
Læreres forståelser af bidrag til elevers dannelse i undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet

Marianne Oksbjerg, lektor, ph.d., UCN, Læreruddannelsen Aalborg, mao@ucn.dk

Resumé

Nyere forskning peger på, at didaktiske litteraturlæremidler spiller en central rolle for læreres undervisningspraksis i skolens danskfag. Der mangler imidlertid forskning i, hvilke forestillinger dansklærere har om elevers dannelse i undervisning, hvor didaktiske læremidler inddrages. I artiklen belyses dette område gennem analyser af interviews med fire lærere, som underviser på mellemtrinnet. For to af lærernes vedkommende peger resultaterne på, at deres egen forståelse af undervisningens dannelsesbidrag på centrale områder afviger fra den forståelse, der implicit ligger i det valgte læremiddel. Et resultat er desuden, at lærerne ikke selv ser denne diskrepans.

Nøgleord: litteraturundervisningens dannelsesbidrag, didaktiske læremidler, læreres forståelser

Abstract

Recent research indicates that didactical learning resources play an essential role in teachers practice in literature teaching in primary education, but research focusing on teachers understanding of students Bildung when they involve didactical learning resources in classroom teaching is rarely seen. This article analyzes interviews with four teachers who are involving didactical learning resources in literature teaching for grade 5 and 6. The interviews show that two of the teachers tend to understand students Bildung in a significantly different way than the understanding represented in the learning resources. Furthermore, it is notable that the teachers themselves are not aware of this discrepancy.

Keywords: general education within literature teaching, didactic learning resources, teachers' notions



Introduktion

Denne artikel omhandler aspekter af danskfagets dannelsesbidrag. Nærmere bestemt fokuserer jeg på den væsentlige del af danskundervisningen, som undervisningen i skønlitteratur udgør. Der er i danskfaget en lang tradition for at tillægge læsningen af skønlitteratur særlige muligheder for elevers dannelse (Sørensen, 2008). Dette dannelsespotentiale har i et historisk perspektiv vedvarende været til debat (Blok Johansen, 2019; Bundsgaard & Oksbjerg, 2012; Langer, 2011; Nussbaum, 2010; Persson, 2007; Skaftun, 2009; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). Nyere forskning peger samtidig på, at didaktiske læremidler i vid udstrækning anvendes i danskfaget og således også i litteraturundervisningen (Bundsgaard et al., 2017, 2020). Læreres forståelse af litteraturlæremidlers didaktiske intentioner for elevers dannelse er imidlertid et forskningsmæssigt underbelyst område (Oksbjerg, 2021). Til grund for tilblivelsen af denne artikel ligger derfor en ambition om at undersøge dansklæreres eget syn på dannelse. Læreres syn på dannelse kædes desuden sammen med deres forståelse af den didaktik, som implicit ligger i de anvendte læremidler. Forskningsspørgsmålet lyder:

Hvilke forestillinger har dansklærere om elevers dannelse i litteraturundervisningen, og hvordan ser lærerne disse forestillinger understøttet i didaktiske læremidler, som de vælger at undervise med?

Artiklen bygger på empiri fra interviews med fire dansklærere, hvor lærerne forholder sig til læremidlets diskurs og også formulerer deres egen litteraturdidaktiske diskurs (Sawyer & Van de Ven, 2006; Witte & Sâmihaiian, 2013). I mine analyser af læremiddel og lærerinterviews opererer jeg med tre forskellige diskurser: læremidlets diskurs, lærerens egen diskurs (eller faglige position) og lærerens forståelse af læremidlets diskurs (Bundsgaard & Hansen, 2011; Gee, 2011; Hansen, 2010, 2012; Hetmar, 2019). Artiklen indledes med en kort redegørelse for litteraturundervisningens dannelsesbidrag i relation til folkeskolens formål og til fagformålet for dansk, hvorpå følger et afsnit, hvor studiet relateres til andre beslægtede studier. Dernæst redegøres for studiets metode og centrale begreber. Artiklens analyser er inddelt i to hovedafsnit, hvor det første omhandler lærernes egne forestillinger om litteraturundervisningens dannelsesbidrag og det andet deres forståelser af læremiddeldiskursen. Artiklens afsluttende del omhandler dels et konkluderende, et diskuterende og et afrundende afsnit.

Litteraturundervisningens dannelsesbidrag

Danskfagets litteraturundervisning er i lighed med andre af fagets områder forpligtet på folkeskolens formålsparagraf og dens formuleringer om elevernes demokratiske dannelse. Åndsfrihed, ligeværd og demokrati er således også elementer, som skal præge litteraturundervisningen i grundskolen (Folkeskoleloven 2019, § 1, stk. 3). Dette betyder, at elevernes egne og andres stemmer og anskuelser skal have plads og behandles i et fællesskab, som er præget af respekt og tolerance (Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). I danskfagets målformulering signalerer formuleringen "Faget skal fremme elevernes indlevelsesevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse" (Fagformålet for dansk 2019, stk. 1), at eleverne gennem mellem menneskelige indsigter og på baggrund af bl.a. etisk og historisk forståelse skal udvikle og udtrykke egne holdninger (Langer, 2011; Nussbaum, 1998; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). I fagets formål betones desuden elevernes muligheder for gennem bl.a. deres oplevelser og forståelse af litteratur at udvikle *personlig* og *kulturel identitet* (Fagformålet for dansk 2019, stk. 1). Dette kan forstås sådan, at det i danskfagets formål er forestillingen, at man gennem læsning af bl.a. skønlitteratur kan udvikle sig som menneske og demokratisk (verdens)borger, og i forlængelse heraf, at litteraturundervisningens særlige opgave er, at eleverne gennem arbejdet med litteraturen bl.a. udfordres i deres syn på sig selv og verden (Nussbaum, 1998; Bundsgaard & Oksbjerg, 2012). Inspireret af bl.a. litteraturfilosoffen Nussbaum (1998, 2010) og litteraturdidaktikeren Langer (2011) formulerer Skyggebjerg & Oksbjerg (2020) litteraturundervisningens dannelsesbidrag i et demokratisk perspektiv, at "fokus må være på litteraturens potentiale for, at eleverne udvikler deres tekstkendskab, omverdensforståelse, forestillingsevne og empati" (Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020, s. 109).

