

Fænomenbaseret litteraturundervisning

Et bachelorprojekt af

Alberte Vera Heidemann (331465)

Melissa Holm Rentius (332220)



Vejledere:

Anne Birk-Ellegren &
Ove Nielsen

BA-hold: LABA-22-DAU 2

VIA University College, Aarhus C
Læreruddannelsen

*“Fænomener er det der
viser sig. Noget, der
træder frem, kan
iagttages og ikke mindst
opleves”*

Antal tegn: 83.965

Dato: 29.04.26

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Metode	4
Videnskabsteoretiske afsæt	5
Socialkonstruktivisme	5
Fænomenologien og pragmatismen	5
Projektets undersøgelsesdesign	5
Intervention	6
Kritisk diskursanalyse	6
Den kontekstuelle baggrund for interventionen	6
Observation	7
Semistrukturerede interviews	7
Interviews med voksne	7
Elevinterviews	8
Elevmateriale som kvalitativ data	8
Etiske overvejelser	8
Interventionen	8
Interviews	8
Tematisk analyse af empiri	9
Opsamling på metode	9
Diskursanalyse	10
Introduktion til dokumenterne	10
Første dimension: Tekstniveau	11
Fagets formål	11
Mål og rammer	12
Tredje dimension: Social praksis	12
FM19's sociale praksis	12
DNF's sociale praksis	13
Sammenligning	13
Opsamling på diskursanalyse	13
Definition af fænomen og litteraturundervisning	14
Fænomener	14
Fænomener i litteratur	14
Teoretisk afsæt	15
Forståelse af dannelse	15
Fænomenologien	15
Klafkis dannelsesforståelse	16
Indholdsudvælgelse	16

Litteraturredidaktiske udgangspunkt	17
Fænomenbaseret didaktik	18
Fænomenbaseret litteraturundervisning	18
Analyse af interventionen	19
Lærerens planlægning af fænomenbaseret litteraturundervisning	19
Fænomen- og indholdsudvælgelse	20
<i>Imens</i> som tekst	21
Fænomenbaseret tilgang	21
Didaktisk dramaturgi	21
Fravær af eksplicite læringsmål	23
Lærerens gennemførelse af en fænomenbaseret litteraturundervisning	23
Elevernes forståelse af fænomenet med udgangspunkt i fænomenologien	24
Lydklip	25
Forforståelse af fænomenet	25
Læsning af tekster og isbjergmodellen	26
Elevinterviews	27
Opsamling på elevernes forståelse af fænomenet	27
Tegn på dannelse hos eleverne	28
Elevernes engagement i undervisningen	28
Elevernes meningsskabelse i indholdet	29
Opsamling på elevengagement og meningsskabelse	30
Elevernes evne til myndighed i undervisningen	31
Opsamling af tegn på dannelse	31
Lærernes syn på DNF og funktion i praksis	32
Lærernes brug af FM19 og præsentation af DNF	32
Lærernes perspektiv på prøvevejledningen	33
Lærernes vurdering af vores undervisning	33
Diskussion	34
Muligheder og begrænsninger ved fænomenbaseret litteraturundervisning	34
Kritiske refleksioner over diskursanalysen som metode	36
Valg af diskursanalytisk tilgang	36
Kombination af forskellige diskursanalytiske tilgange	37
Konklusion	37
Litteraturliste	40

Indledning

“Folkeskolens fagplaner skal skabe en tydelig rød tråd fra folkeskolens formål til fagenes indhold og sætte en overordnet retning for undervisningen ved blandt andet at udpege fagenes kernestof” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024, s. 1). Sådan lyder omdrejningspunktet for fagfornyelsen, som fra skoleåret 2027/2028 træder i kraft. Som kommende dansklærere rejser dette derfor en nysgerrighed om, hvad fagfornyelsen har af betydning for danskfaget.

I danskfaget får eleverne mulighed for at udvikle forståelse for sig selv, andre og verden gennem arbejdet med sprog og litteratur. Vi ser derfor danskfaget som et dannelsesfag, som har en særlig forpligtelse til at åbne verden for eleverne. På den baggrund er vi optaget af, hvordan litteraturundervisningen kan bidrage til dette, og hvordan den kan planlægges og gennemføres, så den opleves meningsfuld og vedkommende for eleverne.

Litteraturundervisningen har potentiale til at give eleverne en oplevelse af verden. Dog har vi oplevet, at litteraturundervisningen i folkeskolen ofte er præget af det formalistiske arbejde med teksten, som omhandler analysemodeller, genrekendskab og søgen efter en bestemt fortolkning. I dette projekt søger vi derfor at undersøge, hvordan vi kan arbejde med en anden form for litteraturundervisning, hvor eleverne får mulighed for at opleve verden. Her er vi inspirerede af den fænomenbaserede tilgang, som længe har været en del af naturfagene, hvor fænomener er blevet gjort til genstand for bearbejdning og forståelse i undervisningen (Kirkegaard, 2025, s. 38).

Ordet fænomen kommer fra græsk og henviser til *det der viser sig*. Et fænomen er derfor noget, der træder frem, kan iagttages og ikke mindst opleves (Danmarks nationalleksikon, 2025). Vores nysgerrighed i projektet udspringer således i, hvordan læreren kan udvælge fænomener til litteraturundervisning, og hvordan man bearbejder dem - med tanke på at skabe en rød tråd til folkeskolens formål om at åbne verden i fagets indhold, som ovenstående citat netop påpeger (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006).

I projektet vil vi derfor undersøge, hvordan vi som dansklærere kan gennemføre og tilrettelægge litteraturundervisning, der centrerer sig om et fænomen. Dette har ført os til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvordan kan dansklæreren tilrettelægge og gennemføre en fænomenbaseret litteraturundervisning om *ensomhed* i en 7. klasse, der indfrier den nye fagplans forståelse af dansk som dannelsesfag?

Læsevejledning

Projektet undersøger, hvordan dansklæreren kan tilrettelægge og gennemføre fænomenbaseret litteraturundervisning, og hvordan sammenhængen er til dannelsessynet i den nye fagplan. Vi henviser, af hensyn til læsevenligheden, kun til bilag ved præsentation i analyseafsnittene og ved udvalgte passager. Bilag henvises til med B1, B2, B3 og så fremdeles.

Første del af projektet indeholder en beskrivelse af det videnskabsteoretiske afsæt, metode og undersøgelsesdesign, hvor vi løbende forholder os kritiske til metodevalget.

Anden del er en komparativ diskursanalyse af policydokumenterne: Fælles Mål 2019 og råudkast for den nye fagplan for dansk 2025, som fremover kaldes for henholdsvis: FM19 og DNF. Derudover er der inddraget et interview med Rasmus Fink Lorentzen (B1). Disse danner grundlag for vores nysgerrighed, projektets problemformulering og teorivalg. Diskursanalysen er placeret i anden del for at skabe en kronologisk rød tråd gennem hele projektet. I tredje del defineres projektets forståelse af fænomener og litteraturundervisning og den teoretiske ramme med centrale pointer fra dannelsesteorien samt indholdsudvælgelse og litteraturredidaktiske ståsted.

Dette fundament leder op til analysen af selve interventionen, som består af en gennemført undervisning i en 7. klasse og interviews med lærere og elever, som er inddraget i bilag. I analysen behandles empirien i fem overordnede temaer. Afslutningsvis diskuterer vi muligheder og begrænsninger ved fænomenbaseret litteraturundervisning samt kritiske refleksioner over diskursanalysens placering og metode. Slutteligt indeholder projektet en konklusion.

Metode

I det følgende afsnit vil vi beskrive projektets undersøgelsesdesign og de metodiske tilgange, vi har udvalgt for at kunne besvare vores problemformulering. Først vil vi belyse vores videnskabsteoretiske afsæt, som bygger på forskellige positioner og dermed er rammesætningen for vores projekt.

Derudover har vi i udarbejdelsen af dette projekt anvendt generativ kunstig intelligens (GAI) i form af chatGPT-5.3, som støtteværktøj i arbejdsprocessen. Anvendelsen af GAI er redegjort for i deklARATIONEN vedlagt i WISEflow.

Videnskabsteoretiske afsæt

Projektet bygger på flere videnskabsteoretiske positioner. Først det socialkonstruktivistiske i diskursanalysen og dernæst fænomenologien og pragmatismen, som selve den empiriske undersøgelse tager afsæt i.

Socialkonstruktivisme

Bachelorprojektet tager udgangspunkt i den socialkonstruktivistiske videnskabsteoretiske position, hvor viden anskues som noget socialt, kulturelt og historisk skabt (Berger m.fl., 2003, s. 41). Med afsæt i dette anvendes diskursanalyse som metode til at undersøge, hvordan danskfaget sprogligt er konstrueret i de to policydokumenter: FM19 og DNF. I projektet er vi opmærksomme på, at vores analyser også er med til at konstruere bestemte forståelser. Derfor arbejder vi reflektivt med vores analyse og fortolkninger gennem projektet.

Fænomenologien og pragmatismen

Disse to positioner kommer til udtryk i projektets empiriske del, hvor vi gennemfører selve interventionen i form af fænomenbaseret litteraturundervisning. Den fænomenologiske position er i fokus, når vi undersøger, hvordan fænomenet viser sig for eleverne og får betydning i deres verden. Gennem interviews og classesamtaler søger vi yderligere indsigt i elevernes subjektive erfaringer, som indebærer et fokus på elevernes perspektiver (Tange, 2025, s. 14-15). Den pragmatiske tilgang, inspireret af John Dewey, tager afsæt i selve interventionen, hvor vi søger at afprøve nye metoder. På den måde gennemføres en handling, hvor vi kan udvikle praksis og skabe nye didaktiske muligheder med afsæt i DNF (Tange, 2025, s. 15-16).

Projektets undersøgelsesdesign

Vi vil i følgende afsnit præcisere, hvad projektets undersøgelsesdesign udspringer af.

Intervention

Projektet kan metodisk karakteriseres som en interventionsundersøgelse, fordi det indebærer udvikling, afprøvning og evaluering af et konkret tiltag i praksis (Knudsen, 2016, s. 316-319). På baggrund af diskursanalysens fund har vi udviklet et didaktisk design, som vi kalder for fænomenbaseret litteraturundervisning. Projektet bevæger sig således fra konklusion af diskursanalyse til didaktisk udvikling og slutteligt implementering af en intervention.

I forlængelse af afprøvningen har vi indsamlet empiri gennem interviews med elever og lærere, hvilket muliggør en analyse af interventionen og de didaktiske muligheder og begrænsninger. Disse metoder uddybes i næste afsnit.

I projektet forholder vi os kritiske til, at interventionen kun repræsenterer én specifik kontekst. Man skal derfor være opmærksom på, at resultaterne ikke kan generaliseres entydigt, men med afsæt i pragmatismen kan interventionen forstås som et handlingsorienteret forsøg på at afdække og undersøge en konkret undervisningssituation (Tange, 2025, s. 15-16).

Kritisk diskursanalyse

Vores motivation i projektet udspringer af en nysgerrighed på, hvordan DNF's adskiller sig fra FM19. Derfor har vi gennemført en komparativ kritisk diskursanalyse, som tager udgangspunkt i Normann Faircloughs tredimensionelle analysemodel (Fairclough, 2008). Denne tilgang gør det muligt for os at analysere, hvordan danskfaget konstrueres gennem sproget i de to policydokumenter, men også hvordan disse konstruktioner hænger sammen med samfundets forståelser af undervisning og dannelse.

Den kontekstuelle baggrund for interventionen

Interventionen udspringer af et undervisningsforløb på to lektioner á 45 minutter gennemført i en 7. klasse. Én af os gennemførte undervisningen, én observerede og deres dansklærer var til stede i lokalet. Klassen kendte én af os på forhånd gennem praktik. Relationen til eleverne, havde derfor betydning for gennemførelsen af forløbet, da denne bidrog til, at klasseledelsen ikke i samme grad optog vores opmærksomhed. Samtidig kan dette kendskab også påvirke undersøgelsen, da vi kan risikere, at vores observationer bliver farvede af tidligere relationer (Østergaard, 2017, s. 38).

