



---

PH.D.-AFHANDLING

---

MARIANNE OKSBJERG

**UNDERVISNING MED  
LITTERATURLÆREMIDLER  
PÅ MELLEMTTRINNET**



AARHUS  
UNIVERSITET

DPU - DANMARKS INSTITUT FOR PÆDAGOGIK OG UDDANNELSE

# **Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet**

Ph.d.-afhandling

Marianne Oksbjerg

Aarhus Universitet

Februar 2021

## **Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinet**

Ph.d.-afhandling. Indleveret til Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Graduate School of Arts, Aarhus Universitet, Aarhus 2021

Hovedvejleder: Anna Karlskov Skyggebjerg, Aarhus Universitet

Medvejledere: Preben Olund Kirkegaard, Professionshøjskolen UCN,

Marte Blikstad-Balas, Universitet i Oslo

ISBN: 978-87-7507-506-5

DOI: 10.7146/aul.418

## Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	III
Oversigt over figurer.....	VIII
Forord.....	IX
Resumé.....	X
Summary.....	XIV
1. Indledning.....	1
1.1. Studiets baggrund, formål og forskningsspørgsmål.....	1
1.2. Læring i et sociokulturelt perspektiv.....	3
1.3. Viden i og om den sociale verden.....	6
1.4. Faglige diskurser og paradigmer.....	7
1.5. Forskerposition og videnskabelse.....	8
1.6. Forskningsetiske overvejelser.....	10
1.7. Læsevejledning.....	12
2. Beslægtede studier.....	14
2.1. Didaktiske læremidlers intentioner for (litteratur)undervisning.....	16
Intentioner for undervisning med danskfagets læremidler.....	17
Intentioner for undervisning i litteraturlæremidler til danskfaget.....	19
Læremiddelanalyse i skandinavisk kontekst.....	22
2.2 Undervisning med didaktiske (litteratur)læremidler.....	24
Didaktiske læremidlers betydning for undervisningen.....	25
Lærerens betydning ved undervisning med didaktiske læremidler.....	30
2.3. Litteraturdidaktiske positioner.....	32
2.4. Studiets bidrag.....	36
3. Teoretisk ramme.....	37
3.1. Paradigmer og L1-undervisning.....	37

3.2. Litteraturredidaktiske paradigmer i danskfaget .....	41
En fælles europæisk ramme for litteraturundervisning.....	41
Tværeuropæisk forskning i litteraturredidaktiske paradigmer.....	45
Elever, tekster, didaktik .....	49
Fire litteraturredidaktiske paradigmer i dansk kontekst.....	50
Sammenhænge mellem litteraturteori, tekstsyn, læser- og lærerrolle.....	52
Aspekter af litteraturredidaktiske paradigmer – et analyseredskab .....	55
3.3. Diskurser for undervisning i litteratur i grundskolen.....	57
Diskurser og betydningskontekster.....	58
Diskurstråde .....	62
Sagsorienterede og regulerende diskurstråde.....	63
Eksplicite og implicite diskurstråde.....	63
3.4. Didaktiske læremidler i litteraturundervisning på mellemtrinnet.....	64
Didaktiske læremidlers intentioner for undervisning .....	68
4. Studiets metode.....	70
Casestudiet .....	71
Dokumentanalyse.....	74
Klasserumsobservationer .....	76
Observationer med video .....	77
Observationer med feltnoter .....	79
Interview .....	79
4.1. Feltarbejdet og det empiriske materiale.....	81
Pilotstudie .....	82
Yderligere afgrænsning af studiet.....	83
Lærerne, skolerne og læremidlet.....	84

Feltarbejdets forløb .....	87
4.2. Bearbejdning og analyse af materialet.....	88
Transskriptioner .....	88
4.3. Analysestrategi.....	89
Analyse af læremidler .....	89
Analyse af klasserumsobservationer .....	91
Analyse af lærerinterviews .....	92
5. Læremiddelanalyse. Fælles for de fire cases .....	94
Læremiddeldidaktik med tegn på påvirkning fra didaktiske paradigmer .....	94
Litteraturundervisningens formål.....	95
Indhold .....	96
Teori og tekstsyn.....	97
Teksttilgang.....	98
Tekstudvælgelseskriterier .....	99
Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen .....	100
Evaluerings .....	103
Læremiddeldidaktikken som udtryk for diskurs for litteraturundervisning.....	104
6. Læreres forståelser af og undervisning med litteraturlæremidler .....	114
6.1. Case et. En modelanalyse .....	114
6.1.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet.....	114
Case et. Samlet opsummering på læremiddelanalyse .....	119
6.1.2. Analyse af klasserumsobservationer.....	120
Case et. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer.....	135
6.1.3. Analyse af det første interview med Bolette .....	137
Bolettes forståelse af den faglige diskurs for litteraturundervisning .....	151
6.1.4. Analyse af det andet interview med Bolette .....	152

Case et. Opsummering på interviews med Bolette .....	164
6.2. Case to.....	165
6.2.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet.....	165
Case to. Samlet opsummering på læremiddelanalyse.....	168
6.2.2. Analyse af klasserumsobservationer.....	169
Case to. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer .....	174
6.2.3. Analyse af det første interview med Ann .....	175
Anns forståelse af den faglige diskurs for litteraturundervisning .....	182
6.2.4. Analyse af det andet interview med Ann.....	182
Case to. Opsummering på analyse af interviews med Ann .....	187
6.3. Case tre.....	188
6.3.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet.....	188
Case tre. Samlet opsummering på læremiddelanalyse.....	189
6.3.2. Analyse af klasserumsobservationer.....	190
Case tre. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer .....	196
6.3.3. Analyse af det første interview med Camilla.....	197
Camillas forståelse af den faglige diskurs for litteraturundervisning .....	204
6.3.4. Analyse af andet interview med Camilla .....	204
Case tre. Opsummering på analyse af interviews med Camilla.....	209
6.4. Case fire .....	210
6.4.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet.....	210
Case fire. Samlet opsummering på læremiddelanalyse .....	212
6.4.2. Analyse af klasserumsobservationer.....	213
Case fire. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer .....	220
6.4.3. Analyse af det første interview med Eva .....	221

Evas forståelse den faglige diskurs for litteraturundervisning.....	228
6.4.4. Analyse af det andet interview med Eva.....	229
Case fire. Opsummering på interviews med Eva.....	232
7. Studiets resultater.....	234
7.1. Forskningsspørgsmål 1 .....	234
7.2. Forskningsspørgsmål 2 .....	235
7.3. Forskningsspørgsmål 3 .....	237
8. Konklusioner, diskussioner, perspektiver.....	241
8.1. Konklusioner og diskussioner.....	241
Didaktiske læremidlers intentioner for (litteratur)undervisning .....	241
Didaktiske litteraturlæremidlers betydning for undervisningen .....	243
Lærerens betydning ved undervisning med didaktiske litteraturlæremidler.....	244
Litteraturdidaktiske positioner.....	246
Et sprog om læremidler og fagdidaktik .....	249
8.2. Fagdidaktiske perspektiver .....	250
Hvad vil vi med litteraturundervisningen i skolen?.....	250
Didaktiske (litteratur)læremidler i skolen.....	251
Fagdidaktisk debat og udvikling.....	252
8.3. Refleksioner over studiets design og teoretiske ramme.....	253
8.4. Forskningsmæssige perspektiver .....	256
Litteraturliste.....	258
Bilag.....	266



## Oversigt over figurer

Figur 1. The cumulative paradigms of teaching literature in the literary framework. ....	43
Figur 2. Curricular aspects of four paradigms of teaching literature. ....	46
Figur 3. Fire litteraturredidaktiske paradigmer på dansk. ....	50
Figur 4. Texts, Readers, and Teachers in the Context of Literary Theory. ....	52
Figur 5. Curriculære aspekter af fire litteraturredidaktiske paradigmer. ....	54
Figur 6. Didaktiseringsgrader i didaktiske læremidler. ....	67
Figur 7. Strategier ved undervisning med læremidler. ....	68
Figur 8. Oversigt over faktuelle træk ved studiets fire cases. ....	85
Figur 9. Feltarbejdets forløb. ....	87
Figur 10. Transskriptionsnøgle. ....	89
Figur 11. Kronologisk oversigt over forskningsdesign. ....	93
Figur 12. Paradigmatiske aspekter af læremiddeldiskursen. Fælles del for de fire cases. ....	113
Figur 13. Case et. Paradigmatiske aspekter af anvendte dele af læremidlet. ....	120
Figur 14. Foto af "Personkarakteristik" på endevæggen i klasselokalet. ....	127
Figur 15. Case et. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning. ....	137
Figur 16. Case to. Paradigmatiske aspekter af anvendte dele af læremidlet. ....	169
Figur 17. Case to. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning. ....	175
Figur 18. Case tre. Paradigmatiske aspekter af anvendte dele af læremidlet. ....	190
Figur 19. Foto af de to tavler i klassen. ....	194
Figur 20. Case tre. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning. ....	197
Figur 21. Case fire. Paradigmatiske aspekter af anvendte dele af læremidlet. ....	213
Figur 22. Foto af undervisningsprogram. ....	215
Figur 23. Case fire. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning. ....	221
Figur 24. Oversigt over studiets diskurser. ....	247

## Forord

Selvom et ph.d.-studie i høj grad er en soloproces, skylder jeg mange personer stor tak for hjælp, støtte, råd, vejledning og for at lægge øre til mine overvejelser.

Først og fremmest tak til de lærere, som sagde ja til at indvi mig i deres refleksioner og invitere mig indenfor i deres undervisning. Uden deres accept kunne mit projekt ikke have været gennemført. Jeg er meget taknemmelig for, at det kunne lade sig gøre.

Jeg vil takke mine vejledere Anna Karlskov Skyggebjerg, Marte Blikstad-Balas og Preben Olund Kirkegaard. Særlig stor tak til Anna, som har været mit faste holdepunkt gennem hele processen. Tak for uvurderlig, klog, konstruktiv og skarp vejledning og for, at du igennem hele forløbet har været så støttende og imødekommende. Tak til Marte for med din positive og inspirerende indstilling at byde mig velkommen på Institutt for læreruddanning og skoleforskning og for kompetent og engageret vejledning. Tak til Preben for din støtte og opbakning hele vejen igennem og for at sikre konstruktive forbindelser til Professionsudvikling og uddannelsesforskning.

Ved mit work in progress-seminar bidrog Marte sammen med Jens Jørgen Hansen fra SDU som opponenter. Tak til begge for grundig og konstruktiv feedback, som tilførte nye, relevante perspektiver og tanker til mit projekt og hjalp mig videre i processen.

Jeg vil også gerne takke Læreruddannelsen og forskningsprogrammet Professionsudvikling og uddannelsesforskning i UCN for finansiering og tillid og for at satse på professionsrettet fagdidaktisk forskning. Hermed en opfordring til fremover at fortsætte med at prioritere dette område.

Jeg vil også her takke Afdelingen for Fagdidaktik og særlig danskgruppen på DPU. Tak for sparring og samvær i et inspirerende fagligt miljø, som præget af åbenhed på tværs af campi har været med til at gøre min ph.d.-tid inspirerende og rar.

Sidst, men ikke mindst, vil jeg takke min kære mand og familie.

## Resumé

Ph.d.-afhandling: *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*

Denne afhandling handler om læreres forståelser af og deres undervisning med litteraturlæremidler på skolens 5. og 6. klassetrin. Formålet med studiet er at undersøge, i hvor høj grad lærere redidaktiserer et selvvalgt litteraturlæremiddel, når de underviser med det. Studiet har en eksplorativ tilgang til læreres undervisningspraksis med læremidler, og ønsket har været at skabe mere viden om et centralt, men underbelyst område af danskfaget. Denne viden er vigtig, idet tidligere forskning med kvantitativ tilgang tyder på, at læremidler spiller en betydelig rolle i danskfaget og dermed også i litteraturundervisningen (Bundsgaard, Buch & Fougt 2017, 2020). Målet er derfor også, at studiets kvalitative tilgang med dets fund kan bidrage til udvikling af danskfaget i skolen og undervisningen på læreruddannelsen.

Studiet udfoldes i et sociokulturelt perspektiv, hvor forståelsen er, at læring, undervisning og viden skabes gennem sociale praksisser i samspil med kontekstuelle forhold (Bateson, 2000; Gee, 2011; Säljö, 2005). I studiet anvendes et til formålet udviklet redskab til analyse af det empiriske materiale, hvor didaktiske paradigmer har været centrale (Sawyer & Van de Ven, 2006; Witte & Sâmihaiian, 2013). Herved fremanalyses og karakteriseres de faglige diskurser, som præger studiets læremidler, undervisning og læreres forståelser. Det er studiets antagelse, at viden om litteraturdidaktiske paradigmers manifestationer i andre landes litteraturcurricula kan overføres til forståelser af væsentlige områder af dansk litteraturdidaktisk praksis og dermed være med til at besvare mine forskningsspørgsmål. I mine analyser har jeg undersøgt, hvilke tegn på påvirkning fra litteraturdidaktiske paradigmer der optræder i studiets læremidler, undervisningspraksisser og i lærernes fagdidaktiske refleksioner. Inspireret af Gee (2011) og Hetmar (2019) har jeg desuden inddraget diskursanalyse for at kunne fremanalysere det empiriske materiales referencer til forskellige betydningskontekster. Til dette inddrages Hetmars begreber om diskurstråde. Jeg har således ved kombination af paradigmetænkning og diskursanalyse fremanalysere litteraturdidaktiske diskurser i studiets empiriske materiale. Centralt i studiet er didaktiske læremidler, som jeg forstår som pædagogisk designede undervisnings- og læringssystemer, der er produceret med en læringsmæssig intention (Hansen, 2010).

Efter et mindre pilotstudie er det endelige studie formuleret som et multiple casestudie. Studiets design har muliggjort en undersøgende tilgang til praksis. Det har således været målet at opnå viden om undervisning, der ligger tæt på normal praksis. I studiet defineres en case som en lærers forståelse af og undervisning med et forløb fra et selvvalgt litteraturlæremiddel. Det empiriske materiale udgøres af semistrukturerede interviews, klasserumsobservationer og dokumentanalyser af de anvendte læremidler. Hver lærer formulerer sig i studiet om sine læremiddelforståelser ved to interviews. Interviewene er placeret før og efter klasserumsobservationerne. Det første interview omhandler lærerens forståelser af læremidlets implicite didaktik og generelle forståelser af didaktiske aspekter. Ved andet interview præsenteres læreren for mine fortolkninger af sekvenser fra den observerede undervisning. Målet hermed har været at foretage valideringer af mine fortolkninger af lærerens redidaktiseringsstrategier med læremidlet.

Ved udvælgelsen af lærere til studiet har jeg, med referencer til beslægtede studier på området, lagt vægt på forskellighed med hensyn til faglig profil og geografisk spredning. Lærerne er ansat på tre forskellige skoler i byer af forskellig størrelse. Jeg har bestræbt mig på at udføre hver enkelt casestudie så systematisk og ensartet som muligt med det mål at kunne sammenligne de deltagende læreres forståelser og undervisningsstrategier på tværs af cases.

Første trin har været at fremanalysere de litteraturdidaktiske diskurser, som læremidlet repræsenterer. Eftersom de fire lærere i studiet valgte at undervise med forskellige dele af det samme læremiddel, er en del af læremiddelanalysen identisk for de fire cases. I alle fire cases har jeg suppleret med analyser af konkret anvendte dele af læremidlet. Fundene ved læremiddelanalyserne har dannet udgangspunkt for besvarelse af det første forskningsspørgsmål. Det empiriske materiale fra klasserumsobservationer og lærerinterviews er analyseret med det samme begrebsapparat, som anvendes ved læremiddelanalyserne. Resultaterne af læremiddelanalysen er tillige udgangspunkt for besvarelse af de to øvrige forskningsspørgsmål, idet jeg har foretaget sammenligninger af diskurserne, som de fremtræder i materialet.

Det første hovedfund er, at det anvendte læremiddel kan karakteriseres ved en diskurs med tydelige tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske og det utilitaristiske didaktiske paradigme. Der ses endvidere tegn på påvirkning fra det personlige paradigme. Analyser af undervisningsdiskurser i

de fire cases besvarer studiets andet forskningsspørgsmål.

Det andet hovedfund er, at undervisningsdiskursen med læremidlet er domineret af tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske og det utilitaristiske paradigme, og således bekræfter undervisningsdiskursen læremiddeldiskursen på centrale områder.

Det tredje hovedfund vedrører de deltagende læreres forståelser af læremidlerne. En generel tendens er, at de fire lærere forstår og er positive over for læremiddeldiskursen. De observerede redidaktiseringsstrategier identificerede alle fire som strategier til at understøtte læremiddeldiskursen. Endvidere finder jeg, at to af lærerne formulerer egne faglige litteraturdidaktiske positioner forskellige fra den diskurs, som fremkom ved mine læremiddelanalyser. Imidlertid finder jeg også, at lærerne ikke selv ser denne diskrepans og diskurs i deres undervisning, som ligger tæt på læremiddeldiskursen. Desuden finder jeg, at der på tværs af de fire cases er en tendens til, at lærerne forstår redidaktiseringsstrategier i et kvantitativt perspektiv og derved som et spørgsmål om, hvor mange af læremidlets tekster og opgaver der inddrages i undervisningen.

Studiets fund peger samlet set på, at når lærerne underviser med et selvvalgt litteraturlæremiddel, vælger de i høj grad læremiddelstyrede undervisningsstrategier. Modsat flere beslægtede studier peger dette studies fund således på, at læreres undervisningserfaring, uddannelsesbaggrund og egen faglige position kun har perifer betydning for, hvordan deres undervisning med læremidlet udfolder sig.

Studiets fund fører til konklusioner og diskussion om status på danskfagets litteraturundervisning og litteraturlæremidler, og afhandlingen afsluttes ved, at der peges på fagdidaktiske perspektiver og relevant videre forskning. Perspektiver på litteraturundervisningens potentialer og status i et demokratisk perspektiv berøres (Langer, 2011; Nussbaum, 1998; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). Der peges på behov for, at fagdidaktisk udvikling knyttes tæt til udvikling af fagdidaktiske læremidler. Ligeledes peges på, at behovet for faglig debat og udvikling, som studiets fund rejser, har mange interessenter.

Endelig fremhæves, at et forskningsmæssigt fokus på andre didaktiske litteraturlæremidler kunne være med til at kvalificere studiets fund. Sammenlignende fagdidaktiske læremiddelstudier i skolens fagrække, hvor læringssyn og visioner for elevernes udvikling undersøges, kunne være relevante områder at afdække. Elevers læringsudbytte i undervisning med didaktiske litteraturlæremidler er ligeledes et centralt, men forskningsmæssigt underbelyst område. Afslutningsvis tydeliggøres potentialet for indlejring i international forskning.

## Summary

PhD dissertation: *Teachers' learning resource practices in literature education at grades 5-6.*

This dissertation is about teachers understanding of and teaching with literature teaching resources in primary education, grade 5 and grade 6. The purpose of the study is to explore to which extent teachers do their own didactical application of didactical learning resources in their classroom practice. The study involves an explorative approach to the practice of teachers and teacher's use of didactical learning resources. The aim is to create knowledge about a very important issue in literature teaching that is scarcely dealt with in research. This knowledge is important because quantitative research indicates that learning resources have a key role in L1 teaching in general and literature teaching specifically (Bundsgaard, Buch & Fougst 2017, 2020). The study is based on qualitative approaches and the main perspective is to contribute to the development of L1 teaching practices in primary education and in teacher training program for students.

The study has sociocultural approaches, based on the assumptions that learning, education and creation of knowledge are constructed through social practices interacting with contextual relations (Bateson, 2000; Gee, 2011; Säljö, 2005). By using an applied analytic tool for analyzing the empirical material didactical paradigms and discourses emerges (Sawyer & Van de Ven, 2006; Witte & Sâmihaiian, 2013). These paradigms and discourses and their implications for teaching practices are further examined and characterized. It is the assumption of the study that knowledge about the representation of didactical paradigms in literature teaching curricula across countries can influence the understanding of Danish literature teaching practices and hence inform the results of my research. I have examined the impact of didactical paradigms of literature teaching in the selected learning resources, the actual teaching practice and in teachers own reflections on their own ideals and practices. The study includes discourse analysis, inspired by Gee (2011) and Hetmar (2019), in order to analyze the references to different meanings of contexts in the empirical material (Gee, 2011; Hetmar, 2019). The study applies the notion of discourse reference points, developed by Hetmar, in the analysis of paradigm impact and discourse inspiration in the selected learning resources, teaching practices and teacher reflections, disclosed in the interviews. The understanding of didactical learning resources, defined as didactically designed teaching- and learning resources are crucial to the study (Hansen, 2010).

This study is a multiple case study. The design of the study is informed by a minor pilot study, conducted in the early phases of the study. A case is in this study defined as one teacher's understanding of and teaching with a self-selected learning resource for literature teaching. The design of the study has facilitated an explorative approach to practice and the aim is to gain knowledge about teaching practice as close to ordinary teaching as possible. The empirical material of the study includes semi-structured interviews, classroom observations and analysis of the involved learning resource for literature teaching. Each teacher is interviewed twice – before and after classroom observations. The first interview includes teachers reflections on their general conception of the selected learning material and their comprehension of the implicit didactical approach embedded in the learning material. The second interviews are based on my observations and interpretations of selected sequences from the observed classroom practice and focuses on reflections from the teachers on their own practice compared to the didactical approach of the learning material.

The teachers involved in the study are selected according to the approach in related studies in this area, emphasizing diversity in terms of geography, personal and professional background. The involved teachers work in three different schools, located in different towns and cities. The intention of the study has been to conduct each of the four cases as systematically and uniform as possible in order to enable comparisons of the comprehensions and strategies for teaching by the involved teachers.

The first step of the study has been to extract and interpret the discourses of literature teaching, embedded in the learning material. The four involved teachers all chose to teach with different parts of the same learning material with the implication that the general part of my analysis of the learning material is identical in all four cases. The different parts of the learning material, chosen by the single teacher, are analyzed in each of the four cases. The founding of the learning material analysis is the outset of the response to the first research question in the study. The analysis of empirical data from classroom observations and teacher interviews is conducted within the same conceptual framework as for the analysis of the learning material. The results of the analysis of the learning material form the basis of the answer to the two other research questions of the study.



The first key finding is that the learning material is primarily characterized by a discourse with clear signs of impact from the linguistic and utilitarian paradigms. The response to the second research question is derived from the analysis of the discourses in classroom teaching. The discourses of classroom teaching are predominantly related to the linguistic and utilitarian paradigms and thus confirms the predominant discourse within the learning material.

The third main finding concerns teacher's comprehension of the learning material. In general, the teachers understand and appraise the discourse of the learning material. The teacher's individual notions supports in all four cases the discourse of the learning material. In addition to that, it is observed that two of the teachers express personal didactical positions different from the discourse of the learning material, but without any observed consequences for their teaching practices. The main finding is despite these nuances that teachers tend to apply teaching strategies primarily inspired by the implicit and explicit strategies of the learning material. In contrast to the findings of other relevant studies, this study can conclude that different teaching experiences, personal and professional backgrounds and the contexts of schools do not affect teaching with the same learning material. The conclusion of the study is that learning materials to a large extent defines the practice of teaching.

The findings of the study should lead to professional discussions about the general status of literature teaching and its potential in a democratic perspective of teaching in Danish schools (Langer, 2011; Nussbaum, 1998; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). The need for didactical development of teaching practice and links between didactical learning materials and teaching practice is a very important issue that need to be addressed in didactical research, teacher education and in the school based professional development of teaching.

Other approaches to didactical research could also facilitate the necessary ongoing development and exchange of knowledge. Priority should be on comparative studies of teachers' use of didactical learning resources across subjects and on studies focusing on students learning outcomes in relation to didactical learning resources.

# 1. Indledning

## 1.1. Studiets baggrund, formål og forskningsspørgsmål

Litteraturundervisning har en central plads i grundskolens danskfag, og der er en lang historisk tradition for at tillægge den et særligt potentiale for elevers dannelse (Sørensen, 2008). Dette dannelsepotentiale afspejles også i det nuværende danskfags formål, hvor der står, at elever med bl.a. litteraturen som kilde skal udvikle personlig og kulturel identitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, Dansk Fælles Mål, s. 3)<sup>1</sup>. Samtidig er der tradition for, at litteraturundervisningens dannelsepotentiale vedvarende er til debat. Legitimeringsdiskussioner foregår i international sammenhæng med bidrag fra bl.a. Langer (2011), Nussbaum (1998, 2010), Persson (2007, 2012) og Skaftun (2009). Formål, indhold og metoder i undervisningen er under stadig udvikling, og et centralt spørgsmål i denne sammenhæng er, hvordan litteraturundervisning aktuelt legitimeres, forstås og praktiseres af grundskolens dan sklærere.

To danske forskningsprojekter har bidraget med ny viden om væsentlige træk ved den litteraturundervisning, som praktiseres i skolen i disse år. I *KiDM*-projektet er omdrejningspunktet *undersøgende* litteraturundervisning, og i projektets forundersøgelse fandt man, at aktuel litteraturundervisning er domineret af ”særligt tekstanalytiske og nykritiske tilgange samt læserorienterede tilgange” (Elf, & Hansen, 2017, s. 34). I et andet forskningsprojekt, *Læremidlernes danskfag* fra 2017, peges på, at didaktiske<sup>2</sup> læremidler generelt spiller en signifikant rolle i skolens danskundervisning, hvoraf en del udfoldes som litteraturundervisning (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017, 2020). Forskerne bag *Læremidlernes danskfag* konkluderer endvidere om litteraturlæremidlernes didaktiske tilgange, at ”færdighedstræning og analyse fylder langt mere i læremidlerne end elementer, der fokuserer på fortolkning og kritisk tænkning” (Bremholm, Bundsgaard, Foug & Skyggebjerg, 2017b, s. 273-274). Selvom et didaktisk læremiddel kan have en central betydning for den undervisning, det inddrages i, kan man ikke antage, at der er en entydig sammenhæng mellem læremiddel og undervisning (Bremholm et al., 2017b, s. 273). Dette synliggør behovet for empiriske studier, der belyser læreres undervisning

---

<sup>1</sup> Børne- og Undervisningsministeriet, 2019. Dansk Fælles Mål 2019. Lokaliseret d. 02.01.2021 på [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf).

<sup>2</sup> Didaktiske læremidler er pædagogisk designede undervisnings- og læringsystemer, der er produceret med en læringsmæssig intention, og som kan fungere som et selvstændigt læringsmiljø (Hansen, 2010, s. 21).

med læremidler. Empiriske studier med fokus på læreres undervisning med didaktiske (litteratur)læremidler i dansk kontekst er imidlertid sparsomme. Formålet med dette studie har således to hovedspor.

For det første er formålet at skabe viden om, hvilke roller didaktiske litteraturlæremidler kan have, når lærere inddrager dem i deres undervisningspraksis. Det er et mål at undersøge, om undervisningen udfolder sig i tæt tilknytning til læremidlernes didaktiske intentioner, eller om læremidlerne fungerer som inspirationskilde for læreres valg af mere autonome undervisningsstrategier. For det andet ønsker jeg med studiets empiriske fund at bidrage til den fagdidaktiske debat om litteraturundervisningen i skolen og dens mål og midler. Formålet er således også, at studiets bidrag kan styrke den vidensbase, som faglig udvikling og diskussioner kan tage afsæt i, og derved indlejres i den omtalte legitimeringsdiskussion vedrørende litteraturundervisningens formål, metoder, indhold og status i skolen.

Jeg vil her præsentere de tre forskningsspørgsmål, som jeg på baggrund af ovenstående har formuleret for studiet. Dernæst følger en kort afgrænsende redegørelse for det genstandsfelt, som spørgsmålene retter sig mod.

1. Hvilken faglig diskurs repræsenterer et af lærere udvalgt didaktisk litteraturlæremiddel til skolens 5. og 6. klassesettrin?
2. Hvilken faglig diskurs fremstår i undervisningen, når lærere underviser med det udvalgte didaktiske litteraturlæremiddel?
3. Hvordan forstår lærere den faglige diskurs, som repræsenteres i det udvalgte didaktiske litteraturlæremiddel?

Jeg har med mine forskningsspørgsmål placeret læremidlet og læreren på centrale pladser i studiet. Jeg ønsker med dette fokus at undersøge den mulighedsramme for elevernes læring, som læreren med sine redidaktiseringer skaber for undervisningspraksis med læremidlet. Dermed foretager jeg det bevidste valg ikke at fokusere på elevernes faktiske læring. Selvom jeg i studiet har lagt op til,

at lærerne selv vælger læremidlet, vil dette i praksis betyde, at læreren vælger et læremiddel, som skolen i forvejen har valgt at investere i. Alternativt kan det også dreje sig om et læremiddel, der er udlånt af et af landets centre for undervisningsmidler<sup>3</sup>. Det er oplagt, at læremidlet i en eller anden form optræder i undervisningen, mens studiet pågår, idet jeg har bedt lærerne om at inddrage det. Formålet med studiet er imidlertid at undersøge, hvordan og i hvor stor grad læreren underviser med det valgte læremiddel.

Jeg har af flere årsager valgt at definere min forskningsmæssige interesse indenfor mellemtrinnets litteraturundervisning<sup>4</sup>. Jeg ønsker at foretage sammenligninger på tværs af flere parallelle cases uden at skulle korrigere for store forskelle i elevernes alder og klassetrin. I skolens ældste klasser er meget af elevernes arbejde præget af bestemmelser og krav vedrørende de afsluttende eksaminer efter niende klasse. Disse bindinger har jeg ønsket i så vid udstrækning som muligt at kunne se bort fra i studiet. I indskolingen bærer litteraturundervisningen derimod præg af fokus på udvikling af læsekompetencer, hvilket jeg også ønsker af kunne se bort fra. På mellemtrinnet bliver spørgsmål om oplevelse, analyse og fortolkning af litteratur derimod mere fremherskende, hvilket øger sandsynligheden for, at forskellige litteraturdidaktiske diskurser manifesteres.

I det følgende vil jeg ved inddragelse af de for studiet centrale begreber om læring, viden, videnskabelse, undervisning, paradigmer og diskurser gøre rede for studiets socialkonstruktivistiske perspektiv. Denne tilgang vil jeg derefter forholde mig til, og jeg vil ligeledes beskrive min forskerrolle i studiet. Herefter følger et afsnit, hvor jeg gør rede for de etiske overvejelser af både intern og ekstern karakter, som jeg har gjort mig i forbindelse med studiet. Kapitlet afrundes med en læsevejledning for resten af afhandlingen.

## **1.2. Læring i et sociokulturelt perspektiv**

I et sociokulturelt perspektiv betragtes viden, indsigter og færdigheder ifølge den svenske læringsteoretiker Roger Säljö som integrerede i sociale praksisser (Säljö, 2005, s. 128). At de nævnte elementer er indlejret i sociale praksisser forstås sådan, at viden, indsigter og færdigheder

---

<sup>3</sup> Til hver af landets seks professionshøjskoler er knyttet et CFU. Her kan lærere låne klassesæt af bl.a. romaner og udvalgte didaktiske læremidler.

<sup>4</sup> 4.-6.klassetrin. Eleverne er i Danmark 10-12 år på disse klassetrin.

tilegnes af individer gennem sociale praksisser, hvor verden fortolkes i relation til den sociale kontekst, individerne er en del af. Særlig centralt i den sociokulturelle læringsopfattelse er *sproget*, som i *læreprocessen* udgør en unik del af skabelsen og kommunikationen af *viden* (Säljö, 2005, s. 37). Idet vi i læreprocesser konstruerer vores verden i samspil med omgivelserne, forstås læring som noget, der foregår hele tiden og derfor altså også uden for skolen. Vi anvender sproget til at konstruere mening i verden. Samtidig er sproget med til at forme de *kontekster*, som vi formes af. Literacyforskeren James Paul Gee skriver bl.a. om *kontekst*, at dette begreb er centralt for at forstå, hvordan sprogbrug kan analyseres og forstås<sup>5</sup>. Med henblik på at afdække kontekstens betydning for vores forståelse af sprog i brug har Gee udviklet analyseredskaberne *building tools* og *tools of inquiry* (Gee, 2011) (se eventuelt også afhandlingens kapitel 3). I Gee (2011) skriver han endvidere, at mange kontekstuelle forhold kan have betydning for, hvordan sproget udformes og opfattes, herunder kulturel kundskab og kommunikationsdeltagernes viden om tidligere ytringer og handlinger. Desuden understreger han betydningen af kommunikationens fysiske miljø som eksempelvis kroppenes placering, bevægelser, øjenbevægelser og mimik. Imidlertid fremhæver Gee også, at vi som mennesker ikke opfatter al den information, som kontekster tilbyder.

However, when interpreting language (either as listeners/readers or discourse analysts) we really do not use all of the context. We use only the relevant parts of the context, the parts that are actually relevant to figuring out what the speaker or writer means to say. (Gee, 2011, s. 100)

I citatet fremhæves en central erkendelsesmæssig pointe, som desuden er særlig interessant i relation til forskning, hvor fokus er på *læring*, *viden* og *undervisning*. Planlægning og udførelse af undervisning, hvor det er målet, at eleverne gennemgår bestemte læreprocesser, kræver kendskab til eleverne, deres sociale kontekst og erfaringsverden. Ideen om, at individer kun anvender

---

<sup>5</sup> Diskursteoretikeren Norman Fairclough tilbyder med sin teori om kritisk diskursanalyse begreber, som kunne have været anvendt i dette studie. Fairclough inddrager bl.a. begrebet intertekstualitet i sin teori og henviser her til litteraturteoretikeren Bakhtin (1981) og til filosofen Kristeva (1980). Hermed understreger Fairclough, at ”det ikke bare handler om ´teksten´, og heller ikke bare de tekster, der intertekstuelst konstituerer den enkelte tekst, som former fortolkningen, men også alle de ´andre´ tekster, som fortolkere på hver deres måde ´har med´ til fortolkningsprocessen” (Fairclough, 2008, s. 43). Dette harmonerer med den forståelse af tekster, som denne afhandling hviler på. Når jeg alligevel vælger at basere mit analyseredskab på Gee (2011) og især de derfra videreudviklede begreber af Hetmar (2019), er det især på grund af det potentiale, jeg ser i begrebet diskursstråde (dette uddybes i afhandlingens kapitel 3).

relevante dele af konteksten i bestræbelserne på at skabe mening i kommunikationen, understøttes af antropologen Gregory Batesons læringsteori. I Bateson (2000) formulerer han sig om *kontekstens* fundamentale betydning i forbindelse med sin teori om læring. I overensstemmelse med tanker om, at vi kun anvender udvalgte dele af konteksten, som er formuleret af Gee (2011), beskriver Bateson det som ”a difference which makes a difference” (Bateson, 2000, s. 459). Den forskel ved konteksten, som for det enkelte individ netop udgør en forskel, betyder, at den enkelte ikke foretager en bevidst handling, men at relevante informationer vælges frem for andre, selv når vi ikke gør os det klart. Hvor forståelsen af læring hos Bateson (2000) bærer præg af et blik på mennesket som et biologisk væsen, interesserer Säljö sig for, hvordan mennesker udvikler sig og formes ved at deltage i kulturelle aktiviteter (Säljö, 2005). Säljö opererer som nævnt med et sociokulturelt læringsbegreb, hvor fokus er på, hvordan individer og grupper tilegner sig og udnytter kulturers fysiske og kognitive ressourcer (Säljö, 2005, s. 18). Ved kultur forstår Säljö både de materielle og immaterielle værktøjer eller redskaber, vi tilegner os gennem samspil med omverdenen. Den beskrevne forståelse af læring, hvor eleven i relation til kontekst er aktivt medskabende af viden, har betydning for den faglige diskurs for litteraturundervisning, der aktualiseres i klasserummet (Gee, 2011; Hetmar, 2019). Eleven som læser og medskaber af teksterne i klasserummet peger således på teorier inden for den læserorienterede (*reader-response*) tradition (Langer, 2011; Rosenblatt, 1995).

Ved nærværende studies analyser af didaktiske læremidler spiller forskellige kontekstuelle forhold en rolle, men den fysiske kontekst er ikke her på samme måde en betydende faktor som ved studiets lærerinterviews og klasserumsobservationer. Lærerinterviews og klasserumsobservationer udspiller sig således, hvor det fysiske miljø sammen med andre kontekstuelle faktorer udgør en betydning. Ved interviewene spiller flere fysiske faktorer som stemmeføring og mimik en rolle, og ved klasserumsobservationer har observatørens fysiske placering i rummet eksempelvis en betydning for den kommunikation, der foregår i rummet (Flick, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015). Fysiske, sociale og mentale faktorer er indlejret i sociale praksisser, hvorigennem individer tilegner sig verden.

I kapitel 3 introducerer jeg den måde, hvorpå individer aktualiserer forskellige betydningskontekster med henblik på at skabe mening i den aktuelle fysiske kontekst og kommunikation, som også kan omfatte undervisningssituationer (Gee, 2011; Hetmar, 2019).

### **1.3. Viden i og om den sociale verden**

Den danske professor i fagpædagogik Vibeke Hetmar (1950-2017) formulerer den grundlæggende epistemologiske tese, at alle sociale omverdensfænomener er konstruktioner skabt gennem socialt forankrede interpretationer.

Denne antagelse om samspil er direkte forbundet med forestillingen om at perception er et interpretativt fænomen, knyttet til en socialt forankret opfattelse af verden og til et socialt etableret begrebsapparat. (Hetmar, 2019, s. 34)

Ideen er, at vi, samtidig med at vi opfatter verden, også fortolker den og derved udbygger eller reviderer den forestilling, vi i forvejen har om verden. I studiet fokuserer jeg med denne tilgang på, at vi som individer og i samspil med hinanden konstruerer socialt forankrede opfattelser af og begreber om verden. Den canadiske filosof Sergio Sismondo karakteriserer den beskrevne tilgang som *mild konstruktivisme*:

Mild constructivism usually focuses on conceptual entities, and makes the claim that at every (or nearly every) step in the construction of knowledge, social processes are at play. (Sismondo, 1993, s. 547).

Inden for den socialkonstruktivistiske position adskiller denne tilgang sig fra tilgange, hvor det hævdes, at den fysiske verden ikke eksisterer forud for menneskers erkendelse af den (Sismondo, 1993). Det er i studiet et vilkår, at mennesker (i dette tilfælde elever, lærere og forsker) subjektivt konstruerer viden i en vekselvirkning med andre mennesker og den kultur, som omgiver dem. I dette tilfælde, hvor der er tale om en skolekontekst, kan en del af den kultur, som omgiver dem, f.eks. bestå af tekster i danskfaget. Denne sociokulturelle opfattelse af, hvad det vil sige at konstruere viden eller at lære, gælder som nævnt også for mig som forsker, der ønsker at frembringe ny valid viden om skolens praksis (Säljö, 2005). Et mål i studiet vil derfor være at

forstå, hvordan lærerne i de enkelte cases forstår deres egen undervisning samt den didaktik, der ligger til grund for de læremidler, de underviser med.

Elevers tilegnelse af viden i undervisningen er et central aspekt i skolens undervisning, men er kun indirekte i fokus i dette studie gennem de rammer for læring og dermed rammer for tilegnelse af viden, som læreren skaber med sin undervisning. Gennem valg af undervisningsstrategier og kommunikationsformer i klasserummet skaber læreren rammen om de muligheder, eleverne har for tilegnelse af viden i undervisningen. Hos den svenske didaktiker Uljens (1997) defineres undervisning med en implicit forståelse af, at den lærende (eleven) indtager en aktiv rolle i læreprocessen.

Teaching can be briefly defined as a subject's intentional activity carried out in order to facilitate another subject's effort to reach certain types of competence (e.g. knowledge, insight, skills, etc.). (Uljens, 1997, s. 23)

I citatet fremstår undervisning og læring som to elementer, der udfolder sig samtidigt i klasserummet med lærer og elever som handlende subjekter. Af definitionen fremgår tillige, at undervisning kan forekomme, uden at læring finder sted, idet definitionen indebærer, at den lærende selv har en intention om at lære (Hetmar, 2019). Hetmar taler om, at eleverne skal have muligheder for at etablere deres egne projekter inden for rammerne af undervisningen. Jeg antager med Hetmar (2019), at elevens intentioner om også i litteraturundervisningen at opnå særlige kompetencer, viden, indsigt eller færdigheder, i høj grad motiveres af rammer, indhold og metoder, som er relevante og vedkommende.

#### **1.4. Faglige diskurser og paradigmer**

I studiet finder jeg, at kombinationen af teorier om didaktiske paradigmer og diskurser tilbyder relevante sammenhængende begreber til analyse og fortolkning af studiets genstandsfelt i et socialkonstruktivistisk perspektiv. Videnskabsteoretikeren Thomas Kuhn (1922-1996) udviklede sin teori om paradigmer inden for naturvidenskaberne, og en central tese for ham er, at der kun kan eksistere et enkelt paradigme inden for et videnskabeligt speciale på et givet tidspunkt (Jacobsen & Collin, 2008, s. 117). Dette gælder imidlertid ikke nødvendigvis for humaniora,



hvorfor jeg som nævnt i dette studie betragter det litteraturredidaktiske felt som værende karakteriseret ved konkurrerende faglige diskurser, som i et historiske perspektiv aktualiserer tegn på påvirkninger fra forskellige didaktiske paradigmer (se kapitel 3 for en uddybning af dette). Forståelser af, hvorledes og med hvilken styrke didaktiske paradigmer er med til at karakterisere den diskurs for litteraturundervisning, som præger både den enkelte lærers og skolens litteraturundervisning helt generelt, kan i mine øjne være med til at informere fagdidaktiske debatter og udvikling. Spørgsmål om hvad og hvem, der er med til at definere paradigmer, paradigmeskift og faglige diskurser, er her centrale.

## **1.5. Forskerposition og videnskabelse**

Jeg må som forsker til stadighed være bevidst om, hvordan min teoretiske position er med til at forme de muligheder, jeg tilbyder informanterne for at formulere sig ved studiets semistrukturerede interviews (se i øvrigt kapitel 4 om studiets metode). Den ramme, jeg formulerer mine spørgsmål til informanter indenfor, er således med til at konstruere den viden, jeg genererer i studiet, og de fund, jeg gør, skal vurderes i dette perspektiv. I den sammenhæng er Kuhns pointe om, at ingen kan foretage neutrale observationer af verden eller dele af den, relevant at inddrage.

No language thus restricted to reporting a world fully known in advance can produce mere neutral and objective reports on “the given”. Philosophical investigation has not yet provided even a hint of what a language able to do that would be like. (Kuhn, 2015, s. 127)

Kuhn nævner her sproget som den helt centrale nøgle til beskrivelse af verden. Eftersom der ikke findes et fuldstændigt neutralt sprog, findes der heller ikke fuldstændig neutrale observationer. Den position, jeg indtager i mit studie, kan betragtes som hørende til et eller flere bestemte faglige paradigmer, en særlig teoretisk ramme eller diskurs, som mine erkendelser nødvendigvis udfolder sig inden for. Alle observationer af verden er derfor i en eller anden forstand teoriafhængige, og min hensigt er at fremstille forskningsprocessen så transparent som muligt. Ved planlægning og udførelse af studiets interviews er jeg som nævnt optaget af at stille så åbne spørgsmål som muligt, samtidig med at jeg bevæger mig inden for den teoretiske ramme, som jeg har valgt for studiet (Creswell, 2013, s. 25). Som det vil fremgå af studiets analyser i kapitel 6, løser jeg dette ved at kredse om de samme temaer og tilgange og ved at lytte nøje til informantens svar. På denne måde

er det min hensigt i situationen, og ved den efterfølgende analyse og fortolkning af empirien, at skabe de bedst mulige forudsætninger for at forstå, hvordan læreren forstår det, jeg har defineret som væsentlige litteraturdidaktiske problemstillinger og aspekter.

Den viden, som frembringes i studiet, opfattes ikke som objektiv, men netop konstrueret af mig som forsker i samspil med lærere, læremiddel og kontekstuelle forhold i øvrigt. Validiteten fremkommer derfor bl.a. som et resultat af, at jeg formår at redegøre så præcist som muligt for, hvordan denne viden er frembragt (Lincoln & Cuba, 1985; Cohen, Manion & Morrison, 2018). Som forsker redegør jeg for mine teoretiske positioner, begrundet mit forskningsdesign, mine valg af teoretiske begreber, samt som før nævnt præsenterer mine analysemetoder så transparent som muligt. Desuden har jeg i hver case gennemført to interviews, hvor hovedformålet med det andet interview var at validere de fund, jeg har gjort, ved observationer af hver enkelt læreres undervisning (Klette & Blikstad-Balas, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). De nævnte elementer er alle medvirkende til, at jeg vil argumentere for, at den viden, jeg frembringer i studiet, er solid og kan have en vis rækkevidde.

Ved spørgsmålet om reliabilitet ved kvalitativ forskning fokuseres på forhold som pålidelighed, stabilitet, konsistens, forudsigelighed og nøjagtighed (Lincoln & Cuba, 1985; Cohen et al., 2018; Maxwell, 1992). I dette studie er der flere forhold, som gør, at reliabiliteten er relativ høj. Det i de fire cases anvendte didaktiske læremiddel er ifølge resultaterne hos Bundsgaard et al. (2017) det mest anvendte på grundskolens mellemtrin, og de fire udvalgte lærere repræsenterer tilsammen en vis bredde i danskfaglige profiler. Det teoretiske begrebsapparat, som jeg har udviklet til analyse af studiets empiri, tager desuden bl.a. udgangspunkt i bredt anerkendte, forskningsbaserede litteraturdidaktiske paradigmer.

Det teoretiske blik, jeg som forsker har på praksisfeltet, er imidlertid forskelligt fra den viden, læreren har og anvender i sin praksis. Jank & Meyer (2009) opererer med begreberne *praksisviden* og *teoretisk indsigt*:

- Praktikeren benytter sin praksisviden til at håndtere og legitimere sin gøren og laden
- Teoretikeren benytter sin teoretiske indsigt til at præsentere, kritisere og udvikle den forefundne praksis, som han kun indirekte kan have ansvar for (Jank & Meyer, 2009, s. 134-142).

Citatet belyser en forståelse af forskelle mellem det, der betegnes som praksisviden, og teoretisk indsigt. Med henblik på at kunne præcisere, hvordan produktionen af viden i studiet foregår, kan ovenstående todeling af vidensbegrebet til en vis grad overføres til dette uddannelsesstudie. Det vil her være en forsimpning udelukkende at identificere praksisviden med den viden, lærerne i studiet besidder, og teoretisk indsigt med den viden, forskeren betjener sig af i sit arbejde. Udøvende lærere har via deres uddannelse og eventuel efter- og videreuddannelse tilegnet sig teoretiske indsigter. Samtidig gælder det, at jeg som forsker i dette tilfælde gennem mangeårig erfaring med undervisning i grundskolen har en betydelig viden om den undervisningspraksis, jeg studerer. Der ligger imidlertid en særlig udfordring i, at de forskellige aktører i studiet bestræber sig på at være bevidste om, hvilken vidensform de betjener sig af. Forskeren kan ifølge ovenstående citat ikke have ansvar for den praksis, som læreren ved hjælp af sin praksisviden skal håndtere og legitimere, og kan derfor ikke i forskningssituationen benytte sig af den. Samtidig er det forskerens ansvar at benytte sin teoretiske indsigt til at kritisere og udvikle den observerede praksis med henblik på at udvikle ny teoretisk viden, som forhåbentlig i et længere perspektiv kan berige praksis.

## **1.6. Forskningsetiske overvejelser**

I alle dele af forskningsprocessen er der etiske forhold, som jeg som forsker bør være opmærksom på. Den norske professor i pædagogik Reidun Tangen fremhæver tre hovedområder eller domæner for denne opmærksomhed:

Research ethics is divided into three domains: (1) ethics within the research community; (2) ethics concerning relationships with individuals and groups directly affected by the research, and (3) ethics related to the external value and role of educational research for various user groups and for the quality of education. (Tangen, 2014, s. 678)

Det første område er den opmærksomhed, jeg retter mod forskerfælleskabet. Dette drejer sig især om forskningens transparens, konsistens i metode og valg af teori. I afhandlingens kapitel 3 og 4 gør jeg rede for studiets teoretiske ramme og metode, og i kapitel 5 og 6 anvendes det udviklede teoretiske begrebsapparat i analyser af studiets empiriske materiale. Det andet område, som omhandler etiske forhold for internt berørte deltagere i studiet, er det, jeg vil koncentrere mig om i dette afsnit. Det handler om anonymisering af deltagende skoler, lærere og elever, fortrolighed ved opbevaring af studiets empiriske materiale og om, hvordan jeg informerer deltagerne om projektet. Det tredje område vedrører den betydning, forskningen kan have for enkeltpersoner og samfundsmæssige grupperinger. Dette område er til dels berørt i afhandlingens indledende kapitel, men især i de afsluttende perspektiverende afsnit vil dette område blive behandlet.

I forbindelse med forskningsetiske overvejelser og tiltag gav de deltagende lærere skriftligt tilsagn om deltagelse i studiet og til anvendelse af den anonymiserede empiri i forskningsøjemed. Selvom det i studiet er læreren, der er i centrum, gav elevernes forældre også informeret tilsagn. Jeg har anonymiseret alle deltagerne i projektet, men fastholdt deres køn, og jeg har behandlet og opbevaret data ifølge gældende retningslinjer ([www.datatilsynet.dk](http://www.datatilsynet.dk)). Jeg har desuden talt med lærerne om, hvad deltagelse i projektet indebærer, herunder om, hvad anonymisering i et så forholdsvis lille kvalitativt projekt kan betyde, hvilket jeg her vil knytte nogle kommentarer til. De deltagende lærere var alle ved de indledende møder positive og tilsyneladende indforståede med, hvad anonymiseringen af dem indebar. Flere af dem formulerede således her, at jeg var velkommen til at anvende deres rigtige navn, hvis jeg ville. Jeg forsikrede dem naturligvis alle om, at jeg under alle omstændigheder ville anonymisere dem så godt, jeg kunne. En af dem, som formulerede denne åbenhed ved starten, ændrede imidlertid senere holdning til dette spørgsmål. Jeg inddrager eksemplet her, idet det er med til at understrege vigtigheden af at følge forskningsetiske retningslinjer for omgang med data af hensyn til projektdeltagerne. Læreren i den tredje case formulerede ved det andet interview eksplicit, at jeg ikke måtte vise videoptagelser af hendes undervisning i forbindelse med mit arbejde på læreruddannelsen:

Interviewer: ikke noget med at jeg bruger det i...

Camilla: hahaha ha du skal ikke gå ud og dele det med nogen ha ha ha

Interviewer: det kan du være fuldstændig sikker på

Camilla ”Se .. så sagde hun det her...” ha ha ha

(Andet interview med Camilla (lærer i case tre), s. 2-3)

Udtalelserne faldt som nævnt i forbindelse med det andet interview, som lå efter mine observationer af hendes undervisning. Der er ganske givet forskel på som deltagende lærer at befinde sig ved de indledende samtaler om projektet og så rent faktisk at være midt i det. Undervisning forløber ikke altid, som man som lærer havde planlagt det eller kunne ønske sig, og man kan komme til at føle sig blottet på en måde, man ikke forestillede sig.

Både i forbindelse med pilotstudiet og med det egentlige studie har jeg i min kontakt med praksis desuden haft mange overvejelser over, hvor detaljeret jeg skulle informere lærerne om mit projekt. Ud fra et ønske om åbenhed og gennemsigtighed i relation til de lærere, som var så venlige at invitere mig inden for i deres undervisning og reflektere over samme, var mit umiddelbare udgangspunkt at informere dem ret detaljeret om projektet. Dette kolliderede med mit ønske om ved en eksplorativ tilgang til feltet at få et så realistisk indtryk som muligt af lærerens undervisning og refleksioner. Jeg var derfor meget opmærksom på, hvordan jeg med min kontakt kunne påvirke informanterne, og belært af mine erfaringer fra pilotstudiet (som jeg beskriver i kapitel 4), forsøgte jeg desuden at kommunikere så præcist som muligt om projektet.

## **1.7. Læsevejledning**

I dette kapitel har jeg indkredset studiets baggrund, formål, forskningsspørgsmål, perspektiv på feltet og forskningsetiske overvejelser i forbindelse med kontakt med skolens praksis. I kapitel 2 ses studiet i relation til beslægtede studier, og derved formuleres studies fagdidaktiske bidrag i relation til området for litteraturundervisning og litteraturlæremidler. Herefter præsenterer jeg med fokus på didaktiske paradigmer, diskurser og læremiddelteori studiets teoretiske ramme i kapitel 3, hvor jeg også udvikler et analyseredskab. Kapitel 4 indledes med præsentation af og begrundelser for studiets design. Herefter stilles skarpt på studiets feltarbejde og empiriske materiale, og kapitlet afsluttes ved, at jeg formulerer strategier for analyserne af materialet. I

kapitel 5 udfører jeg den fælles del af læremiddelanalysen, hvor jeg indkredser læremiddeldidaktikken som udtryk for intentioner for litteraturundervisning. I forlængelse heraf udfører jeg i kapitel 6 analyser af det empiriske materiale fra de fire cases, som samtidig udgør kernen i afhandlingen. Analysen af case et er den mest udfoldede og fungerer derfor som modelanalyse og referenceramme for de efterfølgende tre caseanalyser. Hver caseanalyse er struktureret i identiske underafsnit: 1) introduktion til casen, 2) læremiddelanalyse af de anvendte dele af læremidlet, 3) analyse af klasserumsobservationer og 4) analyser af de to lærerinterviews med opsummeringer undervejs. I kapitel 7 præsenterer jeg studiets fund vedrørende læreres forståelser af og undervisning med litteraturlæremidler og besvarer dermed studiets tre forskningsspørgsmål. Studiets fund peger desuden på mønstre, der går på tværs af de fire cases, hvilket også præsenteres i kapitlet. De præsenterede fund fører til konklusionerne i det afsluttende kapitel 8. Her diskuteres konklusionerne i relation til udvalgte beslægtede studier, til studiets design og til det udviklede teoretiske analyseredskab. Desuden diskuterer jeg de konklusioner, som jeg drager af studiets fund i relation til fagdidaktiske perspektiver for litteraturundervisning med læremidler i skolen. Jeg runder afhandlingen af med at pege på områder, hvor et yderligere forskningsmæssigt fokus på undervisning og læring med didaktiske læremidler vil kunne kvalificere eksisterende viden og den pågående faglige debat og udvikling.

## 2. Beslægtede studier

Som nævnt i afhandlingens indledning er der ikke mange studier, der i en dansk kontekst undersøger, hvordan didaktiske læremidler er med til at forme danskundervisning i praksis. Undervisning med didaktiske litteraturlæremidler på skolens mellemtrin er således også et underbelyst område, som viden fra nærværende studie kan være med til at kaste lys på. Selvom der ikke findes meget forskning i dette specifikke felt, findes dog en del studier, som på forskellig vis er beslægtede. I dette kapitel præsenterer jeg nogle af disse studier, som altså har inspireret og informeret dette studie. Studierne er udført i dansk, norsk og svensk kontekst - og også enkelte i amerikansk. De spænder vidt, hvad angår fag, klassetrin, teoretisk ramme og metoder, men de relaterer sig altså på forskellig vis til nærværende studie. De tre skandinaviske lande ligner hinanden historisk og kulturelt, og sammenligninger på tværs af landene er derfor umiddelbart relevante. I det amerikanske uddannelsessystem opereres med centralt fastlagte curricula, og der tales derfor ofte om at "implementere" curriculummateriale. Selvom det amerikanske uddannelsessystem således er rundet af andre kulturelle og historiske traditioner, kan udvalgte studier i didaktiske læremidler i brug alligevel relateres til nærværende studie og derved være med til at kvalificere det.

Mine søgninger efter beslægtede studier har af indlysende grunde taget udgangspunkt i studiets forskningsspørgsmål. Jeg har derfor som udgangspunkt søgt efter beslægtede studier, som omhandler:

1. forskning i didaktiske litteraturlæremidlers intentioner for undervisning.
2. empiriske studier i, hvordan lærere forstår og underviser med didaktiske litteraturlæremidler på mellemtrinnet.
3. forskning i litteraturredidaktiske positioneringer.

Eftersom der som nævnt ikke findes meget forskning i netop litteraturundervisning med læremidler på den danske skoles mellemtrin, relaterer jeg som omtalt mit studie til udvalgte internationale studier på nogle af de beskrevne områder. I dette kapitel berører jeg desuden kort studier i

udvikling af generelle læremiddelbegreber, som er centrale for nærværende studie. En mere uddybende redegørelse for disse kan læses i afhandlingens kapitel 3.

Inden jeg relaterer nærværende studie til beslægtede på området, vil jeg beskrive, hvordan jeg har søgt efter disse. I mine søgninger efter, hvad forskning fortæller om læreres forståelser af og undervisning med didaktiske litteraturlæremidler på mellemtrinnet, har jeg kombineret mere systematiske søgninger i forskningsdatabaser med søgninger ud fra allerede kendte kilder på området<sup>6</sup>. De systematiske søgninger er foretaget i Den danske forskningsdatabase, den norske Oria, den svenske Libris og den engelsksprogede ERIC, hvortil jeg har udviklet denne søgestreng, som har været udgangspunktet:

(textbook\* OR "learning material\*" OR "instructional material\*" OR "didactic material\*") AND teacher\* AND (use OR comprehen\* OR interpret\* OR understanding\*) AND ("literature teaching" OR "literature learning")

Mine eksklusionskriterier for identificering og udvælgelse af relevant litteratur er artikler, der ikke er peer reviewede conference papers, og jeg har desuden heller ikke medtaget rene præsentationer af praksisanvisende undervisningstilgange eller undervisningsforløb. Desuden medtages udelukkende studier i didaktiske læremidler. Jeg har som udgangspunkt anvendt den fulde søgestreng, men har især foretaget en del søgninger med dele af den. Jeg har således derfor søgt med dele af strengen på dansk, norsk, svensk og engelsk med variationer af boolske operatører, trunkeringer, citationstegn og med eksklusionskriterier som udgivelsesår, grundskole og fag. Den videre sortering af artiklerne er foretaget på baggrund af artiklernes abstracts. For at finde yderligere litteratur har jeg anvendt nøgleord i artikler og opsøgt relevante referencer gennem beslægtede studiers litteraturlister. Nogle relevante studier kendte jeg på forhånd og har ligeledes herfra søgt med nøgleord og litteraturlister.

---

<sup>6</sup> Et eksempel på en sådan kilde er Knudsen (2011), som er en status på international forskning i læremidler, og som derfor indeholder relevante referencer.



Mine søgninger har resulteret i en række fund, som jeg i det følgende vil præsentere og relatere til mit eget studie. Med henvisning til mine forskningsspørgsmål vil jeg inddele denne forskningsgennemgang i tre hovedgrupper, som omfatter studier i:

- didaktiske læremidlers intentioner for (litteratur)undervisning,
- læreres forståelser af og undervisning med didaktiske (litteratur)læremidler, og
- litteraturredidaktiske positioner.

Flere steder i dette kapitel sætter jeg som ovenfor ordet litteratur i parentes. Dette gør jeg for at markere, at jeg som udgangspunkt sigter mod at relatere mit studie til beslægtet forskning i undervisning med litteraturlæremidler. I erkendelse af at der ikke findes meget forskning i netop dette felt, tager jeg desuden udgangspunkt i og positionerer mit studie i forhold til læremiddelforskning på et mere generelt plan.

## **2.1. Didaktiske læremidlers intentioner for (litteratur)undervisning**

Nærværende studies første forskningsspørgsmål retter sig mod at analysere det udvalgte didaktiske læremiddel. I dette afsnit af afhandlingens kapitel om beslægtede studier vil jeg derfor fokusere på forskning i læremiddeldidaktiske begreber og analyse af didaktiske læremidler. Selvom der er en lang dansk tradition for anvendelse af såkaldte lærebøger eller lærebogssystemer, fremgår det af Knudsen (2011) og Hansen (2016), at Danmark ikke har haft samme tradition for læremiddelforskning som eksempelvis Sverige og Norge. I Sverige var Selander (1988) tidligt med til at sætte fokus på læremidler, og i Norge har Skjelbred og Aamotsbakken været blandt de førende på området (Knudsen, Skjelbred, & Aamotsbakken, 2007; Selander, 1988; Selander & Skjelbred, 2004; Skjelbred, 2017). Med etablering af videnscenteret læremiddel.dk i 2007 styrkedes didaktisk læremiddelforskning imidlertid i et nationalt perspektiv. Flere aktører i den danske forskningsverden har således inden for de seneste år bidraget med viden om læremiddelanalyse og udvikling af begreber om didaktiske læremidler (Bundsgaard & Hansen, 2011; Graf, Hansen & Hansen, 2012; Hansen, 2006, 2010, 2012a, 2012b, 2012c; Hansen, 2016; Hansen & Skovmand, 2011; Slot, 2010). Ved udvikling af analyseredskab og ved analyser af studiets empiriske materiale tager jeg således afsæt i flere af disse forskeres begreber og tilgange. Især er begreber om *didaktiske læremidler* centralt, men også *design*, *intention*, *redidaktisering* og *didaktiseringsgrad*

er væsentlige begreber. I min forståelse af lærernes undervisningsstrategier med læremidler tager jeg ligeledes afsæt i allerede eksisterende forskning på området. I afhandlingens kapitel 3 introducerer jeg som nævnt begreberne og uddyber, hvordan jeg anvender dem i kombination med didaktisk paradigmatteori og diskursanalyse.

### Intentioner for undervisning med danskfagets læremidler

Flere danske læremiddelforskere har udviklet analytiske tilgange til og erkendelser om danskfagets didaktiske læremidler (Berthelsen & Tannert, 2017, 2020; Bremholm, 2017, 2020; Bremholm, Bundsgaard, Fougts & Skyggebjerg, 2017a; Bundsgaard, 2013; Bundsgaard, Buch & Fougts, 2017, 2020; Carlsen, 2017; Carlsen & Hansen, 2009; Gissel & Hansen, 2019; Hansen, 2012a, Hansen, 2015; Kabel, 2017, 2020; Kristjansdottir, 2017; Matthiesen, 2017; Oksbjerg, 2013; Rørbech, 2017; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Skyggebjerg, 2013, 2017; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). Flere af de nævnte studier udspringer af forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* fra 2017 (Bremholm, Bundsgaard, Fougts & Skyggebjerg, 2017a). Her undersøger en gruppe danskidaktiske forskere fra Aarhus Universitet, DPU, danskfagets læremidler i et større forskningsprojekt. Projektet er udformet som et mixed methods-studie, hvor spørgeskemaundersøgelse og en række kvalitative læremiddelanalyser indgår. For nærværende ph.d.-studie er flere af bidragene fra *Læremidlernes danskfag* centrale. For det første er den kvantitative undersøgelse og det afsluttende bidrag, hvor et billede af de vigtigste tendenser fremhæves, relevante (Bundsgaard et al., 2017, 2020; Bremholm et al., 2017b). Jeg vil derfor nedenfor redegøre for og forholde mig til deres relevans for mit studie. For det andet er udvalgte kvalitative studier i litteraturlæremidler, som også udspringer af projektet, væsentlige for mit studie (Kristjansdottir, 2017; Rørbech, 2017; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Skyggebjerg, 2017). Jeg vil derfor efterfølgende i dette afsnit tydeliggøre, hvordan også nogle af disse studier på centrale områder relaterer sig til mit studie.

I *Læremidlernes danskfag* har forskerne ved den omtalte spørgeskemaundersøgelse tilvejebragt viden om, hvilke didaktiske læremidler dansklærere benytter på tværs af klassetrin og faglige områder. På baggrund af disse resultater har forskerne desuden undersøgt, hvilke didaktiske tilgange danskfagets læremidler er præget af. Man opererer her med *repetitive*, *produktionsorienterede*, *formidlende*, *stilladserende* og *praksisstilladserende* tilgange

(Bundsgaard et al., 2017, s. 41). Resultaterne for mellemtrinnets læremidler (som dette studie retter sig mod) peger på, at læremidlerne først og fremmest er domineret af repetitive tilgange, men at også produktionsorienterede og formidlende tilgange er fremtrædende (Bundsgaard et al., 2017, s. 42). Disse resultater nuanceres yderligere af, at i læremidlerne til mellemtrinnets litteraturundervisning fylder analyseopgaver 22 % af indholdet, mens fortolkningsopgaver kun fylder 6 % (Bundsgaard et al., 2017, s. 39). Forskningsprojektets mange delresultater bevirker tilsammen, at forskerne er i stand til at udpege centrale faglige tendenser i danskfagets læremidler.

En af disse tendenser for litteraturundervisningens vedkommende er, at analyseopgavernes relativt store omfang levner meget lidt rum for fokus på udvikling af elevernes ”kritiske tænkning om sig selv, deres omverden og de konstruktioner, der kendetegner denne omverden” (Bremholm et al., 2017b, s. 274). I nærværende studie tager jeg afsæt i ovenstående afdækning af fagets læremidler. Jeg har således kunnet sammenholde resultaterne af mine læremiddelanalyser med resultaterne fra *Læremidlernes danskfag*. I mine læremiddelanalyser ses tendenser, som er sammenfaldende med ovenstående. Mine resultater viser således, at dette studies læremiddel især er domineret af repetitive og formidlende tilgange, hvor analyseopgaver fylder langt mere end opgaver, hvor eleverne skal fortolke. Læremidlets mange opgaver med fokus på begrebslæring underbygger denne pointe.

I *Læremidlernes danskfag* viser spørgeskemaundersøgelsen også, hvor meget dansklærere generelt anvender og følger didaktiske læremidler i deres danskundervisning. Mere end 40 % af lærerne svarer, at de anvender et didaktisk læremiddel i mere end halvdelen af undervisningstiden, og 33 % svarer, at de ofte eller meget ofte følger læremidlet (Bundsgaard et al., 2017, s. 31). Desuden viser undersøgelsen, at det mest anvendte læremiddel på mellemtrinnet er litteraturlæremidlet *Fandango*. 14 % af de adspurgte lærere svarer således, at de har anvendt netop dette læremiddel inden for de seneste to måneder. De fire lærere i nærværende studie underviste netop med dette læremiddel i perioden, hvor studiet pågik. Selvom data fra henholdsvis *Læremidlernes danskfag* og fra mit studie peger på øjeblikbilleder af litteraturredidaktisk praksis med et par års mellemrum, understøtter resultaterne fra de to studier hinanden. Mit kvalitative studie giver et indblik i, hvordan fire lærere med forskellige danskfaglige profiler forstår og underviser med netop det didaktiske læremiddel, der ifølge *Læremidlernes danskfag* er mest udbredt på mellemtrinnet. Ud

over at dette læremiddel er meget udbredt, peges der i det kvantitative studie som nævnt også på, at didaktiske læremidler generelt spiller en signifikant rolle i danskfaget. Disse resultater kan derfor underbygge en antagelse om, at dette studies kortlægning af de fire læreres undervisningspraksis med læremidler kan være med til at antyde tendenser af mere generel karakter på området. Dette vender jeg tilbage til i afhandlingens konkluderende kapitel 8.

### Intentioner for undervisning i litteraturlæremidler til danskfaget

Der findes som nævnt i dansk kontekst flere studier i didaktiske litteraturlæremidlers intentioner for undervisning (Kristjansdottir, 2017; Oksbjerg, 2013; Rørbech, 2017; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Skyggebjerg, 2013, 2017; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). Særlig i Skyggebjerg (2013, 2017) og i Rørbech & Skyggebjerg (2020) er der anvendt metoder og fremkommet resultater, som er relevante for nærværende studie, og derfor centrerer denne del af forskningsgennemgangen om disse tre studier. I *Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag?* problematiserer litteraturredaktikeren Anna Karlskov Skyggebjerg det børnelitteraturbegreb, som har domineret børnelitteraturforskningen siden ca. år 2000 (Skyggebjerg, 2013). Hun beskriver det fremherskende begreb som snævert, og at det som følge heraf ikke i tilstrækkelig grad imødekommer eleverne i det, de selv har lyst til at læse, når de læser uden for skolesammenhæng. Skyggebjerg opholder sig i sit studie ved kriterier for tekstvalg og undersøger litteraturdefinitioner i læremidler til grundskole og læreruddannelse og i forskningslitteratur om børnelitteratur og børns læsevaner. Hun skriver bl.a. om to udvalgte didaktiske litteraturlæremidler: ”Litteratursynet i både *Fandango* og *Læs Litteratur*-serien er kunstnerisk orienteret og i den forstand eksklusivt trods den tilsyneladende genremæssigt bredde” (Skyggebjerg, 2013, s. 183). Kriterierne for tekstvalg i læremidlerne uddybes senere: ”Valget af tekster er funderet i en hævde af (børne)litteraturens særlige sprog og kunstneriske egenværdi, og således bliver indhold mindre vigtigt end form” (Skyggebjerg, 2013, s. 183-184). I Skyggebjerg (2013) undersøges ikke som i nærværende studie tegn på påvirkninger fra specifikke litteraturredaktiske paradigmer, men hendes resultater vedrørende kriterier for tekstvalg kan alligevel relateres til nærværende studie. Skyggebjerg peger således på, at der i litteraturlæremidlet *Fandango* til 5. og 6. klassetrin fremstår tekstudvælgelseskriterier, hvor det æstetiske, sproget og formen er fremhævet, samtidig med at indholdets betydning er nedtonet (Skyggebjerg, 2013).

Disse tekstudvælgelseskriterier genfindes i et litteraturredidaktisk paradigme, som det er beskrevet i Witte & Sâmihaiian (2013) (se afhandlingens kapitel 3 for en redegørelse for litteraturredidaktiske paradigmer) og desuden i dele af mit studies empiriske materiale, hvor netop læremidlet *Fandango* 5 og 6 indgår. I mine analyser forstås dette som tegn på påvirkninger fra dele af det lingvistiske paradigme og indgår således i mine bestræbelser på at karakterisere læremiddeldidaktiske aspekter på en række forskellige områder. Resultater fra nærværende ph.d.-studie underbygger således Skyggebjergs (2013) pointer, men tilføjer desuden viden om flere aspekter af læremiddeldidaktikken.

Skyggebjerg bidrager også til projekt *Læremidlernes danskfag* med et studie i litteraturlæremidler med titlen *Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor* (Skyggebjerg, 2017). Her analyseres seks litteraturlæremidler til mellemtrinnet. Læremidlerne er udvalgt efter distribution og popularitet og repræsenterer derved de seneste 40 års litteraturredidaktiske tendenser. Skyggebjergs bidrag er interessant i forbindelse med nærværende studie af flere årsager. Ud over at de udvalgte læremidler retter sig mod skolens mellemtrin, diskuterer Skyggebjerg således læremidlernes implicite antagelser om, hvad formålet med litteraturundervisningen er. Hun konkluderer, at litteraturlæremidler i et historisk perspektiv er blevet mere litterært fokuseret og tekstvalget mere snævert og kunstnerisk orienteret. Det nyeste af de analyserede læremidler er *Fandango*, som tillige er en del af mit studie<sup>7</sup>. Selvom jeg i mit studie anvender et andet begrebsapparat ved læremiddelanalyserne, er der i Skyggebjergs og mine resultater flere parallelle fund. Hos Skyggebjerg (2017) handler det som nævnt om det didaktiske aspekt, som vedrører formålet med litteraturundervisningen. Skyggebjerg konkluderer, at *Fandango* indeholder en mængde moderne komplekse børnelitterære tekster og et stærkt og eksplicit formuleret fokus på litteraturanalytiske begreber. I forlængelse af det sidste problematiserer hun dette og spørger om ”læremidlet ikke derved kommer til at lukke for de mange kvaliteter og aspekter, som de komplekse tekster ellers synes at indeholde” (Skyggebjerg, 2017, s. 124). Ligesom i Skyggebjerg (2013) tolker jeg dette stærke og eksplicite fokus på litteraturanalytiske begreber som tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme (Witte & Sâmihaiian, 2013). Skyggebjergs resultater er hermed også med til at underbygge og nuancere mit studies fund på dette punkt.

---

<sup>7</sup> Skyggebjerg analyserer i Skyggebjerg (2017) *Fandango* 4 (May & Arne-Hansen, 2008a-d).

Rørbech & Skyggebjergs studie fra 2020, *Concepts of literature in Danish L1. Textbooks and their framing of students' reading*, udspringer også oprindeligt af *Læremidlernes danskfag* (Bremholm et. al, 2017a). Formålet i Rørbech & Skyggebjerg (2020) er at vurdere, hvordan fem læremidlers didaktiske design rammesætter elevens møde med litteratur. De udvalgte læremidler er alle til 4. klassetrin er udvalgt efter popularitet og dækker tilsammen en periode på 25 år. Et af de udvalgte læremidler er *Fandango*<sup>8</sup>, der som nævnt er det mest anvendte læremiddel på skolens mellemtrin (Bundsgaard et al., 2017, s. 32). Formålet er altså at undersøge de intentioner for undervisning, som ligger i læremidlerne, og desuden at udfolde og nuancere de kvantitative fund fra *Læremidlernes danskfag* i et komparativt historisk perspektiv. Endelig er formålet at afdække indirekte forbindelser til litteraturdidaktiske paradigmer og til den pågående diskussion om tekst- og/eller læserorientering i litteraturundervisningen (Rørbech & Skyggebjerg, 2020). I nærværende studie har jeg som udgangspunkt ikke haft som formål at undersøge det mest udbredte læremiddel på skolens mellemtrin. Eftersom alle fire lærere i studiet valgte dette læremiddel, bidrager mine læremiddelanalyser dog også indirekte til at skabe viden på dette punkt. Målet om at knytte fund fra læremiddelanalyserne til litteraturdidaktiske paradigmer udfolder Rørbech & Skyggebjerg (2020) ved bl.a. at tage afsæt i Witte & Sâmihaiian (2013), og på dette punkt er der således også paralleller til mit studie. Forskerne konkluderer, at der i *Fandango 4* er tydelige tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme, idet de ser relativt ensidige bestræbelser på at understøtte elevernes analytiske kompetencer. Desuden konkluderes, at der i læremidlets didaktiske intentioner også er tegn på påvirkning fra de øvrige tre paradigmer, men at især det sociale paradigmes indflydelse er særdeles svag.

Disse konklusioner svarer på mange måder til konklusionerne på mine læremiddelanalyser. I mine analyser tillader min brug af implicite og eksplicite diskurstråde, at jeg yderligere kan nuancere læremiddelforfatternes argumentation for den intenderede litteraturdidaktik og foretage sammenligninger på tværs af studiets empiriske materiale. I forlængelse heraf muliggør denne tilgang, at jeg kan karakterisere studiets diskurser og derved generere ny viden om, hvordan

---

<sup>8</sup> I Rørbech & Skyggebjerg (2020) analyseres *Fandango 4* (May & Arne-Hansen, 2008a-d). I mit studie analyserer jeg *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2009a-d) og *Fandango 6* (May & Arne-Hansen, 2010a-d).

undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet udfolder sig, og om de bevæggrunde og tanker, dansklærere har i forbindelse hermed.

## Læremiddelanalyse i skandinavisk kontekst

Jeg vil her relatere mit studie til et svensk og et norsk studie, som begge retter sig mod den elevgruppe, som i Danmark svarer til gymnasiet. Begge studier adskiller sig desuden med hensyn til fag, formål og design, men de indeholder analyser af didaktiske læremidlers intentioner for undervisning på måder, som alligevel relaterer sig til nærværende studie.

I det svenske casestudie *Läroboken i historieundervisningen. En fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare* fra 2014 undersøger uddannelsesforskeren Annie Olsson læremiddelbrug i gymnasiets historieundervisning. Olssons undersøger mere specifikt læremiddelforfatteres, læreres og elevers *eksplicite* og *implicitte* attituder til historie, historieundervisning og læremiddelbrug (Olsson, 2014, s. 35). Det *eksplicite* og *implicitte* spiller også en central rolle i diskursanalyserne af det empiriske materiale i mit studie, hvor jeg dog definerer og anvender begreberne anderledes end Olsson.

De attityder som elever, lärare och läroboksförfattare själva beskriver har jag kallat för explicita attityder. Det material jag utgått ifrån i detta avseende har varit intervjuer med elever och lärare samt förord och teorikapitel i läroboken. Övriga data är beroende av en utomståendes, i det här fallet min, observation och tolkning. De attityder som redovisas utifrån denna typ av material har jag kallat implicita attityder. (Olsson, 2014, s. 36)

Af ovenstående citat fremgår, at Olsson definerer eksplicite attituder, som nogle informanterne selv åbenlyst formulerer. Implicitte attituder forstår Olsson som dem, der fremstår, når hun som udenforstående forsker analyserer og fortolker det samlede empiriske materiale. I nærværende studie knytter jeg *implicit* og *eksplicit* til *diskurstråde* og *kontekst* og er inspireret af Hetmer (2019) og Gee (2011). Med *implicit* henviser jeg til en praksis, hvor fagligheder og kommunikationsformer er indforståede i en given kontekst, og hvor det derfor ikke er nødvendigt af fremhæve disse elementer, idet de umiddelbart giver mening for deltagerne. Disse elementer er med andre ord ”usynlige”, og undervisning kan forløbe med ubevidste henvisninger til disse dele

af konteksten. Analyse og fortolkninger af implicitte diskurstråde bygger som i Olssons studie på mine fortolkninger af såvel konkrete nedslag i det empiriske materiale såvel som af det samlede materiale. De eksplicite diskurstråde dækker i mit studie over undervisningspraksisser, som er domineret af udtalte fagligheder og kommunikationsformer, som lærer og elever i en nærmere defineret kontekst er i færd med eller planlægger at implementere. Dette vil altså sige, at der i disse undervisningspraksisser er åbenhed for, at nye og andre fagligheder kan præge diskursen.

I det norske læremiddelstudie *Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur* undersøger uddannelsesforskerne Bakken & Andersson-Bakken de forskellige forståelser af skønlitteratur og sagprosa, som præger tre læremidler til norskfaget på gymnasietrinnet (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). Selvom studiet er rettet mod det norske L1-fag i gymnasiet, er dets resultater interessante i denne sammenhæng, idet der via læremidlernes elevopgaver er fokus på litteraturdidaktiske positioner. De to forskere analyserer således læremidlernes elevopgaver ud fra overkategorierne *åbne* og *lukkede* og underkategorierne *reproducerende*, *ræsonnerende*, *vurderende*, *udforskende* og *aktiviserende* (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 16). Forskerne finder, at elevopgaverne til skønlitteraturen generelt er mere åbne end dem til sagprosaen, og at der i kategorien *vurderende* opgaver desuden er en tendens til, at eleverne skal bringe sig selv i spil:

På kodingsnivå 2 så vi at de vurderende opgavene, der eleverne skal søge i sig selv etter svaret, er svært utbredt i skjønnlitteratursamlingene, noe som stemmer godt overens med det Penne (2010, s. 16) beskriver som en sterk elevorientering i den litteraturdidaktiske tradisjonen i norskfaget. (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 26)

I citatet fremgår, at det, som forskere beskriver som det, at eleverne skal søge svaret i sig selv, er en rodfæstet litteraturdidaktisk tradition i norskfaget. Dette underbygges ved at henvise til den norskdidaktiske forsker Sylvi Penne (2010), som beskriver denne tradition som en stærk elevorientering. Denne elevorientering svarer sandsynligvis til den receptionsorienterede tendens, som ifølge danskdidaktikeren Birte Sørensen karakteriserede grundskolens litteraturundervisning i Danmark fra 1980'erne og frem (Sørensen, 2008, s. 283-284). I Danmark tyder læremiddelforskning imidlertid på, at den elevorienterede tendens på grundskoleniveau er svag i



disse år (Bremholm et al., 2017b). Caseanalyserne i nærværende studie underbygger denne pointe, idet tegn på påvirkninger fra de elevorienterede litteraturredidaktiske paradigmer ikke ser ud til at præge hverken læremidlerne eller undervisningen med dem i særlig udbredt grad. Selvom sammenligninger på tværs af de skandinaviske lande som nævnt ofte er nærliggende, ser det altså ud til, at der her er forskelle.

### **Opsummering**

De nævnte studier i didaktiske læremidler relaterer sig som nævnt på flere måder til nærværende studie. Min anvendelse af centrale begreber om didaktiske læremidler og mine læremiddelanalyser bygger således på skandinavisk forskning på området. I *Læremidlernes danskfag* fra 2017 finder jeg flere bidrag, som er centrale for dette studie (Bremholm et.al., 2017a). Disse resultater gør, at jeg kan relatere mit studies læremiddel til dette omfattende studie, hvilket kvalificerer mine fund. De tre studier i danske litteraturlæremidler er alle på hver deres måde relevante for og beslægtede med mit studie. Skyggebjerg (2013, 2017) peger med hensyn til tekstudvælgelseskriterier og formålet med litteraturundervisningen på pointer, der ligner mine. I Rørbech & Skyggebjerg (2020) findes, især hvad angår læremidlet *Fandango*, konklusioner, som også er beslægtede med nærværende studies. Fælles for dette afsnits beslægtede studier er, at disse forbliver på niveauet for analyser af intenderet undervisning. Jeg kan med mit studie, som forbinder læremiddelanalyse med undervisningspraksisser, bidrage med viden om, hvordan didaktiske læremidler er med til at forme litteraturredidaktisk grundskolepraksis. Jeg vil derfor i det følgende afsnit placere studiet i feltet for forskning i læreres forståelser af og undervisningen med (litteratur)læremidler.

## **2.2 Undervisning med didaktiske (litteratur)læremidler**

I rapporten *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* af Knudsen (2011) fremgår det som allerede nævnt om læremiddelforskning i Danmark, at ”det finnes svært lite empirisk forskning om bruk av læremidler” (Knudsen, 2011, s. 35). Gissel & Buch (2020) bekræfter i *A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1*, at dette fortsat gælder for empirisk forskning inden for bl.a. danskfaget. I følgende forskningsgennemgang relaterer jeg derfor som omtalt mit studie til forskning inden for andre fag og på tværs af landegrænser. Jeg opdeler studierne i to grupper. I første gruppe gennemgås de studier, som især peger på didaktiske læremidlers betydning for den undervisning, de inddrages i.

Til den anden gruppe hører de studier, som særligt betoner lærerens betydning i undervisningen med læremidler. Denne skelnen foretages her for overblikkets skyld, men jeg er samtidig klar over, at der er nuancer i denne tolkning af resultaterne, og at der i studierne også peges på helt andre betydende faktorer for undervisningspraksisserne, som derved ikke fremstilles her.

## Didaktiske læremidlers betydning for undervisningen

Flere studier viser som nævnt, at læremidler har betydning for undervisningen (Bremholm & Skott, 2019; Elf, Gissel, Hansen, Lindhart, & Misfelt, 2020; Gabrielsen, Blikstad-Balas, & Tengberg, 2019; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gilje et.al, 2016; Gilje, 2016; Justvik, 2014; Mellegård & Pettersen, 2016; Rasmussen, 2020). Jeg vil i denne gennemgang fokusere på fire af disse studier, idet jeg i disse finder særlig væsentlig inspiration og relationer til nærværende ph.d.-studie. I norsk kontekst finder Gilje et al. (2016) i et større studie, at i naturfag, engelsk, samfundsfag og matematik har læremidler stor indflydelse på undervisningen. Resultaterne er fremkommet i tilknytning til projektet *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (2012-2016), som en række forskere på Universitet i Oslo står bag. I projektet er forskellige former for undervisnings- og læringspraksisser med læremidler undersøgt, og resultaterne er frembragt ved spørgeskemaundersøgelser og 12 casestudier. Fire af de tolv cases retter sig mod 5.-7. klassetrin, som i Danmark svarer til, at eleverne går i 4.-6. klasse, hvilket stort set korresponderer med mit studies elever (5. og 6. klassetrin). I studiet tages ligesom i mit desuden udgangspunkt i sociokulturel teori, og der anlægges tillige en eksplorativ tilgang til den videoobserverede undervisning. Ved afslutningen af hver case er lærere og udvalgte elever desuden interviewet, og forskerne har analyseret de anvendte læremidler, hvorved der også her ses ligheder mellem dette og mit studies design. Eftersom man i det norske studie har haft fokus på både undervisningen med læremidlerne og elevernes læringsudbytte og motivation, har man desuden ved hver case også gennemført præ- og posttest.

I projektet stilles fem overordnede forskningsspørgsmål, som fører til en række interessante delfund inden for nogle temaer, hvoraf der her koncentrerer om tre af de for nærværende studie mest relevante. Det drejer sig for det første om fund, der peger på, hvordan læremidlerne indgår i lærernes fortolkning og udfoldelse af de officielle læreplaner. Her peges på, at flertallet af lærerne finder, at læremidlet dækker det pågældende fags kompetencemål (Gilje et al., 2016, s. 30). Et

fund var desuden, at læremidlerne udgør et vigtigt strukturerende element i undervisningen og samtidig danner udgangspunkt for en række undervisningsaktiviteter (Gilje et al., 2016, s. 72). Endelig vil jeg her fremhæve et resultatet, som omhandler den funktion, læremidlet har for interaktionen mellem lærer og elever. Her viser resultater, at navnlig lærerne på de yngste klassetrin finder, at strukturering af undervisningen ved lærerens monologiske helklasseundervisning er nødvendig. Denne form for klasserumsorganisering anvendes således i cirka halvdelen af undervisningstiden og fungerer som lærerens introduktion til temaer og opgaver (Gilje et al., 2016, s. 72).

På trods af forskellighed i fag og landegrænser er der i det norske projekt flere træk, som kan relateres til nærværende studie. Hvad angår design, teoretisk tilgang og alderstrin, er der som nævnt fællestræk. Desuden peges på resultater, som underbygger og nuancerer mine. I mit studie er fokus udelukkende på det samme læremiddel, mens der i det norske indgår et bredt repertoire af læremidler på tværs af fagene. Det er derfor bemærkelsesværdigt, at forskerne finder, at læremidlerne helt generelt ser ud til at have stor betydning for undervisningen. De norske lærere udtrykker desuden stor tillid til det enkelte læremiddel, som de opfatter som en faglig autoritet, der er garant for, at undervisningen lever op til fagets kompetencemål. Lærerne i mit studie udtrykker tillige stor tillid til det valgte læremiddel, men denne tillid har en lidt anden karakter. De knytter således ikke tilliden til opfyldelse af danskfagets kompetencemål, men til selve læremidlet og dets forfattere. Et væsentligt delfund i mit studie er desuden, at jeg ser undervisning ifølge IRE-struktur som et gennemgående træk på tværs af cases (se præsentation af dette begreb i afhandlingens kapitel 3). De norske resultater, som vedrører den omtalte monologiske helklasseundervisning kan antyde, at dette er et generelt træk ved undervisning med didaktiske læremidler på tværs af forskellige fag og læremidler.

Selvom det landsdækkende danske studie *Kvalitet i Dansk og Matematik (KiDM)*, der gennemførtes i perioden 2016-2019, ikke er et decideret læremiddelstudie, peges der alligevel på perspektiver, som er relevante for nærværende studie. I projektet er 172 skoler involveret, og for danskfagets vedkommende er det, man definerer som en undersøgelsesorienteret tilgang til litteraturundervisning på 7.-8. klassetrin, i centrum for forskernes interesse. I projektets slutrapport betones, at der i indsatsen ikke har været tale om et implementeringsforsøg, hvor kvalitet har været

defineret på forhånd.<sup>9</sup> Man har med fænomenologisk afsæt og intention om at forene æstetisk oplevelse og analytisk refleksion udviklet en tilgang, som kaldes *undersøgelsesorienteret* (Elf & Hansen, 2017, s. 38-39). Den samlede indsats har været genstand for forskning, hvor kvantitative og kvalitative metoder kombineres. Resultatet fra den kvantitative del af projektet er desuden, at indsatsen har haft en gennemsnitlig positiv effekt på elevernes litterære kompetence (Elf, Gissel, Hansen, Lindhart, & Misfelt, 2020, s. 21).

Studiet er som nævnt ikke et læremiddelstudie, men til indsatsen blev der udarbejdet en række undervisningsforløb, som kan forstås som didaktiske læremidler. I den forbindelse er der i projektets rapporter nogle beskrivelser af, hvordan undervisningen med disse læremidler forløb. Ved kvalitative casestudier i undervisning på 8. klassetrin fandt forskerne, at lærernes undervisning med indsatsens forløb kunne forekomme ”udvendig og uden professionel danskidaktisk myndighed, fordi vedkommende var meget optaget af at følge materialets instruktioner” (Elf et al., 2020, s. 174). Det er ikke overraskende, at de deltagende lærere i projektet ser ud til at vælge læremiddelstyrede undervisningsstrategier. Et af formålene med indsatserne var netop, at de til studiet udviklede undervisningsforløb (”materialet”) skulle understøtte undersøgelsesorienteret undervisning, og at forløbenes forskrifter som følge heraf skulle følges så tæt som muligt. I slutrapporten berøres spørgsmålet om, hvilken betydning undervisningsforløbene har ved lærerens rammesætning af undervisningen:

lærerens didaktiske rammesætning betyder meget for kvaliteten af elevernes æstetiske og analytiske undersøgelse af teksten. Læreren gør det ikke alene. Lærerens didaktiske rammesætning understøttes af materialet, blandt andet den faseinddelte tilgang til undersøgelse af teksten, som indledes med forforståelse. (Elf et al., 2020, s. 180)

Indsatsen i *KiDM* er således nærmere bestemt bygget op omkring et antal litteraturundervisningsforløb, som er relativt stramt struktureret efter syv faser i litteraturarbejdet. De didaktiske læremidler, som lærerne i indsatsen underviste med, ser til trods for lærernes

---

<sup>9</sup> *Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport. Lokaliseret d. 02.01.2021 på: <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>.*

manglende danskfaglige professionelle myndighed ud til at have afstedkommet de positive resultater, som indsatsens kvantitative målinger viser. I relation til mit studie er dette interessant, idet resultaterne er med til at understrege den centrale rolle, det didaktiske læremiddel kan have for undervisning og læring i litteraturundervisningen.

I et pågående norsk ph.d.-studie er fokus heller ikke i første omgang på læremidler, men i studiet fremkommer, som i det danske *KiDM*-projekt, også resultater, som omhandler læreres undervisning med litteraturlæremidler. I Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg (2019) og i Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020) fremhæver de skandinaviske L1-didaktiske forskere således pointer, som er relevante for nærværende studie. Studiets formål er at undersøge, hvilken rolle skønlitteraturen har i norskundervisningen på skolens 8. klassetrin (Gabrielsen et al., 2019). Resultaterne baseres på forskningsdata, som er fremkommet ved videoptagelser i 47 forskellige 8.-klasser (13-14-årige elever) på 45 forskellige skoler i Norge i forbindelse med et større videostudie, *Linking Instruction & Student Achievement (LISA)*. I studiet fandt man, at i langt størstedelen af undervisningen i litteratur var der et entydigt fokus på de litterære teksters genretæk (Gabrielsen et al., 2019, s. 13). Selvom det som nævnt ikke i første omgang er et fokus for det norske studie, antydes, at de anvendte didaktiske læremidler spiller en fremtrædende rolle i undervisningen. Dette aspekt uddyber Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020), som finder, at ud af en total mængde på 86 skønlitterære tekster, som blev observeret anvendt i undervisningen, stammede langt de fleste af teksterne fra det samme didaktiske læremiddel.

Undervisningen som var basert på lærebøker, la seg tett opp til lærebokens fokus, tekstvalg og oppgaver, og derfor var også undervisningen svært lik i klasser som arbeidet med det samme temaet. (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 94)

Det stærke fokus på litterære teksters genretæk, der gennemgående ses i undervisningen, kædes således i studiet sammen med læremidlets fremtrædende plads i undervisningen. Selvom det norske studie adskiller sig fra nærværende studie med hensyn til design og klassetrin, ses visse paralleller, idet begge studier peger på, at læremidlet spiller en betydelig rolle for, hvordan litteraturundervisningen udfolder sig i praksis. Desuden er det et fund i både det norske og i

nærværende studie, at læremiddeldiskursens fokus på formelle tekstelementer i form af teksters genretræk og begreber aktualiseres i litteraturundervisning, der ligger tæt på læremiddeldiskursen.

I den danskidaktiske forsker Marie Dahl Rasmussens *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* peges også på tendenser i den observerede undervisning, som knytter sig til litteraturlæremidlernes betydning for undervisningen (Rasmussen, 2020). Som i de to foregående skandinaviske studier er læremidler som udgangspunkt ikke her et omdrejningspunkt, men er altså alligevel så fremtrædende i studiets empiri, at forskeren beskriver dette. I sit kvalitative studie undersøger Rasmussen (2020) ved deltagende observationer elevers gruppesamtaler i litteraturundervisningen i to 5.-klasser. I begge klasser underviser lærerne med læremidlet *Fandango 5*, og Rasmussen har både relevante pointer, hvad angår en diskurs for litteraturundervisning, som læremidlet repræsenterer, og den undervisning med læremidlet, hun observerer i sit studie. Rasmussen refererer her som i mit studie til Witte & Sâmihaiian (2013), idet hun karakteriserer læremidlet som et, der indskrives i det lingvistiske<sup>10</sup> paradigme. Rasmussen beskriver endvidere, hvordan der i mange af de observerede lektioner var projiceret sider fra læremidlet op på et smartboard, sådan at læreren sammen med eleverne kunne læse op fra læremidlets litterære tekster, men også fra dets forklaringer og instruktioner (Rasmussen, 2020, s. 110-111). Beskrivelserne peger på en litteraturundervisning, hvor lærerens valg af undervisningsstrategier kan karakteriseres som læremiddelstyrede. Lærerens valg i Rasmussens studie svarer derved helt overordnet til de valg, lærerne i mit studie foretager i undervisning med læremidlet. Disse pointer er med til at tydeliggøre og underbygge, hvordan undervisning med didaktiske læremidler kan praktiseres i dansk grundskole, og hvordan læremidlerne dermed kan være med til at forme denne praksis og dermed er med til at kvalificere nærværende studies resultater.