Beslægtede studier

Der er som nævnt ikke i dansk kontekst meget forskning i sammenhænge mellem læreres fagdidaktiske positioneringer og didaktiske læremidler, de underviser med. Flere skandinaviske studier beskæftiger sig imidlertid



med undervisning, hvor L1-fagets¹ didaktiske læremidler indgår (Bakken & Andersen-Bakken, 2016; Bremholm et al., 2017; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Gissel & Hansen, 2019; Hansen, 2012; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020).

Flere studier beskæftiger sig desuden i skandinavisk kontekst med litteraturdidaktiske positioner (Elf & Hansen, 2017; Gourvennes et al., 2020; Kasperen, 2012; Penne, 2012; Persson, 2007; Rødnes, 2014; Rørbech & Skyggebjerg, 2020; Skaftun, 2009). Det meste af denne forskning baserer sig dog udelukkende på teoretiske studier eller på dokumentanalyser. Eftersom brugen af didaktiske læremidler i undervisningen er meget udbredt i dansk kontekst (Bundsgaard et al., 2017, 2020), og antagelsen desuden er, at lærerens dannelsesforestillinger spiller en rolle for lærerens praksis, forventes denne artikels resultater at pege på læreres forestillinger om litteraturdidaktiske dannelsesbidrag. Med henblik på at afgrænse og forstå den didaktiske kompleksitet, som forskningsspørgsmålet adresserer, har jeg foretaget visse teoretiske og metodiske valg, som jeg i det følgende afsnit vil redegøre for.

Begrebsapparat og metode

I studiets analyser spiller udvalgte begreber fra didaktisk paradigmatheori, diskursteori og læremiddelteori en central rolle. I dette afsnit redegør jeg for disse begreber samt for, hvordan jeg ser en sammenhæng mellem didaktiske paradigmer og dannelsesbegrebet.

De inddragne didaktiske paradigmer indeholder mere eller mindre eksplícit aspekter, som vedrører undervisningens overordnede formål. Jeg forstår undervisningens overordnede formål som en central del af det bidrag til elevernes dannelse, der er med til at kendetegne det enkelte paradigme. Med udgangspunkt i bl.a. teori om didaktisk paradigmatheori, som er udviklet i europæisk kontekst af Sawyer & Van de Ven (2006) og Witte & Sâmihaiian (2013), har jeg med inddragelse af skandinaviske studier af Sørensen (2008) og Rødnes (2014) udviklet begreber til analyse af studiets empiri. Centralt står således Witte & Sâmihaiians fire litteraturdidaktiske paradigmer

1 I artiklen anvender jeg den internationalt udbredte betegnelse L1 (First Language) og L1-undervisning for det, man også har kaldt modersmål og modersmålsundervisning. Jeg anvender L1 og L1-undervisning, til trods for at den undervisning, der foregår her, både kan dreje sig om undervisning i elevens første og andet sprog.

(se figur 1) og Sawyer & Van de Vens *utilitaristiske* L1-didaktiske paradigme, hvorfor jeg her kort vil redegøre for disse fem.

Jeg anvender desuden paradigmebegrebet i overensstemmelse med de to hollandske L1-didaktiske forskere Sawyer og Van de Ven, som beskriver feltet for L1-uddannelse som polyparadigmatisk (Sawyer & Van de Ven, 2006). Jeg er klar over, at Carlsen (2021) har rejst kritik af denne måde at anvende paradigmebegrebet på, som ikke er helt i overensstemmelse med den oprindelige Kuhnske forståelse af begrebet (1962). Jeg fastholder imidlertid anvendelse af centrale begreber fra Sawyer & Van de Ven (2006) og Witte & Sâmihaian (2013), idet disse aspekter af paradigmerne i mit studie ses som tegn, der kan være med til at karakterisere didaktiske diskurser. Jeg forstår således didaktiske paradigmer som sammenhængende systemer af didaktiske aspekter, hvorfra der kan findes tegn på påvirkninger fra flere forskellige paradigmer inden for den samme didaktiske diskurs. Jeg anvender således disse paradigmatisk tegn som et sprog, der er med til at karakterisere studiets diskurser.

De fire litteraturdidaktiske paradigmer er udviklet af Witte & Sâmihaian (2013) og betegnes det *kulturelle*, det *lingvistiske*, det *personlige* og det *sociale* paradigme. De to første kategoriseres desuden som *indholdsorienterede*, mens de to sidstnævnte betegnes som *elevorienterede* paradigmer. Paradigmerne udgør sammen med didaktiske aspekter for litteraturundervisnings formål, indhold, teori, tekstsyn, teksttilgang, tekstudvælgelseskriterier, læringssyn, lærerens rolle og evaluering en sammenhængende matrix (Oksbjerg, 2021, s. 57). Ved analyser af studiets empiriske materiale fremtræder desuden et tydeligt mønster, som er gennemgående og viser sig som tydeligt pres fra Sawyer og Van de Vens *utilitaristiske* paradigmes instrumentelle videns- og læringsrationale (Oksbjerg, 2021; Krogh, 2014; Sawyer & Van de Ven, 2006). Sidstnævnte medtages derfor som et femte paradigme, og tegn på påvirkninger fra dette paradigme ser jeg som et instrumentelt syn på litteraturundervisning (Oksbjerg, 2021, s. 40).



