundervisning. Med andre ord belyser mit casestudie de tidsrum, der er angivet i tabellen, men ikke andre forhold i skolen eller tidsperioder før eller efter observationerne.

Mine tre cases er udvalgt kriteriebaseret, som defineret af LeCompte og Preissle, hvor man ”udarbejder en liste over de egenskaber, der er essentielle” for studiet og derefter ”går videre med at finde eller lokalisere en enhed, der matcher listen” (LeCompte & Preissle, 1993, s. 70: min oversættelse). Mine kriterier for case-udvælgelse blev opstillet i forbindelse med rekrutteringen af lærere til projektet og lyder ordret fra den skriftlige opfordring til deltagelse på forskellige platforme som følger:

- Du skal være ansat på en folkeskole og varetage danskundervisningen i en 8. klasse
- Du skal have lyst til, at jeg videoobserverer klassens litteraturundervisning under et helt undervisningsforløb fra start til slut
- Du vælger selv et læremiddel fra en digital fagportal (eks. Gyldendal.dk, Clio², Alinea), som du vil undervise i (læremidlet kan enten bruges, som det er, eller redidaktiseres)

Flere lærere responderede på mit skriftlige oplæg, og i de efterfølgende måneder samt året efter havde jeg løbende kontakt med dem. I denne periode skete der mindre justeringer af kriterierne baseret på de dialoger, jeg havde med lærerne. For eksempel udvidede jeg kriteriet for, hvordan læremidlet kunne bruges, til også at omfatte didaktisering, hvor læreren supplerer det forlagsproducerede læremiddel med selvdesignede aktiviteter. Årsagen til denne udvidelse var, at alle lærerne gav udtryk for, at de enten allerede fandt det nødvendigt at supplere med egne designs eller gerne ville holde muligheden åben for, at det kunne blive nødvendigt.

Styrker og begrænsninger i casestudiet

Casestudiet har, ligesom alle forskningsdesigns, sine styrker og svagheder. En styrke ved forskningsdesignet er, at et deskriptivt casestudie kan bidrage til at karakterisere det fænomen, der undersøges (Merriam, 1998, s. 41). I denne undersøgelse er fænomenet litteraturundervisning. Klassifikationssystemet i afhandlingen repræsenterer en mulig måde, hvorpå didaktiske læremidler samt den gennemførte litteraturundervisning kan karakteriseres ved hjælp af analytiske begreber i både

² I perioden med rekruttering af lærerne og den løbende kontakt med dem, fusionerede forlagene *Clio Online* og *Alinea*, hvilket medførte ændringer i lærernes ønsker til, hvilke forlagsproducerede læremidler, de ønskede at bruge, da deres adgang til forskellige portaler blev ændret.

større og mindre kvalitative eller kvantitative studier. En begrænsning ved dette valg er blandt andet, at resultaterne udelukkende beskriver det afgrænsede fænomen – litteraturundervisningen i tre 8. klasser. På denne baggrund kan jeg for eksempel ikke forudsige, hvordan litteraturundervisningen vil se ud i fremtiden eller forklare, hvorfor den ser ud, som den gør.

En anden styrke er, at casestudiet kan bidrage med holistiske beskrivelser (Merriam, 1998, s. 41), hvilket var formålet med at undersøge flere nedslag i en proces, hvor jeg inddrog både analyse af læremidler, planlægning og gennemført undervisning. Disse afgrænsninger udgør dog samtidig en begrænsning. For eksempel har jeg ikke indsigt i elevernes skriftlige produkter eller deres samtaler under gruppearbejde. Da en case ifølge Merriam (1998) er defineret som en enhed med grænser, der inddæmmer, hvad man ønsker at undersøge (s. 27), er disse valg nødvendige. Studiet har desuden primært til formål at undersøge lærerperspektivet frem for elevperspektivet, idet lærerne spiller den afgørende rolle i valg af aktiviteter i planlægning og undervisning. Elevernes rolle er dermed minimeret, hvilket udgør en begrænsning i undersøgelsen.

En tredje styrke er, at resultaterne fra casestudier kan danne grundlag for tentative hypoteser, der kan guide fremtidig forskning (Merriam, 1998, s. 41). Resultaterne af undersøgelsen udgør desuden i sig selv et bidrag til forskningen. På denne måde styrker resultaterne fagfeltets vidensgrundlag, samtidig med at de peger på, hvad næste skridt i forskningen kan være. Dog er jeg påpasselig, når jeg vurderer resultaternes udsigelseskraft. Som Guba og Lincoln (1981) påpeger, er en af faldgruberne, at “casestudier kan forenkle eller overdrive en situation, hvilket kan føre læseren til fejlagtige konklusioner om den faktiske tilstand”, hvis det ikke gøres tilstrækkeligt klart for læseren, at der blot er tale om *a slice of life*” (s. 377: min oversættelse og kursivering). Dermed udgør udsigelseskraften (eller generaliserbarheden) en væsentlig begrænsning ved casestudiedesignet. Casestudiet er kontekstspecifikt, og de resultater, jeg har opnået, kan derfor være vanskelige at overføre til andre sammenhænge. I dette studie var konteksten for eksempel specifik for tre danske 8. klasser i folkeskolen, hvilket kan begrænse resultaternes anvendelighed på tværs af uddannelsessystemer, lande og aldersgrupper. Dog muliggør de tre cases ensartethed i deres karakteristika, at resultaterne med rimelighed kan overføres til lignende skoleklasser i Danmark. Det er ikke utænkeligt, at andre skoleklasser for eksempel har omtrent samme elevantal, relevant

uddannede og erfarne lærere samt bruger didaktiske læremidler fra de populære fagportaler (læs også om overførbare i kapitel 7).

I det følgende definerer jeg dokumentanalyse og analyse af videoobservation samt begrundet deres relevans for forskningsprojektet. Derudover præsenterer jeg de metodiske overvejelser, jeg har gjort mig i valget af disse to former for empiri i forskningsdesignet.

Dokumentanalyse

En dokumentanalyse defineres i afhandlingen, i tråd med Bowen (2009), som ”en systematisk procedure til at gennemgå eller vurdere dokumenter – både trykte og elektroniske” (s. 27: min oversættelse), og er som forskningsmetode særligt anvendelig i kvalitative casestudier (s. 29). I undersøgelsen har jeg inddraget forlagsproducerede digitale didaktiske læremidler og lærernes skriftlige planlægning i forskellige former (f.eks. Google Docs-dokumenter, PowerPoints, håndskrevne notater). Formålet med at inddrage disse to former for dokumenter er, at de hver især repræsenterer et aspekt af processen fra læremiddel til undervisning, nemlig begyndelsen og midten, hvor jeg ikke selv var til stede. Ifølge Merriam og Tisdell (2016) kan dokumenter give et øjebliksbillede af, hvad forfatteren af dokumenterne fandt vigtigt (s. 166). Dokumentanalysen blev derfor relevant for at opnå indsigt i, hvad læremiddelforfatterne og lærerne prioriterede som relevant i henholdsvis forslag til og planlægning af undervisningen, før mine observationer blev påbegyndt. Dokumentformens styrke ligger i dens stabilitet, idet dokumenterne ikke var i risiko for at ændre sig (Merriam & Tisdell, 2016, s. 182), eksempelvis på grund af en forskers eller et videokameras tilstedeværelse. Ifølge Bowen (2009) bør dokumenter dog ”ikke nødvendigvis behandles som præcise, nøjagtige eller komplette optegnelser af begivenheder, der har fundet sted” (s. 33: min oversættelse). Denne indvending er væsentlig, da dokumenter ikke indfanger hele den situation, hvori de blev udarbejdet. Her kunne for eksempel think-alouds under udarbejdelsen eller observation af selve dokumentproduktionen have givet en anden indsigt.

I det følgende har jeg struktureret mine metodiske overvejelser ud fra Scotts fire kriterier (1990) for vurdering af dokumenters kvalitet: *autenticitet*, *troværdighed*, *repræsentativitet* og *mening* (s. 6-8). Scotts kriterier er ofte anvendt inden for dokumentanalyse og er blevet anvendt og videreudviklet af flere forskere

(se f.eks. Bowen, 2009, s. 33-34; Kridel, 2015, s. 315-316; Lynggaard, 2020, s. 198-200; Morgan, 2022, s. 71-72; Flick, 2023, s. 348). Jeg tager udgangspunkt i Morgans definitioner af de fire kriterier (2022), da han inddrager det brede kvalitative forskningsfelt, hvorimod Scott begrænser sin publikation til sociologien. Kriterierne er vævet ind i hinanden og skal ikke forstås som forskellige stadier i vurderingen af dokumenter eller som en checkliste (Scott, 1990, s. 35). Når jeg alligevel har adskilt dem i hvert deres afsnit, er det af hensyn til overskueligheden. Der vil derfor være tilfælde, hvor en metodisk overvejelse vil kunne høre til under mere end ét af de fire kriterier.

Autenticitet

– Kan dokumentets afsender identificeres entydigt? (I hvilken grad et dokument er ægte/originalt og dermed er, hvad det udgiver sig for at være)

Ifølge Morgan (2022) kan metodiske overvejelser om dokumenters autenticitet omfatte bekræftelse af forfatterskab, dato og udgivelsessted (s. 71).

Afsenderne af dokumenterne kan i afhandlingen overordnet identificeres som værende henholdsvis læremiddelforfatterne/forlagene og lærerne. De forlagsproducerede læremidler er offentligt tilgængelige på internettet ved oprettelse af en gratis prøveperiode eller mod betaling af et abonnement. Udgivelsesstedet for læremidlerne er de to største private leverandører af digitale læremidler i Danmark: *Gyldendal* og *Alinea*. Læremiddelforfatternes fulde navne er desuden angivet i læremidlerne. Forlagene og læremiddelforfatterne er derfor lette at identificere. Derimod er lærernes planlægning personlig og cirkulerer i et afgrænset forum med begrænset adgang for andre. Det skriftlige materiale er tilgængeligt for lærernes egne elever i de observerede klasser, undertegnede samt eventuelt lærernes kolleger på skolen. Dermed vil der være et begrænset antal personer, som kan identificere afsenderne af disse dokumenter. Der kan dog være usikkerhed forbundet med autenticiteten af lærernes planlægning. Det er muligt, at lærerne har inkluderet aktiviteter i deres planlægning fra andre forlagsproducerede læremidler eller fra deres kollegers designs. Der kan derfor være tale om flere implicitte afsendere af de planlagte aktiviteter.

Udgivelsestidspunktet for de forlagsproducerede didaktiske læremidler kan have indflydelse på afhandlingens resultater. Jeg har ikke med sikkerhed kunnet fastslå, hvornår de tre læremidler blev udgivet, og de kan være udtryk for en periode,

hvor redaktører og forfattere var mere orienterede mod analytiske aktiviteter, end det er tilfældet i dag. For eksempel har jeg personligt hørt læremidlet *Dig og mig ved daggy* fra case 1 omtalt som et ”gammelt læremiddel”. Ikke desto mindre er alle tre dokumenter tilgængelige på fagportalernes respektive hjemmesider og bruges øjensynligt fortsat i praksis, selvom de skulle være af ældre dato. Udgivelsestidspunktet for lærernes planlægning er ligeledes usikkert. I case 1 gælder det for eksempel, at læreren kan have genbrugt planlægningen af det forlagsproducerede læremiddel fra en afprøvning i en tidligere klasse. Udgivelsestidspunktet kan således ligge forud for lærerens samarbejde med mig. For lærerne i case 2 og 3 gjaldt det derimod, at de ikke på forhånd var bekendt med det læremiddel, de valgte, og planlægningen var derfor et udtryk for et førstegangsmøde med det forlagsproducerede læremiddel. Udgivelsestidspunktet for denne planlægning kan jeg således i højere grad regne med lå inden for samarbejdsperioden med mig.

Troværdighed

– Er der bias forbundet med dokumentet? (I hvilken grad et dokument er uforvansket samt fri for fejl og forvrængning)

Ifølge Morgan (2022) kan metodiske overvejelser om dokumenters troværdighed indebære en undersøgelse af, om deres producenter er pålidelige kilder (s. 71).

Ifølge Merriam og Tisdell (2016) eksisterer de fleste dokumenter, før forskningen påbegyndes, medmindre der er tale om forskergenererede dokumenter i forbindelse med for eksempel aktionsforskning (s. 162-163). Forskergenererede dokumenter definerer jeg, efter Merriam og Tisdell (2016), som dokumenter, ”der udarbejdes af forskeren, eller for forskeren af deltagere, efter at studiet er påbegyndt” (s. 174: min oversættelse). Det er i nogen udstrækning tilfældet i min undersøgelse, at alle dokumenter blev produceret, før selve forskningsprojektet blev påbegyndt. Jeg vil dog påpege en nuance: De forlagsproducerede didaktiske læremidler blev publiceret, før jeg kom i kontakt med de lærere, som tilkendegav, at de ønskede at deltage i projektet. Dog havde lærerne ikke planlagt hele deres undervisning i mindste detalje, før de kom i kontakt med mig. Som nævnt tilkendegav læreren i case 1, at vedkommende ønskede at genanvende dele af forløbet, som tidligere var gennemført i en anden klasse, men at det krævede justeringer. Lærerne i case 2 og 3 var ikke bekendte med de læremidler, de valgte, og deres planlægning var derfor ny. Alt i alt blev lærernes planlægningsdokumenter udformet før observationerne blev

påbegyndt og under observationsperioden, uden min involvering, og derfor er dokumenterne per definition ikke forskergenererede. På den anden side vidste lærerne flere måneder i forvejen, at jeg blandt andet ville undersøge deres planlægning, og derfor er det muligt, at de udformede planlægningen i en bestemt form og med et bestemt indhold for forskerens skyld, både før og under observationerne. Med andre ord er der en risiko for, at lærernes planlægning blev farvet af deres deltagelse i projektet og derfor ikke nødvendigvis ville have haft den form og det indhold, der kom til udtryk under forskningsprojektet, hvis de havde planlagt deres undervisning i deres vante hverdag. Det kan således være, at lærerne ønskede at fremstå mere velforberedte og med en større grad af korrekthed i deres planlægning, end hvis jeg ikke havde været involveret. Det er også muligt, at lærerne orienterede sig i mine tidligere publikationer om litteraturundervisning og dannede sig forestillinger om, hvilken type aktiviteter jeg foretrækker. Jeg har for eksempel offentligt udtalt mig kritisk om en overvægt af analytiske aktiviteter, både mundtligt og skriftligt. Denne viden om mine faglige holdninger kan have farvet lærernes planlægning, så den stemte overens med disse holdninger. Det lader dog ikke umiddelbart til at være tilfældet, da resultaterne i afhandlingen ikke peger i denne retning.

Der er rimeligvis ikke lige så høj risiko for bias i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, da disse blev publiceret før projektets begyndelse. Det skal dog holdes in mente, at fagportalernes læremidler tidligere har været genstand for forskning. Dette kan have givet forlagene en formodning om, at deres læremidler fortsat kan blive undersøgt, hvilket potentielt kan påvirke læremidlernes form og indhold.

De dokumenter, der udtrykker lærernes planlægning, er som nævnt sammensat af flere forskellige former for skriftliggørelse (f.eks. Google Docs-dokumenter, PowerPoints og håndskrevne notater). Jeg har ensrettet lærernes planlagte aktiviteter i den kronologiske rækkefølge, de optrådte i under den gennemførte undervisning, ved at samle alle anvisninger fra aktiviteterne i ét Word-dokument per case. Dette valg var baseret på ønsket om at skabe et samlet overblik over et fragmenteret materiale, som fremkom i bidder hen over flere uger. Valget har bevirket, at dokumenterne i bestræbelsen på at fremstå fuldkomne er blevet ufuldkomne. Med andre ord, ved at samle og ensrette de planlagte aktiviteter med henblik

på systematisk indholdskodning har jeg ændret dokumenternes oprindelige form og skabt en ny.

Repræsentativitet

– Er dokumentet typisk? (Hvor typisk et dokument er i forhold til den samlede mængde af relevante dokumenter)

Ifølge Morgan (2022) kan metodiske overvejelser om dokumenters repræsentativitet indebære refleksioner over, hvor typisk et dokument er (s. 72).

De forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning repræsenterer de dokumenter, som blev brugt af de deltagende lærere, og er ikke nødvendigvis repræsentative i generaliserbar forstand. Det gælder især lærernes planlægning, som er karakteriseret ved at være personlige dokumenter med begrænset adgang. Derimod har lærerne valgt de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler fra Danmarks to største digitale fagportaler, hvor *dansk.gyldendal.dk* er det mest anvendte læremiddel i danskfagets udskoling, og *Danskfaget*, som nu hører under Alinea, ligger på andenpladsen (Bundsgaard et al., 2017a, s. 33). Jeg vil derfor påstå, at der er en rimelig sandsynlighed for, at også andre lærere bruger disse tre læremidler. De kan derfor på sin vis betragtes som typiske i danskfagets litteraturundervisning.

Desuden er både de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning typiske i den forstand, at deres form og indhold er genkendelige for eksempelvis andre lærere, redaktører, læremiddelforfattere, didaktiske forskere etc., da de tilhører en bestemt genre og diskurs, som kan siges at være almindelig. Hvad angår form, er dokumenterne typiske ved, at didaktiske læremidler indeholder anvisninger til, hvordan man kan arbejde med litteratur og andre æstetiske tekster. Ofte vil anvisningerne for eksempel være placeret i afgrænsede afsnit, der er markeret med punktform. Hvad angår indhold, er dokumenterne typiske ved, at en relativ stor andel af aktiviteterne er karakteriseret som analytiske – en tendens, der også påpeges i forskningen af danskfagets læremidler (Bundsgaard et al., 2017a; Schou, 2021) og læremiddelpraksis (Oksbjerg, 2021). Derudover indeholder de forlagsproducerede didaktiske læremidler ofte forslag til for eksempel målgrupper, faglige mål, arbejdsformer med videre.

Mening

– Fremstår dokumentet klart og forståeligt? (Meningen med et dokumentets indhold, baseret på både det, der bogstaveligt står, og det, der kan fortolkes frem som meningsfuldt i konteksten)

Ifølge Morgan (2022) kan metodiske overvejelser om meningen i dokumenter indebære en vurdering af, om indholdet er klart og forståeligt (s. 72).

I både lærernes planlægning og de forlagsproducerede didaktiske læremidler forekommer der fejl og mangler (f.eks. stave- og grammatikfejl). Disse er dog ikke meningsforstyrrende. Der var enkelte tilfælde, hvor en aktivitet var formidlet på en sådan måde, at formålet var uklart og derfor ikke kunne tildeles en kode. I langt de fleste tilfælde kunne aktiviteterne dog kodes – enten på baggrund af de bogstavelige formuleringer eller gennem en fortolkning i den kontekst, hvori de indgik.

De forlagsproducerede didaktiske læremidler fremstår i høj grad klare og forståelige, da de er tiltænkt en bred målgruppe på en professionel betalingsportal. Ligeledes fremstår lærernes planlægning klar og forståelig, selvom formidlingen af aktiviteterne ikke er udarbejdet med henblik på publicering. Dette kan skyldes, at modtagerne af aktiviteterne er eleverne i lærernes klasser, som lejlighedsvist skal arbejde uden lærerens tilstedeværelse, for eksempel under gruppearbejde eller hjemme. Derfor må aktiviteterne kunne læses og forstås, uden at læreren nødvendigvis er til stede. En anden mulighed er, at lærerne har formuleret sig klart og forståeligt af hensyn til mig og mine muligheder for at læse dokumenterne og inddrage dem i projektet.

Videoobservation

I dette afsnit redegør jeg for videoobservationerne af den gennemførte litteraturundervisning samt diskuterer styrker og begrænsninger ved dette valg.

Videoobservation og detaljerigdom

Ved at anvende videoobservation af den gennemførte undervisning kan der tegnes et mere præcist billede af undervisningen end ved for eksempel læremiddelanalyse og interviews (Aashamar et al., 2021, s. 298; se også Jordan & Henderson, 1995, s. 50). Videoobservation kan desuden fungere som et værktøj til komparative klasserumsstudier (Klette & Blikstad-Balas, 2018, s. 130), hvilket i denne afhandling udgøres af

sammenligningen mellem tre klasseværelser. Metoden har vist sig anvendelig i systematiske analyser af situeret klasseværelsespraksis (Gabrielsen et al., 2019, s. 9), hvilket i denne afhandling har været hensigtsmæssigt i forhold til det sociokulturelle grundlag og den metodiske tilgang til analyse af empirien. For eksempel forankrede videoobservationerne mit materiale i en høj grad af detaljerighed, hvilket muliggjorde, at jeg kunne nedbryde komplekse undervisningssituationer med læremidler til håndterbare enheder i analysen. Dette ville ikke have været muligt ved anvendelse af feltnoter og lydoptagelser (se også Blikstad-Balas, 2017, s. 511). Hertil bidrog videoobservation ved at indfange detaljer, som jeg på observationstidspunktet ikke kunne forudse, at jeg ville få brug for i den senere analyse, for eksempel betydningen af, hvad læreren peger på i læremidlet (se også Lesh & Lehrer, 2000). Derudover kan forskellige analysetilgange anvendes på det samme empiriske materiale (Heath et al., 2010, s. 62) og muliggør en integration af kvantitative og kvalitative analyser (Klette et al., 2017, s. 7; se også Snell, 2011, s. 257), hvilket jeg har gjort ved at anlægge forskellige teoretiske tilgange på empirien. Styrken ved den høje detaljegråd kan samtidig udgøre en ulempe, da der er risiko for at lide data-døden. Da jeg i mit speciale gjorde mig erfaringer med projektets forskningsdesign, vidste jeg i nogen grad på forhånd, hvilke detaljer jeg ville få brug for i forhold til at kunne besvare mine forskningsspørgsmål. Jeg havde dermed en plan forud for videoobservationerne, som begrænsede mængden af data, jeg ville få adgang til. For eksempel vidste jeg, at jeg ikke ville fokusere på elevernes handlinger med læremidlerne og fravalgte derfor at rette kameraet mod dem. Det afgrænsede mit udsyn til læreren og læremidlet, hvilket var et bevidst valg for at fokusere undersøgelsen og undgå data-døden.

Jeg valgte videoobservation frem for lydoptagelser, fordi jeg ønskede at fokusere på brugen af læremidler, der består af mange forskellige ressourcer i form af funktionelle og/eller semantiske læremidler i både analog og digital form. Videoobservation gav mig mulighed for at analysere samspillet mellem lærere, elever og læremidler, hvor brugen af læremidler som redskaber kom i centrum (se lignende betragtninger om redskaber, teknologier og artefakter i Heath et al., 2010, s. 5-6). En sådan mangfoldighed af tekster kaldte på at blive *set* (se også Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 272). Derudover var det særligt vigtigt ved kodning af lærerens rammesætning og klassernes læremiddelbrug, at jeg for eksempel kunne se på billeder, hvornår læreren læste op fra læremidlet eller pegede på opgaver heri. Da jeg kodede i

kontekster, blev de visuelle elementer i empiriindsamlingen vigtige – både at se dem og at kunne gense dem (se også Heath et al., 2010, s. 2).

