

MØNSTRE I FORSTÅELES- OG FORTOLKNINGSORIENTEREDE KLASSESAMTALER

I DANSKFAGETS LITTERATURUNDERVISNING MED DIGITALE FAGPORTALER

*Maiken Sissel Norup, ph.d.-studerende, Aarhus Universitet
og VIA University College*

Digitale fagportaler danner ofte rammen om undervisningen, men lærere ønsker selv at definere undervisningens indhold. I denne artikel vil jeg præsentere viden om, hvad der karakteriserer klassesamtaler med didaktiske læremidler fra portaler som ramme for litteraturundervisningen i tre 8. klasser. Tendenserne i disse samtaler nuancerer den viden, vi har om didaktiske læremidlers indflydelse på praksis ved at pege på mønstre i læremiddelbrugen, hvor læremidlet danner rammen for undervisningen, men lærerne stiller f.eks. opfølgende spørgsmål i klassesamtalerne, og eleverne svarer ikke nødvendigvis direkte på læremidlernes aktiviteter. Artiklen fokuserer på forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter, idet forståelse og fortolkning af litteratur og andre æstetiske tekster er udfordrende for eleverne. Jeg anvender databehandlingsprogrammet NVivo til kvalitativ indholdsanalyse af videoobservationer af klassesamtalerne. Det primære resultat er, at forståelsesorienterede samtaler er mere komplekst sammensatte af forskelligt indhold end de fortolkningsorienterede.

“ Lærerne opfatter sig selv som beslutningstagerne, når det kommer til at definere undervisningens indhold.

INDLEDNING OG STATE OF THE ART

I denne artikel undersøger jeg mønstre i tre 8. klassers klassesamtaler i litteraturundervisningen, hvor digitale didaktiske læremidler fra to fagportaler (Gyldendal og Alinea) dannede ramme om undervisningen. En digital fagportal er karakteriseret ved, at tilbyde færdige årsplaner og forløb (Tannert & Berthelsen, 2020, s. 283-284; se også Gissel, 2021) og danner ofte rammen for et undervisningsforløb (Rambøll, 2018, s. 41). I evalueringsrapporten *Indsatsen for it i folkeskolen* konkluderes det, at didaktiske digitale læremidler (og særligt de store fagportaler) anvendes som et stillads for læringsforløb (Rambøll, 2018, s. 42; se samme resultat for lærebøger i Horsley & Sikorová, 2014, s. 49). Dog påpeger Gilje (2021), at der kun undtagelsesvist er blevet undersøgt digitale læremidler i brug (s. 230). I denne artikel vil jeg derfor bidrage med en undersøgelse af brugen af digitale fagportaler i praksis.

Undersøgelser viser, at lærere overordnet er tilfredse med de udbudte didaktiske digitale læremidler på markedet (Rambøll, 2018, s. 35; STIL, 2021, s. 8). På trods af tilfredsheden ønsker lærerne ikke umiddelbart, at de forlagsproducerede læremidler skal bestemme over undervisningen (Stara et al., 2017, s. 64), og de opfatter sig selv som beslutningstagerne, når det kommer til at definere undervisningens indhold (Stara & Krčmářová, 2015, s. 75; se også Aashamar et al., 2021, s. 297 og 308). I min undersøgelse tog lærerne styringen over en del af undervisningen, som er ude af læremiddelforfatternes hænder: klassesamtalen.

Klassesamtalen er central i f.eks. elevernes arbejde med oplevelse og forståelse af litterære tekster (Rødnes, 2011, s. 1; se også Skaftun, 2020, s. 244) og har igennem årtier præget klasserummene på tværs af lande (Sinclair & Coulthard, 1975; Cuban, 1984). Der er også meget, der tyder på, at klassesamtalen fortsat består (se f.eks. Klette, 2003; Hodgson et al., 2012; Gilje et al., 2016; Bundsgaard & Hansen, 2016). Igennem tiden er den udpeget som den arbejdsform med den mest centrale plads i undervisningen (Svenkerud et al., 2012), idet den udfylder to tredjedele af tiden (Alexander, 2001, s. 393). I en observationsundersøgelse, baseret på 14 skoler med 83 lærere i demonstrationsskoleprojekterne, viste et af resultaterne, at i dansk foregår 35% af undervisningstiden som ”klasseundervisning hvor læreren holder oplæg, eller hvor der foregår klassesamtale eller rammesætning” (Bundsgaard & Hansen, 2016, s. 24). I forhold til klassesamtaler i litteraturundervisningen viser Gourvennec og Sønnelands review (2023), at den skandinaviske forskning i højere grad har beskæftiget sig med litterære samtaler under gruppearbejde end i klassesamtaler, og Danmark er underrepræsenteret i denne forskning (s. 8). Klassesamtaler i litteraturundervisningen er derfor relevante at undersøge i sig selv, men derudover har læremidler også indflydelse på samtalerne. Ifølge Jordan og Henderson spiller artefakter såsom teknologier

“ I klasse-
samtalen kan
læreren og
eleverne tale
ud fra en
aktivitet i et
læremiddel.

en stor rolle i at strukturere interaktion, f.eks. ved at være centrum for opmærksomheden i en samtale (Jordan & Henderson, 1995, s. 75; se også Rasmussen & Ludvigsen, 2010; Major et al., 2018; Omland, 2021). I min undersøgelse udgjorde forlagsproducerede digitale didaktiske læremidler rammen for klassesamtalerne. Læremidlerne blev vist på smartboards ved lærernes side med samtlige elevansigter vendt mod det. Der er derfor god grund til at antage, at læremidlerne havde indflydelse på klassesamtalerne. Imidlertid er læremidler i brug i klassesamtaler et komplekst fænomen, hvor lærere har mulighed for at anvende dem på mange forskellige måder.

I klassesamtalen kan læreren og eleverne tale ud fra en aktivitet i et læremiddel. Dog er det elevernes svar og lærernes opfølgende spørgsmål, der i et samspil danner komplekse mønstre af indhold i samtalerne. F.eks. kan en aktivitet i læremidlet foreslå, at eleverne taler om handlingen i en novelle, men i praksis inkluderer samtalen også, at eleverne trækker på deres egne erfaringer, oplevelse af teksten, analyse af de fiktive personer m.fl. I denne artikel vil jeg karakterisere mønstrenes kompleksitet i tre 8. klassers klassesamtaler, hvor lærerne og eleverne anvendte forlagsproducerede didaktiske læremidler fra portalerne.