Observation

I projektet har vi benyttet observation som metode til dataindsamling. Den ene fungerede som *deltager, der observerer*, hvor forskeren aktivt gennemførte undervisningen, og hvor alle elever var informeret om forskerens rolle og formål med tilstedeværelsen (Østergaard, 2017, s. 29-34). Samtidig fungerede den anden som *observatør, der deltager*, hvilket betyder, at forskeren deltog i undervisningen i begrænset omfang med fokus på at iagttage og notere, hvordan eleverne engagerer sig og deltager i forløbet. Dette blev til ustrukturerede feltnoter som kvalitative data (B2). Da det kun er muligt at registrere dele af den virkelighed, der udfolder sig i undervisningen, er vi bevidste om, at denne observation er præget af selektiv udvælgelse (Østergaard, 2017, s. 29-34). Vi fokuserede primært på en elevgruppe á fire elever, men udtalelser fra klassesamtalen er også inddraget i de ustrukturerede feltnoter.

Ved at kombinere de to observationsroller fik vi mulighed for et dybere indblik i elevernes perspektiver, som er inspireret af principperne for deltagerobservation (Østergaard, 2017, s. 27-29).

Semistrukturerede interviews

Som en del af vores intervention har vi gennemført semistrukturerede interviews. Inden selve afprøvningen med Rasmus Fink Lorentzen (B1). Dernæst elevinterviews af to grupper elever fra klassen umiddelbart efter den afprøvede undervisning B5+6). Efterfølgende gennemførte vi et interview med to dansklærere (B7).

Til gennemførelsen af interviews havde vi på forhånd en vejledende interviewguide med hovedtemaer og spørgsmål. Vi havde formuleret dem således, at de gav anledning til åbne svar. Dermed havde vi mulighed for at stille uddybende spørgsmål til respondenterne undervejs (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 199-201). Alle interviews er efterfølgende transskriberet manuelt.

Interviews med voksne

Interventionen bygger på et interview af Rasmus Fink Lorentzen, *ph.d., docent, Cand. pæd. i didaktik m.s.h.p. dansk*, som har siddet med til forhandlingerne om DNF. I dette interview får vi indsigt i beslutningsprocesser, der endnu ikke er tilgængelige for offentligheden. Interviewet med de to dansklærere er gennemført for at få et indblik i, hvordan de arbejder med FM19 og deres tanker om implementeringen af DNF (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 201-202).

Elevinterviews

Interviewene med eleverne anvendes for at få et mere nuanceret indblik i elevernes oplevelse af undervisningen. Dog kræver interview af børn en opmærksomhed på det asymmetriske forhold mellem barnet og interviewer, fordi dette kan påvirke svaret, når barnet ser interviewer som en autoritet (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 199-201).

Elevmateriale som kvalitative data

Udover den ovenstående empiri har vi indsamlet en række elevmaterialer fra den gennemførte undervisning (B3+4). Under undervisningsforløbet fik eleverne udleveret et hæfte, som de løbende skulle udfylde. Dele af disse hæfter indgår som kvalitative data, idet det giver indblik i elevernes refleksioner, forståelser og arbejdsprocesser undervejs i forløbet.

Etiske overvejelser

I arbejdet med dette bachelorprojekt har vi forholdt os til de etiske aspekter af vores dataindsamling. Vi har bestræbt os på at gennemføre projektet med respekt for deltagernes integritet og privatliv (Brinkmann, 2020, s. 584-586).

Interventionen

Da én af os tidligere har været i praktik i den pågældende klasse, var der allerede indhentet samtykke fra eleverne i overensstemmelse med gældende GDPR-regler (Brinkmann, 2020, s. 584-586). Derudover blev eleverne informeret om deres deltagelse i projektet inden timens start af deres sædvanlige lærer. Dette kan have haft betydning for undersøgelsens datagrundlag, fordi eleverne på forhånd kan have tilpasset deres adfærd eller svar ud fra en forståelse af, hvad der forventes af dem.

Interviews

I forbindelse med de gennemførte interviews med både elever, lærere og fagperson, understregede vi yderligere, at deltagelsen var frivillig, og at de altid kunne afbryde deres medvirken. Derefter har vi haft særligt fokus på håndteringen af data, hvor materialet er behandlet fortroligt, og hvor lydfiler og øvrige optagelser er slettet efter brug.

Tematisk analyse af empiri

Vi har valgt at anvende en tematisk analyse som kvalitativ analysemetode til at identificere, analysere og fortolke mønstre i vores empiriske materiale. Metoden er velegnet, da den giver mulighed for at skabe overblik over vores datarige materiale og identificere tværgående temaer i empirien (Braun & Clarke, 2006, s. 77-85).

I analyseprocessen deler vi vores tematiske analyse op i to: først interviewet med Lorentzen og dernæst det resterende empiriske materiale, som udgør selve interventionen.

Interviewet med Lorentzen blev gennemført tidligt i projektforsløbet og er dermed analyseret induktivt (EMU, 2025). Interviewet har haft en eksplorativ funktion i projektet, som har bidraget til forståelsen for DNF samt kvalificering af problemformulering og selve interventionen.

Efter den gennemførte intervention indledte vi analyseprocessen med gennemlæsning af empirien for at opnå en helhedsforståelse af materialet. Herefter arbejdede vi overvejende deduktivt med elevinterviews, elevmaterialet og feltnoterne (EMU, 2025). Analysen af denne empiri tager udgangspunkt i den udvalgte teori med henblik på at be- og afkræfte vores hypoteser, som udspringer af interviewet med Lorentzen og diskursanalysens konklusion. Samtidig har vi bestræbt os på at være åbne overfor uventede mønstre og perspektiver i empirien, hvilket er elementer af induktiv kodning. Særligt lærerinterviewet har bidraget til nye indsigter, hvilket afspejler forskellige analytiske funktioner.

En begrænsning ved metoden er, at den overvejende deduktive tilgang kan have medført, at teorien og diskursanalysen har styret kodningen (Braun & Clarke, 2006, s. 83-85). Selvom analysen rummer induktive elementer, kan det diskuteres, hvorvidt der har været en tilstrækkelig åbenhed over for nye mønstre og perspektiver i empirien.

Opsamling på metode

Vi har i ovenstående afsnit beskrevet projektets metoder. Denne metodiske ramme danner grundlag for den efterfølgende diskursanalyse samt den videre forståelsesramme, teoretiske afsæt og tematiske analyse af empirien. Undervejs har vi løbende forholdt os kritisk til vores metodiske valg og fravalg.

Diskursanalyse

Vi vil i følgende afsnit benytte komparativ kritisk diskursanalyse som metodisk tilgang til undersøgelsen af de to policydokumenter: FM19 og DNF. Metoden er relevant, fordi det muliggør en undersøgelse af, hvordan dokumenterne både afspejler og former samfundsmæssige forståelser (Lynggaard, 2025, s. 172-178). I vores projekt forstås dokumenterne derfor ikke som neutrale beskrivelser af danskfaget, men som styringsredskaber, der er med til at definere danskfagets formål i folkeskolen.

Vi gennemfører diskursanalysen med afsæt i Norman Faircloughs tredimensionelle analysemodel, som undersøger samspillet mellem teksten, diskursiv praksis og social praksis (Fairclough, 2008). Formålet er at identificere forskydninger i forståelsen af dannelse og danskfaget samt belyse eventuelle ligheder og forskelle. Analysen placeres som første del af den empiriske undersøgelse, da dens resultater danner grundlag for vores videre nysgerrighed og senere intervention.

Hovedvægten lægges på tekstniveauet og den sociale praksis, mens vi fravælger en dybere analyse af diskursiv praksis, fordi begge dokumenter forstås som uddannelsespolitiske styringsdokumenter, der omsættes til praksis af lærerne. Af hensyn til projektets omfang præsenterer vi centrale konklusioner, da det er disse fund, vi har udvalgt som betydningsfulde for analysen.

Introduktion til dokumenterne

FM19 er det nuværende fagformål, som beskriver, hvad eleverne skal lære i skolens fag, i vores tilfælde danskfaget. FM19 har haft forskellige former, og dette er et udtryk for, at dokumentet har ændret sig i takt med tidens fokus på undervisning, elever og læring. Vi tager udgangspunkt i den nyeste udgave af målene fra 2019 med tanke på, at områder og mål siden 2025 har flyttet sig fra at være bindende til vejledende (Moos, 2026).

I september 2025 blev det første rådkast til fagfornyelsen offentliggjort med forventet implementering i skoleåret 27/28. Fagfornyelsen bygger på en didaktisk treklang mellem engagement, myndighed og kundskaber. Det analyserede dokument er et rådkast, og vi er derfor opmærksomme på, at det vil ændre sig, før det træder i kraft (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025).

Første dimension: Tekstniveau

Fagets formål

I dette afsnit undersøger vi afsnittet: *fagets formål* på tekstniveau i FM19 og DNF. På tekstniveau vil vi analysere sproglige resurser i konstruktionen af danskfagets formål, eleven som subjekt og undervisningens retning.

Sproget i *fagets formål* i FM19 er præget af modalverbet *skal*, fx: “Eleven skal i faget dansk...” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Dette bliver den styrende modalitet, som fungerer som en markering af en forpligtelse, hvor danskfagets indhold og elevernes mål fremstår som relativt fastlagte. Denne modalitet bidrager til at neutralisere en forståelse af, hvad danskfaget bør indeholde, og hvilke progressioner eleven forventes at gennemløbe. Samtidig viser teksten, at danskfaget ikke alene konstrueres som et kundskabs- og færdighedsfag, men også som et dannelsesfag. Dette ses ved brugen af modalverbet *fremme*, som henviser til, at danskfaget ikke blot skal sikre tilegnelse af viden og færdigheder, men også understøtte elevernes dannelsesproces.

I DNF anvendes *skal* ligeledes, men her knyttes det til undervisningens bredere intentioner, fx: “Undervisningen i faget skal fremme elevernes nysgerrighed...” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025, s. 4). Hvor FM19 organiserer udsagnene omkring elevens læring, fokuseres der i DNF mod overordnede intentioner for selve undervisningen.

Denne forskydning i teksterne ses også tydeligt i ordvalget, hvor vi vil undersøge, hvilke semantiske felter, der skabes i dokumenterne. Dette gør vi for at undersøge hvilke forståelser, der konstrueres omkring emnet. I FM19's formål dominerer ord som *oplevelse*, *forståelse*, *indsigt* og *adgang*, der skaber et semantisk felt omkring fortolkning, kulturforståelse og tekstcenteret dannelse. Her er faget orienteret mod at give eleverne adgang til kultur og forståelse gennem et arbejde med tekster, hvor eleverne fungerer som fortolkere.

DNF's formål indeholder ord som *livsverden*, *nysgerrighed*, *meningsskabende*, *myndighed* og *identitetsudvikling*, som skaber et semantisk felt omkring erfaring, deltagelse og social handling. Dette peger på et fag, der orienterer sig mod elevernes erfaringer, deltagelse, og hvor tekster indgår som redskaber til meningsskabelse og perspektiver på andres livsverdener.

Mål og rammer

I det følgende afsnit undersøger vi FM19's afsnit: *Fælles Mål efter klassetrin* og *Fælles Mål efter kompetenceområder* og sammenligner dem med DNF's afsnit: *Fagets karakter* og *Fagets indhold*.

FM19's afsnit er opbygget som en matrix af vejledende mål, hvor eleven efter klassetrin skal have bestemte kompetencer og viden. Det ses i de gennemgående formuleringer: "Eleven kan..." og "Eleven har viden om..." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 6-13). Disse gentagelser tolker vi som en måde at strukturere læring på, hvor elevens udvikling opdeles i kunnen og viden. Modalverbet *kan* peger på handlekompetencer og færdigheder, der kan observeres og vurderes, mens formuleringen *har viden om* rettes mod elevernes faglige og kognitive tilegnelse. Læring fremstilles dermed som noget, der både skal forankres kognitivt og vurderes gennem målbare progressioner.

DNF's afsnit er struktureret omkring overordnede indholdsområder, som danner rammen for undervisningen. Eleverne fremstilles som aktive deltagere i læreprocesser, hvor kroppen og sanserne inddrages. Dette ser vi i følgende citat, hvor en række verber står i forgrunden for elevernes arbejdsformer: "Eleverne undersøger, forstår, fortolker og skaber tekster med inddragelse af deres kroppe, sanser, tanker og følelser" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025, s. 5). Dette understøtter en forståelse af læring, som ikke udelukkende er kognitiv, men også er kropslig, æstetisk og erfaringsbaseret og skal give metoder: "...hvor eleverne lærer gennem sansning, skabelse og refleksion" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025, s. 5).

