



# IARTEM 2019

**Kvalitet og valg af læremidler**

**08 Learning Tech**

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

# **IARTEM 2019**

**Kvalitet og valg af læremidler**

**08 Learning Tech**

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

## **Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi**

Udgives af Læremiddel.dk

*Learning Tech* er et forskningstidsskrift, hvor alle artikler er forskerbedømt i form af dobbeltblindt peer review. Tidsskriftet bringer artikler, der rammer genstandsfeltet mellem læremidler, didaktik og teknologi, og hensigten er at spille en betydelig rolle som platform for den voksende skandinaviske læremiddelforskning.

### **Redaktion**

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole  
(ansvarshavende redaktør)

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, University College Syd

Ove Christensen, Professionshøjskolen Absalon

René Boyer Christiansen, Professionshøjskolen Absalon

Thomas R.S. Albrechtsen, University College Syd

### **Redaktionssekretær**

Trine Ellegaard, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

### **Temareaktion**

Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Thomas R.S. Albrechtsen, University College Syd

### **Design og grafisk tilrettelæggelse**

Trefold – grafisk design og kommunikation

### **Tryk**

Narayana Press, Gylling

ISSN 2445-7981 (Tryk)

ISSN 2445-6810 (Online)

### **Rettigheder**

© 2020 Læremiddel.dk og forfatterne

### **Kontakt**

Læremiddel.dk, Niels Bohrs Allé 1, 5230 Odense M

[www.laeremiddel.dk](http://www.laeremiddel.dk)



LÆRE  
MIDDEL  
DK

# **7 Forord**

Af Stig Toke Gissel og  
Thomas R.S. Albrechtsen

# **10 Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler**

Af Lene Skov Illum og Dorthe Carlsen

# **40 The quality of quality**

By Thomas Illum Hansen

# **62 Design af lære- midler til engelsk- undervisningen på melletrinnet**

Af Benthe Fogh Jensen og  
Susanne Karen Jacobsen

**94 Spændinger  
mellem testdata og  
valg af læremidler.  
Et virksomheds-  
teoretisk perspektiv  
på læsevejledning i  
skolen**

Af Karina Kiær

# Forord

## IARTEM 2019

Dette nummer af Learning Tech er reserveret til nogle af de spændende præsentationer, som blev leveret på IARTEM-konferencen 2019. IARTEM er et internationalt netværk af læremiddelforskere, som samarbejder om at bringe forskningen i læremidler fremad og ud i verden. Temaet for konferencen var: *Researching Textbooks and Educational Media from multiple perspectives: Analysing the texts, studying their use, determining their impact*. Således er der stort sammenfald mellem konferencens tema og dette tidsskrifts fokus.

Læremiddel.dk og UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole var værter for IARTEM-konferencen i 2019, og vi har inviteret nogle af de mest perspektivrige nordiske oplægsholdere på konferencen til at publicere deres forskning i *Learning Tech*. I samråd med bestyrelsen for IARTEM blev det besluttet, at Learning Tech ville fokusere på den nordiske forskning, mens øvrige bidrag ville blive publiceret i IARTEMs eJournal, som kan læses her: <https://ojs.bibsys.no/index.php/IARTEM/index>. Desuden kan proceedings fra konferencen findes på Læremiddel.dks hjemmeside.

Særnummeret byder på fire interessante artikler: *Lene Skov Illum* og *Dorthe Carlsen* præsenterer i artiklen ”Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler” analyser af, hvordan den ofte oversete mundtlighedsdimension i danskfaget gøres til egentligt indhold i to didaktiske læremidler. Desuden præsenteres og anvendes modellen ”Mundtlighedstrekanten” som analytisk værktøj til at analysere mundtlige ytringer i forhold til indhold, form og formål, situations- og kulturkontekst samt den mundtlige teksts bestanddele.

*Thomas Illum Hansen* udfolder sin keynote fra IARTEM-konferencen i artiklen ”The Quality of Quality”. I artiklen præsenteres en kvalitetens semiotik, som bl.a. udfoldes gennem overvejelser om undervisningens repræsentationsproblematik og behovet for et multidimensionalt kvalitetsbegreb. Buddet på en kvalitetens semiotik eksemplificeres gennem analyser af to læremidler.

*Benthe Fogh Jensen* og *Susanne Karen Jacobsen* tager os i artiklen ”Design af læremidler til engelskundervisningen på

mellemtrinnet” med ind i maskinrummet i deres design af et læremiddel til undervisning i engelsk på mellemtrinnet. I artiklen præsenteres dels det teoretiske afsæt for designet, nemlig et sociokulturelt læringssyn og systemisk funktionel lingvistik. Desuden fremlægges et empirisk grundlag for designet i form af resultaterne af et aktionsforskningsprojekt og en sociologisk og lingvistisk analyse af folkeskolens afgangsprøveopgavesæt til fri skriftlig fremstilling og en vifte elevbesvarelser.

*Karina Kiær* beskriver i artiklen ”Spændinger mellem testdata og valg af læremidler. Et virksomhedsteoretisk perspektiv på læsevejledning i skolen”, hvordan hun har skygget fire læsevejledere. Målet var at anvende kulturhistorisk virksomhedsteori til at forstå, hvordan læsevejlederne navigerer i spændingsfeltene mellem testdata og anbefalinger omkring læremidler og læremiddelbrug til lærerne samt i rammerne for udøvelsen af vejlederfunktionen.

*Til minde om Rune Hansen, vores ven og kollega, som blev taget fra os i en alt for ung alder.*

*Stig Toke Gissel og Thomas R.S. Albrechtsen*



LÆRE  
MIDDEL  
DK

# Abstract

---

Mundtlighed er en central del af al undervisning, hvor læreren viser tilrette gennem samtale, men netop i modersmåsfaget er mundtlighed samtidig indhold. Eleven skal lære at ytre sig og lytte og indgå i mange forskellige mundtlige kommunikations-situationer. Man må derfor forvente, at læremidler til danskundervisningen giver et bud på, hvordan læreren kan undervise i mundtlighed. Samtidig tyder meget på, at mundtlighed ikke fylder meget som indhold i modersmålsundervisningen. I denne artikel fremstilles en læremiddelanalyse af to didaktiske læremidler. Analysen fokuserer på, hvordan og i hvilken udstrækning mundtlighed gøres til indhold i et af de mest anvendte læremidler til modersmålsundervisningen samt et temabaseret, præmieret læremiddel med særligt fokus på mundtlighed. Analysen munder ud i en vurdering af læremidlernes "potentielle lærings-potentiale". Lytning anses for en integreret del af mundtligheden. Teorien operationaliseres i "Mundtlighedstrekanten", som bidrager med et metasprog om mundtligt sprog, der også ville kunne anvendes i lærerens fagdidaktiske planlægning og refleksion.

Orality is a central part of education, but orality is also content in L1. The student needs to learn how to speak and listen and to be part of different oral situations. Therefore, it would be expected that the teaching aids of L1 would suggest ways for the teacher to teach orality. But much indicates that orality does not play a substantial role as content in L1.

This article presents an analysis of two didactical learning resources. The focus is how and to which extent is orality made content in three of the most frequently used learning resources for L1, as well as a theme-based, prizewinning learning resource with a specific focus on orality. The analysis concludes in an assessment of the "potential learning-potential" of the learning resource. Listening is regarded as an integrated aspect of orality. The theory is operationalised in the "Triangle of Orality".

# Mundtlighed i danskfaget og dets læremidler

## Indledning

I danskundervisningen skriver eleverne blogindlæg, eventyr og udkast til noveller. De læser en ungdomsroman, og de ser en film. Der foregår meget andet i danskundervisningen end samtale. Men omvendt er det svært at forestille sig en danskundervisning, der ikke i høj grad er præget af mundtlighed. Undervisning betyder "at vise til rette gennem samtalen" (von Oettingen, 2016, s. 73). Der er meget mundtlighed i undervisningen (Haugsted, 2000, s. 258), men er der også undervisning i mundtlighed?

## Mundtlighed i Fælles Mål

Mundtlige kompetencer er en af de fire grundlæggende kompetencer (læse, lytte, skrive, tale), som eleverne skal undervises i på alle klassetrin i dansk. I danskfagets formålsparagraf står, at "Eleverne skal i faget dansk styrke deres beherskelse af sproget og fremme deres lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre" (Undervisningsministeriet, 2019, s. 4), og i tre ud af fire kompetenceområder står elevens mundtlige sprog centralt i kompetencemålene efter 9. klasse. Under kompetenceområdet Kommunikation står, at eleverne efter 9. klasse skal kunne "deltage reflekteret i kommunikation i komplekse formelle og sociale situationer" (Undervisningsministeriet, 2019, s. 24), og under Fremstilling, at "Eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation" (Undervisningsministeriet, 2019, s. 20). Af kompetencemålene for Fortolkning fremgår, at det også kræver mundtlige kompetencer at undersøge, diskutere og forholde sig til æstetiske tekster (Undervisningsministeriet, 2019). Danskundervisningen skal sætte eleverne i stand til at kunne informere, samtale, diskutere, argumentere samt lytte og respondere på tekster i bred forstand og både i og om praktiske og æstetiske tekster. Dette er forudsætninger for at kunne deltage aktivt i skolens fag, i samfundslivet og privatlivet.

Vi indgår aktuelt i en række mindre forskningsprojekter, hvor fagdidaktiske forskere, lærere, læreruddannere og lærerstuderende undersøger og eksperimenterer med forskellige aspekter af mundtlighed i modersmålsundervisningen inden for rammerne af Universitetsskolen (Skov, 2018; Carlsen & Ipsen, 2019). Disse studier viser, at der arbejdes meget lidt systematisk og samtidig ensidigt med udvikling af elevernes mundtlige færdigheder. Det samme mønster ses i norske undersøgelser. De viser tillige, at når der arbejdes med mundtlige færdigheder, er det i høj grad elevfremlæggelser, som dominerer, dvs. undervisningen omfatter kun dele af de i læreplanen beskrevne mål (Svenkerud, 2013).

Den norske modersmålsdidaktiker Liv Aksnes påpeger, at man i Norge har såvel et skrivecenter som et læsecenter, men ikke noget mundtlighedscenter (Aksnes, 2016, s. 16). Noget lignende gælder i Danmark, hvor vi har et Nationalt Videntcenter for Læsning, et Center for Læseforskning (KU) samt et stærkt skrive-didaktisk miljø på SDU. Også i Danmark efterlyses en egentlig mundtlighedsdidaktik (Kirkegaard, 2018; Høegh, 2017, 2018).

I nærværende projekt undersøges, hvordan og i hvilken udstrækning mundtlighed gøres til indhold i læremidler til modersmålsundervisningen. Læremidler betragtes som et didaktisk holdepunkt og en inspirationskilde i forhold til både fagligt indhold og undervisningsaktiviteter (Hodgson, Roenning, Skogvold & Tomlinson, 2010, s. 87). Læremidler har to sider: intenderet brug og realiseret brug. Nærværende undersøgelse er en undersøgelse af læremidlernes intenderede brug og har derfor ikke udsigelseskraft i forhold til, hvad der faktisk foregår i undervisningen med disse læremidler. Det er imidlertid rimeligt at antage, at læremidlerne spiller en central rolle heri (Danmarks Evalueringsinstitut, 2012).

Genstandsfeltet for undersøgelsen er to didaktiske læremidler til danskundervisningen på mellemtrinnet. *danskfaget.dk* er et digitalt didaktisk læremiddel og er valgt som analyseobjekt, da det fremgår af en kvantitativ læremiddelundersøgelse, at netop dette læremiddel er et af de mest brugte og af lærere bedst vurderede (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017). Læremidlet *Ordet er dit* er et temabaseret læremiddel om mundtlighed, som i 2017 modtog en andenplads ved uddelingen af Undervisningsministeriets *Undervisningsmiddelprisen*. I valg af læremidler har vi ikke været optagede af, at det ene læremiddel er bogbaseret og det andet digitalt. Undersøgelser tyder på, at der i klasserummet er en "blan-

dingskultur”, hvor bogbaserede og digitale læremidler anvendes side om side (Gilje, 2015, s. 37; Gilje, Ingulfsen, Dolonen, Furberg, Rasmussen, Kluge, Knain, Mørch, Naalsund & Skarpas., 2016, s. 18; Skjelbred, 2019).

## Læremiddelanalyse

Didaktiske læremidler er læremidler produceret med henblik på undervisning i et bestemt indhold i et bestemt fag (Hansen & Skovmand, 2011, s. 19). Dagrund Skjelbred kalder sådanne læremidler for primære, intenderede skoletekster (Skjelbred, 2019, s. 22). Analyse og vurdering af et læremiddels “potentielle læringspotentiale” (Hansen & Bundsgaard, 2011) er ikke kun forskningsmæssigt interessant. At vælge læremidler er en central pædagogisk og fagdidaktisk opgave for læreren, og derfor må læreren også kunne foretage kritiske analyser og vurderinger.

I vores analyser, der fremstilles her, foretages vurderingerne af de to læremidler ud fra eksplicite forestillinger om, hvad mundtlighed i danskfaget er og kan være (jf. analysens teoretiske afsæt). Det er væsentligt at understrege, at analyser og vurderinger, som udtrykkes i denne artikel, ikke er analyser og vurderinger af læremidlerne i deres helhed, men alene et fokuseret nedslag på vurdering af behandlingen af mundtlighed som fagligt genstandsfelt i danskundervisningen.

Man kan anlægge forskellige perspektiver på, hvad kvalitet i læremidler er. I læremiddeltjek (Hansen & Skovmand, 2011, s. 105-109) anlægges tre perspektiver: Læremidlet skal have værdi for eleven, dvs. at det skal være tilgængeligt, have en faglig og social progression, og det skal på differentierede måder invitere alle elever til at deltage i undervisningen. Desuden skal læremidlet støtte læreren i det pædagogiske og fagdidaktiske arbejde. Endelig skal det sigte mod samfundets legitime mål for undervisningen, som disse udtrykkes i gældende læreplaner (Hansen & Skovmand, 2011, s. 60). Læremidlet understøtter gennem dets eget udtryk, gennem valg af indhold og gennem forslag til aktiviteter disse mål. Da vi i nærværende analyse og vurdering er særligt optagede af mundtlighed som indhold i danskundervisningen, fokuserer vi i vores analyser på forholdet mellem de mål for undervisningen, som ekspliciteres i læremidlet, de indholdsvalg, der er truffet, og de forslag til aktiviteter, som læremidlet præsenterer.

## Hvad er mundtlighed?

Mundtlighed defineres som: ”en kommunikativ enhed, hvor kroppe og blikke og gestik hører med, og kommunikativ mening opstår situationelt: *Talesproget fungerer i specifikke situationer med specifikke deltagere og specifikke formål og funktioner*, og alle situationens kontekster bestemmer vores tolkning og betydningsforhandlinger hver gang” (Høegh, 2018, s. 31).

Definitionen bygger på et balanceret literacy-begreb, hvor literacy forstås som menneskets evne til at afkode, forstå og anvende tegn i den sociale praksis, hvori sprog indgår (Nationalt Videncenter for Læsning: *Literacy nr. 12*, 2012). Dette literacy-begreb bygger på tekstforståelse i bred forstand og forudsætter både sociale og kulturelle kompetencer samt kognitive og psykologiske processer (Blikstad-Balas, 2019). Inden for den kognitive literacyforskning er man optaget af, hvordan psykologiske evner gør os i stand til at bruge sprog for at skabe mening. Det gælder fx udvikling af ordforråd og hvilke strategier, vi tager i brug, når vi skal *samhandle* med tekst. Inden for sociokulturel teori er man optaget af *brugen* af tekster, altså hvad mennesker gør med sprog og tekster i forskellige situationer. Sprog og sprogbrug opfattes som en kommunikativ og social praksis.

James Paul Gee er optaget af, hvordan man i netop en skolekontekst bruger sprog og tekster på specielle måder. Gee tager ligeledes afsæt i en bred forståelse af literacy og inkluderer tillige de diskursfællesskaber, man er en del af, og hvordan disse fællesskaber bliver formet gennem deltagelse. Begrebet diskurs dækker både over måder, hvorpå man kan tale om verden, og måder at være i verden på. ”Primærdiskurs” refererer til de sproglige diskurser og erfaringer, som tilegnes i hjemmet; ”sekundærdiskurser” er de diskurser, man socialiseres ind i, fx i skolen (Gee, u.å.).

I skolen handler det om at få adgang til sekundærdiskurser, men undersøgelser viser, at mange elever i dag møder primærdiskurser i skolen (Blikstad-Balas, 2019, s. 90). Skolen bliver i stigende grad forbundet med elevernes individuelle tekstpraksisser og brugen af fagtekster og fagbegreber bliver mindre synlig (Blikstad-Balas, 2019, s. 90). Derfor er det nødvendigt, at læremidlerne anvender for faget relevante tekster og sprog (Blikstad-Balas, 2019, s. 76). Samtaler om og med tekster bør ske i en sekundærdiskurs og gøres tilgængelig for alle. Lærerens – og læremidlernes – opgave er derfor at gøre teksterne og diskurser-

ne synlige, så eleverne kan få øje på og ”erobre” det faglige indhold (Blikstad-Balas, 2019, s. 110).

### **Lytning**

Lytning er en integreret del af mundtligheden (Høegh, 2018), og god lytteforståelse er en forudsætning for at kunne deltage aktivt i mundtlighedssituationer. Men lytning er ikke integreret i skolens og danskfagets mundtlighed; lytning er *didaktisk-ikke-eksisterende* (Adelmann, 2012) og “en blind plet som undervisningsemne og læringsstrategi for eleverne, såvel som en blind plet for lærerne i egen forberedelse, undervisning og evaluering” (Høegh, 2020).

Lyttebegrebet er omfattende og har mange betydningsnuancer (Otnes, 2016). I denne kontekst fokuseres på lytning i en social betydning forstået som at ‘lytte til’ noget, fx lytte koncentreret på en oplæsning eller en forelæsning og at ‘lytte opmærksomt og empatisk’ i dialog med andre, fx en samtale. I relation til ovenstående literacy-definition baseres forståelsen af lytning på en kombination af en sociokulturel og kognitiv tilgang, idet lytning både har et kognitivt, intrapersonelt perspektiv og et sociokulturelt, interpersonelt perspektiv. Lytning indbefatter både sociale og sproglige processer og handlinger. De faglige begreber, der er i spil i denne sammenhæng, er begreber som lyttehandlinger, lyttekompetence, lytteformål, lytteforståelse, lyttestrategier, lytteadfærd og respons.

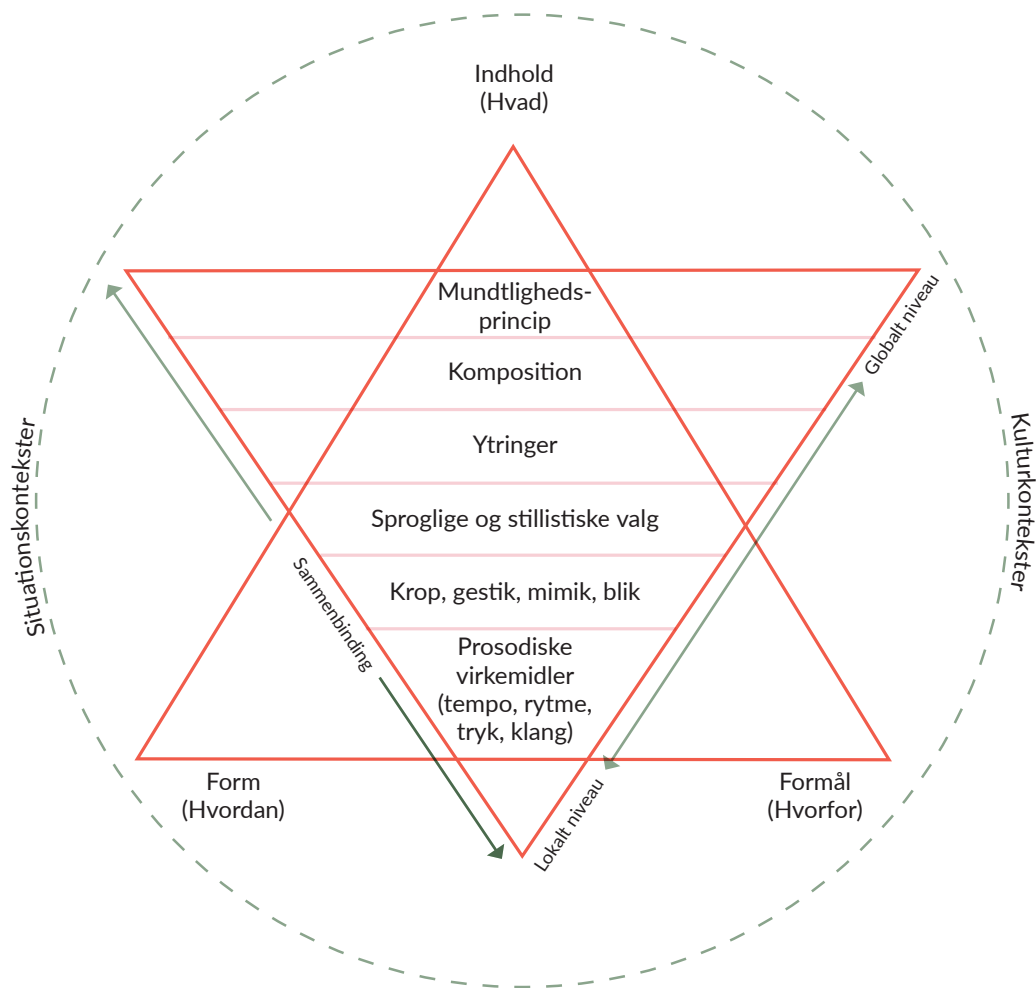
Lytning ligger som en underliggende præmis i det meste af al undervisning. I løbet af en skoledag sættes elever i forskellige lyttesituationer, hvor de både skal lytte for at lære et fag og lytte interaktionelt og empatisk. De skal fx lytte til lærerens faglige oplæg og mundtlige instruktioner, og de skal lytte til hinanden, når de fx arbejder i grupper eller deltager i den fælles klasserums-samtale. De forskellige lyttesituationer kræver forskellige formål, lyttestrategier og lytteadfærd. Eleverne skal derfor lære at spørge om, hvad *formålet* med lyttehandlingen er, hvilken *lytteindsats* og *forståelsesarbejdning*, det kræver, og endelig må de overveje en relevant *lytteadfærd* (Høegh, 2018). Undervisning i lytning bør være en integreret del af den danskfaglige undervisning i mundtlighed.

### **Mundtlighedstrekant**

Vores forståelse af mundtlighed operationaliseres i mundtlighedstrekanten, Figur 1. Mundtlighedstrekanten er inspireret af

teksttrekanten, der er udviklet til skrivevejledning og tekstarbejde i skriftlige verbalsproglige tekster (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2001, s. 43). Teksttrekanten er i forskellige sammenhænge omkalfatret ud fra forskellige teoretiske perspektiver på tekster, fx har Nikolaj Elf udarbejdet en semiotisk teksttrekant (Elf, 2017, s. 179).

Figur 1.  
Mundtlighedstrekant.



Mundtlighedstrekanten, som stadig er under udvikling, tager afsæt i et udvidet tekstbegreb, som også rummer talehandlinger. Thomas Illum Hansen fremstiller i *Dansk* (2015) med afsæt i Ole Tøgebys teori om verbalsproglige tekster og genrer (2014) et bud på en fagdidaktisk teksttypologi. Hansen overskrider Tøgebys skelnen mellem talehandlinger og teksthandlinger, bl.a. fordi de



begge indgår som centrale sproghandlinger, der udgør danskfagets genstandsfelt (Hansen, 2015, s. 33). Talehandlinger forstås på linje med ovenstående definition af mundtlighed som ”dialogiske handlinger, hvor man anvender relativt få ord til at udtrykke hensigter og opnå mål i forhold til en anden part i kommunikationen” (Hansen, 2015, s. 35). Hansen argumenterer for, at man med det udvidede tekstbegreb kan udvide talehandlinger til at omfatte ”alle flygtige og simultane tegnhandlinger, der bruges til at udtrykke hensigter og interagere i en kommunikationssituation” (Hansen, 2015, s. 40).

Den yderste trekant i modellen viser, at mundtlighedstrekanten bygger på en handlingsorienteret, pragmatisk tekst- og sprogforståelse, hvor forholdet mellem indhold, form og formål er centralt. Alle ytringer består af et formål, en indholdsside og en forside (Ongstad, 2004). Betydning skabes således i samspillet mellem, hvem siger hvad til hvem, hvordan, hvorfor og i hvilken situation. Den omsluttende cirkel viser, at tekster skabes i sociale rum (situations- og kulturkontekster), som også virker ind på den mundtlige tekst.

Som tidligere nævnt bygger mundtlighedstrekanten på teksttrekanten (Dysthe, Hertzberg & Hoel, 2001). I den inderste trekant skelnes mellem de forskellige dele af den mundtlige tekst. At tale indebærer, at man er i stand til at sammenholde forskellige dele (den inderste trekant) i en form for orden. Delene er byggestenene i den mundtlige kommunikation og viser, hvilke niveauer, der er i den mundtlige tekst. De øverste lag hører til på globalt niveau, dvs. et mere overordnet niveau i teksten (viden om mundtlige situationer, tekstopbygning, ytringer), mens de nederste lag hører til på lokalt niveau, et mere konkret niveau (sproglige og stilistiske valg, krop og mimik, prosodiske virkemidler). De nederste niveauer i trekanten er også kendetegnet ved at være flygtige og simultane tegnhandlinger, som overvejende vil være kropsligt funderet. Niveauerne har hver deres faglige udfordringer alt efter kommunikationssituationen, og vil altid indgå i et samspil. I en undervisningssituation er det dog muligt at fokusere på enkelte dele i trekanten. Som redegjort for ovenstående er lytning en integreret del af mundtligheden og indgår derfor ligeledes på alle niveauer i mundtlighedstrekanten.

## Hvad er indhold i danskfagets mundtlighedsundervisning?

Mundtlighedstrekanten er en generisk model, der viser forskellige niveauer<sup>1</sup> af en mundtlig tekst, og som analyseoptik kan mundtlighedstrekanten være med til at synliggøre, hvilke niveauer i en mundtlig tekst, der gøres til genstand for undervisning. Men mundtlighedstrekanten viser ikke, hvad det didaktisk set vil sige at gøre mundtlighed til indhold i danskundervisningen. Dertil er brug for didaktiske indholdsmodeller, som fx Thomas Illum Hansens indholdsmodel:

Figur 2.

Indholdsmodel (Hansen, 2012, s. 199).



Modellen viser, at undervisningsindhold kan være elevernes egne oplevelser og deres samarbejde (erkendelsens subjekter), fx hvis læreren underviser eleverne i betydningen af et dialogisk klasserum for deres læringsudbytte. Det kan også være faglige aktiviteter som undervisning i retorik (erkendelsens mediering), og det kan være mundtlige tekster som en fortælling, en tale eller en diskussion, der er eksempler på danskfagets faglige genstande – tekster i kontekst.

Modellen udpeger ikke, hvilke tekster der bør undervises i i danskfaget. Det er lærerens – eller læremidlets – fagdidaktiske opgave og ansvar.

<sup>1</sup> "Niveau" skal ikke forstås som et over- og underordningsforhold, da alle niveauer eller lag er gensidigt afhængige og integreres i mundtlige tekster.

# Ordet er dit

## Karakteristik

*Ordet er dit. Fokus på mundtlighed* af Pernille Hargbøl Madsen (2016) er et analogt didaktisk læremiddel, der beskæftiger sig med danskfagets mundtlige tekster. Materialet findes til 3.- 4.-, 5.- 6.- og 7.-8. klasse. Materialerne er bygget ensartet op: Kapitel 1 handler om stemme og krop, hvor 4.-5. klasse adskiller sig ved også at omhandle lytning, kapitel 2 handler om fortælling, kapitel 3 oplæsning, kapitel 4 samtalen og kapitel 5 handler om fremlægelse.

I det følgende analyseres *Ordet er dit. Fokus på mundtlighed* i 5.-6. klasse. Denne del af serien adskiller sig ved at have eksplisit fokus på lytning og introducerer således et på mange måder overset område i danskundervisningen og i læremidlerne. Det er derfor interessant at undersøge, hvordan særligt lytning behandles som fagligt stof i læremidlet.

Lærervejledningerne består af en kort gennemgang af materialets teoriramme. Det pointeres, at der nok undervises for lidt i mundtlighed, og at eleverne skal have værktøjer til at udvikle deres mundtlige kompetencer (s. 6). Når der undervises i mundtlighed, rejser der sig vigtige spørgsmål, som læremidlet hævder at give konkrete svar på, fx hvordan udvælges indholdet i undervisningen?, hvilke mundtlige genrer skal der undervises i? og er talesproget en personlig sag? (s. 7).

Sprogbrug opfattes som “en kommunikativ handling” (s. 10), og det pointeres, at når der arbejdes med at producere mundtlige tekster, kan der arbejdes med “på den ene side tekstens indhold, dens typiske genretræk, hensigt og kontekst, og på den anden side tekstens form og det, der er særligt for dens mundtlige tekst: intonation, artikulation, tempo, styrke, toneleje, pauser, ordvalg, struktur, sproglig stil m.m.” (s. 11).

Derudover indeholder vejledningen en kapitel-for-kapitel-vejledning samt supplerende arbejdsark, og på forlagets hjemmeside findes ekstramateriale i form af lydfiler og film. Materialet er tilrettelagt ud fra Fælles Mål og opstiller læringsmål for hvert kapitel, ligesom der i alle kapitler arbejdes med respons og evaluering.

## Analyse

I det følgende analyseres kapitel 1 “Tal og Lyt”, idet det som sagt adskiller sig ved at omhandle lytning. Lytning er en del af kapitlets indledende læringsmål og bliver italesat som “at lytte aktivt”

(s. 6). De øvrige læringsmål omhandler kropssprog, vejrtrækning og stemmebrug, og størstedelen af kapitlet har fokus på netop disse læringsmål.

Under overskriften ”Slå ørerne ud” behandles lytning ganske kort. Der skelnes mellem ‘at høre’ og ‘at lytte’. At høre er en af vore sanser, altså et fysiologisk fænomen, som ”virker uden at vi gør noget for det” (s. 16). At lytte kræver derimod en aktiv handling: “Når du lytter, kan du gøre noget aktivt” (s. 16), men det defineres ikke nærmere, hvad “noget aktivt” er. Til gengæld understreges det, at lytning er en evne, man må træne, fordi det “kan altså gøre det nemmere for dig at lære.” (s. 16). Lytning er altså en læringstrategi.

I opgave a, “Find fejl”, pointeres indledningsvist, at det “kan være en stor hjælp at vide, hvad man lytter efter. Det kaldes at lytte fokuseret.” (s. 16). Opgaven går ud på at lytte efter fejl i en oplæsning af en fiktionstekst (det kan fx være grammatiske fejl, forkerte ord eller navne). Bagefter skal eleverne tale om, hvorvidt det var nemt eller svært at finde fejlene, og om de lyttede anderledes, end de plejer (opgave b, s. 16). Eleverne bliver ikke introduceret for begreber som lytteformål, lytteforståelse eller for faglige lyttestrategier. I lærervejledningen står, at eleverne skal kende til flere måder at lytte på, fx: at lytte efter informationer, at lytte kritisk, at lytte empatisk og at lytte med hele kroppen. Det er svært at sige, hvad en opgave som at lytte efter fejl i en fiktionstekst skal klæde eleverne på til at kunne, og det er ikke en disciplin eleverne præsenteres for senere i materialet. I opgave c “Fortæl om din dag” (s. 17) skal eleverne lytte uinteresseret til en talers hverdagsfortælling. I lærervejledningen står, at lytning foregår rent kognitivt (“ligesom læsning”) (s. 19), men i denne opgave er det sociokulturelle, interpersonelle perspektiv også i spil, og opgavens ikke-formulerede formål er netop, at eleverne skal blive bevidste om deres rolle som tilhørere i forhold til krop, gestik, blik, respons etc. Her ville et fagbegreb som lytteadfærd være relevant at introducere for eleverne. Opgaven afsluttes med en uformel samtale mellem eleverne om, hvordan man lytter *uinteresseret*. I en reel lyttesituation, hvor eleverne faktisk skal lytte *interesseret*, vil lytteformålet være dobbelt, idet de både skal fastholde det faglige fokus og samtidig være i stand til på baggrund af egne meninger og holdninger at forstå, interessere sig for og respektere andres perspektiver. Dette aspekt ville ligeledes være relevant at udfolde for eleverne. Eleverne præsenteres ikke for forskellene i de to lyttehandlinger i opgave a og b (at lytte til en

oplæsning (fiktion) og at lytte til en hverdagsfortælling). Faglige begreber som lytteformål, lytteforståelse, lyttestrategier, lytteadfærd og respons kommer ikke i spil, og eleverne præsenteres ikke eksplicit for lyttestrategier, hverken kognitive eller interaktionelle. I opgave d “Tal om gode lytteråd” skal eleverne give gode lytteråd, og opgaven opsamles i fire generelle lytteråd (s. 18). Rådene dækker over en blanding af kognitive og interaktionelle processer, fx i lytteråd 1, hvor eleverne skal lytte opmærksomt (en kognitiv proces) og samtidig kigge på den, der taler (en interaktionel proces). Begge dele er i øvrigt afhængige af selve lyttehandlingen og lytteformålet.