Figur 1

Fire litteraturdidaktiske paradigmer (Oksbjerg, 2021, s. 53-54)

Paradigmer	Kulturel	Lingvistisk	Social	Personlig udvikling
Aspekter				
Litteraturundervisningens formål	Kulturel viden	Æstetisk bevidsthed	Social bevidsthed	Personlig udvikling
Teksttilgang	Litterær kontekst (biografi, epoker)	Formelle aspekter ved teksten	Ikkelitterær kontekst, læserorienteret	Læserorienteret
Tekstudvælgelseskriterier	National kanon	Anerkendte æstetiske værdier	Aldersrelevante temaer	Elevs præferencer og interesser
	Indholdsorienteret		Elevorienteret	

I den skematiske oversigt (figur 1) ses tre udvalgte didaktiske aspekter, som er en del af det analyseapparat, jeg har udviklet i Oksbjerg (2021), og som er relevante for nærværende artikels analyser. Det drejer sig om *Litteraturundervisningens formål*, som peger på, om undervisningen ifølge paradigmerne sigter mod at bibringe eleverne henholdsvis kulturarvsforståelse, æstetisk sans, social bevidsthed eller personlig udvikling. Disse elementer kan optræde på samme tid i en diskurs, og jeg forstår dem altså som væsentlige elementer ved litteraturundervisningens dannelsesbidrag. Disse overordnede mål udmønter sig som tegn på påvirkninger fra de enkelte paradigmer, hvor jeg altså ser *formålet* med undervisningen som et særligt element, der peger på en bestemt dannelsesforestilling. I analyserne henviser jeg yderligere til de didaktiske aspekter *Teksttilgang* og *Tekstudvælgelseskriterier*, som også fremstår som paradigmemarkører i lærerens formuleringer.

I mine analyser af læremiddel og lærerinterviews opererer jeg som nævnt med tre forskellige diskurser: læremidlets diskurs, lærerens egen diskurs (eller faglige position) og lærerens forståelse af læremidlets diskurs (Hetmar, 2019). Jeg betragter den implicite læremiddeldidaktik som udtryk for en særlig situation, hvor læremiddelforfattere etablerer en indirekte kommunikation med de lærere, som inddrager eller påtænker at inddrage læremidlet i undervisning. På baggrund af analyser af læremiddeldidaktikken fremstår derfor en særlig læremiddeldiskurs. De gennemførte lærerinterviews definerer jeg desuden som en kommunikationssituation, hvortil to perspektiver

og dermed to diskurser kan fremanalyseres, nemlig lærerens egen diskurs og lærerens forståelse af læremiddeldiskursen (se evt. figur 3, oversigt over artiklens diskurser).

Med det formål at forstå, hvordan der i den enkelte diskurs skabes mening ved hjælp af de kontekster, de udfolder sig i, anvender jeg begrebet *implicitte diskurstråde* af Hetmar (2019). Diskurstrådene går på tværs af diskurser og defineres som sammenhængende mængder af ytringer, som ved implicite referencer til bagvedliggende *betydningskontekster* skaber mening i kommunikationssituationen (Hetmar, 2019, s. 149-150). Dette vil sige, at de implicite diskurstråde dækker over faglige forståelser og kommunikationsmønstre, som betragtes som realiseret i den omtalte undervisning, og som derved fungerer som indlejrede eller udtalte præmisser for forståelsen af diskursen. Diskurstrådene skaber mening i den givne kommunikationssituation gennem referencer til forskellige faglige betydningskontekster.

Forskningsspørgsmålet kæder lærernes faglige positioneringer sammen med didaktiske læremidler, som læreren underviser med, idet læremidlerne har en central plads i de empiriske data, som er grundlaget for denne artikel. Jeg forstår didaktiske læremidler med læremiddelforskeren Jens Jørgen Hansens begreb som pædagogisk designede undervisnings- og læringsssystemer, der er produceret med en læringsmæssig intention, og som kan fungere som et selvstændigt læringsmiljø (Hansen, 2010, s. 21). Der fokuseres altså på at vise nogle af de sammenhænge, der kan være mellem lærerens egen faglige selvforståelse og den forståelse, der er indlejret som didaktiske intentioner i et didaktiske læremiddel.

Med henblik på at opnå viden om, hvordan lærerne forstår litteraturundervisningens dannelsesbidrag, og hvordan de ser dette bidrag understøttet i det læremiddel, de underviser med, benytter jeg det samme begrebsapparat ved analyser af de forskellige former for data, som udgør studiets empiri. Derved opnår jeg en forståelse af både læremiddeldiskurs og lærerdiskurs og kan foretage sammenligninger inden for den enkelte case og på tværs af de fire cases.

I nærværende casestudie er hver case defineret som en lærer og hendes forståelser af og undervisning med et selvvalgt didaktiske litteraturlæremiddel. Jeg interviewede hver lærer, før jeg observerede hendes undervisning med læremidlet, og endnu en gang efter undervisningen. Ved det andet interview var udvalgte sekvenser fra den observerede undervisning i centrum. Selvom denne artikels fokus ikke er på undervisningen med læremidlet, men på lærerens forståelser af centrale didaktiske aspekter, vil nogle af de



udvalgte citater derfor også indirekte berøre undervisningen med læremidlet.

Ved udvælgelse af studiets deltagere var jeg inspireret af Flyvbjerg (1991), hvor han introducerer *informationsorienteret udvælgelse*. Udvalgelsen havde således fokus på lærerens undervisningserfaring (Penuel et al., 2014) og geografiske spredning forstået som ansættelser ved skoler beliggende i forskellige byer (Tallaksen & Hødne, 2014). Lærerne underviste alle fire på mellemtrinnet, havde mellem 4 og 16 års undervisningserfaring og var ansat på tre forskellige skoler, som lå i byer af forskellig størrelse. Lærerne havde desuden forskellige faglige profiler, idet to havde dansk som undervisningsfag fra læreruddannelsen, en var meritlærer med cand.mag. i nordisk sprog og litteratur og en havde ikke dansk som fag fra læreruddannelsen. Alle fire valgte at undervise med læremidlet *Fandango*, men dog med fire forskellige dele af det. Det var ikke overraskende, at de valgte netop dette læremiddel, da det ifølge Bundsgaard et al. (2017) er det mest udbredte didaktiske læremiddel på danskfagets mellemtrin. Læremidlet er karakteriseret ved en høj didaktiseringsgrad² og ved at have fokus på elevernes begrebslæring som ramme og gennemgående træk ved den intenderede undervisning.

