



Artikel, udgivet 2025

Tit læser jeg bare med øjnene og ikke med hjernen

Elevers engagement i undersøgende arbejde med tekster i
danskfaget

Af Stinna Straagaard, cand.mag., adjunkt, UCL Erhvervsakademi
og Professionshøjskole, & Martin Reng, cand.mag., lektor, UCL
Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Nationalt Videncenter for Læremidler

Forfattere

Stinna Straagaard, cand.mag., adjunkt, UCL Erhvervsakademi og
Professionshøjskole

Martin Reng, cand.mag., lektor, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Fotos

UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Udgivet 2025

Læremiddel.dk
Niels Bohrs Allé 1,
5230 Odense M
post@laeremiddel.dk

LÆRE
MIDDEL
 DK

Projektet Faglige udviklingsskoler undersøger i dansk, hvilke kvaliteter ved litteraturundervisning og tekstarbejde i udskolingen, der kan skabe et elev-engagerende miljø. Projektet har til formål at udvikle danskundervisning gennem eksperimenterende og undersøgende tilgange. Vi beskæftiger os med udvikling og afprøvning af undervisningsforløb. Projektets data er overvejende kvalitative: lærer- og elevinterviews, klasserumsobservationer, videodata, læremidler og elevprodukter. Data er kodet mhp. elevens engagement. Det gør os i stand til at udpege, hvordan mindst fem forskellige kvaliteter ved den undersøgende tilgang, kan øge elevernes engagement:

1. Bidrag
2. Variation & anderledeshed
3. Meningsudveksling & horisontsammensmeltning
4. Dvælen
5. Fælles dygtiggørelse.

Undersøgelsen fremhæver det engagerende potentiale i at arbejde undersøgende i danskfaget og peger dermed på eksplorative og investigerende tilgange som værdifulde tilføjelser til fremtidens danskundervisning.

Et engagerende fremtidigt danskfag

Dette projekt har haft en målsætning om faglig udvikling af de involverede lærere, der bl.a. skulle gøre dem i stand til i højere grad at engagere deres elever i danskundervisningen. Med afsæt i de positive resultater fra det nationale storskalaprojekt *Kvalitet i Dansk og Matematik* (Hansen et. al. 2020) og det undersøgende arbejde med æstetiske tekster, videreførte vi et undersøgende tekstarbejde, spredte det ud over et bredere felt af tekster og arbejdede undersøgende med både fremstillingsformer, podcasts, journalistiske tekster, billedanalyse, ældre tekster mm. De indsamlede data gjorde det muligt at udpege nogle særligt engagerende kvaliteter ved det undersøgende tekstarbejde (uanset om det var æstetiske tekster eller faktatekster) og muligt at fastholde positive tilkendegivelser fra lærere og elever om de i projektet udviklede forløb.

Projektets data viser, hvordan danskundervisningen kan engagere elever ved at lade dem arbejde undersøgende. Vi valgte som nævnt at eksperimentere med et bredt udvalg af tekster, og peger på det undersøgende som en *engagerende didaktisk tilgang* i danskfaget generelt. Projektet taler ind i den didaktiske treklang (UVM 2024:10), der fremgår af ekspertgruppen for fagfornyelsens beslutningsgrundlag, hvori treklangen præsenteres som grobund for folkeskolens nye fagplaner, der ifølge aftaleteksten træder i kraft i skoleåret 2027/2028. I treklangen fremhæves elevernes kundskaber, myndighed og *engagement*, og med afsæt i folkeskolens formålsparagraf stk. 2, som fremhæver, at undervisningen skal give mulighed for ”oplevelse, fordybelse og virkelyst” betones det, at lærere ikke alene skal være engageret i det faglige stof, men også i *elevernes engagement*.

Som professor Lene Tanggaard, fra fagfornyelsens ekspertgruppe, har udtalt, så er det “[...] afgørende i den tænkning om fag, som vi lægger frem, at elever får adgang til at opleve en engagerende og meningsfuld undervisning [...]” (Ravn 2025). Undervisningen skal således (jf. fagfornyelsens beslutningsgrundlag) planlægges, så eleverne

“[...] med udgangspunkt i deres egne oplevelser og interesser – hver for sig og som en del af et fællesskab – engageres af og engagerer sig i fagene. Det kan oplagt være gennem både praktiske og skabende aktiviteter og gennem mere abstrakte eller teoretiske aktiviteter” (UVM 2024:10).

Da vores undersøgelse i særlig grad har eksperimenteret med praktiske og skabende aktiviteter og centreret sig om elevengagement, kan undersøgelsen siges både at *gribe bagud* og drage nytte af tidligere erfaringer med undersøgende arbejde i litteraturundervisningen og at *foregribe* nogle af de fagdidaktiske fokusområder, der kommer til at gælde for undervisning i fremtidens danskfag.

”Kan vi tillade os at gøre det anderledes?” – eksperimenter og undersøgende tilgange i dansk

”Hvad tænker I selv, vil være en god ide at starte med?” Sådan udtrykker en af de deltagende lærere i projektet Faglige Udviklingsskoler sig om, hvordan hun er begyndt at indlede litteratursamtaler med sine elever efter at have deltaget i projektet. Projektet har haft fokus på at etablere en undersøgende tilgang til tekstarbejdet i danskundervisningen med ønsket om i højere grad at engagere eleverne.

Vi besluttede os for at tage udgangspunkt i den undersøgelsesorienterede litteraturredidaktik, fordi lærerne i projektet ønskede nye måder at bedrive danskundervisning på, som kunne få eleverne engageret og aktiveret i undervisningen. Lærerne udtrykte, at de følte sig låst til ”analysemodelsbaseret tekstundervisning”, fordi de ville sikre, eleverne var klædt på til afgangsprøven og ikke syntes, de kunne ”tillade sig”, som den ene lærer udtrykte det i et interview, at have for mange kreative indslag. For den slags ”tager jo tid”.

