
Inkluderende litteraturundervisning

– om elevers faglige deltagelsesmuligheder

Marianne Oksbjerg, Rikke Christoffersen Denning,
Dorthe Carlsen, Max Ipsen, Hanne Beermann, Trine Liengaard og
Lene Pernille Fjalland

Resumé

Flere undersøgelser peger på, at ikke alle elever trives fagligt i skolen. I denne artikel undersøger vi inkluderende undervisning i et fagdidaktisk perspektiv med særligt fokus på elevers oplevelse af deltagelsesmuligheder i skolens litteraturundervisning på mellemtrinnet. Vi kæder faglig trivsel sammen med elevers muligheder for faglig deltagelse i litteraturundervisning. Formålet med projektet er at generere ny viden om, hvordan elever inkluderes i faglige fællesskaber i litteraturundervisningen. I studiet tager vi udgangspunkt i den opfattelse, at alle elever bør have faglige deltagelsesmuligheder. Studiet anlægger et elevperspektiv og peger på, at udvalgte elever ser ud til i højere grad at deltage socialt end fagligt, og særligt i overgangene mellem forskellige organiseringer af undervisningen ser de ud til at mangle faglige deltagelsesmuligheder.

Nøgleord

faglige deltagelsesmuligheder, læremidler, litteraturundervisning, elevperspektiv

Abstract

Several studies indicate that not all students in school thrive academically. Here, academic well-being is linked to students' opportunities for academic participation in literature lessons in middle school. The purpose of the project is to generate new knowledge about how students are included in academic communities in Danish classes where teaching aids are included. The study is based on the view that all students should have opportunities for academic participation. The study takes a learner perspective and points out that selected learners seem to participate more socially than academically, and especially in the transitions between different organizations of teaching, they seem to lack academic participation opportunities.

Keywords

academic participation opportunities, learning materials, literature teaching, student perspective

Indledning

Folkeskolens undervisning skal fremme den enkelte elevs alsidige udvikling og give eleverne lyst til at lære mere, og skolen skal give eleverne mulighed for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så de udvikler erkendelse, fantasi og tillid til egne muligheder (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024a). Meget tyder dog på, at ikke alle elever oplever skolen og dens undervisning sådan. De obligatoriske nationale trivselsmålinger viser, at elevernes faglige trivsel, der blandt andet handler om oplevelsen af at være fagligt inkluderet i undervisningen, er dalende (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024b). Faglig trivsel er et aspekt i en overordnet inklusionsdagsorden, og inklusion er fortsat et væsentligt tema i skolen. Eksempelvis formulerer hver femte elev, at de har behov for hjælp, og mange oplever ikke at få den (Andreasen et al., 2022). For at skabe mere inkluderende læringsmiljøer søger man fra forskellige sider efter løsninger, fx strukturelt med mellemformer (EVA, 2024).

I denne artikel undersøger vi inkluderende undervisning i et fagdidaktisk perspektiv med særligt fokus på elevers oplevelse af deltagelsesmuligheder i skolens litteraturundervisning. En væsentlig faktor i danskdidaktiske sammenhænge er den fremtrædende rolle, som didaktiske læremidler spiller i fagets praksis (Bremholm et al., 2017). Derfor undersøger vi også læremidlernes brug i undervisningen. Det er relevant at undersøge, hvilke potentialer for faglige deltagelsesmuligheder de anvendte læremidler indeholder, og hvordan læreren eventuelt redidaktiserer læremidlerne i undervisningen.

Formålet med projektet har været at opnå viden om, hvordan alle eller flere elever kan inkluderes i faglige fællesskaber i danskfagets litteraturundervisning på mellemtrinnet. I projektet har vi haft særligt fokus på elever, som lærerne vurderer har vanskeligt ved at finde deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen ud fra følgende forsknings spørgsmål:

- *Hvilke faglige deltagelsesmuligheder karakteriserer litteraturundervisningen, og hvordan deltager eleverne?*
- *Hvordan oplever eleverne deltagelsesmuligheder i undervisningen?*
- *Hvilket potentiale for faglige deltagelsesmuligheder rummer litteraturredidaktikken?*

Faglig inklusion er et underbelyst tema. To forskningsoversigter, *Inklusion i fagene* (Hedegaard-Sørensen, 2022) og *Inkluderende fagdidaktik – et litteraturreview med fokus på fagene dansk og matematik* (Emtoft et al., 2022), peger på, at faglig inklusion i L1-undervisning er et forskningsmæssigt underbelyst tema.



Hedegaard-Sørensen (2022) refererer til 18 nyere, internationale studier, der belyser inklusion i L1-undervisningen, hvoraf flere er relevante for nærværende studie.

Ernst-Slavit & Morrison (2018) og Ankrum et al. (2017) finder, at lærens kommunikationsform i klassen kan være ekskluderende, fordi der er tendens til, at læreren i overvejende grad benytter sig af en IRE-struktur (Initiate, Respond, Evaluate) i klasserumsdialogen. En løsning kan være at arbejde bevidst med at skabe forskellige aktiviteter, hvor elever kan tale undersøgende sammen og samarbejde om opgaver. Desuden anbefales lærere i højere grad at være bevidste om deres verbale stilladsering i form af åbne eller lukkede spørgsmål.

Flere studier betoner vigtigheden af differentieret undervisning, hvor alle elever arbejder med de samme opgaver, men på forskellige niveauer. I en græsk kontekst viser Vitalaki et al. (2018), hvordan kreativ skrivning og rollespil i grupper rummer et potentiale for differentieret undervisning, hvor alle elever kan være deltagende. Wilcox et al. (2015) udforsker årsagerne til, at nogle skoler i lavindkomstboligkvarterer er højt præsterende, og finder, at to faktorer er afgørende for, om elever klarer sig godt fagligt: lærerens differentiering af undervisningen og brugen af teknologi. Endelig betoner McClung et al. (2019) betydningen af at give elever muligheder for valg af læremidler og arbejdsmetoder i undervisningen. Det skaber en øget autonomi og selvkontrol, som eleverne profiterer af. I Herrera & Kedwell (2018) udfoldes arbejdet med litteratur i såkaldte litteraturcirkler, som skal sikre, at eleverne får lejlighed til at diskutere de skønlitterære tekster. Eleverne bliver tildelt roller og taler og diskuterer i grupper. Rollerne kan fx indebære at stille kritiske spørgsmål eller lægge mærke til centrale passager i teksten. Forskerne finder, at metoden styrker elevernes deltagelse.

Hedegaard-Sørensen (2022) konkluderer, at elevers deltagelsesmuligheder i L1-undervisning øges, når eleverne er aktive i undervisningen ('talende', 'diskuterende', 'lyttende' og 'skrivende') gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. Frem for monologiske kommunikationsmønstre bliver det foreslået, at læreren arbejder med elevers dialoger og aktive meningsskabelse gennem fx kreativ skrivning, gruppearbejde, litteraturcirkler og diskussion af tekster. At udvikle inkluderende L1-undervisning bliver defineret som en pædagogisk opgave, som handler om at elevcentrere og om at afgive lærerkontrol i lærer-elev-relationerne hen imod en responsiv guidning af elevernes selvinitierende arbejde med at læse og forstå tekster. Lærerne må have fokus på, hvordan de kan støtte elever forskelligt i at blive aktive, og

hvordan de kan inddrage flere måder, eleverne kan tilgå faget på (Hede-gaard-Sørensen, 2022, s. 15).