Tredje dimension: Social praksis

I denne dimension gør vi brug af vores interview med Lorentzen for at opnå indsigt i den politiske og sociale praksis, som DNF centrerer sig om (B1). Vi er opmærksomme på, at interviewet er skabt i samspil med os som agerende forskere, og at vores spørgsmål og perspektiver derfor har præget dets indhold. Interviewet forstås derfor ikke som en neutral kilde, men som et bidrag til at nuancere analysens perspektiver.

FM19's sociale praksis

FM19 kan forstås i en uddannelsespolitisk kontekst præget af øget fokus på målstyring, evaluering og dokumentation af elevernes læringsudbytte siden begyndelsen af 00'erne. Baggrunden var blandt andet utilfredsstillende danske resultater i internationale undersøgelser, hvilket skabte politisk behov for øget styring og kvalitetssikring af undervisningen. FM19 indgår derfor i en målorienteret

uddannelsesdiskurs, hvor læring gøres målbar og sammenlignelig (Bogisch & Kornholt, 2018, s. 13-19).

DNF's sociale praksis

DNF udspringer af en nyere reformbevægelse med fokus på folkeskolens formål, praksisorienteret undervisning, faglig fordybelse og sociale fællesskaber (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Denne udvikling understøttes politisk af ønsket om større frihed og ansvar til lærerne, hvilket kom til udtryk i statsminister Mette Frederiksens åbningstale i 2023 med ambitionen om at reducere 3.800 bindende mål og "...sætte folkeskolen fri" (Statsministeriet, 2023).

Sammenligning

Hvor FM19 primært positionerer læreren som implementator af centralt fastsatte mål, positionerer DNF læreren som en professionel didaktisk aktør med ansvar for at fortolke fagplanen og udvælge indhold. Vi ser dermed en forskydning fra elevernes målbare læring til fagets indhold og møde med verden. Dette understreger Lorentzen yderligere:

...der sker et skifte fra en læringsmålstyret undervisning, eller et syn på dansk som noget, hvor der er nogle kompetencer og nogle læringsmål, der er styrende, til at det nu er indholdet, der skal være det, som man sigter efter. Så man flytter altså perspektivet fra elevens læring til fagets indhold. Det er overskriften.

Lorentzen understreger derudover, at denne tænkning knytter an til fænomenologien, hvor læring forstås som noget, der opstår i mødet mellem menneske og verden. Dette forstærker lærerens rolle, hvor vigtigheden i at udvælge indhold, der kan åbne verden for eleven og åbne eleven for verden, er afgørende. Denne tankegang kommer fra Wolfgang Klafki, som vi senere vil redegøre for.

Opsamling på diskursanalyse

Samlet set viser vores udvalgte fund, at både FM19 og DNF rummer dannelsesperspektiver, men på forskellige måder. I FM19 indgår dannelse især som en del af en kompetence- og målstyringslogik, hvor udvikling omsættes til viden og målbare færdigheder. I DNF fremstår dannelse som et eksplicit bærende princip, hvor engagement, meningsskabelse, identitetsudvikling og myndighed er centrale mål. Vores analyse peger således på en bevægelse fra en implicit og kompetenceintegreret dannelsesforståelse mod en mere eksplicit, indholdsbaseret og helhedsorienteret dannelsesetænkning, hvor lærernes indholdsvalg bliver afgørende i danskfaget.

Definition af fænomen og litteraturundervisning

På baggrund af vores diskursanalyse vil vi nu undersøge, hvordan læreren udvælger indhold. Vi vil inddrage “Grundlag for nyt format for Folkeskolens Fagplaner” (GFF), som er grundlaget for DNF. Her optræder ordet *fænomen/fænomener* 107 gange, hvilket peger på dets væsentlige rolle (Hansen m.fl., 2024). Derfor vil vi undersøge, hvordan man kan udvælge og arbejde med fænomener gennem litteraturundervisning. Vi vil i følgende afsnit afgrænse, hvad vi forstår ved fænomener, da begrebet vil være gennemgående for vores videre forståelse.

Fænomener

I GFF bliver *fænomener* et forbindelsesled mellem fagets indhold, elevernes erfaringer og den omverden, skolen skal åbne: “Det centrale indhold i et fag er de fænomener, problemer, erkendelser, opdagelser, sagsforhold og sammenhænge i verden, som opleves og erfares og gøres til genstand for bearbejdning, erkendelse og drøftelse i undervisningen” (Hansen m.fl., 2024, s. 15).

Fænomener er de dele af virkeligheden, der udvælges og afgrænses som genstand for et fags indhold. Fænomener er derfor ikke blot ting i verden, men det som et fag retter sit blik mod. Derfor bliver de først til faglige fænomener, når de sættes i en faglig sammenhæng og undersøges gennem fagets teori, metoder og formål (Hansen m.fl., 2024, s. 15). Vi er på den baggrund optaget af hvilke fænomener, der kan åbnes op og arbejdes med i litteraturundervisningen.

Fænomener i litteratur

Projektets omdrejningspunkt er litteraturundervisningen, som udspringer af en forståelse af, at litteraturen spiller en central rolle i børns forståelse af verden og andre mennesker, da den kan åbne op for forskellige perspektiver og erfaringer. Ifølge Ayoe Quist Henkel beskæftiger børnelitteratur sig netop med samfundets aktuelle levevilkår, men også komplekse og tabubelagte emner (Henkel, 2022, s. 37-39). Gennem mødet med denne litteratur får eleverne mulighed for at sætte sig i andres sted og reflektere over eget og andres liv. Derfor bygger projektet på den forståelse, at litteraturen kan åbne op for arbejdet med eksistentielle menneskelige fænomener, som kan give eleverne en oplevelse af verden. Når vi derfor ser på fænomenbaseret litteraturundervisning, er det centrale indhold de almenmenneskelige fænomener, som litteraturen tilbyder et syn på.

Teoretisk afsæt

I følgende afsnit vil vi præsentere den teoretiske ramme for projektet, som senere vil danne fundament for analysen af vores empiriske materiale. Den følgende præsentation af teori bygger på en forståelse og afgrænsning af begrebet dannelse, vores litteraturredidaktiske ståsted, indholdsudvælgelse og slutteligt vil vi udfolde vores didaktiske forståelse af fænomenbaseret litteraturundervisning.

Forståelse af dannelse

Vi vil i følgende afsnit rette fokus mod fænomenologien med afsæt i Edmund Husserl for at forstå, hvordan fænomenbaseret litteraturundervisning, gennem arbejdet med almenmenneskelige fænomener, kan tilbyde eleverne en oplevelse af verden. Dernæst udfoldes vores forståelse af dannelsesbegrebet med afsæt i Wolfgang Klafki for at understrege, hvordan arbejdet med fænomener har potentiale til at være dannende.

Fænomenologien

I stedet for at forklare fænomener med årsager søgte Husserl at finde ud af, hvordan fænomener fremtræder i menneskets bevidsthed. En central tanke er, at bevidstheden altid er intentionel og dermed ens egen subjektive erkendelse, fordi den altid er rettet mod noget. Dette kalder han for *intentionaliteten*. På den måde vil der ikke opstå mening uafhængigt af et menneske (Jørgensen, 2022). For at kunne analysere denne erfaringsverden brugte Husserl ligeledes begrebet *livsverden*, som er den hverdagslige verden, vi befinder os i. Han mente, at livsverdenen er grundlaget for al erkendelse, fordi al vores viden udspringer af de konkrete erfaringer, vi har på forhånd (Jørgensen, 2022).

Husserl introducerede ligeledes begrebet *fremmederfaring*, idet det i fænomenologien også er centralt, hvordan vi forholder os til andre mennesker. Vi har ikke adgang til andre menneskers bevidsthed, og derfor bliver fremmederfaring en måde, hvorpå vi gennem vores egne erfaringer kan forstå andre mennesker (Jørgensen, 2022).

Fænomenologien bruger vi i dette projekt til at undersøge, hvordan fænomenet *ensomhed* forstås og fremtræder i elevernes bevidsthed. Samtidig anvendes tilgangen til, hvordan vi som lærere kan skabe fremmederfaringer hos eleverne, der søger at bidrage til dannelse. Derfor vil vi i følgende afsnit redegøre for de centrale idéer, som vores dannelsesforståelse bygger på med afsæt i Klafki.

Klafkis dannelsesforståelse

Klafkis dannelsesforståelse var, at material og formal dannelse må integreres i samme læringsproces, og dette supplement kaldte han kategorial dannelse. Material dannelse er rettet mod det kulturelle indhold, som eleven skal tilegne sig, hvorimod de formelle har fokus mod elevens udvikling og iboende evner (Petersen, 2024, s. 163-166). Kategorial dannelse finder sted, når man gennemlever dannelsesprocesser, som forandrer ens selv- og verdensforståelse. Derigennem bliver man rigere på erfaringer, følelser og fundamentale indsigter, altså udvikler kategorier til at forstå sig selv og verden. I denne betydning er kategorial dannelse en proces, han kaldte for *den dobbelte åbning*: Eleven åbner sig for verden, og verden for eleven (Petersen, 2024, s. 165-166).

Ifølge Klafki skal det, der bringes ind i undervisningen, have tre grundfærdigheder: ethvert menneske har ret til dannelse, dannelsen skal være alsidig og indhold, som vedkommer alle, skal prioriteres. Hertil indføres de epoketypiske nøgleproblemer, som er tværfaglige emner, der forbinder samfundets nuværende problemer med den enkelte elevs dannelse og evne til at forstå og handle i verden (Petersen, 2024, s. 169-171). Derfor havde Klafki også et tydeligt fokus på indholdsudvælgelse, som vi kan lade os inspirere af, når vi skal udvælge det fænomenbaserede indhold, som DNF centrerer sig om. Centralt i DNF og GFF står også, at indholdet skal bidrage til en alsidig udvikling af mennesket, hvilket den didaktiske treklang også søger at indfange. Derfor vil vi yderligere i næste afsnit afgrænse, hvordan læreren kan udvælge netop det fænomenbaserede indhold.

Indholdsudvælgelse

Begrebet *indhold* udgør et centralt nøglebegreb inden for didaktikken, da det omhandler, hvad der undervises i, og hvorfor dette indhold er relevant. Indholdsudvælgelsen indebærer således bevidste didaktiske valg (Fougts, 2022, s. 253). Dette er væsentligt for vores projekt, fordi udvælgelsen af fænomener må tage højde for det fag, de skal åbnes igennem. Det tidligere fund i diskursanalysen samt ovenstående dannelsesperspektiver understreger, at læreren skal udvælge fænomener, der fordrer den dobbelte åbning.

I arbejdet med indholdsudvælgelse af fænomener i danskfaget tager vi derfor udgangspunkt i Frede V. Nielsens fire grundlæggende former: basisfagsdidaktik, eksistensdidaktik, etnodidaktik og udfordringsdidaktik. Disse former kan forstås som forskellige begrundelser for, hvordan indhold vælges, og de fungerer samtidig som en spørgeramme i didaktiske overvejelser (Fougts, 2022, s. 253). Ligeledes kan Klafkis dannelsesteori om kategorial dannelse bidrage til forståelsen af

indholdsudvælgelsen. Indholdet bør derfor rumme almen betydning for eleverne og samtidig relatere sig til væsentlige samfundsmæssige problemstillinger (Petersen, 2024, s. 169-171).

Vi vil i analysen yderligere uddybe, hvordan vi konkret har udvalgt fænomenet *ensomhed* til interventionen. Fænomenet skal som sagt åbnes gennem litteratur, og derfor vil vi i følgende afsnit fastslå vores litteraturredidaktiske position.

Litteraturredidaktiske udgangspunkt

Litteraturundervisning har en stor plads i danskfaget, og vores mål er at afprøve én ny måde at arbejde med litteraturen på, som understøtter vores fund fra diskursanalysen.

Vi lægger os op ad en udforskende og eksperimenterende tilgang til litteraturundervisningen, som sætter elevernes æstetiske oplevelse og erfaringsdannelse i centrum. Med afsæt i Dewey understøtter dette, at tilegnelsen af viden er en proces, der sker gennem aktive erfaringer og interaktion med verden (Wiberg & Christensen, 2025, s. 100-102). Samtidig er vi inspirerede af den undersøgende litteraturundervisning, da denne tilgang har potentiale til at indfange, hvad litteratur og æstetiske tekster kan (Steffensen & Gissel, 2021, s. 9-10). Tilgangen understøtter samtidig det fokus på sanser og undersøgelser, som vi ser i DNF.