Videokameraets rækkevidde

Videobestandsobservationerne indfanger selvsagt kun det, der kan ses og høres inden for kameraets rækkevidde. Når læreren for eksempel beder eleverne om at sætte sig ned og læse kapitel 5 i romanen, opfatter jeg dette som et udtryk for, at læreren har en intention om, at eleverne skal læse og forstå, og at det også er det, der primært sker. Eleverne skal dermed ikke eksempelvis overveje mulige fortolkninger af teksten, og det er heller ikke det, der primært sker (se lignende præmis hos Kurtz & Schober, 2001, s. 142). Dette betyder dog ikke, at eleverne ikke fortolker, mens de læser. Det kan der blot ikke kodes for, da projektet er begrænset til observation. At eleverne af sig selv begynder at overveje tekstens tema(er) under læsningen, er desuden mindre sandsynligt, da novicer ikke har tendens til at foretage spontane fortolkninger af litteratur og andre æstetiske tekster (McCarthy, 2015, s. 20; se også Graves & Frederiksen, 1991; Earthman, 1992; Zeitz, 1994; Peskin, 1998). Ifølge McCarthy og Goldman (2015) er det mere sandsynligt, at eleverne fortolker en tekst, hvis en opgaveinstruktion direkte beder dem om at gøre dette. Dette kan for eksempel ske ved, at eleverne eksplicit instrueres i at diskutere tekstens tema eller tage aktivt stilling til forskellige fortolkningsmuligheder (se også Mason et al., 2006, s. 422 og 429; McCarthy, 2015, s. 20-21; Burkett & Goldman, 2016, s. 481). Generelt er det mest sandsynligt, at novicer læser overfladisk, fordi de ikke har tilstrækkelig erfaring med at læse litterære tekster (Zeitz, 1994; Levine, 2014; Levine & Horton, 2015).

Kameraets vinkel

Videoptagelser udgør ikke neutral empiri. Kameraet placeres i en bestemt vinkel, som definerer, hvad der kan og ikke kan ses, og på hvilken måde. For eksempel signalerer mine videoptagelser, at læreren og læremidlerne er i fokus for undersøgelsen, idet kameraet er placeret bagerst eller i siden af lokalet, så man kan se lærerens fulde krop og ansigt stående eller siddende ved siden af læremidlet, mens man derimod kun ser elevernes rygge. Begrænsningen ved at fokusere videokameraet mod tavlen og læreren var, at elevernes brug af læremidlet ikke blev inkluderet. Uanset hvor kameraer bliver placeret, eller hvor mange kameraer der bliver anvendt, kan kontekst dog gå tabt, når man vælger bestemte kameraperspektiver (Blikstad-

Balas, 2017, s. 515). For at bevare et så sammenhængende billede af aktiviteterne i klasserummene som muligt, og for ikke at forstyrre undervisningen, lod jeg kameraet stå i et stativ uden at foretage unødige ændringer, for eksempel skift af vinkler, zoom ind/ud eller omplacering i lokalet (se anbefalingen hos Erickson, 2006, s. 177-178). Valget af et fast placeret kamera, hvor indstillingerne ikke blev ændret, bevirkede desuden, at jeg i højere grad kunne indtage rollen som observatør frem for kamerafører. Det muliggjorde, at jeg havde frie hænder til at føre logbog over mine observationer, som kunne understøtte videomaterialet (se også Heath et al., 2010, s. 40). Ifølge Heath et al. (2010) er en yderligere fordel, at forskeren ikke behøver at forudse begivenheder og dermed ændre kameraindstillinger eller fysisk placering i lokalet, hvilket skaber et konsistent udsyn på den situation, der filmes. Yderligere skaber det ro omkring videoobservationen, at der er et minimum af bevægelse fra kameraføringen, hvilket kan bevirke, at de observerede deltagere ikke tildeler kameraet unødigt opmærksomhed (s. 40). Resultatet af dette valg blev, at jeg fik udarbejdet en fyldig logbog, og at lærere og elever sjældent synligt lod sig påvirke af videokameraets tilstedeværelse i lokalerne.

Fremstilling af videoobservationer

Transskription og beskrivelse er væsensforskellige (Kowal & O'Connell, 2014, s. 67), men jeg har anvendt begge tilgange i min fremstilling af videoobservationerne. I transskriptionerne fremstiller jeg, hvad lærere og elever *sagde*, og i beskrivelserne fremstiller jeg, hvad de *gjorde*.

Indholdskodningen af classesamtalerne er foretaget på baggrund af transskriptioner af, hvad lærere og elever *sagde*. Hvad der skal transskriberes, afhænger af forskningens formål og forskningsspørgsmål og indebærer en proces, hvor forskeren selektivt konstruerer data ved at reducere den uendelige mængde af den (Kowal & Daniel, 2004, s. 249). Mine transskriptioners form er karakteriseret ved standardortografi. Dette betyder, at jeg har baseret transskriptionerne på normerne for det skrevne sprog, for eksempel ved at stave efter Retskrivningsordbogen og ekskludere lyde såsom "hmm", "ah" og "shhhh" (se distinktioner mellem forskellige former for transskription hos Kowal & Daniel, 2004, s. 250; Mayring, 2022, s. 132-133).

I sekvenseringen af den gennemførte undervisning har jeg opsummeret aktiviteternes indhold i sekvenser, der beskriver, hvad lærere og elever *gjorde*. For eksempel har jeg angivet følgende beskrivelse i case 1: [Klassen ser dokumentaren *Den usynlige vold*]. Beskrivelserne udgør et supplement til transskriptionerne af klassesamtaler, da også individuelt arbejde, par- eller gruppearbejde og andre arbejdsformer, hvor jeg ikke havde adgang til, hvad lærere og elever sagde, indgik som en del af den gennemførte undervisning, jeg havde til formål at undersøge. Derudover har jeg inddraget supplerende beskrivelser i firkantede parenteser, som for eksempel indikerer humor, eksempelvis [læreren laver en joke] eller kropslige handlinger, eksempelvis [læreren peger på opgavebeskrivelsen fra Gyldendal på smartboardet og afgrænser med en håndbevægelse]. Disse beskrivelser er væsentlige for, at koderen kan forstå den kontekst, hvori kodningen er foretaget. Yderligere bidrager beskrivelserne til at understøtte mit sociokulturelle perspektiv, hvor handlinger med læremidlerne som redskaber er afgørende for analysen af læremiddelbrugen.

Kodning af videoobservationer i NVivo

Jeg valgte dataprocesprogrammet NVivo som værktøj til indholdskodningen af klassesamtalerne, da denne type Qualitative Data Analysis-software (QDA) blandt andet er velegnet til denne metodiske tilgang, herunder kvantitativt inspirerede tilgange til at analysere data (Flick, 2023, s. 481; se også Mayring, 2004, s. 269). NVivo var særligt velegnet til analysen af klassesamtalerne, da disse krævede en finmasket kodning. Hvis jeg havde valgt at analysere klassesamtalerne i Word på samme måde, som jeg gjorde i NVivo, ville det have gjort min arbejdsproces betydeligt vanskeligere og mindre effektiv.

En af styrkerne ved at anvende denne type software er, at det kan lette arbejdet med at kode konsekvent og øge både validiteten og gennemsigtigheden i analysen (Flick, 2023, s. 476; se også Kelle, 2004, s. 283). Som Flick (2023, s. 485) dog understreger, er der tale om et værktøj og ikke en metode (se også Snell, 2011, s. 257). Programmet kan ikke udføre forskerens arbejde, men understøtte det ved at strukturere og organisere data (Kelle, 2004, s. 277; se også Krippendorff, 2004, s. 261). Men NVivo havde ikke alle de funktioner, som jeg ønskede til behandling af min empiri. Selvom programmet kan anvendes til kvantitativt inspireret analyse, er det primært designet til kvalitativ analyse, og ifølge Kelle (2004, s. 283) er det

begrænset ved ikke at tage hensyn til pluralismen af kvalitative tilgange og favoriserer grounded theory (se også Mayring, 2022, s. 99). For at udarbejde de figurer med procentvise opgørelser, som jeg ønskede, måtte jeg derfor delvist selv foretage beregningerne og indsætte dem i Excel. Derudover kunne segmenteringen af empirien ikke udføres i NVivo, hvorfor jeg i stedet gjorde dette manuelt, inden jeg uploadede transskriptionerne til kodning i programmet.

NVivo viste sine styrker til analyse ved, at jeg kunne bruge programmet både til at udføre den kvalitative del af mit studie og til at begrebsudvikle mit kodesystem. Dette gjorde jeg blandt andet ved at lave målrettede udtræk i NVivo (se lignende pointe hos Snell, 2011, s. 257). For eksempel mødte jeg udfordringer under udarbejdelsen af definitionen på koden *erfaring*. Jeg inviterede derfor tredje-forfatteren af artikel 1, Agnete Andersen Bueie, samt hendes kollega Anne Kari Rødnes, der har stort kendskab til erfaringsbegrebet gennem sin forskning, til en online sparringssession. Formålet med mødet var at gennemse samtlige udtræk af classesamtalerne i de tre cases, som havde fået tildelt koden *erfaring*, med henblik på at nærme os en mere præcis definition. På denne måde arbejdede vi isoleret med en lille del ud af mange hundrede siders transskriptioner, uden at det krævede andet af mig før mødet end at trykke på få knapper, så den relevante tekst kunne vises frem på skærmen (se også Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 169). Derudover kunne vi under mødet efter behov se de isolerede bidders kontekst, da NVivo har en funktion, hvor man kan få vist det kodede tekststykkets placering i et afsnit (se også Mercer, 2010, s. 5). På samme måde kunne jeg ved karakterisering af classesamtalerne bede NVivo om at finde specifikke hoved- eller subkodede tekststykker frem, så jeg kunne undersøge mønstre inden for og på tværs af de tre cases.

Forskerposition

I projektet er jeg en aktør, der både påvirker og påvirkes af forskningsfeltets dynamikker (Blok Johansen, 2016, s. 70). I projektet har jeg for eksempel vekslet mellem positioner som observatør bag et videokamera, sparringspartner for lærere og fortolker af mine observationer, alt efter hvilke situationer jeg placerede mig i, og hvilke lærere og elever placerede mig i. Ifølge Blok Johansen (2016) møder forskeren forskellige forskningsetiske dilemmaer, som ”er medvirkende til, at positionerne som forsker skifter fra situation til situation, og det at positionerne skifter, medfører fornyede forskningsetiske dilemmaer” (s. 75). Dette blev særligt tydeligt for mig i

rollen som observatør – en position, jeg selv havde placeret mig i, men som lærerne, om end ubevidst, forhandlede. I det følgende vil jeg eksemplificere denne forhandling.

Da jeg valgte rollen som observatør, indtog jeg den teoretisk og reflekterede i første omgang i min logbog over videokameraets indvirkning på de observerede – men ikke i lige så høj grad over min egen position bag kameraet som både lærer, forsker og observatør. Jeg startede med dette udgangspunkt, da det er velkendt inden for videoobservation, at kameraet har en vis indvirkning, men at denne ofte har tendens til at blive overvurderet (Heath et al., 2010, s. 48; Blikstad-Balas, 2017, s. 513-514). Mit fokus var derfor i første omgang rettet mod kameraets indvirkning på lærere og elever. Mine første erfaringer fra projektet viste, at lærere og elever hurtigt vænnede sig til kameraets tilstedeværelse (se lignende erfaringer hos Jordan & Henderson, 1995, s. 55-56). Både lærere og elever udviste meget lidt interesse for kameraet, selv ved de første observationer, hvor det stadig var et nyt element i lokalet. Mine logbogsnoter afspejlede derfor refleksioner over, at videokameraet ikke havde nogen væsentlig indflydelse på situationerne i de tre klasserum. Det betyder dog ikke, at kameraet var uden betydning. Efterhånden som observationerne skred frem, og lærere samt elever vænnede sig til min og kameraets tilstedeværelse, blev det tydeligt, at det snarere var min egen tilstedeværelse, og i mindre grad videokameraets, der havde en indvirkning. For eksempel ønskede flere af lærerne at konsultere mig om min analyse og fortolkning af litteraturen fra undervisningen i pauserne eller spurgte mig ind til mine analytiske og fortolkningsmæssige refleksioner i selve undervisningen. På trods af, at dette kun skete få gange, tyder det på, at min tilstedeværelse havde en indflydelse, ikke primært som observatør, men snarere som lærer og litteraturredaktør. Dette eksempel afspejler en lignende erfaring, som Blok Johansen gjorde i sit ph.d.-projekt. Ligesom min understreger hans erfaring, at forskerrollen ikke er stabil gennem hele projektet, men at forskeren indtager forskellige, fleksible og skiftende positioner (2016, s. 73). I mit tilfælde betød det, at jeg både blev positioneret som forsker bag videokameraet og som en uddannet lærer, der blev opfordret til at bidrage til undervisningen med danskfaglige kompetencer.

Casebeskrivelser

I det følgende beskriver jeg de tre cases med henblik på at etablere et argument for, at de er sammenlignelige og genkendelige, hvilket muliggør overførbare til lignende cases.

Casebeskrivelser af de tre skoler

Caseskole 1 og 2 er lokaliseret i en forstad til København, og caseskole 3 er lokaliseret i en mellemstor by i Østjylland. Jeg har anvendt *Børne- og Undervisningsministeriets uddannelsesstatistik* til at karakterisere skolerne (Uddannelsesstatistik, u.å.), og via dette værktøj fik jeg adgang til statistik og indikatorer om dem. I stedet for at angive de konkrete tal har jeg angivet, hvorvidt den enkelte skoles tal ligger under, på eller over landsgennemsnittet for at sikre, at skolerne ikke kan identificeres. Udtrækkene blev foretaget i vinteren 2024. I tabel 3 vises et overblik over uddannelsesstatistikken for de tre case-skoler:

Centrale tal	Case 1	Case 2	Case 3
Karaktergennemsnit i bundne prøver i 9. klasse (landsgennemsnit: 7,3)	Lidt under landsgennemsnit	Lidt under landsgennemsnit	På landsgennemsnit
Elev pr. klasse (landsgennemsnit: 20,9)	Lidt over landsgennemsnit	Lidt over landsgennemsnit	Lidt over landsgennemsnit
Skolens karaktergennemsnit ift. det forventede gennemsnit	På niveau	På niveau	På niveau
Elever i alt på skolen (landsgennemsnit: 292)	Langt over landsgennemsnit	Langt over landsgennemsnit	Langt over landsgennemsnit
Elever med højest trivsel (landsgennemsnit: 86,1%)	Lidt under landsgennemsnit	Lidt over landsgennemsnit	Lidt under landsgennemsnit
Elever overgået til ungdomsudd. i september året efter afsluttet 9. og 10. klasse (landsgennemsnit: 85,2%)	Lidt under landsgennemsnit	Lidt under landsgennemsnit	Lidt over landsgennemsnit
Elevfravær (landsgennemsnit: 7,2%)	Tæt på landsgennemsnit	Tæt på landsgennemsnit	Tæt på landsgennemsnit

Tabel 3. Oversigt over udvalgt uddannelsesstatistik for de tre case-skoler.

Casebeskrivelser af de tre klasser og lærernes profiler

Case 1

Klassen bestod af 23 elever. Læreren vurderede elevernes litterære kompetencer som følger: Fem elever blev vurderet som *gode*, ti som *gennemsnitlige* og otte som *udfordrede*. Der var ingen elever i klassen på særlige vilkår. Dog var der tre elever med særlige undervisningsbehov i forhold til dansk som andetsprog. Læreren havde gennemført en læreruddannelse, dog ikke i linjefaget dansk, men med andre humanistiske fag. Derudover havde læreren en cand.it.-grad og en pædagogisk diplomuddannelse. Erfaringsmæssigt havde læreren 21 års erfaring som lærer, hvoraf 15 år var med undervisning i dansk.

Case 2

Klassen bestod af 30 elever og to lærere og var sammensat af to parallelklasser i dansktimerne. Derfor var der to primære lærere til stede i hver lektion. Lærerne vurderede elevernes litterære kompetencer som følger: Ti elever blev vurderet som *gode*, ti som *gennemsnitlige* og ti som *udfordrede*. Der var 12 elever med særlige behov. Ud af disse havde ti elever dysleksi, og flere havde generelle indlæringsvanskeligheder. Der var derfor tilknyttet flere andre lærere, der fungerede som støttepersoner for elever med særlige behov. Disse lærere deltog i undervisningen, men havde ikke det overordnede undervisningsansvar. Begge primære lærere havde gennemført en læreruddannelse med linjefag i dansk, og lærer A havde gennemført ét ud af tre moduler på den pædagogiske diplomlæreruddannelse *Ordblindelærer i grundskolen*. Lærer A havde 34 års erfaring som lærer, og lærer C havde 18 års erfaring.

Case 3

Klassen bestod af 27 elever. Læreren vurderede elevernes litterære kompetencer som følger: Otte elever blev vurderet som *gode*, ti som *gennemsnitlige* og ni som *udfordrede*. I klassen var der én elev med dysleksi, én med synshandicap og nedsat kognitiv funktion samt én med autisme. Derudover var der yderligere to elever, der ifølge lærerens vurdering profiterede af autis MEPædagogik, og to elever, der profiterede af ADHD-pædagogik. Læreren havde gennemført en læreruddannelse

med linjefag i dansk og var cand.mag. i nordisk sprog og litteratur. Erfaringsmæssigt havde læreren 17 års erfaring som lærer.

Casebeskrivelse af de tre læremidler

I det følgende karakteriserer jeg de tre læremidler, som lærerne valgte at bruge. De tre forlagsproducerede didaktiske læremidler stammer fra de to største digitale fagportaler på det danske marked: *Gyldendal* og *Alinea*. Begge portaler udbyder materialer til folkeskolens fagrække i både indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen. De tre læremidler, der undersøges i afhandlingen, udbydes til faget dansk i udskolingen.

Case 1

Læreren brugte det forlagsproducerede didaktiske læremiddel *Dig og mig ved daggry* af Christian Bach fra Gyldendals fagportal (u.å.). Læremidlet indeholder en værklæsning af en roman med tilhørende aktiviteter. Forløbet er vurderet på portalen til 9.-10. klasse og estimeret til en varighed på ca. 12 lektioner. I lærervejledningen ses et udbredt fokus på den metodiske tilgang i læremidlet: cooperative learning (omtalt som *læseteam*). Målene for forløbet er som følger:

- Du kan analysere og fortolke en nyere dansk ungdomsroman.
- Du kan karakterisere fiktive personer og deres udvikling.
- Du kender fortællerens betydning for den måde, du oplever en fortælling.
- Du kan udpege og begrunde centrale steder i en fortælling.
- Du kan pege på temaer i en fortælling.

Case 2

Klassens to lærere brugte læremidlet *Noveller fra oo'erne* af Marie Dahl Rasmussen (u.å.) fra Gyldendals fagportal. Læremidlet indeholder tre noveller med tilhørende aktiviteter: *Nørreport* af Katrine Marie Guldager fra 2004, *Uhuru Peak* af Jakob Ejersbo fra 2009 og *Opgang* af Pia Juul fra 2001. Forløbet er vurderet på portalen til 9.-10. klasse og estimeret til en varighed på ca. 12 lektioner. I lærervejledningen er fokus for forløbet fastlagt som værende ”elevernes anvendelse af udvalgte analyseredskaber”. Målene for forløbet er som følger:

- Du kan selv udvælge relevant analyse- og fortolkningsstrategi.
- Du kan analysere novellers forløb, fortæller, sproglige virkemidler, personkarakteristik og tematik.
- Du kan anvende tekstproduktion og oplæsning som veje til fortolkning af novellers miljø, personer, synsvinkel og forløb.
- Du kan beskrive novellegenren og vise, hvordan forskellige genretræk kommer til udtryk i en bestemt novelle.

Case 3

Læreren brugte det forlagsproducerede didaktiske læremiddel *Sci-fi: Fremtiden er her nu* af Sara-Cirkeline Ertbølle (u.å.) fra Alineas fagportal. Læremidlet indeholder følgende tekster med tilhørende aktiviteter:

Tekster, der indgår i forløbet:

Fiktion - tekster

Roman: [Under ensomme stjerner](#) af Kate Ling

Roman: [Skabt for hinanden](#) af Svend Åge Madsen

Roman: [1984](#) af Georg Orwell

Digt: [Science Fiction](#) af Einar Már Gudmundsson

Digt: [De første der kom](#) af Lars Skinnebach

Graphic novel: [V for Vendetta](#) af Alan Moore og David Lloyd

Non-fiktion - andre udtryksformer

Filmtrailer: [Blade Runner 2049](#)

Filmtrailer: [The Hunger Games](#)

Filmtrailer: [Divergent](#)

Filmtrailer: [Qeda](#)

Forløbet er vurderet på portalen til 7.-9. klasse og estimeret til en varighed på ca. 13 lektioner. I lærervejledningen er fokus for forløbet fastlagt som værende ”opbygning af genrekendskab og fortolkning ud fra forfatterens samtid”. Målene for forløbet er som følger:

- Jeg kan genkende science fiction-tekster ud fra deres genretræk.
- Jeg kan diskutere de forskellige dystopielementer og deres betydning i science fiction.
- Jeg kan perspektivere en science fiction-tekst til dens samtid.
- Jeg kan analysere en science fiction-tekst ud fra dens genretræk og diskussionsspørgsmål.

- Jeg kan fortolke en tekst ud fra dens etiske dilemmaer, paradokser eller de politiske strømninger i tekstens samtid.
- Jeg kan perspektivere teksten til min egen hverdag og verden i dag.
- Jeg kan analysere og fortolke et science-fiction-digt med fokus på den samfundskritik, det rejser.

Kapitel 6: Metode

I dette kapitel redegør jeg for min metodiske tilgang. Herunder definerer jeg kvalitativ indholdsanalyse, vurderer dens kodekategorier som analytiske greb samt gennemgår proceduren for kodningen med dem. Slutteligt diskuterer jeg begrænsninger og styrker ved brug af indholdskodningen.

Kvalitativ indholdsanalyse

I dette afsnit definerer jeg kvalitativ indholdsanalyse og gennemgår grundprincipperne for anvendelsen heraf.

Definition af kvalitativ indholdsanalyse

Jeg definerer kvalitativ indholdsanalyse med afsæt i Schreier (2017) som ”en metode til beskrivelse af meningen i kvalitativt materiale på en systematisk måde” ved brug af kodesystemer (s. 1: min oversættelse). Metoden er særligt velegnet til fokuserede, deskriptive studier (s. 1-4 og 42). Derudover lægger den op til at blive anvendt i undersøgelser, hvor empirien kalder på fortolkning. Den er blandt andet karakteriseret ved dens fokus på kontekst (modsat den kvantitative indholdsanalyse) og kan for eksempel anvendes til at pege på ligheder og forskelle i data samt analysere deskriptivt indhold (Graneheim et al., 2017, s. 29; Schreier, 2017, s. 1-4). Abduktion er den oftest valgte tilgang inden for kvalitativ indholdskodning (Schreier, 2017, s. 89), og det er også den tilgang, der er valgt i afhandlingen. Kvalitativ indholdsanalyse er således ikke en standardiseret metode, men tilpasses fleksibelt den konkrete undersøgelse. Dette betyder i praksis, at koderen reviderer kodesystemet og kodningsreglerne i løbet af analysearbejdet (Mayring, 2015, s. 371; se også Schreier, 2017).

