



TIDSSKRIFT FOR
DANSKDIDAKTISK FORSKNING

Forståelses- og fortolkningsaktiviteter i danskfagets litteraturundervisning

– forlagsproducerede læremidler i brug under planlægning og klassesamtaler

Maiken Sissel Norup, adjunkt, ph.d., VIA University College.

Undervisning i litteratur kræver, at elever både forstår og fortolker tekster. Forståelse og fortolkning er to centrale komponenter i litteraturundervisning, som imidlertid kan være udfordrende at arbejde med: hvad teksten siger, og hvad den betyder. I denne artikel præsenterer jeg en undersøgelse af vægtningen af forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter samt af, hvad der kendetegner dem i litteraturundervisningen i tre 8. klasser med forlagsproducerede didaktiske læremidler. Denne viden er væsentlig, da praktiseringen af disse aktiviteter kan have konsekvenser for, hvilken litteraturundervisning der finder sted i folkeskolen: Er den præget af at få styr på tekstens handling, eller af, hvad teksten formidler om mennesket og verden? I artiklen anvender jeg kvalitativ indholdsanalyse til at undersøge de tre læremidler, som lærerne valgte at bruge i deres undervisning, deres planlægning samt videoobservationer af klassesamtalerne. Det primære resultat for de tre cases er, at arbejdet med forståelse blev prioriteret højest og var karakteriseret ved parafrasering og udlægning af teksterne (f.eks. resumé), mens fortolkningsarbejdet blev prioriteret lavere og varierede mellem at fokusere på teksternes dele (f.eks. symboler) og helhed (f.eks. tema).

Indledning

I denne artikel sammenligner jeg tre didaktiske forlagsproducerede læremidler, læreres planlægning og klassesamtaler i tre 8. klasser. I sammenligningen fokuserer jeg på forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter. Forståelsesorienterede aktiviteter karakteriserer jeg overordnet som basal forståelse, hvor eleverne anvises til at arbejde med handlingen i litterære eller æstetiske tekster – hvad *siger* teksten? (f.eks. resumé). Fortolkningsorienterede aktiviteter karakteriserer jeg overordnet som abstrakt fortolkning, hvor eleverne anvises til at arbejde med teksternes dybere mening – hvad *betyder* teksten? (f.eks. temaer).

Årsagen til at jeg fokuserer på forståelse, er, at basal forståelse af litteratur og andre æstetiske tekster især ligger lærere nært på sinde, eksempelvis ved fokus på tekstens plot (Tengberg, 2011, s. 197) og handlingsreferater (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 104) samt svære ord og undersøgelse af hændelsesforløb (Tengberg, 2019, s. 28).

“Det er ”meget sjældent, at eleverne skal udforske teksten grundigt og aktivt tolke den eller vurdere alternative fortolkninger” i en norsk skolekontekst.

Derudover har forskningen påvist en tendens til, at didaktiske læremidler har til formål, at eleverne skal træne enkle færdigheder (Bakken & Andersson-Bakken, 2016, s. 6; se også Aamotsbakken, 2013, s. 55) og arbejde med simple aktiviteter (Sikorová, 2011, s. 19). Denne type aktiviteter er da også væsentlige, da forståelsesarbejde udgør nogle af byggestenene for fortolkning (McCarthy & Goldman, 2015, s. 586; se også Goldman et al., 2015, s. 387). Derudover er basal forståelse fortsat et vigtigt element i litteraturundervisningen i de ældste klasser (og ikke kun i de yngste) og udgør en udfordring i læsning af litteratur (Blau, 2003, s. 97). Udfordringen ses blandt andet i den seneste PISA-undersøgelse, der viser, at de danske elevers gennemsnitsscore i læsning er faldende (2023, s. 15). Der ses en stigning i antallet af lavt præsterende læsere, hvor 19% af danske elever ikke opnår læsekompetence på et grundlæggende niveau (s. 25).

Fortolkning er ligeledes væsentlig som et kernebegreb i litteraturundervisningen (Burkett & Goldman, 2016; Bundsgaard et al., 2017) og udgør også en udfordring (Levine & Horton, 2013, s. 105). Blikstad-Balas og Klettes undersøgelse af videodata fra 178 timers førstesprogsundervisning viser, at det er ”meget sjældent, at eleverne skal udforske teksten grundigt og aktivt tolke den eller vurdere alternative fortolkninger” i en norsk skolekontekst (Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 278; min oversættelse). Det er da også svært at facilitere fortolkning, blandt andet fordi eleverne er uerfarne litteraturlæsere (Levine & Horton, 2015, s. 125; se også Nissen, 2024b, s. 27), og lærere kan have svært ved at give modeller for eller rammesætte fortolkning (Levine & Horton, 2013, s. 108). Derudover kan udfordringen ligge i, at fortolkning foregår i et skolsk sprog, som ikke falder eleverne naturligt (Levine, 2019b, s. 2; se også Hetmar, 2019).

Opsamlende viser forskningen, at både forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter er vigtige i litteraturundervisningen, men de udgør også en udfordring for eleverne. Det er derfor væsentligt at identificere, hvordan forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter vægtes i litteraturundervisningen, og hvad der karakteriserer dem, da fordelingen og karakteren af dem har konsekvenser for praktiseringen af litteraturundervisning: Praktiseres litteraturarbejdet med vægten på, hvad teksten siger, eller hvad den betyder og på hvilken måde? Formålet med denne artikel er derfor at følge forståelsesorienterede (f.eks. giv et resumé af novellen) og fortolkningsorienterede (f.eks. giv et bud på romanens tema) aktiviteter i en sammenligning mellem: 1) tre forlagsproducerede didaktiske læremidler fra to digitale fagportaler, Gyldendal og Alinea, 2) lærernes planlægning med disse læremidler, og 3) klassesamtalerne, som tager udgangspunkt i aktiviteterne fra portalerne. I undersøgelsen besvarer jeg følgende forskningsspørgsmål:

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

På denne baggrund diskuterer jeg, hvilke konsekvenser resultaterne har for danskfaget.

Forskningsoversigt over forståelses- og fortolkningsbegrebet i empiriske undersøgelser

For at kunne karakterisere de forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter behøver jeg en analytisk optik at undersøge dem med. Udfordringen ved netop disse to begreber er, at de stammer fra den hermeneutiske tradition, hvor de er dialektisk forbundne (Møller et al., 2010, s. 73) og dermed uadskillelige. Alligevel bliver de ofte adskilt. I nogle studier skelnes der teoretisk mellem de to begreber (f.eks. Vipond & Hunt, 1984; Marshall, 1989, s. 35; Lewis & Ferretti, 2009, s. 252; Olson et al., 2010, s. 246). I empirisk forskning er de adskilt, defineret og anvendt som undersøgelsesværktøj, som jeg vil gennemgå i forskningsoversigten. Da analysestrategien i artiklen er kvantitativt inspireret og kræver en skarp opdeling mellem begreberne, er studier fra den angelsaksiske tradition prioriteret højest i oversigten, eftersom disse studier er mere kompatible med undersøgelsens metode end de skandinaviske, hvor jeg kun har identificeret få studier, som anvender en lige så stringent adskillelse.