Emtoft et al. (2022) fremhæver flere studier om dansk (L1) og inklusion. Forskerne har opdelt studierne i fire temaer, hvor særligt fundene fra klasse-rumsstudierne af inkluderende danskundervisning er relevante i forhold til denne undersøgelse. I forskningsoversigten nævnes fem studier i dansk (L1), hvoraf to omhandler genrepædagogik. I både svenske Kuyumcu (2011) og danske Christensen (2017) undersøges genrepædagogik og faglig inklusion. Studierne konkluderer, at læse- og skriveundervisning på et genrepædago-gisk grundlag lærer eleverne om både læsning og skrivning samt at forstå skolegenrer. Emtoft et al. (2022) har her den relevante pointe, at genrepæ-dagogikken med sit snævre fokus på genre blot retter sig mod en beskedent del af et bredtfaavnende danskfag. Australske Drewry et al. (2019), danske Svendsen (2017) og Emtoft et al. (2017) peger på, at teknologier rummer muligheder for at fremme deltagelse for flere elever. Dette kan fx handle om at afhjælpe skriftsprogsvanskeligheder, eller om at de multimodale værktø-jer kan være med til at skabe flere deltagelsesmuligheder for eleverne.

Studierne i forskningsoversigterne peger på flere forhold, som er relevante i forhold til inkluderende litteraturundervisning. Læreren bør i sin kommu-nikation være bevidst om også at formulere åbne spørgsmål og elevopga-ver samt helt generelt at indtænke undervisningsdifferentiering og anvende teknologier i et inkluderende perspektiv. Hvis læreren vælger at undervise med genrepædagogiske principper, bør han eller hun være bevidst om, at dette kun er en del af faget. Læreren bør desuden skabe muligheder for, at eleverne har lejlighed til at tale, lytte, skrive, diskutere og samarbejde samt have medbestemmelse i forhold til valg af læremidler og arbejdsmetoder. Forskningsgennemgangen peger også på, at der ikke er meget forskning i faglig inklusion i danskfaget. I denne artikel fokuserer vi derfor på, hvor-dan litteraturundervisning i et fagligt inkluderende perspektiv udfolder sig i aktuel dansk kontekst.

Teoretisk ramme

I projektet fokuserer vi på elevers faglige deltagelse, og vi tager afsæt i en opfattelse af, at alle elever bør have både sociale og faglige deltagelsesmu-ligheder (Booth & Ainscow i Messiou, 2016): "[...] ved at udvide det, som almindeligvis er tilgængeligt for alle, og ikke ved at anvende undervisnings-tilgange, som retter sig mod 'de fleste', og at lave særlige og ekstra tilrettelæg-



gelses for 'de få' (som oplever vanskeligheder)." (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 818 i Hedegaard-Sørensen, 2022).

Vi søger at forstå litteraturundervisningen i dette inklusionsperspektiv gennem observation og interviews af udvalgte fokuselever om, hvordan de oplever deres faglige deltagelsesmuligheder i undervisningen. I praksis er det vanskeligt at skelne mellem faglig og social deltagelse. Vores skelnen mellem *faglig* og *social deltagelse* er derfor et analytisk greb, som har til formål at stille skarpt på faglige elementer i undervisningen. *Faglig* deltagelse handler om, at "alle elever har mulighed for faglig progression og læring. At alle elever oplever at have et fagligt udbytte af det, som foregår i de faglige fællesskaber, og oplever at kunne bidrage aktivt," mens *social* deltagelse handler om, at "eleven oplever at være en del af fællesskaberne" og "har [...] venskabelige relationer til andre elever" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2022, s.3).

Didaktiske læremidler spiller en central rolle i grundskolens danskfag (Bremholm et al., 2017), men også andre typer læremidler indgår (Gissel et al., 2021). En undersøgelse af læreres undervisningsstrategier med læremidler kan bidrage til at tegne et billede af de deltagelsesmuligheder, som tilbydes eleverne i undervisningen. I undersøgelsen skelner vi mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. Didaktiske læremidler er produceret med henblik på undervisning og kan være didaktiseret i forskellige grader, funktionelle læremidler er værktøjer, der understøtter processer i undervisningen, og semantiske læremidler er tekster, der som udgangspunkt ikke er produceret med undervisningsbrug for øje (Gissel, 2022).

Undersøgelse af faglige deltagelsesmuligheder i litteraturundervisningen

Vi har gennemført undersøgelsen som en kvalitativ forstående undersøgelse (Thisted, 2018, s. 116). Med kvalitative metoder og hermeneutiske analyser søger vi at forstå, hvilke potentialer litteraturundervisning i danskfaget på mellemtrinnet rummer for eleverne, samt hvilken oplevelse og forståelse af faglige deltagelsesmuligheder eleverne giver udtryk for. Vi er optagede af elevers oplevelser af og perspektiver på den undervisning, de deltager i.

Vi gennemførte undersøgelsen som et casestudie bestående af fem cases [case A, B, C, D, E] (Creswell, 2013, s. 97). En case afgrænses til litteraturundervisning i en klasse på mellemtrinnet, og kilder til empiri stammer fra klasserumsobservationer og interviews med udvalgte fokuselever. Fokusele-

verne er udvalgt af læreren som elever, der ser ud til at savne strategier til at deltage i faglige situationer, hvor der stilles faglige krav. Vi har observeret 24 lektioners litteraturundervisning og interviewet 14 elever på 5./6. klassetrin. For at besvare undersøgelsens tre forskningsspørgsmål analyserer vi det empiriske materiale i første omgang hver for sig og på tværs af de fem cases. En af undersøgelsens kilder til empiri er de anvendte læremidler. Analyse af læremidlerne er dokumentanalyser, som kan være med til at tegne et billede af den undervisning, vi har observeret (Flick, 2014). I analysen af de didaktiske læremidler vurderer vi didaktiseringsgraden. Denne vurdering kan, sammen med lærerens valgte undervisningsgenrer, være med til at tegne et billede af de deltagelsesmuligheder, som tilbydes eleverne. Vi afgrænser den observerede undervisning i enheder, som vi, inspireret af Krogh (2003), Christensen et al. (2014) og Elf (2020), kalder *undervisningsgenrer*: "Genrer er typiske måder at gøre ting på, dvs. at også didaktiske elementer som undervisningsformer og arbejdsformer kan analyseres som genrer" (Krogh, 2003, s. 62). Endvidere påpeger Elf, at et "fag som dansk udgøres af en lang række genrer og praktikker, forstået som mønstre for hvordan man så at sige "gør" og taler om faget" (Elf, 2020). Vi beskriver de danskfaglige undervisningsgenrer, vi har observeret i de fem cases. Analysen har desuden fokus på, hvor tydelig intentionen er, hvordan undervisningen bliver rammesat for eleverne, så der lægges op til dialog og samarbejde, samt hvordan der bliver lagt op til faglig inklusion og differentiering. Observationerne bliver desuden analyseret for at afdække elevernes faglige deltagelse i de enkelte undervisningsgenrer, og hvordan denne deltagelse kommer til udtryk.