Jeg valgte den kvalitative indholdsanalyse, idet mit casestudie er deskriptivt (fordi jeg vil beskrive tre nedslag og deres samspil), fokuseret (fordi jeg specifikt undersøger analyse og fortolkning) og indeholder empiri, der kalder på at blive kodet i kontekst (fordi litteraturundervisning vanskeligt kan kodes uden kendskab til den læste litteratur og andre æstetiske tekster).

Grundprincipper for den kvalitative indholdsanalyse

Ifølge Mayring (2004) består kvalitativ indholdsanalyse af en række grundlæggende principper, der bestemmer de analytiske procedurer, som også gør sig gældende i min kodning. Denne type kvalitativ analyse forsøger at inkorporere kvantitative analytiske tilgange på en meningsfuld måde (s. 267) og bidrager til at ophæve dikotomien mellem det kvalitative og det kvantitative (s. 269). I det følgende holder jeg Mayrings grundprincipper op imod min egen kodning.

Først og fremmest har jeg taget *konteksten* i betragtning under kodningen, for eksempel ved at læse den litteratur og andre æstetiske tekster, som lå til grund for undervisningen. Derved kunne jeg blandt andet vurdere tvivlstilfælde: om eleverne demonstrerede forståelse eller fortolkning, når de talte, hvilket kan være vanskeligt at identificere, hvis man ikke har læst de tekster, klasserne arbejdede med.

For det andet har jeg kodet *systematisk* ud fra en *regelbaseret tilgang*. Dette kom til udtryk ved, at jeg udformede en kodemanual med overordnede og særlige principper for kodningen samt definitioner og eksempler på koderne. Manualen sikrede, at jeg havde en klar procedure for at kunne bryde empirien ned i håndterbare enheder, som blev afgrænset af kodesystemet.

Det tredje og sidste princip er at se indholdskodningen i relation til *kvalitetskriterier* (f.eks. reliabilitet og validitet), herunder *interkoderreliabilitet*. Jeg diskuterer kvalitetskriterierne for reliabilitet og validitet i den metodiske diskussion i kapitel 7. Her kan jeg nævne, at jeg ikke har anvendt interkoderreliabilitet, hvor flere kodere koder empirien med henblik på at sikre overensstemmelse mellem flere parter fortolkninger i kodningen, og hvor kappa-koefficienter på 0,70 anses for at være acceptable. Dette valg reflekterer jeg ligeledes over i den metodiske diskussion.

Vurdering af kodekategorierne i indholdsanalysen

I dette afsnit vurderer jeg, hvorvidt mine kodekategorier var hensigtsmæssige som analytiske greb, baseret på Merriams retningslinjer (1998, s. 183-184; se også Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 41-43): 1) Kategorierne bør afspejle undersøgelsens formål 2) Kategorierne bør være udtømmende 3) Kategorierne bør være indbyrdes udelukkende 4) Kategorierne bør være sensitive 5) Kategorierne bør være konceptuelt sammenhængende.

Mine kodekategorier *afspejlede formålet* med min undersøgelse, idet kodningen blev udledt abduktivt ved først og fremmest at tage udgangspunkt i de to nøglebegreber, jeg havde sat mig for at inddrage: analyse og fortolkning. Dette greb sikrede, at undersøgelses formål forblev fokuseret fra start til slut.

Mine kodekategorier var *udtømmende*, idet jeg var i stand til at placere alle de litteraturdidaktiske aktiviteter i empirien ud fra kodesystemets hoved- og subkoder. Selv de aktiviteter, der ikke blev klassificeret som litteraturdidaktiske, blev kodet som *rest*. Dette valg sikrede, at jeg tog stilling til alt mit empiriske materiale og ikke overså potentielt relevante hjørner (se f.eks. Krippendorff, 2004, s. 132; Schreier, 2017, s. 76-77 og 81-84). Således kodede jeg til mætningspunktet, hvor empirien ikke længere bidrog med nye indsigter, der krævede yderligere hoved- eller subkoder (se også Schreier, 2017, s. 91).

Mine kodekategorier blev gradvist udviklet til at være *indbyrdes udelukkende* (se også Schreier, 2017, s. 75-76; Flick, 2023, s. 388). Resultatet af denne udvikling var, at alle "bidder" af empirien kunne klassificeres med én kode uden overlap med andre koder. Dette krævede, at kodernes definitioner løbende blev revideret, indtil de ikke længere gav anledning til overlap – hverken i deres definitioner eller i selve kodningen. Koderoverlap er ikke nødvendigvis uhensigtsmæssigt, men det ville have forårsaget problemer i min undersøgelse, da resultaterne som udgangspunkt skulle opstilles numerisk. At koderne fik klare grænser, sikrede, at jeg kunne foretage de beregninger, der var nødvendige for at besvare forskningsspørgsmålene.

Mine kodekategorier blev navngivet så *sensitivt* som muligt over for min empiri ved at undgå unødigt abstraktion, som kan skabe forvirring og rejse unødigt mange spørgsmål hos læseren (se også Flick, 2023, s. 388). Derfor valgte jeg, at

koderne skulle navngives så sigende som muligt i forhold til det indhold, de dækkede, og være så umiddelbare, at både forskere, lærere og studerende inden for det danskdidaktiske felt ved første øjekast ville finde dem genkendelige og meningsfulde.

Mine kodekategorier blev *konceptuelt sammenhængende*, idet de, forenklet sagt, giver mening, når man ser dem samlet som ét system. Alle kategorierne består af både hverdags- og forskningsbegreber, og de bagvedliggende definitioner er ikke usædvanlige inden for det litteraturredidaktiske felt. Ingen af begreberne er fremmede eller adskiller sig fra det samlede begrebsbillede (se en lignende anbefaling hos Alexander, 2001, s. 323).

Proceduren for den kvalitative indholdsanalyse

I dette afsnit gennemgår jeg min kodningsprocedure i kortform og følger Schreiers trin for kvalitativ indholdsanalyse (2017, s. 5-6).

Beslutning om forskningsspørgsmålet

Jeg valgte at bygge videre på de forskningsspørgsmål, jeg arbejdede med i mit kandidatspeciale, hvor jeg undersøgte læremiddelbrug med fokus på analyse og fortolkning. Motivationen bag både specialet og afhandlingen var at undersøge, om andelen af analytiske og fortolkningsorienterede aktiviteter er den samme i praksis som i læremidlerne, hvor analyse typisk vægtes højere end fortolkning.

Valg af materiale

Jeg valgte forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og den gennemførte litteraturundervisning, idet disse tre former for empiri repræsenterer forskellige faser i processen: starten, midten og slutningen.

Indledningsvist havde jeg planlagt at lydoptage én gruppes samtaler pr. case gennem hele forløbet. Denne plan blev også realiseret i case 1, hvor jeg fulgte en gruppe fra start til slut med en diktafon. Dette var dog ikke muligt i case 2 og 3, da eleverne havde skiftende grupper, og planen blev derfor skrinlagt. Dette valg har begrænset mine indsigter og har konsekvenser for, i hvilke situationer jeg kan udtale mig om, hvad lærere og elever siger. For eksempel fandt Kaspersen (2004, s. 293-294) og Rasmussen (2019, s. 194), at indholdet fra gruppesamtaler ikke nødvendigvis

inkluderes i klassesamtalerne. Dette indikerer, at analyse og fortolkning kan have fundet sted på anden vis i de tre undersøgte 8. klasser, end jeg har haft adgang til.

Min undersøgelse inkluderer heller ikke elevprodukter, idet elevernes skriftlige arbejde ikke blev udført kontinuerligt gennem undervisningsforløbene og antog fragmenterede former. For eksempel lavede eleverne håndskrevne noter, og disse indgik i forskellige Google Docs-dokumenter, som senere blev ændret eller forladt ved gruppeskifte eller ved overgangen til nye delforløb.

Opbygning af en kodningsramme

Jeg definerede udvalgte koder foreløbigt på baggrund af mit kandidatspeciale og forskning inden for feltet, som jeg afprøvede deduktivt på empirien som en prøvekodning. Ud over disse koder overvejede jeg, og i nogle tilfælde afprøvede jeg, koder som opstod induktivt under mit kodningsarbejde. Disse omfattede for eksempel: skabelse, anvendelse, kreativitet, skriftlig og multimodal produktion, (kritisk) refleksion, diskussion og faktuel viden. Jeg afsluttede prøvekodningen, da der viste sig tegn på, at manualen var ved at være ”mættet”. Tegnene på mætning var blandt andet, at der ikke opstod nye hovedkoder, og der gik lang tid mellem, at nye subkoder opstod. Under prøvekodningen blev udfordringer ved kodningen noteret i et memo med henblik på, at disse skulle adresseres på et senere tidspunkt, blandt andet i vejlednings- og sparringssessioner (f.eks. ufuldstændige definitioner, kodeoverlap, segmentering m.fl.).

Opbygningen af manualen forløb på følgende måde: Jeg begyndte med at kode de forlagsproducerede didaktiske læremidler, da aktiviteterne herfra er gennemarbejdede, både i deres grafiske udtryk og i sproglig formulering, hvilket gør det lettere at adskille de forskellige anvisninger fra hinanden og umiddelbart fortolke formålet med hver af dem (se også Skjelbred, 2019, s. 97). Jeg tildelte en foreløbig kode for hver anvisning (deduktivt eller induktivt). De induktivt opståede koder i denne proces blev tilføjet kodemanualen og foreløbigt defineret. Derefter kodede jeg på samme vis lærernes planlægning, som er mindre gennemarbejdet, da den er rettet mod et begrænset antal kendte modtagere, nemlig eleverne, og ledsages af mundtlig rammesætning. Slutteligt kodede jeg klassesamtalerne, da disse er de mest udfordrende på grund af deres dynamiske karakter, hvor der forekommer afbrydelser, højtænkning osv., og hvor der i særlig grad optrådte en mangfoldighed af perspektiver på, hvordan litteraturundervisning kan praktiseres – en mangfoldighed, som

ikke kom til udtryk i kodningen af de skriftlige aktiviteter. Denne variation i lærernes og elevernes ytringer forårsagede de mest omfattende ændringer, og især tilføjelser, i kodemanualen. For eksempel er samtlige subkategorier under hovedkoden *erfaring* udledt induktivt af kodningen af klassesamtalerne. På denne måde blev kode-manualen gradvist udviklet ved først at kode de lettest tilgængelige aktiviteter og dernæst anvende og videreudvikle koderne på de næstlettest tilgængelige og så fremdeles.

Opdeling af materialet i kodningsenheder

Flere strategier for opdeling af kodningsenheder blev afprøvet og siden forkastet, såsom interaktionsanalytiske tilgange, indtil Roberts og Langers tilgang (Roberts & Langer, 1991) viste sig at være den mest hensigtsmæssige (se begrundelser i kapitel 4).

Afprøvning af kodningsrammen

Kodemanualen blev udarbejdet, afprøvet og justeret på baggrund af empirien fra case 1 og 2. Case 3 tjente som den endelige afprøvning af, hvorvidt kodemanualen kunne anvendes uændret på nye cases. Afprøvningen blev foretaget af undertegnede og delvist af lektor Agnete Andersen Bueie under mit udenlandsophold i Norge. Den blev gennemført med særligt henblik på at afklare overlappende kodedefinitioner og identificere særligt udfordrende tekstenheder i empirien, som skulle danne præcedens for den resterende del af kodningen (se anbefaling af denne tilgang til styrkelse af validitet hos Kuckartz & Rädiker, 2023, s. 206-207). Diskussioner af kodernes definitioner og kodestrategien med kolleger, vejledere og studerende førte til yderligere, og mere finjusterede, tilpasninger af kodemanualen.

Vurdering og justering af kodningsrammen

Under og efter afprøvningen af kodemanualen på case 3 blev manualen vurderet og finjusteret. Dele af empirien blev genkodet, idet justeringerne i enkelte tilfælde havde indflydelse på den allerede udførte kodning, som derfor måtte rettes til. For eksempel var dette tilfældet med koden *evaluering*, hvor en ny fortolkning af den ene af de to subkoder nødvendiggjorde, at denne del af kodningen blev genbesøgt og omkodet. Omkodningen havde dog ingen indflydelse på resultaterne, da skalaen var for lille til at påvirke de samlede tal.

Hovedanalyse

Kodningen blev omdannet til numeriske opgørelser i Excel, hvorefter jeg karakteriserede empirien. Jeg valgte først at præsentere resultaterne i tal, idet den grafiske fremstilling muliggjorde en koncentreret besvarelse af studiets forskningsspørgsmål og gav overblik over resultaterne (se f.eks. Miles & Huberman, 1994, s. 188). Herefter formidlede jeg resultaterne ved at karakterisere det, der lå bag tallene, hvor flere nuancer kom i spil gennem inddragelser af kontekster. Kort sagt er resultaterne først visualiseret i tal og dernæst karakteriseret.

Fortolkning og præsentation af resultaterne

Ifølge Eisenhart (2006) kan repræsentationer af data antage form som for eksempel ord, narrativer, tal eller grafiske fremstillinger. Disse repræsentationer er konstrueret af forskeren og står i stedet for forskningsfundne, fordi data ikke taler for sig selv. Data skal fortolkes, og forskeren må træffe beslutninger om, hvordan forskningen skal illustreres. Når dette er gjort, er det stadig kun et udsnit af, hvad forskeren erfarede og fandt (s. 567-568). Jeg præsenterede resultaterne i form af numeriske opgørelser og karakteriseringer, som jeg anvendte til at skabe et billede af litteraturundervisningen i de tre cases. Dette billede er i vid udstrækning et udtryk for min fortolkning af resultaterne og begrænser, hvad læseren får adgang til i empirien.

Kvantitative og kvalitative tilgange i indholdsanalysen

I dette afsnit positionerer jeg projektet mellem den kvalitative og den kvantitative indholdsanalyse og fremhæver både begrænsninger og styrker ved min metodisk tilgang.

Kvantitativ og kvalitativ indholdsanalyse

”Formålet med indholdsanalyse er en systematisk undersøgelse af kommunikativt materiale” (Mayring, 2004, s. 266: min oversættelse) og kan anvendes både inden for kvantitativ forskning (f.eks. optællinger i data) og kvalitativ forskning (f.eks. karakterisering af data) (Merriam & Tisdell, 2016, s. 179). Oprindeligt blev indholdsanalyse udviklet med henblik på en kvantitativ tilgang i det positivistiske paradigme, men udviklede sig siden til en mere kvalitativ og fortolkende tilgang i det

hermeneutiske paradigme (Graneheim et al., 2017, s. 29). Ifølge Schreier (2017, s. 15) er der ikke en skarp linje, der adskiller kvantitativ og kvalitativ indholdsanalyse fra hinanden (s. 15), hvilket mit projekt er et eksempel på. Min tilgang til indholdsanalyse befinder sig i krydsfeltet mellem det positivistiske og det hermeneutiske paradigme (se f.eks. Mayring, 2015, s. 366), hvilket harmonerer med mit socio-kulturelle perspektiv, hvor forskellige paradigmer kan indgå side om side (Schoen, 2011, s. 17-18). På den ene side tæller jeg mine data med en vis analytisk distance, og på den anden side fortolker jeg dem i kontekster tæt på. Med andre ord tæller jeg i kontekster. Jeg ser denne tilgang som en styrke, der i nogen grad imødekommer kritikken af, at optællinger (som f.eks. frekvensanalyse) er dekontekstualiserede og kan skævvride resultaterne (se kritikken uddybet hos Mayring, 2015, s. 367-369). Jeg tæller, men ikke dekontekstualiseret. Derimod vurderede jeg større og mindre kontekster, før jeg tildelte en kode. Jeg deler Krippendorffs overbevisning om, at al læsning af tekster er kvalitativ – også selvom flere af deres karakteristika omdannes til tal. Dermed bliver en skarp distinktion mellem det kvalitative og det kvantitative unyttig (Krippendorff, 2004, s. 16).

Begrænsninger ved indholdskodningen

Den numeriske tilgang til kodning har sine begrænsninger. Snell (2011, s. 256) argumenterer for, at anvendelsen af denne tilgang til at undersøge et dynamisk klasseværelse kan kritiseres for sin reduktionistiske karakter og sin mangel på følsomhed over for kontekst (se også Mercer, 2010, s. 4; Blikstad-Balas, 2017, s. 517), idet denne type indholdskodning udelukkende klassificerer indhold og ikke underliggende, dybere mening i empirien (Flick, 2023, s. 450). I afhandlingen er denne begrænsning tydelig, da mere end halvdelen af undersøgelsen består af numerisk kodning frem for indsigt i specifikke segmenter af empirien. Dog skal det indvendes, at tabet af kontekst ifølge Schreier (2017) er den pris, man må betale for at kunne sammenligne tendenser på tværs af cases. Det, man i stedet vinder, er nye indsigter, der rækker ud over de konkrete kontekster (s. 7-8). Ydermere kan jeg ikke vide, hvorfor resultaterne danner disse mønstre i litteraturundervisningen i de tre klasseværelser, som mine resultater indikerer. Projektets beskrivende karakter giver mig kun mulighed for at vise, hvad lærerne og eleverne siger og gør – ikke, hvorfor de siger og gør det.

Styrker ved indholdskodningen

Styrken ved systematisk indholdskodning er, at der findes en klar (regelbaseret) procedure for kodningen, som gør det lettere at håndtere store mængder empiri ved at reducere den. Derudover bidrager systematikken i kodningen til at skabe en gennemsigtig kodningsproces (Mayring, 2004, s. 269). Yderligere er formaliseringen af proceduren en fordel, idet et ensartet kodesystem, der anvendes gennem hele undersøgelsen, letter sammenligningen af cases (Flick, 2023, s. 449-450). Mit valg af numeriske opgørelser har desuden været særligt anvendeligt til at udfordre mine bias og har i vid udstrækning forhindret mig i at være selektiv i forhold til, hvad jeg fandt. For eksempel har forskning i læremidler vist, at analyse prioriteres højere end fortolkning. Da forskning i læremidler kan indikere, hvad der sker i undervisningen (Bundsgaard et al., 2017b, s. 58), forventede jeg, at det samme resultat ville gælde for praksis. Dette viste sig også at være tilfældet. Men min undersøgelse peger på, at *forståelse* blev prioriteret endnu højere end analyse. Dette var et fund, jeg ikke nødvendigvis ville have tilvejebragt, hvis en mere løs kodningsstrategi havde været anvendt.

Kapitel 7: Metodisk diskussion

I dette kapitel diskuterer jeg potentialer og begrænsninger ved min valgte metodiske tilgang. Kært barn har mange navne, og det varierer i metodelitteraturen, hvilke begreber og forskellige opfattelser der kan dække kriterier for vurdering af kvalitative metoder. I det følgende har jeg valgt reliabilitets- og validitetsbegrebet som paraplybegreber for mine refleksioner over dette perspektiv. Begreberne er valgt, idet kvalitativ indholdsanalyse har rødder i positivismen, men ifølge Kuckartz og Rädiker (2023) kan de klassiske kvalitetskriterier for kvantitativ forskning ikke blot kopieres til det kvalitative uden at blive modificeret og udvidet (s. 195). Jeg vil derfor diskutere reliabiliteten og validiteten i afhandlingen ud fra en præmis om, at min metodiske tilgang befinder sig i spændingsfeltet mellem det kvantitative og det kvalitative.

Reliabilitet

Ifølge Schreier (2017) er reliabilitetsbegrebet fortolket forskelligt i den kvalitative forskning og uden nogen egentlig konsensus. Nogle afviser begrebet helt, men jeg tilslutter mig Schreiers forslag om at diskutere reliabilitet i kvalitativ indholdsanalyse med fokus på gennemsigtighed og konsistens, hvor forskeren viser læserne, hvordan konklusionerne er frembragt (s. 26-27), fordi reliabilitet spiller en større rolle i den kvalitative indholdsanalyse end i kvalitativ forskning generelt (s. 34). *Gennemsigtighed* refererer til ”forpligtelsen til at gøre data, analyser, metoder og fortolkningsvalg, der ligger til grund for påstande, synlige på en måde, der giver andre mulighed for at vurdere dem” (Moravcsik, 2019, s. 2: min oversættelse). *Konsistens* refererer i kvalitativ indholdsanalyse til en systematisk og transparent fremgangsmåde, hvor man altid følger den samme rækkefølge af trin, når man koder (Schreier, 2017, s. 35). I det følgende diskuterer jeg afhandlingens gennemsigtighed i brugen af kodemanualen og konsistensen i kodningen af empirien.

Gennemsigtighed: kodning med kodemanualen

Reliabilitet refererer traditionelt til, i hvilken udstrækning forskningsresultater kan repliceres. Denne forståelse er dog vanskelig at overføre til kvalitative studier, da menneskers adfærd aldrig er statisk, og høj reliabilitet derfor er umulig at opnå i streng forstand (Merriam, 1998, s. 205-206). Ud fra en traditionel forståelse af reliabiliteten i min undersøgelse ville man stille spørgsmålet: Hvis min undersøgelse blev gentaget af andre, vil de da nå frem til de samme resultater som jeg? Mit svar er, at det er sandsynligt, men ikke sikkert, at kodningen vil blive udført på samme måde, og at de samme resultater vil fremkomme, selvom der foreligger en kodemanual. Der vil ganske givet være forskel. Kodemanualer læses også af mennesker, som fortolker – og de fortolker ikke nødvendigvis mine definitioner og metodiske tilgange på præcis samme måde som jeg (se lignende pointe hos Krippendorff, 2004, s. 22; Graneheim et al., 2017, s. 33). Dette forhold blev tydeligt for mig i den periode, hvor jeg lod bachelor- og kandidatstuderende afprøve kodemanualen. I mine observationer af deres kodning af didaktiske læremidler og classesamtaler opstod der en mangfoldighed af fortolkninger, selvom alle studerende arbejdede med den samme manual. Mange fortolkninger stemte overens med mine, men det var ikke givet, at alle fandt frem til præcis samme resultat. I tillæg hertil vil jeg nævne, at der i

udstrakt grad var konsensus blandt de studerende om hovedlinjerne i resultaterne. For eksempel fandt alle frem til, at forståelsesmæssige aktiviteter fyldte mere end de fortolkningsbaserede. Variationen bestod i, hvilke og hvor mange aktiviteter der var tale om.

Modsat den klassiske forståelse af reliabilitet er det ifølge Lincoln og Guba (1985, s. 288) ikke et krav, at udenforstående skal nå frem til det samme resultat ved gentagelse af studiet. Derimod handler det om, hvorvidt udenforstående vurderer, at resultaterne giver mening i lyset af analysen af empirien, og det vedrører snarere spørgsmålet om troværdighed. Her vil jeg fremhæve kodemanualen som en styrke i forhold til troværdigheden af min undersøgelse, idet den understøtter gennemsigtheden i min metodiske tilgang. Gennemsigtheden er udlagt i kodemanualen, hvor læseren kan finde udførlige beskrivelser af den metodiske fremgangsmåde. Derudover har hver af artiklerne i afhandlingen et særskilt metodisk fokus, hvor jeg går i dybden med forskellige metodiske aspekter af afhandlingen og forklarer, hvordan jeg kom frem til resultaterne. Disse forhold bør styrke sandsynligheden for, at mine læsere kan følge mine spor og lade sig overbevise om resultaternes troværdighed.