Kapitlet afrundes med en evaluering, der ikke direkte inddrager lytning, men har et punkt der hedder: “Hvorfor er det vigtigt at være god til at lytte?”. Eleverne bliver ikke evalueret i deres viden om fx lytteformål og lyttestrategier.

I lærervejledningen under supplerende idéer foreslås, at eleverne formidler et valgfrit emne med det formål at lytte aktivt til hinandens fremlæggelser. “For at styrke og træne lyttekompetencen anbefales det, at en gruppe får til opgave at gengive, hvad de har forstået” (s. 22). Men igen er der ingen eksplicit undervisning i, hvad lyttehandlingen kræver: hvad vil det sige at lytte efter information, og hvilken lytteindsats, forståelsesbearbejdning og lytteadfærd kræves?

Lytning som fagligt stof behandles ganske overfladisk i resten af materialet. Eleverne bliver undervejs bedt om at lytte til fx oplæsninger, livsfortællinger, fremlæggelser eller andres argumenter, og undervejs i de øvrige forløb i elevmaterialet bliver eleverne mindet om at bruge lytterådene, men der er ingen differentiering ift. det faglige stof (indhold) og formålet med at lytte. I lærervejledningen står, at eleverne skal lære at lytte på flere måder, fx lytte efter informationer, lytte kritisk eller empatisk, men læreren stilladseres ikke i de forskellige lytteformål eller gives forslag til, hvordan arbejdet kan gribes an, når der fx står, at det kan være nødvendigt at skabe mere formaliserede rum for lytning og skabe “øget bevidsthed om lytning gennem øvelser og aktiviteter (s. 19). Der er ikke meget i lærervejledningen eller elevmaterialet, der understøtter disse formål, eller klæder hverken læreren eller eleven på til arbejdet.

Det mundtlige sprog er flygtigt, og i lærervejledningen foreslås det videre, at man kan optage elevernes mundtlige tekster som et værktøj til læring (s. 17). Her gives dog ingen vejledning til læreren (eller eleverne) i, hvordan sådan et arbejde kan gribes

an. Skal eleverne transkribere teksterne?, hvordan gøres det?, og hvordan skal de tale om deres mundtlige tekster? (Høegh, 2018)

### **Vurdering**

*Ordet er dit* fremstår både som undervisning i og med mundtlighed. Der er rigtig mange tale- og lytteaktiviteter, hvor eleverne skal lytte til, tale om, drøfte, diskutere etc. (undervisning med), men der er ikke eksplicit undervisning i, hvad der fx kendetegner en diskussion i forhold til fx at ”tale om” eller ”drøfte”, ligesom der ikke er eksplicit undervisning i de forskellige lyt-til-opgaver. Materialet er i høj grad også undervisning i mundtlighed, hvor mundtligheden gøres til indhold i undervisningen, og eleverne præsenteres for analyseredskaber til forskellige mundtlige gener.

Materialet har fokus på lytning, men selvom det ekspliciteres, at lytning skal trænes, og at det er en vigtig læringsstrategi, bliver der ikke introduceret mange konkrete fagbegreber eller fulgt op på det i de øvrige kapitler.

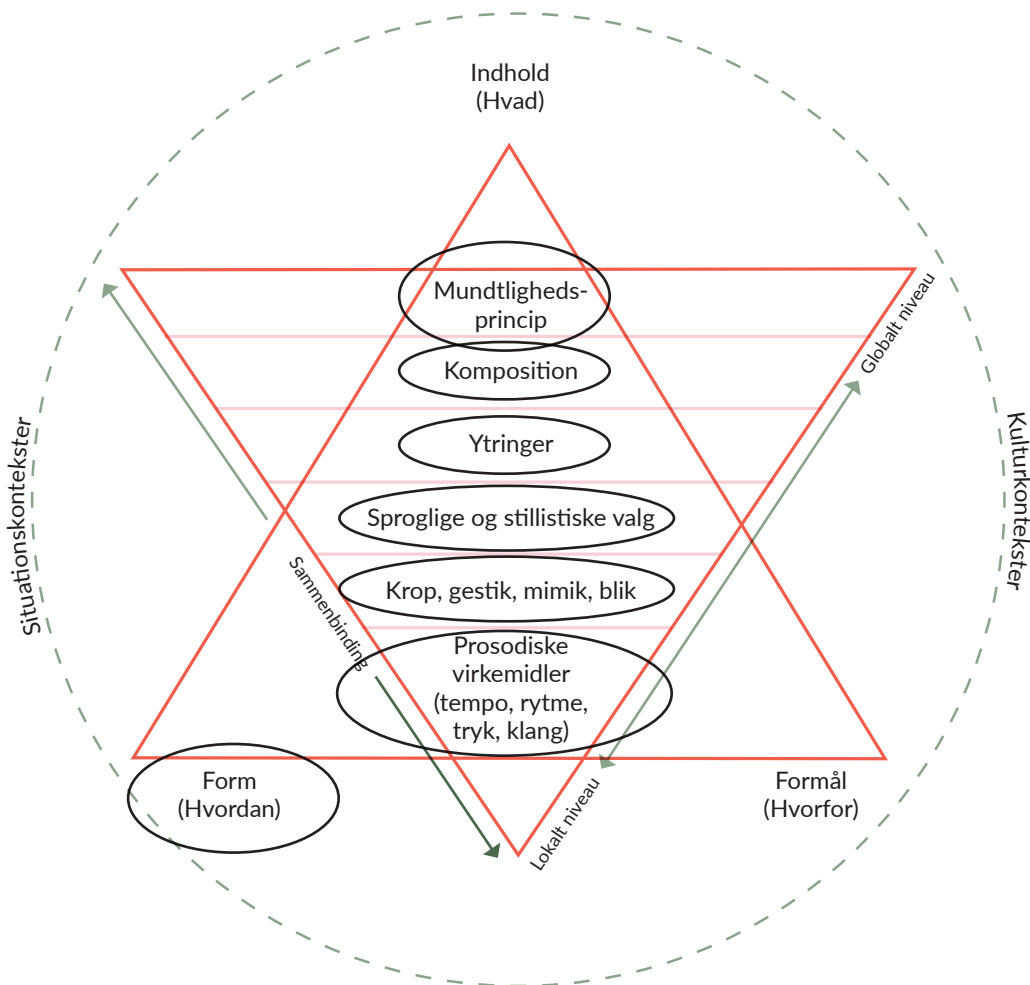
Med udgangspunkt i mundtlighedstrekanten kan man sige, at materialet i de enkeltstående kapitler kommer omkring de forskellige niveauer i den inderste trekant. Der er fokus fx på sprogets dele, sprogets rytme, kropssprog og lytning. Der inddrages flere mundtlighedshandlinger, fx fortælle (med det formål at underholde og engagere), informere (med det formål at formidle) og påvirke (med det formål at argumentere) – jf. den yderste trekant – men de enkelte elementer forbindes ikke i en integreret mundtlighedsdidaktik, hvor indhold, formål og form går hånd i hånd. Når eleverne skal fremlægge et emne om fx ”Sundhed” eller ”Slankekur”, er formålet ikke kundskabsudvikling inden for danskfaget, men ren form, altså hvordan bygges en fremlæggelse op med udgangspunkt i det retoriske pentagram, og hvordan kan emnet formidles. Efter hvert kapitel bliver eleverne bedt om at reflektere over, hvad de har lært, og vurdere deres egen læring. Her er det op til læreren at sørge for, at dette kommer til at foregå inden for en sekundærdiskurs, hvor eleverne bruger fagsprog til at reflektere, fx i forhold til lytning, hvor begreber som lytteformål, lyttestrategier og lytteadfærd er relevante.

De mundtlighedssituationer, som eleverne møder i materialet, er de samme, som de møder i mange andre læremidler (primært oplæsning, fortælling, fremlæggelse, argumentation), og eleverne og lærerne bliver ikke præsenteret for mere udforskende mundtlighedssituationer med det formål at udforske,

analysere, tolke og reflektere over danskfaglige problemstillinger. Læremidlet bevæger sig ofte inden for en primærdiskurs, fx når eleverne i kapitlet "Samtale og debat" skal blive enige om, hvilken menu der skal serveres på hytteturen, eller skal argumentere for, at de ikke skal rydde op på værelset. Det kan virke motiverende for eleverne, da undervisningen tager udgangspunkt i deres hverdagserfaringer, men det betyder, at eleverne ikke præsenteres for skolens sekundærdiskurs i forhold til danskfagets indhold. Selvom materialet indledningsvist pointerer, at undervisning i mundtlighed også indebærer valg af indhold i undervisningen, er det ikke et område, der tematiseres i læremidlet. Undervisning i mundtlighed handler ikke kun om at "sige noget", men også "hvad taler vi om" (jf. Høegh, 2018). Skolens sekundærdiskurs træder frem i læremidlet, når mundtlighed som faglig aktivitet gøres til indhold i undervisningen, fx i arbejdet med det retoriske pentagram og argumentationsmodellen.

Materialet fremstår overordnet som et selvstændigt kursusforløb i mundtlighed. Risikoen er, at eleverne og lærerne ikke integrerer viden om mundtlighed i den daglige danskundervisning, selvom materialets eksplicite mål netop er at "vise hvordan denne [den mundtlige dimension] kan prioriteres i den daglige undervisning" (Lærervejledning, s. 4). Mundtlighed risikerer på den måde at blive et appendiks til den 'rigtige' danskundervisning.

**Figur 3.**  
Analyse af Ordet er dit.



Modellen viser, at læremidlets fokus i høj grad ligger på den inderste trekant (sproglige og stilistiske virkemidler, krop, gestik, mimik, prosodi og lytning) med særlig vægt på form, altså hvordan skal mundtlighedshandlingen formidles.

## Danskfaget.dk

### Karakteristik

Danskfaget.dk (4.-6. klasse) er et didaktisk, digitalt læremiddel. Af introduktionen fremgår, at læremidlet indeholder 239 tekster, 765 aktiviteter og 1413 medielinks. Desuden er der 447 videoer, 37 lydklip og 298 e-tekster. Der er 76 forløb (opbygget



efter Fælles Mål), årsplaner til dansk i 4., 5. og 6. klasse<sup>2</sup>. Det vil sige, at der er tale om et ganske omfangsrigt læremiddel – som løbende udvides. Af præsentationen af læremidlet fremgår, at ”Danskfaget er et komplet undervisningsmateriale, der dækker Undervisningsministeriets krav til danskundervisningen på mellemtrinnet” (Jensen, u.å.b). Som nævnt er det et kvalitetskriterium for et læremiddel, at det sigter mod samfundets legitime mål for undervisningen således som disse udtrykkes i den gældende læreplan. Portalen er organiseret omkring fire hovedpunkter: Forløb, Emner, Ressourcer og Aktiviteter. Under menupunktet ”Forløb” er undervisningsforløb og forslag til årsplaner. Redaktørerne gør opmærksom på, at læreren må ”supplere forløbene med individuel læsning og løsning af eksterne træningsopgaver, læseprøver og retskrivningsprøver” (Jensen, u.å.b). Denne beskrivelse er med til at understrege, at der er tale om et komplet undervisningsmateriale.

”Emner” er ”en samling fagtekster inden for danskfagets kerneområder” (Jensen, u.å.b). Teksterne er inddelt i Fagliteratur, Skønlitteratur, Forfattere og perioder, Sprog, Medier og Retskrivning. Systematikken bag inddelingen er ikke ekspliciteret – og stemmer ikke overens med fx kompetenceområderne i Fælles Mål dansk (Undervisningsministeriet, 2019), der er Læsning, Fremstilling, Fortolkning og Kommunikation. Til emnet sprog hører ”Læsning”, ”Skrivning”, ”Sprogbrug”, ”Nordens sprog”, ”Teksttyper”, ”Litterær læsning” og ”Mundtlighed”, hvoraf emnet ”Mundtlighed” gøres til genstand for nærmere analyse nedenstående.

Menupunktet ”Ressourcer” er kun synligt for læreren og er redskaber, der henvender sig til læreren, fx modeltekster, skriveskabeloner og aktantmodellen. Under ”Ressourcer” er også en lærervejledning, der består af læseguides, introduktion til de tværgående temaer i Fælles Mål samt en uddybende tekst om portalen. I teksten ”Danskfaget” bestemmes faget som et kommunikationsfag, hvor eleverne skal arbejde med tekster ud fra det udvidede tekstbegreb. Videre hedder det:

<sup>2</sup> Portalen (<https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/>) er senest tilgået 6.4.20.

Danskfaget er et kommunikationsfag, og kommunikationen skal være autentisk. Elevernes produktioner er ikke til læreren, men til verden. Når eleverne oplever, at de kommunikerer med en autentisk modtager, er de en del af det demokratiske samfund, og de vil opleve kommunikationen som værdifuld. Det digitale giver i særdeleshed mulighed for at sprænge skolens traditionelle rammer, hvor læreren som regel er modtager for enhver elevproduktion.

(<https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/ressourcer/laerervejledning/om-portalen/danskfaget/>)



Danskfagets dannelsessigte knyttes tæt til udviklingen af elevernes literacy-kompetencer: ”Inden for literacy-begrebet ligger danskfagets dannelsesdimension også. I mødet med såvel fag- og skønlitteratur og andre æstetiske tekster giver vi på Danskfaget mulighed for at skabe en kompetenceorienteret danskundervisning” (<https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/ressourcer/laerervejledning/om-portalen/danskfaget/>). Udgangspunktet for undervisningen er elevernes umiddelbare erfaringsverden, som det hedder. Karakteristikken af danskfaget rundes af med en understregning af, at eleverne skal opleve, at ”skole og fritid, både i forhold til det indholdsmæssige og det digitale smelter sammen og giver mening” (<https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/ressourcer/laerervejledning/om-portalen/danskfaget/>).

Menupunktet ”Aktiviteter” rummer en lang række varierede aktiviteter – fra at oprette en læsekontrakt til tegnsætningsøvelser. Aktiviteterne er inddelt i typer, fx ”Billeder” og ”Læsetræning”. Under ”Mundtlighed” er 19 aktiviteter à 30-135 minutters varighed. De tre første aktiviteter fremdrages her som eksempler på, hvordan der i læremidlet arbejdes med mundtlighed. I den første aktivitet skal eleverne under overskriften ”Det offentlige privatliv” læse om det private rum, det semi-offentlige rum og det offentlige rum og efterfølgende i en selvkorrigerende drag-and-drop øvelse placere en række steder som ”Mit værelse”, ”Dagligstuen”, ”Instagram” og ”Facebook” i de tre rum (Jensen, u.å.c). I den næste aktivitet skal eleverne se, høre og omskrive dronningens nytårstale fra 2018 (Jensen, u.å.d). Endelig skal ele-

verne i den tredje aktivitet lave en diskussionscirkel, hvori de diskuterer, om de bedst kan lide episke eller lyriske digte (Jensen, u.å.e). I nedenstående analyse af aktivitetstyper vendes tilbage til disse tre eksempler.

Indholdet til portalen er forfattet af mange forskellige forfattere. Af samme grund må det understreges, at analyse, karakteristik og vurdering alene vedrører de omtalte eksempler og udvalgte dele af læremidlet.

### **Analyse**

I alle portalens undervisningsforløb indgår aktiviteter, der kræver elevernes brug af det mundtlige sprog. Eleverne skal snakke om, diskutere, fremlægge og lytte til – undervisning *med* mundtlighed. I det følgende undersøges nærmere eksempler på undervisning *i* mundtlighed. Analysen består af tre nedslag: i) en analyse af eksempler på aktivitetstypen mundtlighed, ii) en eksplorativ undersøgelse af, hvilke mundtlige tekster, der gøres til genstand for undervisning og hvordan, og iii) en analyse af det faglige emne mundtlighed.

#### **i. Aktivitetstyper**

Den første aktivitet, ”Det offentlige privatliv” (Jensen, u.å.c), er et eksempel på, at kommunikationssituationer gøres til genstand for undervisning. Med internettet udvides en række kommunikative dimensioner. Det kan både bruges til privat og offentlig kommunikation, en-til-en, nogle-til-nogle, en-til-mange og mange-til-en. Niels Ole Finnemann fremhæver internettets potentialer som medie for både offentlig og privat kommunikation som en central egenskab (Finnemann, 2005, s. 142), men det er også en udfordring (Hansen, 2015, s. 40; Bundsgaard, 2008, 2017). Aktiviteten giver eleverne mulighed for at lære om forandrede kommunikationssituationer – og dermed, jf. Indholdsmodellen (Hansen, 2012, s. 199 – se side 11) om især teksters kontekster og betydningen af forholdet mellem tekst og kontekst. At kunne kende skelne mellem privat, semi-offentlig og offentlig kommunikation er undervisning i mundtlighed i den forstand, at det er undervisning i især mundtlighedstrekantens globale niveauer. Formålet med aktiviteten fremgår af læringsmålene, der eksplicit knytter an til færdighedsmålet ”Eleven kan vurdere konsekvensen af ytringer på internettet” (Undervisningsministeriet, 2019, s. 15) og vidensmålet ”Eleven har viden om muligheder og faldgruber for kommunikation på

internettet” (Undervisningsministeriet, 2019, s. 15). Dvs. at der sigtes på udvikling af elevens kommunikationskritiske kompetencer. Aktiviteten ”Dronningens nytårstale” (Jensen, u.å.d) har læringsmål som ”Jeg kan vurdere talerens måde at fremføre sin tale på” og ”Jeg kan eksperimentere med formen på en tale”. Eleverne introduceres til tre forskellige tale typer (den politiske tale, lejlighedstalen og forsvarstalen) og til retoriske virkemidler som tempo og kropssprog. Derefter skal eleverne analysere dronningens nytårstale (2018) ved i to kolonner at notere i) hvad talen handler om og ii) stemme, tempo og kropssprog. Sammen med en makker skal eleverne derefter diskutere, om talen indeholder relevante emner, og om dronningens måde at fremføre talen på er passende. Endelig skal eleverne vælge en del af talen, som de skal omskrive til deres eget sprogbrug samt fremføre med brug af varieret tempo og mens de laver fagter. Denne fremførelse skal eleverne optage.

Med mundtlighedstrekanten som optik får man øje på, at aktiviteten fokuserer på sammenhængen mellem form og indhold i en lejlighedstale – om end på et elementært niveau, hvor de fleste elever nok vil opdage, at det er uhensigtsmæssigt at fægte alt for meget med arme og ben, mens man taler om fx et alvorligt emne.

Der er imidlertid ikke meget, der støtter eleven i at se sammenhænge mellem valg af forskellige sproglige og semiotiske ressourcer og formål med talen. Eleven introduceres til faglige elementer inden for mundtlighed, men spørgsmålet er, om eleven får mulighed for at arbejde tilstrækkeligt dybdegående med det faglige indhold til at forstå og lære det, der er målet. Der er risiko for, at aktiviteten ikke lærer eleven hensigtsmæssig brug af kropssprog og stemme i mundtlig fremlæggelse og ej heller lærer eleven om talerens virkemidler på forskellige niveauer.

Den sidste af de tre aktiviteter hedder ”Episke og lyriske digte” (Jensen, u.å.). Af lærerguiden fremgår, at aktiviteten egentligt forudsætter, at eleverne har arbejdet med teksterne ”Bryllup” og ”Der bor en ung pige”. Læringsmålet knytter an til færdigheds-målet: ”Eleven kan udtrykke en æstetisk teksts stemning” og vidensmålet ”Eleven har viden om måder at udtrykke teksters stemning på” (Undervisningsministeriet, 2019, s. 14). I læremidlet omsættes disse til ”Jeg kan argumentere for min vurdering af en tekst” (Jensen, u.å.e). Aktiviteten består i, at eleverne skal lave en diskussionscirkel med spørgsmålene:

- Hvilken form for digte kan du bedst lide? Episke eller lyriske digte?
- Hvad er din vurdering af digtet ”Bryllup” af Naja Marie Aidt?
- Hvad er din vurdering af digtet ”Der bor en ung pige” af Tove Ditlevsen?
- Husk at argumentere for dit synspunkt og din vurdering af teksterne.

Diskussionscirklen beskrives andetsteds i læremidlet som en metode, hvor eleverne deles i to cirkler, stilles over for hinanden og ”diskuterer løs med den, som du står over for, indtil tiden er gået” (Nielsen & Danø, u.å).

Aktiviteten lægger op til, at eleverne diskuterer og argumenterer for egne synspunkter, men der er ingen eksplicit undervisning i, hvordan man diskuterer eller opbygger argumenter. Det betyder, at sammenhængen mellem, hvad man vil argumentere for, hvordan og hvorfor, er utydelig. Der er ingen støtte til, hvordan man opbygger en argumenterende tekst, hvilket ordforråd, der kunne anvendes i en argumentation for en personlig vurdering eller undervisning i betydningen af kropssprog, gestik og mimik i en diskussion. Der er heller ikke fokus på, hvordan man aktivt lytter i en diskussion. Endelig kan man diskutere, om det at argumentere for, hvilken form for digt man bedst kan lide, støtter eleven i at kunne udtrykke en æstetisk teksts stemning? Aktiviteten støtter ikke eleven i at opleve eller udforske teksternes stemninger eller at give udtryk for disse stemninger. Samlet set er aktiviteten snarere udtryk for undervisning *med* mundtlighed end undervisning *i* mundtlighed.

For alle tre aktiviteter gælder, at læremiddelteksterne, der introducerer eleverne til det faglige emne, er meget korte. Der anvendes fagsprog i teksterne, og eleverne får dermed mulighed for at tilegne sig fagets diskurs – og dermed skolens sekundær-diskurs. Udfordringen er aktiviteternes løsevne og begrænsede omfang. Aktiviteterne lægger op til elevernes selvstændige arbejde, men der er ingen modeltekster, og læremidlet viser ikke eksplicit, hvordan noget er eller gøres. Pga. portalens modulariserede organisering er der heller ingen eksplicit forbindelse til noget, eleven allerede har arbejdet med eller til elevens hverdagsliv. Der er derfor risiko for, at aktiviteterne kommer til at fremstå som løsevne fragmenter, der vanskeliggør dybdelæring.

## ii. Mundtlige tekster

Som nævnt er der tale om en omfangsrig portal, så eksemplerne på, hvilke mundtlige tekster, der gøres til genstand for undervisning, er fremkommet gennem portalens søgefunktion. En søgning på ”mundtlighed” resulterer i 17 tekster og 86 e-tekster. De 86 e-tekster er alle æstetiske tekster, fx Grundtvigs salme ”Morgenstund har guld i mund” og kapitel 1-4 af ”Guldregn” af Anders Bodelsen. Teksterne er alle skriftlige, verbalsproglige tekster. Via portalens oplæsningsfunktion kan de læses højt, men det er svært at se, hvorfor teksterne skulle være særligt ”mundtlige”. Ved at surfe rundt på portalen findes eksempler på forskellige mundtlige tekster – både tekster eleverne skal recipiere, og tekster eleverne skal producere, fx en mundtlig beretning om Loch Ness-uhyret, hvor eleverne får at vide, at de skal tænke på pauser og stemmeføring (Roslev, u.å.). Eleverne opfordres til at anvende stikord og tegninger til at støtte deres hukommelse, når de skal øve sig i at berette uden at læse op – et eksempel på undervisning i udvikling af kognitive hukommelsesstrategier. Som nævnt ovenstående viser norske undersøgelser, at når der arbejdes med mundtlige færdigheder, er det i høj grad elevfremlæggelser, der dominerer. At eleverne skal fremføre en mundtlig beretning, holde et oplæg eller fortælle en historie er typiske eksempler på sådanne elevfremlæggelser. I læremidlet er en række eksempler på, at eleverne netop skal lave forskellige fremlæggelser.

I surfinggen fandtes også et forløb om performancelitteratur (Andersen, 2019). Formålet med forløbet er, at eleverne skal lære om performancelitteratur som genre, men forløbet består af en række forskellige mindre aktiviteter, hvoraf flere af dem har selvstændige læringsmål. I en delaktivitet skal eleverne lære at bruge en række analyseværktøjer til analyse af poetry slam-performance; i en anden delaktivitet skal eleverne lære at bruge kropssprog i fortolkningen af en tekst og kunne forklare forskellen mellem mundtlig og skriftlig litteratur. I nogle af delaktiviteterne skal eleverne eksperimentere med at lægge krop og stemme til uddrag af forskellige tekster. Og i nogle af aktiviteterne får eleverne støtte til, hvordan de kan eksperimentere med deres fremførelser, fx hvordan de kan bruge kroppen (”Lav store bevægelser, imens tekststykket læses op”) eller stemmen (”Vælg, om du vil lægge særlig vægt på bestemte ord, og hvordan du vil gøre det (fx hviske ordet, råbe ordet, udtale det overdrevet tydeligt”). Aktiviteterne sætter fokus på de lokale niveauer i mundtlighedstrekanten

som krop, gestik og tempo, men flere steder med opfølgings-spørgsmål om, hvad det betyder for oplevelsen af teksten. Fx skal eleverne læse sætningen ”Det er dejligt vejr i dag, synes jeg” højt på forskellige måder, fx ved at lægge tryk på ét bestemt ord, gøre stemmen lys eller mørk eller tale højt eller lavt. Øvelsen afsluttes med opfordringen: ”Tal til sidst sammen om, hvad variationerne gjorde ved sætningen”. Sådanne spørgsmål forbinder analysen med betydning og integrerer dermed arbejdet med trekantens lokale og globale niveauer.

I performancelitteratur-forløbet er også en række eksempler på, at eleverne skal se forskellige performances, fx Emil Nygaard ved poetry slam-mesterskaber i 2014 og MC Clemens med rap-nummeret ”Regnskabet’s time”. Men eleverne undersøger ikke teksterne som performance eller mundtligt sprog; i stedet skal eleverne anvende deres tilegnede viden om, hvad der karakteriserer performancelitteratur til *skriftligt* at karakterisere teksternes genre, fx ”Skriv herunder, hvad der kendetegner rap” og derefter ”Skriv, hvorfor MC Clemens ”Regnskabet’s Time” er rap. Men performancelitteratur er netop kendetegnet ved den forskel fra skriften, som de performative aspekter tilføjer. Hvad gør fremførelsen af teksten ved publikum og dermed ved læseren, lytteren, tilskueren? Det er de performative elementer, der gør performancelitteraturen til noget særligt. Hvordan virker performancelitteraturen på os? Hvad virker? Hvordan kan man behandle performancelitteraturen som både skriftsprog og mundtlighed eller som en hybrid?

Performancelitteratur er en måde at gøre og opleve litteratur på, som inddrager kroppen, rummet, stemmen og synet. De mange små opgaver i forløbet, der til dels antager selvstændig karakter med fx egne læringsmål, betyder, at læreren skal gøre et stykke arbejde for at samle de forskellige elementer på en måde, så både trekantens niveauer og hjørner sættes i spil.

### **iii. Mundtlighed som tema**

Som nævnt i karakteristikken af læremidlet findes under kategorien ”Emner” og ”Sprog” temaet ”Mundtlighed”. Alle emner har en ensartet opbygning inddelt i tre dele: ”Tekst”, der er en introducerende og formidlende læremiddeltekst, ”Aktiviteter”, og ”Inspiration”, der er henvendt til læreren. Under ”Mundtlighed” er en ”Introduktion”, der er ganske kort og alene handler om forskellen mellem talesprog og skriftsprog og derudover fem temaer. Temaerne ”Foredrag”, ”Oplæsning” og ”Den gode tale”

er alle eksempler på undervisning i elevens fremførelse af en mundtlig tekst med særligt fokus på mundtlighedstrekantens lokale niveauer. I alle tre tilfælde må eleven selv bestemme, hvad der skal tales om eller læses op. Under temaet “Talesprog” skal eleverne gennemføre et interview – de vælger selv med hvem og om hvad. Ved at transskribere et selvvalgt minut af interviewet skal eleverne opdage forskelle og ligheder mellem tale- og skriftsprog (Billeskov, u.å.).

Temaet “Debat” er interessant at dykke ned i, fordi undersøgelser viser, at læremidlerne især støtter læreren i at undervise eleverne i fremlæggelser. Samtidig fremhæves klassesamtale forskningsmæssigt som særligt relevant at arbejde med – både med henblik på elevernes dannelse til deltagelse i demokratiske processer og som stillads for elevernes læring (Høegh, 2018; Reznitskaya, 2012; Haugsted, 2000; Dysthe, 1997).

Debat-emnet er forfattet af Ditte Christiane Jensen (u.å.a) og åbnes således: “Du har sikkert hørt om politiske debatter i forbindelse med et Folketings- eller Kommunalvalg. En debat er en form for diskussion mellem forskellige mennesker, der er uenige om noget” (Jensen, u.å.a). Formuleringen tager på den ene side afsæt i elevernes erfaringsverden, på den anden side kan formuleringen virke ekskluderende på den elev, der ikke har “hørt om” politiske debatter. Der er forskel på at have hørt om en politisk debat og at have hørt en politisk debat. Formuleringen kommer til at fremstå som en svag klassifikation og rammesætning (Chouliaraki & Bayer, 2001). Dvs. at den elev, der har hørt en politisk debat gennem påmindelsen får aktiveret en slags implicit modeltekst, mens den elev, der aldrig har hørt en politisk debat, ikke har noget at referere til og dermed ingen hverken implicit eller eksplicit modeltekst til at støtte arbejdet.

Eleverne skal lave en paneldiskussion ud fra et selvvalgt emne. Det skal de gøre ved 1. “Læs en artikel om emnet. (www.dr.dk)”, og 2. “Find ud af, hvad artiklen mener om den aktuelle sag, der debatteres”. Dernæst skal eleverne tale om, hvad de mener om sagen, og i grupper af fire elever vælge to elever, der er for et bestemt synspunkt, og to elever, der er imod. Debatten gennemføres, mens de øvrige elever skal spørge ind til og diskutere indholdet af oplæggene.

Man kan spørge, om dette er et eksempel på undervisning i mundtlighed? Viser eleverne, hvordan man gør debat? Opgavestillingen vedrører mundtlighedstrekantens globale niveau, og kun på et meget generelt niveau. Genren gives, elever-



ne skal lave en “paneldebat”, men kommunikationssituationen indkredses ikke nærmere. Hvad er formålet med debatten? Hvem skal eleverne overbevise og i hvilken forestillet kontekst? Og hvordan gør man det? Eleverne støttes kun gennem et sæt overordnede “spilleregler”. Der er ingen undervisning i, hvordan sproglige formuleringer, krop, gestik og mimik kan understøtte debatdeltageren. Elevernes frie valg af alle emner kan umiddelbart fremstå motiverende, men det betyder samtidig, at det er vanskeligt at undervise eleverne eksplicit i semantiske netværk og opbygning af relevant ordforråd. Både ord og begreber, der knytter sig til emnet, og ord og begreber, der anvendes i en debat og som er karakteristiske for genren.