## Opsummering

På tværs af klassetrin og af fagene naturfag, samfundsfag, engelsk, matematik, L1-fagene norsk og dansk peger de nævnte studier på, at didaktiske læremidler har betydning for den undervisning,

---

<sup>10</sup> Det lingvistiske paradigme beskrives ved særlige forståelser af litteraturundervisningens formål, indhold, teksttilgang, tekstudvælgelseskriterier, klasserumsorganisering, lærerrolle og evaluering (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 7-8). Jeg inddrager Witte & Sâmihaiians paradigmatheori i afhandlingens kapitel 3.

de indgår i. Afdækning af bagvedliggende motiver og betingelser for dette er nogle af formålene med mit studie. Jeg ønsker således at bidrage med viden om, hvordan dansklærere forstår den didaktik, der ligger implicit i de litteraturlæremidler, de underviser med. Samtidig ønsker jeg at frembringe viden om sammenhænge mellem disse forståelser og den undervisning, som lærerne udfolder med læremidlet. Der er sandsynligvis mange faktorer, der har betydning for, hvordan undervisning med didaktiske læremidler udfolder sig. Den enkelte lærers faglige profil og præferencer udgør sammen med læremiddeldidaktikkens karakteristika formentlig væsentlige elementer til forståelse af undervisningen. I det næste afsnit fremhæves derfor studier, hvor lærerens betydning for undervisning med læremidler er i fokus.

### Lærerens betydning ved undervisning med didaktiske læremidler

Lærerens betydning for, hvordan undervisning med didaktiske læremidler udfolder sig, betones i flere studier (Collopy, 2003; Davis, Beyer, Forbes, & Stevens, 2011; Penuel, Philips & Harris, 2014; Tallaksen & Hodne, 2014), hvoraf jeg her vil fremhæve to af disse, som er af særlig interesse for nærværende studie. I det amerikanske studie *Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives* af Penuel et al. (2014) undersøges baggrunde for, hvordan lærere forstår og anvender læremidler, der er produceret med didaktiske intentioner om implementering af curriculummateriale. I studiet medvirker to biologilærere, som underviser på det, der i Danmark svarer til 6. klassetrin. Forskerne interviewer lærerne flere gange undervejs og observerer deres undervisning. Ønsket er at forstå, hvorfor lærere betoner forskellige aspekter af curriculum fremfor andre, og hvordan deres undervisning eventuelt adskiller sig fra de intentioner, som ligger implicit i curriculum. Studiets resultater peger på, at især to forhold har betydning. For det første spiller den samlede erfaring, lærerne har med at undervise med læremidler, en rolle. For det andet har læreres egne fagdidaktiske forståelser af, hvad der er vigtigst i undervisningen, betydning. Ifølge forskernes læremiddelanalyser var der i det pågældende læremiddel tydelige intentioner for elevers aktive medskabelse af viden. Forskerne fandt samtidig, at den betydning, lærerne tillagde dette elevorienterede element, var medbestemmende for, i hvor høj grad lærerne valgte læremiddelstyrede undervisningsstrategier (Penuel et al., 2014, s. 770). Studiets tydelige skelnen mellem og sammenligning af læremidlernes intentioner og lærerens forståelser af og undervisning med læremidlerne er desuden interessante. Et af kriterierne for udvælgelsen af lærerne til nærværende studie har netop været forskellighed, hvad angår undervisningserfaring.

Desuden har jeg i mine interviews fokuseret på lærernes egen fagdidaktiske position. Jeg har således med mine spørgsmål søgt at forstå, hvilket fagdidaktisk selv billede læreren har. Selvom Penuel et al. (2014) opererer i amerikansk kontekst og deres forskning retter sig mod biologifaget, er jeg i mit studie inspireret af de to beskrevne elementer.

I Tallaksen & Hodne (2014) undersøger to norske forskere ti læreres forståelse af de læremidler, de underviser med, og i artiklen *Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget?*<sup>11</sup> redegør de for deres kvalitative studie og fund. I studiet interviewes de ti lærere, som fordeler sig bredt på klassetrin fra 1. til 9. klasse. Forskerne konkluderer helt overordnet, at læremidlet indtager en central rolle: "Vårt empiriske materiale viser altså at læreboka står sterkt i RLE, både i planleggingen av faget og i selve undervisningen" (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 360). Til trods for dette nuanceres disse resultater ved som nævnt også at fremhæve faktorer, som har med læreres faglige profil og præferencer at gøre. Med henblik på at forstå lærernes læremiddelbrug har fagforståelser, geografisk diversitet, mængden af undervisningserfaring og kvalifikationer til refleksion over egen praksis været faktorer. Lærerne interviewes før og efter klasserumsobservationer med det formål at afdække eventuelle diskrepanser mellem lærerinterview og den undervisning, forskerne observerer. Forskerne finder, at ved lærerinterviewene fremstår fagforståelser, som vægter dannelses- og holdningsforståelser tydeligt. I modsætning hertil findes den samme fagforståelse ifølge forskerne ikke så tydeligt i de gældende styredokumenter og i de anvendte læremidler. Samtidig er det også et fund, at selvom de anvendte læremidler indeholdt forskellige opgavetyper, var de deltagende lærere tilbøjelige til i undervisningen at anvende faktaopgaver, som lægger op til, at eleverne finder svar i læremidlets tekster. "De andre oppgavene som utfordrer til diskusjoner, refleksjoner eller fokuserer på kreativitet, brukes sjelden" (Tallaksen & Hodne, 2014, s. 358). Forskerne konkluderer derfor, at læremidlernes dominerende rolle i undervisningen hæmmer læreres og læreplans intentioner om, at religionsundervisningen praktiseres som kontekstuel undervisning. Desuden finder de, at faglig usikkerhed hos læreren ser ud til at forstærke læremidlets rolle i undervisningen. Dette norske studies resultater peger på elementer, som har inspireret ved flere stadier af mit studie. Forskernes fokus på lærernes fagforståelser, undervisningserfaring og geografisk diversitet har jeg medtaget ved udvælgelse af lærere, og ligeledes har nogle af disse temaer desuden været centrale ved

---

<sup>11</sup> RLE står for Religion, Livssyn, Etik.



interviewene. Jeg er desuden inspireret af forskernes forsøg på at forstå, hvad lærerens egen fagforståelse betyder for læremiddelbrugen. Det metodiske greb, hvor lærerne interviewes før og efter klasserumsobservationerne, har jeg ligeledes ladet mig inspirere af. Disse elementer vurderer jeg har været væsentlige i mine bestræbelser på at forstå læreres redidaktiseringsstrategier ved undervisningen med læremidlet.

### **Opsummering**

Fælles for de ovennævnte studier er, at der på tværs af fag og klassetrin peges på lærerens faglige profil som betydende faktor ved undervisning med didaktiske læremidler. Flere forhold tyder derfor på, at det er vigtigt at afdække lærerens forståelse af et givent læremiddels didaktik og lærerens egne mål for undervisningen. Lærerens mål kan have at gøre med kendskab til eleverne, den faglige teori, som læreren er optaget af, og af tidligere erfaringer med læremiddelbrug i undervisningen samt med lærerens samlede generelle undervisningserfaring. Det norske studie peger dog samtidig på, at didaktiske læremidler kan være styrende til trods for at læreren har gode kvalifikationer for faglig selvrefleksion. Selvom lærernes egne fagforståelser divergerer fra de faglige positioner, som fremstår i undervisning med didaktiske læremidler, er det læremiddeldidaktikkens implicite fagdidaktiske position, som fremstår i undervisningen.

Mit studie bidrager med viden om, hvordan dansklærere med forskellige litteraturredidaktiske profiler forstår og underviser med didaktiske litteraturlæremidler. Derfor vil jeg i forlængelse heraf i det følgende afsnit relatere til beslægtede studier i litteraturredidaktiske positioner.

### **2.3. Litteraturredidaktiske positioner**

Flere studier i litteraturredidaktiske positioner har været inspirationskilder i studiet (Corcoran, 1994; Elf & Hansen, 2017; Faust, 2000; Gourvenec, Höglund, Johansson, Kabel, & Sønneland, 2020; Kaspersen, 2012; Langer, 2011; Nussbaum 1998, 2010; Penne, 2012; Persson, 2007, 2012; Rødnes, 2014; Skaftun, 2009; Witte & Sâmihaiian, 2013). I flere af disse studier er udviklet begreber og tilgange, som er en essentiel del af det analyseredskab, som i afhandlingens kapitel 3 er udviklet og anvendt ved analyser af studiets empiri i kapitel 5 og 6. Disse studier indgår således i det litteraturredidaktiske perspektiv, som studiets problemstillinger og forskningsspørgsmål er udviklet i, og gennemgang af disse fremgår derfor af afhandlingens kapitel 3. Jeg vil her redegøre for

udvalgte beslægtede studier, som således ikke indgår direkte i studiets teorigrundlag og perspektiv, men alligvel har inspireret på flere områder.

Den norske L1-didaktiske forsker Kari Anne Rødnes anvender formuleringerne *erfaringsbaserede* og *analytiske* om tilgange og arbejdsmåder i sin gennemgang af skandinavisk litteraturredidaktisk forskning (Rødnes, 2014). De erfaringsbaserede tilgange til litteraturundervisningen med rødder i reader-response-teori beskrives som præget af læserens egne ressourcer i tekstforståelsen ”I arbejdet med å forstå tekster, trekker inn leserne egen *erfaringer* og knyter tråder til egne liv” (Rødnes, 2014, s. 2). Analytiske tilgange beskrives som tekstorienterede med rødder i nykritikken, hvor der lægges vægt på sproglige virkemidler i teksten og på litteraturhistorisk tilknytning (Rødnes, 2014, s. 2). I relation til det teoretiske analyseredskab, som jeg udvikler i afhandlingens kapitel 3, genfindes de to tilgange i Rødnes (2014) hos tværopæisk forskning hos Witte & Sâmihaian (2013). De tilgange, som Rødnes kalder *erfaringsbaserede*, genfindes i de europæiske forskeres beskrivelser af det sociale og det personlige paradigme. Forskerne kalder disse to paradigmer for elevcentrerede, hvilket harmonerer med det erfaringsbaserede i Rødnes beskrivelse. De *analytiske* tilgange beskrives i den skandinaviske kontekst som præget af fokus på tekstens sproglige virkemidler og på dens litteraturhistoriske tilknytning. Disse forhold peger på paralleller til det kulturelle og det lingvistiske paradigme i den europæiske kontekst. Samlet set er der med dette skandinaviske overblik over væsentlige træk ved litteraturredidaktiske tilgange basis for at inddrage centrale resultater fra det europæiske projekt i skandinavisk og dermed også dansk kontekst. I analyserne af studiets empiriske materiale henviser jeg således også til disse to kategorier af tilgange.

I Kaspersen (2012) gøres status over litteraturredidaktikken i Norden. Litteraturredidaktikeren Peter Kaspersen inddeler i *Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status* aktuelle positioner inden for litteraturredidaktisk forskning i fire hovedkategorier, som hver rummer forskellige, men beslægtede positioner (Kaspersen, 2012). De *tekstbaserede positioner* bygger ifølge Kaspersen på en kombination af nykritikken og hermeneutikken. De *læserbaserede positioner* rummer elevorientering, kompetenceorientering og kognitiv didaktik. De *sociokulturelle positioner* indbefatter kulturelle og sociale studier, men til denne kategori hører i Kaspersens gennemgang også nymarxismen, lingvistiske,

poststrukturalistiske, konstruktivistiske teorier og diskursanalyse. Til den sidste kategori hører de *medieorienterede positioner*, som beskæftiger sig med forholdet mellem litteratur og nye medier. Kaspersens kategorier dækker over andre retninger end de fire positioner, som hver repræsenteres af et paradigme hos Witte & Sâmihaiian (2013), og som er en central inspiration for nærværende studie. En forskel er, at Kaspersen ikke betegner den sociokulturelle position som hverken læser- eller erfaringsorienteret og at han til gengæld henfører den lingvistiske retning til denne position. I nærværende studie henregnes de lingvistiske teorier til den tekstorienterede eller analytiske position, idet der her er et eksplicit formuleret fokus på formelle aspekter ved teksten samt på teksten som et autonomt værk. De sociale teorier henregner jeg således også, modsat Kasperen, til den læserorienterede position, idet der i min forståelse her er tale om en kombination af kontekst- og læserorienterede tilgange.

Den norske litteraturredaktiker Sylvi Penne undersøger i *Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom* hvordan og med henvisning til hvad, lærere i de skandinaviske L1- fag begrunder undervisning i litteratur (Penne, 2012). Penne har interviewet gymnasielærere, men hendes fund er alligevel inspirerende for dette studie, idet hun fokuserer på læreres forståelser af centrale litteraturredaktiske aspekter. Hun fremhæver eksempelvis, at begrebet identitet er nævnt i alle tre landes styredokumenter, men at lærerne imidlertid forstår identitet på individplan og ikke i overensstemmelse med læreplanernes forestilling om fælles kultur. Penne ser desuden ikke nationale forskelle i sit empiriske materiale, og på tværs af de skandinaviske landene gælder, at lærernes begrundelser for at læse litteratur snarere er baseret på hverdagsteori end på forskningsbaseret viden. Hvor Kaspersen (2012) tegner et forskningsbaseret billede af det litteraturredaktiske landskab i Norden, viser Pennes resultater, at gymnasielærere i de nordiske lande således ikke refererer til dette landskab.

Selvom Pennes studie som nævnt gælder gymnasielærere, er det sandsynligt, at danske grundskolelærere i deres faglige positioneringer og refleksioner heller ikke orienterer sig mod forskningsbaserede forståelser. De litteraturredaktiske paradigmer, som er centrale i nærværende studie, udgør en del af det forskningsbaserede blik, jeg som forsker har på feltet. Det er mig som forsker, der lægger dette perspektiv ned over lærernes praksis og refleksioner. Det er med andre ord mig, der som forsker tolker forskellige sproglige formuleringer som tegn på påvirkning fra

forskellige litteraturredidaktiske paradigmer eller positioner. Med henblik på at opnå viden om, hvordan lærere forholder sig til disse positioner, er Pennes (2012) forskning med til understrege vigtigheden af, at jeg formulerer mig i andre termer om disse emner i forbindelse med mine møder med lærerne.

I *KiDM*-projektet (2016-2019) handler det som før beskrevet om det, som defineres som *undersøgende* litteraturundervisning, hvilket kan forstås som en litteraturredidaktisk position, som derfor kan relateres til nærværende studie. Med henblik på at positionere projektets litteraturredidaktiske position i dansk kontekst udførtes ved projektets start en undersøgelse af, hvilke litteraturredidaktiske tilgange der på daværende tidspunkt dominerede. I projektets forundersøgelse finder man, at særlig tekstanalytiske, nykritiske og læserorienterede tilgange er dominerende (Elf & Hansen, 2017, s. 34), hvilket jeg tolker som tegn på påvirkning fra især det lingvistiske, men også det personlige litteraturredidaktiske paradigme (Witte & Sâmihaian, 2013). I projektets forundersøgelse defineres desuden projektets forståelse af den undersøgende litteraturredidaktik.

Undersøgende undervisning i litteratur er kendetegnet ved, at lærer og elever arbejder systematisk med afsæt i egne oplevelser af tekster som grundlag for analyse og fortolkning i et fællesskab, der er præget af aktiv lytning og undersøgende samtaler. Målet er en åben og skabende tilgang, hvor eleverne på én gang undersøger en teksts verden og derigennem også sig selv og deres omverden. (Elf & Hansen, s. 99)

Af ovenstående fremgår, at det er elevens litteraturoplevelse, som danner grundlag for det videre arbejde, hvori også indgår fortolkningsfællesskaber og at tekstens verden relateres til elevernes omverden. Disse betoning er jeg især som tegn på påvirkning fra de elevorienterede paradigmer. Projektets positionering i det danske litteraturredidaktiske landskab er inspirerende for mit studie i, hvilke faglige diskurser der præger læreres forståelser af og undervisning med didaktiske læremidler, som mit studie kan bidrage med yderligere viden om.

## 2.4. Studiets bidrag

I denne forskningsgennemgang fremstår beslægtede studier, som mit studie tager udgangspunkt i og relaterer til på forskellige måder. Dette gælder for både den helt generelle forskning i begreber om didaktiske læremidler, tilgange til analyse af didaktiske intentioner i danskfaget, men også specifikt i læremidler til litteraturundervisning. Det samme gælder for studierne i den betydning, læremidler og lærere har for undervisning med læremidler, samt om litteraturredidaktiske positioneringer. Analyserne af didaktiske litteraturlæremidler fra de nævnte beslægtede studier videreudvikles og nuanceres således i mit studie ved at kombinere disse med paradigmatteori og diskursanalytiske begreber (hvilket fremgår af afhandlingens kapitel 3). Denne kombination af perspektiver skabes med henblik på i dette studie at kunne give nuancerede billeder af litteraturredidaktiske diskurser, som fremstår på tværs af studiets empiriske materiale.

Flere af de i dette kapitel gennemgåede empiriske studier i didaktiske læremidlers rolle i undervisningen er med til at kvalificere resultater fra den kvantitative undersøgelse i projekt *Læremidlernes danskfag* (Bundsgaard et al., 2017). På tværs af fag, klassetrin og landegrænser ses, at læremidlerne spiller en betydelig rolle for undervisningspraksisser med læremidlerne. Desuden peger flere studier på, at nuanceret viden om fagforståelser, undervisningserfaring og erfaring med at undervise med læremidler spiller en rolle, når lærerens betydning for undervisning med læremidler skal indkredses. På baggrund af den udbredte anvendelse af didaktiske læremidler, som er dokumenteret af Bundsgaard et al. (2017), kan mit studie med analyser af fire cases være med til yderligere at kvalificere den viden, som der her henvises til, og som udspringer *Læremidlernes danskfag* (Bremholm et al., 2017a). Ved at kæde læremiddelanalyse sammen med læreres forståelser af læremidlets fagdidaktiske diskurs og med undervisningsdiskursen kan nærværende studie føje ny viden til billedet af aktuel litteraturundervisning i dansk grundskole. Resultaterne kan fungere som væsentlige eksempler på sammenhænge mellem læreres undervisning, didaktiske læremidler og fagdidaktiske spørgsmål. Det er i forlængelse heraf en forventning, at disse resultater ved inddragelse i undervisningen på læreruddannelsen og i efter- videreuddannelse af lærere kan bidrage til udvikling af fag og læremidler.

### **3. Teoretisk ramme**

I dette kapitel introduceres studiets teoretiske ramme og i forlængelse heraf udvikles et analyseværktøj, som jeg anvender ved analyser af studiets empiriske materiale (analyserne findes i afhandlingens kapitel 5 og 6). Med baggrund i studiets perspektiv vurderer jeg, at teorier om fagdidaktiske diskurser er relevante at inddrage som en del af det blik, jeg som forsker har på empirien. Samtidig tilbyder paradigmateteorier, udmøntet i veldefinerede didaktiske aspekter, et sprog, som kan kvalificere og nuancere de litteraturdidaktiske diskurser, som jeg fremanalyserer med henblik på at besvare studiets forskningsspørgsmål. Jeg finder desuden, at begreber om *diskurstråde* kan tydeliggøre indirekte forbindelser mellem didaktiske paradigmer og den konkrete undervisningsdiskurs. I dette kapitel vil jeg derfor dels udfolde diskursbegreberne og paradigmebegreberne, dels komme nærmere ind på, hvordan jeg kombinerer dem.

For at kunne inddrage international forskning i litteraturdidaktiske paradigmer ved udvikling af studiets analyseapparat vil jeg oversætte centrale begreber og vendinger herfra. I forlængelse heraf formuleres en oversigt over de didaktiske paradigmer, som jeg fremanalyserer som implicite *tegn* i studiets empiriske materiale. Disse tegn vil fremgå som sproglige formuleringer i de didaktiske læremidler, som lærerne i mit projekt anvender, i lærernes didaktiske refleksioner og i deres undervisning med læremidlerne. Det skal her understreges, at det er mig som forsker, der fremanalyserer disse forskningsbaserede paradigmer på baggrund af studiets empiri. Hverken læremiddelforfattere eller lærere formulerer sig bevidst ved brug af disse termer. Jeg vil i forbindelse med præsentation af fire litteraturdidaktiske paradigmer, som er formuleret i international kontekst, sandsynliggøre disse paradigmers relevans for dansk grundskolekontekst. Afslutningsvis vil jeg sætte det fagdidaktiske analyseapparat ind i en læremiddelteoretisk ramme.

#### **3.1. Paradigmer og L1-undervisning**

De fire omtalte litteraturdidaktiske paradigmer beskriver som nævnt fire forskellige faglige litteraturdidaktiske positioner, som også i dansk kontekst er velkendte og veldefinerede i et historisk perspektiv (Sørensen, 2008). I de fire paradigmer er der imidlertid ikke eksplicit formuleret et syn på læring, hvilket i mine øjne er en mangel. Ved de første analyser af nærværende studies empiri, stod det desuden helt generelt klart, at ingen af de fire litteraturdidaktiske

paradigmer, som er formuleret i Witte & Sâmihaiian (2013) fremgik med særlig stor tydelighed i materialet. I studiets empiriske materiale fremstår således flere steder tydelige tegn på påvirkning fra et læringssyn, som ikke fremgår af de fire paradigmer, men som derimod genfindes i et af fire formulerede didaktiske L1-paradigmer, som jeg derfor i forlængelse heraf finder relevant at inddrage i denne teorifremstilling.

De to hollandske L1-didaktiske forskere Sawyer & Van de Ven står bag formuleringen af de fire L1-paradigmer, og de beskriver desuden feltet for L1-uddannelse som polyparadigmatisk. Forskerne refererer til den amerikanske videnskabsteoretiker Kuhn, hvis paradigmebegreb jeg med de inddragne didaktiske forskere forstår lidt anderledes, end hvad der var Kuhns udgangspunkt. Kuhn beskriver i sit værk *The Structure of Scientific Revolutions* først og fremmest paradigmer som fænomener, der viser sig inden for videnskaben, og karakteriserer dem i generelle vendinger som et ”characteristic set of beliefs and preconceptions [...] including instrumental, theoretical, and metaphysical commitments together” (Kuhn, 1962, s. 17). Denne forståelse af paradigmer som et sæt af overbevisninger og forståelser, som indebærer en dyb indbyrdes sammenhæng mellem instrumentelle, teoretiske og metafysiske sider af virkeligheden, indebærer i Kuhns forståelse, at der kun kan eksistere ét paradigme ad gangen i et givent verdensbillede. I dette studie forstår jeg ligesom Witte & Sâmihaiian (2013) didaktiske paradigmer som sammenhængende systemer af didaktiske aspekter, hvorfra der kan findes tegn på påvirkning fra flere forskellige paradigmer inden for den samme didaktiske diskurs. Jeg er altså inspireret af paradigmerne som sproglige tegn, der kan identificeres i litteraturdidaktiske diskurser, som derved kan være med til at karakterisere diskurserne.

For at uddybe forståelsen af et ”characteristic set of beliefs and preconceptions” introducerer Kuhn begreberne *disciplinary matrix* og *symbolic generalizations* (Kuhn, 1962, s.181-182). Formuleringen *disciplinary matrix* refererer til den ramme, man som fagligt felt er enige om at operere indenfor, og *symbolic generalizations* henviser til forskellige mål og indhold inden for den givne ramme. Overført til feltet for dette studie kan den faglige ramme forstås som de litteraturdidaktiske og L1-didaktiske aspekter, som via disse sproglige tegn indirekte er med til at sætte deres præg på litteraturundervisningsdiskurser (Sawyer & Van de Ven, 2006; Witte & Sâmihaiian, 2013). Forståelsen af litteraturdidaktiske aspekter som mål og indhold i en nærmere

afgrænset diskurs vil altså i nogen grad været bestemt af de tegn på påvirkninger fra litteraturdidaktiske paradigmer, som kan fremanalyses i diskursen. Paradigmebegrebet dækker altså her over en overordnet forståelsesramme for, hvordan et system kan forstås og begrundes. I dette studie anvendes *paradigme* således om et system af sammenhængende didaktiske aspekter og rationaler, som kan anvendes som forståelsesramme ved analyser og diskussioner af undervisning.

Sawyer & Van de Ven bygger deres forståelse af L1-paradigmer på studier af ”mother-tongue education” i ti forskellige europæiske lande, som også inkluderer Danmark. Med henblik på at se L1-undervisning i Danmark i et større perspektiv er Sawyer & Van de Vens forskning med til at indlejre nærværende studie i en international forskningskontekst, samtidig med at analyser og resultater kan kontekstualiseres. I deres komparative studier fandt Sawyer & Van de Ven genkommende mønstre inden for L1-undervisning på tværs af nationale grænser. På baggrund af disse mønstre formulerer Sawyer & Van de Ven deres forståelse af paradigmer: ”For this kind of pattern, we use the concept of ‘paradigm’: a system of values, prescriptions, theories, competing coalitions” (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 10-11).

Ifølge nærværende studies forståelse manifesteres paradigmerne som beskrevet i undervisningen gennem diskursive praksisser, hvor tegn på påvirkning fra forskellige paradigmer ses mere eller mindre tydeligt. Derfor er der ikke tale om egentlige paradigmeskift, men snarere om hegemoniske stridigheder, som kommer til udtryk ved forandringer i kundskabssyn og indholdsvalg (Krogh, 2014; Sawyer & Van de Ven, 2006). Den danske skriveforsker Ellen Krogh inddrager ligeledes Sawyer & Van de Vens forskning fra 2006 og har oversat beskrivelserne af de fire L1-didaktiske paradigmer (Krogh, 2014). I det empiriske materiale har jeg ved analyserne især fundet tegn, som peger påvirkninger fra dele af det *utilitaristiske paradigme*, hvilket jeg derfor vil fokusere på i denne teorigennemgang<sup>12</sup>. Gengivelsen her er inspireret af Krogh (2014), og jeg fokuserer særligt på den opfattelse af viden og læring, som hersker inden for dette paradigme. Det *utilitaristiske* paradigme med vægt på det meritokratiske aspekt fra det kommunikative paradigme vandt

---

<sup>12</sup> Sawyer & Van de Ven opererer i deres artikel *Starting points: Paradigms in mother-tongue education* fra 2006 med de fire paradigmer, nemlig det *akademiske*, det *udviklingsorienterede*, det *kommunikative* og det *utilitaristiske* paradigme.



dominans i 1980'erne. Det utilitaristiske paradigme har base i institutioner som udvikler psykometriske studier af sproglig læring og tests, og som er indfældet i et teknisk-rationelt vidensregime (Krogh, 2014; Sawyer & Van de Ven, 2006). Dette teknisk-rationelle vidensregime tolker jeg som et instrumentelt syn på viden og læring. I studiets empiriske materiale ses således tegn, der kan tolkes som påvirkninger fra dette paradigme i form af et instrumentelt syn på viden og læring. Ellen Krogh har også i sin forskning iagttaget disse tegn og i denne sammenhæng formuleret relevante pointer for det L1-didaktiske felt.

Mens det eksistensdidaktiske paradigme hos Nielsen får sin nødvendighed indefra, fra grundtræk ved det musisk æstetiske, får det utilitaristiske paradigme hos Sawyer & Van de Ven sin nødvendighed udefra, fra den globale vidensøkonomi som i særlig grad har gjort modersmåsfagene til et interesseområde for humankapitalens udvikling af literacy. Som en primær bidragsyder til nationernes vidensøkonomiske konkurrencekraft er det ikke mærkeligt at modersmåsfagene underlægges pres for at udvikle utilitaristiske didaktiske strategier med individualiserende meritokratiske begrundelser. (Krogh, 2014, s. 20)

Hos Ellen Krogh uddybes disse betragtninger over, hvilken indflydelse det utilitaristiske uddannelsesparadigme har for lærerrollen generelt, men også for L1-lærerens positionering af sig selv som lærer og lærerens forståelse af skriftlighed, som er det felt, Krogh særligt fokuserer på i sin forskning. Hun argumenterer for, at der under pres fra det utilitaristiske paradigme sker en ændring i fokus fra autonom lærer til funktionær og fra elev til kundskab. Selvom Kroghs forskningsmæssige hovedinteresse er den del af L1-faget, der handler om skriftlighed, drager jeg i studiet paralleller til danskfagets felt for litteraturredaktik i grundskolen. Traditionelle didaktiske positioner, som de omtalte fire litteraturredaktiske paradigmer, fremstår tillige i studiets empiri med tegn, der i studiet kan tolkes som pres fra udefrakommende krav om udvikling af utilitaristiske litteraturredaktiske strategier (se afhandlingens analyser, kapitel 5 og 6). Med henblik på at udvikle analyseapparatet i en mere specifik litteraturredaktisk retning vil jeg her inddrage og diskutere de fire litteraturredaktiske paradigmer (Witte & Sâmihaiian, 2013).

### 3.2. Litteraturredidaktiske paradigmer i danskfaget

Med inspiration fra de europæiske uddannelsesforskere (fra Holland og Rumænien) Witte & Sâmihaiian (2013) og deres artikel *Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries* kan det litteraturredidaktiske felt i den danske grundskole som nævnt historisk set også karakteriseres ved tegn på påvirkning fra disse paradigmer. I sit bidrag om litteraturredidaktik i et dansk perspektiv anvender Sørensen (2008) hovedsagelig danskfagets styredokumenter og læremidler som kilder (dette udfoldes senere i afsnittet). Hun bidrager med centrale pointer om, hvordan faget, herunder undervisningen i litteratur, har udfoldet og ændret sig i et historisk perspektiv. Sørensens begrebsapparat omfatter ikke begreberne diskurs og paradigme, men kan alligevel via sproglige tegn relateres til studiets begrebsapparat. I sine beskrivelser af skiftende litteraturredidaktiske strømninger i et historisk perspektiv kan disse faglige strømninger forstås som domineret af tegn på påvirkning fra skiftende faglige paradigmer og kan således ses som en del af de mere overordnede internationale tendenser, som dette studie baserer sig på.

Ved udvikling af analyseapparatet anser jeg Witte & Sâmihaiian (2013) som et væsentligt bidrag, hvorfra jeg inddrager to dele i mit studie. For det første udgør forskernes forslag til en fælles europæisk ramme for litteraturundervisning på grundskoleniveau et relevant bud på mål for undervisningen, som samtidig kan udgøre en platform for fagdidaktisk udveksling og udvikling over landegrænser. Rammen inddrages derfor i dette studie med henblik på indlejring i overordnede diskussioner af faglig status og udvikling. For det andet formulerer forskerne fire litteraturredidaktiske paradigmer, der som nævnt vurderes at være velegnede til at udpege de omtalte *tegn* i læreres litteraturredidaktiske refleksioner, i deres undervisning og i de læremidler, de anvender. Disse *tegn* henviser eksempelvis til teksttilgange eller tekstvalg, som tilsammen kan tolkes som udtryk for den betydning, de litteraturredidaktiske paradigmer kan have i undervisningen. Efter en introduktion til den europæiske ramme for litteraturundervisning præsenterer jeg de fire litteraturredidaktiske paradigmer, som derved indgår ved udvikling af studiets analyseapparat,

#### En fælles europæisk ramme for litteraturundervisning

Witte & Sâmihaiian (2013) præsenterer et litteraturredidaktisk projekt udført af forskere fra Tyskland, Holland, Tjekkiet, Finland, Portugal og Rumænien. Med henblik på at skabe et redskab

til lærere på lower secondary og upper secondary (12-18 år) har forskerne udviklet det nævnte *europæiske rammeværk* for litteraturundervisning.

The general aim of the project was to create a frame of reference for the development of literary competence within the context of literature teaching in secondary education (grades 7-12; ages 12-18). (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 2)

Flere forhold ved rammeværket gør det relevant for nærværende studie. En del af elevgruppen, som projektet retter sig mod, er elever på 11-12 år ligesom eleverne i nærværende studie. Desuden tales der i projektet om ”paradigms of teaching literature” og ”framework for literature” (Witte & Sâmihaiian, 2013). Paradigmer og rammeværk eller strukturer peger på de mere overordnede overvejelser for undervisning, hvilket også er omdrejningspunkt i dette ph.d.-studies forskningsspørgsmåls tematisering af faglige diskurser i litteraturundervisningen. I projektet spørges: “The question is to what extent a culturally varied Europe is open to this student oriented framework for literature” (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 3). Forskergruppen formulerer sig dermed på en måde, som indikerer enighed om, at elevorienteret litteraturundervisning – og altså ikke eksempelvis tekstorienteret eller kulturorienteret litteraturundervisning – er efterstræbelsesværdig. Dette begrundes gruppen bl.a. i udviklingspsykologisk viden om, hvordan børn og unge generelt udvikler sig. Gruppen argumenterer for, at den psykologiske udviklingsproces langt hen ad vejen harmonerer med den måde, hvorpå æstetisk og litterær kompetence bedst udvikler sig (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 3). Desuden hævdes det, at der generelt i Europa ses en faglig tendens til at prioritere receptionsorienterede tilgange til litteraturundervisning. Forskerne underbygger deres betragtning med det, de ser som en generel udbredelse af litteraturteoretikeren Louise Rosenblatts teorier og med generelle reformpædagogiske strømninger, som ifølge gruppen er fremherskende. Om disse forhold også præger det danske litteraturredidaktiske landskab kan diskuteres. Som nævnt i afhandlingens indledning tyder to nyere forskningsprojekter på, at billedet i Danmark ikke er så entydigt. De danske uddannelsesforskere Nikolaj Frydensberg Elf og Thomas Illum Hansen formulerer i *Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk? Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik*, at aktuel dansk litteraturredidaktisk praksis er domineret af læserorienterede og tekstanalytiske og nykritiske tilgange (Elf & Hansen, 2017, s. 34). I forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* peges som bekendt på, at færdighedstræning og

analyse fylder langt mere i læremidlerne end elementer, der fokuserer på fortolkning og kritisk tænkning (Bremholm et al., 2017b, s. 362). Begge de nævnte forskningsprojekter peger altså på, at danskfaget og også specifikt litteraturundervisningen aktuelt synes at være præget af præget af didaktiske tilgange, som bl.a. kan beskrives med ordet analytisk.

I det europæiske projekt har man to fælles referencepunkter for analyser og diskussioner af nationale curricula. For det første har man formulering af det før omtalte *europæiske rammeværk* for litteraturundervisning, og for det andet opereres med de tre elementer *elever, tekster og didaktik*. Dette sidstnævnte trefoldige referencepunkt vil jeg kommentere senere i afsnittet, hvor jeg mere grundigt vil forholde mig til de fire litteraturredidaktiske paradigmer. I det følgende vil jeg starte med at diskutere det første referencepunkt, som omhandler den udviklede fælles litteraturpædagogiske ramme. Det europæiske rammeværk forstås som en kumulativ model for, hvornår tegn fra fire veldefinerede litteraturredidaktiske paradigmer optimalt set er repræsenteret i undervisningen. Den kumulative model bygger på en antagelse om, at elevers litterære kompetencer udvikles efter en bestemt defineret progression. Progression indebærer en akkumulering af de fire paradigmer, hvor det personlige paradigme er det altdominerende ved skolestart (Primary), og alle fire paradigmer er nogenlunde ligeværdigt til stede i undervisningen for skolesystemets ældste årgange (Upper secondary). Gruppen knytter forskellige litterære kompetencer til de forskellige paradigmer, og ifølge modellen *The cumulative paradigms of teaching literature in the literary framework* (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 8) foreslås et fokus på alle fire paradigmer i skolens ældste klasser, som jo altså i Danmark ville svare til afslutningen af en ungdomsuddannelse.



Figur 1. The cumulative paradigms of teaching literature in the literary framework.

Gruppen argumenterer for den fælles litteraturpædagogiske ramme og den gradvis øgede inddragelse af tegn på påvirkninger fra litteraturdidaktiske paradigmer i undervisningen med henvisning til to forhold, som ifølge gruppen generelt karakteriserer skoleelever i Europa. For det første henvises til europæiske skoleelevers fælles kulturelle referencepunkter, som takket være sociale medier og øget mobilitet eksisterer i samfundet. Desuden udgør den måde, som børn og unge udvikler sig på i biologisk, socioemotional og kognitiv forstand, et betydeligt argument, når gruppen endvidere taler for, at litterær udvikling i skolen bør forstås som en socialiseringsproces, hvor også personlighedsudvikling spiller en rolle, jævnfør Kohlberg (1969), Loevinger (1976) og Piaget (1952). Disse personlighedsmæssige forhold hævdes at harmonere med elevernes æstetiske udvikling, som igen skulle harmonere med udvikling af elevernes litterære kompetencer. Man kan diskutere, om det biologisk-kognitive udgangspunkt for denne sammenstilling af udvikling på det personlige, det æstetiske og det litterære plan kan udlægges så entydigt, som gruppen her gør det. Piagets teorier om menneskets faseinddelte udvikling er eksempelvis kritiseret for at være en for firkantet opfattelse af, hvordan børn og unge udvikler sig og gennemgår læreprocesser.

Det er ikke her ærindet at undersøge, hvordan den europæiske ramme kan overføres til danske styredokumenter på området. I Dansk Fælles Mål fra 2019 genfindes dog for området *fortolkning* en didaktisk tænkning om, at fokus for elevernes læring i litteraturundervisningen gradvis bevæger sig fra det nære og personlige til det mere abstrakte (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 4)<sup>13</sup>. Målene for kompetenceudviklingen efter 2. klasse går fra, at eleverne gennem litteraturarbejdet skal kunne forholde sig til *velkendte* temaer gennem samtale til efter 4. klasse at skulle kunne forholde sig til *velkendte temaer i eget og andres liv* gennem undersøgelse. Efter 6. klasse hedder det, at eleverne skal kunne forholde sig til *almene temaer* gennem systematisk undersøgelse og efter 9. klasse, at eleven skal kunne forholde sig til *kultur, identitet og sprog* gennem systematisk undersøgelse og diskussion. Disse formuleringer kan især udlægges som tegn på påvirkning fra det, som den europæiske forskergruppe beskriver som det personlige og det sociale paradigme (de fire litteraturdidaktiske paradigmer ifølge Witte & Sâmihaiian (2013) gengives længere nede i dette afsnit). Formuleringer om at eleverne skal kunne forholde sig til *velkendte temaer* og *velkendte temaer i eget liv* formodes at dække over en litteraturdidaktisk tilgang, som

---

<sup>13</sup> Børne- og Undervisningsministeriet, 2019. Dansk Fælles Mål 2019. Lokaliseret d. 31.12.2020 på: [GSK\\_FællesMål\\_Dansk.pdf \(emu.dk\)](#).

henter inspiration fra receptionsteoretiske retninger. Med formuleringerne *andres liv, almene temaer, kultur, identitet og sprog* bevæger vi os sandsynligvis over i det, den europæiske forskergruppe betegner som tegn på påvirkning fra det sociale paradigme. Ordet *kultur* kan – eventuelt sammen med det faktum, at vi i Danmark har den obligatoriske, nationale kanon – antyde tegn på påvirkning fra det kulturelle paradigme. Det faktum, at eleverne skal kunne *forholde sig* til *kultur*, leder dog tankerne væk fra flere af de curriculære aspekter ved det kulturelle paradigme sådan som det er defineret i *Curricular aspects of four paradigms of teaching literature* (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 7). Her defineres lærerens rolle som den formidlende ekspert og klasserumsorganiseringen som karakteriseret ved, at eleverne lytter til forelæsninger. Disse træk harmonerer ikke med, at eleverne ifølge det danske kompetencemål gennem undersøgelse og diskussion skal *forholde sig til kultur* (identitet og sprog). Ordet *sprog* kan i formuleringen af kompetencemålet efter 9. klasse udlægges som tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme.<sup>14</sup>

Ved sammenligninger af de europæiske landes læseplaner har forskergruppe identificeret fire paradigmer, der dominerer litteraturundervisning i europæiske lande. Samtidig er det undersøgt, hvordan disse paradigmer relaterer sig til forskergruppens foreslåede udviklingsorienterede ramme for litteraturundervisning. Der er altså her tale om en anden tilgang til identifikation af centrale faglige tendenser end i de to førnævnte danske forskningsprojekter (*KiDM* og *Læremidlernes danskfag*). Til forskel fra både de her nævnte nationale og internationale forskningsprojekter, bygger nærværende studie på analyser af empirisk materiale fremkommet ved læremiddelanalyser, klasserumsobservationer og lærerinterviews.

### Tværeuropæisk forskning i litteraturredidaktiske paradigmer

Forskergruppen opererer som omtalte med fire forskellige paradigmer: ”the four paradigms of teaching literature developed in the last hundred years in Europe: cultural, linguistic, social and personal growth”, og henviser til flere studier, som inden for de sidste 20-30 år har identificeret disse paradigmer (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 6). Oversigten viser en opsummering af

---

<sup>14</sup> Ved min oversættelse af den engelske betegnelse for det ene af de fire paradigmer, ’linguistic’, til ’lingvistisk’ vælger jeg at fastholde den oprindelige betegnelse fra artiklen af Witte & Sâmihaiian (2013). Dette gør jeg, til trods for at ordet lingvistik for nogle kan have konnotationer til andre fagområder end det litteraturredidaktiske.

paradigmerne, hvor også pædagogisk-didaktiske aspekter af paradigmerne er markeret (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 7):

<i>Paradigms</i>	<i>Cultural</i>	<i>Linguistic</i>	<i>Social</i>	<i>Personal growth</i>
<i>Aspects</i>				
<i>Aim of literature teaching</i>	cultural literacy	aesthetic awareness	social awareness	personal development
<i>Content</i>	literary history, literary movements, (other arts)	literary theory, style, text structure and meaning (other arts)	ethical, social, political issues, reader response, student perceptions	personal experience, student perceptions, reader responses (other arts)
<i>Approach to texts</i>	literary context (biography, epochs)	formal aspects of texts	non-literary context, reader responses	reader responses
<i>Text selection criteria</i>	national canon	acknowledged aesthetic values	topics relevant for age group	student preferences and interests
<i>Class management</i>	listening to lecture	whole-class discussion, writing	whole-class discussion, peer discussion	peer discussion
<i>Teacher role</i>	expert, transmitter	expert, modelling literary analysis	discussion leader	guide, facilitator, stimulator
<i>Evaluation</i>	reproduction of knowledge	skills in literary analysis	knowledge of social context of literature, formulating response	formulating response, evaluate literary texts and express their judgements, literary competence development
	<i>Content-oriented</i>		<i>Student-oriented</i>	

*Adapted from Ongstad et al.(2004), Verboord (2005), Rijlaarsdam & Janssen (1996), Sawyer & Van de Ven (2007) and Witte et al. (2006).*

Figur 2. Curricular aspects of four paradigms of teaching literature.

Med henblik på at diskutere paradigmernes relevans i en dansk litteraturredidaktiske kontekst, fremhæver jeg her de væsentligste pointer, der historisk set har domineret danskfagets litteraturundervisning. Det kulturelle paradigme stammer oprindeligt fra latinskoletraditionen og var dominerende i den anden halvdel af det 19. århundrede. Det var tiltænkt eliten, hvor formålet var

at forøge elevers kulturelle viden. Paradigmet mistede sin dominerende rolle efter anden verdenskrig. I Danmark fandtes ifølge Sørensen (2008) en tilsvarende strømning: ”Nationalstatens udvikling i 1800-tallet tilstræbte enhed i landet og gjorde dermed det danske sprog og den nationale litteratur til væsentlige dannelsesagenter” (Sørensen, 2008, s. 21). Denne strømning var ifølge Sørensen dominerende i grundskolens litteraturundervisning helt op til 1958. Sørensen skriver bl.a., at litteraturundervisningen fra 1900 til 1958 var stærkt påvirket af gymnasiets litteraturundervisning og endvidere helt domineret af et nationalromantisk, konsensuspræget dannelsessyn (Sørensen, 2008, s. 45).

Det lingvistiske paradigme opstod under indflydelse fra nykritikken og strukturalismen efter 1940'erne. Hovedfokus var på den litterære teksts æstetiske perspektiv, dens struktur gennem stilistiske og strukturalistiske analyser og på hermeneutisk læsning. I Danmark slog nykritikkens fokus på sprog og æstetik igennem i grundskolens litteraturundervisning i 1960'erne, idet den mere æstetiske læsning påvirkedes af nykritikken og kobledes til begrebet *poetisk leg* i 1960'ernes midte (Sørensen, 2008, s. 140).

Det sociale paradigme dukkede op i 1970'erne og introducerede et sociologisk perspektiv på litteraturlæsning. Ifølge dette paradigme kunne litteratur forstås som en del af virkeligheden og samtidig en måde at konstruere verden på. Som konsekvens heraf lægges op til, at eleverne undersøger den sociale virkelighed gennem tekstlæsning og også forholder sig kritisk til den. Klasserumsdiskussioners formål er at stimulere til elevdeltagelse. Også i Danmark slog denne tendens i litteraturundervisningen i nogen grad igennem, og Sørensen beskriver således også disse tendenser, som især sås i litteraturundervisningen fra 1976 til 1984. Sørensen beskriver hvordan den nykritiske nærlæsning forsvinder og erstattes af et fokus på teksternes indhold, og på hvordan tekster ses i relation til samfundsmæssige forhold. Denne tendens ændres i slutningen af perioden, hvor det kulturhistoriske og bevidsthedshistoriske inddrages (Sørensen, 2008, s. 229).

I de sidste årtier af det 20. århundrede opstod litteraturredidaktiske tendenser, hvor man vægtede elevernes personlige udvikling højt. Dette skete under indflydelse af et uddannelsesmæssigt skifte, hvor man gik fra at betragte elever som subjekter til at se dem som lærende individer. Tendensen beskrives ved mål om, at eleverne lærer sig selv og andre bedre at kende, og at eleverne udvikler



sig personligt. Tendensen knytter sig derved til det personlige paradigme. Sørensen skriver videre, at den receptionsorienterede litteraturpædagogik også kom til at præge litteraturundervisningen i Danmark: ”Sigende er udgivelsen *På vej mod en ny litteraturpædagogik* (1994), hvor især den danske didaktiker Vibeke Hetmars synspunkter viser nye veje” (Sørensen, 2008, s. 283-284).

Ovenstående redegørelse for at betragte de litteraturdidaktiske paradigmer som udtryk for faglige tendenser, der også har gjort sig gældende i dansk kontekst, genfindes i Rødnes (2014). I et nyere review over skandinavisk litteraturdidaktisk forskning ses således nogle af de faglige tendenser fra både Sørensens beskrivelse af dansk kontekst, men også i Witte & Sâmihaians kulturelle, lingvistiske, sociale og personlige paradigme, som jeg inddrager herunder. I den norske artikel (som i øvrigt udfoldes i afhandlingens kapitel 2 om beslægtede studier) *Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner* af uddannelsesforskeren Kari Anne Rødnes skelnes således mellem erfaringsbaserede og analytiske tilgange til litteraturundervisningen (Rødnes, 2014). De erfaringsbaserede tilgange svarer til det personlige og det sociale paradigme, mens de analytiske tilgange svarer til det lingvistiske og det kulturelle paradigme hos Witte & Sâmihaiian (2013).

Hos Witte & Sâmihaiian (2013) viser de fire paradigmer sig i praksis at lappe ind over hinanden og kan nogle gange være svære at adskille, idet tegn fra dem som tidligere beskrevet kan manifestere sig samtidigt i den samme didaktiske kontekst. I Witte & Sâmihaiians oversigt (Figur 2 i denne afhandling) er paradigmerne ordnet efter de aspekter, som adskiller dem. Samtidig er de også samlet i to hovedgrupper i overensstemmelse med deres didaktiske hovedorientering. Således har det kulturelle og lingvistiske paradigme det til fælles, at de er mere indholdsorienterede, og det sociale og personlige paradigme deler det mere elevorienterede fokus. I bestræbelserne på at formulere anvendeligt og relevant sprog til forståelse af centrale pointer ved danske læreres refleksioner over og brug af didaktiske litteraturlæremidler og derved besvare studiets forskningsspørgsmål vil jeg i det følgende oversætte og kommentere *Curricular aspects of four paradigms of teaching literature* (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 7) (Figur 2 i denne afhandling).

## Elever, tekster, didaktik

I arbejdet med at sammenligne curricula og udvikle den fælles elevcentrerede ramme for litteraturundervisning henviser forskergruppen til det, den kalder for "the 'classical' three-way interaction model of Beach and Marshall" (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 4). Denne model udgør basis for udviklingen af rammen og defineres ved de tre tidligere nævnte dimensioner: *elever*, *bøger/tekster* og *didaktik*. Disse tre elementer genfindes i den didaktiske trekant, hvor *bøger/tekster* dækker over undervisningens indhold og *didaktik* dækker over lærerens planlægning, udførelse og evaluering af undervisningen. I nærværende studie henviser didaktiske læremidler i undervisningen til både indhold og didaktik og vil udfolde sig forskelligt, alt efter hvilken lærer og hvilke elever som anvender læremidlet. Til den første dimension, *elever* knytter forskerne de kompetencer, eleverne har mulighed for at tilegne sig i litteraturundervisningen. I artiklen findes diskussioner af og skematiske oversigter over, hvordan forskerne ser forskellige kompetencer knyttet til de fire paradigmer opgjort for hvert undersøgt land (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 12-13). I relation til den anden dimension, *books/texts*, opererer forskerne med forskellige *tekstudvælgelseskriterier*, som knytter sig til hvert af de fire paradigmer, og som derved er med til at understrege, at denne dimension er en integreret del af litteraturdydidaktikken. Paradigmerne fremgår af nedenstående i min oversættelse (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 7-8).

Paradigmer	Kulturel	Lingvistisk	Social	Personlig udvikling
<b>Aspekter</b>				
<b>Litteraturundervisningens formål</b>	Kulturel viden	Æstetisk bevidsthed	Social bevidsthed	Personlig udvikling
<b>Indhold</b>	Litteraturhistorie, litterære bevægelser (andre kunstarter)	Litteraturteori, stil, tekst, struktur og mening (andre kunstarter)	Etiske, sociale, politiske spørgsmål, læserorienteret, elevopfattelser	Personlig erfaring, elevopfattelser, læserorienteret (andre kunstarter)
<b>Teksttilgang</b>	Litterær kontekst (biografi, epoker)	Formelle aspekter ved teksten	Ikke-litterær kontekst, læserorienteret	Læserorienteret
<b>Tekstudvælgelseskriterier</b>	National kanon	Anerkendte æstetiske værdier	Aldersrelevante temaer	Elevers præferencer og interesser
<b>Klasserumsorganisering</b>	Lytter til lærerens oplæg	Klassediskussioner	Klassediskussioner, elevdiskussioner	Elevdiskussioner

<b>Lærerrolle</b>	Ekspert, formidler	Ekspert, modellerer litterære analyser	Diskussionsleder	Guide, facilitator, stimulator
<b>Evaluering</b>	Reproduktion af viden	Færdigheder i litteraturanalyse	Viden om litteratursociale kontekst, formulere respons	Formulere respons, vurdere litterære tekster og udtrykke vurdering
	Indholdsorienteret		Elevorienteret	

Figur 3. Fire litteraturdidaktiske paradigmer på dansk.

Den sidste dimension, *didactics*, er den, der er mest detaljeret beskrevet hos Witte & Sâmihaiian, og de didaktiske aspekter, som knytter sig til de fire paradigmer, gør den velegnet at inddrage i nærværende studie. Opsummerende kan det siges, at skemaet knytter sig til de to dimensioner *didactics* og *books/texts* og dermed inkluderer flere områder, som samtidig er i fokus i mit projekt.

### Fire litteraturdidaktiske paradigmer i dansk kontekst

I det følgende knyttes nogle kommentarer til de valg, jeg i første omgang har foretaget ved oversættelsen af Witte & Sâmihaiians skema (Figur 2), som afspejles i oversigten i Figur 3. Det engelske ord *aim* er her oversat til det danske ord *formål*, idet dette i højere grad end ordet *mål* henviser til de overordnede forestillinger om litteraturundervisningens potentialer for elevernes udvikling af kompetencer. Umiddelbart virker ordet *literacy* en smule umotiveret i denne sammenhæng, hvor det er sammenstillet med *cultural*. Ordet defineres da heller ikke nærmere i artiklen, og med den diskussion om ordets betydninger, som pågår, vælger jeg her i stedet at anvende ordet *viden*. Når man læser forskernes kommentarer til det kulturelle paradigme, anvendes da også formuleringen "It aimed at enlarging students' *knowledge*" (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 6).

Formuleringen *Class management* dækker i skemaet over det, eleverne foretager sig i klasserummet. Derfor hænger forståelsen af dette aspekt snævert sammen med det efterfølgende aspekt i skemaet, nemlig *Teacher role*. Den rolle, læreren vælger at indtage ved sin organisering af kommunikationen i undervisningen, har stor betydning for elevernes muligheder for at positionere sig i klassekommunikationen og har derved også betydning for deres læreprocesser. De to aspekter *Class management* og *Teacher role* dækker dermed tilsammen de

kommunikationsformer, som kan udfolde sig i undervisningen. Jeg vælger at oversætte *Class management* med ordet *klasserumsorganisering*, som altså dækker over en forståelse af magtforholdene i klassen, hvor det er læreren, der har magten og fordeler rollerne i klassen. Ved aspektet *klasserumsorganisering* er det desuden i tre ud af fire tilfælde angivet, at en form for diskussion er med til at kendetegne det pågældende paradigme, hvilket giver anledning til yderligere overvejelser. I Figur 5 (se nedenfor) over litteraturredidaktiske aspekter er der f.eks. ved både det lingvistiske og det sociale paradigme anført *klassediskussioner*. Her er det nødvendigt at sammenholde nogle af de andre didaktiske aspekter for at forstå, hvad indholdet af disse klassediskussioner kan dække over, eftersom de kan åbne for forskelligartede elevlæreprocesser. For det lingvistiske paradigmes vedkommende kan dette betyde, at eleven indtager rollen som modtager af de ekspertforklaringer, som læreren er leveringsdygtig i, og at det, der evalueres i undervisningen, er elevernes færdigheder i litteraturanalyse. Man må derfor antage, at de klassediskussioner, der henvises til under *klasserumsorganisering*, omhandler tekstanalytiske begreber og tekstnære analyser og fortolkninger. Karakteristisk for undervisning, som er kendetegnet ved det sociale paradigme, er, at også her kan elevdiskussioner med andre omdrejningspunkter finde sted. Litteraturundervisningen kan være karakteriseret ved, at eleverne har mulighed for at indtage en mere meningskabende rolle, hvor læreren fungerer som diskussionsleder og evaluering er centreret omkring elevernes viden om litteraturs sociale kontekst. I dette tilfælde formodes diskussionerne i klassen også at indeholde elevperspektiver og andre temaer i relation til bredere sociale kontekster.

I Witte & Sâmihaians skema er der desuden to forhold, som jeg vælger at ændre i min udgave af skemaet. For det første optræder ordet *writing* ved det lingvistiske paradigme som det eneste sted i oversigten, hvilket i min forståelse ikke eksklusivt knytter sig til det lingvistiske paradigme. For det andet indeholder det personlige paradigme i oversigten aspektet *literary competence development* (ved kategorien *Evaluation*). Det kan undre, at dette kun er et aspekt ved dette paradigme. Det står i modsætning til den del af forskernes arbejde og resultater vedrørende *Students literary competences*, som er opsummeret i ”Table 3.” og ”Table 4” (Witte & Sâmihaiian, 2013, s. 11-14). Af tekst og skemaer fremgår nemlig, at forskerne knytter udvikling af elevernes litterære kompetencer til alle fire paradigmer. Jeg undlader af disse grunde derfor formuleringen i min oversættelse af skemaet.

## Sammenhænge mellem litteraturteori, tekstsyn, læser- og lærerrolle

Litteraturforskeren Bill Corcoran formulerer en oversigt over sammenhænge mellem litteraturteori, tekstsyn, læser- og lærerrolle, som jeg vurderer kan nuancere mit analyseredskab yderligere (se Figur 4) (Corcoran, 1994). Oversigten indeholder syv forskellige litteraturteoretiske positioner med forskellige tekstsyn. Desuden beskrives de implikationer, hvert enkelt tekstsyn har for, hvilke roller læser (elev) og lærer har mulighed for at indtage. Et bestemt litteraturteoretisk tekstsyn er så at sige meddefinerende for lærers og elevers positioneringsmuligheder og bliver dermed også til dels bestemmende for kommunikationsformerne i klasserummet. På denne måde er litteraturteoretiske positioner i undervisningen med til at definere den didaktiske ramme på helt central vis (Corcoran, 1994, s. 4):

THEORY	NATURE OF TEXT	ROLE OF READER	ROLE OF TEACHER
Expressive Realism	Cultural artifact of dominant group	Cultural "tabula rasa"	Cultural custodian and transmitter
New Criticism	Self-contained artistic object	Passive consumer of expert explanations	"Master" critic and linguistic problem solver
Structuralism	Conventionally structured genres	Possessor of "literary competence"	Textual/structural architect
Reader Response I • Psychological/ Subjective Theory	Subjective stimulus	Provider of "unique" response statements	Facilitator of personal responses
Reader Response II • Phenomenology • Transaction	Aesthetic pole in reader/text transaction	Active meaning-maker and producer of texts	Matcher of reader and textual repertoires
Semiotics	"Readerly/Writerly" or "Closed/Open" documents	Intertextual meeting point	Instructor/guide in skilled act of reading
Post/Structuralism	Site for competing discourses	Textually constructed subject	Provider of textual/ideological opportunities for appropriation and/or resistance

Figur 4. Texts, Readers, and Teachers in the Context of Literary Theory.

Witte & Sâmihaians oversigt over litteraturdidaktiske paradigmer (Witte & Sâmihaiian, 2014, s. 7) og Corcorans oversigt over litteraturteoretiske implikationer for den litteraturdidaktiske ramme for undervisningen kan være med til at uddybe forståelsen af, hvordan og hvorfor lærere forstår og anvender litteraturlæremidler i en dansk skolekontekst.

I det følgende vil jeg vise, hvordan de to oversigter kan forenes i en samlet oversigt over centrale aspekter ved den litteraturredidaktik, som mine analyser af litteraturlæremidler, undervisning og lærerinterview søger at afdække. Corcoran formulerer sig om aspektet vedrørende lærer- og elevroller på måder, som kan berige det didaktiske blik på undervisningen og skærpe den kategori, som Witte & Sâmihaiian betegner *Class management*. I nedenstående skema har jeg tilføjet elementer fra Corcorans oversigt, og efter skemaet følger et afsnit, hvor jeg kort kommenterer tilføjelserne.

<b>Paradigmer</b>	Kulturel	Lingvistisk	Social	Personlig udvikling
<b>Aspekter</b>				
<b>Litteraturundervisningens formål</b>	Kulturel viden	Æstetisk bevidsthed	Social bevidsthed	Personlig udvikling
<b>Indhold</b>	Litteraturhistorie, litterære bevægelser (andre kunstarter)	Litteraturteori, stil, tekst, struktur og mening (andre kunstarter)	Etiske, sociale, politiske spørgsmål, læserorienteret, elevopfattelser	Personlig erfaring, elevopfattelser, læserorienteret (andre kunstarter)
<b>Teori</b>	Ekspressiv realisme	Nykritik, strukturalisme	Reader response II, semiotik, poststrukturalisme	Reader response I
<b>Tekstsyn</b>	Dominerende gruppes kulturelle artefakt	Autonomt kunstobjekt, konventionelt strukturerede genrer	Æstetisk pol i læser/tekst transaktion, over/underbestemt-hed, sted for konkurrerende diskurser	Subjektive stimuli
<b>Teksttilgang</b>	Litterær kontekst (biografi, epoker)	Formelle aspekter ved teksten	Ikke-litterær kontekst, læserorienteret	Læserorienteret
<b>Tekstudvælgelseskriterier</b>	National kanon	Anerkendte æstetiske værdier	Aldersrelevante temaer	Elevs præferencer og interesser

<b>Klasserumsorganisering</b>	Lytter til oplæg	Klassediskussioner	Klassediskussioner, elevdiskussioner	Elevdiskussioner
<b>Læser(elev)rolle</b>	Kulturel "tabula rasa"	Passiv modtager af ekspertforklaringer, besidder af litterær kompetence	Aktive meningsskaber og tekstproducent, intertekstuelt mødested, tekstligt konstrueret subjekt	Leverer unik respons
<b>Lærerrolle</b>	Ekspert, formidler	Ekspert, modellerer litterære analyser, leveringsdygtig i mesterfortolkninger	Diskussionsleder	Guide, facilitator, stimulator
<b>Evaluering</b>	Reproduktion af viden	Færdigheder i litteraturanalyse	Viden om litteraturs sociale kontekst, formulere respons	Formulere respons, vurdere litterære tekster og udtrykke vurdering
	Indholdsorienteret		Elevorienteret	

Figur 5. Curriculære aspekter af fire litteraturredidaktiske paradigmer.

Corcoran (1994) formulerer i modsætning til Witte & Sâmihaiian den selvstændige kategori *Role of Reader*, som jeg har valgt at oversætte til *Læser(elev)rolle*. Formuleringerne i denne kategori knytter sig til Witte & Sâmihaiians *Klasserumsorganisering* (min oversættelse), men vurderes at være med til at skærpe kategorien. Corcorans kategorier *Teori* og *Tekstsyn* kan desuden være med til at nuancere den helt konkrete betydning, det har for undervisningen i skolen, at litteraturteoretiske positioner så at sige importeres fra en videnskabelig verden til skolens litteraturundervisning og derved får gennemgribende fagdidaktisk betydning. Til det lingvistiske paradigme er tilføjet elementer fra strukturalistisk teori. Samlet vurderer jeg, at formuleringerne retter sig mod en del af de didaktiske litteraturlæremidler, som findes på markedet og dermed mod en relativ stor del af den litteraturundervisning, som foregår i skolen.

## Aspekter af litteraturredidaktiske paradigmer – et analyseredskab

Jeg har yderligere kommentarer og tilføjelser til de aspekter, som i skemaet har overskrifterne *Klasserumsorganisering*, *Læser(elevrolle)*, *Lærerrolle*, og som jeg her vil argumentere for at belyse under ét i læremiddelanalysen. I skemaet *Curriculære aspekter af fire litteraturredidaktiske paradigmer* (Figur 5) forstås aspektet *Klasserumsorganisering* inden for de fire litteraturredidaktiske paradigmer som henholdsvis *Lytter til oplæg*, *Klassediskussioner* og *Elevdiskussioner*. En skelnen kan være, om elevers læreprocesser f.eks. overvejende forstås som det, at viden overleveres i form af læreroplæg, eller om eleverne er medskabere og tekstproducenter. Jeg vil her som allerede nævnt betragte det at lytte til oplæg og deltage i klassediskussioner eller elevdiskussioner som udtryk for forskellige kommunikationsformer, som derved kan have afgørende implikationer for de muligheder, elever har for at deltage i forskelligartede læreprocesser i undervisningen (Hetmar, 2017, 2019). Hetmar tager udgangspunkt i positioneringsteori, når hun formulerer sig om denne sammenhæng i klasserummet, hvor hun bl.a. skriver: ”Til forskellige kommunikationsformer hører konventionelt forankrede positioner og positioneringsmuligheder” (Hetmar, 2017, s. 92). Hetmar understreger endvidere, at positioneringsmuligheder i klasserummet bør overvejes i relation til elevernes muligheder for læring, og hun skriver videre: ”Hvilken kommunikationsform vil kunne tilbyde netop sådanne muligheder, og på hvilken måde skal eleverne inviteres til at indgå heri?” (Hetmar, 2017, s. 92). Ved analyser af studiets empiri er jeg således interesseret i at undersøge, hvilke muligheder for læring eleverne tilbydes i undervisningen, og hvilket potentiale læremidlerne rummer på dette punkt. Elevrollers og lærerrollers dybe indbyrdes afhængighed samt lærerens ret og pligt til at organisere klasserummet bevirker, at disse didaktiske aspekter analyseres som en samlet kategori.

Hetmar (2019) tillægger rollebegrebet central betydning i forbindelse med analyse og forståelse af klasserummet som socialt system. På baggrund af Hargreaves (1975), som introducerer betegnelserne *komplementærroller* og *rollepartnerskaber*, nuancerer Hetmar: ”Hver rolle angiver en position i forhold til partneren, og det er netop som komplementære positioner de giver mening” (Hetmar, 2019, s. 174). Formuleringen er med til at understrege elev- og lærerrollerne som indbyrdes afhængige og konstrueret i henhold til de institutionelle og sociale kontekster, de er indlejret i. Det ulige magtforhold mellem lærer og elever i skolen medfører, at læreren organiserer og adfærdsregulerer. En særlig genkendelig udgave af klasserumsorganisering ses f.eks. som



omtalt ved den klassesamtale, som på engelsk betegnes som IRE (Initiation, Response, Evaluation) (Sinclair & Coulthard, 1975). Ved en sådan kommunikationsform tildeles elever i litteraturundervisning roller som passive modtagere af kulturel viden og ekspertforklaringer eller tekstfortolkninger, og læreren indtager rollen som eksperten, der formidler eller modellerer litterære analyser. Hetmar formulerer desuden den antagelse, at:

lærerens intentioner har den største chance for at blive indfriet i forbindelse med undervisningsforløb hvis de gennemføres på en sådan måde at eleverne har mulighed for og føler sig tilskyndede til at etablere projekter, der har både sagsrelateret og personlig relevans. (Hetmar, 2019, s. 273)

For mig at se er der i denne skelnen mellem undervisningens orientering mod henholdsvis indhold *eller* elev eller begge disse elementer begreber om læring og viden på spil, som i en vis udstrækning kan afspejle sig i klasserumsorganisering og lærer- elevroller. Jeg har i min udgave af skemaet over litteraturdidaktiske paradigmer i nederste linje fastholdt de to overordnede kategorier, *Indholdsorienteret* og *Elevorienteret* (Witte & Sâmihaiian, 2013). Jeg ser i disse en sammenhæng med begrebet om Hetmars (2019) *sagsrelaterede elevprojekter*: ”Sagsrelaterede elevprojekter betegner projekter, som elever tager på sig, og som relaterer sig til intentionen i et undervisningsprojekt” (Hetmar, 2019, s. 248). Relationen mellem undervisning og elevernes muligheder for læring omtales i Hetmar (2019), idet der antages, at mødet mellem *undervisningsprojekt* og *elevprojekt* udgør grundlaget for læring (Hetmar, 2019, s. 243). Dette betyder, at den undervisning, læreren iscenesætter, bygger på antagelsen om, at eleverne har mulighed for at etablere for dem relevante projekter, der kan understøtte dem i deres læreprocesser. I min analyse vælger jeg af ovennævnte årsager derfor at omdøbe det didaktiske aspekt, som i den paradigmatisk sammenhæng har betegnelsen *Klasserumsorganisering* til betegnelsen *Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen*.

Jeg strukturerer derfor overordnet mine analyser af studiets empiriske materiale efter samlet set otte aspekter, nemlig litteraturundervisningens:

1. formål
2. indhold
3. teori
4. tekstsyn
5. teksttilgang
6. tekstudvælgelseskriterier
7. læringssyn og lærerens rolle i undervisningen
8. evaluering

Flere af de otte aspekter griber i nogen grad ind i hinanden, og formuleringer i læremidler og transskriptioner af interview og klasserumsobservationer kan rette sig mod flere af aspekterne på én gang. Med henblik på at kunne indkredse, hvad der karakteriserer læremidlers, undervisningspraksissers og lærerrefleksioners faglige diskurs for litteraturundervisning på centrale områder, fastholder jeg dog de otte didaktiske aspekter som strukturerende analyseredskab.

### **3.3. Diskurser for undervisning i litteratur i grundskolen**

I dette afsnit uddybes sammenhænge mellem begreber om didaktiske paradigmer og diskurser. Jeg er inspireret af Ellen Kroghs L1-forskning, hvor hun formulerer sammenhængen sådan: ”Sammenholdt med diskursbegrebet udpeger paradigmebegrebet i stærkere grad agenter eller ”ejerskaber” som analyseinteresse” (Krogh, 2014, s. 31-32). Krogh henviser her til skriveforskning, hvor paradigmebegrebet sammen med begreber fra diskursteori har været anvendt ved empiriske studier, og jeg drager i dette studie som nævnt paralleller til det litteraturdidaktiske forskningsfelt. Kroghs betoning af diskursanalysens potentiale for udpegning af agenter eller ”ejerskaber” erklærer jeg mig enig i og vurderer, at metoden er egnet ved analyserne af det empiriske materiale. Et fokus ved analyserne er således at indkredse de agenter, som i bred forstand er med til at konstituere de diskurser for litteraturundervisning, som fremstår i de fire cases. Begrundelse for at inddrage diskursanalytisk teori og metode finder jeg derudover i studiets videnskabsteoretiske tilgang (se kapitel 1). Tilgangen nævnes her, idet den er med til at definere mit blik på feltet og i forlængelse heraf de analyser og fortolkninger af studiets data, jeg foretager. Min hensigt er at bidrage til faglig debat og udvikling af faget, og derfor ønsker jeg at tilgå feltet

og de naturaliseringer, som eventuelt præger det, med et kritisk blik. Diskursanalyse tilbyder en tilgang til forståelser af, hvordan sprog konstituerer og konstitueres af den sociale kontekst, det er en del af. Forskerne Køppe & Collin (2008) definerer adverbiet *diskursiv*:

diskursiv: ræsonnerende, logisk; modsat intuitiv. Anvendes også om sproglige kommunikationer og de omstændigheder, fx af social art, som er nødvendig at inddrage for at forstå en sproglig formulering. (Køppe & Collin, 2008, s. 373)

Definitionen peger på, at et centralt element ved diskursanalyse er inddragelse af den sociale kontekst, som kommunikationen foregår i. Gee (2011) tilbyder begreber og metode til diskursanalyse, som jeg sammen med begreber om *diskurs* og *diskurstråde* finder relevant at anvende i analyserne (Gee, 2011; Hetmar, 2017, 2019).

I det følgende afsnit præsenteres begreber og metode til diskursanalyse med inspiration fra disse forskere. Endelig vil jeg med henblik på at formulere et nuanceret analyseredskab til brug ved diskursanalyser af empirien diskutere, hvordan tegn på påvirkning fra didaktiske paradigmer kan aktualiseres af bestemte diskursive praksisser i undervisningen eller intentioner for bestemte diskursive praksisser i didaktiske læremidler.

## Diskurser og betydningskontekster

Som tidligere nævnt er det min antagelse, at sprogbrug forstås i lyset af de sociale kontekster, de anvendes i. Kontekster forstås som både de helt nære undervisningsmæssige omgivelser, som sproget er observeret i, men også som de bredere faglige, skolepolitiske og samfundsmæssige kontekster, som undervisning og læremiddeldidaktik relaterer til, og som derved medvirker til betydningskabelse. Hetmar trækker på nogle af Gees begreber om sprog og diskurs, når hun i bogen *Fagdidaktik i kulturformsperspektiv* (2019) etablerer et begrebsapparat til beskrivelse af diskursformer i undervisningen. Eftersom jeg i mine analyser af studiets empiriske materiale anvender flere af Hetmars tilgange og begreber, vil jeg også her redegøre for udvalgte dele af Gees begrebsapparat.

I sin fremstilling af diskursanalytisk metode introducerer Gee en række *building tasks*, som kan anvendes med det formål at forstå diskursiv praksis som en form for social handling (Gee, 2011, s. 16-26). Ideen er, at vi gennem sproget konstruerer aspekter af virkeligheden. I forlængelse heraf er det tanken, at man ved analyse af sprogbrug kan stille spørgsmål til hvert af disse aspekter og ud fra svarene være i stand til at danne sig en hypotese om den kontekst, hvori sproget er anvendt. I dette studie vil hypotesen om konteksten omfatte centrale aspekter af læremiddeldidaktikken, undervisningen med og refleksioner over den. Gee udbygger desuden de spørgsmål, som kan stilles ved en diskursanalyse med det, han kalder *tools of inquiry* (Gee, 2011, s. 28-30). Disse redskaber kan anvendes i analysen for at afdække, hvordan sproglige virkemidler om de nævnte aspekter af virkeligheden konstrueres og forstås. Et eksempel på et *tool of inquiry* er *Conversation* (Gee, 2011, s. 29). *Conversations* forstås som samtaler, der ikke kun relaterer til den nære kontekst, hvor de udspiller sig, men også som indlæg i samtaler, der rækker ud over denne. Deltagerne i disse samtaler kan være mere eller mindre bevidste om, at de deltager i disse *Conversations*, men et træk ved denne sprogbrug er, at disse samtaler skal forstås i relation til den sociale kontekst, som de er en del af, og som altså i nogle tilfælde rækker ud mod en større samfundsmæssig kontekst. Et eksempel på en sådan *Conversation*, som peger på kontekstuelle forhold, er i dette studie læremiddelforfatterne, som i deres argumentation for en bestemt læremiddeldidaktik indirekte henvender sig til grupper af landets dansklærere (se evt. analysen i kapitel 5).

Desuden kan det ved analyser af studiets empiriske materiale være centralt at forstå, hvordan litteraturdidaktiske positioner understøttes gennem formulering af metaforer, og hvordan der dermed peges på andre sociale kontekster end den nære klasserumskontekst. Spørgsmålet om, hvordan sproget er med til at forme de relationer, som konstrueres mellem individer i en bestemt kontekst, vil derudover være i fokus i mine analyser. Det vil således bl.a. være centralt at analysere, hvordan didaktiske læremidler kan være med til at konstruere relationen mellem lærer og elever. Didaktiske aspekter som lærer- elevroller og læringssyn antages at være tæt forbundet med den måde, hvorpå relationer manifesteres i diskursive praksisser i undervisningen. Et af formålene ved analyserne i dette studie er at forstå, hvilken opfattelse af viden – og i forlængelser heraf – hvilken forståelse af elevers læring der implicit eller eksplicit er tale om i læremidler, lærerrefleksioner og undervisning med læremidler.

Hetmar udvikler som nævnt sit diskursbegreb med inspiration fra Gee, men i Hetmar (2019) skelnes ikke som hos Gee (2011) mellem diskurs med et lille eller stort d. Hetmars definition lægger op til overvejelser om, hvilke kommunikationssituationer den afgrænsede diskurs knytter sig til.

Diskurs betegner en bestemt afsluttet, sammenhængende mængde af ytringer hvor sammenhængen etableres ved at ytringerne følger efter hinanden i den samme kommunikationssituation. Med *afsluttet* mener jeg at mængden ses og beskrives med et perspektiv hvormed den fremstår som en helhed. (Hetmar, 2019, s. 116)

I dette studie ser jeg umiddelbart mindst tre forskellige kommunikationssituationer, hvortil diskurser for litteraturundervisning kan knyttes. Den første situation definerer jeg som den situation, hvor et forlag i samarbejde med nogle læremiddelforfattere kommunikerer med dansklærere med det formål at sælge litteraturlæremidler. Den anden situation er interviewsituationen, hvor jeg som forsker kommunikerer med dansklærere. Her er formålet, at forskeren skal forstå, hvordan læreren tolker læremiddeldidaktikken. Den tredje situation er undervisningssituationen, hvor dansklæreren kommunikerer med sine elever, og hvor forskeren forsøger at forstå den diskurs for litteraturundervisning, som karakteriserer situationen. Hvordan diskursen helt konkret afgrænses, afhænger af, hvordan den pågældende kommunikationssituation defineres. I dette tilfælde er situationerne dele af den case, som er afgrænset til at være en dansklærers forståelse af og undervisning med et selvvalgt didaktisk litteraturlæremiddel på skolens mellemtrin. Hetmar eksemplificerer diskursbegrebet ved at beskrive det at indlede undervisningstimer som en selvstændig diskurs og altså som en særlig kommunikationssituation. Den diskurs, som jeg i nærværende studie vælger at fokusere på, er den særlige kommunikationssituation, hvor der skrives eller tales om eller undervises i litteratur med læremidler. Jeg antager som nævnt samtidig, at veldefinerede, forskningsbaserede, didaktiske paradigmer, som beskriver centrale aspekter af L1-undervisning, kan være med til at karakterisere litteraturundervisning som en særlig faglig diskurs.

Mens diskurs altså knytter sig til en afgrænset kommunikationssituation, er *diskurstråde* i denne sammenhæng centrale, idet de relaterer sig til det, Hetmar betegner *betydningskontekst*. Jeg vender

tilbage til diskurstråde i det næste afsnit, men vil først udfolde betydningskonteksternes betydning for studiets analyseapparat.

Betydningskontekst betegner de bagvedliggende forudsætninger der gør diskurstråde mulige og meningsfulde, og som indirekte kommer til udtryk i konkrete diskurser gennem de betydningsmuligheder de skaber rum for, og de betydningsmuligheder de udgrænser. (Hetmar, 2019, s. 117)

Hetmar fremhæver endvidere, at det, der i Gees teoretiske begrebsapparat forstås som *Diskurs*, hos Hetmar formuleres som et *felt af betydningskontekster*, og hun introducerer flere forskellige former for betydningskontekster. I den forbindelse ser jeg dette *felt af betydningskontekster* i sammenhæng med begrebet om *klasserummets betydningskontekst* og *diskurstråde* som begreber, der kan være med til at kvalificere analyserne af studiets empiri, og vil derfor nuancere dette i det følgende.

Med *Klasserummets betydningskontekst* peger Hetmar på elever og lærers ageren i det enkelte klasserum og de normer og regler for samvær og kommunikation, som er udviklet, og som deltagerne mere eller mindre implicit refererer til (Hetmar, 2019, s. 133) (under redegørelsen for diskurstråde nuancerer jeg disse implicite eller eksplicite henvisninger til klassens betydningskontekst). Analyser af nærværende studies klasserumsobservationer peger eksempelvis på, at et tydeligt træk ved klasserummenes betydningskontekster er, at kommunikationen mellem lærer og elever foregår efter den før introducerede *IRE*-struktur. I forlængelse heraf ses også tegn i klassernes betydningskontekster på *covert responding* eller *skjult respons* (Biddle & Anderson, 1986). *Skjult respons* dækker ifølge Hetmars udlægning over antagelsen:

1) at alle elever i klassen responderer i det skjulte på alle spørgsmål medmindre spørgsmålene ikke motiverer til responser, 2) at de manifesterede elevresponser er en direkte funktion af den skjulte responsproces som aktiveres af lærerens spørgsmål, og 3) at den skjulte respons, fremkaldt af et lærerspørgsmål, er en funktion af interaktionen mellem spørgsmålets adresse, form og indhold og den kapacitet den enkelte har mht. motivation, hukommelse og responsevne. (Hetmar, 2019, s. 71)

I studiets empiri ses kommunikation efter *IRE*-struktur, og *skjult respons* ses som en del af klasserummenes betydningskontekster. Begreberne kan derved ved analyserne være med til at karakterisere de fire cases' undervisningsdiskurser. Hetmar nuancerer begrebet om betydningskontekster yderligere ved at definere *klasserummet som kontaktzone* for flere forskellige betydningskontekster. Med dette forstås, at klasserumsdiskursen kan betragtes som en zone, hvor klasserummets betydningskontekst mødes med udefra kommende faglige betydningskontekster (Hetmar, 2019, s. 133). Med henblik på at understøtte elevernes faglige udvikling bringer læreren spor fra faglige betydningskontekster ind i klasserummet. Jeg forstår disse faglige betydningskontekster som en del af det samlede felt af betydningskontekster, som jeg har introduceret ovenfor. I dette studie, hvor det handler om litteraturundervisning, ser jeg de i dette kapitel inddragne didaktiske paradigmer som væsentlige dele af denne faglige betydningskontekst. I analyser af studiets empiri fokuserer jeg derfor på paradigmatiske tegn, som er med til at karakterisere studiets diskurser.

## Diskurstråde

I Hetmars forståelse af begrebet diskurstråde refererer hun som nævnt til Gee (2011). Gee opererer i sin forståelse af diskurs med et lille d, bl.a. med formuleringen "language –in-use or stretches of language" (Gee, 1999, s. 17). Dette "instance of language-in-use" forstået som en mundtlig eller skriftlig tekst knyttet til en bestemt social kontekst konkretiseres af Hetmars *diskurstråde*, som hun definerer som: "afsluttede eller uafsluttede, sammenhængende mængder af ytringer hvor sammenhængen etableres på tværs af konkrete diskurser" (Hetmar, 2019, s.116). Diskurstrådene beskrives som diskursive begivenheder, hvor deltagerne skaber positioner for sig selv og andre, og kan ses som tegn, der danner temaer i det empiriske materiale. De positioner, som skabes, afhænger af, hvilke magtforhold og rollerelationer der gælder for deltagerne i begivenheden. Hetmar skriver endvidere, at interaktion i klassen kan forstås på linje med andre sociale begivenheder, hvorfor de positioner, der her skabes ved diskursive begivenheder, er underlagt de magtforhold og rollerelationer, der hersker i klassen. Idet *diskurstråde* ifølge Hetmars definition kan være et analytisk redskab, som kan indkredse betydning *på tværs* af diskurser, kan disse være med til at uddybe og nuancere dette studies diskurser.

## Sagsorienterede og regulerende diskurstråde

Som et eksempel på betydning på tværs af diskurser nævner Hetmar de ytringer, lærere benytter sig af, når de regulerer elevers adfærd i skolen. Ved disse reguleringer refereres indirekte til en af skolens sociale opgaver, som er en forudsætning for skolen som institution, og som samtidig går på tværs af de forskellige kommunikationssituationer eller diskurser, som ellers er med til at forme skolens praksis. En sammenhængende mængde af ytringer i skolen, som på denne måde kan kædes sammen og har en overvejende adfærdsregulerende funktion, betegnes en *regulerende diskurstråd*. Sammenhængende ytringer, som henviser til skolens grundlæggende opgaver som et sted, hvor der undervises i fagligt relevante emner, betegnes derimod som en *sagsorienteret diskurstråd* (Hetmar, 2019, s. 149-150). Skolen som institution hviler på den grundlæggende antagelse, at elever er i skolen for at lære og dannes fagligt og socialt. Det er gennem denne betydningskontekst, de to forskellige former for diskurstråde aktiverer mening i den kommunikationssituation, som udgør den afgrænsede diskurs. Selvom det sagsorienterede og det regulerende henviser til to forskellige betydningskontekster, giver det oftest i praksis ikke mening at skille disse aspekter ad. I undervisningen væves den måde, hvorpå sagforhold behandles i klassen, sammen med klasserumsledelse. Med henblik på at karakterisere diskurser kan det derimod ved analyser af studiets empiri være formålstjenligt at fastholde en skelnen mellem det sagsorienterede og det regulerende.

## Eksplicite og implicite diskurstråde

Hetmar skelner overordnet mellem en eksplicit diskurstråd, som er udsagt, og en implicit diskurstråd, som er uudsagt (Hetmar, 2019). Den implicite diskurstråd fremstår således, hvor læreren i sin undervisning bygger på stiltiende aftaler med eleverne om, hvordan kommunikationsformer og faglige forståelser skal udfolde sig. Denne indforståethed baserer sig på klassens betydningskontekst, hvor rutiner og normer er indarbejdede. Denne klassens betydningskontekst kan eksempelvis muliggøre, at læreren efter den omtalte IRE-struktur kan stille spørgsmål, som eleverne ved ikke er autentiske spørgsmål, men mere har karakter af overhøring. I forlængelse heraf bliver diskurstråde således eksplicite, hvis det for læreren ikke lader sig gøre at finde belæg for at kommunikere med denne indforståethed. Eksplicite diskurstråde kan både have som formål at lære eleverne nye måde at læse og forstå litteratur på og at regulere deres adfærd.



Ved diskursanalyser af dette studiets empiri vil det bl.a. være i fokus at undersøge, hvordan læremiddelforfatternes og lærerens kommunikation manifesteres i sproget og derved er med til at skabe elevernes muligheder for at positionere sig. Samtidig er det formålet, at analyserne skal afdække, hvordan særlige teori- og værdiorienteringer kommer til udtryk i læremidlet og undervisningen og derved er medkonstruerende for den måde, læreren udfolder litteraturundervisningen med didaktiske læremidler. Formålet med analyserne er at forstå de fremanalyserede diskursive praksisser som en helhed af måder, hvorpå læremiddeldidaktikkens undervisningspotentiale kan karakteriseres, og måder, hvorpå læreren taler, agerer og fremstår med en identitet, som tilsammen kan siges at udgøre en faglig diskurs. Gee kalder denne helhed for den *mening*, som kan fremanalyseres, når individer videregiver information, agerer og fremstår i den sociale kontekst, som han eller hun er en del af og genkendes i (Gee, 2011, s. 65).

Jeg fokuserer på tegn eller spor fra faglige betydningskontekster, som via læremiddel og lærer er hentet eller bliver hentet ind i klasserummets betydningskontekst. Disse tegn kan ved forskellige didaktiske aspekter danne diskurstråde, som kan fremanalyseres. Som nævnt tidligere er det ikke forventeligt, at sammenhængende paradigmatisk overvejelser findes afspejlet i studiets empiriske materiale, idet paradigmeanalysen er udtryk for et retrospektivt og teoretisk blik på feltet, som i denne sammenhæng er konstrueret i forskningsøjemed. Studiets empiriske materiale er skabt som et resultat af min forskningsmæssige interesse for, hvordan didaktiske litteraturlæremidler er med til at forme den undervisning, de inddrages i, og paradigmerne kan tilføre betydning som tegn eller spor i diskurserne.

### **3.4. Didaktiske læremidler i litteraturundervisning på mellemtrinnet**

I afhandlingens kapitel 4 om metode argumenterer jeg for, at mine forskningsspørgsmål med fordel kan besvares ved et kvalitativt case studie (Creswell, 2013; Flyvbjerg, 1991, 2015; Merriam, 1998), hvor de anvendte didaktiske læremidler i hver case udgør en væsentlig datakilde (Prior, 2003). Formålet med læremiddelanalysen er, ud over at besvare studiets første forskningsspørgsmål, at etablere et sprog og en hermeneutisk fortolkningsramme for analyser og fortolkninger af studiets to andre datakilder. Didaktiske læremidler udgør derfor et centralt element i mit studie på flere niveauer. Læremiddelforskeren Jens Jørgen Hansen taler i bogen *Læremiddellandskabet. Fra*

*læremiddel til undervisning* (2010) om lærerens planlægning af undervisning med et didaktisk læremiddel som en *redidaktisering*:

Redidaktisering er den planlægningsproces, hvor læreren transformerer et didaktisk læremiddel til et didaktisk design under hensyntagen til undervisningens mål, indhold, metoder, læringsteknologier, læringsrum, elevernes forudsætninger og undervisningens rammer. (Hansen, 2010, s. 165)

I studiet er det således hensigten at forstå, hvordan læreren forstår læremidlets didaktik, og i forlængelse heraf, hvordan den beskrevne redidaktisering udmønter sig i konkret undervisningspraksis med læremidlet. I studiets analyser af didaktiske læremiddelttekster vil fokus være på hvilke faglige positioner, som tilsammen kan siges at konstituere intentioner for en faglig diskurs for litteraturundervisning med læremidlet. Analyserne foretages således med fokus på læremidlets fagdidaktiske profil og går ikke i dybden med alle aspekter af læremidlet. Grundlaget for at kunne operere med en redidaktisering af læremiddeldidaktikken er som forsker at etablere en forståelse af didaktikken, sådan som den som udgangspunkt er intenderet af læremiddelforfatterne. Mine analyser gælder altså her læremiddelforfatternes intentioner for litteraturundervisning.

De tekster, jeg analyserer i kapitel 5, er første fælles del af studiets læremiddelanalyse, og teksterne er hentet fra lærervejledningen til det læremiddel, som alle fire lærere i studiet anvender. Resultater fra forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* viser bl.a., at det mest anvendte didaktiske læremiddel på skolens mellemtrin er dansk materialet *Fandango* (May & Arne-Hansen, 2007-2017) (Bundsgaard et al., 2017, s. 32). Det er derfor ikke overraskende, at fire af de oprindeligt fem deltagende lærere i dette studie anvender dette læremiddel i deres litteraturundervisning.<sup>15</sup> Teksterne er en del af det didaktiske læremiddel *Fandango*, som i sin helhed retter sig mod alle klassetrin fra 0.-9. klasse, og som er udgivet af Forlaget Gyldendal. Materialet er omfattende og indeholder grundbøger, arbejdsbøger og websider.

---

<sup>15</sup> I afhandlingens kapitel 4 om metode gør jeg rede for, at studiet oprindeligt omfattede fem cases, og hvordan jeg har valgt at afgrænse det til fire.

Læremiddelteksterne i dette studie er fra *Fandango 5* og *Fandango 6* (May & Arne-Hansen, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2015, 2017) og er produceret i tidsrummet 2009 til 2017 i flere udgaver. Teksterne i *Fandangos* grundbøger består af et udvalg af skønlitterære tekster eller uddrag heraf og af instruerende tekster i form af opgaver og spørgsmål til eleverne. Ud over disse tekster er der i hver grundbog en række informerende tekster om forskellige udvalgte begreber, perioder og genrer. Grundbøgernes paratekster indeholder forside og kolofon, som sammen med indholdsfortegnelse og tekster fremstår med et særligt udtryk, som samlet set indikerer et indhold og nogle metoder og mål for undervisningen (Hansen, 2015). Arbejdsbøgerne består af instruerende tekster formuleret som elevopgaver. Lærervejledningerne indeholder informerende og instruerende tekster henvendt til læreren. Grundbøgerne i *Fandango* er opdelt i kapitler, hvor der ved hvert kapitel er angivet et litterært begreb, som er omdrejningspunktet for det pågældende kapitel. I lærervejledning og arbejdsbøger er der formuleret mål for elevernes læring ved hvert kapitel, og hvert enkelt kapitel kan derfor betragtes som et afsluttet forløb.

Samlet set fremstår læremiddelteksterne og deres indhold med et bestemt *læremiddeldesign*, som er udtryk for en særlig intenderet *læremiddeldidaktik*. Jens Jørgen Hansen skriver, at et læremiddeldesign har den funktion at repræsentere, strukturere og legitimere et fagligt indhold, beskrive elevaktiviteter, vejlede læreren metodisk og støtte lærerens planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Han skriver endvidere, at læremiddeldesignet ”afspejler en bevidst målrettet aktivitet vendt mod elever og lærere, fordi didaktiske læremidler har en dobbelt didaktisk intention: De vil noget med *elev*, og de vil noget med *læreren*” (Hansen, 2010, s. 95). I nærværende studie undersøger jeg, hvad det anvendte læremiddel vil med læreren, hvad angår at positionere sig litteraturdidaktisk. Jeg undersøger, hvordan læremiddeldesignet repræsenterer litteraturdidaktiske aspekter for derved at kunne få et billede af den *læremiddeldidaktik*, som herved intenderes. *Læremiddeldidaktikken* afspejler gennem sit design en ”ideologisk eller værdimæssig ladning, der afspejler et bestemt syn på dannelse, fag, viden undervisning og læring” (Hansen, 2010, s. 95).

Begrebet *læremiddeldesign* kæder Hansen (2010) sammen med begrebet *didaktiseringsgrad*. Her tales om høj eller lav grad af didaktisering, hvor en høj grad af didaktisering betegner et

læremiddel, hvor det faglige stof ”er integreret i et faststruktureret undervisningsforløb, hvor der både er udpeget mål, bestemte anvisninger og metoder til, hvordan eleven skal bearbejde indholdet, og forslag til, hvordan læreren skal undervise” (Hansen, 2010, s. 94). Som følge af dette kan der være tale om lavere didaktiseringsgrader, hvis der er tale om andre måder at repræsentere det faglige stof på. Som en indledende del af læremiddelanalysen vil jeg her vurdere *Fandangos* didaktiseringsgrad. Hansen (2012a) introducerer en skala over didaktiseringsgrader i didaktiske læremidler, hvor den højeste grad af didaktisering udgør det første niveau og den laveste grad det fjerde:

1. Læremidlet konkretiserer slut- og trinmål i færdige undervisningsforløb og relaterer målene til specifikke temaer, stof, opgaver, læringsaktiviteter og undervisningsformer. Lærervejledningen strukturerer lærerens brug.
2. Læremidlet præsenterer færdige undervisningsforløb, der henviser til slut- og trinmål. Lærervejledningen støtter lærerens brug.
3. Læremidlet har udvalgt temaer og stof og relaterer dem til specifikke slut- og trinmål. Lærervejledningen inspirerer lærerens brug.
4. Læremidlet har udvalgt temaer og stof og henviser kun overordnet til slut- og trinmål. Ofte ingen lærervejledning.

Figur 6. Didaktiseringsgrader i didaktiske læremidler.

Læses *Fandango. Dansk for 5. klasse* og *Fandango. Dansk for 6. klasse* (May & Arne Hansen, 2009a-2017) i relation til kriterierne for didaktiseringsgrad på de beskrevne fire niveauer, vurderer jeg, at læremidlet har en relativt høj didaktiseringsgrad. I læremidlet konkretiseres mål i færdige undervisningsforløb, og der relateres til specifikke faglige begreber, stof, opgaver, læringsaktiviteter og til dels til undervisningsformer. Lærervejledningen indeholder både en del, hvor læremidlets didaktiske position udfoldes, og en del, som instruerer til læremidlets enkelte tekster og opgaver. På denne måde kan lærervejledningen fungere strukturerende for læreren i undervisningens forskellige faser. Med henblik på at vurdere, hvordan lærere redidaktiserer læremidlet, kan didaktiseringsgraden være en betydende faktor. Hos Hansen (2012a) kædes karakteren af lærerens redidaktisering sammen med læremidlets grad af didaktisering, og der

introduceres tre forskellige planlægningskategorier for, hvordan lærere kan anvende didaktiske læremidler i deres planlægning af undervisning: *Læremiddelstyret planlægning*, *læremiddelstøttet planlægning* og *autonom planlægning* (Hansen, 2012a, s. 89-90). I dette studie er fokus på, hvordan lærerens læremiddelbrug afspejles i konkret undervisningspraksis. Jeg vil derfor her kort beskrive de tre planlægningskategorier som tre forskellige undervisningsstrategier med didaktiske læremidler:

- Ved en *læremiddelstyret undervisningsstrategi* vil læreren i sin undervisning overtage den formgivning af mål, indhold og aktiviteter, som er indlejret i et læremiddeldesign.
- Ved en *læremiddelstøttet undervisningsstrategi* forholder læreren sig mere frit til et givent læremiddeldesign. Læreren anvender her læremidlet som et *idékatalog* og sammensætter de dele, læreren finder brugbare i sin undervisning.
- Ved en *autonom undervisningsstrategi* bygger læreren sin egen undervisning op fra bunden. Læreren vil forholde sig helt frit til læremidlets eget didaktiske valg af mål, indhold, metoder og aktiviteter.