Vi forsøgte at favne de mange krav og mål i danskfaget. Tanken var, at lærernes praksisviden kunne beriges og udfordres af den teoretiske og forskningsorienterede viden, som de mødte via projektets to fagdidaktikere og dermed udvikle engagerende aktiviteter og forløb.

I artiklen her stiller vi skarpt på elevernes engagement og har et særligt fokus på det første af otte didaktiske principper fra KiDM-projektet: ”Engagement. Tekster og forløb skal engagere eleverne ved at skabe rum for oplevelse, udfordring, fordybelse og virkelyst, både fagligt, socialt og personligt” (Hansen et al. 2020:66). De syv øvrige principper spillede også en rolle i projektet, men engagementet havde vi tidligt en oplevelse af, var den største gevinst ved de forskelligartede tiltag.

Vi har i planlægningen, overalt hvor det var muligt, holdt fast i, at elevernes oplevelse eller første umiddelbare møde med tekster og faglige emner, skulle fungere som udgangspunkt for elevernes efterfølgende, systematiske undersøgelser af tekster og emner. Det sidste – de faglige emner – er en udvidelse i forhold til KiDM-projektet, hvor forløbene handlede om undervisning i æstetiske tekster. På den danskfaglige udviklingsskole har vi således eksperimenteret med at brede principperne ud til alle fagets øvrige områder og discipliner. I aktiviteterne har eleverne ofte haft en skabende tilgang til forståelsen af faglige emner og tekster, der i de sidste faser gled over i aktiviteter, hvor forståelsen i højere grad blev katalyseret af elevernes refleksioner.

Begrebet engagement

Teoretisk anskues begrebet engagement ofte implicit – hvad fx Magrethe Sønneland også argumenterer for i sit studie af litteraturengagement fra 2018. Didaktisk anvendes engagement således ofte som indlejret i motivation, der dermed bliver en slags hovedbegreb (f.eks. Deci & Ryan 2000, Ågård 2014, Hansen 2021). Isoleret kan engagement i en skolesammenhæng dog forstås med afsæt i tre overordnede kategorier: *behavioristisk engagement* (som kan kobles med deltagelse), *affektivt engagement* (der fx omhandler nysgerrighed og undersøgelser og derved kan kobles med interesse) og *kognitivt engagement* (der i højere grad rummer metakognition og refleksion) (Fredricks et al., 2004; Torto 2020:72-73). Men trods opdelingen i tre kategorier er det væsentligt, at de forstås som gribende ind i hinanden. I vores projekt har vi arbejdet ud fra et undersøgelsesspørgsmål, der lyder sådan:

Er der bestemte kvaliteter ved arbejdet i dansk i udskolingen, der kan skabe et særligt elev-engagerende undervisningsmiljø? Og er det i så fald muligt at udpege disse kvaliteter?

Vi undersøger dermed engagement på klasserumsniveau (Skinner & Pitzer 2012:22; Wang & Degol 2014:138): Det er elevernes engagement i forbindelse med specifikke læringsaktiviteter i undervisningstiden, der er i fokus. Det er først og fremmest det engagement, der forbindes med interesse og nysgerrighed (det affektive engagement), xvi har flest eksempler på, men det metakognitive eller reflekterende engagement spiller også en rolle i projektet.

Substantivet engagement knytter sig til det franske *mettre en gage*, der er en juridisk betegnelse, at give noget i pant. Betydningen ses også af det måske mere hverdagslige engelske adjektiv 'engaged', som jo bl.a. betyder at være 'forlovet' og altså at have givet sin kærlighed i pant og forpligtet sig på et lyst-drevet og meningsfuldt partnerskab. Med det engelske adjektiv tydeliggøres dermed et relevant perspektiv, når man er optaget af elevers engagement i danskundervisningen. I klasserummet søger deltagerne ligeledes en form for partnerskab; det være sig enten mellem lærer-elev, elev-elev eller elev-indhold, som gerne skal være drevet af en lyst til at involvere og forpligte sig. Engagement kan derfor siges at dreje sig om at kunne opretholde en vedholdende og meningsfuld forpligtigende forbindelse (Ahm 2021:143, Gissel og Steffensen 2021:208). Engagement må derfor ikke i en undervisningskontekst forveksles med *deltagelse* i undervisningen og kan derfor ud fra vores forståelse af begrebet heller ikke observeres kvantitativt, fordi det ikke blot handler om, hvorvidt og hvor ofte elever fx deltager aktivt i undervisningen,

men om, hvorledes eleverne *forpligter* sig eller har *lyst til* at forpligte sig i undervisningens partnerskab. I vores projekt har vi haft et dobbelt fokus: Når vi skulle undersøge om en udviklet aktivitet skabte engagement, måtte vi have en ide om, hvordan det kom til udtryk. Vi har derfor både forholdt os til lærerens undervisning og eleverne, og vi undersøgte partnerskabet med fokus på den forpligtende dimension i engagementet.

Vi ønskede også at undersøge et muligt årsag-virkningsforhold mellem den didaktiske tilgang og elevernes engagement. Tekstvalget er naturligvis centralt i danskundervisning med og i tekster, hvilket bl.a. også fremhæves i nyere forskning (Sønneland 2018, Hansen et al. 2022, Hansen 2024, Lund 2024). Tekstvalget kan bare ikke stå alene, for i danskundervisningen skal man fx også arbejde med "... æstetiske tekster, som kan være svære at komme ind i for eleverne, fx digte eller ældre tekster" (Dansk Undervisningsvejledning 2019:59). Disse kan for en del elever opleves som uvedkommende, hvorfor dansklæreren må udvikle engagerende *aktiviteter* til de udvalgte tekster. Hvis man vender blikket mod undersøgelser af elevers faglige trivsel (Qvortrup 2024, Qvortrup & Lykkegaard 2024), så argumenteres der i disse undersøgelser også for, at faghæfterne får fokus på erfaringer med *engagement* i fagligt arbejde (Qvortrup 2024). Dette ses som nævnt indledningsvist her i artiklen også med de foreløbige udkast til de nye fagplaner i folkeskolen, hvor engagement og det at være fagligt engageret fremhæves som særligt centralt for elevers alsidige udvikling og dannelse (UVM 2024, Ravn 2025). Faktisk sås



det øgede fokus på engagement allerede med PISA 2022 (Christensen et. al. 2023) og PIRLS 2021 (Fougst et al. 2023), hvori manglende engagement i litteraturundervisningen kobles med den manglende læselyst (Hansen et. al 2022, Lund 2024, Hansen 2024).