Med forståelsen af danskfaget som kommunikationsfag og med vægt på autentisk kommunikation, kunne man have forventet, at eleverne skulle debattere en sag, som er væsentlig for dem, og som de kunne debattere med reelle modtagere enten inden for eller uden for skolen. Alle “Emner” fremstår som løsrevne aktiviteter, der kan gennemføres på typisk 90 minutter. Det er lærerens opgave at integrere undervisningen med den øvrige danskundervisning – ellers risikerer undervisningen at ende i en instrumentalisering af faget, hvor eleverne undervises i løsrevne elementer af faget.

### **Vurdering**

Udgangspunkt for analysen af læremidlet var spørgsmålet om, i hvilken udstrækning det støtter læreren i at undervise i mundtlighed. Vurderingen er både en vurdering af, i hvilken udstrækning teoretisk danskidaktisk viden om undervisning i mundtlighed omsættes i læremidlet, men også en vurdering af, om der er sammenhæng mellem det, læremidlet siger (om danskfaget og om mundtlighedsundervisning) og det, der faktisk sker i læremidlet, og om der er sammenhæng med læreplanen. Som beskrevet fortolkes danskfaget som et kommunikationsfag, hvor eleverne skal opleve at indgå i autentiske kommunikationssituationer. Det fremhæves ligeledes, at netop digitale læremidler giver særligt gode muligheder for at sprænge skolens traditionelle rammer og kommunikere med verden. De analytiske nedslag i læremidlet viser, at de forskellige aktiviteter og emner sætter fokus på både globale og lokale dele af mundtlighedstrekanten, men også, at disse ikke altid integreres på en måde, så eleven får mulighed for at udforske sammenhængen mellem niveauerne.

Når læremidlet lægger op til, at eleverne skal diskutere

og argumentere, (om)skrive og fremføre (et uddrag af) en lejlighedstale eller gennemføre en debat uden egentlig eksplicit undervisning heri, er risikoen, at elever fra literacy-stærke hjem favoriseres (Blikstad-Balas, 2016). 1970'ernes klasserumsobservationer satte kritisk blik på en lærerstyret undervisning (Haugsted, 2000, s. 259; Høegh, 2018, s. 27) – men Tina Høegh argumenterer for, at den lærerstyrede samtale er god til at vise eleverne, hvordan man tænker i faget (Høegh, 2017, s. 109). Udfordringen anno 2020 synes at være, at læreren – og læremidlerne – ikke anvender tilstrækkeligt fagsprog og ikke i tilstrækkelig grad viser hvordan. Det er ikke nok, at eleverne skal diskutere eller argumentere, hvis ikke de vises hvordan. Læreren – eller læremidlets – stilladsering og eksplicite undervisning er afgørende for elevernes læringspotentiale (Dysthe, 1997, s. 31). Læremiddelanalysen kan ikke give svar på, hvad der faktisk sker i klasserummet, men analyserne peger på, at der er brug for klasserumsobservationer af undervisning med læremidlerne for at undersøge, hvad der karakteriserer denne.

Gennem tre analytiske nedslag i læremidlet vises, at der både undervises med og i mundtlighed. Men analyserne viser også, at der er tale om ganske korte og afgrænsede aktiviteter. En af udfordringerne er det digitale læremiddels modulariserede opbygning, hvor en aktivitet fx ”genbruges” i forskellige sammenhænge og derfor får en mere selvstændig karakter, som kræver, at læreren forbinder denne med en større faglig fortælling. Når undervisning i mundtlighed foregår i mange små elementer, er der risiko for, at eleverne ikke får mulighed for at fordybe sig, arbejde udforskende og øve sig. von Oettingen skriver: ”Øve og gentage. Som vi tidligere var inde på, er det at øve og gentage en grundlæggende læringsform i undervisningen. Læreren skal [...] variere det, der er blevet sagt, og efterspørge og kontrollere, om eleverne har forstået indholdet. At øve, gentage og variere er vigtige elementer og stilladser for elevernes læringsprocesser” (von Oettingen, 2016, s. 173). Når eleverne arbejder udforskende med tekster, skal de fx øve sig i at sætte mundtlighedstrekantens forskellige niveauer i et meningsfuldt forhold til hinanden. Dette står i modsætning til en undervisning, hvor eleverne i stedet blot sættes til at finde eksempler på fx genretræk i tekster eller bestemte virkemidler. I de tilfælde arbejder eleverne ikke udforskende med tekster, men ”bruger” blot teksten som et middel til at give eksempler, fx på hvad der karakteriserer rap som genre.

Det betyder ikke, at eleven skal tilbydes en lang række løs-

revne træningsopgaver, men må snarere forbindes med Wolfgang Klafkis forståelse af dannende læring, der:

” [ikke] nås gennem reproduktiv overtagelse af den størst mulige mængde enkelterkendelser, -evner eller -færdigheder, men derimod ved at den lærende ud fra et begrænset antal udvalgte eksempler arbejder sig frem til aktivt almene, nærmere bestemt: mere eller mindre vidtrækkende almen-gyldige kundskaber, evner og holdninger, eller med andre ord: væsentlige, strukturelle, principielle, typiske, lovmæssige, omfattende sammenhænge.  
(Klafki, 2001, s. 176)

Der er brug for mere sammenhængende forløb med undervisning i mundtlighed, hvor eleverne kan arbejde udforskende med mundtlige tekster på mange forskellige måder og niveauer – gerne med den samme tekst.

## Konklusion

I danskundervisningen skal eleven lære at bruge de både sproglige og ikke-sproglige kommunikative ressourcer, eleven har til rådighed for at skabe betydning i forskellige situationer. Det er en vigtig pointe i vores projekt, at arbejdet med mundtlighedens forskellige kommunikative ressourcer bør ske i en integreret vekselvirkning, så undervisningen ikke kommer til at bestå af løse sekvenser. Samtidig er det en vigtig pointe, at der i danskfaget er fokus på danskrelevante indholdsområder, således at det ikke kun handler om at “sige noget”, men også “hvad taler vi om” (jf. Høegh, 2018). Det vil sige, at hvis vi skal tilbyde eleverne relevante måder at bruge det mundtlige sprog på, må vi ikke alene sikre situationer, hvor eleverne kan vælge mellem flere måder at skabe betydning på med verbalsprog (Kabel, 2017), men også sikre, at disse situationer er fagligt relevante – dvs. er mundtlighed om noget væsentligt danskfagligt. Samtidig er det vigtigt at sikre, at eleverne møder skolens sekundærdiskurs – både når det gælder danskfagets indhold og form.

Begge de analyserede læremidler sætter fokus på danskfagets traditionelle mundtlige områder, fx oplæsning, fortælling, fremlæggelse og debat. Dette er områder, som mange læremidler i forvejen understøtter. Med udgangspunkt i nyere mundtlig-

hedsforskning kunne man ønske et læremiddel med fokus på klassesamtalen og mere kritiske, undersøgende samtaler, hvilket ville være oplagt, at netop et temabaseret læremiddel i mundtlighed kunne omfatte. Lærerne og eleverne tilbydes ikke i de analytiske nedslag redskaber til at indgå i mere eksplorative og kritiske samtaleformer. *Ordet er dit*, som netop er et temabaseret læremiddel til direkte undervisning i mundtlighed, tilbyder ikke et nyt perspektiv på mundtlighed, som fx danskfaget.dk ikke også omhandler. Læremidlet har dog eksplicit fokus på lytning som en vigtig del af mundtligheden. Når mundtlighedstrekanten fungerer som analytisk greb i læremiddelanalysen, synliggøres det, hvad en elementarisering af de enkelte områder betyder. Når læremidlerne ikke arbejder helhedsorienteret og ikke integrerer de enkelte dele i mundtlighedstrekanten, er der risiko for, at eleverne ikke erkender samspillet mellem, hvem siger hvad til hvem, hvordan, hvorfor og i hvilken situation.

Mundtlighedstrekanten kan også fungere som et redskab til læreren i forhold til at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning i mundtlighed med det formål at sikre en integreret mundtlighedsdidaktik, der tilgodeser både kognitive og sociokulturelle perspektiver og som sikrer at indhold, formål og form går hånd i hånd. Samtidig bidrager trekanten med et relevant metasprog til både lærere og elever, så det netop sikres, at skolens sekundærdiskurs fastholdes.

Klassesamtalen har både i et almindeligt og et fagdidaktisk perspektiv særlige potentialer. Udvikling af elevernes muntlige sprog gennem både deltagelse i og eksplicit undervisning i klassesamtalen, støtter ikke blot elevernes mulighed for deltagelse i skolens literacy-kontekster (mundtlighed som læringsredskab og analyseredskab), men rækker gennem sit dannelsepotentiale ud over skolen, idet eleven gennem klasserumsamtalen lærer at udtrykke sig selv samtidigt med, at eleven lærer at indtage den anden eller de andres perspektiv, hvormed eleven har mulighed for at blive klogere på sig selv og “verden”. Dette sker ikke af sig selv, men ved at læreren – og læremidlerne – underviser eksplicit i mundtlighed.

## Referencer

- Adelmann, K.** (2012): The art of Listening in an Educational Perspective. Listening reception in the mother tongue. *Education Inquiry*, 3(4), 513-534.
- Aknes, L. M.** (2016). Om muntlighed som fagfelt. I: K. Kverndokken, K. (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Andersen, M.M.** (u.å.). *Performancelitteratur*. Tilgået den 18. december 2019 på: danskfaget.dk.
- Blikstad-Balas, M.** (2016). Skolens nye literacy: Hvordan endres skolens tekstpraksiser når digital teknologi er tilgængelig i klasserommet? *Learning Tech: Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (1), 77-98.
- Blikstad-Balas, M.** (2019): *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Billeskov, A.** (u.å.). *Talesprog*. Tilgået den 18. december 2019 på: danskfaget.dk. <https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/emner/sprog/mundtlighed/talesprog/>
- Bundsgaard, J.** (2008). Søgning er læsning. *Viden om læsning*, (3), 5-10.
- Bundsgaard, J.** (2017). *Digital dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Pædagogisk Rækkevidde.
- Bundsgaard, J., Buch, B. & Bremholm, J.** (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. Fougt, S. & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Carlsen, D. & Ipsen, M.** (2019). Mundtligheden er der jo bare! I: A. v. Oettingen & K. Thorgård (red.), *Universitetsskolen: mellem forskning, uddannelse og skoleudvikling* (s. 123-136, Undervisning og læring). Frederikshavn: Dafolo.
- Chouliaraki, L. & Bayer, M.** (2001). *Basil Bernstein – pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- danskfaget.dk**, 4.-6. klasse. (<https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/>).
- Dysthe, O.** (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for læring*. Aarhus: Klim.
- Dysthe, O., Hertberg, F. & Hoel, T.L.** (2001). *Skrive for at lære*. Aarhus: Klim
- Elf, N.** (2017). Medier, tekst og tegn i dansk. I: E. Krogh, N. F. Elf, T. Høegh & H. Rørbech, *Fagdidaktik i dansk*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- EVA.** (2012). *Fælles Mål i Folkeskolen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Finnemann, N. O.** (2005). *Internettet i mediehistorisk perspektiv*. København: Samfundslitteratur.
- Gee, J. P.** (u.å.). *Literacy og diskurs*. Literacy.dk, Nationalt Videncenter for Læsning (<https://literacy.dk/media/1029/literacy-og-diskurs-kerneartikel-opdateret-1.pdf>).
- Gilje, Ø.** (2015). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (1), 36-61.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpas, K. G.** (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer*. Oslo: Representralen, Universitetet i Oslo.
- Hansen, T. I.** (2012). Indhold og genstand. I: S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I.** (2015). *Dansk* (i serien Mål og midler). Aarhus: Klim.
- Hansen, T. I. & Bundsgaard, J.** (2013). *Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler: forskningsbaseret bidrag til anbefalinger, pejlermærker og kriterier i forbindelse med udmøntning af midler til indkøb af digitale læremidler* (rapport). Ministeriet for Børn og Undervisning (<http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/I-fokus/Oeget-anvendelse-af-it-i-folkeskolen/Evaluering-af-effekten-af-digitale-laeremidler>).

- Hansen, T. I. & Bundsgaard, J.** (2011). Evaluation of learning materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44. <https://www.jld.edu.au/article/view/87>
- Hansen, T. I. & Skovmand, K.** (2011): *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis* (i serien Mål og midler). Aarhus: Klim.
- Haugsted, M.** (1999). *Handlende mundtlighed: Mundtlig metode og æstetiske læreprocesser* (i serien Dialog. Sprogpedagogisk Skriftserie). København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Haugsted, M.** (2000). Talte tekster – mundtlighed og undervisning. I: K. Esmann, A. Rasmussen & L. B. Weise, *Dansk i dialog* (s. 257-288). Frederiksberg: Dansk lærerforeningens Forlag.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P.** (2010). *Paa vei fra laereplan til klasserom – Om laereres fortolkning, planlegging og syn paa LK06*. Bodø: Nordland Research Institute.
- Hvass, H.** (2017). 4.10. Mundtlighed. I: J. Dolin, G. H. Ingerslev & H. S. Jørgensen, *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Høegh, T.** (2017). Mundtlighed og mundtlige tekster i danskfaget. I: E. Krogh, N. F. Elf, T. Høegh & H. Rørbech, *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund.
- Høegh, T.** (2018). Mundtlighed og fagdidaktik. København: Akademisk Forlag.
- Høegh, T.** (2020): Lytning – mere end den halve dialog. I: O. Dysthe, P. O. Kierkegaard & I. J. Ness (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Aarhus: Klim.
- Jensen, D. C.** (u.å.a). *Debat*. Tilgået på danskfaget.dk, <https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/emner/sprog/mundtlighed/debat/?keeplang=1> (18.12.19)
- Jensen, D. C.** (u.å.b). *Om portalen*. Tilgået på danskfaget.dk, <https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/om-portalen/?keeplang=1> (6.4.20)
- Jensen, D. C.** (u.å.c). *Det offentlige privatliv*. Tilgået på danskfaget.dk, <https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/emner/medier/web/offentligt-privatliv/det-offentlige-privatliv/?keeplang=1> (6.4.20)
- Jensen, D. C.** (u.å.d). *Dronningens nytårstale*. Tilgået på danskfaget.dk, <https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/emner/sprog/mundtlighed/den-gode-tale/dronningens-nytaarstale/?keeplang=1> (6.4.20)
- Jensen, D. C.** (u.å.e). *Episke og lyriske digte*. Tilgået på danskfaget.dk, <https://portals.clio.me/dk/dansk/4-6/emner/skoenlitteratur/lyriske-tekster/en-lyrisk-tekst/episke-og-lyriske-digte/?keeplang=1> (6.4.20)
- Kabel, K.** (2017). Fagspecifik literacy: Når elever skaber betydning,. I: S. K. Knudsen & L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget* (s. 87-104). København: Didaktikserien, Akademisk Forlag.
- Kirkegaard, P. O.** (2018). Mundtlighed og dialog som en didaktisk opmærksomhed. *Didaktisk opmærksomhed – kollegial refleksion. Kognition og pædagogik. Tidsskrift om gode læringsmiljøer*, 28(108).
- Klafki, W.** (2001). *Dannelsesteori og didaktik – Nye studier*. Aarhus: Klim.
- Madsen, P. H.** (2017). *Ordet er dit. Fokus på mundtlighed i 5.-6. klasse*. Dansk lærerforeningens Forlag.
- Nationalt Videncenter for Læsning.** (2012). Tema: Literacy. *Tidsskriftet Viden om Læsning*, (12).
- Nielsen, A. P. & Danø, M.** (u.å.). *Diskussionscirkler*. Tilgået på danskfaget.dk (6.4.20)
- Ongstad, S.** (2004). *Språk, kommunikasjon og didaktikk. Norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs*. Bergen: Fagbokforlaget/LNU.

- Otnes, H.** (2016). Lyttehandlinger og lytteformål – perspektiver på lyttedimensjonen i ulike fagplaner og kontekster. I: K. Kverndokken (red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Reznitskaya, A.** (2012). Dialogic teaching: Rethinking Language Use during Literature Discussions. *The Reading Teacher*, 65(7), 446-456.
- Roslev, M.** (u.å.) *Loch Ness-uhyret. Myter og sagn*. Tilgået på danskfaget.dk (6.4.20)
- Skjelbred, D.** (2019). *Skolens tekster – et utgangspunkt for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skov, L. I.** (2018): At lytte for at lære – et deltagerorienteret perspektiv på lytning i skolen. *Viden om literacy*, (23).
- Svenkerud, S.** (2013): Ikke stå som en slapp potet – elevsynspunkter på opplæring i muntlige ferdigheter. *Acte Didactica*, 7(1).
- Togeby, O.** (2014). *Bland blot genrerne – ikke tekstarterne! Om sprog, tekster og samfund*. København: Samfundslitteratur.
- Undervisningsministeriet.** (2019). *Dansk*. Faghæfte 2019. Hentet fra: [https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK\\_Dansk\\_Fagh%C3%A6fte\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-06/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf)
- von Oettingen, A.** (2016). *Almen didaktik – mellem normativitet og evidens*. København: Hans Reitzels Forlag.

# Abstract

---

Forestillingen om gode læremidler er en abstraktion. Læremidler har egenskaber, der er gode for noget og for nogen, samtidig med, at de er mindre gode for andet og andre. Det afhænger af den situations- og kontekstbestemte interaktion mellem konkrete tegn, aktører og materialiteter. Hensigten med denne artikel er at sætte fokus på den basale normativitet i design, brug af og forskning i læremidler som et privilegeret eksempel på, hvordan man kan forstå komplekse processer i undervisningen. Udgangspunktet er, at forskning i læremidler er særligt velegnet til at sætte fokus på kvalitet i undervisningen; en kvalitet, der i denne sammenhæng bliver udfoldet og forklaret ud fra en teori om tegn. Denne tegnteori bliver eksemplificeret gennem en analyse af repræsentationsproblemet i undervisningen, en flerdimensional teori om kvalitet, en skitse til et sprog om kvalitet i læremidler samt analyser af kvalitet i to prisvindende læremidler.

The concept of “good learning materials” is an abstraction. Learning materials are always good for something and someone, and less good for other things and other people, depending on the situated interaction between actors and materials. This article attempts to frame and understand the basic normativity in the design, use and research of learning materials as a privileged example of how to understand complex and dynamic processes in teaching. The basic assumption is that research into learning materials enjoys a certain prerogative as the focal point for a study of quality in teaching that this analysis will elaborate as a semiotics of quality. This semiotics of quality will be elaborated and exemplified through: an analysis of the problem of representation in teaching; a multidimensional quality theory; a sketch of a meta-language on quality in learning materials; and finally an analysis of the quality of two sets of paradigmatic learning materials.



# The quality of quality

## Toward a semiotics of quality in learning materials

By Thomas Illum Hansen,  
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

### Understanding quality

In public discourse, everyone wants more and better quality for less money. This applies not least to the quality of teaching and the quality of textbooks and learning materials because of the political importance we attach to the education of children and young people. However, what is quality? It is a slippery word. An initial and tentative understanding of a widespread discourse on qualities of textbooks can be illustrated with an episode from *The Simpsons*. Sometimes the animated sitcom gives the teachers of Springfield Elementary School too hard a time.

In one thought-provoking episode, Lisa has trouble answering a question posed by her teacher, Miss Hoover: “What 19th century figure was named ‘Old Hickory’?”. Therefore, Miss Hoover reads from the teacher edition of the textbook but she accidentally reads the wrong line: “The Battle of New Orleans”. As people with insight in American history will know, the answer is Andrew Jackson.

The teacher’s reliance on the textbook becomes too much for Lisa. She takes control of the situation and decides to hide the teacher edition of all the school textbooks in her locker. It causes panic in the teacher’s staffroom at Springfield Elementary School. “What do we do?” cries one teacher. “Declare a snow day!” cries another. In the classroom, Miss Hoover is helpless without her teacher edition of the textbook.

Of course, *The Simpsons* is not evidence, but it is an illustrative reflection of a stereotype that tells us something about the general perception of textbook qualities. The quality of teaching depends on both the quality of the learning materials and the quality of the teachers’ use of the learning materials. Lisa and Miss Hoover clearly do not agree on the role and qualities of textbooks. That’s an important point. Different actors have different perspectives on what counts as quality.

This point serves the purpose of framing the very basic research question that structures the theoretical study presented in this article. What is the basis for perceiving the quality of quality in an educational context? In order to analyze and explore what counts as quality, the quality of quality, this article will develop two theoretical frameworks intended to complement each other: first a phenomenology of quality, and then a semiotics of quality.

### **Phenomenology of quality**

How is it possible to understand what constitutes quality? To do this, we need to develop and apply a phenomenology of quality that is embodied and grounded in the lifeworld. The preliminary claim is that quality becomes alien to us if we only understand it from what counts in a systems world. A prior understanding of this phenomenological perspective can be illustrated and explained by a somewhat critical quote from a Danish poet, Per Højholt, who was asked about his opinion on ‘teaching materials’ back in 1985:

” Teaching materials promote intentionally stressful teaching; they are devoid of imagination, unambiguous, inept and over-pedagogical in their helplessness. Teaching might possibly be better in relation to a subject or theme, but if the school is meant to teach for life – then poverty will be just around the corner! The teaching materials take over, replacing or extending the senses, which the students are bound to experience as artificial and alienating [...]. Many modern teaching materials have, as far as I am aware, the side effect that they stand between teacher and student, and often between the content and the student. You learn, but you do not experience, you do not sense.  
(Højholt, 1985, my translation)

This Danish poet eloquently expresses what happens to teaching and learning materials if we focus unilaterally and instrumentally on efficiency and learning outcomes. This instrumentalization can be understood within a broader context by virtue of Gert Biesta’s analysis of the learning discourse that has become dominant since Højholt’s statement (Biesta, 2015). Biesta sharpens the critical eye for a pervasive technocratic approach to educational learning in which a learning discourse is used to reduce and

downscale all the complexities of education to a simple question of learning. Biesta's term for this discursive development is 'learnification' (Biesta, 2015, p. 75): a degenerate form that is focused on pure exterior performance and emptied of phenomenological presence, purpose and intersubjectivity. The result is that the form of instrumentalization that Højholt criticized is reinforced and sanctioned by a learning discourse that prioritizes the qualities in teaching that are easy to measure, standardize and put into a system.

Biesta is concerned with the general implications of learnification, especially the negative consequences of the core problem that the language of learning undermines the language of education. This article is more concerned with the specific implications from a phenomenological and a semiotic perspective.

Phenomenology is a philosophical approach that is constantly in dialogue with itself because it insists on understanding phenomena through a systematic exploration and description of appearances from a first-person perspective. By applying a phenomenological first-person perspective, we can add another negative effect on substantive learning and depth of understanding. Thus, learnification can also be perceived as a fallacy that forgets and displaces the experience of quality, and thereby empties the concept of quality for qualitative content, because the conceptual understanding of quality is not rooted in a subjectively experienced quality dimension.

### **Quality of 1<sup>st</sup> order – experienced quality**

How this is to be understood more precisely, I will elaborate in the following, using an analytical framework in which I distinguish between quality of the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> orders. I have developed this framework in an educational context in order to analyze quality in teaching and learning materials, but as it should emerge, this is a more general theory that is indebted to insights from both the phenomenological and semiotic traditions.

The primordial level of quality in this framework is a 1<sup>st</sup> order quality that consists of phenomenological qualia and the qualities of the experienced phenomena. It should be emphasized, however, that phenomenology does not explore qualia understood as individual, empirical data in the individual psyche (Zahavi, 2005). Phenomenology is not an introspective psychology, but a systematic exploration of intersubjectively accessible

qualities and structures that can neither be reduced to internal mental states nor external physical stimuli:

” There are two ways of being mistaken about quality: one is to make it into an element of consciousness, when in fact it is an object for consciousness, to treat it as an incommunicable impression, whereas it always has a meaning; the other is to think that this meaning and this object, at the level of quality, are fully developed and determinate.  
(Merleau-Ponty, 2002, p. 4)

In *Phenomenology of Perception* (1945) Merleau-Ponty elaborates his analysis of experienced qualities. They form a non-reducible starting point for an exploration of the relation between qualities, sensitivity and the embodied cognition:

” The pure quale would be given to us only if the world were a spectacle and one’s own body a mechanism with which some impartial mind made itself acquainted. Sense experience, on the other hand, invests the quality with vital value, grasping it first in its meaning for us, for that heavy mass which is our body, whence it comes about that it always involves a reference to the body.,  
(Merleau-Ponty, 1945/2002, p. 46)

Sensations are neither pure reception of external qualities in the world nor the projection of inner mental qualities. On the contrary, they are part of an embodied experience that is intersubjective, but also characterized by a unique subjectivity, which is often expressed with questions of sensory qualia —what it is like to smell a rose, to feel pain at its thorns, to sense its red color etc.

Interestingly, the phenomenological approach to this subjective dimension of quality is congenial with what Charles Sanders Peirce, the founder of semiotics, also termed “firstness” and the feeling of “le tout ensemble” (Peirce, 1994, p. 42). Firstness is the primordial experience of shapes, colors, patterns, configurations (as gestalts and unified wholeness) and perceptive and affective states (moods) in the perceiving subject. For example, music can be physically described as waves, but the experience of the very

stimulus we call music is a phenomenological qualia and firstness.

Firstness and 1<sup>st</sup> order quality are essential because they contribute to an experience of grounding and meaningfulness that is not simply defined by external circumstances. When we experience colors and shapes, we experience them as infinitely specific and difficult to describe adequately and comprehensively with linguistic concepts (Ingarden, 1931, § 38; Husserl, 1938, § 59). They are characterized by a concrete singularity and deictic “thisness”.

In teaching, firstness is the aesthetic and phenomenological basis for learning. It is the rhythm, atmosphere, resonance, sensibility and opportunity to sense and experience phenomena in teaching. I hereby apply Peirce’s and Dewey’s broad concept of aesthetics (Dewey, 1934). An example of an aesthetic experience can thus be the enriching exploration of a biotope, a holistic experience of an exchange of opinion or the overwhelming, satisfying and fulfilling experience of solving a problem and reaching a solution in mathematics. The point is that students must have the opportunity to experience concrete phenomena in education that have a sensible and meaningful surplus in relation to our experimental ways of describing, exploring and understanding them. They are therefore a source of polysemantic openness in teaching that stimulates curiosity and arouses the interest in cognition.

### **2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> order quality – reflection and generalization**

2<sup>nd</sup> order quality is quality that makes a difference to the subject. Merleau-Ponty’s philosophy of embodiment has the consequence that 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> order quality must always already be intertwined in perception. According to Merleau-Ponty, perception is already stylized, habitualized and characterized by valorizations. Although I share this view, I maintain a distinction for analytical reasons. By shifting the focus to 2<sup>nd</sup> order quality, we place emphasis on the valuation and meaning attribution that implies that some qualities in the world are more important to the subject than others. Different colors, shapes and other characteristics are more or less appreciated and appropriate because they are more or less suitable for different vital functions and social purposes. 3<sup>rd</sup> order quality is the type of quality that typically counts in textbooks. It is generalized and standardized qualities that are weighted at the expense of firstness and 1<sup>st</sup> order quality.

2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> order quality together constitute the ways in which we objectify quality and attribute extra meanings to first-order qualities, both in relation to the subject (what matters to me) and socially in relation to different social domains (what counts and attributes value). They are continually negotiated socially, they are subject to conflicts of interest, they are passed on to others by virtue of traditions, and they have far-reaching influence on others through socialization and power relations.

Sociologists such as Bernstein (1996, 1999 & 2001) and Bourdieu (1998) have argued convincingly that the most important societal focal point for the distribution and sedimentation of qualities is general education in schools and colleges. The question is to what extent we manage to involve students in the social negotiation. Do we frame and design action potentials and dispositions that allow them to experience, explore and relate to 1<sup>st</sup> order qualities themselves? Learnification is precisely a form of educational degeneration because we too often create learning activities where quality is given in advance as 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> order qualities.

## Amplify Science

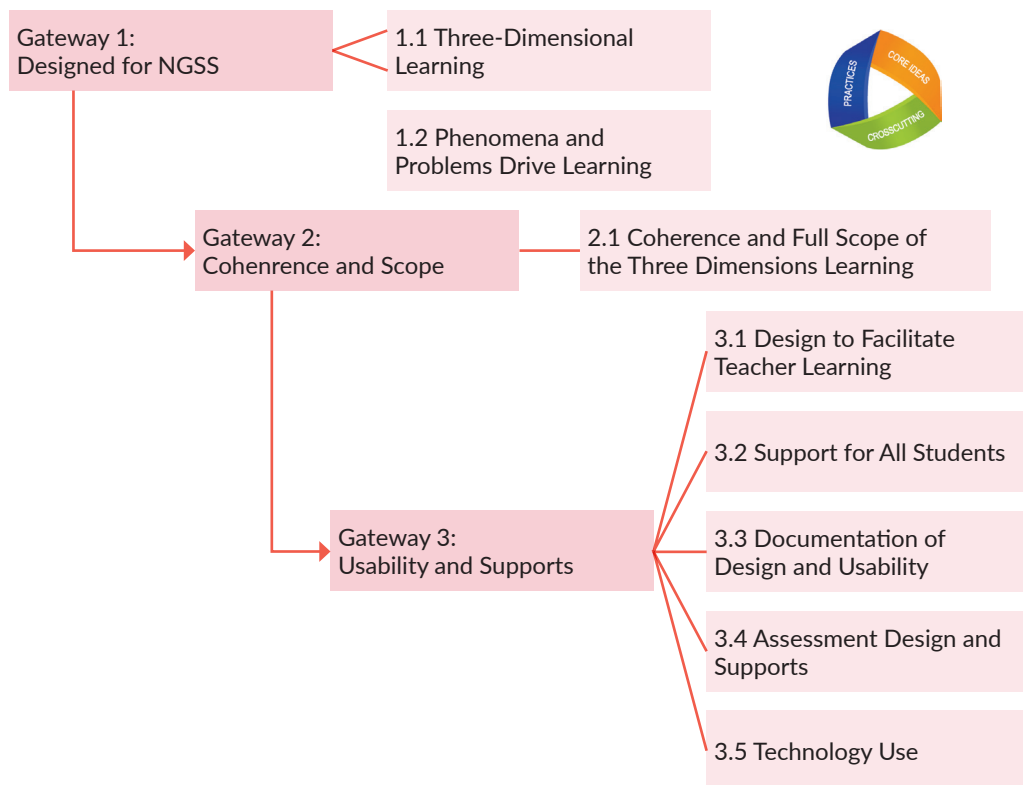
The American learning material, *Amplify Science*, is an interesting example of the fact that phenomenological 1<sup>st</sup> order quality is crucial to the quality of the learning material. *Amplify Science* is relevant for several reasons. It is based on research and developed by the Lawrence Hall of Science at the University of California, Berkeley. It is phenomena based, and it is top rated by EdReports, an independent nonprofit organization of educators, for educators, designed to improve K-12 education in the United States.

EdReport's evaluations are conducted as desk research. They do not have empirical data on the experienced quality, but assess the quality at a distance based on standardized qualities with three main gateways, underlying criteria and indicators. The criteria for qualities are given with NGSS, the Next Generation Science Standards, and they are K-12 science content standards. Standards set the expectations for what students should know and be able to do. The NGSS were developed by states to improve science education for all students.

The two main criteria in the evaluation highlight a three-dimensional theory of learning that puts problems and phenomena

at the center. The underlying rubrics with indicators support how to evaluate the different dimensions and qualities of the learning materials.

**Figure 1.**  
*Criteria for evaluation of learning materials based on NGSS.*



Let's take a closer look at an example, Rock Transformations, that emphasizes the importance of phenomena in the evaluation of Amplify Science.