Figur 7. Strategier ved undervisning med læremidler.

Endvidere gælder det, at ”Selvom et didaktisk læremiddel har en høj didaktiseringsgrad, er det stadig lærerens opgave at begrunde og legitimere valg af læremiddel” (Hansen, 2012a, s. 90). I dette studie, hvor et læremiddel af høj didaktiseringsgrad er inddraget, vil det være relevant at undersøge, hvilke strategier lærerne vælger. Et mål er således at undersøge, i hvor grad læreren i undervisning med læremidlet vælger en styret, støttet eller autonom strategi, og hvordan læreren begrundes og legitimerer disse valg.

### Didaktiske læremidlers intentioner for undervisning

Til trods for at jeg i nærværende studie fokuserer på lærerens faglige profil samt det valgte læremiddels betydning for undervisningen og ikke på f.eks. elevernes læring, vælger jeg at anvende betegnelsen didaktiske *læremidler*, når jeg omtaler de tekster, som i studiet udgør en central kilde til data. Jeg vil anvende den samlede betegnelse *læremidler* for tekster, hvis intention

er at støtte læreren i sin undervisning, selvom jeg er klar over, at intentionen i læremidlet samtidig også er at støtte elevernes læring. Hansen (2010) definerer didaktiske læremidlers *undervisningsdesign* som ”en blanding af opskrifter, faglige artikler, tommelfingerregler og didaktiske principper, der kan hjælpe læreren til at facilitere læreprocesser og strukturere, iscenesætte og styre undervisning, vejledning og evaluering” (Hansen, 2010, s. 126-127). I et didaktisk læremiddel er således også indlejret en didaktisk intention indeholdende et særligt syn på bl.a. læring og dannelse (Bundsgaard & Hansen, 2011). Tilsammen udgør undervisningsdesignet didaktiske intentioner for den undervisning, som implicit ligger i læremidlet. Analyse af undervisningsdesignets didaktiske principper kan afdække læremidlets didaktiske intentioner for en undervisning, hvor særlige faglige positioner repræsenteres. Læremiddelanalyse med dette fokus er derfor centralt i studiet. Analysens første skridt gælder som nævnt casens didaktiske læremiddel, hvor det derfor er den intenderede undervisning, der er i fokus. Formålet med analyse af casens didaktiske læremiddel er at forstå, hvilke diskursive praksisser læremiddeldesignet udpeger for læreren. Inden jeg går i gang med studiets analyser, vil jeg i det næste kapitel præsentere den metodiske ramme for studiet.

## 4. Studiets metode

Undervisning fremstår som en kompleks størrelse, hvor mange forskellige elementer kan være vanskelige af afgrænse fra hinanden. Dette gælder ligeledes for forskning i undervisning. Læreres forståelser af og undervisning med didaktiske læremidler formuleret af en eller flere læremiddelforfattere er ingen undtagelse herfra. Studiets kvalitative forskningstilgang er således valgt med baggrund i en erkendelse af problemfeltets kompleksitet samt i de forskningsspørgsmål, som ønskes besvaret. Undersøgelse af og forståelse for, hvordan og hvorfor lærere tænker og agerer i undervisning og i undervisningsrelaterede situationer, kræver tilgange og metoder, som sigter mod erhvervelse af nuanceret og valid viden om de temaer, som forskningsspørgsmålene adresserer (Brinkmann & Tanggaard, 2015; Creswell & Creswell, 2018; Denzin & Lincoln, 2008; 2011; Flick, 2014). Amerikanske Denzin & Lincoln (2011) karakteriserer kvalitativ forskning som en situeret aktivitet, hvor forskeren bedriver sin forskning blandt informanterne, hvilket helt overordnet udgør rammeforståelsen for nærværende studie.

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. Qualitative research consists of a set of interpretive, material practices that make the world visible. These practices transform the world. They turn the world into a series of representations, including field notes, interviews, conversations, photographs, recordings, and memos to the self. At this level, qualitative research involves an interpretive, naturalistic approach to the world. This means that qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meaning people brings to them. (Denzin & Lincoln, 2011, s. 3)

Den kvalitative forskningstilgang tillader mig at komme tæt på lærernes undervisningspraksis med læremidlerne, idet jeg placerer mig i lærernes sædvanlige omgivelser, hvor de bestræber sig på at agere, som de plejer. Derved tilvejebringes studiets empiriske materiale, som udgør repræsentationer af det udsnit af verden, som jeg ønsker at studere. Den måde, verden fremstår på ved analyser af studiets empiri, er udtryk for mine fortolkninger af lærernes forståelser og de valg, de foretager, når de aktualiserer og reflekterer over læremidlets undervisningspotentiale. I dette studie defineres metode, som det man gør, når man som forsker ”erhverver sig sit empiriske

materiale” (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 21). Studiet indebærer i første omgang anvendelse af metoder, hvor jeg foretager dokumentanalyse af udvalgte didaktiske læremidler og observerer lærernes undervisning, hvilket giver adgang til besvarelse af studiets to første forsknings-spørgsmål. Da min hensigt med studiet desuden er at opnå forståelse og viden om, hvorfor lærere ved undervisning med læremidlet foretager de pågældende valg, finder jeg det relevant også at interviewe de involverede lærere. Inddragelse af denne tredje metode er derfor central, men den er samtidig med til at øge studiets kompleksitet.

## Casestudiet

En case afgrænses i dette studie til at omfatte en lærers forståelse af og undervisning med et litteraturlæremiddel. Til trods for at mange faktorer er med til at etablere og påvirke casen, er denne afgrænsning af en kompleks didaktisk problemstilling som beskrevet nødvendig. Jeg formulerer desuden mit forskningsdesign som et multiple casestudie bestående af fire parallelle cases (Merriam, 1998; Yin, 2018). Dette forskningsdesign tillader mig en dybere undersøgelse af det fænomen eller særlige udsnit af verden, som jeg afgrænser til en case. Samtidig giver designet mig muligheder for mere generelle undersøgelser af fænomenet, idet jeg med fire forskellige cases kan iagttage eventuelle tværgående mønstre ved lærernes forståelser af og undervisning med læremidler. Ifølge den danske samfundsforsker Bent Flyvbjerg (2015) kan den dybe og nuancerede forståelse af forskellige aspekter af et fagligt felt, som et kvalitativt casestudie kan bidrage med, medvirke til at kvalificere og udvikle teoretiske forståelser på feltet og derved bidrage til at styrke det:

en videnskabelig disciplin uden et stort antal omhyggeligt udførte casestudier er en disciplin uden systematisk produktion af eksemplarer, og en disciplin uden eksemplarer mangler gennemslagskraft. (Flyvbjerg, 2015, s. 497)

Viden om læreres læremiddelforståelser og undervisning som kontekstuel integrerede fænomener kan fungere som eksemplariske cases, der med henblik på faglig udvikling eksempelvis kan anvendes ved undervisning af nuværende og kommende lærere. Som fremhævet ovenfor af Denzin & Lincoln (2011), udfordres afgrænsningen af cases imidlertid af de forskelligartede kontekster, som lærere og læremiddelforfattere refererer til, når de kommunikerer. Det er en udfordring, som



jeg til stadighed som forsker, der studerer fænomenet, er opmærksom på, når jeg er i kontakt med informanterne, men også når jeg analyserer og fortolker studiets empiri. Diskursanalyse som redskab er i øvrigt medvirkende til, at jeg kan overkomme denne udfordring. Forståelsen af betydningskontekster, diskurser og diskurstråde er centrale elementer i mit analyseredskab, og de er med til at udpege og afgrænse karakteristiske træk ved den undervisning og de forståelser, jeg ønsker at beskrive.

Jeg vil her yderligere uddybe de muligheder, jeg ser ved formuleringen af mit studies design som et multiple casestudie, og præsentere overvejelser ved udvælgelse af cases. Den amerikanske forsker Creswell (2013) karakteriserer et multiple casestudie som et design, hvor flere kilder til data involveres. Jeg har beskrevet de tre metoder til produktion af studiets empiriske materiale som dokumentstudier, interviews og klasserumsobservationer.

Case study research is a qualitative approach in which the investigator explores a real-life, contemporary bounded system (a *case*) or multiple bounded systems (cases) over time, through detailed, in-depth data collection involving *multiple sources of information*. (Creswell, 2013, s. 97)

For at etablere den af Creswell beskrevne form for dataindsamling har jeg overvejet de tre metoder til empiriproduktion nøje. Jeg har således ved klasserumsobservationerne både fastholdt mine indtryk i form af håndskrevne feltnoter og videooptagelser, og jeg har interviewet hver lærer to gange. Formålet med studiets klasserumsobservationer er at opnå et førstehåndsindtryk af de redidaktiseringsstrategier, som læreren giver udtryk for i sine refleksioner ved interview, og som fremstår i undervisningen med læremidlet. De forskellige metoder til erhvervelse af empirisk materiale rummer hver for sig særlige udfordringer. Disse behandler jeg i særskilte afsnit senere i kapitlet.

Når jeg vælger at formulere mit forskningsdesign som et *multiple-case* studie, har det som nævnt ovenfor flere årsager (Merriam, 1998, s. 40; Yin, 2018). Jeg vil her uddybe de forhold, som har at gøre med forskningsdesignets muligheder for at frembringe valid og generaliserbar viden om de udvalgte cases. Formålet er som beskrevet, at viden om studiets cases kan fremstå som

omhyggeligt gennemførte eksemplarer, der ved systematisk udførelse kan have en vis gennemslagskraft inden for det danskfaglige felt (Flyvbjerg, 2015). Selvom designet rummer muligheder for, at jeg inden for dette kvalitative studies rammer kan frembringe viden, som fremstår valid og på nogle måder generaliserbar, som formuleret hos Flyvbjerg (1991, 2015) og Merriam (1998), er jeg klar over, at det ikke drejer sig om generaliseret viden i den forstand, at den er kontekstafhængig og generelt overførbart. Derimod forestiller jeg mig, at studiets cases kan udgøre eksemplets magt, som Flyvbjerg formulerer det (Flyvbjerg, 2015, s. 506). Studiets cases er udvalgt efter kriterier, som bl.a. er fremkommet med inspiration fra beslægtede studier. Disse kriterier kan opsummeres til eksempelvis at dreje sig om:

- hvilken forståelse læreren har af, hvad der er centralt i faget (Davis et al., 2011; Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012; Justvik, 2014; Tallaksen & Hodne, 2014),
- hvor stor tillid læreren har til det pågældende didaktiske læremiddel som faglig autoritet (Mellegård & Pettersen, 2016),
- hvilken erfaring læreren generelt har med at undervise med didaktiske læremidler (Penuel et al., 2014),
- hvor stor undervisningserfaring læreren generelt har (Collopy, 2003; Harwood, 2017; Smagorinsky, Lakly & Johnson, 2002; Tallaksen & Hodne, 2014)<sup>16</sup>, og
- en vis geografisk spredning (forstået som ansættelse ved skoler beliggende i byer af forskellig størrelse) (Tallaksen & Hodne, 2014).

Ved at pejle efter udvalgte kriterier kan de fire forskellige cases som nævnt således have værdi som de beskrevne eksempler. I studiets fire cases repræsenterer lærerne faglige profiler, som mange andre lærere vil kunne identificere sig med, hvilket kan være med til at øge resultaternes rækkevidde. Desuden kan studiets fund ses i sammenhæng med andre lignende studier, hvorved resultaterne kvalificeres og nuanceres. Dette vil jeg vende tilbage til i afhandlingens konkluderende kapitel 8.

---

<sup>16</sup> Flere studier tyder på, at det allerførste års ansættelse som lærer har en helt særlig status i denne sammenhæng (Christiansen, 2014; Smagorinsky et al., 2002). Jeg har i dette studie valgt ikke at fokusere på de udfordringer helt nyuddannede lærere oplever, og alle de udvalgte lærere har mindst fire års undervisningserfaring.

De fire cases er formuleret og afgrænset på en ensartet måde og fremstår derved sammenlignelige på nogle punkter. Ved strategier for udvælgelse af cases er jeg inspireret af Flyvbjerg (1991), og jeg opererer således med *informationsorienteret udvælgelse*, som handler om at udnytte information fra eksisterende forskning på området om casens involverede nøglepersoner (Flyvbjerg, 1991, s. 150). Jævnfør resultaterne fra beslægtede studier har de omtalte faktorer spillet ind; dette ud fra tanken om, at eksempelvis sammenligninger mellem, hvordan en lærer med en stærk danskfaglig profil og en lærer med en lidt svagere faglig profil forstår og underviser med læremidler, kan føre til interessante resultater. Forskningsdesignet skaber således muligheder for at sammenligne fund på tværs af cases, hvor forskelligheder ved de enkelte cases tages i betragtning. Til trods for at jeg forsøger at afgrænse, planlægge og gennemføre de enkelte casestudier på en ensartet måde, vil der alligevel være forskelle, som er med til at påvirke mine fund. Eksempelvis forbedres de kvalifikationer, jeg som forsker opøver, efterhånden som mit arbejde skrider frem. De spørgsmål, jeg stiller ifølge min interviewguide, vil jeg desuden have lejlighed til at redigere, i takt med at jeg gør mig erfaringer med at interviewe<sup>17</sup>. Derudover er der selvfølgelig menneskelige og faglige forskelle på lærere, klasser og skoler.

## Dokumentanalyse

Didaktiske læremidler er offentligt tilgængelige dokumenter i den forstand, at alle kan købe dem eller låne dem på et offentligt bibliotek. Dermed er de i princippet frit tilgængelige, men vil i praksis kun være interessante for fagfolk inden for det pågældende felt. De dokumenter i form af læremidler, der inddrages i dette studie, udkom første gang i 2009 og har således været på læremiddelmarkedet over en periode på 11 år. De forskellige undervisningsrelaterede situationer, som læremidlerne i et historisk perspektiv er og har været en del af, er dog forskellige.

En dynamisk og brugerorienteret definition af dokumenter findes hos den nordiske sociolog Lindsay Prior (2003). Prior understreger, at for helt at forstå, hvad dokumenter er, skal de netop ikke ses som statiske størrelser, men som dele af netværk og handlinger.

---

<sup>17</sup> Se evt. Figur 11, kronologisk oversigt over forskningsdesign, som findes på sidste side i dette kapitel.

In fact, the status of things as 'documents' depends precisely on the ways in which objects are integrated into fields of action, and documents can only be defined in terms of such fields. (Prior, 2003, s. 2)

Som det også fremgår af afhandlingens kapitel 1, harmonerer Priors definition af dokumenter med studiets grundlæggende syn på erkendelse som en proces, hvor individet lærer i vekselvirkning med den kontekst, han eller hun befinder sig i. Didaktiske læremidler er produceret med et ganske bestemt formål og i en særlig historisk kontekst, som læremiddelforfatteren er en del af og definerer sig selv ud fra. Samtidig er der forskel på, hvem og hvordan læremidlerne læses, forstås og inddrages i undervisning og forskning, hvilket er med til at udgøre grundlaget for min forskning.

Det didaktiske litteraturlæremiddel, som læreren i de fire cases underviser med, repræsenterer en central datakilde i mit studie, og ifølge forsker i kvalitativ metode, Uwe Flick (2014) er dokumenter som datakilde i kvalitativ forskning nyttige for at forstå sociale virkeligheder i institutionelle kontekster. "They can form a fruitful addition to other forms of data, provided the contexts of their production and use are taken in account" (Flick, 2014, s. 363). Studiets didaktiske læremidler kan således give et indblik i, hvordan intenderede diskurser for litteraturundervisning på grundskolens mellemtrin fremtræder. Ved læremiddelanalyserne fokuseres således på forhold, som belyser den kontekst, som læremiddelforfatterne indirekte refererer til i læremiddeldidaktikken. Mine undersøgelser af læremidlerne i brug drejer sig om den diskurs, der konstrueres, når læremidlerne inddrages i sociale praksisser i form af undervisning og refleksioner i forbindelse med interview. Derved antager jeg, at læremidlerne fungerer i samspil med den kontekst, de anvendes i. Læremidlernes intentioner for litteraturundervisning spiller dog en rolle, som jeg i henhold til ovenstående citat vil karakterisere som mere end en "fruitful addition" til de andre former for data, som genereres i studiet. Læremidlerne spiller som dokumenter i studiet således snarere en form for hovedrolle parallelt med lærernes forståelser af og redidaktiseringer af dem. Ved analyser af læremidlerne tolker jeg dem endvidere med de forbehold, som min egen fagdidaktiske position tilsiger, og andre vil eventuelt ikke tolke læremidlerne på samme måde. En central del af mit studie handler netop om, hvordan de fire lærere forstår og underviser med læremidlerne, og det er derfor forventeligt, at de tolker læremidlets intentioner forskelligt. Det særlige forhold, at alle fire lærere har valgt at undervise med forskellige dele af det samme

didaktiske læremiddel, er med til at understrege en central pointe. Dokumenter som didaktiske læremidler antages således at indeholde didaktiske intentioner, som formentlig aktualiseres på forskellige måder, afhængig af de lærere og kontekster, som de inddrages i. Sidstnævnte peger samtidig på en af de væsentlige begrænsninger, der kan være ved at basere forskning udelukkende på dokumentstudier.

## Klasserumsobservationer

Dette studie har det centrale fokus at producere viden om, hvordan lærere aktualiserer didaktiske læremidlers intentioner. Derfor er en del af studiets empiriske materiale data fremkommet ved mine deltagende observationer i klasserum. Imidlertid er der ved denne forskerposition udfordringer, som her adresseres. Som forsker bestræber man sig på at være deltagende i en sådan en grad, at man er i stand til at gennemføre så anvendelige og troværdige observationer som muligt. En central udfordring kan imidlertid opstå, hvis man ved sin deltagelse involveres i en sådan grad, at den nødvendige videnskabelige distance kompromitteres (Flick, 2014; Merriam, 1998). Samtidig er jeg bevidst om, at min rolle som deltagende observatør i en vis grad er med til at forme det, jeg observerer (Szulevicz, 2015). Med klasserumsobservationerne forventer jeg dog at få et indblik i feltet, som kun kan erhverves ved denne metode. At være til stede i klasserummet, mens undervisningen pågår, giver et unikt førstehåndsindblik, hvor forskeren får lejlighed til at opfatte forhold, som kan være vanskelige at få adgang til på andre måder. Stemninger, pauser, kropsholdninger og mimik kan f.eks. være vanskelige at gengive med et sprog, som er fuldstændigt dækkende.

Studiets klasserumsobservationer foregår i et antal lektioner i løbet af et nærmere afgrænset litteraturundervisningsforløb. Afgrænsning af forløbet vil i mange tilfælde afgøres af, hvordan det didaktiske læremiddel er opbygget, samt af lærerens plan og mål for undervisningen. Et litteraturundervisningsforløb kunne drejes sig om et forfatterskab, en genre, et tema, eller andet fagligt afrundet emne. Da jeg er bevidst om, fra hvilken position jeg observerer feltet, kan jeg tage højde for dette, når jeg analyserer og fortolker de data, jeg producerer. Observationerne kvalificeres yderligere ved interviews, hvor de deltagende lærere reflekterer over læremiddeldidaktik og egen undervisningspraksis. Den forskerrolle, jeg vælger at indtage, når jeg observerer undervisningen, kan karakteriseres som *observer-as-participant* (Flick, 2014, s. 309;

Cohen et al., 2018, s. 543; Merriam, 1998, s. 101). Deltagerne i studiet er informeret om og har både mundtligt og skriftligt accepteret min tilstedeværelse i undervisningen, hvor jeg fra den bagerste ende af klasserummet så diskret som muligt observerer med videokamera og notesblok uden på noget tidspunkt at tage del i undervisningen.

## Observationer med video

Klasserumsobservationer i form af videooptagelser og håndskrevne noter rummer hver for sig som forskningsmetoder fordele og ulemper. Fordelene ved at anvende videoobservationer er, at man som forsker forholdsvist let og i en autentisk kontekst kan producere en mængde data i multimodal form, som kan genses så mange gange, det er nødvendigt (Blikstad-Balas, 2017, s. 512). Den norske literacyforsker Marte Blikstad-Balas (2017) nævner dog også, at der ved videoobservationer især er tre udfordringer at forholde sig til. For det første kan man komme så tæt på begivenhederne, at man mister blik for den kontekst, som er med til at skabe de begivenheder, man ønsker at fokusere på. For det andet, at man ved stor produktion af data med fokus på udvalgte aspekter overdriber betydningen af begivenheder, som måske ikke har betydning for deltagerne (*magnification*). Den tredje udfordring er at repræsentere data således, at fortolkninger af dem fremstår plausible (Blikstad-Balas, 2017, s. 515).

Disse ovenfor skitserede udfordringer er relevante at overveje i mit studie, hvor en central pointe er, at kontekstuelle forhold har betydning. Mit ønske om at komme så tæt som muligt på at forstå læreres undervisning med læremidler er en af årsagerne til, at jeg vælger videooptagelser og ikke blot lydoptagelser ved mine observationer. Videooptagelserne giver mig muligheder for at fastholde og gense undervisningssekvenser ved efterfølgende analyser af studiets empiri. I mit forskningsspørgsmål har jeg allerede afgrænset mit fokus til *lærerens undervisningsstrategier med didaktiske læremidler*. Med henblik på til en vis grænse at reducere kompleksiteten ved de observerede undervisningssituationer er kameraets fokus derfor rettet mod læreren. Optagelserne er i kombination med mine håndskrevne feltnoter med til at imødekomme ønsket om også at inddrage og fastholde centrale kontekstuelle forhold. Udfordringen med hensyn til fænomenet *magnification*, kæder Blikstad-Balas (2017) sammen med den risiko, man som forsker løber ved at få produceret uoverskueligt meget data ("death by data") (Blikstad-Balas, 2017, s. 516). Dette kan ifølge Blikstad-Balas imødegås på flere måder, som jeg er inspireret af. For det første er det

en hjælp, hvis man som forsker gør sig nogenlunde klart, hvad man søger, når man videoobserverer. I den fase, hvor mine observationer foregik, blev jeg klar over, at et fokus på didaktiske paradigmer ville komme til at udgøre en central del af mit teoretiske analyseapparat. Under observationerne var jeg derfor særligt opmærksom på det, jeg definerede som tegn på, at paradigmatisk aspekter påvirkede undervisningsdiskursen.

Inspireret af det norske forskningsprojekt *Linking Instruction and Student Achievement* (LISA), hvor videoobservationer anvendes og beskrives af forskerne Blikstad-Balas (2017) og Klette, Blikstad-Balas, & Roe (2017), har jeg desuden afgrænset mine observationer til mellem fire og seks lektioners undervisning i hver af de fire cases. De karakteristiske undervisningstræk, jeg observerer som tegn på påvirkninger fra paradigmer, anvender jeg som udgangspunkt ved vurdering af lærernes redidaktiseringsstrategier. Disse træk er samtidig udgangspunkt for nogle af mine spørgsmål ved casenes andet lærerinterview i forbindelse med *member cheking*, hvilket uddybes senere i dette kapitel (Blikstad-Balas, 2017; Creswell, 2013; Lincoln & Cuba, 1985). Oprindeligt overvejede jeg muligheden for at gennemføre den beskrevne *member cheking* ved at præsentere læreren for udvalgte videosekvenser. Imidlertid var jeg efter mit pilotprojekt blevet mere forsigtig med at agere for direkte over for lærerne i interviewsituationen (se evt. afsnittet om pilotstudiet i dette kapitel). Jeg frygtede således, at en visning af udvalgte videosekvenser i interviewsituationen kunne opfattes for konfronterende, og besluttede derfor at beskrive situationerne mundtligt for læreren med nedslag i de anvendte læremidler. Videooptagelserne fungerede derfor primært som datamateriale, som kunne gennemses inden interview og i forbindelse med analyserne.

Den tredje udfordring omhandler forskerens anvendelse af videodata således, at fortolkninger af dem fremstår plausible (*representation*) (Blikstad-Balas, 2017, s. 517). Mine tolkninger af disse data er i første omgang afgrænset af studiets forskningsspørgsmål, hvorved det helt overskyggende fokus er på lærerens undervisning. Desuden er der et tydeligt fokus på, hvordan læreren forholder sig til læremiddeldidaktiske intentioner centreret om de didaktiske aspekter, som konstituerer litteraturdidaktiske og L1-didaktiske paradigmer. Disse afgrænsninger har det formål at reducere kompleksiteter og give et indblik i det udsnit af verden, som jeg har defineret som en case. Udfordringen med at formidle multimodal data på en overbevisende måde løser jeg ved at udvælge

og transskribere udvalgte undervisningssekvenser, som i analyseprocessen fremstår som karakteristiske for lærerens undervisning. Jeg har valgt at transskribere disse sekvenser med vægt på lærerens formuleringer, men hvor også elevudsagn indgår, når det forekommer naturligt.

## Observationer med feltnoter

Jeg supplerer mine videoobservationer af undervisningen med håndskrevne noter på stedet og ved at skrive forskerdagbog efter hver dags observationer. Selvom videoobservationerne har fokus på læreren og derved udgør en central datakilde, kunne jeg i situationen opfange stemninger og intuitive forståelser af det, der foregik, som kunne noteres og undersøges nærmere. Under observationerne noterede jeg således i et forud fastlagt skema. Det gælder for både feltnoterne på stedet og efterfølgende, at jeg foretog dem på baggrund af overvejelser efter en særlig struktur og efter teoretiske orienteringer (Kuhn, 1962). Med henblik på at højne den strukturelle overskuelighed ved nedskrivning af feltnoterne under observationerne har jeg – inspireret af de to danskidaktiske forskere Jeppe Bundsgaard og Thomas Illum Hansen (2016) –formuleret forskellige kategorier for læreraktiviteter. I *Rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskolerne* afgrænses undervisningssekvenser til kategorien *aktivitet*. ”Derfor var hovedkategorien ”Aktivitet”, dvs. en interaktionssekvens hvor deltagerne i en periode indgår i en ensartet rollefordeling og gentager ensartede handle-mønstre” (Bundsgaard & Hansen, 2016, s. 5). De aktiviteter, som var formuleret i projektets manual, kunne være træningsopgaver, konstruerede problemopgaver og virkelighedsnære opgaver (Bundsgaard & Hansen, 2016, s. 5-6). Den nævnte manual er designet til observation i flere forskellige fag og har derfor almenfaglig karakter. Da dette studie specifikt omhandler litteraturundervisning, har jeg ved mine observationer tilføjet kategorier, som optræder i denne form for undervisning. Desuden indeholdt mit skema en kolonne til nedskrivning af tidspunktet for observationen og en kolonne til nedskrivning af øvrige relevante forhold. Feltnoterne blev et nyttig redskab i forbindelse med analyseprocessen, idet jeg inddrog observationerne i mine overvejelser over, hvilke videosekvenser som var særligt interessante og velegnede til transskription, analyse og fortolkning.

## Interview

Hovedkilder til viden om, hvordan lærere forstår den læremiddeldidaktik, som de underviser med, er de to interviews med hver af de fire lærere. I bestræbelserne på at opnå nuancerede forståelser



af, hvordan sprog og diskursive praksisser er med til at konstruere lærerens undervisningspraksis, vurderer jeg, at forskningsinterviewet her er en mere relevant metode end f.eks. en spørgeskemaundersøgelse ville være (Flick, 2014; Kvale & Brinkmann, 2015; Yin, 2018). Den viden, jeg producerer ved interviewene, kan ikke karakteriseres som entydig og direkte forbundet med hændelser i undervisning. I relation til min videnskabsteoretiske position, som fremgår af kapitel 1, betragtes viden, indsigter og færdigheder som integrerede i sociale praksisser, hvor sproget udgør et unikt element. (Säljö, 2005). I Kvale & Brinkmann (2015) beskrives forskningsinterviewet som en proces, hvor den interviewede og interviewereren gennem samtale og i fælles erkendelse skaber viden.

den samtalebaserede erkendelsesproces er intersubjektiv og social, idet den involverer interviewereren og den interviewede som fælles skabere af viden.

(Kvale & Brinkmann, 2015, s. 39)

Både ved forberedelse og gennemførelse af interview er jeg således bevidst om, at jeg med mine spørgsmål og den måde, jeg i øvrigt agerer på i interviewsituationen, er medskabere af den viden, der fremkommer. Samtidig bestræber jeg mig på, inden for rammerne af de temaer, jeg har fastlagt, at stille åbne spørgsmål, hvor informanten kan formulere forskellige svar. Dermed søger jeg at opstille rammer for, at informanten er medproducerende af viden. Min interviewguide er således udformet, så den understøtter ”et semistruktureret forskningsinterview, der fokuserer på subjektets oplevelse af et emne” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Ifølge guiden til det første interview tager jeg i overvejende grad udgangspunkt i temaer og problemstillinger, hvor målet er at forstå lærerens forestillinger, bevæggrunde og positioner. I det andet interview er mine observationer af den gennemførte undervisning et af de centrale temaer. Jeg har før gennemførelse af det andet interview haft lejlighed til at nærlæse mine feltnoter og studere mine videoobservationer. Jeg har ligeledes på dette tidspunkt transskriberet det første interview og orienteret mig i det anvendte didaktiske læremiddel. Jeg har på baggrund heraf udvalgt undervisningssekvenser, som er af særlig interesse ved besvarelse af mine forskningsspørgsmål. Fokus for interviewet er eventuelt genkommende mønstre ved undervisningen og i hvor høj grad informanterne er i stand til at genkende disse som ”normale” eller ”særlige”, hvilket betegnes *member checking* (Blikstad-Balas, 2017, s. 512; Creswell, 2013; Lincoln & Guba, 1985):

In *member checking*, the researcher solicits participants' view of the credibility of the findings and interpretations. This technique is considered by Lincoln and Guba (1985) to be "the most critical technique for establishing credibility". (Creswell, 2013, s. 252)

Med henvisning til specifikke undervisningssekvenser inddrager jeg data, analyser og fortolkninger i det andet interview for at læreren skal be- eller afkræfte mine forståelser af lærerens redidaktiserende undervisningsstrategier med læremidlet. At anvende *member checking* som en del af sin forskningsmetodologi har visse fordele, men kan også have ulemper. Fordelen er som nævnt, at resultaterne af forskningen kan understøtte mere generelle antagelser om centrale spørgsmål. Ulemperne ved at præsentere informanter for fortolkninger og konklusioner på analyser af data kan være, at informanterne påvirkes af den fortolkning af virkeligheden, som de præsenteres for. Informanterne kan derved ændre billedet af virkeligheden på det område, som er i fokus. *Member checking* kan dermed komme i konflikt med forskningsprojektets underliggende epistemologi. Ved præsentation af data er det derfor vigtigt at være sig bevidst om den påvirkning, forskerens udlægning af data har på informanterne. I det næste afsnit følger en fremstilling af, hvordan jeg konkret tilvejebragte det empiriske materiale, som udgør kernen i studiet.

#### **4.1. Feltarbejdet og det empiriske materiale**

Min kontakt med den praksis, hvor især lærere, men også skoleledere og elever, spiller centrale roller, strakte sig over to perioder, hvor jeg i den første periode udførte et mindre pilotstudie og i den anden det egentlige casestudie. Pilotstudiet foregik fra januar til marts 2018 og casestudiet strakte sig fra august til december 2018. Jeg vil her indlede med at beskrive motiver for og erfaringer med mit pilotstudie. Derefter følger afsnit, som omhandler processen, hvor jeg valgte yderligere at afgrænse studiet fra fem til fire cases, og en beskrivelse af de deltagende lærere og skoler samt af feltarbejdets forløb<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Selvom ordet "feltarbejdet" ofte knytter sig til etnografisk inspirerede forskningstilgange, anvender jeg det her til at beskrive de aktiviteter, jeg i studiet foretager i forbindelse med frembringelse af empirisk materiale.

## Pilotstudie

På baggrund af foreløbige søgninger i forskningslitteratur på feltet havde jeg i studiets første faser dannet mig forestillinger om, at en vis diversitet blandt de deltagende læreres faglige profil ville være værdifuld. Desuden var jeg optaget af at konstruere både en anvendelig interviewguide og et overskueligt skema til brug ved klasserumsobservationerne. Guiden skulle så vidt muligt understøtte interviews, hvor lærere relativt frit kunne formulere sig inden for en bestemt ramme. Med henblik på at efterprøve guide og skema og dermed åbne for muligheder for relevante justeringer etablerede jeg som nævnt et pilotstudie, hvor to lærere og deres klasser deltog. Uddannelsesforskerne Gall, Gall & Borg (2007) betragter netop pilotstudiet som en relevant mulighed for at afprøve og justere de procedurer, man planlægger at anvende i det egentlige studie. ”A pilot study involves small-scale testing of the procedures that you plan to use in the main study, and revising the procedures based on what the testing reveals” (Gall et al., 2007, s. 56). Nærværende pilotstudie indbefattede et afklarende møde med skolelederen og to dansklærere (den ene i 5. klasse og den anden i 6. klasse), observationer i 2-4 undervisningslektioner i hver klasse og et efterfølgende interview med hver lærer. Ved gennemførelsen af pilotstudiet gjorde jeg flere nyttige erfaringer på områder, som jeg på forhånd havde forestillet mig. For at understøtte mit nærvær i situationen forenkede jeg således interviewguiden en smule efter at have afprøvet den. Samtidig præciserede og uddybede jeg det teoretiske fundament for interviewene, hvilket medførte, at jeg rettede guiden til. Desuden afprøvede jeg optageudstyr i klassen og ved interview.

Pilotstudiet var imidlertid på flere andre områder med til at give mig nye og uventede indsigter, som jeg vurderer har været særdeles nyttige for gennemførelse af nærværende studie. Hvad angår interview med lærerne, handlede nogle værdifulde erfaringer om, hvor direkte det er muligt at formulere sig. I mine bestræbelser på at generere viden om, hvad lærere tænker, og hvordan de vurderer situationer og didaktiske problemstillinger, erfarede jeg, at jeg som udgangspunkt kunne have tendens til at spørge for direkte. Min fornemmelse var, at denne direkte facon kunne virke konfronterende på informanten i en sådan grad, at hun kun svarede meget kortfattet eller udviste tegn på at være en smule ukomfortabel med situationen. Samtidig kan det være svært at tale om faglige spørgsmål uden anvendelse af et forholdsvist præcist fagspecifikt sprog. En faldgrube kan i denne sammenhæng også være, at man som forsker får positioneret sig som eksperten på et område, som læreren ellers mener at være dybt fortrolig med gennem sin praksisviden. Det er

vigtigt, at man som forsker i en sådan interviewsituation, er sig bevidst om disse positioneringer og om, hvilke magtrelationer der knytter sig til dem.

Flere gange i løbet af den periode, hvor pilotstudiet forløb, måtte jeg derudover erkende, at præcis kommunikation med lærerne om studiet var vigtig. Selvom jeg havde talt i telefon med skolelederen og korresponderet med de to lærere forinden, viste det sig ved vores første fysiske møde, at alle tre personer fejlagtigt troede, at mit studie handlede om *digitale* og ikke *didaktiske* læremidler i litteraturundervisningen. Til trods for at denne erfaring var med til at skærpe min opmærksomhed på at kommunikere tydeligt, havde jeg senere lignende oplevelser med andre af det egentlige studies informanter. En tilsvarende erfaring jeg gjorde, har med min kommunikation om projektets fokus at gøre. I min præsentation af projektet valgte jeg således bevidst at formulere mig i overordnede termer som f.eks.: ”Jeg undersøger, hvordan lærere underviser i litteratur med didaktiske læremidler” eller ”Jeg undersøger hvilken rolle læremidlerne spiller i undervisningen”. På et tidspunkt i pilotprocessen blev jeg bevidst om, at begge deltagende lærere gjorde deres bedste for at vise mig, *hvor gode* de var til at undervise med det pågældende læremiddel. Lærernes bestræbelser på så vidt muligt at vælge læremiddelstyrede undervisningsstrategier bevirkede, at besvarelse af studiets forskningsspørgsmål vanskeliggjordes. Disse erfaringer fra pilotstudiet var alle værdifulde og med til at ruste mig til det videre arbejde.

### Yderligere afgrænsning af studiet

I studiets feltarbejde deltog de to omtalte lærere i pilotstudiet og desuden fem lærere i det egentlige casestudie. Eftersom jeg i starten af studiet oplevede, at det var lidt vanskeligt at få etableret den nødvendige kontakt med lærere, som kunne deltage i projektet, var jeg i denne fase meget aktiv for at få etableret kontakter. Jeg endte med at mødes med i alt seks interesserede lærere fordelt med to på hver af i alt tre forskellige skoler, hvilket var lige i overkanten af, hvad jeg vurderede var optimalt. Belært af mine erfaringer som lærer, hvorfra jeg ved, at forskellige udefra kommende forhold uventet kan ændre arbejdssituationen, vurderede jeg dog, at det var bedst at have skaffet sig bred adgang til praksis. Det viste sig da også, at den ene af de seks lærere af forskellige årsager måtte springe fra, og jeg endte derfor med fem lærere svarende til fem cases. I processen omkring bearbejdning af det empiriske materiale og udvikling af analysestrategi blev det klart for mig, at det ikke var muligt at rumme analyser af alle fem cases inden for rammerne af afhandlingen.

Materialets omfang pegede endog, sammen med den strategi, jeg anlagde for analyserne, på vanskeligheder ved på tilfredsstillende vis at få plads til at udfolde analyser af fire cases. Samtidig viste det sig dog, at fire ud af de fem lærere i princippet underviste med det samme læremiddel. Tre af lærerne underviste således med forskellige dele af læremidlet *Fandango 5* (May & Arne-Hansen, 2009a-2017) og en fjerde underviste med en del af *Fandango 6* (May & Arne-Hansen, 2010a-2015). I de tilhørende lærervejledninger til *Fandango 5* og *Fandango 6* findes desuden så enslydende formuleringer, at denne del af læremiddelanalysen derfor vurderes at kunne referere til fire af studiets cases. Derfor besluttede jeg at fastholde disse fire cases i studiet og altså fravælge den femte. I det følgende vil jeg derfor beskrive de fire læreres faglige profiler, de skoler, de er ansat på og hvordan jeg fik etableret kontakt til dem.

### Lærerne, skolerne og læremidlet

Ved udvælgelse af dansklærere var kriterierne først og fremmest, at lærerne skulle undervise på 5. eller 6. klassetrin og i perioden for mine observationer desuden med inddragelse af et eller flere selvvalgte didaktiske litteraturlæremidler. Desuden ønskede jeg som nævnt diversitet med hensyn til lærerens faglige profil og skolernes geografiske placering.

Cases	Et	To	Tre	Fire
<b>Lærer</b>	Bolette	Ann	Camilla	Eva
Undervisnings- erfaring (antal år)	4 år	15 år	12 år	16 år
Læreruddannelse	Dansk på linje	Ikke dansk på linje	Meritlærer, cand.mag. i nordisk litteratur <sup>19</sup>	Dansk på linje
Efteruddannelse			Læsevejleder	Pædagogisk diplomuddannelse i socialpædagogik
<b>Skole</b>	S-skolen	S-skolen	A-skolen	H-skolen
Geografisk placering	Forstad til større by	Forstad til større by	Lille by	Mindre by
Størrelse	Tre spor	Tre spor	To spor	Fire spor

<sup>19</sup> I Danmark kræves en professionsbacheloruddannelse fra en af landets læreruddannelsessteder for at kunne undervise i grundskolen (fra 0. – 10. klassetrin). En læreruddannet har, afhængig af uddannelsestidspunkt, mellem to og fire fag, som han eller hun er særligt uddannet i (*linjefag* eller *undervisningsfag*). Det er muligt at tage en merituddannelse som lærer, som indebærer, at man kan få merit for andre relevante uddannelser.

<b>Læremiddel</b>	<i>Fandango, 6. klasse – om personkarakteristik</i>	<i>Fandango, 5. klasse - om personkarakteristik</i>	<i>Fandango, 5. klasse – om miljø</i>	<i>Fandango, 5. klasse – om fortællere og synsvinkler</i>
-------------------	---	---	---------------------------------------	---

Figur 8. Oversigt over faktuelle træk ved studiets fire cases.

Jeg kontaktede i første omgang skolernes ledelse, som derefter etablerede kontakten til lærerne, hvorefter jeg skrev til læreren med skriftlig information om studiet. Jeg mødtes kort med lærerne inden selve studiet, hvor lærerne havde lejlighed til at stille uddybende spørgsmål om studiet. Jeg er ikke klar over, om lærerne selv meldte sig til opgaven, eller om skolelederen udpegede dem, men de var alle samarbejdsvillige fra det første korte møde på skolerne, hvor aftaler om samtykke, interview og observationer kom på plads. Den første kontakt jeg fik, var til en skoleleder på en større forstadsskole (S-skolen), hvor jeg blev præsenteret for to lærere, som accepterede at deltage i pilotprojektet. Kontakten kom i stand ved hjælp af min vejleder fra den professionshøjskole, jeg er ansat ved. Han kender den pågældende leder fra tidligere samarbejde. Efter endt pilotprojekt formidlede samme skoleleder kontakt til endnu to dansklærere, som kom til at deltage i henholdsvis case et og case to. Ved kontakten til de to andre skoler (A-skolen og H-skolen), benyttede jeg mig af, at jeg havde været på skolerne før i forbindelse med opgaver i perioden op til mit stipendiums start.

Læremidlet er et større materiale, der retter sig mod hele skoleforløbet.<sup>20</sup> Læremidlet er på alle klassetrin som nævnt struktureret i kapitler med hvert sit begreb i fokus. I elevernes grundbøger fremgår det således, at der er ti kapitler om personkarakteristik, miljø, komposition, virkemidler, synsvinkler og fortællere, tema, intertekstualitet. Hvert kapitel i grundbogen består af skønlitterære tekster eller uddrag af tekster, som alle er udvalgt efter at skulle understøtte undervisningens fokus på begrebslæring (May & Arne-Hansen, 2008a, 2009a, 2010a). I de tilhørende elevarbejdsbøger suppleres dette med yderligere en række elevopgaver til hvert kapitel (May & Arne-Hansen, 2008b, 2008c, 2009b, 2009c, 2010b, 2010c). De sidste tre kapitler omhandler et udvalgt forfatter-skab, en film og et kunstværk, hvor hensigten ifølge forfatterne er, at de begreber, som er behandlet

<sup>20</sup> Eftersom jeg i studiet har afgrænset min forskningsmæssige interesse til skolens mellemtrin, omhandler denne karakteristik af læremidlet kun de dele, som er målrettet 3. til 6. klassetrin.

i de syv første kapitler, skal anvendes af eleverne (May & Arne-Hansen, 2008a, 2009a, 2010a). Til hvert klassetrin hører ud over elevernes grundbog, to elevarbejdsbøger, en lærervejledning, en guide til læringsmålstyret undervisning og en hjemmeside.<sup>21</sup>

Læreren i case et underviste med det første kapitel i *Fandango. Dansk for 6. klasse*, hvor begrebet personkarakteristik er omdrejningspunktet. Læreren, som jeg har kaldt Bolette, udtaler i det første interview, at læremidlet er meget anvendt af lærerne på S-skolen. På skolen har man også mulighed for at benytte forløb fra en digital forlagsproduceret fagportal, men de fleste vælger alligevel ifølge Bolette *Fandango*, når de underviser i litteratur. Bolettes 6.-klasse er da også blevet undervist med læremidlet i 3., 4. og 5.klasse. Selvom Bolette på tidspunktet for feltarbejdet kun havde været lærer i fire år, har hun undervist med det samme forløb flere gange, og det fremgår af interviewet, at læremidlet generelt fylder meget i hendes litteraturundervisning. Som det fremgår af Figur 8, underviste lærerne i case to, tre og fire med tre forskellige kapitler fra *Fandango. Dansk for 5. klasse*, hvor der tilsvarende var tre forskellige begreber i fokus. Læreren (Ann) i case to, arbejder også på S-skolen og formulerer, at også hun i høj grad anvender *Fandango* i sin litteraturundervisning. Ann uddyber, at hun ud over at læse en eller to romaner med sine klasser om året, udelukkende baserer sin litteraturundervisning på *Fandango*. Denne vurdering af, hvor meget læremidlet anvendes, svarer nogenlunde til den vurdering, Eva i case fire foretager. Læremidlet er ligeledes meget anvendt på hele H-skolens mellemtrin, og Eva vurderer, at hun i cirka 80 % af den tid, hun underviser i litteratur på mellemtrinnet, gør det med *Fandango*. Camilla i case tre adskiller sig på dette punkt fra de andre tre lærere, idet hun udtaler, at hverken hun eller hendes kolleger bruger det særligt meget mere, men at de tidligere har undervist meget med det. Selvom målet med dette studie afgrænser sig til at undersøge, hvordan et udvalgt didaktisk læremiddel kan være med til at forme konkret observeret litteraturundervisning, er ovennævnte beskrivelser af læremiddelbrug tankevækkende. Flere af lærerne taler desuden om, at de i undervisningsplanlægning alene og med teamkolleger vurderer, hvordan de i undervisningen skal nå at komme omkring de temaer, som de af forskellige årsager ikke når i *Fandango*. Med temaer henviser lærerne til de begreber, som er i fokus i de enkelte kapitler i læremidlet. Man kan derfor

---

<sup>21</sup> Hjemmesiden indeholder årsplaner, i-bøger, forfatterinterview, tekstoplæsninger, kopisider og evalueringsark. Lokaliseret d. 02.01.2021 på: <http://fandangomellemtrin.gyldendal.dk/>.

antage, at læremidlet har en betydning, der rækker langt videre, end det er muligt at rumme i nærværende studie.

### Feltarbejdets forløb

Et af mine mål med at gennemføre pilotstudiet var som nævnt at opøve en større sikkerhed omkring det tekniske ved optagelser i klassen og ved interview. Som jeg har beskrevet tidligere, anvendte jeg videooptagelser i klassen. For at sikre mig ved eventuelle tekniske vanskeligheder valgte jeg også at anvende lydoptagelser som backup. Efter tilladelse fra læreren anbragte jeg således en lydoptager tæt på hende ved klasserumsobservationerne. Ved interview valgte jeg at anvende lydoptagelser, og som backup anvendte jeg videooptageren som lydoptager uden at optage billeder af situationen. I ét enkelt tilfælde oplevede jeg at have problemer med videooptageren mod slutningen af en undervisningssituation, hvor jeg i analyseprocessen så kunne anvende min backup i form af lydoptagelse. Feltarbejdet foregik som nævnt i perioden august til december 2018, som nedenstående skema er en oversigt over.

<b>Tidspunkt</b>	<b>Møder og interview</b>	<b>Observationer</b>
August 2018	Møde med Ann (case to) og Bolette (case et)	
September 2018	Første interview med Bolette (case et) Første og andet interview med Ann (case to)	Case et: 4 lektioner Case to: 6 lektioner
Oktober 2018	Andet interview med Bolette (case et) Møde med Camilla (case tre) Første interview med Camilla (case tre) Møde med Eva (case fire)	Case et: 3 lektioner Case tre: 2 lektioner
November 2018	Andet interview med Camilla (case tre) Første interview med Eva (case fire)	Case tre: 2 lektioner
December 2018	Andet interview med Eva (case fire)	Case fire: 4 lektioner

Figur 9. Feltarbejdets forløb.



## 4.2. Bearbejdning og analyse af materialet

De data, som studiet således genererede, gennemgik jeg grundigt, idet jeg gennemlyttede, gennemså, transskriberede og renskrev materialet. I det følgende demonstrerer jeg retningslinjer for transskriptionerne samt overvejelser ved håndtering af materialet. I lyset af den præsenterede teoretiske ramme fremlægger jeg desuden de strategier, som er anvendt ved analyser af studiets samlede empiriske materiale.

### Transskriptioner

Centrale dele af studiets empiri udgøres af mundtlige udsagn, som ved mine transskriptioner er omdannet til skriftligt materiale. Jeg har transskriberet materialet sideløbende med min kontakt med praksis i perioden fra august til december 2018. Dette opfatter jeg som en fordel, idet jeg løbende har vurderet, hvad der var vigtigt at lægge vægt på i den tidskrævende transskriptionsproces. Allerede ved transskriptionen af det første lærerinterview kunne jeg ved den begyndende analyse således erhverve mig erfaringer, som gjorde mig stand til yderligere at fokusere min forskning (Flick, 2014).

I transskriptionsprocessen er det som i resten af forskningsprocessen mine valg, der afgør hvad der fastholdes og dermed udgør grundlaget for studiets analyser og konklusioner (Blikstad-Balas, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015). Ved interview og observationer er det eksempelvis min afgørelse at markere pauser og i nogle tilfælde markere, at nogle pauser er længere end andre. Det er i forlængelse heraf mine tolkninger, der afgør, om pauserne er udtryk for, om informanten tænker sig om, synes noget er svært at svare på eller markerer en pointe i undervisningen. Jeg markerer disse pauser med en række punktummer, som varierer i antal, afhængig af om jeg i situationen opfatter pausen som mere eller mindre lang. De steder, hvor jeg opfatter, at informanten lægger et særligt tryk, markerer jeg med versaler. Nogle få steder har jeg svært ved at høre, hvad informanten siger, hvilket jeg markerer med (utydeligt). Hvis jeg citerer passager, hvor jeg vurderer, at der er dele af ytringerne, som ikke bidrager til yderligere at udfolde den samlede mening med citatet og derfor er overflødige, udelader jeg dem og markerer dette med [...]. Enkelte steder kommenterer jeg informantens stemmeføring eller handling i parentes (sænker stemmen). Jeg anvender betegnelsen "Interviewer", når det er mig, der taler, og lærerens anonymiserede navn, når det er hende, der taler. Igennem afhandlingen fastholder jeg anvendelsen af de anonymiserede navne og

ikke f.eks. lærer A eller lignende, idet jeg ønsker, at lærerne fremstår som personer og ikke som et nummer eller et bogstav.

### **Transskriptionsnøgle**

....	Kortere eller længere pauser.
GRI	Når der lægges tryk på ytringen.
()	Mine kommentarer til f.eks. stemmeføring eller hvad læreren gør (skriver på tavlen).
[...]	Noget af ytringen er udeladt.

Figur 10. Transskriptionsnøgle.

### **4.3. Analysestrategi**

Jeg foretager som beskrevet mine analyser af det samlede empiriske materiale med det samme begrebsapparat og efter den samme metode. Eftersom det empiriske materiale har lidt forskellig karakter, er der dog nuanceforskelle, hvorfor jeg i det følgende vil uddybe, hvordan jeg foretager analysen af henholdsvis didaktiske læremidler, klasserumsobservationer og lærerinterviews.

#### **Analyse af læremidler**

Den fælles læremiddelanalyse for de fire cases udgøres som tidligere omtalt af analyse af udvalgte dele af læremidlets lærervejledning. Det kan selvfølgelig ikke med sikkerhed vides, om lærervejledninger læses af lærere, som anvender læremidler. Det er dog overvejende sandsynligt, at lærere, i det mindste første gang læremidlet anvendes, læser lærervejledningen. Derved er det også sandsynligt, at de litteraturdidaktiske intentioner, som både implicit og eksplicit ligger i de vejledende tekster, vil spille en rolle for lærerens forståelse af og undervisning med læremidlet. Denne pointe bakkes op af flere læremiddelforskere. Norske Dagrud Skjelbred skriver i Skjelbred (2018) om læremidlers forord og deres betydning for, hvordan læreren underviser med læremidlet: ”Forord er en type vejledende tekst som kan bidra til å kaste lys over hvordan et læreverk er tenkt implementeret i skolen, og hvilken rolle lærer og elev er ment å fylle i arbeidet med læreværket” (Skjelbred, 2018, s. 80). Forordet kan findes i lærervejledningen som en form for indledning, hvor

fagdidaktiske linjer tegnes op for den lærer, som skal i gang med at bruge læremidlet. Ud af disse overordnede linjer forventes man at kunne læse forfatterens legitimeringer af de valgte metoder, tekster og formål med den undervisningspraksis, der lægges op til. Tekster indeholdende de omtalte forord findes som regel som en del af parateksten i den del af læremidlet, som også indeholder de elevhenvendte tekster. I dette studie tillægges både den deciderede lærervejledning og et eventuelt forord i elevernes bog en vis betydning for lærerens forståelse af og praksis med den pågældende læremiddeldidaktik.

Svenske Staffan Selander underbygger i Selander (1994) Skjelbreds pointe, idet han skriver om læremidlers vejledende lærerhenvendte tekster og deres betydning for den undervisning, som praktiseres på baggrund af lærerens forståelser af disse:

Texter till lärare påverkar hans eller hennes uppfattning om vad som är att betrakta som god sed, beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap, och de påverkar arbetsplaneringen – förmodligen också de aktiviteter som faktiskt kommer till stånd i klassrummet. (Selander, 1994, s. 46)

I ovenstående citat pointeres den indflydelse, læremiddelvejledende tekster kan have på, hvordan læremiddeldidaktikken er med til at definere centrale dele af den undervisningsmæssige kontekst. I tilfældet med dette studies læremiddel forefindes en relativ fyldig lærervejledning, hvor der fra læremiddelforfatternes side gøres rede for og argumenteres for væsentlige aspekter af den intenderede litteraturundervisning. Derfor er disse tekster inkluderet i studiets læremiddelanalyse sammen med de mere konkret instruerende dele af vejledningen og de anvendte dele af elevernes grundbog og arbejdsbøger.

Ved analyserne udvælges dele af lærervejledningsteksten, hvor litteraturdidaktiske spørgsmål i særlig grad behandles. Jeg anvender de litteraturdidaktiske paradigmeaspekter som koder, jeg i første omgang analyserer teksten efter. Dernæst udvælger jeg blandt disse kodede tekstpassager citater, som jeg anser for særligt eksemplariske formuleringer omhandlende de forskellige didaktiske paradigmatisk aspekter. Efter arbejdet med analyser af, hvilke paradigmer der særligt fremstår som tegn i læremiddelteksten, foretager jeg diskursanalyse af teksten. Ved denne del af

analysearbejdet fokuserer jeg på, hvordan læremiddelforfatterne argumenterer for læremiddel-didaktikken og fremanalyserer de betydningskontekster, som forfatterne i særlig grad henviser til og tillægger betydning. Endelig foretager jeg en opsummering, hvor jeg på baggrund af den samlede analyse beskriver den intenderede undervisning, som læremiddeldidaktikken er udtryk for. Desuden udarbejder jeg en skematisk oversigt, hvilke paradigmer der i særlig grad i form af sproglige tegn påvirker læremiddeldiskursen. Skemaerne vil således vise et overblik over både de lærervejledende tekster og de konkrete anvendte elevopgaver, som indgår i de enkelte cases. Jeg er klar over, at denne vurdering er foretaget på et kvalitativt grundlag, og skemaet er da heller ikke tænkt som en kvantitativ tilføjelse til mit studie. Min begrundelse for at udarbejde skemaet udspringer imidlertid af et ønske om, at resultaterne forholdsvis let kan overskues og sammenlignes på tværs af studiets empiriske materiale. Disse sammenligninger skal således foretages med det forbehold, at nuancer kan overses, idet der med disse skematiske oversigter udelukkende fokuseres på hovedtendenser.

### Analyse af klasserumsobservationer

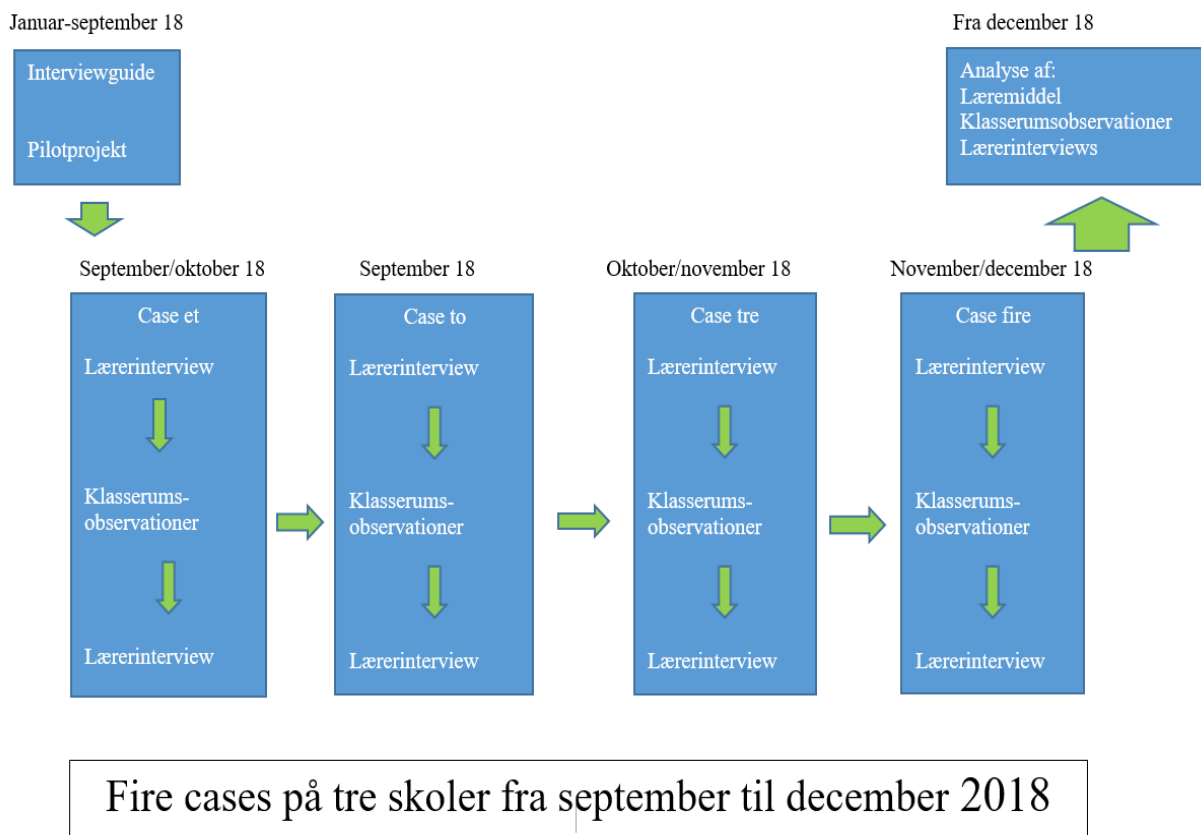
Ved analyser af klasserumsobservationer er den gennemførte litteraturundervisningspraksis med læremidlet i centrum. Analyserne af den undervisning, jeg observerede i de fire cases, er som allerede beskrevet struktureret efter de elevaktiviteter, som læreren igangsætter i klassen (Bundsgaard & Hansen, 2016, s. 5). *Aktiviteter* vil nærmere bestemt være de elevaktiviteter, som læremidlet foreslår, men kan også være lærerproducerede elevopgaver, som læreren iværksætter i klassen med henblik på den ønskede redidaktisering af læremidlet. Ved analyser af klasserumsobservationerne benytter jeg som beskrevet feltnoter udfærdiget på stedet samt de udvalgte transskriberede passager fra videooptagelser af undervisningen. Optagelserne har jeg gennemset flere gange i analyseprocessen. Målet har været at få et indtryk af den pågældende undervisning med henblik på at kunne fremanalysere karakteristiske træk ved den diskurs for litteraturundervisning, som fremstår, når jeg undersøger undervisningen med mit begrebsapparat. Ved hvert gennemsyn har jeg noteret tegn på påvirkninger fra paradigmerne og således dannet mig et indtryk af diskursen. Efterfølgende har jeg udvalgt eksemplariske undervisningssekvenser, som jeg har transskriberet og analyseret efter de samme retningslinjer, som beskrevet ovenfor ved læremiddelanalysen.

Målet med analyserne har været at fastslå, om lærerens diskursive praksis med læremidlerne aktualiserer de samme betydningskontekster som ved læremiddelanalysen fremstod som intentioneret undervisning. Som jeg har redegjort for i kapitel 3, er det ikke sandsynligt, at der ved observationer af undervisning i litteratur kan fremanalyseres konturerne af sammenhængende litteraturdidaktiske paradigmer. Ved denne analyse af de empiriske data fra klasserumsobservationerne forekommer der, i lighed med analyserne af læremiddel og interviews, derfor overlap mellem de didaktiske aspekter, der som udgangspunkt strukturerer analysen. Nogle af aspekterne vil således ikke optræde i analysen eller vil blot kunne spores som indirekte henvisninger.

### Analyse af lærerinterviews

Ved analyse af lærerinterviews er fokus på lærernes refleksioner over og positioneringer i relation til de didaktiske læremiddels intentioner for undervisning. Jeg opererer derfor ligesom med læremiddelanalysen på et niveau, hvor læremidlets didaktiske intentioner for undervisning vurderes ved analyser og refleksioner uden for klasserummet. Ved lærerinterviewene har jeg som nævnt stræbt efter at formulere mine spørgsmål sådan, at lærernes refleksioner kom til at dreje sig om flere af de aspekter, som konstituerer de litteraturdidaktiske paradigmer. Imidlertid vil det fremgå af interviewanalysen, at flere aspekter af forskellige årsager kun fremgår indirekte og nogle slet ikke. Især ved det første interview stiller jeg spørgsmål, som er formuleret med henblik på at få et indblik i, hvordan læreren forstår læremiddeldidaktikken i relation til de didaktiske paradigmeaspekter. Ved behandling af transskriptionerne af det første interview med lærerne koder og analyserer jeg i lighed med den metode, jeg anvender ved læremiddelanalysen. Ved analyserne af det andet interview anvender jeg ikke de didaktiske aspekter på samme måde som tydelige kodningskategorier. I disse interviews er et væsentligt udgangspunkt udvalgte sekvenser fra den observerede undervisning, som jeg præsenterer for læreren. Fokus er på, om læreren kan genkende de udvalgte sekvenser som karakteriseret af bestemte redidaktiseringsstrategier. Et kriterie for udvælgelse af eksemplariske citater til analyse fra disse interviews er derfor, at citaterne eksemplificerer karakteristiske træk ved de redidaktiseringsstrategier, som læreren vælger i sin undervisning med læremidlet.

## Kronologisk oversigt over forskningsdesign



Figur 11. Kronologisk oversigt over forskningsdesign.

Figurens grønne pile skal illustrere, at jeg i disse faser har foretaget justeringer af interviewguide, transskriberet og gennemset empirisk materiale og foretaget begyndende analyser og fortolkninger af det.

## 5. Læremiddelanalyse. Fælles for de fire cases

Formålet med analysen af den fælles lærervejledning samt de fire specifikke dele af læremidlet er at generere viden således, at jeg kan besvare studiets første forskningsspørgsmål:

Hvilken faglig diskurs repræsenterer et af lærere udvalgt didaktisk litteraturlæremiddel til skolens 5. og 6. klassetrin?

Hensigten er at forstå de intentioner for litteraturundervisning, som implicit og eksplicit ligger i læremidlet. Formålet med analyserne er i forlængelse heraf at undersøge, hvordan lærerne underviser med læremidlet. Med baggrund i læremiddelanalsen er det altså målet at kunne fastslå, i hvor høj grad lærerne holder sig til læremiddeldidaktikken i deres undervisning.

### Læremiddeldidaktik med tegn på påvirkning fra didaktiske paradigmer

Jeg ønsker i mit studie at fastholde et fokus på de forskellige fagsyn og positioner, der karakteriserer det litteraturdidaktiske felt. Som jeg har beskrevet i afhandlingens kapitel 3, ser jeg de fremanalyserede tegn på påvirkninger fra forskellige paradigmer som ikke blot måder at karakterisere forskellige tiders fagsyn, men også som udtryk for en stadig kamp eller konkurrence mellem faglige positioner. I denne læremiddelanalyse vil fokus derfor være på disse tegn, som læremiddelforfatterne via didaktiske intentioner har implementeret i læremidlet. I forlængelse heraf vil det være målet at fremanalysere et samlet billede af læremiddeldiskursen.

De omtalte fagsyn og positioner freanalyseres ved hjælp af det analyseredskab, som jeg udviklede i afhandlingens kapitel 3. I fokus vil være de ord og formuleringer, læremiddelforfatterne anvender, når de formulerer sig om de litteraturdidaktiske aspekter, som udgør analyseredskabet. Jeg fokuserer derfor på nedslag i udvalgte dele af lærervejledningen, hvor teksten i særlig grad omhandler litteraturdidaktiske spørgsmål. Den første del af de to lærervejledninger til henholdsvis 5. og 6. klasse indeholder informerende og instruerende tekster

vedrørende ”de tanker og teorier, der ligger bag *Fandango*-systemet” (May, & Arne-Hansen, 2009d, 2010d, 2015, 2017)<sup>22</sup>.

## Litteraturundervisningens formål

Læremiddelforfatterne formulerer i lærervejledningens tekst *Fandango i teori og praksis*, at ”Målet først og fremmest er [...] at udvikle **eleverne** som **kompetente og engagerede litteraturlæsere og – skrivere og reflekterede mediebrugere**” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6).<sup>23</sup> Formuleringen om at *Målet* er at udvikle *eleverne* antyder bestemte praksisser i undervisningen, hvor eleverne ikke er de agerende subjekter, idet ordet *Målet* er subjekt og ikke *eleverne*. Eleverne får tildelt rollen som dem, der skal gøres noget ved. Forfatterne argumenterer for dette, idet de uddyber, at eleverne bringer viden om tekster og verden med sig, når de kommer i skolen, og at det er skolens opgave at bygge videre på denne viden. Endvidere skrives om dette, at eleverne gennem arbejdet med *Fandango* får mulighed for at systematisere denne viden, og at ”den udbygges progressivt år for år” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6). Synet på eleven som det passive subjekt, som læreren skal bibringe udvikling og systematisering, tolker jeg som tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme, hvor elevens rolle netop er formuleret som modtager af ekspertforklaringer.

I samme tekst formuleres spørgsmålet ”Hvorfor er det vigtigt, at børn læser litteratur?”, som forfatterne selv besvarer, idet de skriver, at gennem fiktion ”får eleverne oplevelser, der kan være med til at udvikle dem **personligt, socialt og kulturelt**” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 7)<sup>24</sup>. De citerede tekstpassager er med til at give indtryk af, hvad læremiddelforfatterne ser som formålet med litteraturundervisningen i 5. og 6. klasse. Der kan identificeres tegn på påvirkning fra tre af de fire litteraturdidaktiske paradigmer, idet det formuleres, at litteraturoplevelser helt generelt kan

---

<sup>22</sup> Lærervejledningernes generelle dele er inddelt i afsnit med forskellige overskrifter. I analyserne henter jeg citater fra disse afsnit: *Fandango i teori og praksis*, *Om litteraturpædagogik*, *Om tekstvalget*, *Om evaluering* (May & Arne-Hansen, 2009d, 2010d, 2015, 2017).

<sup>23</sup> I mine analyser fremhæver jeg særlige pointer på følgende måde: I citaterne fremhæver jeg de særligt centrale ord og formuleringer med fed skrift. Det er altså mine fremhævninger og ikke læremiddelforfatternes. I teksten i øvrigt henviser jeg til disse fremhævninger ved at kursivere dem. Disse kursiverede henvisninger er således også mine fremhævninger.

<sup>24</sup> Lige som ved citater fra studiets øvrige empiriske materiale gælder: Hvis jeg citerer passager, hvor jeg vurderer, at der er dele af ytringerne, som ikke bidrager til yderligere at udfolde den samlede mening med citatet og derfor er overflødige, udelader jeg dem og markerer dette med [...].



være med til at udvikle eleverne *personligt, socialt og kulturelt*. Der argumenteres dermed for, at det er disse litteraturoplevelser, der i undervisning med læremidlet skal danne grundlag for, at eleverne udvikler sig som *kompetente og engagerede litteraturlæsere- og skrivere* (jævnfør det første citat). Eftersom tegnene fra det kulturelle og det sociale paradigme kun formuleres overordnet og desuden kun underbygges svagt i den øvrige lærervejledningstekst, konkluderer jeg, at tegn fra disse paradigmer ikke er med til at karakterisere læremiddeldiskursen. Denne pointe fremgår desuden af det afsluttende skema, hvor jeg angiver dette forbehold med parenteser (se evt. afslutningen på denne analyse af lærervejledningen).

## Indhold

I lærervejledningen formuleres, at ”*Fandango* er et dansksystem til mellemtrinnet med moderne skønlitteratur og andre medier i fokus” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6). Selvom læremidlets paratekst ikke direkte indikerer, at der her er tale om et litteraturlæremiddel, fremgår det indirekte via billeder og indholdsfortegnelse, at skønlitteraturen er omdrejningspunktet for den intenderede undervisning. I lærervejledningsteksten, hvor ovennævnte citat er fra, er det da også dette spor, læseren meget hurtigt ledes ind på. Det skønlitterære omdrejningspunkt for undervisningen udgør kun en del af læremiddeldidaktikken. En anden væsentlig del af læremidlet består af de konkrete undervisningsmetoder og elevaktiviteter, som derved kommer til at afspejle læremiddeldidaktikkens syn på dannelse, fag, viden, undervisning og læring (Hansen, 2010). De valgte metoder og aktiviteter formodes derved i samspil med de udvalgte skønlitterære tekster i en eller anden grad at præge undervisningspraksis med læremidlet.

I lærervejledningen fremhæves teksters *formsprog, strukturer* og desuden *begrebsapparat* om tekster som centrale fokuspunkter i litteraturundervisningen:

Vi mener [...], at forskellige mediers [...] **formsprog skal præsenteres for eleverne** fra begyndelsen. Herved får eleverne en **viden** om det særlige **sprog** og de **strukturer**, der knytter sig hertil, og klassen får stillet et **fælles begrebsapparat** til rådighed, når der skal samtales og produceres fiktion. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6)

Dette tydelige fokus understreges af den efterfølgende opstilling af begreber med tydelige spor fra nykritisk inspirerede analysemodeller og kan derfor tolkes som tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme. Opstillingen fungerer samtidig som en introduktion til den logik, læremidlet er struktureret ud fra: først begreberne, siden litteraturen og derefter litteraturarbejdet. Der tages entydigt udgangspunkt i *viden* om teksters *sprog* og *strukturer* og ikke f.eks. i elevers erfaringer, holdninger eller færdigheder.

## Teori og tekstsyn

Inspirationen fra nykritikken formuleres eksplicit i lærervejledningens tekst *Om litteraturpædagogik*, hvor også læserorienteret teori fremhæves.

Vi mener [...], det er nødvendigt at supplere den **læserorienterede** tilgang med et mere **tekstnært** fokus. En tekstfokuseret tilgang kan udspringe af **strukturalistiske fortolkningsteorier** som **nykritikken** eller den **klassiske narratologi**. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15)

Forfatterne beskriver endvidere, hvordan både den *tekstnære* og den *læserorienterede* position bør være til stede i undervisningen, og de argumenterer for, at læremidlet lægger op til undervisning, som placerer sig ”i krydsfeltet mellem den klassiske analyse og den læserorienterede tilgang” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 16).; en position, som litteraturredaktikeren Faust har beskrevet med begrebet *double bind* med de udfordringer, dette giver for læreren i litteraturundervisningen (Faust, 2000, s. 13). Der gives i læremidlet imidlertid udtryk for, at de to positioner betragtes som ligeværdige og forenelige, og for at underbygge dette henvises til, at begreberne helt generelt i læremidlet anvendes *meddigtende*.

Nej, vi bruger begreberne i **meddigtende** – men alligevel **tekstfokuserede** opgaver, således, at eleverne hele tiden selv eksperimenterer med begreberne løbende, og det giver i høj grad mulighed for individuelle udlægninger af de litterære tekster. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15-16)

Tegn på påvirkning fra det personlige paradigme ses her tydeligt. Dermed kan det konkluderes, at der, hvad angår tekstteori, lægges op til undervisning, hvor både tegn fra det personlige og det lingvistiske paradigme præger diskursen. Den ligelige fordeling af tegn på påvirkning fra de to paradigmer, som ovenstående to citater lægger op til, skal dog ses i lyset af læremidlets struktur. Den kapitelvise opdeling med hvert sit litterære begreb som omdrejningspunkt vurderes at understrege det lingvistiske paradigmes betydning.

## Teksttilgang

Tekstteori og tekstsyn hænger i læremiddeldidaktikken sammen med det didaktiske aspekt vedrørende teksttilgang. Den tekstorienterede tilgang understreges med introduktionen til yderligere litterære begreber. Begreberne metafiktion og intertekstualitet udfoldes således grundigere i lærervejledningens afsnit *Om tekstvalget* (May & Arne-Hansen, 2017, s. 13-14). Forfatterne beskriver her, hvordan også disse begreber kan siges at præge læremidlets udvalg af moderne børnelitteratur. Introduktion til disse to komplekse begreber på dette relativt tidlige tidspunkt i elevernes skoleforløb er desuden med til at udbygge læremiddelforfatternes position som fagligt fornyende autoriteter på området. Metafiktive tekstelementer med karakter af eksplicite henvendelser til barnelæseren beskrives som et virkemiddel, der henleder opmærksomheden på sproget og på selve det at fortælle, og kan i denne betydning forstås som endnu et formelt element, som eleverne skal lære. Intertekstualitet introduceres som et virkemiddel, der kan vise, ”at litteraturen hænger sammen, at ny litteratur hviler på vores litterære arvegods” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 13). Denne formulering indeholder tegn på påvirkning fra det paradigme, der i den skematiske oversigt er beskrevet som det kulturelle (Witte & Sâmihaian, 2013). Dette paradigme karakteriseres ved en teksttilgang, hvor fokus er på teksters litterære kontekst i form af viden om epoker og forfatterbiografier.

## Opsummering

I lærervejledningen argumenteres samlet set for, at også introduktionen af disse yderligere to nævnte begreber kan forbedre elevernes analysefærdigheder i litteraturundervisningen. Dermed ses også her tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme, hvor teksttilgange præges af fokus på formelle teksttræk (Witte & Sâmihaian, 2013). Ved den løsrevne træning af analysebegreber, som læremidlet kan karakteriseres ved, ses samtidig tegn på påvirkning fra det

utilitaristiske paradigmes instrumentelle logik, som jeg herved vurderer sætter det lingvistiske paradigmes helhedsorienterede tekstsyn under pres (Krogh, 2014; Sawyer & Van de Ven, 2006). Som nævnt i starten af denne analyse er det ikke i elevernes grundbøger tydeliggjort, at læremidlet er beregnet til undervisning i litteratur.<sup>25</sup> Ifølge læremidlets lærervejledning fremgår dog som nævnt, at det drejer sig om litteraturundervisning.

### Tekstudvælgelseskræterier

I den første linje i lærervejledningens tekst *Fandango i teori og praksis* fremhæver forfatterne læremidlets tekster som ”moderne” skønlitteratur (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6). Formuleringen kan forstås i relation til det udvalg af skønlitteratur, som ellers anvendes i anden undervisning og i andre læremidler, og som derved kontrasteres som gammeldags eller ældre. Tekstvalget nævnes som det første og tillægges derved vigtighed. Ved anvendelsen af ordet moderne om den litteratur, forfatterne har valgt, signaleres desuden, at et væsentligt tekstudvælgelseskræterier har at gøre med, hvornår teksterne er skrevet. Forfatterne skriver endvidere om teksterne, at de har bestræbt sig på at vælge ”spændende og udfordrende tekster, der kan virke som gode og typiske eksempler og indgå i et samspil med andre medier ” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6). Der ses her tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme, idet man her som lærer må stole på forfatternes faglige kompetencer til at vide, hvad der er velegnet litteratur, som inden for det lingvistiske paradigme er formuleret som tekster med ”anerkendte æstetiske værdier” (Figur 5).

Et andet sted i lærervejledningsteksten fremhæver læremiddelforfatterne desuden moderne børnelitterære tekster som kendetegnet ved nogle fælles træk (May & Arne-Hansen, 2017, s. 12). I forlængelse heraf forklares, at denne form for litteratur er specielt velegnet i undervisningen, idet dens særlige karakter af åbenhed giver eleverne rig mulighed for fortolkninger. Ved analyse af læremidlets tekstudvælgelseskræterier ses altså både tegn på påvirkning fra det lingvistiske og det personlige litteraturdidaktiske paradigme. Analysen af, hvordan læremiddelforfatterne i lærervejledningen formulerer sig om litteraturundervisningens formål, viste, at læremiddelforfatterne også

---

<sup>25</sup> Som nævnt i afhandlingens kapitel 3 fremstod der ved analysearbejdets start heller ikke tydelige tegn på påvirkninger fra de fire litteraturdidaktiske paradigmer, som de er formuleret af Witte & Sâmihaiian (2013), hvorfor jeg indlemmede dele af det utilitaristiske L1-paradigme fra Sawyer & Van de Ven (2006) i studiets teoretiske ramme. Denne problemstilling vender jeg tilbage til i afhandlingens konkluderende kapitel 8.

mener, at litteraturundervisningen skal udvikle eleverne kulturelt, hvorfor det kulturelle paradigme også formodes at have en vis betydning ved formulering af tekstudvælgelseskriterier.

## Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen

Nøglen til elevernes læreprocesser i skolens litteraturundervisning er ifølge læremiddel-didaktikken den præsentation af begreber om sprog og strukturer, som læremidlet bygger på, og som optræder med flere forskellige formuleringer i de lærerhenvendte tekster.

forskellige mediers **formsprog** skal **præsenteres for eleverne** fra begyndelsen [...]. **Herved får** eleverne **viden om det særlige sprog** og de **strukturer**, der knytter sig hertil [...]. **Klassen får et fælles begrebsapparat stillet til rådighed**, når der skal samtales om og produceres fiktion. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6)

Læremidlets metodik antydes i formuleringerne *formsprog* skal *præsenteres*, eleverne *får* viden om *det særlige sprog* og de *strukturerer*, og eleverne *får et fælles begrebsapparat stillet til rådighed*. I den første sætning er *formsprog* subjektet og *eleverne* det modtagende objekt, som bliver noget givet, uden at det er formuleret, hvad eleverne selv skal gøre for at tilegne sig dette formsprog. Den efterfølgende sætning bygger videre på denne handling, idet det konkluderes, at eleverne *herved får en viden om det særlige sprog og strukturer*. Anvendelsen af adverbiet *herved* knytter sætningen til den foregående og indikerer en kausalitet mellem *præsentationen* for eleverne og deres tilegnelse af viden. Der bygges videre på denne tankegang, idet den tredje sætning konkluderer, at eleverne ved præsentationen af formsproget ikke blot får viden om sprog og strukturer, men også som klasse her får stillet et *fælles begrebsapparat* til rådighed. Eleven er objektet, der *får* viden om *sprog, strukturer* og *begrebsapparat* ved lærerens formidling via læremidlet. Eleverne positioneres indirekte som de passivt modtagende og læreren (og læremidlet) som den aktivt givende. Viden (og sprog, strukturer, begreber) kan gives eller *stilles til rådighed*. Formuleringerne om hvordan denne viden når eleverne, fremstår nærmest med stofflig karakter, idet der tales om at *få* og *blive stillet* til rådighed som noget, eleverne efter behov kan tage fat i og anvende som en form for redskab. Viden beskrives eksempelvis ikke som noget, der konstrueres i sociale kontekster, og som eleven er aktivt deltagende medskaber af.

Eleverne **kommer med** en **viden** om **tekster** og en **viden** om **verden**, som vi i skolen skal bygge videre på. Denne viden er dog ikke **systematiseret** og **bevidst for eleven selv**, men med *Fandango* **arbejder vi på**, at den bliver **det** - og at den udbygges progressivt år for år. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6)

Eleverne *kommer med* noget, som mangler systematik. Den efterfølgende redegørelse for læremidlets didaktik rummer imidlertid et stærkt fokus på *viden* om *tekster* og ikke den *viden* om *verden*, som forfatterne også nævner i ovenstående citat. Der er således fra forfatterens side ikke overvejelser om, hvilken betydning elevernes sociale status har for, at nogle elever *kommer med* mere *viden* end andre. I og med at elevernes verden, deres erfaringer og sociale kontekst spiller en så relativ lille en rolle i læremidlets undervisningsdesign generelt, er det derfor også forventeligt, at overvejelser om diversitet på dette område er fraværende. Forfatterens beskrivelse af det udgangspunkt, som eleverne møder skolen med, udgør en central del af deres argumentation for læremiddeldidaktikken. De mener således, at det er vigtigt, at den viden, som det antages eleverne har, systematiseres og bevidstgøres. I formuleringen ”men med *Fandango* **arbejder vi på**, at den bliver **det**”, anvendes pronominet *vi*, som er med til at etablere en særlig relation mellem læremiddelforfattere og læsere. Der skabes således et fælles *vi*, som omfatter læremidlets forfattere og den læsende og udøvende lærer. Eventuelt omfatter dette *vi* også de elever, som undervises med læremidlet. Den passive rolle, som eleverne ifølge sætningerne i lærervejledningen (se ovenfor) tildeles, indikerer dog, at de ikke medtænkes som del af det subjekt, *der arbejder på [...] det*.

Vi er nemlig af den opfattelse, at **det er nødvendigt**, at eleverne tilegner sig en **solid viden** om litteraturens formsprog med den fagterminologi, der knytter sig hertil [...]. [...] **vi** er **nødt til** at have et **fælles begrebsapparat** til rådighed. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15)

Mangelsituation beskrives på to niveauer, nemlig for det første elevernes manglende systematik og bevidsthed og for det andet lærerens receptionsorienterede litteraturundervisningspraksis, som ikke har haft det fornødne fokus på begreber (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15). Forfatterne formulerer, at det pågældende læremiddel her kommer til undsætning med *solid viden*, som byggesten, der ved håndværk er bygget op – og bygger op (elevernes ustrukturerede/ubevidste viden) og også bygger lærerens mangelfulde (receptionsorienterede) litteraturpædagogiske

faglighed op. Forfatterne styrker på denne måde deres position som faglige autoriteter, der kommer elever og lærere til undsætning med læremidlet.

Forfatterne skriver endvidere om litteraturpædagogikkens inspiration fra nykritikken i læremidlet: ”**Faktisk** er det lige de **begreber**, *Fandangos* kapitler er **bygget op omkring**” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15). *Begreber* må forstås som de elementer, som udgør byggestenene, med hvilke man opbygger *solid viden*, som gennem undervisning gør eleverne kompetente. Ordet *faktisk* binder fortid og nutid sammen og ved hjælp af begreberne, som hentes fra fortidens nykritiske tekstteori og ind i nutiden og på denne måde bygger bro mellem fortidens fokus på nykritisk position og nutidig litteraturundervisning med udgangspunkt i moderne tekster. I lærervejledningsteksten underbygges argumentationen ved anvendelse af ordene *nødvendigt* og *nødt til* (se det foregående citat) og forstærker derved den samlede påstand om mangler, som læremidlets didaktik kan udbedre ved at sætte ind med *solid viden*. Læremidlets litteraturredidaktik formuleres samlet set som det solide bud på en (håndværksmæssig) udbedring af påståede mangler ved både elever og undervisning.

Ved præsentationer af sig selv i lærervejledningen fremstår læremiddelforfatterne desuden som erfarne danskfaglige autoriteter (May & Arne-Hansen, 2017, s. 5). Der henvises dermed implicit til en vis mængde faglig autoritet, når der i starten af lærervejledningens afsnit *Om litteraturpædagogik* gøres litteraturpædagogisk status og tegnes et billede af en situation med de beskrevne mangler. I første omgang anvendes pronominet *vi* med henvisning til forfatterens bud på en løsning af problemet: ”**Vi** mener dog, at det er nødvendigt at supplere...”. Senere omfatter dette *vi* også læseren (læreren): ”**vi** er nødt til at have et **fælles begrebsapparat**” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15). Derved anvendes formuleringer, som har til hensigt at skabe en relation og i forlængelse heraf en fælles sag for forfattere og dansklærere. Der peges på denne måde ud af teksten, og argumentationen kan betragtes som en del af den form for samtale, som Gee betegner som ”Conversation with a capitol ‘C’”, hvori læremiddelforfatterne og lærere via lærervejledningen på denne måde indskriver sig (Gee, 2011, s. 29). I nedenstående afsnit om læremiddeldidaktikken som diskurs for litteraturundervisningen vender jeg tilbage til den kommunikation, forfatterne etablerer med forskellige grupper af dansklærere. I forlængelse heraf

uddyber jeg, hvordan forfatterne anvender denne kommunikationsform som led i at argumentere for læremiddeldidaktikken.

## **Evaluering**

Efter undervisning med hvert enkelte kapitel i læremidlet foreslås det, at der med fokus på begreberne evalueres i arbejdsbøgerne. ”Her præsenteres formålet med kapitlet i punktform, og der er oplæg til en opgave, der kan vise, om eleven mestrer det litterære begreb, kapitlet omhandler” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 10). Desuden er der kopisider til hvert kapitel ”Til hjælp til registrering af elevernes læring” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 10). Læreren kan således ud for forskellige aspekter af begreberne krydse af, om eleverne har lært begreberne eller ej. Der opfordres i lærervejledningen desuden til, at elevernes arbejdsbøger anvendes som arbejdsportfolioer, og at eleverne opretter præsentationsportfolioer. I præsentationsportfolioerne indsættes evalueringerne og elevens bedste tekst, som begge klippes ud af arbejdsbogen (May & Arne-Hansen, 2017, s. 10).

## **Opsummering**

På baggrund af analyserne konkluderes, at i læremiddelforfatternes forståelse af god litteraturundervisning er præsentationen af formsprog centralt. Dette peger på et nykritisk eller strukturalistisk litteratursyn, som netop tillægger form, sprog og strukturer en særlig rolle, og dermed ses tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme. Denne præsentation af formsprog fremstår som nøglen til, at eleverne opnår den systematisering og bevidstgørelse af eksisterende og ny viden, som i læremidlets optik i sidste ende vil udvikle dem til at være kompetente og engagerede læsere og skrivere og reflekterede mediebrugere. I læremiddeldidaktikken ligger dermed intentioner for lærerens praksis om aktualisering af undervisning, hvor syn på læring og viden er karakteriseret af tegn, som genfindes i det utilitaristiske paradigme. I læremidlet lægges med evalueringsformen op til et fokus på, at eleverne redegør for viden om de begreber, som det enkelte kapitel har omhandlet, og på, om de kan anvende denne viden i produktion af en mindre, selvstændig tekst. Der er ikke tale om de færdigheder i helhedsorienterede analyse og fortolkning af teksten, som karakteriserer det lingvistiske paradigme, men snarere om, at der åbnes for muligheder for reproduktion af viden om begreber.



## Læremiddeldidaktikken som udtryk for diskurs for litteraturundervisning

Fokus i ovenstående del af læremiddelanalysen har været at afdække, hvilke didaktiske paradigmer der ved sproglige tegn kan siges at påvirke og derved karakterisere læremiddeldidaktikken. Læremidlets intentioner for undervisning kan derved siges at være karakteriseret af tegn på påvirkning fra særlige didaktiske paradigmer på centrale områder. Som nævnt i afhandlingens kapitel 3 om paradigmer og diskurser betragter jeg paradigmerne og tegnene på påvirkning fra dem som dele af det felt af betydningskontekster, som kan være med til at nuancere studiets empiriske materiale. I det følgende vil jeg fremanalysere både implicitte og eksplicitte diskurstråde. De implicitte tråde karakteriserer den diskurs, som ifølge forfatterne generelt dominerer i litteraturundervisningen på skolerne på det tidspunkt, hvor læremidlet er skrevet og publiceret. Disse diskurstråde betragter jeg som implicitte, idet de beskriver faglige forståelser og kommunikationsformer, som ifølge forfatterne formodes at være implementerede i den faktiske undervisning på skolerne<sup>26</sup>. I andre dele af lærervejledningsteksten beskriver forfatterne de forståelser af litteraturundervisning, som ifølge forfatterne udgør de nye tiltag, som læreren med læremidlet kan implementere i undervisningen. I disse tekstpassager fremstår diskurstråde, som jeg beskriver som eksplicitte, idet der her argumenteres for, at lærerne er åbne for og optager disse nye forståelser i deres undervisning<sup>27</sup>.

Lærervejledningen er en tekst, hvor læremiddelforfatterne argumenterer for, at de lærere, som læser den, skal anvende læremidlet. I diskursanalysen vil jeg derfor fokusere på, hvordan læremiddelforfatterne argumenterer for læremiddeldidaktikken, hvorved flere væsentlige træk ved diskursen fremtræder.<sup>28</sup> I læremiddelforfatternes argumentation for læremiddeldidaktikken kan fremanalyseres forskellige diskurstråde, som peger på forskellige betydningskontekster, hvorved trådene fremtræder med forskellig karakter. Desuden etablerer forfatterne som led i deres argumentation for læremidlet en kommunikationssituation, hvor forskellige grupper af dansklærere indirekte defineres som modtagere. Forfatterne anvender flere steder en vi-form ved

---

<sup>26</sup> Dette, fordi forfatterne tegner et billede af en undervisningspraksis, hvor tegn på påvirkning fra især det personlige paradigme er fremherskende på en implicit og indforstået måde.

<sup>27</sup> Diskurstråde, hvor forfatterne eksplicit argumenterer for, at der i litteraturundervisning (med læremidlet) i højere grad skal implementeres tegn på påvirkning fra især dele af det lingvistiske paradigme, betragter jeg således som eksplicitte, fordi de er udsagte.

<sup>28</sup> Jeg markerer **diskurstråd** med fed skrift i min analyse, idet jeg henviser til de ord i citaterne, som jeg bygger min analyse af tråden på.

henvendelserne til modtageren. Foruden tekstpassager, hvor dette *vi* anvendes, er der længere tekstpassager, hvor dette *vi* er udeladt, og hvor teksten i højere grad er karakteriseret ved direkte anvisninger og informationer. Læremiddelforfatterne anvender således et *vi*, som i forskellige tekstpassager henviser til forskellige personer og grupper. Med henblik på at afdække læremiddelforfatternes måde at argumentere på i deres kommunikation med forskellige grupper af dansklærere, er det centralt at undersøge, hvilke personer dette *vi* dækker over. Flere steder anvender lærermiddelforfatterne et implicit *vi*, som henviser til alle dansklærere, og hvor forfatterne via den implicite sprogbrug argumenterer for en litteraturdidaktik på en indforstået og selvfølgelig måde. I den følgende analyse indgår eksempler på de forskellige måder, *vi* anvendes på.

Lærervejledningsteksten indeholder en redegørelse for tekstvalg, hvor der henvises til *Fælles Mål*. I teksten optræder flere steder sætninger med de omtalte *vi*-former:

**De fagtekster, vi arbejder med i dansk, er således fagtekster om dansk sprog, litteratur og andre medier.**

[...].

**Naturligvis skal vi ikke kun se på, hvad forfatteren *ikke* har skrevet. Vi skal også nærlæse teksten [...]. Når vi læser fiktion, skal vi [...]. På begge niveauer skal vi [...].**

**Den siger os noget om [...]. Vi skal altså [...].** (May & Arne-Hansen, 2017, s. 12)

I citatet fremstår en **sagsorienteret**<sup>29</sup> og **implicit diskurstråd**, som omhandler tekstvalg og teksttilgang. Der henvises til et fællesskab af alle dansklærere, hvor det er indforstået, hvilke tekster der skal læses i danskfaget, og at teksterne skal læses fortolkende (*hvad forfatterne ikke har skrevet*). Med sætningen *Vi skal også nærlæse teksten* etableres en **eksplicit diskurstråd**, idet forfatterne her argumenterer for et tydeligere fokus på nærlæsning af teksten, som understreges i de efterfølgende sætninger, hvor forfatterne argumenterer med formuleringen *vi skal*. Denne praksis lanceres som noget nyt, der med læremidlet kan føjes til allerede eksisterende praksis og derfor har karakter af en eksplicit anvisning.

---

<sup>29</sup> Eftersom analyserne viser, at diskurstrådene i mit materiale overvejende kan karakteriseres som *sagsorienterede*, vil jeg herefter kun markere, når diskurstråde har karakter af overvejende at være *regulerende*, idet disse hører til undtagelserne.

Det næste citat indledes med et *vi*, som henviser til samme gruppe af dansklærere, som beskrevet ovenfor, men fortsætter med et andet *vi*: ” **Selv om vi har fået en fælles kanon, mener vi**, at den **moderne litteratur bør fylde mest** i undervisningen” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 12). Det første *vi* refererer ligeledes til fagfællesskabet af alle dansklærere, mens det andet *vi* henviser til læremiddelforfatterne. Den første *vi*-form refererer til en forestilling om en fælles bestræbelse blandt dansklærere om ud fra de givne rammebetingelser at planlægge og udføre bedst mulig danskundervisning. Der er tale om en **eksplicit diskurstråd**, idet der i første omgang henvises til skolens undervisningsopgave, men hvor der med dette afsæt argumenteres for en ny praksis i danskundervisningen, hvor moderne litteratur i fremtiden kommer til at fylde mest. Man kan sige, at den refererer til forestillingen om de lokale betydningskontekster, som formodes at eksistere i de enkelte klasser, hvor dansklærere underviser i kanonlitteratur, men hvor der ifølge forfatterne bør læses mere moderne litteratur. Sætningens andet *vi* indgår med den funktion tydeligt at markere en påstand, som i første omgang står uargumenteret. Ved nærmere læsning af lærervejledningen argumenterer forfatterne imidlertid for den *moderne* litteraturs plads i undervisningen, idet de beskriver denne med en særlig karakter af åbenhed, som gør den specielt egnet til undervisningsbrug (May & Arne-Hansen, 2017, s. 13).

