



Praksis- fortolkninger af læremidler

09 Learning Tech

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

09 **Learning Tech**

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

**Praksis-
fortolkninger
af læremidler**

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, UC Syd

Ove Christensen, Professionshøjskolen Absalon

René Boyer Christiansen, Professionshøjskolen Absalon

Thomas R. S. Albrechtsen, UC Syd

Redaktionssekretær

Trine Ellegaard, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Temareaktion

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, UC Syd

Lene Illum Skov, UC Syd

Design og grafisk tilrettelæggelse

Kamilla Bjørnskov Madsen

ISSN 2445-6810 (ONLINE)

Rettigheder

© 2021 Læremiddel.dk og forfatterne

Kontakt

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

www.laeremiddel.dk

LÆRE
MIDDEL
ODK

9 Forord

12 Tre matematik- læreres praksis- fortolkninger af læremidler

Af Dorte Moeskær Larsen, Mette Dreier
Hjelmberg, Mette Strandgård Christensen,
Mie Engelbert Jensen, Lene Junge, Stine Dunkan
Gents og Dagmara Clausen

40 Læremidler i brug i danskfagets litteratur- undervisning

– en empirisk undersøgelse af
litteraturanalyse og litteraturfortolkning i
udskolingen

Af Maiken Sissel Norup

80 Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark

Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen

Af Stig Tøke Gissel, Bettina Buch, Dorte Carlsen og Lene Illum Skov

120 Lærernes valg og brug af læremidler i spansk

Styrking af elevenes kultur- og demokratiforståelse i et faglig og allmenndannende perspektiv

Av Berit Grønn

151 Kontroversielle aspekter i historieundervisningen

Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse

Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen

179 **Dialog og læremiddelbrug**

Den stilladserede dialogs betydning for elevers læremiddelbrug i historieundervisningen

Af Astrid Marie Møller Danielsen

207 **Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser i historieundervisning**

Casestudier af historieundervisning på 3. klassetrin

Af Heidi Eskelund Knudsen

234 **Viden i historiefaget**

Hvad skal eleverne lære?

Af Jens Aage Poulsen

LÆRE
MIDDEL
ODK

Forord

I dette nummer af Learning Tech, Praksisfortolkninger af læremidler, er der fokus på teoretisk og empirisk forskning, der undersøger og kortlægger læreres og elevers brug af læremidler i undervisningen – digitale såvel som analoge. Dermed er fokus læremiddeldidaktisk i et fagdidaktisk perspektiv, både i forhold til intenderet, aktualiseret og realiseret læringsdesign. Læremidlerne og brugen af dem kategoriseres og analyseres fra forskellige vinkler og fra forskellige fag – både matematik, dansk, spansk og historie. Til sammen giver de otte artikler forskellige bud på brugen af læremidler i forskellige praksisser, og en række forskellige forhold mellem og omkring læremidler tages op.

I tidsskriftets første artikel *Tre matematiklæreres praksisfortolkninger af læremidler* af Dorte Moeskær Larsen, Mette Dreier Hjelmberg, Mette Strandgård Christensen, Mie Engelbert Jensen, Lene Junge, Stine Dunkan Gents og Dagmara Clausen undersøges, på hvilken måde en lærers drivkræfter påvirker de forskellige didaktiske transformationer, der foregår mellem læremidler og læremidler i brug både i forhold til intentioner i læremidlet, undervisningen som præsenteres af læreren og oplægget realiseret i interaktionen i klassen.

Maiken Sissel Norups artikel *Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning* bidrager dels med viden om, hvor stor en procentvis andel litteraturanalyse og -fortolkning udgør, både hvad angår de didaktiske designs, undervisningen og elevprodukterne. Desuden bidrager artiklen med viden om, hvordan litteraturanalyse og -fortolkning praktiseres i litteraturundervisningen.

Stig Toke Gissel, Bettina Buch, Dorte Carlsen og Lene Illum Skov undersøger i deres artikel *Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark. Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen*, hvilke læremidler der anvendes i L1-undervisningen i danske 7.-klasser, og hvordan læremidlerne bruges i undervisningen. Studiet fokuserer både på didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler samt samspillet mellem disse.

Artiklen *Lærernes valg og bruk av læremidler i spansk – styrking av elevenes kultur- og demokratiforståelse i et allmenndannende perspektiv* af Berit Grønn belyser læreres valg af læremidler i spanskfaget med henblik på at opfylde skolens

dannelsesforpligtelse samt fagspecifikke mål. Hvordan vælges læremidler og hvordan benyttes de, for at eleverne skal kunne trække veksler på eget erfarings- og vidensgrundlag og bygge videre på dette.

Hildegunn Juulsgaard Johannesen giver med artiklen *Kontroversielle aspekter i historieundervisningen. Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse* et blik ind i historieundervisningen i skolens overbygning og bidrager med ny indsigt om kontroversielle aspekters funktion og læremidlers rolle heri i historieundervisningen. Hovedpointen er, at kontroversielle aspekter er bundet i tid og sted og forholder sig moralsk til fortalt fortid.

Astrid Marie Møller Danielsen sætter i sin artikel *Dialog og læremiddelbrug. Den stilladserede dialogs betydning for elevers læremiddelbrug i historieundervisningen* fokus på dialogens betydning for læremiddelbruken i historieundervisningen. En væsentlig pointe er, at der må sættes mere fokus på en struktureret og organiseret dialog i klasserummet, som kan styrke elevernes læremiddelbrug.

Heidi Eskelund Knudsen undersøger i artiklen *Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser i historieundervisning*, hvordan man kan karakterisere læremiddelbrug, og hvilken rolle læremidler som ressourcer i historieundervisning spiller for facilitering af elevers læreprocesser. Hun viser, at lærerens tilstedeværelse i klasselokalet gør, at læreren har mulighed for at intervenere og respondere i brugen af læremidler i forhold til udvikling i elevforståelser, men også at det er vanskeligt for lærere at facilitere deres elevers meningsskabende læreprocesser på en måde, så elevernes egne repræsentationer af mening kan understøtte refleksion og metareflekterende overvejelser.

Endelig fokuserer Jens Aage Poulsen i artiklen *Viden i historiefaget* på, hvordan lærere, elever og læremidler forstår og bruger historisk viden i undervisningen og problematiserer, at historisk viden let kommer til at fremstå som endegyldige og lukkede fortællinger og ikke betragtes som resultater af andre menneskers analyser og fortolkninger af de fortidige hændelser.

Vi ønsker jer rigtig god læsning!

Temareaktionen,

Lene Illum Skov, Hildegunn Juulsgaard Johannesen og Bettina Buch

LÆRE
MIDDEL
ODK

Abstract

Anvendelsen af læremidler i matematikundervisningen har udviklet og ændret sig meget i løbet af det sidste årti. I denne artikel undersøger vi mere specifikt, på hvilken måde en lærers drivkræfter (Siedel & Stylianides, 2018) påvirker de forskellige didaktiske transformationer, der foregår mellem læremidler og læremidler i brug både i forhold til intentioner i læremidlet, undervisningen, som præsenteres af læreren, og oplægget realiseret i interaktionen i klassen (Stein, Remillard & Smith, 2007). Tre kompetente lærere fra forskellige regioner i Danmark er blevet udvalgt, interviewet, observeret og videofilmet. De tre lærere er derefter blevet klassificeret ud fra Siedel og Stylianides' (2018) kategoriseringer af læreres forskellige drivkræfter til undervisning og efterfølgende perspektiveret i forhold til Rezat og Sträßers (2012) sociodidaktiske tetraeder. Resultaterne indikerer, at lærernes drivkræfter tydeligvis påvirker lærernes transformationer af læremidlerne. Dette visualiseres synligt i det sociodidaktiske tetraeder. Denne påvirkning ved læreres brug af læremidler er væsentlig at italesætte både på læreruddannelsen og i efteruddannelsesprogrammer.

The use of teaching resources in mathematics teaching has developed and changed over the last decade. In this article, we examine more specifically how a teacher's driving forces (Siedel & Stylianides, 2018) affect the different didactic transformations that take place between teaching resources and teaching in relation to intentions in the teaching resources, the teaching presented by the teacher and the interactions in the classroom (Stein, Remillard & Smith, 2007). Three competent teachers from different regions in Denmark have been selected, interviewed, observed, and videotaped. The three teachers have been classified based on Siedel and Stylianides' (2018) categorizations of teachers' different driving forces for teaching and subsequent discussions were made in relation to Rezat and Sträßer's (2012) socio-didactic tetrahedron. The results indicate that the driving forces of teachers clearly influence teachers' transformations of teaching resources. This can be visualised in the socio-didactic tetrahedron. This influence is important to mention in both teacher education and in-service training programs.

Tre matematiklæreres praksisfortolkninger af læremidler

Introduktion og PAL-projektet

Både nationalt og internationalt har der gennem de sidste 10-15 år været en voksende interesse for at forske i læremidler i matematik (Rezat, Visnovska, Trouche, Qi & Fan, 2018). Brugen af lærebøger i matematikundervisning har en særlig opmærksomhed i det matematikdidaktiske forskningsmiljø, da det netop i matematik ofte er udbredt at anvende en lærebog igennem hele undervisningen. Nyere matematikdidaktisk forskning peger endvidere på, at den øgede tilgængelighed af digitale læremidler til matematikfaget indebærer en komplet metamorfose af matematiklærernes arbejde med læremidler (Gueudet & Trouche, 2009; Remillard, 2005). Gueudet og Trouche (2009) beskriver eksempelvis, hvordan lærere i dag bruger meget af deres tid på at udvikle det, de kalder *dokumentationssystemer*. Dokumenter beskrives her som en samling af ressourcer til undervisningsbrug (digitale og analoge) med tilføjelser af lærerens egne erfaringer (scheme of utilization).

Trouche, Gueudet og Pepin (2018) argumenterer for, at nye læremidler både kan positionere matematiklærerne som brugere og som designere. Læreren som bruger handler om lærerens muligheder for at finde, vælge og tilpasse læremidler med henblik på at bruge det i praksis. Som designere har lærerne muligheder for selv at udvikle læremidler, der kan bruges i praksis. Disse mulige ændringer har medført en øget forskningsmæssig interesse for, hvordan matematiklærerne udvikler sig i forhold til brugen af læremidler, og hvordan de rammesætter og anvender forskellige læremidler i en undervisningskontekst (Trouche et al., 2018). Eksempelvis beskriver Remillard (2018), hvordan hun er gået fra at tale om materialer til at tale om ressourcer, da begrebet ressourcer kan omfatte en bred vifte af forskellige værktøjer, herunder både trykte og digitale undervisningsmaterialer, videoer og interaktive værktøjer. Vi vælger at benytte den danske betegnelse læremiddel, der

Af Dorte Moeskær Larsen og Mette Dreier Hjelmborg, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Mette Strandgård Christensen, Professionshøjskolen Absalon, Mie Engelbert Jensen, UC SYD, Lene Junge, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Stine Duncan Gents, Professionshøjskolen Absalon og Dagmara Clausen, UC SYD

lige som Remillards ressourcer, omfatter alt, hvad der tages i brug i en læringssituation også med eventuelt tilhørende lærervejledninger. Læremidler kan være produceret direkte til undervisning, men kan også have haft andre formål, f.eks. kan spisepinde til illustration af ligesidede trekkanter (Hansen, 2012) også opfattes som et læremiddel. Drijvers og Trouche (2008) bruger udtrykket ”instrumental orchestration” til at beskrive lærerens orkestrering af forskellige artefakter og digitale undervisningsmaterialer i undervisningspraksis. Artefakter og digitale undervisningsmaterialer opfattes her lige så bredt som læremidler. De definerer orkestrering på følgende måde: “... lærerens intentionelle systematiske organisering af forskellige artefakter i en given matematisk situation i en digitalt understøttet læringssituation for at støtte elevernes instrumentale genese” (2008, s. 83). Her bruges begrebet orkestrering udelukkende i forbindelse med digitalt understøttede læringssituationer, men begrebet orkestrering kan også bruges bredt om et hvilket som helst artefakt i undervisningspraksissen (Gravemeijer, Stephan, Julie, Lin & Ohtani, 2017; Rezat & Sträßer, 2012).

Brown (2009) beskriver forholdet mellem matematiklærere og læremidler som værende komplekst og med en reference til forskellige jazzmusikere, der benytter det samme nodehæfte til at spille meget forskellige versioner af den samme sang. Han drager analogien til læreres brug af læremidler. Både nodehæftet og læremidlet kan ses som statiske repræsentationer af abstrakte begreber, som fortolkes og bringes til live af jazzmusikeren og matematiklæreren. I matematiklærerens tilfælde transformeres læremidlets intentioner ved, at læreren adapterer, afviser, udvælger og improviserer for at skabe rum for de intendede handlinger. Denne artikel introducerer et studie, der har til formål systematisk at undersøge og analysere, hvordan tre erfarne og kompetente lærere anvender læremidler til matematik i deres undervisning. Studiet er en del af et større dansk forskningsprojekt, ”Praksisfortolkninger af læremidler” (PAL), der undersøger brugen af læremidler i de tre fag: dansk, historie og matematik. Formålet med projektet er at bidrage til at få en forståelse af læreres og elevers brug af læremidler i de tre fag. I denne artikel beskriver vi projektets første fase i matematikfaget, hvor der specifikt er fokus på lærernes brug af læremidler. I modsætning til mere klassiske læremiddelanalyser er projektets fokus brugen af læremidler i praksis og de didaktiske transformationer, som lærere foretager sig for at bringe læremidlerne ind i skolens praksis. Det er i denne fagdidaktiske ramme, vi forstår læreres praksisfortolkninger af læremidler. Mere specifikt forsøger vi at svare på følgende forsknings-spørgsmål:

På hvilken måde påvirker en lærers drivkræfter de forskellige didaktiske transformationer, der foregår mellem læremidler og læreremidler i brug?