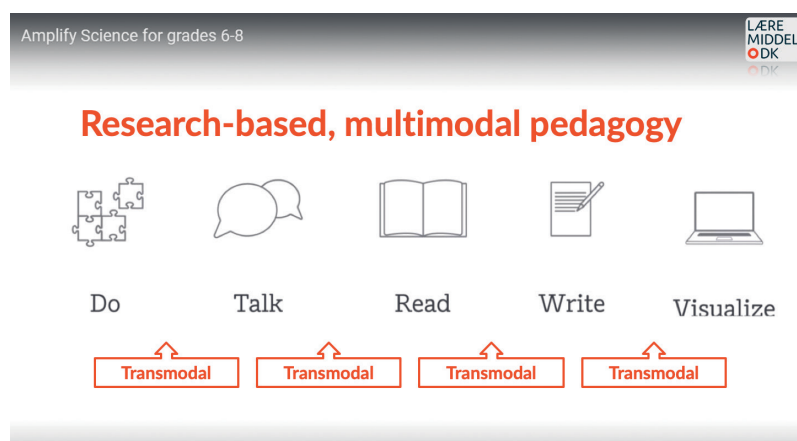
Students are presented with the phenomenon concerning how the rocks of the Rocky Mountains and the rock of the Great Plains have a similar mineral composition. In Chapter 1: Rock Formations, students interact with this phenomenon as directly as possible by watching a video, interacting with a digital simulation, and engaging in a hands-on investigation to explore processes leading to the formation of rocks that cannot be observed first-hand.

Thus, it is the multimodal representation in *Amplify Science* that scaffolds access to the phenomena as directly as possible. In order to illustrate I would like to highlight some essential qualities.

### Qualities of Amplify Science

*Amplify Science* is, according to the authors, designed on the basis of a research-based, multimodal pedagogy that combines different semiotic modes. Of particular interest are the shifts between semiotic modes scaffolding students' inquiries. With reference to Gunther Kress (2000) and Denise Newfield (2009), I would describe it more aptly as “transductions” or “transmodal moments” – scaffolding a guided discovery as shown in Figure 2:

**Figure 2.**  
*Transduction as transmodal moments in Amplify Science.*



Multimodal scaffolding is important for access to evidence from multiple sources in *Amplify Science* that allow students to explore phenomena themselves, be engaged in problem solving and construct meaning across the sources:

- Hands-on-materials are crucial for the embodiment and the student's concrete experiences with the phenomena. It may be, for example, materials that give students a tactile and kinesthetic experience of friction.
- Structured argumentation activities scaffold group work and exploratory talks that link to evidence from multiple sources.



- Digital simulations make it possible to represent and experiment with qualities and relations that cannot be immediately perceived.
- Digital problem-posing simulates real world problems that are designed to include appropriate proportions of phenomena and problems, for example to design a portable baby incubator that uses phase change materials that meet three criteria: keep the baby's average temperature as close to 37 degrees Celsius, minimize the time the baby spends outside of the healthy temperature range, and keep costs low.

The didactic design for teaching and learning in *Amplify Science* can be characterized as a matrix that combines phenomenon-based in-depth knowledge and problem-based linking to the real world outside the school.

Although *Amplify Science* has obvious qualities, it also exhibits a didactic double bind in terms of the quality of learning materials. It seems valid and substantiated that *Amplify Science* is top rated by EdReports, when assessing it based on desk research. However, 1<sup>st</sup> order qualities are experienced in situations as part of a particular context that EdReports has not investigated empirically. *Amplify Science* valorizes specific phenomena and problems that emphasize the importance of experiencing 1<sup>st</sup> order qualities, but didactically this is a learning material that attempts to standardize the unique experience of 1<sup>st</sup> order quality with reference to NGSS's 3<sup>rd</sup> order standardization of qualities. This raises several critical questions that focus on implied contradictions.

*Amplify Science* is characterized by guided discovery, but what about open-ended inquiries that frame a polysemantic experience of 1<sup>st</sup> order qualities? *Amplify Science* is designed as an all-inclusive system, but what about diversity of materials? *Amplify Science* is characterized by a high degree of standardization, but what about the unique quality of learning materials that represent domain-specific content in an original way? These critical issues require qualification and substantiation. Therefore, I want to form a perspective on my critical questions within a larger semiotic context.

## Semiotics of quality

A semiotics of quality can enlighten the often contradictory demands we make on learning materials. They are expected to be original, innovative, well-tested and of a certain standard. Being a publisher is not easy.

Let me briefly explain the relationship between the phenomenology of quality and the semiotics of quality. The phenomenological approach is used to explain the foundation and therefore emphasizes the quality of 1<sup>st</sup> order. The semiotic approach is used to explain the discursive context and emphasizes the historical and socio-cultural determination of the quality of 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> order.

The semiotic theory that underlies my approach to learning materials is akin to phenomenology. Therefore, there is no contradiction between the theories, but rather an emphasis on the fact that the semiotic analysis has a phenomenological basis. The primary inspiration is Charles S. Peirce (Peirce, 1903; Peirce, 1998).

The extended focus on the socio-cultural aspect can also be qualified by, for example, Mikhail Bakhtin and Juri Lotman's theories of the semiotic context (Lotman, 2005), but in this context I apply Julian Greimas' semiotic square to frame the semiotic analysis (Greimas & Rastier, 1968).

Initially, I will make some observations on how quality is treated within different discourses and practices that deal with learning materials. From a semiotic perspective, quality appears at least under four different regimes of meanings (Festi, 2019), which I will try to characterize in the following.

### **Unique quality**

Unique quality is specific and singular. It is the particular style of a learning material, a specially successful configuration of semiotic resources – text, sounds, pictures and diagrams – that vitalizes and creates potentials for a deep understanding of a phenomena or a problem. It is socio-culturally heterogeneous like an educational “terroir” that is evaluated with thick, qualitative descriptions.

Terroir is a French term used of wine, tea and coffee to express the unique geographical characteristics of the product. The idea is that a piece of land or field is defined by factors such as soil, topography and a particular method of cultivation. These conditions are unique to places around the world and therefore

have different degrees of influence on the wine. The basic idea is that these conditions are reflected in the final wine in a sophisticated way.

In a related way, unique and sophisticated courses and materials are developed around the world, for example within German Lehrkunstdidaktik. They reflect the very special learning potential in relation to subject-specific phenomena in a certain educational context that are woven into certain sociocultural values and purposes.

### **Traditional quality**

Traditional quality is normative and praxeological. The quality depends on a praxis settled over time – both in the production and use of learning materials – by repetition, qualifying routines and recognized distinction. It is a historically appreciated practice (reputation and testimonials) trying to replicate and reproduce a particular quality based on norms and guidelines. This is quite a decisive quality in the production of teaching aids. It is crucial for publishers that they can guarantee a high level of quality through a tradition of constantly refining and sophisticating their methods and procedures.

### **Standardized quality**

Standardized quality is generic and scalable. It is the regulated procedures and reproducible qualities that ensure a certain minimum of quality. It is based on adherence to a system of constrictions, such as standardized curricula and testing. The syntax of the process, visible control and quantification are valued at the expense of content and materiality.

### **Innovative quality**

Innovative quality is inventive and deconstructive. It is the innovative design or redesign of a learning material, a creative configuration of semiotic resources that reinvent and revitalize teaching and learning. The negation and deformation of traditions and standards is a destructive part of the creative interpretation and redetermination of qualities, amplifying the affordances of design and materiality – and it is often inspired by new knowledge and technological development.

### The semiotic square of quality

As already suggested, the four discourses are intimately connected. I will analyze the relations between them using a semiotic square of quality.

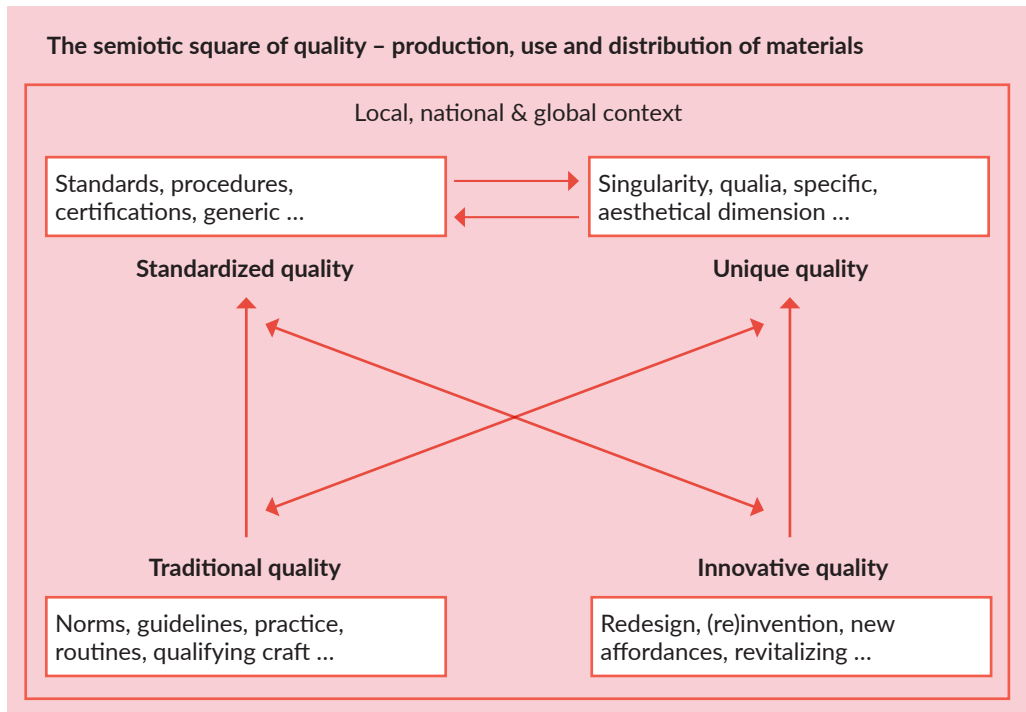
Unique and standardized quality is a contrarian and incompatible contradiction. A quality cannot be unique and standardized at the same time.

Unique and traditional quality is contradictory. Tradition is to some extent a negation of the unique since the attempt to repeat high quality at the same time makes the quality less unique.

Tradition is, on the other hand, a condition or a prerequisite for the development of standardized quality. The reason is that standardization tries to develop formal procedures based on valued traditions.

Standardized and innovative quality is also contradictory. Innovation is to some extent a negation of standards. Innovation is, on the other hand, a condition or a prerequisite for the development of new unique quality. The reason is that uniqueness is developed in a world with traditions and standards.

**Figure 3.**  
*The semiotic square of quality – production, use and distribution of materials.*



The semiotic square can be used to describe a dynamic development of quality over time from unique to traditional, standardized and innovative quality. This development is influenced by both the local, the national and the global context. There are still national differences in innovation and the production of learning materials, but the OECD in particular, and the widespread use of international comparative studies, have contributed to a global standardization of quality across countries.

Marketing of learning materials shows that they typically want to be everything at once: Innovative, back to the good traditions, kid-tested and typically associated with curricular standards.

**Figure 4.**  
*A typical excessive marketing of a learning material.*

---



In the following section we will explore a more elaborated example of a prize-winning learning material.

## Salto 7A, Learners book

The Norwegian learning material, *Salto*, is an interesting example of the fact that the semiotics of quality is crucial to evaluations of learning materials.

*Salto 7A, Learners book* is relevant for several reasons. It is a digital textbook for Language Art teaching. It is not phenomena based, unlike *Amplify Science*, but instead quite formalistic, it has the very special quality that it contains meta-text that introduces the textbook and its genre and structure, and finally it won a prize for the best European learning material awarded by *BELMA*, CATEGORY 2: Second half of primary education and lower secondary education.

*BELMA* is a competition run by three international organizations with a special interest in education and learning materials (The *EEPG*, *European Educational Publishers' Group*, *The Frankfurt Book Fair* and *IARTEM*).

Unlike *Edreports*, phenomena based teaching and the representation of content are not central values or evaluation categories in *BELMA*'s evaluations. *BELMA* upgrades qualities such as clarity, accuracy, instructional objectives, individualization, learner centeredness, metacognition and transferability. Common to them all is that one can interpret them formally and operationalize them instrumentally, because they do not substantially relate to the heterogeneity of phenomena and problems within a subject-specific domain. The categories are what I would call formalistic, because they are suitable for an instrumentalization and standardization that entails an abstraction from the experiential content of the subjects.

**Figure 5.**  
*Criteria for clarity.*

---

**Clarity of aims** Do the materials clearly indicate the learning objectives?  
Are the skills taught and the target level clearly specified?

**Clarity about achievement** Do the materials help learners become conscious of success and of weaknesses and inform them about progress made in relation to the learning objectives?

**Clarity of presentation** Do the materials present a clear and logical structure with appropriate, comprehensible instructions and layout?

**Clarity of rationale** Do the materials provide the teacher with a methodological rationale, explaining the learning approach(es) used?

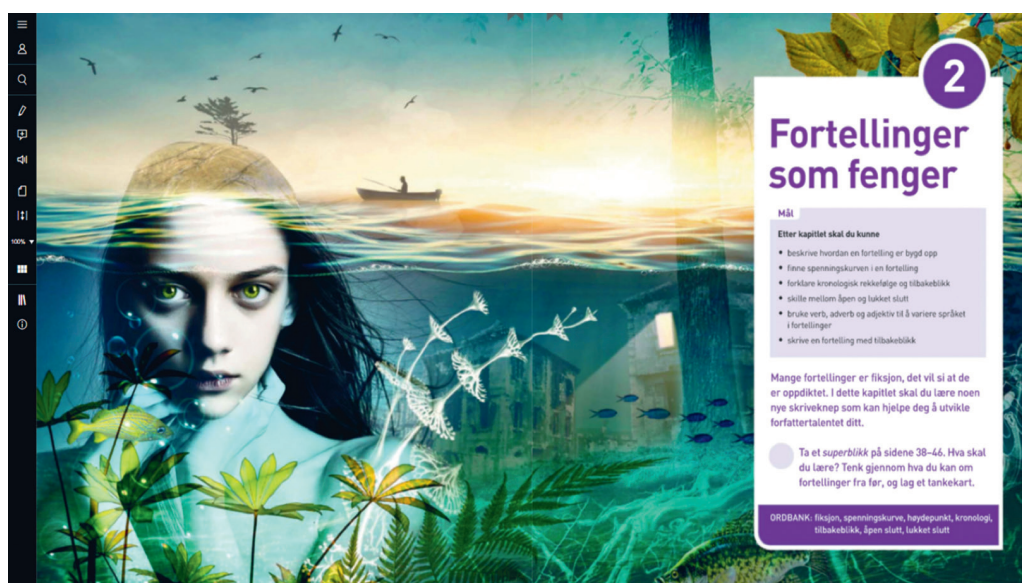
Simultaneously *BELMA* downsizes qualities such as aesthetic experience, expressive objectives, content, otherness, world-centredness, phenomena based inquiries and subject-specific deep understanding. In this context, world-oriented can be understood as a design that perceives the divide between the teacher and learner centredness as a false dilemma. Scaffolding is crucial for students' agency, but it is world-related problems and phenomena that are in focus. Likewise, deep understanding does not refer to a cognitive learning progression in the student's head. Understanding is a relation between the student and problems and phenomena in the world. Carl Bereiter in particular is known for offering a different perspective on depth than a narrow cognitive concept of learning (Bereiter, 2006). According to Bereiter, deep understanding means understanding deep things about subjects worthy of our students' attention. Understanding deep things about the problems and phenomena in question implies deep, persistent and extensive involvement with things that provide resistance.

The interesting thing is that *BELM*'s formalistic priority is clearly expressed in the evaluation of the learning material, which involves an explicit appreciation of very generic and abstract qualities. The *BELMA* jury emphasizes that "The dual emphasis on reading comprehension and text creation develops highly

valuable transferable skills that provide important foundations for any learning experience”(<https://www.belma-award.eu/>).

The text box to the right of the screen is an example of how a chapter is framed with instructional objectives (for example, “After the chapter, you should be able to find the story arc in a narrative”) and an explicit focus on generic features (the characteristics of fiction, the building blocks of narratives and general strategies for reading comprehension).

**Figure 6.**  
A formalistic framing of learning activities  
with focus on generic features.



This evaluation reflects the same standardized qualities as OECD, the Organization for Economic Co-operation and Development. Andreas Schleicher, a key member of the OECD Senior Management team and Director for Education and Skills has put it quite clearly: It is more important to learn how to learn than to learn something subject-specific (Schleicher, 2015).

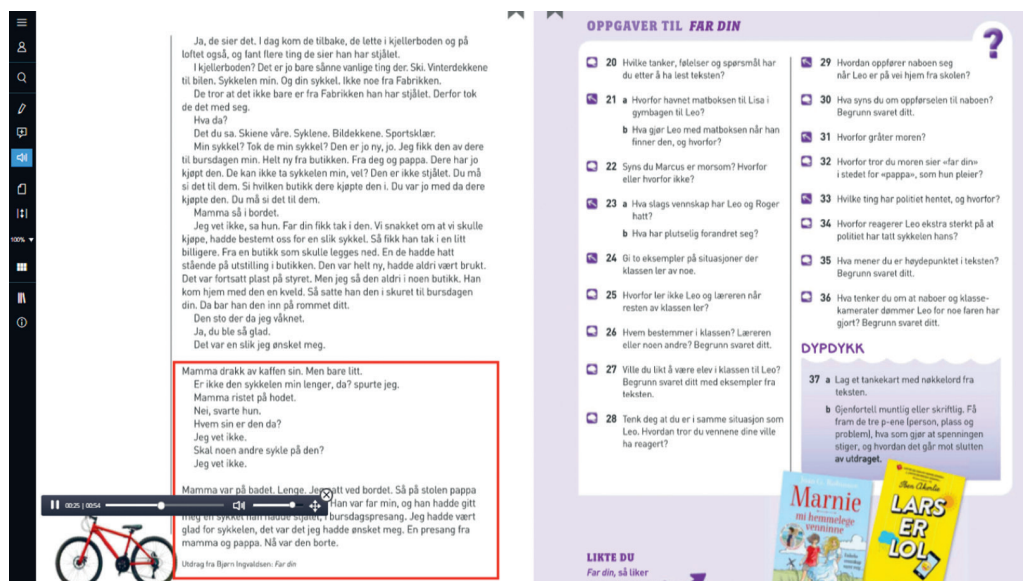
My own analysis of *Salto* confirms that it is a learning material characterized by generic and standardized qualities. However, I want to point out two things that stand out: the use of questions based on text-interpretation, and the use of text creation. Both contribute to unique and innovative quality, but



are part of a larger design that is characterized by traditional and standardized qualities.

*Salto* is, in many ways, a traditional, though well-produced, learning material that meets the highest standards with regard to annotation tools, functional graphics, read aloud functions, and so on.

**Figure 7.**  
A typical design for digital textbooks with annotation tools, functional graphics, read aloud functions.



Thus, *Salto* accommodates to a certain extent a number of traditional and standardized qualities. The problem, however, is that these qualities are not substantiated by research in learning materials and literature teaching. This becomes clear if we evaluate *Salto* based on a major review covering a total of 216 studies concerning the effects and more widely understood influences of literature (Elf & Hansen (Ed.), 2017). On the basis of this review, research-based principles for literature teaching and learning materials were formulated, arguing that applying general reading strategies and instructional objectives in literature teaching has negative consequences, because in this way one creates an abstract content in teaching, rather than scaffolding an experience with literary texts as concrete aesthetic phenomena.

The result is a kind of learnification of literature teaching, where the qualities of teaching are not based on an experience of 1<sup>st</sup> order qualities in literature as an aesthetic phenomenon, because the conceptual understanding of quality is not rooted in a subjective quality dimension.

## Implications for further practice and research

The focus of the present study was to develop two theoretical frameworks: a phenomenology of quality, and a semiotics of quality that complement each other, in order to contribute to a deeper understanding of the basis for perceiving quality in an educational context and of what counts as quality, the quality of quality.

The specific analyses of the two teaching materials, respectively *Amplify Science* and *Salto*, provide concrete insights into how the two frameworks can be used to explore the different types of qualities of the teaching materials. *Amplify Science* intends to frame a phenomena based exploration and 1<sup>st</sup> order experiences of qualities in science, while *Salto* tries instead to focus more directly on 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> order qualities in a teaching situation that emphasizes generic competencies and transferability.

The general reflection on the two approaches to the evaluation of teaching materials, *EdReports* and *BELMA*'s evaluation categories respectively, indicates that the combination of a phenomenology of quality and a semiotics of quality has a wider scope. This combination can be used to develop the theoretical basis for the evaluation of learning materials, and to inspire the design, production, distribution and use of learning materials. The combination of the two frameworks thus helps us to understand that what we perceive as good learning materials will often be in a field of tension between unique, traditional, standardized and innovative quality.

The combination of the two theoretical frameworks may also have implications for further research. It proposes a combination of qualitative and quantitative methods. On the one hand, we need to gain deeper insight into 1<sup>st</sup> order qualities in the use of learning materials and phenomenon-based teaching. This requires phenomenological analyses and thick descriptions of how learning materials are actualized in teaching in a first-person perspective. On the other hand, we need more comprehensive analyses of the discursive regimes and the measurement

of effects, in order to understand the contextual semiosis and causal relation between the characteristics of the learning materials and the qualities that count in the educational system and the surrounding community.

The implications outlined here may help explain why it is so difficult to develop, evaluate and use teaching materials in ways that contribute substantially to the quality of teaching. In particular, the political pressure to prioritize standardized qualities assigns an important role to research in learning materials as a corrective that documents the importance of unique quality and a phenomenological foundation in teaching. Lisa from *The Simpsons* is therefore probably not going to be the last student to want to hide away the teacher edition of all the school textbooks in her locker.

## References

- Barron, B.**, Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L., Bransford, J. & The Cognition and Technology Group at Vanderbilt. (1998). Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *The Journal of the Learning Sciences*, 7(3/4), 271-311.
- Bereiter, C.** (2006). Reflections on Depth. In K. Leithwood, P. McAdie, N. Bascia & A. Rodrigue (ed.), *Teaching for Deep Understanding: What Every Educator Should Know*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bernstein, B.** (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.
- Bernstein, B.** (1999). Official knowledge and pedagogic identities. In F. Christie (ed.), *Pedagogy and the Shaping of Consciousness*. London: Continuum.
- Bernstein, B.** (2001). From pedagogies to knowledges. In A. Morais, I. Neves, B. Davies & H. Daniels (eds.), *Towards a Sociology of Pedagogy*. New York: Peter Lang Publishing.
- Biesta, G.** (2015). What is education for? On good education, teacher judgment, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bourdieu, P.** (1998). *Practical Reason: On the Theory of Action*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Chang, A.-M.**, Aeschbach, D., Duffya, J. F. & Czeislera, C. A. (2014). Evening use of light-emitting eReaders negatively affects sleep, circadian timing, and next-morning alertness. *PNAS*, 112(4), 1232-1237. DOI: 10.1073/pnas.1418490112
- Cuban, L.** (1984). *How teachers taught. Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980*. New York: Longman.
- Dewey, J.** (1910). Science as Subject-Matter and as Method. *Science*, 31(787), 121-127.

- Elf, N. & Hansen, T. I.** (2016). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen: Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik, delrapport 2*. [What we know about inquiry-based teaching in Danish Language arts: And how we can use this knowledge to promote quality in the Danish Language arts' literary education in primary school: Preliminary study in project Quality in Danish and Mathematics, sub-report 2]. København: Undervisningsministeriet.
- Festi, G.** (2019). *Toward a Semiotics of Food Quality: Perspectives and Interpretative Challenges*. Milano: Nuova Accademia di Belle Arti. DOI: 10.24308/iass-2014-097
- Gardner, H. & Davis, K.** (2014). *The App Generation. How Today's Youth Navigate Identity, Intimacy, and Imagination in a Digital World*. New Haven & London: Yale University Press.
- Greimas, A. J. & Rastier, F.** (1968). The Interaction of Semiotic Constraints, *Yale French Studies*, 41, 86-105.
- Hansen, T. I., Elf, N. F., Gissel, S. T. & Steffensen, T.** (2019a). Designing and testing a new concept for inquiry-based literature teaching: Design principles, development and adaptation of a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. <https://doi.org/DOI: 10.17239/L1ESLL-2019.19.04.03>
- Hansen, T. I., Elf, N. F., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. K.** (2019b). *KVALITET I DANSK OG MATEMATIK: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning [QUALITY IN DANISH AND MATHEMATICS: A RCT effect study focusing on inquiry-based Danish and mathematics education]* (1. ed.). Odense: Læremiddel.dk.
- Højholt, P.** (1985). Midlernes magt. *KvaN* 12.
- Kirschner, P. & Clarck, R. E.** (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86.
- Merleau-Ponty, M.** (2002). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- National Research Council.** (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Washington, DC: The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/13165>.
- Peirce, C. S.** (1994). *Charles Sanders Peirce – Semiotik og pragmatisme*. København: Samlerens Bogklub.
- Peirce, C. S.** (1903). On Phenomenology. In N. Houser & C. J.W. Kloesel (eds.,1998), *The Essential Peirce. Selected Philosophical Writings. Vol. 2* (1893 – 1913), 145-159. Bloomington and Indianapolis: Indiana University
- Peirce, C. S.** (1998, originally published in 1931-58). *Collected Papers of Charles Sanders Peirce*, Volumes IVIII, (ed. by C. Hartshorne, P. Weiss, A. Burks). London: Thoemmes Press.
- Schleicher, A.** (2015). Prologue. In C. Fadel, B. Trilling & M. Bialik, *Four-Dimensional Education. The Competencies Learners Need to Succeed*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Zahavi, D.** (2005). *Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.

LÆRE  
MIDDEL  
DK

# Abstract

---

I denne artikel præsenterer og diskuterer vi, hvordan en rekonceptualisering af indhold og metoder i engelskundervisningen på mellemtrinnet kan kvalificere design af læremidler til fremmedsprogundervisningen. Artiklen falder i to dele. Først præsenteres vores vidensgrundlag, hvor vi med teoretiske perspektiver tager udgangspunkt i sprogtilegnelsesteorier, funderet i et sociokulturelt læringssyn og systemisk funktionel lingvistik med integrationen af register som et underliggende system for progression i relation til elevernes mulighed for at udvikle deres (fag)sprog i et kognitivt udfordrende klasserum. Herefter følger to empiriske perspektiver i form af et kritisk deltagerbaseret aktionsforskningsprojekt gennemført i 2018-2019 samt lingvistiske og sociologiske analyser af elevsprog og opgaveformuleringer til folkeskolens afgangsprøve i engelsk. I anden del operationaliserer vi de teoretiske og empiriske perspektiver igennem et konkret didaktisk design til engelskundervisningen på mellemtrinnet.

In this article, we will present and discuss how a reconceptualization of content and methods at Danish primary school level can qualify the design of teaching resources for English language teaching. The article falls into two parts. First, we present our theoretical perspective based on a socio-cultural view on language learning and systemic functional linguistics (MAK & Halliday & Matthiessen, 2014) with the integration of register as an underlying system of progression in relation to students' ability to develop their academic language (Cummins, 2016) in a cognitively challenging classroom. After this, two empirical perspectives follow in the form of a critical participatory action based research project completed in 2018-2019 (Jensen, 2019) as well as linguistic and sociological analyses of learner language and the national written exam for lower secondary school level in English (Jacobsen & Melgaard, 2019). In the second part, we operationalize the theoretical and empirical perspectives through a concrete design for English language teaching at primary school level.

# Design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinnet

## Introduktion

Med folkeskolereformen i 2014 kom faget engelsk på skemaet allerede fra 1. klasse, andet fremmedsprog fra 5. klasse og et eventuelt tredje fremmedsprog som valgfag i udskoling. Forud for denne beslutning lå bl.a. rapporten *Sprog er nøglen til verden* (Due, Gramkow & Fristrup, 2011) fra en arbejdsgruppe nedsat af Videnskabs- og Undervisningsministeriet, hvis kommissorium var at komme med anbefalinger til en strategi for den samlede uddannelse i fremmedsprog i Danmark. Arbejdsgruppen fremsatte i alt 42 anbefalinger fordelt på alle områder af uddannelsessystemet. To af anbefalingerne var tidligere sprogstart med engelsk fra 1. klasse og andet fremmedsprog fra 5. klasse samt etableringen af forsøg med nye undervisningsformer i fremmedsprog i folkeskolen. Der blev lavet forsøg med tidlig sprogstart i engelsk flere steder i landet, bl.a. i Brøndby Strand, Københavns Kommune og Helsingør Kommune (Schæffer, 2013; Søgaard & Andersen, 2014; Tollan, Louise og Beckmann, 2014). I evalueringerne af forsøgene var der især fokus på lærernes kompetencer, læremidler og rammebetingelser samt elevernes trivsel med faget. Der var meget lidt fokus på i hvor høj grad og hvordan eleverne udviklede sig sprogligt (Søgaard & Andersen, 2014).

Kigger man på europæisk forskning i tidlig sprogstart, har især den ungarske forsker, Mariana Nikolov, bidraget væsentligt til feltet. Nikolov adresserer og problematiserer i sin forskning diskursen om, at tidligere sprogstart i sig selv giver bedre sprogkompetencer på den lange bane. Der er bred enighed om, at tidlig sprogstart ikke i sig selv garanterer dette (Edelenbos, P. og Kubanek, 2009; Nikolov, 2009). Derimod er der mange forskningsresultater, der tyder på, at hvis den tidlige sprogundervisning tilbyder eleverne kvalificerede lingvistiske og interkulturelle oplevelser, kan dette have en stor positiv og fremadrettet indflydelse på elevernes kognitive, sociale, kulturelle, akustiske, lingvistiske

Af Benthe Fogh Jensen, University College Syd, og Susanne Karen Jacobsen, Københavns Professionshøjskole

og personlige udvikling og selvopfattelse, ligesom kontinuitet imellem faser i sproglæringen og klassetrin er af stor betydning (Edelenbos, P. og Kubanek, 2009, s. 45). Af kritiske fund nævnes bl.a., at mange elever, især drenge, mister motivationen for at lære sprog, hvis ikke de bliver udfordret kognitivt og indholdsmæssigt (Edelenbos, P. og Kubanek, 2009; Nikolov, 2009, 2016). De mange kommunikative aktiviteter, lege og sange, man ofte laver i begynderklasseværelset samt typiske valg af emner (mig og min familie, kæledyr mm.), bliver efter et stykke tid af mange børn oplevet som trivielle (Nikolov, 2016). Hvis man skal vinde noget ved den tidlige sprogstart, er flere af disse kritiske temaer derfor vigtige at adressere, ikke kun i begynderundervisningen, men også på mellemtrinnet.

Baseret på ovennævnte strukturelle ændringer i fremmedsprogundervisningen i den danske grundskole, analyser af elevsprog og afgangsprøver samt danske og europæiske forskningsresultater i tidlig sprogstart har vi derfor formuleret følgende forskningsspørgsmål:

**Hvordan kan en rekonceptualisering af indhold og metoder i fremmedsprogundervisningen tage højde for elevers sproglige og kognitive udvikling og dermed kvalificere design af læremidler til engelskundervisningen på mellemtrinnet, og hvordan kan dette operationaliseres i et konkret didaktisk design?**



## Teoretiske perspektiver

Sideløbende med, at elever i stigende omfang bruger engelsk uden for skolen og at engelskundervisningen nu starter i 1. klasse, er der tegn på, at engelsk er ved at ændre status fra fremmedsprog til et sprog- og kulturfag næsten på linje med danskfaget (Kabel & Svarstad, 2019). Det ændrede syn på engelsk understøttes ligeledes af flere internationale sprogforskere, bl.a. Graddol (2006). Graddol forudså, at engelsk ville ændre sig fra at være et fremmedsprog, der skal læres, til at være et globalt sprog, der skal bruges. Hos Macaro (2018) tematiseres det, hvordan globaliseringen og økonomiske faktorer har haft indflydelse på både



sprogpolitiske tiltag og et generelt behov for at kunne anvende engelsk som lingua franca samt, som en konsekvens af dette, i hvor høj grad og hvordan engelsk skal eller kan benyttes som 'medium of instruction' (undervisningssprog). Pædagogisk og didaktisk positionerer vi os derfor i feltet mellem engelsk som fremmedsprog, engelsk som andetsprog og engelsk som lingua franca. Ydermere anskuer vi sprog ud fra et funktionelt perspektiv med afsæt i sociokulturelle læringsteorier (Vygotsky, 1978).