Konkrete eksempler på elevaktiviteter og dele af forløb

Da projektet strakte sig over en periode på over to år, blev der lavet mange forskellige, men også gennemgående tiltag i undervisningen, som blev afprøvet på forskellige tekster. Karakteristisk var det for de anvendte didaktiske tiltag, at der blev arbejdet undersøgende, og at der ikke anvendtes fx faste tilbagevendende analyseskemaer. Målet var at få eleverne engageret i tekstarbejdet. I det følgende præsenterer vi eksempler på undersøgende og elevaktiverende øvelser, der ret hurtigt i projektet viste sig at have et engagerende potentiale. Vi præsenterer nogle få og korte eksempler, der alle indgår i større, længerevarende forløb.

Ældre tekster og kanoniserede forfattere

Arbejdet med ældre tekster kan, som nævnt i ovenstående, være en udfordring i danskundervisningen, og vi valgte i samarbejde med lærerne derfor at afprøve nogle undersøgende tilgange på netop disse tekster. Helt konkret med Johan Herman Wessels satiriske digt "Smeden og bageren" (1784) og Ludvig Holbergs epistel "Kør ikke, men gå!" (1750). Begge tekster findes i Ali-neas *KANON i folkeskolen. Dansk*.

For at gøre Wessels tekst tilgængelig uden at formidle viden om fx den historiske periode, virkemidler, genren eller analysemodeller, skulle eleverne i stedet læse to Molbohistorier, hvori de mødte absurde løsninger på hverdagslige problemer, inden Wessels tekst blev læst i plenum. En udfordring viste sig da at være, at ingen af eleverne kendte til Molbohistorier på forhånd, hvorfor det tiltænkte stillads, som historierne skulle udgøre, faktisk blev en faglig udfordring for flere elever, der brugte en del tid på at tilegne sig Molbohistorierne. Det var derfor vigtigt, at eleverne også mødte øvelser indledningsvist, hvor de kunne trække på deres umiddelbare viden og tanker, uden at skulle tilegne sig ekstra tekst. Derfor blev de også bedt om at færdiggøre tre sætninger: a) *Jeg har ret til at...* b) *Det er min pligt at...* c) *Jeg må ikke...* som blev anvendt i en dialogisk samtale i klassen. I samtalen kunne vi observere, at eleverne i høj grad bød ind og ikke havde udfordringer som med Molbohistorierne. Senere i forløbet skulle eleverne bl.a. forsøge at omsætte deres forståelse af "Smeden og bageren" til noget kropsligt; de skulle lave tableau vivants.

Digtets dramatik viste sig at egne til at fastfryse nogle scener:

- 1) På kroen: Vi hvor smeden dræber sin fjende
- 2) I retssalen: Fire borgere – den mest veltalende foreslår dommeren 'et liv for et liv'
- 3) I retssalen – dommen: Da dommeren afsiger sin dom og bageren føres væk

Med udgangspunkt i det undersøgelsesorienterede princip om, at medier og multimodal tilgang giver eleverne mulighed for at undersøge tekster på måder, der appellerer til dem, skulle eleverne også afslutningsvist løse følgende opgaver i grupper:

- 1) Forestil jer, hvordan smeden vil genfortælle det, der er sket til nogle andre nede på kroen. Hvad har han 'lært' af episoden? Prøv at genfortælle det skete, som om en af jer var smeden. I skal lydoptage genfortællingen og må gerne tænke over, hvordan smeden mon taler og lyder, når han fortæller. Er I enige om, hvad han vil sige, og hvad han har lært?
- 2) Prøv at lave digtet til et meme, så tekstens (ifølge jer) mest centrale pointe kommer frem. Forsøg at bevare den humoristiske tone (dvs.: Forsøg at formidle et alvorligt indhold i en humoristisk form)

Eksempler:



Pointe: Uretfærdighed...



Pointe: At være forberedt på det værste...



Da eleverne skulle arbejde med Holbergs epistel "Kør ikke, men gå!" (1750), forsøgte vi i samarbejde med lærerne at skabe aktiviteter, der kunne hjælpe eleverne med at forestille sig den historiske virkelighed, Holberg debatterede og ytrede sig i. Eleverne blev indledningsvist præsenteret for historiske malerier fra Københavns gader samt borgerskabets beklædning i 1700-tallet.

Eleverne skulle derefter drøfte fordele og ulemper ved beklædningen i datidens samfund. Først derefter skulle en fælles læsning med en række læsestop af epistlen gennemføres.