Formålet med æstetiske tekster er ikke at give eleverne en entydig viden om verden, men derimod skitsere en verden, som læseren selv skal give liv ved at inddrage personlige erfaringer i mødet med tekstens univers. På den måde kan elevernes forskellige forforståelser og oplevelser komme i spil (Hansen & Gissel, 2021, s. 39-42). Hertil kommer netop det fænomenologiske syn, hvor fokus er, at mennesket altid møder verden gennem sin livsverden, og at bevidstheden er intentionelt rettet mod noget. Elevernes forståelse af teksten formes derfor af deres egne erfaringer samtidig med, at de gennem teksten kan møde andre perspektiver, som skaber en fremmederfaring (Jørgensen, 2022). Dermed søger vores litteraturredidaktiske position at finde svar på, hvad teksten gør ved læseren, og dermed få indblik i, hvordan eleverne gennem undervisningen har fået en erfaring med fænomenet *ensomhed*. Vi vil i følgende afsnit derfor afgrænse, hvad vi forstår fænomenbaseret didaktik, og hvordan det adskiller sig fra den undersøgende litteraturundervisning.

Fænomenbaseret didaktik

Fænomenbaseret didaktik har i de senere år fået øget opmærksomhed i takt med udviklingen af fagfornyelsen. Tilgangen er særligt blevet genstand for interesse i naturfagene og med afsæt i den naturfaglige forståelse, vil vi overføre teorien til litteraturundervisningen i danskfaget.

Fænomenbaseret didaktik er teoretisk forankret i reformpædagogiske traditioner samt konstruktivistiske og fænomenologiske læringsforståelser (Kirkegaard, 2025, s. 38-40). Her betragtes eleverne som aktive vidensproducenter, hvor viden ikke overføres i form af lærerens reproduktion, men derimod konstrueres gennem erfaring, problemløsning og social interaktion. Fænomenbaseret didaktik lægger desuden op til en undersøgende undervisning, hvor viden forstås som situeret og knyttet til elevernes erfaringer og samfundsmæssige forhold (Kirkegaard, 2025, s. 38-40).

For at indføre didaktikken i danskfaget er det væsentligt at understrege, at der skelnes mellem fænomenbaseret indhold og metodisk-teoretisk indhold. Førstnævnte vedrører de fænomener, der gøres til genstand for undervisningen, hvor sidstnævnte omhandler de metoder og begreber, som eleverne anvender til at undersøge og forstå disse fænomener. Denne opdeling understøtter en undervisning, hvor eleverne både arbejder med konkrete og meningsfulde fænomener og udvikler faglige redskaber til at analysere dem (Kirkegaard, 2025, s. 38-40).

Fænomenbaseret litteraturundervisning

Vores forståelse af fænomenbaseret litteraturundervisning adskiller sig fra den undersøgende litteraturundervisning ved, at eleverne ikke nødvendigvis har en åben undersøgelse af fænomenet, men at undervisningen derimod er organiseret omkring et fænomen, som skal undersøges fra forskellige perspektiver med inddragelse af egne erfaringer (Kirkegaard, 2025, s. 38-40). Når vi bruger fænomener i danskfaget, undersøges fænomenet ikke blot som en ydre størrelse, men som noget, der opleves, fortolkes og gives betydning af eleverne selv. Fænomenbaseret litteraturundervisning kan derfor bruges som en didaktisk tilgang, hvor eleverne gennem litteratur arbejder undersøgende med et centralt eksistentielt almenmenneskeligt fænomen.

Analyse af interventionen

Med henblik på at besvare projektets problemformulering vil vi undersøge, hvordan den tilrettelagte og gennemførte fænomenbaserede litteraturundervisning om *ensomhed* i en 7. klasse bidrog til elevernes forståelse af fænomenet. Vi vil samtidig undersøge, hvordan eleverne på den baggrund har udvist tegn på dannelse med udgangspunkt i de tidligere redegjorte perspektiver.

Som nævnt i metodeafsnittet benytter vi her en tematisk analyse, hvor vores datarige empiri inddrages for at opnå indsigt i lærerens gennemførelse af undervisningsforløbet, elevernes forståelse af fænomenet samt oplevelse af undervisningen. Undervejs henviser vi til de forskellige elevdeltagere ved at omtale dem som E1, E2, E3 og så fremdeles. Vi henviser til bilag ved hvert analyseafsnits start og uden sidetal ved direkte citeringer, da disse er markeret med rød i selve bilaget

Analysen indledes med en undersøgelse af planlægningen af undervisningen, så vi kan få øje på centrale momenter og didaktiske overvejelser for forløbet. Dette behandles i afsnittet:

- Lærerens planlægning af fænomenbaseret litteraturundervisning

Med afsæt i vores problemformulering, det teoretiske fundament og diskursanalyse har vi identificeret og afgrænset fire overordnede temaer, som strukturerer denne analyse. Temaerne er løbende kvalificeret gennem kodning af empirien, hvor vi har været opmærksomme på forventede og udfordringsmønstre, som nævnt i metodeafsnittet. Disse mønstre er efterfølgende udvalgt og afgrænset på baggrund af deres relevans for undersøgelsens analytiske fokus. Denne del af analysen er inddelt i følgende afsnit:

- Lærerens gennemførelse af fænomenbaseret litteraturundervisning
- Elevernes forståelse af fænomenet med udgangspunkt i fænomenologien
- Tegn på dannelse hos eleverne
- Lærernes syn på DNF og funktion i praksis

Lærerens planlægning af fænomenbaseret litteraturundervisning

Afsnittet har til formål at belyse de didaktiske overvejelser, der ligger til grund for tilrettelæggelsen af undervisningen om fænomenet *ensomhed* i en 7. klasse. Dette er relevant for at besvare problemformuleringens del om, hvordan man som dansklærer i praksis kan *tilrettelægge* fænomenbaseret litteraturundervisning.

Først åbner vi analysen med afsæt i DNF's indholdsområde for læsning og tekstforståelse: "Læsning og tekstforståelse fremmer, at eleverne udvikler sig som læsere, der kan engagere sig i fiktive tekster, brugstekster og fagtekster efter egen interesse og efter de formål, de skal stile efter i skole og eget liv" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025, s. 7). Særligt vægten på elevernes mulighed for at engagere sig i fiktive tekster med relevans for deres eget liv har været et centralt didaktisk fokus i planlægningen af forløbet. Dette perspektiv kan kobles til Klafkis dannelsestænkning, hvor undervisningsindholdet skal bidrage til den dobbelte åbning.

Vi har udvalgt fænomenet *ensomhed* for at give eleverne adgang til et eksistentielt almenmenneskeligt fænomen, der rækker ud over teksten og måske ind i deres egen livsverden. Vi havde på forhånd ikke kendskab til elevernes erfaringer med *ensomhed*, men nyere undersøgelser peger på, at *ensomhed* er et udbredt fænomen blandt unge. En undersøgelse fra Epinion viser: 17% af de 16-24-årige oplever sig svært ensomme (Mary Fonden & Epinion, 2024, s. 16). Selvom eleverne ikke tilhører denne aldersgruppe endnu, understreger det relevansen af at arbejde med fænomenet i skolen, idet eleverne potentielt kan spejle sig i tematikken eller få en fremmederfaring. Vi blev derfor optaget af, hvordan man kan arbejde med *ensomhed* i skolen

Fænomen- og indholdsudvælgelse

Udvælgelsen af fænomenet *ensomhed* tager udgangspunkt i Frede V. Nielsens fire grundlæggende former for vores indholdsudvælgelse.

I dette projekt placerer vi os primært inden for eksistensdidaktikken, som tager udgangspunkt i menneskets grundvilkår og livstemaer, hvilket gør *ensomhed* til et oplagt didaktisk omdrejningspunkt (Foug, 2022). Vores interview med Lorentzen peger også på, hvordan de forskellige didaktiske positioner fordrer forskellige typer af indhold: "Er man ovre i eksistensdidaktikken. Hvad er så fænomener her? Der er ensomhed jo et relevant fænomen..." (B1).

Samtidig argumenterer vi for, at vores indholdsudvælgelse ikke udelukkende lader sig afgrænse til én didaktisk kategori. Selvom udgangspunktet er eksistensdidaktik, kan arbejdet med fænomenet også berøre elementer fra andre former for indholdsudvælgelse. Eksempelvis skal elevernes egne erfaringer og hverdagsforståelser af *ensomhed* inddrages, hvilket peger mod etnodidaktikken, mens fænomenet også kan perspektiveres til bredere samfundsmæssige problemstillinger, som relaterer sig til udfordringsdidaktikken (Foug, 2022).

Ved at arbejde fænomenbaseret med *ensomhed* i litteraturundervisningen skabes der også mulighed for, at eleverne ikke blot analyserer tekster, men også engagerer sig i et eksistentielt fænomen, som litteraturen aktualiserer. Herved kan den dobbelte åbning opstå, hvis fænomenet som indhold både har almen betydning for eleverne og relaterer sig til menneskets grundvilkår. Indholdsudvælgelsen bliver dermed ikke alene et spørgsmål om faglig relevans, men også om at skabe mening og genkendelighed for eleverne (Foug, 2022).

***Imens* som tekst**

Tekstudvælgelsen er foretaget med fokus på at belyse fænomenet *ensomhed* fra forskellige perspektiver. Vi valgte, at eleverne skulle arbejde med fire tekster fra *Imens* af Marianne Iben Hansen (Hansen, 2025, s. 13, 16, 55, 63). Bogen består af en række kortprosattekster med karakterer i forskellige livssituationer, hvor teksterne skildrer en grundlæggende menneskelig længsel efter at høre til. Udvalget af teksterne er foretaget af os som lærere, hvilket indebærer, at vi på forhånd har identificeret fænomenet *ensomhed* som centralt i teksterne. Derfor kan det diskuteres, om elevernes møde med fænomenet er didaktisk rammesat. Dette kan have betydning for elevernes for forståelse, fordi deres læsning i udgangspunktet ledes i retning af en bestemt fortolkning (Hansen & Gissel, 2021, s. 40).

Fænomenbaseret tilgang

I en fænomenbaseret didaktik skelnes der som sagt mellem fænomenbaseret indhold og metodisk-teoretisk indhold (Kirkegaard, 2025, s. 38-40). I dette forløb udgør *ensomhed* som et almenmenneskeligt fænomen, det fænomenbaserede indhold, mens elevernes arbejde med at fortolke, undersøge og perspektivere de udvalgte tekster, udgør det metodisk-teoretiske indhold. Således anvender eleverne faglige begreber til at opnå en dybere forståelse af fænomenet i teksterne. Med mere tid kunne det metodisk-teoretiske arbejde være tydeligere udfoldet, da teksterne rummer potentiale for både at styrke elevernes tekstforståelse samt deres udvikling som læsere.

Didaktisk dramaturgi

Undervisningsforløbet, der strækker sig over to x 45 minutter, har vi planlagt med afsæt i didaktisk dramaturgi. Valget af denne tilgang begrundes vi med, at modellen understøtter erfaringsbaseret og æstetisk undervisning samtidig med, at den skaber en tydelig progression og sammenhæng, som kan fremme elevernes meningsskabelse (Brodersen, 2022, s. 74-76).

Undervisningen indledes med et æstetisk anslag, hvor eleverne lytter til to lydclip, et med regnvejr og et med mange stemmer, og noterer deres umiddelbare indtryk i elevhæftet. Herefter arbejder de individuelt med at tegne eller skrive deres associationer til fænomenet *ensomhed*, som de her for første gang præsenteres for.

Dernæst læses de fire udvalgte tekster højt af læreren, hvorefter eleverne i grupper anvender isbjergmodellen som analytisk redskab til at identificere tekstens eksplicite og implicite betydningslag (Fibiger, 2024, s. 37). Teksterne er, som tidligere beskrevet, udvalgt af os på baggrund af vores egen fortolkning. Dette indebærer, at der implicit etableres en forventning om, at det er netop dette fænomen, eleverne skal identificere i teksterne. Alternativt kunne man have arbejdet med hele værket og lade eleverne identificere almenmenneskelige fænomener på tværs af teksterne.