Jeg har valgt at karakterisere de klassesamtaler, hvor lærere og elever primært arbejdede med henholdsvis at *forstå* litteratur og andre æstetiske tekster på et basalt niveau (f.eks. fortæl hvad kapitel tre i romanen handler om) og *fortolke* (f.eks. hvad er tekstens tema?). I denne sammenhæng omfatter litteratur og andre æstetiske tekster ”alle tekster, der er defineret ved deres æstetiske funktion [og] oplevelsesmæssige kvalitet i forhold til deres modtager”. Denne teksttype har til formål at give læseren en oplevelse, provokere, behage, pirre og skabe refleksion (f.eks. roman, novelle, digt, computerspil, spillefilm, billedbog, musikvideo, Tv-serie) (Hansen, 2015, s. 41). I artiklen er der tale om tekster, som lærerne hentede fra de forlagsproducerede didaktiske læremidler, de valgte som ramme for undervisningen.

Årsagen til at jeg har valgt at fokusere på lærernes og elevernes forståelse og fortolkning af litteratur og andre æstetiske tekster er, at forståelse og fortolkning af disse tekster er udfordrende for eleverne. Elever har både udfordringer med at læse på et grundlæggende niveau (PISA, 2023, s. 25) og fortolke på et mere abstrakt niveau (Levine & Horton, 2013, s. 105). Overordnet bidrager karakteriseringen af disse to aktivitetstyper med indsigt i, hvordan digitale fagportaler bliver en del af komplekse undervisningssituationer. Dette giver et mere helhedsorienteret billede af, hvordan læremiddelforfatteres intentioner og læreres realisering spiller sammen. Denne viden kan anvendes af forlagsredaktører, læremiddelforfattere og lærere som et grundlag for at udvikle og bruge didaktiske læremidler, der både kan understøtte den basale forståelse og den mere abstrakte fortolkning.

“ Samlet set udgør koderne et værktøj til undersøgelse af bl.a. kompleksiteten i klassesamtalers indhold.

På denne baggrund vil jeg derfor karakterisere de forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler, der blev rammesat af didaktiske læremidler fra digitale fagportaler ud fra følgende forskningsspørgsmål:

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

TEORI

Klassesamtalerne blev kodet ud fra ti indholdskoder, jeg udviklede abduktivt i kodningen af empirien, og som blev anvendt til at kortlægge mønstrene. Jeg startede med at anvende koder deduktivt fra min tidligere undersøgelse af aktiviteter i litteraturundervisning (Norup, 2021) i kodningen af de to første cases (f.eks. analyse, forståelse og fortolkning) og lod nye koder udspringe induktivt under kodningsarbejdet af disse (f.eks. vurdering og evaluering). Denne kodning dannede grundlaget for en kodemanual, som jeg anvendte på den tredje case, der tjente som en afprøvning af manualen. Produktet af den abduktive kodning er dermed et analytisk kodningssystem, der muliggjorde, at jeg kunne tildele koder til ytringer deduktivt i de tre cases.

Kodernes definitioner har afsæt i en sociokognitiv psykologisk tradition, hvor enhver af definitionerne indikerer, hvorvidt en ytring peger på forhold *inden for* (f.eks. eleven genfortæller handlingen inden for tekstens verden) eller *udover* den litterære eller æstetiske teksts verden (f.eks. læreren giver et bud på betydningen af teksten udover tekstens verden) (McCarthy & Goldman, 2015; Goldman et al., 2015; Burkett & Goldman, 2016; McCarthy & Goldman, 2019). Jeg har tilføjet, at man i en ytring kan bevæge sig *uden for* tekstens verden (f.eks. at eleven demonstrerer baggrundsviden om historiske forhold uden for tekstens verden). Tilsammen udgør disse tre dimensioner kodemanualens grundlag (tabel 1), som hver især har tilknyttet indholdskoder med definitioner, der knytter koden til én af de tre dimensioner (se den detaljerede kodemanual i Norup, 2024). De otte førstnævnte koder i oversigten i tabel 1 er fagdidaktiske, da de beskriver, hvad lærere og elever siger om litteraturen. De to sidstnævnte koder er almindidaktiske, da de beskriver ytringer, der henviser til, hvad eleverne skal gøre, hvorfor og hvordan (*rammesætning*) og opfølgninger på elevernes arbejde (*evaluering*). Årsagen til at jeg valgte disse dimensioner er todelt. Dels kan de angive, hvilken position lærerne og eleverne taler ud fra. Dels kan man anvende dem til at adskille komplekse måder at tale om litteraturen på i empirisk forskning. Samlet set udgør koderne et værktøj til undersøgelse af bl.a. kompleksiteten i klassesamtalers indhold.

Kode og definition	Eksempel
Oplevelse At beskrive egne følelsesmæssige oplevelser inden for den litterære eller æstetiske teksts verden	Hvordan oplever du sproget i novellen?
Erfaring At berette om egne og/eller andres personlige eller kollektive erfaringer uden for den litterære eller æstetiske teksts verden, der kan genkaldes og anvendes aktivt	Da jeg var barn, havde vi ikke fjernsyn på værelset
Viden At udlægge deklarativ og procedural viden uden for den litterære eller æstetiske teksts verden	Hvor gammel er rygeloven?
Forståelse At identificere direkte informationer i den litterære eller æstetiske tekst samt koble informationer på tværs af tekstens sætninger, afsnit eller sider med henblik på at drage basale inferenser inden for tekstens verden	Skriv et resumé af kapitel 3
Analyse At den litterær eller æstetisk tekst nedbrydes i dele og samles igen i en systematisk undersøgelse inden for tekstens verden	Lav en personkarakteristik af hovedpersonen i novellen
Fortolkning At de analytiske dele fra arbejdet med den litterære eller æstetiske tekst sættes sammen til en helhed, så der fremkommer en dybere mening, som rækker ud over tekstens verden	Hvad er temaet i digtet?
Vurdering At vurdere forhold inden eller uden for den litterære eller æstetiske teksts verden	Hvilken betydning har det for novellens handling, at synsvinklen skifter så mange gange?
Perspektivering At sætte den litterære eller æstetiske tekst ind i en bredere sammenhæng ved at hæve teksten op og perspektivere fortolkningen til verden uden for teksten	Hvilke ligheder har denne novelle med novellen <i>Bananfluer</i> ?
Evaluering At evaluere undervisning eller elevens læring	Hvad gik godt under forløbet? Og hvad lærte du?
Rammesætning At rammesætte undervisningens læremidler og praktiske forhold	Der skal I forklare, hvad det går ud på. Så det vil sige, der skal I altså være konkrete i teksten

Tabel 1: Oversigt over de ti indholdskoder.

METODE

Kodningen af transskriptionerne af klassesamtalerne blev foretaget i databehandlingsprogrammet NVivo, hvor enhver ytring/streng af ytringer fra lærere og elever blev tildelt én af de ti indholdskoder. Resultaterne af analysen visualiserede jeg i NVivo ved brug af funktionen *stripes* (se eksempel i fig. 1). Ved hjælp af visualiseringen undersøgte jeg sekvenser af klassesamtalerne, der var kodet som henholdsvis *forståelse* og *fortolkning* kombineret med arbejdsforms-koden *klassesamtale*. Med andre ord isolerede jeg klassesamtaler, der havde et forståelses- eller fortolkningsorienteret formål som undersøgelsesgenstand. På tværs af de tre cases udgjorde klassesamtalerne 17 timer af den gennemførte undervisning. Se tidsforbruget pr. case af de to samtaleformer i tabel 2.