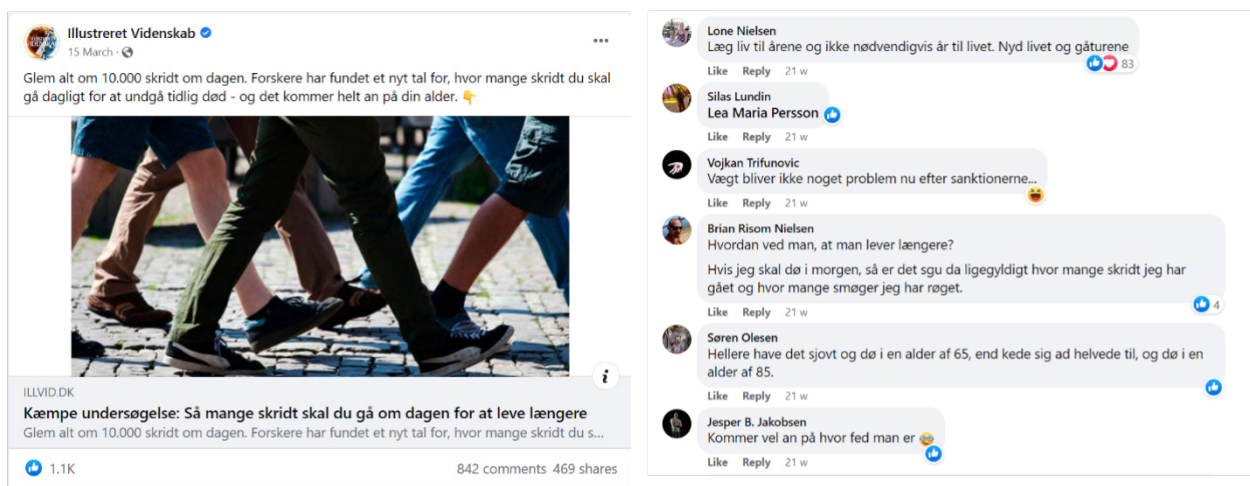
Lærerne iagttog, at det særligt skabte engagement, at eleverne på den odenseanske skole kunne genkende Holbergs irritation over larmen fra hestevogne i bybilledet i en aktuel debat i de fynske medier om støj fra Odenses nye letbane. Da lærerne og eleverne fandt artikler fra letbane-debatten, blev der tydelig sammenhæng mellem datidens og nutidens problemer, der hjalp eleverne til at få øje på tekstens aktualitet og til at engagere sig i arbejdet med teksten. Den ene lærer fremhævede i et efterfølgende interview det indledende arbejde med Holberg-teksten som en særlig god lektion med en ældre tekst:

"Der kom de [eleverne] frem til, at vi er ikke bare her i dag, fordi vi selv er kommet hertil. Demokratiet, og at Holberg allerede dengang tænkte på trafikken, og at vi skulle motionere [...]. Der lykkes det simpelthen at koble noget gammelt med noget nutidigt. [...] Så det der verdenssyn eller historiske syn,

og at der kommer faktisk også nogen efter os. Det gik op for dem. Det var godt.”

Også Holbergforløbet rummede øvelser, der trak veksler på princippet om, at medier og multimodal tilgang giver eleverne mulighed for at undersøge tekster på måder, der appellerer til dem:

Forestil jer, at Holbergs epistel var et Facebookopslag, som I her kan se et eksempel på. Hvilke kommentarer ville han få i kommentarsporet? Opfind mindst fire forskellige personers kommentarer. I må også gerne udtrykke jeres egen holdning



I projektet arbejdede eleverne også med bl.a. Carl Blochs klassiske maleri *Fra et romersk osteria* (1866), som er beskrevet og behandlet i en artikel for sig: Straagaard, S. & Reng, M. K (2024): "Hvorfor kigger de sådan? -undersøgende tilgange til elevers arbejde med billeder" i: *DANSK* 3/2024 s. 56-61. Heller ikke her blev klassiske analysemodeller taget i brug, og efter at have arbejdet undersøgende med bl.a. de ældre tekster, udtrykte en af de deltagende lærere i et efterfølgende interview:

“Der er flere, der er med, når de arbejder undersøgende fremfor med traditionelle analyseskemaer, fordi de netop føler sig trygge på en anden måde. Hvis man sidder med et analyseskema, så er der også en forventning om, hvilket fagligt niveau man er på, og hvad det er for nogle svar, man giver. Men det andet [den undersøgende tilgang] er en mere legende tilgang, og så lægger de ikke mærke til det på samme måde.”

Metodisk og empirisk grundlag

Vores undersøgelseshypotese har været, at undersøgende undervisning i dansk kan engagere elever fagligt (Hansen et al. 2020:58). Metodisk er vores undersøgelse inspireret af universitetsskoletraditionen (Thorgård et al. 2019), og den bærende arbejdsform har været månedlige fagdidaktiske værksteder i vekselvirkning med lærernes eksperimenterende tiltag i undervisningen i perioderne mellem værksteder. Hovedindholdet er deltagernes fælles design af og refleksion over fagdidaktiske eksperimenter i undervisningen.

Vi planlagde og udviklede i samarbejde med dansklærere i skolens overbygning (ungemiljøet) en række undervisningsforløb. Samarbejdet grundede dermed ideelt set på en ligeværdig gensidighed (Dohn 2008:58). Tekstvalg og undervisningsplanlægning foregik, så lærerne selv var med til at udvikle egen praksis og indsamle viden (Cochran-Smith & Lytle 1993 i Postholm 2017:74, Levin 2017:29). Vi har altså arbejdet med aktionsforskning, som har fokus på at bedrive udviklingsarbejde på klasseniveau (Mills 2003 i Levin 2017:33), og udviklingen og eksperimenterne er således både genereret og testet i praksis (Postholm m.fl. 2017:88). Der foregik en kontinuerlig udveksling mellem os fagdidaktikere og lærerne, hvilket kan styrke undersøgelsens validitet, eftersom både praktikere og fagdidaktikere løbende har haft mulighed for at påpege misforståelser og fejltolkninger (Lincoln & Guba, 1985:314 i Roller 2021).