### **At lære sprog ud fra et funktionelt og sociokulturelt perspektiv**

Fremmedsprogs-/andetsprogsforskningen angiver forskellige faktorer af betydning for sprogtiltagelsen. Studier af input har været vigtige for at forstå nogle af de faktorer, der er af betydning for sprogtiltagelsen, men fokus har her især været på specifikke elementer på sætningsniveau i enkeltstående ytringer mere end på den kommunikative effekt og den diskursive situation som helhed (Gibbons, 2018). Swain (1995) argumenterer for vigtigheden af sprogproduktion til kommunikativ brug. Det er igennem brugen af sproget, at eleven vil opdage hullerne i sit eget lingvistiske system; et gab imellem, hvad hun gerne vil udtrykke, og hvad hun er i stand til at udtrykke. Eleven skal desuden have mulighed for at formulere og afprøve hypoteser om sprogbrug i kommunikative situationer. Det er igennem denne afprøvning, at eleven får mulighed for at modificere sit output, så det, hun vil kommunikere, kan blive forstået af samtalepartnern. Tillige fremmer det sproglæring, når eleven igennem hypoteseafprøvning tilegner sig metalingvistisk viden og forståelse. Ud fra et sociolingvistisk perspektiv er det ydermere vigtigt, at eleven lærer at kommunikere ikke blot korrekt, men også hensigtsmæssigt i forhold til den givne kommunikative og diskursive situation, og at eleven igennem sprogundervisningen får mulighed for at tilegne sig de sproglige ressourcer, der sætter hende i stand til dette (Derewianka & Jones, 2016). Og endelig anskuer vi sprogtiltagelse ud fra et sociokulturelt perspektiv, hvor læring og processen med at reorganisere egne kognitive ressourcer foregår igennem mediering og social aktivitet med andre (Gibbons, 2018; Lightbown & Spada, 2013). Vi anser desuden stilladsering som et værktøj til gradvis overdragelse af elevansvar i relation til egen læreproces (Derewianka & Jones, 2016) og dermed til at sikre, at alle elever arbejder inden for deres zone for nærmeste udvikling

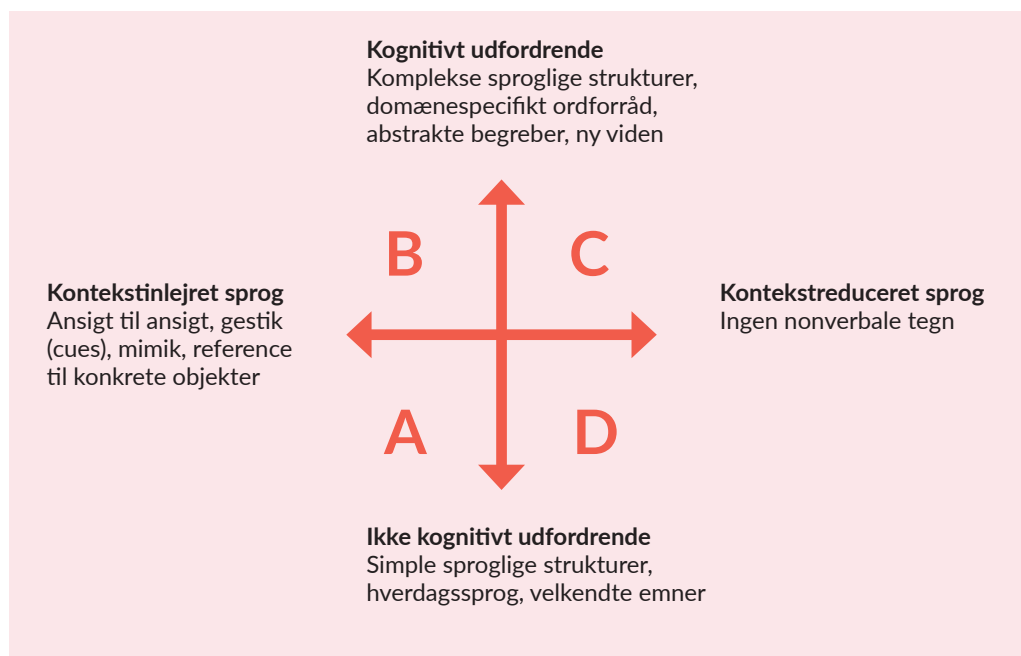
og udvikler succesfulde elevidentiteter igennem sprogtilegnelsesprocessen.

### **At lære sprog i et kognitivt udfordrende klasserum**

For at indkredse, hvilken type sprog der kan komme i spil i vores konkrete forløb, anvender vi Cummins teori om to forskellige sproglige færdighedskomplekser, BICS: Basic Interpersonal Communication Skills (Grundlæggende interpersonelle kommunikationsfærdigheder) og CALP: Cognitive Academic Language Proficiency (Kognitiv fagsprogsfærdighed) (Cummins, 1999, 2008). BICS refererer til grundlæggende færdigheder i at kunne kommunikere med et kontekst-indlejret hverdagsprog, hvor gestik, mimik og brug af referencer til konkrete objekter er en naturlig del, og hvor formålet er at kunne kommunikere med andre om hverdagsagtige emner. CALP, derimod, refererer til skolesprogets mere akademiske eller faglige registre. Sprogbrug er her karakteriseret ved at være mere abstrakt, upersonligt, domænespecifikt og kontekstreduceret. CALP er nødvendigt til at kunne håndtere kognitive processer som analyse, syntese, hypotesedannelse, generalisering, klassificering mm. De to sprogkomplekser, BICS og CALP, blev senere udvidet til at omfatte de fire distinktioner som illustreret i kvadranterne i Figur 1, hvor kontinuummerne er illustreret gående fra henholdsvis kontekstindlejret sprog til kontekstreduceret sprog og ikke kognitivt udfordrende til kognitivt udfordrende (Cummins, 1999, 2008). De fire kvadranter i Figur 1 kan udgøre en underliggende model for, hvordan progressionen i sproglig udvikling og udvikling af ny viden om verden hænger sammen.

Eleverne kan således arbejde sig ind i et nyt domæne igennem et forløb, bestående af aktiviteter, der bevæger sig fra det mindre sprogligt og kognitivt udfordrende i kvadrant A, til det mere kognitivt udfordrende, men stadig kontekstindlejrede sprog i kvadrant B, til kvadrant C, hvor eleverne igennem tilegnelsen af nye koncepter og begreber får mulighed for at håndtere ny viden på et kognitivt højere niveau, end de var i stand til tidligere. Aktiviteter med fokus på udenadslære og træning af færdigheder hører til i kvadrant D og er i henhold til Cummins perspektiv ikke faciliterende for sproglig og kognitiv udvikling. Til at operationalisere Cummins idéer i en sprog- og kulturpædagogisk kontekst bruger vi, som beskrevet senere i artiklen, Hallidays register og Derewiankas pædagogiske registermodel, den såkaldte sneglemodel.

**Figur 1.**  
Cummins fire distinktioner illustreret som en kvadrant (Cummins, 2008).



Cummins udviklede oprindeligt distinktionen mellem BICS og CALP til at imødegå en generel opfattelse af, at når elever trods gode grundlæggende interpersonelle kommunikationsfærdigheder klarede sig dårligt i skolen, var det på grund af dårlig begavelse eller mangel på motivation. Cummins introducerede ligeledes begrebet CUP: Common Underlying Proficiency (generel underliggende færdighed) der bygger på en forståelse af, at ens modersmål (L1) og det fremmed-/andetsprog (L2), man er i færd med at lære, ser ud til at være tæt forbundne. Hvis man har en forståelse af et begreb på L1, er det nemmere at forstå samme begreb på L2, selv om det hedder noget andet; altså et argument for at anvende elevens L1 som mulig brobygning til forståelse af abstrakte begreber på L2.

### **At lære sprog ud fra en funktionel tilgang til sprog**

Vi ser Hallidays registermodel som en måde, hvorpå BICS og CALP kan konkretiseres og materialiseres. Ifølge Halliday (1985) kan sprog ses som potentielle ressourcer til at skabe mellem-menneskelig betydning med. Kommunikationens sociale formål

påvirkes af den kulturelle kontekst, og valget af en passende genre har en indflydelse på tekstens register som rammesættes af situationskonteksten. Sprogets tre meta-funktioner, den ideationelle, den interpersonelle og den tekstuelle, gennemsyrrer de forskellige strata fra den kulturelle kontekst med alle dens potentielle muligheder for at skabe betydning ned til specifikke instantieringer i form af ordvalg på det leksiko-grammatiske niveau (Halliday & Matthiessen, 2014, s. 31), se Figur 2.

Situationskonteksten kan beskrives gennem registerkomponenterne felt, relation og måde. Feltet repræsenterer udtryk for og sammenhænge i verden og reflekterer således det vidensområde, der er i spil i kommunikationssituationen og kan beskrives på et kontinuum, der går fra det hverdagsagtige i den ene ende til det fagsproglige og specialiserede i den anden. Skolens fag repræsenterer således forskellige perspektiver på verden, som ville kunne beskrives på et sådant kontinuum, alt efter niveau. Ser man fx på et landskab, vil feltet være forskelligt afhængigt af, om man ser på det med faget geografi, eller om det er med faget billedkunst, og graden af fagspecifikke termer inden for de to respektive områder ville være afgørende for, hvor på felt-kontinuummet, man ville placere dem.

Relation beskriver sproget for mellemmenneskelige, interaktionelle betydninger, og på et kontinuum ses følelsespræget og uformel sprogbrug i den ene ende og formel og distancerende i den anden. Det er også på relationskontinuummet, at man ville markere, om de deltagende parter i en given kommunikationssituation er novicer eller eksperter.

Endelig kan måde ligeledes afbildes på et kontinuum fra mundtligt præget sprog i den ene ende og skriftsprogsagtigt i den anden. Det, at sprog er talesprogsagtigt, betyder i denne sammenhæng, at konteksten er med til at skabe betydningen, fx gennem gestik, mimik og ikke mindst gennem muligheden for at indgå i dialog om betydningen (Derewianka, 2012; Halliday & Matthiessen, 2014).

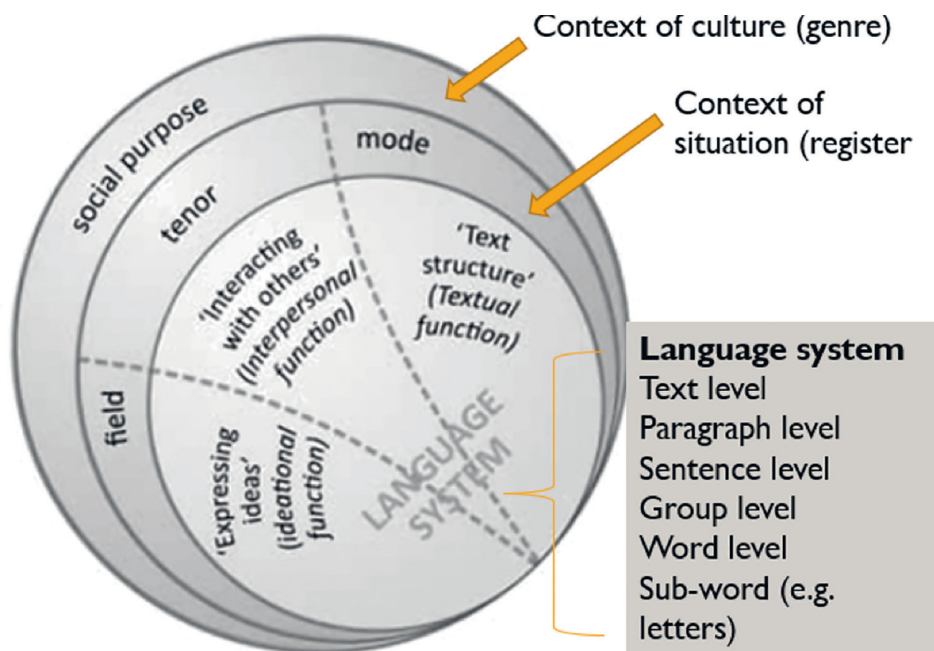
Tilsammen udgør felt, relation og måde en given teksts register, og jo længere til højre på kontinuet, desto mere fagligt avanceret, præcist og kontekstuafhængigt bliver det.

Et sprog-baseret læremiddel kan derfor potentielt bruge register som et afsæt til at beskrive en faglig og sproglig progression. Registret formes af kontekstuelle begrænsninger som fx genren og det kommunikative formål såvel som af de konkrete instantieringer af sprog på det leksiko-grammatiske niveau

(Figur 2). På samme tid er de tre registerkomponenter gensidigt afhængige: Ændres den ene, bliver de to andre også påvirket (Derewianka, 1990).

**Figur 2.**

Model af de forskellige strata, som gennemskæres af de tre metafunktioner (tilpasset fra Derewianka & Jones, 2016, s. 34-25).



### At lære sprog gennem indhold; at lære noget om noget

Sproglig form og indhold hænger uløseligt sammen (Derewianka & Jones, 2016), hvorfor valg af indhold får stor betydning for det sprog, der kan arbejdes med (Lin, 2016). Vores afsæt for udviklingen af dette læremiddel er derfor at sikre elevers adgang til avancerede sproglige ressourcer gennem arbejde med et fagligt indhold af en vis substans. Som eleverne gav udtryk for i forbindelse med det nævnte aktionsforskningsprojekt (Jensen, 2020), der blandt andet har informeret vores overvejelser i forbindelse med udvikling af læremidlet, så vil de 'gerne lære noget om noget'. Forskere, der arbejder med stilladsering af børns skolesprog, opstiller relativt entydige kendetegn for avanceret sprog afhængigt af faglige formål (Fang & Schleppegrell, 2014; Gibbons,

2018; Martin, 2017; Polias, 2016), altså sproglige ressourcer, hvis funktion fx er at definere, kategorisere, opstille i taksonomier og ordne en omverdensforståelse. Konkrete eksempler på dette kan være lange nominalgrupper, leksikal densitet og en særlig måde at organisere tekster på (Christie & Derewianka, 2008; Halliday, 1977, 1985; Maagerø, 2009). For at få sådanne sproglige ressourcer i spil i en didaktisk sammenhæng, må de, som nævnt, præsenteres i en indholdsmæssig kontekst. Overvejelser om dette indhold bliver naturligvis overordnet set rammesat af Fælles Mål, Kompetenceområdet kultur og samfund (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), men her trækker vi på specifikt på kulturgeografien som felt. Det gør vi med udgangspunkt i Andersson (2010), hvor arbejdet med et fagspecifikt indhold vil involvere tilegnelsen af et domænespecifikt ordforråd og et fagligt register til at kunne håndtere kognitive processer på et taksonomisk højere niveau og dermed potentielt give eleverne muligheder for at udvikle deres CALP.

## Empiriske perspektiver

### **Sprogundervisning uden disconnects**

Det første empiriske perspektiv i denne artikel er informeret af et kritisk deltagerbaseret aktionsforskningsprojekt 2018-2019 (Jensen, 2020), et forskningsparadigme, der anlægger et kritisk blik på praksis i samarbejde med alle involverede deltagere, med det formål at undersøge om konsekvenser af praksis er irrationel, uholdbar eller uretfærdig (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014). Til at belyse de områder i sprogundervisningen, hvor konsekvenser af praksis forekom uheldig og ikke reflekteret i didaktisk og pædagogisk viden, blev begrebet disconnects (Lin, 2016) anvendt til at skabe forbindelse mellem teoretiske perspektiver og den observerede praksis. To engelsklærere og deres to klasser (en 3./4. klasse og 4./5. klasse) fra to forskellige skoler i Syddanmark deltog i projektet sammen med forskeren. I projektets rekognosceringsfase identificeredes flere eksempler på disconnects i undervisningen. Først og fremmest opstod der intracurriculære disconnects, forstået som manglende sammenhæng imellem det sproglige input, eleverne blev tilbudt, og det sproglige output, de forventedes at skulle producere (Lin, 2016). For eksempel bestod input i 4. klasse af et narrativ om en fræk kænguru, en kreativ genre, der har til formål at underholde, hvorefter eleverne blev bedt om at skrive små faktatekster om dyr; en genre, hvor formå-

let er at reproducere viden og kunne håndtere kognitive processer så som at beskrive, definere, generalisere, klassificere mm. Der var her ingen sammenhæng mellem organiseringen af input- og outputgenrer og dermed ingen stilladsering igennem læremidlet af elevernes forventede output, hvilket gjorde opgaven meget svær, for nogle elever umulig (Jensen, 2020)

Ydermere opstod pædagogiske disconnects i relation til understøttelsen af elevernes sproglige udvikling. Ifølge Lin (2016) er mange læremidler og lærere gode til at 'pakke avanceret sprog ud' for elever, forklare fagbegreber med andre mere hverdagsagtige ord, pakke komprimerede sætninger ud og dele dem op i flere mindre sætninger mm. for at sikre, at alle elever forstår et indhold af en tekst. Dog opstår der ofte en pædagogisk disconnect i form af manglende hjælp, når eleven forventes selv at kunne 'pakke sproget igen' i de forventede output genrer (Lin, 2016). Uden lærernes bevidste stilladsering af elevens sproglige udvikling fra BICS til CALP, eller på registerkontinuummet henimod mere specialiseret fagsprog, foregik der kun begrænset sproglig progression (Jensen, 2020). Pædagogiske disconnects blev observeret i form af manglende fælles konstruktion af eksempeltekster (Derewianka & Jones, 2016) som hjælp til at anvende nyligt lært sprog i de forventede output-genrer. Læremidlerne tilbød ingen aktiviteter til dette, og dermed heller ingen hjælp til læreren.

Endelig blev intercurriculære disconnects (Lin, 2016) observeret i form af manglende sammenhæng mellem engelskfaget og de øvrige fag i skolen, men også mellem sprogundervisningen i skolen og elevernes egne behov for at kunne anvende engelsk i deres hverdag.

På et rekonceptualiseringsseminar sammen med de deltagende lærere blev der på baggrund af fælles refleksioner og indsamlet empiri arbejdet med en rekonceptualisering af lærernes sprogundervisning, og planlægningen af et aktionsinitiativ blev påbegyndt med fokus på at skabe sammenhæng imellem de observerede curriculære og pædagogiske disconnects. Aktionsinitiativet blev gennemført i efteråret 2018.

Ud fra en tematisk analyse (Clarke, Braun & Hayfield, 2015) af klasserumsobservationer samt lærer- og elevinterviews fra alle faser i projektet (Jensen, 2020) med det formål at forstå, hvilke faktorer der var af betydning for engelskundervisningen og elevernes sproglæringsproces på mellemtrinet i de to klasser i projektet, førte den tematiske analyse frem til fem overordnede temaer, hvoraf de tre er af relevans for denne artikel:

1. Elevers sproglige progression understøttes af et funktionelt syn på sprog, sprog som meningskabelse i relation til en kontekst.
2. Veltilrettelagt stilladsring på flere niveauer har betydning for elevers sproglæringsproces og dannelsen af positive elevidentiteter.
3. En sprogundervisning med meningsfuldt indhold, hvor elever bliver anerkendt både kulturelt og som deltagere i en global videnskultur, er vigtigt for elevers motivation og syn på engelskundervisningen.

Nødvendigheden af gode læremidler, der støtter læreren i at skabe sammenhænge i sprogundervisningen og undgå disconnects, viste sig derfor at være af stor betydning. I et forsøg på at eksemplificere en mulig rekonceptualisering og transformation af indhold og metoder generelt i engelskundervisningen på mellemtrinnet har vi i vores didaktiske design i anden del af artiklen derfor bygget videre på det læremiddel, som deltagerne i ovennævnte projekt udviklede sammen i rekonceptualiserings- og aktionsinitiativfaserne.

For yderligere diskussion og metodologiske overvejelser, se Jensen (2020). I denne sammenhæng nævnes projektet, fordi det har været med til at informere arbejdet med læremidlet, som foldes ud i artiklens del 2.

### **Sprogundervisning i grundskolen og forventet outcome**

En sociologisk og lingvistisk analyse dels af folkeskolens afgangsprøveopgavesæt til fri skriftlig fremstilling og dels af en række elevbesvarelser tyder på, at såvel opgaveformulering som besvarelser domineres af kontekstafhængigt hverdagsprog (Jacobsen & Melgaard, 2019). Kontekstafhængigheden kommer til syne gennem en analyse med det sociologiske begreb, semantisk tyngde, SG (semantic gravity) (Maton, 2014; Sigsgaard, 2013), som viser, i hvilken grad et begreb er knyttet til sin kontekst. Ved en stærk tilknytning er der tale om stærk semantisk tyngde, og omvendt ved en svag tilknytning til konteksten, fx ved abstrakte fænomener, er der tale om en svagere semantisk tyngde. Der er ikke nogen værdiladning tilknyttet svagere eller stærkere semantisk tyngde, men uden tilstedeværelsen af svag semantisk tyngde i en læringsammenhæng, bliver det vanskeligt at etablere forståelser



hos eleverne, der rækker ud over den konkrete situation. Såvel opgaveformuleringer for FP9 2013-2019 som besvarelser fra en 9. klasse af et konkret opgavesæt (maj 2018) viste en klar dominans af stærk semantisk tyngde: Eleverne skulle skrive en e-mail til en onkel for at takke ham for billetter til en konkret begivenhed og skulle således ikke forholde sig til noget for dem ukendt, abstrakt eller generelt. Med et SG-perspektiv på undervisning og læremidler kan man således se på, hvilken udvikling af betydning der sker og hvilken opbygning af viden, der forekommer i undervisningen.

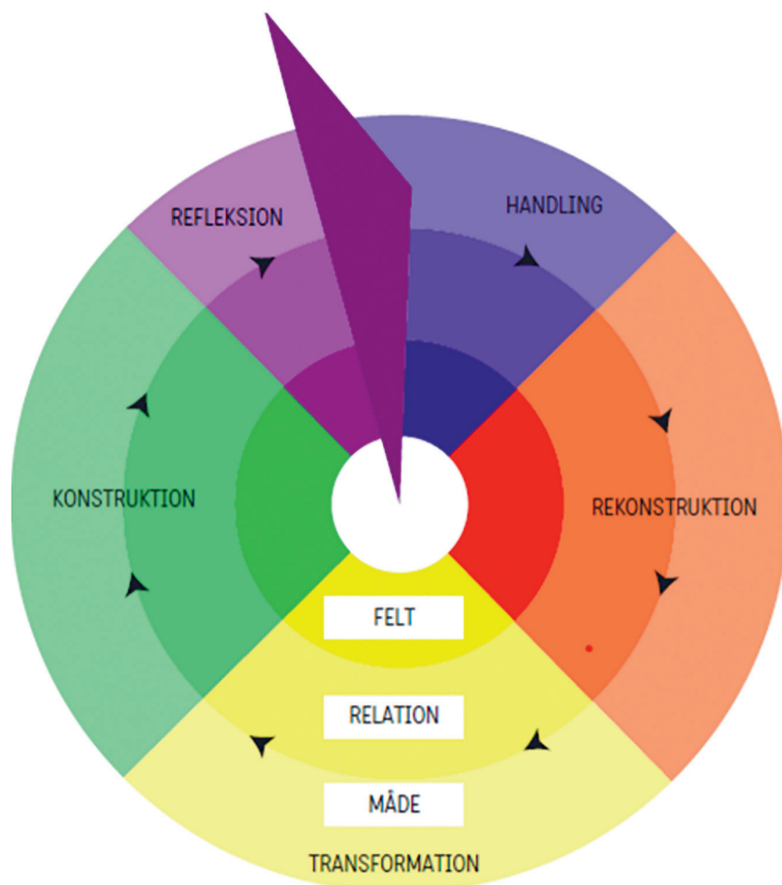
På samme vis blev det tydeligt gennem en lingvistisk analyse funderet i systemisk funktionel lingvistik, SFL (Halliday & Matthiessen, 2014) at elevernes tekster befandt sig til venstre i registerkontinuumet med et hverdagsagtigt felt, en uformel relation og med en måde præget af talesprogsagtigt sprog (Jacobsen & Melgaard, 2019). På det leksiko-grammatiske niveau viste dette sig fx ved tilstedeværelsen af mange materielle processer. Processer, som realiseres af verber, inddeles i flere typer afhængigt af, hvad deres funktion er i kommunikationen. Den materielle proces angiver konkret handling, som så at sige er materialiseret i verden. Til sammenligning kobler relationelle processer elementer til hinanden i teksten, mentale processer angiver en grad af tankevirkosomhed, og verbale processer angiver, at nogen siger eller udtrykker noget. Et andet tegn på, at elevteksterne befandt sig i den venstre side af registerkontinuumet, var de mange konkrete, specifikke og navngivne deltagere. En deltager i den systemisk funktionelle lingvistik er et sætningselement, der håndteres af processen og som typisk realiseres af en nominalgruppe eller et pronomen. I de analyserede tekster var deltagerne fx 'my best friend, Clara' og 'the best day of my life'. I tekster, der omhandler mere generelle emner, ville deltagerne således fx være mere abstrakte og generelle. Af samme grund var der i de analyserede tekster en markant mangel på tilstedeværelse af grammatisk metafor. Grammatisk metafor er en sproglig ressource til at udtrykke kondenserede betydninger, fx gennem brug af nominaliseringer (Christie & Derewianka, 2008; Halliday & Matthiessen, 2014; Maagerø, 2009). Nominaliseringer karakteriseres ved, at egenskaber eller handlinger, som normalt ville udtrykkes gennem ordklasserne adjektiv eller verbum, bliver tingsliggjort og udtrykt gennem et substantiv. Beherskelsen af den grammatiske metafor er helt central for at kunne lykkes i skolesammenhæng og er tæt forbundet med fx opbygning af fagsprog (Christie, 1998).

Noget tyder således på, at eleverne ved grundskolens afslutning ikke bliver ansporet til at producere kontekstafhængigt eller avanceret sprog i engelskundervisningen.

## Registermodellen som ramme til operationalisering og udvikling af et didaktisk design

For at imødegå vores teoretiske og empiriske vidensgrundlag og således undgå at skabe pædagogiske og curriculære disconnects og på samme tid stilladsere elevens udvikling af CALP benyttes som det underliggende princip registerkomponenterne, felt, relation og måde til at operationalisere vores didaktiske design, som foreslået af Derewianka (1990) og modificeret af Mulvad (2011) i den såkaldte sneglemodel (se Figur 3). Her etableres progressionen med udgangspunkt i elevernes hverdagsoplevelser og ditto forståelse af verden med et minimum af sproglige krav, som i Cummins model (s. 6) ville referere til kvadrant A, feltet mellem ikke kognitivt udfordrende, kendte emner og kontekstindlejret sprog, og i retning af en større og dybere forståelse af feltet, gående fra kvadrant B til C i Cummins model, hvor elevernes tilegnelse af domænespecifikke begreber og sprog gradvist gør dem i stand til at håndtere viden på et taksonomisk højere niveau. Gennem denne bevægelse søges tillige en progression i elevernes positionering fra novice til eksperter og endelig en progression fra sprog, der i højere grad er præget af talesprog, BICS, hen imod et mere kontekstafhængigt CALP-informeret fagsprog.

**Figur 3.**  
Den planlagte makrostilladsering i form af en registerbaseret teaching learning cycle inspireret af Derewianka (1990) og videreudviklet af Mulvad (2011) fra Knudsen & Wulff (2017).



I det følgende afsnit viser vi, hvordan vi har brugt sneglemodellen som ramme for et didaktisk design. Gennem konkrete nedslag ses, hvordan vi har indtænkt stilladsering af avancerede sproglige ressourcer, tilegnelse af ny viden i et specifikt domæne inden for kulturgeografien samt udvikling af elevernes sproglige, kognitive og faglige kompetencer.

Det overordnede formål med designet er, at eleverne skal lære, hvordan nabolag ('hoods') kan være forskellige i forskellige kontekster og få adgang til sproglige ressourcer, der kan beskrive steder. Der er således hele tiden to parallelle spor: Et indholdsmæssigt spor, der handler om, at eleverne skal arbejde med et vidensområde inden for kulturgeografien og sætte deres egen ver-

den i perspektiv til andres verden, og dels et sprogligt spor, der skal sætte dem i stand til at udtrykke sig præcist og nuanceret om dette indhold.

Afsættet tages i det, der i sneglemodellen kaldes handling (Mulvad, 2011). Nærmere bestemt er rammen en fælles oplevelse, hvor de sproglige krav til eleverne er minimale. Konteksten er rammesættende for sprog som ledsagelse til handling, idet situationen ikke kræver meget verbalsprog fra eleverne, idet de kan se, pege og røre. Denne første oplevelse skaber det fælles afsæt for sproglig og faglig udvikling og vil således også være præget af stærk semantisk tyngde (Maton, 2014). Helt konkret skal eleverne ud og tage fotos af forskellige lokationer på skolens område (se Figur 4). Denne aktivitet kræver ikke specifikke sproglige ressourcer; man kan sagtens tage fotos af noget, man ikke kan beskrive med ord. Den tilrettelagte situationskontekst gør aktiviteten genkendelig for eleverne, idet måden at erfare og skabe betydning på er velkendt fra deres almindelige hverdag i modsætning til en skolekontekst, hvor det er sproget alene, der konstruerer betydning, eksempelvis i fagtekster.

**Figur 4.**  
Beskrivelse af aktivitet i fasen handling,  
eleverne skal tage fotos af lokationer på  
skolens område.

---

## Let's do some action



### In groups of 3:

Go outside and take photos of a place at your school or school surroundings.



Efterfølgende bruges sprog som rekonstruktion. Her rekonstruerer eleverne sprogligt den fælles oplevelse ved at berette om oplevelsen for læreren og hinanden. De sproglige krav er en smule mindre kontekstafhængige i takt med, at oplevelsen kommer på afstand. Lærerens rolle her er gennem dialog at forbinde elevernes verden med fagets forståelser fx ved brug af det som Gibbons (2018) kalder interaktionel stilladsering, altså det at indgå i dialog med eleverne på en sådan måde, at deres sprog strækkes, fx gennem brug af recasts. I den konkrete aktivitet skal eleverne beskrive deres foto og får gennem dialogen stillet de sproglige ressourcer til rådighed, som de har brug for. Der er i aktiviteten (se Figur 5) indbygget en informationskløft, som er med til at skabe meningsfuldhed i kommunikationen, idet eleverne har taget fotos af forskellige steder på skolens område. Kløften består i, at

stederne, som eleverne har taget billeder af, er forskellige, og at de øvrige elever skal gætte, hvor lokationen er ved at lytte til den sproglige forklaring. De specifikke sproglige ressourcer konsolideres i den opfølgende sorteringsøvelse, hvor eleverne skal kategorisere de nye ord, de nu har lært. Alle ordene kan potentielt indgå i en beskrivelse af steder, som er omdrejningspunktet for det samlede forløb.

**Figur 5.**  
*Interaktionel stilladsering gennem  
 klassedialog samt informationskløftopgave  
 fra rekonstruktionen.*

**Class talk**

Tell your teacher about your place and what you can see in your photo  
 Listen to your friends' description of their places.  
 Can you guess where they have been?



**In groups – sorting game**

Step 1: Sort the cards into different piles of colour, quality, shapes and sizes materials and things or places.

Step 2: Shuffle the cards again and sort them into different piles.  
 You decide the headlines this time.

Colours	Quality	Shapes and sizes	Materials	Thing or place
Bright dark Brown Yellow white beige Grey Dull Green Red	New Old Rusty Shiny	Round Square Triangular Tall Huge Enormous Petite Small Pointy Tall	Wooden Plastic Brick concrete	Building Swing Playground Slide

Efterfølgende påbegyndes en bevægelse hen imod mere komplekse sproglige strukturer. Her bliver eleverne præsenteret for begrebet 'text participants', deltagere; for kategorien ting og steder, der er en central kategori i elevernes billeder og senere i en beskrivelse af et nabolag. Jf. Figur 2 og den stilladsring, sneglemodellen foreslår, anlægger vi et top-down perspektiv på arbejdet med sproglige strukturer ved at arbejde med sprog som en betydningsbærende ressource. Vi bevæger vi os nu længere til højre ad registerkontinuumet og fra kvadrant A mod kvadrant B i Cummins model med en begyndende introduktion til, hvordan man kan komprimere information i lange, detaljerede nominalgrupper. Eleverne skal i denne aktivitet (se Figur 6) konstruere små nominalgrupper til beskrivelse af ting eller steder på skolen ved at tilføje information før tingen eller stedet, i fagsprog kaldet bestemmere og beskrivere. Derefter skal en partner finde og tage et billede af den pågældende lokalitet med sin mobiltelefon. Udover en begyndende forståelse af, hvordan man kan komprimere information i nominalgrupper, får eleverne potentielt en erfaring med betydningen af detaljer i beskrivelser. Der er således stadigvæk høj grad af sammenhæng imellem det anvendte sprog og den konkrete situation, hvori det opstod.