Gruppearbejdet med teksterne efterfølges af en klassesamtale, hvor eleverne deler og diskuterer deres fortolkninger. Valget af gruppearbejde forud for den fælles samtale er et bevidst didaktisk greb, fordi arbejdet med *ensomhed* kan opleves sårbart. Gruppearbejdet kan således fungere som en tryk ramme, der øger sandsynligheden for, at flere elever deltager aktivt i plenum (Brodersen, 2022, s. 75). I plenum ses det fx, hvordan E2 udfordrer den fælles forståelsesramme ved at påpege: “Jeg vil gerne sige noget til det før: bare fordi man er usikker, behøver man ikke være ensom” (B2). Dette peger på, at eleven ikke ukritisk overtager den introducerede fortolkningsramme, men forholder sig til den. Samtidig viser vores de resterende feltnoter dog, at flere elever primært orienterer deres læsning mod at identificere *ensomhed* i teksterne.

I forlængelse heraf introduceres eleverne til øvelsen: *jeres aftryk i verden*, inspireret af verdensvendthed fra Grib litteraturen! (Henkel m.fl., 2023, s. 35). Her arbejder eleverne med at formulere, hvordan *ensomhed* kommer til udtryk i teksterne, og hvordan fænomenet relaterer sig til deres eget liv. Eleverne noterer deres refleksioner i talebobler og angiver samtidig, i hvilken grad *ensomhed* fylder i deres livsverden (B3).

Undervisningen afsluttes med en genafspilning af de indledende lydclip, hvor eleverne genfortolker deres oplevelser. Der er således et gennemgående fokus på det æstetiske anslag som både en indledning og afslutning på forløbet (Brodersen, 2022, s. 74-76). Elevernes noter anvendes samtidig som en form for evaluering med henblik på at identificere eventuelle ændringer i deres forståelse af *ensomhed* (B4). Der kan dog rejses en diskussion af, hvorvidt elevernes fortolkninger af lydklippene påvirkes af, at *ensomhed* undervejs er blevet etableret som det centrale fortolkningsperspektiv.

Fravær af eksplicite læringsmål

Vi har fravalgt eksplicite læringsmål i begyndelsen af undervisningen for at give plads til, at eleverne først møder fænomenet gennem sanselig og stemningsbaseret erfaringer. Dette valg er inspireret af Henkel, som fremhæver, at den æstetiske oplevelse bør danne udgangspunkt for tekstarbejdet (Fibiger, 2024, s. 40). Det æstetiske anslag og den afsluttende lytteøvelse fungerer således som den ramme, der skal aktivere elevernes forforståelse og skabe en personlig indgang til fænomenet. Undervisningen bevæger sig dermed dramaturgisk fra æstetisk erfaring til fælles undersøgelse og fortolkning (Brodersen, 2022, s. 74-76).

Lærerens gennemførelse af en fænomenbaseret litteraturundervisning

I det følgende afsnit analyserer vi lærerens gennemførelse af undervisningsforløbet. Analyseafsnittet tager udgangspunkt i de ustrukturerede feltnoter (B2) og elevhæftet (B3+4). Disse inddrages for at besvare problemformuleringens del om, hvordan man som dansklærer i praksis kan *gennemføre* fænomenbaseret litteraturundervisning.

Selvom vores undervisning i nogen grad har rammesat elevernes fortolkning ved at introducere *ensomhed* som et centralt perspektiv, er arbejdet fænomenbaseret, fordi undervisningen er organiseret omkring et centralt fænomen, som eleverne undersøger fra forskellige perspektiver (Kirkegaard, 2025, s. 38-40). Med afsæt i en fænomenbaseret tilgang flyttes fokus fra isolerede færdigheder til en tilgang, hvor eleverne gennem æstetiske indgange arbejder med at skabe mening i mødet med teksterne. Dette kommer blandt andet til udtryk i det æstetiske anslag, isbjergmodellen og øvelsen: *jeres aftryk i verden*.

I gennemførelsen af undervisningen er det væsentligt at fremhæve variationen i arbejdsformer, herunder lytteøvelser, gruppearbejde, anvendelsen af isbjergmodellen og individuel refleksion og perspektivering. Disse arbejdsformer giver eleverne mulighed for aktivt at undersøge fænomenet fra forskellige positioner (Brodersen, 2022, s. 74-76).

Særligt den æstetiske dimension træder frem i elevernes kropslige og sanselige engagement i begyndelsen af timen og videreføres i deres arbejde med at tegne, skrive og fortolke. Feltnoterne viser, at der opstår en høj grad af fordybelse, fx: "Alle noterer for dem selv, der er helt stille ved bordet." Dette kan tolkes som et udtryk for, at undervisningen etablerer et rum, hvor eleverne kan relatere sig til fænomenet på egne præmisser. Samtidig peger variationen i elevernes udtryksformer i

elevhæftet på, at undervisningen åbner for forskellige måder at erfare og udtrykke *ensomhed* på - nogen tegner, andre skriver eller skitserer (B4).

Under oplæsningen af teksterne observeres en høj grad af koncentration, hvor alle elever følger aktivt med og noterer undervejs. I gruppearbejdet identificerer eleverne forskellige udtryk for *ensomhed*, fx (B2):

E7: "Han er ikke inviteret til festen"

E6: "Hun er bange for at flashe sin ensomhed"

E6: "Hun føler sig ikke som en del af fællesskabet"

Arbejdet med *ensomhed* indebærer som sagt en grad af sårbarhed. Dette oplevede vi særligt i øvelsen: *jeres aftryk i verden*, hvor eleverne ikke blot skulle forholde sig til fænomenet gennem fiktive fortællinger, men også inddrage deres egne erfaringer. I denne sammenhæng observeres tegn på tøven og modstand hos enkelte elever, fx: "Hvad hvis man ikke vil skrive det?" Der ses således en variation i deltagelsen, hvor nogle elever deler åbent, mens andre forholder sig mere tilbageholdende.

Oprindeligt var det didaktiske design, at elevernes besvarelser skulle synliggøres gennem et fælles termometer i klassen. Undervejs justerede vi dette således, at eleverne blot afleverede deres refleksioner til læreren. Denne ændring udsprang af en vurdering af, at synliggørelsen kunne opleves for sårbar i den konkrete kontekst. Det kan dog overvejes, at en fast klasselærer med et etableret kendskab til eleverne og klassens relationer ville kunne arbejde med en visuel deling (B3).

Samlet set peger de to analyseafsnit på, at undervisningen er *tilrettelagt* og *gennemført* i tråd med vores tilgang til fænomenbaseret litteraturundervisning. Derfor vil vi nu undersøge, hvordan dette opleves af eleverne, og hvordan fænomenet træder frem hos dem.

Elevernes forståelse af fænomenet med udgangspunkt i fænomenologien

For at få indsigt i hvordan fænomenet *ensomhed* træder frem i elevernes bevidsthed, vil dette afsnit bygge på den tematiske analyse med udgangspunkt i både de ustrukturerede feltnoter (B2), elevbesvarelserne (B3+4) og slutteligt de semistrukturerede interviews af eleverne (B5+6). Med afsæt i Husserls forståelse af fænomenologien søger vi en analytisk forståelse af, hvordan fænomenet er trådt frem i elevernes bevidsthed. Den teoretiske ramme fungerer derfor som et

fortolkningsperspektiv, som er med til at afgrænse hvilke dimensioner af empirien, der er analytisk relevant.

Samtidig baserer dette afsnit sig på en systematisk gennemlæsning og kodning af empirien, hvor vi har været opmærksomme på, hvordan fænomenet kommer til udtryk i elevernes beskrivelser og refleksioner. Derfor sætter vi vores egen forståelse af fænomenet til side for at give plads til, at uforudsete empiriske mønstre kan få betydning for fortolkningen. Formålet er således ikke at fastslå den objektive sandhed af fænomenet, men hvordan *ensomhed* opleves og erfares af eleverne selv.

For at undersøge elevernes forforståelse af fænomenet, benytter vi det æstetiske anslag.

Lydklip

Elevernes besvarelser under lydklippene er indsat i et fælles kodningsskema for at få overblik over hvor mange, der svarer det samme og dernæst skabe tematiske felter over deres besvarelser (B4). Dette gør vi for at få et overblik over, hvordan deres forforståelse organiserer sig omkring bestemte betydninger, samt hvordan dette ændrer sig fra første til sidste gennemspilning.

De overordnede temaer for begge gennemspilninger er kategoriseret i tre overskrifter: vejr, følelser og steder. I første gennemspilning af lyd 1 skrev eleverne overvejende: regnvejr, rolig, larm, hygge eller uhygge. Ved lyd 2: mennesker, klasserum, hyggelig, snak eller stressende. Ved sidste gennemspilning blev begge lydklip i høj grad beskrevet med ordene regn og mennesker, men derudover også med ord som alene eller ensomhed.

Analysen af elevernes første besvarelser i anslaget viser, at deres forforståelse er organiseret omkring sanselige og stemningsprægede kategorier som *regn* og *rolig*. Dette peger på, at eleverne ikke har forbundet lydene til fænomenet, muligvis fordi de endnu ikke er introduceret til det. Man kan derfor argumentere for, at hvis besvarelserne skulle bruges til at evaluere deres forståelse af fænomenet, skulle det præsenteres fra start. Dette undlod vi med ønsket om at skabe en æstetisk indgang til tekstarbejdet jf. Henkel (Fibiger, 2024, s. 40). Netop ved sidste gennemspilning ser vi tydeligt, at eleverne, forventeligt, er blevet præget af timens fortolkningsramme.

Forforståelse af fænomenet

Efter det æstetiske anslag begyndte eleverne konkret at arbejde med deres forståelse af fænomenet *ensomhed*. Her benytter vi især de ustrukturerede feltnoter for at få indblik i den umiddelbare forståelse af fænomenet i selve lektionen (B2).

E3's beskrivelse af *ensomhed* er fx: "Vi kan tegne en, der ser trist ud", som peger på, at fænomenet i elevens livsverden fremtræder som en følelsesmæssig erfaring. Dermed ses fænomenet som et abstrakt begreb, der opleves indefra som en bestemt stemningstilstand. E3 og E4 knytter også fænomenet til konkrete sociale situationer, hvor man er alene, fx: "alene til rundbold". I elevhæftet ses også eksempler på tegninger, hvor en enkelt person står uden for gruppen (B4). Derfor fremtræder *ensomhed* som en erfaring af eksklusion fra fællesskabet. Ifølge Husserl kan dette forstås som intentionalitet, idet elevernes bevidsthed hurtigt retter sig mod bestemte situationer, hvor ensomheden kommer til udtryk gennem oplevelsen af ikke at være inkluderet.

E5 nuancerer dog dette inden mødet med teksten ved at sige: "... Man kan også have gode venner, men måske ikke rigtig forstå dem." Udsagnet bevidner en forskydning til at forstå fænomenet som noget ydre til en indre oplevelse. *Ensomhed* er dermed ikke reduceret til fravær af relationer, men som en subjektiv oplevelse af manglende gensidighed og nærhed i relationer.

Læsning af tekster og isbjergmodellen

Læsningen af de fire tekster og den efterfølgende opsamling giver os en mere nuanceret indsigt i elevernes forståelse af fænomenet. Man kan derfor sige, at teksterne er med til at udvide elevernes forståelser, fordi der kan perspektiveres til fiktive personer. De ustrukturerede feltnoter viser, hvordan eleverne gradvist bevæger sig fra at identificere synlige tegn på *ensomhed*, såsom E1: "Sidde alene..." eller E7: "Han er ikke inviteret til festen" til at rette opmærksomheden mod de mindre synlige, altså de indre dimensioner af fænomenet.

Elevernes udvikling af begrebsliggørelsen ses især i arbejdet med isbjergmodellen. Denne opgave hjælper eleverne med at få et sprog for, hvad der sker i teksterne, når man læser mellem linjerne og kigger på de underliggende betydningslag. I feltnoterne ses det, når eleverne formulerer:

E7: "Det er pinligt at sige, at man er ensom"

E6: "Hun vil ikke opfattes som ensom"

E1: "prøver at passe ind - under isbjerget"

E1: "Prøver at... Tænker for meget over hvordan hun fremstår"

Ensomhed fremtræder dermed ikke længere udelukkende som en synlig social situation, men som en eksistentiel erfaring, der også kan være skjult bag strategier såsom tilpasning i fællesskabet og selvbeskyttende strategier. Eleverne viser således en begyndende forståelse for, at *ensomhed* kan være

til stede, også når den ikke explicit fortælles i teksten. Dermed bruger vi en danskfaglig metode, som fortolkningsarbejde, til at udvide deres forståelse af fænomenet.