Hillocks og Ludlow (1984, s. 10-13) udviklede en taksonomi af spørgsmålstyper, hvor de blandt andet opdelte simple spørgsmål rettet mod nøgledetaljer i teksten, der driver handlingen frem, og komplekse spørgsmål, der er rettet mod temaer og strukturer i teksten. Dorfman (1996, s. 459-460) skelnede på lignende vis mellem spørgsmålstyperne *forståelse* (f.eks. var historien nem eller svær at forstå?) og *fortolkning* (f.eks. hvad mener du, budskabet eller pointen

“ Ud over at de to begreber kan skilles ad som to separate undersøgelsesværktøjer, har flere forskere yderligere brudt begreberne *forståelse* og *fortolkning* ned til mindre bestanddele.

med historien var?). Omvendt opsatte Levine (2014, s. 291) en distinktion mellem typer af svar frem for spørgsmål: at en læser giver et bogstaveligt svar på baggrund af tekstlæsningen (hvor læseren laver et resumé eller omformulerer teksten) og et fortolkende svar (hvor læseren udleder en abstrakt slutning) (Levine, 2014, s. 291; se også Levine, 2019a, s. 41; Levine, 2019b, s. 13-14). Zeitz (1994, s. 278) sondrede mellem henholdsvis en *grundlæggende repræsentation* og en *afledt repræsentation*. Grundlæggende repræsentationer er de bogstavelige aspekter af en tekst (f.eks. hvad der skete i teksten), og de afledte repræsentationer er de abstrakte aspekter af en tekst (f.eks. temaet i teksten). I den nordiske forskning har Nissen (2023, s. 9) skelnet mellem koderne *forstå og forklare* samt *analysere og skabe*. Koden *forstå og forklare* omfattede blandt andet, når eleverne forventedes at beskrive, opsummere, forklare eller gengive deres forståelse af en litterær tekst. Koden *analysere og skabe* omfattede blandt andet, når eleverne forventedes at sammenligne, reflektere over, evaluere eller analysere litterære tekster. Tengberg et al. (2022, s. 5) undersøgte intellektuelle udfordringer (kode = IC) i undervisningen ved at vurdere, om aktiviteterne havde en høj IC, der kræver analytisk eller inferensbaseret tænkning af eleverne, eller en lav IC, der refererer til aktiviteter, hvor eleverne engageres i genkaldelse eller mekanisk tænkning (se også Tengberg, 2019).

Ud over at de to begreber kan skilles ad som to separate undersøgelsesværktøjer, har flere forskere yderligere brudt begreberne *forståelse* og *fortolkning* ned til mindre bestanddele. Hos Alvermann og Hayes (1989, s. 312) kan forståelsesbegrebet spænde over bogstavelig genfortælling (citering fra teksten), parafrase (resumé) samt at læse teksten op. Hos McCarthy og Goldman (2019, s. 248) differentierer de mellem, at forståelse kan være 1) *ordret*, som kommer direkte fra teksten, 2) *parafrase*, som afspejler essensen af en sætning fra teksten med lidt eller ingen yderligere information, 3) *tekstbaseret slutning*, som inkluderer information fra tidligere viden, men forbliver inden for historiens verden. Begrebet *fortolkning* som et undersøgelsesværktøj er også blevet delt op på forskellig vis. Peskin og Wells-Jopling (2012, s. 22) havde forskellige koder for læsning af litteratur, hvor fortolkningen kunne udføres i forskellige sværhedsgrader. For eksempel var der forskel på *tematisk* og *symbolsk* fortolkning. På lignende vis adskilte Burkett og Goldman (2016, s. 468) *symbolsk* fortolkning (f.eks. ”larven må være et symbol”), *abstrakt* fortolkning (f.eks. ”sommerfuglen repræsenterer frihed”), *tematisk* fortolkning (”historien handler om Cassidys kamp for at blive fri fra Bror Timothys undertrykkelse”) og *abstrakt tematisk* fortolkning (”historien handler om kampen mellem det gode og det onde”). Levine og Horton (2013, s. 118) differentierede mellem, om elevens fortolkning var understøttet af teksten eller ej. Kurtz og Schober (2001, s. 148) opstillede en distinktion mellem tematiske inferenser, som læseren dannede under læsningen af flere afsnit med løbende

stop i den litterære tekst, og efter endt læsning af hele teksten. Mason et al. (2006, s. 432) skelnede mellem *fortolkning af symboler*, *generering af hypoteser og forklaringer* (bl.a. af fortolkninger), *forfatterens hensigt og intentioner* samt *tematiske udsagn* (opdelingen er baseret på Schraw & Bruning, 1996; Schraw, 1997; Schraw, 2000).

I denne artikel karakteriserer jeg samspillet mellem forlagsproducerede didaktiske læremidler, planlægning og undervisning i tre 8. klasser ved at anvende begreberne *forståelse* og *fortolkning* som en analytisk optik, der giver overblik over aktivitetstyperne. Begge begreber er yderligere brudt ned i mindre bestanddele med henblik på at give et nuanceret indblik. I det følgende vil jeg først redegøre teoretisk for, hvordan jeg adskilte de to begreber i forlængelse af den angelsaksiske forskning i forståelse og fortolkning, og dernæst for, hvordan jeg anvender dem metodisk i undersøgelsen.

Teoretisk afsæt

I denne artikel sondres der teoretisk mellem begreberne *forståelse* og *fortolkning* med afsæt i McCarthy, Goldman og Burketts forskning (Goldman et al., 2015; McCarthy & Goldman, 2015; McCarthy, 2015; Burkett & Goldman, 2016). Deres sontring bygger på et sociokognitivt psykologisk grundlag, hvor de skelner mellem, om læseren bevæger sig *inden for* tekstens verden, og dermed fokuserer på, hvad teksten *siger*, eller *ud over* tekstens verden, og dermed fokuserer på, hvad teksten *betyder*. Denne distinktion bygger dels på Graesser, Singer og Trabassos konstruktionistiske teori om inferensdannelse (1994) og dels på Judith Langers begreb om forholdsmåder i læsning i et sociokognitivt perspektiv (2011).

Graesser et al. (1994) skelner mellem lokale og globale inferenser. Lokale inferenser skaber en sammenhængende repræsentation af sætninger og afsnit og knytter sig til læserens forståelse af tekstens umiddelbare indhold. Globale inferenser bygger derimod på integration af information fra hele teksten og relaterer sig til fortolkning af overordnede idéer såsom tema og budskab. McCarthy, Goldman og Burkett overfører denne skelnen til en distinktion mellem *basisinferenser*, som muliggør forståelse af tekstens plot og hændelser inden for tekstens verden, og *højereordensinferenser*, som understøtter fortolkning af tekstens underliggende betydning ud over tekstens verden.

Samtidig trækker sontringen på Langers (2011) beskrivelse af forholdsmåder som læserpositioner i forhold til teksten. En bogstavelig forholdsmåde indebærer et tæt engagement med tekstens konkrete detaljer og svarer til forståelse *inden for tekstens verden*. En fortolkende forholdsmåde indebærer derimod en refleksiv og analytisk tilgang til tekstens betydning og svarer til fortolkning *ud over tekstens verden*. McCarthy og Goldman illustrerer denne forskel med udgangspunkt

“ Hver case består af én 8. klasse, der har 1-2 dansklærere tilknyttet, som hver især har valgt et forlagsproduceret didaktisk læremiddel fra en digital fagportal.

i læsning af George Orwells roman *Animal Farm* (1945): Den bogstavelige forholdsmåde fører til en forståelse af fortællingens forløb, mens den fortolkende forholdsmåde muliggør en læsning af romanens symbolske betydningslag, som eksempelvis en satire over fremkomsten af det kommunistiske Rusland (McCarthy & Goldman, 2015, s. 586).

Hvor Graesser et al. beskriver de inferenstyper, der understøtter forståelse og fortolkning, beskriver Langer de positioner, læsere kan indtage i deres interaktion med teksten. McCarthy, Goldman og Burkett overfører på dette grundlag *forståelse* til *basisinferenser* og en *bogstavelig forholdsmåde*, hvorimod *fortolkning* overføres til *fortolkende inferenser* eller *højereordensinferenser* og en *fortolkende forholdsmåde*. I modsætning til deres teoretiske grundlag, som rummer glidende overgange eller beskæftiger sig med underliggende mekanismer, tilbyder McCarthy, Goldman og Burkett en enkel analytisk distinktion, der er operationaliserbar i empiriske analyser. Den egner sig derfor særligt godt til at kode og kvantificere litteraturredaktiske aktiviteter i didaktiske læremidler og undervisning.

Casebeskrivelser

Hver case består af én 8. klasse, der har 1-2 dansklærere tilknyttet, som hver især har valgt et forlagsproduceret didaktisk læremiddel fra en digital fagportal. Portalerne er karakteriseret ved at tilbyde færdige årsplaner samt (didaktiserede) forløb, eksempelvis litterære værklæsninger med tilhørende opgaver, lærevejledninger og målbeskrivelser, der er klar til brug (se også Gissel & Hansen, 2021, s. 309-310). Udvælgelsen af de tre 8. klasser skete på baggrund af følgende kriterier: Læreren skulle være ansat på en folkeskole og undervise i dansk i en 8. klasse. Derudover skulle læreren være indstillet på, at klassens litteraturundervisning blev videoobserveret gennem et helt undervisningsforløb fra start til slut. Endelig skulle læreren selv vælge et læremiddel fra en digital fagportal, som han eller hun ønskede at undervise i. I tabel 1 fremgår beskrivelser af de tre cases.