En vigtig kilde til empiri udgøres af transskriberede semistrukturerede interviews med fokuseleverne (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved analyserne af de transskriberede interviews har vi fokus på, hvordan den enkelte elev oplever og udtrykker sine muligheder for faglig deltagelse i undervisningen. Formålet med dette er at forstå, hvilke deltagelsesmuligheder eleven selv har oplevet i situationen, og med analyserne indkredser vi potentialer for og oplevet deltagelse hos eleverne.

Hvilke faglige deltagelsesmuligheder karakteriserer litteraturundervisningen?

I case A, B, C, E er det romaner og i case D en novelle, dvs. semantiske læremidler, der kræver lærerens didaktisering, som er omdrejningspunktet. I en case (B) bliver romanen *Drengen med sølvhjelm* af Hanne Kvist inddraget



både i originaludgaven og som graphic novel. I en anden case (D) inddrages film, gyserfilmen *Felix og Åmanden* af Kenneth Bøgh Andersen. I case C og E anvendes en e-bogsudgave af romanen. I fire af de fem cases anvender læreren funktionelle læremidler, der spænder fra en kompenserende funktion, fx oplæsningsprogrammer, til læremidler som *Pixton* og *Drama Studio*, der understøtter meddigtende og fortolkende elevaktiviteter.

Tabel 1. Oversigt over cases og data.

	Didaktiske læremidler	Semantiske læremidler	Funktionelle læremidler	Observationer og interviews
Case A 5. klasse	Kolonnenotat med spørgsmål til <i>Ternet Ninja</i> Ordkort til <i>Ternet Ninja</i> (Alinea)	Mattesen, A. (2016). <i>Ternet Ninja</i>		4 lektioner observeret (2 observatører) 2 elever interviewet
Case B 6. klasse	Kopihæfte med spørgsmål til <i>Drengen med sølvhjelm</i>	Kvist, H. (1999). <i>Drengen med sølvhjelm</i> Kvist, H. & Meisler, R. (2019). <i>Drengen med sølvhjelm</i> (grafisk roman)	Oplæsningsprogram	4 lektioner observeret 3 elever interviewet
Case C 5.klasse	Dele af kopihæfte med aktivitetsforslag til romanen	Bredsdorff, B. (1992) <i>Krageungen</i>	Oplæsningsprogram Farvet karton, farver. www.navne-betydning.dk	6 lektioner observeret 3 elever interviewet
Case D 6. klasse	Genreoversigt - gysergenren Ordkendskabsbingo Skriveopgave (gysergenren, berettermodel)	Andersen, K. B. (2012). <i>En krone for et ønske</i> Sætninger fra novellens tekst på papir Filmen <i>Felix og Åmanden</i> , 2022	Bind for øjnene Digitale lydeffekter	6 lektioner observeret 3 elever interviewet
Case E 5. klasse		Kaaberbøl, L. (2000). <i>Skammerens datter</i>	<i>Drama Studio</i> <i>BookBites</i> (til læsebånd)	6 lektioner observeret 3 elever interviewet

I ingen af de fem cases anvender lærerne højt didaktiserede læremidler, men didaktiserer det semantiske læremiddel gennem "minimalt didaktiserede

enkelstående ressourcer” (Gissel et al. 2021) og gennem at inddrage funktionelle læremidler.

Hvad gør læreren?

Vores første forskningsspørgsmål vedrører elevernes mulighed for deltagelse i litteraturundervisningen. Gennem analyser af den observerede undervisning afgrænser vi i undervisningsgenrer. Vi supplerer med observationer af organiseringen af de enkelte undervisningsgenrer.

I undervisningen finder vi følgende udvalgte undervisningsgenrer repræsenteret i de fem cases (tabel 2):

Tabel 2. Oversigt over undervisningsgenrer

Undervisningsgenre	Organisering
Case A Ternet Ninja	
Gennemgang ved tavlen: præsentation af kolonnenotat	Fælles
Forståelsestjek	To og to
Skriveaktivitet: kolonnenotat	To og to (fast makker)
Gennemgang ved tavlen: præsentation af dagens arbejde	Fælles
Gennemgang ved tavlen: præsentation af gruppearbejde	Fælles
Skriftligt arbejde med ordkort	Grupper på 4-5 elever
Afrunding af lektionen	Fælles
Case B Drengen med sølvhjelm	
Læreren stiller repeterende spørgsmål til pararbejde	Fælles
Læreren læser op med stop undervejs – identifikationsspørgsmål	Fælles
Læreren repeterer faglige analysebegreber	Fælles
Spørgsmål fra kopihæfte	Pararbejde, hvor læreren hjælper i klassen
Case C Krageungen	
Klassesamtale om ønsker og håb	Fælles
Skriveaktivitet	Individuelt
Skriveaktivitet	Grupper på 4
Klassesamtale: hvad det betyder det at have et navn	Fælles
Inddragelse af netressourcer: www.navnebetydning.dk	Grupper på 4
Klassesamtale: Alle elever fortæller, hvad deres navn betyder	Fælles

Undervisningsgenre	Organisering
Case D <i>En krone for et ønske</i>	
Oplæsning af teksten med lydeffekter	Fælles
Fortolkning gennem stillbilleder	Grupper på 3
Skriveaktivitet	Fælles introduktion Grupper på 3 Fælles gennemgang
Filmvisning	Fælles
Fortolkning gennem stumteater	Gruppe
Gyserbingo/ordbingo.	Fælles
Case E <i>Skammerens datter</i>	
Læsebånd	Individuelt
Klassesamtale med tekstgennemgang	Fælles
Tekst-transduktion: <i>Drama Studio</i>	Gruppe
Klassesamtale med kort opsamling	Fælles

Der veksles mellem *fælles* aktiviteter i klassen og aktiviteter, der foregår i *grupper*, som *pararbejde* eller *individuelt*. Alle opsamlinger og drøftelser foregår som helklassedialog. Denne dialog er karakteriseret af en IRE-struktur i case A, B, C og E, men den kan også være mere undersøgende, som i case D. Gruppeaktiviteterne består i case D af fx en skriveaktivitet, hvor eleverne med afsæt i tre sætninger fra romanuddraget skal arbejde med *telling* og *showing*. Der er desuden et arbejde med ordkort i case A, som også er organiseret som en gruppeaktivitet. Når eleverne arbejder i grupper, er der også opgaver af omskabende karakter, fx arbejdet med *Drama Studio* i case E. Der er desuden gruppeaktiviteter, hvor eleverne arbejder kropsligt og gengiver scener fra tekst og film i case D. Gruppeaktiviteterne lægger op til varierede samarbejdsformer og til, at eleven kan arbejde med forskellige udtryksmåder.