Ved gennemførelse af studiets lærerinterviews måtte jeg erkende, at det var vanskeligt at spørge for direkte til lærernes forestillinger om elevers dannelse i litteraturundervisningen. Hvis jeg formulerede mine spørgsmål for direkte, fik jeg relativt ordknappe svar og oplevede tegn på, at lærerne kunne føle sig ubekvemme ved spørgsmålet. I stedet formulerede jeg mig anderledes. Jeg spurgte fx lærerne om, hvad der er det vigtigste, eleverne lærer i deres litteraturundervisning, hvad de mener er det overordnede formål med undervisningen, eller om de kunne formulere deres fagsyn. I nogle tilfælde introducerede jeg derfor med stikord de fire litteraturdidaktiske paradigmer, som jeg i et foregående afsnit her har redegjort for som centrale dele af det teoretiske analysebegrebsapparat. I artiklens næste afsnit vil jeg ved analyser af empiriske nedslag indkredse de fire læreres litteraturdidaktiske positioner, som jeg i denne sammenhæng altså samtidig tolker som deres syn på litteraturundervisningens dannelsesbidrag og som et centralt element i det, jeg benævner *lærers egen diskurs*.

2 Høj didaktiseringsgrad: Læremidlet konkretiserer slut- og trinmål i færdige undervisningsforløb og relaterer målene til specifikke temaer, stof, opgaver, læringsaktiviteter og undervisningsformer. Lærervejledningen strukturerer lærerens brug (Hansen, 2012).

Læreres forestillinger om litteraturundervisningens dannelsesbidrag

Med henblik på at opnå viden om, hvordan de fire lærere forstår læremiddeldidaktikken, fremkommer som nævnt interessante resultater vedrørende lærernes egne faglige selvforståelser. Jeg vil ved udvalgte empiriske nedslag i det følgende redegøre for hver af de fire faglige positioner, som de fremstår ved diskursanalyse af deres formuleringer. Som baggrund for at forstå følgende analyser af lærernes faglige positioner bringer jeg dog her først centrale resultater fra analyserne af læremidlet, som udgør en væsentlig referenceramme for artiklens pointer.

Læremidlets grundidé er, at præsentation af viden om begreber for eleverne er udgangspunktet, og dets strukturering, kriterier for tekstvalg og elevopgaver understøtter dette (May & Arne-Hansen, 2009-2015). Læremidlet er således opdelt i kapitler med hvert sit fokus på et litterært begreb, og hvor en række skønlitterære tekster (oftest i uddrag) er udvalgt og tilrettet med henblik på elevernes begrebslæring (May & Arne-Hansen, 2009-2015). Ved analyser af læremidlet er resultaterne, at læremiddeldiskursen er præget af påvirkning fra dele af det lingvistiske og det personlige paradigme, men at tegn fra det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme er gennemgående (Oksbjerg, 2021; Sawyer & Van de Ven, 2006; Witte & Sâmihaiian, 2013).

Elevorienterede forestillinger om dannelsesbidrag

I citatet nedenfor er det læreren Bolette, der udtaler sig om sit litteraturdidaktiske fagsyn. Jeg vælger som nævnt at anvende ordet fagsyn og ikke faglig diskurs eller dannelsesforestilling, da jeg erfarede, at de sidstnævnte formuleringer kunne resultere i meget få lærerrefleksioner, afklarende modspørgsmål eller ligefrem en lidt trykket interviewstemning.

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 superfagfaglig... hvis man kan sige det sådan, altså jeg bruger rigtig meget danskfaget i vores hverdagssituationer... Altså – hvorfor er det de skal have om per-



sonkarakteristik, ... hvad er det vi kan bruge det til i vores liv?

He he. (Første interview med Bolette)³

Med "de to sidste" henviser Bolette til det personlige og det sociale paradigme, som hun altså formulerer som sit faglige ståsted. I citatet identificeres (med fed skrift) en implicit diskurstråd, som adresserer formålet med litteraturundervisningen, og som samtidig peger på den undervisning, Bolette ifølge sit eget selvbillede praktiserer. Hun har som ideal, at eleverne skal kunne se en direkte brugsværdi i det, de lærer i undervisningen. Inden for rammerne af læremiddeldiskursens stærke begrebsfokus transformeres dette til et ønske om, at eleverne umiddelbart skal kunne bruge begreber om personkarakteristik til noget nyttigt i hverdagssituationer. Det yderligere interessante ved Bolettes formuleringer er, at hun ikke forstår sin egen faglige diskurs for litteraturundervisning som *fagfaglig*, fordi den (i hendes egen selvforståelse) er påvirket af elevorienterede (socialt og personligt orienterede) paradigmer. Bolette har et billede af sin egen undervisningspraksis som præget af åbenhed over for elevorienterede paradigmer, men hun reflekterer og agerer inden for rammerne af læremiddeldiskursen, som er stærkt præget af tekst- og begrebsorienterede paradigmer.