Konsistens: kodning med og uden interkoderreliabilitet

Reliabilitet dækker også over konsistensen i kodningen, hvor interkoderreliabilitet kan bidrage til at sikre ensartethed. I dette studie er kun mindre dele af empirien blevet kodet i samarbejde med andre og kun indtil der blev opnået enighed om kodestrategien og definitionerne. Dermed er interkoderreliabiliteten i studiet begrænset. Kodningen er dog foretaget konsistent, idet jeg som den eneste koder har stået for hele kodningsarbejdet. Fortolkningen af kodemanualen har derfor været ensartet gennem hele processen. At kodning er udført konsistent, styrker studiets reliabilitet, også selvom der ikke er tale om interkoderreliabilitet, men snarere om, at (solo)forskeren genbesøger sin empiri og genkoder (Schreier, 2017, s. 6 og 34), hvilket også var tilfældet i min undersøgelse.

Uden interkoderreliabilitet i kodningen af hele empirien vil der opstå fejl, og det vil kunne findes fejl i min kodning. Jeg har identificeret flere fejl, eksempelvis under genkodning eller i forbindelse med udtræk af koder i NVivo efter den oprindelige kodning. På trods af fejl vil jeg, baseret på erfaring, hævde, at selv hvis fejlene blev fundet og rettet, ville det ikke ændre de overordnede mønstre i resul-

taterne – og måske endda ikke i de numeriske opgørelser. Denne vurdering baserer jeg især på en erfaring, jeg gjorde mig i forbindelse med koden *evaluering*. Da jeg påbegyndte undersøgelsen af den empiri, som var blevet tildelt denne kode, fik jeg en ny forståelse af begrebet og måtte derfor genkode en (i min optik) større mængde empiri. Da jeg derefter gennemførte beregningerne på koden igen, viste det sig, at procentandelen var præcis den samme, på trods af ændringen i kodningen.

Ifølge Mayring (2015) er interkoderreliabilitet særligt væsentlig i kvantitativ indholdsanalyse (se også Schreier, 2017, s. 16), men mindre afgørende i den kvalitative, hvor vægten i højere grad ligger på at fortolke empirien og justere koderne løbende i kodningsprocessen (s. 372-373). Jeg bevæger mig derfor ikke langt fra normerne for kvalitativ indholdsanalyse, når interkodningen i mit projekt kun er foretaget delvist, på udvalgte dele af empirien og undervejs i analyseprocessen, med henblik på at udvikle kodesystemet: både hvilke koder det skulle rumme, og hvordan kodningen skulle udføres. Når det er sagt, ville jeg have foretrukket at afprøve interkodning af hele empirien, hvis det havde været muligt. Først og fremmest for at sikre så høj en reliabilitet som muligt, men også for at afprøve, i hvilken udstrækning det overhovedet er muligt på denne type empiri og med dette kodesystem, samt hvilke begrænsninger det ville medføre.

Validitet

Ifølge Schreier (2017) kan ”et instrument anses for at være validt i det omfang, det faktisk indfanger det, det har til hensigt at indfange” (s. 175: min oversættelse). Ligesom reliabilitet vurderes validitet i forhold til, i hvilken grad en undersøgelse er valid og ikke, om den enten er eller ikke er valid. I det følgende diskuterer jeg validitet i den kvalitative indholdsanalyse, herunder ekstern validitet, generalisering, overførbarhed og begrebsvaliditet.

Validitet i kvalitativ indholdsanalyse

Da jeg anvender kvalitativ indholdsanalyse til at *beskrive* processen fra læremiddel til undervisning, frem for eksempelvis at *vurdere* dens kvalitet, styrker dette validiteten i undersøgelsen. Min metodiske tilgang egner sig ikke til at vurdere kvalitet og bliver heller ikke anvendt med det formål. Undervejs i mit ph.d.-forløb er jeg dog ofte blevet opfordret til at udtale mig om kvalitetsspørgsmål på baggrund af mine resultater af reviewere, kolleger og forlag. Dette har jeg afholdt mig fra, idet den

metodiske tilgang ikke muliggør, at jeg kan besvare den type spørgsmål på det grundlag, hvorpå afhandlingen hviler. Det betyder ikke, at det er irrelevant at stille sådanne spørgsmål, men det er uden for afhandlingens formål at besvare dem.

Hvis mit formål havde været at vurdere kvaliteten af litteraturundervisningen, ville jeg have anvendt *scoring* som tilgang (se f.eks. Nystrand & Gamoran, 1997; Mason et al., 2006; Levine & Horton, 2013; Oksbjerg, 2013; Burkett & Goldman, 2016). I mit projekt er der derimod tale om en klassificering af aktiviteter, hvor formålet er at tegne et landskab over læremiddelbrugen, og ikke nødvendigvis at vurdere, evaluere, bedømme eller indikere grader og udvikling, som *scoring* i højere grad kan anvendes til. Begrænsningen ved min valgte metodiske tilgang er derfor, at der alene er tale om tilstedeværelse eller fravær af forsøg på analyse og fortolkning, og ikke om analysernes og fortolkningernes nøjagtighed eller kvalitet (se samme kritikpunkt hos McCarthy et al., 2021, s. 94-95). Et muligt supplement til analyserne af empirien i afhandlingen kunne være dobbeltkodning af udvalgte kategorier, hvor eksempelvis elevernes ytringer om deres analyse og fortolkning kunne scores efter Levine og Hortons tilgang (2013). Her blev læsernes fortolkninger vurderet som enten *understøttet* eller *ikke-understøttet* af tekstbelæg. Denne type kodning af fortolkning og forståelse kan anvendes til at vurdere kvaliteten af elevernes svar, mens koderne i min undersøgelse udelukkende beskriver ytringer, handlinger og aktiviteter med henblik på klassificering – ikke vurdering. Levine og Hortons koder eller lignende kunne fungere som et enkelt supplement i form af dobbeltkodning med mine eksisterende koder, hvis formålet med undersøgelsen blev udvidet til også at omfatte forskningsspørgsmål vedrørende nøjagtighed eller kvalitet i elevernes analyser og fortolkninger (se f.eks. Rabold, 2019).

Ekstern validitet, generalisering og overførbarhed

Ifølge Merriam (1998) handler ekstern validitet om, ”i hvilket omfang resultaterne fra én undersøgelse kan anvendes på andre situationer” (s. 207: min oversættelse). Eller med andre ord: Hvor generaliserbare er resultaterne? Forskningsdesignet i denne afhandling er både multipelt og komparativt, og generaliserbarheden øges ”ved brugen af forudbestemte spørgsmål og specifikke procedurer for kodning og analyse af resultaterne” (Merriam, 1998, s. 208: min oversættelse; se også Borman et al., 2006, s. 123; Flick, 2023, s. 95). Ifølge Merriam (1998) kan man yderligere styrke generaliserbarheden i casestudier ved at beskrive, hvor typiske casene er, hvilket

giver læseren mulighed for selv at vurdere, hvorvidt der er tale om overførbarhed til egen kontekst (s. 211). Det har jeg blandt andet gjort ved at redegøre for, hvordan de tre cases både ligner hinanden og mange andre danske 8. klasser i folkeskolen (se kapitel 5). Der er således ikke tale om statistisk generaliserbarhed, men snarere om *overførbarhed*.

I Lincoln og Gubas optik (Guba & Lincoln, 1989; Lincoln & Guba, 2000) generaliserer man ikke i kvalitativ forskning på samme måde som i kvantitativ. De foreslår i stedet begrebet *overførbarhed* (transferability), som overordnet henviser til muligheden for at overføre forskningsresultater fra én kontekst til en anden, forudsat at der er tilstrækkelig lighed mellem casene (se også Goetz & LeCompte, 1984; Maxwell & Chmiel, 2014). Dette begreb kan betragtes som et kvalitativt modsvar til generaliserbarhed i kvantitativ forskning. I stedet for at fremføre brede påstande om, at resultaterne gælder i andre situationer, fokuserer overførbarhed på at beskrive konteksten og detaljerne omkring et studie, så andre forskere eller læsere kan vurdere, om resultaterne også er relevante i deres egen kontekst. For at opnå overførbarhed skal forskere give fyldestgørende beskrivelser af studiet, så læsere får mulighed for at sammenligne deres egne kontekster med studiets, og vurdere, om de kan drage lignende konklusioner. Overførbarhed afhænger derfor både af ligheden mellem cases og af forskerens evne til at formidle disse detaljer. Det er ikke forskeren selv, der aktivt skal bevise overførbarhed, men snarere dem, der anvender forskningen i nye kontekster, som vurderer dens relevans.

Ifølge Gomm et al. (2000) er der udfordringer ved at tale om overførbarhed af resultater (s. 101). Jeg vil her fremhæve to af deres kritikpunkter: For det første giver begrebet ingen retningslinjer for, hvilke cases der bør indgå i et studie. For det andet er det uklart, ud fra hvilke parametre læseren skal vurdere, i hvilken udstrækning resultaterne er overførbare. For at imødekomme denne kritik har jeg anvendt *typikalitet* som rettesnor ved udvælgelsen af cases. Derudover har jeg udvalgt eksplicitte parametre, som læseren kan anvende til at vurdere mine resultaters mulighed for overførbarhed, herunder hvordan mine cases er typiske. Begge valg uddybes i det følgende.

At noget er typisk, henviser til, at der er tale om noget almindeligt eller ordinært. I kvalitativ forskning er typikalitet ifølge Schofield (2000) et kriterium for udvælgelse af case(s), der kan øge muligheden for overførbarhed, fordi det skaber potentiale for et ”godt match” med mange andre situationer (s. 77-79; se også Gomm

et al., 2000, s. 107). Det er selvfølgelig ikke muligt, at cases er typiske på samtlige parametre – og det er heller ikke nødvendigt for, at man kan tale om overførbarhed. Der skal snarere være tale om, at casen er typisk for sin slags i det omfang, det er muligt. For eksempel opstillede jeg det kriterium, at lærerne, som skulle deltage i projektet, skulle have planlagt at bruge digitale fagportaler og ikke digitale læremidler i bred forstand. Det var med andre ord et kriterium baseret på udbredelse. Da det er typisk, at folkeskoler har adgang til minimum én fagportal, bragte dette mig et skridt nærmere typikalitet, både internt mellem mine cases i projektet og eksternt i forhold til andre klasselokaler i den danske folkeskole.

Jeg opbyggede mine casebeskrivelser med afsæt i de parametre, der skulle danne grundlag for vurdering af mine resultaters mulighed for overførbarhed (se afsnittet *Casebeskrivelser*). Disse beskrivelser blev udarbejdet på både skole-, klasse- og læremiddelniveau. Gomm et al. (2000) foreslår, at forskeren anvender information om den bredere population, når det er muligt (s. 106). Dette gjorde jeg ved at inddrage data fra Uddannelsesstatistik (Uddannelsesstatistik, u.å.). Jeg sammenlignede case-skolernes centrale nøgletal med landsgennemsnittet (f.eks. karaktergennemsnit, antal elever pr. klasse og trivsel). Beskrivelserne af både de specifikke cases og den bredere population bør i nogen grad give mine læsere mulighed for at vurdere, hvorvidt mine cases kan betragtes som typiske, og i hvilken udstrækning resultaterne kan overføres til andre sammenhænge. Hvis læserne tilslutter sig denne vurdering, øges sandsynligheden for overførbarhed.

Begrebsvaliditet

Jeg har søgt at styrke undersøgelsens validitet ved løbende at konsultere forskere inden for feltet, enten fordi de har arbejdet med mine kernebegreber eller har kendskab til det felt, hvorfra begreberne stammer. Formålet var at sikre en rimelig grad af konsensus om, at mine kategorier i tilstrækkelig grad repræsenterer de begreber, der anvendes i forskningen, i skolens praksis, i læreplanerne m.fl. Med andre ord, om der var bred enighed blandt fagfæller om, at mine begreber er dækkende for aktiviteter i litteraturundervisningen. Disse drøftelser bar dog ikke præg af fuldstændig konsensus. Uenighederne handlede oftest om de mange mulige måder, hvorpå begreberne kunne, eller ikke kunne, adskilles og fungere som separate koder. For eksempel blev det fra én lejr fremført, at mine hovedkoder *oplevelse* og *forståelse* går hånd i hånd og derfor bør udgøre én samlet kode, da der altid er tale om

en læseoplevelse. En anden lejr pegede på, at koderne *forståelse* og *fortolkning* indgår i et dialektisk forhold og derfor ikke bør adskilles. En tredje lejr understregede, at analyse typisk udarbejdes på baggrund af (foreløbige) fortolkninger, og at hovedkoderne *analyse* og *fortolkning* derfor burde samles i én kode. Der er mange flere eksempler på holdninger til, hvilke koder der burde indgå i kodemanualen, hvilke der ikke skulle, og hvilke der skulle indgå på en anden måde. Disse sparrings-sessioner førte dog ikke til, at jeg reducerede antallet af hovedkoder. De mange velmenende forslag ville samlet set have resulteret i én overordnet hovedkode: *litteraturredidaktisk aktivitet*. For der vil nok aldrig opnås fuld enighed om, hvor grænsen skal trækkes, når aktiviteter skal klassificeres. Jeg adskiller mig fra mange af mine fagfæller ved, at jeg er villig til at skære noget fra – også når det gør ondt. Men selvom det gør ondt, mener jeg, at dialektik bedst kan undersøges empirisk ved at klassificere dens bestanddele. Når det er sagt, og selvom der herskede uenighed på tværs af faglige positioner, var alle villige til at hjælpe mig med at opbygge argumentationen for mine koders berettigelse og funktion i kodemanualen.

Et andet tiltag for at sikre validitet mellem min forståelse af de enkelte begreber og min kodning med disse var, at jeg isolerede kodede sekvenser i NVivo og sammenlignede dem med henblik på at sikre en ensartet kodning af passagerne (Mayring, 2022, s. 176; se også Krippendorff, 2004). Dette tiltag fandt jeg nødvendigt, da jeg primært kodede alene og udviklede kodemanualen løbende under kodningsprocessen, hvilket kan øge risikoen for fejlkodning. Da interkodningen var begrænset, og kodemanualen blev justeret undervejs, fungerede sammenligningen af passagerne som en ekstra sikring for, at jeg havde kodet korrekt. *Korrekt* betyder i denne sammenhæng, at kodningen blev foretaget konsistent, idet de samme definitioner styrede kodningen og dermed blev forstået på samme måde fra start til slut. For eksempel sikrede jeg ensartethed i de passager fra klassesamtalerne, der var kodet som *analyse*, ved at isolere dem i en eller flere af de tre cases og gennemgå dem i kronologisk rækkefølge, uden at kunne se andre koder. Jeg kunne løbende slå konteksten til og fra efter behov ved at lade NVivo hente de få linjer, der var placeret før og efter passagen, som var kodet *analyse*. På denne måde kunne jeg, uforstyrret af andre koder, vurdere, om de udvalgte passager overholdt definitionen af *analyse*, grænsede op til andre koder og eventuelt skulle genvurderes, eller var fejlkodede. Denne strategi anvendte jeg både under og efter kodningen.

Kapitel 8: Forskningsintegritet og etik

Der er mange etiske spørgsmål forbundet med forskning, og de skal ikke alle behandles her. Brinkmann skelner mellem fire etiske dimensioner, som forskeren bør overveje: informeret samtykke, fortrolighed, konsekvenser og forskerrollen (Brinkmann, 2020, s. 597-599). Da mit fokus er rettet mod aktiviteter i litteraturundervisningen, og ikke mod de læremiddelforfattere, som har udviklet de forlagsproducerede læremidler, eller de lærere og elever, der bruger dem, træder menneskene i projektet i baggrunden. Men det er stadig mennesker, det handler om, og derfor udgør forskningsintegritet og etik en væsentlig del af forskningsprojektet.

Jeg har udvalgt det informerede samtykke som et særligt opmærksomhedspunkt i dette projekt og trækker herfra paralleller til de tre øvrige etiske dimensioner. Årsagen til dette valg er, at det informerede samtykke umiddelbart kan fremstå dilemmafrit, da det primært baserer sig på lovgivning. Det er imidlertid netop dette begreb, som i min proces har tydeliggjort behovet for etisk refleksion før, under og efter arbejdet med deltagerne. Dette er ikke overraskende, da informeret samtykke er en velkendt og hyppigt forekommende etisk udfordring (Gallagher et al., 2010; Powell et al., 2012).

Inden for feltet forskningsintegritet og etik eksisterer et spændingsfelt mellem officielle retningslinjer (*procedural etik*) og den etiske kompleksitet i praksis (*etik i praksis*) (se f.eks. Jones & Stanley, 2008; Gallagher et al., 2010; Graham et al., 2015; Johansen, 2018). Selvom der findes kodekser for forskningsintegritet, som for eksempel den danske kodeks (UVM, 2014), og lovgivning i form af for eksempel databeskyttelsesforordningen (GDPR, 2016), støder forskeren stadig på situationer, som er særegne for det konkrete projekt og/eller som falder uden for de regler og rammer, der ikke kan favne enhver tænkelig situation i forskningens praksis (se eksempler hos Ebrahim, 2010; Gildersleeve, 2010).

Informeret samtykke

Selvom jeg ikke beskæftiger mig med følsomme personoplysninger, minoritetsgrupper, børn i udsatte positioner eller andet særligt indhold, der kræver øget sensitivitet, har der alligevel vist sig etiske problemstillinger i min proces. Dette

gælder til trods for, at projektets genstandsfelt ikke umiddelbart fremstår ”følsomt”. Jeg sætter ordet *følsomt* i citationstegn, fordi projektets titel, *Digitale fagportaler i brug*, kan give indtryk af, at der ikke opstår etiske dilemmaer. At nogen *bruger* en *digital fagportal*, kan fejlagtigt give indtryk af, at dette brugsobjekt ikke kan forårsage menneskelig harme, kvaler eller rokke ved nogens grundvold. Det ville også være for meget sagt. Men min undersøgelse involverer mennesker, nemlig lærere og elever samt elevernes forældre, som har givet samtykke på vegne af deres børn. Og i arbejdet med mennesker vil der uundgåeligt opstå etiske dilemmaer, hvor små de end måtte synes.

Ved valg af tilgang til informeret samtykke i forskning er der to oplagte muligheder: *samtykkeerklæringen* og *forskningshjælp*. Udgangspunktet i databeskyttelsesforordningen er, at al behandling af personoplysninger er forbudt, medmindre der foreligger en gyldig hjemmel. Dette fremgår af artikel 6, stk. 1: ”Behandling er kun lovlig, hvis og i det omfang mindst ét af følgende forhold gør sig gældende [...]” (GDPR, 2016). Inden for forskningsverdenen findes der to muligheder for en gyldig hjemmel i art. 6, stk. 1, litra a og e:

1. Samtykkehjemmel (litra a)

– også kaldet *samtykkeerklæring*. Behandling kan finde sted til det eller de formål, der er konkret angivet i samtykkets formulering. Der stilles krav om underskrift fra deltageren.

2. Forskningshjemmel (litra e)

Anvendes udelukkende ved behandling i forbindelse med videnskabelige eller statistiske formål, når behandlingen er nødvendig for forskningen. Der stilles ingen krav om underskrift fra deltageren.

Forskellene mellem disse to former for hjemmel er flere end dem, der er angivet her. Dette kan for eksempel være forskelle i, hvorvidt deltagerne skal anonymiseres eller pseudonymiseres. Det, jeg præsenterer her, er blot de grundlæggende lovmæssige præmisser, der er nødvendige for at forstå et af de dilemmaer, jeg stod over for i forskningsprocessen: Hvilken hjemmel skulle jeg vælge i mit forskningsprojekt? Før første del af feltarbejdet blev påbegyndt, valgte jeg at anvende samtykkeerklæringer i den første deltagende klasse. Valget var baseret på en antagelse om, at forældre forholder sig mere aktivt til en samtykkeerklæring end til et oplysningsskema, fordi en samtykkeerklæring kræver en aktiv handling: en underskrift. Samtykke-

erklæringen har dog den udfordring, at den kan være svær at få fra skoletasken videre til en forælders køkkenbord til underskrift. At få en samtykkeerklæring retur i underskrevet form og tilbage i lærerens hænder er en lige så stor udfordring. Alle involverede bliver sat på arbejde, selvom en underskrevet samtykkeerklæring umiddelbart virker simpel. Processen er ikke blot tidskrævende, men rummer også etiske dilemmaer.

Sæt kryds herunder:

☐Jeg giver samtykke til, at mit barns personoplysninger i form af video- og lydoptagelser, interview samt skriftlige og multimodale produktioner må gemmes i en database med henblik på brug i nye forskningsprojekter efter projektets afslutning.
☐Jeg giver samtykke til, at mit barns pseudonymiserede personoplysninger må gives til studerende til brug for undervisning, projekter eller specialer på Aarhus Universitet (dit barns identitet er sløret og er ikke umiddelbart identificerbar)
☐Jeg giver samtykke til, at mit barns personoplysninger må deles med universitetet USN i Norge
☐Jeg giver samtykke til, at mit barns personoplysninger må indgå i en publikation i et videnskabeligt tidsskrift eller anden vidensformidling i pseudonymiseret form (dit barns identitet er sløret og er ikke umiddelbart identificerbar).

Mit barns navn: _____
[Udfyldes med blokbogstaver]

Værges navn: _____
[Udfyldes med blokbogstaver]

Dato og underskrift: _____

Figur 3. Uddrag fra samtykkeerklæring til forældre i case 1.

Figur 3 viser et uddrag fra samtykkeerklæringen til forældrene i case 1 og indeholder en liste med fire afkrydsningsmuligheder. Listen førte til situationer, hvor forældre for eksempel havde overset, at de skulle sætte kryds, hvorefter skemaet måtte tilbage i skoletasken. I enkelte tilfælde var et felt ikke afkrydset, og jeg måtte tage stilling til, hvordan jeg skulle handle i den situation. Overordnet var processen tidskrævende og kompleks at navigere i for alle parter.

I mellemtiden blev jeg bedre bekendt med begrebet *forskningshjemmel* og gik i dialog med ressourcepersoner inden for GDPR-området på Aarhus Universitet for at undersøge dets begrænsninger og muligheder. Forskningshjemlen har den åbenlyse fordel, at deltagerne skal informeres, men ikke afgive en underskrift. Da underskriftsindsamlingen viste sig at være den største udfordring i forbindelse med informeret samtykke i case 1, valgte jeg forskningshjemlen til case 2 og 3. I praksis

betød dette, at lærerne sendte mit oplysningsskema ud til forældrene via AULA, hvor jeg på forhånd havde markeret, hvordan Aarhus Universitet (og dermed mig) ville behandle elevernes personoplysninger. Forældrene blev således *oplyst* om forskningsprojektet, men skulle ikke underskrive skemaet. Det etiske dilemma, der opstod som følge af denne beslutning, var, at information sendt via AULA ikke nødvendigvis blev læst og forstået af forældrene. Samtidig gjorde jeg mig afhængig af, at lærerne fulgte op på oplysningerne, for eksempel ved at gensende skemaet eller nævne det i andre fora.