I afsnittet *Om litteraturpædagogik* forekommer endnu en **eksplicit diskurstråd**, som omhandler læremidlets teksttilgang. Der argumenteres for at supplere de læserorienterede tilgange, som ifølge forfatterne har domineret litteraturundervisningen:

Som det fremgår af ovenstående, er **vi i *Fandango af den opfattelse*, at en læserorienteret tilgang er hensigtsmæssig [...]. Vi mener dog, at det er nødvendigt at supplere [...].**

(May & Arne-Hansen, 2017, s. 15)

Her går læremiddelforfatternes *vi* i dialog med det *vi*, som dækker hele gruppen af dansklærere, som er nævnt tidligere. Mange af dansklærerne i den sidstnævnte gruppe formodes derfor at være dem, som ifølge forfatterne hidtil har praktiseret litteraturundervisning, som i for høj grad har været præget af læserorienterede tilgange. Jeg opfatter den **eksplicite diskurstråds** fremtræden som et initiativ i retning af at etablere sig som fagligt fornyende autoriteter, som henvender sig til den første **implicitte diskurstråds** *vi*. Den **eksplicite diskurstråd** har som funktion, at

dansklærere med *Fandango* i undervisningen tilskyndes til at praktisere litteraturundervisning, hvor der i højere grad indlemmes elementer fra det lingvistiske paradigmes teksttilgang end fra det personlige paradigmes.

I samme afsnit markeres yderligere en **eksplicit diskurstråd** om tekstbegreb og teksttilgang. Efter en sætning, hvor forfatterne kort introducerer forskellige tekstorienterede tilgange til litteratur, anvendes pronominet *man* i en række sætninger:

**Her taler man om ”det autonome tekstbegreb”. Man ser her [...]. Her mener man således ikke, [...]. [...] man nærlæser. Man kan således [...]. [...] Én, fordi man tidligere mente, [...].** (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15)

Her redegøres for begreber i tilknytning til de introducerede teksttilgange. Anvendelsen af *man* markerer sammen med den informerende tekst, at der her henvises til en særlig faglig betydningskontekst. Her er således tale om en form for faglig autoritet, som forfatterne henviser til som led i deres samlede argumentation for, hvorfor dansklærere skal vælge at undervise i litteratur med læremidlet. Den faglige autoritet har dog en anden karakter end den allerede etablerede, som henviser til forfatterne selv ved anvendelse af pronomenet *vi*. Med *man* henvises sandsynligvis til personer og faglige betydningskontekster, som anvender og udvikler tekstteoretiske begreber i universitetsregi. Denne tråd kan karakteriseres som en **eksplicit diskurstråd**, idet den kan ses i forlængelse af læremiddelforfatternes argumentation for, at lærerne med læremidlet i undervisningen tilfører litteraturundervisningen ændrede didaktiske perspektiver. Forfatterne antager, at disse perspektiver ikke umiddelbart er en del af de eksisterende undervisningskontekster.

I samme tekstpassage henvises med *man* til dansklærere i datidens skole. Ændringen sker efter en beskrivelse af, hvordan nykritisk inspireret tekstteori holdt sit indtog i skolens litteraturundervisning i 1970'erne:

Analyse betragtedes som et håndværk, der skulle læres, hvortil **man gerne anvendte en analysemodel. [...]. [...] man mente, det var hensigtsmæssigt [...]. Man var således i analysearbejdet [...].** (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15)

Med *man* henvises til alle dansklærere, men nu blot i et historisk perspektiv, idet nogle dansklærere, som var aktive i 1970'erne og 1980'erne, formodes ikke at være det mere.

I den næste passage vendes tilbage til et *vi*, som dækker over forfatterne og derved til den **eksplicitte diskurstråd**, som viser læremiddelforfatternes argumentation for det, som ifølge dem er nye tiltag i skolernes litteraturundervisning:

**Vi er nemlig af den opfattelse, at det er nødvendigt [...]. [...] vi er nødt til at have [...]. [...]** når vi skal tale om fiktion [...]. De **begreber, vi har fundet relevante [...]. [...] vi** (anser) **genrebegrebet** for centralt [...]. [...] **vi har medtaget begrebet intertekstualitet [...]** ser vi [...]. Nej, **vi bruger begreberne [...]**. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15)

Diskurstrådens eksplicitte præg understreges, idet forfatterne ved formuleringen *det er nødvendigt* forstærker deres argumentation for tydeligere fokus på begreber i litteraturundervisningen. Teksten afsluttes med en passage, hvor forfatterne stiller det retoriske spørgsmål: ”Er det overhovedet muligt at placere sig mellem to så forskellige tilgange til litteraturarbejdet?”. Spørgsmålet besvares ved en opretholdelse af den **eksplicitte diskurstråd**, som anvender et *vi*, der henviser til forfatterne selv. ”Ja, som tidligere nævnt er **vi** af den opfattelse, at der i læseprocessen sker en interaktion mellem tekst og læser” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 15). Læremiddelforfatterne taler altså samlet set også her for, at tegn på påvirkninger fra det lingvistiske paradigme via læremidlet implementeres mere målrettet i klassens betydningskontekst.

I afsnittet *Om evaluering* fremstår **diskurstråde**, som med flere forskellige temaer henviser til flere forskellige grupper af personer. Eleverne som samlet gruppe optræder i en **implicit diskurstråd**, som omhandler evaluering af undervisningen. Efter en passage, hvor der kort redegøres for dansklærerens opgave i forbindelse med evaluering af mål, følger en tekstpassage, hvor eleverne nævnes.

For at dette kan lade sig gøre, **må læreren gøre sig fagdidaktiske overvejelser** over, hvad **eleverne** skal lære, **hvorfor de skal lære dette**, og **hvad de allerede ved og kan**. **Hvordan de skal** lære det nye, [...]. [...] **eleverne skal have feedback** i forhold til **deres læring** [...]. Både lærer og **elever må vurdere**, om **eleverne rent faktisk lærte det**, der var hensigten. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 41)

Med etablering af denne **implicitte diskurstråd** inddrages eleverne som gruppe i læremiddelforfatternes argumentation. Jeg karakteriserer tråden som **implicit**, idet der henvises til evaluering som en form for selvfølgelig praksis, som allerede antages at fungere i den enkelte klassekontekst.

I det følgende gengives et citat, hvor der fremstår endnu en **implicit diskurstråd** vedrørende evaluering som didaktisk aspekt, og hvor *vi* refererer til forfatterkollektivet: ”har **vi** i *Fandango* valgt [...]. I side-for side-vejledningen har **vi** til hvert kapitel i punktform” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 41). I afsnittet henvises til lærervejledningens anden og mere konkrete instruerende del, som forfatterne betegner ”side for side-vejledningen”.

I en efterfølgende sætning introduceres et *du*, som introducerer de helt konkrete lærere, som faktisk har tænkt sig at bruge den. ”**Det er tanken, at du** herudfra [...]. [...] at **du præsenterer** målene. **Du kan** enten selv [...], eller **du kan** [...], eller **du kan** [...]” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 41). Funktionen med denne **eksplicite diskurstråd** er her igen at skabe en form for eksplicit dialog om læremiddeldidaktikken med dansklærere, men her altså i særlig grad den del af dem, som faktisk har tænkt sig at undervise med læremidlet. Læreren instrueres eksplicit i, hvordan han eller hun skal implementere læremiddeldidaktikkens mål og evalueringsform. Herefter genoptages diskurstråden, som omhandler elevernes rolle ved evaluering af deres læring.

**Elevernes læring evalueres** [...]. Først **formulerer eleverne selv** hver især, **hvad de synes, de har lært** [...]. Derefter **afprøver de** [...] så **de kan vise, om de mestrer** [...]. **Lærer og elev kan herefter** i fællesskab [...] **vurdere elevernes faktiske læring**. **Her får både elev og lærer mulighed for** at følge **elevens udvikling** og arbejds måde. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 41)

I de ovenfor citerede ytringer har den **eksplicite diskurstråd** karakter af konkret instruktion i at anvende evalueringssider og registreringsark, hvorved elevens læring i relation til de opstillede mål i læremidlet kan følges tæt af lærer, elev og forælder.

Læremiddelforfatternes henvendelse til hele gruppen af dansklærere genoptages på en indirekte måde mod afsnittets slutning. Forfatterne argumenterer for portfoliomapper som evalueringsform og uddyber dette:

Portfoliomappen kan således blive et nyttigt redskab i skole/hjemsamtalen, idet **lærere, elever og forældre kan tage udgangspunkt i dokumenterede eksempler på elevens læring i stedet for lærerens ”synsninger”**, der ofte kan være svære at følge op på fra forældreside. (May & Arne-Hansen, 2017, s. 42)

Der formuleres her indirekte et billede af, hvordan nogle dansklærere ifølge forfatterne udfører evaluering af elevernes læring. Det beskrives ikke nærmere, hvad der menes med *synsninger*, men der sker altså indirekte en opretholdelse af den **eksplicite diskurstråd** oven for, som omhandler evaluering. Lærerens ”*synsninger*” indikerer, at denne måde at evaluere litteraturundervisning på er den sædvanlige og implementerede praksis. Der refereres bredt til dansklærere og i særlig grad til de, der har benyttet sig af de beskrevne ”*synsninger*” i deres evalueringsarbejde. Det er ikke sikkert, at forfatterne her sigter til, at de lærere, som evaluerer ved hjælp af *synsninger*, er de samme, som også tilgår litteraturundervisningen læserorienteret. Jeg tolker dog udsagnet her som en henvisning til de pågældende lærere og karakteriserer derfor diskurstråden som **eksplicit**, idet læremiddelforfatterne tegner et billede af undervisningsdiskurser, som ifølge forfatterne i for høj grad præges af tegn på påvirkning fra det personlige paradigme, som altså skal ændres efter forfatternes anvisninger til i stedet at tage udgangspunkt i *dokumenterede eksempler på elevernes læring*. Med diskurstråden adresserer forfatterne både hele gruppen af dansklærere, de, der benytter sig (eller har gjort det) af læserorienterede tilgange i undervisningen, de, der benytter sig af *synsninger* ved evalueringer, og de dansklærere, som har besluttet sig at undervise med læremidlet, og som derfor instrueres mere konkret i det.

Lærervejledningsteksten afspejler som nævnt forfatternes bestræbelser på at føre lærerne frem til den forståelse af litteraturundervisning, som forfatterne med læremidlet har lagt sig fast på. De **eksplicite diskurstrådes** funktion er med jævne mellemrum i teksten at påpege, at de valg, som et sådant didaktisk læremiddel er udtryk for, er foretaget efter grundige overvejelser på baggrund af relevant fagdidaktisk viden, som lærere ifølge forfatterne i højere grad end hidtil antaget opfordres til at implementere i deres undervisning med læremidlet.

### **Opsummering**

Efter at have foretaget analyse af læremidlets lærervejledning vil jeg nu konkludere, hvad der karakteriserer læremidlets faglige diskurs for litteraturundervisning. Med henvisning til analysen spores tegn på påvirkninger fra didaktiske paradigmer, som derved er med til at karakterisere diskursen. I lærervejledningen er der ved analysen således fundet tegn, som kan spores til forskellige aspekter af de fire litteraturdidaktiske paradigmer og et enkelt L1-didaktisk paradigme. De fem paradigmer optræder dog langt fra med samme hyppighed i analysen. Således spores tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme ved syv af de otte aspekter. Dermed er det lingvistiske paradigme det af paradigmerne, som påvirker læremiddeldiskursen tydeligst. Det eneste sted, hvor dette paradigme ikke kan spores, er ved litteraturundervisningens formål, hvor de tre øvrige paradigmer imidlertid findes svagt repræsenteret. Tegn på påvirkning fra det personlige litteraturdidaktiske paradigme fremtræder desuden i relation til læremiddeldidaktikkens formuleringer om litteraturteoretisk teori, tekstsyn og i relation til tekststudvælgelseskriterier. Tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigme findes ved formuleringer om litteraturundervisningens indhold, teksttilgang, læringssyn og lærerrolle og evaluering. Samlet set kan læremiddeldidaktikken karakteriseres som overvejende orienteret mod faglige betydningskontekster, hvor det lingvistiske og til dels det personlige litteraturdidaktiske paradigme dominerer. Tegn fra disse paradigmer vurderes dog at være under pres fra tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigmes fokus på en instrumentel forståelse af viden, som står i modsætning til f.eks. helhedsorienterede tekstfortolkninger og elevers aktive meningsskabelse.

Analysen af tekstens diskurstråde viser, at læremiddelforfatterne udtrykt som et samlet *vi* på tydelig vis argumenterer for læremidlets litteraturdidaktiske diskurs gennem forskellige implicite og eksplicite diskurstråde. Læremiddelforfatterne aktiverer på denne måde forskellige



betydningskontekster ved hjælp af sproglige markeringer. Disse fremstår bl.a. gennem henvisninger til dansklærere som gruppe. Forfatterne fremstiller dansklærere som en ikke helt homogen gruppe, som læremiddelforfatterne via eksplicite og implicite diskurstråde omhandlende forskellige didaktiske aspekter henvender sig til i deres bestræbelser på at argumentere for læremiddeldidaktikken. De eksplicite diskurstråde er gennemgående i analysen. Disse tråde afdækker, hvordan læremiddelforfatterne argumenterer ved også at henvise til betydningskontekster, hvor forestillingen er, at udvalgte dele af den litteraturteori, som er udviklet og anvendt i en akademisk kontekst, umiddelbart kan være med til at skabe mening i en grundskolekontekst.

De implicite diskurstråde etableres i lærervejledningen i forbindelse med forfatternes analyse af status på den litteraturredidaktiske situation i skolen, som i korthed går på ud på, at læserorienterede tilgange har eksisteret for længe og for dominerende. Trådene karakteriseres som implicite, idet læremiddelforfatterne beskriver klasserum, hvor der refereres til en særlig faglig betydningskontekst, hvor tegn på påvirkning fra det personlige paradigme genfindes. Denne karakteristik af den aktuelle litteraturredidaktiske praksis i skolen indikerer, at der eksisterer en fælles opfattelse af en fast forankret praksis, og der er dermed tale om implicite diskurstråde. Hermed tegnes et billede af klasserummet som kontaktzone for forskellige betydningskontekster. Faglige betydningskontekster spiller sammen med klasserummets betydningskontekst på måder, hvor det implicit signaleres, at det er læserorienterede tilgange i litteraturundervisningen, der definerer elevernes positioneringsmuligheder- og begrænsninger.

I de dele af lærervejledningen, hvor forfatterne bringer andre faglige betydningskontekster ind i deres argumentation for læremiddeldidaktikken, fremtræder som nævnt diskurstråde af mere eksplicit karakter. Beskrivelse af klasserummet som kontaktzone udbygges her med henvisninger til en faglig betydningskontekst, hvor der især findes tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme. Med henvisning til elevers og læreres beskrevne mangler i forbindelse med ambitionen om at styrke elevernes udvikling, argumenteres for at bringe elementer af en faglig betydningskontekst inspireret af tekstnære tilgange ind i klasserummet. Dette sker gennem diskurstråde, hvor der ses tegn på påvirkning fra en faglig betydningskontekst, som er karakteriseret ved dele af det lingvistiske litteraturredidaktiske paradigme. Den særlige udgave af

det lingvistiske paradigmes tekstsyn og teksttilgang kombineret med et særligt syn på læring og viden gør, at læremiddeldiskursen desuden er tydeligt præget af tegn på påvirkning fra det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme.

<b>Didaktisk paradigme</b>	<b>Kulturelt</b>	<b>Lingvistisk</b>	<b>Socialt</b>	<b>Personligt</b>	<b>Utilitaristisk</b>
<b>Formål</b>	(X)		(X)	X	
<b>Indhold</b>		X			X
<b>Teori og tekstsyn</b>		X		X	X
<b>Tekstudvælgelseskræterier</b>		X		X	
<b>Læringssyn og lærerens rolle</b>		X			X
<b>Evaluering</b>		X			X

Figur 12. Paradigmatiske aspekter af læremiddeldiskursen. Fælles del for de fire cases.

## **6. Læreres forståelser af og undervisning med litteraturlæremidler**

### **6.1. Case et. En modelanalyse**

Her følger den første af studiets fire caseanalyser, der som anført betragtes som modelanalyse for de følgende tre analyser af cases. Idet alle fire caseanalyser udføres med en så høj grad af metodisk systematik og transparens som muligt, vil der være en genkendelighed fra analyse til analyse. Selvom jeg har gjort rede for forhold omkring analysemetode og systematik i afhandlingens kapitel 4, vil jeg først ganske kort repetere centrale forhold vedrørende de konkrete delanalyser. Med henblik på at undgå unødige gentagelse vil jeg ved analyserne af case to, tre og fire, desuden referere til denne generelle systematik, som præsenteres her ved case et.

#### **6.1.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet**

Fokus for den følgende analyse er de dele af læremidlet, som læreren i case et faktisk anvendte i den undervisning, jeg observerede. Den følgende analyse skal altså ses som en forlængelse af den fælles læremiddelanalyse, som jeg udførte i afhandlingens kapitel 5. Jeg vil ved hver af de fire cases foretage lignende analyser af de i casen konkrete anvendte dele af læremidlet. Målet med opgaveanalyserne er at afdække den diskurs for litteraturundervisning, som de anvendte elevopgaver lægger op til for derved at vurdere, om diskursen ligger i forlængelse af den diskurs, som er fremanalyseret i den fælles lærervejledning, eller om den adskiller sig på centrale områder. Formålet med opgaveanalyserne er, sammen med analysen af den fælles lærervejledningsanalyse for de fire cases, at generere viden, således at jeg bliver i stand til at besvare studies første forskningsspørgsmål:

Hvilken faglig diskurs repræsenterer et af lærere udvalgt didaktisk litteraturlæremiddel til skolens 5. og 6. klassetrin?

Analysen af de anvendte opgaver er således foretaget i alle cases (se evt. oversigter, Bilag 1, 10, 16, 20). Resultaterne af disse dele af læremiddelanalysen viser sig imidlertid ikke at adskille sig væsentligt fra resultaterne fra den fælles læremiddelanalyse i kapitel 5, og derfor bringes de ikke her i fuldt omfang. På to områder har jeg dog i alle cases fundet resultater, der er særlig

bemærkelsesværdige og derfor er med til at nuancere det samlede billede af læremiddeldiskursen. Det drejer sig om resultater vedrørende formålet med litteraturundervisningen samt om tekstudvælgelseskriterier. For det første finder jeg, at læremidlets grundbøger er forsynet med en paratekst og en indholdsfortegnelse, der på flere måder er værd at opholde sig ved i denne sammenhæng. Disse dele af læremidlet er rigt illustreret med kraftige farver, et væld af grafiske virkemidler samt tekst- og billedmæssige referencer og tiltrækker sig af disse årsager opmærksomhed. En anden årsag er, at grundbøgernes forsideillustrationer og indholdsfortegnelser er det første, eleverne møder i undervisningen. Selvom disse dele af læremidlet ikke blev fremhævet som en del af undervisningen, da jeg observerede, antager jeg alligevel, at de er med til at udpege rammen om og formålet med undervisningen for både lærer og elever. Det andet eksempel på et særligt bemærkelsesværdigt analyseresultat, omhandler læremidlets tekstvalg. I alle fire cases underviste de fire lærere med skønlitterære tekster, som ved nærmere analyse viste sig at være adapteret til læremiddelbrug, hvilket jeg vurderer har betydning for både læremidlets intenderede og aktualiserede undervisning. Derfor vil jeg ved analyse af de anvendte dele af læremidlet i de enkelte cases også medtage resultater, som vedrører læremidlets tekstudvælgelseskriterier.

### **Litteraturundervisningens formål**

En stærk blå farve udgør grundfarven på omslaget på grundbogen til *Fandango 6* (May & Arne-Hansen, 2010a), og samme farve er i øvrigt gennemgående i læremidlet (Bilag 2). Drengen og pigen på billedet er tydeligvis i samtale, synger eller griner. De har nogenlunde 6. klasses-alder, som netop er målgruppen for læremidlet, hvorved der er lagt op til identifikation. Den måde, de to ligger på i sengen, og pigens røde, udslåede hår kunne referere til Pippi Langstrømpe. Billedet udstråler alt i alt en afslappet, lidt rodet og rar stemning. Grundbogens indholdsfortegnelse er i stil med paratekst, og første opslag en farvestrålende affære (se Bilag 3). Selvom opbygningen af grundbogen og hele læremidlet som sådan er struktureret efter begreber præsenteret i selvstændige kapitler, har hvert kapitel som overskrift et citat fra en af de litterære tekster i det pågældende kapitel. Den første del af kapiteloverskriften er ligesom titlerne på kapitlets tekster skrevet med stor, fed, iøjnefaldende og lidt kantet skrifttype i rød og orange. Der henvises til begrebet personkarakteristik med mindre og lidt mere diskret sort skrift. Hvert kapitel ledsages af et udvalg af illustrationer fra kapitlets tekster. Indholdsfortegnelsen efterlader samlet set et farverigt og

levende indtryk, hvor tekster og illustrationer er fremhævet, og hvor de begreber, som læremidlet er struktureret efter, står i baggrunden. Man kunne som førstegangslæser af grundbogen få det indtryk, at læremidlets udvalg af skønlitterære tekster og deres illustrationer også i didaktisk forstand var det, der først og fremmest var rammen om den intenderede undervisning.

Med parateksten og indholdsfortegnelse udtryk og indhold udpeges fra starten i elevernes grundbog, hvad læremiddelforfatterne anser for at være centralt i den intenderede litteraturundervisning. Det signaleres således, at eleverne og deres læsning af litteratur er en central faktor. Der er ikke tale om direkte angivelse af subjekter, men jeg tolker, at der i paratekst og indholdsfortegnelse indirekte peges på litteraturredidaktik, hvor der er rum for, at eleverne og deres læsninger kan være drivkraften i undervisningen. I parateksten antydes således samlet set en faglig diskurs, hvor der via billede og tekst ses tegn på påvirkning fra det personlige, litteraturredidaktiske paradigme, som understøttes af forsidebilledet med de to børn i centrum. Den fede orange og røde typografi med de lidt skæve bogstaver og de mange illustrationer giver et vildtvoksende indtryk af mangfoldighed, kreativitet og fantasi. Læremidlets titel understøtter det farverige og levende indtryk, som parateksten efterlader. *Fandango* betyder nemlig ifølge Den Danske Ordbog en spansk dans eller anvendes i udtrykket at spille fandango, det at te sig vildt, lave narrestreger eller spille gæk<sup>30</sup>.

### **Opsummering**

Indhold og udtryk i læremidlets paratekst og indholdsfortegnelse lægger op til en faglig diskurs, hvor læreren i sin undervisning tilbyder eleverne muligheder for at komme til orde med deres egne unikke udtryk. Endvidere lægges der op til litteraturundervisning, hvor formålet er at lære om begreber gennem fordybelse i fiktionen; altså en didaktisk logik, hvor det er litterær fordybelse, der er generatoren for begrebslæring, hvilet kan tolkes som tegn på påvirkning fra det personlige litteraturredidaktiske paradigme.

### **Tekstudvælgelseskriterier**

Analysen af lærervejledningen i kapitel 5 pegede på, at der i læremiddeldidaktikken især ses tegn på påvirkning fra det personlige og det lingvistiske paradigme, når det drejer sig om

---

<sup>30</sup> Lokaliseret d. 02.01.2021 på: <https://ordnet.dk/ddo/ordbog?query=fandango>.

tekstudvælgelseskriterierne. Jeg vil i analysen koncentrere mig om at vurdere, om tekster og elevopgaver således tilsammen rummer en intention for undervisning med både et fokus på teksters *anerkendte æstetiske værdier* og på *elevers præferencer og interesser*, som ses i afhandlingens figur 5 ud for aspektet ”Tekstudvælgelseskriterier”. Som analysen i kapitel 5 viste, formulerer læremiddelforfatterne i vejledningen, at teksterne bør være, *moderne, spændende, udfordrende, gode og typiske*, hvor særligt det *moderne og udfordrende* fremhæves.

De to tekster, som Bolette i case et underviser med, er rappen *Black Power* af Per Vers og et uddrag af novellen *Kiks* af Søren Jessen (Bilag 4 og 5). Begge forfattere er anerkendte og prisbelønnede med et bredt repertoire på hver deres område. Jeg vil i det følgende analysere tekster og opgaver med henblik på til sidst at konkludere, hvordan diskursen for litteraturundervisning på dette punkt fremstår sammenlignet med de intentioner, som er fremanalyseret i lærervejledningen. Teksten *Black Power* handler om kaffe som en helt central del af fortællerens liv. I teksten anvendes engelsk og dansk slang og jysk dialekt i en kreativ blanding, som er skabt til rytmisk, mundtlig performance. For at få fuldt udbytte af teksten fordres dog et righoldigt kendskab til forskellige kaffetyper, jysk dialekt og engelsk (slang). Desuden er der i teksten referencer til fænomener af forskellig slags i form af hiphopgrupper, religion og talemåder. Teksten er derudover præget af skiftende synsvinkler og imaginære dialoger. Jeg-fortælleren forestiller sig eksempelvis, at han har en sekretær, er i dialog med hende, og at hun også taler med personer, som ikke er fysisk til stede. Både jeg-fortælleren og hans imaginære sekretær udtrykker sig i den forestillede dialog i imperativer. Teksten er illustreret, hvoraf det fremgår, at teksten handler om kaffe. Jeg vurderer, at elever i 6. klasse skal være velorienterede og have flair for sprog, hvis de skal have et nogenlunde udbytte af teksten. I modsat fald vurderer jeg, at det vil kræve et stort stykke arbejde af lærer og elever at opnå forståelse af teksten på et niveau, som kan gøre dem i stand til at arbejde med personkarakteristik på den intenderede måde. Teksten er helt sikkert et eksempel på den form for udfordrende fiktion, som forfatterne fremhæver som velegnet til litteraturundervisningen. Derfor kan den siges at understøtte læremiddeldidaktikkens intenderede diskurs, hvor tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigmes fokus på tekster med anerkendte æstetiske værdier kan spores. Det er dog spørgsmålet, om elever i 6. klasse generelt set har et faglige beredskab, som matcher tekstens karakter af moderne, kompleks litteratur, og om teksten derfor er velvalgt i denne sammenhæng

Klassen skal lytte til *Black Power* fremført af forfatteren selv, og i forlængelse af originalteksten er der formuleret tre spørgsmål (Bilag 4). Lytning af teksten ligger desuden i forlængelse af en opgave, hvor eleverne har udfyldt tankekort og skullet forudsige, hvad teksten handler om. Jeg er ikke overbevist om, at man som 6.-klasseselev af i dag kender til borgerrettighedsbevægelsen Black Power, som startede i USA i starten af 1960'erne. Strategien, hvor overraskelsesmomentet fungerer som generator for læseforståelsen af teksten, vil ikke have den ønskede effekt, hvis eleverne ikke ved, hvad Black Power er. Derfor kan man forudse, at nogle af eleverne vil have svært ved at svare på de tre spørgsmål. I lærervejledningen står: ”Efter lytning/læsning drøftes i klassen, om eleverne fik ret i deres antagelse om tekstens handling og persontegning – eller om den overraskede” (May & Arne-Hansen, 2015, s. 52). Spørgsmålene skal altså forstås som oplæg til klassesdrøftelsen. Ved besvarelsen af de to første spørgsmål er der en forventning om, at elevernes svar afspejler en form for overraskelse. Det førnævnte overraskelsesmoment som motivation og generator for elevernes læseforståelse forventes her at komme til udtryk gennem elevernes svar. I de tre elevspørgsmål i tilknytning til teksten i grundbogen kan fremanalyseres en diskurstråd, som er med til at fremhæve læremiddeldidaktikken:

1. Fik **I** ret i **jeres** antagelser om, hvad teksten handler om?
2. Var der noget, der overraskede **jer**?
3. Fik **I** ret mht. personschildringen?

(Mine fremhævninger).

Læremiddelforfatterne henviser til eleverne som gruppe ved pronominerne *I, jeres* og *jer*. På denne måde kan læremiddeldidaktikken her betegnes som elevinddragende og abonnerende på en forestilling om, at elevernes unikke tekstrespons, som det personlige litteraturdidaktiske paradigme foreskriver, er væsentlig. Tekstens kompleksitet taget i betragtning er det dog tvivlsomt, om der reelt lægges op til inddragelse af kvalificerede elevvurderinger. Intentionen i læremidlet bygger på en forståelse af, at elever i 6. klasse, efter at have hørt og læst teksten, nu forstår den, er overraskede over, at den handler om hovedpersonens forhold til kaffe og tilmed har dannet sig et billede af hovedpersonen. Der henvises implicit til en forestilling om, at teksten er udvalgt efter relevante kriterier, og at elevopgaverne er formuleret på en måde, som matcher et passende

tekstniveau for en elev i 6. klasse. Der ses således påvirkning fra det lingvistiske paradigmes tekstudvælgelseskriterier, som beskrives som *anerkendte æstetiske værdier*. Fokus i elevopgaven er på, om eleverne fik ”ret mht. personskildringen”. Dermed indikeres, at der ved læsning af teksten findes en entydig tolkning af tekstens figur. Dette bevirker, at tegn på påvirkning fra det personlige paradigmes fokus på læserorienteret respons på tekstlæsningen vurderes som svage.

### Case et. Samlet opsummering på læremiddelanalyse

I læremidlet fremtræder en diskurs på tværs af lærervejledning og de anvendte dele af læremidlet, hvor tegn på påvirkning fra det personlige (paratekst og visse af elevopgaverne) og det lingvistiske litteraturdidaktiske paradigme dominerer. Diskursen er i særlig grad karakteriseret ved tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme, hvor disse tegn dog koncentrerer sig om en del af paradigmet i form af begreber om personkarakteristik. Dette gælder for læremidlets struktur, informerende tekster og mange af elevopgaverne, hvor lærerroller/læringssyn, teksttilgang og rammesætning i form af indledning og evaluering betyder, at didaktikken fremstår med et instrumentelt inspireret rationale for læring, som læremiddeldidaktikkens underliggende logik.

Det er ikke fra læremiddelforfatternes side eksplicit formuleret, at man med læremidlet har intentioner om, at undervisning med læremidlet aktualiseres med tegn på påvirkning fra de omtalte didaktiske paradigmer, som bl.a. indebærer en instrumentel forståelse af viden. Det er som tidligere beskrevet mig, der ved analyse og tolkning af empirien konkluderer dette. Jeg mener imidlertid, at der i de analyserede elevopgavers didaktik fremstår en grundidé om, at præsentation af viden om begreber for eleverne er udgangspunktet. Denne grundidé understøttes ved læremidlets strukturering, kriterierne for tekstvalg og formuleringen af elevopgaverne, hvor en logik for elevernes læring tydeligt ses som tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigme. Det næste skridt vil være at analysere, hvorledes læreren (Bolette) anvender opgaver og tekster, når hun underviser med den udvalgte del af læremidlet.



Didaktisk paradigme	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
Formål				X	
Teori og tekstsyn, teksttilgang		X		(X)	X
Tekstudvælgelseskræterier		X		(X)	
Læringssyn og lærerens rolle		X			X

Figur 13. Case et. Paradigmatiskæ aspekter af anvendte dele af læremidlet.

### 6.1.2. Analyse af klasserumsobservationer

Overordnet gælder det for analyserne af klasserumsobservationerne i alle fire cases, at de retter sig mod besvarelse af studiets andet forskningsspørgsmål:

Hvilken faglig diskurs fremstår i undervisningen, når lærere underviser med det udvalgte didaktiske litteraturlæremiddel?

Jeg observerede Bolettes undervisning i lidt mere end seks lektioner, som fordelte sig over fire dage i september-oktober 2018. Det skal her bemærkes, at jeg på tidspunktet for observationerne ved denne som ved de øvrige cases har gennemført det første interview med læreren. Jeg har således på dette tidspunkt i studiet haft lejlighed til at transskribere interviewet og undersøge den del af læremidlet, som læreren underviste med ved observationerne. Uden at der har været tale om egentlige systematiske analyser af det pågældende empiriske materiale, har jeg således ved observationerne et indtryk af læreren og det anvendte læremiddel. Som det fremgår af oversigten i Bilag 1, indgik både udvalgte elevopgaver fra læremidlets første kapitel om personkarakteristik og to lærerproducerede opgaver som en del af undervisningen med læremidlet.

Fokus vil være på de redidaktiseringer, læreren foretager, for bl.a. at få et billede af, om disse kan karakteriseres som læremiddelstyrede, læremiddelstøttede eller autonome undervisningsstrategier (Hansen, 2012a). Ved disse analyser af empiriske data fra klasserumsobservationerne vil det

ligesom ved analyserne af læremiddel og interview forekomme, at de didaktiske aspekter, der som udgangspunkt strukturerer analyserne, griber ind over hinanden (se evt. det udviklede analyseredskab i afhandlingens kapitel 3). Det gælder også, at nogle af aspekterne ikke optræder i analyserne eller blot kan anes som indirekte henvisninger. Jeg vil lægge ud med at fremanalysere diskurstråde, som kan være med til at give et billede af hvad formålet med Bolettes undervisning er. Dernæst følger afsnit, hvor analyser af undervisningens indhold, teksttilgang, læringssyn, lærerens rolle, tekstudvælgelseskriterier og evaluering er i fokus.

### **Litteraturundervisningens formål**

Det fremgår ikke direkte i den observerede undervisning, hvad formålet med undervisningen i skønlitteratur er. Ved undervisningens start sættes dog en didaktisk ramme, som er med til at udpege for eleverne, hvad der er væsentligt, idet en række ophængte skilte med begreber er med til at indlede forløbet. Ved den første dag for observationerne indleder Bolette undervisningsforløbet med nedenstående henvendelse til eleverne i klassen: ”I skal lige starte med at finde jeres **Fandangobog** og jeres danskmappe frem” (Transskriberede data fra d. 26.9.18). Mens eleverne finder deres ting frem, hænger Bolette to laminerede skilte op på tavlen, hvor ordene personkarakteristik og kendte begreber fremgår med versaler. Bolette formulerer ikke, at formålet med undervisningen eksempelvis kunne handle om, at eleverne skal opleve og lære om skønlitteratur, forfattere, litterære temaer eller genrer. Jeg ved imidlertid fra interview med Bolette, at klassen har arbejdet med læremidlet i 4. og 5. klasse, og jeg formoder derfor, at eleverne af den grund nogenlunde ved, hvad der skal ske, når hun ved introduktionen nævner *Fandangobogen*. Da eleverne er klar, fortsætter Bolette:

Bolette: **Vi** skal jo i gang med et nyt **emne** i dag. Kan **I** gætte, hvad det er (smiler)?

(Elev markerer).

Bolette: Ja?

Elev: **Personkarakteristik**. (Transskriberede data fra d. 26.9.19)

Eftersom Bolette inden da har markeret undervisningens indhold med skiltene på tavlen, opfatter jeg det citerede spørgsmål som et retorisk spørgsmål. Det *emne*, som Bolette henviser til, er *personkarakteristik* og ikke læsning af de to skønlitterære tekster, Black Power og (uddrag af)

Kiks, som også er en del af undervisningsforløbet. *Personkarakteristik* former rammen om de næste timers undervisning, og eleverne ved, at det er det, det handler om. Dette er helt i overensstemmelse med den diskurs for litteraturundervisning, som læremiddelanalysen viste. Bolette refererer flere gange under observationerne til læremidlet som *Fandangobogen* og til den konkrete del af læremidlet, som hun underviser med som *emnet*. Denne start på timen, hvor *Fandangobogen* og *emnet* præsenteres, sætter rammen for den læring, der skal foregå. Litteraturundervisningens formål, som forfatterne har beskrevet med formuleringerne ”at udvikle eleverne som kompetente og engagerede litteraturlæsere- og skrivere”, iscenesættes ved den beskrevne rammesætning, hvor selve læremidlets titel for dette fællesskab af lærer og elever tydeligvis konnoterer begrebslæring (May & Arne-Hansen, 2015, s. 6). Bolettes selvproducerede skilte kommer til at hænge på en væg i klassen og danne direkte udgangspunkt for elevernes arbejde med de første opgaver og udgør således også referencerammen for elever og lærer gennem hele det forløb, jeg observerer. Bolette er med denne redidaktisering af læremiddeldidaktikken med til at understrege det begrebsmæssige fokus i undervisningen. Den konkretisering af viden, som skiltene understreger, refererer til en betydningskontekst, hvor forestillingen er, at eleverne kan udvikles til kompetente litteraturlæsere ved at fokusere på begrebslæring, og denne forestilling om viden og tilegnelse af den genfindes i det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme. I Bolettes undervisning ses derved tydelige tegn fra den i kapitel 5 fremanalyserede læremiddeldiskurs, hvor den metaforiske fremstilling af begreber som et apparat, der med en næsten stoflig karakter kan stilles til rådighed for opbygning af viden, var fremtrædende. I denne indledende del af undervisningen etableres en **implicit diskurstråd**, som omhandler litteraturundervisningens formål og som udstikker den diskurs for litteraturundervisning, som fremtræder ved denne analyse. Diskurstråden er implicit, idet Bolette refererer til klassens betydningskontekst på en indforstået måde, hvor yderligere introduktion til læremiddeldiskursen er overflødig. Bolettes anvendelse af vi-formen antyder et fællesskab, som omfatter hende selv og eleverne, som sammen nu skal til at tage fat på arbejdet med *emnet*, som alle deltagere ved handler om *personkarakteristik*.

Bolette følger læremidlets anvisninger om, at eleverne som en af forløbets første aktiviteter skal genopfriske, hvad de ved om personkarakteristik:

Bolette: **Vi** finder lige ud af, hvad **vi** ved om **emnet** inden. Kan **I** huske, at **vi** har snakket om **forforståelse** før? (Transskriberede data fra d. 26.09.18)

I løbet af denne undervisningssekvens sætter Bolette sideløbende skilte op på tavlen. På skiltene har hun inden undervisningen skrevet alle de aspekter af personkarakteristik, som hun forventer eleverne har lært igennem de sidste års undervisning. Efterhånden som eleverne formulerer det, der svarer til skilteteksterne, hænges de på tavlen. Ved observationerne bemærker jeg, at Bolette virkelig gør sig umage med at få eleverne til at forstå begreberne. Det ses ved, at hun forklarer deres betydninger på forskellige måder, eksemplificerer og bl.a. også henviser til sig selv i en lidt selvironisk humoristisk tone, som eleverne tydeligvis godt kan lide.

Den **implicitte diskurstråd** viser som nævnt tilbage til et fællesskab af elever og lærer. Dette fællesskab etableres omkring en forestilling om det meningsfulde ved i denne fælles bestræbelse på at huske og lære begreberne og som en nødvendig aktivitet i litteraturundervisningen. Dette fokus på begreber genfindes til dels ved det lingvistiske litteraturdidaktiske paradigmes fokus på formelle aspekter af teksten. I undervisningen med læremidlet er dog ikke tale om en tekst, men om viden om begreber, som skal læres som en del af det fundament, litteraturundervisningen ifølge læremiddelforfatterne bygges på. Desuden refererer Bolette med ordet *emnet* til undervisningsindholdet, som altså her ikke drejer sig om tematiseringer af litterære værker, men om, at eleverne skal tilegne sig viden om *personkarakteristik*.

Et træk ved Bolettes undervisning med læremidlet er, at hun flere steder forsøger at få eleverne til at se en umiddelbar brugsværdi af det, de lærer, hvilket man kunne tolke som tegn på påvirkning fra det personlige paradigme. Det følgende citat er et eksempel på dette og stammer fra gennemgang af en lektie. Bolette læser opgaveformuleringen til elevopgave 3 op (Bilag 6), og efterspørger elevernes svar. Der er flere forskellige bud fra eleverne. I løbet af denne sekvens formulerer Bolette spørgsmål, hvor eleverne inviteres til at ytre sig om, hvordan de selv har oplevet venskabelige relationer. På et tidspunkt har en elev et bud, hvilket får Bolette til at formulere et eksempel, som appellerer til, at eleverne tænker sig selv ind i en problemstilling afstedkommet af tekstlæsningen:

Bolette: Er det noget **man** sådan kan... kan **man genkende det, når man går i 6. klasse**, at **man** har en ven, som **man** måske selv gerne vil være lidt mere venner med, end vennen egentlig vil være venner med **én selv**... [...] og **det er lidt det, du også siger, Simone**, og **det synes jeg faktisk det er ret skarpt set**. (Transskriberede data fra d. 10.10.18)

Bolettes indlæg varer cirka et minut i alt, og hun inddrager en tilstedeværende elev fra klassen i sit tænkte eksempel. I citatet er markeret en **eksplicit diskurstråd**, hvor *man* henviser til et alment *man*, som lidt efter bliver til det helt konkrete og nærværende *du* og *Simone*. Jeg opfatter diskurstråden som eksplicit, idet Bolette her forsøger at implementere en måde at læse og forholde sig til litteratur på, som eleverne ikke helt genkender som litteraturundervisning. Bolette henviser her samlet set til en forestilling om, at skolens litteraturundervisning tillægges betydning, som rækker ud over den snævre skolekontekst. Der sigtes til en forestilling om, at begreberne og teksterne kan betyde noget helt generelt og alment i verden og altså også helt inde i klassen, personificeret ved det eksempel, en af klassens elever giver. Delsekvensen afsluttes med Bolettes kommentar til sidst (*det synes jeg faktisk det er ret skarpt set*), og der sker altså ikke en videreudvikling af undervisningssekvensen, som en diskussion eller erfaringsudveksling mellem eleverne kunne have afstedkommet. Forestillingen om, at det, man lærer i skolen, kan udvide den enkeltes horisont og gøre eleverne klogere på sig selv og hinanden, genfindes i litteraturundervisningens formål inden for det personlige og det sociale paradigme.

Endnu et eksempel på, at Bolette i sin undervisning ønsker, at eleverne skal kunne overføre skolelæring til privatsfæren, men hvor hendes fokus på læringens brugsværdi nærmer sig en utilitaristisk tilgang, stammer også fra undervisningen d. 10.10.18. Bolette introducerer i den sidste lektion en opgave, som hun selv har fremstillet til lejligheden. Hun henviser her til en anden klasseselev, hvor talen har været på, hvad man kan bruge personkarakteristik til:

Bolette: I forlængelse af den snak, vi havde i fredags om **hvad man bruger personkarakteristik til**, kunne jeg godt tænke mig, hvis I skrev ned på post-it's – punkt 1 (peger på en planche, som hun har hængt op på tavlen). **Hvad kan jeg bruge personkarakteristik til ...** så kan **man** selv indsætte – i **mit liv**... i **min hverdag**... ... i

**min skolegang** (peger et andet sted på planchen). **Hvorfor er det vigtigt at kunne lave en personkarakteristik?** (Transskriberede data fra d. 10.10.18)

Bolette har delt planchen op i to dele under hver sin overskrift: ”Hvad kan jeg bruge personkarakteristik til?” og ”Hvorfor er det vigtigt at kunne lave en personkarakteristik?”. Opgaven er et forsøg på at forbinde klassens arbejde med elevernes verden og kan ses som en opfølgning på flere lignende mundtlige initiativer fra Bolettes side. **Diskurstråden** betegnes som **implicit**, idet der refereres til klassens betydningskontekst, hvor dette tilsyneladende er en fast og indforstået måde at relatere til elevernes verden på. Samtidig kan den førstnævnte opgaveformulering i første omgang forstås som tegn på påvirkning fra det personlige og den anden fra det sociale litteraturdidaktiske paradigme. Bestræbelserne kan altså tolkes som en henvisning til en faglig betydningskontekst, hvor forestillingen er, at formålet med litteraturundervisning er elevernes udvikling af personlige og sociale kompetencer. Den noget firkantede måde at overføre litterære begreber fra den fiktive til den faktiske verden i et en-til-en-forhold forekommer dog forceret og ufrugtbar. Denne forestilling henviser til en betydningskontekst, hvor begreber lært i skolen nødvendigvis på en eller anden måde skal kunne give en form for umiddelbart og håndgribeligt afkast, hvilket genkendes i det utilitaristiske paradigmes læringsyn.

### **Opsummering**

De udvalgte citater fra undervisningen er med til at tegne et billede af, hvad der fremstår som formålet med den. Bolette rammesætter undervisningens ganske tydeligt ved brug af læremidlets titel (*Fandangobogen*), som indikerer for eleverne, hvad der skal ske i undervisningen. Læremiddeldidaktikkens begrebsfokus gøres hermed til målet for undervisningen, hvilket understøttes af Bolettes selvproducerede skilte. I de to sidste citater ses forsøg på at rammesætte undervisningen på en måde, som i første omgang kan ses som forskellig fra læremiddeldidaktikkens. Det ser dog ikke ud til, at disse tegn på påvirkning fra elevorienterede paradigmer udfoldes i undervisningen, sådan som paradigmerne foreskriver det.

### **Indhold**

Den begrebsorienterede ramme om undervisningen er styrende for en stor del af det observerede undervisningsindhold. Bolette konstruerer undervisningens ramme og indhold ved hjælp af

læremiddelstyrede undervisningsstrategier, som bl.a. underbygges ved redidaktisering med ekstra selvproducerede skilte og elevopgaver. Et eksempel på dette er en af elevernes hjemmeopgaver, som går ud på at udfylde et ark med begreber, som matcher begrebsdefinitionerne. En anden opgave går ud på, at eleverne skal oprette et digitalt dokument og skrive de begreber ned, som Bolette har gennemgået i timen. Begreberne står i forvejen på de skilte, Bolette i løbet af timen har hængt op på væggen, så der er tale om, at eleverne kan reproducere det, der allerede står på skiltene. Citatet nedenfor er uddrag af Bolettes instruktioner til opgaven:

Bolette: De her (peger på tavlen) skilte, jeg har lavet... dem kunne jeg rigtig godt tænke mig, at man går ind og opretter et dokument... i sin danskmappe inde på drev... [...] så opretter man en dokument... og **kaldet det for... hvad, tror I?** Bolette nikker til en af eleverne som marker (som tegn til, at hun kan svare).

Cecilie: **Personkarakteristik**

(Bolette peger samtidig på skiltet på tavlen, hvor der står *personkarakteristik*).

Bolette: **Ja!** (laver "thumbs up" til Cecilie) så laver man tre overskrifter. **Hvad kunne det være for tre overskrifter**, Emma? [...].

Emma: Øhhh **ordforråd, kendte begreber, nye begreber**

(Bolette peger samtidig på ordene, der også står på tavlen).

Bolette: **Godt! Hvad tror I så, der skal stå under de tre overskrifter?**

(Bolette nikker til en af eleverne, som markerer og derved signalerer, at hun kan svare).

Anna: **Det, der står under skiltene**

Bolette: Det, der står under skiltene! **Lige præcis!** (Transskriberede data fra d. 26.09.2018)

I citatet fremstår en **implicit diskurstråd**, som peger på både undervisningens indhold og kommunikationsstrukturen i klassen. Elevopgavernes repetitive karakter, hvor formålet er, at eleverne lærer nøjagtigt formulerede begrebsdefinitioner, understøttes af den måde, Bolette kommunikerer med eleverne på. Kommunikationsstrukturen kan karakteriseres som den form for IRE-struktur, som jeg har beskrevet i afhandlingens kapitel 3. Bolette stiller lukkede spørgsmål, eleverne fremkommer med de rigtige svar, og Bolette evaluerer elevsvarene positivt. Det sidste kvarter af timen den dag anvendes på denne opgaveinstruktion og -løsning. Den næste dag anvendes det første kvarter af dansktimen på at gennemgå de to elevopgaver. Uddraget

eksemplificerer, hvordan en del af undervisningstiden anvendes på begrebslæring, som derved kommer til at udgøre en anseelig del af det samlede undervisningsindhold.

### **Teksttilgang, læringssyn og lærerens rolle i undervisningen**

I studiets empiriske materiale fremstår eksempler fra Bolettes undervisning, hvor teksttilgang, læringssyn og lærerens rolle kan fremanalyses som tæt forbundne størrelser. Derfor behandles disse aspekter på én gang i dette afsnit. Et centralt eksempel på, hvordan Bolette redidaktiserer læremidlet, er som beskrevet den skilteoversigt, hun etablerer på bagvæggen i klasselokalet (Figur 14). Hun vælger, at grundbogens tekst læses op af skiftende elever (Bilag 7), og i pauser mellem oplæsningerne forklarer hun eller en af eleverne, hvad ord og begreber i teksten betyder. Parallelt hermed hænges skilte op.



Figur 14. Foto af "Personkarakteristik" på endevæggen i klasselokalet.

Hele aktiviteten varer cirka 60 minutter inklusiv en 5 minutters pause. Den er præget af, at Bolette spørger, forklarer og hænger skilte op. Skiltene hænges op, når Bolette synes, at eleverne har besvaret hendes spørgsmål, og når hun selv har suppleret med uddybende forklaringer. Bolette dvæler ved det enkelte begreb og beder flere gange eleverne formulere med deres egne ord, hvad



det betyder. Aktivitetens tydelige fokus på begreber og begrebslæring harmonerer på denne måde med læremidlets intenderede didaktik.

Den kommunikation, der foregår mellem Bolette og klassen, kan også her karakteriseres som præget af en IRE-struktur, hvilket måske ikke er så mærkeligt, idet aktiviteten drejer sig om, at eleverne skal huske, lære om og formulere præcise navne på og betydning af en række begreber. Den **implicitte diskurstråd**, som fremstår i citatet tematiserer altså indirekte teksttilgang og læringssyn. IRE-strukturen understøtter disse forhold og understreger samtidig lærerens rolle i undervisningen:

Bolette: **Fiktive personer må så være hvad?**

(Elever markerer og Bolette peger på dem eller siger deres navn som tegn til, at de må svare).

Emma: **Rigtige personer**

Bolette: **Jaaaa... altså de er rigtige personer** i historien, kan man sige... men... **hvis man er en fiktiv person...**

Anna: **Så eksisterer man kun i bogen**

Bolette: **Ja!** Så hvis jeg var en fiktiv person... så stod jeg ikke her lige nu kan man sige... mmm? ... **Hvad er jeg?... Jeg er ikke en fiktiv person. Jeg er en øh....**

David: **En rigtig person**

Bolette: **Ja, en rigtig person... kan man bruge et... sådan et fagbegreb, tænker du?**

Adam: Reel?

Bolette: **Reel. Ja?**

David: En faktisk person

Bolette: Ja. Det kan man også sige, ja

Anna: **En realistisk person?**

Bolette: **En realistisk person, ja.** ... så en fiktiv person er dem, vi møder i fiktionen. Det er det, der ikke er virkeligt. **Godt!** (Transskriberede data fra d. 26.9.2018)

Kommunikationen i citatet foregår ved, at Bolette stiller et spørgsmål, som kræver et ret præcist svar som i eksemplet, hvor det drejer sig om at redegøre for, hvad en fiktiv person er. Bolettes tilbagemelding på Emma svar er et tøvende *jaaaa*, som signalerer, at Emmas svar ikke er det helt

rigtige. Derimod tilkendegiver Bolettes feedback på Annas svar med et *ja!* en anden og mere positiv evaluering. Det er ikke denne afhandlings hovedfokus at karakterisere de forskellige spørgeformer og kommunikationsmønstre, som kan udspille sig i litteraturundervisningen. Jeg har imidlertid ved observationer noteret mig, at et gennemgående træk ved Bolettes undervisning netop kan beskrives ved denne kommunikationsform. En samtale af den karakter, som er citeret ovenfor, og hvor læreren som en form for overhøring efterlyser bestemte elevsvar, har væsentlige implikationer for, hvilke former for læreprocesser elever tilbydes i undervisningen. I undervisning præget af denne form for kommunikation vil der være en meget smal margin for, at eleverne deltager som aktive og tekstligt konstruerende subjekter. IRE-strukturen indebærer desuden, at klasserumsorganisering og de roller, elever og lærer kan indtage i undervisningen, vil have visse begrænsninger. Som et gennemgående træk ved undervisningen observerede jeg således elever, som indtog en passiv, lyttende rolle, mens læreren fremstod som eksperten, der med læremidlet i hånden formidlede viden og forklarede ord og begreber for eleverne.

Et eksempel på hvordan Bolettes skilte med begreber understøtter læremiddeldidaktikkens instrumentelle læringssyn og som samtidig også eksemplificerer teksttilgangen er ligeledes hentet fra lektionen d. 26.9.18. I klassen genoptages undervisningen efter en pause. Bolette peger på begrebsskiltene, som hænger på tavlen:

Bolette: **Jeg** har lige skrevet **noget** op på tavlen, mens I har været væk. Er der nogen, der kan få øje på, hvad det er, **jeg** har skrevet op?

Cecilie: (Læser op). ”**Hverdagssprog** og **fagsprog**”

Bolette: **Hverdagssprog** og **fagsprog** [...] hvorfor tror I, **jeg** har skrevet **det** op...?

[...].

(En elev kommer med et bud på, hvad det betyder).

Bolette: Ja.... Så **jeg** har skrevet **det** op, fordi.....nu er det virkelig ”gæt hvad Bolette, hun tænker” .... hvorfor tror I, at **jeg** kan finde på at skrive **det** op på tavlen?.....?

Adam: Fordi øh.... **det er det, der er i Fandango?**

Bolette: **Ja! ... Ja... det er det, der er i Fandango...** (Transskriberede data fra d. 26.09.2018)

Ud over at ovenstående samtidig er endnu et eksempel på undervisning, der følger den før beskrevne IRE-struktur, er **diskurstråden** udtryk for den diskurs for litteraturundervisning, som fremstår i undervisningen. Diskurstråden er desuden **implicit**, idet den særlige kommunikationsform og litteraturredidaktiske faglighed er en implementeret del af denne klasses betydningskontekst og kan gennemføres i klassen uden ekstra introduktion. Bolette kan stille spørgsmål, som klassen ved ikke er hverken åbne eller autentiske, men derimod har karakter af at være lukkede spørgsmål, som kræver helt bestemte svar. Diskurstråden markerer desuden, hvordan Bolette argumenterer for undervisningens diskurs over for eleverne med henvisning til læremiddeldiskursen. Med anvendelse af jeg-formen gør hun eleverne opmærksomme på, at det, der står på tavlen, er udtryk for et bevidst valg fra hendes side, og at det er vigtigt. En af elevernes formuleringer, *Det er det, der er i Fandango*, understreges ved, at Bolette gentager sætningen. Der refereres dermed til læremidlet som en autoritet, der er stærk nok til i sig selv at fungere som hovedargument for undervisningsindholdet. Umiddelbart efter den citerede sekvens henviser Bolette til undervisningsindholdet med ordet *fagbegreberne*, som hun kæder sammen med *personer* og *personkarakteristik* (Transskriberede data fra d. 26.09.2018). I min fortolkning signalerer Bolette, at eleverne lærer om *personkarakteristik* som et *fagsprog*, de kan anvende, når de med *hverdagssprog* taler om personer fra deres liv i bred forstand. Samtidig er det tydelige fokus på et litterært begreb tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigmes aspekt vedrørende teksttilgang, hvor man netop opholder sig ved tekstens formelle elementer. Disse forhold er med til at understrege undervisningsdiskursens instrumentelle præg og karakterisere Bolettes undervisningsstrategier på disse områder som læremiddelstyrede.

### **Opsummering**

Ved den beskrevne rammesætning af undervisning er der sammenfald mellem læremiddeldidaktikkens intentioner og Bolettes undervisning med hensyn til formålet med undervisningen og på andre centrale områder. Således kan teksttilgang, læringssyn og lærerens rolle i undervisningen også karakterisere ved Bolettes læremiddelstyrede undervisningsstrategier. Læremiddeldidaktikkens intentioner på disse områder understøttes af IRE-kommunikationsformen, men også af Bolettes øgede fokus på begreber i form af de laminerede skilte og hendes brug af tavlen.

### **Tekstudvælgelseskriterier**

Ved denne analyse af litteraturundervisningsdiskursen på området, som handler om tekstudvælgelseskriterier, fokuserer jeg på undervisningen med de to skønlitterære tekster *Black Power* og uddraget af *Kiks*. I tilknytning til begge tekster er der formuleret opgaver, som på forskellig vis omhandler personkarakteristik. Ved arbejdet med *Black Power* og de i læremidlet formulerede elevopgaver anvender Bolette redidaktiseringsstrategier på måder, hvorved der fremstår en diskurs, der på nogle måder adskiller sig fra den i læremidlet intenderede. Eleverne er nemlig nødt til at arbejde en del med deres tekstforståelse, før denne er på et niveau, hvor det overhovedet giver mening at arbejde med personkarakteristik. Dette er derimod ikke nødvendigt i arbejdet med teksten *Kiks*, som har et kompleksitetsniveau, der ikke kræver det samme arbejde med tekstforståelsen fra lærer og elevs side.

I læremiddelanalsen af disse to tekster vurderede jeg som nævnt, at teksten *Black Power* er karakteriseret af et så højt kompleksitetsniveau, at elever i 6. klasse vil have svært ved umiddelbart at forstå den. Det viser sig også i praksis at være tilfældet med Bolettes 6. klasse. Nedenfor bringer jeg observationer foretaget i klassen umiddelbart før og efter lytning/læsning af teksten, hvor undervisningen følger den struktur, som læremidlet udstikker. Uddraget af observationerne starter, efter at eleverne har udfyldt et tankekort, hvor de skal skrive, hvad de ud fra titlen tror *Black Power* handler om. Tankekortet er kopieret fra læremidlets arbejdsbog.

Bolette: Nå, *Black Power*, rap, Per Vers, **hvad tror vi det handler om?**

(Flere elever markerer. En elev har nået at læse i bogen, at den handler om kaffe.

Bolette afspiller rappen med Per Vers, og eleverne opfordres til at følge med i teksten imens).

Bolette: Okay. **Fik vi ret i nogle af vores antagelser?** Prøv lige... nederst på side 23, der er sådan en lille boks. Kan **I** se den? Der er lige tre spørgsmål. I det første står der (Læs op).

**Fik I ret i jeres antagelser** om, hvad teksten handler om? Nummer to: Var **der noget, der overraskede jer?** Og nummer tre: **Fik I ret mht. personschildringen?** Vi snakkede ikke rigtigt om, hvad det var for en person, der var med ... Prøv lige med sidemakkeren at snakke om nummer et og to.

(Efter et par minutter fortsættes).

Bolette: **Fik I ret i jeres antagelse?** (To elever markerer).

Bolette: Var der noget, der overraskede jer? (Tre elever markerer). (Transskriberede data fra d. 27.09.18)

Den **implicitte diskurstråd** viser Bolettes kommunikation med eleverne om forståelsen af teksten. Anvendelse af *vi* i de to sætninger, som optræder umiddelbart før og efter afspilningen af rappen, dækker over fællesskabet af elever og lærer. Der henvises implicit til en forestilling om, at man i dette fællesskab er sammen om at undersøge, hvad teksten handler om. I sætningen med det andet *vi* anvender Bolette samtidig ordet *antagelse*, som også anvendes i læremidlet, hvorfra Bolette dernæst læser op, og som derfor kan ses som en direkte inspiration herfra. Hun springer i sin opgaveinstruktion over det tredje spørgsmål, som omhandler personkarakteristik.

Bolette har kopieret Per Vers´ tekst og deler den ud til eleverne efter sekvensen ovenfor. Eleverne får til opgave at læse teksten hjemme med henblik på at forstå, hvad den handler om, og de får de sidste 18 minutter af timen til to og to at påbegynde læsningen. Bolette går under læsningen rundt og hjælper eleverne med at forstå ord og vendinger. Der er livlig snak i klassen. Det virker, som om mange har svært ved at forstå dele af teksten. Da der er gået 10 minutter, afbryder Bolette for alligevel at gennemgå en del af teksten med hele klassen. Der er mange ord og vendinger, der skal slås op og forklares. Timen slutter, da cirka halvdelen af teksten er gennemgået, og klassen får som lektie at læse og forstå resten af teksten til næste gang.

Elevernes vanskeligheder med at forstå teksten indebærer som nævnt, at opgaven ikke løses som intenderet i læremidlet. Det er ikke til at sige, hvilken betydning det har for eleverne, at der er opgaver i læremidlet, som de ikke er i stand til at løse. Samtidig er det også uvist, hvilken betydning det har for Bolettes faglige identitet, at hun er nødt til at springe de opgaver over, som kredser om selve læremidlets begrebslogik. Under alle omstændigheder vurderer jeg, at Bolette i sin undervisning med teksten *Black Power* samt elevopgaverne dertil, forsøger at vælge redidaktiseringsstrategier i sin undervisning med læremidlet, som kan karakteriseres som læremiddelstyrede.

Det samme gør sig ikke helt gældende ved undervisningen med teksten *Kiks* og de tilhørende elevopgaver. Klassen skal læse teksten af Søren Jessen hjemme til den dag, hvor observationerne

finder sted. Bolette indleder tekstarbejdet med, at eleverne taler med deres sidemakker om, hvad teksten handler om. Derefter følger en lærerstyret mundtlig aktivitet, hvor eleverne markerer med deres bud på dette. Med henblik på at eleverne skal indkredse personkarakteristikker af de to fiktive figurer, skriver Bolette figurerens navne på tavlen. Den efterfølgende samtale drejer sig bl.a. om, hvad eleverne associerer, når de tænker på drengenes navne, og Bolette læner sig hermed op af det spørgsmål, som er formuleret i grundbogen inden teksten (Bilag 5). Desuden handler den mundtlige aktivitet om elevernes forståelse af ord og vendinger i teksten og generelt om handlingen i *Kiks*. Særligt i fokus er elevernes bud på, hvordan de to drenge er som personer. *Kiks* er i læremidlet illustreret med et billede, som viser tekstens to personer. Lærer og elever anvender deres iagttagelser af billedet, når de skal karakterisere personerne. Fokus er således på drengenes navne og en karakteristik af deres ydre og indre fremtræden. På et tidspunkt tilføjer Bolette en sur smiley ved Alfs navn og en glad smiley ved Johnnys navn. Ved analyse af denne opgave (Bilag 6, opgave 2) vil jeg karakterisere den med et strukturalistisk inspireret, dikotomisk blik på de to fiktive figureres personlighedsstræk. I undervisningsdiskursen ses dette udfoldet ved de to smileyer på tavlen. Denne læremiddelstyrede undervisningsstrategi understreges af klasesamtalen, som det næste citat er et eksempel på, og hvor det stærke fokus på personkarakteristikker defineret ved de fiktive figurers modsætninger medfører, at fokus på læseoplevelse og forskelligartede elevforståelser af tekstens to drengefigurer tilsidesættes.

Undervisningssekvensen er desuden også her præget af den form for IRE-udveksling, som jeg tidligere i analysen har redegjort for. Det er tydeligt, at Bolette ud fra teksten har dannet sig en mening om, hvordan drengene skal karakteriseres, og også om, hvilke associationer hun synes, navnene signalerer. Hun har f.eks. tegnet en figur på tavlen, som skal ligne en alf. Elever og lærer er enige om, at en alf er en figur, der ser rigtig lille og sød ud, hvorpå denne samtale udspiller sig:

Bolette: Så **hvad tænker I** om, at Alf, han egentlig hedder Alf?

Emma: Det passer egentlig ikke så godt til ham

Bolette: (Trækker på skuldrene) ... **altså i hvert fald udadtil...**, hvis man kigger på den **ydre personkarakteristik, sååå... så lyder han måske ikke helt som en alf... ... han er sådan lidt mere... tough...** (Transskriberede data fra d. 8.10.18)

Bolette vælger ved arbejdet med *Kiks* at følge læremiddelintentionerne, idet fokus i hendes undervisning er på, om de to figurerer i teksten kan karakteriseres som henholdsvis *typer*, *individer*, *statiske* eller *dynamiske*. Bolettes forudindtagede billede af, hvordan de to drenge er, giver sig udtryk i de tegnede smileyer på tavlen og resulterer i en kommunikation med eleverne, som kan karakteriseres ved en IRE-struktur. Herved opretholdes den **implicitte diskurstråd**, hvor Bolettes henvisninger til klassens betydningskontekst omfatter både kommunikationsform og litteraturdidaktik. IRE-formens karakter af faglig overhøring og læremiddelstyrede undervisningsstrategier bevirker, at undervisningsdiskursen er tydeligt præget af læremiddeldiskursen.

### **Evaluering**

Bolette præsenterer eleverne for en opgave, som de skal skrive hjemme og aflevere til hende.

Bolette: **I skal lave en lille evalueringsopgave...**, tror **jeg godt, man kan kalde det...** hvor at, øh, **jeg kan få lov at se, hvordan det er gået med, at I har fået de her begreber ind under huden... og... så skal I vise mig, at I kan bruge dem.** (Transskriberede data fra d. 10.10.18)

Opgaven består af to dele. Den første del går ud på, at eleverne skal forklare betydningen af de begreber, som er gennemgået i forbindelse med arbejdet med personkarakteristik. Denne opgave relaterer sig derfor til den lærerproducerede opgave, som Bolette introducerede for klassen d. 26.09.18: (L1). *Opgaveark. Begreber i emnet personkarakteristik. Ordforråd. Kendte begreber. Nye begreber* (se evt. Bilag 1). Den anden del af opgaven har Bolette kopieret fra læremidlets arbejdsbog (Bilag 9). Her skal eleverne skrive om to personer, som er gengivet i grundbogen. (May & Arne-Hansen, 2010a) (se Bilag 8). Eleverne skal som forberedelse udfylde et skema, hvor de formulerer nogle grundlæggende oplysninger om personerne. Dernæst skal de skrive en fortælling om de to personer, hvor de viser, at de kan bruge de lærte begreber. Der er endvidere formuleret nogle punkter, som fortællingen skal struktureres omkring. Punkterne er formuleret sådan, at eleverne skal svare på fire spørgsmål, og disse punkter har Bolette også hentet i læremidlets arbejdsbog (May & Arne-Hansen, 2010b, s. 20) (Bilag 9).

Den **implicitte diskurstråd** i citatet ovenfor henviser til lærer og elever i den konkrete kommunikationssituation, hvor undervisningsindholdet omhandler evaluering. Rækkefølgen i den samlede evalueringsopgave henviser samtidig til den struktur, som læremidlet er udformet efter, og som refererer til dets indre logik. Eleverne skal således først vise, at de har lært begreberne (*hvordan det er gået med, at I har fået de her begreber ind under huden*), og dernæst demonstrere, at de kan bruge dem ved at skrive en mindre fiktiv tekst på baggrund af en række kriterier. Evalueringsopgaven lægger sig derved tæt op af læremidlets intentioner, idet fokus er på elevernes viden om begreber og færdigheder i at anvende dem i en skriftlig sammenhængende fiktionstekst. Fiktionens funktion som en form for baggrundstæppe for begrebslæring er også tydelig her. Didaktikkens indre logik, som gennemsyrrer undervisningen med læremidlet fra den indledende mundtlige aktivitet med baggrund i grundbogens informationstætte formidling af begreber på (May & Arne-Hansen, 2010a, s. 18-21) (se evt. oversigten, Bilag 1) til den afsluttende evaluering, hvor de samme begreber danner baggrund for evaluering og afslutning på forløbet (Bilag 9). Man kan diskutere betydningen af de redidaktiseringer, som jeg har observeret. Denne diskussion vender jeg tilbage til nedenfor i opsummering på mine analyser af data fra klasserumsobservationerne.

### Case et. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer

Bolette formulerer flere gange i undervisningen, at det er væsentligt for hende, at eleverne kan se, at de kan bruge det, de lærer i undervisningen, til noget. Tilgangen kan i første omgang tolkes som en henvisning til en faglig betydningskontekst, hvor tegn på påvirkninger fra det personlige og det sociale paradigme dominerer. Imidlertid forløses denne tilgang i hendes undervisning med læremidlet i praksisser, som aktualiserer didaktiske strategier af mere utilitaristisk tilsnit. Tanken om, at man på en direkte måde skal kunne overføre litterære begreber til den enkeltes personlige livsperspektiv- og erfaringsverden, er efter min mening ikke en farbar vej at gå i de ellers sympatiske bestræbelser på at gøre undervisningen meningsfuld for eleverne. I undervisningen med læremidlet fremtræder en diskurs, som på flere centrale punkter er i overensstemmelse med læremiddeldidaktikkens, idet Bolette i udstrakt grad benytter sig af læremiddelstyrede undervisningsstrategier. Den del af læremidlets didaktiske intentioner for undervisning, hvor elevernes verden i form af deres tekstrelaterede identifikationer, oplevelser og opfattelser kan inddrages, er imidlertid under pres fra den instrumentelle opfattelse af læring, som ses tydeligt i læremiddeldiskursen. I Bolettes redidaktiseringer fremstår et brugsperspektiv på undervis-



ningsdiskursen, som betyder, at tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigmes rationale for læring ses tydeligt i undervisningen ligesom i læremiddeldiskursen.

Bolette tager åbenbart udgangspunkt i læremiddeldidaktikken, som hun i undervisningen finder vanskelig at omsætte i passende elevlæreprocesser. De to lærerproducerede opgaver og den tydelige instrumentelle tilgang til begrebslæring og fokus på læringens brugsværdi vil jeg som nævnt karakterisere som en læremiddelstyret undervisningsstrategi. Denne strategi bunder som nævnt i lærerintentioner, som jeg vurderer ligger langt fra dem, Bolette har, når hun skal formulere sine egne ideer om litteraturundervisningens formål. Dette formulerer hun flere gange i de to interviews, som er foretaget i studiet, hvilket vil fremgå i de følgende afsnit. Det ser således ud til, at Bolettes fagdidaktiske ideer forløses på en helt anden måde end tiltænkt, når hun underviser med det valgte læremiddel. Årsager til dette kan måske findes i læremidlets høje didaktiseringsgrad, hvor det, der kan se ud til at være en høj grad af støtte for lærer og elever, i virkeligheden kan ende med at blive en hæmsko for Bolettes egne forestillinger om god litteraturundervisning.

De diskurstråde, som i læremiddelanalysen fremstod som eksplicitte i kraft af forfatterens argumentation for, at lærere i højere grad bør inddrage tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme, ser i case et ud til at være fuldt ud implementeret i undervisningsdiskursen. Disse tråde fremstår derfor i analysen af casens undervisningsobservationer som implicitte, idet både tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme og det, jeg tolker som påvirkning fra det utilitaristiske paradigme, virker fuldt ud integreret i klassens betydningskontekst. Dette understøttes af et kommunikationsmønster efter IRE-struktur, som på samme måde virker implementeret i lærer og elevers forståelse af, hvilke roller de kan indtage i undervisningen.

Didaktisk Paradigme	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
Formål		X			X
Indhold		X			X
Teksttilgang, læringssyn og lærerens rolle i undervisningen		X			X
Tekstudvælgelseskriterier		X			X
Evaluering		X			X

Figur 15. Case et. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning.

### 6.1.3. Analyse af det første interview med Bolette

Den følgende analyse af det første interview i case et foretages på lignende måde i hver enkelt af studiets cases. Disse delanalyser af studiets empiriske materiale retter sig sammen med analyse af casenes andet lærerinterview mod besvarelse af studiets tredje forskningsspørgsmål:

Hvordan forstår lærere den faglige diskurs, som repræsenteres i det udvalgte didaktiske litteraturlæremiddel?

Denne del af analysen omhandler lærerens forståelser, som de kommer til udtryk i et interview, som er udført *før* den observerede undervisning med læremidlet. Jeg vil, som ved studiets øvrige analyser, anvende det udviklede analyseapparat som strukturerende udgangspunkt. Jeg vil tillige anvende diskursanalytisk tilgang med inddragelse af begrebet *diskurstråde* (se afhandlingens kapitel 3).

Ved lærerinterviewene har jeg formuleret mine spørgsmål sådan, at lærernes refleksioner kom til at dreje sig om flere af de aspekter, som konstituerer de litteraturdidaktiske paradigmer. Imidlertid vil det fremgå af analyserne, at flere aspekter kun fremgår indirekte og nogle slet ikke. Som jeg tidligere har nævnt, nærmer jeg mig i interviewene studiets centrale faglige temaer ved at formulere mine spørgsmål på forskellige måder. I denne sammenhæng ser jeg et potentiale i mit

forskningsdesign, hvor en af pointerne er, at jeg interviewer læreren både *før* og *efter* mine observationer af undervisning. Ud over at dette gør mig i stand til at efterprøve mine forståelser af lærerens redidaktiseringer ved det andet interview, giver det mig mulighed for at efterspørge uddybende vurderinger af nogle af temaerne fra det første interview. Jeg forestiller mig, at jeg i det første interview kan få et bedre indblik i lærerens eget faglige selvbillede end i det andet interview, hvor fokus er på undervisningen med læremidlet. Dermed søger jeg at tilegne mig forudsætninger for at opnå en dybere forståelse af, hvordan læreren forstår væsentlige didaktiske problemstillinger og aspekter, hvilket vil fremgå af analysen af det andet lærerinterview.

Inspireret af Hetmar (2019) fokuseres på, om diskurstrådene kan karakteriseres som enten overvejende *sagsorienterede* eller *regulerende*. Dette vil jeg gøre med henblik på at opnå en forståelse af, hvilke betydningskontekster der refereres til, og hvilken funktion disse har for lærerens forståelse af den diskurs, der er indlejret som intentioner for undervisningen i læremiddeldidaktikken. Selvom Hetmar (2019) udelukkende anvender *sagsorienterede* og *regulerende diskurstråde* ved analyser af undervisning, vil jeg i mine interviewanalyser ligeledes skelne mellem disse to former for diskurstråde (Hetmar, 2019). Selvom der her ikke er tale om en undervisningssituation, formulerer læreren i case et sig imidlertid om undervisningen med læremidlet sådan, at der i interviewet kan fremanalyses begge former for diskurstråde. Begge disse to former for diskurstråde forventes at kunne medvirke til at give et billede af, hvordan læreren i denne case forstår læremiddeldiskursen. Lærerens refleksioner skal desuden ses i lyset af, at mine spørgsmål, såvel som lærerens refleksioner, er udtryk for en bestemt diskurs. Mine spørgsmål er f.eks. udtryk for en diskurs, der refererer til en særlig betydningskontekst. Ifølge denne betydningskontekst antages det, at det er en væsentlig del af en lærers professionsfaglighed at kunne reflektere bevidst over og indtage en begrundet faglig og selvstændig position og at kunne gennemskue, hvilke faglige diskurser et didaktiske læremiddel repræsenterer.

Analyserne centrerer som nævnt om forskellige temaer, som relaterer sig til paradigmeaspekterne. Formålet med spørgsmålene er at få indblik i, hvordan læreren forstår læremiddeldidaktikken, og derved få indtryk af, hvordan hun planlægger at foretage redidaktiseringer med det i undervisningen. I interviewet ønsker jeg således at forstå, om læreren planlægger at vælge under-

visningsstrategier, som kan karakteriseres som overvejende lærermiddelstyrede, læremiddelstøttede eller *autonome* i den planlagte redidaktiserede undervisningspraksis (Hansen, 2012a).

I analysen af dette første lærerinterview vil jeg som nævnt fokusere på flere *sagsorienterede* og på en *regulerende diskurstråd*. Nogle af de fremanalyserede sagsorienterede diskurstråde er med til at give en forståelse af den diskurs, som Bolette selv definerer som sin egen danskfaglige selvforståelse. Andre diskurstråde i analysen er dem, som markerer den diskurs for litteraturundervisning, som ifølge Bolettes forståelse ligger implicit i læremidlets didaktik. Desuden fremstår i interviewet en regulerende diskurstråd, som omhandler Bolettes opfattelse af, at didaktiske læremidler kan være med til at adfærdsregulere eleverne i undervisningen.

Inspireret af paradigmeaspekterne og det udviklede analyseapparat opdeler jeg analysen i delafsnit, hvor det første omhandler *litteraturundervisningens formål*. Det andet afsnit har overskriften *indhold, tekstsyn, teksttilgang*, det tredje omhandler *tekstudvælgelseskriterier* og det fjerde *læringssyn og lærerens rolle i undervisningen*. Efter analysen vil jeg i opsummeringen redegøre for den diskurs for litteraturundervisning, som ifølge Bolettes forståelser ligger som en intention i læremiddeldesignets litteraturdidaktik.

Alle studiets otte lærerinterview har fundet sted i et mødelokale på den pågældende skole, og jeg har forinden oplyst læreren om, at hvert interview vil vare maksimalt en time. Jeg udtaler ved hvert interviews start, at lærerens navn vil blive anonymiseret, og at hun er velkommen til at få transskriptionen af interviewet til gennemsyn efterfølgende. Jeg informerer også her igen om formålet med interviewet, som er, at læreren formulerer sig om sine erfaringer med og tanker om at undervise med det valgte læremiddel. Jeg formulerer yderligere, at jeg her ved det første interview ønsker at få et indtryk af lærerens faglige baggrund samt hendes opfattelse af forskellige danskfaglige spørgsmål. I de konkrete interviewsituationer oplever jeg Bolette som positiv, tillidsfuld og nysgerrig over for spørgsmålene. Hun er åben og reflekterer villigt og udtrykker, at hun ser sin deltagelse i studiet som en chance for faglig refleksion og eftertanke. Hun fortæller også, at hun umiddelbart forinden havde haft lejlighed til at afprøve det valgte undervisningsforløb i en parallelklasse og derfor har gjort sig mange tanker i forbindelse med forberedelse af den undervisning, jeg skal observere.

## Litteraturundervisningens formål

I interviewet efterspørger jeg Bolettes tanker om sit eget litteraturdidaktiske fagsyn<sup>31</sup> og nævner i den forbindelse flere muligheder.

Bolette: Mmmm... altså **jeg er nu nok...** ja **det synes jeg**, men **jeg er nok mest på de to sidste du nævnede**, altså det her med **æhh socialt dannelsesmæssigt** altså **jeg [...]** ha ha ja. Men og **jeg tror ikke, jeg sådan ser mig selv som sådan en super fagfaglig...** hvis **man** kan sige det sådan, altså **jeg bruger rigtig meget danskfaget i vores hverdagssituationer...** Altså – hvorfor er det **de** skal have om personkarakteristik, ... **hvad er det vi kan bruge det til i vores liv?** He he. (Første interview med Bolette, s. 8-10)

I ovenstående udpluk fra Bolettes refleksioner fremstår en **implicit diskurstråd**<sup>32</sup>, som adresserer formålet med litteraturundervisningen. Diskurstråden er implicit, idet Bolette tegner et billede af den litteraturundervisning, som hun i sin egen faglige selvforståelse praktiserer. Ved anvendelsen af *jeg* henviser Bolette selvsagt til sig selv. Der ses her en smule usikkerhed, idet hun i de to første sætninger anvender adverbiet *nok*, som jeg tolker som en markering af et forbehold. I den efterfølgende sætning formulerer Bolette indirekte en central pointe vedrørende sin faglige positionering: *Jeg tror ikke, jeg ser mig selv som sådan en super fagfaglig...* Bolette fuldfører ikke sætningen, men jeg underforstår her ordet (dansk)lærer. Jeg tolker formuleringen sådan, at Bolette ser en modsætning mellem (litteratur)undervisning, der understøtter elevernes faglighed, og undervisning, hvor elevernes personlige eller (og) sociale dannelse er formålet. Hun tilhører ifølge sig selv den kategori af dansklærere, som vægter andre ting end det, hun forstår ved det *fagfaglige*. Senere i interviewet viser analysen, at Bolette henviser til denne dikotomiske opfattelse af danskfaglighed, idet hun refererer til læremiddeldidaktikken som en slags garant for den *fagfaglighed*, som hun ikke mener hun selv står for. Denne henvisning er således særlig interessant

---

<sup>31</sup> I interviewene vælger jeg flere steder, at anvende ordet *fagsyn* og ikke udtrykket *faglig diskurs*. I mit pilotprojekt erfarede jeg, at jeg ved at anvende ordet *fagsyn* og formuleringer i relation til dette ord kunne få samtalen og dermed lærerens refleksioner til at dreje sig om didaktiske aspekter, som i min forståelse er med til at konstituere faglige diskurser.

<sup>32</sup> Som nævnt i kapitel 3 er stort set alle de fremanalyserede diskurstråde overvejende sagsorienterede, hvorfor jeg ikke vil anføre dette. Ved den ene af den samlede analyses diskurstråde, som er overvejende regulerende, vil dette fremgå.

i dette studie, hvor jeg undersøger læreres forståelser af den litteraturredidaktik, som ligger implicit i de didaktiske læremidler, som lærerne vælger at undervise med.

I refleksionerne over, hvorvidt hun selv forstår sig som en *fagfaglig* dansklærer eller ej, refererer Bolette tillige til et *man*. Jeg tolker dette *man* som en reference til et mere abstrakt fællesskab af dansklærere. Bolette inddrager hermed alle andre dansklærere, når hun skal definere den faglighed, som hun i sin selvforståelse står for. Jeg tolker fællesskabet som et, hvor Bolette forestiller sig, at hun vil blive genkendt som en dansklærer, hvis praksis ikke er så *fagfaglig*. I de sidste sætninger anvender Bolette pronominerne *vores*, *de* og *vi*, hvorved hun refererer til en gruppe af personer, hvor eleverne indgår. Ved anvendelsen af *vi* og *vores* henviser hun til en tænkt undervisningssituation, hvor læreren og eleverne udgør et fællesskab. Ved anvendelse af ordet *de* henvises til eleverne som gruppe, og Bolette sigter på denne måde til overvejelser over, hvilken rolle eleverne og deres erfaringsverden bør have i undervisningen. Jeg forstår Bolette sådan, at denne henvisning til eleverne og deres verden omfatter noget, der også strækker sig ud over skolekonteksten og ind i privatsfæren. Den implicite diskurstråd, hvor Bolette således henviser til den lokale klassekontekst i sine danskklasser, hvor eleverne ifølge hende selv har muligheder for at markere sig med egne forskelligartede tekstlæsninger i relation til deres erfaringsverdener. Den implicite diskurstråd markerer derved en forestilling om en undervisningsdiskurs, der adskiller sig fra, hvad der ifølge læremiddeldiskursen er formålet med litteraturundervisningen. Med andre ord tegner Bolette et billede af sin egen undervisning, hvor det er indforstået, at der er en åbenhed over for, at tegn fra de elevorienterede paradigmer kan præge klassekonteksten.

Overvejelserne om, hvad eleverne *kan bruge det til*, går igen flere steder i begge interviews med Bolette, og dette lader til at være en central del af hendes danskfaglige eller ligefrem hele lærerfaglige selvforståelse. Diskurstråden henviser til en forestilling om, at det, eleverne lærer i skolen, skal være noget, de selv synes er brugbart i deres liv uden for skolen. Som nævnt vender Bolette flere gange i løbet af interviewet tilbage til denne didaktiske position, som kan ses som tegn på påvirkning fra dele af det personlige og det sociale litteraturredidaktiske paradigme.

Overvejelser om, hvilket formål litteraturundervisningen har, går også igen flere steder på både direkte og indirekte vis. Bolettes formulerede selvforståelse som en lærer, der også synes, at

formålet er noget andet og mere, end det, hun kalder det *fagfaglige*, genfindes i den måde, hun forholder sig til læremidlet på. Inden jeg gennemførte det første interview med Bolette, havde jeg et kort møde med hende, hvor hun bl.a. udtalte, at S-skolen er ”en rigtig Fandangoskole”. I situationen opfattede jeg Bolettes mimik og stemmeføring sådan, at hun havde forbehold over for dette på en eller anden måde, hvilket jeg fik bekræftet ved det første interview. Forestillingen om, at man kan anvende et læremiddels navn som en form for faglig profilering for en hel skole, tolker jeg desuden som et signal om, at det pågældende læremiddel har en stærk faglig autoritet blandt skolens dansklærere, hvilket også har indflydelse på den måde, Bolette opfatter det på. Denne opfattelse bekræftes flere steder ved det første interview med hende. Et eksempel er, da Bolette refererer til skolens danskfaglige udvalgsmøder:

Bolette: [...] og så har **vi** jo også de her fagudvalgsmøder på skolen, **hvor vi snakker alle dansklærere sammen om rød tråååå og ...**

Interviewer: Mmm mmm.

Bolette: Så kan **jeg** måske godt nogle gange sætte spørgsmålstegn ved ... jamen behøver **den røde tråd** at ske ved at **vi** bruger det samme system, **altså kan man ikke også tænke det anderledes?** Men **jeg** synes egentlig også **på den anden side, at det er rart at have noget, som øh ... hvor vi ved, det er egentlig den samme forfatter, der står bag det og ... så det vi har nogenlunde samme udgangspunkt**, kan man sige. (Første interview med Bolette, s. 4)

Her fremtræder to forskellige diskurstråde, hvor den første omhandler den gennemgående danskfaglighed, som et flertal i fagudvalget ønsker at sikre. Jeg tolker i denne sammenhæng, at *den røde tråd* henviser til forestillingen om, at det både er muligt og ønskværdigt, at der er en form for danskfaglighed, som går igen på en genkendelig måde på alle skolens klassetrin. Citatet indikerer samtidig, at den dominerende holdning i gruppen af dansklærere er, at denne gennemgående og genkendelige danskfaglighed kan sikres ved, at alle underviser med det samme læremiddel. Denne *røde tråd* fremstår som en **eksplicit diskurstråd**, og som udtryk for tegn på påvirkning fra en faglig betydningskontekst, som Bolette ikke helt ser som en del af den lokale undervisningskontekst i hendes klasse. Denne **eksplicite diskurstråd** henviser således også til

læremiddeldidaktikken, som Bolette har betegnet som *fagfaglig* og ikke helt i overensstemmelse med, hvad hun praktiserer og i øvrigt ser som ideel litteraturundervisning.

Den anden **diskurstråd**, som fremtræder i citatet, er **implicit** og den afspejler det faglige syn på litteraturundervisning, som Bolette også tidligere har beskrevet som sit eget faglige ståsted. Ved formuleringen *altså kan man ikke også tænke det anderledes* tolker jeg dette *anderledes* som en henvisning til den før beskrevne lokale kontekst i hendes klasses litteraturundervisning, hvor der ifølge Bolettes egne beskrivelser er mulighed for, at eleverne kan inddrage personlige livserfaringer. Bolette udtrykker også her et dilemma. Hun har egentlig lyst til at *tænke det anderledes*, men ser også fordele ved at tænke og gøre som resten af danskgruppen.

Et stykke inde i interviewet spørger jeg Bolette, om hun synes læremidlet støtter hende på punkter, som hun synes er væsentlige for den faglige position, hun selv identificerer sig med.

Bolette: Ja, **jeg** synes egentlig, at de **der mange små hints til**, hvad **man** sådan kan snakke om **og alt sådan noget der**, ..... Men nogen gange så kan selv **jeg tænke, hvad mener hun lige med det her** .... Hahaha

Interviewer: Ja hahaha

Bolette: **Det forstår jeg faktisk IK helt, ehmm**

Interviewer: Nej

Bolette: selv .... **jeg tænker faktisk ikke det lever helt vildt meget op til mine forventninger eller ... t ...**

Interviewer: Til ... til den måde du synes

Bolette: **Til den måde JEG praktiserer på eller hvad kan man sige ... der ... så skal jeg selv sådan** .... (Første interview med Bolette, s. 15)

I dette citat fremstår en **implicit diskurstråd**, som omhandler den diskurs for litteraturundervisning, som Bolette forstår som sin egen, og som hun her reflekterer sig frem til ikke stemmer helt overens med læremiddeldidaktikkens. Bolette formulerer, at der er *mange små hints til* det, jeg tolker som genkendelige måder at læse litteratur på, og som implicit ifølge Bolette præger undervisningskonteksten i hendes egen klasse. Det fremgår heraf, at Bolette på den ene



side opfatter, at læremidlet lever op til sådan, som hun gerne vil praktisere sin litteraturundervisning, idet hun synes, at der i læremiddeldidaktikken ind imellem er oplæg til samtaler, hvor hun genfinder det før omtalte *brugsperspektiv* på undervisningen. På den anden side fremgår det, at hun alligevel ikke synes, at det er helt godt nok på dette punkt, idet hun udtaler, at *jeg tænker faktisk ikke det lever helt vildt meget op til mine forventninger eller... t ... den måde JEG praktiserer på*. Bolette færdiggør ikke den sidste sætning, men jeg underforstår her, at hun selv synes, at hun skal supplere med spørgsmål, som kan lede til de elevsamtaler, som hun synes er rigtige ifølge sin egen faglige selvforståelse og klassekonteksten.

### Opsummering

I interviewet giver Bolette udtryk for, at hendes egen litteraturdidaktiske position er anderledes end hendes danskkollegers, som tilsyneladende alle billiger læremiddeldidaktikkens intentioner. I Bolettes beskrivelser af sin egen position optræder således tegn på påvirkning fra de elevorienterede paradigmer. Selvom Bolette formulerer en forsigtig kritik af læremiddeldidaktikken, er hun imidlertid i tvivl om, hvorvidt hendes egen fagposition er stærk nok (*fagfaglig*), og hun taler positivt om læremidlet som en form for gennemgående faglighed i alle klasser (*den røde tråd*).

### Indhold, tekstsyn og teksttilgang

Bolettes forståelse af læremiddeldidaktikkens aspekter vedrørende undervisningens *indhold*, *tekstsyn* og *teksttilgang*, afspejles i nedenstående citat. Citatet kommer i forlængelse af Bolettes overvejelser over læremiddeldidaktikkens tydelige fokus på begrebslæring. Dette fokus har implikationer for indholdet i undervisningen med læremidlet:

Bolette: [...] **Jeg** synes jo egentlig også, at **hun** (Trine May. Min tilføjelse) **forsøger at gøre det meget ... ehh ... Hun** har markeret sådan i teksten med kursiv, **hvis der er et begreb** og sådan noget der, **og så har jeg også lavet kort, hvor de skal op, hvor vi skal have det ... Jeg tænker også, at de skal have en begrebsbank simpelthen på deres iPad [...]**.  
(Første interview med Bolette, s. 13)

I ovenstående fremstår en **implicit diskurstråd**, hvor Bolette giver udtryk for, at hun forstår læremiddeldidaktikken og har implementeret den i sin undervisning. Med *hun* repræsenteres

forfatterens måde at fremstille centrale aspekter af læremiddeldidaktikken, som Bolette generelt er positiv overfor. Det, Bolette refererer til, som *hun* gør er, ifølge Bolette, at stilladsere elevernes begrebslæring ved grafiske markeringer. Alligevel forudser Bolette, at eleverne vil have svært ved at koncentrere sig vedvarende i undervisningen. Bolette har tidligere i interviewet introduceret dette problem med følgende formulering: ”Vi skal gå i dybden med tingene, men vi skal ikke være i det for længe, for så bliver de fyldt op og især de her præ-teenagere, de skal altså have variation” (Første interview med Bolette, s.13). For at imødegå udfordringen med at få eleverne til at forstå og lære begreberne planlægger Bolette yderligere stilladsring i form af den *begrebsbank*, hun har udtænkt som elevopgave. Undervisningens indhold og tekstsyn fremgår her indirekte, idet de aktiviteter, der planlægges, omhandler elevens forståelse af og brug af begreber.

Bolette planlægger således en redidaktisering af læremiddeldidaktikken med det, jeg vil karakterisere som *læremiddelstyrede undervisningsstrategier*, som er med til at cementere læremiddeldidaktikkens intentioner for begrebsorienteret læring. Denne intenderede strategi fra Bolettes side ser jeg som tydelige tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske litteraturdidaktiske paradigme og det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme. Bolette udtrykker her en didaktisk retning for undervisningen, som ikke stemmer overens med, hvad hun egentlig synes bør være målet med litteraturundervisningen, idet hun flere gange formulerer, at hun efterstræber et for eleverne brugsorienteret perspektiv på undervisningen. Hun sætter ikke spørgsmålstejn ved denne forståelse af læremiddeldiskursen, men reflekterer udelukkende over, om den kunne praktiseres mere effektivt. I denne sammenhæng er jeg som nævnt ikke overbevist om, at det forsøg, Bolette gør på at anlægge et brugsorienteret perspektiv på elevernes læring af litterære begreber, er befordrende for elevernes forståelse for det brugbare i det, de lærer.

### **Tekstudvælgelseskriterier**

Som jeg har redegjort for ovenfor, anvender både Bolette og jeg som interviewer kun få formuleringer, som direkte henviser til litteraturdidaktiske paradigmers aspekter. Dette gælder også for aspekter om *tekstudvælgelseskriterier*, som berøres i interviewet, da jeg beder Bolette overveje, hvilke positive og negative sider hun ser ved læremidlet. Bolette udviser en form for usikkerhed, da hun skal formulere sig om læremidlets skønlitterære tekstudvalg. Overvejelserne formuleres desuden lige efter, at Bolette har redegjort for helt friske undervisningserfaringer med

det samme forløb fra læremidlet, men i en anden 6. klasse. Den omtalte 6. klasse har ifølge Bolette ry for at være dygtig, og klassen overraskede hende derfor, idet eleverne generelt havde svært ved at forstå en af de skønlitterære tekster i læremidlet.

Bolette: [...] Øhh der er rigtig mange af teksterne – **de er jo super gode mange af teksterne**, hun har valgt Trine May, men (taler med dæmpet stemme, som jeg i situationen opfatter som en lidt fortrolig gestus) **der er også mange, de er altså for svære til dem** (taler med normal stemmeføring igen), de forstår ikke referencerne, og vi skal bruge helt vildt lang tid på at forklare ... (Første interview med Bolette, s. 5)

I den første del af ovenstående citat fremstår en **implicit diskurstråd**, idet Bolette henviser til en faglige betydningskontekst, hvor der blandt dansklærere hersker en indforstået enighed om, hvad der er gode tekster til litteraturundervisningen. Erklæringen om, at mange af teksterne *jo* er *supergode*, fremstår som en almengyldig sandhed, som man må tro at dansklærere generelt kan tilslutte sig. De dansklærere, der her indirekte henvises til, kan være hele gruppen af landets dansklærere, men det kan også blot være denne aktuelle skoles dansklærere, som Bolette før har karakteriseret som værende meget positive over for læremidlet. De omtalte *supergode* tekster findes i læremidlet, som hermed fremstår med en diskurs for litteraturundervisning, som efter Bolettes forståelse indeholder intentioner for litteraturundervisning, som jeg tolker som udtryk for den *fagfaglighed*, som Bolette før har omtalt. Bolettes dæmpede stemmeføring, som jeg i situationen tolkede som en markering af fortrolighed, tolker jeg yderligere som et tegn på, at kritik af læremiddel og læremiddelforfatter ikke er velset på skolen. Dette er for mig med til at understrege den tætte relation, der kan være mellem lærerens valg af didaktisk læremiddel og lærerens hele faglige selvforståelse og identitet. Ved sin forsigtige kritik af læremidlet udfordrer Bolette indirekte de andre læreres faglige selvforståelse, og hun indgår derved lidt forsigtigt i den *Conversation* ifølge Gee (2011) i form af en faglig dialog, som jeg før har introduceret i afhandlingens kapitel 3. Bolettes dæmpede stemmeføring signalerer, at emnet er vigtigt og måske en smule følsomt. Jeg tolker her, at Bolette giver indirekte udtryk for den forståelse, at læremiddelforfatternes kriterier for tekstvalg hænger sammen med teksternes kompleksitetsniveau. Jeg noterer mig yderligere, at Bolette har en forståelse for læremidlets

faglige diskurs på dette punkt, som svarer til konklusionen på min læremiddelanalyse, hvor jeg bl.a. konkluderede, at et højt kompleksitetsniveau er et centralt tekstudvælgelseskriterium.