## Figur 6.

Introduktion til begrebet tekstdeltagere samt bestemmere og beskrivere i nominalgruppen til at give information 'foran en ting eller et sted' i rekonstruktionen.

---

### Class talk

Tell your teacher about how you sorted the pictures.  
Give arguments for your headlines.

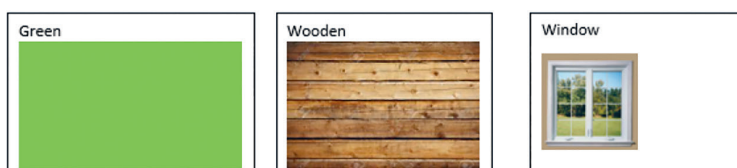
### Explanation – over to you

The category we called things and places are the main elements in your pictures. We call them **text participants**, because they tell us what your picture is about. To give more details about your thing or place, you can add more information in front of the thing or place. For example:

A new wooden building,  
A small green slide,  
A new round playground,

### In pairs – challenging your partner

Use the words cards from before and order them with information in front of a thing or place.



Now challenge your partner to find the thing or place as shown with your cards.

Your partner must take a photo of the thing or place with his mobile phone and show to you.

Now switch.

How many photos can you get?

Sprog som rekonstruktion efterfølges af sprog som transformation, hvor eleverne igennem dekonstruktion af en modeltekst får adgang til flere relevante sproglige ressourcer til beskrivelse af steder, lige som metasproglige og faglige begreber af relevans for temaet om udviklingen af nabolag og beskrivelsen af disse introduceres for eleverne. Hermed sættes de potentielt i stand til ikke alene at håndtere den konkrete opgave her og nu, men desuden lignende opgaver fremover. Her ser vi en gradvis bevægelse hen imod kvadrant C i Cummins' model. Det er netop i denne fase, vi ser begyndende karakteristika fra CALP, idet elevernes eksisterende viden potentielt transformeres til ny viden i kombination med, at eleverne gennem tilegnelsen af domænespecifikke begreber får adgang til at kunne håndtere den nye viden (Mulvad, 2016). For eleverne kan det betyde, at aktiviteterne opleves som



meningsfulde her og nu samtidigt med, at de bliver i stand til at håndtere fremtidige lignende situationer og kontekster.

Modelteksten i første del af transformationsfasen handler om en amerikansk dreng, der bor i Qingdao, Kina, sammen med sin familie, da faderen som ansat i et multinationalt selskab midlertidigt er udstationeret der. Den 10-årige dreng, Landry, giver i teksten først en kort introduktion af denne kontekst, hvorefter han beskriver forskellige kendetegn og særpræg fra sit 'hood'. Eleverne får mulighed for at få forskellige interkulturelle oplevelser igennem læsningen og arbejdet med teksten. De bliver opfordret til at være nysgerrige og se verden ud fra Landrys perspektiv, fx bor der ikke kun kinesere i Kina, men også andre nationaliteter, mange aktiviteter foregår udendørs (old people flying kites, ballet classes at the seaside), og man kan tage på vandreture i bjergene bag byen. Desuden bliver eleverne opfordret til at sammenligne kulturelle fænomener, fx at børn i Kina også synes, det er sjovt at købe 'fake Gucci bags' (som Landrys søster og veninder gør), at der er et undervandsakvarie (lige som vi kender fra Danmark), og at Qingdaos skyline (som man kan se under indflyvningen til byen) ligner New Yorks skyline.

Landrys beskrivelse følger den karakteristiske struktur for teksttypen 'informerende beskrivelse' (Mulvad, 2009, s. 100). I det første aktivitetseksempel i transformationsfasen er fokus imidlertid på en videreudvikling af elevernes forståelse og anvendelse af nominalgrupper. Som en del af dekonstruktionen af modelteksten bliver der først arbejdet med at finde deltagerne i teksten efterfulgt af et dyberegående arbejde med nominalgrupper med 'the noun group maker' (se Figur 7). Eleverne får udleveret et stykke karton med tre sprækker samt et kopiark med tre koloner bestående af dekonstruerede nominalgrupper fra modelteksten organiseret i 'information before', 'place or thing' og 'information after'. De tre koloner klippes ud, og eleverne skal nu konstruere deres egne nominalgrupper (se billede øverst til højre i Figur 7). Her er intentionen, at eleverne lærer, hvordan det er muligt at tilføje bestemmere og beskrivere før en ting eller et sted, men også tilføje kvalificerende informationer i form af nedrangerede sætninger og præpositionsforbindelser efter tingen eller stedet. Eleverne noterer derefter deres eksempler på nominalgrupper i deres 'Language Treasure Chest'. Den sproglige skattekasse bliver introduceret for eleverne allerede i rekonstruktionsfasen og kan anvendes af eleverne til at samle og gemme de sproglige ressourcer, der bliver arbejdet med igennem forløbet.

Begrebet sproglig skattekasse er ikke tilfældigt valgt, men et forsøg på at visualisere over for eleverne, at sprog er en ressource til meningsskabelse for at kunne kommunikere i verden og ikke kun en række regler, der skal overholdes for ikke at gøre noget forkert. Der er altså fokus på at stimulere og motivere eleverne til sproglige hypotesedannelser (Gibbons, 2018; Swain, 1995).

**Figur 7.**  
Beskrivelse af 'the noun group maker'  
fra transformationen.

### Noun group maker

In pairs

- Get a copy sheet from your teacher and a piece of cardboard
- Now it's your turn to add details to places and things.
- Pull the paper slips up and down in the noun group maker to create new noun groups.
- There's also room for your own new noun groups.
- Make sure to note down your detailed *noun groups* in your **LANGUAGE TREASURE CHEST**



### TREASURE CHEST



Information before	Thing or place	Information after
A beautiful	city	in Denmark
A very nice	place	with 200 inhabitants
One of the first	things	in my town
Fake Gucci	bags	from China
A	place	called Jimu Lu
A bright red	sculpture	which is called Whirlwind

Det andet eksempel fra transformationsfasen (Figur 8) viser, hvordan eleverne bliver introduceret til domænespecifikke begreber fra feltet kulturgeografi. I aktiviteten skal eleverne parvis finde ud af, hvor mange forskellige slags 'buildings and functions' de kan finde i deres nabolag og derefter kategorisere disse under kategorierne 'industry', 'commerce' eller 'residential areas'. Her ses en yderligere bevægelse ind i kvadrant C i Cummins model, idet eleverne igennem aktiviteten får tilbudt sproglige ressourcer til at analysere, hvilke funktioner der findes i deres nabolag. Eleverne får dermed mulighed for at tilegne sig ny viden om deres nabolag samt begreber til at kunne håndtere denne viden på et taksonomisk højere niveau. Gennem denne bevægelse er desuden intenderet en progression i elevernes positionering gående fra novicer til eksperter og endelig en progression fra sprog præget af kontekstindlejret talesprog, BICS, hen imod et mere kontekstuaafhængigt CALP-informeret fagsprog. Introduktionen af tre begreber, 'industry', 'commerce' eller 'residential areas' er desuden et eksempel på, at den semantiske tyngde svækkes. Med disse begreber kan man se på et hvilket som helst område, hvorved læring i den konkrete kontekst rækker ud over denne og gøres generaliserbar.

**Figur 8.**  
 Introduktion af fagbegreber fra  
 kulturgeografien til analyse af egne nabolag  
 fra transformationen.

**Industry, commerce and residential areas**

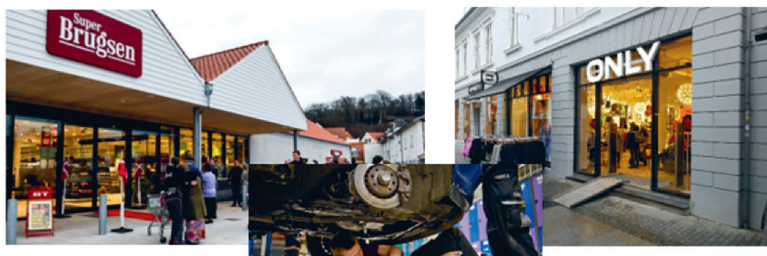
**Class talk**

What does your neighbourhood offer?  
*Can you buy clothes or groceries (commerce), are there any factories or other firms, for example a blacksmith, a mechanic or a plastic factory (industry), are there places where people live and have their homes (a residential areas)*

**In pairs**

Finish the grid by adding what your neighbourhood offers

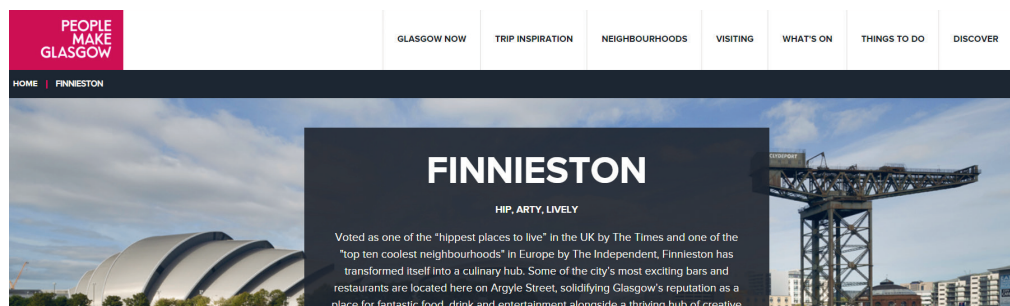
Buildings and functions	How many?	Industry, commerce or residential place?
Grocery store Clothes shop Bank Sports equipment store Electronics store Kiosk Pizza place Doctor Nursing home Homes		



Idet vi etablerer sprogbrugssituationer, der er gradvist længere til højre i registerkontinuumet, tilrettelægges en kontinuerlig stilladsering for eleverne. Netop etableringen af denne kæde af sprogbrugssituationer og stilladseringen betyder, at vi kan introducere en meget kompakt og avanceret tekst om bydelen Finnieston i Glasgow (se Figur 9), som udgør det tredje nedslag i transformationsfasen. Teksten er valgt i forhold til indhold, da Finnieston repræsenterer et prototypisk eksempel på det, man i kulturgeografien kalder for gentrificering, altså det at et område skifter karakter gennem byfornyelse og værdistigning. Gennem de tre introducerede begreber, 'industry', 'commerce' og 'residential area' kan det anskueliggøres for eleverne, hvordan et industriområde er blevet transformeret til et område præget af boliger og handel. Derudover er teksten pga. dens sproglige særkende, hvor

informationen er pakket i lange nominalgrupper og med brug af grammatisk metafor (i.e. 'reputation' og 'entertainment').

**Figur 9.**  
Tekst fra hjemmesiden 'People Make Glasgow'  
fra transformationen.



Teksten lyder:

Voted as one of the “hippest places to live” in the UK by The Times, and one of the “top ten coolest neighbourhoods” in Europe by The Independent, Finnieston has transformed itself into a culinary hub. Some of the city’s most exciting bars and restaurants are located here on “the strip” on Argyle Street, solidifying Glasgow’s reputation as a place for fantastic food, drink and entertainment alongside a thriving hub of creative businesses.



Eleverne vil på ingen måde kunne læse denne tekst på egen hånd, men fordi de foregående aktiviteter har henledt deres opmærksomhed på nominalgruppe-konstruktioner, er udtryk som 'Some of the city’s most exciting bars and restaurants' og 'a place for fantastic food, drink and entertainment alongside a thriving hub of creative businesses' genkendelige for eleverne. En vigtig måde at stilladsere læsningen af teksten er desuden en detaljeret læsning (Rose & Martin, 2012), som starter med lærerens mere hverdagsagtige måde at genfortælle tekstens indhold på: "Finnieston is in the West End of Glasgow, next to the river Clyde. It used to be an industrial area, but not anymore.

Now, lots of people think it is a popular place to live. It says so in the newspapers. This is because Finnieston has changed. Now there are lots of restaurants and bars in the area. Also, there are many artists, musicians and designers' workshops." Herved styrkes den semantiske tyngde, SG, og vi kommer længere til venstre på registerkontinuumet. Denne 'oversættelse' til hverdagsprog kan følges op af en fælles læsning, der sætning for sætning tager eleverne gennem teksten. Ved at genfortælle sætningens indhold på en mere tilgængelig og hverdagsagtig måde og ved at stille spørgsmål, der leder elevernes opmærksomhed hen på de betydningsbærende elementer, guider læreren eleverne gennem teksten. Hermed får de adgang til mere avanceret sprogbrug. De sproglige ressourcer fra teksten skal siden genbruges i elevernes egne tekster. Her kommer bevægelsen igen til at gå mod højre på registerkontinuumet og den semantiske tyngde, SG, svækkes. En sådan variation i SG kaldes en semantisk bølge, da den semantiske tyngde bevæger sig fra at være svag (i det første møde med teksten) til at styrkes (gennem genfortællingen af teksten) til igen at svækkes (når eleverne selv skal skrive med brug af samme sproglige ressourcer). Flere studier har vist, at netop denne bølge er en effektiv måde at give elever adgang til den viden, der er værdifuld, eller legitim, i en skolesammenhæng (Maton, 2013).

Næste fase kaldes konstruktionen. Her konstruerer eleverne tekster først i samarbejde med læreren og senere på egen hånd. Gennem den fælles konstruktion støttes elever til at bruge passende sproglige valg og konstruktive skrivestrategier og bliver således guidet til at blive kompetente skribenter (Gibbons, 2015; Rose & Martin, 2012). Det, at eleverne bliver sat i en situation, hvor de skal pakke informationen ind igen, er med til at dæmme op for pædagogiske disconnects. Eleverne får i stigende grad mulighed for at påtage sig ekspertrollen samtidigt med, at læreren fjerner stilladset. Eleverne skal i sidste ende producere en tekst om deres eget nabolag, nu med det faglige perspektiv, at forskellige steder har forskellige formål ('industry', 'commerce' eller 'residential areas'), og med de sproglige ressourcer, som de har fået modelleret gennem hele forløbet. De har dermed fået et fagligt blik på deres egen verden samt metasprog til at håndtere udfordringen, se Figur 10.

**Figur 10.**  
Oplæg til elevernes fælles og individuelle skrivning i konstruktionsfasen.

## Text construction

We have now looked at how good writers describe their surroundings in a positive way: Landry was happy about his new hood in Qingdao, and therefore he wanted to pinpoint all the nice things about it. In the text about Finnieston in Glasgow they wanted people to visit, and maybe spend their money there.

Now you are also going to write a text where you present your neighbourhood. You are going to include photos of your neighbourhood and possibly even a video.

But before you are on your own, we are going to practice together.

This is when you get to meet Rosie!

Your goal is to write your own **descriptive report** about your neighbourhood in a tool called Book Creator.



BOOK CREATOR

### A descriptive report

<p><b>Purpose:</b> To give information about for example a particular place or a <i>neighbourhood</i></p> <p><b>For whom:</b> Your classmates</p>	<p><b>Text structure:</b> <u>Title:</u> What do we call the text? Think of a title which will let the reader know what the text will be about.</p> <p><u>Identification:</u> background and what this is about the writer tells the reader who it is about and where we are.</p> <p><u>Information grouped into topics with subheadings:</u> about features and characteristics of your neighbourhood, commerce, industry, recreation and what to do.</p>	<p><b>Language focus:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>How do we organize (bundle) information?</li> <li>Details about places and things (<b>text participants</b>)</li> <li>Details about where (<b>circumstances</b>)</li> <li>Using your language volume button for turning up your language a little, showing what you like about your neighbourhood</li> <li>Packing information in longer sentences</li> <li>Using pictures to document and visualize your descriptions</li> </ol>
---	---	--

Inden stilladset helt bliver fjernet, og eleverne skal skrive på egen hånd, tages de gennem en fælles skrivning, hvor alle de indholds- mæssige og sproglige ressourcer, de har samlet gennem hele forløbet, sættes i spil. Hele tiden holdes tekstens formål, nemlig at informere, for øje, og metasprog som 'text participant' og 'circumstance' eksemplificeres, modelleres og konsolideres.

Slutproduktet i forløbet er en informerende beskrivelse om elevens eget 'hood', som forventes lavet i app'en Book Creator, der giver mulighed for at integrere billede og tekst. Intentionen er, at

eleverne ikke alene har udviklet et blik for og tilegnet sig sproglige ressourcer til at beskrive deres egen verden, men også nu er blevet bevidste om, at de deler levevilkår med jævnaldrende børn rundt omkring i verden.

I den sidste del af forløbet bruges sprog som refleksion. (Mulvad, 2016; Østergaard, 2017). Nu er eleverne potentielt i stand til at anvende sproget på en langt mere kontekstuaafhængig måde. Det er her, at der evalueres og reflekteres over, hvad man har lært. Først evaluerer eleverne deres egen tekst ud fra 'Questions for Assessing independent Descriptive reports' (Figur 11), hvor fokus er på elevernes arbejde med tema, sproglige ressourcer og arbejdsformer, og hvordan arbejdet har været medvirkende til, at de har udviklet sig sprogligt, har kvalificeret egne tekster og er blevet i stand til at positionere sig som eksperter inden for det beskrevne tema. Skemaet er delt op i fire koloner:

- 'Clear writing' – hvor der lægges op til, at en klassekammerat skal læse teksten og give feedback på, om formidlingen er klar og forståelig,
- 'Organizing the ideas' – er teksten organiseret i meningsfulde faser og er informationen grupperet i logisk afgrænsede afsnit, evt. med underoverskrifter for hvert nyt emne/ny kategori, der tages op,
- 'Text participants and circumstances' – i hvor høj grad er det lykkedes at komprimere sproget ved at anvende lange og detaljerede nominalgrupper i både deltagere og omstændigheder og dermed give bedre og mere detaljerede beskrivelser af ting og steder, men også organisere indhold i færre og længere, semantisk tættere sætninger med brug af domænespecifikt ordforråd, og endelig
- 'Multimodality' – i hvor høj grad layout, farver og billeder er brugt som illustration og dokumentation af indhold.

I skemaet er der plads til, at eleven evaluerer sig selv, bliver evalueret af en kammerat og endelig bliver evalueret af læreren. Elevernes egne evalueringer har i høj grad fokus på de konkrete sproglige ressourcer, der er blevet arbejdet med i det didaktiske design. I lærerens egen vurdering af elevernes tekster er det vigtig også at have blik for i hvor høj grad, eleverne har lært at



arbejde med det givne tema på et højere taksonomisk niveau, og om elevernes tekster i det hele taget reflekterer de sproglige aktiviteter, der har været genstand for klassens arbejde med det kulturgeografiske felt, nabolag. Ud fra de to evalueringsspektiver får læreren mulighed for at danne sig et nuanceret billede af i hvor høj grad, eleverne er blevet i stand til at anvende sprog som refleksion, har udviklet et CALP-informeret fagsprog og på denne måde er blevet i stand til at positionere sig som eksperter i formidlingen af deres analyse og beskrivelser af eget nabolag.

**Figur 11.**  
Evalueringsark til eleverne, refleksionsfasen.

<b>Questions for Assessing independent descriptive reports</b>			
<b>Clear writing</b>	<b>Organizing the ideas</b>	<b>Text participants and circumstances</b>	<b>Multimodality</b>
-Has a classmate read your writing?  -Did your classmate understand all of your ideas?	-Have you organized your ideas well?  -Have you written a nice identification or background?  -Have you grouped your information about features and characteristics of your neighbourhood into topics?  -Have you given each topic a sub-heading?	-Have you used long <i>noun groups</i> to describe details about places and things?  -Have you used <i>circumstances</i> to describe details about where?	Have you used pictures to document and visualize your descriptions?
<b>Your comments or your classmate's comments</b>	<b>Your comments or your classmate's comments</b>	<b>Your comments or your classmate's comments</b>	<b>Your comments or your classmate's comments</b>
<b>Your teacher's comments</b>	<b>Your teacher's comments</b>	<b>Your teacher's comments</b>	<b>Your teacher's comments</b>

Som afslutning på arbejdet med temaet 'My Hood' skal eleverne lave en aktivitet, der hedder 'In their shoes'. Eleverne arbejder i par og skal bestemme, om de vil være i 'Rosie's shoes' eller 'Landry's shoes'. Læreren stiller nu fem spørgsmål om, hvad Rosie eller Landry ville tænke, føle, gøre, håbe på i forskellige situatio-

ner, og hvad eleverne selv ville svare, hvis det var dem. Eleverne diskuterer, hvad svarene kunne være, og aktiviteten rundes af med en klassesamtale, hvor læreren på et stort stykke papir, fx borddug, samler op på, hvad eleverne har lært, og i hvor høj grad eleverne har øget deres viden om verden med det særlige fokus, der har været på et spirende kulturgeografisk blik som et godt afsæt til en fortsat udvikling af deres interkulturelle kompetencer: Med andre ord, viser eleverne tegn på, at de er nysgerrige og kan sætte sig i den andens sted, og at de kan drage paralleller til deres egen verden.

## Konklusion og afrunding

Vi har med denne artikel forsøgt at operationalisere teoretisk og empirisk viden i et bud på et læremiddel til engelskundervisningen på mellemtrinnet. Læremidlets ambition er at imødekomme de udfordringer, der er fulgt med den tidlige sprogstart, og de øgede forventninger om de engelskkundskaber fremtidens borgere skal være i besiddelse af. Med Cummins teorier som en underliggende model til at beskrive progressionen fra BICS til CALP i det kognitivt udfordrende klasserum, et funktionelt sprogbeskrivelsessystem, SFL, og en konkret måde at indtænke stilladsering og progression gennem en genrepædagogisk tilgang lægger vi an til, at eleverne i deres engelskundervisning skal arbejde med elementer, der repræsenterer en vis faglig dybde til at opnå interkulturel og kommunikativ kompetence. I indeværende eksempel har vi lånt elementer fra kulturgeografien, men en pointe er, at vi lige så godt kunne have valgt et andet fagområde, fx biologi eller billedkunst. Vigtigst er det, at fagområdet – eller feltet – har så meget volumen, at eleverne kan fordybe sig i det i en længere periode. Eleverne skal ikke blive geografer, eller biologer for den sags skyld, men ved at trække på etablerede faglige felter, skabes der også automatisk adgang til tilhørende sproglige ressourcer, der i højere grad er præget af CALP end af BICS. Vi har i læremidlet desuden tilstræbt, at elever skulle finde det meningsfuldt at engagere sig i de forskellige aktiviteter. Det, tænker vi, sker med lige dele fokus på deres eget liv og 'det andet'.

## Referencer

**Børne-** og Undervisningsministeriet. (2019). *Engelsk Faghæfte*. [https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK\\_Faghæfte\\_Engelsk\\_2020.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_Faghæfte_Engelsk_2020.pdf)

- Christie, F.** (1998). Learning the literacies of primary and secondary schooling. I: F. Christie & R. Misson (red.), *Literacy and Schooling*.
- Christie, F. & Derewianka, B.** (2008). *School Discourse*. Continuum.
- Clarke, V., Braun, V. & Hayfield, N.** (2015). Thematic Analysis. I: J. Smith (red.), *Qualitative Psychology, A Practical Guide to Research Methods*. SAGE.
- Cummins, J.** (1999). BICS and CALP: Clarifying the Distinction. *Eric*, 1, 1-9.
- Cummins, J.** (2008). *BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction*. January 2008. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>
- Derewianka, B.** (1990). Rocks in the Head: Children and the Language of Geology. I: R. Carter (red.), *Knowledge about language and the Curriculum* (s. 197-215). Hodder & Stoughton.
- Derewianka, B.** (2012). *A New Grammar Companion for Teachers*. PETAA Publishing.
- Derewianka, B. & Jones, P.** (2016). *Teaching Languages in Context* (2. udg.). Oxford University Press.
- Due, B., Gramkow, K., Fristrup, D., Hansen, C., Holmgaard, K., Larsen, I., Majaard, K. & Nybøle, S.** (2011). *Sprog er nøglen til verden*. <https://www.ft.dk/samling/2011/almdele/buu/bilag/277/1157987.pdf>
- Edelenbos, P. & Kubanek, A.** (2009). Early foreign language learning: Published research, good practice and main principles. I: M. Nikolov (red.), *The Age Factor and Early Language Learning*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1515/9783110218282.39>
- Fang, Z. & Schleppegrell, M.** (2014). *Reading in Secondary Content Areas, A language based pedagogy*. Michigan Teacher Training.
- Gibbons, P.** (2015). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning – Teaching English Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.
- Gibbons, P.** (2018). *Bridging Discourses in the ESL Classroom* (2. udg.). Bloomsbury Academic.
- Graddol, D.** (2006). *English Next*. [https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub\\_english\\_next.pdf](https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/pub_english_next.pdf)
- Halliday, M. A. K.** (1977). Text as Semantic Choice in Social Contexts. I: T. A. van Dijk & J. S. P. De Gruyter (red.), *Grammars and Descriptions*. De Gruyter. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1515/9783110839609-009>
- Halliday, M. A. K.** (1985). *An Introduction to Functional Grammar* (1. udg.). Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C.** (2014). *Halliday's Introduction to functional grammar* (4. udg.). Routledge.
- Jacobsen, S. K. & Melgaard, B.** (2019). *Danish learners' written language proficiency is dominated by basic interpersonal communicative skills – why is this a problem?* (Konferenceoplæg, ASFLA 2019, 3. okt., 2019, Sydney, Australien).
- Jensen, B. F.** (2020). Kvalitet i engelskundervisningen på melletrinnet – et kritisk blik. *Studier i Læreruddannelse -Og Profession*, 5(2).
- Kabel, K. & Svarstad, L. K.** (2019). Refleksiv literacy og interkulturalitet i L1 og L2. In A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring*. Samfundslitteratur.
- Kemmis, S., McTaggart, R. & Nixon, R.** (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Knudsen, S. K. & Wulff, L.** (2017). *Kom ind i sproget*. Akademisk Forlag.
- Lightbown, P. & Spada, N.** (2013). *How Languages are Learned* (4. udg.). Oxford University Press.
- Lin, A.** (2016). *language Across the Curriculum & CLIL in English as an Additional Language (EAL) Contexts – Theory and Practice*. Springer.

- Maagerø, E.** (2009). Om at læse på sætningsniveauet. I: E. Maagerø & E. Seip Tønnesen (red.), *At læse i alle fag*. Klim.
- Macaro, E.** (2018). *English Medium Instruction*. Oxford University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.30687/978-88-6969-227-7/001>
- Martin, J. R.** (2017). Revisiting field: Specialized knowledge in secondary school science and humanities discourse. *Onomazein*, 35, 111-148. <https://doi.org/10.7764/onomazein.sfl.05>
- Maton, K.** (2013). Making semantic waves: A key to cumulative knowledge-building. *Linguistics and Education*, 24(1), 8-22. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2012.11.005>
- Maton, K.** (2014). *Knowledge and the Future of the Curriculum. International Studies in Social Realism*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137429261>
- Mulvad, R.** (2009). *Sprog i Skole*. Alinea.
- Mulvad, R.** (2011). Kan det være sjovt at skrive om havdyr? I: K. Friis & S. Madsbjerg (red.), *Skrivelyst og læring*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Mulvad, R.** (2016). Sprogbaseret pædagogik – genrepædagogik. *Tidsskrift for Sprog- og Kulturpædagogik*, 63, 12-22. [https://unipress.dk/media/14971/9788771842944\\_sprogforum-63.pdf](https://unipress.dk/media/14971/9788771842944_sprogforum-63.pdf)
- Nikolov, M.** (2009). *The Age Factor and Early Language Learning*. Mouton de Gruyter. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1515/9783110218282>
- Nikolov, M.** (red.) (2016). *Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives*. Springer. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-22422-0>
- Polias, P.** (2016). *Apprenticing Students into Science – doing, talking & writing scientifically*. Lexis Education.
- Rose, D. & Martin, J. R.** (2012). *Learning to Write, Reading to Learn – Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School*. Equinox.
- Schæffer, A.-M.** (2013). *Evaluering – engelsk 2. klasse 2012-2013* (Evaluering, Helsingør Kommune). [https://ucc.dk/sites/default/files/evaluering\\_af\\_engelsk\\_i\\_2\\_klasse\\_juni\\_2013.pdf](https://ucc.dk/sites/default/files/evaluering_af_engelsk_i_2_klasse_juni_2013.pdf)
- Sigsgaard, A.-V. M.** (2013). *Who knows what? The Teaching of Knowledge and Knowers in a Fifth*. Aarhus Universitet.
- Søgaard, K. & Andersen, N. S.** (2014). Evaluering af tidlig engelsk-undervisning i Danmark. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 58, 68-74. <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/26065/22937>
- Swain, M.** (1995). Three functions of output in second language learning. I: B. Cook, G. & Seidlehofer (red.), *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*. Oxford University Press.
- Tollan, Louise & Beckmann, C.** (2014). TESS – Tidlig Engelsk Sprog Start på Brøndby Strand Skole. *Sprogforum. Tidsskrift for Sprog- Og Kulturpædagogik*, 20(58). <https://tidsskrift.dk/spr/article/view/26057>
- Vygotsky, L. S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Østergaard, W.** (2017). Registerkontinuum – et værktøj til planlægning og refleksion. I: L. Knudsen, Stine Kragholm & Wulff (red.), *Kom ind i Sproget* (1.udg., s. 63-85). Akademisk Forlag.

LÆRE  
MIDDEL  
DK

# Abstract

---

Denne artikel undersøger spændinger i forholdet mellem læsevejledning og undervisning belyst i forholdet mellem testdata og læremidler. Artiklen er en del af et igangværende ph.d.-projekt<sup>1</sup>, hvor jeg har skygget fire læsevejledere på tre forskellige skoler i to forskellige kommuner samt gennemført interviews af læsevejlederne og deres skoleledere. Data analyseres med udgangspunkt i den kulturhistoriske virksomhedsteori med særligt fokus på at belyse de spændinger, som er i virksomhedssystemet. På baggrund af analysen kan jeg konkludere, at læremidler foreslås, når testdata skal bruges i undervisningssituationer. Analysen viser, at læsevejlederens fagdidaktiske viden om både læseudvikling og staveudvikling er vigtig, når det handler om at understøtte lærerens hensigtsmæssige brug af læremidler i forhold til testdata. Undersøgelsen viser en tydelig spænding omkring forholdet mellem regler, arbejdsdeling og tid, fordi det har en betydning for fællesskaber (vejledning) på skolerne.

This article examines tensions between literacy coaching and teaching, especially between test data and learning materials. The article is part of an ongoing PhD project, where I shadow four literacy coaches at three different schools in two different municipalities, and conduct interviews with them and their school leaders. These empirical data are analyzed on the basis of the cultural historical activity theory with special focus on elucidating tensions. Based on the analysis, I conclude that learning materials are suggested when test data is to be used in teaching situations. The analysis shows that literacy coaches' subject didactic knowledge of both reading and spelling development is of great importance when it comes to supporting the teacher's intended use of learning materials in relation to test data. The research project presents a clear tension regarding the relationship between rules, division of labor and time, because it has an impact on coaching in schools.

# Spændinger mellem testdata og valg af læremidler. Et virksomheds-teoretisk perspektiv på læsevejledning i skolen

Af Karina Kiær, UCSYD og DPU/Aarhus Universitet

## Indledning

I Danmark har der i de senere år været en diskussion om test i skolen, især nationale test. Nyere dansk forskning har peget på, hvordan de nationale test måler, målingernes troværdighed, og læreres og skolelederes brug, holdninger og viden i forhold til de nationale test er undersøgt. Det er kendetegnende, at lærere finder nationale test vanskelige at bruge, da de er for langt væk fra deres egen undervisningspraksis. Derfor kan de også kun fungere som et pædagogisk redskab i begrænset omfang (Bundsgaard & Puck, 2016; Bundsgaard, 2018). Bundsgaard understreger, at der "findes ikke megen nordisk forskning, som undersøger potentialer for eller praksis med pædagogisk brug af test" (Bundsgaard, 2018, s. 6). Han peger især på potentialet i at bruge vejledningerne til testene eller læremidlerne, som relaterer sig til testen. Samtidig viser forskningen også, at lærere finder det vanskeligt at forstå testdata og bruge dem, især når det handler om deres undervisningsplanlægning (Datnow & Hubbard, 2015; Young & Kim, 2010). I reviewet af Nordenbo, Allerup, Andersen, Dolin, Korp, Larsen, Svendsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard (2009) tilskrives læreren, ikke overraskende og velargumenteret, en helt særlig rolle i forhold til den pædagogiske brug af test, men den internationale forskning har senere vist, at det at bruge testdata pædagogisk<sup>2</sup> ikke er så lige til (Schildkamp Poortman, Luyten &

<sup>2</sup> Den engelske term vil være "instruction", og dermed ses det pædagogiske direkte i forbindelse med undervisning.