For at besvare dette spørgsmål vil vi i denne artikel først gøre rede for tre teoretiske modeller. Den første er en model for de tidsmæssige faser: de forskellige transformationer der sker, når læreremidler er i brug (Stein et al., 2007). Den anden er model for hvilke drivkræfter, lærerne anvender (Siedel & Stylianides, 2018), og den tredje er det sociodidaktiske tetraeder, der kan etablere rammer for analyse af lærernes brug af læreremidler i praksis (Rezat & Sträßer, 2012). Dernæst analyseres de tre læreres forskellige drivkræfter (Siedel & Stylianides, 2018) ud fra udsagn i deres interviews. Derefter vil vi undersøge, via observation, hvordan lærernes drivkræfter påvirker deres didaktiske valg og handlinger i transformationer mellem først det nedskrevne curriculum, her eksemplificeret ved Fælles Mål med læseplan og undervisningsvejledning og læreremidler med eventuelt tilhørende lærervejledninger, dernæst det intendede curriculum, designet af lærerne, og slutteligt det realiserede curriculum (Stein et al., 2007). Vi benytter efterfølgende det sociodidaktiske tetraeder (Rezat & Sträßer, 2012) til visualisering af lærernes forskellige didaktiske transformationer ved læreremidler i brug.

Analytiske rammer for undersøgelse af læreremidler i brug

I det følgende beskrives de tre modeller, som på forskellig vis etablerer en ramme for at undersøge forskellige læreres praksisfortolkninger af læreremidler.

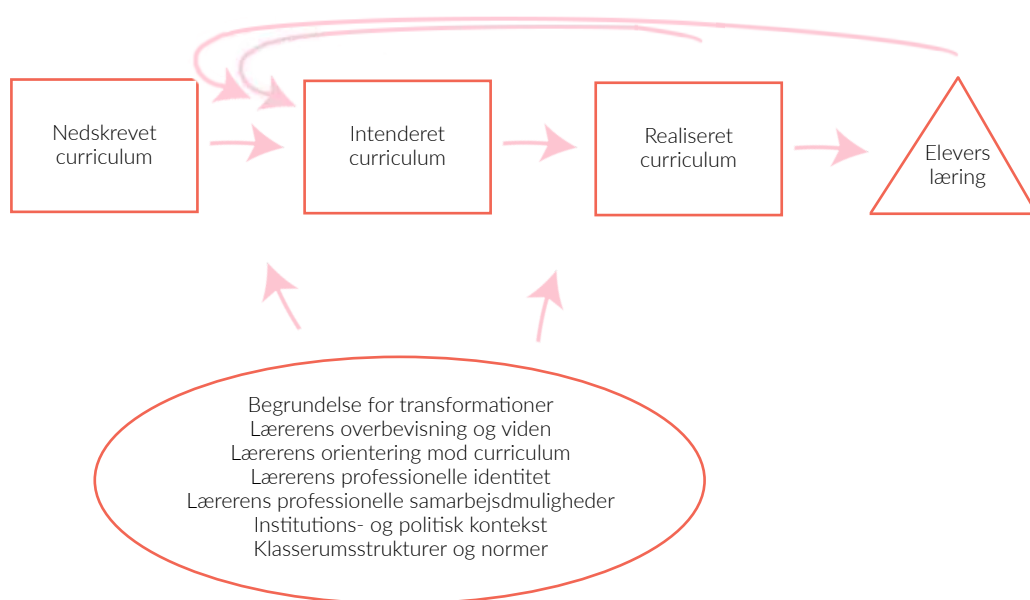
Tidsmæssige faser for læreremidler i brug

Ved at tage afsæt i forskellige betydninger af curriculum beskriver Stein et al. (2007) en analytisk ramme for læreremidler i brug. I rammen skelnes der mellem det nedskrevne, det intendede og det realiserede curriculum, der alle er indbyrdes forbundne (Figur 1). Stein et al. (2007) beskriver, hvordan der både inden for og mellem disse faser foregår fortolkende og interaktive processer, som giver anledning til

transformationer. Ovalen (Figur 1) angiver mulige faktorer, der medierer disse processer.

Figur 1.

Tidsmæssige faser for brugen af curriculum
(Temporal phases of curriculum use), (Stein et al., 2007, s. 322).



I denne kontekst refererer *nedskrevet curriculum* til den officielle beskrivelse af faget matematik (Fælles Mål) sammen med læremidler til matematik. Det nedskrevne curriculum transformeres af en lærer på vej mod det intenderede curriculum. Mellem det nedskrevne curriculum og det intenderede curriculum bringes matematiklærers forståelser, holdning og intentioner i spil, og læreren foretager didaktiske transformationer af det nedskrevne curriculum til en form, som de mener vil være brugbart i klasseværelset. Det kan være i form af en lektionsplan, redidaktiseringer af eksisterende aktiviteter eller valg og fravalg af aktiviteter og læremidler. I det realiserede curriculum interagerer læreren og eleverne med hinanden og bringer curriculum til live på en måde, der adskiller sig fra beskrivelserne fra både Fælles Mål og læremidlerne samt fra lærernes ideer i planlægningen og

lektionsplanen, og som er brugbar i denne klasse.

Stein et al. (2007) betoner, at selvom alle faser har betydning for elevernes matematiske læring (trekanten i Figur 1), så påvirker aktiviteterne i gennemførelsen direkte, hvordan eleverne oplever matematik, og hvad de lærer. De to returpile fra elevernes læring og det realiserede curriculum går hen til transformationsprocessen mellem det nedskrevne og det intenderede curriculum for at vise, hvordan det realiserede curriculum og lærerens vurderinger af elevernes læring påvirker lærernes fremtidige interaktioner med det nedskrevne curriculum.

Lærerens drivkræfter

Ud fra en interviewundersøgelse, der undersøger, hvordan matematiklærere tænker og handler, når de udvælger og designer læremidler, identificerer Siedel og Stylianides (2018) seks forskellige dispositioner: elevdrevne dispositioner, lærerdrevne dispositioner, matematikdrevne dispositioner, begrænsningsdrevne dispositioner, ressource-drevne dispositioner og kulturdrevne dispositioner (Tabel 1). Undersøgelsen viser, at en eller flere af disse dispositioner driver lærernes valg af læremidler til undervisningen. Dispositionerne får lærere til at overveje læremidlet og den didaktiske hensigt, der allerede findes i læremidlet, på en bestemt måde og derefter foretage en "redidaktisering" af disse materialer (Hansen & Gissel, 2017) i henhold til de drivkræfter, der ligger i netop denne eller disse dispositioner.

Tabel 1.
Oversigt over de forskellige drivkræfter.

Tre drivkræfter vedrører overvejende interaktioner i praksis:	Tre drivkræfter vedrører overvejende påvirkninger fra andre kontekster:
En elevdrevet lærer tager udgangspunkt i elevernes behov, fokuserer på læremiddelvariation, og hvilke læremidler der tilføjer værdi til elevernes matematiske læring.	En ressourcedrevet lærer fokuserer på egenskaberne ved selve læremidlet, tilpasningsevnen, om de er nemme at bruge, og om de fungerer.
En lærerdrevet lærer drives af, hvordan de foretrækker at undervise og deres egen autonomi, og de implementerer planer, de allerede har udviklet.	En begrænsningsdrevet lærer fokuserer på tilgængelighed og manglen på noget.
En matematikdrevet lærer knytter valg til et bestemt emne og fokuserer på indholdsvurdering.	En kulturdrevet lærer påvirkes af skolens kultur, f.eks. om lærere deler og samarbejder.

Det sociodidaktiske tetraeder

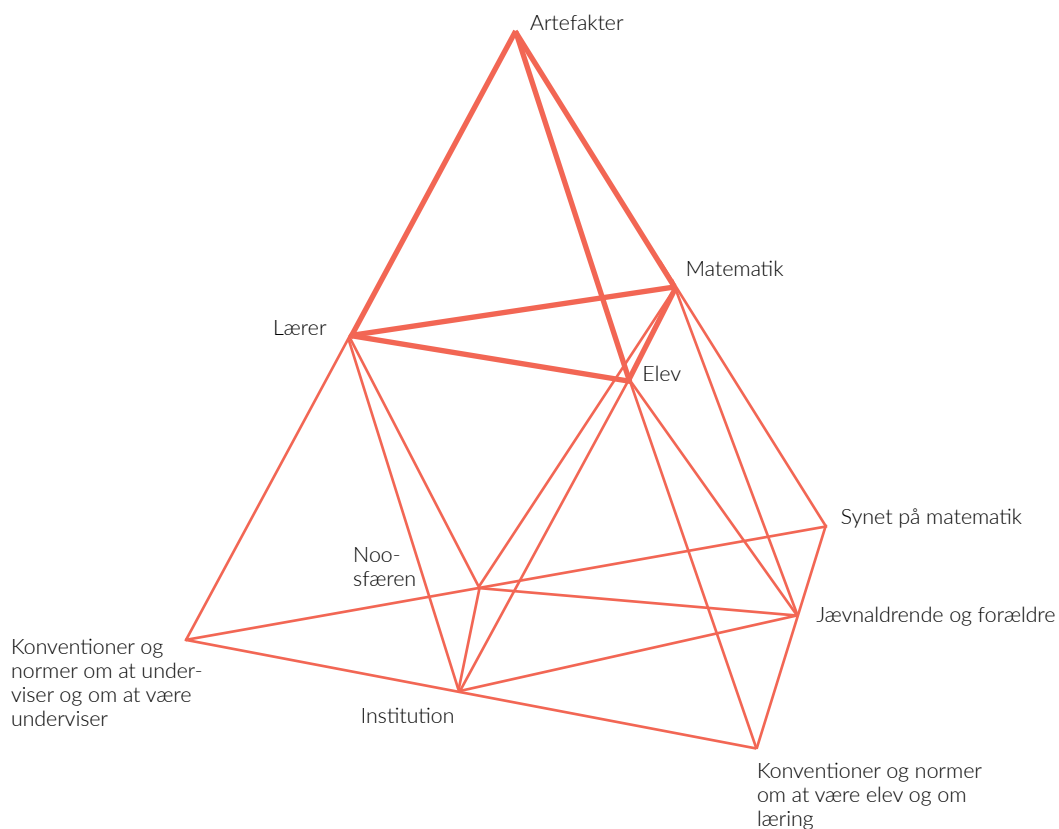
I den klassiske didaktiske trekant i matematik, som består af lærer, elev og matematik, beskrives sammenhængen mellem disse tre aspekter i undervisningen. Engeström (1998) udvider den klassiske didaktiske trekant med en underliggende base, der yderligere medtager de sociodidaktiske og institutionelle normer for undervisning og læring i en kulturel-historisk aktivitetsteori. Rezat og Sträßer (2012) har yderligere udvidet modellen til et tetraeder, således at artefakterne, som svarer til det, vi kalder læremidler, i undervisningen ses som grundlæggende bestanddele af den didaktiske situation. Det sociodidaktiske tetraeder modellerer hele situationen for læremidler fra et aktivitetsteoretisk perspektiv. Hvert punkt i det sociodidaktiske tetraeder relaterer til et specifikt perspektiv (Figur 2). Vi vælger betegnelsen læremidler frem for artefakter i artiklen – dog undtaget i figurerne og direkte henvisning til figurerne, hvor artefakter benyttes.

Med henvisning til flere undersøgelser hævder Rezat og Sträßer (2012), at når elever anvender læremidler, er matematiklærernes rolle tosidet. På den ene side bestemmer

matematiklæreren, hvilke læremidler der skal bruges, og hvornår de skal bruges. På den anden side medierer matematiklæreren elevernes faktiske brug af læremidler, altså hvordan de skal anvendes. Samtidig er det centralt at overveje, hvordan en lærers egen brug af læremidlet påvirker den didaktiske situation og dermed lærerens instrumentelle handling (Rezat & Sträßer, 2012).

Figur 2.

Det sociodidaktiske tetraeder (Socio-didactical Tetrahedron), (Rezat & Sträßer, 2012, s. 648).



Hver flade i det sociodidaktiske tetraeder relaterer til et særligt perspektiv for læremidlernes rolle inden for matematikundervisning. Fladen elev, artefakt og matematik repræsenterer elevens instrument-medierende aktivitet i forbindelse med at lære matematik og påvirkes af elevernes opfattelser af, hvordan man opfører sig som matematikelev såvel som forældres, jævnaldrende og offentlighedens syn på matematik. Lærerens orkestrerende rolle er i vores tilfælde også central for denne flade, da vi har fokus på læreren. Fladen lærer, artefakt og elev fokuserer på lærerens medierende rolle og påvirkes af lærerens og institutionens opfattelser af undervisning og læring. Ligeledes er der påvirkninger fra den såkaldte noosfære, altså "andre personer og institutioner, som interesserer sig for undervisning og læring i matematik" (Rezat & Sträßer, 2012, s. 646). Endelig er der fladen mellem lærer, artefakt og matematik, der illustrerer matematiklærerens instrument-medierede aktivitet i forbindelse med for eksempel at planlægge matematikundervisningen. Dette påvirkes især af lærerens opfattelse af matematik samt lærerens opfattelser af undervisning og det at være underviser. Hele tetraederet udgør en omfattende model af den didaktiske situation, idet den kombinerer de forskellige perspektiver i et samspil. Ved at bruge Rezat og Sträßers (2012) sociodidaktiske tetraeder (Figur 2) er det derfor muligt at undersøge den komplette didaktiske situation i forhold til lærernes brug og design af læremidler – velvidende, at det er særdeles vanskeligt at indfange alle nuancer, der naturligvis findes hos hver enkelt lærer.