	Tidsforbrug af <i>forståelses</i> -orienterede klassesamtaler	Tidsforbrug af <i>fortolknings</i> -orienterede klassesamtaler
Case 1	129 min.	5 min.
Case 2	86 min.	17 min.
Case 3	34,5 min.	26 min.

Tabel 2: Oversigt over tidsforbruget af forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler i case 1-3.

Undersøgelsen blev foretaget ved at identificere, hvilke koder klassesamtalerne bestod af i de samtaler, som havde henholdsvis forståelse og fortolkning som hovedformål. Enhver af de ti indholdskoder kunne optræde en enkelt gang eller være tilbagevendende op til flere gange pr. sekvens, markeret ved en farvet *stripe*, der indikerede starten, slutningen og længden af koden i transskriptionen. Idet sekvenserne blev kodet ud fra deres primære formål: *forståelse* eller *fortolkning*, vil der også typisk være tale om, at disse to koder er de mest fyldige i hver enkelt sekvens. Eller med andre ord fylder forståelseskoden mest i forståelsesorienterede samtaler, og fortolkningskoden fylder mest i fortolkningsorienterede samtaler. Eksemplet i figur 1 (se næste side) stammer fra en sekvens i case 1, som blev kodet som *forståelse* og *klassesamtale*.

Lærer G: Hvad tænker du om den bagsidetekst?

Elev D: Den lyder mere interessant, end jeg havde troet.

Lærer G: Ja, og hvad er det, der gør den interessant?

Elev D: Døde mennesker

Lærer G: Døde mennesker [bekræftende]. Det er okay. Det er noget med to lig. [Elev A], hvad får vi at vide om de to lig?

Elev A: De ligger sammen

Lærer G: Med hvad? Hvordan ligger de sammen?

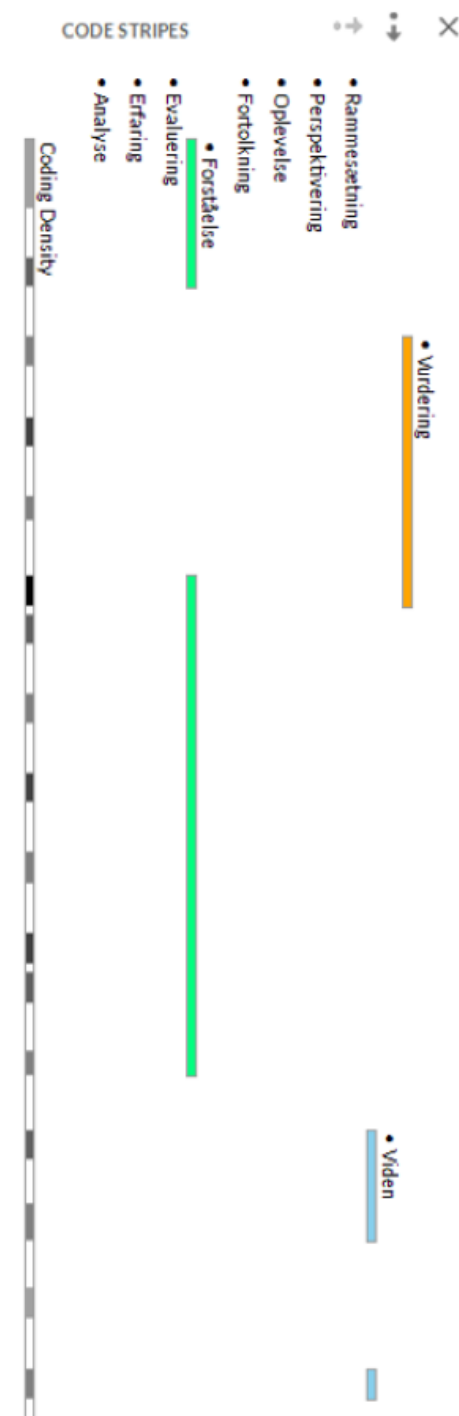
Elev A: Med håndjern

Lærer G: Med håndjern [bekræftende]. Og hvem er det, der brokker sig over, at de to lig hænger sammen med håndjern?

Elev J: Retsmedicineren

Lærer G: Hvad er en retsmediciner [Elev J]?

Elev J: Én der tjekker døde lig og ser efter fingeraftryk



Figur 1: Eksempel på analyse af klassesamtale med funktionen 'stripes' i databehandlingsprogrammet NVivo (case 1).

“Begrænsningen er, at nuancerne i de enkelte ytringer går tabt ved brugen af den kvantitative tilgang.

Eksemplet fra stripesanalysen viser, at ytringerne i sekvensen fra klassesamtalen er kodet som henholdsvis *forståelse* (som er den mest fyldige del af uddraget) og fremkommer to gange, *vurdering* (som fylder mindre) og *viden* (som fylder mindst).

I den empiriske forskning inden for litterær og litteraturredidaktisk forskning findes adskillige definitioner af litteraturundervisningens centrale begreber, f.eks. *analyse* (se f.eks. Bundsgaard et al., 2017; Walldén, 2020), *forståelse* (se f.eks. Johansson, 2015; Levine, 2019a) og *fortolkning* (se f.eks. McCarthy & Goldman, 2019; Schou, 2021). Fællesnævneren er, at der er bred enighed om, at begreberne uanset deres definitioner flyder ind i hinanden i et dialektisk forhold i praksis. Dette gør det vanskeligt at adskille koderne stringent fra hinanden, og koderne flanker overlapper. Blandt andet er der i mine definitioner en hårfin grænse mellem forståelse og fortolkning samt vurdering og fortolkning. Derfor gik jeg ud fra princippet om funktionel tyngde, der i denne sammenhæng betyder, at ytringernes primære formål bestemte, hvilken kode der blev tildelt. Princippet om funktionel tyngde understøttede, hvordan koderne blev tildelt ytringerne i empirien ved, at jeg vurderede ytringernes kontekst, indhold og form (se beskrivelse af hvordan funktionel tyngde anvendes i kodning af klassesamtaler i Norup, 2024). F.eks. kunne en streng af ytringer, hvor en elev gav et resumé af en teksts handling, indeholde fortolkende elementer eller viden om verden. Ytringsstrengen fik tildelt koden *forståelse*, fordi elevens primære formål var at gengive handling og ikke at demonstrere viden eller give et bud på en fortolkning (se lignende strategi hos Bundsgaard & Hansen, 2016, s. 12-13).