Når der arbejdes med aktiviteter som at udfylde kolonnenotat, er arbejdet organiseret som pararbejde (A). Det samme gør sig gældende ved arbejdet med forståelsespørgsmål i case B. De individuelle aktiviteter, fx ordbingo (D), kan foregå i plenum, men uden at eleverne samarbejder om opgaveløsningen. Skriveopgaven i case D er også individuel. På tværs af de fem cases ser vi variation i undervisningsgenerne og organiseringsformerne, men når vi fokuserer på de enkelte cases, er det ikke altid, at eleverne oplever stor variation. Mindst variation finder vi i case A og B, og mest i case D. En del af de observerede undervisningsgener og organiseringen af dem rummer således potentiale for dialog og samarbejde.

Hvordan rammesætter læreren undervisningen, så der lægges op til dialog og samarbejde?

I det følgende analyserer vi observationerne i forhold til, hvorvidt og hvordan undervisningen lægger op til dialog og samarbejde.

I case A er der fælles gennemgange på klassen i form af introduktion til dagens arbejde og løbende opsamlings. Opsamlingerne foregår, ved at eleverne sidder på deres pladser med front mod lærer og tavle, dvs. en fælles klasseaktivitet, hvor læreren taler, og eleverne lytter. Denne kommunikation i klasserummet går igen med jævne mellemrum, når læreren samler op eller introducerer nye aktiviteter. Opsamlingerne følges op af 'forståelstjek', hvor eleverne to og to fortæller hinanden, hvad de skal. Eleverne indgår således i et dialogisk samarbejde med hinanden om forståelsen af den konkrete aktivitet. Undervisningen lægger også op til makkerarbejde, fx udfyldning af kolonnenotat og læsning af centrale kapitler. Der er desuden gruppearbejde i firmandsgrupper, hvor eleverne drøfter forskellige spørgsmål. Dialog og samarbejde er således tilgodeset i disse aktiviteter, hvorimod den fælles klassesamtale er mere formidlingsorienteret.

De fælles klassesamtaler i case B er karakteriseret ved en IRE-struktur, hvor læreren introducerer faglige begreber og foretager forståelstjek af opgaver. Dette går igen, når læreren undervejs i sin oplæsning af teksten stiller forståelsesspørgsmål til eleverne.

I arbejdet med *Krageungen* (C) laver eleverne et resume af teksten i grupper på fire, hvor det typisk er to elever, der arbejder, og to, der ikke er aktive. I andre aktiviteter tager læreren afsæt i bogens handling. Når læreren stiller et spørgsmål, fx om det at have et navn, åbnes mulighed for et dialogisk klasserum. Eleverne byder ind, men altid henvendt direkte til læreren. Da bordopstillingen i klassen er rækker, kan eleverne ikke se hinanden, og det lykkes ikke at skabe et dialogisk klasserum, da kommunikationen bliver IRE-præget.

I case D lægger læreren op til en IRE-præget dialog om genretræk. Den fælles samtale har dog også en reflektiv og inkluderende form, idet eleverne skal reflektere over, hvad det betyder for læseoplevelsen, at teksten læses højt med lydeffekter og bind for øjnene. Klassesamtalen kan også være af mere uddybende og undersøgende karakter, fx når eleverne i ordbingo skal forklare udvalgte ord i relation til gysernovellen som genre eller til den viste kortfilm. I gruppearbejdet lægger læreren op til dialog og samarbejde, idet gruppen skal drøfte, hvilke scener de ønsker at gengive for klassen. Læreren skaber en ramme for dialog i en mindre skriveopgave, hvor eleverne i grup-



per på tre skal drøfte mulighederne for at lade tre udvalgte sætninger indgå i et tekststykke, som er karakteriseret ved *showing* fremfor *telling*. Eleverne er desuden medbestemmende, når det gælder gruppearbejde. En elev får lov til at være i en gruppe på to, fremfor rammen på tre, da han har et stillbillede, han gerne vil vise, som kun er baseret på to aktører. Vi ved fra forskningen, at elevinddragelse er en konkret tilgang, der kan bidrage til udvikling af inkluderende læringsmiljøer (Andersen et al., 2012).

Inden eleverne i case E skal i gang med deres produktion i *Drama Studio*, genfortæller læreren kapitlet ved at stille en række spørgsmål til teksten. Læreren spørger fx: "Ja, og hvad sker der så?", "Ja, hvad gør Dina så?", "Hvorfor tror I, at hun har svært ved at finde venner?" Der er tale om en genfortællende IRE-gennemgang af teksten, og derigennem bliver alle eleverne stilladseret gennem et bud på, hvordan opgaven kan løses, som gør produktionsopgaven overkommelig. Den fælles klassesamtale fungerer dermed inkluderende for eleverne i undervisningen. Gruppearbejdet er knyttet til elevernes arbejde med at skrive et manus. Her lægger læreren op til gruppedialog om at udvælge en scene fra bogen til deres multimodale produktion. Opgaven er løst rammesat, idet eleverne skal vælge, hvad de finder vigtigst. Eleverne går kun i ringe udstrækning i dialog med hinanden om opgaveløsningen. Opgavens åbne karakter gør, at eleverne i nogen udstrækning kan være medbestemmende i forhold til opgaveløsningen, men de inddrages ikke i valg af arbejdsformer, metoder, læremidler eller lignende (Andersen et al., 2012).

På tværs af de fem cases ses, at den fælles klassesamtale ofte har en IRE-præget struktur med forskelligt formål; det kan være en faglig introduktion og forståelse af faglige begreber, jf. Tina Høeghs begreb om IRE som *den faglige sti*, hvor læreren gennem dialogen demonstrerer, hvordan man taler, spørger og tænker i faget (Høegh, 2018). I case A og B fungerer makkerarbejdet som ramme for dialog og samarbejde, mens det i case C, D og E er gruppearbejdet, der skaber denne ramme. Klassesamtalen er således den mindst inkluderende dialogform, mens gruppe- og makkerdialog rummer større potentiale for elevernes deltagelse.

Hvilke differentieringstiltag foretager læreren i undervisningen?

Læreren kan stilladserer undervisningen og elevernes læreprocesser på forskellige måder, som har betydning for elevernes sociale og faglige deltagelse.

I case A sørger læreren ved fælles gennemgang for, at alle elever får kendskab til det kolonnenotat, de skal arbejde med, og notatets synlighed på whiteboardet har en modellerende funktion. I denne case er der flere aktiviteter, hvor eleverne arbejder i makkerpar, hvilket kan befordre faglig deltagelse. Eleverne skal sammen notere udvalgte teksttræk i kolonnenotatet, og på den måde skaber brugen af notatet mulighed for fagligt samarbejde og deltagelse i arbejdet med teksten.