Introduktion til de tre lærere, dataindsamling og metoder

Forfatterne til denne artikel udvalgte tre lærere ud fra en hensigt om at have kompetente lærere i projektet. Det var vigtigt, at vi så vidt muligt fik lærere, der var bevidste om og eksplicit kunne udtrykke deres begrundelser for de valg og fravalg, de traf i forhold til deres brug af læremidler i undervisningen. I de tre regioner udvalgte vi 2-3 lærere, der alle blev anset som kompetente. Vi kendte lærerne fra tidligere udviklings- og forskningsprojekter eller fra tidligere efteruddannelseskurser. På baggrund af samtaler udvalgte vi én lærer fra hver region. De tre udvalgte lærere blev anset som værende reformorienterede (Skott, Jess & Hansen, 2008), da de udtrykte sig konstruktivt med hensyn til specifikke krav i undervisningsvejledningen til Fælles Mål – at de i deres undervisning har fokus på forståelse, at deres undervisning omfatter undersøgende arbejde, og at de i deres undervisning har fokus på den dialogiske

samtale. Desuden spillede afstanden til skolerne også en rolle i udvælgelsen. De tre lærere kom fra tre forskellige områder i Danmark (Sjælland, Fyn og Syddanmark). De tre lærere er her beskrevet som hhv. lærer M, lærer L og lærer C. De har alle over 15 års erfaring som matematiklærere, og de er alle uddannede matematikvejledere med undtagelse af lærer L, som fortsat var i gang med uddannelsen, da vi besøgte hende. Alle tre lærere fungerede som matematikvejledere på deres skole.

De tre lærere er alle blevet observeret i det samme semester, mens lærer M og lærer L også er blevet observeret i et efterfølgende semester. I alt er der følgende observationer: 10 dobbeltlektioner og 8 enkeltlektioner for lærer M, 8 dobbeltlektioner og 2 enkeltlektioner for lærer L og 7 dobbeltlektioner for lærer C. Derudover er lærer C også blevet observeret i sin planlægning i samarbejde med en kollega, hvor ideer og tanker om planlægningen blev diskuteret i fællesskab. De andre to lærere planlagde deres undervisning individuelt. Observationer i undervisningen blev udført med en ikke-deltagende tilgang (Fangen, 2010) ved hjælp af et håndholdt kamera. Vi oprettede en observationsmanual, der eksplicit understregede, at kameraet skulle følge læreren og fokusere på, hvad læreren gjorde med læremidlet. Det betød, at kameraet konstant skulle fokusere på lærerens handlinger – når læreren hjalp elever, fulgte kameraet med, og når læreren skrev på tavlen, så skulle der fokuseres på dette. Manualen blev oprettet efter en pilotundersøgelse i alle tre klasser, hvor forskellige vinkler og teknikker blev afprøvet i en enkelt lektion. Umiddelbart efter hver oprettede observatøren en log med en grov transskribering – dvs. vi beskrev lektionens indhold i kronologisk rækkefølge, og vi nedskrev opgaveformuleringer og enkelte citater. Ligeledes gennemførte observatøren et semistruktureret interview med læreren efter afslutningen af observationerne det første år. Her fokuserede vi for eksempel på deres brug af læremidler, hvad de fandt vigtigt at redidaktisere samt deres karakteristik af dem selv som matematiklærer, eksempelvis hvad der karakteriserer en god matematiklektion. Interviewene blev lydoptaget og transskriberet fuldt ud.

Forskningsdesignet er baseret på et kvalitativt multiple-case-studie (Johnson & Christensen, 2014) og indeholder tre forskellige cases: "casen om lærer M", "casen om lærer L" og "casen om lærer C". Målet med at inddrage flere cases er at opnå en mere detaljeret og specifik beskrivelse af, hvordan lærerne orkestrerer og redidaktiserer forskellige læremidler i undervisningen. Det underliggende princip for denne tilgang er, at casestudiet ses som en typisk strategi for empirisk forskning af et valgt fænomen i den specifikke kontekst, hvor fænomenet finder sted, hvorved fænomenets kontekst også kan

medtages i analysen og argumentationerne (Johnson & Christensen, 2014). Vi anvender denne tilgang, da den netop tillader os at gå langt mere i detaljen i analysen af de tre cases i forhold til også at inddrage kontekstens betydning, og vi er i stand til at bruge en flersidet tilgang, der muligvis ikke er mulig, hvis vi havde inddraget et endnu større antal lærere.

Først analyserede vi, ud fra koder inspireret af Siedel og Stylianides, hvilke drivkræfter de tre lærere havde for deres valg af læremidler (2018). For at kvalificere analysen gennemlæste alle forfatterne hvert interview med fokus på, hvad der var vigtigt, når lærerne planlagde deres undervisning – beskrev de elevernes behov, beskrev de matematikfagets identitet osv., og hvad var overordnet i fokus hos de tre forskellige lærere. Dette blev derefter taget op i hele forskningsgruppen til en fælles validering. Derefter fremhævede vi en enkelt eksemplarisk situation for hver lærer, som vi analyserede i henhold til de tre faser: nedskrevet curriculum, intenderet curriculum og gennemført curriculum (Stein et al., 2007). I Tabel 2 ses et overblik over de tre læreres transformationer.

Casen om lærer M

Lærer M underviser en 5. klasse på en større folkeskole på Fyn. I interviewet med M fortæller hun, at hun baserer sin undervisning på lærebogen Multi (Lahti, Mogensen, Sperling & Westfall, 2013). Derudover siger hun blandt andet:

”

... jeg vil ikke nødvendigvis lade mig styre af lærebogssystemet, men lade mig styre af de elever jeg har, at planlægge undervisning med udgangspunkt i de elever jeg har ... Så nytter det ikke at være insisterende og følge lærebogssystemet, hvis ikke elevgruppen ... Hvis man har brug for større differentiering end det, læremidlet stiller til rådighed, så er man nødt til at finde ... noget fra andre læremidler, selv finde på eller redidaktisere noget andet.
(Lærer M, interview)

Lærer M beskriver også, hvordan hun planlægger mange forskellige aktiviteter for hver lektion for at sikre, at læremidlerne passer til elevernes behov og niveau af forståelse. Hun understreger behovet for at engagere klassen og forholder sig til elevernes motivation og selvstændighed:

” Det er en motivationsfaktor, de føler sig mere selvstændige, når vi ikke laver det samme.... Jeg tænker, at det er rigtig, rigtig vigtigt, at de er med til at omformulere det, får gjort det til deres eget, ved at være med til at producere det. Det vender tingene på hovedet, det gør det jo, de får det ligesom ind under huden på en anden måde.
(Lærer M, interview)

Alt dette peger mod, at lærer M primært er en elevdrevet lærer, der lægger vægt på læremiddelvariation (Siedel & Stylianides, 2018; Hjelmberg, Larsen, Jensen, Gents, Christensen, Junge & Hansen, 2020).

En undervisningsaktivitet nedskrevet, intenderet og realiseret hos lærer M

Lærer M fortæller i interviewet, at hun, ud over den lærebog, som skolen har indkøbt, supplerer meget med andre ressourcer og materialer. I en observeret lektion har lærer M valgt, at eleverne skal arbejde med opgaven ”Runde ting”. Opgaven stammer fra lærebogen Multi (Lahti et al., 2013, s. 67) og er en aktivitet for hele klassen. Ifølge lærebogen, som her ses som det nedskrevne curriculum, skal hver elev først skære/klippe en cirkel ud fra et kopiark (kopiarket har 12 cirkler med radier, der varierer fra 2 cm til 7 cm) og efterfølgende stille sig i rækkefølge efter det største areal (eller omkreds). Lærervejledningen (Mogensen, Sperling & Westfall, 2014, s. 67) indeholder kommentarer om ansvarlighed, for eksempel mulige regler for kommunikation, såsom at udpege to elever som problemløsere. Elevernes opgave bliver derfor at give visuelle estimater af cirklernes omkreds og areal, alternativt at foretage en direkte måling ved at placere en cirkel oven på en anden.

Lærer M planlægger dog at gøre noget lidt andet med opgaven (det intenderede curriculum). Hun starter med at henvise til elevernes forforståelse af cirkler. Hun tegner en cirkel på tavlen, der viser radius og diameteren af en cirkel og cirkelns omkreds og laver en liste: ”Diameter, radius, cirkel omkreds, 360 grader, ingen kanter”. Derefter siger hun: ”Vi skal lære at finde arealet og omkredsen af en cirkel”. På gulvet ved tavlen stiller hun nu 7 forskellige runde ting: en tallerken, en skål, en dåse osv. To af dem ser umiddelbart ud til at have den samme omkreds. Derefter præsenterer hun opgaven:

I dag skal vi have en konkurrence. Der er syv forskellige objekter i konkurrencen. I skal starte med at gætte, hvilken af de runde ting, der har den mindste omkreds og areal. Lav en tabel - en til omkredsen og en til arealet, og derefter skal I måle ...

(Videoobservation, lærer M)

Herefter tegner hun en tabel med syv kolonner og to rækker på tavlen. Eleverne skal nu, to og to, arbejde sammen og diskutere, i hvilken rækkefølge de syv figurer skal stå i tabellen. M henviser flere gange til, at der er mange forskellige redskaber, de kan anvende til at måle figurernes omkreds og areal for at få overblik over de forskellige runde ting: papir, en snor, internettet og andre ting, som eleverne selv finder nyttige. En elev foreslår at bruge et målebånd, som han efterfølgende får udleveret. De får også lov til at tegne de runde ting på et stykke papir for at sammenligne dem.

Lærer M har en didaktisk grund til alle sine valg – hendes transformationer af lærebogen er alle rettet mod elevernes perspektiv:

” Ja, det der med at springe opgaver over og lave dem om, det er primært med begrundelser i at noget erfaringsmæssigt virker meget teksttungt, når man går i femte klasse. Opgaverne i sig selv er egentlig ikke for svære, men de kan hurtigt komme til at se for svære ud for eleverne. Noget af det vigtige er jo at foregribe, at de ikke på forhånd tænker: ”det kan jeg ikke finde ud af”.
(Lærer M, interview)

Aktiviteten, som M realiserer i klassen, er karakteriseret ved at elever, som arbejder sammen i par, forsøger at gætte og afprøve deres svar og udfylder tabeller. De tegner, navngiver figurerne, estimerer og måler, diskuterer, lytter til de andre par og søger på nettet. Nogle par opløses, og eleverne finder sammen med en ny makker. De udfyldte tabeller giver eleverne mulighed for at udvide deres arbejde med ræsonnementer som fx: ”Omkredsen er altid større end arealet, men arealet bliver større, når omkredsen bliver større”. En elev spørger M, om de skal bruge omkredsen til at beregne arealet af cirklen. M svarer, at de selv må undersøge, om det er muligt fx ved at søge på nettet.

I forhold til det realiserede curriculum kan vi i vores observationer se, at hendes undervisning er præget af mange transformationer af læremidler og skift mellem forskellige læremidler. Skiftene er typisk mellem lærerproducerede genstande og didaktisk transformerende dele af lærebogen, fx ved at omforme og justere en opgave med mange delspørgsmål til et stjerneløb. Hendes læringsmæssige begrundelse for disse skift er: ”...at det skal hænge

sammen læringsmæssigt, så der er et flow i det” (lærer M, interview). Hun er meget opmærksom på elevernes behov for information om disse skift, så hun skriver en detaljeret dagsorden på tavlen, som eleverne refererer til flere gange i løbet af aktiviteten.

Casen om lærer L

Lærer L underviser en 6. klasse på en større folkeskole i Jylland. Hun beskriver overordnet læremidlerne som et stillads til at få bygget timen op og et redskab til at nå de mål, der er gennemtænkt i årsplanen for klassen. De specifikke aktiviteter er planlagt ud fra overvejelser om, hvordan matematikken kan komme i spil, og hvordan matematiske begreber kan konkretiseres. I vores analyse vurderer vi, at lærer L primært befinder sig i den kategori, der betegnes matematikdrevet (Siedel & Stylianides, 2018; Hjelmberg et al., 2020). Lærer L's valg af læremidler er fx knyttet til en vurdering af: "... om der bliver præsenteret "gode" begreber og om der bliver brugt "spændende" ord eller "gode" forklaringer ..." (lærer L, interview), så hun kan "... undgå spildtid i undervisningen på længere og dårligere forklaringer ..." (lærer L, interview). Hun er desuden optaget af at vælge læremidler, der passer til hendes fagsyn, idet hun mener at: "matematik handler om at undre sig" (lærer L, interview), og hvor opgaven er: "... at gøre matematik til et interessant fag, et oplevelsesfag..." (lærer L, interview). Lærer L er derfor optaget af at tilrettelægge sin undervisning sådan, at eleverne lærer at se matematik og mønstre og strukturer i verden omkring dem. Vi genfinder det tydeligt i følgende citat: "... det lyder lidt stort, at der er matematik i alting, men det ER der jo" (lærer L, interview). Lærer L's valg af læremidler er dog også delvist knyttet til eleverne, da læremidlerne helst skal give dem troen på, at det de byder ind med er OK, og at de sammen kan løfte det til noget mere: "... jeg er med til at flytte nogle børn i forhold til troen på dem selv ... De kan tænke sig frem til mange ting" (lærer L, interview). Selvom eleverne er tydeligt nævnt i citatet, tolker vi dog ikke citatet som tydeligt tegn på, at læremidlerne er udvalgt ud fra elevernes specielle behov – læremidlerne er i højere grad valgt som et middel til, at eleverne kan nå matematiske mål, hvilket tydeliggør, at lærer L er drevet af matematik, når det gælder valg af læremidler.