Til enten at kunne bekræfte eller revidere vores hypoteser, blev der i perioden august 2022 til december 2024 indsamlet empiri i to klasser. Materialet er indsamlet, både da eleverne i de to klasser gik i 8. og 9. klasse. Begge klasser havde samme dansklærere i hele perioden. Det empiriske grundlag består af kvalitative data, der inkluderer semistrukturerede interviews med elever og lærere, videooptagelser, elevprodukter, undervisningsobservation og feltnoter. Vekselvirkningen mellem de fagdidaktiske værksteder med lærerne, hvor eksperimenterne blev udformet forud for observationerne, muliggjorde, at vi både kunne være deltagende og derefter observerende.

Vores semistrukturerede interviews foregik alle på skolen. Forud for både elev- og lærerinterview blev en interviewguide delt med lærerne, som dermed havde mulighed for at bidrage til og revidere spørgsmålene. Alle interviews blev optaget, og uddrag herfra er foretaget på baggrund af efterfølgende transskription. Elevinterviews blev gennemført som gruppeinterview.

Kodning af data: Tegn på engagement

Vi har som nævnt kodet særligt efter *tegn* på engagement. Vi har ikke kodet, når eleven blot *deltog* (fx blot gjorde, hvad hun blev bedt om), men har markeret alle de steder i data, hvor elever og eleverne ifølge lærernes ytringer:

1. Forpligter sig/tager ansvar for samarbejdet med lærere/andre elever
2. Viser interesse eller er aktivt engagerede
3. Involverer sig
4. Er vedholdende
5. Tager initiativ
6. Er selvstændigt opsøgende

Kodningen er forankret i en deduktiv tilgang, da vi forud for kodningsarbejdet havde besluttet og udvalgt de tegn, vi kodede efter. Vi identificerede således ikke temaerne direkte ud fra den indsamlede empiri, men undersøgte derimod systematisk, hvordan de udvalgte tegn på engagement manifesterede sig i empirien. Alligevel kan processen anskues som induktiv, eftersom de udvalgte tegn ikke blot er knyttet til den tidligere beskrevne teoretiske ramme (begrebsafklaring) for engagement, men i høj grad også udsprang af vores erfarede oplevelser, imens vi indsamlede data.

De seks tegn er identificeret gennem samtaler med de deltagende lærere og afprøvninger i praksis. Tegnene er altså forhandlet gennem dialog mellem fagdidaktikere og lærere, så vi i fællesskab til sidst havde disse seks tegn, som i det efterfølgende arbejde viste sig at fungere, når elevernes engagement skulle vurderes. Eftersom de udvalgte tegn griber ind i hinanden, var det ikke meningsfuldt i vores undersøgelse at skelne mellem, om noget fx var tegn på interesse eller involvering, da engagementet kan rumme begge dele, så kodningen udpegede altså i første omgang samlet de tegn, der udsprang af undersøgelsens mangefacetterede engagementsbegreb. Efterfølgende blev de udvalgte kodede tegn og ytringer indsat i et skema, som var opdelt i hhv. type data (observation, lærerinterview, elevinterview) og kategoriseret i et kontinuum med de mest overbevisende data øverst og de mindre overbevisende data nederst.

Eksempel på uddrag fra skema:

	Observation af undervisning – direkte observerede tegn på engagement	Lærerinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer elever	Elevinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer dem
Mest overbevisende data	Elev er så begejstret, at han knipser for at blive taget og deltage. Elev: Skal vi svare på det i et dokument eller hvad? For så laver jeg lige et fælles et til os. Eleverne bliver glade og nogle løfter sejsarme i vejret over sig selv. Elever læser tekststykker og forsøger at placere dem i rækkefølge. Der er stille, og eleverne flytter rundt og prøver af - enkelte har hurtigere end andre et bud og afventer.	Det er det kreative og undersøgende, som er motiverende og sjovt, og som eleverne faktisk nok lærer allermest af. Det gode ved det undersøgende er fordi formen giver eleverne en oplevelse af, at de selv kan få øje på noget. Det var pga. formen – altså måden vi arbejdede – som gjorde, at det gik så godt. Jeg oplever, at grupperne og eleverne bare går i gang. De taler sammen, de har blyant klar og sidder og streger under. Så de er bare aktive og engagerede, når vi arbejder på den her måde.	Jeg kan godt lide nyt. Noget anderledes. Ikke for meget tempo. Det er godt at kunne bidrage. Romanen blev gjort anderledes. Det er mest spændende at debattere, når man kan trække på viden fra ens eget liv uden for skolen, og på noget, som vi ved noget om.
Antydning data	Både lærer og elever synger med. En gruppe går i gang med at skrive ordforklaringer op i stedet for at læse. Alle grupper har besvaret opgaven og fået lagt 3 billeder ind.	Knækker du koden til at analysere og undersøge en tekst, så tror jeg faktisk ikke, at man behøver at have så meget andet. Man kan jo overføre meget af det undersøgende til andre genrer. Hvis man ikke lige har nået den genre, er det jo ikke sådan, at jeg går i panik over det. Jeg går kun i panik over det, fordi der er nogle krav, fordi der sidder en censor og kigger på det, ikke. (...) Så jeg tror faktisk, at de ville blive dygtigere af det (at arbejde undersøgende). Det undersøgende og spændende er godt, men det basale og deres basisfærdigheder skal altså være på plads. Så det jeg synes er spændende, er faktisk, hvordan vi får de her ting samlet.	Svært når man selv skal finde ting. Ikke for lange læseopgaver Det er godt at sige noget og være aktiv i timerne. Engagement afhænger af tid på dagen (nævnes 6 gange)

Med afsæt i kontinuummet valgte vi at gå videre udelukkende med de mest overbevisende data og med afsæt i disse forsøge at nå frem til en tematisk kodning. Vi foretog en krydskodning, hvor tegn og ytringer blev klynget på tværs af interviews og observationer. På baggrund af klyngerne forsøgte vi at komme fra partikulære forhold til generaliteter med begrebsliggørelse i fem kategorier:

- Bidrag
- Variation & anderledeshed
- Meningsudveksling & horisontsammensmeltning
- Dvælen
- Fælles dygtiggørelse

Eksempel på uddrag fra skema over klynger og tematisk kodning:

	Observation af undervisning – observerede tegn på engagement	Lærerinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer elever	Elevinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer dem	Kategori
Klynge 1	Elev er så begejstret, at han knipser for at blive taget og deltage. Eleverne bliver glade og nogle løfter sejrsarme i vejret over sig selv.	Jeg synes, jeg har ændret min måde at starte på. Jeg tør bedre bare at stille åbne spørgsmål, og jeg synes, eleverne får et større ejerskab til det, de arbejder med. Jeg tænker også mere på at lave mere kreative arbejdsopgaver. Og det integrerer eleverne. Alle kan jo finde noget eller undre sig over noget. Hvis jeg starter med analysemodellen og en masse fagtermer, så er der mange elever, der allerede falder fra. Det er en mere legende tilgang, og det gør eleverne mere trygge, at der ikke som sådan er en rigtig og forkert tilgang. Det er som om, at det er legalt at stille flere spørgsmål, fordi målet er at undre sig.	At kunne bidrage. Når man svarer på klassen, får man flere muligheder for svar. Når de andre siger deres holdninger, kommer man måske i tanke om noget.	Bidrag

	Observation af undervisning – observerede tegn på engagement	Lærerinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer elever	Elevinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer dem	Kategori
Klynge 2	Højlydt og engageret samtale om rækkefølge. Mange læser brudstykker af teksten op for hinanden. Elev: Det stykke skal være enten i starten eller slutningen. Jeg har sat det i starten: Så lukker digtet sig ligesom op. Flere elver argumenterer for, at den skal placeres i starten og andre i slutningen.	Det er det kreative og undersøgende, som er motiverende og sjovt og som eleverne faktisk nok lærer allermest af. Det var på grund af formen, altså måden vi arbejdede på, som gjorde, at det gik så godt. Det der med at spille små scener fra en tekst eller fotografere, hvor de danner de der indre billeder og skal læse mellem linjerne for at kunne gøre det. Det var de jo faktisk rigtig gode til, så de er gode til mange ting, og der kan de jo få lov til at udtrykke sig. Og det kan vi jo se med den type opgaver. Og det har vi jo ikke prøvet før. (...)	Jeg kan godt lide nyt. Noget anderledes. Romanen gjorde det anderledes. Anderledes at filme videoer og lyde. Det var godt, det ikke kun var skriftlige opgaver.	<i>Variation og anderledeshed</i>
Klynge 3	Elev: Jeg kommer til at tænke på misundelse, fordi hende den ene pige hun kigger sådan lidt beundrende og den anden ser lidt mere sådan...ud. Jeg tror det er en mands synsvinkel, altså hans point of view, på grund af den måde de kigger på. Flere elever argumenterer for, at den skal placeres i starten og andre i slutningen.	Dejlig oplevelse, da de i sidste uge læste to epistler fra oplysningstiden. Der kom de frem til, at vi ikke bare er her i dag, fordi vi selv er kommet hertil. Demokratiet og at Holberg allerede dengang tænkte på trafikken og vi skulle motionere (...= larmen fra trafik, som vi kunne danne direkte paralleler til i dag. Der lykkes det simpelthen at koble noget gammelt med noget nutidigt. (...) Det var godt. Faktisk lykkedes det også, at få eleverne til at se problemerne med trafikklarm i Holbergs tekst som noget, der kan kobles på den nutidige debat om Letbanen i Odense.	Det er mest spændende at debattere, når man kan trække på viden fra ens eget liv uden for skolen, og noget som vi ved noget om. Debat om noget uden for skolen er mest spændende.	<i>Meningsudveksling og horisontsammenhæng</i>
Klynge 4	Gruppen i klassen læser fortsat videre højt for hinanden – de er i gang med deres historie nr. 3. Elever læser tekststykker og forsøger at placere dem i rækkefølge. Der er stille, og eleverne flytter rundt og prøver af – enkelte har hurtigere end andre et bud og afventer.	Ja, der er et andet engagement – også selvom jeg naturligtvis har nogle elever, som er udfordret. Men i dag har de faktisk siddet i 25 minutter og arbejdet koncentreret, og da jeg sagde, at tiden var gået, sagde sådan "nåh, er klokken allerede 10 minutter over 11?" De fordyber sig mere, når vi arbejder undersøgende.	Ikke for meget tempo.	<i>Dvælen</i>

	Observation af undervisning – observerede tegn på engagement	Lærerinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer elever	Elevinterview – ytringer der rummer tegn på, hvad der engagerer dem	Kategori
Klynge 5	Elev: Skal vi svare på det i et dokument eller hvad? For så laver jeg lige et fælles et til os.	Jeg oplever, at grupperne og eleverne bare går i gang. De taler sammen, de har blyant klar og sidder og streger under. Så de er bare aktive og engagerede, når vi arbejder på den her måde. Jeg kommer lige fra en time med digtet af Benny Andersen, og eleverne har faktisk en oplevelse af, at de er blevet klogere. Så altså de samtaler, man har med eleverne efter arbejdet, det vidner om, at eleverne faktisk oplever, at de bliver dygtigere. Eleverne siger faktisk, at "nu forstår vi det faktisk, men det havde vi ikke gjort, hvis ikke vi havde arbejdet med alt det [undersøgende]". Og dét er spændende.	Bedste at arbejde i grupper.	Fælles dygtiggørelse

Ud over at tjene til begrebsliggørelse rummer kategorierne også det potentiale, at de peger på nogle særlige kvaliteter ved undersøgende danskundervisning i og med tekster (fx: Er der mulighed for at *bidrage* eller *meningsudveksle* i undervisningen? Opstår der langsomhed eller *dvælen*? etc.). Klyngerne og den tematiske kodning hjalp således med at afdække, hvorvidt der kunne spores sammenhæng mellem bestemte kvaliteter i undervisningen og elevers engagement. Med afsæt i kodningen kunne vi altså sige noget om, *hvordan* aktiviteter og undervisning kan konstrueres for at engagere elever.