Elevinterviews

I de elevinterviews spurgte vi også indtil elevernes oplevelse af *ensomhed* og bad dem beskrive fænomenet med egne ord (B5+6):

E13: “Nok bare sådan følelsen af at være alene. Og også selvom der er folk rundt om en. Bare sådan ikke at have nogen at snakke med.”

E5: “Man har nogle venner, men ikke rigtige venner. Man er bange for at vise sit rigtige jeg til dem. Man lever under en anden person, hvis man kan sige det.”

Generelt viser citaterne, at eleverne har en reflekteret forståelse af, hvad det vil sige at være ensom. Fænomenet fremtræder som en relationel og subjektiv følelse. Eleverne peger på, at *ensomhed* ikke nødvendigvis er knyttet til fysisk isolation, men også til oplevelsen af manglende forbindelse til andre. E5's udsagn: “lever under en anden person”, kan fortolkes som en oplevelse af manglende autenticitet i sociale relationer.

Denne nuancering understøttes yderligere, da en elev i interviewet bliver spurgt til, hvorvidt hans forståelse af fænomenet har ændret sig efter undervisningen:

E5: Jeg vidste før det med ensomhed... at ensomhed er ikke, når man bare er ensom, og ikke har nogen venner. Ensomhed kan også være, at du er omringet af en masse venner, men du har ikke rigtig noget tilfælles med dem.

Fænomenet fremtræder dermed som en kvalitativ erfaring, hvor det afgørende for, om man føler sig ensom, ikke blot er tilstedeværelsen af relationer, men hvordan disse opleves.

Opsamling på elevernes forståelse af fænomenet

Eleverne forstod indledningsvist *ensomhed* gennem stemninger og konkrete situationer, hvor man stod udenfor gruppen. I løbet af undervisningen opstår en mere nuanceret forståelse, hvor fænomenet ikke længere udelukkende ses som en ydre situation eller en stemningstilstand, men som en erfaring knyttet til relationernes kvalitet, fx oplevelsen af ikke at blive forstået, ikke at passe ind eller mangel på gensidighed i relationer. Med afsæt i Husserl ændrer fænomenet karakter, fordi elevernes bevidsthed rettes mod forskellige perspektiver på *ensomhed*.

Tegn på dannelse hos eleverne

For yderligere at besvare vores problemformulering, vil vi nu undersøge, om og hvordan eleverne udviser tegn på dannelse. Ud fra foregående afsnit og inddragelse af empiri har vi afgrænset temaer, der kan hjælpe os med at belyse netop denne del af problemstillingen. Med udgangspunkt i diskursanalysens konklusion identificerede vi et bestemt dannelsessyn i DNF, som dermed danner afsæt for de kriterier, vi anvender i dette analyseafsnit. Disse fungerer som en analytisk ramme og afgør dermed hvilke aspekter af empirien, der fremstår relevant. Derfor undersøger vi tegn på dannelse ud fra følgende kriterier:

1. Elevernes *engagement* i undervisningen
2. Elevernes *meningsskabelse* i indholdet
3. Elevernes evne til *myndighed* i undervisningen

Afsnittet tager udgangspunkt i både de ustrukturerede feltnoter (B2), elevmaterialet (B3+4) og elevinterviews (B5+6).

Elevernes engagement i undervisningen

For at undersøge elevernes engagement i undervisningen, definerer vi forskellige typer engagement. Engagement skal ikke blot forstås som aktiv deltagelse, men også som elevens meningsfulde involvering i indholdet og fænomenet (Hansen m.fl., 2024, s. 7).

Ud fra empirien fremstår eleverne overordnet set som aktive og deltagende i undervisningen. Dette ses blandt andet i feltnoterne, hvor fordybelsen i undervisningen er tydelig (B2):

“De sidder alle fire i stilhed og skriver.”

“Alle sidder med en blyant og ser med i teksten.”

“Generelt er der fordybelse i klassen, alle løser opgaven - under oplæsning sidder alle med deres blyant.”

Disse observationer indikerer arbejdsro og koncentration. Dette understøttes i interviewet, hvor E13 beskriver deres arbejdsform som: “Jeg kunne også godt lide det. Jeg synes, det var fedt, at man kunne fordybe sig i det. Man kunne koncentrere sig og lede efter ting i teksten.” (B5).

Eleverne deltager også ifølge feltnoterne aktivt i klassesamtaler og bidrager med fortolkninger af teksterne:

E5: "Sidder alene, har ikke lyst til at være ved de andre"

E6: "Hun føler sig ikke som en del af fællesskabet"

Dermed fremstår engagementet som fagligt deltagende, hvor eleverne forholder sig til indholdet og bidrager til fælles forståelse. Denne form for engagement fortæller os dog ikke, om eleverne er engageret i fænomenet. Derfor er det relevant at undersøge engagementet ud fra, om eleverne formår at skabe mening i indholdet.

Elevernes meningsskabelse i indholdet

Analysen af meningsskabelse tager udgangspunkt i, hvorvidt eleverne bevæger sig fra reproduktion af tekstens indhold til fortolkning og involvering. Her har vi fremstillet tre niveauer: reproduktion, fortolkning og meningsskabelse. Disse niveauer anvendes analytisk til at undersøge i hvilken grad, eleverne skaber mening i mødet med fænomenet *ensomhed*.

Reproduktion

En væsentlig del af elevernes udsagn befinder sig på et reproduktivt niveau, hvor eleverne identificerer og gengiver tekstens indhold. Dette skyldes, at vi både i undervisningen og i interviewet spørger eleverne til betydningen af teksterne, fordi vi ønsker, at alle eleverne får en grundlæggende forståelse for disse. Dette ses fx i klassesamtalen og i elevinterviews, hvor eleverne henviser til hovedpersonerne i teksterne:

E5: "Hvis man ikke er inviteret, så gider han heller ikke bruge energi på det"

E7: "Clara er meget populær"

E3: "Han sidder alene på toilettet... ikke rigtig en del af fællesskabet."

Her formulerer eleverne centrale pointer fra teksterne. Derfor vil vi nu kigge på, hvor der er begyndende tegn på fortolkning af teksterne.

Fortolkning

Der er flere situationer, hvor eleverne formår at bevæge sig ud af det reproduktive over mod det fortolkende, og dermed forklarer hovedpersonernes tanker og følelser. Opgaven med isbjerget fungerer som metodisk-teoretisk indhold, hvor eleverne skal undersøge, hvad der fortolkende bliver sagt mellem linjerne. Dette ses både i feltnoterne og i elevinterviewet:

E13: "Overfladen at han er ligeglad, i virkeligheden er han ikke ligeglad med at komme til festen."

E3: "... så lader han lidt som om, at han ikke engang gad være med til den. Og det var lige meget. Men i virkeligheden så følte han sig meget udenfor."

Disse udsagn viser, at eleverne er i stand til at identificere en indre konflikt hos hovedpersonerne og på den måde bevæger sig over i en mere fortolkende proces. På dette niveau formår eleverne at skabe mening i teksten gennem deres fortolkninger. Den meningsskabende proces er dog stadig bundet til tekstens univers frem for elevernes egen livsverden og egne erfaringer, og den dobbelte åbning har endnu ikke fundet sted.

Meningsskabelse

Den meningsskabende proces træder især frem i elevmaterialet (B3+4) og ses ikke direkte i klassesamtalen. Det kan skyldes, at fænomenet opleves sårbart for eleverne at tale om, og at de, i deres relation med os som lærere, ikke er trygge nok. Derfor kommer deres egne erfaringer med *ensomhed* kun til udtryk, når de skal svare individuelt (B3):

"Jeg er ensom nogle gange, men jeg har det fint med det"

"Jeg har mange venner og, også nogle jeg har et dybt forhold til"

"Jeg er ikke så tit ensom men når jeg er er det virkelige ubehageligt"

"føler mig ikke altid inkluderet til håndbold og i skolen."

Disse udsagn indikerer, at nogle elever formår at relatere indholdet til egne erfaringer. Meningsskabelsen bevæger sig her fra det tekstnære til det personlige, hvor eleverne nuancerer deres forståelse af *ensomhed*. Dette ses også i elevinterviewet når E5 siger: "Ensomhed kan også være, at du er omringet af en masse venner, men du har ikke rigtig noget tilfælles med dem." Opgaven: *jeres aftryk i verden* afspejler dog også, at flere af eleverne ikke får relateret fænomenet til deres eget liv, fordi 11 ud af 20 helt undlader at svare på denne del af opgaven. Derfor er det væsentlig at påpege, at eksemplerne på den meningsskabende proces er mangelfulde, da hovedparten af eleverne ikke eksplicit kobler indholdet til eget liv.

Opsamling på elevengagement og meningsskabelse

Samlet set viser analyseafsnittet, at meningsskabelsen fremstår som situeret og graderet, hvor eleverne i højere grad fortolker verden gennem teksten, end de sætter sig selv i relation til den. Dette ender med at have betydning for vores analyse af engagementet, som er præget af høj deltagelse samt

bidrag til fortolkninger på tekstniveau, men elevernes engagement i fænomenet udvikler sig i begrænset omfang til personlig involvering. Derfor kunne vi med fordel have prioriteret mere tid til det metodisk-teoretiske indhold, så eleverne kunne have fået flere perspektiver og nuancer på fænomenet. På den måde kunne det formentlig have styrket flere elevers forståelse og involvering. Det høje refleksive niveau hos flere af eleverne viser netop et potentiale til dette. En anden faktor som vi vurderer kan påvirke meningsskabelsen er sårbarheden i fænomenet.

For yderligere at undersøge tegn på dannelse ud fra DNF's forståelse af dansk som dannelsesfag, tager vi udgangspunkt i den næste del af den didaktiske treklang: *myndighed*.

Elevernes evne til myndighed i undervisningen

Analysen af myndighed tager udgangspunkt i elevernes evne til at tage stilling, reflektere og argumentere i mødet med undervisningen og fænomenet (Hansen m.fl., 2024, s. 8-9). Her tages udgangspunkt i feltnoter (B2), elevmateriale (B3+4) og elevinterviews (B5+6).

I feltnoterne ses enkelte tegn på myndighed, hvor eleverne formulerer selvstændige udsagn fx. E2: "Jeg vil gerne sige noget til det før: bare fordi man er usikker, behøver man ikke være ensom." Udsagnet indikerer, at eleven reflekterer, tager stilling og dermed argumenterer for sin egen forståelse af fænomenet. Dette er et begyndende tegn på myndighed, idet eleven ikke blot gengiver tekstens indhold, men forholder sig til det. Samtidig peger empirien på, at en stor del af elevernes deltagelse er præget af begrænset myndighed, fordi de ofte befinder sig på det reproduktive tekstniveau med korte, konstaterende svar.

Elevinterviewet viser dog tegn på andre refleksioner, muligvis fordi de befinder sig i en mere tryk og dialogisk kontekst. Da E5 bliver spurgt, om vedkommende kender til andre på samme alder, der oplever ensomhed, svarer han: "Det er meget ubehageligt at snakke om sådan noget, man måske ikke lige har lyst til at snakke om..." Her udviser eleven både refleksion og nuancering, hvilket peger på, at de besidder et potentiale for myndighed.

Opsamling af tegn på dannelse

Samlet set antager vi, at analysen identificerer sporadiske tegn på dannelse. Det er særligt i situationer, hvor eleverne formår at bevæge sig fra en reproduktion af teksten mod en fortolkning og i enkelte tilfælde en meningsskabende proces ved koblingen til eget liv. Eleverne udviser engagement i undervisningen, idet de er aktive deltagende, men manglen på kobling viser desværre ikke tydelige

tegn på engagement i selve fænomenet *ensomhed*. Man kan dog understrege, at nogle af eleverne i interviewet viser tegn på refleksion og begyndende myndighed.

Dermed kan man sige, at tegn på dannelse således ikke fremstår som et gennemgående træk, men som noget, der opstår situeret og i glimt, når eleverne engagerer sig meningsfuldt i mødet med fænomenet.

Lærernes syn på DNF og funktion i praksis

Som et andet supplerende analytisk perspektiv på undervisningen vil vi i følgende afsnit inddrage lærerinterviewet (B7). Her har vi i analyseprocessen haft fokus på de mønstre, der trådte frem. Vi gennemførte lærerinterviewet efter vores undervisning med to lærere: klassens dansklærer (L1) og dansklæreren fra parallelklassen (L2). Interviewet havde til formål at belyse, hvordan lærerne benytter FM19, forholder sig til DNF samt hvordan de vurderer vores undervisningsforløb.