En undervisningsaktivitet nedskrevet, intenderet og realiseret hos lærer L

Lærer L fortæller i interviewet, at hun har valgt ikke at være bundet op af læremidler forstået som lærebogssystemer, og dette valg giver tilsyneladende en frihed i forhold til at kunne skabe et didaktisk miljø, hvor læremidler tænkes meget bredt defineret. Eleverne har

en fysisk matematikbog i deres kasse og har adgang til forskellige online materialer, men opgaverne i bogen og på platformene bliver udvalgt meget nøje efter, hvordan de kan være relevante for dagens indhold, og der kan sagtens gå flere uger imellem, at eleverne bruger lærebogen. Årsplanen, som lærer L har udarbejdet ud fra Fælles Mål, og selve matematikfaget udgør altså kernen i lærer L's intenderede curriculum. Cirka en gang om ugen sætter lærer L gang i en aktivitet, som hun betegner som en undersøgende aktivitet. Nogle gange er den undersøgende aktivitet ikke knyttet til det intenderede curriculum, andre gange er de undersøgende aktiviteter en vigtig del af et grundigt planlagt forløb. Som optakt til et længere forløb om rumfang arbejder eleverne for eksempel med undersøgende aktiviteter knyttet til målinger af rumlige figurer i skolens bygninger.

I det følgende afsnit refereres til citater som alle stammer fra observationer fra den udvalgte videofilmte lektion. Aktiviteten sættes i gang med en tydelig reference til nedskrevet curriculum: "Vi skal i gang med et nyt emne, der handler om rumlige figurer og rumfang". Den indledende instruktion til aktiviteten bliver knyttet til konkrete genstande, som læreren har i hænderne og vender på forskellige måder: "Se for eksempel på denne figur. Hvis I ser den fra enden, så er det en cirkel, men hvis den får højde på, så bliver det en...". Her afbryder en elev og siger "en toiletrulle". Lærer L fortsætter: "Netop! Og med et matematisk ord kalder vi toiletrullen for en cylinder". Desuden bliver der i instruktionen italesat pointer om rumlige figurer gennem tydelige begrebsdefinitioner: "En rumlig figur er en figur, der går fra at være helt flad til at fylde noget, den får en højde på". Før eleverne går i gang med aktiviteten påpeger lærer L, at "alle de figurer I finder i dag, dem skal vi have billeder af og have printet ud, og så næste uge kan vi sortere dem og give dem navne og finde ud af formlerne til at beregne rumfanget på dem". I disse observationer er det tydeligt, at lærer L har en plan med elevernes undersøgende arbejde, idet de skal bruge målingerne og billederne af de fysiske figurer til at konkretisere det abstrakte begreb. Hun bruger formelle matematiske begreber i sin instruktion men griber chancen for at koble den uformelle toiletrulle og det matematiske begreb cylinder, så eleverne kan opleve en kobling mellem konkrete erfaringer og abstrakte definitioner. Lærer L besøger grupperne i deres figurjagt på skolen. Her spørger en elev ind til, om de kan bruge boldene og tage billeder af dem. Lærer L svarer: "På en måde må I godt bruge de kugler, men jeg vil helst vente med dem til næste år". Her er endnu et tegn på, at lærer L praktiserer en undervisning, hvor der er sammenhæng til undervisningens mål og elevernes progression. Hun ved, at det er mere krævende at måle og lave beregninger på kugler, så hun afgrænser elevernes undersøgende arbejde til primært at

omhandle mere simple rumlige figurer, fordi hun er bevidst om, at emnet om rumlige figurer skal genbesøges på kommende årgange med mere avancerede mål i sigte.

Casen om lærer C

Lærer C underviser på en større folkeskole på Sjælland og planlægger sin undervisning sammen med en anden matematiklærer, som underviser i parallelklassen på 7. årgang, så de har planlagt den samme undervisning til hver sin klasse. Lærer C benytter ikke et færdigt læremiddel, men fremstiller det sammen med kollegaen. De bladrer og leder i forskellige lærebøger, og når de har fundet noget, en form for aktivitet, skriver de det rent, ofte kun med én modalitet, således at denne ene aktivitet eller opgave kommer til at fremstå isoleret og uden sammenhæng med det, som i bogen er kommet før, og det som skal komme efter. I disse valg af aktiviteter overvejer de ikke elevernes faglige niveau, interesse eller lignende – de bliver slet ikke omtalt. Snarere hævder lærer C, at det bliver mere brugervenligt for hende, hvis materialet bliver lavet mere generelt, da hun således også kan bruge det forenkledte materiale igen i andre klasser, hvilket hun i interviewet beskriver som værende vigtigt for hende:

- ” Fordi nogle gange – hvis man har en eller anden idé om, hvad det er, de skal – så er det hurtigere at lave det selv, end at skal rende og lede efter nogen, der har lavet noget, der er ligesom, man gerne vil have det. Så vi laver faktisk meget selv.
(Lærer C, interview)

Direkte adspurgt om, hvilke tanker hun gør sig, når de renskriver en tabel fra et læremiddel i stedet for at benytte læremidlet:

- ” Jeg tror, det er det der med, at det bliver enkelt, at der ikke er alt det andet udenom på siden, der forvirrer, hvis de ikke skal bruge de andre ting. Og så tænker vi, at vi nok skal bruge det igen en anden gang og så ... så har vi det jo liggende.
(Lærer C, interview)

Lærer C's succeskriterie for undervisningen er, om de valgte aktiviteter er gennemført, og om de kan genbruges. Lærer C italesætter ikke Fælles Mål, årsplan eller specifikke læringsmål for undervisningen i interviewet. Dette får os til at kategorisere lærer C som ressourcedrevet (Siedel & Stylianides, 2018; Hjelmberg et al., 2020).

En undervisningsaktivitet nedskrevet, intenderet og realiseret hos lærer C

Som et eksempel på en aktivitet præsenterer vi en typisk sammenhæng mellem planlægning og undervisning for lærer C. I dette tilfælde ønsker lærer C og hendes kollega at arbejde med undersøgelsesorienterede opgaver omkring sandsynlighed. De finder først forskellige opgaver i forskellige lærebøger omkring sandsynlighed, og de ender med at vælge en bestemt opgave, der forbinder den statistiske sandsynlighed med den teoretiske sandsynlighed ved at kaste med to terninger og beregne summen af terningkastet. Den oprindelige opgave (det nedskrevne curriculum), som ses på billedet nedenfor (Figur 3), omfattede det specifikke eksperiment (kast af terningerne 100 gange) samt specifikke spørgsmål, hvor eleverne skal sammenligne og reflektere over de opnåede frekvenser over for de teoretiske beregnede resultater. I lærebogen står der specifikt i teksten, at denne opgave er undersøgelsesorienteret (Bisgaard, Bull, Hansen, Kreiberg & Skipper-Jørgensen, 2015). Under planlægningen reducerer lærer C og hendes kollega denne specifikke opgave til et arbejdskort, hvor der er en tom tabel, og eleverne skal selv indskrive summen af kast med to terninger uden støtte fra nogen form for tekst overhovedet. Arbejdskortet indeholder ingen overskrift, supplerende tekst, illustration eller lignende (Figur 4).

Figur 3.
Aktiviteten i sin oprindelige form (Bisgaard et al., 2015, s. 155).

UNDERSØGELSE

TERNINGEKAST

Undersegelse for to til fire personer.

Materialer: Kast med to terninger (U7), to sekssidede terninger og evt. regneark.

I skal undersoge, hvordan de faktiske udfald og de forventede udfald passer sammen ved kast med en eller to terninger.

Ved kast med en terning er sandsynligheden for hvert af de seks forskellige udfald (1, 2, 3, 4, 5, 6) lig med $\frac{1}{6}$.



DEL 1

I denne del skal I kaste med en terning.

A I skal tælle, hvor mange gange I skal kaste med en terning, før I har fået alle de mulige udfald.

B Alle par skriver på tavlen, hvor mange gange de måtte kaste terningen for at opnå alle seks mulige udfald.

C Forklar, hvorfor ikke alle grupper skal kaste lige mange gange.

DEL 2

I denne del skal I undersøge summen af øjentallene ved kast med to terninger. Noter hyppigheden af de forskellige udfald af terningekastene i skemaet på arket Kast med to terninger (U7).

A I skal gennemføre 50 kast med to terninger og notere summen af øjentallene i skemaet.

B Beregn frekvenserne af jeres udfald.

C Del jeres resultater med en anden gruppe, så I nu har 100 kast. Beregn de nye frekvenser.

D Hvorfor kan man forvente, at summen syv vil forekomme hyppigst? Begrund jeres svar.

Figur 4.
Opgaven i sin redidaktiserede form.

	1	2	3	4	5	6
1						
2						
3						
4						
5						
6						

29

Learning Tech | Tre matematiklæreres praksisfortolkninger af læremidler

Efter lærer C's opfattelse er den reducerede opgave meget lettere at håndtere for eleverne. I undervisningen ved eleverne imidlertid ikke, at de arbejder med en undersøgelsesorienteret opgave, hvor formålet er at undersøge forskellen mellem deres egne 100 terningkast og den teoretiske sandsynlighed. Det intenderede læremiddel ekspliciterer det ikke, og læreren fortæller det heller ikke i undervisningssituationen. Resultatet bliver, at eleverne uden mål kaster med terninger og noterer resultaterne usystematisk i tabellen. Ingen af eleverne taler om de forskellige sandsynlighedsbegreber, og den begrebsmæssige pointe om statistisk og teoretisk sandsynlighed bliver aldrig genstand for en del af undersøgelsen. Pointen bliver dermed aldrig en del af det realiserede curriculum. Lærer C fremsætter ingen bemærkninger om, at aktiviteten bliver anderledes, end hun forventer i forbindelse med forberedelsen af undervisningen – transformationen fra det intenderede til det realiserede curriculum. Hun har efter sin egen mening afsluttet en undersøgelsesbaseret opgave, og hun har inkluderet forskellige læremidler – et arbejdskort og to terninger – hvilket er hendes mål.

Det som, for lærer C, gør aktiviteten enkel for eleverne, gør i virkeligheden aktiviteten ligegyldig og indholdsløs hos eleverne. Det bliver aldrig klart for eleverne, hvad aktiviteten skal føre med sig – hverken metodepointen (det undersøgelsesbaserede i aktiviteten) eller begrebspointen (om statistisk og teoretisk sandsynlighed), som er to af de former for pointer, som Mogensen (2012) beskriver. Lærer C er ikke opmærksom på, at eleverne hverken kender det nedskrevne eller det intenderede curriculum, og når hun så heller ikke italesætter det eksplicit for dem, forbliver det en aktivitet, hvor man kaster med terninger.

Tabel 2.
 En sidestillet oversigt over de tre læreres
 transformationer.

Transformationer (Stein et al., 2007)	Lærer M	Lærer L	Lærer C
Fra nedskrevet curriculum til intenderet curriculum	Hun anvender både den analoge lærebog og den digitale lærebog men næsten altid i redaktiseret form. Ligeledes anvender hun jævnligt digitale ressourcer, f.eks. GeoGebra og selvproducerede analoge arbejdskort. Lærebogen bruges kun som et udgangspunkt – hun finder også inspiration andre steder. Hun pointerer vigtigheden af at tilpasse læremidlerne, så de passer til elevernes behov. Hun vil gerne have, at eleverne er engagerede og motiverede og oplever, at de selv har et ansvar for læring. Elevernes læring er altid i fokus. Hun overvejer deres forforståelse under planlægningen af lektioner.	Hun anvender sjældent en lærebog men benytter jævnligt forskellige digitale ressourcer, f.eks. GeoGebra. Eleverne udarbejder deres egen regelbog, som de udfylder og drøfter i næsten hver time. Fælles Mål (curriculum) og hendes årsplan er udgangspunkt. Hun designer selv øvelser og aktiviteter for at få eleverne til at undre sig og opdage matematikken i omverdenen og få eleverne til at undre sig kritisk over sig selv og omverdenen. Hun er optaget af, hvordan de matematiske begreber forklares og er repræsenteret i det selvproducerede materiale.	Hun finder inspiration i mange forskellige lærebøger og digitale portaler såvel som digitale ressourcer, f.eks. GeoGebra. Det kan der godt gå lang tid med. Hun laver egne analoge arbejdskort i samarbejde med en kollega i deres fælles planlægningstimer. Arbejdskortene skal helst kunne genbruges i andre klasser. Hun redaktiserer aktiviteter sammen med kollegaen ved at fjerne alt det, der kan forvirre eleverne. Aktiviteterne bliver ofte kun repræsenteret ved én modalitet, f.eks. en tabel, og kommer til at fremstå isolerede og uden sammenhæng med det, som i lærebogen er kommet før, og det som skal komme efter.
Fra intenderet curriculum til realiseret curriculum	Til alle lektioner er der en tydelig dagsorden på tavlen. Det er mange skift mellem forskellige typer af	Nogle lektioner starter med en praktisk aktivitet, hvor de relevante matematiske begreber	Hver lektion har, ud over det matematiske indhold, cirka fem minutters fysisk aktivitet,

aktiviteter i løbet af en lektion. Eleverne arbejder, efter en kort introduktion af dagens program, altid i 2-3 mands jævnbyrdige grupper. Grupperne er f.eks. dannet ud fra elevernes niveau. Der er stort fokus på faglig læsning, især på de sproglige repræsentationer af de matematiske begreber, og betydningerne drøftes ofte. Undervisningen er dynamisk, progressionen afhænger af eleverne, og hun er ikke bange for ændringer og kaos. Opsamling/ feedback foregår fortrinsvis ved besøg af læreren i grupperne. Alle elever er ikke lige hurtige. Derfor er der ofte individuelt arbejde i portaler som det sidste punkt på dagsorden.	introduceres på en mere uformel måde. Eleverne giver derefter i grupper eller i makkerpar udtryk for deres forståelser for begrebet. Det efterfølges af en lærerstyret klassedialog om de matematiske begreber, og eventuelt arbejder eleverne med en eller flere åbne aktiviteter i relation til begrebet. Læreren har et stort repertoire af åbne opgaver og kan hurtigt finde på en opgave, hvis der er behov for det, selvom hun ikke har forberedt det. Eleverne skriver til sidst en note i deres regelbog om det/de relevante begreber. Disse noter genbesøges ofte i de kommende lektioner.	som er et krav fra skolelederen. Aktiviteten kan være løsrevet fra det matematiske indhold. Der er en dagsorden på tavlen, og hun giver en mundtlig besked om, hvad eleverne skal lave i dag. Eleverne arbejder med de af læreren udviklede arbejdskort uden forudgående faglig gennemgang. Læreren hjælp er ofte fokuseret på at forklare eleverne individuelt, hvad aktiviteten går ud på. Det kan betyde, at nogle elever frustreret sidder og venter for at kunne komme i gang. Læreren holder sig til det planlagte, selvom mange af eleverne måske ikke er aktive. Der er sjældent opsamlinger eller klassediskussioner om det faglige indhold.
---	--	--