Ebbeler, 2017). Rådgivningsgruppen i forhold til de nationale test anbefaler også at fremme det pædagogiske formål med test og knytte det tæt sammen med udvikling af skolens evalueringskultur. I den forbindelse er der et ønske om at "give lærere forbedrede vejledninger i at tolke resultater og anvende dem sammen med andre evaluerings- og dokumentationsdata til at tilpasse undervisning og særlige indsatser til elevernes behov og potentialer" (UVM, 2020a, Anbefaling nr. 7, s. 10). En måde at gribe brugen an på pædagogisk har netop været ved at undervise og forberede eleverne på de opgavetyper, som har været i bl.a. de nationale test (Nordenbo et al. 2009, s. 31). Fænomenet kaldes *teaching to the test*, og det har da også været diskuteret i forskningslitteraturen i en årrække i flere lande (Sun, Przybylski & Johnson, 2016). En anden måde at bruge test på pædagogisk kunne være, når testdata, læremidler og forskellige undervisningsmetoder forbindes med hinanden, fx også i vejledningssituationer sammen med en læsevejleder. Forskningen giver gode argumenter for at bruge testdata, da de kan bruges til at udvikle undervisning, øge undervisningskvaliteten og elevernes læring (Coburn & Turner, 2011; Datnow & Hubbard, 2015; Mandinach & Gummer, 2013; Ikemoto & Marsh, 2007; Schildkamp et al., 2017; Kiær, 2020). Det kræver altså mere end blot at have forskellige data til rådighed, det kræver også tid og mulighed for samarbejde (Coburn & Turner, 2011). Eksempelvis nævnes professionelle læringsfællesskaber, når det handler om at bruge testdata, fordi der organisatorisk struktureres en mulighed for samarbejde og at have dialoger om data (Albrechtsen, 2016; Kiær, 2020). Vejledere ser ud til at have en meget betydningsfuld rolle, når det handler om at støtte læreres databrug (Huguet, Marsh & Farrell, 2014; Marsh, Sloan McCombs & Martorell, 2010; Mandinach & Gummer, 2013). Schildkamp og kollegaer peger netop på betydningen af den pædagogiske og didaktiske viden, når det handler om at bruge data (Schildkamp et al., 2017, s. 253, Schildkamp & Poortman, 2015, s. 13). Men i den danske forskning har vi meget begrænset viden om, hvilken betydning læsevejledning har, når det handler om at støtte lærere i brug af forskellige former for testdata. Næsten alle folkeskoler i Danmark har en læsevejleder, og forskning peger på, at læsevejledning kan have en afgørende rolle, når lærere skal bruge testdata til at udvikle undervisning. Læsevejledning kan altså føre til, at lærere forandrer deres praksis væsentligt og integrerer nye undervisningstilgange (Marsh, Bertrand & Huguet, 2015; Marsh et al., 2010; Coburn & Woulfin, 2012). Mausehagen, Skedsmo &



Prøitz (2016) peger på, at der er stor opmærksomhed omkring forskellige aktørers brug af testdata, fx lærere og skoleledere, og i mindre grad fokus på de iboende spændinger og hvordan de skaber muligheder og begrænsninger for udviklingsprocesser, fx hvor læremidler indgår i relation til testdata. Derfor foretager jeg også en analyse af disse spændinger. Spændinger er særligt interessante, fordi de ses som kilder til forandring og udvikling. De er historisk akkumulerede og ses både i og mellem virksomhedssystemer, og de kan være på flere niveauer, som jeg uddyber senere (Knutagård, 2013). Samtidig åbner spændinger op for muligheder og kalder på løsninger, der kan føre til transformationer i aktiviteter. Der kan bl.a. være tale om nogle strukturelle spændinger i og mellem virksomhedssystemer, men der kan også være tale om afvigelser fra fx regler. Spændinger kan også åbne op for det, der omtales som ineffektiviteter. Engeström og Sannino (2011) foreslår, at spændinger analyseres gennem artikulerede manifestationer; de kan altså genkendes, artikuleres, og de konstrueres til ord og handlinger. For blot at nævne et par eksempler, så oplever læsevejlederne en spænding mellem en test og et læremiddel, når testen viser en særlig fejltype, og når læremidlet bruges til træning inden for denne fejltype. Det kan også være, at regler om testning får betydning for læsevejlederens arbejde, så hun må anvende andre test i tiden, indtil den officielle ordblindetest kan tages.

Læremidler udgør en stor del af undervisningen i folkeskolen, og de kan betragtes som medierende artefakter mellem læreren og eleven. Der er tale om midler, som eleverne skal lære ved (Hansen & Skovmand, 2011). Læremidler kan både være analoge og digitale, og der kan være tale om funktionelle læremidler, fx LST, mens andre læremidler har en indlejret didaktik (Hansen, 2010). Jeg rejser derfor følgende forskningsspørgsmål:

**Hvilke spændinger opstår, når læsevejledere skal vejlede lærere i brug af testdata i skolen set i relation til læremidler?**



I artiklen benytter jeg et bredt databegreb, som både indebærer test og formative data som fx elevopgaver fra klasserummet. Alle typer af test og andre formative data indgår i empirien, fordi de indgår som en del af skolens test- og vejledningsrutiner, og de omtales alle som test og data (Feldman, 2000; Hubers, Schildkamp, Poortman & Pieters, 2017; Kiær & Albrechtsen, 2020). Ved databrug forstår jeg her indsamling, analyse, fortolkning, intervention og evaluering af forskellige data, herunder også test (EVA, 2017; Lai & Schildkamp, 2013). På baggrund af overstående vil jeg i denne artikel undersøge spændinger i forholdet mellem testdata og læremidler. Først vil jeg redegøre for min fremgangsmåde i forbindelse med indsamling af de empiriske data.

## Metode

Det empiriske grundlag for at besvare forskningsspørgsmålet består af interviews af fire læsevejledere fra tre forskellige caseskoler i to forskellige kommuner, interviews af skoleledere samt observationsdata, der er indhentet ved brug af metoden *skygning* (McDonald & Simpson, 2014; Czarniawska, 2008, 2014; Johnsson, 2014). Observationsmetoden er særlig velegnet til at følge efter centrale aktører, ting og processer i organisationer og se, hvordan de opfører sig og vedtages gennem interaktioner i forskellige hverdagssituationer (Vásquez, Brummans & Groleau, 2012). “Shadowing entails a researcher closely following a subject over a period of time to investigate what people actually do in the course of their everyday lives, not what their roles dictate of them” (Quinlan, 2008, s. 1480). Metoden gør det muligt at følge læsevejlederen og testen som en skygge, mens de bevæger sig rundt i skolen. Jeg har skygget læsevejlederne i de rutiner, der er på skolen. Det drejer sig bl.a. om skole-/hjem samtaler, hvor testresultater er indgået, læsevejlederens analyse af test, læsevejlederens teammøder med skolens andre læsevejledere eller ledelse, samt afholdte læsekonferencer, som kan ses som en form for vejledning og vejledningssituationer med lærere. Af etiske hensyn har jeg fravalgt testsituationer med elever, da forskning allerede viser, at nogle elever finder testsituationer udfordrende, og min tilstedeværelse kan måske forværre dette (Andreasen, 2019). Indtil nu, da undersøgelsen stadig pågår, er de empiriske data som følgende:

**Tabel 1.**  
Oversigt over data.

	Interview læsevejleder	Skygning læsevejleder	Situationer	Interview skoleleder
Caseskole A	Læsevejleder 1+2 (LV1, LV2) 156 min.	Læsevejleder 1+2 (LV1, LV2) 690 min.	Analyse Teammøde Vejledning Skole-/ hjem samtale Handlingsplaner (dokument)	54 min.
Caseskole B	Læsevejleder 3 (LV3) 52 min.	Læsevejleder 3 (LV3) 750 min.	Analyse Læsekonferencer	52 min.
Caseskole C	Læsevejleder 4 (LV4) 62 min	Læsevejleder 4 (LV4) 300 min.	Analyse PLF-møde på skolen	60 min.

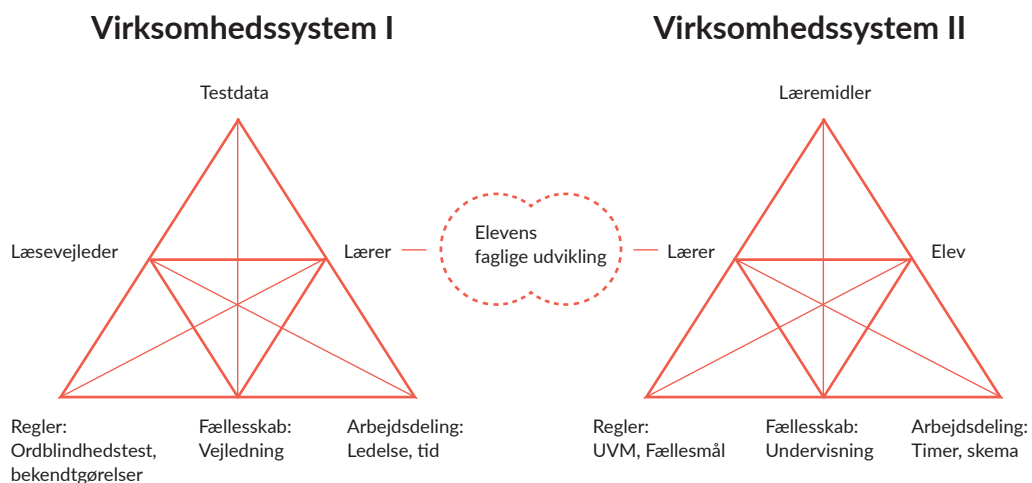
Adgangen til praksis forhandles løbende med læsevejlederne, som også giver adgang til deltagelse i vejledning med lærerne. Adgangen til feltet betinges også af institutionelle rammer og beslutning om, hvornår ”jeg må være med”, ligesom den må genforhandles over tid. I de semi-strukturerede interviews (Kvale & Brinkmann, 2015) spurgte jeg til informanternes uddannelse, erfaring, tidligere og nuværende arbejdsopgaver, funktioner og ønsker i forhold til deres arbejdsopgaver. Jeg spurgte også til, hvilke datatyper de primært arbejder med, samt hvordan læsevejledning er organiseret i kommunen eller på skolen, men også hvilken rolle de som læsevejledere spiller, når det kommer til kollegaer og samarbejdet med ledelsen på skolen. De samme områder blev lederen spurgt ind til, blot set ud fra deres perspektiv. Interviews, feltnoter og lydoptagelser fra observationer indgår i undersøgelsen. Interviews er transskriberede, og alle data er kodet med udgangspunkt i den kulturhistoriske virksomhedsteori, som jeg nu vil udfolde.

## Kulturhistorisk virksomhedsteori

Den kulturhistoriske virksomhedsteori er tidligere blevet brugt til at undersøge arbejdspladser med grupper af ansatte, der har en fælles historie, og som arbejder mod et fælles mål. Derfor er teorien også særlig interessant, når det handler om skole

(Engeström, 2014; Hasse, 2015, s. 34). Den finske professor Yrjö Engeström har udviklet en teori om virksomhedssystemer. Det har han gjort på baggrund af bl.a. Vygotskys teorier, der anser menneskelig handling og tænkning som forbundne til kultur og historie. Engeström repræsenterer den tredje generation af den kulturhistoriske virksomhedsteori, hvor virksomhedssystemer er helt centrale (Engeström, 2016). Et virksomhedssystem kan fx være et hospital eller en skole. Til hvert af disse virksomhedssystemer knytter sig både bevidste handlinger og ubevidste, rutinerede operationer. Der er nogen, der gør noget for at opnå et bestemt mål eller resultat. Individet og grupper handler mod et fælles mål, og derfor udgøres virksomheden af et fællesskab, det kollektive. Leontjev (2009) sonderer mellem begreberne virksomhed, handling og operation. Virksomhed udføres af et kollektivt fællesskab, handlingen udføres af individer og er rettet mod et mål, og operation kan forstås som automatiserede operationer, som individet gør brug af i forskellige processer. Alle elementer må derfor ses i denne sammenhæng, det illustreres i Figur 1, som viser to virksomhedssystemer. Det første kalder jeg for virksomhedssystem I, som primært handler om læsevejlederens vejledning af læreren med test. Virksomhedssystem II fokuserer på lærerens arbejde med testen via læremidler med eleven. Objektet kan forstås, som det virksomheden er rettet mod. I virksomhedssystem I handler det om læreren, hvor det i virksomhedssystem II handler om eleven (Knutagård, 2013, s. 147). Artefakter er i denne sammenhæng testdata i virksomhedssystem I og læremidler i virksomhedssystem II. De to virksomhedssystemer har et delt formål, nemlig *elevens faglige udvikling*.

**Figur 1.**  
Virksomhedssystem I og II.  
Inspireret af Engeström (2012).



Virksomhedsteoriens begreber og modeller tilbyder både et fokuseret, men samtidig nuanceret indblik i forhold til spændinger *i* og *mellem* forskellige virksomhedssystemer. I denne artikel er det spændinger, som læsevejlederne oplever, når de skal vejlede lærere i relation til testdata. Alle elementer i virksomhedssystemet, *regler, arbejdsdeling, fællesskab* og *artefakter, subjekter og objekter*, ses dialektisk forbundne med hinanden, og det giver mulighed for få øje på sammenhængsforståelser i de spændinger, som læsevejlederen oplever. Spændinger er historiske, og de kan ifølge Engeström beskrives inden for fire niveauer af modsætninger. *Primære indre modsætninger* ses i alle bestanddele i virksomhedssystemet, fx når læsevejlederen ønsker at vejlede mere ude i klasserne, hvor arbejdsdelingen gør dette vanskeligt. *Sekundære modsætninger* ses, når et nyt element som fx nye test kommer ind i skolen. En *tertiær modsætning* opstår, når objektet, altså retningen, for den fremherskende form for virksomhed gøres mere avanceret. Her findes modsætningen i et mere overordnet virksomhedssystem, og det er, fx når man ønsker en skole, der i større udstrækning er baseret på data. Det kan betragtes som en mere avanceret form for skole end den traditionelle. Den *kvartære modsætning* ses mellem den centrale virksomhed, her det system, hvor læsevejlederen arbejder med test sammen med læreren, og det virksomhedssystem, som læreren virker i, her læreres arbejde med læremidler sammen med eleven. Det omfatter også virksomhedssystemer, der producerer redskaber til den

centrale virksomhed, fx producenter af test og læremidler. Det er også andre virksomheder, der påvirker, fx uddannelsessektoren. Til sidst er der også virksomhedssystemer, der vedhører lovgivning, regler og administration, fx den kommunale forvaltning, Undervisningsministeriet (UVM) m.fl. (Knutagård, 2013; Engeström, 2001; Engeström, 2014; Daniels, 2008).

Spændinger opstår, fordi virksomheden er en del af samfundets samlede produktion på den ene side og menneskets eget eller uafhængige virksomhed på den anden side (Knutagård, 2013, s. 149). Kuutti (1996) forklarer, at “[a]ctivity theory uses the term contradiction to indicate a misfit within elements [i et virksomhedssystem], between them, between different activities, or between different developmental phases of a single activity” (Kuuti, 1996, s. 34). Spændinger lader sig ikke så let observere, de må udledes gennem historiske og empiriske analyser<sup>3</sup>, hvor der kigges på, hvordan tingene har været praktiseret i virksomhedssystemet og mellem virksomhedssystemer tidligere sammenlignet med nu. Handlinger mellem subjekt, objekt, medieret af et artefakt i virksomhedssystemet, kan iagttages udefra, fx gennem *skygning*. Her kan jeg iagttage, hvad læsevejlederen gør med testdata og læremidler, og lytte til hvilket fagdidaktisk sprog, der bruges. Derimod kan det være vanskeligere at iagttage regler, arbejdsdeling og fællesskaber gennem skygning, men i interviews kan jeg få øje på sammenhænge og spændinger mellem regler, arbejdsdeling, fællesskaber, subjekter, objekter og artefakter i virksomhedssystemet (Engeström, 2019, s. 44). I det følgende afsnit vil jeg uddybe modellen ved at sige noget om artefakter, regler, fællesskaber og arbejdsdeling.

### **Artefakter**

Artefaktbegrebet var Vygotsky især optaget af, da det medierer handlingen mellem subjektet og objektet (Vygotsky, 1978). Og netop udviklingen af kulturelle artefakter er også central i Engeströms teori. Ikke mindst derfor er teorien både aktuel og interessant, når det kommer til brugen af testdata, som er et kulturelt artefakt. I indeværende artikel drejer det sig om artefakterne test og læremidler, som har til formål at lede til forandring. Artefakter er både fysiske og symbolske, og de er med til at forme

<sup>3</sup> Derfor spørger jeg i interviews også ind til, hvordan deres arbejde var for 5-10 år siden, nu og hvordan de ser det i fremtiden.

den menneskelige virkelighed gennem kulturelle repræsentationer. Artefaktets funktion er:

” to serve as the conductor of human influence on the object of activity; it is externally oriented; it must lead to changes in objects. It is a means by which a human external activity is aimed at mastering, and triumphing over, nature.  
(Vygotsky, 1978, s. 55)

Et artefakt kan have flere forskellige betydninger afhængig af kontekst (Engeström, 2014). Intentionen med artefakter er, at det leder til forandringer i virksomhedssystemet i forhold til målet. Både testdata og læremidler skal bidrage til et delt fælles mål: Elevens faglige udvikling (se Figur 1). Testdata har også den funktion at bidrage til indsigt i og vurdering af elevens faglige udvikling i forhold til specifikke faglige områder. Artefakterne kan betragtes som redskaber, man kan tænke med (Hasse, 2015, s. 83). Ikke kun fysiske artefakter, men også sproget er til stede i virksomhedssystemerne. Sproget betragtes som et symbolsk artefakt, og Vygotsky tillægger da også sproget en særlig betydning (Hasse, 2015, s. 77). Inden for databrugsforskningen er der også en særlig måde at tale om data og test på, kaldet data literacy (Mandinach & Gummer, 2013). Det kan også være, at der er et særligt fagsprog i virksomhedssystemet hos fx læsevejlederen (Knutagård, 2013, s. 67). Det er væsentligt at bemærke, at man ikke kan sikre brugen af artefakter, selvom de er til stede. Regler spiller også en rolle i virksomhedssystem I og II.

### **Regler**

Regler har som formål at styre virksomhedssystemets aktiviteter i forhold til målet. De kan være eksplicite og implicite bestemmelser, normer og konventioner, som har til hensigt at styre handlinger og interaktioner inden for virksomhedssystemet (Sannino & Engeström, 2018, s. 45). Regler er med til at karakterisere, hvad der skal ske, hvornår, med hvem, hvordan osv. Reglerne kan man se gennem beslutninger i forhold til arbejdsdeling, og de beslutes af UVM eller forvaltningen gennem love og bekendtgørelser. Regler har også indflydelse på fællesskaber.

## Fællesskaber

Fællesskaber består af flere personer, der deler ønsket om at nå et fælles mål (Knutagård, 2013, s. 148). Fællesskaber kan forstås som måder at være sammen om undervisning på. Fællesskaber er defineret af regler, og de kan opstå som følge af behov og påvirkning fra både subjekter og objekter i virksomhedssystemerne. Fællesskabet i system II handler om det, som lærerne gør i undervisningen med eleverne, og det ønsker virksomhedssystem I at påvirke gennem vejledning. I empirien kan jeg kun iagttage virksomhedssystem II gennem læsevejlederens forslag af læremidler. Det betyder, at jeg ikke observerer, hvad og hvordan læreren gør. Vejledning kan være alt lige fra læsekonferencer, uformel snak hen over kaffen i pausen, mails eller beskeder på AULA, vejledning mellem læsevejleder og lærer, modellering eller observation i klasserummet m.fl. Vejledningsformen afhænger af både arbejdsdeling, dvs. tid og mulighed for at mødes, men også af, i dette tilfælde, lærerens behov og ønsker i forhold til vejledning.

Fællesskabet handler i virksomhedssystem II om undervisning, og en del af undervisningen handler om mål for eleven, differentiering, organisering af undervisningen som fx gruppearbejde eller klasseundervisning. Om virksomhedssystemet skriver Engeström da også, at *målet* altid er under konstruktion, det er fortolket og formet af de aktører, der er involveret i virksomheden (Engeström, 2019, s. 44).

## Arbejdsdeling

“Division of labor refers to horizontal division of tasks and vertical division of power and status” (Sannino & Engeström, 2018, s. 45). Arbejdsdeling handler om, hvem der skal gøre hvad set i relation til målet. Derfor vil de forskellige personer i virksomhedssystemet udføre forskellige handlinger med forskellige artefakter. Spørgsmålet om, hvad en lærer, en læsevejleder og en leder skal foretage sig i virksomhedssystemerne, vil være forskelligt. De virker under forskellige love, bekendtgørelser og regler. Arbejdsdelingen foregår altså mellem virksomhedens medlemmer, og de forskellige positioner spiller også ind på arbejdsdeling, det kan være magt og status (Knutagård, 2013, s. 148). Derfor vil arbejdsdelingen og dens magtstrukturer også være påvirket af det omkringliggende samfunds magtstrukturer. Rollerne bliver forskellige, og det kan også afhænge af den ekspertise, man har eller tildeles i virksomheden.



## Analyse

Ovenfor har jeg præsenteret centrale begreber i Engeströms virksomhedsteori, og med udgangspunkt i disse begreber foretager jeg nu en analyse af det empiriske materiale. Jeg analyserer interviews, feltnoter samt dokumenter gennem et kulturhistorisk virksomhedsteoretisk perspektiv for at undersøge spændinger, der opstår i og mellem virksomhedssystemer. Først analyserer jeg regler, så arbejdsdeling og sidst artefakter og fællesskab med udgangspunkt i Figur 1.

### Regler

Virksomhedssystemerne er påvirket af regler vedtaget af UVM. I forhold til læsevejledere er det bekendtgørelsen for læsevejledning i skolen, som bekendtgør, hvad en læsevejleder skal arbejde med. I Folkeskoleloven står der, at elevers udbytte løbende skal evalueres, det gøres på alle case-skoler ved hjælp af test. Det er også vedtaget lovmæssigt, at undervisningen skal planlægges ud fra Fælles Mål for folkeskolens fag. Fra ministeriel side er der truffet beslutning om, hvornår nogle test kan gennemføres. Den digitale og obligatoriske ordblindetest er fx åben fra 1. marts og frem til sommerferien (UVM, 2020b) og er således bestemmende for, hvornår elever testes for dysleksi på case-skolerne. Det påvirker rutinerne i skolen og skaber nogle spændinger. Læsevejlederen får en ny opgave, fordi en ny regel, som denne, bliver vedtaget. Den nationale ordblindetest kan kun gennemføres fra 1. marts og frem til sommerferien, og den tages af elever fra 3. klasse og opefter, som allerede har vist tegn på vanskeligheder. Ordblindetesten bruges af fagpersoner med viden om læsning og læsevanskeligheder (UVM, 2020b), og det er skolens ledelse, der beslutter hvilke elever, der skal testes med ordblindetesten (UVM, 2020b).

Når testen alene må tages i et begrænset tidsrum, ser jeg, at læsevejlederne tester med andre test i mellemtiden, fx Elbros ordlister, IL-ungdom<sup>4</sup> m.fl. Regler får altså betydning for, hvilket artefakt læsevejlederen anvender i sin afdækning af eleven, fordi hun ikke kan vente på, at den nationale ordblindetest må gennemføres. Der må handles hurtigt, hvis en lærer eller en forælder udtrykker bekymring om elevens faglige udvikling. Der

4 Diagnostisk prøve til beskrivelse og vurdering af større børn og unges læsefærdighed, læsestrategianvendelse, læsevaner og læserselvurdering samt fortolkningsevne.

er tale om en bekymring, der er baseret på lærerens iagttagelser og tidligere gennemførte stave- eller læsetest, hvor eleven viser tegn på faglige vanskeligheder. Hvis elever i fx 7. klasse viser vanskeligheder i september eller oktober, er det lang tid at vente til marts<sup>5</sup>, hvor den nationale ordblindetest må tages. Det betyder, at læsevejlederen finder andre test at afdække elevens vanskeligheder med. Det er nemlig hendes opgave sammen med læreren at sikre elevens faglige udvikling og iværksætte tiltag, som hjælper eleven.

På case-skole A har den ene læsevejleder udarbejdet en handlingsplan, hvori der beskrives nogle af de tiltag, som læsevejlederen på baggrund af nuværende testdata vurderer hensigtsmæssige i forhold til en elev. Der er tale om både test, som er taget i indeværende skoleår, IL-ungdom (fordi de venter på den nationale ordblindetest) og ST-prøver tilbage fra 3. klasse, som viser elevens udvikling. Dertil kommer lærerens iagttagelser fra undervisning. Der foreslås bl.a., at eleven begynder at bruge LST, som fx IntoWords og lignende, der kan hjælpe med ordoplæsning eller ordforslag, men det foreslås også, at læreren tænker i en dysleksivenlig undervisning, også selvom eleven ikke er testet med den nationale ordblindetest. Forslagene målrettes, så de ikke kun imødeser en mulig problemstilling vedrørende dysleksi, men også har en mere overordnet karakter i forhold til danskundervisningen. Der foreslås bl.a. at arbejde med læsestrategier, gentaget læsning, lærermodellering af tekster, og der foreslås konkrete læremidler som Mivo, Margit Gades skriveskabeloner, notatteknikker fra [www.undervis.dk](http://www.undervis.dk) m.fl. i en elevs handleplan. Opsummerende kan jeg sige, at det for case-skole A gør sig gældende, at der er en spænding internt i virksomhedssystem I mellem de regler, der er for ordblindetestning og arbejdsdelingen, som handler om læsevejlederen vejledning af læreren med artefakterne; testdata og læremidler. Det, der foregår i virksomhedssystem I, får dermed betydning for det, læreren kan gøre med eleven i virksomhedssystem II. Læsevejlederen forslag til undervisningsmetoder og læremidler bliver af mere generel karakter, fordi den rigtige ordblindetest ikke kan foretages.

<sup>5</sup> Testplan for case-kommune A viser, at eleverne testes med ST-prøver og læseprøver i september.

## Arbejdsdeling

Arbejdsdeling er en fordeling af ansvar og opgaver, som læsevejlederen skal varetage, og det aftales årligt i en funktionsbeskrivelse med skolens ledelse på alle case-skoler. Læsevejlederen skal både arbejde sammen med lærerne, men også med skolens ledelse. Kompetencemålene fra læsevejlederuddannelsen (Studieordning, 2017) udpeger rammer for læsevejlederens virke. Ifølge disse kompetencemål handler læsevejlederens opgave om at identificere, afdække og vejlede elever med skriftsprogs vanskeligheder. De skal også forestå den løbende udvikling af handleplaner og didaktiske tiltag for skriftsprogsundervisningen i dansk og andre fag i skolen. Læsevejlederen skal være i stand til at kunne vejlede lærere i forhold til indhold, metoder og materialevalg (fx læremidler) inden for læsning og skrivning, desuden skal de fortolke og formidle testresultater til forskellige aktører som skoleledelse, lærere/kollegaer og forældre. De skal ”kunne vejlede i formativ anvendelse af test og evalueringresultater” (Studieordning, 2017, s. 36). I målene understreges det, at en læsevejleder skal kunne vejlede kollegaerne, så de kan tilrettelægge og gennemføre en differentieret og inkluderende skriftsprogsundervisning, som tilgodeser alle elever i den almindelige undervisning. Imidlertid opstår en spænding i forhold til det, som læsevejlederne skal, og det behov, som lærerne har. Når jeg spørger læsevejlederne, så svarer de, at lærerne ønsker, at de giver dem råd, og noget der hurtigt kan omsættes i deres undervisning, og det er læremidler et eksempel på:

*I: ”Hvilken rolle spiller læremidler i sådan en rådgivningssituation?”*

*LV 3: ”Jamen, det spiller jo også en rolle. Det har jeg her på det seneste ikke haft tid til at kigge på. Men jeg har førhen, når jeg har haft læsekonference eller snakket med folk, så har jeg altid haft et eller andet, hvor jeg har tænkt, jamen, det her finder jeg lige frem, for det kan være godt lige at gi'. De kan godt lide at få noget med i hånden. Og det er jeg gået lidt væk fra, for jeg har jo heller ikke tid. Jeg er skåret på tiden.”*

I det øjeblik, at der ikke længere er tid til dette, opstår en spænding i det fællesskab, som handler om vejledning. Der er altså forskellige forventninger til vejledning, alt efter om man er læse-

vejleder eller lærer. Læsevejlederen oplever en spænding, når det kommer til egne ambitioner og andres forventninger. En læsevejleder vil gerne vejlede på andre måder end alene via læremidler, som dette citat viser:

*I: "Hvad ville de [lærerne] have for 10 år siden, og hvad vil de have i dag?"*

*LV 3: "Det er det samme; helt konkrete råd, ikke sådan en helt masse .... Jo, altså jeg har da holdt nogle oplæg, som vi snakkede om før om faglig læsning osv. osv. Og nogen ved, jeg også har været ud at prøve det af, men der er jo også nogen der sådan ... Ja. Nu har vi hørt det og så ja. Og der giver det så meget mere, hvis man er ude i klasserne og være der og måske siger: "Skal jeg prøve lige at starte den her time op? Skal jeg prøve at vise, hvordan jeg kunne gribe det her an med at læse den her fagtekst?" Så kan læreren stå og observere, hvordan gør du egentlig?"*

*I: "Den oplevelse du har der, når du fremhæver den som særlig god, er det så, fordi du har fået en respons på den fra den pågældende lærer? Hvilken feedback får du på det?"*

*LV 3: "Jamen, så har jeg egentlig hørt, at de ligesom siger, jamen, det har jeg slet ikke tænkt på at gøre det på den måde. Og det er jo sådan set lige præcis det, som jeg gerne vil. For det er klart, hvis man er en rigtig dygtig faglærer i biologi og historie, og hvad det kan være, så går man måske ikke så meget ind i det læsetekniske og ser, hvad kan være svært ved den her tekst, og hvilken læseretning kan man have, og hvor skal vi starte? Der er det måske sværere at sætte sig ind i det som faglærer."*

Læsevejlederne ønsker at gå med ud i klasserne, hvor de kan observere og modellere, fordi de kan se, at lærere får øjnene op for noget, de ellers ikke ville have fået. Men dette er ikke altid muligt, fordi andre opgaver presser sig på. Den lokale arbejdsdeling er påvirket af *regler*, og det ses eksempelvis, når UVM træffer beslutning om at indføre en national ordblindetest. Så øver det indflydelse på læsevejlederens arbejdsopgaver, og det betyder, at tiden må prioriteres anderledes, fx i samarbejde med ledelsen. Det betyder også, at tiden til at sætte sig ind i nye læremidler, som de tidligere har brugt tid på, ikke længere prioriteres i

arbejdsdelingen. Læsevejlederen kommer ikke ud i klasserne og ser, hvordan lærerne arbejder med faglig læsning, i forhold til fx læremidlerne og undervisningen i naturfagene, eller deltager på teammøder eller som hun selv udtrykker det ”sætte nogle ting i søen” (LV3, interview case-skole B). Noget udvikling må nedprioriteres og vente, når nye regler indføres. På case-skole B har fokusset på ordblindindsatsen betydet, at andre indsats i læsevejledningen må nedprioriteres, det er ledelsen bevidst om. Læsevejleder på case-skole B beskriver det sådan her: ”Lige så snart man er testet ordblind, så træder en hel masse i kraft. Og hvem skal tage sig af det? Jamen, det skal læsevejlederen, som det er lige nu”. Når en kommune har en særlig indsats omkring dysleksi, kan det betyde, at tiden fra fx det at holde sig orienteret i læremidler får et andet fokus end tidligere. Det betyder ikke, at læsevejlederen ikke har en opmærksomhed på læremidlerne, men fokus ændrer karakter og orienterer sig mod dyslektiske elever. Læsevejlederen på case-skole B siger: ”Altså lige nu arbejder vi jo rigtig meget på at blive en dysleksivenlig skole. Så vi prøver at slå et slag for, at de læremidler, man vælger, at den litteratur, man vælger, kan findes elektronisk”. Så fokus på læremidlerne har ændret karakter, når man spørger læsevejlederne. Det handler bl.a. om en øget digitalisering af læremidlerne, således at de elever, der har behov for det, kan anvende LST sammen med læremidlerne. Det ses især, når læsevejlederen vejleder lærere, at LST bliver foreslået. Selvom ordblindedesten endnu ikke er taget, og eleven ikke er konstateret ordblind, ses der eksempler på i observationer og handleplaner, at LST foreslås på lige fod med andre læremidler eller undervisningsstrategier (observation, case-skole A).