	Case 1	Case 2	Case 3
Antal elever	23	30	27
Lærernes uddannelsesbaggrund	Læreruddannelse (men ikke med specialisering i førstesprogsundervisning), afsluttet kandidatuddannelse i informationsteknologi og en pædagogisk diplomuddannelse	Lærer 1: Læreruddannelse (med specialisering i førstesprogsundervisning) Lærer 2: Læreruddannelse (med specialisering i førstesprogsundervisning)	Læreruddannelse (med specialisering i førstesprogsundervisning), afsluttet kandidatuddannelse i nordisk sprog og litteratur
Lærernes erhvervserfaring som lærer (fuld tid)	21 år (15 års erfaring med førstesprogsundervisning)	Lærer 1: 18 år Lærer 2: 34 år	17 år
Lærernes vurdering af antal elever med særlige behov og karakteren af disse behov	Ingen elever havde særlige behov. Tre elever havde dog særlige undervisningsbehov i relation til dansk som andetsprog	12 elever havde særlige behov, og 10 af disse havde dysleksi	Én elev med dysleksi, én med synsnedsettelse og nedsat kognitiv funktion, én med autisme. Derudover modtog to elever specialundervisning relateret til autisme og to relateret til ADHD
Lærernes vurdering af den enkelte elevs litterære kompetencer	God: 5 Gennemsnitlig: 10 Udfordret: 8	God: 10 Gennemsnitlig: 10 Udfordret: 10	God: 8 Gennemsnitlig: 10 Udfordret: 9
Forlagsproduceret læremiddel	<i>Dig og mig ved daggy</i> (Bach, u.å.): Værklæsning af roman med aktiviteter. Forløb til 9.-10. klasse (ca. 12 lektioner). Fokus på cooperative learning. Mål: analyse og fortolkning af roman, personkarakteristik og tematik	<i>Noveller fra 00'erne</i> (Rasmussen, u.å.): Tre noveller med aktiviteter. Forløb til 9.-10. klasse (ca. 12 lektioner). Fokus på anvendelse af analyseredskaber. Mål: selvstændig analyse og fortolkning, genreforståelse og tekstproduktion	<i>Sci-fi: Fremtiden er her nu</i> (Ertbølle, u.å.): Science fiction-forløb med noveller, digte og film med aktiviteter. Forløb til 7.-9. klasse (ca. 13 lektioner). Fokus på genrebevidsthed og samtidsperspektiv. Mål: analyse, fortolkning og perspektivering af sci-fi-tekster

Tabel 1: Casebeskrivelser.

Analyselstrategi

“ Aktiviteter er interessante i litteraturundervisningen, fordi læsere gør noget forskelligt, alt efter hvilke implicitte og eksplicitte mål der er for læsningen.

I artiklen koder jeg forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter. En *aktivitet* definerer jeg som en samling af intenderede anvisninger i de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning samt realiserede anvisninger i undervisningen, der signalerer, hvilke forventninger der er til eleven (se lignende definition hos Ongstad, 2004, s. 172 og 185). Med andre ord anser jeg aktiviteten som en del af en specifik kontekst i litteraturundervisningen (se f.eks. Mason et al., 2006; McCarthy & Goldman, 2015; Goldman et al., 2015), hvor eleven anvises til at arbejde på en bestemt måde af en læremiddelforfatter eller lærer. Aktiviteterne i didaktiske læremidler indeholder en stemme, som formidler anvisninger. Denne stemme har varierende betegnelser i forskningen, eksempelvis *implicit lærerstemme* (Falck-Ytter, 1999), *(læremiddel)forfatterstemme* (Issitt, 2004; Skjelbred, 2007; Remillard, 2012; Blikstad-Balas, 2019) eller *læremiddellærerstemme* (Skjelbred, 2019). Stemmen kan an vise, hvad eleverne skal arbejde med, hvorfor de skal arbejde med dette, hvordan de skal arbejde, og i hvor lang tid. Stemmen formidler således aktiviteternes implicitte didaktik, som kan give ekko i gennemførelsen af undervisningen, når de bruges (Oksbjerg, 2023). Aktiviteter er interessante i litteraturundervisningen, fordi læsere gør noget forskelligt, alt efter hvilke implicitte og eksplicitte mål der er for læsningen (se f.eks. van den Broek et al., 2001; Addington, 2001; Britt et al., 2017; McCrudden & Schraw, 2007). Specifikt for litteraturundervisningen har det betydning, fordi læsere i højere grad fortolker, når de får at vide, at de skal fortolke og ikke blot læse uden et formål (McCarthy & Goldman, 2015; Mason et al., 2006). Også inden for læseforståelsesfeltet generelt er der fokus på eksempelvis, hvordan mål (McKoon & Ratcliff, 1992) og aktiviteter (Snow & Snow, 2002) influerer på læsningen. Denne type forskning i opgavens indflydelse på læsning indikerer, at både skriftlige og mundtlige anvisninger har stor indflydelse på, hvad eleverne gør.

Med henblik på at optælle og karakterisere de forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter udviklede jeg et kodesystem abduktivt til kvalitativ indholdsanalyse. Begreberne blev defineret og ledsaget af eksempler samt principper for kodningen i en kodemanual, som blev udformet på baggrund af kodning af case 1 og 2. Afprøvning og justering af kodemanualen blev foretaget på den tredje case for at få bekræftet, at kodemanualen var blevet ”mættet” tilstrækkeligt (se f.eks. Lincoln & Guba, 1985, s. 202). Dette vil sige, at de tre cases bidrog til at udvikle, afprøve og justere koderne, der nu udgør et system, som kan anvendes til undersøgelse af andre cases i eksempelvis replikationsstudier, kvantitative storskalaundersøgelser og/eller til at raffinere kodemanualen med nye nuancer (se f.eks. Eisenhart, 2009, s. 59-60).

Undersøgelsen består af to kodeniveauer, der henholdsvis giver overblik (1) og indblik (2) i empirien. Koderne er uddrag fra i alt ti hovedkoder med ledsagende subkoder i den originale kodemanual (Norup, 2024):

Kodeniveau 1: To hovedkoder, som anvendes til en grovmasket kodning af forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og ytringer fra klassesamtalerne i den gennemførte undervisning

Kodeniveau 2: Subkoder, der ledsager de to hovedkoder, som anvendes til en finmasket kodning af forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og ytringer fra klassesamtalerne i den gennemførte undervisning

Det første kodeniveau består af to hovedkoder: *forståelse* og *fortolkning*, som vist i tabel 2:

Kode og definition	Eksempel
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 Hvad handler teksten om? Hvad sker der på side 7?
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? Hvad er forfatterens budskab? Hvad er moralen i historien?

Tabel 2: Tabellen viser et overblik over de to hovedkoder, som anvendes til grovkodning af forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Det andet kodeniveau består af subkoder, der kan give indblik i hver af de to hovedkoders bestanddele, som vist i tabel 3 og 4.

Definitioner for subkoden <i>forståelse</i>	Eksempler
<i>Viden om litteratur og andre æstetiske tekster</i> : at indhente bogstavelig information fra teksten	Når eleverne leder efter hovedkarakterens navn i teksten
<i>Parafrase og udlægning af litteratur og andre æstetiske tekster</i> : at være bagudskuende i teksten	Når eleven parafraserer handlingen ved at skrive et resumé
<i>Aktivering af hypoteser om litteratur og andre æstetiske tekster</i> : at være fremadskuende i teksten	Når eleven forudsiger handlingen i teksten
<i>Læse/se/høre litteratur og andre æstetiske tekster</i> : at være i et direkte engagement i teksten ved at læse, se eller høre den	Når eleven læser teksten

Tabel 3: Tabellen viser et overblik over de fire subkoder for hovedkoden 'forståelse', som anvendes til finmasket kodning af aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og ytringer fra klasesamtalerne.