Lærernes forskellige drivkræfter visualiseret i det sociodidaktiske tetraeder

I dette afsnit vil vi perspektivere vores beskrivelser af lærernes forskellige drivkræfter og forskellige transformationer til Rezat og Stråßers sociodidaktiske tetraeder (2012). Perspektiveringen handler ikke om at fastlægge fremragende eller mindre fremragende undervisning. Snarere handler det om at forstå, at sammenhænge i det sociodidaktiske tetraeder, fladerne, kanterne og hjørnerne, er afhængige af lærerens drivkræfter, og at lærernes forskellige transformationer tydeliggør bestemte områder i det sociodidaktiske tetraeder. Den matematikundervisning, som vi har observeret hos de tre lærere, har været ganske forskellig, og det sociodidaktiske tetraeder gør det muligt at visualisere disse forskelle.

Eleverne er altid i fokus hos lærer M. Generelt ser lærer M sin rolle som mediator, så hendes særlige fokus i det sociodidaktiske tetraeder er lærer-artefakt-elev-fladen. Imidlertid behandler hun også konventionerne og normerne om at være elev i det sociodidaktiske tetraeder. Hendes måde at kommunikere med eleverne på viser os (og eleverne), at hun overvejende har fokus på processer i matematik. I interviewet adresserer hun dette ved at sige: "Det er ikke ved at få det rigtige svar, at vi lærer noget" (lærer M, interview). I hendes lektioner ser vi flere situationer, hvor eleverne taler om betydningen af begreber, og hun prioriterer den enkelte elevs begrebsforståelse. I interviewet siger hun: "Matematik er primært noget, du skal forstå, det er derfor, at fokus på det matematiske register er vigtigt" (lærer M, interview). Lærer M's fokus er normalt på den enkelte elev eller de små grupper af elever, der arbejder. Det er vigtigt for hende, at de engagerer sig og føler sig motiverede til at arbejde med matematik. Analysen af lærer M er visualiseret med rødt i Figur 5.

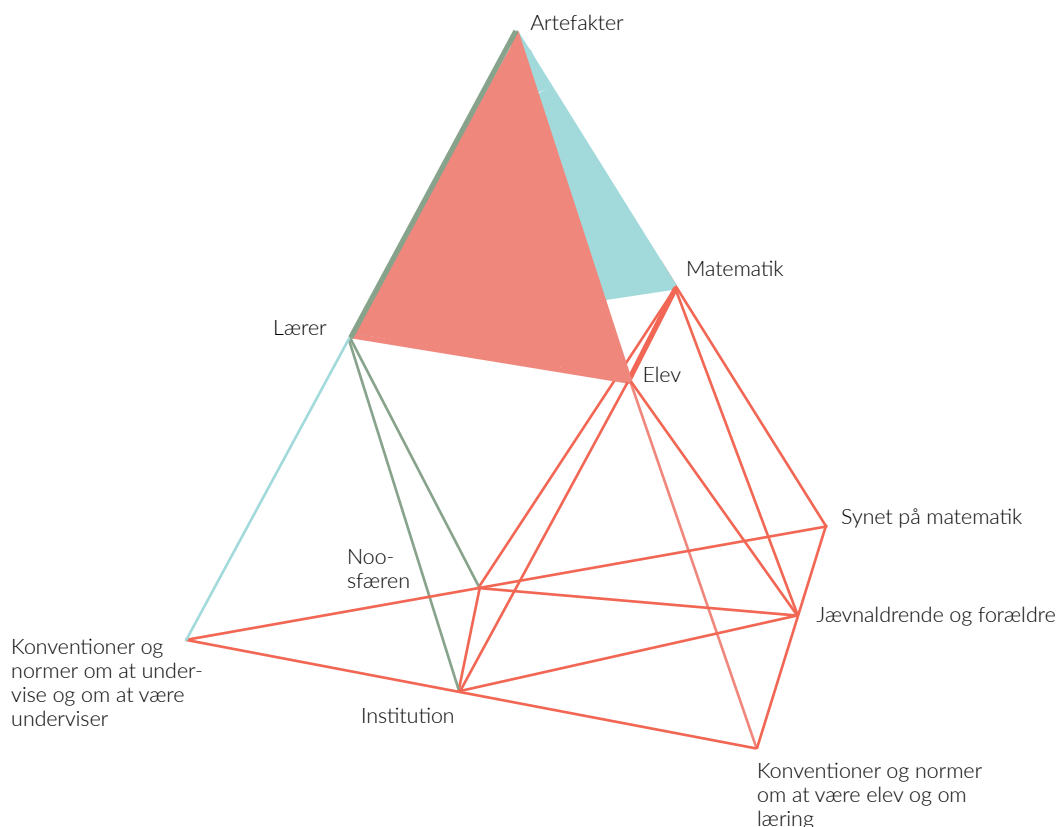
Når man beskriver lærer L i lyset af det sociodidaktiske tetraeder, vil fladen matematik-lærer-artefakt være i fokus. Dette skyldes, at lærer L tydeligvis vælger læremiddel ud fra sit matematiske fagsyn, og det skyldes desuden, at de særlige kendetegn for L's undervisning er tæt knyttet til, at det netop er hendes timer. Selv en dygtig vikar vil næppe kunne praktisere den undervisning, som lærer L har planlagt. I både interviews og under lektionerne understreger lærer L elevernes begrebstilegnelse og beskriver begrebstilegnelsen som en slags modpol til opgaveparadigmet (Skovsmose, 2003): "I stedet for bare at skulle sidde og udfylde nogle tal, så tror jeg, det giver mere at kommunikere matematik" (lærer L, interview). Dette citat viser, at hun har en kritisk holdning til visse træningsbaserede læremidler, og det viser samtidig, at hun også er fokuseret på den del af det sociodidaktiske tetraeder, der er knyttet til de sociokulturelle dele af

tetraederet, fordi hun reflekterer over undervisning og konventioner og normer om undervisning. Analysen af lærer L er visualiseret i Figur 5 med blå farve.

Lærer C's undervisning er påvirket af hendes udvælgelse og omlægning af læremidler, og derfor ser vi i det sociodidaktiske tetraeder et hovedfokus på lærerens valg af læremidler og fremhæver kanten lærer-artefakt. Lærer C har to andre vigtige fikspunkter i den sociodidaktiske tetraeder. Noosfæren kommer i spil, fordi hun er optaget af at fokusere på undersøgelsesorienteret matematik, som anses for at være en betydningsfuld tilgang til faget både i fagdidaktikken og i de samtaler, hun har med kolleger under planlægningen. Et andet vigtigt fikspunkt i det sociodidaktiske tetraeder er institutionen. I undervisningen gør hun eksempelvis også en stor indsats for at opfylde ledelsens beslutning om minimum 5 minutters fysisk aktivitet for hver 45 minutters undervisning. Dette fylder en stor del i forberedelsen, og bevægelsesaktiviteterne er også kendetegnende for hendes undervisningspraksis. Lærer C bruger det meste af sin forberedelse på at opfylde disse to fixpunkter, hvilket gør hende mindre opmærksom på eleverne og de matematiske begreber. Analysen af lærer C visualiseres med grønne kanter i det sociodidaktiske tetraeder vist i Figur 5.

Figur 5.

Det sociodidaktiske tetraeder (Socio-didactical Tetrahedron), (Rezat & Sträßer, 2012, s. 648).



Konklusion og perspektivering

I ovenstående analyse har vi valgt at zoome ind på en enkelt drivkraft for hver lærer, velvidende at vi dermed ikke indfanger alle de nuancer, som der naturligvis findes hos hver enkelt lærer. Eksempelvis kunne vi have beskrevet, at lærer M også har en sekundær side som orkestrator i forhold til fladen artefakt-elev-matematik, når hun for eksempel medtænker, hvordan matematik kan anses som en proces i diskussionerne med eleverne.

Vi er ligeledes bevidste om, at vores valg af de tre kompetente

lærere er vores subjektive vurdering, hvilket naturligvis kan gøres til genstand for kritik, men disse tre læreres fagdidaktiske niveau gør, at de på en tydelig og eksplicit måde udtrykker og begrundes deres valg og refleksioner for deres brug af læremidler i undervisningen. Det er interessant, at de tre lærere placerer sig så forskelligt både i forhold til drivkræfter og i det sociodidaktiske tetraeder.

En resourcedrevet lærer vil sædvanligvis ikke foretage nogen væsentlig transformation fra det nedskrevne til det intenderede curriculum, da en resourcedrevet lærer må forventes at have stor tillid til det nedskrevne curriculum. Her adskiller lærer C sig i den udvalgte situation, i og med at hun udfører en meget omfattende transformation af aktiviteten i bogen til den nedskrevne tabel. Hun gør det for at skabe enkelhed og undgå forvirring hos eleverne. Selvom hun her omtaler eleverne, faktisk er det den eneste gang, hun omtaler eleverne, er det den selvproducerede ressource, der har hendes fulde opmærksomhed. Vi forventer heller ikke omfattende transformationer mellem det intenderede og det realiserede curriculum for en resourcedrevet lærer, hvilket heller ikke var tilfældet hos Lærer C. Det producerede læremiddel kan let genbruges, hvilket også var en del af intentionen i Lærer C's forberedelse.

En matematikdrevet lærer må forventes at udføre en mere omfattende transformation fra det nedskrevne til det intenderede curriculum for at imødekomme sin egen forståelse af det matematiske stofområde. Det er også tilfældet hos Lærer L. Hos lærer L er det helt særligt, at hendes drivkraft er en indre stemme, som hun har fuld tillid til. På den måde bliver der ikke nogen stor forskel fra det intenderede til det realiserede, fordi lærer L ikke i nævneværdig grad har nedskrevet sine intentioner, da det ikke anses som nødvendigt for hende.

En elevdrevet lærer vil sædvanligvis udføre omfattende transformationer både mellem det nedskrevne og det intenderede curriculum og mellem det intenderede og det realiserede curriculum, da den elevdrevne lærer typisk vil have brug for at tilpasse det nedskrevne curriculum til netop denne elevgruppe for at imødekomme eleverne mest muligt. På samme måde vil den elevdrevne lærer tillade "forstyrrelser" i undervisningen, som vil føre til en forskel mellem det på forhånd intenderede curriculum og det realiserede, hvilket vi også ser hos lærer M.

Det sociodidaktiske tetraeder i Figur 5 visualiserer, hvordan lærerens drivkræfter påvirker lærernes transformationer af curriculum. Vi hævder ikke, at en bestemt drivkraft nødvendigvis fører til et specifikt perspektiv for de transformerende læremidler i det sociodidaktiske tetraeder, men i de tre cases kan vi se, at lærernes drivkræfter er en væsentlig faktor, som påvirker lærernes

praksisfortolkninger af læremidler på markant forskellige måder.

Drivkræfter beskrevet af Siedel and Stylianides (2018) skal ikke forstås statisk – lærernes erfaringer med forskellige praksisser, diskussioner om konventioner og normer samt ændrede ”beliefs” vil altid kunne påvirke deres drivkræfter. Læremiddelanalyser handler, efter disse betragtninger, derfor også om analyser af lærerens praksisfortolkninger af læremidler. Det vil derfor være relevant at forholde sig til drivkræfters betydning for lærerens måde at realisere læremidlet på. Så dette tegner et billede af, at selvom der ofte fokuseres på, hvordan man kan udvikle bedre lærermidler, så er vi enige med Ball og Forzani (2009) i, at det altid vil være læreren, der er nøglen til at forbedre kvaliteten af undervisningen. På læreruddannelsen og i efteruddannelsesprogrammer finder vi det derfor vigtigt at sætte fokus på de forskellige drivkræfters betydning for det komplekse samspil mellem læremidler og lærerens praksisfortolkninger af læremidler. Et sådan fokus kan bidrage til en større indsigt i og refleksion over de faktorer, der påvirker lærerens transformationer af curriculum – her eksemplificeret ved Fælles Mål med læseplan og undervisningsvejledning og læremidler med eventuelt tilhørende lærervejledninger, både for læreren og for den lærerstuderende. Bevidsthed om drivkræfters betydning for det komplekse samspil mellem læremidler og lærerens praksisfortolkninger af læremidler kan kvalificere, synliggøre og problematisere valg og transformationer af læremidler.