I case B er både den oprindelige udgave af *Drengen med sølvhjelm* og romanen som grafic novel i spil. Dette valg af to udgaver af samme værk tilgodeser tilgængeligheden til værket for eleverne. Læreren benytter sig af fælles gennemgange, hvilket kan fungere fagligt inkluderende. Læreren stilladser elevernes arbejde med teksten ved at opstille lytteformål ved højt-læsning, og hendes tolkende oplæsning øger også deltagelsesmulighederne. Efter samtalen stiller læreren spørgsmål, der tematiserer det danskfaglige begreb *personkarakteristik*, så eleverne opdager, hvordan personers handlinger og udsagn kan bruges til at skabe inferenser omkring personers tanker fx: "Når Jon gør sådan, hvad tror I så, at han tænker?" Læreren fremhæver afsluttende: "Det er et eksempel på, hvad I kunne skrive." Denne metasamtale er modellerende og fagligt inkluderende.

Arbejdet med at skrive resumé giver problemer i case C. Læreren har læst kapitlerne, som eleverne skriftligt skal genfortælle, højt, men det kniber med at huske. Bogens handling finder sted i en fjern fortid, og det er fx svært for eleverne at forstå hvordan Krageungen bærer sig ad med at begrave bedstemoren i en klippegrund. Eleverne læser romanen som e-bog, og de skal arbejde med to dokumenter på samme tid, hvilket betyder, at de får svært ved at genlæse bogens handling. Aktiviteterne, der ligger udenfor bogens handling (fx ønskedigtet), får en mere inkluderende karakter.

I case D foregår en række aktiviteter fælles, fx højt-læsning af tekst og visning af kortfilm. Eleverne arbejder gruppevis med indlevelse i teksten ved hjælp af kropslige stillbilleder, som tager udgangspunkt i mødet med teksten. Eleverne får dermed på flere måder adgang til det danskfaglige stof. Det har en inkluderende funktion. Med afsæt i tre udvalgte sætninger får eleverne mulighed for at arbejde med en mindre tekstproduktion. Opgaveløsningen er ikke tydelig for alle, og læreren tilbyder flere gennemgange af opgaven til grupper, der har brug for det. Læreren tilbyder også direkte hjælp ved at give eksempler på opgavelæsning som modellering af elevernes arbejde. I præsentationen af elevernes tekst beder læreren de tre deltagere i gruppen om hver at læse en sætning højt efterfulgt af omskrivningen.



Derved får alle elever en rolle i den faglige fremlæggelse. Læreren understøtter med disse tiltag elevernes faglige deltagelsesmuligheder (Carlsen, 2020). I arbejdet med ordkendskab tilbyder læreren også direkte hjælp til at skabe sammenhæng mellem udvalgte ord og den kortfilm, klassen har set. En af fokuseleverne oplever udfordringer med et ord, og her tilbyder læreren hjælp ved at henvise til konkrete steder i filmen. Læreren stilladser dermed elevens mulighed for at indgå i den faglige aktivitet. Den fælles faglige drøftelse af tekstens genremæssige karakteristika i case D sker med henvisning til en oversigt i klassen. Læreren benytter en IRE-struktur, og der er lagt op til, at eleverne deltager ved håndoprækning. Enkelte elever deltager aktivt i denne aktivitet, men ingen af fokuseleverne. Generelt er det få elever, som deltager aktivt i denne del af samtalen.

I case E fremstår undervisningen overvejende formidlingsorienteret. Vi ser ikke, at eleverne induktivt går på opdagelse i teksten. Den stilladserende klassesamtale fungerer snarere således, at eleverne bruger den multimodale produktion til at øve sig i at formidle teksten i andre modaliteter. Læreren vælger at stilladsere elevernes arbejde gennem reduktion af frihedsgrader; det sker i lærerens genfortælling af værket.

På tværs af de fem cases udmønter den faglige inklusion sig i, at de valgte semantiske læremidler fremstår varierede for eleven (tekst, billede, film), og eleverne tilbydes adgang til det faglige stof gennem højtlesning eller fælles genfortælling af værket. Når det gælder elevernes faglige fordybelse, tilgodeser case A, B og C, at eleverne arbejder transformativt med teksten, idet eleverne taler og skriver om værket, mens case D og E tilbyder eleverne at arbejde transduktivt, idet de skaber multimodale produkter og producerer stillbilleder med kroppen (Selander & Kress, 2010). Vi ser udfordringer, når det gælder arbejdet med faglige begreber i faget, idet dette ofte praktiseres i en fælles klassesdialog, hvor få elever deltager. Omvendt har eleverne i samtlige cases arbejdet i mindre grupper eller med en makker, hvilket potentielt understøtter faglig deltagelse. Dette fører os frem til næste kategori i vores analyse, for hvordan deltager fokuseleverne i den observerede undervisning?

Hvilken faglig deltagelse kommer til udtryk i undervisningen?

I case A er fokuseleverne optaget af deres sociale deltagelse, fx ved at skabe kontakt til de øvrige elever ved den fælles tavlegennemgang og ved i mak-

kerarbejdet at understøtte en social dimension ved at snakke privat og lave sjov. Når eleverne arbejder i makkerpar eller i gruppe, er det ikke fokuseleverne, som tager initiativet til opgaveløsningen, men de påtager sig opgaver som fx at læse spørgsmål og ordkort op for gruppen og at opretholde gruppens arbejde. Det betyder, at det, der umiddelbart kunne fremstå som en aktiv faglig deltagelse, nærmere har en rammesættende karakter, idet fokuseleverne ikke selv deltager i udførelse af de faglige aktiviteter, som at søge svar på de faglige spørgsmål.

I case B deltager fokuseleverne fagligt i oplæsningen. En af fokuseleverne deltager desuden i en repeterende klassesamtale, og to af de andre i fælles samtaler om identifikationsspørgsmål i relation til teksten. Ved pararbejde om teksten og ved tekstproduktion deltager fokuseleverne fagligt.

I case C er det svært for fokuseleverne at forstå bogen, hvilket besværliggør arbejdet med bogens handling. Der er faglig deltagelse i såvel gruppearbejdet som klassesamtalerne, men eleverne er mest aktive ved frembringelsen af produkter til klassens udstilling. De har alle bidraget til ordkortene med personkarakteristik, ønskedigtet og de afsluttende bogbentos.

Undervisningen i case D tilbyder eleverne varierede undervisningsgenrer og arbejdsformer. Der er observeret faglig deltagelse ved gruppeaktiviteter med stillbilleder og stumteater. Der er mindre faglig deltagelse, når eleverne skal forklare ord i ordbingo, og der er lav faglig deltagelse i helklassesamtalerne, der er karakteriseret ved en IRE-struktur. I lærerens metarefleksive spørgsmål som: "Hvorfor er det, vi laver stumteater? Hvad lærer vi ved det?" bidrager ingen af fokuseleverne. På trods af en klar rollefordeling i instruktionen til præsentation af skriveøvelsen, præsenterer to af de tre fokuselever ikke sætninger eller omskrivninger. De undviger denne del af aktiviteten.

I case E deltager fokuseleverne ikke i klassesamtalerne hverken før eller efter gruppearbejde, og i gruppearbejderne ser vi, at fokuseleverne er legitime perifere deltagere (Lave & Wenger, 2003).