Subkoderne for *forståelse*

Viden om litteratur og andre æstetiske tekster refererer til, at eleven anvises til at identificere viden, som står "på linjen" og kan findes i teksten, hvis man leder længe nok. For eksempel kan eleven blive anvist til at lede efter, hvad hovedkarakteren i teksten hedder. Denne type viden er bogstavelig og direkte og er en hyppigt anvendt kode i den empiriske forskning (se lignende kode hos Hillocks & Ludlow, 1984, s. 8; Alvermann & Hayes, 1989, s. 312; Marshall, 1989, s. 6-7; Zeitz, 1994, s. 286-287; Schraw, 2000, s. 106; Chinn et al., 2001, s. 394; Bowyer-Crane & Snowling, 2005, s. 192-193; Mason et al., 2006, s. 431; Warren, 2011, s. 356; Peskin & Wells-Jopling, 2012, s. 22; McCarthy & Goldman, 2015, s. 592-593; McCarthy & Goldman, 2019, s. 248).

Parafrase og udlægning af litteratur og andre æstetiske tekster refererer til, at eleven anvises til at være bagudskuende i teksten, hvor eleven ser tilbage på handlingen. Overordnet kan det være reformuleringer af sætninger fra teksten, opsummering samt koblinger mellem flere sætninger, afsnit eller sider fra teksten (se lignende kode hos Marshall, 1989, s. 6-7; Schraw, 2000, s. 106; Chinn et al., 2001, s. 394; Mason et al., 2006, s. 432; Levine & Horton, 2013, s. 117; McCarthy & Goldman, 2015, s. 608; McCarthy & Goldman, 2019, s. 248; Levine, 2019b, s. 13-15). Konkret kan det være en parafrase såsom et resumé eller et referat af teksten. Parafrasen er med en klar relation til teksten, som kan være mere eller mindre korrekt, og læseren må ignorere visse informationer i teksten (Rabinowitz, 1998, s. 17-20). Der kan også være tale om, at eleverne forsøger at visualisere teksten (se f.eks. Olson et al., 2010, s. 251; Deane, 2020, s. 17).

Aktivering af hypoteser om litteratur og andre æstetiske tekster refererer til, at eleven anvises til at være fremadskuende i teksten. Aktivering af hypoteser kan blandt andet være forudsigelser om tekstens handling, eksempelvis hvad en af karaktererne måske vil gøre senere i fortællingen (se lignende definition hos Pressley & Afflerbach, 1995, s. 36-37; Peskin, 1998, s. 241-142; Chinn et al., 2001, s. 395; Nystrand, 2006, s. 148; Wilhelm, 2008, s. 67; Olson et al., 2010, s. 249; Burkett & Goldman, 2016, s. 466; Reynolds & Rush, 2017, s. 206-207).

Læse/se/høre litteratur og andre æstetiske tekster refererer til, at eleven anvises til at læse (f.eks. en roman eller novelle), se (f.eks. en film) eller høre (f.eks. oplæsning på lydfil) litteratur og andre æstetiske tekster (se lignende kode hos Alvermann & Hayes, 1989, s. 312). Subkodens placering under definitionen af *forståelse* er baseret på en antagelse om, at novicer læser med henblik på at forstå handlingen på et basalt niveau og ikke på et fortolkningsmæssigt niveau (Vipond & Hunt, 1984).

Definitioner for subkoden <i>fortolkning</i>	Eksempler
<i>Fortolkning af tekstens dele</i> : at fortolke på baggrund af delelementer i teksten	Når eleven fortolker et symbol
<i>Fortolkning af hele teksten</i> : at fortolke på baggrund af teksten som helhed	Når eleven arbejder med tekstens tema

Tabel 4: Tabellen viser et overblik over de to subkoder for hovedkoden 'fortolkning', som anvendes til finmasket kodning af aktiviteter i de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og ytringer fra klasesamtalerne.

Subkoderne for *fortolkning*

Fortolkning af tekstens dele refererer til, at eleven anvises til at fortolke på baggrund af delelementer i teksten. Der er dermed tale om fortolkninger i den løbende tekstlæsning. For eksempel kan eleven få til opgave at udlede symbolsk mening i et bestemt kapitel (se lignende kode hos Pressley & Afflerbach, 1995, s. 35-37; Schraw, 2000, s. 106; Kurtz & Schober, 2001, s. 148; Mason et al., 2006, s. 432; Peskin & Wells-Jopling, 2012, s. 22; Burkett & Goldman, 2016, s. 468).

Fortolkning af hele teksten refererer til, at eleven anvises til at fortolke på baggrund af teksten som helhed. Der er dermed tale om fortolkninger, der foretages på baggrund af endt læsning af hele teksten. For eksempel kan eleven blive anvist til at udlede tekstens tema (se lignende kode hos Vipond & Hunt, 1984; Hillocks & Ludlow, 1984, s. 10-13; Zeitz, 1994, s. 278; Dorfman, 1996, s. 459-460; Levine, 2014, s. 291; Levine, 2019b, s. 13-14; Levine, 2019a, s. 41).

Valget af kun to subkoder er truffet med henblik på at etablere en analytisk klar og empirisk anvendelig sontring. De to subkoder bygger på en grundlæggende forskel i, om fortolkningen tager afsæt i udvalgte delelementer undervejs i læsningen, eller om den samler tekstens dele til en tematisk helhedsforståelse efter endt læsning. Denne opdeling afspejler to distinkte typer af højereordensinferenser og forholdsmåder, som er genkendelige og anvendelige til systematisk kodning i såvel læremidlernes anvisninger som i undervisningens praksis.

Kodning af forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning

Kodningen blev foretaget på de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning. Et didaktisk læremiddel er karakteriseret ved at være ”produceret med henblik på undervisning i et bestemt indhold [og er] kendetegnet ved en iboende didaktik, dvs. at nogen har truffet en lang række didaktiske valg med hensyn til indhold, målgrupper, faglige mål, arbejdsformer og lignende” (f.eks. lærebøger, digitale undervisningsforløb og faglige spil) (Hansen, 2010, s. 107). Lærers planlægning defineres som de aktiviteter, læreren forud for en lektion beslutter at gennemføre i undervisningen. Planlægningen kan tage form af eksempelvis PowerPoints, Google Docs eller håndskrevne noter og udgør et didaktisk læremiddel med skitsepræg. Aktiviteterne kan være direkte overført fra forlagsproducerede læremidler, modelleret efter dem eller udviklet af læreren selv. I modsætning til forlagsproducerede didaktiske læremidler er planlægningen præget af indforståethed og rettet mod lærers egen praksis (se også Graf et al., 2018).

Aktivitet	Hoved- og subkode pr. anvisning
6. Afsluttende fortolkning	Fortolkning
Hvorfor hedder novellen <i>Nørreport</i> ?	– fortolkning af hele teksten
Hvad betyder møderne for personerne i novellen?	Fortolkning – fortolkning af tekstens dele

Tabel 5: Uddrag fra det forlagsproducerede didaktiske læremiddel 'Noveller fra 00'erne' (Rasmussen, u.å.).

Kodningen af de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning blev foretaget ved at bryde aktiviteterne ned til de mindst mulige anvisninger. Uddraget i tabel 5 er et eksempel på, at aktivitet 6 i det forlagsproducerede læremiddel *Noveller fra 00'erne* (Rasmussen, u.å.) blev brudt ned i flere anvisninger. Her vises to af aktivitetens anvisninger, som begge blev tildelt hovedkoden

fortolkning, men to forskellige subkoder. Den første anvisning fik tildelt subkoden *fortolkning af hele teksten*, og den anden anvisning fik tildelt koden *fortolkning af tekstens dele*.

Kodning af klassesamtaler

Kodningen af klassesamtalerne blev foretaget i databehandlingsprogrammet NVivo, hvor enhver ytring, eller en streng af ytringer med samme indhold, blev tildelt én af hovedkoderne. Derefter blev det vurderet, hvilken af de mulige subkoder inden for hovedkoden der skulle tildeles. Resultaterne af kodningen blev beregnet ved, at ytringerne blev talt op i transskriptionerne som tegn uden mellemrum. Årsagen til, at jeg valgte at tælle tegn uden mellemrum, var, at ytringerne var for korte til at anvende tidsbaserede registreringer af deres varighed fra videoobservationerne. I eksemplet herunder vises en kodning fra NVivo af en klassesamtale i case 2:

Elev K: Altså, det kan jo handle om bare sådan normale folks hverdag.