Referencer

- Ball, D. L. & Forzani, F.M.** (2009). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 60(5). 497-511. DOI: 10.1177/0022487109348479
- Bisgaard, A. S., Bull, A. R., Hansen, H. H., Kreiberg, C. & Skipper-Jørgensen, A.** (2015). *MULTI 7*. Gyldendal.
- Brown, M.** (2009). The Teacher-Tool Relationship: Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. I: J. T. Remillard, B. Herbel-Eisenman & G. M. Lloyd (red.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (s. 17-36). Routledge.
- Drijvers, P. & Trouche, L.** (2008). From Artifacts to Instruments: A Theoretical Framework Behind the Orchestra Metaphor. I: M. K. Heid & G. W. Blume (red.), *Research on Technology and the Teaching and Learning of Mathematics Volume 2: Cases and Perspectives* (s. 363-392). Information Age Publishing.

- Engeström, Y.** (1998). Reorganizing the Motivational Sphere of Classroom Culture: An Activity-Theoretical Analysis of Planning in a Teacher Team. I: F. Seeger, J. Voigt & U. Waschescio (red.), *The Culture of the Mathematics Classroom* (s. 76-103). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511720406.004>
- Fangen, K.** (2010). *Deltagende observasjon*. Fagbokforlaget.
- Gravemeijer, K., Stephan, M., Julie, C., Lin, F. & Ohtani, M.** (2017). What Mathematics Education May Prepare Students for the Society of the Future? *International Journal of Science and Math Education* 15(1, suppl.), 105-123. <https://doi.org/10.1007/s10763-017-9814-6>
- Gueudet, G. & Trouche, L.** (2009). Towards New Documentation Systems for Mathematics Teachers? *Educational Studies in Mathematics*, 71(3), 199-218. <https://doi.org/10.1007/s10649-008-9159-8>
- Hansen, J. J.** (2012). Læremiddelbegrebet – en kategori i didaktikken. I: S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 15-40). Klim.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T.** (2017). Quality of Learning Materials. *IARTEM e-Journal*, 9(1), 122-141. <https://doi.org/10.21344/iartem.v9i1.601>
- Hjelmborg, M. D., Larsen, D. M., Jensen, M. E., Gents, S. D., Christensen, M. S., Junge, L. & Hansen, R.** (2020). From Teachers' Predispositions to Different Socio didactical Situations. *IARTEM e-journal*, 12(1), 1-18. <https://doi.org/10.21344/iartemv12i1.728>
- Johnson, R. B. & Christensen, L.** (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches* (5th edition). SAGE Publications.
- Lahti, S. S., Mogensen, P., Sperling, P. H. & Westfall, B.** (2013). *MULTI 5*. Gyldendal.
- Mogensen, A.** (2012). Når pointer styrer matematikundervisning. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, (3). 40-54.
- Mogensen, P., Sperling, P. H. & Westfall, B.** (2014). *MULTI 5 lærervejledning*. Gyldendal.
- Remillard, J. T.** (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102%2F00346543075002211>
- Remillard, J. T.** (2018). Examining Teachers' Interactions with Curriculum Resources to Uncover Pedagogical Design Capacity. I: L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat & J. Visnovska (red.), *Research on Mathematics Textbooks and Teachers' Resources: Advances and Issues* (s. 69-88). Springer International Publishing.
- Rezat, S. & Sträßer, R.** (2012). From the Didactical Triangle to the Socio-Didactical Tetrahedron: Artifacts as Fundamental Constituents of the Didactical Situation. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*, 44(5), 641-651. DOI: 10.1007/s11858-012-0448-4
- Rezat, S., Visnovska, J., Trouche, L., Qi, C. & Fan, L.** (2018). Present Research on Mathematics Textbooks and Teachers' Resources in ICME-13: Conclusion and Perspectives. I: L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat & J. Visnovska (red.), *Research on Mathematics Textbooks and Teachers' Resources: Advances and Issues* (s. 343-358). Springer.

- Siedel, H. & Stylianides, A. J.** (2018). Teachers' Selection of Resources in an Era of Plenty: An Interview Study with Secondary Mathematics Teachers in England. I: L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat & J. Visnovska (red.), *Research on Mathematics Textbooks and Teachers' Resources: Advances and Issues* (s. 119-144). Springer.
- Skott, J., Jess, K. & Hansen, H. C.** (2008). *Matematik for lærerstuderende: Delta Fagdidaktik*. Samfundslitteratur.
- Skovsmose, O.** (2003). Undersøgelseslandskaber. I: O. Skovsmose, M. Blomhøj & H. Alrø (red.) *Kan det virkelig passe? om matematiklæring* (s. 143-157). L&R uddannelse.
- Stein, M. K., Remillard, J. & Smith, M. S.** (2007). How Curriculum Influences Student Learning. I: F. K. Lester (red.), *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (s. 319-369). Information Age Publishing.
- Trouche, L., Gueudet, G. & Pepin, B.** (2018). Open Educational Resources: A Chance for Opening Mathematics Teachers' Resource Systems? I: L. Fan, L. Trouche, C. Qi, S. Rezat & J. Visnovska (red.), *Research on Mathematics Textbooks and Teachers' Resources: Advances and Issues* (s. 3-27). Springer.

Abstract

Denne artikel præsenterer resultaterne fra et femugers casestudie af læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning i to 8. klasser. Fokus er på tre empiriske nedslag: 1) to læreres didaktiske designs, 2) videoobservation af litteraturundervisningen og 3) elevprodukter i form af padlets. Artiklens bidrag er dobbelt. Dels bidrager den med viden om, hvor stor en procentvis andel af de didaktiske designs, undervisningen og elevprodukterne, der udgør henholdsvis litteraturanalyse og -fortolkning. Dels bidrager den med viden om, hvordan litteraturanalyse og -fortolkning praktiseres i litteraturundervisningen. I undersøgelsen blev der udviklet et litteraturredidaktisk kodningssystem til analyse af det empiriske materiale med udgangspunkt i Benjamin Blooms taksonomi. Resultaterne viser, at analyse blev prioriteret højere end fortolkning. Fælles for både litteraturanalyse og -fortolkning var, at de begge blev praktiseret i et vakuum – isoleret fra hinanden og fra de resterende taksonomiske niveauer.

This article presents the results from a five-week case study of learning materials in use in literature teaching in Danish (L1) in two 8th grades. The focus is on three empirical perspectives: 1) two teachers' didactic designs, 2) video observation of the literature teaching and 3) student products in the form of padlets. The article's contribution is twofold. First, it contributes with knowledge on what percentages of both literature analysis and interpretation, respectively, is comprised by didactic designs, teaching and student products. Second, it contributes with knowledge on how literature analysis and interpretation is practiced in literature teaching. In the study, a literature didactic coding system was developed to analyze the empirical material based on Benjamin Bloom's taxonomy. The results show that analysis was given higher priority than interpretation. Both literature analysis and interpretation were practiced in a vacuum – isolated from each other and from the remaining taxonomic levels.

Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning

– en empirisk undersøgelse af litteraturanalyse og litteraturfortolkning i udskolingen

Af Maiken Sissel Norup, Zealand Business College

Indledning

I denne artikel præsenterer jeg et uddrag af en empirisk undersøgelse foretaget i forbindelse med mit kandidatspeciale (Norup, 2019). Formålet med undersøgelsen var at undersøge relationerne mellem to læreres didaktiske design og den faktiske anvendelse i undervisningen. Internationalt og nationalt er læremidler en stor del af skolens virkelighed på tværs af fag og niveauer (se fx Sikorová, 2011; Mullis, Martin, Foy & Arora, 2012; Gilje, 2015). Forskning viser, at læremidlerne har stor indflydelse på lærernes planlægning af undervisning (Warren, 2000; Hodgson, Rønning, Skogvold & Tomlinson, 2010; Stara & Krčmářová, 2015; Bremholm & Skott, 2019) og gennemførelse af undervisning (Sikorová, 2011; Schmidt, McKnight, Houang, Wang, Wiley, Cogan & Wolfe, 2001). Dog varierer læremidlernes tilstedeværelse i klasserummet og påvirkning af undervisningen alt efter hvilket fag, der står til genstand for undersøgelse (se fx Sigurgeirsson, 1992; Heyerdahl-Larsen, 2000). Det er efterhånden velafdækket gennem interview- og spørgeskemaundersøgelser, at læremidlerne er i brug i et relativt stort omfang (se fx Bueie, 2002; Skjelbred, 2003; Bachmann et al., 2003; DeCesare, 2007; Bundsgaard, Buch & Foug, 2017). Men *hvordan* læremidlerne faktisk bruges ude i klasselokalerne, er et underbelyst felt. Et review over international forskning af læremidler viser, at undersøgelser inden for feltet oftest begrænses til analyser af indhold og/eller form i læremidlerne. Der udføres sjældent klasserumsobservationer, hvor læremidlerne anvendes af lærere og elever (Knudsen, 2011). Empiriske undersøgelser i læremiddelbrug har længe været efterspurgt og bliver det stadig både nationalt og

internationalt (Horsley & Walker, 2005; Juuhl, Hontvedt & Skjelbred, 2010; Christophe, Bock, Fuchs, Macgilchrist, Otto & Sammler, 2018; Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019). I et review efterspørges specifikt forskning i brug af læremidler inden for modersmålsundervisning (L1) ved brug af blandt andet klasserumsobservation (Gissel & Buch, 2020, s. 117). Denne efterspørgsel bør tages til efterretning i forskningen, idet feltet ikke har tilstrækkelige bidrag, der har undersøgt den kompleksitet, som ligger i forholdet mellem læremiddel og læremiddelpraksis (Knudsen, 2011; Weinberg & Wiesner, 2011). Kompleksiteten ligger bl.a. i, at læremidler kan betragtes som en indikator for, hvad der foregår i undervisningen, men der kan ikke sættes lighedstegn mellem forskning i læremidler og forskning i, hvordan læremidler bruges i en didaktisk praksis. Dertil er læremidler i hænderne på lærere og elever for uforudsigelig, idet læremidlet ikke dikterer, hvad der skal ske i et klasserum. Lærere og elever fortolker læremidlets didaktiske intentioner, og det bliver tilpasset til forskellige didaktiske kontekster. Disse forhold motiverede den empiriske undersøgelse af læremidler i brug, som præsenteres i det følgende.

Undersøgelsen bidrager med ny viden om spændingsfeltet mellem et læremiddel i sig selv, og hvordan det anvendes i en dynamisk skoleverden. Undersøgelsen er designet som et casestudie, hvor jeg videoobserverede to lærere i danskfagets litteraturundervisning i to 8. klasser henover fem uger. De to lærere havde oprindeligt valgt at arbejde med et læremiddel fra *Danskfaget* på *Clios* digitale fagportal (Danskfaget, u.å.). Lærerne vurderede imidlertid på et planlægningsmøde, at der var et for stort fokus på læseforståelse frem for kreative opgaver i forløbet. Derfor lod de sig kun inspirere af læremidlet. Dette var forventeligt i forhold til forskning i læremidler, hvor der generelt er enighed om, at lærere tilpasser læremidler efter behov (Bueie, 2003; Skjelbred, Solstad & Aamotsbakken, 2004; Burkhauser & Lesaux, 2007; Grossman & Thompson, 2008; Watt, 2015; Gilje et al., 2016). I forlængelse af denne forskning blev det interessant at undersøge den kompleksitet, som er forbundet med læremidler i brug. I nærværende undersøgelse var formålet at skabe viden om situationen, hvor der er en lærer *mellem* læremidlet og klasserummet. Læreren foretager en vurdering af læremidlets anvendelsespotentiale og har i kraft af sin professionalisme og metodefrihed mulighed for at tilpasse læremidlet til specifikke formål på baggrund af vurderingen (se fx Dale, 1999; Schön, 2006; Hansen, 2010; Graf, Hansen & Hansen, 2012). Undersøgelsen fokuserede derfor på lærernes didaktiske design, som blev produktet af inspirationen af læremidlet på *Clio* og

indeholdte de opgaver, lærerne planlagde at bruge i undervisningen¹.

Undersøgelsens vinkel udsprang af resultater fra forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* (2017). Udgivelsen indeholder en kvantitativ opgørelse over, hvordan forskellige typer af indhold prioriteres i de mest anvendte læremidler i danskfaget. Ét af de bemærkelsesværdige resultater er den procentvise forskel på litteraturanalyse og –fortolkning. I udskolingen prioriteres litteraturanalyse højest i læremidlerne med 20%, mens kun 8% indebærer litteraturfortolkning (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017, s. 39). Vi ved dog ikke ud fra denne undersøgelse, hvordan den procentvise fordeling er i en didaktisk praksis, eller hvordan litteraturanalyse og –fortolkning praktiseres i klasselokalerne, når der tages udgangspunkt i et læremiddel. På den baggrund blev denne undersøgelse opdelt i to delundersøgelser med følgende forskningsspørgsmål:

Hvor stor en del af danskfagets litteraturundervisning i praksis udgør henholdsvis litteraturanalyse og litteraturfortolkning i en procentvis fordeling?

Hvordan praktiseres litteraturanalyse og litteraturfortolkning i litteratur-undervisningen?



Forskningsdesign og metodologi

Undersøgelsens vinkel blev valgt ud fra den kvantitative opgørelse i *Læremidlernes danskfag* (2017), hvor litteraturanalysen i læremidlerne er prioriteret højere end litteraturfortolkningen. Ud fra disse resultater undersøgte jeg derfor i første delundersøgelse, hvordan den procentvise fordeling var mellem litteraturanalyse og -fortolkning i en konkret læremiddelpraksis. Den procentvise fordeling havde til formål at give et overblik over prioriteringen af litteraturanalyse og -fortolkning i undervisningen – og netop ikke i læremidlerne. Men en ren kvantitativ undersøgelse kan udhule den kompleksitet, der ligger i praksis. Jeg inkluderede derfor en kvalitativ analyse i anden delundersøgelse. Denne havde til formål at give indsigt i, *hvordan* litteraturanalyse og -fortolkning blev praktiseret i undervisningen.