Fund og tendenser – bekymringerne fortager sig

Formålet med undersøgelsen var at undersøge, om det med undersøgende greb og undervisningseksperimenter var muligt at øge elevers engagement i arbejdet med tekster i danskundervisningen. Vi kunne både *observere* et øget engagement og konstatere, at både elever og lærere selv *berettede* om øget engagement, når eleverne arbejdede undersøgende i dansk.

Med afsæt i vores kodning blev det da interessant at dykke ned i, *hvordan* og *hvorfor* eleverne blev engageret. Kodningen pegede på, at særligt fem kvali-

teter katalyserede elevernes engagement (*bidrag, variation & anderledeshed, meningsudveksling & horisontsammensmeltning, dvælen og fælles dygtiggørelse*). Disse kvaliteter kan muligvis opnås ad andre veje end den undersøgende, men den undersøgende tilgangs faser, progression og principper fremmer kvaliteterne. Det kom fx til udtryk, når de deltagende lærere formulerede sig sådan: "Det er som om, det er legalt at stille flere spørgsmål, fordi målet er at undre sig." Eller: "Det gode ved det undersøgende er, fordi formen giver eleverne en oplevelse af, at de selv kan få øje på noget." Tilgangen stilladserede altså tekstsamtaler, som gav øget engagement. En elev siger selv: "Jeg kan ikke fordrage, hvis man skal læse en lang tekst og så bagefter svare på opgaver til det." Rutineprægede og mekaniske arbejdsformer opfattes af eleverne som uengagerende.

I et elevinterview, som blev gennemført efter de første fire måneder i projektet, siger en elev om sin måde at læse på: "Tit læser jeg bare med øjnene og ikke med hjernen", og en anden elev siger: "Hvis det er en lang tekst, kan det være svært at overskue, hvad man har læst og svare på opgaver bagefter." En tredje elev tilføjer: "Tit kan man ikke huske, hvad man har læst [...]". Da vi observerede eleverne arbejde med Benny Andersens digt "Verdensborger i Danmark" (1988) et år senere, var det dog tydeligt, at der ikke kun blev læst med øjnene, eller at teksten virkede svær for eleverne at overskue. Eleverne (også de citerede elever) skulle læse udklippede tekststykker (cut up-teknik) og forsøge at placere dem i en meningsgivende rækkefølge: Der var ro og dyb koncentration i klasseværelset, eleverne flyttede rundt og prøvede af, og den dvælen, der blev koblet med tekstarbejdet i undersøgelsens undervisnings-eksperimenter syntes at engagere eleverne i højere grad, end når de ellers læser tekster.

At der bidrages til tekstarbejdet i grupper og i plenum var vigtigt for eleverne: "Når man snakker om romanen i klassen, så hører man også, hvad andre har tænkt og synes, og så kan man være sådan "nååååhhhr". Det synes jeg også er ret fedt." eller "Det gode ved at tage tingene på klassen er, at så kan alle sige noget. I gruppen læste vi mest op. Men det er godt at snakke sammen i grupper først, inden man skal sige noget i klassen". Eleverne oplever altså, at de får noget ud af at tale om tekster i plenum, og synes også det er godt at tale sammen i grupper før plenumsamtaler. En udfordring var/er, at eleverne ikke involverer sig i disse samtaler, hvis undervisningen har karakter af læsteksten-og-svar-på-opgaverne, fordi de efter eget udsagn ikke kan huske, hvad de har læst, eller fordi de ikke interesserer sig for det, der foregår: "Jeg siger mest, når det er et fag, der interesserer mig", siger en elev fx. En anden siger, at han sjældent får budt ret meget ind i plenumsamtalerne: "I dag sagde jeg ikke rigtig noget, jeg sidder bare og lytter. Når vi arbejder i grupper, siger jeg mere, føler jeg. Hvis jeg har sagt noget i gruppen, så siger jeg ikke altid noget i klassen bagefter, for så har jeg sagt det, eller også siger jeg bare [...] 'jeg synes det samme.'" Eleven oplever ikke at være investeret og engageret nok i

tekstarbejdet til at have lyst til at byde ind, bidrage med perspektiver og tage ansvar for, at plenumsamtalen bliver relevant og brugbar for de andre elever, der lytter. Generelt gav eleverne i interviewet ikke udtryk for at have blik for, at det, de selv deler med deres klassekammerater, er relevant, selvom de værdsætter det, andre byder ind med.

Da vi observerede samme elever ca. halvandet år inde i projektet i forbindelse med undersøgende undervisning i Carl Blochs maleri *Fra et romersk osteria* (1866) var der dog sket noget, for her bød størstedelen af eleverne i klassen ind i plenumsamtalen og gav tydeligt udtryk for at have et ønske om at dele deres individuelle undringer, spørgsmål og observationer med resten af klassen. Vi observerede en udvikling i både elevernes måde at engagere sig i dialogerne i plenum, og i deres oplevelse af, at det de selv havde at byde ind med, var værd at sige højt. I det mindste tænkte de nu oftere højt og stillede spørgsmål, og eleverne fremstod mere fagligt sikre i den måde, hvorpå de bidrog til dialogerne.

Særligt de produktive indslag, hvor elevernes forståelser af en tekst blev omskabt til synlige eller hørbare udtryk for alle, rummede engagerende kvaliteter. De skabende eksperimenter omtaltes ofte af lærerne som *kreativitet* i undervisningen, som de fra start oplevede, havde en positiv effekt på elevernes måde at arbejde med tekster på. Fx siger en lærer: "Det er det kreative og undersøgende, som er motiverende og sjovt, og som eleverne faktisk nok lærer allermest af."