Forskerrollen

I dette afsnit retter jeg blikket mod den etiske dimension *forskerrollen* og de krav til dømmekraft og ansvarlighed, der knytter sig til at sikre deltagernes forståelse af forskningens formål. Selvom databeskyttelsesforordningen opstiller klare krav til, hvordan informeret samtykke skal formidles, er det i praksis forskeren, der har ansvaret for at vurdere, i hvilket omfang dette faktisk lykkes, og hvordan eventuelle misforståelser håndteres. Forskerrollen indebærer her ikke blot procedural etik, men etik i praksis, hvor forskeren aktivt må tage stilling til, om forskningens formål er blevet forstået af deltagerne. Jeg vil i det følgende vise, hvordan dette ansvar kom til udtryk i min håndtering af en konkret diskrepans mellem min og en lærers forståelse af projektets formål, og hvordan jeg som forsker måtte forvalte min rolle i lyset af denne uoverensstemmelse.

En central del af det informerede samtykke er, at deltagerne forstår forskningens formål: i dette tilfælde at undersøge digitale fagportaler i brug. Under projektet oplevede jeg dog en vis grad af ligegyldighed over for formålet, når jeg præsenterede det for de deltagende lærere og elever. Uanset hvor stor en ligegyldighed en deltager udviser, bør forskeren dog stadig tage det informerede samtykke alvorligt. Ifølge databeskyttelsesforordningens art. 4, nr. 11, skal et samtykke være frivilligt, specifikt, informeret og udtryk for en utvetydig viljestilkendegivelse. Derudover er det et krav, at et samtykke skal være letforståeligt, lettilgængeligt og formuleret i et klart og enkelt sprog, jf. art. 7, stk. 1. (GDPR, 2016). Disse betingelser skal være opfyldt, før et samtykke er gyldigt efter forordningen. Blandt andet indebærer dette, at deltagerne skal forstå forskningens formål.

I et specifikt tilfælde blev det dog tydeligt, at en deltager ikke forstod formålet i det omfang, jeg vurderer som nødvendigt. Eftersom det er en gyldigheds-

betingelse, at samtykket skal være letforståeligt, må man konkludere, at hvis samtykket ikke er blevet forstået, har det heller ikke været letforståeligt. Dermed har forskeren ikke fuldt ud levet op til betingelserne i forordningen. Kort sagt er oplysningspligten ikke meget bevendt, hvis modtageren ikke forstår de informationer, der meddeles. Hvor vidtgående disse informationskrav er, fremgår dog ikke af databeskyttelsesforordningen. Selvom forordningen er klar og tydelig på paragrafniveau, er praksis en langt mere kompleks størrelse, hvor forskeren selv må vurdere, hvornår deltagerne har forstået formålet, og hvor detaljeret forskningsprojektets formål skal præsenteres. Forordningen giver også plads til denne fleksibilitet ved netop ikke at opstille rammer for, hvor vidtgående de informatoriske krav skal være. Johansen (2018) problematiserer det informerede samtykke og stiller spørgsmålstegn ved, om forskeren overhovedet kan give så detaljerede informationer om forskningen, at deltageren reelt ved, hvad der siges ja til. Forskeren og deltageren deler naturligvis ikke fuldstændig samme forståelse af et forskningsprojekt (s. 63-64), men det er nødvendigt, at forskeren vurderer, i hvilket omfang deltagerne har forstået formålet, for at leve op til forordningen.

[...] people are not all-knowing. Neither researchers nor their participants can hope for anything more than a partial, contextual and incomplete understanding of what they are doing. Discrepancies between researchers' and participants' understanding of a project may be hard to spot, and may also be unstable, changing over time as the research unfolds (Gallagher et al., 2010, s. 479)

Gallager et al. peger i dette citat på, at der kan opstå diskrepanser mellem forskerens og deltagernes forståelse af forskningens formål. At forskeren ”skal få øje på” omfanget af deltagernes forståelse er udfordrende, fordi denne forståelse ofte er usynlig. I case 2 opdagede jeg dog en synlig diskrepans mellem min egen og den deltagende lærers forståelse. Denne opdagelse fik mig til at stoppe op og revurdere min strategi for formidlingen af projektets formål. Jeg vil i det følgende beskrive denne diskrepans samt de tiltag, jeg iværksatte for at adressere den.

Før empiriindsamlingen påbegyndtes, kommunikerede jeg af flere omgange med læreren i case 2 om forskningsprojektets formål både skriftligt og mundtligt. Dette skete gennem opslag på sociale medier, private e-mails, et indledende møde, det officielle oplysningsskema samt en omskrivning af oplysningsskemaet til et mere

lettilgængeligt sprog i form af et følgebrev, der blev sendt til alle deltagerne. Følgebrevet kom i tillæg til det formelle, skriftlige informerede samtykke. På den første dag i lærerens klasse skulle jeg introducere mig selv for eleverne og fortælle om forskningsprojektet. Lige inden min præsentation begyndte, sagde læreren nogle få ord til eleverne om projektets formål. Læreren formulerede det således:

[...] hvilket udbytte [...] elever. Og især elever i 8. klasse får af at bruge portaler. Altså, er det lige så godt at få portaler, som det er at glo i en bog? [...] Og det er vi jo interesserede i, ikke? [...] og så kommer du og fortæller os lærere, hvad der virker, og hvad der ikke virker. Og det er jo ret væsentligt for os som skole (lærer A, observation 1, case 2)

Citatet viser, at læreren opfattede forskningsprojektets primære formål som en undersøgelse af, hvad der virker, og hvad der ikke virker, samt forskellen mellem et analogt og et digitalt læremiddel. Det etiske dilemma opstod, fordi der var en diskrepans mellem min og lærerens forståelse af projektets formål (en lignende erfaring med diskrepanser mellem forskere og deltagere er også beskrevet af Ebrahim, 2010, s. 291-292). Diskrepansen overraskede mig. I al skriftlig kommunikation om projektet forud for feltarbejdet blev det italesat som en undersøgelse af *brugen af digitale fagportaler*. Denne formulering blev valgt for at sikre, at projektets formål forblev bredt nok til at undgå så specifikke formuleringer, at der skulle indhentes nyt samtykke eller oplyses på ny, hvis projektet ændrede retning. Lige efter lærerens korte præsentation af mig gav jeg selv en forklaring på projektet. Det er muligt, at dette skabte en akavet situation, da min beskrivelse af forskningsprojektet ikke stemte overens med lærerens. Situationen illustrerer, hvor udfordrende det kan være at formidle sin forskning til deltagere uden for forskningsverdenen. Set fra mit perspektiv var læreren yderst velinformet om projektet. Det gik først op for mig, at læreren ikke havde forstået formålet i det ønskede omfang, da projektet var i gang, og videokameraet allerede var tændt i klassen. Samtidig ønskede jeg at undgå at gøre læreren forlegen over, at vi ikke opfattede projektets formål på samme måde. Det krævede sproglig fintfølelse at sikre, at læreren ikke tabte ansigt eller fremstod uvidende om projektet.

Det er almindeligt, at deltagere i forskningsprojekter enten glemmer eller misforstår, hvad de har givet samtykke til (Williams, 2005, s. 52), og at forskere og

deltagere kan have forskellige opfattelser af projektets formål (Gallagher et al., 2010, s. 474). I nogle tilfælde har deltagere endda ikke læst de informationer, forskeren har udleveret (Russell, 2005, s. 188). Derfor er det ikke givet, at der er fuldstændig overensstemmelse mellem, hvordan jeg forstår projektets formål, og hvordan deltagerne opfatter det. Dette blev særligt klart for mig under feltarbejdet i case 2. Selvom jeg på forhånd havde informeret om formålet, argumenterer flere forskere for, at informeret samtykke bør betragtes som en proces snarere end en enkeltstående begivenhed (Cutcliffe & Ramcharan, 2002; Lewis & Graham, 2007; Gallagher et al., 2010). Jeg talte derfor løbende med læreren om formålet og delte specifikke fund fra lærerens egen klasse, som jeg bad læreren reflektere over sammen med mig. Jeg anvendte samme tilgang med de øvrige deltagende lærere. I dette tilfælde gjorde jeg det dog mere bevidst og systematisk for at sikre, at læreren ikke senere ville blive overrasket over projektets resultater. Samtidig måtte jeg nøje overveje, hvor detaljeret projektet skulle præsenteres for lærerne for så vidt muligt at undgå at påvirke deres adfærd. Ifølge Crow et al. (2006, s. 94-95) er der en risiko for, at deltagere tilpasser deres adfærd for at imødekomme, hvad de tror, forskeren ønsker, hvis de får for meget information om projektet. Derfor forsøgte jeg at balancere mellem at formidle projektets overordnede formål og de observationer, jeg gjorde i den enkelte lærers klasse, i mine samtaler med deltagerne.

I de første to cases havde jeg et stærkt fokus på skriftlig kommunikation om projektets formål for at sikre, at deltagerne løbende kunne konsultere, hvad de havde givet samtykke til. Jeg opfattede dette som en garanti for, at formålet altid kunne genfindes klart og tydeligt af deltagerne. En undersøgelse af forskningsdeltageres oplevelse af forskningsetik viser, at deltagere i forskningsprojekter anser den uformelle, mundtlige dialog mellem deltager og forsker for at være mere givtig end den skriftlige oplysning (Lewis & Graham, 2007, s. 75-76). I tråd med denne konklusion viste den løbende, uformelle samtale sig også bedre egnet til at fremme deltagerens forståelse af forskningsprojektets formål end den skriftlige oplysning i mit projekt.

Alt i alt blev deltagerens forståelse af forskningsprojektets formål understøttet ved, at jeg formidlede oplysninger gennem både formel skriftlig kommunikation, introduktionsmøder, følgebrev samt løbende, uformel dialog før og efter danskundervisningen. Min forskerrolle rummede dermed i praksis et etisk ansvar, der rakte ud over formel opfyldelse af lovgivning og forskningsetiske

retningslinjer og blev tiltagende relationel, situationsbunden og præget af løbende dømmekraft.

Fortrolighed

En del af det informerede samtykke indebærer refleksioner over fortrolighed og pseudonymisering af personoplysninger for at minimere de risici, der er forbundet med behandlingen af disse oplysninger. Datatilsynet (2023) definerer pseudonymiserede personoplysninger som oplysninger, ”der kun kan henføres til en fysisk person ved anvendelse af yderligere oplysninger, men hvor adgangen til disse yderligere oplysninger er stærkt begrænset”. I projektet har jeg anvendt pseudonymisering, da andre forskere end mig havde adgang til mine transskriptioner med henblik på at udvikle definitioner for koderne og udforme en kodestrategi, for eksempel medforfattere på artiklerne. De yderligere oplysninger, der muliggjorde identifikation af lærere og elever i transskriptionerne, blev opbevaret i en ekstern mappe, herunder videooptagelser af litteraturundervisningen og elevnøgler. Pseudonymiseringen i transskriptionerne blev foretaget løbende under selve transskriberingen ved at erstatte kønsspecifikke pronomener (han/hun, hans/hendes) med kønsneutrale termer, og alle navne blev omdannet til bogstaver (f.eks. Elev E og Lærer A). Derudover blev alle lokale identifikatorer fjernet, eksempelvis bynavne og skolernes navne. Fortroligheden blev således løbende sikret ved, at jeg traf disse beslutninger, inden jeg transskriberede empirien, og implementerede pseudonymiseringen under selve transskriptionsarbejdet. Implikationen heraf er, at deltagerne i projektet ikke kommer direkte til orde, og derfor er det min stemme, og ikke deres, der kan høres i afhandlingen.

Derudover forholdt jeg mig også til indirekte oplysninger, såsom alder. Den indirekte identifikation af elevernes alder kunne ikke pseudonymiseres, da eksplicite kriterier for deltagelse i projektet fastslog, at eleverne skulle gå i folkeskolens 8. klasse. Ligeledes har jeg i casebeskrivelserne angivet lærernes erfaringsgrundlag, der indirekte kan anvendes til at estimere deres alder. For eksempel kan 20 års erfaring som lærer i folkeskolen antyde, at der ikke er tale om en lærer på omkring 25 år, men snarere en ældre.

Konsekvenser

Tilgangen til databeskyttelse ved behandling af personoplysninger kan have konsekvenser for de umiddelbart involverede. Med andre ord er der risici forbundet med deltagelse i forskningsprojekter. Derfor overvejede jeg forud for mine observationer, hvordan jeg bedst kunne beskytte de lærere og elever, der deltog i projektet. Dette omfattede blandt andet en skriftlig risikovurdering, hvor jeg vurderede sandsynligheden for, at forskellige situationer kunne opstå, samt hvilken betydning det ville have for den lærer eller elev, hvis data jeg skulle behandle. For eksempel tog jeg stilling til, at der under observationerne kunne:

[...] forekomme ustrukturerede data i form af video- og lydoptagelser af større tidsintervaller (op til max. 8 timer). Disse datatyper kan indeholde personfølsomme oplysning, som f.eks. brug af religiøse symboler og udtalelser om politisk tilhørsforhold m.fl., som projektet ikke anvender videnskabeligt, men som kan opstå spontant. I tilfælde af en utilsigtet adgang til personoplysninger kan dette virke generende for børn og forældre (Citat fra den skriftlige risikovurdering)

Dog viste en risikovurdering forud for projektet sig at være utilstrækkelig, da etik i praksis ikke altid kan forudses. Brinkmann skelner mellem mikro- og makroetiske problematikker. De mikroetiske problematikker omfatter de etiske dimensioner, jeg har reflekteret over i de foregående afsnit af kapitlet: det informerede samtykke, forskerrolle og pseudonymisering. Disse perspektiver på forskningsintegritet og etik handler, med Brinkmanns ord, om ”at tage vare på de personer som umiddelbart er en del af forskningen” (Brinkmann, 2020, s. 593).

De makroetiske problematikker derimod ”angår forskningens placering i en samfundsmæssig sammenhæng” og vedrører, hvilke større interesser forskningsprojektet tjener (Brinkmann, 2020, s. 593). For eksempel var mit fokus forud for observationerne i høj grad rettet mod at tilegne mig viden om officielle retningslinjer, særligt databeskyttelsesforordningen. Mødet med denne omfattende lovgivning var for mig overvældende, da jeg ikke på forhånd havde tilstrækkeligt kendskab til den. Desuden gik jeg ind i projektet med den indstilling, at det mikroetiske, og særligt den procedurale etik, skulle have førsteprioritet for at sikre et solidt juridisk grundlag for deltagerne (se også Fog, 2004). Først under, og især efter, observationerne begyndte

de makroetiske problematikker at trænge sig på. Blandt andet begyndte spørgsmål om framing af forskningsprojektets resultater at opstå.

Jeg var efterhånden blevet fortrolig med at navigere i de mikroetiske problematikker, men da resultaterne skulle publiceres i mine artikler, måtte jeg træffe beslutninger om, hvilke resultater der skulle formidles, og hvordan de skulle præsenteres. Gennem projektet har jeg fremhævet, at basal forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster har stor vægt i praksis, og jeg har diskuteret dette billede af litteraturundervisningen i afhandlingens artikler. De makroetiske problematikker vedrørte her risikoen for at tegne et entydigt billede af en litteraturundervisning, der var reduceret til af forstå tekstens handling, fordi eleverne manglede de nødvendige læsekompetencer og derfor ikke kunne deltage hensigtsmæssigt i analytiske og fortolkningsorienterede aktiviteter. I formidlingen af dette resultat har jeg derfor søgt at nuancere billedet ved både at fremhæve nødvendigheden af at arbejde med forståelse på den ene side og konsekvenserne af denne prioritering på den anden. Selvom jeg har bestræbt mig på at diskutere litteraturundervisningen i de tre klasser ved at vende og dreje perspektivet, er der en risiko for, at fortolkningen af billedet vil variere afhængigt af målgruppen. For eksempel oplevede jeg på case-skole 1, hvor jeg var inviteret til at holde et oplæg om projektets resultater, at lærerne nikkede genkendende til, at en stor del af den gennemførte undervisning blev brugt på basal forståelse, og at denne prioritering blev anset som hensigtsmæssig. Lærernes vurdering på tværs af danskfaggruppen beroede på, at deres elever ikke havde de nødvendige læsekompetencer til at deltage i den litteraturundervisning, de ønskede at praktisere, hvor fortolkning spillede en større rolle. Derfor anså de det som afgørende at prioritere forståelsesaktiviteter højt. Når jeg har præsenteret resultaterne for forskere, har reaktionen typisk været, at den litteraturundervisning, jeg har beskrevet, er uhensigtsmæssig, fordi fortolkning træder i baggrunden.

Disse to meget forskellige vurderinger af resultaterne påvirker, hvordan min forskning fortolkes af de to målgrupper, der begge er relevante modtagere af mine resultater. Hvordan mine resultater anvendes, og hvilke ændringer de potentielt kan medføre i forskning og praksis, er fortsat uvist, indtil de får grobund. Men på baggrund af de reaktioner, jeg hidtil har modtaget, vil jeg lave en forsigtig forudsigelse og sige, at mine resultater kan tjene to kontrasterende interesser i samfundet: at skildre både en hensigtsmæssig og en uhensigtsmæssig litteraturundervisning – afhængigt af øjnene, der ser. Selvom jeg ikke skriver om kvalitet i

litteraturundervisningen, foranlediger mine resultater alligevel diskussioner herom. Diskussioner, som jeg håber, vil blive taget op, men også diskussioner, der ikke umiddelbart lægger op til entydige svar blandt de målgrupper i samfundet, forskningen er relevant for.

Slutteligt vil jeg inddrage refleksioner over læremiddelforfatterne bag de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler, der indgår i projektet, da der er mennesker bag de aktiviteter, jeg undersøger. Når jeg i mine artikler klassificerer de aktiviteter, læremiddelforfatterne foreslår, kan det have konsekvenser for, hvordan deres arbejde fremstår på samme måde som klassificeringen af lærernes praktisering af aktiviteterne. Læremiddelforfatterne er dog ikke omfattet af de mikroetiske problematikker i afhandlingen, såsom personoplysninger eller risikovurdering, og betragtes ikke i samme grad som sårbare deltagere på linje med lærere og elever. Forfatternes arbejde er offentligt og indgår i en kommerciel praksis, hvilket kan give indtryk af, at deres tekster frit kan analyseres og vurderes uden hensyn. Men netop fordi de ikke har mulighed for at påvirke, om deres produkter må anvendes i forskningen, bør forskeren påtage sig ansvaret for at præsentere resultaterne med omhu og respekt – også selvom de indebærer kritiske refleksioner.

Når læremiddelforfatterne ikke indgår som deltagere i projektet, der skal give samtykke, fordrer dette forskningsetiske overvejelser – ikke i juridisk forstand, men i perspektivet *etik i praksis*: Hvad vil det sige at ”gøre ret” mod dem, hvis designs jeg undersøger, uden at de har givet samtykke? I analysen af læremidlerne har jeg anvendt en metodisk tilgang, der klassificerer aktiviteter ud fra definitioner af aktivitetstyper, hvor min hensigt ikke har været at vurdere læremidlernes kvalitet. Det ændrer dog ikke ved, at jeg som forsker risikerer at stille læremiddelforfatterne i et kritisk lys, og at mit arbejde kan bidrage til en fortælling om mangler i deres produkter, hvilket kan få både kommercielle og professionelle konsekvenser. Derfor har jeg i min formidling af resultaterne bestræbt mig på at nuancere diskussionen om læremidlerne på samme vis som lærernes praktisering med blik for, at der står mennesker bag.

Opsamlende hænger ansvaret for lærere, elever og læremiddelforfattere tæt sammen med forskningens samfundsmæssige rolle: Når forskning har potentiale til at påvirke læremiddelfeltet, må forskeren forholde sig til, hvordan denne påvirkning foregår, og hvilke konsekvenser den kan medføre for dem, der undersøges – også når de ikke selv har valgt det.

Kapitel 9: Præsentation af de seks artikler

I dette kapitel præsenterer jeg de seks artikler, der ledsager kappen og svarer på afhandlingens forskningsspørgsmål. Artiklerne er i varierende grad præget af bidrag fra medforfattere, redaktører, fagfæller, vejledere og kolleger. Medforfatterne har bidraget med deres ekspertise inden for forskningsfelter, der grænser op til mit, hvilket har givet mig mulighed for at inddrage perspektiver, jeg ikke selv ville have set. Redaktører og fagfæller har stillet krav til både indhold og form, og jeg er således ikke den øverste dommer over formidlingen af min forsknings form og indhold. Kolleger og vejledere har givet mig feedback, der har sat nye tanker i gang, og særligt deres kritiske blikke har motiveret mig til at udforske ukendte perspektiver.

Fælles for de seks artikler er, at de alle primært fokuserer på aktiviteter i litteraturundervisningen. Derudover er McCarthy, Goldman og Burketts teoretiske grundlag samt den kvalitative indholdsanalyse gennemgående bidrag på tværs af artiklerne. Hvor artiklerne adskiller sig fra hinanden, er i de supplerende teoretiske perspektiver og metodiske greb, der genererer resultater på forskellig vis ved, at jeg har kodet den samme empiri på forskellige måder. Jeg adresserer 1-3 af mine operationaliserede forskningsspørgsmål fra kappen i hver artikel, dog med forskellig vægtning. Artikel 1-3 anlægger brede perspektiver og indeholder analyser, der dækker flere af mine primære begreber, mens artikel 4-6 fokuserer snævrere med færre begreber. De tre førstnævnte artikler giver således et overblik over tendenser i brede snit af empirien, mens de tre sidstnævnte går i dybden med færre udsnit. Tilsammen tegner de et billede af litteraturundervisningen i de tre klasser, men set fra forskellige vinkler.

Artikel 1

I artikel 1, *Use of didactic learning materials during whole-class literary conversations* (Norup et al., 2025), undersøger mine medforfattere og jeg aktiviteter, samtalegreb og brug af læremidler med fokus på analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter i classesamtaler i de tre cases. Undersøgelsen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

What characterizes the teachers' use of analytical and interpretive activities suggested by publisher-produced learning materials in three 8th-grade classrooms during whole-class literary conversations?

De primære resultater i artiklen viser, at klassesamtalerne i de tre 8. klasser i høj grad fokuserede på viden om verden samt basal forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster – til trods for, at analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter var til rådighed i de forlagsproducerede didaktiske læremidler. Derudover viser vi, at lærerne fortrinsvist talte om de aktiviteter, de selv havde designet, selvom de brugte de forlagsproducerede didaktiske læremidler som ramme for undervisningen. Slutteligt konkluderer vi, at lærerne hovedsageligt stilladserede klassesamtalerne ved at fortælle eleverne, hvordan de skulle forstå handlingen i teksterne. Uenigheder, udfordringer og opfordringer til at hæve niveauet i samtalerne var sjældent til stede.

I artiklen inkluderer vi Doralyn R. Roberts' og Judith A. Langers (1991) kodningskategorier for læreres og elevers taleture i en litterær samtale, samt for de typer af hjælp, lærere giver elever. Årsagen til dette valg er todelt: For det første bidrager kategorierne til at fastsætte regler for kodningen af klassesamtalerne. For det andet kan kategorierne fungere som kodeoverlap med mine indholdskoder (se uddybning i artiklen og kodemanualen). Derudover inkluderer vi Gissels et al.'s distinktion mellem *ibrugtagning*, *redidaktisering* og *didaktisering* af læremidler som kodningskategorier (Gissel et al., 2021). Årsagen til dette valg er, at koderne både kan fungere som kodeoverlap med de to andre systemer og samtidig bidrage med specifik viden om læremiddelbrug.