På tværs af de fem cases ser vi, at de fælles klassesamtaler er præget af IRE-strukturer, som fokuseleverne ikke deltager i. I gruppearbejde deltager eleverne ofte mere perifært i det faglige arbejde, og i case A og E har deres deltagelse social karakter. Eleverne deltager mest aktivt i makker- og pararbejde og i aktiviteter, der har en tydelig strukturering og målsætning og en mindre grad af kompleksitet, fx forståelsesspørgsmål til teksten (case B), eller mere kreativt skabende aktiviteter, fx gengivelse og fortolkning af teksten gennem brug af krop (case D).



Hvordan oplever eleverne egne deltagelsesmuligheder?

I det sidste analytiske nedslag undersøger vi gennem interviews, hvordan fokuseleverne oplever deres deltagelsesmuligheder. I case A er motivationen for litteraturundervisningen knyttet til valg af bogen i undervisningen og det at arbejde sammen med en makker: "Jeg synes bare, det er sådan sjovt at arbejde sammen i grupper." Fokuseleven er bevidst om at tage ansvar for gruppen i arbejdet: "Så man ikke bare lader dem gøre det hele, så man også selv hjælper lidt." En anden fokuselev begrundede manglende faglig deltagelse i gruppearbejderne således:

Jeg synes bare, at gruppe, det er lidt for meget... Der er en, der kommer med et det ene bud, og så den anden, der siger nej, og så kommer med et andet, og så diskuterer man lidt sådan i længere tid, end når man kun er to... så kan man bare lige diskutere det hurtigt. Finde ud af det.

Desuden giver eleven udtryk for, at arbejdet med kreative opgaver understøtter deltagelsesmulighederne. Aktiviteter med mindst mulighed for deltagelse er tavleundervisning, hvor eleven påpeger, at det er svært at fokusere.

Også i case B fremhæver eleverne tekstens litterære kvaliteter, og en elev beskriver det således: "Det gør det sjovere, altså det der med at hans ... hans søster er blevet solgt, og så skal de lede efter hende." Om de faglige aktiviteter siger eleverne: "Det er meget af det samme hver gang," og senere, når de bliver spurgt om egne forslag til nye aktiviteter, tilkendegiver de, at "det er lærerens ting ... Det er sjovt at prøve noget nyt, men vi ved bare ikke hvad." Eleverne oplever genkendelighed i de faglige aktiviteter. Dette betyder muligvis, at de ikke forbinder litteraturarbejdet med varierede arbejdsformer eller oplever, at de har indflydelse på undervisningen. At arbejde i par gengives af eleverne som godt, og adspurgt om, hvad en god makker er, pointerer de, det er en, "der laver noget og hjælper for eksempel, hvis nu man har svært ved at læse et ord, og ja, en der hører efter." De tre fokuselever i casen er enige om, at den bedste måde at arbejde på er i grupper. De oplever, at de her har mulighed for at "være med." "Hvis vi har brug for hjælp, kan vi få det af de andre i gruppen."

De tre fokuselever i case D er enige om, at forløbet med gysernoveller er "Det bedste, vi har haft indtil videre." Dette bliver ikke begrundet yderligere. Aktiviteten med gyserbingo vurderes som mindre motiverende: "Det var kedeligt. Man skulle ikke lave så meget, skulle også bare sidde og lytte til nogle ord." Trods mulighed for deltagelse i spillet vurderer eleverne ikke, at

denne aktivitet giver dem faglige deltagelsesmuligheder. Faglig udfordring bliver også efterlyst af eleverne: "Men, ja, der er ikke så meget at tænke over. Det var meget let i hvert fald."

Arbejdet med stumteater bliver vurderet som godt, og eleverne fremhæver, at det er vigtigt, hvem man er i gruppe med: "Nogle gange er man i gruppe med nogen, der ikke laver så meget, hvor man måske selv gerne vil tage det seriøst. Det er træls." En elev foretrækker at arbejde individuelt om at skrive historier: "Sådan skrive historie, som vi skal, i hvert fald efter vi har lavet det i hæftet. Det synes jeg er nemmere at skrive selv."

Når det gælder forslag til andre fagligt inkluderende aktiviteter, fremhæver eleverne tegning: "Jeg kan godt lide at tegne. Ja, et eller andet med at tegne." Om lærerens måde at tilrettelægge undervisningen på, foreslår en elev: "Noget hvor man er selv, men man kan godt få hjælp også." Altså en arbejdsform, hvor eleven arbejder individuelt, men kan søge differentieret hjælp. Eleverne kender tilgangen fra matematikundervisningen:

Hvis man forstår det, så arbejder man bare videre, og dem, der simpelt hen ikke forstår det, så kan man kigge på tavlen, hvor læreren så står og laver det sammen med klassen, resten af klassen, dem, der heller ikke kan.

Dette er for eleven et bud på faglig inklusion.

Vores analyse af elevinterviews peger på en række aspekter, der er centrale for elevernes oplevelse og vurdering af de faglige deltagelsesmuligheder. Det er tydeligt, at eleverne tillægger gruppearbejde værdi, men de fremhæver flere gange, at gruppesammensætningen er vigtigt. En læsesvag elev fremhæver, at det er vigtigt for hende at deltage i en gruppe, hvor hun kan få hjælp: "... du tænker altså sådan hvordan, ... hvem er det så, der kan give én hjælp" (case E), og en anden elev supplerer ved at sige, at "ja, det er en god måde at få hjælp på." Eleverne fortæller dog også, at gruppearbejde kan føles som spildtid: "Det er faktisk sådan lidt spildtid. Det [...] der gør det, er fordi der er nogen, der kommer til at fjolle og kommer til at snakke om noget andet" (case E). Desuden er mere kreative arbejdsformer med til at motivere til faglig deltagelse. Klassesamtalen i form af fælles gennemgang ved tavlen bliver af en gruppe fokuselever fremhævet som et eksempel på en undervisningsgenre, der udfordrer deres deltagelsesmuligheder.



Konklusion

I det følgende vil vi i relation til vores forskningsspørgsmål foretage en samlet konklusion på de analyser af undervisningsgenrer, observationer og interviews, som vi har foretaget i de fem cases.