Lærernes brug af FM19 og præsentation af DNF

Lærerne beskriver FM19 som et bagudrettet styringsredskab, da det ikke anvendes som et dokument, der former den konkrete planlægning af undervisningen, men som en ramme eller tjekliste, der bruges efterfølgende til at vurdere, om undervisningen lever op til kravene. Dette kommer blandt andet til udtryk, når L2 forklarer:

...den der (FM19) har jeg altid brugt til, at hvis vi to bliver enige om, at det var ensomhed, der er emnet, så har den her (FM19) defineret, hvor mange vinkler og hvor mange metoder vi skal arbejde med det emne på, for at komme omkring alle fagmetoder.

Og tilsvarende svarer L1: "...så vi havde noget mundtlighed, vi havde noget læsning, og man kan sige, at når vi går væk fra et faghæfte, så vil vi også gå mere væk fra det." Udsagnene peger på, at FM19 først og fremmest fungerer som en overordnet definition af danskfaget og dets centrale kompetenceområder og en fælles referenceramme. Samtidig understreger L2, at FM19 ikke fastsætter konkrete emner: "...den har jo aldrig sagt, hvad emner vi egentlig så skulle have. Det var jo vores egen frihed til at vælge, hvad vi synes er relevant..." Læreren oplever altså en vis autonomi i valg af indhold i FM19, men inden for en ramme, hvor eleverne fortsat skal udvikle bestemte færdigheder som læsning, formidling, produktion og mundtlighed.

Dette peger på, at der ses en spænding mellem frihed og styring. Lærerne har i FM19 metode- og indholdsfrihed, men skal stadig sikre, at eleverne når bestemte kompetencemål. Netop denne spænding ses også i vores diskursanalyse, hvor læreren i DNF fortsat positioneres som den aktør, der skal omsætte intentioner til konkret praksis, men med et mindre fokus på kompetencemål og større fokus på indholdsudvælgelse.

Da vi præsenterede lærerne for DNF og dens fokus på indholdsudvælgelse frem for færdighedsmål, var de både nysgerrige og skeptiske. L2 udtrykker bekymring for, at undervisningen kan blive for individualiseret: "Ja, for ellers så bliver det lidt, hvad jeg synes. Og det tror jeg også er lidt farligt." Her bliver spørgsmålet om faglig legitimitet centralt: hvem afgør, hvad eleverne skal lære, hvis målene bliver mindre tydelige? L2 folder det yderligere ud: "...de gør noget her (DNF), frisætter noget, men de holder grebet." Det indfanger en dobbelthed i lærerens større frihed. Styringen er fortsat til stede, blot i andre former. Der frisættes, men der sættes stadig rammer, fx rammer i form af elevernes afgangsprøve i dansk.

Lærernes perspektiv på prøvevejledningen

Netop afgangsprøvens betydning viste sig nemlig også at være centralt for lærerne. Begge lærere pegede på, at prøvevejledningen i praksis har større indflydelse på undervisningen end FM19: "...jeg kigger væsentligt flere gange i prøvevejledningen, end jeg har kigget på dem her (FM19), fordi det er der, der står, hvad de skal leve op til." Dette viser, hvordan afgangsprøven fungerer som et stærkt orienteringspunkt i lærerens planlægning. Det er ikke FM19's intentioner, men prøvens formelle krav, der bliver styrende for valg af tekster, arbejdsformer og progression i undervisningen - særligt i udskolingen. L1 understreger dette ved at sige, at 7. klasse planlægges ud fra, hvad eleverne skal nå inden 8. og 9. klasse: "Fordi det er ligesom der, hvor det bliver alvor."

Der tegner sig et fokus på, at L1 og L2 ser, at undervisningen først og fremmest legitimeres gennem dens bidrag til elevernes eksamensparathed. Dette kan ses som en væsentlig udfordring for DNF. Derfor vurderer vi, at så længe afgangsprøven vægter bestemte faglige præstationer, vil lærerne sandsynligvis fortsat prioritere disse kompetencer.

Lærernes vurdering af vores undervisning

Denne spænding ses også i lærernes vurdering af vores undervisningsforløb. L2 anerkender forløbets kreative og æstetiske dimensioner: "...det ser mega spændende ud, og starte på en anden måde, give dem nogle andre sanser... Det er multimodalt..." Samtidig efterlyser hun et tydeligere lærings sigte:

“Hvis det her er det æstetiske... hvor er så, hvad vi skulle lære?” L2 anerkender altså værdien af det æstetiske og sanselige, men efterspørger samtidig mere undervisning i konkrete kompetencer. Dette understreges yderligere, når hun foreslår, at forløbet burde strækkes over flere lektioner, så eleverne både kunne arbejde med indholdet og med tekniske færdigheder som læsning, stemmebrug og tegnsætning.

Vi kan derfor gennem vores analyse se, at lærerne forholder sig ambivalent til DNF. På den ene side åbner den muligheden for større didaktisk frihed og et fokus på indholdets relevans. Men den skaber usikkerhed omkring fagets retning og omkring, hvordan undervisningen skal balancere personlig relevans og målbare færdigheder frem mod afgangsprøven. Samtidig viser analysen, at prøvevejledningen udgør det mest betydningsfulde styringsdokument i udskolingen. Dermed risikerer DNF's ambitioner om en mere helhedsorienteret og fænomenbaseret undervisning at forsvinde i en skolepraksis, hvor man måles gennem kompetencer og færdigheder. Derfor vil vi nu på baggrund af hele analysen diskutere muligheder og begrænsninger ved fænomenbaseret litteraturundervisning.

Diskussion

Følgende afsnit indeholder således en diskussion om muligheder og begrænsninger ved fænomenbaseret litteraturundervisning som undervisningsmodel. Dernæst foretager vi kritiske refleksioner over diskursanalysen som metode med henblik på at belyse undersøgelsens styrker og begrænsninger.

Muligheder og begrænsninger ved fænomenbaseret litteraturundervisning

På baggrund af analysen af den gennemførte intervention ses, at fænomenbaseret litteraturundervisning rummer potentiale, men disse muligheder må forstås i sammenhæng med de analyserede begrænsninger, som fx lærerinterviewet rejser.

Når eleverne kan genkende sig selv i fænomenet og spejle egne erfaringer, kan det skabe engagement og deltagelse. Samtidig fordrer det en didaktisk diskussion, fordi undervisningen let vil kredse mere om elevernes personlige erfaringer end at arbejde med teksten og analysere den. Derfor må muligheden for identifikation balanceres med et fortsat fokus på tekstforståelse og analyse.

Analysen fastslår også, at fænomenbaseret litteraturundervisning kan give eleverne adgang til fremmederfaringer, og dermed kan der opstå potentiale for at udvide deres forståelser af verden. Med

Klafkis kategoriale dannelsese teori kan fænomenet fungere som det indhold, der muliggør den dobbelte åbning, fordi eleven både kan møde sig selv og noget almenmenneskeligt i undervisningen. Når eleverne fx arbejder med et fænomen som *ensomhed*, handler det derfor ikke kun om individuelle følelser og erfaringer, men også om at forstå *ensomhed* som et eksistentielt og samfundsmæssigt vilkår. Vi kunne derfor med fordel fx have inddraget undersøgelsen om ensomhed i Danmark, som understøtter fortællingen om, at *ensomhed* er en samfundsmæssig problematik.

Det føromtalte dannelsespotentialer afhænger omvendt af, at arbejdet med fænomenet ikke reduceres til et bredt temaarbejde. Hvis *ensomhed* blot bliver et tema, hvor eleverne deler erfaringer eller møder forskellige tekster om samme emne uden at undersøge, hvordan teksterne fremstiller og nuancerer fænomenet, risikerer arbejdet at blive overfladisk, og der skabes ikke meningsskabende engagement i fænomenet. Kirkegaard understreger, at fænomenbaseret undervisning netop skal koble fænomenbaseret indhold med metodisk-teoretisk indhold, så eleverne får faglige redskaber til at bearbejde og forstå det undersøgte fænomen (Kirkegaard, 2025, s. 38). Dette taler godt sammen med DNF's afsnit *fagets karakter*: "Faget bygger på en grundlæggende dannelsesidé om, at mennesker skaber mening i og med sprog og andre udtryksformer i mødet med andre, med tekster og med verden..." (Børne- og Undervisningsministeriet, 2025, s. 5). Det betyder, at fænomener først bliver danskfagligt relevante, når eleverne undersøger dem gennem fx analyse og fortolkning. Det metodisk-teoretiske arbejde bliver dermed ikke et supplement til fænomenbaseret undervisning, men selve forudsætningen for, at eleverne kan skabe ny viden og erkendelse gennem mødet med tekster og dermed verden. Ligesom vi i analysen kunne se, at elevernes fortolkningsarbejde gav dem en større nuancering af fænomenet, når de fordybede sig i isbjergsmodellen.

Når man arbejder fænomenbaseret, forsøger man at tillægge alle elevers oplevelser og fortolkninger værdi, hvilket kan styrke elevernes mod til at argumentere og dele deres tanker, fordi læreren ikke leder efter den rigtige fortolkning. I stedet søges en fælles referenceramme, hvor eleverne kan udforske fænomenet fra flere perspektiver. Denne dimension kan dog ikke stå alene. Eleverne skal præsenteres for faglige metoder og begreber, som kvalificerer dette arbejde. Arbejdet med fænomener kan ligeledes skabe høj deltagelse, fordi undervisningen kan opleves relevant for elevernes eget liv. Omvendt kan netop dette skabe sårbarhed, hvis fænomenet, som i vores tilfælde, kobles for direkte til elevernes liv.

På baggrund af disse spændinger mellem muligheder og begrænsninger har vi udviklet en didaktisk model for fænomenbaseret litteraturundervisning. Modellen har til formål at illustrere, hvordan

undervisningen kan tilrettelægges, så fænomenets kompleksitet undersøges og kobles til det metodisk-teoretiske indhold. Denne model udgør vores artefakt, som vi vil uddybe til det mundtlige forsvar (artefakt).

Kritiske refleksioner over diskursanalysen som metode

Afslutningsvis vil vi nu præsentere en række kritiske refleksioner over brugen af diskursanalyse som grundlag for vores projekt.

Vi har benyttet Faircloughs tredimensionelle analysemodel til at belyse, hvordan de to policydokumenter sprogligt konstruerer danskfaget. Dermed bliver diskursanalysen en nøgle til at forstå, hvorfor projektets problemformulering er relevant, og hvorfor vi undersøger nye muligheder for litteraturundervisning i form af fænomenbaseret litteraturundervisning.

Diskursanalysen har derfor hjulpet os med at identificere de antagelser og styringslogikker, der præger danskfaget og giver dermed et begrundet grundlag for de begreber og teorier, vi senere anvender. På den måde bliver teoriafsnittet ikke løsrevet viden, men udspringer af de problematikker, diskursanalysen identificerer, hvoraf selve interventionen udspringer. Derfor lægger diskursanalysen grunden for den tematiske analyse af empirien. Vi må derfor forholde os til, hvordan vores afgørende valg af Faircloughs kritiske diskursanalyse har formet projektet.

Valg af diskursanalytisk tilgang

Valget af en diskursanalytisk tilgang indebærer en række metodiske begrænsninger, som vi finder det væsentligt at forholde os kritisk til. Analysen tager udgangspunkt i officielle policydokumenter, der må forstås som politisk producerede styringstekster og ikke beskrivelser af praksis. Analysens fund siger derfor, hvordan danskfaget konstrueres og italesættes på et styringsniveau og ikke, hvordan det konkret udfoldes i folkeskolen.

Derudover må det diskuteres, i hvilken grad diskursanalysen kan siges at afspejle en entydig sandhed. Når vi analyserer, hvordan virkeligheden konstrueres gennem sprog, vil der altid indgå fortolkninger af hvilke betydninger, der fremstår dominerende, og hvilke der marginaliseres. Derfor er resultaterne afhængige af vores læsning af dokumenterne som analytikere (Fairclough, 2008).