Min kvalitative indholdsanalyse tangerer mod den kvantitative, da undersøgelsen integrerer begge metodiske tilgange. Den kvantitative tilgang viser sig i den skarpe opdeling af koderne, hvor én ytring/streng af ytringer kun kan modtage én kode, selvom ytringen/ytringerne kan have islæt af andre koder. Samtidig rummer analysen en kvalitativ tilgang, hvor jeg tog konteksten i betragtning under kodningen. Den metodiske tilgang er anvendelig til undersøgelse af samtaler om litteratur og andre æstetiske tekster, idet den kombinerer den kvantitative tilgangs systematik med den kvalitative tilgangs inddragelse af kontekst. Dette muliggør et indblik i, hvordan enkeltkomponenter i klassesamtalerne ikke blot eksisterer isoleret, men spiller sammen i en helhed. Begrænsningen er, at nuancerne i de enkelte ytringer går tabt ved brugen af den kvantitative tilgang. Derved kan jeg ikke vise kompleksiteten inden for hver ytring, hvor koderne overlapper, men kun kompleksiteten i sammenspillet mellem koderne uden overlap. Årsagen til at jeg betegner analysetilgangen som kvalitativ er, at jeg tog konteksten i betragtning under kodningen. F.eks. læste jeg den litteratur, som klasserne arbejdede med (se lignende strategi anvendt i Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 18). Uden denne indsigt i konteksten var det i mange tilfælde umuligt at skelne mellem, hvad lærerne og eleverne sagde noget om, herunder særligt forståelse og fortolkning.

RESULTATER

I dette afsnit præsenterer jeg resultaterne for henholdsvis de forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler med eksempler, der tog udgangspunkt i aktiviteter fra læremidlet *Noveller fra 00'erne* (Rasmussen, u.å.) fra Gyldendals digitale fagportal i case 2. De tre klasser talte om aktiviteter med afsæt i både læremidlerne fra portalerne og lærernes redidaktiseringer samt egne originale designs. Dog var den overordnede ramme læremidlerne fra portalerne, idet lærerne havde valgt disse som udgangspunkt for deres planlægning og undervisning.

FREKVENSEN AF INDHOLDSKODER I DE FORSTÅESESORIENTEREDE KLASSESAMTALER

I tabel 3 vises frekvensen af de ti indholdskoder i de forståelsesorienterede klassesamtaler på tværs af de tre cases:

Kode <i>forståelse</i>	Frekvens
Oplevelse	3
Erfaring	6
Viden	24
Forståelse	39
Analyse	7
Fortolkning	19
Vurdering	18
Perspektivering	3
Rammesætning	35
Evaluerings	3

Tabel 3: Oversigt over frekvensen af de ti indholdskoder i de forståelsesorienterede klassesamtaler (case 1-3). Note: Frekvensen er opgjort ved optælling af, hvilke af de ti indholdskoder stripesanalysen bestod af.

“ De forståelsesorienterede klassesamtaler består af samtlige indholdskoder men med en varierende fordeling.

Frekvensanalysen viser, at *forståelse* er den dominerende indholds-kode i de forståelsesorienterede klassesamtaler (frekvens = 39). Dette er ikke overraskende, da denne kodning er foretaget af klassesamtaler, der havde forståelse (hvad siger teksten?) som det primære formål. Forståelse optræder oftest i samspil med *rammesætning* af undervisningen (frekvens = 35) (f.eks. hvordan skal eleverne arbejde?). Dette vil sige, at forståelsesaktiviteter ofte blev rammesat. Den tredje højeste frekvens er *viden* (frekvens = 24) (f.eks. hvad ved vi?), hvilket indikerer, at viden om verden og forståelse af tekstens handling står i nær relation til hinanden. Det samme er tilfældet for den fjerde og femte højeste frekvens: *fortolkning* (frekvens = 19) og *vurdering* (frekvens = 18). Fortolkning og vurdering foregik således både relativt ofte og i samme samtalesekvenser, når eleverne arbejdede med deres basale forståelse.

Opsamlende viser frekvensanalysen, at når klasserne indgik i forståelsesorienterede samtaler, indeholdt disse elementer fra forståelse, som det primære formål for samtalerne, men understøttet af lærernes rammesætning af aktiviteterne, viden, fortolkning og vurdering. Alle de øvrige indholdskoder forekom også men i et lavere antal. Dette vil sige, at de forståelsesorienterede klassesamtaler består af samtlige indholdskoder men med en varierende fordeling.

KOMPLEKSITETEN I DE FORSTÅESES-ORIENTEREDE KLASSESAMTALER

Resultaterne for frekvensanalysen af klassesamtaler med formålet at tale om *forståelse* af litteraturen og andre æstetiske tekster viste, at bredden af kodesammensætningen er højere end i klassesamtaler, hvor *fortolkning* er formålet. Dette betyder, at i kodningen af samtalesekvenserne, der handler om forståelse, optræder alle de ti indholdskoder med forskellige frekvenser. I figur 2 vises kompleksiteten i kodesammensætningen i et uddrag af kodningen fra en forståelsesorienteret klassesamtale i case 2 (se næste side), hvor frekvenserne sættes i kontekst ved brug af funktionen *stripes* i NVivo:

Lærer A: Og hvad gør hun så bagefter? Søsteren?

Elev D: Hun beslutter sig for at gå til Rigshospitalet

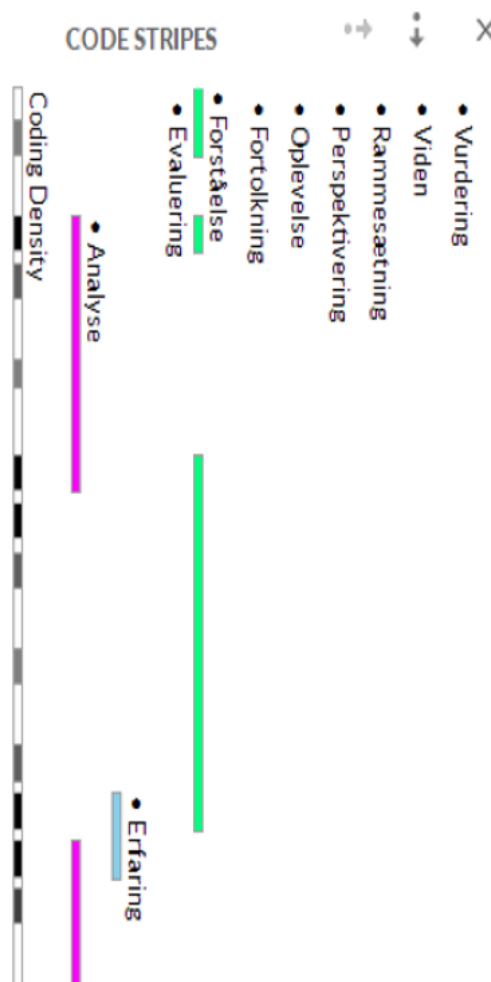
Lærer A: Ja, hun går simpelthen derhen. Det er rigtigt. Hvad fortæller det om hende? Og deres forhold [Elev D]? Bror og søster der?