Lærer A: Ja, hverdagen

Elev K: Det kan også handle om fattigdom

Lærer A: Fattigdom. Ja, det kan det også være. [Elev Z]?

Elev Z: Den handler om rimelig mange ting. Hvordan det sådan er dårligt i København. Og også hvor kaotisk det er lige pludselig.

I uddraget kommer eleverne med bud på tekstens tema. Den gule overstregning markerer, at ytringerne har fået tildelt hovedkoden *fortolkning* og subkoden *fortolkning af hele teksten*.

Resultater

I dette afsnit præsenterer jeg først vægtningen af de forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne og derefter, hvad der karakteriserer aktiviteterne.

Vægtningen af forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter

Tabellerne 6 og 7 viser hyppigheden af de forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter (case 1-3) i henholdsvis de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning. Tabel 8 viser tidsforbruget på aktivitetstyperne i klassesamtalerne.

	Antal forståelsesorienterede aktiviteter i de forlagsproducerede læremidler	Antal fortolkningsorienterede aktiviteter i de forlagsproducerede læremidler
Case 1	23	0
Case 2	42	11
Case 3	12	16

Tabel 6: Hyppigheden af forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i de forlagsproducerede læremidler i case 1-3.

	Antal forståelsesorienterede aktiviteter i lærernes planlægning	Antal fortolkningsorienterede aktiviteter i lærernes planlægning
Case 1	67	6
Case 2	43	5
Case 3	8	8

Tabel 7: Hyppigheden af forståelses- og fortolkningsorienterede aktiviteter i lærernes planlægning i case 1-3.

	Tidsforbrug af forståelsesorienterede klassesamtaler	Tidsforbrug af fortolkningsorienterede klassesamtaler
Case 1	129 min.	5 min.
Case 2	86 min.	17 min.
Case 3	34,5 min.	26 min.

Tabel 8: Tidsforbruget af forståelses- og fortolkningsorienterede klassesamtaler i case 1-3. På tværs af de tre cases udgjorde klassesamtalerne 17 timer af den gennemførte undervisning.

I case 1 og 2 overstiger hyppigheden af forståelsesorienterede aktiviteter de fortolkningsorienterede markant, og i case 3 ses en mere ligelig fordeling af de to aktivitetstyper. Forståelsesorienterede aktiviteter blev blandt andet anvendt, når eleverne ikke kunne huske, hvad de havde læst derhjemme. Læreren i case 1 igangsatte eksempelvis genkaldelsesøvelser. I disse øvelser skulle eleverne forsøge at huske, hvad de havde læst derhjemme i ungdomsromanen *Dig og mig ved daggry* ved at stille hinanden spørgsmål til teksten og genfortælle handlingen. I case 2 arbejdede eleverne med en aktivitet i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel, hvor de skulle indtegne de fiktive karakterers ruter på et kort over København for at danne sig et overblik over deres færden i forhold til hinanden. I case 3 så klassen filmen *The Hunger Games: Catching Fire* fra ende til anden forud for deres arbejde. Således stod aktiviteten alene, uden forstyrrelser af stop, hvor deres fordybelse forblev uafbrudt af andre aktiviteter.

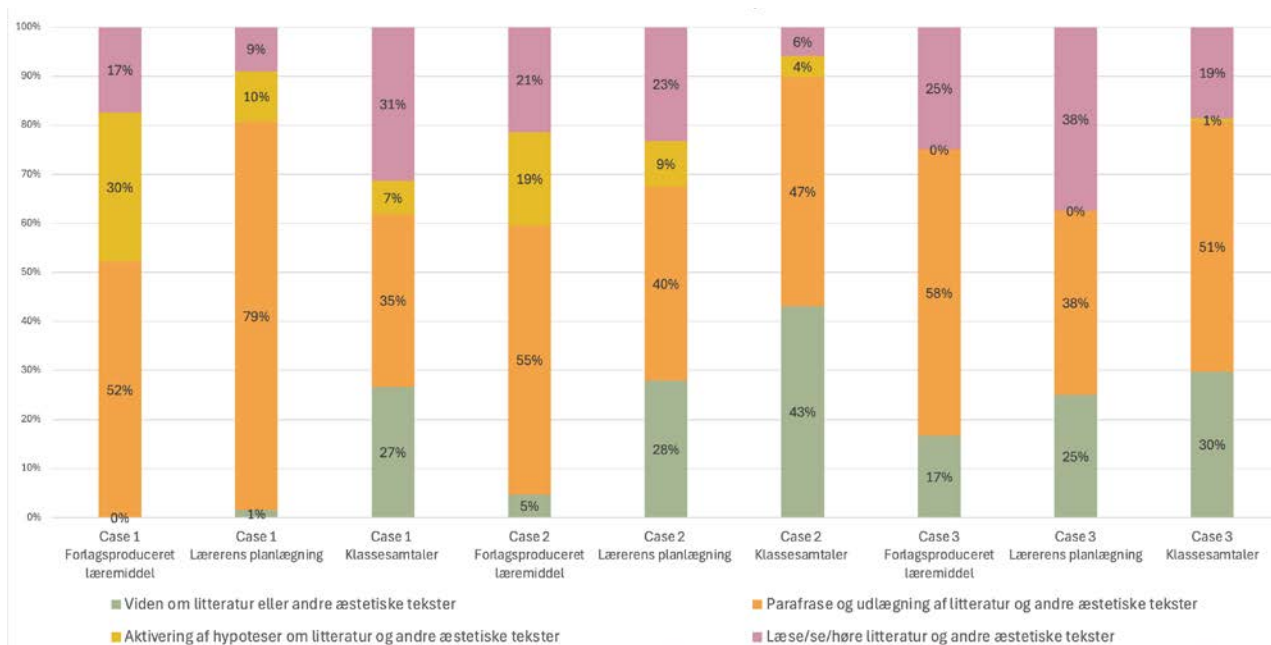
Når de tre klasser skulle fortolke, talte eleverne i case 1 eksempelvis om en symbolsk handling, hvor én af de fiktive karakterer giver en pistol til en af de andre karakterer. Der står ikke direkte i romanen,

hvad hensigten er med, at pistolen gives, og hvorvidt karakteren vil bruge den. I case 2 diskuterede klassen mulige temaer for novellen *Nørreport*, hvor de nåede til enighed om ét tema, som de mente var velbegrundet. I case 3 gav eleverne eksempelvis forskellige bud på, hvorfor hovedkarakteren ikke har noget navn i novellen *Skabt for hinanden*.

Karakterisering af forståelsesorienterede aktiviteter

Figur 1 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de forståelsesorienterede aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og planlægning og klassesamtalerne.

Case 1-3: sammenligning af subkategorier for forståelse (det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler)



Figur 1: Den procentvise fordeling for subkategorierne (hovedkode = forståelse) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede didaktiske læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtalerne, case 1-3. Bemærk: Procentfordelingen for de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning er beregnet på baggrund af antallet af anvisninger. Procentfordelingen for klassesamtalerne er beregnet på baggrund af ytringer, der er optalt i transskriptionerne som tegn uden mellemrum.

Den overordnede tendens for forståelsesorienterede aktiviteter i de tre cases er, at *parafrase og udlægning* er den dominerende måde, hvorpå det forståelsesorienterede arbejde blev foreslået, planlagt og gennemført (35%-79%). Aktivitetstypen kom eksempelvis til udtryk i lærernes planlægning og undervisning i case 1, som havde valgt følgende anvisninger:

“ I alle tre cases blev viden om litteratur og andre æstetiske tekster prioriteret lavt af læremiddelforfatterne, men derimod højt af lærerne under klassesamtaler, hvor typen udgjorde 27%-43% af ytringerne.

Vi starter med en omgang hurtigskrivning. I har til i dag læst fra s. 76 til side 226. I skal de næste fem minutter skrive alt ned, I husker af det læste.

Det må gerne være i sætninger og ikke en sammenhængende tekst.

Læs herefter din tekst højt for sidemanden.