Analyserne af den observerede undervisning viser flere interessante fund. I relation til det første forskningsspørgsmål kan vi konkludere, at der i alle fem cases anvendes semantiske læremidler samt lavt didaktiserede læremidler i form af ark med spørgsmål til de læste skønlitterære tekster. Vi har ikke systematisk interviewet lærerne om, hvilke litteraturdidaktiske overvejelser der ligger til grund for deres udvælgelse af netop disse læremidler. Disse lavt didaktiserede læremidler kunne siges at indeholde et potentiale for inkluderende litteraturundervisning, som dog først aktualiseres i en undervisning, hvor lærerens anvendelse af dem på er afgørende. Når vi ser på undervisningen med og uden læremidler med fokus på dialog, samarbejde og undervisningsdifferentiering, ser vi både muligheder og udfordringer for elevernes faglige deltagelse. I samtlige cases observerer vi undervisning, hvor eleverne har mulighed for i grupper og med en makker at være i dialog og samarbejde om faglige problemstillinger, og hvor den faglige aktivitet muliggør differentiering. Vi ser dog også, at læreren i en del tilfælde ikke stilladserer disse muligheder. På tværs af cases ser vi også, at den fælles klassekommunikation er domineret af IRE-strukturer, som i flere tilfælde kan virke ekskluderende, hvilket studier af fx Ernst-Slavit & Morrison (2018) samt Ankrum et al. (2017) også påpeger. Når vi observerer eleverne i den beskrevne undervisning med fokus på faglig deltagelse og efterfølgende interviewer dem herom, fremkommer også nogle interessante resultater. I flere situationer ser eleverne ud til i højere grad at deltage socialt end fagligt, og især ved de ovenfor beskrevne fælles klassesamtaler ser vi som et tydeligt mønster, at eleverne ikke er deltagende. For flere af fokuseleverne betones den skønlitterære teksts kvaliteter som afgørende for deres motivation. Desuden fremgår det i flere cases, at eleverne mener, at kreativt skabende og fortolkende litteraturaktiviteter er med til at skabe faglige deltagelsesmuligheder for dem. Multimodal og kreativ produktion rummer også, påpeger en del elever, potentialer for deltagelse, hvilket også Emtoft et al. (2022) påpeger.

Bud på en deltagelsesdidaktik

Vores undersøgelse viser, at lærerne på tværs af de fem cases gennemfører undervisning, som potentielt øger elevernes deltagelsesmuligheder, fx ved at eleverne er aktive i undervisningen gennem varierede aktiviteter, som de samarbejder om. I det følgende vil der være bud på didaktiske tiltag, der kan understøtte deltagelsesmulighederne i litteraturundervisningen i danskfaget.

Dialogisk undervisning – tekstvalg og tekstsamtale

Undersøgelsens analyse viser, at mange af fokuseleverne ikke deltager i klasesamtalerne, og i undersøgelsens cases ser vi, at IRE-strukturen er dominerende. IRE-strukturen er gennem en årrække i både amerikansk forskning, fx Mehan (1979), og nordisk forskning, fx Dysthe (2000), blevet kritiseret for at være den dominerende samtalestruktur i skolen. Cazden (2001) noterer således, at IRE er formen for “traditional lessons,” og at IRE “is the *unmarked* pattern [...] the *default option* – doing what the system is set to do ‘naturally’ unless someone makes a deliberate change” (Cazden 2001, s. 31); at gøre noget andet end IRE kræver en bevidst beslutning. Det er afgørende, at man bevidst vælger formen til – og også, at man af og til bevidst vælger den fra. Marie Neergaard (2021) har påpeget, at IRE-formens triadiske struktur, hvor læreren fører ordet, fordeler taletiden og evaluerer bidrag til samtalen, rummer et deltagelsesparadoks: Læreren opfordrer til deltagelse, men ofte er det netop “undervisningens monologiske organisering, der forhindrer eleverne i at deltage” (Neergaard, 2021, s. 45). Klasserummets dominerende form, IRE-strukturen, er med andre ord potentielt ekskluderende og ikke inkluderende. Med den faglige sti in mente har vi brug for den flerstemmige klasesamtale, men hvis vi tager det paradoks, som klasesamtalen rummer, alvorligt, og det er vi nødt til, fordi ikke alle klassens elever kan tale i klasesamtalen, så må vi også gøre andet end IRE, når vi taler om tekster i skolen. Distribueret dialog, hvor eleverne i grupper samtaler om tekster, kan være et bud. Hvis vi ved en distribueret dialog forstår en dialog, der er fri, og som ikke – eller ikke hver gang – skal evalueres af læreren, kan vi måske have et bud på en dialogisk didaktik, der bygger på en fri samtale. Tekstvalget ser desuden ud til at have afgørende betydning, og Johansen (2019) peger her på, at vanskelige tekster faktisk kan understøtte en åben og reel dialog i litteraturundervisningen.



Faglige overgange

Vores analyse viser, at fokuseleverne enten deltager i periferien af det faglige arbejde, eller at de deltager på måder, som ikke kan karakteriseres som faglige. Det ser vi, fx når fokuseleverne er aktive i par- og gruppearbejde, men indtager rollen som gruppens sekretær eller er den, der driver det sociale samspil. Her engagerer de sig nok socialt, men ikke fagligt. Det betyder, at overgangen fra gruppearbejde til fælles klassesamtale bliver vanskelig. Fokuseleverne deltager ikke i klassesamtalerne. Overgangen vanskeliggøres af klassesamtalernes IRE-struktur, jf. ovenstående, men også af, at opgaverne kun i nogen udstrækning giver mulighed for engageret, udøvet faglighed. Elevens deltagelse i arbejdet med kolonnenotatet i case A bærer fx præg af at være aktiv og engageret, men i aktiviteten plejer eleven sociale relationer med kammerater fremfor at engagere sig i forståelse af teksten. Fokuselever kunne have fået tildelt tydelige roller i samarbejdet, og opgaven kunne have haft en mere åben karakter med mulighed for at forholde sig til teksten. Der kunne fx være arbejdet med reflekterende spørgsmål styret af teksten, rettet mod 'mig selv', 'den anden' og 'verden' (Denning & Ipsen, 2022, s. 113), og disse roller kunne støtte en overgang til klassesamtalen og dermed rumme en mulighed for deltagelse i samtalen.

Kreativ produktion

Når eleverne skal fortælle om, hvad der skaber glæde og deltagelsesmuligheder, fremhæver de flere forskellige former for kreative opgaver. De anvender ikke selv begrebet "kreativ produktion" – det er vores fortolkning. Som eksempler på opgaver, der virker engagerende og øger deltagelsesmulighederne, fremhæver de fx at lave deres egne brætspil, arbejde med produktioner, hvor de har forskellige roller, skrive historier, dramatisere og arbejde med multimodale produktioner.

Flere af elevernes forslag stemmer overens med en række af principperne for undersøgende litteraturredidaktik, der er formuleret i forlængelse af projektet *Kvalitet i dansk og matematik* (KiDM) (Hansen et al., 2020). Projektet har vist, at en undersøgende litteraturredidaktik er et bud på en motiverende undervisning, og at ikke mindst kreative aktiviteter med fokus på "en sensitiv og reflektiv *undergoing* og en performativ og udtryksfuld *doing*" kan lede i retning af "elevinvolverende læreprocesser" (Steffensen & Hansen, 2021, s. 218).

Eleverne har med andre ord – når man spørger dem – kvalificerede bud på en undervisning, der kan støtte deres deltagelsesmuligheder i litteratur-

arbejdet i skolen. Medbestemmelsen omkring tilrettelæggelsen af undervisningen, herunder hvilke aktiviteter der skal indgå i den, rummer, hvis man tager den og eleverne alvorligt, ansatser til en deltagelsesdidaktik.