Samtidig tolker jeg Bolettes formuleringer som udtryk for modsatrettede opfattelser af, hvilke tekstudvælgelseskriterier Bolette selv mener er valgte. Hun siger på én gang, at teksterne er *supergode*, men også, at de er *for svære for dem*. Jeg tolker dette som et udtryk for, at to forskellige diskurser for litteraturundervisning er repræsenteret, og at de ser ud til at kunne modvirke hinanden i praksis. Bolette repræsenterer selv en diskurs, hvor eleverne forholdsvis let forstår de tekster, som de møder i skolen, og hvor de ligeledes umiddelbart kan forstå brugsværdien af det, de lærer. Ifølge den anden diskurs, som repræsenteres af læremiddeldidaktikken, udgør et højt kompleksitetsniveau i sig selv en væsentlig tekstkvalitet.

### **Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen**

Bolette formulerer i interviewet, at hun egentlig helst ser eleverne indtage aktive roller i undervisningen. I forlængelse heraf beder jeg hende vurdere læremiddeldidaktikken på dette punkt i forhold til hendes egen position:

Bolette: Jeg synes egentlig, at **det passer meget godt til mig**, men **oftest så finder jeg mig selv øhh i en monolog** fordi, altså, jeg tror, det er, fordi jeg tænker, jamen det er nemmest at jeg lige fortæller...

Interviewer: Ja.

Bolette: lidt om det her [...] så jeg tænker egentlig at **forudsætningen er god**, men ...

Interviewer: Så der er opgaver, hvor der er dialog...?

Bolette: Ja, **det** synes jeg **der** er. (Første interview med Bolette, s. 17)

Her fremstår en **implicit diskurstråd**, hvor Bolette omtaler sin egen position, som hun samtidig genfinder i læremiddeldidaktikken. Bolette henviser her til læremiddeldiskursen med *det*, *forudsætningen er god* og *der*, som peger på Bolettes forståelser af læremiddeldidaktikkens diskurs for litteraturundervisning. Bolette udtaler sig her indirekte om, hvilken form for organisering hun foretrækker, og som hun til dels også genfinder i læremiddeldidaktikken (*det passer meget godt til mig*). Jeg tolker dog igen her Bolettes udsagn som udtryk for, at hun befinder sig et dilemma, når

hun skal vurdere læremiddeldidaktikken. Ligesom i forbindelse med læremidlets udvalg af skønlitterære tekster er Bolette som udgangspunkt positiv over for, hvad hun forstår som læremidlets intenderede læringssyn og lærerrolle. I praksis viser det sig dog, ligesom med teksterne, at være for svært at udfolde i praksis, og stik imod det, hun forstår som læremidlets intentioner, ender hun således med en organisering, hvor hun formidler og eleverne lytter (*oftest så finder jeg mig selv øhh i en monolog*).

Senere ytrer Bolette sig igen på en måde, som jeg tolker som udtryk for, at hun er i vildrede om, hvordan hun skal organisere undervisningen. Hun vil egentlig gerne give muligheder for de elevdialoger, som hun også mener til dels findes i læremiddeldidaktikken. Samtidig oplever hun, at eleverne har svært ved dette, og at læremiddeldidaktikken på samme tid også rummer intentioner for en mere monologisk præget undervisning, som let lader sig omsætte i hendes undervisningspraksis. Ytringen kommer efter en formulering, hvor en regulerende diskurstråd markeres (denne diskurstråd belyses yderligere i det næste afsnit af analysen):

Bolette: Vi bruger rigtig meget tid på at gennemgå forventninger ... og øhh, altså både hvad jeg har af forventninger, altså hvad jeg har til dem, og hvad de har til hinanden, og det fylder rigtig meget, den der opdragelsesdel lige nu.

Interviewer: Mm.

Bolette: **Og så er Fandango bare nem** ... (Første interview med Bolette, s. 19)

Jeg tolker Bolettes dilemma sådan, at hun helst vil organisere klassen i henhold til den diskurs for litteraturundervisning, som hun egentlig synes er den rigtige, hvilket hun ser et potentiale for i læremiddeldidaktikken. I praksis finder hun dog, at dette potentiale er for svært at forløse, og hun vælger at anvende læremidlet regulerende, hvilket det også indeholder et potentiale for. Formuleringen *og så er Fandango bare nem* kan tolkes som en **implicit diskurstråd**, hvor der peges på læremiddeldidaktikken som allerede implementeret i klassekonteksten og derfor indlysende for elever og lærere at dirigere efter i undervisningen. Det kan her ikke fastslås, om Bolette henviser til sin egen undervisning, eller om hun sigter til den undervisning, der i øvrigt foregår på skolen eller eventuelt i en endnu bredere kontekst.

### **Kan læremidler anvendes adfærdsregulerende?**

Når Bolette skal fremhæve positive elementer ved læremidlet, gøres det ved markeringer, som bl.a. henviser til den ovenfor nævnte regulerende diskurs, hvilket nedenstående citat er et eksempel på. Ved interviewets start taler Bolette om, at gruppen af dansklærere på skolen bruger det valgte læremiddel ("altså her på skolen, der sværger vi jo rigtig meget til Fandangomaterialet", Første interview med Bolette, s. 3), men at lærerne også har adgang til Forlaget Gyldendals fagportaler, som ifølge Bolette dog ikke anvendes meget:

Bolette: Jeg vil sige, **at vi ikke bruger det så meget** ... som vi måske kunne, men det er nok, fordi at **vi synes, at det ikke er helt så fyldestgørende som fx Fandango**.

Interviewer: Okay.

Bolette: Ja ... øheem.

Interviewer: Er I enige om det?

Bolette: Ja, altså, **jeg tror, vi synes, at der mangler lidt der**, og så f.eks. fordi **den klasse, jeg har fået nu, de er ... urolige**. (Første interview med Bolette, s. 3)

Der etableres her en **implicit og regulerende diskurstråd**, som handler om de didaktiske læremidler, som lærerne og altså også Bolette anvender. Diskurstråden er implicit, fordi Bolette beskriver, at der mellem skolens dansklærere hersker en indforstået enighed om, at læremiddeldidaktikken i *Fandango* er at foretrække, fordi den er mest *fyldestgørende*. Det interessante er også, at den regulerende diskurstråd her blandes med en sagsorienteret diskurstråd. Bolette argumenterer for at anvende læremidlet, idet det både er det mest *fyldestgørende* og fordi hendes klasse er *uroelig*.

Bolette opretholder samme **regulerende diskurstråd** flere steder i sine formuleringer. Mod slutningen af interviewet fremgår den på baggrund af en række ytringer, hvor Bolette beskriver sin klasse som særlig urolig, hvis hun forsøger at gennemføre undervisning, som sigter mod højere grad af elevdialog:

Bolette: Men, og, der kan **man** godt nogle gange blive lidt frustreret og **så tænke så fint, så bliver det bare røv til sæde**, og så er det jo udfordringen.

Interviewer: Ja ... når du siger ”røv til sæde” så kommer jeg i tanker om, ved vores første møde, jeg har lige lyst til at spørge dig – der sagde du, at din klasse er urolig, og at du bl.a. derfor glædede dig til at skulle i gang med Fandango.

Bolette: Mmm.

Interviewer: Hvorfor?

Bolette: **Jamen det er nok det her med, at jeg tænker, at så skal de bare sidde og lytte lidt hehehe.** (Første interview med Bolette, s. 18)

Den **regulerende diskurstråd** opretholdes her, uden at der som før henvises til den sagsorienterede diskurstråd. Med anvendelse af det generelle *man* henviser Bolette til, at ikke alene hun, men alle lærere kan blive trætte af urolige elever og gribe til undervisning, som Bolette karakteriserer som *røv til sæde*. *De* henviser til eleverne, som Bolette i undervisningen med læremidlet tildeler rollen som de lyttende deltagere i den kommunikation, der kan udspilles i undervisningen. **Diskurstråden** er **eksplicit**, idet der er tale om, at der i den lokale undervisningsdiskurs er behov for at tydeliggøre en regulering af elevernes adfærd, hvor undervisningen med læremidlet skal understrege, hvilke muligheder og begrænsninger eleverne har i undervisningen. Diskurstrådens funktion er på eksplicit vis med til at markere en generel antagelse om, at læremidler kan anvendes til at regulere elevens adfærd. Samtidig understreger tråden Bolettes forståelse af læremidlets intentioner for litteraturundervisning som karakteriseret ved en instrumentel forståelse af viden, som noget, der overleveres fra læreren ved oplæg til eleverne i en lyttende position. Dermed har denne forståelse også med aspektet *Lærerenes rolle i undervisningen og læringssyn* at gøre, som er fokus i analysen ovenfor.

### **Hvor meget planlægger Bolette at anvende læremidlet?**

Mod slutningen af interviewet spørger jeg Bolette, hvor meget, hun på en skala fra 0-5, regner med at følge den del af læremidlet, som hun har planlagt at undervise med:

Bolette: Jeg ved eh ... umiddelbart ville jeg nok sige tre måske.

Interviewer: Ja! ... ja!

Bolette: Måske tre og en halv hvis man kan det, fordi jeg synes, at der er mange ting, jeg har valgt fra. (Første interview med Bolette, s. 21)

Jeg stiller Bolette spørgsmålet, idet jeg ønsker at forstå, hvordan hun forstår de redidaktiseringer af læremidlet, hun foretager, når hun underviser med det. Jeg ønsker desuden at få et billede af, om hun og jeg forstår det samme, når vi taler om de redidaktiserende undervisningsstrategier. Derfor stiller jeg det samme spørgsmål igen, når jeg interviewer hende anden gang. Jeg har i studiet overvejet den kvantificering af læremiddelbrug, som ligger i mit spørgsmål, og som jeg stiller alle de fire deltagende lærere. En af årsagerne til, at jeg vælger denne numeriske tilgang, har baggrund i nogle af de erfaringer, jeg gjorde i mit pilotstudie. Her fornemmede jeg en vis tøven hos læreren, når jeg efterspurgte mere kvalitative vurderinger af vedkommendes læremiddelbrug, og jeg havde en oplevelse af, at lærerens svar kunne dække over usikkerhed.

### Bolettes forståelse af den faglige diskurs for litteraturundervisning

De fremanalyserede diskurstråde kan være med til at give et billede af, hvordan Bolette forstår den diskurs for litteraturundervisning, som karakteriserer det udvalgte læremiddel. Diskursen skal ses på baggrund af den forståelse, jeg har fremanalyseret ved læremiddelanalysen i kapitel 5.

Når Bolette skal formulere sig om, hvordan hun forstår læremiddeldiskursen, er der sammenfald med resultaterne af læremiddelanalysen på flere punkter. Dette gælder til dels formålet med litteraturundervisningen, hvor Bolette forstår læremiddeldiskursen som *fagfaglig*, hvilket hun definerer som et formål, der ikke drejer sig om elevernes personlige eller sociale udvikling og som ikke er sammenfaldende med hendes egen faglige selvforståelse på dette punkt. Dette *fagfaglige* handler om, at eleverne skal forstå og bruge litterære begreber således, at de bliver i stand til at læse de komplekse skønlitterære tekster, som læremiddelforfatterne har udvalgt til elevernes litteraturarbejde, og således, at de kan løse de dertil knyttede opgaver. Bolette udviser på samme måde forståelser for læremiddeldiskursens indirekte måde at fremstille aspekterne *indhold*, *tekstsyn* og *teksttilgang* på. Hun forstår læremiddeldiskursens indre logik og strukturering, og hun formulerer her overvejelser, der går ud på at understøtte denne logik i sin undervisning.



I sin forståelse af læremiddeldiskursens intentioner for, hvordan *lærerens rolle i undervisning og læringssyn* kan aktualiseres i undervisning, har Bolette som udgangspunkt en lidt anden forståelse end den, der kom til udtryk ved min læremiddelanalyse. Hun ser et potentiale for elevdialog i diskursen, men er i tvivl om, hvordan hun skal forløse dette potentiale med sin klasse. Hun ser også et potentiale for mere monologisk præget undervisning, som hun i stedet planlægger at aktualisere i undervisningen. Disse overvejelser markeres ved hjælp af den regulerende diskurstråd, som bygger på forestillingen om, at nogle didaktiske læremidler kan anvendes adfærdsregulerende i undervisningen. Bolette udviser følgelig en forståelse for læremiddeldiskursen, som på de fleste områder er sammenfaldende med resultaterne af min læremiddelanalyse.

I dette første interview har Bolette flere overvejelser om de redidaktiseringer, hun påtænker at gennemføre. Disse redidaktiseringer ser jeg i sammenhæng med de overvejelser, hun også gør om sin faglige selvforståelse. Et gennemgående træk ved disse overvejelser er, at Bolette forstår formålet med litteraturundervisningen anderledes end det, som implicit ligger i læremiddel-didaktikken. Ved formuleringer om Bolettes faglige selvforståelse skinner usikkerhed og tvivl igennem og kædes sammen med selve formålet med undervisning i litteratur i skolen. Sådan som jeg forstår Bolette, bunder denne usikkerhed og tvivl i overvejelser om, om hendes egen faglige position nu er *fagfaglig* nok. I forlængelse heraf virker denne usikkerhed hæmmende på hendes mod til for alvor at udfordre den faglige linje, som skolens danskgruppe tilsyneladende står for, og som indebærer, at en bestemt (fag)faglig forståelse er den dominerende på skolen og dermed også i Bolettes undervisning.

#### **6.1.4. Analyse af det andet interview med Bolette**

Den følgende analyse omhandler Bolettes forståelser, som de kommer til udtryk i interviewet *efter* den observerede undervisning. Jeg foretager analysen på samme måde i hver enkelt af de fire cases. I disse analyser af det andet interview med lærerne er formålet som nævnt at foretage sammenligninger og uddybe nogle af de forståelser, som jeg opnåede ved det første interview med dem. Disse delanalyser af studiets empiriske materiale retter sig sammen med analyserne af de første lærerinterview mod besvarelse af studiets tredje forskningsspørgsmål:

Hvordan forstår lærere den faglige diskurs, som repræsenteres i det udvalgte didaktiske litteraturlæremiddel?

Det er også her værd at bemærke, at interviewet, som analyserne er foretaget på baggrund af, blev udført, efter at jeg havde observeret lærerne undervise. Jeg havde derfor på tidspunktet for udførelse af interviewet haft lejlighed til at transskribere det første interview, renskrive mine feltnoter og gennemse videooptagelserne af undervisningen. Jeg havde desuden haft lejlighed til at gennemlæse det anvendte didaktiske læremiddel. Uden at have foretaget systematiske analyser af det empiriske materiale havde jeg dermed på det tidspunkt, hvor det andet interview foregik, opnået et første indtryk af undervisningen med læremidlet. Jeg havde således en begyndende forståelse af de redidaktiseringer, hver enkelt lærer foretog i undervisningen, og kunne i det andet interview med hende stille spørgsmål, som kunne bidrage til mine forståelser af disse.

Formålet med analyserne er som nævnt at opnå viden om, hvordan hver enkelt lærer forstår det didaktiske læremiddel, som hun netop har undervist med. Der er imidlertid flere aspekter af dette spørgsmål, som jeg vil gøre rede for her. For det første giver ovenstående anledning til at genoverveje den struktur, som jeg i øvrigt har anvendt ved analyser af studiets empiriske materiale. Som udgangspunkt har jeg overordnet struktureret analyserne i henhold til det analyseapparat, jeg har udviklet i afhandlingens kapitel 3. Dette indebærer et fokus på paradigmatisk aspekter, som jeg i studiet referer til ved at fremanalysere sproglige tegn på påvirkning fra dem. Fokus for det andet interview med læreren er i særlig grad rettet mod at forstå hendes praksis gennem konkrete nedslag i den observerede undervisning. De spørgsmål, jeg stiller ved et andet interview, er således også formuleret inden for den samme didaktiske ramme som dem, jeg stillede under det første interview. De mest centrale pointer ved interviewet med lærerne fremkom imidlertid i flere tilfælde i forbindelse med udvalgte didaktiske aspekter, hvorfor fokus er på disse i analysen. Flere andre didaktiske aspekter fremgår derfor kun indirekte ved interviewet, hvilket analyserne af dem bærer præg af.

Et andet aspekt ved besvarelse af studiets tredje forskningsspørgsmål er at afklare, hvad hver enkelt lærer selv forstår, når hun formulerer sig om redidaktiseringer af det didaktiske læremiddel. I mine bestræbelser på at opnå viden på dette felt er fokus i det andet interview derfor på, om læreren selv

forstår sine redidaktiserende strategier som læremiddelstyrede, -støttede eller autonome. Når jeg således ved det første interview beder læreren om at vurdere, hvilke undervisningsstrategier hun planlægger at anvende ved undervisning med læremidlet, er det med henblik på at kunne vende tilbage til dette spørgsmål ved det andet interview, men nu naturligtvis i et retrospektivt perspektiv.

Et tredje aspekt ved besvarelse af forskningsspørgsmålet er at opnå viden om de ændrede didaktiske erkendelser, der kan være ved at forstå læremidlers didaktiske design med et tilbageskuende blik på undervisningen med det. Et fokus ved analysen af det andet interview er derfor også at afdække hver enkelt lærers nye forståelser i lyset af den netop afviklede undervisningspraksis med læremidlet. Lærerne har på tidspunktet for interviewet forskellige erfaringer med undervisning med læremidlet, idet nogle har anvendt det flere gange, hvilket kan have betydning i denne sammenhæng. Her skal det også tilføjes, at min præsentation af projektet gennem spørgsmålene ved det første interview kan have haft indflydelse på lærernes forståelse af og undervisning med læremidlet.

### **Forståelser af Bolettes undervisningspraksis**

I bestræbelserne på at forstå Bolettes undervisningspraksis med læremidlet formulerer Bolette sig flere gange på min opfordring om aspektet vedrørende *Formålet med litteraturundervisningen*. I det følgende vil jeg inddrage citater, som sigter til tre forskellige sekvenser fra Bolettes undervisningspraksis med læremidlet. Alle tre citater skal altså ved analyse være med til at afdække Bolettes redidaktiserende undervisningsstrategier.

I det første eksempel henviser jeg til det sted i undervisningen, hvor Bolette sammen med eleverne taler om en elevopgave i grundbogen, hvori indgår fotos af to personer, der ifølge læremidlet ”bryder med det, vi normalt forventer os af dem” (May & Arne-Hansen, 2010a) (Bilag 8 og 9). Opgaven drejer sig om, at eleverne skal lære begreberne *type*, *flad person*, *individ* og *rund person*, som netop er introduceret for dem på de foregående sider i grundbogen. Jeg spørger, om det er rigtigt forstået af mig, at Bolette her ved sin redidaktisering forsøger at ændre læremiddel-didaktikken i en elevinddragende retning:

Interviewer: Så ... er det ikke rigtigt ... er det ikke rigtigt set af mig, at her gør du noget, som læremidlet egentlig ikke lægger op til?

[...].

Bolette: (Utydeligt)... **nej, det er rigtigt...** men ... og **det** er jo også bare **det** der med, at **jeg tænker sådan at .... åh, jeg ville så gerne have dem til sådan... hvorfor er det, vi kan BRUGE det her i vores liv...?**

Interviewer: Ja. (Andet interview med Bolette, s. 17-18)

I den **implicitte diskurstråd** henviser Bolette med *dem* til eleverne, men det står her ikke helt klart, om hun blot mener eleverne i den pågældende 6. klasse, eller hun mener alle de elever, hun har i skolen. Med *vi*-formen henvises til et mere alment fællesskab, som jeg tolker som et *vi*, der omfatter alle elever og lærere. Dermed rækker ønsket om læringens brugsværdi ud mod hele skolens fagrække og virke. Bolette nævnte i det første interview, at spørgsmålet om, hvad eleverne "kan bruge det til" i deres liv, er centralt for hende (se evt. analyse af det første interview med Bolette). Diskurstråden er implicit, idet Bolette henviser til det, som hun selv ser som en sædvanlig praksis i sin litteraturundervisning. Som i det første interview demonstrerer Bolette på denne måde den faglighed, som hun definerer som sin egen. Når Bolette her igen i det andet interview gentager dette ønske om, at eleverne kan se en brugsværdi i undervisningen, opfatter jeg det som nævnt tidligere som et mål, der handler om elevernes personlige udvikling i bred forstand. Det er dog min vurdering, at Bolette i sin undervisningspraksis her er i fuld overensstemmelse med læremiddeldidaktikkens instrumentelle forståelse af litterære begreber som nogle, der er direkte overførbare fra fiktive tekster til faktiske erfaringer og betragtninger.

Det næste eksempel er et citat, hvor der fremstår en diskurstråd, hvor Bolette i første omgang inddrager eleverne og deres verden på en anden måde end i eksemplet oven for. Citatet starter efter, at jeg i interviewet har fremhævet en passage fra undervisningen, hvor der fandt en samtale sted om en opgave fra arbejdsbogen, hvor eleverne skal karakterisere de to figurer i uddraget af *Kiks* (Bilag 5 og Bilag 6, elevopgave 3). I tilknytning til et spørgsmål, der er formuleret i læremidlet om, hvorvidt de to drenge relation er præget af dominans, spørger Bolette, om eleverne kan genkende dette med at være dominerende over for hinanden. I undervisningen opfatter jeg denne passage som et forsøg på fra Bolettes side at inddrage eleverne på en måde, som ikke er præget af

den samme instrumentalisme, som var tilfældet i det første eksempel. Endvidere ser jeg det som tegn på påvirkning fra det personlige litteraturredidaktiske paradigme, hvor udvikling af elevernes personlige kompetencer er centralt. I interviewet spørger jeg Bolette, om jeg har forstået passagen rigtigt, når jeg tolker undervisningssekvensen som en afvigelse fra læremidlets intentioner, hvilket Bolette bekræfter:

Interviewer: Ja. Er det ikke rigtigt forstået?

Bolette: Jo. Og... jo og det er ...

Interviewer: Ja

Bolette: **100 procent, fordi jeg synes virkelig, at nogle af opgaverne de er svært formuleret.** (Andet interview med Bolette, s. 22)

Med *de* henviser Bolette til opgaverne i læremidlet, som hun beskriver som *virkelig svært formuleret*. Det, som for mig i undervisningen fremstår som et forsøg på at inddrage elevernes verden på en måde, som læremiddeldidaktikken ikke umiddelbart foreskriver, viser sig fra Bolettes side at handle om noget andet. Hendes didaktiske initiativ er i undervisningssituationen ifølge hende selv et forsøg på at få eleverne til at forstå opgaven bedre og som sådan ikke en bevidst afvigelse fra læremiddeldidaktikkens begrebsorienterede rationale. **Diskurstråden** kan karakteriseres som **implicit**, idet den udtrykker den faglige position, som Bolette selv har formuleret som sin egen, og som hun selv formulerer præger hendes undervisningspraksis. Ifølge denne position er den lokale klassekontekst karakteriseret ved tegn på påvirkning fra det personlige og sociale paradigme, og redidaktiseringerne fremstilles dermed som værende i overensstemmelse med sædvanlig praksis. I mine øjne er den implicite diskurstråd imidlertid udtryk for, at i Bolettes undervisningspraksis er læremiddeldidaktikkens faglige position fuldstændigt implementeret. Det, som i første omgang kunne tolkes som påvirkning fra det personlige paradigme, underkastes således et overordnet formål om begrebslæring, som bevirker, at undervisningsdiskursen også her får et instrumentelt præg.

Det næste citat kommer et godt stykke inde i interviewet. Min hensigt er endnu engang at få Bolette til at formulere sig om sin faglige selvforståelse i relation til, hvordan hun forstår og underviser med læremidlet. Formålet er at få større klarhed over, hvilke faglige betydningskontekster Bolette

refererer til i sine redidaktiseringer. I et af mine forsøg på at få Bolette til at reflektere over dette spørger jeg hende, hvilken rolle fagets kompetencemål spiller for hende i hendes undervisning:

Bolette: **Men jeg vil ikke sige, at det betyder en hel masse**

[...].

Bolette: Mine kollegaer oppe i ... øh... udskolingen, de ville simpelthen korse sig, hvis de hørte... (hvisker de sidste tre ord)..., men **jeg synes bare.... og det er jo også det der med, at dansk .... for mig er et DANnelsesfag, altså øh...** (Andet interview med Bolette, s. 31)

Diskurstråden repræsenterer Bolettes forståelse af, at den danskfaglighed, som ligger til grund for kompetencemålene, står i modsætning til Bolettes egen danskfaglige dannelsesforståelse, som hun i øvrigt tidligere har formuleret med tegn på påvirkning fra det sociale og det personlige paradigme. Bolette reflekterer videre over litteraturundervisningens indhold og vender så tilbage til temaet om målsætning for undervisningen. Der etableres i ovenstående citat en **implicit diskurstråd**, som har den funktion at tydeliggøre Bolettes danskfaglige position, og som fortsættes i det næste citat. Det er i øvrigt bemærkelsesværdigt, at Bolette her igen med hvisken etablerer endnu et indlæg i den før omtalte fagdidaktiske *Conversation*, som analysen af lærervejledningen viste i kapitel 5.

Bolette: Jeg ved ikke, om jeg kan forklare det, altså ... **jeg synes, det er vigtigt, at der er nogle mål inden for danskfaget. 100 procent...**

Interviewer: Mm.

Bolette: ... men det er endnu mere vigtigt, at .... at **det stemmer overens med VIRkeligheden, og at børnene de.... Kan BRUge det til noget, altså... ikke,**

Interviewer: Mmm.

Bolette... kan ... ehh... ... ja, altså de skal jo nok blive fyldt op med **informationer** og ...

Interviewer: Mm.

Bolette: ... **alt muligt, hvad de nu synes, der er spændende... videre hen, hvis... det er jo bare, det er jo sådan nogle ... grundting, vi putter ind i dem nu her, altså.** Det synes jeg bare, at det er vigtigt, at de ehh... **så kan det jo godt være, at vi måske fokuserer lidt mere på personkarakteristik, end vi fokuserer på øh... .... hvad ved jeg, komposition eller hvad det nu, ikke også?... (Andet interview med Bolette, s. 30-31)**

Citatet rummer Bolettes tanker om flere forskellige forhold, men jeg vil i min analyse i første omgang i forlængelse af det forrige citat koncentrere mig om Bolettes fortsatte tanker om danskfaget som et dannelsesfag. **Diskurstråden** er markeret ved *danskfaget* og de formuleringer, som henviser til faget eller til dets indhold. Diskurstråden skal som nævnt ses i forlængelse af, at Bolette netop i interviewet har introduceret dansk som et dannelsesfag i modsætning til målsætning af undervisningen i relation til kompetencemålene i fagets styredokumenter. De efterfølgende refleksioner tolker jeg derfor som Bolettes eget bud på, hvad danskfaget som dannelsesfag er, og diskurstråden har karakter af at være **implicit**, idet Bolette tegner et billede af sin egen undervisning, hvor disse forhold er indforståede. Hun understreger vigtigheden af, at *det stemmer overens med VIRkeligheden* og at børnene kan *BRUge det* til *noget*. Med pronominet *det* tolker jeg, at Bolette henviser til danskfagets indhold. På samme måde henviser hun længere nede til danskfagligt undervisningsindhold, hvor *det* konkretiseres som nogle *grundting*, som defineres nærmere med *personkarakteristik* og *komposition*.

Samtidig udtrykker Bolette sin forståelse af danskfaglig progression i et litteraturdidaktisk perspektiv. Hun taler om, at det er nu her (i 6. klasse), eleverne skal lære det, hun kalder *grundting*, for på de senere klassetrin at kunne beskæftige sig med *informationer* og *alt muligt, hvad de nu synes er spændende*. Jeg konkluderer, at når Bolette formulerer sig om danskfaget som et dannelsesfag, argumenterer hun ud fra en forståelse af, at undervisningsindholdet på mellemtrinnet (6. klassetrin) bør bestå af begrebslæring. Hun lægger vægt på undervisning i begrebet personkarakteristik, da dette begreb mere end andre litterære begreber inspirerer hende til brugsorienteret litteraturundervisning. Jeg forstår desuden, at Bolette ser sin brugsorienterede undervisning som anderledes end sine kollegers. I analysen af det første interview fremgik det tillige, at Bolette i sin egen faglige selvforståelse ser sig selv som anderledes end resten af skolens danskfaglige gruppe, som er udelt positive over for læremidlets didaktik.

I Bolettes danskfaglige selvforståelse indtager hun en position, hvor elevernes dannelse vægtes højt. Den forståelse af dannelse, som Bolette giver udtryk for, afviger kun til dels fra den forståelse af litteraturundervisningens formål, som kommer til udtryk i læremiddeldidaktikken. Både når jeg spørger til forståelse af konkrete sekvenser i undervisningen og til undervisningens målsætning på

et overordnet plan, formulerer Bolette, at hun vægter den umiddelbare brugsværdi af undervisningen som en central undervisningskvalitet. Bolette rejser ikke tvivl om, hvorvidt læremidlets begrebsdiskurs er den rigtige, blot ved, om læremiddeldesignets iscenesættelse af den er god nok. Hendes redidaktiseringsstrategier går i retning af yderligere stilladsering af diskursen samt ved et instrumentelt orienteret brugsperspektiv på undervisningen. I den forbindelse lægger hun vægt på netop begrebet personkarakteristik som relevant omdrejningspunkt for denne udgave af diskursen, som kommer til udtryk i hendes undervisning og refleksioner over samme.

### **Bolettes forståelser af redidaktiserende undervisningsstrategier**

Aktualisering af det didaktiske læremiddels intenderede undervisning indebærer, at læreren vælger forskellige redidaktiserende undervisningsstrategier, og i dette studie er det af central betydning at forstå disse undervisningsstrategier. Det er som udgangspunkt ikke sikkert, at lærer og forsker deler syn på karakteren af de redidaktiseringsstrategier, læreren anvender i sine bestræbelser på at forløse læremidlets intenderede undervisningsdiskurs. Derfor er det også centralt at forstå lærerens egne vurderinger af de strategier, hun vælger ved undervisning med læremidlet.

I interviewet valgte jeg i første omgang en kvantitativ tilgang til dette, idet jeg bad Bolette om at sætte tal på sin egen planlagte læremiddelpraksis. I tråd med den vurdering, jeg efterspurgte i det første interview, bad jeg hende atter om på en skala fra nul til fem at vurdere sin praksis, men nu med et tilbageskuende blik. Citatet starter, hvor interviewer og lærer netop er blevet enige om, at hun ved det første interview vurderede sin kommende læremiddelpraksis med tre. Jeg er bevidst om, at jeg med mit spørgsmål som udgangspunkt lægger op til en kvantitativ vurdering af læremiddelbrugen, og derfor formulerer jeg de to svarmuligheder, ”lavet om eller sprunget [...] over” ved interviewet. Min hensigt er at udpege både en kvantitativ og en kvalitativ forståelse af spørgsmålet og derved med disse formuleringer angive flere svarmuligheder for læreren.

Bolette: **Jeg** tror faktisk, at nok er nede på **en 2'er**.

Interviewer: Okay. Du har lavet mere om, eller sprunget mere over, end du...

Bolette: Ja. For **jeg** har jo i virkeligheden...

Interviewer: Ja.

Bolette: ... **været igennem tre tekster**.

[...].



Bolette: Og så er der **opgaver**, som **jeg** også ... hvor jeg sådan har sagt ... ej... det er ikke..., **dem springer jeg lige over ...**

Interviewer: Ja

Bolette: Så **jeg** vil faktisk sige, at **vi** er helt nede på en **2'er**. (Andet interview med Bolette, s. 12-13)

Tallet *to* er synonymt med overvejelser om, hvor mange tekster og opgaver fra læremidlet hun underviste med. Jeg tolker, at Bolettes svar dækker over en kvantitativ forståelse af sin undervisningsstrategi med læremidlet, idet hun udelukkende overvejer, hvor mange af kapitlets tekster og opgaver hun har undervist med. Bolette overvejer sit faktiske læremiddelbrug og kommer frem til, at hun ikke har anvendt det i så høj grad, som hun troede, idet hun har sprunget mere over, end hun havde tænkt sig. I min optik har hun imidlertid undervist med læremidlet med undervisningsstrategier, som jeg har karakteriseret som læremiddelstyrede, og derfor vurderer jeg hendes læremiddelbrug med en højere numerisk værdi, end hun selv gør. Hvis jeg skulle sætte tal på Bolettes undervisning med læremidlet, ville det være tæt på fem, idet jeg på baggrund af analysen mener, at hun i undervisningen aktualiserer læremiddeldiskursens intentioner på centrale punkter.

### **Ændrede didaktiske erkendelser**

Denne analyse opholder sig ved nogle af de ændrede didaktiske erkendelser, som kan opstå hos læreren gennem refleksioner over og brug af læremidlet i undervisningen. Disse ændringer føjer aspekter til lærerens forståelse af læremidlet, som derved kan være med til at besvare studiets tredje forskningsspørgsmål. Samtidig ser jeg ændringerne som udtryk for en dybere, kvalitativ forståelse af de redidaktiserende undervisningsstrategier, som læreren selv vælger ved undervisning med læremidlet. Bolette giver således i det andet interview også flere gange udtryk for sådanne erkendelser. Jeg har her udvalgt tre citater fra det andet interview, som ved analyse skal være med til at underbygge, hvordan jeg forstår Bolettes erkendelser på dette område.

Det første citat starter efter en sekvens, hvor Bolette har givet en vurdering af, hvad hun synes et godt didaktisk litteraturlæremiddel er. Herefter genkalder hun sig, at hun som udgangspunkt i sit

fagteams årsplanlægning oprindeligt havde været positiv overfor at skulle undervise med det udvalgte læremiddel i 6. klasse.

Interviewer: Ja. Men hvordan synes du så det har været?

Bolette: Jamen **jeg s... det har været okay.**

Interviewer: Mm ... mm.

Bolette: Men **jeg synes... jeg ikke sådan oppe at ringe over det.**

Interviewer: Mm.

Bolette: det ...

Interviewer: Hvorfor ikke?

Bolette: Men jeg ved ikke, **jeg synes bare ikke at det er sådan er kommet helt ind under huden på dem ...**

Interviewer: Hvorfor ikke?

Bolette: Altså **jeg synes..... vi mangler en dimension på en eller anden måde.** (Andet interview med Bolette, s. 10)

Den **implicitte diskurstråd** tematiserer Bolettes ændrede opfattelse af læremidlet. Hun udtrykker, at hun i praksis tilpasser læremiddeldidaktikken til sin egen klasses kontekst i højere grad, end hun på forhånd havde forestillet sig. Bolette formulerer ikke ordret, hvad det er, hun mangler ved læremidlet, men hun antyder det ved et *okay*, at *det ikke er kommet helt ind under huden på dem* og at *vi mangler en dimension*. Jeg forstår denne *dimension* som synonym med det brugsorienterede perspektiv, som Bolette altså over tid har erkendt at hun savner ved læremidlet. Hermed fremstiller hun sin egen klasses kontekst som en, hvor det brugsorienterede perspektiv er implementeret på en implicit måde. Ifølge klassekonteksten mangler læremidlet denne *dimension*. Det betyder altså, at Bolette beskriver sin egen undervisning som præget af tegn fra det sociale og det personlige paradigme, og at hun som følge heraf må ændre læremiddeldidaktikken i denne retning. Samtidig begrundes hun disse redidaktiseringer med at henvise til en form for effektivisering af elevernes begrebslæring (*komme helt ind under huden på dem*).

Hun anvender de fleste steder jeg-formen med henvisning til sig selv og *dem*, som peger på eleverne i hendes 6. klasse. I den sidst citerede sætning tolker jeg, at Bolette med et *vi* henviser til

både sig selv, eleverne og den konkrete undervisningspraksis med læremidlet. Med reference til analysen af det første interview samt af den observerede undervisning kan hendes ønsker om, at undervisningen med læremidlet skal komme *helt ind under huden*, betyde flere ting. Bolette anvender således den samme formulering i forbindelse med den evalueringsopgave, hun introducerer for eleverne, og hvor hun kæder formuleringen sammen med de begreber, som eleverne skal vise, at de har lært. Derfor kan formuleringen referere til Bolettes redidaktiseringsstrategier med hensyn til at effektivisere undervisningen med fokus på de begreber, som læremiddeldidaktikken er struktureret efter. Denne tolkning af Bolettes formulering understøttes ved, at hun flere steder på lidt forskellige måder vender tilbage til dette.

Senere i interviewet efterspørger jeg igen Bolettes vurderinger af læremidlet. Disse vurderinger formuleres efter, at hun har formuleret sig om, hvordan hun nu forstår læremiddeldiskursen og i forlængelse heraf vurderet sine egen redidaktiseringsstrategier. Jeg efterspørger hendes vurdering af, om læremiddeldidaktikken støtter hende i det, hun synes er det vigtigste i litteraturundervisningen.

Bolette: **Men det understøtter mig jo ikke særlig godt.....** (Smiler).

Interviewer: (Smiler).

Bolette: Det er jo bare øhh.... Jeg ved ikke helt... jeg **jeg... bruger det lidt som et stillads** på en eller anden måde **også.... udfylder jeg selv de der steder, hvor jeg så ikke kan komme op eller... så har jeg selv en stige med** eller ... altså øh... ..... nej! **Jamen det understøtter mig jo ikke særligt godt**

[...].

Bolette: ... ..... Så jeg har jo nok bare..... ... **haft større tanker om det, end jeg i virkeligheden har... altså øh... så... øh... er det min egen... ... mit eget ... mine egne stiger, det er dem, jeg kan huske.** (Interview med Bolette, s. 27)

Den **implicitte diskurstråd** fra før fremstår også her, idet den adresserer den litteraturredidaktiske praksis, som i Bolettes øjne udfoldes i klassen. Ifølge denne praksis er Bolette nødt til at redidaktisere læremiddeldidaktikken således, at undervisningen kan udfoldes med det brugsorienterede perspektiv, som hun før har beskrevet, og som hun ønsker. *Det* henviser til

læremidlet, som Bolette metaforisk beskriver som et *stillads*. *Stilladset* fremstår som den bærende konstruktion ved Bolettes undervisning med læremidlet. Denne bærende enhed beskriver hun som konstrueret med en højde, som ikke altid passer til hendes undervisning, hvorfor hun selv må medbringe *stiger*. Med disse stiger henviser Bolette til de redidaktiseringer, hun har foretaget, og som også er genstand for hendes refleksioner i interviewet og for dele af mine analyser af interview og undervisningsobservationer. *Stigerne* er de lærerproducerede opgaver, hun har suppleret læremidlet med og de klassesekvenser, hvor Bolette mundtligt har søgt at perspektivere undervisningen med læremidlet i en for eleverne brugsorienteret retning. Jeg tolker diskurstråden i den sidste del af citatet som udtryk for, at Bolette gennem interviewet opnår en erkendelse af, at læremidlet ikke støtter hende i særlig høj grad. Formuleringerne *haft større tanker om det, end jeg i virkeligheden har* og at det er hendes *egne stiger*, hun *kan huske*, tolker jeg som udtryk for denne erkendelsesændring. Erkendelsesprocessen fortsætter mod slutningen af interviewet, hvorfra det sidste citat stammer:

Bolette: ..... Jamen lige nu der har jeg det faktisk som om.... GUD! Hvad er det... **jeg har slet ikke haft... brillerne på-agtigt.**

[...].

Bolette: ... Det er bare sjovt, at øh... **du** lige stiller alle de her spørgsmål ... og egentlig får mig til se, at ... at .... Gud! Det er da faktisk ....

[...].

Bolette: .... Nej **det er sådan helt mindblowing ha ha ha ...**

Interviewer: Nå ha ha ha ha okay ha ha.

Bolette: Ha ha **det er jeg nødt til at sige ha ha ha**. (Andet interview med Bolette, s. 28-29)

Den **implicitte diskurstråd** viser Bolettes ræsonnement i situationen. Hendes konklusion er, at det er de spørgsmål, jeg stiller, som får hende på sporet af en ny erkendelse af, hvordan læremidlet støtter hende. Hun udtrykker dette med formuleringen om, at hun ikke har haft *brillerne på*. Med metaforen tolker jeg, at mine spørgsmål kan have været med til, at hun har taget *brillerne på*. Det kan være svært at sige, helt præcis hvorfor og hvornår Bolettes ændrede didaktiske erkendelser egentlig opstår. Bolette har i interviewet bl.a. været inde på, at det er tredje gang, hun underviser med læremidlet, hvilket også kan spille ind.

## Case et. Opsummering på interviews med Bolette

Bolettes forståelse af den faglige diskurs for litteraturundervisning, som repræsenteres i det didaktiske læremiddel, hun underviser med, ændrer sig over tid og er påvirket af forskellige forhold. Jeg fokuserer her på den forståelse, som afspejles i min analyse af det andet interview med Bolette. Refleksioner over egen undervisningspraksis med læremidlet fører tilsyneladende til nye forståelser af læremiddeldiskursen, som værende mangelfuld på flere områder. Disse områder gælder den stilladsering af elevernes begrebslæring, som læremidlet tilbyder. Dette gælder også de mangelfulde initiativer til elevinddragende tiltag i et for eleverne brugsorienteret perspektiv. Bolettes idealer om, at eleverne skal kunne bruge det, de lærer i skolen til noget i deres liv i øvrigt, ser hun således kun delvis afspejlet i læremiddeldidaktikken.

Bolettes forståelse af egne redidaktiseringsstrategier afspejler umiddelbart en kvantitativ forståelse. Denne tilgang ses dog udfordret i de ændrede erkendelser, hun giver udtryk for mod slutningen af interviewet. Her kommer hun bl.a. til den konklusion, at læremidlet ikke i særlig høj grad understøtter hende i bestræbelserne på at praktisere den brugsorienterede diskurs for litteraturundervisning, som hun egentlig tilstræber, og som hun selv ser som tegn på påvirkning fra det sociale og det personlige paradigme. Ved disse områder, som Bolette udpeger som mangler ved læremidlet, kan det konkluderes, at hendes forståelser af læremiddeldiskursen på centrale områder svarer til den fremanalyserede læremiddeldiskurs. Bolettes metaforiske beskrivelse af, hvordan hun underviser med læremidlet, hvor hun formulerer læremiddeldidaktikken som *stilladset* og sine egne redidaktiseringer som *stigerne*, kan illustrere min konklusion. Hun udtrykker en forståelse af læremiddeldidaktikkens intentioner, som jeg karakteriserer som præget af tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske, det personlige og det utilitaristiske paradigme. Dette svarer på centrale punkter til mine konklusioner på læremiddelanalysen.

Den del af læremiddelanalysen, som ved eksplicite diskurstråde fremstod som argumentation for ændrede undervisningspraksisser, fremstår i Bolettes undervisning som implicite diskurstråde. Læremiddelforfatternes argumentation for ændrede praksisser, hvor (dele af) tekstorienteret tilgang til litteraturundervisningen i højere grad bør dominere, ses således implementeret i Bolettes undervisning. Disse eksplicite tråde i læremiddeldidaktikken kan altså siges at ændre karakter til implicite tråde i Bolettes undervisningspraksis med læremidlet. Det er imidlertid ikke Bolettes

egen opfattelse, da hun snarere opfatter sine strategier som led i en eksplicit proces i retning af at tilpasse læremiddeldidaktikken i et perspektiv, hvor tegn fra det personlige og sociale paradigme karakteriserer undervisningsdiskursen. Det vil med andre ord sige, at der fremstår det paradoks, at hun på den side er hun åben for at inddrage tegn fra andre paradigmer, samtidig med at hun bekræfter læremiddeldidaktikken.

## **6.2. Case to**

Læreren i case to (Ann) er ligesom Bolette også ansat på Skole S. Ann har i alt 16 års undervisningserfaring, og som det fremgår af Figur 8 er hun ikke fra læreruddannelsen uddannet i undervisningsfaget dansk, men har alligevel mange års erfaring med at undervise i faget. Ann giver ligesom Bolette udtryk for, at det valgte læremiddel er meget anvendt på skolen, og hun har således også selv mange års erfaring med at inddrage det i sin undervisning. Som nævnt i kapitel 4 foregår den største del af Anns litteraturundervisning også med *Fandango* som udgangspunkt, og hun har flere gange undervist med det konkrete forløb, der er omdrejningspunktet for den undervisning, jeg skal observere. I den periode studiet pågik, underviste Ann i en 5. klasse og havde valgt det første kapitel fra læremidlet om *personkarakteristik* (May & Arne-Hansen, 2009a, 2017).

### **6.2.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet**

I den følgende analyse vil jeg fokusere på de dele af læremidlet, som Ann anvendte i sin undervisning, og som kan ses i oversigten i Bilag 10. Ligesom i den tilsvarende analyse i case et, vil jeg her fremhæve analyse af grundbogens paratekst og indholdsfortegnelsens indhold og udtryk samt forhold vedrørende de udvalgte skønlitterære tekster. Analysen af grundbogens paratekst og indholdsfortegnelse retter sig tillige mod case tre og fire, idet lærerne i disse cases også underviser med *Fandango* 5.

#### **Litteraturundervisningens formål**

En stærk orange farve udgør grundfarven til parateksten *Fandango Dansk for 5. klasse. Grundbog* (Bilag 11), og farven er i øvrigt gennemgående i læremidlet. På forsidebilledet ses en person, der er fordybet i læsning af en bog. Lyskilderne udgøres af stearinlys og fakler, hvilket sammen med personens beklædning og rummets øvrige interiør signalerer dunkel, middelalderlig og eventyrlig stemning. Den læsende person på billedet vurderes at være på nogenlunde samme alder som elever

i 5. klasse, hvilket er målgruppen for bogen. Billedet signalerer samlet set, at læseren af *Fandango Dansk for 5. klasse, Grundbog* kan forvente at møde spændende tekster, hvor man fanges ind i eventyrlige universer. På bogens første opslag signalerer hvide figurer eventyr, idet der her ses æbler, spejle, skeletdele og en tændt fakkel. Læremiddelforfatterne udpeger på denne måde for eleverne, hvad de anser for at være centralt i litteraturundervisningen. Denne udpegning fungerer som rammesætning for den litteraturundervisning, som intenderes i læremidlet. Den måde, paratekst og indholdsfortegnelses indhold og udtryk dermed rammesætter undervisningen på, tolker jeg samtidig som centralt for forståelsen af, hvad læremiddeldidaktikken udpeger som formålet med litteraturundervisningen.

Grundbogens indholdsfortegnelse (Bilag 12) er i lighed med paratekst og første opslag til grundbogen til 6. klasse meget farvestrålende (May & Arne-Hansen, 2009a). Paratekst og indholdsfortegnelse efterlader således også her et levende indtryk, hvor tekster og illustrationer er fremhævet, og hvor de begreber, som læremidlet er struktureret efter, står i baggrunden. Eleven på forsideillustrationen er opslugt af bogen i en sådan grad, at der knapt kan skelnes mellem fiktionens middelalderunivers og skolevirkelighedens krav om begrebslæring. Ligesom med grundbogen til 6. klasse lægger læremidlets paratekst og indholdsfortegnelse op til en faglig diskurs, hvor eleverne tilbydes muligheder for at komme til orde med unikke udtryk, og hvor formålet med litteraturundervisningen er at lære om begreber gennem fordybelse i fiktionen; altså en didaktisk logik, hvor det er den litterære fordybelse, der begrundes begrebslæringen. Dette tolker jeg også her som tegn på påvirkning fra det personlige litteraturdidaktiske paradigme.

### **Tekststudvælgelseskriterier**

Den skønlitterære tekst, som indgår i Anns undervisning, er uddrag af romanen *Prins Faisals ring* af Bjarne Reuter (Bilag 13). Jeg medtager her analyse af denne tekst, idet det giver et indblik i, hvordan læremiddelforfatternes valg og tilretning af skønlitterære tekster til læremidlet helt generelt understøtter den diskurs for litteraturundervisning, som i øvrigt fremstår i læremiddelanalysen. Den skønlitterære tekst er i læremiddeludgaven sammensat af to forskellige uddrag fra romanen og forsynet med nye undertitler og illustrationer (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 17-23). Det første uddrag har i læremidlet fået tilføjet undertitlen *Tom Collins* og består af romanens første sider. Det andet uddrag har fået undertitlen *Feodora Dolores Vasques* og er hentet

et stykke længere henne i romanen. Selvom begge uddrag er fra den originale romans bind 1 og dermed udgør en del af romanens start, er der i Reuters originaludgave ti siders tekst mellem disse to uddrag. Læremiddelforfatterne har altså valgt ikke at anvende afsnittene om romanens personer i deres fulde længde. De af læremiddelforfatterne formulerede undertitler henviser til to af tekstens fiktive figurer og er hermed også udtryk for et didaktisk valg fra læremiddelforfatternes side. Illustratoren Mårdøn Smet har skabt de tre billeder, som er på grundbogens side 15, 19 og 22 i umiddelbar sammenhæng med teksten. Det er i didaktiske læremidler almindeligt, at skønlitterære tekster nyillustreres, hvilket altså også er tilfældet her. I de farverige og fantasifulde illustrationer er tekstens fire fiktive figurer afbilledet og fungerer derved som supplerende elementer til læremiddeldidaktikkens fokus på personkarakteristikker.

I lærervejledningen er der et kort resumé af dele af romanen. Hvis læreren ikke har læst romanen i sin fulde længde, kan han eller hun her læse resuméet og anvende det i undervisningen for derved at kunne genskabe romanens fulde univers og handling for eleverne. Romanuddragene i elevernes grundbog fremstår under alle omstændigheder ufuldstændige i forhold til romanen som helhed, og der er informationer i det andet uddrag, som er svære at forstå, idet de findes i de udeladte ti sider. Hverken af lærervejledningen eller i grundbogen fremgår, at der er dette spring mellem uddragene. Forfatterne signalerer hermed indirekte, at denne information og dermed fornemmelsen af sammenhæng i fortællingen ikke er vigtig for undervisning med læremidlet. Det er opøvelse af elevernes analysefærdigheder, som dominerer, og teksterne er udvalgt for at understøtte træningen af disse færdigheder.

Læremidlets uddrag af *Prins Faisals ring* rummer adskillige ord og vendinger, som jeg vurderer umiddelbart kan være vanskelige for elever på 5. klassetrin at forstå. Ord som *huggert*, *navigere*, *ubestemmelig*, *tællelys*, *fuldbefaren*, *plimsoller*, *at være oppe at toppes*, *knebrede* er blot nogle af dem. Tekstens karakter af usammenhængende uddrag formoder jeg desuden kan medvirke til, at teksten fremstår kompleks og udfordrende for eleverne. Selvom læremiddelforfatterne i lærervejledningens afsnit *Om tekstvalget* pointerer, at skønlitteratur ikke kun skal forstås, men også fortolkes, vurderes forståelsen trods alt at være udgangspunkt for fortolkningen og det egentlige litteraturarbejde (May & Arne-Hansen, 2017, s. 13). Elevspørgsmålene til teksten i grundbogen har da også karakter af at skulle afhjælpe den ovenfor beskrevne kompleksitet, idet de



svar, der efterspørges, i overvejende grad kan aflæses i teksten (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 17-23). I lærervejledningen er der dog forslag til, hvordan eleverne eventuelt kan supplere med egne fortolkende forestillinger om, hvad en af tekstens fiktive figurer drømmer om. Ved tekstvalg og opgaver ses dog samlet set tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme, idet det er forfatterens bud på anerkendt fiktion samt et fokus på personkarakteristikker i teksten, der er det bærende i undervisningen. Læremiddeldidaktikkens fokus på begrebslæring afgrænses altså ikke blot til rammesætning af undervisningen og til elevopgavernes formuleringer, men omfatter således også det fiktive værk. Det fiktive værk reduceres derved til redskab for begrebslæring og opnår en underordnet status i den intenderede undervisning. Romanuddragets tilretning med henblik på begrebslæring tolker jeg derfor som tegn på påvirkning fra det utilitaristiske L1-didaktiske paradigmes fokus på instrumentel læring.

#### Case to. Samlet opsummering på læremiddelanalyse

I læremidlet fremtræder en diskurs, som indeholder tegn på påvirkning fra både det personlige (paratekst og visse af elevopgaver) og fra dele af det lingvistiske paradigme. Det tydelige fokus på elevernes læring om få udvalgte begreber bevirker, at den litteraturredidaktiske diskurs fremstår med en instrumentel forståelse af viden og læring. Det er ikke fra læremiddelforfatternes side eksplicit formuleret, at man med læremidlet har intentioner om, at undervisning med læremidlet aktualiseres med denne instrumentelle videns- og læringslogik. Jeg mener imidlertid, at der i de analyserede elevopgavers didaktik fremstår en grundidé om, at præsentation af viden om begreberne er udgangspunktet. Det næste skridt vil være at analysere, hvordan Ann vælger at udfolde den intenderede litteraturredidaktik med sine elever i 5. klasse.

Didaktisk paradigme	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
Formål				X	
Teori og tekstsyn, teksttilgang		X		(X)	X
Tekstudvælgelseskriterier		X			X
Læringssyn og lærerens rolle		X		X	X

Figur 16. Case to. Paradigmatiske aspekter af anvendte dele af læremidlet.

## 6.2.2. Analyse af klasserumsobservationer

I observationsperioden arbejdede klassen med de omtalte skønlitterære tekstuddrag i grundbogen og med tilhørende elevopgaver i både Grundbog og Arbejdsbog A (se evt. Bilag 10). Observationerne stammer fra to af de i alt tre gange, hvor jeg over en periode på 14 dage observerede i klassen<sup>33</sup>. Klassen fortsatte med læremiddelforløbet i de dansktimer, som lå imellem de tre observationsdage.

Ann anvender i vid udstrækning pronominerne *vi* og *man* i sin kommunikation med klassen. Netop hendes brug af *vi* og *man* indgår i diskurstråde omhandlende forskellige emner, som jeg på baggrund af analyser af udvalgte citater vil undersøge funktionen af.

### Litteraturundervisningens formål

Ved undervisningens start formulerer Ann en didaktisk ramme, som er med til at udpege, hvad der er væsentligt i det undervisningsforløb, hun introducerer. Den første mundtlige aktivitet om begrebet *personkarakteristik* er desuden i overensstemmelse med anbefalingerne i lærervejledningen (May & Arne-Hansen, 2017, s. 49).

<sup>33</sup> Min empiri afspejler, at jeg har observeret i klassen på tre forskellige dage. Den ene dag arbejdede klassen med biografier. I mine analyser har jeg valgt at fokusere på observationerne fra de to dage, hvor læreren underviste med udgangspunkt i det omtalte romanuddrag.

Ann: **Vi skal i gang med at arbejde med Fandango..., personkarakteristik...** Det har I arbejdet med, da I gik i tredje... og vi arbejdede også med det, da I gik i fjerde. Kan I huske ... **hvad er det, når man snakker personkarakteristik... hvad er det I allerede ved, om personkarakteristik?** (Transskriberede data fra d. 10.09.18)

I ovennævnte citat etableres en **implicit diskurstråd**, som adresserer formålet med undervisningen. Diskurstråden henviser til en indforstået betydningskontekst i klassen. Ifølge klassens kontekst kan læreren uden yderligere forklaringer introducere læremiddel og begreb i klassen, hvorved eleverne umiddelbart forstår, hvad dette indebærer for undervisningen. Med *vi* henviser Ann til et fællesskab, der omfatter klassens elever og hende selv som lærer og med *I* henvises til elevgruppen. *Fandango* og *personkarakteristik* henviser til undervisningens indhold, som i første omgang udpeges som synonymt med læremidlets titel og dernæst med det mere specifikke *personkarakteristik*. Undervisningsforløbet introduceres ved et begreb, hvorved Ann som udgangspunkt tilsidesætter de intentioner for undervisning med tegn på påvirkning fra det personlige litteraturredidaktiske paradigme, som jeg før har påvist at læremiddeldidaktikken også rummer. Samtalen har karakter af IRE-struktur, som ses ved, at Ann overvejende stiller lukkede spørgsmål, der kræver bestemte svar. Eleverne kender øjensynligt denne kommunikationsform, som derved understøtter diskurstrådens karakter af at være implicit. Både indhold og kommunikationsform i klassen præger undervisningsdiskursen, hvor spørgsmålene er lukkede og indholdet på forhånd defineret ved bestemte forståelser af litterære begreber. I det næste citat vedligeholdes den beskrevne implicite diskurstråd:

Ann (Kigger sig omkring, da ingen markerer): Mmmm... hvis vi snakker om personerne ... **er der så nogen i en tekst... som er anderledes end andre personer... hmm... hvordan kan jeg få det forklaret uden at give jer svaret...?** (Kigger sig omkring...). **Der er nogle personer, der er vigtigere end andre personer... Hvad hedder de personer?** (Flere elever markerer) ... **Hvad kalder man den person, som er vigtigere end de andre?** Ann: Amalie? Amalie: **Hovedpersonen.**

Ann: **Hovedpersonen!** (skriver på tavlen). (Transskriberede data fra d. 10.09.18)

Da ingen markerer i første omgang, beskriver Ann begrebet nærmere i håb om, at nogle af eleverne husker det rigtige ord. Da eleven Amalie svarer tilfredsstillende, modtager hun positiv feedback, idet Ann gentager ordet og skriver det på tavlen. Med *man* henviser Ann til et alment *man*, som omfatter fællesskabet af personer, der læser litteratur på denne særlige måde, hvor man anvender begreber i forbindelse med sin læsning. Ovennævnte citat er et karakteristisk eksempel på kommunikationsform og indhold for den undervisning, jeg observerede i case to. Ann anvender den beskrevne *man*-form, som hun ind imellem udskifter med et *vi*, men som henviser til samme almene betydningskontekst. Hetmar (2019) beskriver dette *vi* som et rekontekstualiseret *vi*, som kun findes i uddannelsesmæssige sammenhænge. Dette nævnes i forbindelse med analyse af en undervisningssituation, hvor fokus er på forskelle mellem metaforer og sammenligninger. ”Det *vi* der faktisk skelner mellem de to begreber, befinder sig inden for litteraturfaget eller i dets periferi; det er altså et *vi* der består af fagfolk” (Hetmar, 2019, s. 151). I undervisningsaktiviteten, som citatet ovenfor henviser til, er fokus på, at eleverne genopfrisker og videreudvikler deres viden om definitioner på forskellige aspekter af begrebet personkarakteristik. Med *vi* og *man* henviser Ann til dette fællesskab af fagfolk, som Hetmar beskriver, men det kan samtidig betragtes som tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme. Den **implicitte diskurstråd** peger på en klassekontekst, hvor Ann uden yderligere forklaringer kan stille lukkede spørgsmål, og hvor tegn på påvirkninger fra dele af det lingvistiske paradigme er fuldt implementerede.

### **Tekststudvælgelseskriterier**

Inden Ann læser det andet tekstuddrag af *Prins Faisals ring* op for klassen (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 17-23), (Bilag 13), vælger hun at genfortælle handlingen fra den del af romanen, som udspiller sig imellem de to bragte romanudrag. Anns mundtlige genskabelse af de to uddrag som én tekstmæssig helhed ser jeg som en opblødning af læremidlets ellers tydelige fokus begrebslæring. Læremiddeludgaven af romanens uddrag er som nævnt tidligere tilrettet på en måde, som skal understøtte elevernes begrebslæring. Anns mundtlige genskabelse af hele teksten for eleverne, ser jeg altså som en redidaktiseringsstrategi, hvor tegn på påvirkninger fra en mere helhedsorienteret udgave af det lingvistiske paradigme genfindes. Dette kan også ses som tegn på påvirkning fra det kulturelle paradigmes fokus på den kulturelle viden, som kan formidles gennem anerkendte litterære værker. Ved den efterfølgende undervisningssekvens stiller Ann en række spørgsmål, som har karakter af tekstforståelsesspørgsmål. Lærervejledningens forslag om, at

eleverne eventuelt kan formulere deres egne forestillinger om, hvad den fiktive hovedperson drømmer om, vælger Ann ikke at inddrage.

### **Opsummering**

Baseret på observationerne i klassen vurderer jeg, at den tekstforståelse, som udgør baggrunden for arbejdet med personkarakteristik, er vanskelig for eleverne at opnå. Læremiddeldidaktikkens intentioner for begrebsundervisning i et utilitaristisk og delvis lingvistisk perspektiv vurderer jeg således ligeledes at være vanskeligt for Ann at forløse. Diskursen for litteraturundervisning fremstår derved som karakteriseret af basale undervisningsstrategier med henblik på elevernes læseforståelse, hvilket jeg markerer i det afsluttende skema ved parenteser (se slutningen af dette afsnit). Ved Anns mundtlige genskabelse af teksten for eleverne ses svage tegn på påvirkning af undervisningsdiskursen fra et helhedsorienteret lingvistisk paradigme.

### **Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen**

Den dominerende kommunikationsform i klasserummet (IRE-struktur) har som før nævnt implikationer for både læringssyn og lærerens rolle i undervisningen. Læremiddeldidaktikkens intentioner for undervisning, hvor læreren indtager rollen som den formidlende ekspert, der forklarer begreber og modellerer litterære analyser, forløses i Anns undervisning med læremidlet, idet hun i vid udstrækning vælger læremiddelstyrede undervisningsstrategier.

Det næste citat stammer fra en sekvens i undervisningen, hvor der samles op på elevernes arbejde med opgaven ”Personkort” (Bilag 14) (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 4). Ann læser arbejdsbogens elevspørgsmål op, hvorefter skiftende elever udpeges og accepterede elevsvar noteres på tavlen, hvor Ann har tegnet et personkort magen til det i arbejdsbogen.

Ann: [...] **Hvad er det, vi hører om personerne? Hvad er det vores indtryk af personerne, det er? ...**

[...].

Anne: Han elsker vand.

Ann: Han elsker vand (vender sig og skriver på tavlen) hvorfor elsker han vand? **Hvad er vores indtryk af Tom? Hvad tænker I, når nu vi har læst det her afsnit ... Hvad tænker I om Tom som person?** (Transskriberet data fra d. 17.09.18)

Jeg tolker her anvendelsen af vi-formen som en reference til det før beskrevne fællesskab af fagfolk (Hetmar, 2019, s. 151). Der henvises således til en forestilling om et fællesskab, hvor man ved læsning af litteratur skelner mellem det, man *hører* om personerne, og det *indtryk*, man har af dem. Jeg tolker endvidere ordet *hører* som en reference til afkodningsbaseret tekstlæsning, mens *indtryk* henviser til en mere fortolkende læsning. I elevopgaven er denne skelnen mellem disse to forskellige læsemåder formuleret som det at læse *på* linjerne eller *mellem* linjerne.

I elevopgaven anvendes nogle steder du-formen, som indikerer en åbenhed for elevsvar præget af diversitet. I undervisningen fremstår denne diversitet dog ikke, idet elevernes svar evalueres af Ann ved, at hun noterer udvalgte elevsvar på tavlen. Ann lægger sig hermed i sin undervisningsstrategi op ad det læremiddeldidaktiske potentiale, der indeholder tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigmes tekstsyn. Det nykritisk inspirerede syn på teksten som et autonomt kunstobjekt, der rummer nøglen til sin egen tolkning, danner udgangspunkt for, at Ann efterspørger på forhånd definerede svar på, hvad eleverne læser *mellem* linjerne. Hermed fremstår en **implicit diskurstråd**, som viser de litteraturredidaktiske valg, Ann foretager i sin undervisning med læremidlet. Hun kan eksempelvis uden problemer spørge *Hvad tænker I om Tom som person?* hvor det samtidigt er indforstået for både hende selv og eleverne, at dette ikke er et autentisk spørgsmål, som kan have mange forskellige svar. Eleverne kender de muligheder og begrænsninger, som både den implicite litteraturredidaktiske position og kommunikationsform udpeger for dem og som er en del af klassens kontekst.

Anns hyppige brug af vi-formen markerer yderligere en efterstræbt konsensus om, hvordan teksten skal fortolkes, hvilket peger på påvirkning fra det lingvistiske paradigmes forståelse af læreren som leveringsdygtig i såkaldte mesterfortolkninger af tekster. Flere steder formulerer Ann således sine egne fortolkninger af tekstpassager, hvilket det følgende citat illustrerer. Opgaven, der samtales om, kan ses i Bilag 15.

Ann: [...] **Kan I huske, at de både ordnede hans negle og skæg og vaskede hans fødder?**  
Og... så på den måde, så varter de ham heeele tiden op, og de synes, at han er en lille smule  
træls... **Har I ikke også den fornemmelse af, at han bare er en, der sidder på sin store  
røv og kommanderer med alle andre...?** (Transskriberede data fra d. 17.09.18)

I citatet udlægger Ann teksten for eleverne og stiller dem samtidig to spørgsmål, som de ikke får  
lejlighed til at besvare. Der fremstår derved en **implicit diskurstråd**, hvor *I* henviser til eleverne i  
klassen. Jeg tolker, at Ann med det første *I* markerer en relevant tekstpassage for eleverne. Det  
andet *I* er et forsøg fra Anns side på at delagtiggøre eleverne i hendes fortolkning af teksten og  
derved søge den omtalte konsensus, som understreges af *har I ikke også*. Spørgsmålets karakter af  
at være retorisk er for eleverne med til at signalere, at der kun kan være tale om én rigtig fortolkning  
af teksten, og er yderligere med til fremhæve træk ved den implicite klassekontekst, hvor heller  
ikke denne slags spørgsmål reelt adresserer elevernes egne tekstfortolkninger.

#### Case to. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer

De fremanalyserede diskurstråde afspejler tydelige overensstemmelser mellem læremiddeldiskurs  
og undervisningsdiskurs. Anns valg aktualiserer entydigt læremiddeldiskursen som en diskurs for  
litteraturundervisningen, der bl.a. kan karakteriseres ved tegn på påvirkning fra dele af det lingvi-  
stiske paradigme. Læremiddelanalysen viste, at de didaktiske intentioner for den sidstnævnte  
elevopgave retter sig tydeligt mod det lingvistiske paradigme, men også med noget svagere tegn  
på påvirkning fra det personlige, idet der tillige var lagt op til elevernes tolkninger af tekstpassager  
med formuleringen om at læse *mellem* linjerne. I praksis bevirker det stærkt tilrettede uddrag af  
romanen med mange referencer og handlingstråde, at det er svært for eleverne at forstå teksten.  
Dette har desuden som konsekvens, at eleverne har problemer med at løse opgaverne i  
arbejdsbogen, som i høj grad bygger på en basal forståelse af tekstens indhold. Dette kan igen være  
medvirkende til, at diskursen for litteraturundervisning fremstår som overvejende karakteriseret af  
en læremiddelstyret undervisningsstrategi med tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske  
paradigme. Det helt overordnede fokus på elevernes begrebslæring understreger, at diskursen for  
litteraturundervisning i praksis samtidig kan karakteriseres som præget af tegn på påvirkning fra  
det utilitaristiske paradigmes syn på viden og elevlæring.

Didaktisk paradigme	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
Formål		X			X
Tekstudvælgelseskræterier	(X)	(X)			(X)
Læringssyn og lærerens rolle		X			X

Figur 17. Case to. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning.

### 6.2.3. Analyse af det første interview med Ann

I interviewsituationerne oplever jeg Ann som positiv over for sin deltagelse i studiet. Jeg noterer dog også, at hun nogle gange ledsager sine besvarelser af mine spørgsmål med smil og grin, som måske dækker over usikkerhed. I situationen tænker jeg derfor meget på at spore mig ind på hende ved at formulere mig om faglige spørgsmål på måder, som ikke gør hende mere usikker.

#### Litteraturundervisningens formål

I det første interview spørger jeg Ann, hvad hun synes er *vigtigt*, eleverne lærer i litteraturundervisningen.

Ann: Jamen jeg synes, at ... **jeg synes, at det er vigtigt, at eleverne de kommer til at holde af litteraturen** [...]. (Første interview med Ann, s. 3)

Her etableres en **implicit diskurstråd**, som udpeger, hvilken diskurs for litteraturundervisning Ann definerer som en del af sig egen faglige selvforståelse. Ann begrundet ikke yderligere, hvorfor det er vigtigt, at eleverne kommer til at holde af litteraturen. Der ligger en indforstået selvfølge i hendes udsagn, som antyder, at dette er en implementeret del af hendes litteraturdidaktiske praksis, hvorved diskurstråden kan karakteriseres som implicit. At undervise i litteratur med det ene formål, at eleverne kommer til at holde af den, kan tolkes som tegn på påvirkning fra dele af de to indholdsorienterede paradigmer. Samtidig kunne det også ses som tegn på påvirkning fra dele af de to elevorienterede paradigmer, idet det antyder et agerende elevsubjekt,



der aktivt *holder af* litteratur. Engagementet kunne have baggrund i processer, hvor eleverne er aktive, meningsskabende tekstproducenter, eller i tekstudvælgelseskriterier og tilgange, der tilgodeser elevernes erfaringer og opfattelser. Hvilke af disse tegn, der er med til at karakterisere Anns forståelser af sin egen faglige position og af læremiddeldiskursen, afdækkes i den videre analyse af de to interviews med hende.

Senere spørger jeg, om Ann har overvejet sit fagsyn, hvortil hun svarer, at det har hun ikke, ”for jeg synes jo egentlig, at **man** prøver at komme bredt omkring” (Første interview med Ann, s. 4). På baggrund af dette tolker jeg, at Ann ved *fagsyn* forstår lærerens prioriteringer af faglige områder i undervisningen og ikke som et valg mellem faglige positioner, som eksempelvis kan karakteriseres ved tegn på påvirkning fra forskellige didaktiske paradigmer. Ann henviser med det almene *man* til gruppen af alle lærere og til den forståelse, at det er indforstået og helt indlysende, at lærere forsøger at komme igennem alle fagets områder i deres undervisning. Ifølge denne forståelse vil det at overveje sit eget fagsyn være overflødigt.

Da jeg efterspørger Anns forståelse af litteraturundervisningens dannende potentiale, henviser hun til, at det er dansklærerens opgave, at ”præsentere dem for meget forskellig litteratur”. Med *dem* mener Ann eleverne helt generelt, og det fremgår, at litteraturens dannende potentiale ifølge Ann forløses bedst ved, at eleverne *præsenteres for meget forskellig litteratur*. Hun uddyber dette med en henvisning til inddragelse af nationalt kanoniseret litteratur i undervisningen: ”**det er sådan noget man skal kende!**” (Første interview med Ann, s. 4). I denne **implicitte diskurstråd** peger *man* på alle borgere i landet, som ifølge Ann bør kende *dem*, hvormed menes de kanoniserede forfatteres tekster. Ann henviser til læreren som det agerende subjekt, hvis rolle det med henblik på elevernes dannelse er at *præsentere* eleverne (*dem*) for en mangfoldighed af skønlitterære tekster. Dette gælder ligeledes de ældre tekster, som Ann taler om som nogle (*det*), *man* skal kende, forstået som en del af en dannelsesopfattelse, der genfindes i det kulturelle litteraturredidaktiske paradigme. Diskurstråden er implicit, da der henvises til en litteraturredidaktisk praksis, som på en indforstået måde udfolder sig med de kanoniserede tekster, som understøtter den dannelsesopfattelse<sup>34</sup>, som Ann abonnerer på. Ann henviser ikke til den pågående kanondiskussion eller til

---

<sup>34</sup> Den ”dannelsesopfattelse” jeg her sigter til, er den kulturarvsforståelse, der ligger i det kulturelle litteraturredidaktiske paradigme.

fagets styredokumenter, hvor den obligatoriske kanon er implementeret, men efterlader et indtryk af en selvdefineret faglig position, hvor tegn på påvirkning fra det kulturelle paradigme genfindes.

På mit initiativ formulerer Ann sig om elevernes rolle i undervisningen. Hun giver udtryk for, at det er positivt, hvis elevernes verden inddrages, hvilket hun samtidig mener ligger som et element i læremiddeldidaktikken.

Ann: Øhem **det synes jeg egentlig ligger rigtig tit i opgaverne, vi arbejder med...** ehmm.

Interviewer: Er det noget, du synes er vigtigt?

Ann: **Det synes jeg, ja.** (Første interview med Ann, s. 5-6)

I citatet fremstår to **diskurstråde** på en måde, så de kan siges at flette sammen til én **implicit** tråd. I den første sætning fremstår en diskurstråd, der viser Anns forståelse af læremiddeldiskursen på spørgsmålet om, hvorvidt elevernes verden skal være en del af undervisningen. Hun giver på denne måde udtryk for, at dette element findes som en intention i læremidlet, hvilket hun bagefter erklærer at hun tilslutter sig som et væsentligt didaktisk element ved litteraturundervisning i bred forstand. Tilsammen tolker jeg ovenstående ytringer som tegn på påvirkning fra det personlige paradigme, som Ann altså også udtrykker, at hun genfinder i læremiddeldidaktikken. Diskurstråden fremstår implicit, da Ann udpeger karakteristika ved litteraturdydidaktikken og derefter tegner et billede af sin egen praksis, hvor disse karakteristika er implementerede.

Litteraturundervisningens formål, som i Anns øjne understøttes ved præsentation af et bestemt tekstvalg, understøttes også her ifølge hende i læremiddeldidaktikken:

Ann: [...] **Teksterne er gode tekster, relevante tekster [...] både nyere, moderne forfattere, men også, at de gamle forfattere.** (Første interview med Ann, s. 11)

Som i eksemplet ovenfor fremstår også her en **implicit diskurstråd**, idet man her må forstå, at de to adjektiver *gode* og *relevante*, som hun beskriver læremidlets tekster med, i Anns perspektiv dækker over væsentlige kriterier for tekstvalg. Jeg tolker, at disse kvaliteter ifølge Ann er nogle,

som gør dem velegnede til at understøtte det, både hun og læremiddelforfatterne forstår ved litteraturundervisningens formål.

### **Opsummering**

Ann formulerer sig i interviewet på måder, hvor tegn på påvirkning fra det lingvistiske og det kulturelle paradigme fremstår. Dette understreges af hendes fokus på, at eleverne kommer til at holde af litteratur, som skal bibringe dem dannelse i form af kulturel viden. Samtidig fremgår det, at Ann også ser tegn på påvirkning fra det personlige paradigme i både læremiddeldidaktik og egen undervisning. Analysen viser således, at der er stor overensstemmelse mellem Anns egne litteraturdidaktiske præferencer og det, som hun opfatter som læremidlets. Det skal dog her anføres, at jeg sporer en svag forskel fra læremiddeldiskursen, idet Ann i højere grad fremhæver teksternes kvalitet som central, hvilket jeg uddyber ved analysen omhandlende tekstudvælgelseskriterier i et senere afsnit.

### **Indhold, tekstsyn og teksttilgang**

I interviewet formulerer Ann sig flere gange om *indhold*, *tekstsyn* og *teksttilgang*, sådan som hun forstår disse aspekter ved læremiddeldiskursen. På flere punkter falder disse forståelser af læremiddeldidaktikken også på dette område sammen med det, jeg forstår som Anns egen litteraturdidaktiske position. I interviewet indgår forståelser af læremiddeldiskursen, når Ann reflekterer over, hvordan hun sammen med årgangens kolleger planlægger årets danskundervisning:

Ann: Og vi prioriterede at sige, **at nogle af emnerne vi ikke kom i gang med.**

[...], **når vi arbejdede med romaner, jamen så havde vi personkarakteristikker og sådan nogle ting.** (Første interview med Ann, s. 8-9)

I den **implicitte diskurstråd** formuleres, hvordan gruppen af dansklærere anvender læremidlets struktur, idet de i deres årsplanlægning henviser til de begreber, som er synonymt med *emnerne*, som læremidlets kapitler samtidig er struktureret efter. Det fremgår endvidere, at lærerne ved romanlæsninger fokuserer på de begreber, de ikke har nået at gennemgå i undervisning med læremidlet. Ann beskriver, at der ved lærernes planlægning af litteraturundervisning henvises til

en faglig kontekst, hvor tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme dominerer. Der tegnes et billede af en litteraturredidaktisk praksis, hvor der i Anns, men også i de andre klassers kontekst, er implementeret en måde at undervise i litteratur på, som på væsentlige områder svarer til den intenderede læremiddeldidaktik. De diskurstråde, som ved læremiddelanalysen fremstod som eksplicite, er i skolens litteraturundervisning implicite, idet det tyder på, at læremiddeldidaktikkens fokus på nykritisk inspirerede begreber indgår som en indforstået del af planlægning og gennemførelse af undervisningen i den lokale kontekst.

### **Tekstudvælgelseskriterier**

I det første interview formulerer Ann flere gange, at et væsentligt kriterium for hende er, at teksterne er *udfordrende*, eller at der er *kød på dem*. I interviewet fylder Anns formuleringer om litteraturundervisningens tekster som nævnt en del, og nedenstående analyseeksempel skal underbygge Anns forståelse af læremiddeldidaktikkens intentioner for undervisning på dette punkt.

Ann udtaler, at det kan være en stor udfordring både for hende og eleverne at nå målet om, at eleverne *kommer til at holde af litteraturen*. I den forbindelse opholder hun sig ved læremidlets tekster, som hun finder er svære for eleverne, men som også netop af den grund er velegnede i undervisningen:

Ann: Jeg synes jo ... **jeg synes jo netop, når man så har en udfordrende tekst fx, som vi skal starte ud med her, og så har arbejdet med den et stykke tid**, og man er sådan lidt kommet ind i teksten sådan, **jamen så viser den sig også at være... øh at have nogle kvaliteter, som øh børnene så også når at fange**. (Første interview med Ann. s. 10)

Med den **implicitte diskurstråd** henviser Ann dels til sig selv, dels med *man* også til en mere bred forståelse, som sigter mod den gruppe, som jeg tolker som alle dansklærere. Der henvises til en betydningskontekst, hvor forståelsen er, at læreren som eksperten udfolder tekstens *udfordrende* kvaliteter for eleverne. Disse tekstkvaliteter genfindes i den lingvistiske, paradigmatisk forståelse, hvor de er formuleret som tekstens anerkendte æstetiske værdier. I læremidlets lærervejledning anvendes netop ordet *udfordrende* om læremidlet skønlitterære tekster ligeledes flere steder (May & Arne-Hansen, 2009d, 2017). Ordet *udfordrende* er dermed et centralt ord og

et væsentligt tekstudvælgelseskriterie i både læremiddeldidaktik og i Anns refleksioner over samme. Diskurstråden peger implicit på en litteraturdidaktisk praksis, hvor en høj grad af tekstkompleksitet er ensbetydende med kvalitet i litteraturundervisningen. Denne høje grad af tekstkompleksitet omtales som synonymt med de kvaliteter, som netop gør teksterne velegnede at inddrage i undervisningen. I læremiddeldidaktikken indgår disse tekstudvalgs-kriterier som en eksplicit del af den litteraturdidaktik, som forfatterne argumenterer for er ny og anderledes. I Anns undervisning indgår disse kriterier tilsyneladende som en implicit del af undervisningskonteksten. Dette vil altså sige, at i Anns undervisning tages det for givet, at teksters kompleksitetsniveau er et afgørende udvælgelses-kriterie.

### Opsummering

Anns ideer om relevante tekstudvælgelses-kriterier til litteraturundervisningen i 5.klasse kan i sig selv tolkes som tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme. Ifølge dette paradigme kan eleverne gennem læsning af anerkendte æstetiske tekster nemlig opnå en øget æstetisk bevidsthed. Samtidig er det bemærkelsesværdigt, at Ann kun henviser til teksternes grad af kompleksitet og ikke nævner andre udvælgelses-kriterier som f.eks. aldersrelevante temaer eller elevernes interesser. Denne opsummering viser derved, at der også på dette punkt er sammenfald mellem læremidlets og Anns fagdidaktiske position.

### Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen

I forlængelse af Anns udtalelser vedrørende læremidlets *udfordrende* tekster formulerer hun indirekte en forståelse af den rolle, hun ser sig selv udfylde som lærer i litteraturundervisningen:

Ann: [...] Der vil helt sikkert være **nogen**, som vil... som reagerer rigtig voldsomt, som hvis (med ændret stemme) ”**jeg forstår overhovedet ikke noget af det!!**” og... så tager vi den **stille og roligt derfra**. (Første interview med Ann, s. 8)

Den fremhævede **implicitte diskurstråd** er med til at afdække Anns faglige position, som også på dette punkt falder sammen med hendes forståelse af læremiddeldiskursen. Ann henviser med ordet *nogen* til de elever, som ikke umiddelbart forstår læremidlets tekster. *Vi* dækker derimod over den samlede gruppe af elever og lærer, og Anns formulering udgør her en henvisning til en særlig

betydningskontekst. Ifølge denne kontekst finder man under ledelse af og med støtte i lærerens faglighed og forstand på tekster sammen ud af, hvad teksten handler om. Elevernes usikkerhed over for tekster og opgaver formuleres her som det positive udgangspunkt for undervisning, hvor eleverne positioneres som novicer, der af lærer og læremiddel skal guides ind i litteraturanalyse- og fortolkning. Læreren tildeles derved positionen, hvorfra det faglige overskud i form af viden om litterære analyser og fortolkninger formidles til eleverne.

### **Hvor meget planlægger Ann at anvende læremidlet?**

Mod slutningen af interviewet spørger jeg Ann, hvor meget hun på en skala fra 0-5 regner med at følge den del af læremidlet, som hun har planlagt at undervise med:

Ann: Altså igen, hvis man siger, at det her kapitel 1, det er det, vi skal arbejde med, jamen så vil jeg jo ikke vælge alle ting sådan. Det ved jeg allerede nu.

Interviewer: Mm.

Ann: Så på den måde, så følger jeg jo ikke læremidlet...

Interviewer: Ikke alle teksterne.

Ann: Ja, men **jeg vil HELT klart plukke i opgaverne.**

Interviewer: Ja?

Ann: Vælge dem ud, som jeg synes er relevant for den klasse, jeg har i år. (Første interview med Ann, s. 13)

Ann formulerer ikke sin vurdering med en specifik numerisk værdi. Hun antyder dog her en kvantitativ forståelse af sin læremiddelbrug, idet hun angiver, at hun agter at *plukke i opgaverne*. Ann formulerer, at hun ikke følger læremidlet, fordi hun kun underviser med en del af læremidlets tekster og opgaver. Hun antyder dermed, at hun ikke ændrer ved læremiddeldidaktikken på måder, som kunne dække over en mere kvalitativ tilgang. Jeg antager, at dette svar sammen med analysen af det andet interview kan være med til at nuancere min forståelse af, hvordan Ann selv vurderer sine redidaktiseringsstrategier.

## Ann's forståelse af den faglige diskurs for litteraturundervisning

Analysen afdækker diskurstråde, hvoraf flere er sammenfaldende på centrale områder. Diskurstråde peger på Ann's forståelse af læremiddeldiskursen og understreger samtidig, at hun på næsten alle punkter viser den samme forståelse af diskursen, som læremiddelanalysen afdækkede. Med hensyn til aspekter vedrørende formålet med litteraturundervisningen, tekstsyn, teksttilgang, tekstudvælgelseskriterier, læringssyn og lærerens rolle er der således flere overensstemmelser. I Ann's formuleringer ses dog lidt tydeligere tegn på påvirkning fra det personlige paradigme, end det kunne påvises i den gennemførte læremiddelanalyse. Ligeledes ses i Ann's refleksioner en tendens til et større fokus på hele teksten, hvor der i læremiddeldiskursen ses et næsten entydigt fokus på begreber.

På et tidspunkt i interviewet nævner Ann, at hun kan tage hensyn til den konkrete gruppe af elever, hvis hun vurderer, at teksternes temaer er for voldsomme, hvilket jeg tolker som tegn på påvirkning fra det personlige litteraturdidaktiske paradigme. Jeg sporer imidlertid i Ann's overvejelser over centrale didaktiske aspekter tegn på påvirkning fra en udgave af det lingvistiske paradigme, som minder om det utilitaristiske paradigmes instrumentelle forståelse af viden. Det fremgår således ikke af interviewet, at Ann på noget tidspunkt måder forholder sig kritisk til læremidlets grundstruktur og indre logik som styrende for læremiddeldidaktikken.

### 6.2.4. Analyse af det andet interview med Ann

#### Forståelser af Ann's undervisningspraksis

I Ann's undervisning med læremidlet har jeg på særlig to områder foretaget observationer, som hun selv i interviewet kunne genkende som tydelige redidaktiseringsstrategier. I sin undervisning med læremidlet anvender Ann for det første som beskrevet den strategi at springe nogle af spørgsmålene og opgaverne over:

Ann: **Der, hvor jeg går ud af... altså det, altså, det at frasortere nogle ting...**

Interviewer: Ja.

Ann: Øhmm... **da vi læste det ... øh afsnittet, så var det jo heller ikke sådan, at jeg så gennemgik alle spørgsmålene.** (Andet interview med Ann, s. 5)

Med den **implicitte diskurstråd** markerer Ann med *jeg, nogle ting, vi* og *alle spørgsmålene* den strategi, hun anvender i undervisningen. Vi-formen henviser til gruppen af lærer og elever, som sammen læser *afsnittet*, hvormed henvises til uddraget af *Prins Faisals ring* i elevernes grundbog. Med *nogle ting* og *alle spørgsmålene* henviser Ann til undervisningens indhold, og i dette tilfældet drejer det sig om de i læremidlet formulerede elevopgaver. Ann udtaler, at hun vælger ikke at gennemgå *alle spørgsmålene*, som er formuleret i nær tilknytning til den skønlitterære tekst. I en efterfølgende sætning fra interviewet fremgår, at Ann i undervisningen i stedet vælger at ”få spurgte på min måde ind til, hvad teksten handler om, end ud fra de her [...]” (Andet interview med Ann, s. 5). Ann beskriver endvidere, at hun gør dette, fordi hun har registreret, at eleverne har svært ved at forstå, hvad teksten handler om.

Læremiddeludgaven af *Prins Faisals ring* fremstår som tidligere beskrevet relativt svær at forstå. Tekstens sværhedsgrad anvender Ann ligeledes som begrundelse for en anden strategi, som jeg fremhæver i interviewet:

Ann: Ehmm... så... **så prøver at samle det for dem, for at det kan komme til give lidt mere mening, at det ikke bare bliver to separate ... eh... tekster, man kommer til at læse, hvor der er fokus på personkarakteristik. Så bliver det lige så meget en hel fortælling, der er der...** (Andet interview med Ann, s. 6)

Som det fremgår af ovenstående citat, vælger Ann at genfortælle dele af romanens handling for eleverne i forbindelse med læsning af tekstuddraget i undervisningen. I den **implicitte diskurstråd** henvises med *dem* og *man* til den konkrete klasses elever. *Det, to separate tekster, hel fortælling* og *der* henviser til undervisningens indhold, som her udgøres af henholdsvis læremidlets *to separate tekster* og den *hele fortælling*, som de to tekster ifølge Ann bliver til gennem hendes mundtlige gengivelse af romanen. Samtidig peger den **implicitte diskurstråd** på, at Anns praksis er præget af tegn fra det lingvistiske paradigme på en anden måde end den i læremidlet intendede. Som før nævnt har Ann i sin undervisning med læremidlet et tydeligt fokus på teksten, hvilket understreges med dette eksempel. I Anns undervisningspraksis er der således svage tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigmes mere helhedsorienterede forståelse af analyse og fortolkning af teksten. I denne mere oprindelige form for nykritiske analyse spiller helhedsforståelsen af



teksten en afgørende rolle. På dette punkt adskiller Anns ideer om litteraturredidaktisk praksis sig fra læremiddeldiskursen, hvor fokus blot er på dele af det lingvistiske paradigme.

### Opsummering

Begge de to ovenfor beskrevne undervisningsstrategier har til formål at højne elevernes tekstforståelse til et niveau, som gør dem i stand til at gennemføre læremidlets elevopgaver om personkarakteristik. Anns redidaktiseringer kommer her til at opbløde det ellers skarpe fokus på begreberne og tegn på påvirkning fra blot dele af det lingvistiske paradigme.

### Anns forståelser af redidaktiserende undervisningsstrategier

Jeg efterspørger også her Anns numeriske vurdering af, i hvor høj grad hun anvender læremidlet redidaktiserende, når hun underviser med det:

Interviewer: Men hvis nu du skulle sige ... bruger du det i den... altså følger du læremidlets didaktik, læremidlets ... altså opgaverne... intentionerne ... øhhh på samme måde, som du havde forestillet dig, du ville gøre? Eller er det anderledes, nu du kommer i gang med det?

Ann: Jamen jeg synes, **jeg følger det...** ehhe... ... **det, som er målet med det**, altså

Interviewer: Ja.

Ann: ... **det er jo det, jeg sådan tænker ind, eller når vi nu skal have lært om personkarakteristik og vi skal præsentere showing og telling...** jamen så er det jo det, **jeg har i bagehovedet hele tiden.**

[...].

Ann: **Tre, fire**, hvis jeg skal give det en stjerne ha ha ha. (Andet interview med Ann, s. 2-3)

I citatet markeres en **implicit diskurstråd**, som viser, hvordan Ann i sin egen selvforståelse helt overordnet underviser med læremidlet. Samtidig får vi gennem fortolkning af diskurstråden indirekte uddybet, hvordan Ann forstår den litteraturundervisningsdiskurs, som det anvendte læremiddel repræsenterer. Pronominet *det* anvender Ann i første omgang som en henvisning til læremidlet, som hun formulerer, at hun *følger*, hvilket jeg tolker som en reference til hendes undervisning, som jeg derved karakteriserer som *læremiddelstyret*. Umiddelbart derefter skærper hun sin henvisning, idet *det* nu mere specifikt henviser til *det, som er målet med det*. Ann giver her

udtryk for en kvalitativ forståelse af sine egen redidaktiseringsstrategier med læremidlet. I den følgende sætning uddyber hun således, hvad der ifølge hende er *målet med det*, nemlig at eleverne lærer om *personkarakteristik* og andre begreber i tilknytning dertil, hvilket stemmer overens med resultaterne af min læremiddelanalyse på dette punkt. De tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme, som i læremiddeldidaktikken ses eksplicit formuleret, fremstår i Anns forståelse af egen praksis som implicite forståelser. Dette vil altså sige, at der i Anns egne beskrivelser af sin undervisning hersker en form for litteraturdidaktisk indforståethed. Denne implicite litteraturdidaktik svarer i Anns undervisning til den eksplicite litteraturdidaktik, som læremiddelforfatterne argumenterer for i lærervejledningen. Da jeg opfordrer Ann til at sætte numerisk værdi på ovenstående vurdering, siger hun, at det nok ligger mellem tre og fire. Min vurdering af Anns redidaktiseringsstrategier er på baggrund af mine analyser, at strategierne ligger på en numerisk værdi på tæt på fem, hvilket jeg vil argumentere yderligere for i min afsluttende opsummering på mit studie af casen.

### **Didaktiske erkendelser**

Ann giver i interviewet ikke udtryk for, at hun har ændret sine vurderinger af læremiddeldiskursen efter undervisningen med det. Dette er ikke overraskende, idet analysen af det første interview viste, at hendes egen faglige position ligger tæt på den position, der fremgår af læremiddelanalysen. Ann har tidligere givet udtryk for, at hun har undervist med den pågældende del af læremidlet før i andre klasser. Da jeg efterspørger hendes vurderinger af, hvordan det var at undervise med det denne gang, omtaler hun atter læremidlets skønlitterære tekstudvalg i relation til den elevgruppe, der er i hendes klasse:

Ann: Ja ... ehmm ... **det ER en klasse, der har svært ved at arbejde med det her materiale fordi de HAR svært ved at komme ind i teksten ...**

[...].

Ann: Ehmm... og netop også fordi at ... sidst, jeg var igennem det, **jamen der var de lynhurtige til at fange det** og øhh **havde en anden tilgang til det**, hvor **denne her klasse har rigtig svært ved de her ...** og mange, der **hurtigt stejler, hvis de synes, der er noget, der bliver en lille smule svært.** (Andet interview med Ann, s. 1-2)

I den **implicitte diskurstråd** sammenligner Ann den nuværende elevgruppe med tidligere underviste elevgrupper. Med *klasse, mange* og det sidste *de* henvises således til den aktuelle elevgruppe, som hun beskriver som elever, der har *svært ved at komme ind i teksten*, og hvor mange *hurtigt stejler*, hvis de møder noget i undervisningen, *der bliver en lille smule svært*. Den tidligere elevgruppe sigter Ann til med det første *de*, som hun beskriver som *lynhurtige til at fange det* og som en gruppe elever med *en anden tilgang til det*. Desuden kan der i Anns formuleringer spores henvisninger til den didaktik, der ligger implicit i læremidlets design. Hun nævner, at eleverne har svært ved at arbejde med *materialet*, hvilket jeg tolker som en samlet reference til både tekstudvalg og elevopgaver.

Det fremgår af ovenstående, at Ann ikke synes, at det har været let at undervise med læremidlet i denne omgang. Disse vanskeligheder tillægger hun således elevernes manglende kompetencer, både som tekstlæsere og som elever, der ikke besidder den fornødne vedholdenhed. Ann refererer hermed implicit til en faglig betydningskontekst, hvor det er forestillingen, at elevernes udbytte af litteraturundervisningen udelukkende har at gøre med deres litteraturanalytiske færdigheder og deres generelle indstilling til skolearbejdet. Ifølge denne betydningskontekst er teksterne i det pågældende læremiddel udvalgt efter gyldige æstetiske kriterier, og det er derfor ikke i hverken tekstudvalg eller opgavedidaktik man skal lede efter forklaringer på elevernes vanskeligheder. I Anns klasses kontekst kan der dermed på indforstået vis henvises til, at udfordringer med undervisning og læring skal søges i elevgruppen og ikke i hverken læremiddel eller undervisningen med det.