Elev D: Hun holder af sin bror

Lærer A: Ja. Hun tænker, jeg må hellere gå hen og se, hvad der er sket med ham. De har kørt ham hospitalet. Det er rigtigt. Den anden scene med de der veninder, hvad skete der dér? [Elev N]

Elev N: De snakkede om deres tredje veninde, der er blevet fyret

Lærer A: Ja. Og den gruppe jeg talte med sagde, at de også sidder og roser hinanden. "Ja, du ser godt ud", og "ja, det gør du også". Det er næste lige som de der snobber der. "Ej, du ser så godt ud i dag". Og hvad siger det om dem? Altså den måde de sidder og snakker om deres veninde på?



Figur 2: Uddrag fra en forståelsesorienteret klassesamtale i case 2.

“ Læreren følger op på elevens svar ved at spørge uddybende ind til relationen mellem de to hovedkarakterer og bevæger sig med dette spørgsmål ind et relationsanalytisk spørgsmål.

Forståelse er angivet som indholdskode for denne sekvens fra en klassesamtale i case 2, idet aktivitetens formål er: ”se tekstens scener for dig” i novellen *Nørreport* af Katrine Marie Guldager. Med andre ord skal eleverne forsøge at visualisere en novelles handling. I stripesanalysen af samtalen fremgår det, at læreren og eleverne både kommer ind på *forståelse*, *analyse* og *erfaring*. Indholdet i samtalen centerer sig først om basal forståelse, hvor læreren og elev D klarlægger den rute, som en af novellens hovedkarakterer gik. Elev D demonstrerer viden om teksten ved at fortælle, at hovedkarakteren gik til Rigs-hospitalet (og underforstået ikke kørte i tog eller fik et lift i en ambulance). Læreren følger op på elevens svar ved at spørge uddybende ind til relationen mellem de to hovedkarakterer og bevæger sig med dette spørgsmål ind et relationsanalytisk spørgsmål. Læreren efterlader derefter det analytiske spor og bevæger sig tilbage til den basale forståelse ved at gå videre med spørgsmålet: ”Den anden scene med de der veninder, hvad skete der dér?”. I dette skift vender læreren tilbage til handlingen i novellen: hvad *sker* der? Frem for det netop undersøgte spørgsmål: hvad *fortæller* det? Da formålet med aktiviteten er at visualisere handling, og ikke en decideret relationsanalyse af forholdet mellem de to karakterer, kommer læreren på denne måde tilbage på rette spor. Elev N træder til og bidrager med yderligere detaljer fra teksten, som kunne findes på linjen, med henblik på at bidrage til visualiseringen, ved at sige: ”De snakkede om deres tredje veninde, der er blevet fyret”. Læreren kommer i forlængelse af elevens svar i tanke om, at samtalen imellem de to biskarakterer minder om de to snobber fra det satriske program *Rytteriet* fra DR1. Læreren imiterer nogle få replikker derfra for at understrege en fælles erfaringshorisont og referenceramme, der kan bidrage til at visualisere for eleverne, hvordan de to biskarakterer taler med hinanden i novellen. Afsluttende vender læreren tilbage til et analytisk perspektiv ved igen at behandle spørgsmålstypen: hvad *fortæller* det? Denne gang er det dog ikke angående relationen mellem de to biskarakterer, men hvad deres samtale kan fortælle eleverne om deres relation til den veninde, de taler om.

Eksemplet illustrerer mønstrene i klassesamtalerne i de tre cases, der havde *forståelse* som formål, hvor der blev identificeret en stor afveksling i kodesammensætningen i frekvensanalysen. I eksemplet fra stripesanalysen veksler læreren og eleverne mellem, og genbesøger, *forståelse*, *analyse* og *erfaring*. Men dette er blot ét eksempel på mange forskelligartede konstellationer, hvor klasserne trækker på forskellige indholdskoder for at forstå teksten på et basalt handlingsniveau. Komplexiteten er høj i de forståelsesorienterede klassesamtaler, idet afvekslingen af koder foregår ved hyppige skift fra én kode til en anden, og én kode fremgår ofte mere end én gang i løbet af en samtalesekvens.

FREKVENSEN AF INDHOLDSKODER I DE FORTOLKNINGSORIENTEREDE KLASSESAMTALER

I tabel 4 vises frekvensen af de ti indholdskoder i de fortolkningsorienterede klassesamtaler på tværs af de tre cases:

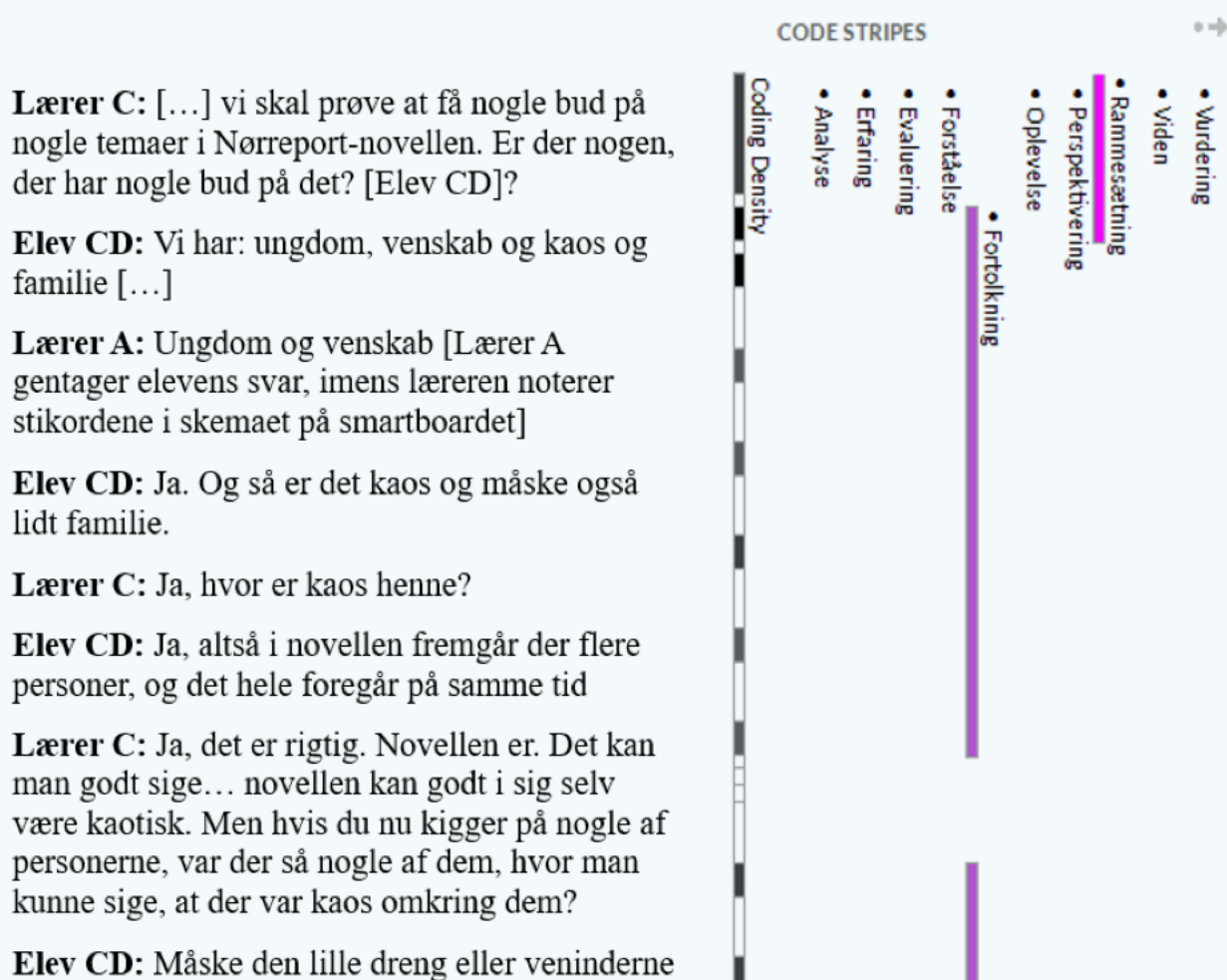
Kode <i>fortolkning</i>	Frekvens
Oplevelse	0
Erfaring	3
Viden	6
Forståelse	5
Analyse	0
Fortolkning	12
Vurdering	7
Perspektivering	1
Rammesætning	11
Evaluering	0