Find nu en ny ”makker”. Nu skal du genfortælle det, du skrev, uden at kigge på teksten.

I alle tre cases blev *viden om litteratur og andre æstetiske tekster* prioriteret lavt af læremiddelforfatterne, men derimod højt af lærerne under klassesamtaler, hvor typen udgjorde 27%-43% af ytringerne. Under klassesamtaler kunne dette eksempelvis bestå af lærerstillede spørgsmål, der havde til formål, at eleverne skulle identificere direkte informationer i en tekst. Læreren i case 2 stillede følgende spørgsmål til eleverne under forløbet *Noveller fra 00'erne*, der gik på elevernes konkrete viden ”på linjen” i teksten om to af karaktererne i novellen *Nørreport*:

Er der andre ting, vi allerede ved?

Hvad får vi reelt at vide om drengen?

Drengens søster, hvad ved vi om hende?

Hvad ved vi reelt om hende?

Og hvor tager hun hen? Det ved vi også.

Derimod blev *aktivering af hypoteser* prioriteret højt af læremiddelforfatterne i case 1 (30%) og case 2 (19%), men lavt eller slet ikke af lærerne i deres planlægning og i klassesamtalerne. I case 3 fremgår denne type hverken i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel eller planlægningen og kun med 1% i klassesamtalerne. I case 1 foreslog læremiddelforfatteren eksempelvis at arbejde med forventninger i mødet med romanens titel *Dig og mig ved daggry*:

1. Titel-tanker

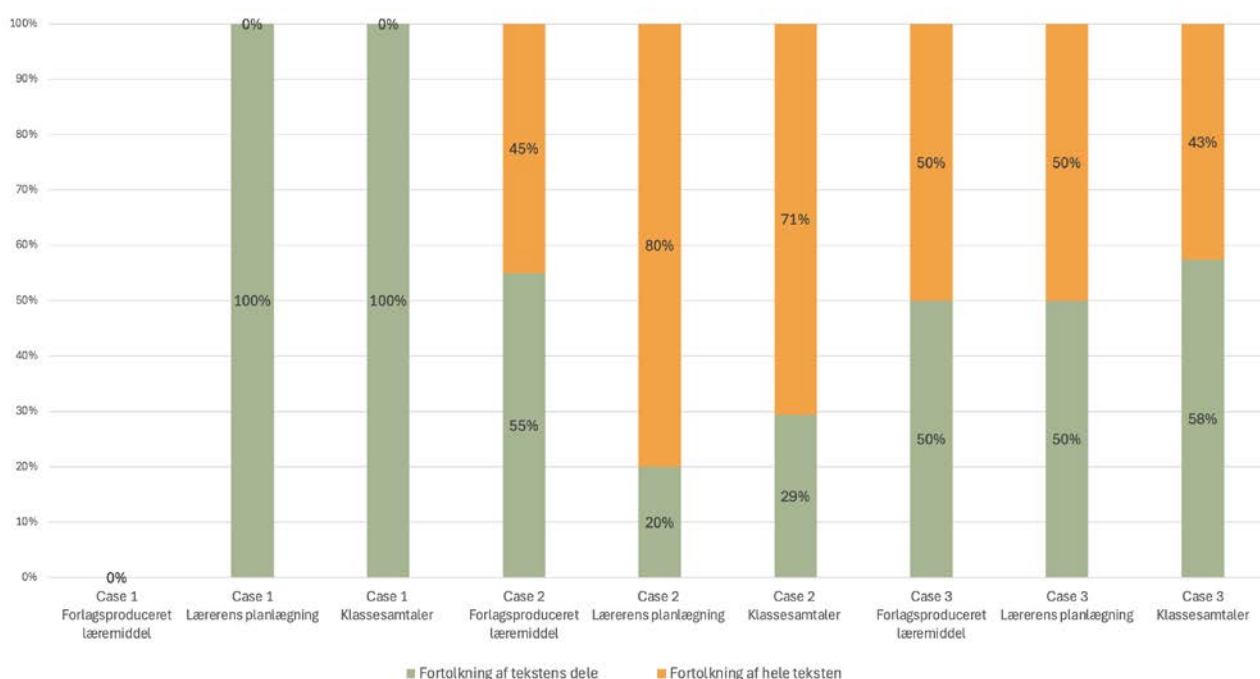
- Romanen hedder *Dig og mig ved daggry*. Drøft i teamet, hvad I forventer at møde i en roman med en sådan titel.
- Tag en runde, hvor I skiftes til at sige ”en forventning” hver. Når alle har haft ordet, så vælger I de forventninger, som I bedst kan blive enige om.
- Herefter tager I endnu en runde – og afslutter igen med at vælge ”de to bedste” forventninger fra denne runde.

Eleverne blev anvist i både de forlagsproducerede didaktiske læremidler, i lærernes planlægning og i klassesamtalerne til at *læse/høre litteratur og andre æstetiske tekster*. I case 1 læste eleverne ungdomsromanen *Dig og mig ved daggry*, i case 2 læste og hørte eleverne tre forskellige noveller, og i case 3 læste eleverne novellen *Skabt for hinanden*, to digte og så en film.

Karakterisering af fortolkningsorienterede aktiviteter

Figur 2 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de fortolkningsorienterede aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og klasesamtalerne.

**Case 1-3: sammenligning af subkategorierne for fortolkning
(det forlagsproducerede læremiddel, lærerens planlægning og klasesamtaler)**



Figur 2: Den procentvise fordeling for subkategorierne (hovedkode = fortolkning) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede didaktiske læremiddel, lærernes planlægning og klasesamtalerne, case 1-3. Procentfordelingen for de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning er beregnet på baggrund af antallet af anvisninger. Procentfordelingen for klasesamtalerne er beregnet på baggrund af ytringer, der er optalt i transskriptionerne som tegn uden mellemrum.

Den overordnede tendens for fortolkningsorienterede aktiviteter i de tre cases er, at fortolkning både blev foreslået, planlagt og gennemført med variation mellem at fortolke tekstens dele og at fortolke hele teksten. Fortolkning af tekstens dele ses eksempelvis i case 1 i lærerens planlægning og klasesamtaler, hvor anvisningen fra planlægningen går på, hvorfor Gorm i slutningen af romanen tager hen til Ian med dagbogen og pistolen. Eleverne diskuterer

“Analyserne viser, at de forståelsesorienterede aktiviteter overordnet set vægtes højere end de fortolkningsorienterede og er karakteriseret ved parafrasering og udlægning af teksterne i både læremiddel- forfatterens forslag, i lærernes planlægning og i klassesamtalerne.

under klassesamtalen, om der kan være tale om et hævnmotiv, hvor Gorm giver pistolen til Ian, fordi han vil have Ian til at tage hævnen:

Lærer G: Og hvorfor pistolen? Hvorfor skal han også have pistolen? [Elev E]

Elev E: Han havde besluttet sig for, at han ikke ville gøre noget ved det, men han håbede lidt på, at Ian han måske ville gøre noget ved det.

Lærer G: Som at tage hævn? Ja? Måske.

Elev A: Det sagde han også, at han ville, på en måde, da Liam blev indlagt.

Lærer G: Ja. Spørgsmålet er, om han gør det.

Overordnet for de tre cases er der tale om et forholdsvist lavt antal foreslåede og planlagte fortolkningsaktiviteter i case 2 og 3 og særligt få i case 1. I case 1 fandtes der ingen fortolkningsorienterede aktiviteter i det forlagsproducerede læremiddel og i lærerens planlægning, og i klassesamtalerne var fokus udelukkende på fortolkning af tekstens dele, og der forekom dermed ingen helhedsfortolkninger. I case 2 var der i de didaktiske læremidler en ligelig fordeling mellem fortolkning af tekstens dele og helhed, men i lærernes planlægning (80%) og i klassesamtalerne (71%) lå vægten på fortolkning af hele teksten. I case 3 var fordelingen nogenlunde ligelig i både det forlagsproducerede didaktiske læremiddel, planlægningen og klassesamtalerne. For eksempel anviste læreren i case 2 helhedsfortolkninger i sin planlægning i spørgsmålet: Hvilke temaer kan I finde i de tre noveller? Og læreren i case 3 i spørgsmålet: Hvad kritiserer digtet i samfundet?