1 Undersøgelsens forståelse af begrebet læremidler er afgrænset til didaktiske *læremidler* som værende ”produceret med henblik på undervisning i et bestemt indhold og derfor har en indlejret didaktik” (Hansen & Skovmand, 2011, s. 19).

Dette valg var baseret på en antagelse om, at litteraturanalsens høje procentdel i læremidlerne, og en eventuelt tilsvarende procentdel af tidsforbruget i litteraturundervisningen, ikke nødvendigvis udgør et problem. Derimod ser jeg et problem i, hvis litteraturanalysen bliver et mål i sig selv og løsrives fra litteraturfortolkningen (se fx Elf & Hansen, 2017, s. 40). Når litteraturanalyse og -fortolkning lever i bedste velgående som kernebegreber i litteraturundervisningen bliver det interessant at undersøge, hvordan de to tilgange mødes i litteraturundervisningens praksis (se fx Rødnes, 2014).

Kombinationen af en kvantitativ og kvalitativ tilgang muliggjorde en kompleks analyse af en dynamisk praksis, hvor resultaterne komplementerede hinanden (Bryman, 2012; Klette, Blikstad-Balas & Roe, 2017; Yin, 2018). Den kvantitative undersøgelse bidrog med et procentvist overblik og styrede, hvilke kvalitative nedslag i det empiriske materiale, der var væsentlige. På denne måde undgik jeg "cherry picking" i mit empiriske materiale, men på den anden side var procentopgørelserne dekontekstualiserede fra praksis (Snell, 2011, s. 256-257). Derfor ledsagede den kvalitative analyse med en nuanceret indsigt bag om tallene. Dette forhindrede, at de procentvise opgørelser kunne give anledning til vildledte fortolkninger, netop fordi de bagvedliggende årsager til tallene ikke kan ses i de procentvise opgørelser (Blikstad-Balas 2017, s. 517).

Empiriindsamlingen blev foretaget henover 24 lektioner à 45 min. i første case (8.d) og 19 lektioner à 45 min. i anden case (8.c). Klasserne arbejdede i dette tidsinterval med romanen *Med ilden i ryggen* af Martin Petersen (1999). I undersøgelsen fulgte jeg litteraturanalyse og -fortolkning igennem tre empiriske nedslag i litteraturundervisningen:

- *Didaktiske designs*: de to deltagende læreres videreudvikling af et undervisningsforløb fra den digitale fagportal Clio i et fælles didaktisk design til hver deres klasse.
- *Undervisning*: videoobservationer af litteraturundervisningen i begge klasser.
- *Elevprodukter*: elevprodukter i form af padlets, der indeholdt skriftlige elevbesvarelser af opgaver fra de didaktiske designs og spontant opståede opgaver i undervisningen.

Jeg vurderede, at litteraturundervisningens kompleksitet ikke kunne indfanges i et enkelt nedslag. Hvor et læremiddel er statisk, så er læremidler i brug dynamiske og befinder sig i komplekse kontekster, hvor lærere og elever anvender dem på forskellige måder. De tre empiriske nedslag bidrog med hver deres perspektiv på,

hvordan litteraturanalyse og -fortolkning blev prioriteret og praktiseret. I de didaktiske designs kunne planlægningen af litteraturundervisningen iagttages. I videoobservationerne af litteraturundervisningen kunne gennemførelsen i den didaktiske praksis iagttages. I elevprodukterne kunne elevernes individuelle arbejde, gruppearbejde og lektier iagttages.

Der blev anvendt en gennemgående kodningsstrategi til analyse af de empiriske nedslag. Kodningen skabte retningen for min undersøgelse ved at være en analytisk optik, som begrænsede hvad jeg fik øje på, men samtidig holdte formålet med undersøgelsen klart (Klette, 2009, s. 74). Strategien muliggjorde endvidere systematisk sammenligning af cases (Mercer, 2010; Heath, Hindmarsh & Luff, 2010) på tværs af litteraturredidaktiske praksisser. Kodningen blev udført med henblik på at adskille det empiriske materiale i håndterbare enheder på en sådan måde, at jeg både kunne måle den procentvise fordeling af litteraturanalyse og -fortolkning (1. delundersøgelse) samt udføre en finmasket analyse af praktiseringen (2. delundersøgelse).

Videnskabsteoretisk forankring

I det følgende vil jeg præsentere min videnskabsteoretiske forankring i hermeneutikken. Oftest placeres arbejdet med litteraturanalyse og -fortolkning inden for den hermeneutiske tradition i danskfaget, hvor der ses et spænd mellem danskfagets to hovedfløje: dansk som et hermeneutisk fag og dansk som et kommunikationsfag (Krogh, 2003; Hansen, 2016; Henkel, 2017). Begreberne litteraturanalyse og -fortolkning hører hjemme i danskfagets hermeneutiske fløj, hvor de litterære tekster befinder sig. De to begreber er principielt to forskellige størrelser i en alment accepteret forståelse: analyse er at opdele, og fortolkningen er at sætte delene sammen til en helhed (Kaspersen, 2012; Jørgensen, 2019). Dog er der en fælles anerkendelse af, at de i praksis flyder sammen i et dialektisk forhold, hvor vi fortolker hele tiden – vi forstår delene ud fra helheden og helheden ud fra delene i en hermeneutisk forståelse (Møller, Poulsen & Steffensen, 2010). Den primære udfordring blev på baggrund af denne konstatering, at analyse og fortolkning indgår i en kompleks indbyrdes sammenhæng. Det blev præmissen for undersøgelsen, at jeg anerkendte samhørigheden mellem analyse og fortolkning, men at disse to begreber nødvendigvis måtte adskilles i en kodningssituation. Dette blev gjort for at kunne fokusere undersøgelsen af litteraturundervisningen på henholdsvis dele af teksten (analyse) og tekstens helhed (fortolkning).

Ifølge Mogens Pahuus (2015) er de to centrale begreber i den hermeneutiske tænkning: *fortolkning* og *mening*, der viser sig i menneskelig aktivitet og produkterne af menneskelig aktivitet. I disse aktiviteter og produkter ligger en intention, der har et udtryk, som kan iagttages (Pahuus, 2015, s. 225-226). I denne undersøgelse var der konkret tale om didaktiske designs, undervisning og elevprodukter. I disse produkter/aktiviteter lå forskellige intentioner, hvis udtryk kunne iagttages: 1) De didaktiske designs repræsenterede lærernes planlagte intentioner om, hvordan undervisningen skulle se ud. 2) Aktiviteter under videoobservationer af undervisningen repræsenterede lærernes intentioner om, hvordan undervisningen skulle gennemføres (fx klassesamtaler og gruppearbejde). 3) Elevernes padlets repræsenterede (forhåbentligt) elevernes intentioner om at udvikle og vise danskfaglig formåen i et skriftligt produkt.

Metode

I det følgende vil jeg præsentere casestudiet som ramme for undersøgelsen. De anvendte metodiske tilgange var dokumentanalyse og videoobservation. Designet var et **multipelt casestudie** bestående af to cases i et komparativt casestudie (se Yin, 2018, s. 48). Ved det komparative studie blev der mulighed for at sammenligne resultaternes ensartethed for at kunne udlede generelle tendenser og lade resultaterne i de to cases udfordre hinanden (jf. Yin, 2018, s. 55). Der blev anvendt **videoobservation** i undersøgelsen for at muliggøre, at elevernes arbejde kunne genses i en høj detaljegrad (Klette, 2009, s. 64). Men selvom videoobservationerne gav overblik over store dele af klassens arbejde, kunne de ikke inkludere alt. Elevernes samtaler under gruppearbejdet og deres individuelle skriftlige arbejde var udfordrende at indfange. Jeg supplerede derfor med **feltnoter** under videoobservationerne for at opnå en højere detaljegrad (Tjora, 2012, s. 62). Det blev fx registreret, hvilke opgaver eleverne prioriterede at arbejde med, hvis der var mere end én mulig opgave. Denne tilgang understøttede mit kodningsarbejde, der krævede, at også det individuelle arbejde og gruppearbejdet blev medtaget så detaljeret som muligt.

Der blev i undersøgelsen anvendt **dokumentanalyse** af lærernes didaktiske designs og elevprodukter. Lærerne foretog ændringer i det fælles didaktiske design, som var produktet af inspirationen fra *Clio*. Derfor blev de to versioner analyseret hver for sig. De didaktiske designs som dokumenter bidrog til at udgøre empiri, som var et udtryk for lærernes planlægningsproces. Dermed kunne der inddrages et empirisk nedslag, der var et udtryk for

lærernes planlægningsproces. Dermed kunne der inddrages et empirisk nedslag, der var et udtryk for det tidspunkt, hvor planlægningen foregik, som jeg ikke havde adgang til at observere (se fx Lynggaard, 2015, s. 156). Elevprodukterne som dokumenter havde en lignende funktion i undersøgelsen. Videoobservationerne og feltnoterne har i nogen grad indfanget elevernes skriftlige arbejde. Dog kom disse tilgange til kort i forhold til at få et nuanceret billede af elevernes arbejde. De varierende arbejdsformer i klassen og lektier i hjemmet kunne ikke inkluderes. Elevprodukterne bidrog derfor til at indfange elevernes individuelle arbejde og gruppearbejde i undervisningen samt deres lektier. Kort sagt bidrog dokumenterne til indsigt i perspektiver fra både før, under og efter gennemførelsen af undervisningen.

Tabel 1.
Empirioversigt.

Empirioversigt		
Didaktiske designs	Videoobservationer	Elevprodukter
Case 1: 49 delopgaver Case 2: 42 delopgaver	Case 1: 24 lektioner à 45 min. Case 2: 19 lektioner à 45 min.	Case 1: 17 padlets Case 2: 18 padlets

Det litteraturredidaktiske kodningssystem

Til undersøgelse af de tre empiriske nedslag blev der anvendt en kvalitativ tematisk indholdsanalyse til kodning som strategi for datareduktion (Ramian, 2012, s. 124). Den metodiske fremgangsmåde definerer jeg som *analytisk induktion*, da arbejdsprocessen indebar en kombination af deduktion og induktion i en iterativ proces. Fremgangsmåden startede deduktivt, og der var vedvarende interaktion imellem arbejdsfaserne² (se lignende beskrivelse af fremgangsmåde hos Klette, 2009, s. 69; Bryman, 2012, s. 297-298; Szulevicz, 2015, s. 93).

Undersøgelsens teoretiske analyseværktøj udspringer af taksonomibegrebet. Valget af en taksonomisk tænkning havde til hensigt at nuancere forståelsen af litteraturanalyse og -fortolkning

2 Kategoriseringen er baseret på Boolsens og Brymans afgrænsning af *analytisk induktion* (Boolsen, 2017, s. 30; Bryman, 2012, s. 566) og den *iterative proces* i arbejdet med kvalitative analyser (Boolsen, 2017, s. 49; Bryman, 2012, s. 566)

ved at lade begreberne udfolde sig i en kontekst, hvor relaterede begreber fra litteraturundervisningen indgik i et samspil. Til afgrænsningen af taksonomiske niveauer anvendte jeg Benjamin Blooms taksonomi (1975) [1956], som i undersøgelsen er induktivt omformet til et litteraturdidaktisk kodningssystem. De induktivt udledte kategorier benævnes herfra som indholdskategorier³.

Blooms taksonomi tilbyder et anvendelsesorienteret klassifikationssystem til afgrænsning af seks taksonomiske hovedkategorier, der er underinddelt i subkategorier: 1) *viden* 2) *forståelse*, 3) *anvendelse*, 4) *analyse*, 5) *syntes* og 6) *vurdering* (Bloom, 1975, s. 16). De tre første repræsenterer de simple taksonomiske niveauer, og de tre sidste repræsenterer de komplekse taksonomiske niveauer. I Blooms klassifikation er der tale om uddannelsesmål, hvilket indebærer eksplicitte formuleringer, der henviser til, hvad den lærende bør lære (Bloom, 1975, s. 12; 26). Jeg kodede ikke direkte mål for undervisningen (fx kompetencemål), men lærerens intention om at ramme et bestemt taksonomisk niveau, som det kom til udtryk i opgaver, aktiviteter eller lærerens spørgsmål (se lignende anvendelse af Blooms taksonomi hos: Tarman & Kuran, 2015; Walsh, Bowes & Sweller, 2017; Köksal & Ulum, 2018).