Artiklen er inddelt i tre dele:

- 1) Indholdet i klassesamtalerne** – klassificering af litteraturundervisningens aktiviteter. For eksempel i hvilket omfang eleverne talte om analyse og fortolkning.
- 2) Typer af læremiddelbrug i klassesamtalerne** – klassificering af, hvilke typer brug af læremidler der blev anvendt, når klasserne arbejdede med analyse og fortolkning. For eksempel i hvilket omfang analyse var til stede, når lærerne brugte aktiviteter fra de forlagsproducerede didaktiske læremidler præcis som de var.

- 3) **Samtalegreb i klassesamtalerne** – klassificering af, i hvilke typer af aktiviteter samtalegrebene opstod. For eksempel i hvilket omfang uenighed om fortolkninger af den litterære tekst forekom.

Artikel 2

I artikel 2, *Aktivitetsmønstre i litteraturundervisning med didaktiske læremidler – en undersøgelse af prioritering af analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter* (Norup, i tryk), undersøger jeg andele, rækkefølger og frekvenser af analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter i litteraturundervisningen. Undersøgelsen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan prioriteres analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter i danskfagets litteraturundervisning i tre 8. klasser i en sammenligning mellem de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og gennemførelsen af undervisningen?

- Hvor stor en andel af aktiviteterne er analyse og fortolkning?
- I hvilken rækkefølge foregår analyse og fortolkning?
- Hvor ofte foregår analyse og fortolkning og i hvor lang tid ad gangen?

I artiklen konkluderer jeg, at analyse udgør en større andel af aktiviteterne end fortolkning. Eleverne analyserer før de fortolker og analytiske aktiviteter forekommer hyppigere samt har en længere varighed pr. aktivitet end fortolkningsmæssige. Jeg anvender tre af Eviatar Zerubavels tidsdimensioner som teoretisk ramme: faste varigheder, sekventielle strukturer og gentagelsesfrekvenser (Zerubavel, 1981). Årsagen til dette valg er, at de hver især repræsenterer en måde at undersøge tid på, der kan afsløre mønstre, som ofte tages for givet i praksis og som kan udfordres, hvis man får øje på dem.

Artiklen er inddelt i tre dele:

- 1) **Andelen af aktiviteter** – en sammenligning mellem den tid, læremiddelforfatterne foreslår anvendt på de enkelte forløb, og det faktiske antal minutter, klassen brugte på forskellige aktiviteter. For eksempel hvor lang tid klassen brugte på at analysere romanen.

- 2) **Rækkefølgen af aktiviteter** – en sammenligning mellem de rækkefølger, læremiddelforfatterne foreslår, og de rækkefølger læreren valgte i praksis. For eksempel i hvilken rækkefølge klassen arbejdede med analyse og fortolkning.
- 3) **Hyppighed og varighed af aktiviteter** – en sammenligning mellem læremiddelforfatternes anbefalinger om, hvor ofte aktiviteter bør finde sted, og hvor ofte de faktisk forekom, samt hvor lang tid de varede ad gangen. For eksempel hvor ofte læremiddelforfatteren foreslår analytisk arbejde.

Artikel 3

I artikel 3, *Litteraturundervisning i udskolingen – en kortlægning af aktiviteter og litteraturredidaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser* (Norup & Rørbech, 2025), undersøger min medforfatter og jeg aktiviteter og litteraturredidaktiske tilgange i forlagsproducerede didaktiske læremidler samt planlagt og gennemført undervisning med disse læremidler, gennem finmaskede indholdsanalyser. Undersøgelsen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

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

- Hvilke typer aktiviteter foreslår læremiddelforfatteren, og hvilke litteraturredidaktiske tilgange bygger de på?
- Hvilke typer aktiviteter planlægger læreren, og hvilke litteraturredidaktiske tilgange bygger de på?
- Hvilke typer aktiviteter gennemfører læreren og eleverne i klassesamtalerne, og hvilke litteraturredidaktiske tilgange bygger de på?

I artiklen konkluderer vi, at den formalistisk-nykritiske tilgang dominerer litteraturundervisningen i de tre klasser. Vi anvender Sarah Levines firedeling af litterære tilgange som en analytisk prisme for at karakterisere aktiviteterne litteraturredidaktiske grundlag og de rammer, de sætter for elevernes betydningskabelse: 1) biografisk 2) formalistisk-nykritisk 3) reader-response 4) kritisk teori (2019a).

Artiklen er inddelt i seks dele:

- 1) **Karakterisering af oplevelsesaktiviteter** – aktiviteter, der blev kodet som *oplevelse*, samt deres forbindelse til én af de fire litteraturredidaktiske tilgange.
- 2) **Karakterisering af erfaringsaktiviteter** – aktiviteter, der blev kodet som *erfaring*, samt deres forbindelse til én af de fire litteraturredidaktiske tilgange.
- 3) **Karakterisering af analyseaktiviteter** – aktiviteter, der blev kodet som *analyse*, samt deres forbindelse til én af de fire litteraturredidaktiske tilgange.
- 4) **Karakterisering af vurderingsaktiviteter** – aktiviteter, der blev kodet som *vurdering*, samt deres forbindelse til én af de fire litteraturredidaktiske tilgange.
- 5) **Karakterisering af perspektiveringsaktiviteter** – aktiviteter, der blev kodet som *perspektivering*, samt deres forbindelse til én af de fire litteraturredidaktiske tilgange.
- 6) **Karakterisering af fortolkningsaktiviteter** – aktiviteter, der blev kodet som *fortolkning*, samt deres forbindelse til én af de fire litteraturredidaktiske tilgange.

Artikel 4

I artikel 4, *Forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler i danskfagets litteraturundervisning med digitale fagportaler* (Norup, 2024b), undersøger jeg kompleksiteten i henholdsvis forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler. Undersøgelsen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke mønstre karakteriserer de forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler med forlagsproducerede didaktiske læremidler i tre 8. klassers litteraturundervisning?

I artiklen konkluderer jeg, at forståelsesorienterede samtaler er mere komplekst sammensatte af forskelligt indhold end de fortolkningsorienterede. Jeg illustrerer kompleksiteten i klassesamtalerne ved hjælp af værktøjet *stripes* i dataprocesprogrammet NVivo. Modsat mine andre artikler viser *stripes* ikke procentvis andele af mine indholdskoder, men derimod deres sammensætning. Valget af denne metode skyldes, at *stripes* både kan visualisere rækkefølgen, længden og antallet af koder i hver samtalesekvens, hvilket ikke kan gengives i et samlet diagram.

Artiklen er inddelt i to dele:

- 1) Karakterisering af kompleksiteten i *forståelses*orienterede klassesamtaler
- 2) Karakterisering af kompleksiteten i *fortolknings*orienterede klassesamtaler

Artikel 5

I artikel 5, *Forståelses- og fortolkningsaktiviteter i danskfagets litteraturundervisning – forlagsproducerede læremidler i brug under planlægning og klassesamtaler* (Norup, i review-a), undersøger jeg aktiviteter i processen fra læremiddel til undervisning, der har enten forståelse og fortolkning som primært formål. Undersøgelsen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan vægtes forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i de tre 8. klassers litteraturundervisning, og hvad karakteriserer dem?

I artiklen konkluderer jeg, at arbejdet med forståelse udgør overordnet set en højere andel af aktiviteterne i læremidlerne, planlægningen og klassesamtalerne og består primært af parafrasering og udlægning af teksterne (f.eks. resumé). Fortolkning fylder mindre og varierer mellem at fokusere på tekstens dele, såsom symboler, og dens helhed, såsom temaer. Jeg fokuserer både på den teoretiske og empiriske baggrund for koderne *forståelse* og *fortolkning* samt på deres anvendelse i kodningen af empirien. Valget af denne tilgang skyldes, at *forståelse* og *fortolkning* indgår i en dialektisk vekselvirkning og ofte anses for at være uadskillelige begreber i praksis. Jeg har derfor valgt at gå i dybden med forskning, der ligeledes anvender de to begreber til både grov- og finmaskede analyser, hvor de behandles hver for sig.

Artiklen er inddelt i tre dele:

- 1) Hyppighed og karakterisering af de forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler fra de digitale fagportaler.
- 2) Hyppighed og karakterisering af de forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i lærernes planlægning af undervisningen.
- 3) Hyppighed og karakterisering af de forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i klassesamtalerne.

Artikel 6

I artikel 6, *Litteraturundervisningens organisering – Læremiddelforfatteres forslag til og læreres faktiske valg af arbejdsformer* (Norup, i review-b), undersøger jeg, hvordan litteraturundervisningen organiseres. Undersøgelsen tager afsæt i følgende forskningsspørgsmål:

Hvilke arbejdsformer dominerer litteraturundervisningen i tre 8. klasser inden for ti forskellige aktivitetstyper?

I artiklen konkluderer jeg, at aktiviteterne i læremidlerne og litteraturundervisningen i de tre 8. klasser primært tilrettelægges som et fælles anliggende, hvor eleverne opfordres til at arbejde sammen frem for individuelt. Jeg sammenligner mine resultater med forskning, der peger på en stigende tendens til individuelt arbejde i skolen, blandt andet som følge af øget adgang til digitale enheder og læremidler. Årsagen til dette valg er, at jeg på mit første år som ph.d.-studerende blev opfordret til at skrive en artikel om individualiseret arbejde i litteraturundervisning med digitale fagportaler, hvor eleverne arbejder alene ved hver deres skærm. Da mine observationer på det tidspunkt ikke var gennemført, kunne jeg hverken be- eller afkræfte denne hypotese om litteraturundervisningen. Derfor har jeg i stedet inddraget perspektivet i afhandlingens slutløb.

Samlet set bidrager artiklerne med et bredt blik på et komplekst felt og forenes samtidig af et fælles formål, idet jeg har anlagt forskellige analytiske snit, såsom frekvenser, rækkefølger, tidsintervaller og procentvise andele, med henblik på at undersøge brugen af digitale fagportaler.

Kapitel 10: Konklusion

Med fokus på analyse og fortolkning undersøgte jeg samspillet mellem de aktiviteter, der foreslås i tre forlagsproducerede didaktiske læremidler fra to digitale fagportaler, lærernes planlægning af litteraturundervisningen og den gennemførte litteraturundervisning i tre 8. klasser. De tre nedslag repræsenterer begyndelsen, midten og afslutningen af en kompleks proces, hvor læremiddelforfatterne, lærerne og eleverne stemmer i og yder indflydelse på, hvordan litteraturundervisningen udfolder sig

mellem intention og realisering. Læremidlerne i projektet er dermed ikke blot tekster, men redskaber, som indgår i et samspil i situerede praksisser, hvor de kan mediere lærere og elevers handlinger og dermed få indflydelse på undervisningens form og indhold, når de bruges. I det følgende vil jeg først konkludere overordnet på baggrund af hver af de tre operationaliserede forskningsspørgsmål i kappen, hvorefter jeg, på baggrund af resultaterne, vil tegne et samlet billede af litteraturundervisningen i de tre 8. klasser.

Forslag (i forlagsproducerede didaktiske læremidler)

Hvilke aktiviteter foreslår læremiddelforfatterne til litteraturundervisningen, og hvordan vægtes de?

Resultaterne i afhandlingen viser, at læremiddelforfatterne af de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler fra to digitale fagportaler vægter analytiske aktiviteter højere end fortolkningsmæssige. Resultaterne viser desuden, at basal forståelse af teksternes handling fylder relativt lidt i læremidlernes forslag sammenlignet med lærernes prioritering af aktivitetstypen. Dette kan indikere en implicit forventning om, at eleverne allerede mestrer læsning, og at læsning primært betragtes som et middel til målet – hvor målet er at kunne analysere. Dermed opstiller læremiddelforfatterne en ramme, hvor analyse fremstår som det centrale arbejde, mens fortolkning er sekundær, og basal forståelse i begrænset omfang adresseres.

(Lærernes) planlægning

Hvilke aktiviteter planlægger lærerne til litteraturundervisningen, og hvordan vægtes de?

I lærernes planlægning skete der en forskydning i vægtningen sammenlignet med de forlagsproducerede didaktiske læremidlers udgangspunkt. Lærerne inddrog analytiske aktiviteter, men vægtede basal forståelse af teksternes handling højere,

end det foreslås i læremidlerne. Planlægningen afspejler dermed en praksis, hvor lærerne ikke blot fulgte læremidlernes anvisninger, men tilpassede dem, så de stemte overens med deres vurdering af elevernes behov. Den øgede vægtning af forståelsesorienterede aktiviteter indikerer, at lærerne allerede i planlægningen vurderede, at eleverne havde et større behov for at arbejde med basal forståelse af teksternes handling end med analyse og fortolkning.

Gennemførelse (af undervisningen)

Hvilke aktiviteter bruger lærerne i gennemførelsen af litteraturundervisningen, og hvordan vægtes de?

Resultaterne for den gennemførte undervisning viser, at basal forståelse ikke blot blev prioriteret i planlægningen, men også dominerede i undervisningen. Analyserne af videoobservationerne viser, at undervisningen i høj grad var centreret omkring elevernes gengivelse af teksternes handling, mens analytiske aktiviteter kun blev realiseret i begrænset omfang, og fortolkningsaktiviteterne i endnu mindre grad. Dette indikerer, at litteraturundervisningen i praksis primært blev brugt til at sikre elevernes forståelse af teksten.

Hvilket samlet billede tegner resultaterne af litteraturundervisningen i de tre 8. klasser?

På tværs af de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og den gennemførte undervisning i de tre 8. klasser tegner der sig et mønster, hvor analyse vægtes højere end fortolkning i læremidlerne, mens basal forståelse i lærernes praksis overskygger begge. Dette indebærer, at litteraturundervisningen ikke nødvendigvis udfolder sig, som læremiddelforfatterne har tiltænkt, idet det foreslåede indhold i aktiviteterne ikke er identisk med det, lærerne planlægger og gennemfører.

Den danske empiriske læremiddelforskning i litteraturundervisning har fokuseret på forholdet mellem analyse og fortolkning, hvor analyse dominerer i læremidlerne. I lidt mindre grad er der forsket i vægtningen i undervisningen. Da

læremiddelforskningen primært har rettet fokus mod analyse og fortolkning, har det medført et ufuldstændigt billede, hvor basal forståelse i vid udstrækning er blevet overset. Dette kan muligvis skyldes en implicit antagelse om, at eleverne skal arbejde med teksters handling for at kunne analysere og fortolke, og at denne nødvendige kompetence tages for givet. Selvfølgeligigheden kan være årsagen til, at forståelsesbegrebet sjældent behandles eksplicit i læremiddelforskningen, da det kan opfattes som et middel snarere end som en central del af litteraturundervisningen. Ved at inddrage forståelsesbegrebet i undersøgelsen af samspillet mellem læremiddel, planlægning og undervisning sættes analyse og fortolkning dermed i perspektiv.

Idet lærerne vurderede, at behovet for at arbejde med basal forståelse i deres klasser var større, end de forlagsproducerede didaktiske læremidler lagde op til, tegnes følgende billede af litteraturundervisnings praksis i de tre cases: Da forståelse blev prioriteret over analyse og fortolkning, nåede eleverne frem til, hvad litteraturen og andre æstetiske tekster *siger*, men i mindre grad hvordan de *virker*, og hvad de *betyder*. Litteraturundervisningen blev et rum, hvor eleverne arbejdede med at forstå teksternes handling, men de nåede kun i begrænset omfang til analyse, hvor metasproget udvikles, og endnu sjældnere til fortolkning, hvor tekstens betydning formidler noget om mennesket og verden og kan sættes i relation til elevens eget liv.

Analyse og fortolkning bliver ofte fremhævet som kernebegreber i litteraturundervisningen (se f.eks. Bundsgaard et al., 2017a) og lægger traditionelt set op til fortolkningsfællesskaber. I stedet blev der i empirien praktiseret og prioriteret, hvad jeg vil kalde *forståelsesfællesskaber*, som set i afhandlingens sociokulturelle perspektiv udgøres af et samspil mellem læremidler, planlægning og undervisning, hvor fællesskabet omkring litteraturen og andre æstetiske tekster formes af både læremiddelforfattere, lærere og elever. Dette samspil vil jeg begrebsliggøre som intenderede og realiserede *forståelsesfællesskaber* som en pendant til det veletablerede begreb *fortolkningsfællesskaber*. I bogen *Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities* (Fish, 1980) definerer Fish fortolkningsfællesskaber som en gruppe af læsere, der deler en fælles tilgang til at fortolke tekster (s. 322-337). Ifølge Fish eksisterer betydning ikke isoleret i teksten selv, men bliver konstrueret af de læsere, der interagerer med teksten. Disse læsere er en del af et fællesskab, der deler bestemte normer, konventioner, og strategier for, hvordan man fortolker en tekst. Med andre ord

fortolker læserne litteratur og andre æstetiske tekster med bestemte briller efter bestemte opskrifter, som er skabt over tid i fællesskaber. Pendanten *forståelsesfællesskaber* definerer jeg som læsere, der arbejder sammen for at sikre, at alle i gruppen har en fælles forståelse af tekstens handling, eksempelvis hvad der sker, hvor og hvornår handlingen foregår, og hvem der er involveret. Begrebet *forståelsesfællesskaber* indrammer, hvordan elevernes arbejde med litteratur i de tre 8. klasser ofte handlede om at etablere fælles fodfæste i spørgsmål angående tekstens overflade og handlingsplan, før, under, og nogle gange i stedet for, mere komplekse analyser og fortolkninger. Dermed synliggør begrebet et didaktisk spændingsfelt i litteraturundervisningen i de tre cases, hvor forståelse blev vægtet højere end analyse og fortolkning.

Dette spændingsfelt peger på en forskel mellem henholdsvis praktiseringen i de tre cases og idealer i forskningslitteraturen om litteraturundervisning. Hvor forståelsesfællesskaberne i empirien sigter mod at etablere enighed om, hvad teksten siger, fremhæver teorier om fortolkningsfællesskaber, at de skal kunne rumme flere og modstridende fortolkninger om, hvad teksten betyder. Forståelses- og fortolkningsfællesskaber tjener dermed forskellige formål i litteraturundervisningen: hvor forståelsesfællesskaber søger fælles fodslag om tekstens overflade og handlingsplan, søger fortolkningsfællesskaber at åbne teksten for fortolkningens flertydighed og uenighed. I de tre undersøgte klasser viste resultaterne, at enigheden om forståelse af teksten blev prioriteret, mens anvisninger til fortolkninger sjældent blev. Når der blev arbejdet med fortolkning, skete det primært på baggrund af en forudgående fælles forståelse af teksten. Dette tyder på, at forståelsesfællesskaber i praksis ofte fungerede som en nødvendig forudsætning for, men ikke i sig selv førte til, de fortolkningsprocesser, som forskningslitteraturen ofte fremhæver som formålet for litteraturundervisning. Denne indsigt nuancerer billedet af litteraturundervisningens praksis og peger på behovet for kritisk refleksion over, hvordan elever bedst støttes i at arbejde med både forståelse, analyse og fortolkning i arbejdet med litteratur og andre æstetiske tekster.

Kapitel 11: Perspektivering

I dette kapitel perspektiverer jeg mine resultater til forskning i henholdsvis forlagsproducerede didaktiske læremidler og forskning i læremiddelbrug med fokus på konklusionens hovedbegreber: forståelse, analyse og fortolkning.

Overordnet taler min afhandling ind i et underbelyst forskningsfelt med kun få nordiske studier, der undersøger samspillet mellem forlagsproducerede didaktiske læremidler og brugen af dem i litteraturundervisningen (se f.eks. Oksbjerg, 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022). Jeg nuancerer og udvider denne forskning ved at sammenligne læremiddelforfatternes intentioner for analytiske samt fortolkningsmæssige aktiviteter i læremidlerne med realiseringen af dem i lærernes planlægning og gennemførte undervisning. Både de nævnte studier og mine resultater er ikke statistisk generaliserbare, men mit bidrag består derimod af øjebliksbilleder fra tre klasser, der kan danne afsæt til fremtidig kvantitativ forskning med flere kvalitative bidrag. Med dette fokus kan afhandlingen ikke sige noget om gruppearbejde, skriftlige elevprodukter, begrundelser for valg af aktiviteter, sammenhænge mellem tekstvalg og aktiviteter, digitale fagportaler som materialitet, teknologiens rolle, digitale affordanser, navigation i læremidlerne og andre væsentlige aspekter.

Specifikt for forlagsproducerede didaktiske læremidler understøtter mine resultater tidligere forskning, der indikerer, at analysen har en fremtrædende plads i danskfagets læremidler. Denne forskning peger, ligesom jeg, på, at analyse prioriteres højere end fortolkning i både kvantitative (Bundsgaard et al., 2017a; Schou, 2021) og kvalitative studier (Rørbech & Skyggebjerg, 2020). Den kvalitative forskning peger yderligere på, at læremiddelforfattere har en tendens til at lægge hovedvægten på elevens tilegnelse og brug af tekstanalytiske begreber i litteraturundervisningen (Skyggebjerg, 2017; Kristjánsdóttir, 2017; Rørbech, 2017; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Oksbjerg, 2021; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022).

De nævnte kvantitative og kvalitative studier inkluderer ikke basal forståelse som en del af deres analyser, hvilket adskiller mit fokus fra deres. Det nærmeste, jeg er kommet på læremiddelforskning, der peger i denne retning, er, at eleverne foreslås at træne enkle færdigheder i didaktiske læremidler (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 6; se også Aamotsbakken, 2013, s. 55) og arbejde med simple aktiviteter

(Sikorová, 2011, s. 19). Dog er der ikke eksplicit tale om basal forståelse, som defineret i min afhandling.

Mine resultater bekræfter endvidere tidligere forskning, når jeg peger på, at analyse prioriteres højere i undervisningspraksisser med litteratur i grundskolen (Gabrielsen et al., 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Oksbjerg, 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2021), end fortolkning, som prioriteres lavt (Tengberg, 2019; Gabrielsen et al., 2019; Blikstad-Balas & Klette, 2021). At basal forståelse optager novicer i læsning af litteratur (Earthman, 1992; Peskin, 1998; Warren, 2011; Johansson, 2015b; Reynolds & Rush, 2017; McCarthy et al., 2021) og udgør en fyldig komponent i førstesprogsundervisningens ældste klasser i Norden (Tengberg, 2011; Tengberg, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Tengberg et al., 2022; Nissen, 2023), er ligeledes tidligere vist i forskningen. Der hvor min forskning adskiller sig fra den nævnte er, at jeg undersøger samspillet mellem læremiddel, planlægning og undervisning, hvilket er flere komponenter i et komplekst samspil, end de nævnte studier har inddraget.