Ved interview af læreren Eva bringer jeg igen dannelse og fagsyn ind i interviewet, hvor jeg også med formuleringen "det vigtigste i litteraturundervisningen" ønsker at spore hende ind på relevante refleksioner. Eva formulerer, at det er vigtigt for hende, at eleverne "fanges", "gribes" og "optages" af litteraturen og opnår en forståelse af sig selv som del af en større menneskelig og historisk sammenhæng. Senere i samme interview reflekterer hun over læremidlets begrebsfokus, hvilket hun kæder sammen med det at lære eleverne at tage kritisk stilling, som hun betoner vigtigheden af.

Eva: [...] 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)

3 Ved artiklens citater har jeg anvendt denne transskriptionsnøgle: ...: kortere eller længere pauser, versaler: Når der lægges tryk på ytringen, [...]: Noget af ytringen er udeladt. Fed skrift anvendes for at markere særligt centrale ord og formuleringer. I teksten i øvrigt henviser jeg til disse fremhævninger ved at kursivere dem. Både markeringer med fed skrift og kursivering er altså mine fremhævninger.

I citatet fremtræder en diskurstråd, hvor Eva med *det* henviser til litteraturundervisningens fokus på, at eleverne lærer om begreberne synsvinkel og fortæller. Eva ser i disse begreber et særligt potentiale, når eleverne skal undervises i udvikling af kompetencer til at tage kritisk stilling. I Evas refleksioner over de centrale overordnede formål med hendes litteraturundervisning ses samlet set referencer til det kulturelle, det personlige og det sociale paradigme. Evas egen faglige diskurs orienterer sig altså primært mod de elevorienterede paradigmer og adskiller sig derved også på væsentlige områder fra læremiddeldiskursens fokus på teksten og i særlig grad på begrebslæring.

Tekstorienterede forestillinger om dannelsesbidrag

I starten af det første interview med læreren Ann spørger jeg hende, hvad hun synes er det vigtigste eleverne lærer i litteraturundervisningen, og hvordan hun forstår litteraturundervisningens dannende potentiale.

Ann: Jamen jeg synes, at ... jeg synes, at det er vigtigt, at eleverne de kommer til at holde af litteraturen [...].

Ann: [...] at være god til at præsentere dem for meget forskelligt litteratur... (Første interview med Ann)

Ann begrundet ikke yderligere i denne sammenhæng, hvorfor det er vigtigt, at *eleverne kommer til at holde af litteraturen*, og hvorfor de dannes ved, at *meget forskelligt litteratur præsenteres for dem*. I den implicite diskurstråd henvises til en betydningskontekst, hvor det giver mening at undervise i litteratur med det ene formål, at eleverne kommer til at holde af litteraturen. Ann uddyber senere, at hun forstår litteraturundervisningens dannende potentiale som noget, der også udfolder sig ved inddragelse af nationalt kanoniseret litteratur: "Det er sådan noget, **man** skal kende!" (Første interview med Ann). Med anvendelsen af det almene *man* peger Ann på, at den kanoniserede litteratur er tekster, som alle borgere bør kende til. Samlet set refererer Ann til de indholdsorienterede litteraturdidaktiske paradigmer og er dermed på centrale områder i overensstemmelse med læremiddeldiskursen.

Læreren Camilla formulerer sig ligeledes på måder, hvor en litteraturdidaktisk diskurs, som minder om læremiddeldiskursen, fremtræder. Da jeg efterspørger Camillas tanker om, hvad der er særligt vigtigt, eleverne lærer i hendes undervisning, fremgår det, at hun skelner mellem to former for

undervisning. Når hun underviser med romaner, er det vigtigt, at eleverne bliver "grebet af handlingen", opnår "læselyst", og at der opstår "gode klas-sesamtaler" (Første interview med Camilla). Når hun derimod underviser med læremidlet, er formålet noget andet.

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)

I den fremhævede diskurstråd henviser Camilla implicit til en betydnings-kontekst, hvor det giver god mening at undervise eleverne i begreber som en indgang til litteraturundervisningen. I denne særlige kontekst kan begrebs-læringen også give mening, selvom kvaliteten af den skønlitterære tekst ikke altid er høj. Litteraturen er på denne måde reduceret til et bagtæppe for den begrebslæring, som danner rammen om undervisning, hvor literatu-ren bliver et sekundært element eller et instrument for det egentlige, nemlig begrebslæringen. Camillas formuleringer rummer på denne måde indirekte referencer til de samme tekstorienterede litteraturdidaktiske paradigmer, som genfindes i læremiddeldiskursen.

Oversigten i figur 2 viser for overskuelighedens skyld de mest fremtræ-dende paradigmatisk træk ved de litteraturdidaktiske diskurser, som er fremanalyseret ovenfor. Den skematiske oversigt viser kun tendenser, og forbehold skal tages for, at det ikke fremgår, hvilke træk der er de tydeligste, og ej heller kan nuancer og undtagelser aflæses.

Figur 2

Oversigt over læremiddels og læreres litteraturdidaktiske diskurser (Oksbjerg, 2021, s. 247)

Diskurser	Bolette	Ann	Camilla	Eva
D1: Lære-middel	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk
D2: Læreren	Personligt, socialt	Lingvistisk, kulturelt	Lingvistisk	Personligt, socialt, kulturelt

Af figuren ses, at lærernes litteraturredidaktiske orienteringer på flere måder adskiller sig fra læremidlets. Ved læremiddelanalysen fremstod som nævnt særligt træk fra det lingvistiske og det utilitaristiske tydeligt. Hos både Bolette og Eva var derimod de to elevorienterede paradigmer (det personlige og det sociale) mest fremtrædende. Det ses desuden, at Ann og Camilla på centrale litteraturredidaktiske parametre er i overensstemmelse læremiddeldiskursen.