Læsevejlederen må også bruge tid på at holde kurser for eleverne i LST eller i nogle tilfælde gå med ud i klasserne og støtte de elever, der har brug for hjælp til LST i den daglige undervisning, men også i testsituationer (LV 3, interview, case-skole B). Arbejdsdelingen skifter karakter over tid, og det afhænger af nationale, kommunale og lokale indsats. Det opleves som en spænding hos læsevejlederen, fordi der så ikke længere er tid til det, som hun har oplevet som meningsfuldt.

### **Artefakter og fællesskaber – vejledning og undervisning**

Jeg analyserer nu forholdet mellem artefakter og fællesskaber (vejledning og undervisning) i ét afsnit, fordi der ofte indgår artefakter i de vejledningsrutiner, jeg har observeret. Fællesskabet

i virksomhedssystem I handler om lærere og læsevejlederes måder at samarbejde på. Der kan fx være tale om *vejledning*, som både kan være formel, dvs. aftalt eller en rutine som fx læsekonferencer, eller uformel snak hen over kaffen i pausen. Men hvordan gribes forholdet mellem testdata og undervisning an i vejledningssituationer? Observationerne viser, at der optræder flere artefakter i forholdet mellem læsevejlederen og læreren. Først og fremmest er det testen, hvorigennem elevens vanskeligheder og potentialer afdækkes. Andre artefakter, som er til stede, bl.a.: skærme, papirer, hæfter, testresultatoversigter, datavisualiseringer og elevprodukter. Der er tale om fysiske og visuelle artefakter. Nogle medbringes af læsevejlederen andre af læreren. Et andet symbolsk artefakt er det fagdidaktiske sprog, som udveksles mellem læsevejleder og lærer. Der kan bl.a. nævnes, at der tales om særlige metoder, læsestrategier, notatteknikker, gentaget læsning, staveudvikling m.fl. Inden vejledning har læsevejlederen analyseret data. Til alle diagnostiske test, som Bogstavprøve, Ordlæseprøve, Sætningslæseprøve og Staveprøve fra Hogrefes analoge test, er der en tilhørende vejledning med afsnit, der forklarer, hvordan man kan gå fra test til undervisning. Der er i alle vejledningerne et afsnit omhandlende ”Fra prøveresultat til undervisning” (Juul, 2012; Juul & Møller, 2009), desuden er der en litteraturliste, som både består af det, man kan kategorisere som pædagogisk litteratur til læreren, men også semantiske læremidler (Hansen, 2010). Empirien viser, at læsevejlederen gerne bruger vejledningssbogen og henter inspiration fra den, når hun skal bygge bro fra test til undervisning (LV 1, observation). De foreslåede læremidler og undervisningsmetoder i testvejledningerne bliver kun opdateret, når der kommer en ny testvejledning. Det, der kendetegner disse vejledninger, er, at de mere generelt formulerer forslag eller idéer til forskellige undervisningsmetoder og strategier, og det omtales sådan: Herudover får du tips og gode råd til, hvordan du bruger prøveresultatet fremadrettet i din undervisning (Juul, 2012; Juul & Møller, 2009). Læremidlerne udgør en central del af lærerens undervisning, så forholdet mellem test og læremidler står tilbage som en opgave, læsevejlederen kan hjælpe til med at løse. Forholdet mellem test og læremidler udgør en spænding, fordi testen i sig selv ikke foreskriver et bestemt valg eller en bestemt brug af læremidler. I forhold til måder at stille forslag om at bruge læremidler i forhold til testdata, så ser jeg fem overordnede mønstre og spændinger:

Forslag om

1. brug af læremidler og en bestemt *organisering*,
2. brug af læremidler inden for et bestemt *fagligt område* som læsning, stavning og grammatik,
3. *fravalg* af læremidler og undervisningsmåder,
4. brug af *LST*,
5. brug af andre *undervisningsmetoder* eller tilgange.

Mønstrene og de spændinger, som opstår, udfolder jeg i det følgende. Det er kun intentionen, jeg har mulighed for at analysere. Der kan være en divergens imellem det, der foreslås og er læsevejlederens intention og det, der rent faktisk praktiseres i undervisningen. Læsevejlederen har ofte ikke mulighed for at gå med ud i undervisningen, som de også selv beretter om i interviews. Derfor er det usikkert, hvilken betydning didaktiske forslag på baggrund af testdata og forslag om brug af læremidler eller metoder får for elevens faglige udvikling.

### **1. Brug af læremidler og en bestemt organisering**

I empirien ser jeg eksempler på, at læremidlet VAKS medfører en særlig organisering. Det kan dreje sig om undervisning mellem en læsevejleder og elever eller mellem en lærer og elever. Det omtales som et særligt kursus på klassen eller mindre hold med læremidlet VAKS. Der er tale om et læremiddel, der arbejder med en faglig problemstilling eller strategier inden for læsning, og det foreslås til elever, der viser tegn på læsevanskeligheder. Det drejer sig fx om elever, der lander i kategorien Co- C2 i stavetesten, eller elever, der klarer sig dårligt i DVO-screeningen. Elever, der viser tegn på disse vanskeligheder, samles på hold og tilbydes et kursus med VAKS (Funktionsbeskrivelse case-skole A, Interview LV 1 case-skole A, Observation case-skole A og B). Det er ifølge den ene læsevejleder (LV 3) væsentligt at arbejde med VAKS forud for at kunne bruge LST ”hun [eleven] er i nogle situationer for svag til at bruge stavehjælpen i CD-ord... [...] Det er ikke nok at kunne CD-ord” (observation, case-skole B). En spænding opstår, hvis læsevejlederen eller en anden kvalificeret ikke får tid til at varetage dette VAKS-kursus<sup>6</sup>.

På case-skole A er der en måde at organisere staveundervis-

<sup>6</sup> Læsekurset som undervisningsmetode er uddybet af Hagtvæt, Frost & Refsahl (2016) i kapitel 4. Og for en yderligere diskussion af VAKS, se også Petersen (2012).

ning på kaldet lodret stavning. Her tilrettelægges undervisningen på tværs af årgange på mellemtrinnet i nogle af timerne, og modsat første eksempel med VAKS, organiseres undervisningen altså ikke ud fra et læremiddel. Eleverne inddeles efter det staveudviklingstrin, som de vurderes til at være på. Denne vurdering foretages bl.a. ud fra ST-test. Undervisningen tilrettelægges ud fra staveudviklingstrinnet, så der foregår en yderligere forfinelse af testresultatet ved at systematisere undervisningen ud fra teorien om staveudvikling (Gjelstrup, 2014). Alle elever fordeles på forskellige hold afhængigt af staveudviklingstrin. Denne måde at organisere undervisning forudsætter tid til at teste og analysere for derefter at placere eleverne ind på hold, og det er læsevejlederen, der står for det (observation case-skole A). Indplaceringerne af elever kræver løbende revidering på baggrund af andre data end test, fx elevprodukter der viser, hvordan elevens staveudvikling er. Denne udvikling fører læsevejlederen i et skema, hun er tovholder på. Denne måde at samarbejde på, stiller krav om kommunikation og koordinering mellem alle lærere på de respektive klassetrin. Imidlertid oplever læsevejlederne, at der blandt nogle lærere er modstand mod denne undervisningsform, og læsevejlederne er ikke sikre på, at undervisningen foregår, som teorien foreskriver det. Der er en spænding i det at arbejde med fx lodret stavning, som er baseret på en særlig teori, og det nogle af lærerne ønsker og faktisk udøver i praksis (Observation, case-skole A).

## ***2. Forslag om læremidler inden for et bestemt fagligt område som læsning, stavning og grammatik***

Hvis testdata viser, at en elev har mangelfuld læseforståelse og en lav læsehastighed, foreslås det eksempelvis at bruge BookBites. BookBites er et digitalt læremiddel, der arbejder med elevens læselyst, læseforståelse og læsehastighed. Her er tale om et læremiddel, som kommunen har investeret i, og som stilles til rådighed på skolerne. Læremidlet giver mulighed for at logge data, dvs. både hvordan lærere bruger det og om de bruger det, men det giver også mulighed for at monitorere elevens læseudvikling. Læsevejlederen fortæller i en vejledningssituation om læremidlets muligheder, bl.a. at læremidlet giver mulighed for, at eleven kan markere et ord og få det slået op som et billede på google. Eleven kan "læse med ørene", altså bruge LST. Desuden er der mange nye bøger at vælge imellem på forskellige niveauer, ligesom det også kan måle, hvor hurtigt en elev læser. Læsevejlederen har her en dyb indsigt i læremidlets funktionali-



teter. En spænding i forhold til forslaget om brugen af BookBites er, hvis der ikke er nok iPads eller andre teknologier, hvor det digitale læremiddel kan afvikles på, i skolen eller i hjemmet (observation case-skole B).

Grammatip er et digitalt læremiddel, hvor elever bl.a. har mulighed for at arbejde med grammatiske områder og særlige fejltyper inden for stavning. Det er et læremiddel, som de fleste lærere i forvejen bruger i deres undervisning og derfor kender godt, ifølge læsevejlederne. Udfordringen er, ifølge den ene læsevejleder, at lærerne ikke altid ved, at de ikke kan nøjes med at træne den fejltypen, som eleven viste sig at have vanskeligheder ved, jf. ST-testen. Det handler om elevens staveudvikling: ”Jeg ved, at man førhen har givet dem nogle ekstra opgaver i den fejltypen, men man har ikke kigget efter stavetrinnene, så den fejltypen kunne godt ligge i trin 4, hvor man egentlig kun var på stavetrin 2.” (LV 1, interview, case-skole A).

Læsevejlederen peger her på en spænding i forholdet mellem testresultatet og brugen af læremidlet Grammatip, da træningen i sig selv ikke sikrer elevens faglige udvikling inden for fx stavning. Læsevejlederens fagdidaktiske viden om staveudvikling bliver afgørende, når det handler om hensigtsmæssig brug af eksempelvis staveresultater i forhold til læremidlet Grammatip. Selvom læremidler kan hjælpe på nogle områder, er det afgørende, at der er mulighed for, at læsevejlederen kan vejlede i brugen af testdata, set i forhold til læremidler, og bringe sin fagdidaktiske viden og ekspertise i spil, men det er ikke altid at arbejdsdelingen muliggør det. Læsevejlederen oplever, at lærere henvender sig i forhold til testresultater, som de ikke forstår:

*LV 1: ”Jeg tænker bare om sådan noget, som jeg bliver spurgt om. [En lærer spørger:] ”Jeg kan ikke forstå...nu har han arbejdet med -ene og -ende i så lang tid, og han forstår det stadigvæk ikke. Hvorfor gør han ikke det?” Så kan jeg sige, jamen, det er, fordi han har sprunget alle de andre stavetrin over. Og så nytter det ikke noget. Så kan man træne det her lige så længe man vil, hvis han [eleven] ikke er nået til det punkt til at nå til det der.”*

Læsevejlederen har en viden om staveudvikling, og denne viden er væsentlig i forhold til testresultater, fordi man ifølge læsevejlederen ikke kan drage den slutning, at har eleven vanskeligheder med -ene/-ende, så skal eleven træne dette specifikt. Det frem-

træder tydeligt i citatet ovenfor her, hvor læsevejlederen netop ved, at elevens udfordring med -ene/-ende forveksling ikke kan løses ved at træne denne form for fejl. Eleven må til et andet staveudviklingstrin først for at kunne nå til -ene/-ende.

### **3. Forslag om fravalg af læremidler og undervisningsmåder**

I empirien ses også eksempler på læsevejlederenes ønske om fravalg af nogle læremidler. Det er indirekte relateret til testdata og handler om målet om elevens faglige udvikling. Læsevejlederen forsøger at bringe sin faglige viden i spil ved at argumentere mod læremidlet ”Skriftlig for”, et læremiddel som vanligt købes ind, eller hun argumenterer mod undervisning i diktater, fordi læsevejlederen gennem sin uddannelse og på kurser og videreuddannelse har lært, at det ikke er den bedste måde at arbejde med elevers staveudvikling på. Det viser sig dog at være yderst vanskeligt:

*I: ”Kan du ikke fortælle lidt om, hvad du har gjort? Hvordan har du forsøgt som læsevejleder at få det ud, det her læremiddel?”*

*LV 1: ”Jeg har prøvet at give alle de argumenter, som jeg har læst mig til, dengang, jeg kan ikke huske alle argumenter. Men alt hvad jeg har læst mig til, alt hvad der er blevet sagt, når jeg har været på kursus omkring de ting. Jeg har så prøvet at gå hjem og formidle til dem [lærerne] uden held. Og det samme gælder jo egentlig diktaterne. Altså jeg har jo sagt til dem i overbygningen, at de ikke skal køre alle de diktater, men de skal gå ind og kigge på det, de [eleverne] skriver. Men det hjælper heller ikke noget.”*

Der er nogle måder at vælge læremidler på, hvor læsevejlederenes faglige ekspertise ikke bruges. Måske fordi der ikke har været en tradition for at inddrage læsevejlederen i læremiddelvalg, men at det mere har været op til den enkelte lærer eller fagteam. Diktaten i danskundervisningen er vanskelig at udfordre, måske fordi den har været praktiseret i skolen igennem mange år, måske fordi den stadig er tilbagevendende ved folkeskolens prøver i dansk (Kabel, 2017). Der er en spænding, hvis der er ikke et fællesskab, hvor sådanne ting kan drøftes.

#### **4. Forslag om brug af LST**

LST bruges sammen med andre læremidler. Hvis en elev viser tegn på dysleksi eller testes rød eller gul i den nationale ordblindetest iværksættes tiltag med LST. Det gøres på to forskellige måder. På case-skole A foreslås træning i brugen af LST med læremidlet Mivo. Mivo træner elever i at bruge skrivestøtten og de strategier, som knytter sig til at bruge LST. Når eleverne skal lære at bruge LST, kan det organiseres på flere måder, enten ved at læsevejlederen holder kurser i brugen for lærere, ved at læsevejlederen underviser små grupper af elever, eller at læsevejlederen går med ind i den normale undervisning og støtter de elever, der har brug for hjælp med LST. På case-skole B foreslås læsevejlederen, at elever først får et VAKS-kursus, inden LST sættes i værk, fordi de ellers ikke kan bruge deres LST. Der er altså tale om en særlig form for progression, og læsevejlederen vurderer, der er noget, de skal lære i og med VAKS, inden de kan arbejde med LST (Observation, case-skole B). Det er uklart, hvilken testscore eller kategori (rød eller gul), eleven skal have for at have præcis gavn af LST. Alligevel vurderer læsevejlederen, at mange elever, og ikke kun elever, der når den røde kategori, kan have gavn af at bruge LST. En spænding opstår, hvis læreren vælger læremidler, hvor det ikke er muligt at bruge LST og de tillærte strategier sammen med det.

#### **5. Forslag om brug af andre undervisningsmetoder eller tilgange**

Der ses eksempler på, hvordan læsevejlederen foreslår læremidler, der arbejder med andre tilgange og metoder, end de praktiserede. Der bruges dels testdata, men også mere formative data, her elevprodukter. I analysen forud for læsekonferencerne ser læsevejlederen, at den ene klasse arbejder med skriveundervisning i hæftet med skriveopgaven: ”hvad har du lavet i weekenden?”, mens parallelklassen arbejder med læremidlet *Skriv og Læs*. Derudover kigger læsevejlederen på test. Det, som læsevejlederen når frem til i sin analyse, er, at klassen, der arbejder med *Skriv og Læs*, skriver langt mere og mere varieret end den klasse, der alene skriver i hæftet med en fast tilbagevendende skriveopgave. Til læsekonferencen drøfter de skriveundervisningen i den klasse, der arbejder med hæfter. Læsevejlederen gør noget ud af at fortælle til læsekonferencen, at det ikke er et læremiddel, læreren behøver at bruge, men noget man kan. Læsevejlederen nævner potentialer i sin vurdering af læremidlet, fx at eleverne laver en færdig bog, de kan sætte billeder ind i og

at det måske kan øge motivationen for at skrive og skrive mere varieret (case-skole B). Brugen af Skriv og Læs er imidlertid betinget af adgang til iPads og Chromebooks, hvilket opleves som en spænding, hvis de ikke er tilgængelige, og kan således resultere i et fravalg set ud fra lærerens perspektiv (Observation, case-skole B). Testdata fra fx ST-prøver eller læseprøver ville ikke have vist, hvordan skriveundervisning praktiseres i de respektive klasser. Elevprodukter og den opgavedidaktik, der ligger bag, vil i nogen udstrækning kunne give et blik ind i undervisningens virkoms-hedssystem (II). Vejledningssituationen, som beskrevet ovenfor, efterlader læsevejlederen uvidende om, hvorvidt den pågældende lærer følger rådet og implementerer en anden skriveundervisning. Det hænger sammen med arbejdsdeling, og hvordan denne arbejdsdeling betinger muligheder for vejledning, herunder opfølgning.

Et andet eksempel er, hvor læsevejlederen (LV 2) sidder i en vejledningssituation med klassens dansklærer. Baggrunden for vejledningen er, at der er taget IL-Ungdomstest på to elever i klassen, fordi der var en faglig bekymring omkring deres læse-, skrive- og staveudvikling, som også en ST-test havde vist. Der er mistanke om dysleksi. I vejledningssituationen foreslås Margit Gades skriveskabeloner, fordi de kan bruges sammen med LST, og fordi de stilladserer eleverne i deres skriveproces ved hjælp af de udformede skriveformål og skriverammer, som læremidlet er bygget op omkring, ifølge læsevejlederen. I klassen arbejder de allerede med novellen som genre, så det er den skriveskabelon, som læsevejlederen viser på Margit Gades hjemmeside. Læsevejlederen viser, hvordan skabelonerne kan bruges ind i den undervisning om noveller, som læreren og eleverne allerede arbejder med. Forskellige notatteknikker, brug af før, under og efter læsestrategier, samt arbejde med morfologi og ordkendskab til især fremmedord foreslås af læsevejlederen. Efter vejledningen sender læsevejlederen en handleplan. Testdata bruges her som afsæt for at foreslå nye metoder inden for læsning, skrivning og stavning.

## Konklusion

Analysen har vist, at der er en række spændinger i forholdet mellem *regler*, *arbejdsdeling* og *fællesskab*. Jeg kan konkludere, at regler har en betydning for *fællesskaber* og *arbejdsdeling* på skolerne. Relationen mellem virkoms-hedssystemerne I og II er

afgørende, fordi artefakterne (både læremidler og fagdidaktisk sprog) kan støtte læreres udvikling af undervisning. Den virksomhedsteoretiske analyse har bidraget med en indsigt i disse spændinger. Spændingerne mellem regler, arbejdsdeling og fællesskaber er på forskellig vis enten med til at fremme eller svække den relation. Det kommer til udtryk på forskellig vis.

Læsevejlederens og lærerens måde at arbejde på er underlagt regler, og disse regler får da også betydning for de foreslåede læremidler, fx når der er indkøbt et digitalt læremiddel kommunalt. Og reglerne påvirker også arbejdsdelingen, som har stor betydning for *fællesskabet*, altså at have tid til at mødes om vejledning. Arbejdsdelingen kan også være afgørende for måder at kunne vejlede og blive vejledt på. Lærerne oplever det meningsfuldt at få foreslået læremidler, så *artefaktet* læremiddel spiller en væsentlig rolle. Det kræver tid til, at læsevejlederen kan sætte sig ind i læremidlerne, dvs. finde, analysere og vurdere læremidlernes egnethed i forhold til testresultaterne, og det er ikke altid, tiden er til det. Det, at få foreslået et læremiddel uden vejledning, fører til en spænding, fordi læsevejlederens fagdidaktiske ekspertise derved ikke bringes i spil. Arbejdsdeling for både læsevejleder og lærer bliver da vigtig, da de skal have tid og mulighed for at mødes. Det er ikke altid, at det bliver sådan, da regler har indflydelse på de prioriteringer, der er af læsevejlederens arbejde. Fællesskabet er determineret af arbejdsdeling, som har betydning for prioritering af tid og brug af data. På den ene side ved vi fra forskning, at det kræver reflekterende samtaler om data for at analysere dem, for at forstå dem og for at kunne bruge dem. På den anden side kan det være, at der ikke er den fornødne tid til dette. Læsevejlederne ønsker da også denne dybe vejledningsform, og desuden har de et ønske om at modellere, vise hvordan og observere sammen med lærerne i klasserne. På den anden side ønsker lærerne ikke nødvendigvis denne form for vejledning. Læremidler fungerer i både den ene og den anden form for vejledning. Det kan være en udfordring at bruge testdata uden vejledning, fordi det ikke alene handler om at kunne tolke en tests resultater, men det handler også om at kunne anvende den nyeste viden om fx staveudvikling eller faglig læsning i bevægelsen fra test til undervisning. Og det kan udgøre en spænding, hvis læsevejlederens fagdidaktiske viden ikke bringes i spil. Der er også en udfordring i, at arbejdsdelingen ikke altid muliggør, at læsevejlederen ser, hvordan læreren bruger disse læremidler i undervisningssituationer med elever, altså følger op.

Som analysen viser, ændrer testdata og de foreslåede læremidler da heller ikke nødvendigvis ved de læremiddelvalg og den sædvanlige læremiddelbrug, som allerede finder sted i undervisningen. I stedet kan man sige, at der med inspiration fra læremidler foreslås en *udvidelse* af læremidler, tilgange eller metoder at undervise på, en *erstatning* af de anvendte metoder eller *supplement* eller et særskilt *kursus*. Særligt fem mønstre og spændinger har vist sig, når læremidler foreslås: 1) forslag om en bestemt organisering, 2) forslag af læremidler inden for et bestemt fagligt område som læsning, stavning og grammatik, 3) forslag om fravalg af læremidler og undervisningsmåder, 4) forslag om brug af LST, og 5) forslag om brug af andre undervisningsmetoder eller tilgange.

## Referencer

- Albrechtsen, T. R. S.** (2016). Ressourcepersoner i professionelle læringsfællesskaber, reflekterende dialoger om elevdata. I: F. B. Andersen, *Ledelse Gennem Skolens Ressourcepersoner* (s. 73-86). Aarhus: Klim.
- Andreasen, K. E.** (2019). Nationale test set fra børneperspektiv. *Viden Om Literacy*, 25, 74-79.
- Bekendtgørelsen** for Læsevejledning i Grundskolen (BEK. Nr. 473 af 10/5/2007). <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25346>
- Bundsgaard, J.** (2018): Pædagogisk brug af test. *Sakprosa*, 10(2). <https://doi.org/10.5617/sakprosa.6007>
- Bundsgaard, J. & Puck, M. R.** (2016). *Nationale test – danske lærere og skolelederes brug, holdninger og viden* (rapport). Aarhus: DPU, Aarhus Universitet. 10.7146/aul.145.124
- Coburn, C. E. & Turner, E. O.** (2011). Research on Data Use: A Framework and Analysis. *Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives*, 9(4), 173-206. <https://doi.org/10.1080/15366367.2011.626729>
- Coburn, C. E. & Woulfin, S. L.** (2012). Reading Coaches and the Relationship Between Policy and Practice. *Reading Research Quarterly*, 47(1), 5-30. doi:10.1002/RRQ.008
- Czarniawska, B.** (2008). Organizing: how to study it and how to write about it. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 3(1), 4-20. <https://doi.org/10.1108/17465640810870364>
- Daniels, H.** (2008). *Vygotsky and research*. Abingdon Oxon: Routledge.
- Datnow, A. & Hubbard, L.** (2015). Teachers' Use of Assessment Data to Inform Instruction: Lessons from the Past and Prospects for the Future. *Teachers College Record*, 117(4).
- Engeström, Y.** (2019). Medical work in transition: Towards collaborative and transformative expertise. I: *Routledge handbook of the medical humanities* (1. udg.), s. 41-54. <https://doi.org/10.4324/9781351241779-4>
- Engeström, Y.** (2016). *Studies in expansive learning: learning what is not yet there*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Engeström, Y.** (2014). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Engeström, Y.** (2012). Ekspansiv læring – på vej mod en nyformulering af den virksomhedsteoretiske tilgang. I: K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (s. 443-467). København: Samfundslitteratur.
- Engeström, Y.** (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/10.1080/13639080123238>
- Engeström, Y.** & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts. *Journal of Organizational Change Management*, 24(3), 368-387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>
- EVA.** (2017): Skolers erfaringer med at anvende data. Lokaliseret den 1. januar 2020 på: <https://www.eva.dk/grundskole/skolers-erfaringer-anvende-data>
- Feldman, M. S.** (2000). Organizational routines as a source of continuous change. *Organization Science*, 11(6), 611-629. DOI: 10.1287/orsc.11.6.611.12529
- Gjelstrup, M., Kjær, K. & Norrbom, L.** (2014). *Hvordan lærer mine elever at stave?... og lad det ikke være hemmeligt for dem! : staveundervisning ud fra staveudviklingstrin.* (2. udg.). Karlslunde: Læs.
- Hagtvet, B., Frost, J., Refsahl, V. & Pøhler, L.** (2016). *Intensiv læseundervisning på mellemtrinnet: en praksisnær fortælling om planlægning, gennemførelse og evaluering af tiltag for elever i læse- og skrivevanskeligheder* (1. udg.). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Hansen, J.** (2010). *Læremiddellandskabet: fra læremiddel til undervisning* (1. udg.). København: Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K.** (2011). *Fælles mål og midler: læremidler og læreplaner i teori og praksis* (1. udg.). Aarhus: Klim.
- Hasse, C.** (2015). *An Anthropology of Learning On Nested Frictions in Cultural Ecologies.* Aarhus: DPU, Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.1007/978-94-017-9606-4>
- Hubers, M. D., Schildkamp, K., Poortman, C. L. & Pieters, J. M.** (2017). The quest for sustained data use: Developing organizational routines. *Teaching and Teacher Education*, 67, 509-521. doi: 10.1016/j.tate.2017.07.007
- Huguet, A., Marsh, J. A. & Farrell, C. C.** (2014). Building Teachers' Data-Use Capacity: Insights from Strong and Developing Coaches. *Education Policy Analysis Archives*, 22(52). <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n52.2014>
- Ikemoto, G. S., & Marsh, J. A.** (2007). Cutting through the data-driven mantra: Different conceptions of data-driven decision making. I: P. A. Moss (red.), *Evidence and decision making*, 105-131. Malden: Wiley-Blackwell.
- Johnson, B.** (2014). Ethical issues in shadowing research. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 9(1), 21-40. DOI 10.1108/QROM-09-2012-1099
- Juul, H.** (2012). *Vejledning til Staveprøve 1-3.* Frederiksberg: Hogrefe Psykologisk Forlag A/A.
- Juul, H. & Møller, L.** (2009). *Vejledning til Bogstavprøve 2.* Frederiksberg: Hogrefe Psykologisk Forlag A/A.
- Kabel, K.** (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, A. K. Skyggebjerg & S. S. Fougth (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 130-150). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. Didaktiske Studier.
- Kiær, K.** (2020). Læreres databrug – mellem indsigt og valg. I: *En moderne og aktuel didaktik* (s. 47-81). Frederikshavn: Dafolo.
- Kiær, K. & Albrechtsen, T.R.S.** (2020). Forandringer i organisatoriske rutiner: Læsevejledning og testning i skolen som eksempel. *Forskning & Forandring*, 3(1), 28-46.

- Knutagård, H.** (2013). *Introduktion til den kulturhistoriske virksomhedsteori* (1. udg.). Aarhus: Klim.
- Kuutti, K.** (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. I: B. Nardi (red.). *Context and consciousness* (17-44). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (3. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lai, M. K. & Schildkamp, K.** (2013). Data-based decision making: An overview. I: K. Schildkamp, M. K. Lai & L. Earl (red.), *Data-based decision making in education* (s. 9-21). Dordrecht: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-007-4816-3_2).
- Leontjev, A.** (2009). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed* (1. udg.). København: Hans Reitzels Forlag.
- Mandinach, E. B. & Gummer, E. S.** (2013). A systemic view of implementing data literacy in educator preparation. *Educational Researcher*, 42(1), 30-37. DOI: 10.3102/0013189X12459803
- Marsh, J. A., Bertrand, M. & Hugué, A.** (2015). Using data to alter instructional practice: The mediating role of coaches and professional learning communities. *Teachers College Record*, 117, 1-40.
- Marsh, J. A., Sloan McCombs, J. & Martorell, F.** (2010). How instructional coaches support data-driven decision making: Policy implementation and effects in Florida Middle schools. *Educational Policy*, 24, 872-907. doi:10.1177/0895904809341467
- Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S.** (2016): Ansvarliggjøring og nye organisationsrutiner i skolen – rom for læring? *Nordiske organisationsstudier*, 18(1), 79-97.
- McDonald, S. & Simpson, B.** (2014). Shadowing research in organizations: the methodological debates. *Qualitative Research in Organizations and Management An International Journal*, 9(1). DOI: 10.1108/QROM-02-2014-1204
- Nordenbo, S. E., Allerup, P., Andersen, H. L., Dolin, J., Korp, H., Larsen, M. S., ... Østergaard, S.** (2009). *Pædagogisk brug af test. Et systematisk review*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Petersen, G. L.** (2012). *Skriftsprogstilegnelse hos dyslektiske unge og voksne på et sociokulturelt og kommunikativt grundlag* (Doctoral dissertation, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet).
- Quinlan, E. (2008)**. Conspicuous invisibility: Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499. <https://doi.org/10.1177/1077800408318318>
- Sannino, A & Engeström, Y.** (2018). Cultural-Historical Activity Theory: Founding Insights and New Challenges. *Cultural-Historical Psychology*, 14(3), 43-56. doi: 10.17759/chp.2018140304
- Schildkamp, K. & Poortman, C.** (2015). Factors Influencing the Functioning of Data Teams. *Teachers College Record*, 117(4). <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- Schildkamp, K., Poortman, C., Luyten, H. & Ebbeler, J.** (2017). Factors Promoting and Hindering Data-Based Decision Making in Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 28(2), 242-258. <https://doi.org/10.1080/09243453.2016.1256901>
- Studieordning** for de pædagogiske diplomuddannelser. (2017). (7. udg.)
- Sun, J., Przybylski, R. & Johnson, B. J.** (2016). A Review of Research on Teachers' Use of Student Data: From the Perspective of School Leadership. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 28(1), 5-33.



- UVM** (2020a): Rådgivningsgruppen for evaluering af de nationale test. Anbefalinger, januar 2020. Lokaliseret den 6. februar 2020 på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2020/feb/200206-borne-og-undervisningsministeriet-offentliggor-evaluering-af-de-nationale-test>
- UVM** (2020b). Ordblindetesten – en national ordblindetest. Lokaliseret den 12. marts 2020 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/specialundervisning/ordblindetesten>
- Vásquez**, C., Brummans, B. & Groleau, C. (2012). Notes from the field on organizational shadowing as framing. *Qualitative Research in Organizations and Management: An International Journal*, 7(2), 144-165. <https://doi.org/10.1108/17465641211253075>
- Vygotsky**, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Young**, V. M. & Kim, D. H. (2010). Using assessments for instructional improvement: a literature review. *Education Policy Analysis Archives*, 18(19). DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.v18n19.2010>.