Kombination af forskellige diskursanalytiske tilgange

Den induktive tilgang til analysen har givet os mulighed for at opdage forskydningerne mellem dokumenterne. En begrænsning ved diskursanalysen er dog, at den ikke i samme grad som andre metoder skaber et systematisk overblik over dokumenternes indhold. Vi kunne derfor have suppleret analysen med en indholdsanalyse, som kunne tydeliggøre, hvad dokumenterne konkret vægter (Lynggaard, 2025, 172-178). Indholdsanalysen er ofte mere deduktiv, og denne tilgang kan synliggøre, hvilke temaer, begreber og prioriteringer, der fylder mest i dokumenterne, fx hyppigheden af bestemte nøgleord, fordelingen mellem kompetence- og dannelsesorienterede formuleringer eller graden af fokus på elev, lærer og indhold. Dette ville samtidig kunne styrke analysens transparens (Lynggaard, 2025, 172-178).

Omvendt ville en indholdsanalyse i mindre grad kunne indfange de underliggende magtforhold, normer og styringslogikker, som vi finder centrale for dette projekt. Metoden kan belyse, hvad selve indholdet er, men ikke hvordan bestemte forståelser opnår dominans. En kombination af de to analyser kunne have styrket vores undersøgelse ved at forene systematik med kritisk dybde.

At vi ikke vælger en kombination, skyldes hensynet til projektets omfang. Samtidig har den induktive tilgang til diskursanalysen givet os mulighed for at lade mønstre træde frem undervejs i analysen. Dette har gjort det muligt at være analytisk åbne over for uforudsete fund. Metodevalget har således haft væsentlig betydning for projektets resultater: En mere deskriptiv og deduktiv tilgang ville sandsynligvis have kortlagt dokumenternes indhold, men i mindre grad afdækket de dannelsesforståelser og styringslogikker, som har været centrale for interventionen.

Konklusion

Dette bachelorprojekt har taget afsæt i vores nysgerrighed på den aktuelle fagfornyelse for folkeskolen og et ønske om, som kommende dansklærere, at opnå en dybere forståelse for, hvad udviklingen af danskfaget indebærer. Samtidig har vi været særligt optaget af litteraturundervisningen, og hvordan intentionerne i fagfornyelsen kan omsættes til praksis.

Projektet tager udgangspunkt i en diskursanalyse, hvor vi har undersøgt, hvordan forståelser af dannelse, læring og indholdsudvælgelse konstrueres i de to policydokumenter: FM19 og DNF. Analysen viser, at begge dokumenter rummer dannelsesperspektiver, men på forskellige måder. Vi konkluderer, at FM19 er indlejret i en kompetence- og målstyringslogik, hvor udviklingen af eleverne

primært omsættes til viden og målbare færdigheder. DNF placerer dannelse som et bærende princip, hvor engagement, meningsskabelse, identitet og myndighed står centralt. På den baggrund vurderer vi, at DNF repræsenterer et eksPLICIT, indholdsbasert og helhedsorienteret syn på undervisning og elever.

Med dette udgangspunkt for projektet har vi rettet blikket mod lærerens indholdsudvælgelse, da dette er afgørende for undervisningens potentialer. Med afsæt i GFF kunne vi konkludere, at fænomener kommer til at spille en væsentlig rolle i udvælgelsen af undervisningens indhold. I danskfaget fastslog vi derfor fænomener som dele af virkeligheden, der inddrages i undervisningen, og som først bliver faglige fænomener, når de undersøges gennem fagets metodisk-teoretiske indhold. I forlængelse heraf har vi peget på litteratur som en særlig adgang til at arbejde med almenmenneskelige fænomener, idet eleverne gennem mødet med litteraturen får mulighed for få nye perspektiver på verden.

På den baggrund planlagde og gennemførte vi vores forståelse af fænomenbaseret litteraturundervisning med fænomenet *ensomhed* som omdrejningspunkt. Vi valgte *ensomhed* som fænomen, fordi det rummer faglig relevans for eleverne, men også fordi det er et samfundsmæssigt vilkår. Planlægningen af undervisningen er blevet struktureret gennem didaktisk dramaturgi og en bevidst indholdsudvælgelse inspireret af både Klafki og Nielsen.

Analysen af elevernes møde med fænomenet med afsæt i Husserl har vist, at deres forståelse af *ensomhed* udviklede sig fra en situationsbunden opfattelse til en mere nuanceret forståelse. Samtidig har analysen vist, at eleverne var engagerede i undervisningen, men at deres personlige meningsskabelse i fænomenet var begrænset. Derfor konkluderer vi, at der identificeres sporadiske tegn på dannelse og myndighed i undervisningen.

Med bevidstheden om at vi snart selv bliver lærere, har vi gennem lærerperspektivet søgt at nuancere, hvordan FM19 anvendes i praksis. Her har vi fundet ud af, at prøvevejledningen har større indflydelse på undervisningens konkrete tilrettelæggelse end FM19. Samtidig peger lærernes perspektiver på, at DNF både åbner for didaktisk frihed, men også skaber usikkerhed i forhold til fagets retning.

Dette har ført til, at vi gennem projektet har identificeret både muligheder og begrænsninger ved fænomenbaseret litteraturundervisning. Hvis undervisningen ikke skal reduceres til en samtale om et emne, er det vigtigt, at danskfagets faglighed fastholdes. Derfor skal eleverne gennem samspillet med

det fænomenbaserede indhold og det metodisk-teoretiske indhold arbejde undersøgende og se fænomenet fra forskellige perspektiver.

Vi vurderer derfor, at en fænomenbaseret litteraturundervisning kan skabe rammer for, at elever arbejder med almenmenneskelige fænomener i skolen, og at dette kan have et dannende potentiale. Samtidig kræver denne undervisningsform en bevidst og kvalificeret didaktisk tilrettelæggelse, hvor læreren aktivt arbejder med indholdsudvælgelse og fastholder balancen mellem fænomenets kompleksitet og det metodisk-teoretiske arbejde.

Litteraturliste

Berger, P. L., Books, A., & Luckmann, T. (2003). *Den sociale konstruktion af virkeligheden: en videnssociologisk afhandling* (M. Visby, overs.; 3. udg., bd. 5.). Akademisk Forlag.

Bogisch, B., & Kornholt, B. (2018). Indledning. I B. Bogisch & B. Kornholt (red.), *KLM på tværs: Sociologiske, historiske og filosofiske perspektiver* (2. udg., s. 13-19). Samfundslitteratur.

Børne- og Undervisningsministeriet. (2006). *Folkeskolens formål*. UVM.dk.
<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/om-folkeskolen/folkeskolens-formaal/>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *GSK Fælles mål i Dansk*. EMU.
https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf

Børne- og Undervisningsministeriet. (2024). *Om Fagfornyelsen*. UVM.dk.
<https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/lovgivning-og-politiske-aftaler/politiske-aftaler/folkeskolens-kvalitetsprogram/fagfornyelsen/om-fagfornyelsen/#accordion-politiske-pejlemarker-for-fagfornyelsen>

Børne- og Undervisningsministeriet. (2025). *Råudkast: Fagplan for dansk*. UVM.dk.
<https://uvm.dk/media/k2kpebdb/250923-dansk-raaudkast-til-fagplan.pdf>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Brinkmann, S. (2020). Etik i en kvalitativ verden. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (3. udg., s. 581-600). Hans Reitzels Forlag.

Brodersen, P. (2022). Didaktisk dramaturgi. I P. Brodersen (red.), *Didaktisk opslagsbog* (s. 71-77). Hans Reitzel.

Danmarks nationalleksikon. (2025). *fænomen* – Lex. Lex. <https://lex.dk/f%C3%A6nomen>

EMU. (2025). *Den empirisk-induktive metode vs. den hypotetisk-deduktive metode*. EMU.dk.
<https://emu.dk/eud/biologi/den-naturvidenskabelige-metode/den-empirisk-induktive-metode-vs-den-hypotetisk>

Fairclough, N. (2008). *Kritisk diskursanalyse: en tekstsamling* (E. H. Jensen, overs.). Hans Reitzels Forlag.

Fibiger, J. (2024). Litteraturpædagogiske grundspørgsmål: Didaktikkens tre grundlæggende hv-spørgsmål. I J. Fibiger, A. Q. Henkel, S. Kjergaard, & T. Skiveren (red.), *Verden i litteraturen, litteraturen i verden: litteraturpædagogiske positioner og potentialer* (s. 25-42). Samfundslitteratur.

Fougts, S. S. (2022). Indhold. I B. Nielsen (red.), *Dansksdidaktisk opslagsbog* (s. 253-259). Hans Reitzels Forlag.

Hansen, M. I. (2025). *Imens*. Danstlærerforeningen.

Hansen, T. I., & Gissel, S. T. (2021). Undersøgende litteraturundervisning. I S. T. Gissel & T. Steffensen (red.), *Undersøg litteraturen! engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 39-55). Akademisk Forlag.

Hansen, T. I., Qvortrup, A., & Tanggaard, L. (2024). *Grundlag for nyt format for Folkeskolens fagplaner*. UVM.dk. <https://uvm.dk/media/bvoi0dsv/250109-grundlag-for-nyt-format-for-folkeskolens-fagplaner.pdf>

Henkel, A. Q. (2022). Børne- og ungdomslitteratur. I B. Nielsen (red.), *Dansksdidaktisk opslagsbog* (s. 37-43). Hans Reitzels Forlag.

Henkel, A. Q. (2024). Indledning: Verdensvendthed i litteraturen og litteraturpædagogikken. I J. Fibiger, A. Q. Henkel, S. Kjergaard, & T. Skiveren (red.), *Verden i litteraturen, litteraturen i verden: litteraturpædagogiske positioner og potentialer* (s. 15-21). Samfundslitteratur.

Henkel, A. Q., Frydensbjerg, J., Michaelsen, U. M., Rise, D., Jakobsen, J. T., & Simonsen, A. C. H. (2023). *Grib litteraturen 2: Verdensvendte forløb og 45 litteraturredidaktiske greb: lærerens håndbog til en meningsfuld litteraturundervisning*. Gyldendal.

Jørgensen, H. H. (2022). *Fænomenologi*. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/videnskabsteori/videnskabsteoretiske-retninger/faenomenologi/>

Kirkegaard, P. O. (2025). Fænomenbaseret indhold i naturfag. *Kaskelot*, 256, 38-40. www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/236022630/f_nomenbaseret_indhold_i_naturfag.pdf

Knudsen, L. E. D. (2016). Interventionsstudier. I S. Glasdam, G. R. Hansen, & S. Pjenggaard (red.), *Bachelorprojekter inden for det pædagogiske område* (s. 316-337). Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Interview: det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). Hans Reitzels Forlag.

Lynggaard, K. (2025). Dokumentanalyse. I L. Tanggaard & S. Brinkmann (red.), *Kvalitative metoder - en grundbog* (4. udg., s. 163-180). Hans Reitzels Forlag.

Mary Fonden & Epinion. (2024). *Ensomhed i Danmark: En afdækning af omfanget og forståelser af ensomhed i befolkningen*. <https://www.maryfonden.dk/wp-content/uploads/2024/06/Ensomhed-i-Danmark-Befolkningsundersogelse.pdf>

Moos, L. (2026). *Fælles Mål - Historien om dem og eksempler på målene*. Lex. https://lex.dk/F%C3%A6lles_M%C3%A5l

Østergaard, C. (2017). Observation i pædagogiske kontekster. I T. T. Engsig (red.), *Empiriske undersøgelser og metodiske greb* (s. 27-45). Hans Reitzels Forlag.

Petersen, B. V. (2024). Undervisningens indhold. I M. Wiskerchen, A. M. Kvols, & B. Vilslev Petersen (red.), *Pædagogik og almen didaktik: En grundbog* (s. 159-176). Klim.

Statsministeriet. (2023, 3. oktober). *Statsministerens tale ved Folketingets åbning den 3. oktober 2023*. stm.dk

Steffensen, T., & Gissel, S. T. (2021). Indledning: At undersøge litteratur og undervisning. I S. T. Gissel & T. Steffensen (red.), *Undersøg litteraturen! engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 9-19). Akademisk Forlag.

Tange, N. (2025). Hvad er videnskabsteori? *Pædagogikkens videnskabsteori*, (133), 7-17.

Wiberg, M., & Christensen, G. (2025). At lære gennem tænkning og handling. I L. Lottrup, T. N. Rasmussen, & A. Søndberg (red.), *Pædagogik og didaktik - grundtemaer* (s. 99-107). KvaN.