Tabel 4: Oversigt over frekvensen af de ti indholdskoder i de fortolkningsorienterede klassesamtaler (case 1-3). Note: Frekvensen er opgjort ved optælling af, hvilke af de ti indholdskoder stripesanalysen bestod af.

Frekvensanalysen viser, at *fortolkning* er den dominerende indholdskode i de fortolkningsorienterede klassesamtaler (frekvens = 12). Lige som i de forståelsesorienterede samtaler er dette fund ikke iøjnefaldende, da samtalerne havde til formål, at eleverne skulle arbejde med fortolkningsorienterede aktiviteter. Frekvensen for *rammesætning* har den anden højeste frekvens (frekvens = 11), *vurdering* den tredje højeste (frekvens = 7) og *viden* den fjerde højeste (frekvens = 6). Den femte højeste frekvens er *forståelse* (frekvens = 5), og dermed indeholder forståelses- og fortolkningsorienterede samtaler hinandens træk, men samspillet foregik ikke i et lige så nært samspil som de førnævnte indholdskoder, der har en højere frekvens. *Erfaring* (frekvens = 3) og *perspektivering* (frekvens = 1) fremkom i et lavt antal i frekvensanalysen, og der var et fravær af *oplevelse*, *analyse* og *evaluering*. Dette vil sige, at de fortolkningsorienterede samtaler ikke bestod af samtlige indholdskoder, som var tilfældet for de forståelsesorienterede.

KOMPLEKSITETEN I DE FORTOLKNINGS-ORIENTEREDE KLASSESAMTALER

Resultaterne for frekvensanalysen af klassesamtaler med formålet at tale om *fortolkning* af litteraturen og andre æstetiske tekster viste, at samtalerne ikke var nær så bredt sammensat af indhold som de samtaler, der havde *forståelse* som formål. Dette betyder, at der i kodningen af sekvenserne, der handler om fortolkning, optræder et mindre udvalg af de ti indholdskoder med forskellige frekvenser. I figur 3 vises kompleksiteten i kodesammensætningen i et uddrag af kodningen fra en fortolkningsorienteret klassesamtale i case 2, hvor frekvenserne sættes i kontekst ved brug af funktionen *stripes* i NVivo:



Figur 3: Uddrag fra en fortolkningsorienteret klassesamtale i case 2.

“ Elev CD kommer med fire bud på temaer: ungdom, venskab, kaos og familie.

Koden *fortolkning* er angivet som indholdskode for denne sekvens fra en klassesamtale i case 2, idet hovedformålet for aktiviteten er at give bud på novellens tema. I stripes-analysen af samtalen fremgår det, at læreren lægger op til, at eleverne skal komme med forskellige bud på, hvilke temaer der kan være tale om. Elev CD kommer med fire bud på temaer: ungdom, venskab, kaos og familie. Læreren noterer svarene på smartboardet og beder eleven om at uddybe temaet *kaos*. Samtalen forsætter efter dette uddrag ved, at flere elever melder sig på banen med andre temaer og begrundelser, der ligeledes er kodet som *fortolkning*.

Eksemplet illustrerer mønstrene i klassesamtalerne i de tre cases, der havde *fortolkning* som formål, og er karakteriseret ved, at der foregår en meget lille eller ingen afveksling i kodesammensætningen. I dette eksempel fokuser lærerne og eleverne på fortolkning, og andre indholdskoder indgår ikke for at understøtte samtalen om novellens temaer. Dette er modsat de forståelsesorienterede samtaler, hvor forståelse blev understøttet af forskellige og genkomne koder. Eleverne fortæller i stedet for på skift i eksemplet på fortolkningsorienterede samtaler, hvad deres bud på et tema er, inden turen går videre til den næste, der ligeledes giver et bud på et tema.

KONKLUSION OG DISKUSSION

Aktiviteterne fra de digitale fagportaler udgør rammen for klassesamtalerne i de tre 8. klasser og bidrager ved at komme med forslag til indhold i undervisningen. Men det er lærernes spørgsmål og elevernes svar, der former samtalerne. Jeg vil konkludere på baggrund af undersøgelsen, at de forståelsesorienterede klassesamtaler er mere komplekst sammensatte end de fortolkningsorienterede. Resultatet er baseret på, at alle indholdskoder forekom, og med hyppig afveksling, i de forståelsesorienterede klassesamtaler, hvor lærerne og eleverne forsøgte at udvikle basal forståelse af teksterne. En af årsagerne til at kompleksiteten i kodesammensætningen er høj i de forståelsesorienterede samtaler kan være, at sekvenserne er lange. De lange tidslige stræk kan have muliggjort, at der var god tid til, at lærerne og eleverne kunne udforske og udvikle deres forståelse af teksterne ved brug af forskelligt indhold, som f.eks. at trække på egne erfaringer og fortælle om oplevelser af teksten. Det kan også være, at elevernes udfordringer med at læse teksten på et basalt niveau kræver mange læseforståelsesspørgsmål (se også Oksbjerg, 2023, s. 92-93).