Mine numeriske opgørelser er i nogen grad sammenlignelige med den nævnte kvantitative forskning, men definitionerne er ikke identiske med mine, og de dækker ikke specifikt litteraturundervisningen. Mit kvalitative bidrag til forskningen er udført med en skarpere distinktion mellem analyse og fortolkning end de nævnte kvalitative studier, da jeg, i modsætning til dem, arbejder med kvantitativt inspireret indholdsanalyse. Dette bevirker, at mine resultater ikke er direkte sammenlignelige med den tidligere forskning, men nuancerer og udvider den gennem inddragelse af andre begreber og en metodisk tilgang, som er mere almindelig i en angelsaksisk tradition end i en skandinavisk. Mit bidrag til denne forskning er derfor, at forståelsesbegrebet i højere grad inddrages som et perspektiv ved undersøgelser af litteraturundervisning, og hvordan forskeren metodisk kan opdage det.

Min undersøgelse ligger i forlængelse af de nævnte studier, som både bekræfter det billede, forskningen tegner af danskfagets læremidler, og viser billedet i en litteraturredidaktisk praksis i samspillet mellem forlagsproducerede læremidler, planlægning og undervisning. Tilsammen danner mine resultater et empirisk grundlag for at udfordre de forståelsesbaserede, analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter i læremidler, planlægning og undervisning, idet forståelse har en mere fremtrædende plads i litteraturundervisningen end analyse i de tre 8. klasser – og analyse igen en mere fremtrædende plads end fortolkning. Når denne aktivitetstype

er den dominerende, dannes der et afsæt for spørgsmålet om, i hvilken retning litteraturundervisningen skal bevæge sig hen, og hvem der skal definere den.

Kapitel 12: Bidrag

I dette kapitel redegør jeg for afhandlingens teoretiske, metodiske og empiriske bidrag til læremiddel- og litteraturdidaktisk forskning samt professionsfeltet.

Teoretisk bidrag

Afhandlingens teoretiske bidrag er begrebet *forståelsesfællesskaber* som pendant til *fortolkningsfællesskaber*. Hvor fortolkningsfællesskaber betoner mangfoldigheden i tekstens betydningslag og læserens aktive medskabelse af mening, definerer jeg forståelsesfællesskaber som fællesskaber, hvor læsere samarbejder om at etablere en fælles forståelse af tekstens overflade og handlingsplan. Dette begreb indrammer en praksis i udskolingens litteraturlæsning, hvor fokus er rettet mod, hvad der sker, hvem der er med, samt hvor og hvornår handlingen udspiller sig. I modsætning til idealer om flerstemmighed og åben fortolkning viser jeg i afhandlingen, at praksis i de tre 8. klasser oftere er rettet mod at skabe enighed i basal forståelse af teksten. Herved bidrager jeg med en ny optik til begrebsliggørelse af didaktiske fællesskaber i litteraturundervisningen.

Metodisk bidrag

I projektet bidrager jeg med et klassifikationssystem i form af en kodemanual til karakterisering af litteraturdidaktiske aktiviteter og redegør for, hvordan denne anvendes metodisk på forskellige former for empiri. Kodemanualen kan anvendes i både kvantitative og kvalitative, mindre og større undersøgelser, og bidrager dermed til fremtidige fagdidaktiske og analysestrategiske muligheder. Manualen muliggør desuden, at andre forskere kan anvende den med henblik på at sammenligne deres resultater med mine og således bidrage til et mere nuanceret billede af litteraturundervisningen.

Derudover kan jeg anvende manualen til at sammenligne tendenser over tid. Hvis en ny strømning skyller ind over litteraturundervisningen, eksempelvis den undersøgende tilgang, som er af nyere dato og i gang med at vinde udbredelse, kan manualen genanvendes i fremtidige studier så nye resultater kan sammenholdes med afhandlingens fund. Sammenfaldet mellem mine begreber fra den danske kontekst

kan desuden overføres til andre (skandinaviske) lande, hvilket muliggør, at vi kan sammenligne samspil mellem læremidler, planlægning og undervisning på tværs af grænser. Kodemanualens begreber er desuden almindelige på andre klassetrin end udskoling og kan muligvis anvendes i undersøgelser af indskoling og mellemtrin. Herved kan enkelte klassetrin undersøges og eventuelt sammenlignes på tværs.

Kodemanualen omfatter desuden analytiske greb til flere typer empiri: dokumenter og videoobservationer. Denne bredde giver anledning til forskelligartet fremtidig forskning, hvor man kan undersøge litteraturundervisning, rettet mod enten forlagsproducerede didaktiske læremidler, læreres planlægning, gennemført undervisning eller kombinationer heraf, som det er gjort i afhandlingen.

Kodemanualen er desuden omsat til en mere let tilgængelig version, der kan anvendes i læreruddannelsen (Norup, 2025). Ved at tilbyde en praksisnær version af kodemanualen, som dansklærerstuderende kan bruge til at analysere og vurdere læremidler og undervisning, stiller jeg et konkret værktøj til rådighed, der kan styrke de studerendes kritiske refleksion og stillingtagen. Herigennem skabes en direkte bro mellem forskning og uddannelse og dermed mulighed for, at resultaterne fra afhandlingen kan forankres i dansklæreres fremtidige praksis.

Empirisk bidrag

Empirisk bidrager afhandlingen med undersøgelser af læremidler og læremiddelbrug fordelt på seks artikler, der på forskellig vis belyser aktiviteter i litteraturundervisningen i de tre 8. klasser. Artiklerne spænder fra brede til mere snævre nedslag i empirien og tegner tilsammen et samlet billede af litteraturundervisningen i de tre cases. Nogle artikler henvender sig primært til forskere, mens andre også kan læses af studerende på professionshøjskoler og kandidatniveau. Ud over artiklerne i afhandlingen, har jeg desuden publiceret kortere formidlende artikler baseret på udvalgte dele af afhandlingen (Norup, 2022; Norup, 2023).

Afhandlingens samlede resultater viser, at selvom læremidlerne vægter analyse højere end fortolkning, er det i planlægningen og især i den gennemførte undervisning, at forståelse får overtaget. Med andre ord prioriteres basal forståelse højere end analyse og fortolkning, og denne prioritering forstærkes, jo tættere man kommer på undervisningens praksis. Dette fund adskiller sig fra tidligere dansk læremiddelforskning, som primært har fokuseret på analysens dominans, og som ikke almindeligvis inddrager basal forståelse som en analytisk optik. Jeg peger

dermed på et spændingsfelt mellem læremiddelforfatteres intentioner og den realiserede undervisning, hvor lærerne fungerer som didaktiske mellemed, der tilpasser de forlagsproduserede didaktiske læremidler til lokale behov – og hvor behovet vurderes af lærerne som først og fremmest at få styr på tekstens handling. Herved udvides den forskningsmæssige indsigt i, hvordan undervisning i litteratur med didaktiske læremidler faktisk foregår i de tre 8. klasser, og hvilke prioriteringer og praksisser der former den.

Referencer

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. Blackwell.
- Alvermann, D. E., & Hayes, D. A. (1989). Classroom discussion of content area reading assignments: An intervention study. *Reading research quarterly*, 24(3), 305-335. <https://doi.org/10.2307/747772>
- Anderson, L. W., & Burns, R. B. (1989). *Research in classrooms: The study of teachers, teaching, and instruction*. Pergamon Press.
- Bach, C. (u.å.). *Dig og mig ved daggrø*. Gyldendal. Hentet 29.03.23 fra <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/dig-og-mig-ved-daggrø>
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A., & Hopmann, S. (2004). *Hvordan formidles læreplanen? En komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler - deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis*. Høyskoleforlaget.
- Bachmann, K. E. (2004). Læreboken i reformtider - et verktøy for endring? I G. Imsen (red.), *Det ustyrilge klasserommet: om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 119-143). Universitetsforlaget.
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Beishuizen, J., Le Grand, J., & van der Schalk, J. (1999). No correlation between inferencing causal relations and text comprehension? *Learning and Instruction*, 9(1), 37-56.
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje: observation, vurdering og utvikling i undervisning og vejledning*. Klim.
- Blackburn, S. (2008a). *Analysis*. Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199541430.001.0001/acref-9780199541430-e-155>
- Blackburn, S. (2008b). *Interpretation*. Oxford University Press. <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199541430.001.0001/acref-9780199541430-e-1682>
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2014). Lærebokas hegemoni – et avsluttet kapittel? I R. Hvistendahl & A. Roe (red.), *Alle tiders norskdidaktiker. Festskrift til Frøydís Hertzberg på 70-årsdagen* (s. 325-348). Novus Forlag.
- Blikstad-Balas, M. (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: Contextualization, magnification, and representation. *International journal of research & method in education*, 40(5), 511-523. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Klim.
- 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.
- Blok Johansen, M. (2016). Hvad er du? om forskerpositioneringer i pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*(4).
- Borman, K. M., Clarke, C., Cotner, B., & Lee, R. (2006). Cross-case analysis. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaiti & E. Grace (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 123-139). American Educational Research Association.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, 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>
- Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G., & Gissel, S. T. (2015). *Effektiv undervisning: didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Hans Reitzels Forlag.
- Brown, M. (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. I J. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (red.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (s. 17-36). Routledge.
- Bundsgaard, J., Bindslev, S., Caeli, E. N., Pettersson, M., & Rusmann, A. (2019). *Danske elevers teknologiforståelse*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Bindslev, S. G., Caeli, E. N., Grønhøj, E., & Rasmussen, E. (2024). *Danske elevers teknologiforståelse og skærmbrug: Resultater fra ICILS-undersøgelsen 2023*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017a). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017b). Metoden bag den kvantitative undersøgelse af danskfagets læremidler. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 55-77). Aarhus Universitetsforlag.
- 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>
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2016). *Blik på undervisning: Rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskoleforsøgene*. Læremiddel.dk.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2018). Blik på undervisning. I J. Bundsgaard, M. Georgsen, S. Graf, T. I. Hansen & C. K. Skott (red.), *Skoleudvikling med IT: Forskning i tre demonstrationsskoleforsøg* (s. 106-142). Aarhus Universitetsforlag.
- 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>
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K. (2017). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of curriculum studies*, 49(3), 291-312. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Carlsen, D., Christiansen, R. B., Gissel, S. T., Graf, S. T., & Slot, M. F. (2013). En digital læremiddelkultur på vej – it og digitalt læremiddelbrug i Vordingborg Kommunes skoler. *Læremiddeldidaktik*, 6(1), 4-16.

- 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. <https://doi.org/10.15804/tner.23.71.1.02>
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading research quarterly*, 36(4), 378-411. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>
- Christophe, B., Bock, A., Fuchs, E., Macgilchrist, F., Otto, M., & Sammler, S. (2018). New directions. I E. Fuchs & A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 413-421). Palgrave Macmillan.
- Christophersen, J. (2004). Empirisk samfunnsfag eller lærebokfag? I K. Klette (red.), *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole* (s. 101-117). Universitetsforlaget.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Crow, G., Wiles, R., Heath, S., & Charles, V. (2006). Research ethics and data quality: The implications of informed consent. *International journal of social research methodology*, 9(2), 83-95. <https://doi.org/10.1080/13645570600595231>
- Cutcliffe, J. R., & Ramcharan, P. (2002). Leveling the playing field? Exploring the merits of the ethics-as-process approach for judging qualitative research proposals. *Qualitative health research*, 12(7), 1000-1010. <https://doi.org/10.1177/104973202129120313>
- Danielsen, A. M. M. (2021). Dialog og læremiddelbrug: Den stilladserede dialogs betydning for elevers læremiddelbrug i historieundervisningen. *Learning Tech*(9), 179-206. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124190>
- Datatilsynet. (2023). *Foranstaltning: pseudonymisering og anonymisering*. <https://www.datatilsynet.dk/regler-og-vejledning/behandlingssikkerhed/katalog-over-foranstaltninger/pseudonymisering-og-anonymisering>.
- Deane, P. (2020). Building and justifying interpretations of texts: A key practice in the English language arts. *ETS research report series*, 2020(1), 1-53. <https://doi.org/10.1002/ets2.12304>
- Decesare, M. (2007). A textbook approach to teaching: Structural uniformity among American high school sociology courses. *The American sociologist*, 38(2), 178-190.
- Deloitte. (2018). *Analyse af markedet for digitale læremidler på ungdomsuddannelserne. Rapport til Styrelsen for It og Læring*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf18/180601-bilag-4--deloitte---analyse-af-markedet-for-digitale-laeremidler-paa-ungdomsuddannelser.pdf>.
- Dolin, J. (2020). *Evaluering på godt og ondt*. Aarhus Universitetsforlag.
- Dorfman, M. H. (1996). Evaluating the interpretive community: Evidence from expert and novice readers. *Poetics*, 23(6), 453-470. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(96\)00004-6](https://doi.org/10.1016/0304-422X(96)00004-6)
- Earthman, E. A. (1992). Creating the virtual work: Readers' processes in understanding literary texts. *Research in the teaching of English*, 26(4), 351-384.
- Ebrahim, H. B. (2010). Situated ethics: Possibilities for young children as research participants in the South African context. *Early child development and care*, 180(3), 289-298. <https://doi.org/10.1080/03004430701822958>
- Edling, A. (2006). *Abstraction and authority in textbooks: The textual paths towards specialized language* [Doctoral thesis, Uppsala University].
- Eisenhart, M. (2006). Representing qualitative data. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Barbara (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 567-581). American Educational Research Association.
- 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* (N. Elf & T. I. Hansen, red.).

- Læremiddel.dk. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf>
- Elkjær, B. (2012). Et indblik i pragmatisk læringsteori - med udsigt til fremtiden. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (s. 317-329). Samfundslitteratur.
- EMU. (2019). *Vejledning til faget dansk*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Vejledning_Dansk_2020.pdf.
- Erickson, F. (2006). Definition and analysis of data from videotape: Some research procedures and their rationales. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Barbara (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 177-191). American Education Research Association.
- Ertbølle, S.-C. (u.å.). *Sci-fi: fremtiden er her nu*. Alinea. Hentet 29.03.2023 fra <https://dansk.alinea.dk/course/Agro-sci-fi-fremtiden-er-her-nu?portalclick=coursessection>
- EVA. (2009). *Undervisningsmidler i folkeskolen: Undersøgelse af hvordan lærerne vælger og bruger undervisningsmidler*. Rapport. Danmarks Evalueringsinstitut.
- FFM. (2019). *Forenklede Fælles Mål. Børne- og Undervisningsministeriet*. https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf.
- Fish, S. E. (1980). *Is there a text in this class?: The authority of interpretive communities*. Harvard University Press.
- Fjørtoft, S. O., Thun, S., & Buvik, M. P. (2019). *Monitor 2019 - En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital.
- Flick, U. (2023). *An introduction to qualitative research* (7. udg.). SAGE.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som udgangspunkt - Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- 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. <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>
- Galda, L. (1990). A Longitudinal Study of the Spectator Stance as a Function of Age and Genre. *Research in the teaching of English*, 24(3), 261-278. <https://doi.org/10.58680/rte199015490>
- Gallagher, M., Haywood, S. L., Jones, M. W., & Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review. *Children & society*, 24(6), 471-482. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00240.x>
- 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>
- Gerrig, R. J., & Wenzel, W. G. (2015). The role of inferences in narrative experience. I E. J. O'Brian, A. E. Cook & R. F. Lorch (red.), *Inferences During Reading* (s. 362-385). Cambridge University Press.
- Gildersleeve, R. E. (2010). Dangerously important moment(s) in reflexive research practices with immigrant youth. *International journal of qualitative studies in education*, 23(4), 407-421. <https://doi.org/10.1080/09518398.2010.492809>
- Gilje, Ø. (2017). *Læremidler og arbeidsformer i den digitale skolen*. Fagbokforlaget.
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: Læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>

- Gilje, Ø., Bjerke, Å., & Thuen, F. (2020). *Gode eksempler på praksis: Undervisning i en-til-en-klasserommet*. Rapport. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Rapport. Universitetet i Oslo.
- Gissel, S. T. (2015). Læreres bruk af iSkriv. *Læremiddeldidaktik*, 8(1), 42-60.
- Gissel, S. T. (2021). Læreres bruk af digitale fagportaler i L1-undervisningen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), 282-295. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-03>
- Gissel, S. T., & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech*(7), 90-129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Gissel, S. T., Buch, B., Oksbjerg, M., Kjeldsen, K., & Lytje, M. (2023). Lærervejledningslandskabet i Danmark. *Learning Tech*(12), 41-74. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i12.132029>
- 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>
- Gissel, S. T., & Hansen, T. I. (2021a). Learning materials between didactic potential and control: The Danish teacher as inscribed in and mediator of the learning material. I M. Roos, K. L. Berge, H. Edgren, P. Hiidenmaa & C. Matthiesen (red.), *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536-2020* (s. 302-317). Brill.
- Gissel, S. T., & Hansen, T. I. (2021b). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzel.
- Goetz, E. T., & Sadoski, M. (1996). Imaginative processes in literary comprehension. I R. J. Kreuz & M. S. MacNealy (red.), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (s. 221-240). Bloomsbury Publishing.
- Goetz, J. P., & LeCompte, M. D. (1984). *Ethnography and qualitative design in education research*. Academic Press.
- 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.
- Gomm, R., Hammersley, M., & Foster, P. (2000). Case study and generalization. I R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case Study Method* (s. 98-115). SAGE Publications.
- Goodlad, J. I. (1984). *A pace called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company.
- Gourvennec, A. F., & Sønneland, M. (2023). Examining the value of literary conversations: A critical mapping review of research into literary conversations in Scandinavian L1 classrooms. *L1-educational studies in language and literature*, 23(2), 1-28.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Graf, S. T., Gissel, S. T., & Slot, M. F. (2018). Course designs in Meebook's course builder: analysis of 102 course designs. *Læring og medier*, 11(18). <https://doi.org/10.7146/lom.v10i18.97399>
- Graham, A., Powell, M. A., & Taylor, N. (2015). Ethical research involving children: Encouraging reflexive engagement in research with children and young people. *Children & society*, 29(5), 331-343. <https://doi.org/10.1111/chso.12089>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M., & Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse education today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>

- Graves, B., & Frederiksen, C. H. (1991). Literary expertise in the description of a fictional narrative. *Poetics (Amsterdam)*, 20(1), 1-26. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(91\)90031-J](https://doi.org/10.1016/0304-422X(91)90031-J)
- Grepstad, O. (1997). *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Det Norske Samlaget.
- Guba, E., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. SAGE.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective evaluation*. Jossey-Bass.
- Gygax, P., Garnham, A., & Oakhill, J. (2004). Inferring characters' emotional states: Can readers infer specific emotions? *Language and cognitive processes*, 19(5), 613-639. <https://doi.org/10.1080/01690960444000016>
- Gøttsche, N. B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: et kvalitativt Verbal Protocol-studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen* [Ph.d.-afhandling, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet]. København.
- Hagen, E. B. (2003). *Hva er litteraturvitenskap*. Universitetsforlaget.
- Hanauer, D. (1998). The genre-specific hypothesis of reading: Reading poetry and encyclopedic items. *Poetics (Amsterdam)*, 26(2), 63-80. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(98\)00011-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(98)00011-4)
- Hanghøj, T. (2007). Når elever sætter politik i spil – om læringsspil og scenariekompetence i undervisningen. I F. B. Olsen (red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng: En antologi* (s. 59-76). Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Hansen, J. J. (2012). *Dansk som undervisningsfag: Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hansen, J. J. (2014). *Læremiddellandskabet: fra læremiddel til undervisning*. Akademisk.
- Hansen, J. J. (2024). Fagspecifik literacy i danskfaget: udvikling og afprøvning af en fagspecifik literacy-model. *Acta Didactica Norden*, 18(3). <https://doi.org/10.5617/adno.10799>
- Hansen, T. I. (2012). Udtryk og medier. I S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken: didaktikken i læremidler* (s. 165-197). Klim.
- Hansen, T. I. (2015). *DANSK*. Klim.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. KiDM. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P. (2010). *Video in qualitative research: Analysing social interaction in everyday life*. Sage.
- Heinonen, J.-P. (2005). *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa [Læreplaner eller læringsmaterialer. Grundskolelærernes opfattelse af betydningen af læseplaner og læremidler i undervisningen]*. Helsingfors Universitet.
- Helmke, A. (2013). *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnosticering, evaluering og udvikling af undervisning*. Dafolo.
- Henkel, A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Jakobsen, J. T., & Simonsen, A. C. H. (2023). *Grib litteraturen - 50 litteraturredidaktiske greb: Læreres håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.
- Hennig, Å. (2010). *Litterær forståelse: indføring i litteraturredidaktik*. Gyldendal Akademisk.
- Hillocks, G., & Ludlow, L. H. (1984). A taxonomy of skills in reading and interpreting fiction. *American educational research journal*, 21(1), 7-24. <https://doi.org/10.3102/00028312021001007>
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). *På vei fra læreplan til klasserom - om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordland Research Institute.

- Horsley, M., & Sikorová, Z. (2014). Classroom teaching and learning resources: International comparisons from TIMSS – a preliminary review. *Orbis Scholae*, 8(2), 43-60.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.65>
- Horsley, M., & Walker, R. (2005). Textbook pedagogy: A sociocultural analysis. I M. Horsley, S. V. Knudsen & S. Selander (red.), *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century* (s. 47-69). HLS.
- Johannesen, H. J. (2021). Kontroversielle aspekter i historieundervisningen - Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse. *Learning Tech*(9), 151-176.
- Johansen, M. B. (2018). Etisk afgørende øjeblikke – en pragmatisk-dualistisk forskningsetik. *Studier i pædagogisk filosofi*, 6(2), 58-72. <https://doi.org/10.7146/spf.v6i2.25894>
- Johansson, M. (2015a). Att bygga upp en förståelse - några aspekter på meningsskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av en skönlitterär text. I T. Michael & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 157-168).
- Johansson, M. (2015b). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* [Ph.d.-afhandling, Linköpings Universitet].
- Jones, M., & Stanley, G. (2008). Children's lost voices: Ethical issues in relation to undertaking collaborative, practice-based projects involving schools and the wider community. *Educational Action Research*, 16(1), 31-41.
<https://doi.org/10.1080/09650790701833089>
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Jørgensen, M. (2019). *Tæt på litteratur: fagdidaktik og metode*. Hans Reitzel.
- Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: Et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen* [Ph.d.-afhandling, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse]. København.
- Kaspersen, P. (2004). *Tekstens transformationer: En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning* [Ph.d.-afhandling, University of Southern Denmark]. Odense.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredidaktiske positioner. I M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten - Litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (s. 61-74). Hans Reitzels Forlag.
- Kelle, U. (2004). Computer-assisted analysis of qualitative data. I U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (red.), *A Companion to Qualitative Research* (s. 276-283). SAGE Publications.
- Kispaal, A. (2008). *Effective teaching of inference skills for reading. Literature review. Research Report DCSF-RR031*. National Foundation for Educational Research.
- Kjeldsen, C. C., Kristensen, R. M., Bindslev, S. G., & Christensen, A. A. (2021). *Matematik og natur/teknologi i 4. klasse: Sammenfatning af TIMSS-undersøgelsen 2019*. Aarhus Universitetsforlag.
https://unipress.dk/media/18397/timss2019_sammenfatning.pdf
- Klette, K., & Blikstad-Balas, M. (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: pitfalls and possibilities. *European educational research journal EERJ*, 17(1), 129-146. <https://doi.org/10.1177/1474904117703228>
- Klette, K., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2017). Linking instruction and student achievement. A research design for a new generation of classroom studies. *Acta didactica Norge*, 11(3), 10. <https://doi.org/10.5617/adno.4729>
- Knudsen, H. E. (2021). Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser i historieundervisning: Casestudier af historieundervisning på 3. klassetrin. *Learning Tech*(9), 207-233. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.123757>
- Knudsen, S. V. (2008). Lærebogen i modvind - nogle teoretiske og metodologiske indspil til studiet i norsk lærebogshistorie. I D. Skjeldbred & B. Aamotsbakken (red.), *Norsk lærebokshistorie - en kultur- og dannelseshistorie: 11 artikler* (s. 179-195). Novus Press.