Læreres forståelser af læremiddeldiskursen

To af de fire lærere, som jeg interviewede, tegner dermed et fagligt selv billede, som på centrale didaktiske områder afviger tydeligt fra det læremiddel, som de vælger at inddrage i undervisningen. Det er i denne sammenhæng en vigtig pointe, at ingen af lærerne for alvor sætter spørgsmålstegn ved læremiddeldiskursen, men at de alle forsøger at rette deres egen faglige position ind efter den. Bolette udtrykker, at hun ser et særligt potentiale for brugsorienteret litteraturundervisning ved, at læremiddeldidaktikken kredser om det litterære begreb personkarakteristik. Eva ser ligeledes et særligt potentiale i begreber om synsvinkel og fortæller i sine bestræbelser på, at eleverne udvikler kompetence til kritisk stillingtagen. Det er i forlængelse heraf også en pointe, at jeg i ingen af de analyserede dele af læremidlet ser disse didaktiske muligheder. Læremiddeldidaktikken rummer i min optik derimod tydelige intentioner, som lægger op til repetition af på forhånd definerede begrebsforståelser og færdigheder i at applikere disse forståelser på skønlitterære tekster eller i mange tilfælde på tilrettede uddrag af disse. Dette bevirker, at jeg ser tydelige og gennemgående referencer til et teknisk rationelt lærings- og vidensbegreb, som genfindes i det utilitaristiske L1-didaktiske paradigme, og at jeg karakteriserer denne form for litteraturundervisning som instrumentel. I det følgende bringer jeg citater, som viser, hvordan de fire lærere forstår læremiddeldiskursen. Formuleringerne er fremkommet med baggrund i mine spørgsmål, som bl.a. har omhandlet lærerens vurderinger af, om læremiddeldidaktikken understøtter det, som de selv synes er det vigtigste ved litteraturundervisningen.



Lærerdiskurser afviger fra læremiddeldiskursen

I Bolettes tilfælde handler dette "vigtigste" som nævnt om, hvorvidt læremidlet understøtter hende i at praktisere litteraturundervisning, hvor eleverne umiddelbart kan overføre det lærte til deres liv uden for skolens rammer.

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

Hahaha

[...]

Bolette: ... 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)

Som det fremgår, er Bolette i tvivl om, hvorvidt hun støttes i det brugsortererede perspektiv på undervisningen, som hun ønsker at praktisere. De mange små hints peger på en for Bolette genkendelig måde at læse litteratur på i undervisningen, som i Bolettes egen optik også præger hendes egen undervisningsdiskurs (*den måde, JEG praktiserer på*). Bolette udtrykker, at hun på den ene side finder denne støtte i læremidlet, men på den anden side alligevel ikke helt i tilstrækkelig høj grad. I sin egen selvforståelse er der i hendes undervisning åbenhed over for de elevorienterede paradigmer, men hun tilkendegiver, at hun alligevel savner dette perspektiv ved læremiddeldiskursen.

Eva er som nævnt positiv overfor læremidlets begrebsorienterede didaktik og ser samtidig heri et potentiale for udvikling af elevernes kritiske sans.

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... (Første interview med Eva)

Det fremgår af diskurstråden, at Eva billiger, at læremiddeldiskursen først og fremmest prioriterer de *forskellige begreber*. Eva refererer endvidere til en faglig betydningskontekst, hvor det tages for givet, at dansklærere på mellemtrinnet sørger for at disse begreber læres, *siddet godt fast*, idet de er vigtige for den måde, litteraturundervisningen praktiseres på efter 5. klasse og frem mod afslutningen af grundskoleforløbet. Dermed refereres implicit til en indforstået måde at undervise i litteratur på, som er påvirket af tegn fra det lingvistiske og det utilitaristiske paradigme.

Lærerdiskurser matcher læremiddeldiskursen

Som tidligere nævnt formulerede Ann, at det centrale for hende er, at eleverne præsenteres for mange forskellige skønlitterære tekster. I nedenstående citater uddyber hun sin særlige betoning af teksternes betydning med, at disse desuden skal være det, hun bl.a. beskriver som *udfordrende*.

Ann: [...] Teksterne er gode tekster, relevante tekster [...] både nyere, moderne forfattere, men også de gamle forfattere.

[...]

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)

Det ses af den fremhævede diskurstråd, at Ann finder læremiddelteksterne *gode, relevante og udfordrende*. Ann refererer her til det lingvistiske paradigme, idet et tekstudvælgelseskriterium her er, at teksterne kan karakteriseres ved "anerkendte æstetiske værdier" og ikke eksempelvis aldersrelevante temaer eller eleveres præferencer og interesser (Oksbjerg, 2021; Witte & Samiãian, 2014). Anns tekstorienterede litteraturdydidaktik understreges i den sidste sætning i citatet, hvor hun udtrykker, at de udfordrende tekster *viser sig at have nogle kvaliteter*, som eleverne *også når at fange*. Der peges her på en betydningskontekst, hvor det er teksternes kompleksitetsniveau, der er afgørende i undervisningen. At eleverne også opnår en forståelse af teksternes kvaliteter, kommer i anden række og afhænger af, om arbejdet i klassen resulterer i, at man er *kommet ind i teksten*.

I det første interview med Camilla efterspørger jeg hendes vurdering af, om læremiddeldidaktikken yder den fornødne støtte til at lære eleverne de begreber, som hun har formuleret som formålet med undervisningen med læremidlet.

Camilla: Jamen DET synes jeg det gør.

[...]

Camilla: [...] Jeg (kan) faktisk godt lide den grundige indføring fra altså ... fra øh

lærervejledningen ... [...]. De forsøger jo virkelig noget ... sådan ... gammeldags øhhh

litteraturundervisning. (Første interview med Camilla)

Camilla formulerer sig her helt i overensstemmelse med læremiddeldidaktikkens intentioner for litteraturundervisning, hvor det først og fremmest er begreberne, der undervises i, og hvor litteraturoplevelse og -fordybelse kommer i anden række. Camilla genkender og bifalder centrale dele af den litteraturdidaktik, som læremidlet repræsenterer. Med *gammeldags litteraturundervisning* henviser Camilla til den nykritisk inspirerede teksttilgang, som kendetegner læremiddeldidaktikken, og som Camilla er positiv overfor. Dette udgør samtidig en indirekte reference til det lingvistiske paradigme, som både Camillas og læremidlets diskurs er tydeligt præget af.