Konklusion og diskussion

Analyserne viser, at de forståelsesorienterede aktiviteter overordnet set vægtes højere end de fortolkningsorienterede og er karakteriseret ved parafrasering og udlægning af teksterne i både læremiddelforfatterens forslag, i lærernes planlægning og i klassesamtalerne. Eleverne anvistes dermed ofte til at arbejde med deres forståelse af teksterne ved først og fremmest at arbejde med at sammenfatte dem, eksempelvis ved at skrive et referat af en roman eller genfortælle handlingen mundtligt. Vender vi blikket mod fortolkningsarbejdet, viste analyserne, at de fortolkningsorienterede aktiviteter vægtes lavere end de forståelsesorienterede, og at karakteriseringen af dem varierede på tværs af de tre cases mellem fortolkninger af teksternes dele og helhed. Da antallet af fortolkningsorienterede aktiviteter i læremidlerne og lærernes planlægning samt sekvenser under klassesamtalerne forekom sparsomt, er tendenserne uklare. Resultaterne skal derfor læses varsomt.

“En grundlæggende forståelse af teksten er desuden en forudsætning for, at læsere skal kunne gå videre og diskutere den på et dybere plan”.

Fordelingen og karakteriseringen af aktivitetstyperne har konsekvenser for, hvordan litteraturarbejde praktiseres i samspillet mellem læremidler, planlægning og undervisning. Resultaterne i de tre 8. klasser tegner et billede af et danskfag, hvor litteraturundervisningen fastholder eleverne i en sammenfattende tilgang til teksten, hvor fokus primært ligger på at sikre forståelsen af, hvad teksten siger, snarere end fortolkning af, hvad teksten betyder. Dette resultat underbygges af tidligere nordisk forskning, der har dokumenteret, at basal forståelse dominerer praksis i førstesprogsundervisningens ældste klasser (Tengberg, 2011; Tengberg, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Nissen, 2020; Blikstad-Balas & Klette, 2021). Basal forståelse er da også en vigtig komponent i litteraturundervisningen. Ifølge Rabinowitz er parafrase en almindelig måde, hvorpå læseren kan demonstrere sin forståelse af litteraturen (1998, s. 17-20). Dermed har parafrasen en vigtig funktion: Den kan bruges af eleven til at demonstrere sin forståelse af teksten over for læreren. Samtidig får den en anden funktion: Den kan bruges af læreren til at kontrollere, hvorvidt eleven har forstået teksten. Derudover er det en effektiv læseforståelsesstrategi, som også anbefales til praktisering af nærlæsning og er en del af forudsætningerne for fortolkning (Deane, 2020, s. 17). Nissen (2020) har formuleret forståelse som forudsætning på følgende måde: ”En grundlæggende forståelse af teksten er desuden en forudsætning for, at læsere skal kunne gå videre og diskutere den på et dybere plan” (s. 183; min oversættelse). Hillocks og Ludlow (1984) påviste logikken empirisk: Hvis elever ikke kan svare på spørgsmål til litteratur, som rangerer lavt taksonomisk (f.eks. på et handlingsniveau), så er det ikke sandsynligt, at de kan svare på spørgsmål, der vedrører højere taksonomiske spørgsmål (f.eks. på et fortolkningsniveau) (s. 22-23). Konsekvenserne for litteraturundervisningen, når forståelse dominerer, er, at eleverne nok opnår at få styr på handlingen i teksten, men risikerer at gå glip af at lære noget om mennesket og verden, som er fortolkningsens domæne.

Tengberg et al. (2022) konkluderer på baggrund af videoobservationer af 237 lektioner i norsk og svensk udskoling, at overfladiske forståelseselementer såsom svære ord og handlingsreferater dominerede i praksis. Forskerne peger på, at det er en forpasset mulighed i undervisningen, at disse komponenter overskygger den dybere undersøgelse af tekstens betydning og ikke bevæger sig videre til aktiviteter, der fremmer højereordenstænkning såsom fortolkning (s. 9). Konsekvensen er, at når fortolkningsorienterede aktiviteter nedprioriteres, bliver de et uudnyttet potentiale i litteraturundervisningen. Denne forpastede mulighed er desuden særligt ærgerlig, da netop fortolkning kan bidrage til at understøtte forståelse. For eksempel har fortolkende skriveopgaver en positiv effekt på læseforståelse (Graham & Hebert, 2010, s. 5). Baseret på videodata fra 49 klasseværelser med svensk og

norsk litteraturundervisning i udskolingen, hvor eleverne arbejdede med litterære tekster, fandt Nissen, at undervisningen var domineret af opgaver, der var karakteriseret som *genkald og del* eller *forstå og forklar*, og eleverne blev sjældent bedt om at fortolke tekster, de havde læst (Nissen, 2023, s. 14). Den manglende opfordring til litterære læsninger, som blandt andet fortolkningsaktiviteter bidrager til, kan have den konsekvens, at eleverne ikke får mulighed for at udvikle deres litterære kompetence (se også Nissen, 2024a).

Både forståelse og fortolkning er vigtige og udfordrende komponenter i litteraturarbejdet på hver sin måde og kan hver især være mål for undervisningen. Det er dog problematisk, hvis fortolkningen konsekvent er forsvindende lille, idet denne komponent er en essentiel del af litteraturlæsning. Hvis udskolingens litteraturundervisning skal bevæge sig fra primært at understøtte elevernes basale forståelse af teksterne til i højere grad at fremme deres egen fortolkning, skal læremiddelforfattere og lærere balancere mellem et fokus på, hvad teksten siger, og hvad den kan betyde.

Referencer

- Addington, A. H. (2001). Talking about Literature in University Book Club and Seminar Settings. *Research in the Teaching of English*, 36(2), 212-248.
- 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>
- Bach, C. (u.å.). *Dig og mig ved daggry*. Gyldendal. Hentet 29.03.23 fra <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/dig-og-mig-ved-daggry>
- Bakken, J., & Andersson-Bakken, E. (2016). Forståelser av skjønnlitteratur og sakprosa i norskfagets oppgavekultur. *Sakprosa*, 8(3). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.3669>
- Blau, S. D. (2003). *The literature workshop: Teaching texts and their readers*. Heinemann.
- Blikstad-Balas, M. (2019). *Literacy i skolen*. Klim.
- Blikstad-Balas, M., & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, 75(2), 189-201. <https://doi.org/10.1348/000709904X22674>
- Britt, M. A., Durik, A., & Rouet, J.-F. (2017). *Literacy beyond text comprehension: A theory of purposeful reading*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315682860>
- Bundsgaard, J., Buch, B., & Fougt, S. S. (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougt & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Burkett, C., & Goldman, S. R. (2016). "Getting the point" of literature: Relations between processing and interpretation. *Discourse Processes*, 53(5-6), 457-487. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1169969>
- 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>

- 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>
- Dorfman, M. H. (1996). Evaluating the interpretive community: Evidence from expert and novice readers. *Poetics*, 23(6), 453-470. [https://doi.org/10.1016/0304-422X\(96\)00004-6](https://doi.org/10.1016/0304-422X(96)00004-6)
- Eisenhart, M. (2009). Generalization from Qualitative Inquiry. I K. Ercikan & W.-M. Roth (red.), *Generalizing from Educational Research: Beyond Qualitative and Quantitative Polarization* (s. 51-66). Routledge.
- Ertbølle, S.-C. (u.å.). *Sci-fi: fremtiden er her nu*. Alinea. Hentet 29.03.2023 fra <https://dansk.alinea.dk/course/A9ro-sci-fi-fremtiden-er-her-nu?portalclick=coursesession>
- Falck-Ytter, C. (1999). Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. I E. B. Johnsen (red.), *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*. Tano Aschehoug.
- Gissel, S. T., & Hansen, T. I. (2021). Learning materials between didactic potential and control: The Danish teacher as inscribed in and mediator of the learning material. I M. Roos, K. L. Berge, H. Edgren, P. Hiidenmaa & C. Matthiesen (red.), *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536-2020* (s. 302-317). Brill.
- 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.
- Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.3.371>
- Graf, S. T., Gissel, S. T., & Slot, M. F. (2018). Course designs in Meebook's course builder: analysis of 102 course designs. *Læring og Medier*, 11(18). <https://doi.org/10.7146/lom.v10i18.97399>
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A report from Carnegie Corporation of New York*. Carnegie Corporation of New York.
- Hansen, T. I. (2010). It og medier i et læremiddelperspektiv. *KvaN*, 30(86), 105-116.
- Hetmar, V. (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Hillocks, G., & Ludlow, L. H. (1984). A taxonomy of skills in reading and interpreting fiction. *American Educational Research Journal*, 21(1), 7-24. <https://doi.org/10.3102/00028312021001007>

- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of education (Tavistock)*, 33(6), 683-696. <https://doi.org/10.1080/0046760042000277834>
- Kurtz, V., & Schober, M. F. (2001). Readers' varying interpretations of theme in short fiction. *Poetics (Amsterdam)*, 29(3), 139-166. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(01\)00040-7](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(01)00040-7)
- Langer, J. A. (2011). *Envisioning literature: literary understanding and literature instruction* (2. udg.). Teachers College Press.
- Levine, S. (2014). Making interpretation visible with an affect-based strategy. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 283-303. <https://doi.org/10.1002/rrq.71>
- Levine, S. (2019a). A century of change in high school English assessments: An analysis of 110 New York State Regents exams, 1900–2018. *Research in the Teaching of English*, 54(1), 31-57. <https://doi.org/10.58680/rte201930240>
- Levine, S. (2019b). Using everyday language to support students in constructing thematic interpretations. *The Journal of the Learning Sciences*, 28(1), 1-31. <https://doi.org/10.1080/10508406.2018.1485023>
- Levine, S., & Horton, W. (2015). Helping high school students read like experts: affective evaluation, salience, and literary interpretation. *Cognition and Instruction*, 33(2), 125-153. <https://doi.org/10.1080/07370008.2015.1029609>
- Levine, S., & Horton, W. S. (2013). Using affective appraisal to help readers construct literary interpretations. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 105-136. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.10lev>
- Lewis, W. E., & Ferretti, R. P. (2009). Defending interpretations of literary texts: The effects of topoi instruction on the literary arguments of high school students. *Reading & Writing Quarterly*, 25(4), 250-270. <https://doi.org/10.1080/10573560903120656>
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Marshall, J. D. (1989). *Report: Patterns of discourse in classroom discussions of literature*. Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Mason, L., Scirica, F., & Salvi, L. (2006). Effects of beliefs about meaning construction and task instructions on interpretation of narrative text. *Contemporary Educational Psychology*, 31(4), 411-437. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.12.001>
- McCarthy, K. S. (2015). Reading beyond the lines: A critical review of cognitive approaches to literary interpretation and comprehension. *Scientific Study of Literature*, 5(1), 99-128. <https://doi.org/10.1075/ssol.5.1.05mcc>

- McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2015). Comprehension of short stories: Effects of task instructions on literary interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585-608. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.967610>
- McCarthy, K. S., & Goldman, S. R. (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction*, 60, 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2017.12.004>
- McCrudden, M. T., & Schraw, G. (2007). Relevance and Goal-Focusing in Text Processing. *Educational Psychology Review*, 19(2), 113-139. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9010-7>
- McKoon, G., & Ratcliff, R. (1992). Inference during reading. *Psychological Review*, 99(3), 440-466. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.99.3.440>
- Møller, H. H., Poulsen, H., & Steffensen, B. (2010). *Litteraturundervisning – mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.
- Nissen, A. (2020). "En god människa är en så'n som inte dränker hundar": Att diskutera etik utifrån skönlitteratur. I M. Johansson, B.-G. Martinsson & S. P. Swärd (red.), *Trettonde nationella konferensen i svenska med didaktisk inriktning: Bildning, utbildning, fortbildning* (s. 176-189).
- Nissen, A. (2023). Cognitive activation as an aspect of literature instruction. *L1-educational Studies in language and literature*, 23, 1-20. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.447>
- Nissen, A. (2024a). *Nordic literature instruction* [ph.d.-afhandling, Karlstad universitet].
- Nissen, A. (2024b). 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. (2024). *Manual for analytisk kodning af didaktiske læremidler og brug af didaktiske læremidler i danskfagets litteraturundervisning*. UC Viden.
- Nystrand, M. (2006). Research on the role of classroom discourse as it affects reading comprehension. *Research in the teaching of English*, 40(4), 392-412. <https://doi.org/10.58680/rte20065107>
- Oksbjerg, M. (2023). Læremiddelforfatterens stemme i undervisningen. *Unge Pædagoger*, 84(4), 3-12.
- Olson, C. B., Land, R., Anselmi, T., & AuBuchon, C. (2010). Teaching Secondary English Learners to Understand, Analyze, and Write Interpretive Essays About Theme. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(4), 245-256. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.4.2>

- Ongstad, S. (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk: Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Fagbokforlaget.
- Peskin, J. (1998). Constructing meaning when reading poetry: An expert-novice study. *Cognition and Instruction*, 16(3), 235-263. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1603_1
- Peskin, J., & Wells-Jopling, R. (2012). Fostering symbolic interpretation during adolescence. *Journal of applied Developmental Psychology*, 33(1), 13-23. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.08.002>
- PISA. (2023). *PISA 2022. Læsning. Delrapport*. VIVE.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.
- Rabinowitz, P. J. (1998). *Before reading: Narrative Conventions and the Politics of Interpretation*. Ohio State University Press.
- Rasmussen, M. D. (u.å.). *Noveller fra 00'erne*. Gyldendal. Hentet 29.03.2023 fra <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/noveller-fra-00erne>
- Remillard, J. T. (2012). Modes of Engagement: Understanding Teachers' Transactions with Mathematics Curriculum Resources. I G. Gueudet, B. Pepin & L. Trouche (red.), *From Text to 'Lived' Resources: Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development* (s. 102-122). Springer.
- 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>
- Schraw, G. (1997). Situational Interest in Literary Text. *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 436-456. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0944>
- Schraw, G. (2000). Reader beliefs and meaning construction in narrative text. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 96-106. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.1.96>
- Schraw, G., & Bruning, R. (1996). Readers' Implicit Models of Reading. *Reading research quarterly*, 31(3), 290-305. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.3.4>
- Sikorová, Z. (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM e-journal*, 4(2), 1-22.
- Skjelbred, D. (2007). Teachers' Guides in Textbook Research. *IARTEM e-journal*, 1(1), 25-35. <https://doi.org/https://doi.org/10.21344/iartem.v1i1.803>

Skjelbred, D. (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Snow, C. E., & Snow, C. (2002). *Reading for understanding toward an R & D program in reading comprehension*. Rand Science and Technology Policy Institute.

Tengberg, M. (2011). *Samtalets muligheter: Om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Tengberg, M. (2019). Textanvändning och texttolkning i svensk-undervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literacy Research*, 5(1), 18-37. <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>

Tengberg, M., Blikstad-Balas, M., & Roe, A. (2022). Missed opportunities of text-based instruction: What characterizes learning of interpretation if strategies are not taught and students not challenged? *Teaching and Teacher Education*, 115, 103698. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103698>

van den Broek, P., Lorch, R. F., Linderholm, T., & Gustafson, M. (2001). The effects of readers' goals on inference generation and memory for texts. *Memory & Cognition*, 29(8), 1081-1087. <https://doi.org/10.3758/BF03206376>

Vipond, D., & Hunt, R. A. (1984). Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics (Amsterdam)*, 13(3), 261-277. [https://doi.org/10.1016/0304-422X-\(84\)90005-6](https://doi.org/10.1016/0304-422X-(84)90005-6)

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>

Wilhelm, J. D. (2008). *You gotta be the book: Teaching engaged and reflective reading with adolescents*. Teachers College Press.

Zeitz, C. M. (1994). Expert-novice differences in memory, abstraction, and reasoning in the domain of literature. *Cognition and Instruction*, 12(4), 277-312. https://doi.org/10.1207/s1532690xc1204_1

Aamotsbakken, B. (2013). Den skjønnlitterære teksten i spennet mellom den generelle litterære kanon og skolens kanon. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red.), *Læreboka: Studier i ulike læreboktekster* (s. 49-62). Akademika forlag.