Ud over at kunne konstatere at de kvaliteter, den undersøgende undervisning tilføjede danskundervisningen, engagerede eleverne, blev det altså tydeligt, at lærerne også samlet vurderede, at eleverne var blevet fagligt sikrere. Lærernes indledende bekymringer om, om de nu kunne "tillade sig" at bruge tid på anderledes og kreative didaktiske greb i tekstundervisningen fortog sig således. Som den ene lærer udtrykte det:

"Knækker du koden til at analysere og undersøge en tekst, så tror jeg faktisk ikke, at man behøver at have så meget andet [...] Så nu går jeg ikke sådan i panik over det [afgangseksamen], fordi der er nogle specifikke krav, og fordi der sidder en censor og kigger på det [...] Jeg tror faktisk, de bliver dygtigere af det [at arbejde undersøgende]".

Referencer

Ahm, J. N. (2021): Engagementets pædagogik: Elevengagement gennem skabende arbejde med dukkeanimation. *Forskning I Pædagogens Profession Og Uddannelse*, 5(2), 15. <https://doi.org/10.7146/fppu.v5i2.129130>

Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (2024). *Beslutningsgrundlag: Ekspertgruppe for Fagfornyelsen. Børne- og Undervisningsministeriet*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf24/dec/250106-ekspertgruppe-for-fagfornyelsens-beslutningsgrundlag.pdf>

Christensen, V. T., Beuchert, L. & Rasmussen, D. (2023). *PISA 2022: Hovedrapport*. VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/pisa-2022-5xp670pz/>

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Undervisningsvejledning*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Vejledning_Dansk_2020.pdf

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Dohn, N. B. (2008). Fordrer adækvat aktionsforskning ’viden i praksis’? Nogle videnskabsteoretiske overvejelser. *Res Cogitans*, 5(1), 57-85.

Fougst, S. S., Neubert, K., Kristensen, R. M., Gabrielsson, R. H., Molbæk, L. & Kjeldsen, C. C. (2023). *Danske elevers læsekompetence i 4. klasse: Resultater af PIRLS-undersøgelsen 2021*. Aarhus Universitetsforlag: https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Forskningsprojekter/PIRLS/PIRLS_2021/PIRLS_2021_SHORT.pdf

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gissel, S. T. & Steffensen, T. (2021): *Undersøg litteraturen! Engagerende undervisning i æstetiske tekster*. Akademisk Forlag.

Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport*. Læremiddel.dk – Nationalt Videncenter for Læremidler. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>

Hansen, T. I. & Gissel, S. T. (2021). *Tilbage til teksten*. Hans Reitzels Forlag.

Hansen, S. R., Hansen, T. I. & Pettersson, M. (2022). *Børn og unges læsning 2021*. Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/19074/9788772199214_boern-og-unges-laesning-2021ny.pdf

Hansen, T. I. (2024). *Læsningens drivkræfter: Mellem læselyst og litteraturinteresse*. Aarhus Universitetsforlag. https://unipress.dk/media/20611/laesningens-drivkraefter_pdf.pdf

Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. In S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. SteenOlsen, & E. Stjernström (red.) *Aksjonsforskning i Norge* (s. 27-44). Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/17>

Lund, H. (2024). *Læselyst og læseulyst ved stillelæsning. Portrætter af seks stillelæsende elever*. DPU, Aarhus Universitet. https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/187626277/Henriette_Lund.pdf

- Postholm, M. B. & K. Smith. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensionsforskning: forskning for udvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. In S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Olsen S., & E. Stjernström (red.), *Aksjonsforskning i Norge* (s. 71-94). Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/17>
- Qvortrup, A. (2024, June 18). Professor: Danske elevers faglige trivsel er bekymrende. Derfor skal elevperspektivet fylde mere i fagplanerne. *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/dansk-elevtrivsel-fagplaner/professor-danske-elevers-faglige-trivsel-er-bekymrende-derfor-skal-elevperspektivet-fylde-mere-i-fagplanerne/4771833>
- Qvortrup, A. & Lykkegaard, E. (2024). *TrivselsLUP 2023*. Center for Gymnasieforskning. file:///C:/Users/STST3905/Downloads/trivselslup-datarapport-2023-final-redigeret%20(1).pdf
- Ravn, K. (2025, january 14). Mening frem for målstyring: Her er tankesættet bag fremtidens fag. *Folkeskolen*. <https://www.folkeskolen.dk/dansk-didaktik-fagplaner/mening-frem-for-malstyringher-er-tankesaettet-bag-fremtidens-fag/4795201>
- Roller, M. R. & Lavrakas, P. J. (2021). *Member Checking & the Importance of Context*. Research Design Review. A Discussion of Qualitative and Quantitative Research Design
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (s. 21-44). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Reng, M. K., & Straagaard, S. (2024). Hvorfor kigger de sådan? Undersøgende tilgange til elevers arbejde med billeder. *DANSK*, (3), 56-60.
- Sønneland, M. (2018) Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1). <https://nordicliteracy.net/index.php/njlr/article/view/1129>
- Oettingen, A. C. V., & Thorgaard, K. (red.) (2019). *Universitetsskolen: mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling*. Dafolo.
- Torto, G. A. (2020). Investigating the Type of Student Engagement That Exists in English Classrooms of Public Basic Schools in Ghana. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 69-83. <https://doi.org/10.4236/jss.2020.89005>
- Wang M. T., & Degol, J. (2014). Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. *Child Development Perspectives*, (8)3, 137-143. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdep.12073>
- Ågård, Dorte. (2014). *Motiverende relationer – lærer-elev-relationens betydning for gymnasieelevers motivation*. Aarhus Universitet.

LÆRE
MIDDEL
ØDK