Ann erkender på et tidspunkt i interviewet, at der i læremidlet ikke var det potentiale for elevinddragende undervisning, som hun formulerede i det første interview:

Interviewer: Så tager DU snakken med dem?

Ann: **Ja, så vil jeg køre den videre over i ...**

Interviewer: Ja, for det står ikke direkte i læremidlet.

Ann: **Nej. Det gør det ikke.** (Andet interview med Ann, s. 12)

Anns første sætning i citatet er uafsluttet, men med henvisning til det, jeg efterspurgte, tolker jeg *den*, som en henvisning til undervisningens indhold i form af den samtale, der foregår i klassen i relation til tekstarbejdet. Således tolker jeg, at der implicit i Anns formulering ligger en hensigt om at dreje samtalen i en retning, hvor elevernes verden kan inddrages. Denne didaktiske erkendelse tillægger jeg dog ikke stor betydning i forbindelse med Anns refleksioner over og gennemførelse af litteraturundervisning. Til grund for denne udlægning lægger jeg, at det er på mit initiativ, dette aspekt bringes på banen. Ann uddyber således ikke dette yderligere på noget tidspunkt i de to interviews.

### Case to. Opsummering på analyse af interviews med Ann

I det første interview formulerede Ann, at hun tilslutter sig læremiddeldiskursens kriterier for tekstvalg. Denne tilslutning bekræfter hun i det andet interview. Anns forståelse af litteraturundervisningens dannende potentiale forstået som præsentation af og arbejde med relevante tekster skinner ligeledes igennem i begge interviews. Anns fokus på at fremstille *hele* fortællingen for eleverne er et eksempel herpå. Dermed ses tydelige tegn fra det lingvistiske paradigme, men med en lidt anden betoning, end det ses i den fremanalyserede læremiddeldiskurs. Ann vælger dog i overvejende grad læremiddelstyrede undervisningsstrategier, idet hun tager udgangspunkt i den didaktik, som intenderes i læremiddeldiskursen. Hun giver udtryk for at forstå diskursen og erklærer sig helt på linje med den. Anns forbehold over for teksternes sværhedsgrad afstedkommer ingen eksplicit formuleret tvivl om, hvorvidt diskursen er relevant på dette punkt. Ann søger derimod at vende teksternes kompleksitetsniveau til et positivt udgangspunkt for en lærerrolle i undervisning, som er karakteriseret ved eksperten, der formidler og modellerer. Hun definerer eleverne som kilden til de vanskeligheder, hun ser i undervisningen, og eleverne tildeles rollerne som mere passive modtagere. Begge rollebeskrivelser genfindes i det lingvistiske og det kulturelle litteraturredidaktiske paradigme.

Læremiddeldiskursens instrumentelle rationale for viden og læring bevirker, at Ann har vanskeligt ved at gennemføre den undervisning med et større fokus på hele fortællingen, som hun stræber efter. Eleverne opnår ikke de tekstoplevelser, der gør, at de kan løse opgaverne, og Ann ender med at anvende en stor del af undervisningstiden på at forklare og udlægge ord, begreber og fortolkninger. I praksis anvender Ann den samme begrebsorienterede rammesætning af

undervisningen, som læremidlet lægger op til. Denne tydelige rammesætning af, hvad litteraturundervisningen går ud på, kommer måske for eleverne til at stå i et modsætningsforhold til Anns forsøg på at skabe et hel fortælling ud fra læremidlets stærkt tilrettede uddrag. Anns ambition om at få eleverne til at holde af litteraturen (forstået som at få et personligt forhold til teksterne) trænges i baggrunden og får umiddelbart ikke plads hverken i undervisningen eller i hendes refleksioner over praksis.

### **6.3. Case tre**

Camilla er ansat på Skole A, som er byens eneste skole. Skolen er præget af, at den er tilknyttet en del forsknings- og udviklingsarbejde, som mange af de ansatte lærere er optaget af og således også Camilla. Camilla har 12 års erfaring som lærer og tillige en del års erfaring med funktionen som læsevejleder. Hun er uddannet meritlærer med bl.a. dansk som fag, idet hun også er universitetsuddannet i nordisk litteratur (Se evt. Figur 8). Til trods for at Camilla vælger at undervise med et forløb fra *Fandango 5*, mens studiet pågår, udtaler hun, at hun og hendes kolleger ikke anvender læremidlet særligt meget mere. Hun fortæller også, at hun ikke tidligere har haft erfaring med det pågældende forløb (kapitel 2 om *miljø*), men at hun, fordi jeg skulle komme, netop har afprøvet det i en parallelklasse.

#### **6.3.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet**

Formålet med den følgende delanalyse er sammen med den fælles lærervejledningsanalyse at kunne karakterisere den læremiddeldiskurs, som Camilla med læremidlet inddrager i sin undervisning (se evt. Bilag 16). Her medtages som tidligere nævnt kun analysen af den skønlitterære tekst, som udgjorde en del af det valgte forløb. Teksten er et uddrag af Josefine Ottensens roman *Dæmonernes hvisken*, som tilhører fantasygenren (Bilag 17).

#### **Tekstudvælgelseskriterier**

Ifølge læremiddelforfatterne skal arbejdet med romanuddraget give eleverne mulighed for at identificere og arbejde med nye aspekter af begrebet *miljø* (May & Arne-Hansen, 2009d, s. 65). I læremidlet knyttes aspekter om *miljø* sammen med fantasygenren, idet viden om *tekstens fysiske og psykiske miljø* udbygges med begreberne *lukkede og åbne konstruktioner* og *den magiske passage*. Eleverne kan i tekstuddraget læse om hovedpersonen Mira, som lever i en middelalderlig

verden med heste, bindingsværkshuse, levende lys og en skæbne, som er i høj grad er forudbestemt af køn og ophav. Tekstens sprog vurderes at være forholdsvis tilgængeligt for elever på 5. klasses trin, og der er i læremiddeludgaven tilføjet illustrationer, som underbygger tekstens genre og temaer.

Ved en nærmere undersøgelse af romanuddraget i læremidlet viser den sig at bestå af ikke ét, men af hele syv uddrag. Uddragene er føjet sammen af læremiddelforfatterne, og det viser sig, at der både er grafiske og tekstmæssige tilføjelser og udeladelser i forhold til originaludgaven. Af elevernes grundbog fremgår, at der er tale om ét uddrag, mens det af lærevejledningen fremgår, at der er tale om to. De tvetydige oplysninger om, hvor mange tekstuddrag, der reelt er tale om, signalerer, at dette ikke tillægges nogen betydning for undervisningen med læremidlet. Jeg vurderer, at tekstens karakter af nøje udvalgte og tilrettede uddrag sammen med illustrationerne understøtter læremiddeldidaktikkens tydelige fokus på formelle elementer ved teksten. Desuden vurderer jeg, at de elevspørgsmål, som stilles undervejs i læsningen, også understøtter dette (se evt. Bilag 17) (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 48).

### Case tre. Samlet opsummering på læremiddelanalyse

Samlet set giver analysen af de dele af læremidlet, som Camilla underviste med, da jeg observerede hendes undervisning, ikke anledning til betydelige korrektioner af de konklusioner, som fremstår ved analysen af læremidlets lærervejledning. I læremidlet fremtræder en diskurs, hvor tegn på påvirkning fra både det personlige (paratekst og visse elevopgaver) og dele af det lingvistiske paradigme ses. Analyserne af de konkrete elevopgaver bekræfter billedet af en læremiddeldiskurs, hvor fokus er på, at eleverne skal lære om udvalgte formelle teksttræk, og at de skal kunne identificere disse i det særligt tilrettelagte uddrag af romanen. Tekststudvælgelseskriterier, elevopgaver og lærervejledningens side for side-vejledning understøtter en diskurs, hvor den bagvedliggende logik kan tolkes som en instrumentel forståelse af viden og læring, hvor lærerens altoverskyggende rolle er defineret ved, at han eller hun er formidler og eleverne er modtagere af ekspertviden.

Didaktisk paradigme	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
Formål				X	
Teori og tekstsyn, teksttilgang		X		X	X
Tekstudvælgelseskræterier		X			X
Læringssyn og lærerens rolle		X		X	X

Figur 18. Case tre. Paradigmatiske aspekter af anvendte dele af læremidlet.

### 6.3.2. Analyse af klasserumsobservationer

I denne analyse henviser jeg til undervisningsaktiviteter i Bilag 16, som er en skematisk oversigt over de dele af læremidlet, som udgjorde grundlaget for aktiviteterne i klassen. I observationsperioden underviste Camilla som nævnt med uddrag af *Dæmonernes hvisken* af Josefine Ottesen og et udvalg af elevopgaver dertil, som sigter mod, at eleverne lærer om *miljø* og *fantasygenre*. Jeg observerede Camillas litteraturundervisning i 5. klasse i fire lektioner, som fordelte sig på to dage. Med henblik på at belyse Camillas undervisningspraksis med læremidlet fremhæver jeg analyser af eksemplariske citater fra mine feltnoter og fra transskription af videooptagelser af undervisningssekvenser.

#### Litteraturundervisningens formål

Jeg var til stede i klassen, da undervisningsforløbet blev igangsat, og kunne derfor observere, hvordan Camilla rammesatte undervisningen med læremidlet. Som ved analyserne af klasserumsobservationerne i de øvrige cases tolker jeg lærerens rammesætning af undervisningen i relation til det didaktiske aspekt, som handler om *litteraturundervisningens formål*. I læremidlet anbefales det, at eleverne ved forløbets start genopfrisker, hvad de ved om begrebet *miljø*. Camilla vælger i første omgang at anvende et par minutter til at introducere undervisningsforløbet ved at omtale den skønlitterære tekst, vise et fysisk eksemplar af romanen, hvorfra uddragene er hentet, og efterspørge elevernes kendskab til roman og forfatterskab. Fire-fem elever markerer et

kendskab til forfatterskabet uden dog at have læst *Dæmonernes hvisken*. Introduktion til forløbet kunne i første omgang samlet set tolkes som en rammesætning, hvor formålet med undervisningen er fordybelse i læsning af den skønlitterære tekst som et afsæt for at lære om begreber. Efter få minutter skifter Camilla imidlertid fokus og går over til at introducere undervisningen med fokus på begreber. Hun lægger bogen fra sig, henter en tusch, stiller sig ved smartboardet og markerer derved et fokusskifte i undervisningen:

Camilla: **Det, vi skal, det er, at vi skal snakke om noget, der hedder miljøbeskrivelse.**

(Skriver: *miljøbeskrivelse, genre, fantasy* på tavlen, mens hun siger ordene).

Camilla: **Miljøbeskrivelse, genre, fantasy. Har I mødt det før?** (Transskriberede data fra d. 30.9.2018).

I citatet markerer Camilla en **diskurstråd**, som ved rammesætningen af undervisningen adresserer formålet med undervisningen. Med *vi*-formen henviser Camilla til et fællesskab bestående af sig selv og klassens elever, og med *I* henviser hun alene til elevgruppen. Med ordene *det, miljøbeskrivelse, genre, fantasy* henviser hun til undervisningsindholdet. Camilla markerer som nævnt et skifte i fokus, som yderligere understreges af, at hun betoner de første ord i sætningen *Det, vi skal, det er*. Jeg tolker samlet set, at Camilla i sin kommunikation med eleverne under denne forløbsintroduktion betoner den del af introduktionen, der handler om de begreber, hun oplister på tavlen og formulerer mundtligt i klassen.

### **Indhold, teksttilgang og tekstsyn**

Det ovenfor beskrevne fokus på elevernes begrebslæring viser sig dog helt generelt at karakterisere den undervisning, jeg observerede i casen. Af observationerne fremgår, at begrebslæring samtidig udgjorde en stor del af undervisningens indhold. Jeg vil her bringe citater, hvor analyse af data med henblik på at afdække *tekstsyn* og *teksttilgang* kan tolkes som tegn på påvirkning fra bestemte didaktiske paradigmer.

I Camillas undervisning er der flere gange tale om, at eleverne enten individuelt, to og to eller i grupper skal løse opgaver. I disse opgaver er der lagt vægt på elevernes undersøgelse af, hvordan fysisk og psykisk miljø beskrives i de skønlitterære romanuddrag (Bilag 17). I sine instruktioner



understøtter Camilla læremiddeldidaktikkens tekstnære tilgang ved at formulere tekstarbejdet med brug af forskellige metaforer:

Camilla: Så **støvsuger man** simpelthen det her **stykke tekst**, der fortæller os om, hvor de er [...]. **Støvsuge – virkelig!**

[...].

Camilla: **I [...] har læst dette lille stykke rigtig tæt. Kan vi få nogle af de ting, I har pillet ud af teksten [...].**

Camilla: [...] **kigge rigtigt dybt nede i teksten, nærlæse den, ned i teksten, finde alle detaljerne nede i teksten.** (Transskriberede data fra d. 30.09.2018 og d. 07.11.2018)

Den markerede **implicitte diskurstråd** viser, hvordan Camilla instruerer eleverne i udvalgte elevopgaver. Elevernes arbejde afspejler den omtalte teksttilgang, idet Camilla beskriver læsningen af den skønlitterære tekst som at *støvsuge, læse tæt, pille ud af, kigge ned i, nærlæse, finde detaljer*. Med metaforene instruerer Camilla eleverne i at tilgå teksten på måder, som afspejler tegn på påvirkning fra det lingvistiske litteraturredidaktiske paradigme. Den *rigtig tætte støvsugning* af og det *rigtigt dybe blik* nede i teksten skaber et næsten rumligt billede af noget, der *suges* eller *pilles ud* af teksten og næsten håndgribeligt kan rystes ud af støvsugeren efterfølgende. Teksten er det tæppe, der skal udsættes for en grundig rensning, og det, der suges op, er de ord, der tilsammen skaber den efterspurgte miljøbeskrivelse.

I den første sætning afspejles **diskurstrådens implicitte** karakter gennem det almene *man*, som peger på en særlig faglig betydningskontekst. I denne faglige betydningskontekst gælder faglige forståelser, som synes at være implementeret i den lokale klasses kontekst. Der refereres således indirekte til den forståelse, at skønlitteratur læses på den pågældende måde. Ifølge denne læsemåde er det et mål, at den skønlitterære tekst undersøges så *grundigt*, at læseprocessen kan minde om en *støvsugning*, hvor læseren jager sproglige *detaljer*.

### **Opsummering**

Ovenstående analyser med fokus på litteraturundervisningens formål, indhold, tekstsyn og teksttilgang viser, at Camilla overvejende vælger læremiddelstyrede undervisningsstrategier. Ved

introduktionen til undervisningsforløbet understreger hun dette ved sit kropssprog og sproglige betoning af, at det først og fremmest er begrebslæring, der er i fokus, og ikke den skønlitterære tekst, som man i første omgang kunne tro. Camilla læner sig også tydeligt op ad læremiddeldidaktikkens intentioner i sin kommunikation med klassen, hvor tekstsyn og teksttilgang indirekte kommer til udtryk. Her fremstår tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme, som på indforstået vis ser ud til at være en integreret del af klassekonteksten.

### **Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen og tekstudvælgelseskriterier**

Aspekterne vedrørende *læringssyn og lærerens rolle i undervisningen* samt *tekstudvælgelseskriterier* viser sig ved analysen at være tæt knyttet sammen i mine data. Derfor indgår alle disse dele i den følgende delanalyse.

Den undervisning, jeg observerede i casen, var foruden de overnævnte karakteristika præget af den samme IRE- kommunikationsform, som er iagttaget flere gange i studiet. Det næste citat, som jeg vil analysere, er et eksempel på denne kommunikationsform, som desuden også indikerer, hvilket syn på læring jeg observerede tegn på. På klassens whiteboard står de ord, som Camilla har noteret som et resultat af elevernes arbejde med at finde ord i teksten, der dækker over miljøbeskrivelse (se nedenstående figur):

**Camilla: Er der noget af det her, der fortæller, at det ikke bare er en historie fra gammel tid?... Altså hvis vi siger, at vi er herovre...** (Camilla går over til den tavle i klassen (til venstre i nedenstående figur), hvor hun har noteret begreberne *miljøbeskrivelse, psykisk, fysisk, genre, fantasy* og siger samtidig til klassen, at det, de nu er i gang med, er at afgøre, hvilken genre teksten tilhører).

[...].

Camilla: [...] Ja, Isabella?

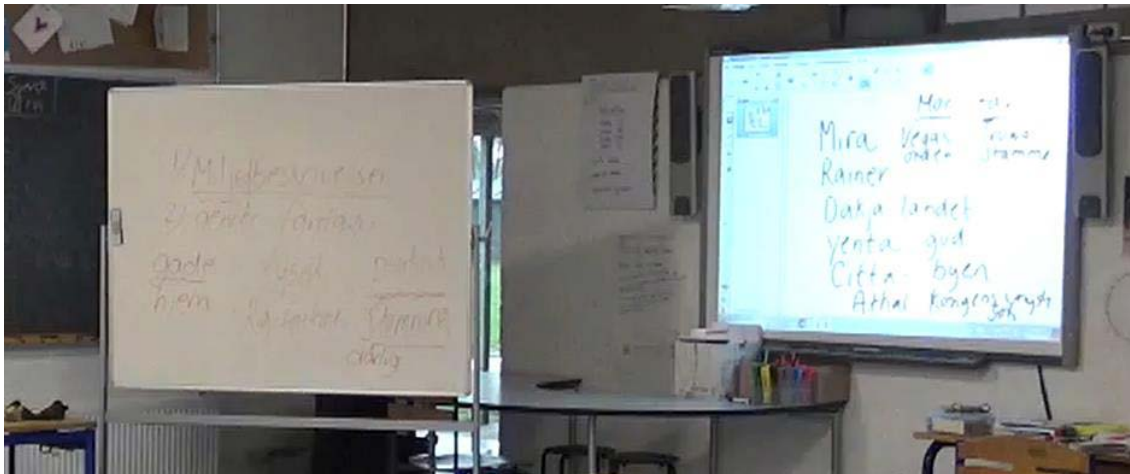
Isabella: Er det ikke realistisk?

**Camilla: Du tænker, at det er realistisk? Prøv at forklare, hvorfor du tænker det?**

Isabella: Altså de har jo været der, altså... det er jo ikke fantasy...

Camilla: **Altså... du har i hvert fald ikke fået øje på noget, der skulle være fantasy...?**  
**Er I andre enige? Er der nogen, der har fået øje på noget andet?** (Transskriberede data fra d. 30.09.2018)

Den **implicitte diskurstråd** viser, at Camilla følger læremidlets intentioner om, at skønlitterære tekstuddrag kædes tæt sammen med begrebslæring i undervisningen. Udvalgte formelle elementer ved teksten trækkes frem med henblik på at fungere som eksempler på begreber, som derved fremstår som det altoverskyggende perspektiv og formål med tekstlæsningen. Den omtalte IRE-struktur understøtter den karakter af lukkethed og forudbestemte svar, som præger undervisningsdiskursen.



Figur 19. Foto af de to tavler i klassen.

Miljøet i romanuddragene bærer som nævnt præg af noget fremmedartet og middelalderagtigt. Jeg vurderer dog, at det ud fra de læste uddrag og ordene på tavlen kan være svært for eleverne at skelne mellem, om der skulle være tale om fantasytræk eller blot historiske markører. Camilla forsøger at få eleverne til at forbinde det beskrevne miljø i den skønlitterære tekst på den ene tavle med de konventionelle begrebs- og genretræk, som hun har noteret på den anden tavle (I figuren ovenfor ses begreberne (svagt) på tavle nummer et fra venstre og ord, der skal beskrive miljøet (fra teksten) på den anden tavle). På denne måde ses tydelige tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske litteraturredidaktiske paradigme. Citatet fra undervisningssekvensen er et eksempel på den IRE-struktur, som præger undervisningsdiskursen med læremidlet, og som samtidig

understøtter de tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigmes tekstsyn og teksttilgang, som præger undervisningen. Med du-formen henviser Camilla til eleven Isabella, og Camillas feedback til Isabella afspejler, at hun ikke er helt tilfreds med elevsvaret. Der udspiller sig en lærerstyret mundtlig udveksling om sagen, der først afklares, da en af de fem elever i klassen, som tilkendegav, at de havde forhåndskendskab til forfatterskabet, ræsonnerede sig frem til, at det derfor nok var fantasy: ”både titlen OG fordi jeg har læst nogle ting af hende” (Transskriberede data fra d. 30.09.2018).

Undervisningssekvensen, hvor Camilla inddrager udvalgte elevers tekst- og forfatterkendskab, knytter jeg i denne analyse til det aspekt, der omhandler litteraturundervisningens *tekstudvælgelseskriterier*, som jeg derfor også berører her. Analogt med eksemplet ovenfor forsøger Camilla et par gange at inddrage elevernes individuelle skønlitterære læseoplevelser. Ved analysen af litteraturundervisningens formål fremgik, at nogle få elever i klassen har kendskab til det pågældende børnelitterære forfatterskab. I forbindelse med introduktionen til undervisningsforløbet opfordrer Camilla ligeledes eleverne til at bidrage med eksempler på miljøbeskrivelser fra de bøger, de læser individuelt, hvorved nogle få elever markerer. Disse eksempler viser, at diskursen i undervisningen er præget af de få udvalgte elevers litterære referencer og ikke f.eks. referencer til litteratur, som alle i klassen har læst og arbejdet med sammen. For alle eleverne, men måske i særlig grad for de elever, som ikke kender til Ottensens forfatterskab eller ikke mener sig kvalificeret til at bidrage med en miljøbeskrivelse fra deres individuelle læsning, er dette med til at placere litteraturoplevelsen som det sekundære og begrebslæring som det primære. Dette træk ved undervisningen kan med Hetmar (2019) tolkes som et eksempel på *skjult respons* og henviser her konkret til forestillingen om, at hvis én elev fortæller om sin egen litterære oplevelse og forbinder den med begrebet miljøbeskrivelse, så vil de øvrige elever i klassen af sig selv i situationen tænke på miljøet i en bog, de læser, eller være i stand til at gøre det senere, når de læser en skønlitterær tekst. Man kan diskutere, om dette element ved undervisningen er fremmede for elevernes kompetencer i litteraturundervisningen. Jeg tolker det imidlertid her som et element, der er med til at nedprioritere litteraturoplevelsen til fordel for litteraturanalyse og begreber, hvorved sidstnævnte bliver styrende i undervisningen.

Nedenstående citat er et eksempel, som jeg vil relatere til aspektet vedrørende *læringssyn og lærerens rolle i undervisningen*. Citatet stammer fra mine første observationer i klassen, hvor Camilla introducerede undervisningsforløbet. Camilla har netop bedt eleverne finde deres grundbøger frem, og de skal efterfølgende til at starte læsningen af romanuddraget:

Camilla: Nu **forklarer jeg lige lidt om den her verden, I møder ...** [...] ... så derfor så ... **for at I lige får lidt ud af det, [...]**.

Camilla: [...] **Nu har jeg ikke selv læst hele bogen.** (Transskriberede data fra d. 30.09.2018)

Camilla støtter sig eventuelt til det resumé af romanens handling, som findes i lærervejledningen, eller også har hun læst dele af romanen. Den **implicitte diskurstråd** henviser til den strategi, Camilla benytter sig af, og peger samtidig på hendes begrundelser for dette valg. Med formuleringen om, at hun *forklarer lidt om den her verden* for eleverne, tolker jeg, at Camilla fortæller klassen det, hun selv ved om romanens *verden*. Formålet med at *forklare* eleverne *lidt* er, at de skal opnå mulighed for at få *lidt ud af det*. Det tolker jeg som Camillas henvisning til elevernes litterære oplevelse. Jeg tolker samtidig, at denne forventede litterære oplevelse herved prioriteres lavt i undervisningen, hvor hovedfokus som bekendt er på viden om og færdigheder i at kunne identificere enkelte udvalgte begreber. Camillas udsagn om, at hun ikke selv har læst hele romanen, er med til at understrege den indforståede pointe om, at litterære oplevelser ikke prioriteres højt i denne form for litteraturundervisning. I denne klassekontekst gælder implicit den opfattelse, at litteraturundervisning kan udfolde sig, selvom fokus ikke er så meget på litterære oplevelser som på litterære begreber og analyse.

### Case tre. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer

På baggrund af analysen kan jeg konkludere, at på væsentlige didaktiske områder vælger Camilla læremiddelstyrede strategier i sin undervisning. Således fremstår en diskurs for litteraturundervisning, som med hensyn til formål, indhold, tekstsyn, teksttilgang, læringsyn, lærerens rolle og tekstudvælgelseskriterier er påvirket af tegn fra de samme didaktiske paradigmer, som også præger læremiddeldiskursen. Til trods for at Camilla i vid udstrækning benytter sig af makkeropgaver, som skal højne elevaktiviteten i klassen, ser jeg ikke disse tiltag som forsøg på at

ændre diskursen, men snarere som forsøg på at effektivisere den. Begreberne er omdrejningspunktet i Camillas formidling i de opgaver fra læremidlet, som eleverne skal arbejde med og i læsning af uddraget af den skønlitterære tekst. Dermed forløses læremiddeldidaktikkens intentioner for undervisning med en undervisningsdiskurs, hvor der ses tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigmes instrumentelle syn på viden og læring samt fra dele af det lingvistiske litteraturredidaktiske paradigme.

<b>Didaktisk paradigme</b>	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
<b>Formål</b>		X			X
<b>Indhold, teksttilgang og tekstsyn</b>		X			X
<b>Læringsyn og lærerens rolle og tekststudvælgelses-kriterier</b>		X			X

Figur 20. Case tre. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning.

### 6.3.3. Analyse af det første interview med Camilla

I interviewsituationen virker Camilla positiv og oplagt til at gå i dialog med mig og formulere sig om det, jeg ønsker at høre om. Hun bemærker desuden, at hun vil bestræbe sig på, at den undervisning, jeg kommer til at se, vil være så tæt på en realistisk undervisningssituation som muligt. I det hele taget er mit indtryk af Camilla især ved det første interview, at hun som udgangspunkt er åben og interesseret i projektet. (Som nævnt i afhandlingens afsnit om forskningsetiske overvejelser i kapitel 4, oplever jeg, at Camilla er en smule mere forbeholden ved det andet interview.)

#### Litteraturundervisningens formål

Ved interviewets start spørger jeg, hvad Camilla tænker er særligt vigtigt, eleverne lærer i hendes litteraturundervisning. Af hendes svar fremgår, at hun skelner mellem de mål, hun har med

undervisning med romaner, og dem, hun har, når hun underviser med det valgte læremiddel. I det første tilfælde er det vigtigt, at eleverne bliver ”grebet af handlingen”, opnår ”læselyst”, og at der i undervisningen forekommer nogle ”gode klassesamtaler” (Første interview med Camilla, s. 14). I det andet tilfælde er det vigtigt for hende, at eleverne opnår viden om og færdigheder i at anvende specifikke begreber. Her medtager jeg et citat, hvor Camilla reflekterer over undervisning med læremidlet:

Camilla: **Hvis det er Fandango, så synes jeg også, det handler om at lære dem ... så handler det meget om at lære dem et greb.**

Interviewer: Mm.

Camilla: Altså så fx så har vi tidligere arbejdet med... **personkarakteristik og lære dem de der ydre, indre og lære dem ... værktøjet i det.**

Interviewer: Mm... mm.

Camilla: **Men det må jo også gerne være nogle gode tekster...** (Første interview med Camilla, s. 14)

I den **implicitte diskurstråd** viser Camilla, hvordan hun forstår de mål for undervisningen, som intenderes i læremiddeldidaktikken. Med *det* henviser Camilla til *det*, der for hende er *vigtigt* i litteraturundervisningen, som jeg formulerede det i mit spørgsmål. Dette *det* uddyber hun i citatet med *et greb*, som hun eksemplificerer med *personkarakteristik*, *de der ydre*, *indre* og *værktøjet i det*. Camilla henviser dermed til en kontekst, hvor det i litteraturundervisning giver god mening at undervise eleverne i viden om og anvendelse af bestemte begreber. Disse begreber omtales metaforisk som *greb* og *værktøjet i det*. Dette sidstnævnte *det* tolker jeg som en reference til analyseprocessen, som her sidestilles med en håndværksmæssig proces. Begreberne er de specialiserede *værktøjer* eller *greb*, som eleverne gennem undervisningen med læremidlet skal uddannes i at anvende med så stor (håndværksmæssig) kunnen som muligt. Hermed kan Camillas formuleringer også tolkes som en reference til den samme betydningskontekst, som lærermiddelforfatterne refererer til, når de formulerer det, jeg betegnede som en håndværksmetafor ved læremiddelanalysen i kapitel 5.

I analysen af lærervejledningen fremhævede jeg, at i de tekstpassager, hvor læremiddelforfatterne argumenterer for læremidlets intenderede litteraturdidaktik, fremstod eksplicitte diskurstråde. Jeg kan konkludere, at disse eksplicitte tråde fremstår som **implicitte diskurstråde** i Camillas faglige refleksioner. I disse fremgår det således, at Camilla i sin undervisning implicit kan referere til en forståelse af litteraturundervisning, hvor litteraturoplevelser og undervisning i litterære begreber er to adskilte dele.

Med Camillas bemærkning om, at *det jo også gerne må være nogle gode tekster*, opfatter jeg, at hun betragter kvaliteten af læremidlets skønlitterære tekster som sekundær. Dette peger på en betydningskontekst, hvor der hersker en forestilling om, at disse værktøjer kan læres i relation til tekstarbejde, hvor de skønlitterære teksters kvalitet og elevernes litteraturoplevelser er underordnede størrelser. Endvidere er forestillingen, at eleverne kan overføre deres viden om begreber til deres læsning af andre (og måske bedre) tekster. Den **implicitte diskurstråd** udtrykker således på dette punkt sammenfald mellem Camillas forståelse af læremiddeldiskursen og de kvaliteter, hun selv vægter i litteraturundervisning med læremidlet generelt.

Jeg efterspørger Camillas vurderinger af, om hun i læremiddeldidaktikken finder den fornødne støtte til at gennemføre undervisning, hvor ovenstående er et mål for elevernes læring:

Camilla: **Jamen *det synes jeg det gør.***

Interviewer: Ja.

Camilla: **Fordi jeg synes jo, at hun** (Med "hun" refereres til læremiddelforfatteren. Min tilføjelse) **lægger jo op til, altså hvad skal man sige... hvad det er, et miljø kan i en ... i litteratur. Altså hvad det er ... det beTYDEr ...**

Interviewer: I litteraturen...?

Camilla: **I litteraturen... det er jo ligesom det, hun lægger op til... Trine May der.** (Første interview med Camilla, s. 37)

Den **implicitte diskurstråd** om formålet med undervisningen fra før vedligeholdes her, og Camillas forståelse af læremiddeldiskursen flettes også her til dels sammen med Camillas egen faglige selvforståelse på området. Med formuleringerne *hun* og *Trine May* refererer Camilla til



den ene af læremiddelforfatterne. Denne direkte adressering kan tolkes som en indirekte reference til læremiddelforfatternes kommunikation med sine potentielle læsere i lærervejledningen. Analysen viste således, at læremiddelforfatterne argumenterer for læremiddeldiskursen ved, at de generelt i den litteraturundervisning, der foregår i grundskolen, ser et behov for tydeligere fokus på elevernes begrebslæring. Camilla argumenterer på denne måde for læremidlets fokus på begrebslæring og er også på dette punkt helt i tråd med den intenderede læremiddeldidaktiske logik.

### **Tekstsyn, teksttilgang, indhold**

Når Camilla skal formulere, hvad der ifølge hende er et godt didaktisk læremiddel, fremstår to elementer, som omhandler aspekterne om litteraturundervisningens *tekstsyn* og *teksttilgang*, og som også har implikationer for undervisningens *indhold*:

Camilla: [...] **Jeg (kan) faktisk godt lide den grundige indføring fra altså ... fra øh lærervejledningen ... [...]. De forsøger jo virkelig noget ... sådan ... gammeldags øhhh litteraturundervisning...**

[...].

Camilla: [...] **Det er jo det der gammeldags tekstanalyse, ikke? Som jeg KENDER...**

Interviewer: Ja.

Camilla **Det synes jeg.... Det er da flot!**

Interviewer Ja ja.

Camilla: **Det kan de OGSÅ!** (Første interview med Camilla, s. 9-11)

Den **implicitte diskurstråd** adresserer centrale dele af den litteraturdidaktik, som læremidlet repræsenterer, og som Camilla genkender og bifalder. Med *gammeldags litteraturundervisning* og *tekstanalyse* henviser Camilla til sin genkendelse af og positive indstilling over for den nykritisk inspirerede teksttilgang, som er kendetegnede for læremiddeldidaktikken. Formuleringerne *jeg KENDER* og *det kan de OGSÅ!* bindes sammen ved, at Camilla i situationen lægger ekstra tryk på dele af ordene og af formuleringen *Det er da flot!* I min tolkning henviser Camilla til sin egen teoretiske ballast, som er erhvervet ved et danskstudie i universitetsregi. På denne baggrund imponeres Camilla over læremiddeldidaktikkens tydelige tegn på påvirkning fra det lingvistiske

paradigme, som hun genkender og beskriver som *gammeldags* i en positiv forstand. Med lærervejledningens *grundige indføring* henvises til læremidlets didaktiseringsgrad, som jeg i kapitel 3 har vurderet til at være høj, og som Camilla altså vurderer som et positivt træk.

### Opsummering

I Camillas refleksioner over litteraturundervisningens formål og undervisningens tekstsyn, teksttilgang og indhold ser jeg de samme tendenser, som jeg så ved analyserne af undervisningsobservationerne. Camilla lægger sig således tæt op ad læremiddeldidaktikkens intentioner. Camilla genkender og billiger læremiddeldidaktikkens inspiration fra nykritisk tekstteori og teksttilgang, som hun kalder *gammeldags tekstanalyse* i en positiv betydning. Det fremgår ikke, at Camilla opholder sig ved læremiddeldidaktikkens særlige udgave af denne tekstteoretiske inspiration, hvor kun dele af den ellers helhedsorienterede teori er inddraget.

### Tekstudvælgelseskriterier

Camilla udtrykker, at læremidlets høje didaktiseringsgrad gør, at man som lærer ”kan møde riimelig uforberedt op ... og så stadigvæk have en ... en sådan læse ... et anker i den der lærervejledning, ikke?” (Første interview med Camilla, s. 8). Hun uddyber dette, ved at hun løbende har overvejelser over ikke at vælge for nemme tekster, men er i tvivl om, hvorvidt denne konkrete tekst alligevel er for svær for eleverne. Da jeg spørger, hvorfor hun alligevel vælger teksten, henviser hun til læremidlet som en faglig autoritet, som hun grundlæggende nærer stor tillid til:

Camilla: **Men jeg tænker hold kæft mand, når det er i Fandango, så må det være godt!**

[...].

Camilla: Så ... og så ff ... **HAR jeg sådan ... i forhold til hele den måde ..., det er sat OP på og ... al den der viden, man ... øhh ... får i lærervejledningen, som sådan ... jeg godt kan genkende ...** [...]. (Første interview med Camilla, s. 11-12)

I den **implicitte diskurstråd** pointerer Camilla den tillid, hun har til tekstvalg og struktur i læremidlet. Med *det* henviser Camilla til tekstvalget, som hun ræsonnerer må være godt alene af den grund, at *det* er i *Fandango*. Med den måde *det er sat OP på* henviser Camilla til læremidlets

strukturering efter gængse nykritisk inspirerede analysemodeller. Camilla henviser endvidere til den før nævnte høje didaktiseringsgrad i form af *den der viden, man får* i lærervejledningen, hvor hun med *man* henviser til gruppen af dansklærere, som anvender læremidlet. Disse elementer betoner Camilla som nogle, hun kan genkende, og som gør, at hun har tillid til, at læremidlets tekstudvælgelseskriterier er relevante. Med andre ord synes Camilla at genkende sig selv og sin litteraturundervisning i læremidlet, som hun derfor kan bringe direkte ind i undervisningen uden at skulle redidaktisere særligt meget. Også på dette punkt er der altså stor overensstemmelse mellem læremiddeldidaktik og den betydningskontekst, som tilsyneladende dominerer i Camillas klasse.

Det er i interviewet tidligere fremgået, at Camilla ikke har læst romanen, hvorfra uddragene er hentet, hvilket også fremgår af observationerne fra undervisningen. Camilla sætter sin lid til læremiddeldidaktikkens tydelige tegn på påvirkninger fra det lingvistiske paradigme, som hun også ser som sin egen litteraturdidaktiske position. Desuden nærer hun tiltro til, at lærervejledningens instruerende lærerhenvendte tekster kan støtte hende i at praktisere undervisning, hvor elevernes viden om de udvalgte begreber styrkes. Analysen viser samlet set referencer til en særlig betydningskontekst, hvor bestemte forestillinger om læreres undervisning med didaktiske læremidler gælder. Først og fremmest spiller læremidlets ry og autoritet en rolle. Læremidlets titel signalerer i sig selv for Camilla, at det er *godt*. Forestillingerne går desuden ud på, at hvis læreren i læremidlet genkender den anvendte teksttilgang som et positivt element og hvis læremidlets didaktiseringsgrad er tilstrækkelig høj, så kan man som lærer have tillid til læremidlet. Tilliden kan endog være så stor, at man som lærer ikke behøver at anvende den tid på undervisningsforberedelse, som en gennemlæsning af roman, tekstuddrag eller elevopgaver ville kræve. Den implicite karakter af denne diskurstråd er igen med til at understrege et sammenfald mellem Camillas undervisning og læremiddeldidaktikkens intentioner. Gennem sine refleksioner skaber hun et billede af sin undervisning med læremidlet, hvor læremidlets særlige fokus på begreber er implementeret og derved en del af undervisningskonteksten.

## Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen

Næste citat stammer fra en sekvens, hvor Camilla netop har formuleret sig på måder, hvor jeg har forstået, at hun er klar over, at læremiddeldidaktikken ikke indeholder tydelige intentioner for elevinddragelse i form af f.eks. muligheder for dialoger:

Camilla: **Og såå håber jeg på.... at der udvikler sig ... en god dialog ...**

Interviewer: Ja.

Camilla: **omkring teksten ...**

Interviewer: Ja.

Camilla: **og miljøbeskrivelser...**

Interviewer: Og der tænker du, at det er DIG, der skal stå for [...].

Camilla: Ja [...]. (Første interview med Camilla, s. 37-38)

Ved denne **implicitte diskurstråd** spores en divergens mellem Camillas forståelse af læremiddeldidaktikken og hendes egne ideer om elevaktivitet i undervisningen. Det fremgår, at hun prioriterer *dialog* i undervisningen, men at hun selv må sørge for, at den opstår. Camilla anvender ordet *håber*, når hun skal udtale sig om, hvordan hun planlægger, at dette element kan indgå. På dette område har Camilla blik for, at hun er nødt til at vælge redidaktiserende undervisningsstrategier. I den undervisning, jeg efterfølgende observerer, noterer jeg da også flere gange, at Camilla organiserer såkaldte summepauser, hvor eleverne to og to f.eks. skal samtale om forståelsen af et begreb.

## Hvor meget planlægger Camilla at anvende læremidlet?

Jeg forsøger igen at formulere mit spørgsmål om dette på måder, så læreren ikke blot reflekterer kvantitativt over det.

Interviewer: [...] Hvor meeeget på en skala fra 0-5 regner du med at FØLge læremidlet, altså følge den didaktik, der ligger i det ... de intentioner, læremiddelforfatterne

Camilla: Mm.

Interviewer: har med, hvordan det skal gøres...?

Camilla: Ja

Interviewer: Altså tekster... opgaver... sådan inde i dit hoved tænker du... hvor meget følger jeg så...?

[...].

Camilla: ... **Så tror jeg det bliver en 3'er.** (Første interview med Camilla, s. 44)

Camilla uddyber ikke yderligere sine overvejelser, og det er derfor ikke til at sige, hvad hun underbygger tallet tre med. Hun har dog i interviewet ved flere forskellige anledninger givet udtryk for, at hun i læremiddeldidaktikken genkender sig selv og sit eget faglige ståsted. Jeg tolker derfor foreløbig svaret *så tror jeg det bliver en 3'er* som først og fremmest en henvisning til, at hun vil ikke vil prioritere at ændre didaktikken på grundlæggende områder.

### Camillas forståelse af den faglige diskurs for litteraturundervisning

De fremanalyserede diskurstråde viser, at på flere centrale områder stemmer læremiddeldidaktikken i høj grad overens med de forestillinger, Camilla har af god undervisning i litteratur. I både Camillas egne lærerfaglige overvejelser over undervisning med læremidlet og i læremiddeldidaktikken ses således tegn på påvirkning fra det lingvistiske litteraturredidaktiske paradigme. Ved aspekter vedrørende formålet med litteraturundervisningen, tekstsyn, teksttilgang og tekstudvælgelseskriterier er der således overensstemmelser. Hvad angår læringssyn og lærerens rolle i undervisningen viser analysen, at Camilla foretrækker, at det, hun forstår ved dialogisk undervisning, er mere fremherskende i undervisningen end det, hun ser som intentioner i læremidlet. I den fjerde case ses samme forståelse af, hvad dialogisk undervisning er, og derfor vender jeg uddybende tilbage til dette i afhandlingens konkluderende kapitel.

### **6.3.4. Analyse af andet interview med Camilla**

#### **Forståelser af Camillas undervisningspraksis**

I bestræbelserne på at forstå Camillas undervisningspraksis med læremidlet vil jeg her fremhæve eksempler på observerede redidaktiseringsstrategier. Eksemplerne indebærer ændringer, som Camilla selv i interviewet genkendte som sådanne strategier. Strategierne drejer sig om at springe tekster og opgaver over, at skabe muligheder for elevdialog, at inddrage elevernes individuelle læseoplevelser og at forklare svære ord for eleverne. Jeg har andetsteds i analysen berørt flere af disse strategier og vil derfor her koncentrere mig om den, der handler om at fravælge nogle af

elevopgaverne. Jeg vælger desuden at koncentrere mig om denne strategi, idet viden om Camillas valg på dette punkt, kan være med til at uddybe forståelsen af de *didaktiske erkendelser*, som hendes refleksioner handler om i den sidste del af analysen af interviewet.

I følgende citat omtales elevopgaver, der omhandler en splittelse mellem to befolkningsgrupper, som beskrives i den skønlitterære tekst (Bilag 19) (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 27):

Camilla: Øhmm ... **fordi jeg synes ikke, den her splittelse den var så tydelig ...**

[...].

Camilla: I hvert fald... øhmmm **det her, det her, det var jo ligesom det, vi var på jagt efter, de her to stammers øhmm...**

Interviewer: Ja.

Camilla: mm.... **hvad skal man sige... psykiske miljø...** (Andet interview med Camilla, s. 33-34)

I den **implicitte diskurstråd** ses Camillas overvejelser over en af elevopgavernes brugbarhed. For at kunne løse opgaven skal eleverne være i stand til at beskrive fremherskende træk ved to befolkningsgrupper, som derved skulle fremstå splittede over for hinanden. Det dominerende tema i Camillas overvejelser er imidlertid, at det udvalgte stykke litteratur ikke viser denne splittelse særlig tydeligt og derfor ikke matcher opgaven. I Camillas oplæg i klassen har der i undervisningen været et gennemgående fokus på *psykiske miljø* som begreb. I formuleringen *vi var på jagt efter* henviser Camilla med *vi*-formen til en gruppe bestående af sig selv og eleverne i klassen. Med dette *vi* henviser hun til en betydningskontekst, hvor forståelsen er, at elever og lærer sammen arbejder med tekster, selvom det er indforstået, at det er læreren (og læremidlet) og ikke fællesskabet, der i virkeligheden har formuleret målet med denne *jagt*. Med formuleringen *vi var på jagt efter* det *psykiske miljø* skabes et sprogligt billede, hvor verbet *jagt* signalerer en målrettet handling. Dermed er forestillingen, at alle tilstedeværende personer i klassen agerer målrettet mod at fange byttet, som her henviser til de særlige ord, som i teksten beskriver *psykisk miljø*. I Camillas undervisning gælder det implicit, at selvom der anvendes ordet *vi*, så er deltagerne klar over, at mål med undervisning og læring defineres af lærer og læremiddel. I den skønlitterære tekst fremstår den omtalte splittelse tilsyneladende ikke så tydeligt, som elevopgaven lægger op til.

Camilla vurderer derfor, at eleverne vil have svært ved at finde fyldestgørende eksempler i teksten. Som jeg forstår Camillas ytringer i situationen, er hun lidt ærgerlig over, at opgaven må fravælges, idet hun finder, at den begrebslæring, som den er udtryk for, er relevant, men at teksten desværre ikke er velvalgt til at illustrere dette. Konklusion på denne tolkning er, at Camilla finder, at læremiddelforfatternes tekstvalg ikke helt afspejler elevopgavernes intentioner for begrebslæring, hvorved begrebslæringen understreges som det, der også i Camillas undervisning skal drive undervisningen frem og motivere eleverne.

### **Camillas forståelser af redidaktiserende undervisningsstrategier**

Da jeg i dette interview igen efterspørger Camillas refleksioner over sin brug af læremidlet i undervisningen, giver hun efter lidt overvejelser det samme svar som i det første interview:

Camilla: Øhhh... jeg skal lige se (bladrer i *Fandango*, grundbogen, som ligger på bordet)....

Joo, **det er nok en to-treer... treer.**

Interviewer: Ja.

Camilla: **Treer, ja...** (bladrer).

Interviewer: Okay...

Camilla: Ja... **jeg har alligevel brugt rimelig mange opgaver...** (Det andet interview med Camilla, s. 20-21)

Camilla overvejer sin vurdering og lander på tallet *tre*, hvilket svarer til vurderingen ved det første interview. Camillas overvejelser afspejler en kvantitativ forståelse af de redidaktiseringsstrategier, hun anvendte, da hun underviste med det didaktiske læremiddel. I min optik har Camilla imidlertid undervist med læremidlet med undervisningsstrategier, som jeg har karakteriseret som læremiddelstyrede, og derfor vurderer jeg hendes læremiddelbrug med en numerisk værdi tæt på fem, idet jeg på baggrund af analysen mener, at hun på centrale områder i undervisningen aktualiserer læremiddeldidaktikkens intentioner for undervisning.

### **Ændrede didaktiske erkendelser**

Camilla giver i interviewet udtryk for erkendelser på tre områder, som jeg vurderer er opstået i perioden mellem de to interviews. Den første kommer indirekte til udtryk ved Camillas udtalelser

vedrørende den anonymisering, som jeg garanterer hende. Da jeg i det første interview informerer hende om dette, formulerer hun spontant, at jeg er velkommen til at anvende hendes rigtige navn i mit materiale. Da jeg tilbyder Camilla, at hun kan få tilsendt det transskriberede interview til gennemlæsning, afslår hun også meget hurtigt dette. Alt i alt opfatter jeg, at Camillas tilgang ved starten af mit studie af casen er positiv og tillidsfuld. Kort forinden det andet interview oplever jeg dog, at denne tilgang har ændret sig en smule, idet Camilla ved vores småsnak inden interviewet går i gang siger, at hun ikke vil have, at jeg anvender videooptagelserne af hendes undervisning i min undervisning på læreruddannelsen. Det sidste har ikke på noget tidspunkt været min hensigt, men jeg finder alligevel, at denne ændring i Camillas attitude samtidigt kan dække over en ændret didaktisk erkendelse.

Interviewer: ikke noget med, at jeg bruger det i...

Camilla: Hahaha du skal ikke gå ud og dele det med nogen ha ha ha.

Interviewer: Det kan du være fuldstændig sikker på.

Camilla "Se .. så sagde **hun** det her..." ha ha ha. (Andet interview med Camilla, s. 2-3)

Den første sætning fuldfører jeg ikke, men jeg henviser til den samtale, jeg netop har haft med Camilla, og sætningen skulle have været afsluttet med "min undervisning". Den sidste del af citatet indeholder en sætning, som skal forestille at være formuleret i en imaginær situation, hvor *hun* henviser til Camilla, og hvor jeg deler optagelser fra hendes undervisning med udenforstående personer. Citatet er med til at vise, hvor stor en tillid Camilla og (andre lærere generelt) viser ved at invitere mig og andre forskere ind i deres undervisning. Samtidig viser det også, hvor stort et ansvar jeg (og alle andre) har for at behandle de data, jeg tager med derfra, med saglighed og respekt. I interviewsituationen spørger jeg ikke, hvad der har bevirket dette skift. I interviewet giver Camilla imidlertid udtryk for, at den valgte skønlitterære tekst og nogle af opgaverne viste sig at være for svære for eleverne. Dette kan være med til at forklare Camillas ændrede indstilling efter undervisningsforløbet med læremidlet.

Den anden erkendelse, som Camilla udtrykte i interviewet, handler om den valgte skønlitterære tekst i samspil med de mål om elevernes begrebslæring, som de tilhørende elevopgaver kredser om. Dette drejer sig i virkeligheden om læremiddeldidaktikkens indre logik. Som det fremgik af



det første interview, tilslutter Camilla sig i høj grad den beskrevne læremiddeldidaktik, men erkender altså her, at den er vanskelig at gennemføre, sådan som det valgte læremiddelforløb er formuleret:

Camilla: **Altså hun har jo mange kasser i sine opgaver.**

[...].

Camilla: **Vi... vi KUNNE jo ikke sådan helt proppe det ind i kasser.** (Andet interview med Camilla, s. 16-17)

Den **implicitte diskurstråd** er med til at vise, hvordan Camilla i første omgang karakteriserer elevopgaverne og i anden omgang hendes og klassens arbejde med dem. Opgaverne karakteriseres ved at være præget af at skulle i *mange kasser*, hvilket jeg tolker som en henvisning til den karakter af lukkethed og fokus på helt bestemte svar, som eleverne i mange tilfælde forventes at finde i den skønlitterære tekst. I processen med at løse opgaverne fremgår med anvendelse af vi-formen, at hun sammen med eleverne ikke helt kunne finde disse entydige svar på opgaverne, hvor hun med *det* henviser til de efterspurgte svar. Hensigten er som bekendt, at svarene findes i det udvalgte tekstuddrag, som Camilla altså her lidt indirekte finder uegnet til formålet. I forlængelse heraf kan det konstateres, at Camilla samtidig tegner et billede af sin undervisning, hvor denne måde at arbejde med litteratur på er en implicit del af konteksten.

Den tredje erkendelse fremstår i mine data, efter at jeg har bedt Camilla reflektere over de redidaktiseringer, som jeg har registreret i undervisningen, og hvor hensigten er at fremme elevdialoger:

Camilla: Jo ... **jeg tænker, at det er noget, man selv præger det med**

[...].

Camilla: **Det kan være, at det er DERFOR, vi ikke bruger det så meget mere.**

(Andet interview med Camilla, s. 39-41)

Det først *det* henviser til aspektet vedrørende elevernes muligheder for dialog, og det andet *det* refererer til læremiddeldidaktikken. I den sidste del af citatet henviser Camilla med *vi* til gruppen

af skolens dansklærere. Med trykket på *DERFOR* tolker jeg, at Camilla her kommer til en erkendelse af, hvorfor A-skolens dansklærere ikke anvender læremidlet så meget mere. Hvorvidt grunden faktisk er karakteren af læremidlets manglende potentiale for elevdialog, kan ikke fastslås her. Camilla har tidligere nævnt, at læremidlet ikke benyttes så meget mere på hendes skole, idet lærerne har andre muligheder for inspiration til undervisningen i form af adgang til digitale materialer og deltagelse i forskellige projekter.

### Case tre. Opsummering på analyse af interviews med Camilla

Gennem analysen uddybes mine forståelser af Camillas redidaktiseringsstrategier som nogle, der ikke grundlæggende sigter mod at ændre den intenderede didaktik. Camilla problematiserer således ikke den diskurs for litteraturundervisning, som læremiddeldidaktikken samlet set er udtryk for. I det andet interview spores dog en indirekte kritik af den skønlitterære tekst, som ifølge Camilla er for svær og ikke velegnet til, at eleverne skal finde de beskrivelser af miljø, som efterspørges i elevopgaverne. Samtidig kritiserer Camilla, at der i elevopgaverne ligger en for firkantet opfattelse af de begreber, som inddrages. Camillas indirekte fremførte kritik er bemærkelsesværdig på flere måder. For det første udtrykker Camilla sig i det første interview næsten udelt positivt over for læremiddeldidaktikken, som hun karakteriserer som *grundig* og *gammeldags litteraturanalyse*, noget, hun genkender som et positivt element. Camillas kritik af læremidlets opgaver for at indeholde et for firkantet syn på litterære begreber er desuden bemærkelsesværdigt, idet netop begreberne i læremiddeldidaktikken er formuleret som selve nøglen til understøttelse af målet om ”at udvikle eleverne som kompetente og engagerede litteraturlæsere og – skrivere og reflekterede mediebrugere” (May & Arne-Hansen, 2017, s. 6). Måske skal årsagen til Camillas kritik af læremidlet på dette punkt søges i hendes positive indstilling til den inspiration fra nykritisk inspireret litteraturanalyse, som hun synes at finde i læremidlet. Med andre ord kan kritikken have baggrund i, at læremidlet ikke helt lever op til de intentioner, som Camilla ved første øjekast forstår som god *gammeldags tekstanalyse*. I dette andet interview spores desuden hos Camilla en erkendelse af, at hun ikke finder de intentioner for elevdialoger i læremiddeldidaktikken, som hun selv ser som et vigtigt element i sin undervisning.

## 6.4. Case fire

Eva er uddannet dansklærer med 16 års undervisningserfaring og ansat på H-skolen, som ligger i en mindre by. Hun har for nylig afsluttet en specialpædagogisk diplomuddannelse og varetager en del af skolens specialundervisning (Figur 8). Min kontakt til Eva kommer i stand gennem skolens pædagogiske leder, foranlediget af at jeg tidligere har været på skolen i forbindelse med eftervidereuddannelse, hvor to af skolens andre lærere deltog.

### 6.4.1. Læremiddelanalyse af anvendte dele af læremidlet

Jeg fokuserer i analysen her på de dele af læremidlet, Eva anvendte i sin undervisning, og som kan ses i oversigten i Bilag 20. Opgaverne er fra kapitel tre i *Fandango 5*, hvor læremiddeldidaktikken er centreret om begreberne *fortællere og synsvinkler* (May & Arne-Hansen, 2009a, 2009d, 2017). Eftersom Eva har valgt et forløb fra den samme grundbog, som anvendtes i case to og tre, vil jeg her henviser til analysen af grundbogens paratekst og indholdsfortegnelse, som jeg udførte i case to. Jeg vil derfor i dette afsnit udelukkende koncentrere mig om analyse af de skønlitterære tekster, som indgik i det valgte undervisningsforløb fra læremidlet, og som derfor relaterer sig til aspektet vedrørende tekststudvælgelseskriterier. Det drejer sig om Jeppe Aakjærs *Ole sad på en knold og sang* (Bilag 21) og *Hvem sidder der bag skærmen* (Bilag 22) samt om et romanuddrag af *I brøndens mørke* af Annette Herzog<sup>35</sup>.

#### Tekststudvælgelseskriterier

I læremidlet er det flere steder formuleret, at målene med undervisning med det pågældende kapitel bl.a. er, at eleverne opnår kendskab til og kan udtrykke sig om *indre og ydre syn* (May & Arne-Hansen, 2009a, 2017). I det observerede forløb er hensigten, at dette opnås ved elevernes læsning af og arbejde med opgaver i tilknytning til Jeppe Aakjærs *Ole sad på en knold og sang*. Idet læsning og arbejdet med denne tekst tager afsæt i et sammenlignende perspektiv på arbejdet med den foregående tekst i læremidlet (*Jens Vejmand*<sup>36</sup>), inddrager Eva også denne tekst i den observerede undervisning. Derfor vil jeg også her referere til *Jens Vejmand* og til læremidlets didaktisering af den. I dansk kontekst har begge Aakjærs digte særlig status, men på hver deres måde. Digteren

---

<sup>35</sup>De inddragne citater fra mine data fra klasserumsobservationerne stammer alle fra undervisning, hvor det er Aakjærs to tekster, der er udgangspunktet. Jeg har derfor her ikke bragt analyse af uddraget af *I brøndens mørke*.

<sup>36</sup>I læremidlet refereres til Jeppe Aakjærs *Hvem sidder der bag skærmen* med titlen *Jens Vejmand*, hvilket jeg derfor også gør i mine analyser.

Jeppe Aakjær er ikke på den obligatoriske kanonliste for dansk litteratur, men findes på den vejledende liste (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019. Dansk Faghæfte 2019, s. 59).<sup>37</sup> Der er for længst sat musik til digtene, som begge er optaget i diverse sangbøger, herunder Folkehøjskolernes Sangbog, og de er begge i et historisk perspektiv sunget i mange forskellige sammenhænge. Den socialrealistiske *Jens Vejmand* (1905), som handler om en person fra datidens nederste samfundslag, har traditionelt været sunget af voksne. I *Ole sad på en knold og sang* (1899) er det hyrdedrengen Ole, der er hovedpersonen, og dette sammen med det mundrette omkvæd (*tra-la-la-la-la-la*), har sandsynligvis bevirket, at den hovedsagelig har været sunget af og med børn. Den musik, der er sat til digtene, har antagelig været med til at understøtte en alvorlig fortolkning af *Jens Vejmand*, mens *Ole sad på en knold og sang* kan tolkes i en mere optimistisk retning. Imidlertid berører sidstnævnte også temaer omkring datidens barneliv fyldt med pligter og hårdt arbejde og det at skulle sige et måske for evigt farvel til sine kære, hvis man valgte at søge nye og måske bedre livsvilkår ”over havene”<sup>38</sup>.

I læremiddeludgaven af den første tekst (*Jens Vejmand*) er der fokus på *ydre syn* og i den anden (*Ole sad på en knold og sang*) på *indre syn*. Den del af læremidlet, som anvendes ved mine observationer, bygger både ved illustrationer, elevspørgsmål- og opgaver på, at eleverne skal sammenligne og opdage forskelle i *stemning* og *syn* i de to tekster. Til *Ole sad på en knold og sang* har læremiddelforfatterne valgt nogle illustrationer, som slår en munter og eventyrlysten stemning an. Illustrationerne er dermed ved læsning af digtet medvirkende til at udpege en entydig optimistisk fortolkning for eleverne, hvor udflugtslængselernes bagside i form af diverse afsavn ikke betones. Eftersom læremiddeldidaktikken ensidigt her fokuserer på mål, der handler om, at eleverne gennem arbejdet med de to ældre tekster lærer om *ydre* og *indre syn*, er det ikke sandsynligt, at disse fortolkningsmæssige nuancer betones som muligheder i elevernes opgaveløsninger.

Analysen af de konkrete elevopgaver og tekster bekræfter billedet af en læremiddeldiskurs, hvor fokus først og fremmest er på, at eleverne skal lære om udvalgte formelle elementer i teksten og

---

<sup>37</sup> Børne- og Undervisningsministeriet, 2019. Dansk Faghæfte 2019. Lokaliseret d. 03.01.2021 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK\\_Dansk\\_Fagh%C3%A6fte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf).

<sup>38</sup> *Ole sad på en knold og sang*, Aakjær, 1899, 7. strofe, 1. vers.

at identificere disse i særligt tilrettelagte udgaver af teksterne. Tekstudvælgelseskriterier, elevopgaver og lærervejledningens side for side-vejledning understøtter også her en diskurs, hvor det bagvedliggende rationale viser tegn på påvirkning fra en instrumentel forståelse af viden og læring. Lærerens altoverskyggende rolle er defineret ved, at han eller hun er eksperten, der formidler viden og ved, at eleverne er modtagere af denne samme veldefinerede og velafgrænsede viden. Samtidig ses via grundbogens tekst (May & Arne-Hansen, 2009a, s. 120-123), (Bilag 23) og i opgaverne i tilknytning til teksten *Ole sad på en knold og sang* (May & Arne-Hansen, 2009a, 2009d) (Bilag 21) tegn på påvirkning fra det kulturelle paradigme. I enkelte af opgaverne ses desuden også svage tegn på påvirkning fra det personlige paradigme i form af formuleringer, som giver muligheder for mere elevorienterede besvarelser (May & Arne-Hansen, 2009a) (Bilag 24).

#### Case fire. Samlet opsummering på læremiddelanalyse

Samlet set giver analysen af de dele af læremidlet, som Eva underviste med, da jeg observerede hendes undervisning, ikke anledning til korrektioner af de konklusioner, jeg kom frem til ved analysen af læremidlets lærervejledning. I læremidlet fremtræder en diskurs, hvor tegn på påvirkninger fra det personlige (paratekst, indholdsfortegnelse og visse elevopgaver) og fra det kulturelle og det lingvistiske paradigme er med til at karakterisere læremiddeldiskursen. Det sidste gælder dog kun for en lille udvalgt del af det lingvistiske paradigme, som derimod tydeligt påvirker læremidlet. Analyserne af de konkrete elevopgaver bekræfter billedet af en læremiddeldiskurs, hvor fokus er på, at eleverne skal lære om udvalgte formelle tekstelementer og lære at identificere disse i de særligt tilrettelagte skønlitterære tekster. Til forskel fra de tre øvrige cases undervises i denne fjerde case som nævnt med to ældre tekster. Tekstudvælgelseskriterier, elevopgaver og lærervejledningens side for side-vejledning understøtter imidlertid også her en diskurs, hvor de nævnte tegn på påvirkning fra en instrumentel forståelse af viden og læring ses, og hvor lærerens altoverskyggende rolle er defineret ved formidling af viden og eleverne defineret som modtagere af denne viden.

Didaktisk paradigme	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
Formål				X	
Teori og tekstsyn, tekst-tilgang		X		X	X
Tekstudvælgelseskriterier	X	X			X
Læringssyn og lærerens rolle	X	X		X	X

Figur 21. Case fire. Paradigmatiske aspekter af anvendte dele af læremidlet.

#### 6.4.2. Analyse af klasserumsobservationer

Observationerne forløb over to på hinanden følgende dage og udgjorde i alt observationer af fire lektioners litteraturundervisning. På den første dag for observationerne genoptages undervisningsforløbet, som har været afbrudt af en uges såkaldt flexundervisning<sup>39</sup>. Med henblik på at belyse Evas undervisning med læremidlet vil jeg analysere udvalgte eksemplariske sekvenser fra mine observationer.

##### Litteraturundervisningens formål

Jeg vil her med to eksempler beskrive, hvordan Evas rammesætning af undervisningen er med til at udpege formålet med undervisningen. Det første eksempel er hentet fra lektionens start:

Eva: Er der nogen, der kan huske, **hvad vi arbejdede med - Fandango** – INDEN vores flexuge? (Et par elever nævner teksten *Jens Vejmand*).

Eva: **Kan I huske, hvad for et kapITEL ... hvad for nogen FAGbegreber, vi skulle arbejde med... det var nemlig *Jens Vejmand*-teksten, vi læste... hvad var det vi skulle lære noget om i det her afsnit her i bogen?** (peger på en elev).

Elev: Var det ikke noget med synsvinkel?

<sup>39</sup>Det fremgår ikke af mine data, hvad denne flexundervisning indebærer, men jeg antager, at det er en uge, hvor undervisningen på tværs af hele skolen suspenderes med det formål at fokusere på tværfaglige temaer eller lignende.

Eva: **Jo, det var synsvinkel.** Jo, (skriver synsvinkel på tavlen) der var synsvinkel... **Hvad var der ellers?** (peger på en elev).

Elev: **Fortælleren.**

Eva: **Fortælleren!** Ja, godt (skriver fortælleren på tavlen). **Hvem kan lige fortælle mig lidt omkring synsvinkel og fortæller?** (Transskriberede data fra d. 03.12.18)

I den **implicitte diskurstråd** fremhæves de mål for forløbet, som er opstillet i læremidlet, og som Eva samtidig refererer til i undervisningen med *FAGbegreber*, *synsvinkel* og *fortælleren*. Da Eva spørger eleverne, om de kan huske, hvad de arbejdede med, inkluderer hun læremidlets titel (*Fandango*) i sit spørgsmål. Eleverne er derfor sporet ind på et svar via de associationer, titlen skaber hos dem. Klasserumskommunikationen foregår efter IRE-struktur. Det fremgår således, at det ikke er titlen på teksten, Eva søger som svar på sit spørgsmål. Eva nuancerer sit spørgsmål til klassen med *hvad var det vi skulle lære noget om i det her afsnit i bogen?* og med denne formulering får hun de svar, hun søger. Samtidig understreges, at Eva med læremiddeldidaktikkens intentioner for begrebslæring udpeger de egentlige mål for sin undervisning. Dette vil sige, at Eva overfører læremiddeldidaktikkens mål til sin egen undervisning, hvor begrebslæring fremstår som det centrale. Dette tydeliggør hun ved tilmed at notere de to begreber *synsvinkel* og *fortæller* på tavlen. Både fagligt indhold og kommunikationsstruktur indikerer en implicit forståelse i klassens kontekst, hvor denne faglighed og kommunikationsstruktur tilsyneladende er karakteristisk. Det fremgår således af denne kontekst, at ved litteraturundervisningen har begrebslæring højere prioritet end teksteoplevelsen, hvilket understøttes af lærerens kommunikationsform.

I et andet eksempel fra undervisningen uddyber Eva ovennævnte rammesætning ved en aktivitet, som hun selv formulerer, og som jeg i den skematiske oversigt over observerede aktiviteter har kaldt "Synsvinkeløvelse" (Bilag 20). Eva fortæller en til lejligheden opdigtet historie om en mor og hendes to børn, der har travlt med at komme ud ad døren en hverdagsmorgen, og at der i den forbindelse opstår et skænderi. Tre elever udpeges som indehaver af hver sin rolle. Eva peger på skift på personer og efterspørger elevernes bud på historien ifølge deres rolle. I den efterfølgende opsamling på øvelsen refererer Eva til de konflikter, som eleverne i klassen kan have samt til den læste tekst (*Jens Vejmand*). Øvelsen kommer på denne måde for eleverne til at fungere som en illustration af de begreber, eleverne skal lære, og kan måske i første omgang tolkes som tegn på

påvirkning fra det personlige og det sociale litteraturredidaktiske paradigme. Jeg vurderer dog, at disse tegn udøver en meget lille påvirkning på den samlede undervisningsdiskurs. Elevernes rolle i undervisningen består således i blot at lytte til lærerens stilladsering af begrebet, og de tilbydes eksempelvis ikke muligheder for at indgå i diskussioner om fortolkningerne af den tænkte situation, som ellers foreskrives inden for de nævnte paradigmer.

### **Indhold, tekstsyn, teksttilgang**

På min anden dag i klassen noterer jeg, at Eva har noteret programmet for dagens dansktimer på tavlen. Der er få punkter på programmet, men et af dem er *Fandango*. Eva refererer til dette punkt, da hun igangsætter undervisningen.

**Eva: Så kan I se programmet heroppe. Fandango. Først så havde vi jo en tekst i går... og så skal vi lige have snakket om nOgle af de opgaver [...]. (Transskriberede data fra d. 04.12.2018)**



Figur 22. Foto af undervisningsprogram.



Af ovenstående citat fremgår, at Eva anvender læremidlets titel som en henvisning til en væsentlig del af dagens undervisningsindhold. Hun uddyber dette ved yderligere at henvide til den *tekst (Ole sad på en knold og sang)* og de *opgaver*, som indgik i den foregående time. Der kan være flere årsager til, at læreren vælger læremidlets titel som programpunkt og ikke andet, som for eleverne kunne signalere, at de i den pågældende time skal arbejde med litteratur. En forklaring kunne være, at læremidlet for eleverne er så velkendt, at det slet og ret er synonymt med en særlig udgave af litteraturundervisningen med de implikationer for indhold, tekstsyn og teksttilgang, som det indebærer. Dermed fremstår en **implicit diskurstråd**, som er med til at karakterisere klassekonteksten. Læremidlets titel på planen for dagens danskundervisning (I Figur 22, kan ordet "Fandango" anes som det tredje punkt) peger altså på en klassekontekst, hvor læremidlets fagdidaktiske position på implicit vis definerer undervisningsdiskursen.

Det undervisningsindhold, jeg observerede under studiet af casen, er som beskrevet karakteriseret ved elevernes begrebslæring, men der ses også tegn på påvirkning fra det personlige og det kulturelle paradigme. De *opgaver*, som Eva henviser til i ovenstående citat, afspejler i min fortolkning tegn på påvirkning fra de nævnte litteraturdidaktiske paradigmer, hvor det lingvistiske paradigme står særlig tydeligt. Evas gennemgang af opgaverne udgør samtidig en stor del af undervisningens indhold. Det næste citat er derfor valgt for at eksemplificere påvirkninger fra netop dette paradigme, og det stammer fra en undervisningssekvens, hvor en af opgaverne gennemgås. Opgaven går ud på, at eleverne finder eksempler på *indre syn* i teksten *Ole sad på en knold og sang* (Bilag 24, opgave 1):

Amalie: "Øjet skinnede, tåren randt".

Eva: **Hvad for noget af det er indre syn?**

Amalie: ... Det er tåren... altså man kan sådan se, at hvis han sådan rigtigt havde grædt, så ville man kunne se, at der var noget galt... men så lige pludselig sååå øhh... så kan man jo faktisk ikke se, at han har været tæt på at græde...

Eva: **Men man kan se... når han græder! Så kan vi ikke have indre syn... Men den sidste, hvad var det, der stod, Cecilie?**

Cecilie: Øhhh og "Intet mere i verden bandt".

Eva: **Den her følelse af frihed, nu er der ikke noget, der binder mig mere.... Kan man se det på ham? .... Eller skal man være inde i ham for det? Med en indre synsvinkel?**

Cecilie: **Man skal være inde i ham.** (Transskriberede data fra d. 04.12.2018)

Den **implicitte diskurstråd** afspejler læremidlets tekstsyn og teksttilgang, som altså også her ses udfoldet i Evas undervisning. Kommunikationen i ovenstående citat handler om, hvorvidt elevernes udvalgte tekstciterer kan siges at illustrere, at der er anvendt *indre syn*. Eleverne Amalie og Cecilie citerer hver en linje fra Aakjærs tekst, som de mener illustrerer begrebet. Det fremgår endvidere af Evas formulering, *hvad var det, der stod, Cecilie?* at elevernes opgaveløsning kræver ekstra nærlæsning af teksten. I sin argumentation for, hvordan tekstens *indre syn* kan forstås, henviser Eva til en særlig betydningskontekst, hvor forståelsen er, at et særligt fokus på udvalgte nykritisk inspirerede litterære begreber er meningsfuldt, når man læser litteratur, og altså også er relevant i litteraturundervisningen på skolens mellemtrin. Med formuleringen *så kan vi ikke have indre syn* er det muligt, at Eva med *vi* henviser til lærer og elever i denne konkrete 5. klasse. Det er også en mulighed at forstå dette *vi* som en henvisning til alle litteraturlæsere på linje med det tidligere beskrevne almene *man*. Af citatet fremgår, at Eva efterspørger elevsvar, hvor tekstciterer forbindes med begrebsdefinitioner på præcis den måde, som det foreskrives i læremidlet. Kommunikationen er præget af IRE-struktur, som altså også karakteriserer undervisningen med læremidlet her. Evas sidste indlæg i citatet indeholder i første omgang hendes egen fortolkning af en verslinje fra digtet, hvorefter hun præsenterer eleven for et valg mellem to muligheder, hvor der ifølge Eva er tale om enten indre eller ydre syn. Som det fremgår af citatet, vælger eleven det rigtige svar. Samlet set peger denne delanalyse på, at der ved det stærke fokus på formelle aspekter og på lærerens entydige fortolkning af digtet ses tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske og det utilitaristiske paradigme. Med andre ord ser det ud til, at også læremiddeldidaktikkens tekstsyn og teksttilgang udfoldes i Evas undervisning med det. Analyseresultaterne af disse aspekter er dermed med til at styrke min argumentation for, at Eva i sin undervisning med læremidlet i udpræget grad vælger læremiddelstyrede strategier.

### **Opsummering**

I Evas undervisning ses altså tydelige tegn på læremiddelstyrede undervisningsstrategier, hvad angår litteraturundervisnings formål, indhold, tekstsyn og teksttilgang. Hun rammesætter

undervisningen ved at pointere, at det er synsvinkel og fortæller, som er det egentlige omdrejningspunkt for elevernes læring, snarere end oplevelser, undersøgelser eller diskussioner af de skønlitterære tekster. Denne rammesætning understreges af, at læremidlet udgør et punkt på dagsordenen for dagens undervisning, hvorved der også på denne måde ses tydelige tegn på påvirkning af læremiddeldiskursens begrebsfokus.

### **Tekstudvælgelseskriterier**

Resultaterne ved læremiddelanalysen viser, at læremiddelforfatternes kriterier for tekstvalg og deres teksttilretninger er med til at styrke de intentioner for undervisning i begreber, som helt generelt karakteriserer didaktikken. Ved analyse af mine klasserumsobservationer kan jeg konstatere, at også på dette punkt følger Eva læremiddeldidaktikken. Helt i overensstemmelse med læremidlets intentioner kontrasterer Eva således de to ældre tekster (*Ole sad på en knold og sang* og *Jens Vejmand*) (Bilag 21 og 22). De modsætninger, som Eva med læremidlet i hånden udpeger for eleverne, handler om *stemning* og *synsvinkel*, og Eva benytter specifikt illustrationerne til at udpege forskelle:

Eva: [...] Hvis I bare lige kigger herop, (bladrer frem og tilbage mellem den første og den anden tekst) **hvad tænker I lige umiddelbart om det skift her?**

[...].

(En elev markerer og siger, at det første er lidt mere trist end det andet).

Eva: **Ja! Vi forventer ligesom noget andet, når vi skal til at læse den, kan I se det? Hvis det var Jens Vejmand, så så der ikke så fint ud som her.** (Transskriberede data fra d. 03.12.18)

Den markerede **implicitte diskurstråd** omhandler sammenligninger mellem de tekster. Eva henvender sig i første omgang til eleverne med et *I*, som bliver til et *vi* i formuleringen, der starter med *Vi forventer ligesom noget andet*. Jeg tolker, at Eva også her anvender dette *vi* som et alment *vi*, der henviser til en særlig betydningskontekst. Inden for denne kontekst er forestillingen, at det giver mening bevidst at reflektere over, hvilken betydning tekstillustrationer har for den enkeltes fortolkning af teksten. Samtidig signalerer Evas brug af dette *vi*, at det i klassekonteksten er almindelig praksis at forvente noget helt bestemt, altså at der er tale om ét bestemt svar på

spørgsmålet om, hvad der kan forventes. I undervisningen noterer jeg samtidig, at Eva ikke forholder sig til læremiddelforfatternes valg af illustrationer og den betydning, disse kan have for tekstfortolkningen. I lærervejledningens side for side-vejledning skriver læremiddelforfatterne bl.a. om digtet *Ole sad på en knold og sang*, at mens ”*Jens Vejmand* er trist og barsk, har denne en munterhed over sig” (May & Arne-Hansen, 2009d, s. 123). I undervisningen observerede jeg således, at Eva overtog denne fortolkning af teksten, som en del af afsættet for ved sammenligninger mellem de to tekster at illustrere *indre syn* for eleverne<sup>40</sup>. De to skønlitterære tekster i undervisningseksemplet tildeles en underordnet status i relation til begrebet *synsvinkel* (som i eksemplet knyttes til en vis stemning i teksternes samlede udtryk). Teksterne tildeles derved en form for underordnet status, idet de fremstår som en form for baggrund, hvorudfra eleverne kan øve sig i at lære begreber.

### **Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen**

Det tydelige undervisningsfokus på ny begrebslæring og på viden om de ældre teksters litterære kontekst er i mine øjne medvirkende til, at kommunikationen i Evas undervisning i udpræget grad foregår ved lærerens og læremidlets formidling af viden til eleverne, hvoraf meget udfoldes efter IRE-struktur. Dette sker også under andre former. Et eksempel er i forbindelse med, at eleverne skal genopfriske, hvad de ugen forinden lærte om *Det Folkelige Gennembrud* (Bilag 23). Eva sender eleverne ud på en gåtur på skolens gange, hvor de to og to skal ”finde ud af, hvad var det for et begreb, **Det Folkelige Gennembrud**” (Transskriberede data fra d. 03.12.2018).

Et andet eksempel er hentet fra klassens arbejde med læremidlets opgaver om *synsvinkler* i tilknytning til uddraget fra romanen *I brøndens mørke*. Efter fælles gennemgang af elevbesvarelser bliver eleverne inddelt i grupper. Eleverne får til opgave på skift at læse deres besvarelser op for hinanden i gruppen:

---

<sup>40</sup> Som nævnt tidligere, kan denne i mine øjne lidt overfladiske fortolkning af *Ole sad på en knold og sang* diskuteres. Jeg mener, at der i teksten findes en dobbelthed, som også genfindes i forskelligartede musikalske udgaver af digtet. Pointen i denne sammenhæng er, at digtets potentiale i litteraturundervisningen ikke udnyttes, idet det didaktiske fokus i både læremiddel og undervisning er så entydigt på begrebslæring.

Eva: [...] Så starter I med den første (læser opgave 1 op fra arbejdsbogen). [...] **Hvis nu man tænker, ej, det her var rigtig godt, jeg har ikke skrevet ret meget til den her, jeg skriver lige noget af det ned SAMtidig ... Så er det en god idé, sådan at man får noget ... rundt over det hele** (peger på opgaverne i arbejdsbogen).

(Transskriberede data fra d. 04.12.2018)

**Den implicitte diskurstråd** omhandler den opgave, eleverne får stillet i undervisningen, samt den måde, Eva instruerer eleverne i at løse denne. Eleverne har allerede løst opgaverne én gang. Eva opdeler eleverne i grupper, hvor de skal læse deres besvarelser op for hinanden. Med anvendelse af *man* er Evas instruktioner henvendt til alle elever i klassen. *Det* refererer til besvarelserne og *den her* til opgaveformuleringen. Det fremgår af analysen, at de tekststeder, som eleverne tidligere har fundet, er udgangspunktet for gruppearbejdet. Som det fremgår, er det målet, at alle får noteret relevante tekststeder ved alle opgaverne. Gruppearbejdet har dermed mest af alt karakter af afskrivningsarbejde af tekststeder og kommer derved til at åbne op for reproduktion af elevsvar uden ledsagende refleksioner.

### Case fire. Opsummering på analyse af klasserumsobservationer

På baggrund af analysen kan jeg konkludere, at på væsentlige didaktiske områder vælger Eva læremiddelstyrede strategier i sin undervisning med læremidlet. Således fremstår der en diskurs for litteraturundervisning, som med hensyn til formål, indhold, tekstsyn, læringssyn og lærerens rolle og tekstudvælgelseskriterier overvejende er karakteriseret ved tegn på påvirkning fra de samme didaktiske paradigmer, som ses ved læremiddelanalysen. I forbindelse med introduktionen af undervisningsforløbet så jeg i første omgang Evas lærerfremstillede synsvinkeløvelse som et tiltag, der havde potentiale til at styrke elevernes forståelse af begrebet *synsvinkel* som et begreb, der kan kvalificere elevernes personlige og sociale bevidsthed. Øvelsens karakter af lærerstyret demonstrationsøvelse uden elementer af elevdiskussioner bevirker dog, at tegn på påvirkning fra det sociale og det personlige litteraturredidaktiske paradigme vurderes at være ganske svage.

Didaktisk paradigme	Kulturelt	Lingvistisk	Socialt	Personligt	Utilitaristisk
Formål		X			X
Tekstudvælgelseskræterier	X	X			X
Indhold, teksttilgang og tekstsyn		X			X
Læringssyn og lærerens rolle	X	X			X

Figur 23. Case fire. Paradigmatiske aspekter af diskurs for litteraturundervisning.

### 6.4.3. Analyse af det første interview med Eva

Efter mange år som lærer i udskolingen har Eva har på tidspunktet for studiet været dansklærer på mellemtrinnet i halvandet år. Hun har således også haft sin nuværende 5.klasse, da de gik i 4. klasse, hvor hun underviste med *Fandango 4*. Eva fortæller, at i 3. klasse blev de desuden af deres tidligere dansklærer undervist med *Fandango 3*. Det fremgår i øvrigt ved interviewene med Eva, at alle dansklærerne på H-skolens mellemtrin i en vis udstrækning benytter læremidlet. Eva har tidligere undervist i overbygningen på en anden skole, hvor hun og kollegerne gik til planlægning og undervisning på en anden måde, og hvor samarbejde omkring undervisningsplanlægning og inddragelse af flere forskellige læremidler prægede hendes arbejde. At Eva og hendes kolleger nu i høj grad baserer undervisning på blot et enkelt læremiddel, tillægger Eva især den generelle fagpolitiske udvikling, hvor lærernes arbejdstid har ændret sig i retning af mindre tid til undervisningsforberedelse.

#### Litteraturundervisningens formål

Jeg vil her udvælge eksemplariske citater for at opnå viden om, hvordan Eva forstår læremiddeldidaktikkens intentioner for formålet med litteraturundervisningen. Jeg bringer dannelse og fagsyn på banen og forsøger med formuleringen ”det vigtigste i litteraturundervisningen” at spore Eva ind på refleksioner på området. Jeg efterspørger således, at

hun formulerer sig om egne fagdidaktiske positioneringer og om hendes forståelse af læremiddeldidaktikken.

Eva formulerer, at det vigtigste ved hendes litteraturundervisning er, at eleverne ”fanges”, ”gribes” og ”optages” af litteraturen” og opnår en forståelse af sig selv som en del af noget større både ”historisk” og ”menneskeligt” (Første interview med Eva, s. 7). Nedenstående citat indeholder Evas refleksioner i tilknytning til mit spørgsmål om, hvorfor hun har valgt at undervise med det pågældende forløb fra læremidlet:

Eva: Det er ... **det kommer jo omkring alle de her forskellige begreber inden for [...] analyse og fortolkning [...]** kan man sige, så det eh... **det er nogle begreber, de skal KUNne ...** med eh... synsvinkler og fortæller [...] som eh... **vigtige resten af vejen op, og at de sidder godt fast...** ehmm... Og **også vigtige i forhold til deres ... det der med at kunne tage kritisk stilling til nogen, hvem er... det tænker jeg ikke kun i litteraTUR, men det er et godt sted at lære det, men hvem er det egentlig, der SKRIver det? ..** (Første interview med Eva, s. 19-20)

I citatet er markeret en **implicit diskurstråd**, som omhandler formålet med litteraturundervisningen. Med *det* henvises til læremidlet og med *begreber* til det undervisningsindhold, som ligger implicit i læremidlet som didaktiske intentioner for undervisning. Med formuleringen *Det er nogle begreber, de skal KUNne* henvises med *de* til eleverne, som jeg her opfatter som gruppen af alle elever. Ved at lægge tryk på første stavelse i *KUNne* og ved at beskrive dem som *vigtige* og at *de sidder godt fast* tilslutter Eva sig den begrebslæringsdidaktik, som intenderes i læremiddeldidaktikken. Formuleringen *resten af vejen op* tolker jeg som en henvisning til elevernes videre skoleforløb fra aktuelle 5. til og med 9. klassetrin. Eva giver på denne måde udtryk for, at en af hendes opgaver som dansklærer på skolens mellemtrin er at sørge for, at eleverne lærer begreberne (*at de sidder godt fast*), hvorved hun fagligt ser sig selv i overensstemmelse med læremiddeldidaktikken på dette punkt. Med andre ord deler hun læremiddeldidaktikkens helt centrale mål om, at elevernes først og fremmest skal præsenteres for begreber for at kunne udvikle relevante kompetencer i litteraturundervisningen. Derfor svarer Evas beskrivelse af

undervisningen på dette område med den undervisning, jeg har observeret, hvor dette ønske om, at begrebsdefinitioner læres og bruges, er en indforstået del af klassekonteksten.

I den sidste del af citatet antyder Eva en afvigelse fra læremiddeldidaktikken. Eva formulerer her, at viden om begrebet *synsvinkel* er særlig centralt for, at eleverne lærer at tage *kritisk stilling* til teksters fremstillinger helt generelt. I løbet af interviewet vender Eva tilbage til dette på forskellige måder, hvoraf det samtidig fremgår, at hun ikke ser dette som en del af læremiddeldidaktikken. Samtidig fremgår det indirekte, at hun ifølge sin egen selvforståelse anser dette for at være en del af konteksten i sin egen undervisning. I sin undervisning redidaktiserer hun derfor læremiddeldidaktikken således, at den passer bedre til den fagdidaktiske position, som hun selv ser som en implicit del af sin undervisning. Dette betyder altså, at der ifølge Eva er en åbenhed i hendes litteraturundervisning over for tegn på påvirkninger fra de elevorienterede paradigmer, som jeg ikke ser i det empiriske materiale.

Det følgende citat indeholder nogle af Evas formuleringer om, hvordan hun synes læremidlet støtter hende i at praktisere litteraturundervisning med fokus på de forhold, hun har formuleret som vigtige for hende. Eva uddyber i interviewet, at hun søger at udvælge tekster, hvor hun formoder, at eleverne kan identificere sig med tekstens fiktive figurer. Desuden formulerer hun, hvordan hun også tilpasser læremiddeldidaktikken på anden vis:

Eva: **Så det tror jeg måske at det er, fordi jeg tænker, at det mangler lidt i det [...].**

Interviewer: Så det du øhh... det er der, du går ind og æ... ændrer...

Eva: **Ja.**

Interviewer: kan man sige?

Eva: **Så for i samtalerne omkring, at det er der, jeg får de ting med, ...** (Første interview med Eva, s. 26)

Citatet indeholder en **implicit diskurstråd**, som omhandler Evas forståelse af læremiddeldidaktikken, som er fuldt implementeret, men med et perspektiv, som hun søger at tilføre gennem samtaler i klassen. Dette perspektiv handler om Evas redidaktiserende undervisningsstrategier, som har det formål, at undervisningen styrker eleverne i at lære at tage



kritisk stilling (som jeg også har beskrevet ovenfor). Med *det mangler lidt i det* henvises således til de intentioner, som hun mangler i læremiddeldidaktikken (*det*). Med *de ting* henviser Eva til de elementer, som i undervisningen skal understøtte elevernes muligheder for at lære at tage kritisk stilling.

### **Indhold, tekstsyn og teksttilgang**

Af interviewet fremgår, at Eva på flere punkter er positiv over for læremiddeldidaktikken. Hun har en forståelse af den som fokuseret på begreber, som hun samtidig finder relevante for elever at lære på skolens mellemtrin. Af Evas formuleringer i interviewet fremgår desuden, at dansklærerne på skolen som nævnt generelt er positive over for læremidlet, og at de alle i en eller anden grad underviser med det:

Eva: Øhmmm ... **og hvis man vil have sådan lidt en base i noget... litteraturundervisning, så er det jo et godt system at have.** (Første interview med Eva, s. 11)

I citatet tematiserer den **implicitte diskurstråd** læremiddeldidaktikkens begrebsfokus, som også omfatter den intenderede undervisnings indhold, tekstsyn og teksttilgang. Eva henviser til læremidlet med ordet *system*, som hun omtaler som *godt*. Eftersom udsagnet fremkommer i forbindelse med, at Eva omtaler sine danskkolleger på skolen, er det sandsynligt, at hun med *man* henviser kollegerne. I interviewet udfolder Eva ikke yderligere, hvad hun mener med *base*, men i forlængelse af omtalen af kollegerne, tolker jeg det dog som en henvisning til en særlig betydningskontekst. Ifølge denne er forestillingen, at man kan vælge at lade et bestemt didaktisk læremiddel udpege et undervisningsindhold, som for en særlig afgrænset gruppe af lærere og elever kan opleves som genkendeligt (*base*). Samtidig udtrykker ordet *base*, at det pågældende undervisningsindhold udgør en væsentlig del af litteraturundervisningens samlede indhold. Denne pointe underbygges i øvrigt i det andet interview, hvor Eva vurderer, at læremidlet er udgangspunktet for cirka 80 % af hendes litteraturundervisning på mellemtrinnet. Med formuleringer om læremidlets centrale plads og forståelse af læremiddeldidaktikkens begrebsfokus som et positivt element, tegnes et billede af Evas undervisningspraksis med læremidlet. I denne undervisningspraksis ligger således også implicitte forståelser af tekstsyn, teksttilgang og undervisningsindhold, som korresponderer med den intenderede

læremiddeldidaktik. Evas forståelser af læremiddeldidaktikken svarer således også på de fleste punkter til mine observationer af hendes undervisning med det. Jeg ser altså tydelige tegn på, at centrale dele af læremiddeldidaktikken er fuldt ud implementeret i klassens kontekst.

Evas indvendinger mod læremidlet kan, som nævnt ovenfor i analysen, indkredses til at være det i hendes øjne manglende fokus på, at elevernes kritiske sans styrkes. Desuden finder hun, at læremidlet er omfattende og præget af gentagelser, og at hun derfor ikke vil anvende det i sin fulde udstrækning:

Eva: .... Ehhhe.... Ehh, jeg kunne aldrig finde på at køre det fra ... **altså hun kommer rundt omkring alle... begreberne, Trine May, kan man sige... [...] grundigt, og det bliver gentaget år efter år, alt det her... [...] og det synes jeg er godt... [...] men.... Men jeg kunne ikke finde på at tage .... det hele året og køre *Fandango*, fordi så tror jeg, at... det ville hænge dem langt ud af halsen...** (Første interview med Eva, s. 20)

I den **implicitte diskurstråd** fremgår Evas forståelse af læremiddeldidaktikkens tekstsyn og teksttilgang og uddyber dermed analysen af det foregående citat. Eva henviser til læremiddeldidaktikken og ved anvendelse af *hun* og *Trine May* refererer hun til den ene af læremiddelforfatterne. Det fremgår desuden her, at Eva synes, at det stærke begrebsfokus og gentagelserne *år efter år*, som også ligger i didaktikken, er *godt*. Eva tilslutter sig dermed indirekte læremiddeldidaktikkens tegn på påvirkning fra det lingvistiske og det utilitaristiske paradigme. I den sidste sætning henviser Eva med *det* til læremidlet og med *dem* til eleverne. Selvom Eva altså bifalder læremidlets didaktiske design og indre logik, er hun bekymret for, om eleverne kan komme til at kede sig, hvis hun udelukkende underviser med (*køre*) læremidlet i den del af året, som hun i sin årsplan har afsat til litteraturundervisning.

### **Tekstudvælgelseskriterier**

Evas forståelse de kriterier, som ligger til grund for læremiddelforfatternes tekstvalg, afspejles også indirekte i interviewet. Det fremgår således, at Eva forstår og anerkender læremiddeldidaktikkens indre logik, hvor de skønlitterære tekster udvælges efter deres funktion som baggrundstæppe for den egentlige (begrebs)læring. I nedenstående citat har jeg efterspurgt

Evas refleksioner over, hvilken betydning hun tillægger læremidlets skønlitterære tekster i sin undervisning:

Eva: Jamen det er jo lidt... [...] med, at **børnene skulle jo på en eller anden måde kunne blive fanget af det og identificere sig [...] med den her tekst, ellers så... [...] kan jeg ikke.... hænge nogle begreber på den [...]**. (Første interview med Eva, s. 21)

Eva formulerer i den **implicitte diskurstråd** både sine egen og læremidlets implicitte kriterier for tekstvalg, som her falder sammen. Målet med undervisningen er, at hun kan *hænge nogle begreber på den*, hvor hun med *den*, henviser til den skønlitterære tekst. For at dette mål kan fuldføres, er det for Eva et kriterie, at eleverne kan *blive fanget af det* og kan *identificere sig*. Jeg tolker, at Eva med anvendelsen af *det* henviser mere bredt til undervisningen som helhed, hvor altså teksten er en central faktor. Eva henviser hermed til en betydningskontekst, hvor forestillingen er, at elevernes begrebslæring har de bedste betingelser, hvis de på en eller anden måde kan identificere sig med elementer i teksten. Samtidig ligger der en dobbelthed i, at det også er en forestilling, at et overordnet fokus på begrebslæring kan danne en meningsfuld ramme for netop tekstvalg og derved for litteraturundervisning på skolens mellemtrin. Det forhold, at det er helt bestemte og på forhånd definerede begreber, som styrer tekstvalg og fokus i undervisningen, ser ud til at stå i vejen for kriteriet om elevidentifikationer med tekstelementer. Det entydige fokus på begrebslæring som dynamo for tekstlæsning, som ligger i både læremiddeldidaktik og undervisning, bevirker således, at fortolkningsarbejdet afmonteres fra starten. Behov for at opnå dybere forståelse af teksten med, hvad dette måtte indebære af inddragelse af andre relevante litterære begreber, opstår ikke i undervisning inden for de af læremiddeldidaktikken afstukne rammer.

### **Læringssyn og lærerens rolle i undervisningen**

I interviewet giver Eva udtryk for, at hun i undervisningen prioriterer en varieret undervisning, hvilket hun forstår som en vekslen mellem læreroplæg og elevdialog. Eva formulerer således i interviewet, at hvis hun bare står og ”hælder på”, så tror hun ikke på, at ”det sidder så godt fast” (Første interview med Eva, s. 16). Jeg tolker formuleringen sådan, at Eva skelner mellem monologisk undervisning, som karakteriseres ved, at læreren formidler viden til eleverne, og dialogisk undervisning, hvor samme viden læres af eleverne, imens de er i en eller anden form for

dialog. I begge tilfælde er det Evas forestilling, at den viden, der er målet for elevernes læring, er den samme, men at den blot læres mest effektivt ved det, hun forstår som en dialogisk præget undervisning.