Figur 3

Oversigt over artiklens tre forskellige former for litteraturdidaktiske diskurser (Oksbjerg, 2021, s. 247)

Diskurser	Bolette	Ann	Camilla	Eva
D1: Læremiddel	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk
D2: Læreren	Personligt, socialt	Lingvistisk, kulturelt	Lingvistisk	Personligt, socialt, kulturelt
D3: Læreres forståelse af D1	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk	Lingvistisk, personligt, utilitaristisk

I figur 3 er tilføjet den tredje form for diskurs (D3), som dækker over lærernes forståelse af læremiddeldiskursen. Det ses, at D3 er præget af de samme paradigmatisk træk som D1, hvilket betyder, at lærerne forstår læremiddeldiskursens fokus på begrebsorienteret undervisning. En interessant pointe i

forhold til denne konklusion er, at Bolette og Eva i deres egen faglige selvforståelse er åbne for elevorienterede paradigmer, men at de til trods for dette forstår og billiger læremiddeldiskursen (D1). Bolette og Eva formulerer altså en faglig position, som ligger langt fra læremiddeldiskursen, men ser ikke selv denne diskrepans (Oksbjerg, 2021).

Intentioner i forhold til læremiddeldidaktik – konklusioner

Man kan i forlængelse heraf diskutere karakteren af det bidrag til elevernes dannelse, de fire lærere yder via deres litteraturundervisning med læremidlet, og således også, om der lægges op til, at eleverne udvikler den omtalte "tekstkundskab, omverdensforståelse, forestillingsevne og empati" (Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020). I de fire læreres refleksioner ses tegn på påvirkninger fra forskellige didaktiske paradigmer. Disse tegn kan tolkes som implicite udtryk for lærernes forestillinger om litteraturundervisningens dannelsesbidrag. For Bolette handler det om, at eleverne udvikles personligt og socialt, hvilket hun forestiller sig sker mest optimalt i undervisning med et brugsorienteret perspektiv. For Ann er målet, at eleverne kommer til at holde af litteraturen, og at de får del i den kulturelle overlevering, som kan ske ved læsning af kanonlitteratur. For Camilla handler undervisning med litteraturlæremidlet om elevernes begrebslæring. For Eva er det vigtigt, at eleverne gennem litteraturlæsningen bringes til at se sig selv som del af en større sammenhæng, og at de lærer at tage kritisk stilling.

Fælles for de fire lærere er, at de forstår og er positive over for hovedtræk ved læremiddeldiskursen. Den divergens, som skemaet i figur 3 viser mellem to af lærernes egen faglige diskurs (D2) og læremidlet, resulterer ikke i overvejelser over, hvordan de grundlæggende kunne ændre på læremiddeldidaktikken. I stedet ser lærerne deres egen didaktiske position inden for rammerne af den udstukne didaktik, som derfor i udpræget grad kommer til at styre lærerne i deres didaktiske overvejelser. Mine analyseresultater viser, at Bolette og Eva forsøger at tolke læremiddeldidaktikkens rammer i retninger, som de kan se sig selv og deres faglige position indenfor. Dette betyder, at ingen af lærerne for alvor forestiller sig læremiddeldidaktikken ændret i en kvalitativ retning. Læremiddeldidaktikken bliver for Bolette og Eva hermed også reelt styrende for de intentioner for litteraturundervisningens dannelsesbidrag, som lærerne selv formulerer.



Diskussioner og perspektiver

Et analyseresultat er, at lærernes egen faglige position ikke ser ud til at betyde noget for deres valg af didaktisk læremiddel (Oksbjerg, 2021). Alle fire lærere vælger på trods af divergerende fagdidaktiske udgangspunkter at undervise med det samme didaktiske læremiddel. Forskelle, hvad angår undervisningserfaring, danskfaglig uddannelsesprofil og ansættelsessted, synes heller ikke at have betydning for, hvordan lærerne forstår læremiddeldidaktikken, og for, hvordan de påtænker at redidaktisere det. Man kan formulere det sådan, at lærerne forstår litteraturundervisningens dannelsesbidrag på forskellige måder, men i deres forståelser af det mest udbredte læremiddel på mellemtrinnet formulerer de næsten identiske dannelsesforestillinger.

Med baggrund i det empiriske materiale, som ligger til grund for denne artikel, er det ikke til at sige, hvordan lærerne forholder sig til andre didaktiske læremidler, som de måtte inddrage i refleksioner over, forberedelse af og gennemførelse af undervisning. Det læremiddel, som lærerne forholder sig til i de interviews, som citaterne stammer fra, kan som før nævnt karakteriseres ved en relativ høj didaktiseringsgrad. Dette kan i første omgang indikere en høj grad af støtte for læreren og dermed signalere noget positivt. Imidlertid kan den relativt detaljerede udpegning af mål, elevopgaver, tilrettede skønlitterære tekster og forslag til evaluering måske i virkeligheden indebære, at læreren er nødt til yderligere at skærpe sin egen professionelle og kritiske dømmekraft. En kritisk dømmekraft, som kan være fatal at sætte ud af kraft, når man med et didaktisk læremiddel så at sige inviterer en eller flere læremiddelforfatters ideer om og syn på dannelse, elever, læring og undervisning i litteratur ind i sin undervisningspraksis og refleksioner over denne. En lærers læremiddelfaglighed indebærer kompetencer til at kunne håndtere læremidler ved både planlægning, udførelse og evaluering af undervisning (Carlsen & Hansen, 2009, s. 18). Eftersom didaktiske læremidler kan indeholde intentioner for komplette undervisnings- og læringsmiljøer, kan analyse og vurdering af dem imidlertid være en kompleks affære.