Uanset årsagen viste frekvensanalysen, at indholdskoden *rammesætning* (f.eks. praktiske instruktioner) og *viden* (f.eks. baggrundsviden) går igen i både samtaler om forståelse og fortolkning som faste bestanddele. Dette resultat indikerer, at både forståelse og fortolkning af litteratur og andre æstetiske tekster rammesættes, og at viden både bruges til at understøtte basal forståelse og mere abstrakt fortolkning. Derudover indeholder forståelses- og fortolkningsorienterede

samtaler i nogen grad hinandens træk. Dette skal forstås på den måde, at forståelsesorienterede samtaler indeholder fortolkningsmæssige træk, og omvendt indeholder fortolkningsorienterede samtaler forståelsesmæssige træk. Dette indikerer, at de to koder i en vis udstrækning er betinget af hinanden. Set ud fra et dialektisk perspektiv er dette et forhold, hvor forståelse og fortolkning indgår i vekselvirkning mellem del og helhed som i en hermeneutisk cirkel. Da andre indholdskoder fremkom i et mere nært sammenspil i de to former for samtaler, skal dette fund behandles varsomt.

Resultatet for de fortolkningsorienterede samtaler var overraskende af to årsager. For det første fordi kompleksiteten var lav, og for det andet fordi de koder, som var hyppigst til stede, ikke var de koder, jeg forventede: *rammesætning*, *vurdering*, *viden* og *forståelse*. Den første overraskelse beror på, at samtaler om fortolkning stiller komplekse kognitive krav (Levine, 2019b, s. 1-2). Derfor forventede jeg en høj kompleksitet, hvor eleverne både trak på f.eks. analytiske, oplevelsesmæssige og erfaringsbaserede betragtninger (se lignende beskrivelse af kompleksitet hos Chinn et al., 2001, s. 381). Jeg antog derfor, at lærerne og eleverne trak på mange forskellige indholdskoder i fortolkningsorienterede samtaler på samme vis, som når de arbejdede med deres forståelse. Den anden overraskelse beror på, at eleverne og lærerne i de tre cases ikke på noget tidspunkt refererede til deres tidligere arbejde med analytiske aktiviteter, når de talte om fortolkning, idet begrundede tekstfortolkninger bidrager til, at eleverne udvikler ”en mere nuanceret, fleksibel og kritisk bevidst tilgang til læsning og skrivning” (Deane, 2020, s. 2: min oversættelse; se også Nissen, 2024, s. 26). F.eks. fandt Kabel, at danske udskolingselever anvendte analytiske begreber og tekstbelæg til at begrunde deres fortolkninger på skrift (Kabel, 2016, s. 206). Jeg antog bl.a. på denne baggrund, at brugen af analyse til at fortolke også ville være tilfældet i klassesamtaler. Jeg var ligeledes overrasket over fraværet af italesættelse af *oplevelse*, som kan være en indgang til fortolkning (Levine & Horton, 2013, s. 106; Gissel & Hansen, 2021, s. 129) og *erfaring*, som inkorporeres for at kunne fortolke (Reynolds & Rush, 2017, s. 203).

Definitionerne på koderne har stor indflydelse på artiklens resultater. Som nævnt er der ikke enighed i forskningen om distinktionerne i litteraturundervisningens aktiviteter. De begreber, som jeg har anvendt, og lignende betegnelser, er i anden forskning kombineret. F.eks. analyse og fortolkning (Pressley & Afflerbach, 1995; Warren, 2011), analyse og vurdering (Walldén, 2020), forståelse og analyse (Alvermann & Hayes, 1989), forståelse og fortolkning (Bremholm & Bundsgaard, 2019), oplevelse og erfaring (Tengberg, 2011; Gøttsche, 2019), oplevelse og vurdering (Burkett & Goldman, 2016), viden og

“ Set ud fra et dialektisk perspektiv er dette et forhold, hvor forståelse og fortolkning indgår i vekselvirkning mellem del og helhed som i en hermeneutisk cirkel.

erfaring (Silseth, 2018; Nissen, 2024) samt oplevelse, fortolkning og vurdering (Bakken & Andersson-Bakken, 2016). I sidste ende valgte jeg at adskille de ti indholdskoder, fordi de hver især repræsenterer almindelige betegnelser fra litteraturundervisningens læremidler, praksis, læreplaner og forskning (se lignende anbefaling hos Alexander, 2001, s. 323).

Resultaterne kan anvendes af lærere, der bruger anvisningerne i didaktiske læremidler i klassesamtaler. En anvisning i et læremiddel, som udføres i form af en klassesamtale, er en krævende manøvre, hvor læremiddelforfatteren ikke er meget bevendt. Nok kan forfatteren komme med forslag til, hvad klassesamtalen kan indeholde, og hvor ofte den kan udføres, men i sidste ende står læreren alene med opgaven at omdanne anvisningerne i et dynamisk samspil med eleverne. Kortlægningen af klassesamtalerne i de tre cases kan give anledning til kritisk refleksion over, hvad de to samtaleorienteringer *forståelse* og *fortolkning* bør indeholde, og hvordan de bør balanceres. I de tre cases var kompleksiteten højest i forståelsesorienterede samtaler, som også udgjorde størstedelen af tidsforbruget af de to samtaleformer, men spørgsmålet om, hvorvidt litteraturundervisningens litterære samtaler også bør udføres og balanceres på denne måde, kan stå til diskussion.

Referencer

- Alexander, R. (2001). *Culture and pedagogy: international comparisons in primary education*. Blackwell.
- Alvermann, D. E., & Hayes, D. A. (1989). Classroom Discussion of Content Area Reading Assignments: An Intervention Study. *Reading research quarterly*, 24(3), 305-335. <https://doi.org/10.2307/747772>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Bremholm, J., & Bundsgaard, J. (2019). *Læsning i PISA 2018*. VIVE - Viden til velfærd.
- 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.
- Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2016). *Blik på undervisning: rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskolefor-søgene*. Læremiddel.dk.
- Burkett, C., & Goldman, S. R. (2016). "Getting the Point" of Literature: Relations Between Processing and Interpretation. *Discourse Processes*, 53(5-6), 457-487. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1169969>
- Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. A. (2001). Patterns of Discourse in Two Kinds of Literature Discussion. *Reading research quarterly*, 36(4), 378-411. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>
- Cuban, L. (1984). *How Teachers Taught: Constancy and Change in American Classrooms 1890-1980*. Longman.
- Deane, P. (2020). Building and Justifying Interpretations of Texts: A Key Practice in the English Language Arts. *ETS research report series*, 2020(1), 1-53. <https://doi.org/10.1002/ets2.12304>
- Gilje, Ø. (2021). På nye veier: læremidler og digitale verktøy fra kunnskapsløftet til fagfornyelsen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(2), 227-241. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-10>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M., & Skarpaas, K. G. (2016). *Med ARK&APP: Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Rapport. Universitetet i Oslo.
- Gissel, S. T. (2021). Læreres brug af digitale fagportaler i L1-undervisningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 282-295. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-03>
- Gissel, S. T., & Hansen, T. I. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzel.
- Goldman, S. R., McCarthy, K. S., & Burkett, C. (2015). Interpretive inferences in literature. I E. J. O'Brian, A. E. Cook & R. F. Lorch (red.), *Inferences during reading* (s. 386-415). Cambridge University Press.