Eva giver udtryk for, at hun føler sig godt støttet i undervisning med læremidlet på dette punkt. Det næste citat er et uddrag af de refleksioner Eva gør i forbindelse med, at jeg har spurgt, hvordan hun synes, læremidlet støtter hende i at praktisere den varierede undervisning, som er hendes mål:

Eva: **Synes, det lægger godt op til det dialogiske...** [...]. Det er ikke mig, der skal stå og formidle... [...] **at børnene SKAL være aktive.** (Første interview med Eva, s. 22)

Den **implicitte diskurstråd** adresserer den omtalte dialogiske form for undervisning, som Eva mener ligger i læremiddeldidaktikken. Hun henviser med *det* til læremidlet og med *det dialogiske* til den måde, hun og jeg i interviewsituationen har omtalt undervisningen som henholdsvis monologisk eller dialogisk præget. Evas refleksioner peger på det, hun forstår som effektiviteten af den læring, der foregår ved, at læreren varierer undervisningen ”monologisk” og ”dialogisk”. Eva refererer hermed til en særlig betydningskontekst, hvor forestillingen er, at den viden, eleverne lærer, kan defineres og overføres til eleverne mere eller mindre effektivt i undervisningen. Det er her altså også en forestilling, at elevernes optagelse af denne viden mest effektivt foregår, hvis eleverne på en eller anden måde er *aktive* eller i *dialog*. Evas refleksioner omfatter ikke den læring, der kunne ligge i f.eks. at vælge mere elevorienterede undervisningsstrategier, hvor elevdialoger kunne omhandle andre forhold end de formelle tekstelementer, som læremiddeldidaktikken lægger op til. Dermed fremstår et billede af Evas undervisningspraksis med læremidlet, hvor det er indforstået, at viden er noget forudbestemt og fastdefineret, som eleverne ikke har indflydelse på. Lærerens rolle er at organisere undervisningen sådan, at denne viden kan overføres til eleverne så effektivt som muligt.

### **Hvor meget planlægger Eva at anvende læremidlet**

Da jeg efterspørger Evas vurderinger af, hvor meget hun agter af anvende læremidlet, sætter hun efter lidt tøven tallet tre på sin forventede læremiddelbrug:

Eva: Øhhmmmmmm ... tre.

Interviewer: En treer.

Eva: Ja.

Interviewer: Ja.

Eva: Det tror jeg...

Interviewer: Ja.... Fint.

Eva: Så må vi se... (Første interview med Eva, s. 26)

Som det ses af ovenstående citat, giver Evas vurdering ikke anledning til uddybende refleksioner fra hendes side. Evas formuleringer på dette område er i lighed med i de andre cases genstand for analyse og vurdering ved det andet interview.

### Evas forståelse den faglige diskurs for litteraturundervisning

De fremanalyserede diskurstråde peger på, at Evas forståelse af læremiddeldiskursen på næsten alle aspekter korresponderer med læremiddelanalysens resultater. Både Evas egne overvejelser over undervisning med læremidlet og læremidlets intenderede didaktik er således præget af tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske litteraturdidaktiske paradigme samt det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme. Hvad angår syn på litteraturundervisningens *indhold*, *tekstsyn*, *teksttilgang* og *tekstudvælgelseskriterier*, er der således overensstemmelser. Hvad angår *læringsyn* og *lærerens rolle i undervisningen*, viser analysen, at Eva foretrækker det, hun forstår ved mere dialogisk undervisning, og at hun i læremiddeldidaktikken ser intentioner for dette, hvilket ikke svarer til resultaterne af læremiddelanalysen. Det sidste kan have at gøre med, at jeg i mine analyser har fokuseret på den forståelse af elevdialog, som i højere grad end Evas er påvirket af det elevorienterede litteraturdidaktiske paradigme. I Evas forståelse af undervisning, hvor elevdialog indgår, er der i øvrigt paralleller til den forståelse af dette aspekt, som læreren i case tre giver udtryk for. Endelig har Eva en forståelse af læremiddeldidaktikken, der gør, at hun selv skal initiere det kritiske perspektiv på undervisningen, som hun finder er vigtigt i forbindelse med formålet med litteraturundervisningen, og som hun ser som en integreret del af sin undervisning.

#### 6.4.4. Analyse af det andet interview med Eva

##### Forståelser af Evas undervisningspraksis

I bestræbelserne på at forstå Evas undervisningspraksis med læremidlet vil jeg her fremhæve eksempler på observerede redidaktiseringsstrategier. Ligesom ved de tre øvrige cases illustrerer eksemplerne ændringer, som læreren selv genkendte som redidaktiseringer. De observerede strategier i case fire drejer sig om tiltag med det formål at øge elevernes mulighed for at huske ny viden, at styrke elevernes kritiske stillingtagen og om at springe elevopgaver over. Især den førstnævnte strategi observerede jeg flere gange i Evas undervisningspraksis, hvorfor flere eksempler på disse var genstand for Evas refleksioner i dette andet interview. Derfor vil jeg i det følgende analysere et citat, som viser dette.

De øvelser, Eva iværksætter, drejer sig om en såkaldt *walk and talk-øvelse*, en *synsvinkeløvelse* og om *gruppe- og makkeropgaver*. De to første tiltag er ikke formuleret i læremidlet, mens der ved *gruppe- og makkeropgaverne* nogle steder kan spores en tvetydighed ved læremidlets opgaveinstruktioner, hvilket gør, at man som lærer ikke altid er helt klar over, hvilken intention der er for organisering af eleverne. Fælles for de nævnte tiltag er, at de sigter mod at øge elevernes muligheder for huske den læremiddeliniterede viden. Det følgende citat indeholder nogle af Evas refleksioner i forbindelse med den tidligere beskrevne *synsvinkeløvelse*, som jeg på baggrund af mine observationer inddrog i interviewet.

Eva: Og det er nok den der... oplevelse af, at ... **det sidder bedre fast, hvis vi gør lidt noget andet** [...] end hvis jeg bare .... bogen [...] og opgaver. **Så hvis vi gør de her små andre ting**, [...] så er der bare sådan... **så tror jeg faktisk, næste gang vi arbejder med synsvinkel, så kan de godt huske DEN der** [...] med [...] da vi evaluerede den anden dag i ... dobbeltcirkel [...]. (Andet interview med Eva, s. 15)

Den **implicitte diskurstråd** omhandler en af de strategier, som Eva benytter med det formål, at eleverne bedre husker viden og begreber. Hun henviser i starten med *det* til den viden om begreber, som er i fokus i undervisningen med læremidlet. *Vi* henviser til fællesskabet af lærer og elever og *andet, bogen og opgaver og andre ting* til undervisningens indhold og metoder. Jeg tolker, at *andet* og de *andre ting*, som Eva her udtrykker det, henviser til de redidaktiserende undervisnings-

strategier i form af f.eks. den her omtalte *synsvinkeløvelse*, som hun iværksætter. Med *DEN* refererer Eva atter til den omtalte begrebsviden, som eleverne åbenbart er bedre til at huske, hvis Eva har iværksat disse andre metoder.

I det første interview kæder Eva desuden viden om synsvinkler sammen med understøttelse af elevernes kritiske stillingtagen. Mine analyser af klasserumsdata viste i øvrigt ikke yderligere tegn på, at Eva søgte at understøtte elevernes muligheder for kritisk stillingtagen. Det er i forlængelse heraf bemærkelsesværdigt, at Eva i sine refleksioner over denne øvelse fremhæver elevernes evne til at huske viden og ikke det kritiske aspekt. Dette kan dække over en forståelse af, at øvelsen med at huske denne viden (om begrebet synsvinkel) er tilstrækkelig, og at eleverne som følge af at have erhvervet denne viden selv er i stand til at udvikle kritisk sans.

### **Evas forståelser af redidaktiserende undervisningsstrategier**

Eva vurderede i det første interview sit læremiddelbrug til at svare til en numerisk værdi på 3. I dette andet interview fremstod samme kvantitative forståelse af læremiddelbrug, men Eva gav også udtryk for mere kvalitative vurderinger:

Interviewer: Har du brugt det i den udstrækning, som du havde forestillet dig, du ville mens jeg var der?...

Eva: Jaaaa.... Måske lidt ... det blev nok øhhh 3,5 er, tror jeg [...].

Interviewer: Du laver ikke om på opgaverne? ...

Eva: Ikke normalt... nej [...] men så er det eh i **samtalen...** [...] **prøver at gøre det vigtigt for dem, fordi jeg tænker, at hvis de bare havde læst... Ole sad på en knold og sang og de havde svaret på opgaverne** [...], så var der ikke ret meget, der var vigtigt for **dem...**

(Andet interview med Eva, s. 36-38)

I citatet fremhæver Eva, at hendes redidaktiseringsstrategier bl.a. handler om *samtalen* i klassen, som hun initierer på egen hånd, og som ikke er en del af læremiddeldidaktikken. Med *det* henviser Eva til undervisningens indhold, som ifølge læremiddeldidaktikken blot indebærer læsning af den skønlitterære tekst samt elevernes arbejde med opgaver dertil. Med *dem* og *de* henviser Eva til eleverne. Jeg forstår Eva sådan, at hun i klassesamtalen reformulerer opgaverne på måder, som

gør, at eleverne bedre forstår, hvordan de skal løse dem. Eva vurderer sine redidaktiseringsstrategier med en numerisk værdi på 3,5, som er 0,5 højere, end da hun vurderede dem i det første interview. I min vurdering ligger Evas redidaktiseringsstrategier tættere på en værdi, der svarer til fem, idet mine analyser af hendes undervisning viser, at hun i praksis helt overvejende vælger læremiddelstyrede undervisningsstrategier.

### **Ændrede didaktiske erkendelser**

Ved analysen af det andet interview formulerer Eva eksplicit, at hun ikke synes, at læremidlet støtter hende godt nok i at praktisere litteraturundervisning, hvor elevernes begrebslæring er optimal. Følgende citat stammer fra en sekvens i interviewet, hvor jeg har spurgt, om hun finder læremidlet fyldestgørende på dette punkt.

Eva: Jeg tænker jo nok, at ... **det... nok ikke er helt fyldestgørende nok, siden at jeg selv prøver at lægge lidt mere ind i at gøre det endnu mere tydeligt for dem.** (Andet interview med Eva, s. 23)

I citatet fremstår en form for didaktisk erkendelse fra Evas side, hvor hun med *det* henviser til læremidlet og med *dem* henviser til eleverne. Med *lidt mere ind* refererer Eva til de før omtalte redidaktiseringer i form af samtaler og tiltag, som har til formål at gøre undervisningen mere meningsfuld for eleverne, hvorved de lærer begreberne mere effektivt. Disse tiltag har Eva tidligere bekræftet som værende redidaktiseringsstrategier fra hendes side.

I interviewet fremstår ikke eksplicit andre didaktiske erkendelser fra Evas side, men hun formulerer sig dog i interviewet på måder, som i min fortolkning kunne rumme stof til eftertanke. I starten af interviewet formulerer Eva f.eks., at hun generelt underviser meget med det valgte litteraturlæremiddel. Hun antager som nævnt, at hun i 80 % af litteraturundervisningen underviser med det pågældende læremiddel. I de resterende cirka 20 % af tiden underviser hun med romaner, hvor hun understreger, at hun mærker et andet engagement hos eleverne. I analysen af det første interview formulerede Eva, at et af formålene med litteraturundervisningen netop er, at eleverne ”gribes” af litteraturen. Derfor er det tankevækkende, at det, Eva forstår som litteraturundervisningens formål, i hendes øjne bedst udfoldes i undervisning, som baseres på elevernes



romanlæsning, som blot udgør en lille del af den samlede undervisning. Denne pointe uddybes i det følgende citat, jeg har valgt at analysere.

Citatet er fra en interviewsekvens, hvor jeg har efterspurgt Evas refleksioner over, hvordan læremidlet er med til at understøtte hende på forskellige områder. Eva har netop udtalt, at hun ikke mener, at læremidlet kan stå alene, hvorefter jeg har spurgt, hvad det er, hun mangler:

Eva: Jamen **jeg tror at det ER lidt det der... øhmm større formål med det... det dannende** og [...]. Og **de her korte tekster**, jamen **det der, når vi læser en roman, så tænker jeg jo, at jeg fanger børnene på en HELT anden måde** [...] øhmm... **hvor de kan blive grebet af litteraturen og komme ind i det der univers ... [...]. Det er... en smule sss... svært, når det er ... uddrag...** det er... (Andet interview med Eva, s. 35)

Den **implicitte diskurstråd** er med til at tydeliggøre Evas refleksioner over nogle af de forskelle, hun ser mellem sin undervisningspraksis med læremidlet og undervisning med romaner. Med *det der større formål* og *dannende* henviser Eva til det, jeg forstår som *litteraturundervisningens formål*, som jeg har bragt på banen tidligere i det første interview, og som jeg også henviser til ovenfor. At det her drejer sig om en henvisning til tidligere interviewsekvenser, underbygger jeg tillige med, at Eva betoner ordet *ER*, hvorved det i situationen opfattes som en indforstået reference til et emne, hun og jeg har berørt tidligere. Med *korte tekster* og *uddrag* henviser Eva til læremidlets tekstvalg. Ordet *det* forstår jeg som Evas henvisning til litteraturundervisningens dannende potentiale, som hun med ordet *svært* karakteriserer som vanskeligt at aktualisere med læremidlet. Dette står i modsætning til undervisning med romaner, hvor hun med *fanger* og *grebet af* henviser til det, jeg tolker som Evas forståelse af grundlaget for, at litteraturundervisningens dannende potentiale kan forløses.

### Case fire. Opsummering på interviews med Eva

Ligesom i de tre øvrige cases kan det konkluderes, at de eksplicitte diskurstråde i læremiddeldidaktikken på centrale områder fremstår som implicitte diskurstråde i casens empiriske materiale. Denne overordnede konklusion viser sig dog ved analyserne at indeholde visse nuancer. Eva udtaler flere gange i de to interviews, at læremidlets tekster rummer kvaliteter,

men at de tilhørende elevopgaver er for mangfoldige, at de rummer for mange gentagelser, og at de ind imellem forekommer irrelevante. Eva finder desuden, at selvom læremidlets tekster er gode, så er det elevengagement, som hun også fremhæver som særlig vigtig i litteraturundervisningen, i højere grad til stede, når hun underviser med romaner. I det første interview formuler Eva, at elevengagementet er centralt både for elevernes begrebslæring og for deres muligheder for at tage kritisk stilling, som hun også fremhæver som vigtigt. Eva formulerer således, at hun hverken synes, at undervisning med læremidlet understøtter elevernes begrebslæring på optimal vis eller deres udvikling af kritisk sans. Derfor er det tankevækkende, at hun vælger at undervise så relativt meget med det. Evas redidaktiseringsstrategier ligger tæt op af den diskurs for litteraturundervisning, som læremiddeldidaktikken repræsenterer. I langt størstedelen af hendes litteraturundervisning spiller læremidlet således en central og styrende rolle. Et af grundkriterierne for deltagelse i nærværende studie er, at læreren underviser med et didaktisk litteraturlæremiddel, mens studiet pågår. Det er således ikke mærkeligt, at læremidlet er til stede i Evas (og i studiets øvrige læreres) undervisning og i refleksionerne over samme. Det er imidlertid overraskende, at læremidlet er så væsentlig en aktør, som det er tilfældet.

## 7. Studiets resultater

Afhandlingens formål er som bekendt at bidrage med viden om, hvordan lærere forstår og underviser med didaktiske litteraturlæremidler på 5. og 6. klassetrin. Dette formål er udmøntet i tre forskningsspørgsmål, og det er målet, at besvarelsen af disse spørgsmål kan bidrage til udvikling af danskfaget og dets læremidler. Jeg vil i dette kapitel samle resultaterne fra studiets delanalyser med henblik på at besvare de tre spørgsmål. Jeg vil i denne opsamling desuden fokusere på de mønstre på tværs af de fire cases, som studiets fund peger på.

### 7.1. Forskningsspørgsmål 1

Hvilken faglig diskurs repræsenterer et af lærere udvalgt didaktisk litteraturlæremiddel til skolens 5. og 6. klassetrin?

Studiets analyse af lærervejledningen (kapitel 5) udgør sammen med de fire delanalyser af anvendte tekster og elevopgaver (6.1.1., 6.2.1., 6.3.1. og 6.4.1) tilsammen de resultater, som gør, at jeg kan besvare studiets første forskningsspørgsmål.

Hovedfundet er, at læremidlet fremstår med en undervisningsdiskurs, som er karakteriseret af tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske samt i mindre omfang det personlige litteraturredidaktiske paradigme. Samtidig ses tydelige tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigme. Den fælles læremiddelanalyse af lærervejledningen og de fire delanalyser af de anvendte opgaver i de fire cases viser overensstemmelse på næste alle punkter. En undtagelse fra dette gælder dog de to aspekter vedrørende formålet med og kriterier for valg af tekster til litteraturundervisningen. I den fælles lærervejledning ses ved formålet med litteraturundervisningen således svage tegn på påvirkning fra de tre litteraturredidaktiske paradigmer: det kulturelle, det sociale og det personlige. I de fire delanalyser af anvendte dele af læremidlet ses imidlertid blot tegn fra det ene af disse, nemlig det personlige paradigme. Analyserne viser tillige diskrepanser mellem tegn på paradigmepåvirkninger vedrørende tekstudvælgelseskriterier. Hvor der i lærervejledningen ses både påvirkninger fra det lingvistiske og det personlige paradigme, viser analysen af de valgte

tekster med tilhørende elevopgaver næsten entydige tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme. Desuden ses dette aspekt i tre ud af fire cases yderligere at fremstå med tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigmes opfattelse af læring i form af skønlitterære tekster, der er tilrettet begrebslæring. I lærervejledningen henvises derimod ved udvælgelse af tekster til det personlige paradigmes kriterier, hvilket kun ses som svage tegn i den første af de fire cases.

Læremiddeldiskursen fremstår som en henvendelse fra læremiddelforfatterne til forskellige grupper af dansklærere, som derved indirekte figurerer som potentielle læsere og brugere af læremidlet. Læremidlets generelle lærervejledningstekst kan som led i denne kommunikation betragtes som læremiddelforfatternes måde at reklamere og argumentere for det læremiddel, som de på markedsbetingelser ønsker at sælge til landets dansklærere. Det er der hverken noget usædvanligt eller odiøst i. Diskursanalysen af, hvorledes forfatterne argumenterer for varen, kan imidlertid være en til kilde viden om den litteraturdidaktiske position, som læremidlet er udtryk for. Diskursanalysen viser således, at forfatterne legitimerer læremiddeldidaktikken med henvisninger til det, de beskriver som mangler ved visse dansklæreres hidtidige litteraturdidaktiske praksis, samt til det, de formulerer som elevens generelt manglende systematiske viden om tekster og om verden. I forlængelse heraf argumenterer forfatterne for at inddrage litteraturteori, som er udviklet og anvendt i akademisk kontekst, i litteraturundervisningen på mellemtrinnet. Forfatterne argumenterer desuden for læremidlets tekstudvalg med henvisning til, at de udvalgte nyere børnelitterære tekster har en særlig karakter af åbenhed; som skulle sikre en vis modtagerrettethed i litteraturarbejdet med eleverne. Det anvendte læremiddels lærervejledning repræsenterer samlet set en diskurs, som på flere områder understøttes i de tilhørende elevopgaver og skønlitterære tekster. Ved caseanalyserne ses således også gennemgående tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigme. Dette medfører, sammen med det tydelige fokus på udvalgte dele af det lingvistiske paradigme, at diskursen fremstår med et tydeligt potentiale for instrumentelt præget litteraturundervisning.

## **7.2. Forskningsspørgsmål 2**

Hvilken faglig diskurs fremstår i undervisningen, når lærere underviser med det udvalgte didaktiske litteraturlæremiddel?

I alle fire cases finder jeg en overvejende tendens til, at lærerne vælger strategier i undervisningen, som kan karakteriseres som læremiddelstyrede. Dette bevirker, at den diskurs for litteraturundervisning, som læremidlet indeholder et potentiale for, i vid udstrækning aktualiseres i lærernes undervisning. Fælles for alle fire lærere er, at de ikke betvivler læremidlets fokus på begrebslæring, men at de i undervisningen griber til lidt forskellige strategier for at aktualisere eller ligefrem effektivisere den. Bolette anvender selvformulerede elevopgaver med det formål, at eleverne mere gennemgribende skal få begreberne ”ind under huden”, samtidig med at hun i sin formidling af viden om begreber forsøger at inddrage eleverne ved at sandsynliggøre et brugsperspektiv. Ann anvender strategier, hvor hun mundtligt forsøger at fremstille ”hele teksten” for eleverne, samtidig med at hun for at imødegå elevens læseforståelsesudfordringer formulerer uddybende spørgsmål til tekstens handling. Camillas fokus på elevernes parvise arbejde er en redidaktiseringsstrategi, som skal afhjælpe elevernes vanskeligheder ved at forstå, huske og anvende begreber. I case fire benytter Eva sig af selvformulerede øvelser, som har som formål, at viden om begreber ”sidder bedre fast”.

Et andet gennemgående fund er, at undervisningen fremstår med tydelige træk af det, der er betegnet som en IRE-struktur. I alle fire cases observerede jeg således, at en gennemgående kommunikationsform i klassen bestod i, at læreren efterspurgte helt bestemte svar, som var defineret af læremidlet. Det er som nævnt ikke hovedfokus i denne afhandling at undersøge kommunikationsformer i klasserummet, men den beskrevne form fremstår med en sådan tydelighed i mine data, at jeg anser det for at være et af studiets resultater.

Der er enkelte mindre forskelle mellem de fire læreres strategier. I case to er der eksempelvis tendens til, at Ann fokuserer på læseforståelsesstrategier, hvorved hendes strategier på dette punkt kunne karakteriseres som autonome. Alt i alt ses dog på tværs af de fire cases en tydelig tendens til, at undervisningsdiskursen kan karakteriseres ved aktualisering af dele af det lingvistiske og det utilitaristiske paradigme. Læremiddelanalysen peger på en didaktik med intentioner for litteraturundervisning, som også kunne udfoldes med tegn på påvirkning fra det personlige paradigmes fokus på modtagerorienterede tilgange. I den observerede undervisning ses dog en tydelig tendens til påvirkning fra dele af det lingvistiske paradigme i form af begreber som

omdrejningspunktet for de valgte forløb. Derved ses i undervisningen med læremidlet en generel tendens til litteraturundervisning i et instrumentelt perspektiv, hvor lærerne særligt bekræfter den begrebsorienterede del.

Studiets design rummer ikke muligheder for at undersøge, hvad der karakteriserer undervisningsdiskursen, når de deltagende lærere underviser uden det udvalgte læremiddel. Lærernes undervisning uden læremidlet kunne eksempelvis udfoldes med tegn på påvirkninger fra de samme paradigmer, som præger undervisningen med læremidlet. Studiets resultat, der peger på, at lærerne vælger læremiddelstyrede undervisningsstrategier, skal derfor tages med dette forbehold.

### **7.3. Forskningsspørgsmål 3**

Hvordan forstår lærere den faglige diskurs, som repræsenteres i det udvalgte didaktiske litteraturlæremiddel?

Den diskurs for litteraturundervisning, som fremstår i forbindelse med besvarelsen af studiets andet forskningsspørgsmål, er udgangspunktet for analyserne af de lærerinterviews, som besvarer studiets tredje forskningsspørgsmål. Besvarelsen af studiets tredje forskningsspørgsmål baseres således på fund fra analyser af studiets otte lærerinterviews. Spørgsmålet rummer de ændringer i lærernes forståelser, som eventuelt forekommer mellem tidspunkterne for de to interviews. Samtidig bidrager lærernes refleksioner over den faglige diskurs, som læremidlet repræsenterer, til vigtige fund om lærernes forståelser af deres egen faglige position samt af de strategier, de vælger ved undervisning med læremidlet. Fælles for lærerne er, at de grundlæggende forstår og billiger hovedtræk ved den diskurs for litteraturundervisning, som læremidlet repræsenterer. Som nævnt problematiserer de fire lærere ikke læremidlets læringsrationale og udtalte fokus på enkelte dele af en nykritisk inspireret litteraturredidaktik. Der er således temmelig stor overensstemmelse mellem de fire læreres forståelser af læremiddeldiskursen. Der er dog også enkelte nuancer i lærernes forståelser, idet et par af dem ser elevinddragende elementer i diskursen i form af elevopgaver, som lægger op til det, de forstår ved elevdialog. De redidaktiseringsstrategier, som jeg ved det andet interview præsenterede lærerne for, begrundede de imidlertid alle med måder at

understøtte læremiddeldiskursen på. Desuden begrundes Bolette i case et sine strategier med, at hun med disse redidaktiseringer samtidig kan aktualisere et læremiddelpotentiale for adfærdsregulering af eleverne.

Ved sammenligninger mellem de to interviews med hver enkelt lærer fremkommer desuden fund, som kan tyde på, at der i den tid, der er gået mellem de to interviews, er opstået ændringer i lærerens forståelser af læremiddeldiskursen. Bolettes forståelse af, om hun i læremidlet finder støtte i sit mål om at praktisere brugsorienteret litteraturundervisning som middel til effektiv begrebslæring, ændrer sig ved det andet interview. De redidaktiserende strategier, som Ann griber til i sin undervisning, sker ifølge hende selv ikke som resultat af mangler ved læremiddeldiskursen, men alene fordi de pågældende elever, ifølge Ann, mangler den fornødne ihærdighed og viden. Camilla giver i det andet interview udtryk for, at den tiltro, hun som udgangspunkt havde til læremiddeldiskursen, ændrede sig, fordi den skønlitterære tekst var for kompleks og mange af de tilhørende elevopgaver for firkantet formuleret. I case fire begrundes Eva sine redidaktiseringer med, at flere af læremidlets elevopgaver forekommer hende gentagende og irrelevante.

Sammenlignende analyser på tværs af de fire cases viser interessante fund om, hvordan de fire lærere selv forstår deres redidaktiseringsstrategier med læremidlet. Der er en tendens til, at lærerne forstår strategierne i et kvantitativt perspektiv, idet de forholder sig til, hvor mange af læremidlets tekster og opgaver de underviser med, og ikke til, hvordan de underviser med dem. Bolette giver dog i det andet interview udtryk for erkendelser, der peger på, at hun har opnået forståelse af sine undervisningsstrategier. Ann formulerer sig ligeledes i det andet interview på måder, der dækker over, at hun har en kvalitativ forståelse af hvor tæt hun holder sig til læremiddeldiskursen. Eva formulerer sig her i relativt vage formuleringer, som gør det vanskeligt for mig at konkludere noget entydigt på baggrund af analysen på dette punkt. Camilla udtrykker sig i begge interview på måder, som jeg tolker i en kvantitativ retning.

Der er tillige fremkommet interessante fund om de deltagende læreres faglige positioner. I mine bestræbelser på at forstå deres læremiddelpraksisser har jeg som bekendt efterspurgt refleksioner og formuleringer, som ved analyser kunne give mig et billede af deres egen danskfaglige og litteraturdidaktiske position. Derved er fremkommet forskellige faglige karakteristika, som kan

være med til kvalificere forståelser af lærernes praksis med læremidlerne. Bolette formulerer, at hun især vægter personlige og sociale aspekter ved litteraturundervisningen, og desuden, at eleverne kan se, at de umiddelbart kan bruge det, de lærer, til noget. Anns mål er, at eleverne kommer til at holde af litteraturen, og at de får del i den kulturelle viden, som kan erhverves ved at læse ældre kanoniseret litteratur. Camilla skelner mellem mål for undervisning med læremidlet og med romanforløb. I det første tilfælde er målet begrebslæring, og i det andet er det, at eleverne gribes af handlingen, opnår læselyst, og at gode samtaler opstår i klassen. Eva formulerer, at det vigtigste er, at eleverne bliver optaget af litteraturen og opnår en forståelse af sig selv som en del af noget større, og at de lærer at tage kritisk stilling.

Afsluttende kan det konkluderes, at mens der på tværs af cases ses en tydelig og gennemgående tendens til, at læremidlet spiller en dominerende rolle i undervisningen, er der nuancer, der adskiller de fire cases. Selvom Bolettes undervisning fremstår stærkt begrebsfokuseret, forestiller hun sig, at hun inden for rammerne af læremiddeldidaktikken kan sandsynliggøre læringens brugbarhed for eleverne i deres liv generelt. Bolette ser her et særligt potentiale i begreber om personkarakteristik. Undervisningen i case to fremstår tillige meget læremiddeltro, men det skinner igennem, at Ann gerne ser, at eleverne også får en personlig oplevelse af teksten. I hendes undervisning er der således en svag tendens til opblødning af begrebsdiskursen til fordel for et (lidt) mere helhedsorienteret syn på tekst og oplevelse. I case tre har Camilla som udgangspunkt stor tillid til læremidlet, idet hun i første omgang ser det som garant for nykritisk inspireret litteraturundervisning, som hun forbinder med god undervisning i litteratur. Det fremgår endvidere ved det andet interview, at Camilla ikke helt ser disse forventninger indfriet med læremidlet. Eva i case fire forestiller sig som Bolette i case et, at hun inden for rammerne af læremiddeldidaktikken kan praktisere undervisning, der er åben for påvirkninger fra modtagerorienterede paradigmer. Eva ser i denne sammenhæng et særligt potentiale i begrebet synsvinkler.

Det er som nævnt ikke mærkeligt, at læremidlet ser ud til at spille en rolle i alle studiets fire cases. Et vigtigt kriterie ved udvælgelse af lærere til studiets cases var netop, at de var villige til at undervise med litteraturlæremidler i den periode, studiet pågik. Selvom lærerne selv valgte læremidlet, er det dog heller ikke overraskende at alle fire vælger det samme. Læremidlet popularitet samt det faktum, at der af økonomiske årsager ikke er et reelt frit valg af læremidler



for lærerne, er en afgørende faktor. På de tre deltagende skoler havde lærerne dog haft mulighed for at vælge et digitaliseret litteraturundervisningsforløb, men de vælger altså alligevel alle fire det analoge *Fandango*, hvilket kan have mange forskellige årsager. Bolettes fremhævelse af netop dette læremiddels adfærdsregulerende funktion kan også have været afgørende for de andre lærere. Som nævnt er det ikke inden for dette studies rammer muligt at sige noget om, hvordan lærerne underviser i litteratur uden det udvalgte læremiddel. Til trods for dette og for de beskrevne forskelle mellem de fire cases er det dog tankevækkende, at læremidlet ser ud til at være så dominerende, som det er, på tværs af alle fire cases. I forlængelse heraf er det ligeledes bemærkelsesværdigt, at den observerede litteraturundervisning fremstår med så relativt ens karakteristika.

## **8. Konklusioner, diskussioner, perspektiver**

Hensigten med dette afsluttende kapitel er at konkludere på studiets fund og diskutere dem i relation til udvalgte beslægtede studier og til studiets design og teoretiske ramme. Desuden vil jeg pege på fremadrettede fagdidaktiske og forskningsmæssige perspektiver, som studiets konklusioner lægger op til.

### **8.1. Konklusioner og diskussioner**

Studiets fund fører til, at jeg her kan karakterisere den sammenhæng, der kan være mellem et af læreren udvalgte didaktiske læremiddel og den undervisning, som virkeliggøres med læremidlet. Desuden kan konklusioner drages om de forståelser af litteraturlæremiddeldidaktik og redidaktiseringsstrategier, som studiets lærere giver udtryk for, når de formulerer sig om litteraturundervisning med didaktiske læremidler.

#### **Didaktiske læremidlers intentioner for (litteratur)undervisning**

I mit studie har jeg undersøgt den ramme for litteraturundervisningen, som et didaktisk læremiddel sammen med den udøvende lærer kan være med til at sætte for elevernes læring. I det første stadium af studiet fandt jeg, at det læremiddel, læreren underviste med, indeholdt et potentiale for litteraturundervisning med tegn på påvirkning fra to veldefinerede litteraturdydaktiske paradigmer og et generelt didaktisk L1-paradigme. Et væsentligt kriterium ved mine valg af metode og mit teoretiske apparat har været, at jeg i et socialkonstruktivistisk perspektiv ønsker af kunne sammenligne dette hovedfund på tværs af studiets datakilder.

En af styrkerne ved de fund, som gør mig stand til at besvare det første forskningsspørgsmål, er, at de er fremkommet som resultat af analyser, hvor fokus har været på centrale fagdidaktiske og mere almindidaktiske aspekter af undervisningen. Resultaterne kan derfor være med til at give et samlet billede af læremidlets undervisningspotentiale. Den didaktiske paradigmatiske matrix bestående af træk fra tilsammen fem paradigmer fungerer som et relevant sprog til beskrivelse af de betydningskontekster, som tilsammen påvirker og karakteriserer læremiddeldiskursen. Den

diskursanalytiske tilgang kombineret med den omtalte matrix har gjort det muligt yderligere at frembringe et nuanceret billede af læremiddeldiskursen.

Der er imidlertid flere forhold, som jeg ved mine metodiske og teoretiske valg ikke kan tillade mig at konkludere noget om. Et helt centralt element er i denne sammenhæng eleverne, deres læring og rolle i undervisningen. Tætte, kontekstfølsomme analyser af elevernes kommunikation med læreren, med hinanden, eller analyser af deres skriftlige produktioner ville være metoder til afdækning af viden herom, hvilket jeg vender tilbage til i kapitlets perspektiverende afsnit.

Som nævnt tidligere valgte jeg på et tidspunkt i forskningsprocessen, at studiet kun skulle omfatte de fire ud af fem cases, hvor læreren havde valgt at undervise med læremidlet *Fandango*. Som det er dokumenteret af Bundsgaard et al. (2017), er netop dette læremiddel det mest anvendte på mellemtrinnet. I spørgeskemaundersøgelsen, som omfattede knap 650 dansklærere, svarede 14 %, at de havde anvendt læremidlet i løbet af de seneste to måneder. Det overraskede mig derfor ikke, at fire af de fem lærere, jeg mere eller mindre tilfældigt fik kontakt med, anvendte dette læremiddel.

Desuden supplerer mine fund de kvalitative studier i læremiddelanalyse, som jeg har relateret mit studie til i afhandlingens kapitel to om beslægtede studier (Skyggebjerg, 2013, 2017; Rørbech & Skyggebjerg, 2020). Jeg tilføjer med mine diskursanalytiske resultater ny viden til forståelsen af det potentiale, læremidlet har for undervisning i litteratur på mellemtrinnet. Selvom mit relativt lille studie kun har forholdsvis begrænset rækkevidde, er den store udbredelse, som dette læremiddel har i den danske skoles litteraturundervisning, med til at tilføre mit studie legitimitet på flere måder. I det næste afsnit diskuterer jeg mine resultater af lærerens undervisning og relaterer disse til beslægtede studier.

Et af fundene ved læremiddelanalyserne peger på, at der ved flere didaktiske aspekter ses tegn på påvirkning fra dele af det lingvistiske og det personlige litteraturredidaktiske paradigme. Et fund er desuden i denne sammenhæng, at også de udvalgte skønlitterære tekster understøtter den begrebsmæssige del af læremiddeldidaktikken. Med henblik på at fungere som baggrund for elevernes begrebslæring er flere af læremidlets skønlitterære tekster således tilrettet i en sådan

grad, at de vanskeligt vil kunne anvendes i undervisning, hvor der er åbenhed over for andre litteraturredidaktiske positioner. Konklusionen er, at man som lærer ikke kan tillade sig at betragte læremidlets tekstsamling som en, der umiddelbart vil kunne indgå i andre former for litteraturundervisning end den, der intenderes i læremiddeldidaktikken.

### Didaktiske litteraturlæremidlers betydning for undervisningen

Ved sammenligninger af hovedfund vedrørende forskningsspørgsmål et og 2 to ses en tendens til, at de karakteristiske træk ved læremiddeldiskursen genfindes i undervisningsdiskursen. Desuden kan det konkluderes, at hvor læremiddeldiskursen er karakteriseret ved tegn på påvirkning fra fem didaktiske paradigmer (med forskellig styrke), indsnævres dette til i undervisningen kun at omfatte i alt tre, hvoraf de to er de altdominerende. Denne tendens vurderes at være markant, idet den ses i alle fire cases, uafhængigt af lærernes undervisningserfaring og faglige profil. De intentioner, som læremiddelanalysen viste for undervisning, hvor der også ses tegn på påvirkning fra det personlige paradigme, viser sig altså i praksis ikke at aktualiseres, hvorimod tegn på påvirkning fra det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme både ses som gennemgående i læremiddeldiskurs og undervisningsdiskurs. Den måde, tegn på påvirkninger fra det lingvistiske paradigme lanceres på i læremiddeldiskursen, ser altså ud til i praksis at være et stærkere didaktisk træk end tegnene på påvirkninger fra det personlige paradigme. Samtidig kan det konkluderes, at påvirkninger fra det utilitaristiske paradigmes instrumentelle læringssyn ser ud til at understøtte eller endog forstærke læremiddelforfatternes udgave af det lingvistiske paradigme. Det er sandsynligvis læremiddelforfatternes udgave af det lingvistiske paradigme, som sammen med det omtalte læringssyn medfører, at denne del af læremiddeldiskursen for læreren fremstår nemmere omsættelig i undervisningen. Denne forklaring mener jeg understøttes af det lingvistiske paradigmes idé om en såkaldt objektiv tekstfortolkning, hvilket igen fungerer særlig godt sammen med læreren i rollen som eksperten, hvor kommunikation præget af IRE-struktur dominerer klasserummet.

Undervisningsstrategier, som peger på de modtagerorienterede paradigmer indebærer læreprocesser, som kan være vanskeligere at evaluere. Fortolkningsprocesser, hvor diversitet og diskussioner er fremtrædende i undervisningen, stiller således krav til lærer og læremiddeldidaktik om inddragelse af elever og forhold, som kan være med til at tilføre litteraturarbejdet andre

perspektiver. Dialogpræget undervisning indebærer en anden læringsmæssig logik og et andet rationale for succes i undervisningen. Flere forskere har som nævnt i nordisk kontekst bidraget til diskussionen vedrørende litteraturens status i L1- fagene (Persson, 2007; Skaftun, 2009). I *litteraturens nytteverdi* af Skaftun (2009) er en af pointerne netop, at der både nationalt og internationalt er en tendens til at værdsætte nytteværdi i en pædagogisk og uddannelsesmæssig sammenhæng, hvilket er med til at sætte litteraturens rolle i skolen under pres. Faust (2000) beskæftiger sig med den konflikt, som tekst- og læserorienterede tilgange til undervisningen kan skabe for læreren i litteraturundervisningen (Faust, 2000). Faust betegner denne situation som *double bind*, som jeg mener på mange måder også beskriver den situation, de observerede lærere i dette studie befinder sig i. Valget mellem at tilgodese teksten og læseren falder ud til fordel for teksten, hvilket ser ud til, at være godt hjulpet på vej af det instrumentelle syn på læring, som dominerer læremiddeldiskursen.

I afhandlingens kapitel to relaterede jeg nærværende studie til danske og norske studier, der på tværs af klassetrin og fag finder, at det didaktiske læremiddel indtager en central position i undervisningen. Resultaterne af mine analyser bekræfter disse studiers fund, men tilføjer samtidig ny viden på en række punkter. I de beslægtede studier indgår observationer af undervisning med didaktiske læremidler (Elf et al., 2019; Gabrielsen et al., 2020; Gilje et al., 2016; Rasmussen, 2020). I Gilje et al. (2016) finder forskerne, at læremidlet spiller en central rolle, men i studiet er det ikke litteraturundervisning, der er i fokus, og flere forskellige læremidler er involveret. De øvrige tre studier centrerer imidlertid om litteraturundervisning, men læremidlets betydning i undervisningen er dog ikke i første omgang i forgrunden. I studierne er det derfor interessant, at læremidlerne alligevel nævnes som en betydningskabende faktor. Mit studies fund er med til at understrege, at didaktiske litteraturlæremidler kan være en central faktor, som sammen med bl.a. lærerens valg af undervisningsstrategier er bestemmende for de rammer, eleverne har for deres læreprocesser.

### Lærerens betydning ved undervisning med didaktiske litteraturlæremidler

Som fremført i denne afhandlings kapitel 2 peger flere studier i lærere og didaktiske læremidler på, at læreres undervisningspraksisser har at gøre med deres samlede undervisningserfaring. Penuel et al. (2014) peger på dette for to biologilæreres vedkommende, og hos Tallaksen & Hodne

(2014) peger resultater i samme retning for ti lærere i det norske RLE-fag. På dette punkt kan jeg konstatere, at mine fund adskiller sig fra disse studier, hvilket der kan være flere forklaringer på. De læremidler, som indgik i de omtalte studier, karakteriseres lidt forskelligt, og i det amerikanske studie drejer dette sig om implementering af curriculum. Det læremiddeldesign, som indgår i nærværende studie, har jeg karakteriseret som havende en høj didaktiseringsgrad, hvilket kan have afgørende betydning for de fund, jeg har gjort på området. Desuden retter de to nævnte studier sig ikke mod litteraturundervisning, hvilket også kan have betydning. Den før beskrevne *double bind*-situation kan opstå for en lærer, der underviser i litteratur. Uden at jeg her skal gøre mig klog på andre fag, kan denne problemstilling ikke umiddelbart overføres til undervisning i matematik eller biologi.

I det førnævnte amerikanske studie af to biologilæreres curriculumimplementering af Penuel et al. (2014) var det også et fund, at lærerens egen fagdidaktiske forståelser af, hvad der er vigtigt i undervisningen, spiller en rolle for lærerens praksis, og hos norske Tallaksen & Hodne (2014) fandt man blandt lærere i IRE-faget resultater, der på nogle måder ligner mine. På tværs af geografisk diversitet, erfaring og fagforståelser er lærerens undervisning med udvalgte læremidler præget af, at læreren vælger faktaopgaver frem for opgaver, som lægger op til diskussion, refleksion eller kreativitet. Med det nævnte forbehold for vanskeligheder ved at sammenligne undervisning i forskellige fag kan dette fund sidestilles med nogle af nærværende studies resultater. Mit studie peger således på, at lærerne vælger at udfolde læremidlets potentiale for undervisning, hvor fokus er på fast definerede begrebsforståelser og tekstnære svar frem for undervisning, hvor diversitet i form af elevers forskellige tekstfortolkninger fylder. Desuden gør de norske forskere det fund, at hos lærere, der udviser faglig usikkerhed, forstærkes læremidlets rolle i undervisningen.

Et hovedfund er, at på tværs af dette studies fire cases ser det ikke ud til, at den enkelte lærer og hendes faglige profil har særlig stor indflydelse på den diskurs for litteraturundervisning, der fremstår, når lærerne underviser med det samme læremiddel. Forskelle, hvad angår lærernes undervisningserfaring og danskfaglige uddannelsesprofil, synes ikke at have grundlæggende betydning for, hvilke træk der dominerer undervisningsdiskursen. Jeg kan heller ikke i mit materiale spore forskelle, der kan knyttes til skolens størrelse og geografiske placering. Fundene skal dog ses i

relation til studiets relativt begrænsede størrelse. Det er muligt, at et studie, der rummede et større antal cases, ville kunne vise større variationer ved undervisning med det pågældende læremiddel.

### Litteraturdidaktiske positioner

I mit studie har jeg gjort fund, som kan være med til at tegne et billede af de fire læreres litteraturdidaktiske positioner. Disse billeder kan være med til at uddybe viden om den sammenhæng, der kan være mellem faglige positioneringer og undervisning med didaktiske litteraturlæremidler. Som jeg har beskrevet i afhandlingens kapitel 4 om metode, har jeg ved lærerinterviewene bestræbt mig på at få lærerne til at formulere sig eksplicit om det, jeg har kaldt fagsyn, fagforståelse, dannelsestet eller det overordnet vigtigste ved undervisningen. På baggrund af de fund, som jeg her har gjort, kan det konkluderes, at der i de fire læreres refleksioner om disse spørgsmål fremstår tegn på påvirkning fra forskellige litteraturdidaktiske paradigmer. Det er dog ikke alle aspekter af de paradigmer, som studiets teoretiske apparat bygger på, som kan fremanalyses i det empiriske materiale fra interviewene. Jeg kan imidlertid konkludere, at med hensyn til litteraturundervisningens formål, tekststudvælgelseskriterier, tekstsyn og læringssyn og lærerens rolle i undervisningen fremkommer fire forskellige faglige lærerprofiler. Pennes (2012) resultater peger som nævnt på, at nordiske gymnasielærere i interviews om deres praksis snarere henviser til hverdagsteorier end til forskningsbaserede teorier. Lærerne i mit studie henviser imidlertid til forskningsbaserede teorier i form af litterære begreber som eksempelvis personkarakteristik og metafiktion. Nogle af dem gør det dog på en måde, som kan fremstå i en form, der ligger langt fra de teorier, som begreberne oprindeligt er knyttet til. Lærerne baserer sig således i høj grad på læremidlets særlige udgave af det lingvistiske paradigme, som på nogle måder kan fremstå som en tilgang, der nok er præget af fagsprog, men ikke er baseret på didaktisk forskning.

Både hos Ann i case to og Camilla i case fire ses formuleringer med tegn på påvirkning fra tekstorienterede paradigmer, og i min fortolkning af deres faglige selvforståelse er de dem, der er mest i overensstemmelse med læremiddel- og undervisningsdiskursen. Både Bolette i case et og Eva i case fire formulerer sig i interviews med tegn på påvirkning fra det personlige og det sociale paradigme. I praksis forsøger begge lærere at vride begrebslæringslogikken i retning af den didaktik, de efterstræber, men i min tolkning af deres undervisningspraksis lykkes ingen af dem med det. De argumenterer begge for, at netop de begreber, som er i fokus i den del af læremidlet,

de har valgt, er særlig velegnet i forbindelse med det, de vil med undervisningen på et overordnet didaktisk plan. Begge tager læremiddeldiskursens didaktiske ramme for givet. Bolette taler som bekendt om, at elevernes skal ”få begreberne ind under huden”, hvor Eva formulerer om begreberne, at ”det skal sidde fast”, og begge abonnerer således på en instrumentelt præget læringsdiskurs, som er kendetegnende for det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme. Bolettes faglige usikkerhed og opfattelse af, hvad der er god danskfaglighed, kan i øvrigt i lyset af resultaterne fra studiet af Tallaksen & Hodne (2014) være en af de faktorer, der bevirker, at læremidlets rolle forstærkes i hendes undervisning.

Om sammenhænge mellem læremiddeldiskurs, undervisningsdiskurs, lærerens forståelse af læremiddeldiskursen og den diskurs, som læreren i sin egen forståelse abonnerer på, kan jeg derfor ud fra mit studies fund drage forskellige konklusioner. Når jeg i det følgende taler om diskurserne i bestemt form, dækker det over, at mine fund peger på tendenser, som selvfølgelig rummer nuancer og undtagelser, som derved kan overses. Nedenstående oversigt skal understøtte mine konkluderende pointer. Skemaet skal dog tages med det forbehold, at det f.eks. ikke fremgår, hvilke paradigmatisk tegn der er de mest fremherskende.

Diskurser	Case et	Case to	Case tre	Case fire
D1: Læremiddel	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk
D2: Undervisning	Lingvistisk, utilitaristisk	Lingvistisk, utilitaristisk	Lingvistisk, utilitaristisk	Lingvistisk, utilitaristisk
D3: Læreren	Personligt, socialt	Lingvistisk, kulturelt	Lingvistisk	Personligt, socialt, kulturelt
D4: Lærerens forståelse af D1	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk

Figur 24. Oversigt over studiets diskurser.



Fundene i mit studie peger på, at med lærerens valg af det pågældende læremiddel vælges dermed et potentiale for undervisning med læremiddeldiskursen D1. Dette valg fører ifølge mine observationer, analyser og fortolkninger til, at en diskurs for litteraturundervisning, D2, som på mange punkter ligner D1 og D4, udfolder sig. I case to og tre svarer D1 og D4 samtidig til lærerens egen diskurs, D3, på det centrale punkt, at det der ses tydelige tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme, hvorved denne forbindelse kan siges at fremstå forholdsvis kongruent. I case et og fire fremstår lærerens egen diskurs, D3, imidlertid på væsentlige områder forskellig fra D1, D2 og D4. Hos Bolette og Evas egen faglige diskurs er tegn på påvirkning fra det lingvistiske paradigme fraværende, til gengæld ses her tegn på påvirkning fra det sociale paradigme, hvorved sammenhængen fremstår med divergens.

Mine fund giver mig anledning til at konkludere, at i case et og fire adskiller både D1 og D2 sig fra D3. Det paradoksale er, at de to lærere samlet set giver udtryk for at forstå læremiddeldidaktikken, D4, men ikke for alvor selv ser den diskrepans, der er mellem denne og deres egen faglige selvforståelse eller undervisningsdiskursen. Deres forståelser af læremiddeldiskursen og deres undervisning er i langt højere grad i overensstemmelse med læremiddeldiskursen end med deres egen fagdidaktiske selvforståelse. Samtidig kan det konkluderes, at lærernes faglige selvpositioneringer ikke synes at spille en rolle for, hvilken diskurs for litteraturundervisning de praktiserer med læremidlet.

I forbindelse med introduktion af Witte & Sâmihaiian (2013) inddrog jeg den kumulative model, som lægges til grund for det europæiske rammeværk for litteraturundervisning, som forskerne foreslår som et form for ideal for litteraturundervisning igennem skoleforløbet. Ifølge denne model er der tre litteraturdidaktiske paradigmer, som er dominerende i det, der svarer til danske 5. og 6. klasser, nemlig det personlige, det sociale og det lingvistiske. Det mest iøjenfaldende fund er i den sammenhæng, at det sociale paradigme er næsten fraværende i nærværende studie. Det sociale paradigme optræder således blot som enkelte, svage tegn på påvirkning i lærervejledningen vedrørende formålet med litteraturundervisningen samt i overvejelser over egen litteraturdidaktiske position (D3) ved interview med lærerne i case et og fire.

## Et sprog om læremidler og fagdidaktik

Selvom jeg i studiet ikke eksplicit har forholdt mig til lærerens undervisningsplanlægning, kan de tanker, læreren gør ved især det første interview, imidlertid betragtes som en del af den planlægningsproces, læreren gennemgår inden undervisningen. Samtidig kan de tanker, læreren gør sig efter undervisningen ved det andet interview, betragtes som en del af hendes undervisningsevaluering. Både i faserne for planlægning, udførelse og evaluering af undervisningen stilles krav til lærernes håndtering af læremidlet, hvilket samlet kan betegnes som lærerens *læremiddelfaglighed* (Carlsen & Hansen, 2009, s. 18). Ved interviewene har jeg som beskrevet bestræbt mig på at formulere mig i et så direkte fagsprog som muligt uden at sætte lærerne i forlegenhed over, at de ikke forstod, hvad jeg spurgte om. Hvad angår læreres sprog om læremidler, peger mine fund desuden på, at lærere generelt kan mangle et fagdidaktisk sprog. Et eksempel på dette er i case to, hvor læreren formulerer sig, så man må forstå, at hun med ordet fagsyn mener den vægt, man som lærer tillægger fagets forskellige områder i sin undervisning.

I relation til, at man som lærere kan formulere sig præcist om sin undervisning generelt og også specifikt, når det gælder undervisning med læremidler, er et af studiets fund om redidaktiseringsstrategier med læremidlet desuden interessant. Mine fund peger på, at lærerne i deres egen vurderinger af disse strategier overvejende anlægger et kvantitativt perspektiv, som handler om, hvor mange af læremidlets tekster og elevopgaver de inddrager i undervisningen. Dette fund er særlig relevant i relation til *Læremidlernes danskfag*, hvor forskerne bag den kvantitative undersøgelse også berører dette (Bundsgaard et al., 2017). Jeg har tidligere inddraget deres fund, hvor 33 % af de adspurgte lærere svarer, at ”de ofte eller meget ofte følger læremidlet” (Bundsgaard et al., 2017, s. 31). Jeg har i min forskning forfulgt dette med at ”følge” et læremiddel og har som nævnt fundet en tendens til, at studiets fire lærere forstår dette på en måde, hvor centrale didaktiske aspekter ved læremiddeldidaktikken som eksempelvis læringssyn, tekstudvælgelses-kriterier og formålet med litteraturundervisningen accepteres uden megen tøven. Den kvantitative undersøgelse hos *Læremidlernes danskfag* skaber således belæg for mine kvalitative resultater.

Jeg har flere gange i mine analyser berørt James Paul Gees begreb *Conversation with a capitol C*, som beskriver de mundtlige og skriftlige ytringer, der kan knyttes til særlige sociale grupper, hvor temaer eller debatter udspiller sig (Gee, 2011, s. 29). En sådan social gruppe har jeg defineret som

gruppen af dansklærere, der indbyrdes og med andre grupper i samfundet og med forskellig styrke deltager i den pågående faglige debat om, hvad vi vil med danskfaget og specifikt med litteraturundervisningen. Jeg har i studiet peget på, hvordan læremiddelforfattere deltager i denne debat med indlæg, som lærerne i mit studie med forskellig tydelighed indirekte forholder sig til. Jeg har imidlertid også vist, at de fire lærere alle uanset deres faglige position deltager i debatten uden grundlæggende at problematisere den diskurs for litteraturundervisning, som læremiddelforfatterne argumenterer for. Læremiddeldiskursen fremstår som en ubetvivlelig autoritet, der styrer lærernes diskurs.

## **8.2. Fagdidaktiske perspektiver**

Formålet med studiet i læreres forståelser af og undervisning med læremidler er først og fremmest at bidrage til udvikling af undervisningspraksis i grundskole og på læreruddannelse. Anvendelse af didaktiske læremidler er udbredt i skolen, og min kortlægning af denne brug i skolens litteraturundervisning kan bidrage til den faglige udvikling på flere områder. Jeg vil her skitsere nogle områder, hvor jeg i forlængelse af studiets resultater ser didaktiske udviklingspotentialer.

### **Hvad vil vi med litteraturundervisningen i skolen?**

Den eksplorative tilgang i studiet har åbnet for et indblik i den rolle, didaktiske litteraturlæremidler kan have for undervisningsdiskursen, når lærere underviser med selvvalgte læremidler. Mine analyser af litteraturundervisningen i de fire cases viser, hvordan det inddragne læremiddel på afgørende punkter er med til at forme undervisningsdiskursen i en retning, som kun på nogle områder svarer til lærernes egne intentioner for undervisningen. Samtidig viser analyserne tydelige tegn på, at undervisningen er præget af en instrumentel tilgang til tekster og læring. Med forbehold for dette studies rækkevidde er det dog i forlængelse heraf værd at diskutere, om det er det, vi som fagfolk vil med litteraturundervisningen. Hvis det ikke er dette stærke fokus på begrebslæring, som litteraturundervisningen på mellemtrinnet ifølge mit studie kan være præget af, må vi diskutere, hvad det så er, den skal præges af. Da jeg i første omgang gennemgik studiets empiriske materiale, som er fremkommet ved klasserumsobservationerne, overraskede det mig som nævnt, i hvor ringe grad jeg kunne identificere tegn på påvirkning fra gængse litteraturredidaktiske paradigmer, som de er formuleret af Witte & Sâmihaiian (2013), hvilket i sig selv er et vigtigt fund.

Inddragelse af teori om mere generelt formulerede didaktiske paradigmer af Sawyer & Van de Ven (2006) var på dette stadie af studiet med til at nuancere og kvalificere mine analyser (relevansen af denne inddragelse diskuterer jeg senere i dette kapitel). Ifølge Sawyer & Van de Ven (2006) bevirker et pres fra det utilitaristiske L1- didaktiske paradigme, at litteraturen nedtones og underkastes legitimeringsovervejelser.

I legitimeringsdiskussionerne fremhæves bl.a. litteraturundervisningens potentialer i et demokratisk perspektiv. Her pointeres bl.a., at indlevelse, omverdensforståelse, narrativ forestillingsevne og kritisk tænkning er centrale elementer (Langer, 2011; Nussbaum, 1998, 2010; Persson, 2007, 2012; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). Et redskab i denne fagdidaktiske debat kan være at tage udgangspunkt i de paradigmatisk aspekter af litteraturundervisningen, som dette studie hviler på. I den sammenhæng kan det diskuteres, om den diskurs for litteraturundervisning, der i studiet fremstår i læremiddel og undervisning, er forenelig med litteraturundervisningens potentialer for udvikling af elevers kvalifikationer for demokratisk deltagelse.

### Didaktiske (litteratur)læremidler i skolen

Studiets fund peger, sammen med den viden, der allerede foreligger om didaktiske læremidlers betydning i danskfaget, på vigtigheden af at knytte fagdidaktisk udvikling tæt til udvikling af fagdidaktiske læremidler. I denne sammenhæng spiller læremiddelfaglige begreber som udtryk, intentioner, aktiviteter og didaktiseringsgrad sammen med fagdidaktiske aspekter. Jeg har før fastslået, at det i studiet inddragne læremiddel er karakteriseret af en høj didaktiseringsgrad. Dette fremhæver læreren i case tre uopfordret som noget positivt, idet hun udtaler, at man derfor kan undervise med det stort set uden at have forberedt sig. Som nævnt har Bundsgaard et al (2017) samtidig vist, at didaktiske læremidler generelt spiller en betydningsfuld rolle i danskundervisningen, hvilket er med til at understrege vigtigheden af, at de læremidler, som dansklærere har til rådighed og inddrager i undervisningen, er af god kvalitet. Selvom en høj didaktiseringsgrad umiddelbart lyder positivt og som noget, der lover en høj grad af støtte for læreren, er der grund til at overveje, om denne støtte er med til at sætte lærerens egen professionelle dømmekraft ud af spil. Læreren i case tre formulerede ved vores første korte møde inden studiets egentlige start endnu en relevant pointe vedrørende studiets formål og relevans for praksis. I forbindelse med diskussioner om manglende tid til forberedelse har skoleledelsen således fastslået,

at hun og hendes kolleger umiddelbart kan dele deres udarbejdede undervisningsforløb via skolens digitale platforme. De omtalte undervisningsforløb kan imidlertid betragtes som didaktiske læremidler på linje med forlagsproducerede materialer, hvor implicite didaktiske diskurser kan være med til at forme den undervisning, de inddrages i. Man må som lærer derfor behandle forløbene med samme omtanke og underkaste dem den samme form for fagligt begrundet kritisk analyse og vurdering, hvilket kræver, at lærerne har den fornødne forberedelsestid.

### Fagdidaktisk debat og udvikling

I lyset af studiets fund kan her fremhæves forhold, som har at gøre med centrale fagdidaktiske områder, som mange aktører kan have interesse i. Lærere, læremiddelforfattere, de, der uddanner lærere, forlagsredaktører, forskere, skoleledere og politikere er nogle af de vigtige interessenter i denne debat, som kan handle om, hvad og hvem der er med til at definere og påvirke de fagdidaktiske diskurser, som dominerer et fag. En relevant pointe er her, at forskerne bag projekt *Læremidlernes danskfag* også fandt, at de læremidler, lærerne anvender i undervisningen, også i høj grad er dem, de finder er bedst. Lærerne tilkendegiver desuden i forlængelse heraf, at de i høj grad har indflydelse på deres skoles læremiddelindkøb (Bundsgaard et al., 2017, s. 37). Selvom lærere i Danmark har metodefrihed og de nævnte fund desuden viser, at de har indflydelse på, hvilke læremidler de har til rådighed, kan skiftende uddannelsesmæssige dagsordener være med til at påvirke det fagdidaktiske miljø. I den forbindelse spørger Sawyer & Van de Ven (2006): “Who actually owns mother tongue education?” og fremhæver samtidig, at lærernes didaktiske valg er påvirket af politiske kræfter, der kæmper om definitionsmagten over skolens og fagenes rolle (Sawyer & Van de Ven, 2006, s. 18-19). Relevante bud på besvarelse af spørgsmålet kunne søges hos den enkelte lærer, som selv står på mål for sin undervisning over for elever, forældre og ledelse. Andre forhold og aktører er med til at definere fag, læremidler og undervisning. De på et givent tidspunkt gældende styredokumenter for faget ligger til grund for udformningen af læremidlerne, og forlagene fungerer som bekendt på markedsvilkår og skal derfor tjene penge. Kommuner indgår indkøbsaftaler, hvorved blot et udvalg af markedets læremidler reelt er tilgængelige for læreren. Læremidler og faglig udvikling udspiller sig desuden både i mødet mellem lokale og internationale faglige strømninger.

Uanset hvem, der måtte have svar på ovenstående spørgsmål, peger studiets fund på, at de læremidler, som er tilgængelige på skolerne, kan være med til at udstikke de fagdidaktiske retningslinjer. Læreren, som i sidste ende vælger at inddrage et givent læremiddel i sin undervisning, skal kunne legitimere sit valg over for elever, forældre og ledelse. På den måde kan man sige, at læreren på kvalificeret vis skal indgå i den faglige debat, som jeg har påvist i studiets empiriske materiale og med Gee kaldt *Conversation* (Gee, 2011). Kvalifikationer til kritisk faglig refleksion, selvrefleksion og debat forudsætter bl.a. et præcist fagdidaktisk sprog. Med henblik på at kunne deltage i denne kritiske drøftelse kræver dette, at læreren har en bevidsthed om et sprog for egen fagdidaktiske position.

Kaspersens (2012) status på litteraturredidaktikken i Norden hviler på den præmis, at litteraturundervisningen som en del af L1-faget aktuelt befinder sig en fundamental krise, men at litteraturundervisning samtidig stadig er en vigtig del af faget. Han underbygger dette ved at henvise til et antal nyere afhandlinger og bøger, der behandler litteraturens og litteraturundervisningens legitimitet (Kaspersen, 2012, s. 48). Jeg kan med mine fund tilføje, at jeg i litteraturundervisning på skolens mellemtrin, hvor didaktiske læremidler indgår, her ser et udviklingspotentiale. Legitimeringsdiskussionerne bør ikke blot tages på et overordnet dannelsesmæssigt plan. Diskussionerne bør også tages på et praktisk litteraturredidaktisk niveau, således at de kan sætte sig spor i læremidler, forbindes med læreres fagdidaktiske overvejelser og derved tillige afsætte tydelige undervisningsmæssige spor helt ind i klasserummet. Selvom mange udefrakommende faktorer er med til at forme skolens litteraturundervisning, er det i sidste ende den enkelte lærer, som med sin professionelle viden og faglige integritet skal kunne begrunde sine didaktiske valg. Indlevelse, omverdensforståelse, narrativ forestillingsevne og kritisk tænkning, som Nussbaum og Langer taler om, kommer ikke af sig selv, men kræver grundige overvejelser og undervisning med fokus på disse elementer. Didaktiske læremidler kommer her ind i den litteraturredidaktiske ligning som en ekstra betydende faktor og kan i bedste fald støtte læreren i det, hun vil med sin undervisning.

### **8.3. Refleksioner over studiets design og teoretiske ramme**

Jeg ser både muligheder og begrænsninger ved de valg, jeg i studiet har foretaget med hensyn til design og teoretisk analyseapparat. Med min afgrænsning af studiets cases har jeg udviklet viden

om den sammenhæng, der kan være mellem det didaktiske litteraturlæremiddel, som læreren vælger at bringe ind i sin undervisning, og den undervisning, som derved virkeliggøres. Ved at inddrage fire parallelle cases har jeg ønsket at øge mine resultaters rækkevidde (Merriam, 1998). Som nævnt har jeg ved udvælgelse af cases baseret udvælgelseskriterierne på den strategi, som Flyvbjerg beskriver som *informationsorienteret udvælgelse* (Flyvbjerg, 1991). Derved forestiller jeg mig som nævnt, at de fire cases kan fremstå med værdi som eksempler. De fire dansklærere er tilfældigt udvalgt på basis af faktuelle forskelle, som gør, at adskillelige andre dansklærere, ville kunnet have deltaget i studiet. Samtidig er det udvalgte læremiddel udbredt i en sådan grad, at dansklærere på mellemtrinnet sandsynligvis vil have undervisningserfaring med det eller kendskab til det. Disse forhold er med til, at mange dansklærere antageligvis vil kunne identificere sig med de fire lærere i studiet, hvad angår faglig profil, læremiddelforståelse og -brug, hvorved resultaternes rækkevidde sandsynligvis øges. Ved valg af forskningsdesign foretages imidlertid også nogle fravalg. Mine kriterier for udvælgelse af lærere kunne som det norske studie af Tallaksen & Hodne (2014) også have været rettet mod at inddrage en eller flere såkaldt kritiske cases. Ifølge Flyvbjerg (1991) har en kritisk case som mål at opnå viden, der tillader slutninger af typen ”hvis det (ikke) gælder for denne case, så gælder det for alle (ikke for nogen) cases” (Flyvbjerg, 1991, s. 150). Det kunne således eksempelvis have været interessant at inddrage en lærer, som på forhånd var karakteriseret ved gode kvalifikationer i forbindelse med fagdidaktisk refleksion.

Som nævnt tidligere i afhandlingen kan den generelle rækkevidde af et så forholdsvis lille kvalitativt studie naturligvis diskuteres. Som nævnt kunne det eksempelvis også have været relevant at undersøge, hvordan de deltagende lærere underviser i litteratur *uden* det udvalgte læremiddel. En sådan undersøgelse kunne have skabt grundlag for i mere præcis grad at fastslå, hvorvidt læremidlet påvirker undervisningen med det, eller om der er tale om en mere gængs undervisningspraksis. Dette forbehold taget i betragtning vurderer jeg dog, som nævnt, at resultaterne af de fire caseanalyser af de ovenfor beskrevne årsager kan fremstå som værdifulde eksempler.

I studiets tidligste stadier havde jeg desuden oprindeligt planlagt, at forskningen skulle udformes som design-based research. Jeg havde et ønske om at udvikle og afprøve et didaktisk læremiddel, hvor understøttelse af elevers kompetencer for demokratisk deltagelse gennem litteraturundervisning var målet. Ved mine indledende søgninger efter beslægtede studier blev det dog klart,

at studier i, hvordan undervisning med allerede eksisterende litteraturlæremidler begrundes og praktiseres, var et underbelyst område. I erkendelse af, at viden på dette felt kunne være med til at udgøre en platform for et videre arbejde med at videreudvikle litteraturundervisningen og dens læremidler i et demokratisk perspektiv, omformulerede jeg studiets metodiske design. Jeg formulerede derfor nærværende multiple casestudie med en eksplorativ tilgang til praksis. Med dette forskningsdesign er der som nævnt ikke fremkommet resultater, som viser, om der i lærernes undervisning *uden* læremidler udfolder sig undervisningsdiskurser, der adskiller sig fra den undervisning, jeg har observeret. Med yderligere forbehold for rækkevidden af et så relativt lille studies resultater, vurderer jeg dog med et retrospektivt blik på forskningsproces- og resultater, at dette design har fungeret efter hensigten. De tre metoder til empiriproduktion har suppleret hinanden og sikret kvalitativ og dybtgående adgang til den praksis, jeg har ønsket at afdække. De to interviews med hver lærer har desuden bevirket, at jeg har kunnet vende tilbage til lærerne med yderligere uddybende spørgsmål og med henblik på validering af observationerne.

Med målet om at kunne sammenligne studiets empiriske materiale på tværs af læremiddel, klasserumsobservationer og interviews udviklede jeg i afhandlingens kapitel 3 et analyseapparat på baggrund af international forskning i litteraturredidaktiske paradigmer. I forbindelse med studiets indledende læremiddelanalyser var det som før nævnt et overraskende fund, at så relativt få paradigmatisk aspekter kunne fremanalyses som tegn i læremiddeldidaktikken. I forlængelse heraf stod det samtidig klart, at der i det empiriske materiale fremstod tegn på et læringssyn, som ikke genfandtes i nogle af de fire gængse litteraturredidaktiske paradigmer ifølge Witte & Sâmihaiian (2013). I bestræbelserne på at kvalificere mine fund inddrog jeg således som bekendt de mere bredt formulerede L1-paradigmer, som er beskrevet af Sawyer & Van de Ven (2006), og som også Witte & Sâmihaiian (2013) refererer til i deres forskning. Det utilitaristiske paradigmes syn på læring genfandtes således som et gennemgående træk på tværs af nærværende studies empiri.

Med referencer til overvejelserne i afhandlingens kapitel 3, hvor jeg introducerer paradigmebegrebet med Kuhn (1962), kan det i dette perspektiverende afsnit i afhandlingen overvejes, om ovenstående var det mest relevante valg. Med henvisning til den centrale fagdidaktiske forskning på området, som både Witte & Sâmihaiian (2013) og Sawyer & Van de Ven (2006) bidrager med, mener jeg dog, at det er et hensigtsmæssigt valg. Ønsket om at indlejre



studiet og dets resultater i international forskning underbygger desuden valget af denne teoretiske ramme for studiet. I lyset af Kuhns opfattelse af paradigmer som suveræne systemer, der ikke eksisterer side om side med andre systemer, kan det imidlertid diskuteres, om jeg med mit empiriske materiale reelt har afdækket et femte paradigme snarere end påvist tegn på påvirkninger fra allerede eksisterende paradigmer. I forlængelse af denne tankegang ser dette nye litteraturdidaktiske paradigme således ud til på næsten ensidig vis at karakterisere både læremiddel og undervisningen med det; dette også i nogle tilfælde på trods af lærerens egen fagforståelse. Dette (nye) paradigmes ensidige fokus på begreber, som er delvis inspireret af dele af det lingvistiske paradigme, kunne pege på forekomsten af en særlig dansk begrebsorienteret udgave af det lingvistiske paradigme.

Til trods for de beskrevne forbehold mener jeg som nævnt, at de valgte teoretiske begreber har været egnede. Idet jeg ønsker at fastholde et litteraturdidaktisk perspektiv på studiets resultater, vurderer jeg, at det udviklede litteraturdidaktiske analyseapparat har fungeret efter hensigten. Studiets resultater er således med til at give et billede af dansk litteraturdidaktisk grundskolepraksis, som umiddelbart herved kan relateres til internationale tendenser på området. Den teoretiske indsigt, som jeg i studiet har udviklet mit analyseapparat på baggrund af, er som nævnt det blik, jeg iagttager praksis med. Jeg tolker således i flere tilfælde sandsynligvis lærernes forståelser af og undervisning med didaktiske litteraturlæremidler lidt anderledes, end de selv gør. Dette er samtidig et forskningsmæssigt vilkår, når praksisviden og teoretisk indsigt mødes, som jeg forudser kan afstedkomme relevante og nødvendige debatter.

#### **8.4. Forskningsmæssige perspektiver**

I forlængelse af mit studie i, hvordan lærere forstår og underviser med didaktiske litteraturlæremidler, vil jeg her ved afhandlingens afslutning pege på nogle perspektiver for yderligere forskning. Studiet bidrager med viden om et underbelyst dansk felt, og det lægger samtidig op til yderligere forskning i læreres forståelser af læremidler og undervisning med dem i skolens fag. Det udvalgte læremiddel har af gode grunde været en betydelig faktor i studiet. Dette ene læremiddels didaktiseringsgrad og særlige undervisningspotentiale har derved været en form for konstant i studiet. Nye parallelle undersøgelser, hvor andre didaktiske læremidler indgår, vil kunne føje vigtig viden til feltet. Jeg forestiller mig yderligere sammenlignende fagdidaktiske studier,

hvor læremidler og lærere inden for hele skolens fagrække kunne bidrage med praksisudviklende resultater. Almendidaktiske elementer som læringssyn, lærerens rolle i undervisningen og de visioner, læreren har for elevernes udvikling i sit fag, kunne være fokuspunkter, hvorved relevant fagdidaktisk viden om feltet for læremiddelbrug kunne belyses bredt.

Mange faktorer, som jeg ikke direkte belyser i studiet, har betydning for studiets problemfelt. En væsentlig faktor, som ikke har været i fokus, er som nævnt naturligvis eleverne og deres læring. Dette felt udgør måske det mest oplagte forskningsmæssige perspektiv for fremtidig forskning. Det er af stor betydning at undersøge, hvad elever lærer i undervisning, hvor læremidler spiller den betydende rolle, som jeg har fundet i mit studie at de gør. I Danmark er undersøgelser af elevernes udbytte af undervisningen, hvor litteraturlæremidler indgår, endnu et underbelyst felt.

Et andet forhold, som jeg ikke har berørt i studiet, er det kønsmæssige perspektiv, der måtte være på studiets problemstilling. Alle de lærere, som indgår, er kvinder, og det havde været et interessant perspektiv på studiet, hvis f.eks. halvdelen af deltagerne havde været mandlige dansk lærere. Samtidig kunne det også have været relevant at undersøge, hvordan kønsdiskurser fremstår i de anvendte didaktiske læremidler, og hvilken betydning disse har for undervisningen med læremidlerne. Jeg har heller ikke rettet forskningsmæssig interesse mod det forhold, at det anvendte læremiddel foreligger i analog og ikke digital form. Ifølge Bundsgaard et al. (2017) er det mest anvendte læremiddel i udskolingen et digitalt læremiddel, og det ville derfor være relevant at undersøge, hvilken betydning det har for litteraturundervisningen.

Til sidst vil jeg fremhæve det potentiale for indlejring i international forskning, som jeg ser ved inddragelse af forskning i litteraturdidaktiske paradigmers aktualisering af forskellige betydningskontekster i nationale styredokumenter for danskfaget. En teoretisk funderet undersøgelse af litteraturdidaktikkens status på dette niveau kan yde et konkret bidrag til den legitimeringsdiskussion i et læremiddelperspektiv, som jeg mener vi til stadighed må kvalificere og udøve på alle områder af feltet.

## Litteraturliste

- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogical Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Tidsskriftet Sakprosa Bind 8, Nummer 3*, s.1-36.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Beach, R. & Marshall, J. (1991). *Teaching Literature in the Secondary School*. San Diego (CA): Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Berthelsen, U. D. & Tannert, M. (2017). Integration af it og medier i danskfaget. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 151-171. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Berthelsen, U. D. & Tannert, M. (2020). Utilizing the affordances of digital learning materials. Contribution to a special issue Special issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective, edited by J. Bremholm, S. S. Foug, and B. Buch. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.03>
- Biddle, B. J. & Anderson, D. S. (1986). Theory, Methods, Knowledge, and Research on Teaching. I M. C. Wittrock (red.), *Handbook of Research on Teaching*, s. 230-252. NY & London: Macmillan Publishers.
- 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), s. 511-513. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (red.). (2017a). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J. (2017). Begynderundervisningens svære balance. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 78-102. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. Contribution to a special issue Special issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective, edited by J. Bremholm, S. S. Foug, and B. Buch. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (2017b). Hvordan ser danskfaget så ud? I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 273-283. Aarhus: 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, s. 1-22. <https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg.). København.: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder*, s. 13-24. *En grundbog* (2. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of Learning Materials: A Holistic Framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44.

- Bundsgaard, J. (2013). Kommunikationskritik i skolen. *Cursiv 12*, 45-60.
- Bundsgaard, J., Buch, B. & Fougts, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougts & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes Danskfag*, s. 28-54. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B. & Fougts, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used—a quantitative study. Contribution to a special issue Special issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective, edited by J. Bremholm, S. S. Fougts, and B. Buch. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020>
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I. (2016). Blik på undervisning: Rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskoleforsøgene. Lokaliseret d. 30.12.2020 på: [Blik på undervisning. Rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskoleforsøgene](https://www.au.dk/undervisning/rapport-om-observationsstudier-af-undervisning-gennemfoert-i-demonstrationsskoleforsogene) (au.dk).
- Børne- og Undervisningsministeriet, 2019. Dansk Faghæfte 2019. Lokaliseret d. 03.01.2021 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK\\_Dansk\\_Fagh%C3%A6fte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf).
- Børne- og Undervisningsministeriet, 2019. Dansk Fælles Mål 2019. Lokaliseret d. 02.01.2021 på: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_F%C3%A6llesM%C3%A5l\\_Dansk.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf).
- Carlsen, D. & Hansen, J. J. (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. København: Dansk lærerforening.
- Carlsen, D. (2017). Det digitale danskfag? I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougts, & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 225-246. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Christiansen, R. B. (2014). *Fra seminarium til skole. En grounded, fænomenografisk analyse af nyansatte, nyuddannede folkeskolelæreres oplevelser af lærerarbejde*. Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet, Roskilde. Ph.d.-afhandling.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8. udg.). London: Routledge.
- Collopy, R. (2003). Curriculum Materials as a Professional Development Tool: How a Mathematics Textbook Affected Two Teachers' Learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), s. 287-311. DOI:10.1086/499727.
- Corcoran, B. (1994). Balancing reader response and cultural theory and practice. I B. Corcoran, M. Hayhoe & G. Pradl (red.), *Knowledge in the making. Challenging the text in the classroom*, s. 3-23. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches*. (3. udg.). Thousand Oaks, Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5. udg.). Thousand Oaks, Los Angeles: SAGE Publications.
- Davis, E. A., Beyer, C., Forbes, C. T. & Stevens, S. (2011). Understanding pedagogical design capacity through teachers' narratives. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), s. 797-810. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.005>
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2008). *The Landscape of Qualitative Research* (3. udg.). Thousand Oaks, Los Angeles: SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.) *The Sage Handbook of Qualitative research* (4. udg.), s. 1-32. Thousand Oaks, Los Angeles: SAGE Publications.

- Elf, N. F. & Hansen, T. I. (2017). Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik. Lokaliseret d. 20.12.2020 på: [Forundersøgelse-delrapport-2-dansk.pdf \(laeremiddel.dk\)](#).
- Elf, N. F., Gissel, S. T., Hansen, T. I. Lindhart, B. & Misfeldt, M. (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Lokaliseret d. 30.12.2020 på: [https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport\\_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf](https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf).
- Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Faust, M. (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: "John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience". *Research in the Teaching of English*, s. 9-34.
- Flick, U. (2014). *An Introduction to Qualitative Research* (5. udg.). Thousand Oaks, Los Angeles: SAGE Publications.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2015). *Fem misforståelser om casestudiet*. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.), s. 497-520. København: Hans Reitzels Forlag.
- Fougst, S. S., Bremholm, J. & Buch, B. (2020). What learning materials reveal about Danish L1 as a school subject. Background, methods and results from a collaborative mixed methods study on learning materials in Danish L1 education. Introduction to a special issue Special issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective, edited by J. Bremholm, S. S. Fougst, and B. Buch. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020>
- 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, 2-2020*, s. 85-99.
- 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, s. 1-31.
- Gall, M. D., Gall, J. P. & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction* (8. udg.). Boston, Mass.: Allyn & Bacon.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method*. London: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method* (3. udg.). New York: Routledge.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A.... Skarpaas, K. G. (2016). Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer. Oslo: Universitetet i Oslo. Lokaliseret d. 30.12.2020 på: [arkapp syntese endelig til trykk.pdf](#).
- Gilje, Ø. (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech*, 1(1), s. 36-61. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107619>
- Gissel, S. T. & Hansen, J. J. (2019). Danskfaget i spil på læringsplattformer. *Learning Tech*, 06, s. 176-198.
- Gissel, S. T. & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (7), s. 90-129. DOI 10.7146/lt.v5i7.117281

- Gourvennec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K., & Sønneland, M. (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Graf, S. T. Hansen, T.I. & Hansen, J. J. (2012). *Læremidler i didaktikken. Didaktikken i læremidler*. Aarhus: Klim.
- Hanghøj, T., Misfeldt, M., Bundsgaard, J., Fougat, S. S. & Hetmar, V. (red.). (2017). *Hvad er scenariedidaktik?* Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hansen, J. J. (2006). *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*. Syddansk Universitet, Odense. Ph.d.-afhandling.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. København: Akademisk Forlag.
- Hansen, J. J. (2012a). *Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design*. Frederiksberg: Dansk Lærereforening.
- Hansen, J. J. (2012b). Læremiddelbegrebet - en kategori i didaktikken. I S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i Didaktikken. Didaktikken i Læremidler*, s. 15-40. Aarhus: Klim.
- Hansen, J. J. (2012c). Mellem læremiddeldesign og didaktisk design. I S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken. Didaktikken i læremidler*, s. 41-58. Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I. (2015). *Dansk*. Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I. (2016). Læremidler og læremiddelforskning i Danmark - før og efter den fællesoffentlige digitaliseringsstrategi (2011). *Learning Tech*, 01, s. 7-35.
- Hansen, T. I. & Skovmand, K. (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Aarhus: Klim.
- Hargreaves, D. H. (1975). *Interpersonal Relations and Education. Revised Student Edition*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Harwood, N. (2017). What Can We Learn from Mainstream Education Textbook Research? *RELC Journal*, 48(2), s. 264-277.
- Hetmar, V. (2017). Positioneringsteori og scenariebaserede undervisningsforløb. I T. Hanghøj, M. Misfeldt, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & V. Hetmar (red.), *Hvad er scenariedidaktik?* s. 75-95. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hodgson, J. Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring. *En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport*, 4.
- Jacobsen, B. & Collin, F. (2008). Kritisk rationalisme og paradigmer. I F. Collin & S. Køppe (red.), *Humanistisk videnskabsteori* (2. udg.), s. 97-120. Søborg: DR Multimedie.
- Jank, W. & Meyer, H. (2009). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Justvik, N. M. (2014). Lærebokas dominerende posisjon i historieundervisningen – bare for elevenes skyld? *Acta Didacta Norge*, 8 (1), Art. 6, s. 1-20.
- Kabel, K. (2017). Hvad gør grammatik godt for? I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat, & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 130- 150. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

- Kabel, K. (2020). For what benefit? Grammar teaching materials in upper primary Danish L1. Contribution to a special issue Special issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective, edited by J. Bremholm, S. S. Foug, and B. Buch. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.02>
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredaktikkens aktuelle status. I S. Ongstad (red.), *Nordisk morsmålsdidaktikk. Forskning, felt og fag*, s. 47-76. Oslo: Novus Forlag.
- Klette, K. & Blikstad-Balas, M. (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, Vol. 17(1), s. 129-147.
- 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), s. 1-19.
- Knudsen, S. V. (red.) (2011). *International forskning på læremidler – en kunnskapsstatus*. (Rapport skrevet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Høgskolen i Vestfold). Lokaliseret d. 30.12.2020 på: [https://laeremiddel.dk/wpcontent/uploads/2012/07/Internationale\\_1%C3%A6remidler.pdf](https://laeremiddel.dk/wpcontent/uploads/2012/07/Internationale_1%C3%A6remidler.pdf)
- Knudsen, S. V. Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2007). *Tekst i vekst : teoretiske, historiske og analytiske perspektiver på pedagogiske tekster*. Oslo: Novus Forlag.
- Kristeva, J. (1980). World, dialogue and novel. I J. Kristeva, *Desire in Language*. Oxford. Blackwell.
- Kristjansdottir, B. (2017). Viden om verden i *Fandango* 7. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s.172-198. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. I D.A. Goslin (red.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, s. 347-480. New York: Rand McNally.
- Krogh, E. (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. *Cursiv*, Nr. 13 (2014), s. 13-35.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (2015). *The Structure of Scientific Revolutions* (4. udg.). Chicago.: The University of Chicago Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København.: Hans Reitzels Forlag.
- Køppe, S. & Collin, F. (2008) Begrebsforklaringer. I S. Køppe & F. Collin (red.) *Humanistisk videnskabsteori* (2. udg.), s. 373. Søborg: DR Multimedie.
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. udg.). New York: Teachers College Press.
- Loevinger, J. (1976). *Ego Development. Conceptions and Theories*. San Francisco/London: Jossey Bass Publishers.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. S. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, Calif.: SAGE Publications.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), s. 279-301. <https://doi.org/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2008a). *Fandango 4. Grundbog*. København: Gyldendal Uddannelse.

- May, T. & Arne-Hansen, S. (2008b). *Fandango 4. Grundbog. Arbejdsbog A*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2008c). *Fandango 4. Grundbog. Arbejdsbog B*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2008d). *Fandango 4. Lærervejledning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2009a). *Fandango – dansk for 5. klasse. Grundbog*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2009b). *Fandango – dansk for 5. klasse. Arbejdsbog A*. København: Gyldendal.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2009c). *Fandango – dansk for 5. klasse. Arbejdsbog B*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2009d). *Fandango – dansk for 5. klasse. Lærervejledning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2017). *Fandango – dansk for 5. klasse. Lærervejledning*. (2. udg.) København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2010a). *Fandango – dansk for 6. klasse. Grundbog*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2010b). *Fandango – dansk for 6. klasse. Arbejdsbog A*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2010c). *Fandango – dansk for 6. klasse. Arbejdsbog B*. København: Gyldendal
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2010d). *Fandango – dansk for 6. klasse. Lærervejledning*. København: Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S. (2015). *Fandango – dansk for 6. klasse. Lærervejledning*. (2. udg.) København: Gyldendal Uddannelse.
- Matthiesen, C. (2017). Sagprosaens placering. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 247-272. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Mellegård, I. & Pettersen, K. D. (2016) Teachers' response to curriculum change. Balancing external and internal forces. *Teacher Development*, 20(2), s. 181-196.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Oksbjerg, M. (2013). Læremidler og kommunikationskritik: tendenser i skolens litteraturundervisning i et læremiddelperspektiv. *Cursiv*, Nr. 12 (2013), s. 77-88.
- Olsson, A. (2014). *Läroboken i historieundervisningen. En fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Umeå: Umeå Universitet. Licentiatavhandling.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagsteorier i nordiske klasserom. I N. F. Elf. & P. Kaspersen (red.), *Den nordiske skolen – fins den?:*



- didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*, s. 32-58. Oslo: Novus Forlag.
- Penuel, W. R., Phillips, R. S. & Harris, C. J. (2014). Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), s. 751-777.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, M. (2012). *Den goda boken. Samtida föreställningar om litteratur och läsning*. Lund: Studentlitteratur.
- Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. New York: International Universities Press.
- Prior, L. (2003). *Using Documents in Social Research*. London: Sage Publications.
- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning*. Aarhus Universitet (DPU), København. Ph.d.-afhandling.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as Exploration* (5. udg.). New York: Modern Language Association of America.
- Rødnes, K. A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 5, s. 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- 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: Aarhus Universitetsforlag.
- Rørbech, H. & Skyggebjerg, A. K. (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. Contribution to a special issue Special issue Danish as L1 in a Learning Materials Perspective, edited by J. Bremholm, S. S. Fougat, and B. Buch. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, s. 1-24. 10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06
- Sawyer, W. & Van de Ven, P. H. (2006). Starting points: Paradigms in Mother tongue Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7(1, Special Issue), s. 5-20. DOI:10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06
- Selander, S. (1988). *Lärobokskunskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1985*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, S. (1994). Pedagogiske tekster och retorik. I S. Selander & B. Englund (red.), *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*, s. 41-54. Stockholm: HLS Förlag.
- Selander, S. & Skjelbred, D. (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.
- Sismondo, S. (1993). Some Social Constructions. *Social Studies of Science*, 23(3), s. 515-553.
- Skaftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skjelbred, D. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen, folkeskolen, grunnskolen: 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Skjelbred, D. (2018). Om forord i norske abc-bøger i 200 år. I L. R. Rasmussen, M. R. Holmen & K. B. Staffensen (red.), *Uddannelseshistorie 2018*, (52), s. 80-98. Aarhus: Selskabet for skole- og Uddannelseshistorie.
- Skyggebjerg, A. K. (2013). Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag? *Cursiv 12*, s. 181-196.
- Skyggebjerg, A. K. (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougst & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s.103-130. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Skyggebjerg, A. K. & Oksbjerg, M. (2020). Litteraturlæsning i et demokratisk perspektiv – med teoretiske argumenter og nedslag i læremidler. I C. Haas & C. Matthiesen (red.), *Fagdidaktik og demokrati*, s. 91-110. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Slot, M. F. (2010). *Læremidler i danskfaget: En undersøgelse af gymnasieelevers brug af tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence*. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet. Ph.d.-afhandling.
- Smagorinsky, P. Lakly, A., & Johnson, T. S. (2002). Acquiescence, Accommodation, and Resistance in Learning to Teach within a Prescribed Curriculum. *English Education*, 34(3), s. 187-213.
- Szulewicz, T. (2015). Deltagerobservation. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.). *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udg.), s. 81-96. København: Hans Reitzels Forlag.
- Säljö, R. (2005). *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. København: Gyldendals Bogklubber.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget. Dansk i folkeskolen gennem 100 år*. Frederiksberg: Daneklærerforeningen.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(05), s. 352-363.
- Tangen, R. (2014). Balancing Ethics and Quality in Educational Research - the Ethical Matrix Method. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(6), s. 678-694.
- Uljen, M. (1997). *School didactics and learning. A school didactic model framing an analysis of pedagogical implications of learning theory*. Hove, East Sussex: Psychology Press Ltd.
- Witte, T. & Sâmihaijan, F. (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 13, s. 1-22. DOI:10.17239/L1ESLL-2013.01.02
- Yin, R. K. (2018). *Case Study Research and Applications. Design and Methods* (6. udg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

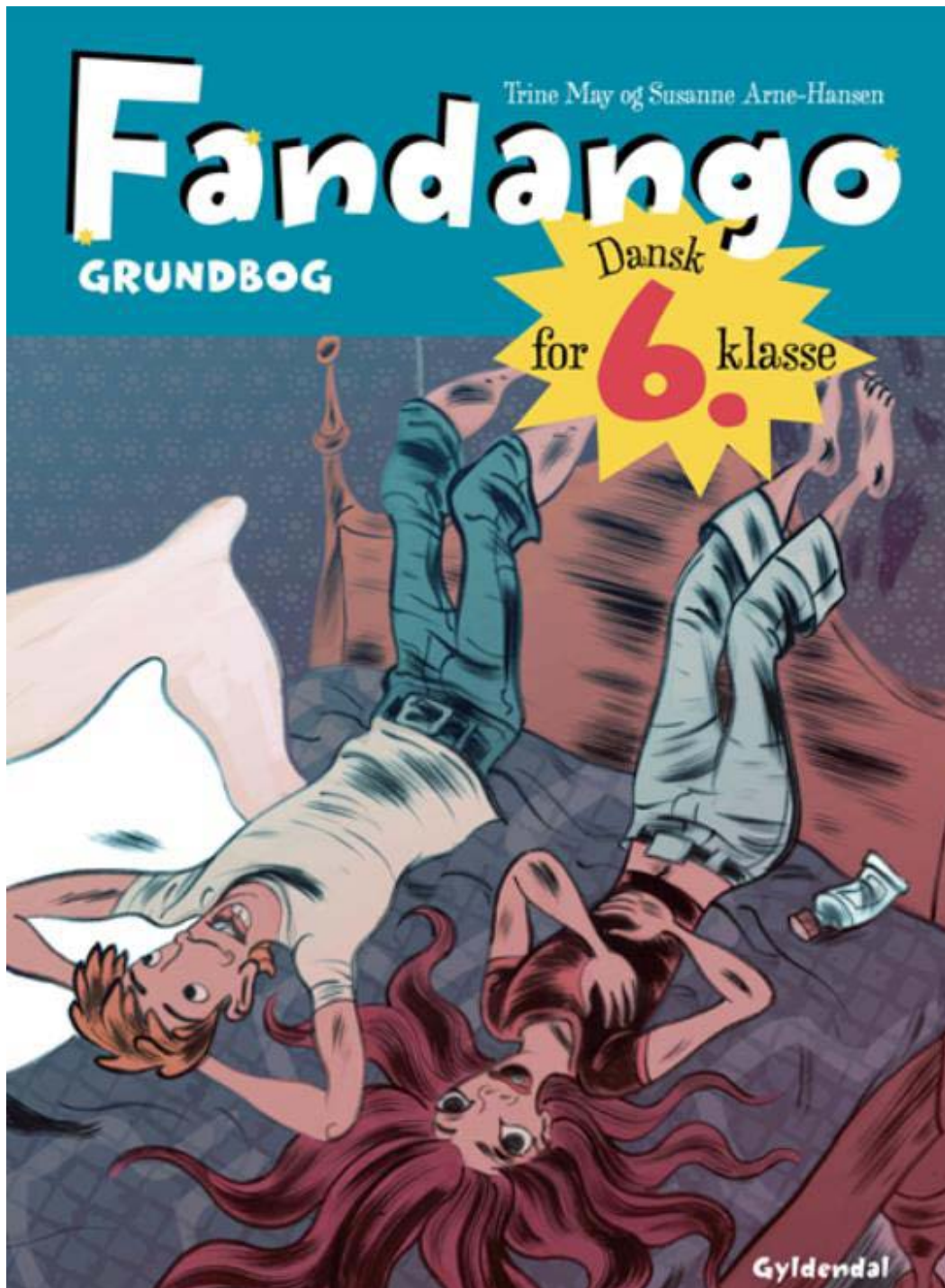
## Bilag

- Bilag 1. Case et. Fandango 6. Anvendte dele af læremidlet
- Bilag 2. Fandango 6. Grundbog. Paratekst
- Bilag 3. Fandango 6. Indholdsfortegnelse
- Bilag 4. Fandango 6. Black Power
- Bilag 5. Fandango 6. Uddrag af Kiks
- Bilag 6. Fandango 6. Elevopgave 1-5 (Kiks)
- Bilag 7. Fandango 6. Informativ tekst om begreb
- Bilag 8. Fandango 6. Bryder med forventninger
- Bilag 9. Fandango 6. Evalueringsopgaver
- Bilag 10. Case to. Fandango 5. Anvendte dele af læremidlet
- Bilag 11. Fandango 5. Grundbog. Paratekst
- Bilag 12. Fandango 5. Indholdsfortegnelse
- Bilag 13. Fandango 5. Uddrag af Prins Faisals ring
- Bilag 14. Fandango 5. Arbejdsbog. Personkort
- Bilag 15. Fandango 5. Arbejdsbog. Señor Lopez
- Bilag 16. Case tre. Fandango 5. Anvendte dele af læremidlet
- Bilag 17. Fandango 5. Uddrag af Dæmonernes hvisken
- Bilag 18. Fandango 5. Arbejdsbog. Elevopgaver 1-3
- Bilag 19. Fandango 5. Arbejdsbog. Elevopgaver 5 og 6
- Bilag 20. Case fire. Fandango 5. Anvendte dele af læremidlet
- Bilag 21. Fandango 5. Ole sad på en knold og sang
- Bilag 22. Fandango 5. Hvem sidder der bag skærmen (Jens Vejmand)
- Bilag 23. Fandango 5. Informerende tekst. Begreber og Det folkelige gennembrud
- Bilag 24. Fandango 5. Arbejdsbog. Elevopgave 1-3











## Bilag 1. Case et. Fandango 6. Anvendte dele af læremidlet

Aktivitet	Del af læremidlet	Aktivitetens indhold	Dato for observation
	Inden start i grundbog	Genopfrisk, hvad I ved om personkarakteristik i mundtlig samtale	26.09.18
	Grundbog Skilte med begreber på tavlen	s. 18-21: Om personkarakteristik	26.09.18
Lærer-produceret	Opgaveark og ordforrådsvæg i klassen med skilte (lærerproduceret)	Begreber i emnet personkarakteristik. Ordforråd. Kendte begreber. Nye begreber	26.09.18 27.09.18
	Arbejdsbog	<i>Black Power</i> (Per Vers) Opgave 1: Tankekort	27.09.18
	Grundbog	s. 22-23 <i>Black Power</i> af Per Vers. Lytte til teksten. Spørgsmål s. 23	27.09.18
	Grundbog	s. 31-35: Uddrag af <i>Kiks</i> af Søren Jessen. Spørgsmål s. 31, 35	08.10.18
	Arbejdsbog	Opgave 1, 2, 3, 4, 5	08.10.18 10.10.18
Lærer-produceret	Post-it-sedler på tavlen (lærerproduceret)	Hvad kan jeg bruge personkarakteristik til? Hvorfor er det vigtigt at kunne lave en personkarakteristik?	10.10.18
	Arbejdsbog	s. 19-20: 1. Reflekser som en ninja – om personkarakteristik. Evaluering	10.10.18

Bilag 2. Fandango 6. Grundbog. Paratekst



## Bilag 3. Fandango 6. Indholdsfortegnelse

Indhold	
<b>Litteratur - hvad er det?</b> 6	
<b>1. Refleksjer som en ninja</b> - om personkarakteristik 18	
<b>Black Power</b> af Per Vær 20	
<b>Han får for lidt</b> af Gokyst Hustler 24	
<b>Venus</b> af Bent Haller 26	
<b>Kiks</b> af Søren Jessen 31	
<b>Hvilken kaffe ...</b> 36	
<b>2. Hooked på baggårde</b> - om miljø 40	
<b>I Danmark er jeg født</b> af H.C. Andersen 40	
<b>Find Holger Danske</b> af Maja Lee Langvad 46	
<b>Hverdag, eventyr og tilfældighed</b> af Søren Ulrik Thomsen 49	
<b>Bag facaden</b> af Dan Turéll 51	
<b>Den dag kirsebærtræerne blomstrede</b> af Dan Turéll 54	
<b>Gennem byen sidste gang</b> af Dan Turéll 57	
<b>I Danmark er jeg født</b> af Natasa 60	
<b>3. Alt kan ske i en historie</b> - om komposition 64	
<b>Hello og Gudhai (og efterårets regn)</b> af Tormod Haugen 66	
<b>Historien</b> af Kim Pjotr Aakesson 73	
<b>Alamo</b> af Jesper Wang-Sung 78	
<b>Computerspil og komposition</b> 86	
<b>Udenrigsministeriet i Riyadh</b> af Henning Larsen 90	
<b>4. Hvad så med Rikke?</b> - om virkemidler 96	
<b>Samtale om piger, supergod til når det er vinter og koldt i hule</b> af Jens Blendstrup 90	
<b>Appelsiner</b> af Tove Ditlevsen 100	
<b>Coraline</b> af Neil Gaiman 107	
<b>5. Du panikker let</b> - om fortællere og synsvinkler 118	
<b>De skæve smil</b> af Lilian Brøgger og Oscar K. 119	
<b>Den forkerte dad</b> af Kenneth Bøgh Andersen 127	
<b>Blodig kærlighed</b> af Peter Adolphsen 136	
<b>Hemmeligheder, der kun kan siges nede på legepladsen, ved Bellevue, mens det regner</b> af Jens Blendstrup 138	
<b>6. Jeg får sgu ondt i maven, hver gang jeg ser hende</b> - om tema 142	
<b>Den blomstrende have</b> af Naja Marie Auld 144	
<b>du og du og du</b> af Per Nibsson 153	
<b>De blå øjne</b> af Karen Blixen 163	
<b>Bryllup ved Eiffeltårnet</b> af Marc Chagall 168	
<b>7. Der er nok at tage fat på her i digternes land</b> - om intertekstualitet 172	
<b>Ellekongen</b> af Johann Wolfgang Goethe gendigtet af St.St. Blicher 174	
<b>Ellekongens døtre</b> af Peter Mouritzen 176	
<b>Sommer i Danmark</b> af Steffen Brandt 186	
<b>8. Hver stjerne snoede hun ind i min hukommelse</b> - om Cecilie Eken og hendes forfatterskab 186	
<b>Sikkas for-tælling</b> af Cecilie Eken 187	
<b>Terra</b> af Cecilie Eken 197	
<b>Vingekatten</b> af Cecilie Eken og Cato Thau Jensen 205	
<b>Mørkebarret</b> af Cecilie Eken 210	
<b>Det magiske hjørne er min hjemmebane</b> - et interview med Cecilie Eken 223	
<b>9. Drengen i den stribeede pyjamas</b> - om film 226	
<b>10. Kan sjælen spejles?</b> - om Christina Hamre og hendes kunst 236	
<b>Christina Hamre - en mangesidet kunstner</b> 237	
<b>Den lille udbryderkonge</b> af Christina Hamre 238	
<b>Dødder</b> af Christina Hamre 240	
<b>Sommerfugl</b> af Christina Hamre 242	
<b>Is She Still Alive?</b> af Christina Hamre 244	

## Bilag 4. Fandango 6. Grundbog. *Black Power*



# Black Power

af Per Voss




Lav først opgave 1 i arbejdsbogen. Lyt derefter til rappen, og følg med i teksten



Det går on & on, jep, jeg ligner en orne  
Med ties i mit fjæs klokken seks om morgenen  
Jeg ska' ha' kaffen og ha' straffet toilettet  
og indtil da: ro på settet!  
Jeg er ikke en morgenstjerne, men la' mig indta'  
En lille swut så får jeg reflekser som en ninja  
Hjerneceller bli'r til kampklare tropper  
Og får øjne så store som kaffekopper  
Klar til at møde den rå virkelighed  
Ingen fløde, bare Blå Cirkel lige ned  
I løgneren, fordi så får aben øjne  
Og så kører det gamle maskineri upåklageligt endnu et døgn  
Det 'kampen for at vågne op (aaaarh)  
Det 'dampen fra en kogende kop ... KAFF'!  
Café latte og au lait er ikke groovy  
„it'll take a black one to move me"  
Jamen den er swut, og gu'er, for den ha' wi sjæl w lau't ..."  
Den ska' være sort, fløde og sukker det er sellout  
Sort som en panter, sort som slanter  
Tjent på sort arbejde, og sort som Knight Rider  
Sort som piloten i en Tie Fighter  
Sort som pletterne på Pongo  
Sort som alle andre end Tintin i Congo  
Sort som en afro, så sæt den kaff' på!