Afrunding

Jeg har i denne artikel via analyser af interviews med fire dansklærere i 5./6. klasse rettet opmærksomhed mod, hvordan disse lærere selv forstår dannelsesbidraget i litteraturundervisning, hvor didaktiske læremidler indgår. Det har vist sig, at der på tværs af diskurser er flere forskellige opfattelser af litte-

raturundervisningens dannelsesbidrag. Det viser sig desuden, at lærere kan have forestillinger om dannelse, der afviger fra de forestillinger, der ligger implicit i det læremiddel, de underviser med. Eftersom nyere forskning fra Bremholm et al. (2017) viser, at læremidler spiller en central rolle i grundskolens danskundervisning, kan resultaterne fra denne artikel pege på et behov for efteruddannelse af lærere på dette felt. Denne undersøgelse base-res som omtalt på et kvalitativt casestudie, hvor de nævnte lærerinterviews indgår. Inden for rammerne af det valgte forskningsdesigns betingelser vurderer jeg, at resultaterne kan fungere som afsæt for diskussion og udvikling af både danskfagets læremidler og undervisningspraksisser. Dette bygger jeg på den informationsorienterede udvælgelse af lærere, hvor forskellighed med hensyn til undervisningserfaring og danskfaglige forudsætninger har været kriterier. Desuden er den store udbredelse, som det pågældende læremiddel har i den danske skoles litteraturundervisning, med til at tilføre resultaterne legitimitet. Jeg forestiller mig således, at de fire cases kan fungere ved eksemplets magt, og at de kan inspirere til forståelse af andre cases med lignende træk.

Referencer

- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3), 1-36.
- Blok Johansen, M. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S.S., & Skyggebjerg, A.K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S.S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S.S., & Skyggebjerg, A.K. (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 28-54. Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used – a quantitative study. I særnummer, Bremholm, J., Foug, S.S., & Buch (red.), Danish as L1 in a Learning Materials Perspective, særnummer. *L1- Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-31.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T.I. (2011). Evaluation of Learning Materials: A Holistic Framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T.I. (2016). *Blik på undervisning: Rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskoleforsøgene*. https://pure.au.dk/portal/files/95991875/Bundsgaard_Hansen_2016._Blik_p_undervisning._Rapport_om_observationsstudier_af_undervisning_gennemf_rt_i_demonstrationsskolefors_gene.pdf (au.dk).
- Bundsgaard, J., & Oksbjerg, M. (2012). Hvad skal vi med skønlitteraturen? I: Østergren-Olsen, D., & Herholdt, L. (red.) *Litteraturlyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.

- Carlsen, D. (2021). *Dansksdidaktiske forståelsesmåder*. Aarhus Universitet (DPU). Ph.d.-afhandling.
- Carlsen, D., & Hansen, J.J. (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforening.
- Elf, N.F., & Hansen, T.I. (2017). *Hvad ved vi om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk. Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik*. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf> (laeremiddel.dk).
- Flyvbjerg, B. (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder: en grundbog* (2. udg.), s. 497-520. Hans Reitzels Forlag.
- Flyvbjerg, B. (1991). *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag.
- Gabrielsen, I. L., & Blikstad-Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99.
- Gee, J.P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis. Theory and method* (3. udg.). Routledge.
- Gissel, S.T., & Hansen, J.J. (2019). Danskfaget i spil på læringsplatforme. *Learning Tech*, 6, 176-198.
- Gourvenec, 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>
- Hansen, J.J. (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen, J.J. (2012). *Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforening.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kaspersen, P. (2012). Litteraturredidaktiske dilemmaer og løsninger: En undersøgelse af litteraturredidaktikkens aktuelle status. I: Ongstad, S. (red.), *Nordisk morsmålsdidaktik. Forskning, felt og fag*, s. 47-76. Novus Forlag.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.
- Langer, J.A. (2011). *Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature Instruction* (2. udg.). Teachers College Press.
- May, T., & Arne-Hansen, S. (2009-2015). *Fandango – dansk for 5.-6. klasse*. Gyldendal Uddannelse.
- Nussbaum, M. (1998). *Cultivating Humanity*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Oksbjerg, M. (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet (DPU). Ph.d.-afhandling.
- Penne, S. (2012). Hva trenger vi egentlig litteraturen til? Politikk, didaktikk og hverdagssteorier i nordiske klasserom. I: Elf, N.F., & Kaspersen, P. (red.), *Den nordiske skolen – fins den? Didaktiske diskurser og dilemmaer i skandinaviske morsmålsfag*, s. 32-58. 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), 751-777.
- Persson, M. (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.

- Rasmussen, M. D. (2020). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning*. Aarhus Universitet (DPU). Ph.d.-afhandling.
- Rødnes, K.A. (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rørbech, H., & Skyggebjerg, A.K. (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. I særnummer, Bremholm, J., Fougst, S.S., & Buch, B. (red.), *Danish as L1 in a Learning Materials Perspective. L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-24.
- Sawyer, W., & Van de Ven, P.H. (2006). Starting points: Paradigms in Mother tongue Education. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5- 20. <https://11.publication-archive.com/publication/1/250>
- Skraftun, A. (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skyggebjerg, A.K., & Oksbjerg (2020). Litteraturlæsning i et demokratisk perspektiv – med teoretiske argumenter og nedslag i læremidler. I: Haas, C., & Matthiesen, C. (red.), *Fagdidaktik og demokrati*, s. 91-110. Samfundslitteratur.
- Sørensen, B. (2008). *En fortælling om danskfaget*. Dansk i folkeskolen gennem 100 år. Dansk lærerforeningen.
- Tallaksen, I. M., & Hodne, H. (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352-363.
- Witte, T., & Sâmihaiian, 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, 1-22.