Referencer

- Andreasen, A. G., Rangvid, B. S., & Lindeberg, N. H. (2022). *Støtte, støttebehov og elevresultater – Delrapport 1. Inkluderende læringsmiljøer og specialpædagogisk bistand*. VIVE.
<https://www.vive.dk/media/pure/17302/6627300>
- Ankrum, J., Genest, M., & Morewood, A. (2017). A Description of Contrasting Discourse Patterns Used in Differentiated Reading Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 31(3).
<https://doi.org/10.1080/02568543.2017.1319442>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. Published by the Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S., & Skyggebjerg, A. K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J., & Skott, C. K. (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1-22.
<https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Foug, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024b, 3. januar). *Elevers trivsel – landsoverblik*.
<https://uni.uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1792.aspx>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024a, 4. januar). *Folkeskolens formål*. Folkeskolens formål | Børne- og Undervisningsministeriet (uvm.dk)
- Børne- og Undervisningsministeriet (2022, 15. august). *Inkluderende læringsmiljøer – et vidensnotat*. Lokaliseret d. 10. januar 2024 på: https://emu.dk/sites/default/files/2020-02/1%20Tv%C3%A6rg%C3%A5ende%20Vidensnotat_inkl_1%C3%A6ringsmilj%C3%B8er_2_gsk.pdf
- Carlsen, D. (2020). Differentiering. I P. Brodersen, (red.), *Didaktisk opslagsbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse*. Heinemann.
- Christensen, M. V. (2017). Genrepædagogik som kompetenceudvikling på Sølystskolen. *Sprogforum*, 23(63), 35–40.
- Christensen, T. S., Elf, N. F., & Krogh, E. (2014). *Skrivekulturer i folkeskolens niende klasse*. Syddansk Universitetsforlag.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approaches* (3. udg.). SAGE Publications.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2024, 4. januar). *Her er fordele og ulemper ved tre typer mellemformer*.
<https://www.eva.dk/grundskole/er-fordele-ulemper-ved-typer-mellemformer>
- Denning, R. C., & Ipsen, M. (2022). Den reflekterende klassesamtale. I L. I. Skov (red.), *Meget mere mundtlighed* (s. 101-122). Akademisk Forlag.
- Drewry, R. J., Cumming-Potvin, W. M., & Maor, D. (2019). New Approaches to Literacy Problems: Multiliteracies and Inclusive Pedagogies. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(11).
<http://doi.org/10.14221/ajte.2019v44.n11.4>
- Dysthe, O. (2000). *Det flerstemmige klasserum*. Klim.
- Elf, N. (2020). Danskfagets didaktik 2020. *Metodebogen.dk*. Metodebogen.dk: Danskfagets didaktik 2020
- Emtoft, L., Buch, B., Engmose, S. F., Eeg, H., Ørtoft, S. B., & Gents, S. D. (2022). Inkluderende fagdidaktik – et litteraturreview med fokus på fagene dansk og matematik. *Specialpædagogik*, 2.



- Ernst-Slavit, G., & Morrison, S. J. (2018). "Unless You Were Native American...Everybody Came from Another Country:" Language and Content Learning in a Grade 4 Diverse Classroom. *The Social Studies*, 109(6), 309-323. <https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1539700>
- Florian, L., & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5). <https://www.jstor.org/stable/23077052>
- Folkeskolen.dk (2022, 29. marts). *Evaluering af inklusion: Hver femte elev i udkolingen har behov for hjælp – mange får den ikke*. <https://www.folkeskolen.dk/inklusion-ordblindlaesesvag-specialpaedagogik/evaluering-af-inklusion-hver-femte-elev-i-udkolingen-har-behov-for-hjaelp-mange-far-den-ikke/4625433>
- Gissel, S. T., & Hansen, J. J. (2019). Danskfaget i spil på læringsplatforme. *Learning Tech*, 4(6), 176-199.
- Gissel, S. T. (2022, 10. august). *Hvad er et læremiddel?* www.laeremiddel.dk/laeremidler/introduktion-til-laeremidler/hvad-er-et-laeremiddel/
- Gissel, S. T., Buch, B., Carlsen, D., & Skov, L. I. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 80-119. Artikel 3. <https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2021/10/Learning-Tech-9.pdf>
- Hansen, J. J. (2012). *Dansk som undervisningsfag. Perspektiver på didaktik og design*. Dansk lærerforening.
- Hansen, T. I., Elf, N. F., Misfeldt, M., Gissel, S. T., & Lindhardt, B. K. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning* (1. udg.). Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/rapporter/kvalitet-i-dansk-og-matematik/>
- Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.
- Hedegaard-Sørensen (2022). Inklusion i fagene. Forskningsoversigt. *Pædagogisk Indblik*, nr. 15. DPU, Aarhus Universitetsforlag.
- Herrera, L. J. P., & Kidwell, T. (2018). Literature Circles 2.0. Updating a Classic Strategy for the 21st Century. *Multicultural Education*, 25(2), 17-21.
- Høegh, T. (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Johansen, M. B. (2019). *Litteratur og dannelse*. Akademisk Forlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet.
- Kuyumcu, E. (2011). *Utværdering av Knutbyprojektet*. Stockholm.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels Forlag.
- McClung, N. A., Barry, E., Neebe, D., Mere-Cook, Y., Wang, Q., & Gonzalez-Balsam, M. (2019). Choice Matters: Equity and Literacy Achievement. *Berkeley Review of Education*, 8(2). <http://dx.doi.org/10.5070/B80037656>
- Mehan, H. (1979). 'What Time Is It, Denice?': Asking Known Information Questions in Classroom Discourse. *Theory into Practice*, 28(4), 285-294.
- Messiou, K. (2016): Research in the field of inclusive education: time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education* 21(2). DOI: 10.1080/13603116.2016.122
- Neergaard, M. (2021). *Dialogisk undervisning*. Dafolo.
- Selander, S., & Kress, G. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Steffensen, T., & Hansen, T. I. (2021). Motivation i litteraturundervisningen. I S. T. Gissel & T. Steffensen, *Undersøg litteraturen!* Akademisk Forlag.
- Svendsen, H. (2017). Et inkluderende didaktisk design? *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 90-116.
- Thisted, J. (2018). *Forskningsmetode i praksis* (2. udg.). Munksgaard.



- Vitalaki, E., Kourkoutas, E., & Hart, A. (2018). Building inclusion and resilience in students with and without SEN through the implementation of narrative speech, role play and creative writing in the mainstream classroom of primary education, *International Journal of Inclusive Education*, 22(12). <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1427150>
- Wilcox, K. C., Lawson, H. A., & Angelis, J. (2015). Classroom, School, and District Impacts on Diverse Student Literacy Achievement. *Teachers College Record*, 117(9), 1-38. <https://doi.org/10.1177/016146811511700902>

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

Rikke Christoffersen Denning
lektor
UC SYD
rchr@ucsyd.dk

Dorthe Carlsen
docent
UC SYD
dcar@ucsyd.dk

Max Ipsen
lektor
UC SYD
mips@ucsyd.dk

Hanne Beermann
lektor
Professionshøjskolen UCN
hab@ucn.dk

Trine Liengaard
adjunkt
Professionshøjskolen UCN
trl@uc.dk



Lene Pernille Fjalland
adjunkt
UC SYD
pfja@ucsyd.dk