Black Power





Jeg 'en hvid mand fanget i en hvid mands krop  
Men jeg har en sort sjæl så hæld det op –  
Jeg hælder og bæller lige indtil jeg ska' schlafen  
Ved godt hva' jeg vælger hvis det' konen eller kaffen  
Alt det gas om at det er gift, det er gas  
Det får mig på toppen som et skilift-pas  
Og når jeg får en sæk...retær står der kun én ting i hendes skema:  
„Hent kaffe til mig!“  
og når folk ringer si'r hun „fuck a'  
Han er midt i en af de fem daglige bønner vendt mod Mokka!“  
Men indtil hun er dér, er det en selvhenter  
jeg består af fire elementer:  
Kvart kød, kvart knogler, og to kvarter kaffe  
Så jeg er oppe at køre som en heldig blaffer  
Når jeg ska' være på i 24 timer ligesom Jack Bauer  
det' black power!

Black Power

1. Fik I ret i jeres antagelser om, hvad teksten handler om?
2. Var der noget, der overraskede jer?
3. Fik I ret mht. personskildringen?





## Bilag 5. Fandango 6. Uddrag af *Kiks*

# Kiks

af Søren Jessen

Du skal nu læse et uddrag af en skønlitterær tekst om de to drenge Johnny og Alf.

1. Tænk over de to navne. Hvordan tror du, drengene er? Hvilke associationer giver navnene dig? Overvej, mens du læser, om du fik ret, og om drengene er fremstillet som typer eller individer.

Johnny var stor af sin alder og havde altid været det. Hans mor var sprækket fra Herodes til Pilatus, da hun fødte ham. Det havde han hørt sin bedstefar sige engang. Han vidste ikke, hvad eller hvem Herodes og Pilatus var. Han havde engang forsøgt at slå deres navne op i et leksikon, men var løbet vild i alle bogstaverne og ordene og måtte opgive, men det lød som en meget lang sprække i hans ører, og han ville helst ikke tænke på det.

Johnny havde aldrig mødt sin far. Vidste kun, at han var fra Island og havde været en stor mand. Klart nok. Hans mor ville aldrig snakke om ham, så Johnny var holdt op med at spørge for mange år siden.

Han havde måske ingen far og heller ingen søskende, men han havde sin mor, og han havde sin bedste ven Alf, og det var mere, end så mange andre havde. Johnny var glad og stolt over at være Alfs bedste ven. De havde fundet sammen allerede på den allerførste skoledag i nulte klasse og havde holdt sammen lige siden. De blev oven i købet kaldt for 'de siamesiske tvillinger'. Johnny kom altid til at smile, når han hørte det, hvorimod Alf blev stiktosset. Det sagde noget om, hvor forskellige de var, men på trods af forskellene var de altså stadig bedste venner.

Alf var klog og smart, syntes Johnny. Og så hed han Alf. Det var lidt gammeldags, det var der ingen tvivl om, men Johnny vidste, at Alf var et helt specielt navn. En alf var et overnaturligt smukt lille væsen med vinger. Det skulle man bare endelig ikke sige til Alf. Han flippede helt ud, hvis nogen sagde det til ham.

Indimellem hjalp han Johnny med lektierne, selvom de tit ikke lige



fik nået at lave alt hjemmearbejdet. Johnny hjalp så Alf med andre ting. Som for eksempel at få andre til at gøre, som Alf sagde, de skulle gøre. Selv gjorde han altid, som Alf sagde. Alf var klog. At gøre som Alf sagde, var dermed også klogt. Jo, de var et godt makkerpar og havde altid været det.

En eftermiddag sad de i parken på en bænk og kedede sig. Alf røg. Det var noget nyt, han var begyndt på. Johnny havde også selv forsøgt at komme i gang med det, men han fik hele tiden røgen galt i halsen og måtte hoste. Han kunne simpelthen ikke finde ud af det, eller også kunne han bare ikke tåle røg. Ærgerligt nok. Det kunne være sejt at sidde her i solen og ryge sammen med Alf, tænkte han.

„Kæft, hvor jeg keder mig.“ knurrede Alf og knipsede sit skod ud på græsplænen.

Johnny fulgte det med øjnene, indtil det forsvandt ned mellem græsstråene. „Vi kunne gå hjem til mig.“ mumlede Johnny.

Alf rystede på hovedet. „Hvad fanden skulle vi måske lave der?“

„Vi kunne spise nogle kiks og se fjernsyn.“ Det havde de altid gjort i gamle dage. Altså indtil for ganske nylig. Men Alf havde ikke gidet det, de sidste mange gange Johnny havde foreslået det.

„Nu holder du kæft med de skide kiks!“ råbte Alf og sprang op fra bænken. „Det er sgu da dødssygt, mand!“

Johnny klappede i og gav sig til at pille i bænken træ.

Alf sparkede en sten ad helvede til. „Kom.“ knurrede han. „Vi skrider.“

Johnny sprang straks op og fulgte efter sin kammerat, der var to hoveder mindre. Netop i det øjeblik fik Johnny øje på et eller andet, der bevægede sig inde under en busk i nærheden. En kat? En hund?

„Nej, se der!“ udbrød han. „En kanin!“

„Hvor?“

Johnny pegede og ændrede retning.

„Hvad skal du?“ spurgte Alf.

„Jeg vil bare kigge på den. Måske er den helt tam. Kom, lille kanin.“ Han rakte armen frem mod dyret for at lokke det nærmere.

„Kom lille kanin.“ vrængede Alf. „Fuck den kanin.“

„Men måske er den faret vild. Nu kan den sikkert ikke finde hjem.“

Pludselig stod Alf ved siden af ham. „Måske har du ret. Lad os fange den.“

„God ide.“ sagde Johnny og blev glad for, at han havde fået Alf til at glemme, hvor meget han kedede sig.

„Vi tager den fra hver sin side.“ hviskede Alf og gik mod højre.

Johnny nikkede og gik mod venstre. Langsomt kom de nærmere og

nærmere, mens dyret bare blev siddende med sin virrende snude og sine store brune øjne. Pludselig kastede Alf sig frem og greb kaninen med begge hænder. „Fik den!“ råbte han triumferende.

„Stærkt!“ udbrød Johnny.

De satte sig på græsset med kaninen imellem sig. Den så ikke ud, som om den havde tænkt sig at stikke af. Tværtimod. Den trykkede sig ind mod Johnnys lår, så han fik det helt underligt indeni. Han lod hånden glide hen over dens pels.

„Hvor er den blød!“ mumlede han. „Prøv selv og mærk.“

Alf lod en hånd køre hen over pelsen.

„Synes du ikke?“ sagde Johnny med begejstring i stemmen.

„Jo. Skide blød og tute-nutte-sød.“

Johnny stivnede. Hvad var det for en tone i Alfs stemme? Han kendte den udmærket og kunne ikke lide den.

„Måske skal vi bare lade den løbe.“ skyndte han sig at sige.

„Nej, da. Hvorfor det? Nu har vi jo lige gjort os sådan en umage for at fange den. Det var sgu da dig, der ville fange den, var det ikke?“

„Jo-jo.“ sagde Johnny hurtigt. „men nu tror jeg, vi skal lade den løbe.“

„Det tror jeg så ikke lige, vi skal.“ hviskede Alf.

„Den er nok nogens.“ sagde Johnny.

„Selvfølgelig er den det. Der lever sgu ikke vilde kaniner i Danmark.“ Johnny.

„Måske får vi findeløn, hvis vi finder ud af, hvems det er.“

„Og måske gør vi ikke. Vi kan lige så godt få noget sjov ud af den nu og her, mens vi har den.“

Johnny blev tav. Ventedede bare på, hvad der ville komme.

„Den er jo enormt gammel.“ sagde Alf, mens han strøg den hen

over pelsen. Kaninen så ud til at nyde det. Den missede med øjnene, som om den var på nippet til at falde i søvn. „Se, hvor gråskægget den er. Den må være syg.“

Johnny tænkte på at sige, at det ikke var en sygdom at blive gammel. Hans olddeforældre var ikke det mindste syge, selvom de var over halvfems, men han holdt sin mund. Det var for sent at sige noget. Nu var der ikke andet at gøre end at vente.

„Se, hvor syg den er, Johnny.“ Alf tog pludselig hårdt fat i ryggen på den. Den peb og kradsede i græsset med forpoterne. „Kan du se det?“

Johnny nikkede.

„Vi er sgu nødt til at hjælpe den. Her. Tag den.“ Han kastede den ned i skødet på Johnny. Den peb igen. Så trak Alf en dolk frem.

„Hvor har du den fra?“ spurgte Johnny med store øjne. Han havde ikke set den før.

„Fik den af Louise til min fødselsdag.“

„Har Louise givet dig den i fødselsdagsgave?“

„Ja, for helvede. Det har jeg jo lige sagt. Her, tag den.“ Han rakte dolken frem mod Johnny.

„Hvorfor?“

„Fordi den kanin er syg. Vi må aflive den.“

„Der er jo nogen, der ejer den.“ forsøgte Johnny sig, selvom han vidste, at det ikke ville nytte noget.

„Ved jeg sgu da godt, men synes du måske, de har passet godt på den? De har ikke sørget for, at den ikke kunne stikke af. Desuden er den gammel og syg og mager. Man kan mærke dens knogler helt tydeligt gennem pels og hud og det hele. Den betyder da ikke en skid for dem. Det er bare en kanin, for fanden, Johnny. En skide kanin. Her, tag nu den dolk, mand!“

Johnny løvede ikke længere. Han tog imod dolken, tog godt fat i kramet, trykkede det ned mod græsset og skar hovedet halvt af med en hurtig bevægelse.

„Wow!“ råbte Alf og sprang op. „Du er kraftdeme sej, mand.“ Han snuppede den slagne kanin ud af Johnnys store hænder og holdt den i ørerne, mens han svingede rundt med den. „Wu-huuu! Kanindræberne kommer, mand!“ Han svingede lidt mere rundt med den, så kastede han den ind under buskene.

„Kom.“ sagde han og tjattede til Johnny, der stadig sad, hvor han hele tiden havde siddet. „Lad os tage hjem til dig. Har I nogen af de der kiks?“

2. Det er ikke altid tilfældigt, hvad personerne i skønlitteratur hedder. Tænk bare på Venus. Passer navnene Johnny og Alf til de to drenge? Hvordan?

3. Hvordan er deres forhold til hinanden?

4. Er de statiske eller dynamiske?

5. Hvem af de to drenge vil du helst være ven med? Hvorfor?



# Bilag 6. Fandango 6. Elevopgave 1-5 til Kiks


1819

## 1 At skygge en person

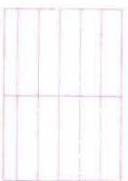
Du skal nu bruge en teknik, vi kalder *at skygge en person*. Når du skygger en person, skal du nærlæse teksten og notere alt det, der står om personen. Du skal også notere dine egne tanker om, hvordan personen er. Det er altså en slags dobbeltnotat, der både viser, hvad forfatteren bidrager med i persontegningen, og hvad du selv bidrager med.

Gå sammen i makkerpar, og skyg emnen Johnny eller Alf. Vælg først en af disse tre læseforståelsesmodeller: to-kolonnenotat, personkort eller vennediagram. Tegn jeres valgte model i hæftet, og noter om personen.

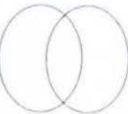
personkort



to-kolonnenotat



vennediagram



Hvad kan I sige om de to drenge? Brug jeres noter fra læseforståelsesmodellen. Vælgte I klassen forskellige læseforståelsesmodeller? Forklar, hvorfor I valgte, som I gjorde.

## 2 Modsætninger mødes

Også i denne novelle optræder modsætninger, men hvor Bent Haller lod én person (Venus) indeholde modsætninger, har Søren Jessen valgt at lade to forskellige personer repræsentere noget forskelligt.

Sul Alf og Johnny op som modsætninger i dette to-kolonnenotat.

Alf	Johnny

## 3 Personernes forhold

Hvordan vil du beskrive drengenes forhold til hinanden? Har den ene magt over den anden, eller er de jævnbyrdige? Ændrer det sig i løbet af historien? Hvorfor/hvordan?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## 4 Runde eller flade?

Er de to drenge fremstillet som typer eller individer? Kom med eksempler.

.....

.....

.....

.....

.....

## 5 Replikker

Hvordan taler de to drenge? Er der forskel?

.....

.....

.....

.....

.....

## 6 Tema

Hvad drejer novellen sig om?

.....

.....

.....

.....

.....

Kender du til dette tema fra dit eget liv?

.....

.....

.....

## Bilag 7. Fandango 6. Informativ tekst om begreb

### Reflekser som en ninja

om personskildrerteknik

I næsten al fiktion optræder personer, og når vi læser en historie, ser en film eller spiller et computerspil, lever vi os ind i en eller flere af personerne. Vi *identificerer* os med de fiktive personer.

I dette kapitel skal vi undersøge, hvordan forfattere skildrer deres fiktive personer. I en tekst er der gerne en hovedperson og en eller flere bipersoner. Personerne kan være skildret som *statiske figurer* – så udvikler de sig ikke i løbet af historien. Eller de kan være skildret som *dynamiske figurer* – så gennemgår de en udvikling i løbet af historien.

Forfatteren kan vælge at skildre personerne ved hjælp af *telling*. Så forklarer han os, hvordan personerne er. Han kan også vælge at gøre det ved hjælp af *showing*. Så viser han os, hvordan personerne er, og vi må selv tage stilling til, hvordan de er, ud fra deres handlinger. Her overlader forfatteren altså en større del af arbejdet til læseren.

Her skal du arbejde med to forskellige måder at skildre personer på:

- \* som typer
- \* som individer

**Type – flad person**

I folkeeventyr er personerne *typer*, dvs. *flade* personer. Vi får ikke nuancerede beskrivelser af dem – de er gode eller onde. Der er en konge, en dronning, en prins, en prinsesse osv., og det er ret forudsigeligt, hvordan de forskellige personer er.

- \* Hvis der er tre sønner, hvordan er de to ældste så, og hvordan er den yngste?
- \* Hvis der er en stedmor, hvordan er så hun?

### Individ – rund person

I andre tekster har forfatteren 'klædt personerne på'. Så er de ikke kun entydigt gode eller onde, men kan være beskrevet nuanceret. Vi kalder dem *runde* personer. I nogle tekster bryder forfatteren ligefrem med vores forventninger til, hvordan vi tror, personerne er.

I de gamle børneromaner var personerne meget forudsigelige: Drengene var modige, pigerne var artige – altså typer. Den første hovedperson i en børneroman, som brød med dette, var Pippi Langstrømpe. Hun sprang ud som individ.

- \* Hvorfor er Pippi Langstrømpe et individ og ikke en type?
- \* Hvordan brød Astrid Lindgrøn med vores forventninger til piger?

På de to næste sider ser du to personer, som også bryder med det, vi normalt forventer os af dem. Se godt på de to personer.

- \* Hvordan bryder de to personer med vores forventninger?

Du skal i dette kapitel arbejde med personskildringen i fem værker: to raptekster, to noveller og en reklame.

Først skal du arbejde med to raptekster. Rap er moderne lyrik tilsat groovy musik og underliggende beats. I raptekster er der masser af rim og yderst kreativ omgang med sproget. Da rap er en mundtlig genre, og da beats er en vigtig del af udtrykket, skal den ikke bare læses som anden lyrik, men snarere performes eller opføres. Pga. rappens mundtlighed er sproget talesprogsnært, moderne og med masser af slang. Rap er et af hiphoppens fire elementer. De andre tre er dj'ing, graffiti og breakdance.

- \* Kender du nogle rappere? Hvad ved du om dem? Ved du ellers noget om rap?

18

19

**Bilag 8. Fandango 6. Bryder med forventninger**



## Bilag 9. Fandango 6. Evalueringsopgaver

### 1. Reflekser som en ninja

– om personkarakteristik

#### Evaluering

Det var målet, at du i dette kapitel om personkarakteristik lærte om:

- \* forskellen på flad og rund personschildring i skrevne tekster
- \* personfremstilling i rapgenren
- \* modsætningsfuld personschildring
- \* reklamegenren
- \* personschildring i elektroniske medier og fik gode læseoplevelser

Synes du selv, at du har opfyldt alle mål, eller er der mål, du ikke har opfyldt? Hvilke? Skriv her, hvilke mål du har opfyldt, og hvilke du ikke har opfyldt.

Se på de to fotografier i grundbogen side 20 og 21. Udfyld dette skema for de to personer:

Navn:	.....	Navn:	.....
Alder:	.....	Alder:	.....
Beskæftigelse:	.....	Beskæftigelse:	.....
Fritidsinteresser:	.....	Fritidsinteresser:	.....
Familie:	.....	Familie:	.....
Boligforhold:	.....	Boligforhold:	.....

Fandango

Skriv en fortælling, hvori de to personer indgår. Arbejd med personschildringen, så de fremstilles som uforudsigelige individer, der bryder med det, vi normalt forventer os af sådanne persontyper. Brug de data om personerne, du skrev på foregående side. Vælg, hvem af de to der er din hovedperson – men vedkommende skal møde den anden person i fortællingen. Overvej først:

\* Hvordan skal de mødes?

\* Hvad skal de mødes om?

\* Hvordan hjælper de hinanden?

\* Hvad ender deres møde med?

Klip siden ud, og sæt den i din præsentationsportfolio sammen med din tekst. Hvilken af de tekster, du har skrevet under arbejdet med personkarakteristik, er bedst? Udfyld en adgangsбилет.

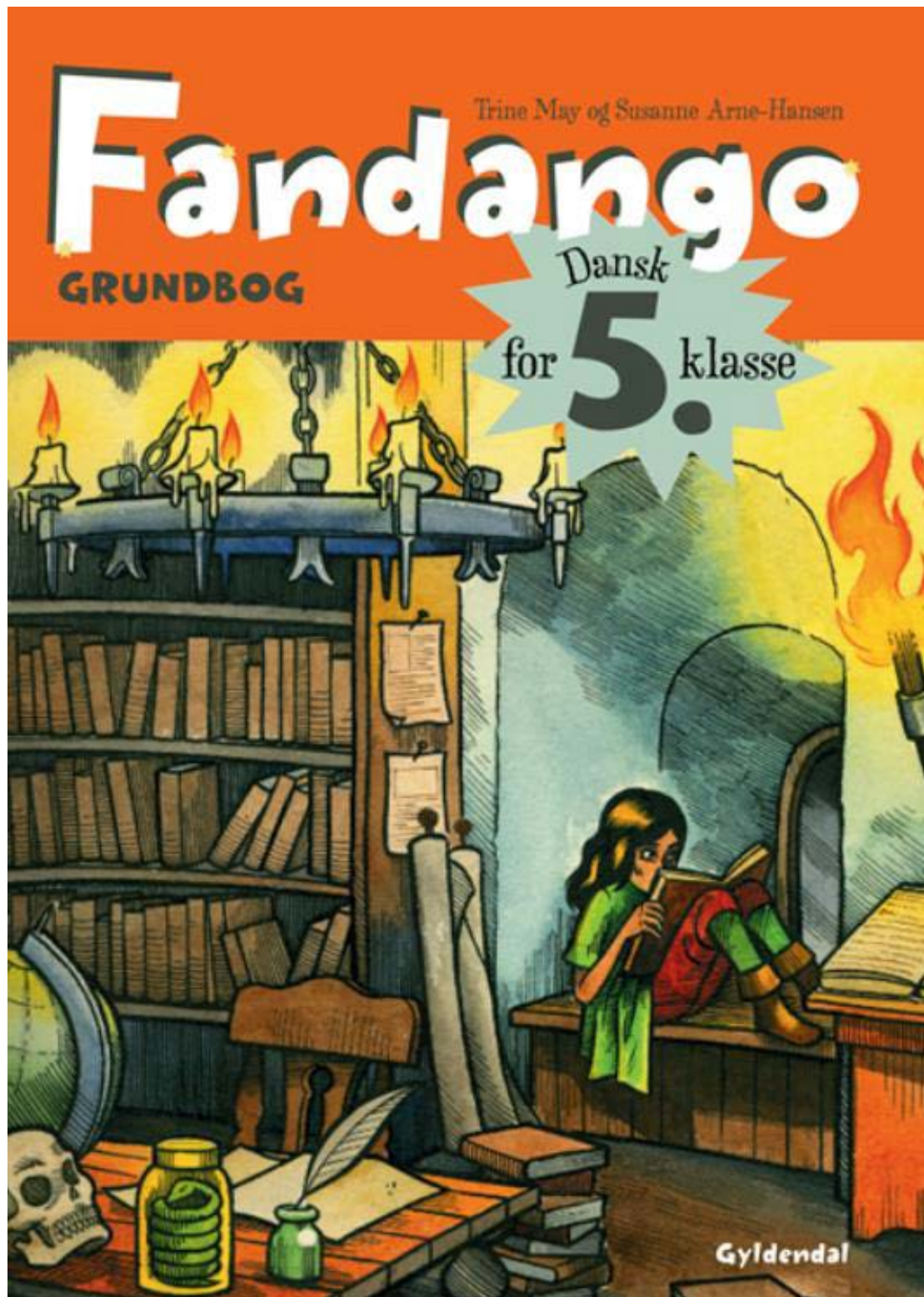
Sæt en kopi af din bedste tekst ind i din præsentationsportfolio sammen med билетten.

## Bilag 10 Case to. Fandango 5. Anvendte dele af læremidlet








Aktivitet	Del af læremidlet	Aktivitetens indhold	Dato for observation
	Inden start i grundbog	Genopfrisk, hvad I ved om personkarakteristik i mundtlig samtale	10.09.18
	Grundbog	s. 11-13: Om personkarakteristik	10.09.18
	Grundbog	s. 14: Ordforståelsesopgave inden uddrag af <i>Prins Faisals ring</i>	10.09.18
	Arbejdsbog	Uddrag af <i>Prins Faisals ring</i> Opgave 1 (gennemgang)	17.09.18
	Arbejdsbog	Uddrag af <i>Prins Faisals ring</i> Opgave 2	17.09.18
	Grundbog	Uddrag af <i>Prins Faisal ring</i> s. 17-23 med elevopgaver	17.09.18






Bilag 11. Fandango 5. Grundbog. Paratekst



## Bilag 12. Fandango 5. Indholdsfortegnelse

Indhold	
<b>Litteratur – hvad er det?</b> 6	
<b>1. Skal vi kigge lidt i spejlet?</b> – om personkarakteristik 12	
Prins Faissals ring af Bjarne Reuter 14	
Tifanfaya af Henrik Nordbrandt 44	
Et hjem med gevær af Cato Thau-Jensen 34	
<b>2. I faklernes skær</b> – om miljø 42	
Dæmonernes hvisken af Josefine Onesen 44	
Løven, heksten og garderobeskabet af C.S. Lewis 50	
Himmelherren af Kenneth Bøgh Andersen 64	
Computerspil 72	
World of Warcraft 74	
<b>3. I et glimt trådte næsen frem</b> – om komposition 78	
Troldtinden af Ida Jensen 80	
Krageungen af Bodil Bredaloff 88	
Ansigtet af Louis Jensen 92	
Casa Battlo af Antonio Gaudi 97	
<b>4. Vil du være stjerne super tjekket og moderne</b> – om virkemidler 102	
Børnenes Ænsyklopædi 104	
Marie alene om sommeren af Erik Skott Andersen 108	
Nanna Nokkefår får nok af Marianne Iben Hansen og Hanne Bartholin 110	
... før han skal spise frokost med kongen og dronningen af Bente Olesen Nyström 115	
Axel elsker biler af Marianne Iben Hansen og Hanne Bartholin 118	
<b>5. Fårene står der endnu og glør</b> – om fortællere og synsvinkler 120	
Jens Vejmand af Jeppe Aakjær 124	
Ole sad på en knold og sang af Jeppe Aakjær 126	
I brødens mørke af Annette Herzog 128	
Portræt af Dora-Maar af Pablo Picasso 134	
Shake af Christina Hesselholdt 137	
<b>6. Vokseværk er ikke rent pjat</b> – om tema 140	
Bokserdrengen af Tom Kristensen 146	
Drengen der samlede på ord af Birgit Strandbygaard 148	
En historie om vokseværk af Kim Fupz Aakvson 158	
<b>7. Op af den ting</b> – om intertekstualitet 164	
Op af den ting, som Gud har gjort af H.A. Branson 166	
En seks hundrede og fjerde gang af Louis Jensen 168	
Op af den ting af Stellan Brandt 169	
Anna og Engel af Anne Lilmses 170	
En orm af Peter Mouritzen 180	

<b>8. Daddy is home, baby</b> – om Bent Haller og hans forfatterkab 184	
Knud og Køter af Bent Haller 185	
Historien om Hønskepigen af Bent Haller 203	
Ros til Asmus af Bent Haller 220	
Ønskebarnet af Bent Haller 226	
Dem fra Øsler af Bent Haller 234	
Haven af Bent Haller 234	
Der er ingen sukker på mine historier – et interview med Bent Haller 236	
<b>9. Æblet og Ormen</b> – om film 240	
<b>10. Kan man klippe et kunstværk?</b> – om Peter Callesen og hans kunst 252	
Peter Callesen – en klippende kunstner 252	
Hvid dagbog af Peter Callesen 254	
Uigennemtrængeligt slot II af Peter Callesen 256	
Cowboy af Peter Callesen 258	
Himmel og helvede af Peter Callesen 260	

# Prins Faisals ring

af Djærne Beuter

Du skal her læse et uddrag af den store roman *Prins Faisals ring*. I tekstens begyndelse er der mange ord, du måske ikke kender.

1. Find ud af, hvad disse ord betyder: *kuldsejle*, *fuldrigger*, *galeon*, *mytteri*, *forlis*, *vraggods*, *ræer*, *proviant*
2. Når du hører disse ord, hvad tror du så, historien handler om?

## Tom Collins

I det herrens år 1639 kuldsejlede en portugisisk fuldrigger ud for Sæint Christophers kyst og forsvandt med mand og mus. På sin vej fra Afrika til den ny verden i Brasilien var galeonen kommet ud for orkan, senere mytteri, hvorfor kursen var lagt om. Hvad der videre var hænt med besætningen og de fire hundrede slaver var uvist, men rygterne om deres forlis fløj som en løbeild mellem de små carabiske øer. Nat efter nat kunne man se mænd og kvinder, unge som gamle, stikke til havs i deres små joller, hvor lanternerne glimtede som tusinde idfluer i jagten på det værdifulde vraggods.

Den tremastede galeon havde været et pragtfuldt skib med ræer på alle mastes, mageløst i størrelse og malerisk i skønhed. Tilbage var kun en krusning på havet, en endnu flydende galeonsfigur samt to forhulede sjæle, og det er om dem, denne historie handler. Samt naturligvis Tom Collins, en knægt på fjorten år, som var født og opvokset på Nevis, der var kendt for sin tette regnskov og den gamle udslukte vulkan, som lå midt på øen med en lille hvid krave omkring toppen.

Familien Collins talte kun tre medlemmer. Foruden Tom var der moderen og Toms halvsøster, Feodora, som var et år ældre end sin bror.

De tjente til livets ophold på en mindre bevarning i en af øens havne. Ejeren, señor Lopez, havde taget familien til sig, da Feodoras

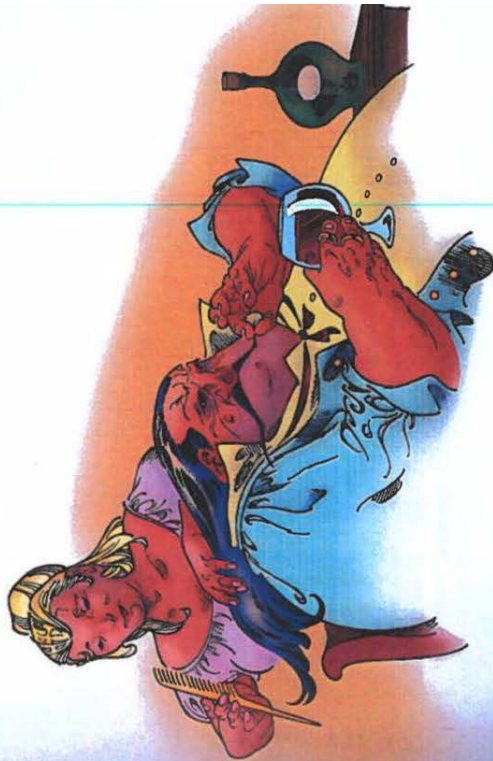
spanske far døde i duel. Senere giftede moderen sig igen, denne gang med en irer, som to år efter Toms fødsel måtte bukke under for feberen.

Enken var nu overladt til señor Lopez' luner og sine bjørns flid. De boede på kroen og fik mad hver dag og tøj på kroppen, men lige siden Tom kunne gå, havde han afsøgt strandene i håb om at finde skatten, som med eet slag kunne gøre familien fri af den brutale vært.

Historien begynder en mørk og stormfuld nat i september.

Tom havde netop tøret bordene af og lukket døren til baglokalet, hvor señor Lopez skændtes med moderen angående kassebeholdningen. Tom vidste, at hans mor aldrig kunne drømme om at snyde nogen og slet ikke señor Lopez. Hver uge måtte hun og Feodora bade værtens fødder, rense hans negle, frisere hans skæg, afluse hans hår og skrubbe hans ryg. De gav ham rejsefan mod indvoldsorm, mertian for fordøjelsen og rødvin mod livslede.

„Jeg kender dit begær efter penge,“ peb værten, „kender den evige flamme, der brænder i menneskers syge hjerter efter mammon; du er



ikke et hak bedre, og din næsvise datter med hendes skarpe tunge og hovne sind skræmmer efterhånden så mange kunder væk, at jeg snart må dreje nøglen om og se mig om efter et andet levebrød. Og hvad skal der så blive af enkefru Collins og hendes to uægte unger, det ved kun Gud."

"Deres traktørsted er en lille guldrube," indvendte Toms mor, der stod bag værten i færd med at frisere hans sorte hår.

Selv sad señor Lopez i sin polstrede lænestol, der tre gange om året måtte bygges om for at få plads til den enorme bagsmæk, der havde fået tilnavnet Den tredje verden.

"Guldrube," klynkede spanieren og knæpøede kravetøjet op. "hvad ved du om de udgifter, man har, om de mange spekulationer en krojer må gøre med. Tilmed er man udstyret med et vinkelmodigt sind, som du og dit afkom udnytter som tæger."

Tom rystede på hovedet og begyndte at sætte stolene op på bordene for at vaske gulvet.

"Og din datter tillader sig at svare mig igen," fortsatte Lopez. "Jeg, der er hendes eneste værn mod armod og sor. Jeg, der holder hånden over hendes hoved, akkurat som jeg holder hånden over hendes mors hoved og hendes broders hoved, den salams ret, i hvis sygelige øjne, der gemmer sig en sand djævel. Han ånder ved gæller, gør han. Har været så meget under vand, at hans åsyn er blevet grønt og vederstyggeligt. Man nærer en slange ved sit bryst og sover dårligt om natten ved tanken om, hvad knægten kan finde på, mens man ligger i sine lægner."

"Señor Lopez kan sove roligt," sagde Toms mor.

"Jamen, jeg sover ikke roligt. Værst er de historier, han finder på. Løgn fra ende til anden. Det vælter ud af ham, når blot han åbner munden."

"Tom er en god dreng, det ved De udmærket, señor. Han har en livlig fantasi, men det er ikke det samme som at lyve."

"Han er en slyngel, og hans søster er hovmodig, fræk og spydig, og gør sig morsom på ens vegne. Som om man har skabt sig selv."

"Jeg skal tale med Feo, señor Lopez."

Moderens rolige, dybe stemme lagde som regel en dæmper på den tykke vært.

Samtalen var drejet over på det faste emne, der hed Feodoras skarpe tunge. Et emne, Tom kunne tale med om. Tanken om, at halv søsteren allerede i nat ville få endnu en røffel, gav Tom nyt mod på livet og et lille smil på læben, da han gik, for at skubbe slåen for døren.

### Opklarende spørgsmål

3. Hvor og hvornår foregår historien?
4. Hvad er der sket i 1639?
5. Hvad er dit umiddelbare indtryk af de fire personer, vi er blevet introduceret for: Tom Collins, Feodora, deres mor og señor Lopez?
6. Hvordan er familiens situation? Hvordan er magtbalancen mellem señor Lopez og de tre andre?



### Feodora Dolores Vasques

Tom sad i det lavloftede kammer, han delte med sin mor og sin søster. Det var her, de havde deres private ejendele, som for Toms vedkommende var en samling sjældne sten, han havde fundet på stranden eller på havbunden. Han gemte også på sin faders gamle læderbælte og et søkort, der, så vidt Tom vidste, dækkede det meste af verden. Kortet var hjemmelavet og havde knap nok de rigtige mål, til gengæld var der sat krydser på de gode fiskesteder. Europa havde fået form efter en spidsnæsset tapir, som i tegnerens øjne passede meget godt på de fleste spaniere. Af samme grund sad Spanien som en uanselig vorte på kontinentet, kun halvt så stort som Afrika, der var gengivet med langbenede giraffer og brølende løver. Mellem Carabien og Afrika havde han tegnet fem store skibe, det ene smukkere end det andet og på det største, en tremastet galeon, så man en kæk kaptajn med ildrødt hår og en skinnende huggert i bæltet.

Tom vidste, at der fandtes nyere og bedre kort, og drømte om at blive ham, der en dag skulle sætte verden på papir.

På bagsiden af søkortet havde han gengivet stjernhimlen og mente selv, at den var mere pålidelig end søkortet. Han kendte hvert et stjernerbillede og havde aldrig svært ved at navigere om natten.

Moderen lå på ryggen med det lange, lysc hår slået ud og et lille ubestemmeligt smil på læben. Øjnene var ikke helt lukkede, så det var svært at afgøre, om hun sov eller bare stjal sig til et hvil, inden hun skulle op igen.

Han kyskede hende på kinden og tog hendes hånd. Hun lugtede som altid af limefrugten, som hun blandede i vandet, hun vaskede sig i.

Tom kendte ingen bedre lugt.

Han studerede hendes hånd, der var stor og grov. En mands hånd. Men hun havde også en mands arbejde.

Men det skal blive løgn, tænkte han og rejste sig fra sengen.

I løbet af få minutter havde han samlet tællelyset, læderremmen og det tjærede reb og var i fem bløde spring nede ad trappen.

I den dunkle krostue fyldte han vand på en dunk og fandt spanden med den friske guldmakrel, der lå med bugen i vejret.

Inden han forlod kroen, skævede han som vanligt ind til señor Lopez, der sov med åben mund og bukserne knappet op.

Han havde ganske rigtigt en snip af skjorten mellem læberne.

Vinden var løjertlig den nat, snart i øst og snart i vest, men det tog han sig ikke af. Han var om nogen fuldberent, og der var ingen spåkæling, der skulle belære ham om vind og vejr, og på denne nat havde han en sæt, men klar fornemmelse af held. Han kunne mærke det på sin krop, der sendte ham alle de rigtige signaler. Han havde kræfterne, energien, stædigheden og viljen.

Viljen var det vigtigste. Det var den, der gav ham et forspring for de andre. Med sin indædte vilje ville han komme først. Intet kunne knække den. Når Feo spurgte, hvordan han kunne tro, at han ville finde skatten foran tusinde voksne mænd, var svaret det samme: Fordi jeg vil. „Giv mig min jolle, en sten af passende størrelse, min fars gamle bælte og en dunk vand. Så kommer resten af sig selv. Hvorfor? Fordi jeg vil.“

Han tillod sig et lille smil, da fødderne standsede i det brune sand.

Båden var væk.

Han bed tænderne sammen og smed rebet fra sig, bukkede sig ned og fulgte jollens spor, der førte fra stranden og ud i havet.

„Gid fanden havde dig, Feodora Dolores Vásgues,“ råbte han, „gid fanden havde alle søstre.“

Han satte sig på en sten og sagde til sig selv, at det ikke betalte sig at hidse sig op. At han, hvis han tænkte sig godt om, snart ville finde på en anden mulighed for at komme til havs. Han kunne jo forsøge at låne en jolle, men alle jollerne var i brug. Der var ikke den plimsoller, der ikke var til havs. Mindst hundrede mænd var på havet. De sejlede ud med proviant til flere dage. Tom vidste, at nogle af dem havde været oppe at toppes, og at en gammel fyr havde mistet livet efter stiksår.

Måske man kunne låne hans jolle, tænkte Tom. Men han anede ikke, hvor den gamle boede. Hvis han skulle skaffe sig en anden jolle, måtte han stjæle en. Han så på kniven i bæltet. Der var ikke ret meget, han ikke ville gøre for at komme til havs denne nat. Senór Lopez ville sove de næste ti timer, så Tom havde tiden for sig. Så meget desto



værre var det, at søsteren havde hugget båden. At hun havde tilladt sig at rane den lige for næsen af ham, vel vidende, at det var det eneste, han tænkte på, det eneste han levede for.

Han sparkede til en sten, slog foden og lagde sig fladt på ryggen, så op i den majsorte nattehimmel. Lukkede øjnene og faldt til ro, mærkede trætheden lægge sig om sin krop. Han lyttede til det sagte bølgeslag og lå egentlig ganske dejligt. Duften af det salte hav forvandlede sig til slørede drømmebilleder af skælledede havfruer.

Man sagde, de kunne synge. Toms far var en af de få, der havde hørt dem. Havfruer synger vuggeviser, sagde han. Vidunderlige, blide vuggeviser.

Da han igen slog øjnene op, brændte solen over horisonten.

Havet var lysere og sort. På en bundgarnspæl sad en pelikan og knebde.

Tom holdt hånden over øjnene og fik straks øje på sin søster.

Hun sad i jollen ikke ret langt ude, og synet var udundeligt. Båden vuggede på de riftede bølger, selv sad Feodora med siden til stranden, rank som et siv. Den kulørte parasol gjorde synet endnu mere udundeligt. For hun sad der bare. Vidste, at han iagttag hende. At han natten lang havde bandet og svovlet og leet sig.

Han kunne mageligt svømme ud til hende, men den fornøjelse skulle hun ikke have. Han kunne vente.

Men kunne han virkelig vente? Var der tid til det? De andre lykkelige jægere kunne for længst have delt rovet mellem sig. Mens den magre tøs sad til skue.

Tom satte kniven mellem tænderne og skulle netop til at svømme ud, da han så hende begynde at stige.

Hun gav sig god tid og så ud til at nyde morgenen. Var i sit bedste løj: den purpurfarvede kjole, som hun havde arvet fra sin mor. Det ravsorte hår hang som en tyk fletning ned ad ryggen, hvor det nåede hende til livet. Tilmed havde hun været i smykkekrinet og rigtig majet sig ud.

„Rigtig majet sig ud,“ snævrede han.

Da hun var så langt inde, at de kunne høre hiraanden, trak hun åren op, og lod, som om hun blev overrasket over at se ham. Til trods for, at hun havde siddet derude i timevis med det ene formål: at irre ham.

Tom bed tænderne sammen og trippede utålmodigt.

„Åh, er det dig, Tom.“ Hun skyggede for solen, skønt hun havde den i ryggen.

„Hvem skulle det ellers være?“ råbte han.

„Da jeg sad derude, troede jeg, det var en hund. Men nu kan jeg godt se, det er dig.“

„Virkelig?“

„Hvad laver du nede på stranden så tidligt?“

„Hvad tror du, jeg laver? Jeg leder efter min jolle. Den, du har hugget!“

„Pas på dit temperament, Tom, du bliver helt rød i kammnen og ligner naboen grís. Men det gør irere jo.“

Tom beherskede sig og trådte ud i vandet.

„Kom så ind med min båd.“

„Hvis du beder pænt. Man kunne jo finde på at ro ud igen.“

Tom kneb øjnene sammen. Det værste var, at hun var typen, der kunne finde på det. Feodora var ikke som noget andet menneske. Hun gik sine egne veje, tænkte omvendt og sagde ting, der gjorde folk tossede. Indimellem fandt hun på de værste løgnehistorier.

Langt de fleste af Toms og Feos skændier drejede sig om deres fædrene ophav, om deres forskellige nationaliteter. At Toms far var faldet for feberren, var i Feodoras øjne en højst uværdig måde at dø på. „Men,“ som hun sagde, „irere har jo heller ingen ære, ingen ryggrad og ingen stolthed. De dør i lagerner.“

En bemærkning som denne blev kun afleveret, når hun var på behørig afstand, eller når moderen var til stede. Alligevel havde det nær kostet hende livet, da hun en dag var i det mest kyniske hjørne. Efter en times skændier havde Tom jøget hende op på kroens tag, hvor hun så ned på ham med et spottende smil.

Tom var på det tidspunkt så oderspændt, at tårerne trillede ned ad kinderne.

„Kom ned, halvblods,“ rasede han.

„Spaniere dør i kamp,“ sagde Feo, „irere med et omslag på panden.“

„Du skal få lov at æde hvert et ord.“

„Og navnet Collins er ikke navnet på en slægt, ej heller en mand, men på en børnesygdom.“ Feodora lo højt ad sin egen opfindsomhed. Kniven sad mindre end en tomme fra hendes pande, hvor den sank i til skåftet.

Hvid i hovedet stirrede hun på sin bror, der lige så arrig var på vej op ad oliventræet, der voksede ved husets gavl.

„Din far,“ råbte han, „døde, fordi han var en splejs, et halvtjermål, et spansk skvat, der var stupid nok til at duellere, men ikke mand for at vinde. Man sagde tilmed, at hans modstander var gammel og



affældig, svagtseende og kraftløs, men når det kommer til stykket, er en spanier blot en krydsning mellem det muldyr, der smider torten, og den flue, der mæsker sig i den."

Tom nåede op, da Feodora trak kniven ud af tagryggen og holdt den hen foran hans strube. Med den anden hånd tog hun fat i hans røde hår.

„Gentag de ord, Tom Collins," hvæsede hun.

Tom mærkede knivens æg mod sin hud; han vidste alt om, hvor skarp den var. Ingen på Nevis var mere nidkær med sit våben, end han.

„Gentag, hvad du sagde!"

„Mener du det om muldyret eller det om fluen?" hvæsede Tom.

„Så dø da, halvblods," knurrede Feo og gav Tom det første ar i livet.

Havde han ikke mistet fodfæste og kuret to fod ned ad tagryggen, havde hun skåret halsen over på ham.

Men der var også en anden side af Feodora.

Således gæmte Tom på en række billeder af en pige, der løber på stranden under Carabiens skæve orangemåne, barfodet og med hår som kul, vild som passaten, lykkelig som verdens første regnbuefisk af hvis rogn, stjernerne blev skabt.

Det hændte, at hun trak ham ind til sig og spurgte, om han kunne mærke hendes hjerte?

„Dit og mit liv, Tom," hviskede hun, „lytter til hinanden."

Hun snurrede rundt, lo højt og var væk.

„Tag mig med, Feo," råber den lille dreng i forsøget på at holde trit.

„Hvorhen, Tommy?"

„Hvorhen, du vil," svarer purken.

„Du skal ønske, lille mand."

„Så tag mig med til verdens ende."

Hun holder hans ansigt i sine varme, brune hænder.

„Du er der allerede, Tom Collins."

„Så tag mig med til verdens begyndelse," råber den umættelige.

„Så må du lære at svømme først."

Tom satte sig på stranden og så jollen blive trukket på land.

Han talte ikke til søsteren, da hun med parasollen på skulderen spankulerede op mod kroen, nynnende en melodi, hun selv havde lavet.

Halvblods, tænkte han og smed sine ting om bord. Gid du bliver solgt som slave og sendt til Bahia med den første skonnert.

**7. Hvordan er Toms forhold til sin mor? Find eksempler i teksten.**

**8. Hvad drømmer Tom om?**



# Bilag 14. Fandango 5. Arbejdsbog. Personkort

## 1. Skal vi kigge lidt i spejlet?


– om personkarakteristik

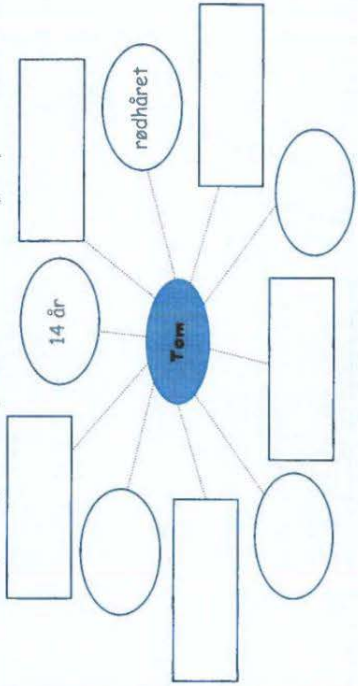
### Prins Faisals ring af Bjørne Reuter

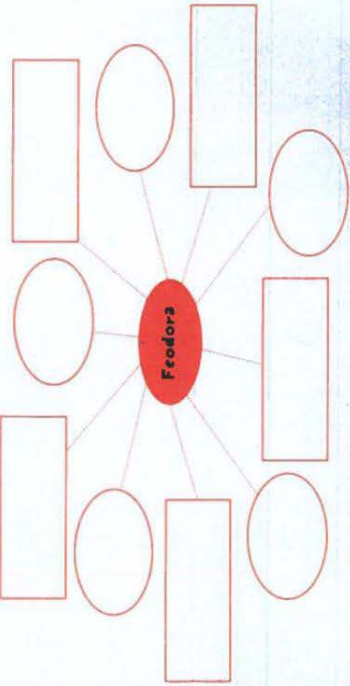
**1 Personkort**

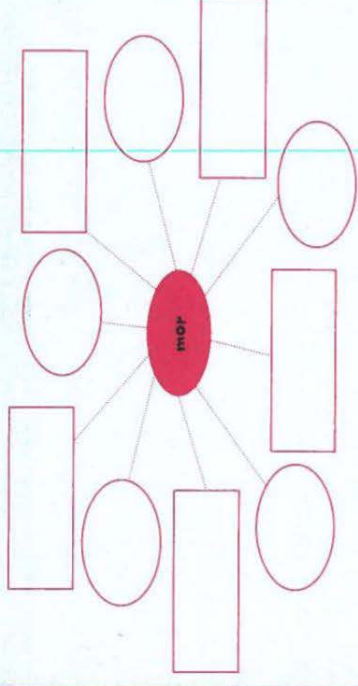
*Vi læser på linjerne*  
Hvad har vi indtil nu fået at vide om de fire personer? Nærlæs teksten, og skriv undervejs i cirklerne, hvad vi får direkte at vide på linjerne om personerne – ikke, hvad du læser mellem linjerne.

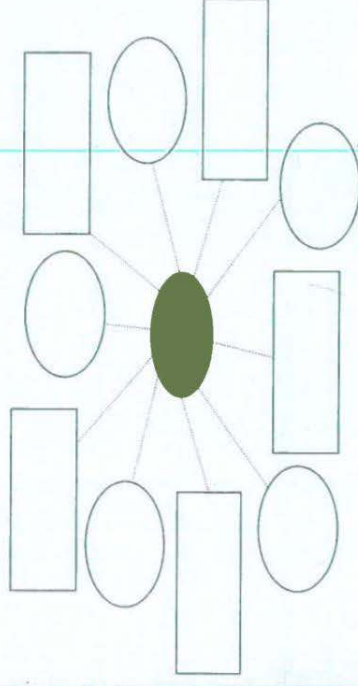
*Vi læser mellem linjerne*  
Skriv med dine egne ord i personkortets *frkanter*, hvad du selv kan sige om personerne.











© FORLAGET KASSET

© FORLAGET KASSET



## Bilag 15. Fandango 5. Arbejdsbog. Señor Lopez

### 2 Señor Lopez' opfattelse af de andre

Hvad synes señor Lopez om de tre andre personer?

Tom:

---

---

---

---

---

Feodora:

---

---

---

---

---

Mor:

---

---

---

---

---

Er der forskel på dit indtryk af personerne og den måde, señor Lopez opfatter dem på?

---

Hvordan?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

### Bilag 16. Case tre. Fandango 5. Anvendte dele af læremidlet

Aktivitet	Del af læremidlet	Aktivitetens indhold	Dato for observationer
	Grundbog	s. 44-55. Uddrag af <i>Dæmonernes hvisken</i> af Josefine Ottesen	30.10.18 07.11.18
	Grundbog	s. 44. <i>Dæmonernes hvisken</i> , 5 elevspørgsmål	30.10.18
	Grundbog	s. 48. <i>Dæmonernes hvisken</i> , 4 elevspørgsmål	30.10.18
	Arbejdsbog	s. 23. opgave 1, 3	30.10.18 07.11.18
	Grundbogen	s. 55 <i>Dæmonernes hvisken</i> , 6 elevspørgsmål	30.10.18
	Arbejdsbog	Opgave 6, 8	07.11.18

# Dæmonernes hvisken

af Josefine Ottosen

Den første fantasytekst, du skal læse, handler om pigen Mira. Der findes tre bøger om hende. Uddraget her er fra bind 1. Bøgerne har også et website, hvor du kan orientere dig om teksten og dens personer, inden du læser teksten.

1. Gå ind på [www.historienommira.dk](http://www.historienommira.dk), og undersøg, hvad det er for en historie.
2. Hvilken slags fantasytekst tror du, der er tale om (en verden – eller to verdener)?
3. Hvad er Miras problem?
4. Forklar, hvordan websitet er et eksempel på en multimodal tekst (se side 10).
5. Hvordan læser du en sådan multimodal tekst?

Vi begynder uddraget en aften, hvor Mira har været ude at ride med Athal, som er kongens yngste søn. De nærmer sig nu deres hjemby, Citta. Mens du læser eller hører historien, skal du tænke over, hvordan Josefine Ottosen har skildret miljøet.

Kort efter at solen var forsvundet bag bjergene, nåede de tilbage til Cittas sydlige port. Vagterne hilste ærbødigt på kongens yngste søn og hofbibliotekarens datter og lod dem passere uden spørgsmål, og i de smalle gader trak folk til side for at lade de to ryttere komme frem.

De skiltes foran porten til Miras hjem. Athal fortsatte ud gennem Slotsporten og op ad den snoede vej til kongeslottet, der knejsede som en ørnerede på bjergsiden over byen. Mira red gennem porten i det store bindingsværkshus, som tilhørte kongens betroede bibliotekar. Ved byrønden i den brostensbelagte gård sad hun af og kiggede undersøgende op mod svalgangene, der løb i flere stokværk langs husets bagside. Ingen stod og ventede på hende. Hun åndede lettet op, for hun vidste godt, at hun som sædvanlig var lidt sent på den. Da hesten



havde drukket af truget, trak hun den ind i stalden. Den var ligesom husets sidelænger delvist bugget ind i bjergvæggen, der afgrænsede gården bag det store hus.

\*\*\*

Der er vårprocession i byen. Det er et optog til ære for befolkningens gud, Yenta. Mira har fået besked på at blive inden døre, men hun har sneget sig ud for at se optoget, og hun håber at få et glimt af sin storebror, Rainer, som er med i optoget, og som hun ikke har set længe.

Lyden af dumpe trommer og smældende trompeter kom snart nærmere, og falkerne fra optoget, der nu befandt sig på ringmuren rundt om byen, blafrede i solopgangsbrisen.

Da vårprocessionen nåede torvet, kiggede Mira undersøgende på væbnerne der gik forrest. De unge mænd havde til opgave at bane en vej mellem de mange mennesker for Ordensmestrene, der bar guden Yenta fra den hellige Månehule ned til Soliarret på byens torv. Hun prøvede, om hun kunne genkende sin storebror, men opgav snart. Det var så længe siden, hun havde set ham, at hun var usikker på, hvordan han så ud.

Ordens Stormester, Zollar ad Vespera, der gik lige foran guden, genkendte hun til gengæld. Hun trak sig bagud og sænkede blikket, så hendes mors far ikke skulle få øje på hende, for hun var overbevist om, at han ikke ville bryde sig om at se hende mellem håndværkerungerne og tjenestefolkene fra byen.

Efter Zollar kom de to andre mestre fra Vargasordenen: Kundska-bens Mester og Vogteren af Vangasskatten. Imellem sig bar de gudefiguren med de to ansigter, der vendte hver sin vej. Derefter kom alle ordensridderne. Deres blankpudsede hjelme glimtede i faglernes skær, og den raslende lyd af metal mod metal blandede sig med trommerne.

Da hele optøget var kommet ind på pladsen, dannede de kredse om bybrønden, og trommehvirvlerne kundgjorde, at guden nu blev baded i byens kilde. Derefter lyste Stormesteren forårets velsignelse over landet Dakja og anbragte en krans af nyudsprungne vinblade om Yentas hoved. Til sidst blev gudefiguren bragt på plads i søjlehallen, der på visse dage blev brugt som rådhus og på andre som overdækket markedspads. Yentas vinteransigt af sølv vendte ind mod væggen, så hans gyldne ansigt kunne ses af alle på pladsen. Da solen et øjeblik efter steg op over bjergenes tinder, ramte dens første stråler gudens ansigt og fik det til at glimte og skinne. Det var signalet til, at festen atter begyndte. Horn, skalmeljer, piber og trommer satte i med munter musik, og fra alle gyder og stræder strømmede narrioerne ind på pladsen og dansede rundt om søjlehallen. De hev fat i alle, både gamle og unge, for at få dem med i den vældige kæde, men Tonia dukkede op i det samme. Hun tog et fast greb i Miras arm og styrede hende mod hjemmet.

„Din mor er ikke i særlig godt lune, min pige. Hvad ligner det også at stikke af midt i alt det her virvar,“ skændte ammen, mens hun hev af sted med hende.

Da de kom hjem, var Mira forberedt på sin mors straf og tog imod slaget uden at kny.

„Hvordan kan du gøre det? Din slægt hører til de mest højbårne i hele Dakja, og så opfører du dig så upassende.“ De røde pletter på Innas kinder lyste hektisk, og Mira vidste, hvad det betød.

Selv om hun havde lyst til at svare igen og sige, at det måtte være hendes fars troværdighed, der slog igennem, lod hun blot skældsordene strømme ned over sig.

„Jeg forstår ikke, at kongen tillader de løslupne narriosekskaber. Og så sammen med selve den hellige og smukke forårsceremoni! Folk bliver vilde og gale, når de bærer de masker. Det er ikke til at vide, hvad de kan finde på! Og du burde virkelig være gammel nok til at forstå, at du ikke skal blande dig med den pøbel. Hvad ville du have gjort, hvis en af dem pludselig havde hevet dig med ind i dansen?“ Mira svarede ikke.

„Du hører ikke efter!“ Hendes mor ruskede i hende. „Jo, jo,“ skyndte hun sig at sige. „Jeg skal nok opføre mig mere dannet. Jeg ville bare så gerne se Rainer, men jeg kunne ikke genkende ham. Så du ham?“

Ei hurtigt smil lyste op på moderens ansigt ved tanken om den voksne søn, og stemmen var blidere, da hun sagde: „Ja, han gik i forreste række. Vi ser ham i aften til festen på slottet.“

Hun kom igen i tanke om, hvad hun var i færd med, og fortsatte: „Men du kommer ikke med. Når du stikker af på den måde, er du alligevel ikke gammel nok til at komme med til fest.“

Mira kunne ikke holde et suk tilbage. I år var første gang, hun havde fået lov til at komme med til vårfestningen på slottet, men sådan blev det så ikke. Hun kendte sin mor godt nok til at vide, at det ikke nyttede noget at lave vrøvl, og hun sænkede sit blik mod gulvet, så ingen skulle se tårerne, mens hun gik tilbage til sit og Isoldis kammer.

Det blev en lang dag. Mira havde fået forbud mod at forlade huset og kunne bare se på, at alle andre var optaget af at bade, bringe festtøjet i orden og flette smukke kranser.

Hun søgte op til dueslaget på loftet, hvorfra hun gennem de mange flyvehuller kunne følge med i, hvordan Nørrebroen over den vilde Saugafjord blev udsmykket og pyntet med blomster og løv. Mange af byens beboere var allerede gået over til skoven på den anden side af den nordlige flodarm for at bygge boder og udsækningssteder op. Men Mira skulle tilbringe aftenen sammen med en gammel tjene-steppe, der alligevel ikke ville med i skoven. Var hun ikke stukket af under optøget, ville hun også have været i færd med at pynte sig, tænkte hun med et suk og tog en håndfuld korn fra foderkassen.

De fremmede duer, der var lukket inde, indtil de skulle sendes tilbage til deres ejere med breve, kurrede, som om de ville trøste

hende, og hun gik ind i buret, hvor hun lod dem sidde på sin hånd og spise korn.

Den manglende nattesøvn begyndte at gøre sig gældende, men i stedet for at gå tilbage til sit eget rum, hvor Isoldi var ved at gøre sig klar til festen, smuttede hun ind i det store låmværelse, som hendes far brugte som skrivestue og bibliotek. Overalt lå nye og gamle håndskrifter, og hun skrævede forsigtigt over bunkerne for ikke at ødelægge noget. Den brede vinduesbænk var lang nok til at ligge på, hvis hun nullede sig lidt sammen, og hun lod sig synke ned på den bløde dunhynde. Ikke længe efter sov hun.

6. Der er to befolkningsgrupper i landet Dakja. Hvilke?
7. Hvilken gruppe tilhører Mira?
8. Hvad kan du sige om tekstens fysiske miljø?
9. Hvad kan du sige om tekstens psykiske miljø?



Mira er stukket af på sin hest. Hun vil ud at besøge sine bedsteforældre, der tilhører truwastammen.

For ikke at vække for meget opmærksomhed havde hun taget en kappe på med en stor hætte, som hun slog op over hovedet. Hun red i skyggen af bymuren, til hun kom til sydporten ved Storketårnet. Vagterne havde tilsyneladende også drukket i anledning af vårfesteringen, for de løftede bare hånden og lod hende passere uden at spørge, hvor hun skulle hen. Og hun var da heller ikke den eneste, der forlod Citta. Selv om mange af truwastammens folk stadig levede som rejsende, var der i løbet af de sidste generationer en del, der var blevet bofaste. Mange havde slået sig ned som handlende og småhåndværkere i landsbyer på flodsletten og i Dakjas større byer. Lige nu var de fleste af de truaer, der boede bag bymuren, på vej over den sydlige vinding til den modsatte side af den roligt strømmende Zoharflod. De valgte at fejre vårfesten sammen med deres slægt og stammefæller på den store eng bag havnekvartret frem for at følge resten af byens befolkning over til skoven nord for byen. Mange af de rigeste silkehandlere, juvelerer og købmænd, der stadig boede i havnebyen, hvor hovedparten af truwæerne havde slået sig ned, var til gengæld på vej over broen fra den rhodsatte side. De var betydningsfulde folk, der var inviteret til at deltage i kongens vårfest på slotet.



Da Mira kom over broen, måtte hun holde hesten godt an. Det vrimgede med folk i de smalle gader og langs kanalerne: bissekrømmere, hestehandlere, kulsviere, kurvemagere. Rejsende truaer fra det meste af Dakja, der var vandret, redet eller sejlet til Citta for at hyldede Yentias sendebud, Ravnedronningen Raza.

Mira sad af hesten, da hun nåede frem til sine bedsteforældres hjem. De var allerede ved at forlade huset, og gammelmor Lovinias ansigt flækkedes i et utal af små smilerynker, da hun så sin sønnedatter.

„Hvad gør du her, Mirale, min lille stjerne, skulle du ikke til festen på slotet?“

„Min mor ombestemte sig,“ sagde Mira og tog imod den varme omfavnelse.

„Næppe med den hensigt, at du skulle komme hermed,“ sagde gammelmor Codru tørt.

„Neecy,“ Mira tøvede lidt, „men hvor skulle jeg ellers gå hen?“

„Ja, hvor skulle hun ellers gå hen?“ gentog Lovinia med et smil.

„Du skal ride hjem igen, Mirale,“ sagde Codru. „Din mor bryder sig ikke om, at du kommer her, og jeg kender dig godt nok til at vide, at når du alligevel ikke kom med til festen, er det, fordi du har gjort noget, du ikke måtte.“

„Du skal ikke høre på den sure gamle mand,“ sagde Lovinia og lagde sin arm om Miras ryg. „Kom du bare med. Der er mad og drikke

nok til dig også." Hun klappede på den store kurv, som to unge tjenestepiger bar imellem sig.

Længst ude på engen bag de mange nybyggede pilehytter gik grupper af heste og græssede. Truwaerne var kendt for deres gode avl, og til vårfesten samlede man alle følhopperne og unglagene for at lade hestehyrderne tage dem op til søhøjlandet, hvor de opholdt sig hele sommeren.

På vej hen til deres hytte mødte Codru og Lovinia ustandselig folk, som de skulle snakke med. Mira stod ved siden af og lyttede tålmodigt til udvekslingen af nyheder fra nær og fjern, mens hun så sig omkring.

I alle de flettede hytter gjorde familier sig klar til festmåltidet. Der blev drukket godt med vin, flere steder sad grupper af spillemand, og muntre sange klingede ud over pladsen, hvor brændofferet til ære for Raza var gjort rede.

Gudinden blev i de fleste fortællinger fremstillet som en ravn, og en stor fugl flettet i pil var placeret oven på et tykt lag brænde, der var dækket med velduftende urter. Når alle var kommet på plads, skulleilden tændes. Fuglens aske ville sprede sig med vinden, og på den måde ville Razas ånd velsigne hele landet og beskytte det mod onde kræfter.

Gammelmor og gammelbar havde små stole med, og Mira satte sig op ad den gamle kvindes ben. Lovinia klappede hende kærligt på håret. „Som du dog vokser, Mirale. Hun er snart en ung dame.“ sagde hun og skubbede sin mand i siden med albuen.

„Sandt nok! Det bliver ikke nemt.“ mumlede Codru.

„Acht, du er sur som gammel hoppemælk! Snart skiller du vel også!“ Lovinia pustede kinderne op og lod langsomt luften slippe ud.

„Mirale rider som en luftånd og fortæller, så alle må lytte. Du burde være stolt af at se stammens blod flyde så tykt i hendes årer.“

„Hun havde været bedre stillet uden det.“

„Lyt ikke til ham, lille stjerne. Han er bare misundelig, fordi du er ung, og han selv er et gammelt krøget træ.“ Lovinia lo smittende, og Mira betragtede kærligt den gamle kvindes rynkede ansigt med de kraftfulde øjne, og som altid blev hendes blik fanget af den røgfarvede, låreformede sten, som gammelmor bar om halsen. Hun huskede de mange gange, hvor hun havde plaget Lovinia om at holde stenen op mod lyset, så man kunne se det røde glimt i midten af stenen.

„Du skal arve smykket, når jeg dør.“

Mira så forskrækket på den gamle. „Hvorfor siger du det? Du er da ikke syg?“

„Nej, lille stjerne, men gammel. Og der er meget, jeg stadig væk gerne vil nå at fortælle dig. Ser du ...“

I det samme henlede Codru deres opmærksomhed på, at musikkerne nu samledes omkring bålet, og snart gav den ældste af dem tegn til at begynde. Alle klappede i takt, og der blev spillet vildere og vildere.

\*\*\*

Forpustet og svedig efter dansen satte hun sig igen ind i hytten og lod sig bevære af Lovinia, der ikke vidste alt det gode, hun ville gøre for sin sønneatter.

Codru, der var højt anset blandt Dakjas truwaer, sad og røg pipe, mens han talte med de mange mænd, der brugte lejligheden til at opsøge ham.

Mira lyttede opmærksomt. Hun holdt af at høre den gamle fortælle historier og øvede sig i at huske dem bagefter. Det havde indbragt hende ikke så få ekstra kager og godbidder i køkkenet, at hun kunne underholde pigerne, når de arbejdede. Pludselig blev hun opmærksom på tiden. Hun havde lovet sig selv at være hjemme før resten af familien.

„Jeg må gå nu, gammelmor.“ sagde hun og gav Lovinia et kys på den bløde, runkne kind.

„Når bålet er brændt ned, vil flere af de unge lade sig mærke.“

Mange af dem er på alder med dig. Vil du ikke blive og se det? Det er så smukt, når de danser bagefter.“ Lovinia tog et fast greb i hendes hånd, og den gamles blik brændte sig ind i hendes. Hun gjorde sig nænsomt løs.

„Jeg ville gerne, men jeg har lovet ikke at komme for sent hjem,“ løj hun frejdigt og var glad for at have en undskyldning, for bare tanken om brændmærkningen fik det til at gysc i hende.

Miras far, Xandru, er blevet kaldt ud til sine forældre, fordi hans mor, Lovinia, har det skidt. Mira har fået lov at komme med.

\*\*\*

„Det er skidt med din mor.“ sagde den gamle mand stille, da han så dem. Han sugede dybt på sin pipe og viste dem ned i båden. I den indbyggede køje lå Lovinia og blumdede, men da hun hørte dem, slog hun øjnene op. „Xandru! Det var på tide.“ Hun forsøgte at komme op at sidde, men måtte opgave det. „Det er ved at være slut nu, min dreng.“



Ingen historier varer evigt." Hun lukkede igen træet øjnene, og hendes mand fortsatte: "Ja, hun har jo altid selv villet bestemme. Efter at Mira sidst var her, gik hun til sengs, og siden da har hun kaldt folk til sig for at sige farvel."

Miras øjne fyldtes med tårer. "Du må ikke dø, gammelmor," sagde hun med bævendende stemme. Kvinden i sengen åbnede øjnene halvt og rakte ud efter sit yngste barnebarn.

"Lille stjerne, husk, at det er tid for din mærkning!"

Mira så op på sin far, der tydeligvis blev forlegen.

"Mor, du ved, at Inna vil ikke have det," sagde han lavmælt.

Den gamle kvinde åbnede øjnene helt og sagde pludselig kraftfuldt:

"Hun har taget din førstfødte søn og givet ham til en gammel krigslederlig mand, din ældste datter har hun vendt bort fra din slægt, så hun ikke genkender os, hvis vi møder hende i byen. Hvem skal bære slægtens opgave videre?"

"Lad ham nu være, lillemor," forsøgte hendes mand at bryde ind.

"Det er nye tider, og ..."

"Og det skal jeg høre fra dig, Codru ad Wolwan, som år efter år har drømt om atter at rejse på langfart. Dit hjerte blev kvalt mellem byens snævre mure, sagde du! Kun fordi jeg har forbudt dig at drage længere væk end Buvis, er du stadig her."

"Det er noget andet. Jeg er jo gammel," forsøgte han at indvende, men hans kone overhørte ham og fortsatte: "Xandru, du har truffet

et valg for dit eget liv ved at sige ja til kongens tjeneste, men du har ingen ret til at vælge for din datter." Den gamle tog Miras hånd og knugede den. "Ønsker du at blive truwa, min pige?"

Mira så tøvede på sin far. Hun vidste lige så godt som han, at hendes mor hadede alt, hvad der mindede om de rejsende, og hun var selv bange for smerten.

"Jeg ved det ikke," svarede hun endelig tøvede. "Må jeg tænke lidt over det?"

"Må Raza Ravnedronning holde sin hånd over jer," sagde den gamle sørgmodigt og lukkede øjnene. De ventede en tid i den lille kahyt. Lovinias svage åndedræt var det eneste, der brød stilheden, og til sidst sagde Xandru: "Vi bliver nødt til at gå hjem." Han så undskyldende på sin far, der nikkede trætt.

På vej op ad de stejle stræder gik Xandru så hurtigt, at Mira flere gange ikke kunne følge med, men måtte hive op i sine skjorter og løbe for igen at komme op på siden af ham.

**De er nu kommet tilbage til deres hjem, og Miras søster, Isoldi, skal forloves.**

Et øjeblik så hun tankefuldt på sin bror, der var opdraget hos ordenens Stormester. Zohtar var kendt for ikke at være god at komme på tværs af. Igen huskede hun på gamle Lovinias spørgsmål. Ville hun mærkes som truwa? Hun så atter på sin smukke, lyshårede mor, der netop hævdede sit bægger mod sin ældste datter. Isoldi ville blive en god hustru for Ivo, tænkte hun, og hendes bror ville nok overtage deres morfars gods og måske hans titel i ordenen, når den gamle døde. Hendes søskende var, som hendes mor ønskede, de skulle være, men selv passede hun kun dårligt ind. Pludselig blev sorgen over at skulle miste gammelmor så voldsom, at hun næsten ikke kunne få vejret. Hvem skulle bære slægtens opgave videre, havde den gamle spurgt? Uden rigtig at tænke på følgerne rejste hun sig stilfærdigt og forlod taffet. Ingen tog notis af, at hun forsvandt, og snart efter var hun på vej ned mod Storkporten.

Hun slog hæften på kappen op, så ingen kunne genkende hende, og kunne ikke lade være med at tænke på, hvad der ville ske, hvis hendes mor fandt ud af, at hendes yngste datter vandrede alene gennem de mørke gader.

Uden problemer kom hun gennem byporten, da hun sagde, at hendes gammelmor var syg. Kort efter var hun fremme ved bedsteforældrenes hus, og hun skyndte sig ned i haven, hvor lysskåret fra et bål

kastede flakkende skygger mellem frugtræerne. Nattergalen sang, og ilden oplyste både gammelfars ansigt og ansigterne af adskillige andre truwaer, der sad sammen for at våge over den døende.

Da Mira trådte ind i lyskredsen, så de alle på hende, som om hun var venet, og hendes bedstefar rejste sig og trykkede hende til sit magre bryst. Lugten af gammel mand fyldte hendes næsebor, da hun åndede dybt ind og derved opdagede, at hun havde holdt vejret på det mesie af sin vej ned gennem den natterørke by.

Uden at sige et ord fulgte den gamle mand hende ned i båden, hvor den døende lå. Det forekom Mira, at bedstemoderen var skrumpet ind, siden hun havde set hende tidligere på dagen, men da hun åbnede øjnene, så hun på sin sønnedatter med et gennemborende blik.

„Det var godt, du kom. Har du bestemt dig?“

„Ja, gammelmor.“ Mira sank grådklumpen i halsen og tog en dyb indånding. „Jeg er klar.“

Kvinden flyttede blikket til sin mand, som sagde: „Alt er rede.“

Mira lod sig atter føre udenfor og opdagede nu et spinkelt brændejern, der lå i gløderne. To af de tilstedeværende tog fat i hendes arme, og en tredje holdt hendes mørke krøller til side, da hun bøjede hovedet fremover. De messede alle lavmælt en gammel sang, og med en sikker bevægelse tog hendes bedstefar den tynde stang ud af ilden. Et kort øjeblik pressede han det glødende stempel mod den tynde hud bag hendes venstre øre. Smerten skar som et lyn ind gennem kraniet, og hun bed læben til blods for ikke at skriges. Det sved og brændte, og med en undertrykt hulken lagde hun hånden mod øret. En af mændene rakte hende et lille glas med kirsebærsmas og opfordrede hende til at drikke det, og da den klare væske skyllede ned gennem hendes hals, snappede hun hostende efter vejret. Den indre brænden af den stærke drink overgik næsten den ydre, og hun greb taknemmeligt kruset med koldt vand, som nogen gav hende i hånden. Endelig gav hun efter for gråden. Den sviende smerte både udvendig og indvendig og tanken om, at gammelmor skulle dø, fik hende til at hulke voldsomt. Et øjeblik efter mærkede hun en kølende klud mod forbrændingen og lod sig glide ind i Codrus' favn. Han vuggede hende blidt og mumlede beroligende.

Da hun havde grædt ud, gik hun igen ned i båden til den gamle kvinde. Hun knælede ved køjen, og den døende lagde sin hånd på hendes hoved. „Nu kan jeg dø med ro i sindet.“ Lovinias stemme var svag, og Mira rykkede tættere på.



„Og Mirale, dette her ...“ Hun løftede hånden med halssmykket op mod sin sønnedatter, men i det samme huggede hun hårdt efter vejret. Den unge pige så forskrækket på Lovinia, der knugede sin sønnedatters hånd så hårdt, at knoerne blev hvide, mens hun kæmpede for at få luft. Før Mira havde fået kaldt på sin bedstefar, var grebet om hendes hånd blevet slapt.

**10.** Hvad ender uddraget med?

**11.** Hvad kan du sige om det fysiske miljø hos truwaastammen?

**12.** Og det psykiske miljø?

**13.** Dæmonernes *hvisken* er en fantasitext. Da det kun er et uddrag af en stor roman, du her har læst, har der ikke været noget overnaturligt endnu. Alligevel er vi ikke i tvivl om, at teksten er fantasy. Hvorfor?

**14.** Hvilken slags fantasitext er dette (én verden – to verdener)? Hvorfor?

**15.** Selv om fantasitexter foregår i fremmedartede miljøer, kan vi godt genkende noget fra vores eget liv, fordi de drejer sig om almenmenneskelige problemer. Er der noget i *Dæmonernes hvisken*, du kan genkende fra dit eget liv?





## Bilag 18. Fandango 5. Arbejdsbog. Elevopgaver 1-3


### 2. I faklernes skær - om miljø

## Dæmonernes hvisken

af Josefine Ottesen

**1 Det fysiske miljø**  
Næriæs indledning side 44-45 igen. Udfyld, mens du nærlæser, dette miljøkort med alle de markører, du kan finde, der beskriver tekstens fysiske miljø.

bag bjergene .....  
smalle gader .....



Josefine Ottesen beskriver miljøet, så vi kan se det for os. Der er tale om et stort scenarie. Lav på baggrund af dine noter i miljøkortet på næste side en illustration af miljøet, som vi får det beskrevet i tekstens indledning. Du skal kun tegne i den øverste halvdel – den anden skal du bruge senere.

**2 Miras sociale status**  
I miljøskildringen er der markører, der viser Miras sociale status – om hun er rig eller fattig. Find eksempler.

**3 Når vores ordforråd ikke slår til**  
I mange fantasytekster opfinder forfatteren selv ord. Hvilke ord har Josefine Ottesen fundet på, som vi ikke kan finde i en almindelig ordbog?

Skriv ordforklaringer til ordene.

Du skal nu læse 2. uddrag af romanen.

**4 Det fysiske miljø**  
Hos trauærne er miljøet anderledes end hos Vargasordenen. Find markører i teksten, der fortæller os om dette miljø.

**Hos trauærne**

## Bilag 19. Fandango 5. Arbejdsbog. Elevopgave 5 og 6

Udfyld den nederste del af kassen i opgave 1 med en illustration af dette miljø.  
Er der stor forskel på den måde, de to miljøer er skildret? Hvordan?

### 5 **Modsetninger**

Skriv ord i dette to-kolonnenotat, som beskriver henholdsvis Vargasordenen og truwastammen.

Vargasordenen

truwastammen

### 6 **Det psykiske miljø**

Hvordan vil du beskrive det psykiske miljø hos henholdsvis Vargasordenen og truwastammen?

Vargasordenen

truwastammen



## Bilag 20. Case fire. Fandango 5. Anvendte dele af læremidlet

Aktivitet	Del af læremidlet	Aktivitetens indhold	Dato for observationer
	Grundbog	Genopfrisker, hvad målet med undervisningsforløbet er	03.12.18
Lærerproduceret		Synsvinkeløvelse med elever, inkl. Opsamling	03.23.18
Lærerproduceret		Walk and talk. To og to elever i samtale om, hvad det folkelige gennembrud er, inkl. opsamling	03.12.18
	Grundbog	Ole sad på en knold og sang, s. 126-127, sangen høres, samtale om udvalgte ord	03.12.18
	Arbejdsbog	Opgave 1,2	03.12.18
	Arbejdsbog	Opgave 1, 2 (s. 6-7) elevernes opgaveløsning gennemgås Opgave 3 løses på klassen	04.12.18
	Grundbog	Uddrag af romanen <i>I brøndens mørke</i> af Annette Herzog. Lærer læser uddrag op, udvalgte elevspørgsmål gennemgås	04.12.18
	Arbejdsbog	Opgave 1, 2, 3 (s. 8-9) Lærer gennemgår, elever løser to og to, elevernes opgaveløsning gennemgås	04.12.18

## Bilag 21. Fandango 5. Ole sad på en knold og sang

# Ole sad på en knold og sang

af Jeppe Jakobsen

Du skal læse endnu et digt af Jeppe Jakobsen. Her er stemningen dog anderledes. Digtet beskriver hyrde drenge Ole, der sidder på heden i Jylland og drømmer om at rejse ud i verden.

Når du har læst teksten, skal du vende tilbage til disse spørgsmål:

1. Hvad handler digtet om?  
2. Hvordan er stemningen? Sammenlign med stemningen i Jens Vejmand.  
3. Både Jens Vejmand og Ole sad på en knold og sang bliver stadig sunget. Hvorfor mon? Hvad kan vi bruge sådanne sange til i dag?

### Jens og Ole – ikke jeg

I hverken Jens Vejmand eller Ole sad på en knold og sang er det hovedpersonen selv, der fortæller sin historie. Det er en fortæller udefra, der fortæller om de to personer. En sådan fortæller, der ikke selv har en rolle i historien, kalder vi en 3. personsfortæller. Omvendt – hvis det er en af personerne i en historie, der selv fortæller den, har vi en jeg-fortæller.



1. Ole sad på en knold og sang, la-la-la-la-la-la-la-la-la-la! får og beder omkring ham sprang. Tral-la-la-la-la-la-la-la!
2. Lyngen sused, og skyen gled, udfugtslængster i hjertet sved.
3. Heden stænged, og mindet spandt; moders øjne dog stærkest båndt.
4. Snart den ting dog blev åbenbar: minder gør ikke sagen klar.
5. Stak så Ole en dag i trav, stod med et ved det store hav.
6. Øjet skinnede, læren randt, intet mere i verden båndt.
7. Over havene hyrden fór, fåtæne står der endnu og glør.
8. Ej kan bede og får forstå la-la-la-la-la-la-la-la-la! længsiers tog over bølgens blå Tral-la-la-la-la-la-la-la!

299

## Bilag 22. Fandango 5. Hvem sidder der bag skærmen/Jens Vejmand

# Jens Vejmand

af Jeppe Aaberg

Teksten handler om den fattige skærvehugger Jens Vejmand, der sidder bag sin læskærm. En skærvehuggers arbejde bestod i at slå sten i små stykker, så de kunne bruges til at gøre veje jævne. Da teksten er gammel, er der en række ord, du måske ikke kender, fordi de ikke bruges mere. Her får du en forklaring på nogle af dem:

ager = kører  
staden = byen  
spænd = her- et par heste, der er spændt foran en hestevogn  
frønnet = rådden

Når du har læst teksten, skal du vende tilbage til disse spørgsmål:

1. Hvad handler digtet om?
2. Hvad betyder det, at han må forvandle de hårde sten til brød?
3. Hvordan vil du beskrive stemningen i digtet?
4. I digtet er der ytre syn. Forklar, hvorfor. Hvem er det, der fortæller? Hvor står vi som beskuer?

1. Hvem sidder der bag skærmen med klude om sin hånd, med læderlap for øjet og om sin sko et blind, det er sømand Jens Vejmand, der af sin sure nød med hamren må forvandle de hårde sten til brød.
2. Og vågner du en morgen i allerførste gry og hører hamren klinge påny, påny, påny, det er sømand Jens Vejmand på sine gamle ben, som hugger vilde gnister af morgenvåde sten.

3. Og ager du til staden bag bondens fede spand, og møder du en olding, hvis øje står i vand, – det er sømand Jens Vejmand med halm om ben og knæ, der næppe ved at finde mod frosten mer et læ.

4. Og vender du tilbage i byger og i blæst, mens aftensjernen skælver af kulde i sydvest, og klinger hammerslaget bag vognen ganske nær, – det er sømand Jens Vejmand, som endnu sidder der.
5. Så jævned han for andre den vanskelige vej, men da det led mod julen, da sagde armen nej; det var sømand Jens Vejmand, han tabte ham i ren brat, de bar ham over hoveden en kold decembemat.

6. Der står på kirkegården et gammelt frønnet bræt; det hælder slemt til siden, og malingen er slet. Det er sømand Jens Vejmands. Hans liv var fuldt af sten, men på hans grav – i døden, man gav ham aldrig én.

## Bilag 23. Fandango 5. Informerende tekst. Begreber og Det folkelige gennembrud

### Fårene står der endnu og glør

– om fortællere og synsvinkler

Når vi betragter et kunstværk som fx et maleri eller en skulptur, der forestiller en person, kan vi gøre os forestillinger om, hvad denne person tænker. Men vi ved det ikke, for vi kan kun betragte personen på værket udefra.

- ✖ Se godt på de to billeder af *Boy* af kunstneren Ron Mueck.
- ✖ Hvordan tror du, drengen har det?
- ✖ Hvad kigger han på?
- ✖ Hvad tænker han?

Har I i klassen forskellige bud på, hvad han tænker?

Anderledes er det med personer i litteratur. Her kan vi få direkte at vide, hvad de tænker. Hør fx, her:

**BANG!** Det var hoveddøren. Børge satte sig op i sengen. Han havde sovet for længe. Far og mor var for længst taget af sted, så det måtte være lida, hans storesøster, der havde smækket døren med sådan et brag. Han sprang ud på gulvet. Nu var det med at få tøjet på i en fart.

Fra *Til grin* af Bodil Njågaard

Begge værker, *Boy* og *Til grin*, beskriver en dreng. Ved *Boy* må vi selv forestille os, hvad drengen tænker. I *Til grin* får vi det at vide: *der måtte være lida*. Når vi på den måde får kendskab til en persons tanker i en tekst, kalder vi det *indre syn*.

I andre historier betragter vi personerne udefra – ligesom når vi betragter et billede eller en skulptur. Så får vi ikke adgang til personens tanker. Det kalder vi *ydre syn*.

120

121

### Synsvinkler

En skulptur giver mulighed for, at beskueren kan bevæge sig rundt om den. På den måde kan man se skulpturen fra forskellige synsvinkler. Her ser du *Boy* i fuld figur, så du får et indtryk af, hvor stor figuren er.



✳ Forestil dig, at du går rundt om *Boy*. Ændres din opfattelse af ham, alt efter hvilken vinkel du ser ham fra? Hvordan?

I mange historier får vi hele historien fortalt fra én synsvinkel. Så er det, som om vi følger én af personerne, og det er hele tiden hans oplevelser af handlingen, vi får fortalt. I andre historier kan synsvinklen skifte, så vi nogle gange får én persons opfattelse af historien – andre gange en af de andre personers opfattelse. Det kalder vi *skiftende synsvinkel*.

I dette kapitel skal du først læse to ældre tekster af den samme forfatter, nemlig Jeppe Aakjær. Den ene har ydre syn, og den anden har indre syn. Teksterne blev skrevet omkring år 1900. Denne periode kalder vi *det folkelige gennembrud*.

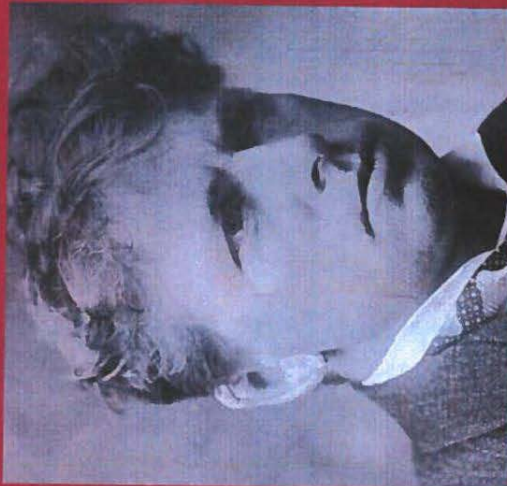
Bagefter skal du læse begyndelsen på en moderne roman, som har *skiftende synsvinkler*, og til sidst skal du læse en moderne kortprosaekst.

## Det folkelige gennembrud

I 1800-tallet, da H.C. Andersen levede, var både digterne og maler-kunstnerne opaget af at skildre Danmark meget i idyllisk. De beskrev det danske landskab og det danske folk, som om der altid var smukt og fredeligt, og ingen led nød. „Der var så dejligt ude på landet“, som H.C. Andersen sagde.

Omkring år 1900 brød en række nye forfattere igennem. De kom ikke fra de fine kredse i København, nej, de kom fra fattige kår på landet og havde selv prøvet det hårde landarbejde på egen krop. De ville skrive om det barske liv på landet, og de skrev fra de svages synsvinkel. Derfor kalder man denne periode for *det folkelige gennembrud*. Det var folket selv, der skrev.

En af disse forfattere var Jeppe Aakjær. Han var bondeson, og han skrev en række digte om livet på landet og om, hvor hårdt det kunne være. Nogle år senere blev der skrevet musik til nogle af digtene, og de blev nu almindeligt kendte som sange. Det gælder også de to digte, du skal læse – eller synge her. Vi synger dem faktisk stadig, så måske har du hørt dem før.



## Bilag 24. Fandango 5. Arbejdsbog. Elevopgave 1-3

**Ole sad på en knold og sang**  
af Jeppe Aakjær

**1 Indre syn**  
Skriv eksempler på, at der i dette digt er indre syn – dvs. at vi får kendskab til Oles tanker.

**2 At have udlængsel**  
Hvorfor tror du, at Ole har udlængsel?

Har du prøvet at have udlængsel? Hvordan?

Prøv at drømme dig langt væk.  
Hvor går dine drømme hen?  
Udfyld dette drømmekort.

Beskriv dit drømmeland.

Læs bagefter op for hinanden.  
Er det de samme drømme, man har i dag, som man havde på Jeppe Aakjær's tid?

Kommentér denne linje: *Fårene sidr der endnu og glør.*

**3 Hva' så, Ole?**  
Vi ved kun, at fårene stadig sidr på heден og glør – men hvad med Ole? Hvad skete der videre med ham? Hvor kom han hen? Og hvordan formede hans liv sig?

6



## Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet

Denne afhandling handler om læreres forståelser af og deres undervisning med litteraturlæremidler på skolens femte og sjette klassestrin. Formålet med studiet er at undersøge i hvor høj grad, lærere redidaktiserer et selvvalgt litteraturlæremiddel, når de underviser med det. Studiet har en eksplorativ tilgang til læreres undervisningspraksis med læremidler, og ambitionen har været at skabe mere viden om et centralt men underbelyst område af danskfaget. Denne viden er vigtig, idet tidligere forskning med kvantitativ tilgang peger på, at læremidler spiller en betydelig rolle i danskfaget og dermed også i litteraturundervisningen. Målet er derfor også, at studiets kvalitative tilgang med dets fund kan bidrage til udvikling af danskfaget i skolen og i undervisningen på læreruddannelsen.

Studiet er et multiple casestudie bestående af fire cases, hvor en case defineres som en lærers forståelse af og undervisning med et selvvalgt litteraturlæremiddel. Lærerne repræsenterer forskellige faglige profiler, idet de har mellem 4 og 16 års undervisningserfaring, og tre af dem er uddannet med dansk som undervisningsfag. De arbejder på forskellige skoler beliggende i byer af forskellig størrelse. Det empiriske materiale udgøres af læremidler, lærerinterviews og klasserumsobservationer, hvor litteraturredidaktisk paradigmatteori kombineret med diskursanalyse udgør analyseapparatet.

Afhandlingen viser hvordan lærerne vælger undervisningsstrategier, som i overvejende grad kan karakteriseres som læremiddelstyrede. Desuden vises hvordan lærernes faglige selvforståelse i flere tilfælde adskiller sig markant fra læremiddeldiskurs og undervisningsdiskurs. Studiets hovedfund giver anledning til at gøre status over danskfagets litteraturundervisning og litteraturlæremidler. Der peges på behov for, at fagdidaktisk udvikling knyttes tæt sammen med udvikling af fagdidaktiske læremidler.