Gourvennec, A. F., & Sønneland, M. (2023). Examining the value of literary conversations: A critical mapping review of research into literary conversations in Scandinavian L1 classrooms. *L1-educational studies in language and literature*, 23(2), 1-28.

Gøttsche, N. B. (2019). *Det var nok mit største ønske at kunne blive bedre til at læse: et kvalitativt Verbal Protocol-studie af hvordan læseforståelsesvanskeligheder manifesterer sig i overbygningens litteraturundervisning i grundskolen* [Ph.d.-afhandling, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet]. København.

Hansen, T. I. (2015). *DANSK. Klim.*

Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). *Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport.* Nordlandsforskning.

Horsley, M., & Sikorová, Z. (2014). Classroom Teaching and Learning Resources: International Comparisons from TIMSS – A Preliminary Review. *Orbis Scholae*, 8(2), 43-60.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2015.65>

Johansson, M. (2015). Att bygga upp en förståelse - några aspekter på meningsskapande i svenska och franska gymnasieelevers läsning av en skönlitterär text. I T. Michael & C. Olin-Scheller (red.), *Svensk forskning om läsning och läsundervisning* (s. 157-168).

Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the learning sciences*, 4(1), 39-103.
https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2

Kabel, K. (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen* [Ph.d.-afhandling, DPU - Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse]. København.

Klette, K. (2003). Lærernes klasseromsarbeid; Interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.

Levine, S. (2019a). A Century of Change in High School English Assessments: An Analysis of 110 New York State Regents Exams, 1900–2018. *Research in the teaching of English*, 54(1), 31-57.
<https://doi.org/10.58680/rte201930240>

Levine, S. (2019b). Using Everyday Language to Support Students in Constructing Thematic Interpretations. *The Journal of the learning sciences*, 28(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1485023>

Levine, S., & Horton, W. S. (2013). Using affective appraisal to help readers construct literary interpretations. *Scientific study of literature*, 3(1), 105-136. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.10lev>

Major, L., Warwick, P., Rasmussen, I., Ludvigsen, S., & Cook, V. (2018). Classroom dialogue and digital technologies: A scoping review. *Education and Information Technologies*, 23(5), 1995-2028.
<https://doi.org/10.1007/s10639-018-9701-y>

- McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585-608. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.967610>
- McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction*, 60, 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2017.12.004>
- Nissen, A. (2024). Whole-Class Discussions About Literary Texts: Engaging in Dialogue and Eliciting Literary Competence. *Nordic journal of literacy research*, 10(1), 23-40.
- Norup, M. S. (2021). Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning: en empirisk undersøgelse af litteraturanalyse og litteraturfortolkning i udskolingen. *Learning Tech*(9), 40-70. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124193>
- Norup, M. S. (2024). *Manual for analytisk kodning af didaktiske læremidler og brug af didaktiske læremidler i danskfagets litteraturundervisning*. UC Viden.
- Oksbjerg, M. (2023). Læreres redidaktiseringsstrategier: Forståelser af egne strategier og undervisning med et litteraturlæremiddel. *Learning Tech*(12), 75-102. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i12.131699>
- Omland, M. (2021). "What did you talk about?": Teacher and students' joint construction of subject-oriented meanings [PhD dissertation, University of Oslo].
- PISA. (2023). *PISA 2022. Læsning. Delrapport*. VIVE.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- Rambøll. (2018). *Indsatsen for it i folkeskolen – evaluering. Rapport til Undervisningsministeriet – Styrelsen for it og læring*. <https://www.uvm.dk/publikationer/2018/180619-evaluering-af-it-i-folkeskolen>.
- Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2010). Learning with Computer Tools and Environments: A Sociocultural Perspective. I K. Littleton, C. Wood & J. K. Staarman (red.), *International Handbook of Psychology in Education* (s. 399-434). Emerald.
- Rasmussen, M. D. (u.å.). *Noveller fra 00'erne*. Gyldendal. Hentet 29.03.2023 fra <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/noveller-fra-00erne>
- Reynolds, T., & Rush, L. S. (2017). Experts and Novices Reading Literature: An Analysis of Disciplinary Literacy in English Language Arts. *Literacy research and instruction*, 56(3), 199-216. <https://doi.org/10.1080/19388071.2017.1299820>
- Rødnes, K. A. (2011). *Elevers meningsskaping av norskfaglige tekster i videregående skole* [Ph.d.-afhandling, Universitetet i Oslo].

- Schou, D. V. (2021). Fagportalen dansk.gyldendal.dk – en mosaik af forskellige syn på danskundervisning. *Viden om Literacy*, 29, 38-45.
- Silseth, K. (2018). Students' everyday knowledge and experiences as resources in educational dialogues. *Instructional science*, 46(2), 291-313. <https://doi.org/10.1007/s11251-017-9429-x>
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- Skaftun, A. (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekst-samtaler i norskfagets literacy. *Nordic journal of literacy research*, 6(1), 238-258. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Stara, J., Chval, M., & Sary, K. (2017). The Role of Textbooks in Primary Education. *e-Pedagogium*, 17(4), 60-69. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.053>
- Stara, J., & Krčmářová, T. (2015). How teachers reflect on textbook materials and how they utilize them. *IARTEM e-journal*, 6(3), 67-87.
- STIL. (2021). *Lærerens digitale hverdag – kvantitativ kortlægning. Rapport. Styrelsen for It og Læring*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2021/maj/210517-ny-kortlaegning-en-velfungerende-digital-hverdag-med-plads-til-forbedring>.
- Svenkerud, S., Klette, K., & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Nordic studies in education*, 32(1), 35-49. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2012-01-03>
- Tannert, M., & Berthelsen, U. D. (2020). Digitale læremidler i danskfaget. *Pædagogisk indblik*, 4.
- Tengberg, M. (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratsamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Walldén, R. (2020). Interconnected literacy practices. Exploring classroom work with literature in adult second language education. *European journal for research on the education and learning of adults*, 11(1), 45-63. <https://doi.org/10.3384/rela.2000-7426.rela9202>
- Warren, J. E. (2011). "Generic" and "Specific" Expertise in English: An Expert/Expert Study in Poetry Interpretation and Academic Argument. *Cognition and instruction*, 29(4), 349-374. <https://doi.org/10.1080/07370008.2011.607929>
- Aashamar, P. N., Bakken, J., & Brevik, L. M. (2021). Fri fra lærebokas tøyler. Om bruk av læreboka og andre tekster i norsk, engelsk og samfunnsfag på 9. og 10. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 296-311. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-04>