- Knudsen, S. V., Graf, S., Hansen, J. J., Hansen, T. I., Haugen, L. I., Honvedt, M., Insulander, E., Maagerø, L. H., Olsen, H. K., Radtka, C., Selander, S., Runestad, A. K. S., Olsen, L. W., & Wikman, T. (2011). *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (S. V. Knudsen, red.). Høgskolen i Vestfold.
- Kolbeck, G., & Röhl, T. (2018). Textbook practices: reading texts, touching books. I E. Fuchs & A. Bock (red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 399-410). Palgrave Macmillan.
- Kowal, S., & Daniel, C. O. C. (2004). The transcription of conversations. I U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (red.), *A Companion to Qualitative Research* (s. 248-252). SAGE Publications.
- Kowal, S., & O'Connell, D. C. (2014). Transcription as a crucial step of data analysis. I U. Flick (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 64-78). SAGE.
- Kridel, G. (2015). The biographical and documentary milieu. I M. F. He, B. D. Schultz & W. H. Schubert (red.), *The SAGE Guide to Curriculum in Education* (s. 311-318). SAGE.
- Krippendorff, K. H. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage.
- Kristjánsdóttir, B. (2017). Viden om verden i Fandango 7. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 172-198). Aarhus Universitetsforlag.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: methods, practice and software*. Sage.
- Kuiken, D., Miall, D. S., & Sikora, S. (2004). Forms of self-implication in literary reading. *Poetics today*, 25(2), 171-203. <https://doi.org/10.1215/03335372-25-2-171>
- Kurtz, V., & Schober, M. F. (2001). Readers' varying interpretations of theme in short fiction. *Poetics (Amsterdam)*, 29(3), 139-166. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(01\)00040-7](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(01)00040-7)
- Kvithyld, T. (2019). Hva skjer når lærere benytter pedagogiske ressurser anbefalt av utdanningsmyndighetene? *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 58. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1431>
- Kvithyld, T. (2021a). Argumenterende skrijving i norskfaget – bidrar bruken av læringsressurser til bedre skriveopplæring? *Norsklæreren*, 21(3), 54-73.
- Kvithyld, T. (2021b). Hvordan iscenesetter to lærere skriveundervisning ut fra den samme pedagogiske ressursen, og hvordan nyttiggjør elevene seg av denne undervisningen når de skriver? *Acta Didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8609>
- 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].
- Langer, J. A. (2011a). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. udg.). Teachers College Press.
- Langer, J. A. (2011b). *Knowledge: Building literacy in the academic disciplines*. Teachers College Press.
- Larsen, O. S. (2017). *Håndbog til dansk: litteratur, sprog, medier*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- LeCompte, M. D., & Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research* (2. udg.). Academic Press.
- Lee, C. D., & Goldman, S. R. (2015). Assessing literary reasoning: text and task complexities. *Theory into practice*, 54(3), 213-227. <https://doi.org/10.1080/00405841.2015.1044369>
- Lenski, S., Larson, M., McElhone, D., Davis, D. S., Lauritzen, C., Villagómez, A., Yeigh, M., Landon-Hays, M., LeJeune, M., & Scales, W. D. (2016). What teachers want: A statewide survey of reading and English language arts teachers' instructional materials, preferences, and practices. *Literacy research and instruction*, 55(3), 237-261. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1156202>

- Lesh, R. A., & Lehrer, R. (2000). Iterative refinement cycles of videotape analyses of conceptual change. I A. E. Kelly & R. A. Lesh (red.), *Handbook of Research Design in Mathematics and Science Education* (s. 665-708). Mahwah: LEA.
- Levine, S. (2014). Making interpretation visible with an affect-based strategy. *Reading research quarterly*, 49(3), 283-303. <https://doi.org/10.1002/rrq.71>
- Levine, S. (2019a). 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. (2019b). Using everyday language to support students in constructing thematic interpretations. *The Journal of the learning sciences*, 28(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1485023>
- Levine, S. (2022). Situated expertise in literary interpretation: An expert-expert study of high school and PhD students reading canonical hip-hop and poetry. *Cognition and instruction*, 40(4), 540-562. <https://doi.org/10.1080/07370008.2022.2092482>
- 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>
- Levine, S., & Horton, W. (2015). Helping high school students read like experts: affective evaluation, salience, and literary interpretation. *Cognition and instruction*, 33(2), 125-153. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1029609>
- Levine, S., & Horton, W. S. (2013). Using affective appraisal to help readers construct literary interpretations. *Scientific study of literature*, 3(1), 105-136. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.10lev>
- Levine, S., Trepper, K., Chung, R. H., & Coelho, R. (2021). How feeling supports students' interpretive discussions about literature. *Journal of literacy research*, 53(4), 491-515. <https://doi.org/10.1177/1086296X211052249>
- Lewis, J., & Graham, J. (2007). Research participants' views on ethics in social research: Issues for research ethics committees. *Research ethics review*, 3(3), 73-79. <https://doi.org/10.1177/174701610700300303>
- Lewis, W. E., & Ferretti, R. P. (2009). Defending interpretations of literary texts: The effects of topoi instruction on the literary arguments of high school students. *Reading & writing quarterly*, 25(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/10573560903120656>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (2000). The only generalization is: there is no generalization. I R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case Study Method* (s. 27-44). SAGE Publications.
- Lindsey, L., & Berger, N. (2009). Experiential approach to instruction. I C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (red.), *Instructional-Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base* (årg. 3, s. 117-142). Routledge.
- Lynggaard, K. (2020). Dokumentanalyse. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (s. 185-202). Hans Reitzels Forlag.
- Lützen, P. H. (2003). *Analyse og relevans: Grundbog i litterær analyse og fortolkning*. Dansklærerforeningen.
- Marshall, J. D. (1989). *Report: Patterns of discourse in classroom discussions of literature*. Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Stanco, G. M. (2012). *TIMSS 2011: International results in science*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Science_FullBook.pdf.
- Mason, L., Scirica, F., & Salvi, L. (2006). Effects of beliefs about meaning construction and task instructions on interpretation of narrative text. *Contemporary educational psychology*, 31(4), 411-437. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.12.001>
- Maxwell, J. A., & Chmiel, M. (2014). Generalization in and from qualitative analysis. I U. Flick (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 541-553). SAGE.

- Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. I U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (red.), *A Companion to Qualitative Research* (s. 266-269). SAGE Publications.
- Mayring, P. (2015). Qualitative content analysis: Theoretical background and procedures. I A. Bikner-Ahsbals, C. Knipping & N. Presmeg (red.), *Approaches to Qualitative Research in Mathematics Education: Examples of Methodology and Methods* (s. 365-380). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9181-6_13
- Mayring, P. (2022). *Qualitative content analysis: A step-by-step guide*. SAGE.
- McCarthy, K. S. (2015). Reading beyond the lines: A critical review of cognitive approaches to literary interpretation and comprehension. *Scientific study of literature*, 5(1), 99-128. <https://doi.org/10.1075/ssol.5.1.05mcc>
- 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>
- McCarthy, K. S., Magliano, J. P., Levine, S. R., Elfenbein, A., & Horton, W. S. (2021). Constructing mental models in literary reading: The role of interpretive inferences. I D. Kuiken & A. M. Jacobs (red.), *Handbook of Empirical Literary Studies* (s. 85-118). DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783110645958-005>
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological review*, 99(3), 440-466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Harvard University Press.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British journal of educational psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass Publishers.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (4. udg.). Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Merrill, M. D. (2009). First principles of instruction. I C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (red.), *Instructional-Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base* (årg. 3, s. 41-56). Routledge.
- Miall, D. S. (2007). *Literary reading: empirical and theoretical studies*. P. Lang.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (2002). A feeling for fiction: becoming what we behold. *Poetics*, 30(4), 221-241. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(02\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(02)00011-6)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2 udg.). Sage.
- Moravcsik, A. (2019). Transparency in qualitative research. I P. Atkinson, S. Delamont, A. Cernat, J. W. Sakshaug & R. A. Williams (red.), *SAGE Research Methods Foundations*. Sage.
- Morgan, H. (2022). Conducting a qualitative document analysis. *Qualitative report*, 27(1), 64-77. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2022.5044>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS 2011: International results in mathematics*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf.
- Møller, H. H., Poulsen, H., & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning - mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.
- Maagerø, E. (2010). Teksters tilgjengelighet. Fagspråk. I D. Skjellbred & B. Aamotsbakken (red.), *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet* (s. 185-200). Novus forlag.

- Nicol, C. C., & Crespo, S. M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational studies in mathematics*, 62(3), 331-355. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-5423-y>
- Nissen, A. (2023). Cognitive activation as an aspect of literature instruction. *L1-educational studies in language and literature*, 23, 1-20. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.447>
- Nissen, A. (2024). Whole-class discussions about literary texts: engaging in dialogue and eliciting literary competence. *Nordic journal of literacy research*, 10(1), 23-40.
- Nissen, A., Tengberg, M., Svanbjörnsdóttir, B. M., Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2021). Function and use of literary texts in Nordic schools. *L1-educational studies in language and literature*, 21, 1-22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.10>
- Norup, M. S. (2022). Forståelsesfællesskaber. *Børn & Bøger*, 8, 16-18.
- Norup, M. S. (2023). Fra digital fagportal til faktisk undervisning. *KvaN*, 43(125), 83-96.
- Norup, M. S. (2024a). *Manual for analytisk kodning af didaktiske læremidler og brug af didaktiske læremidler i danskfagets litteraturundervisning*. UC Viden.
- Norup, M. S. (2024b). Mønstre i forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler i danskfagets litteraturundervisning med digitale fagportaler. *Tidsskrift for Æstetik og Pædagogik*, 2(1).
- Norup, M. S. (2025). *Manual for analytisk kodning af didaktiske læremidler og brug af didaktiske læremidler til litteraturundervisning i danskfaget*. Læremiddel.dk. laeremiddel.dk/laeremidler/viden-om-laeremidler-2/manual-for-analytisk-kodning-af-didaktiske-laeremidler-og-brug-af-didaktiske-laeremidler-til-litteraturundervisning-i-dansk-og-engelskfaget/
- Norup, M. S. (i review-a). Forståelses- og fortolkningsaktiviteter i danskfagets litteraturundervisning – Forlagsproducerede læremidler i brug under planlægning og klassesamtaler. *Tidsskrift for danskdidaktisk forskning*.
- Norup, M. S. (i review-b). Litteraturundervisningens organisering - Læremiddelforfatteres forslag til og læreres faktiske valg af arbejdsformer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*.
- Norup, M. S. (i tryk). Aktivitetsmønstre i litteraturundervisning med didaktiske læremidler – En undersøgelse af prioritering af analytiske og fortolkningsmæssige aktiviteter. *Acta Didactica*.
- Norup, M. S., Gissel, S. T., & Bueie, A. A. (2025). Use of didactic learning materials during whole-class literary conversations. *L1-educational studies in language and literature*, 25(1), 1-36. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2025.25.1.740>
- Norup, M. S., & Rørbech, H. (2025). Litteraturundervisning i udskolingen - En kortlægning af aktiviteter og litteraturdidaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*(16), 1-39. <https://doi.org/10.7146/lt.v10i16.152586>
- Nussbaum, M. (1990). *Love's knowledge: Essays on philosophy and literature*. Oxford 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>
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1997). The big picture: Language and learning in hundreds of English lessons. I M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur & C. Prendergast (red.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of Language and Learning in the English Classroom* (s. 30-74). Teachers College Press.
- Oksbjerg, M. (2013). Læremidler og kommunikationskritik: Tendenser i skolens litteraturundervisning i et læremiddelperspektiv. I H. Rørbech (red.), *Didaktiske destinationer - 12 bidrag til danskfagets didaktik* (s. 77-88). Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* [Ph.d.-afhandling, Aarhus universitet]. Aarhus.

- Oksbjerg, M. (2023). Læreres redidaktiseringsstrategier: Forståelser af egne strategier og undervisning med et litteraturlæremiddel. *Learning Tech*(12), 75-102.
<https://doi.org/10.7146/lt.v7i12.131699>
- Olsen, F. B. (2007). Lærebogen – en strukturerende ressource eller en spændetrøje? I F. B. Olsen (red.), *Læremidler i didaktisk sammenhæng: En antologi* (s. 43-58). Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Ottesen, E., & Møller, J. (2010). *Underveis, men i svært ulikt tempo. Et blikk inn i ti skoler etter tre år med Kunnskapsløftet: Delrapport 3 Underveisanalyse av Kunnskapsløftet som styringsform.*
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole.* Universitetsforlaget.
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. *Cognition and instruction*, 16(3), 235-263.
https://doi.org/10.1207/s1532690xc1603_1
- Peskin, J. (2010). The development of poetic literacy during the school years. *Discourse Processes*, 47(2), 77-103.
<https://doi.org/10.1080/01638530902959653>
- Pjedsted, P. D. M. (2020). *Det er, som om man er med i bogen - Når elever sanser litterære steder* [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet].
- Powell, M. A., Fitzgerald, R., Taylor, N. J., & Graham, A. (2012). *International literature review: Ethical issues in undertaking research with children and young people (Literature review for the Childwatch International Research Network)*. Lismore: Southern Cross University, Centre for Children and Young People/Dunedin: University of Otago, Centre for Research on Children and Families.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading.* Erlbaum.
- Rabold, J. C. (2019). *Approximations of disciplinary literacy in English language arts: An analysis of high school students' developing understanding of literary analysis* [doctoral dissertation, Boston University].
- Rambøll. (2018). *Indsatsen for it i folkeskolen – evaluering. Rapport til Undervisningsministeriet – Styrelsen for it og læring.*
<https://www.uvm.dk/publikationer/2018/180619-evaluering-af-it-i-folkeskolen>.
- Rasmussen, I., & Lund, A. (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta didactica Norge*, 9(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2352>
- Rasmussen, M. D. (2019). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* [Ph.d.-afhandling, Aarhus universitet]. København.
- Rasmussen, M. D. (u.å.). *Noveller fra oo'erne*. Gyldendal. Hentet 29.03.2023 fra <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/noveller-fra-ooerne>
- Reichenberg, O. (2015). Explaining variation in usage of instructional materials in teaching practice: collegial focus and teachers' decision making power. *IARTEM e-journal*, 7(2), 22.
- Reigeluth, C. M., & Carr-Chellman, A. A. (2009). Understanding instructional theory. I C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (red.), *Instructional-Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base* (årg. 3, s. 3-26). Routledge.
- Reynolds, T., & Rush, L. S. (2017). Experts and novices reading literature: An analysis of disciplinary literacy in English language arts. *Literacy research and instruction*, 56(3), 199-216. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1299820>
- Roberts, D. R., & Langer, J. A. (1991). *Supporting the process of literary understanding: Analysis of a classroom discussion. Report Series 2.15.*
- Robson, C. (2002). *Real world research.* Blackwell Publishing.
- Russell, L. (2005). It's a question of trust: balancing the relationship between students and teachers in ethnographic fieldwork. *Qualitative research*, 5(2), 181-199.
<https://doi.org/10.1177/1468794105050834>

- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rønning, W., Fiva, T., Henriksen, E., Krogtoft, M., Nilsen, N. O., Skogvold, A. S., & Solstad, A. G. (2008). *Læreplan, læreverk og tilrettelegging for læring: analyse av læreplan og et utvalg læreverk i naturfag, norsk og samfunnsfag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Lareplan-lareverk-og-tilrettelegging-for-laring-2008/>
- Rørbech, H. (2017). Litteraturmøder i nyere læremidler. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 199-224). Aarhus Universitetsforlag.
- 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.
- Schoen, L. T. (2011). Conceptual and methodological issues in sociocultural research and theory development in education. I D. M. McInerney, R. A. Walker & G. A. D. Liem (red.), *Sociocultural Theories of Learning and Motivation: Looking Back, Looking Forward* (s. 11-40). Information Age Publishing.
- 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, D. V. (2021). Fagportalen dansk.gyldendal.dk – en mosaik af forskellige syn på danskundervisning. *Viden om Literacy*, 29, 38-45.
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of educational psychology*, 92(1), 96-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>
- Schreier, M. (2017). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Scott, D., & Lock, J. (2021). Introduction. I D. Scott & J. Lock (red.), *Teacher as Designer: Design Thinking for Educational Change* (s. 1-8). Springer.
- Scott, J. (1990). *A matter of record: Documentary sources in social research*. Polity Press.
- Selander, S., & Kress, G. (2012). *Læringsdesign - i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2009). Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of curriculum studies*, 41(4), 467-500. <https://doi.org/10.1080/00220270802696115>
- Short, M., & Semino, E. (2008). Evaluation and stylistic analysis. I W. v. Peer (red.), *The Quality of Literature: Linguistic Studies in Literary Evaluation* (s. 117-137). John Benjamins Publishing Company.
- Sikorová, Z. (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM e-journal*, 4(2), 1-22.
- Sikorova, Z., & Cervenкова, I. (2014). Styles of textbook use. *The new educational review*, 35(1), 112-122. <https://doi.org/10.15804/tner.14.35.1.09>
- Skarøhamar, A.-K. (2006). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Gyldendal.
- Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2010). *Lesing av fagtekster som grunnleggende ferdighet*. Novus.
- Skovmand, K., & Hansen, T. I. (2011). *Fælles mål og midler: læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Skyggebjerg, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 103-129). Aarhus Universitetsforlag.
- Slot, M. F. (2010). *Læremidler i danskfaget: En undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence* [Ph.d.-afhandling, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet]. Odense.
- Snell, J. (2011). Interrogating video data: systematic quantitative analysis versus micro-ethnographic analysis. *International journal of social research methodology*, 14(3), 253-258. <https://doi.org/10.1080/13645579.2011.563624>

- Solhaug, T., Borge, J., & Grut, G. (2020). Social science education (samfunnsfag) in Norway: A country report. *Journal of Social Science Education*, 19(1), 47–68.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4119/>
- Stara, J., Chval, M., & Stary, K. (2017). The role of textbooks in primary education. *e-Pedagogium*, 17(4), 60–69. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.053>
- Stara, J., & Krčmářová, T. (2015). How teachers reflect on textbook materials and how they utilize them. *IARTEM e-journal*, 6(3), 67–87.
- Stein, M. K., Remillard, J., & Smith, M. S. (2007). How curriculum influences student learning. I F. K. Lester (red.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 319–369). Information Age Publishing.
- STIL. (2021). *Lærerens digitale hverdag – kvantitativ kortlægning. Rapport. Styrelsen for It og Læring*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/maj/210517-ny-kortlaegning-en-velfungerende-digital-hverdag-med-plads-til-forbedring>.
- Säljö, R. (2003). *Läring i praksis - et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Sørensen, J. (2014). *Den gode tekstanalyse*. Lindhardt og Ringhof.
- Tannert, M., & Berthelsen, U. D. (2020). Digitale læremidler i danskfaget. *Pædagogisk indblik*, 4.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic journal of literacy research*, 5(1), 18–37.
<https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>
- Tengberg, M., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2022). Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged? *Teaching and teacher education*, 115, 103698.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103698>
- Thurah, T. (2019). *Tekstanalyse og litterær metode*. Gyldendal.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143–179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Uddannelsesstatistik. (u.å.). *Grundskole*. Børne- og Undervisningsministeriet. Hentet 30.09.2024 fra <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/grundskolen.aspx>
- Ullström, S. O. (2006). Läroboken som lärare: Uppgiftskulturer i läromedel för gymnasieskolan. I A. Sigrell (red.), *Fjärde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Tala, lyssna, skriva, läsa, lära – modersmålsundervisning i ett nordiskt perspektiv*, Umeå 16–17 november 2006. Umeå: Nationella nätverket för svenska med didaktisk inriktning.
- Ulriksen, L. (2014). *God undervisning på de videregående uddannelser*. Frydenlund.
- UVM. (2014). *Den danske kodeks for integritet i forskning*. Uddannelses- og Forskningsministeriet. <https://ufm.dk/publikationer/2014/the-danish-code-of-conduct-for-research-integrity>
- UVM. (2018). *Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler i 2017*. Undervisningsministeriet: Sekretariat for it i folkeskolen. <https://www.stil.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf18/180601-notat-oversigt-over-kommunernes-forbrug-af-puljen-til-digitale-laeremidler-i-2017.pdf>
- Van Peer, W., & Chesnokova, A. (2018). Reading and rereading: Insights into literary evaluation. *Novità osvita*, 5, 39–46. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.125730>
- Vestre, S. E. (1980). *Mønsterplanen og arbeidet i skolen*. Didakta Norsk Forlag.
- Vipond, D., & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics (Amsterdam)*, 13(3), 261–277.
[https://doi.org/10.1016/0304-422X\(84\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0304-422X(84)90005-6)
- Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices. Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European journal for research on the education and learning of adults*, 11(1), 45–63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>

- Wannagat, W., Henkel, M., & Nieding, G. (2020). Children's comprehension of narrative texts: Protagonists' goals and mental representation of coherence relations. *Cognitive development*, 56, 100966. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100966>
- Warren, J. E. (2011). "Generic" and "specific" expertise in English: An expert/expert study in poetry interpretation and academic argument. *Cognition and instruction*, 29(4), 349-374. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.607929>
- Watt, M. (2015). Research on textbook use in the United States of America. *IARTEM e-journal*, 7(2), 48-72.
- Weinberg, A., & Wiesner, E. (2011). Understanding mathematics textbooks through reader-oriented theory. *Educational studies in mathematics*, 76(1), 49-63. <https://doi.org/10.1007/s10649-010-9264-3>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvester Wheatsheaf.
- Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. Teachers College Press.
- Williams, G. (2005). Bioethics and large-scale biobanking: individualistic ethics and collective projects. *Genomics, society, and policy*, 1(2). <https://doi.org/10.1186/1746-5354-1-2-50>
- Wittek, L. (2013). *Læring i og mellom mennesker - en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Yin, R. K. (2006). Case study methods. I J. L. Green, G. Camilli, P. B. Elmore, A. Skukauskaitė & E. Barbara (red.), *Handbook of Complementary Methods in Education Research* (s. 111-122). American Educational Research Association.
- Zeitz, C. M. (1994). Expert-novice differences in memory, abstraction, and reasoning in the domain of literature. *Cognition and instruction*, 12(4), 277-312. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1204_1
- Zerubavel, E. (1981). *Hidden rhythms: schedules and calendars in social life*. University of California Press.
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition*, 20(4), 920-933. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.920>
- Aamotsbakken, B. (2013). Den skjønnlitterære teksten i spennet mellom den generelle litterære kanon og skolens kanon. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (s. 49-62). Akademika forlag.
- Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>