Indholdskategorierne opstod i et samspil mellem teori og empiri. Empirien var styrende for, hvilke taksonomiske niveauer der viste sig fra Blooms taksonomi, og hvilke teoretiske perspektiver som blev relevante at supplere yderligere med. Eksempelvis viste Blooms hovedkategorier *anvendelse* og *vurdering* sig ikke i analysen af empirien. Disse blev derfor ikke inkluderet. Kunne en opgave- og/eller spørgsmålstype ikke identificeres i Blooms taksonomi, blev der valgt en alternativ definition (eksempelvis *elevenes erfaringsverden* og *perspektivering*). Kodningssystemet blev dermed udviklet hen over flere faser i undersøgelsen, og kodningssystemet blev et produkt af hele undersøgelsesprocessen. I nedenstående liste bliver hver indholdskategori overordnet illustreret:

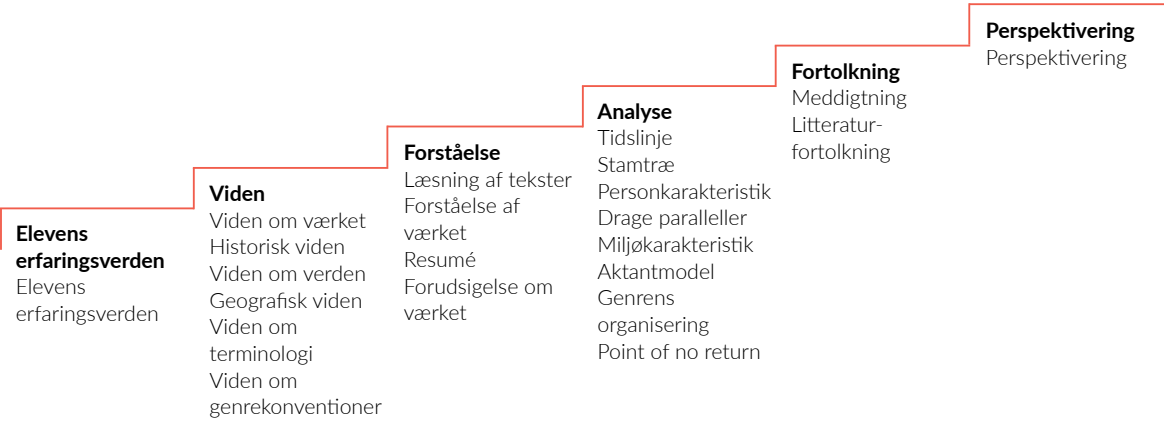
3 Begrebet indholdskategori dækker over mine induktivt udledte kategorier. Hoved- og subkategori refererer til den forståelse, jeg henter deduktivt fra Blooms taksonomi.

Tabel 2.
Oversigt over indholdskategorier.

Indholdskategori	Kendetegn	Eksempel
Elevens erfaringsverden	Kendetegnet er elevernes umiddelbarhed og personlige erfaringer (Nielsen, 2006, s. 265).	Hvad ville du gøre, hvis...
Viden	Kendetegnet er at kunne huske (Bloom, 1975, s. 62).	Hvad hedder hovedpersonen?
Forståelse	Kendetegnet er at kunne forstå, hvad der bogstaveligt bliver kommunikeret (Bloom, 1975, s. 89).	Skriv et resumé af kapitel 3.
Analyse	Kendetegnet er at et givent materiale nedbrydes i dele og samles igen ved at udpege relationer mellem delene, og hvordan disse er organiseret (Bloom, 1975, s. 144).	Lav en person-karakteristik af...
Fortolkning	Kendetegnet er at dele sættes sammen, så der fremkommer en helhed af mening, der ikke var tydelig før (Bloom, 1975, s. 162).	Hvilke temaer er der i bogen?
Perspektivering	Kendetegnet er at hæve teksten op og perspektivere fortolkningen til tekstens omverden (Elf & Hansen, 2017, s. 42).	Hvilke forskelle og ligheder...

På baggrund af kodningen arbejdede jeg derfor med i alt seks overordnede indholdskategorier: *elevens erfaringsverden*, *viden* og *forståelse* (de simple taksonomiske niveauer) *analyse*, *fortolkning* og *perspektivering* (de komplekse taksonomiske niveauer). Hver af Blooms hovedkategorier indeholder et varierende antal subkategorier. De ledsagende temaer i kodningssystemet blev induktivt udledt på baggrund af disse. Fx har hovedkategorien *analyse* følgende subkategorier: *analyse af elementer*, *analyse af relationer* og *analyse af organisatoriske principper*. Disse blev i kodningsprocessen navngivet efter danskfaglige begreber. Eksempler på dette er *tidslinje*, *personkarakteristik* og *aktantmodel*. Herunder illustreres de seks indholdskategorier sammen med de ledsagende temaer, som fremkom induktivt under kodningen:

Figur 1.
Oversigt over temaerne i de seks
indholdskategorier.



Indholdskategorierne og de ledsagende temaer fremkom under kodningen af de tre empiriske nedslag. I Tabel 3 findes undersøgelsens strategier i kodningen af de didaktiske designs, undervisningen og elevprodukterne.

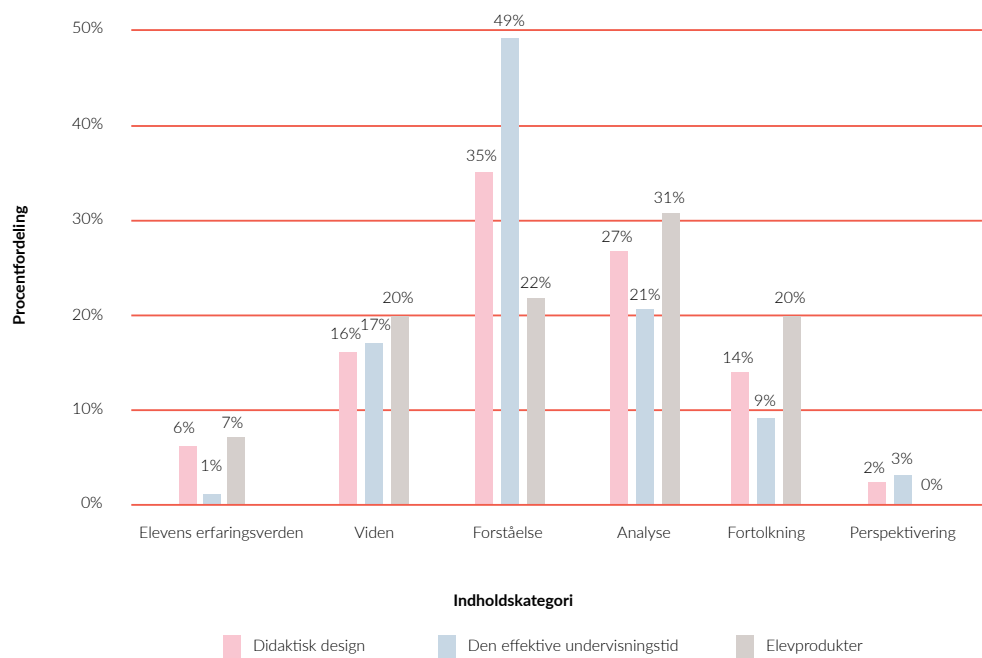
Tabel 3.
Oversigt over kodningsstrategier.

Empirisk nedslag	Kodningsstrategi
Didaktiske designs Kodningen blev udført på opgaver, som lærerne havde en intention om at inkludere i undervisningen.	Der blev udført kodning af delopgaver i de to didaktiske designs. De taksonomiske niveauer blev adskilt i de tilfælde, hvor opgaver var sammensat af flere spørgsmål eller anvisninger.
Undervisning Kodningen blev udført på meningskondenserede transskriptioner af videoobservationerne.	Der blev udført kodning af den tid, hvor der foregik danskfaglighed (den effektive undervisningstid). Sekvenser i kodningen blev rammesat efter indholdskategorierne, hvor en ny sekvens startede, når læreren flyttede sig fra ét niveau i taksonomien til et andet i en klassesamtale. Derudover blev individuelt arbejde og gruppearbejdet kodet efter, hvilke taksonomiske niveauer de igangsatte opgaver indebar.
Elevprodukterne Kodningen blev udført på besvarelser fra elevernes individuelle padlets.	Der blev udført kodning af indholdet i elevernes besvarelser på padlets. Opgaverne blev kodet efter, hvorvidt eleven havde forsøgt at løse en opgave inden for et givent taksonomisk niveau.

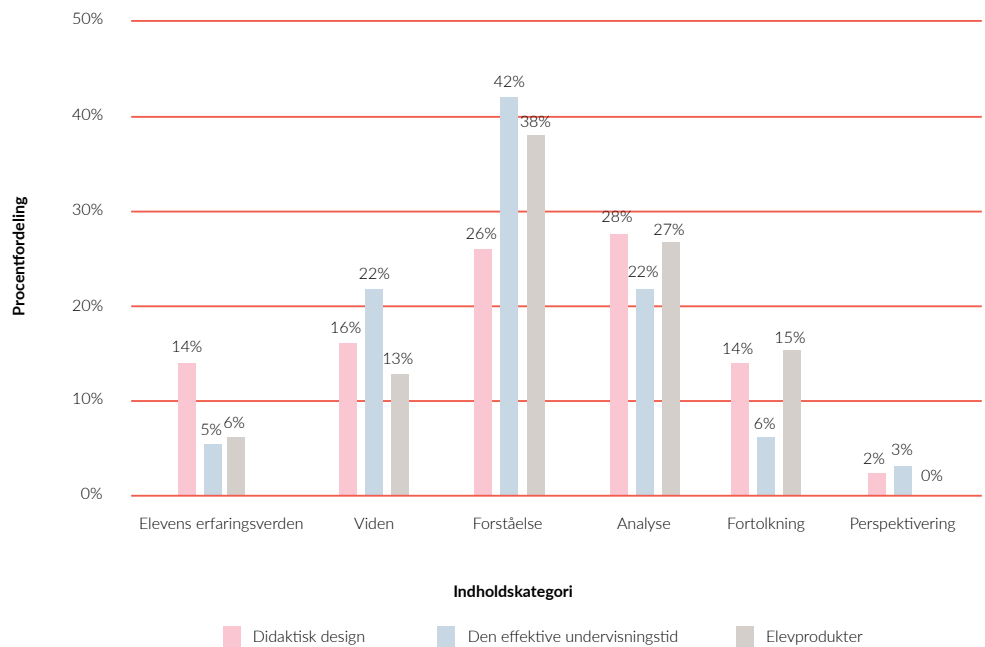
Resultater fra første delundersøgelse

Først vil jeg præsentere resultaterne fra **første delundersøgelse**. Det gøres op, hvor stor en del af litteraturundervisning i de to cases, der blev udgjort af henholdsvis litteraturanalyse og -fortolkning i en procentvis fordeling. Lærerne forankrede sig primært i deres fælles design med få variationer og fulgte den planlagte progression. Men selvom dette var tilfældet, prioriterede lærerne indholdskategorierne forskelligt alt efter hvilket empirisk nedslag, der betragtes. Den procentvise fordeling af indholdskategorierne i case 1 og 2 illustreres herunder i en sammenligning af de tre empiriske nedslag (didaktiske designs, undervisningen, elevprodukter):

Figur 2.
Sammenligning af indholdsfordeling – didaktisk design, den effektive undervisningstid og elevprodukter (case 1).



Figur 3.
Sammenligning af indholdsfordeling – didaktisk design, den effektive undervisningstid og elevprodukter (case 2).



De simple taksonomiske niveauer i den procentvise fordeling

Indholdskategorierne fra den simpleste halvdel af de taksonomiske niveauer er: *elevers erfaringsverden*, *viden* og *forståelse*. I de didaktiske designs udgør de simple niveauer tilsammen 57% i case 1 og 56% i case 2. I den effektive undervisningstid udgør de 67% i case 1 og 69% i case 2. I elevprodukterne udgør de 49% i case 1 og 57% i case 2. Inden for de simple taksonomiske niveauer i begge cases havde lærerne i alle tre empiriske nedslag prioriteret *elevers erfaringsverden* lavest. *Viden* blev prioriteret højere, og *forståelse* blev prioriteret højest. Disse resultater viser, at en betydelig del af litteraturundervisningen bestod i at opbygge et fundament for de komplekse niveauer. Før og under analyse- og fortolkningsarbejdet i litteraturundervisningen blev der dermed praktiseret arbejde inden for andre indholdskategorier i et rigt omfang.

De komplekse taksonomiske niveauer i den procentvise fordeling

Indholdskategorierne fra den komplekse halvdel af de taksonomiske niveauer er: *analyse*, *fortolkning* og *perspektivering*. I de didaktiske designs udgør de komplekse niveauer tilsammen 43% i case 1 og 44% i case 2. I den effektive undervisningstid udgør de 33% i case 1 og 31% i case 2. I elevprodukterne udgør de 51% i case 1 og 41% i case 2. Disse resultater viser, at de komplekse taksonomiske niveauer generelt blev prioriteret lavere end de simple taksonomiske niveauer. De to cases viser samme tendenser i den procentvise fordeling af de komplekse taksonomiske niveauer: Lærerne havde i alle tre empiriske nedslag prioriteret *perspektivering* lavest. *Fortolkning* blev prioriteret højere, og *analyse* blev prioriteret højest. Et påfaldende resultat er, at det blev prioriteret højere, at analytiske og fortolkningsmæssige opgaver blev inkluderet skriftligt i padletten fremfor at blive gjort til genstand for diskussion i den effektive undervisningstid. Et andet bemærkelsesværdigt resultat var, at *perspektivering* var den eneste af indholdskategorierne, hvor der kunne ses en fuldstændig overensstemmelse mellem de to cases i alle tre procentvise opgørelser af de empiriske nedslag. Derudover var *perspektivering* også den eneste af de seks indholdskategorier, der udgik i elevprodukterne.

Resultater fra anden delundersøgelse

I præsentationen af resultaterne fra **anden delundersøgelse**, fokuserer jeg på undersøgelsens vigtigste fund. I de tre empiriske nedslag (didaktiske designs, undervisningen, elevprodukter) tegner undersøgelsens resultater et billede af, *hvordan* analyse og fortolkning blev praktiseret i litteraturundervisningen i de to cases.

Analyse og fortolkning blev praktiseret adskilt fra hinanden og fra de resterende indholdskategorier i hver deres vakuum

Mine resultater fra den tematiske analyse peger på, at *analyse* og *fortolkning* var de to eneste indholdskategorier ud af de seks, der både blev praktiseret adskilt fra hinanden og fra de resterende indholdskategorier. I kodningen viste dette sig i de få korte klasesamtaler, der omhandlede analyse og fortolkning. Fx var en klasesamtale mellem læreren og eleverne om en analytisk opgave opbygget af lærerstillede spørgsmål, der var kodet med temaer fra indholdskategorien *analyse*. Læreren brugte tre et halvt minut på at notere en opsamling på tavlen over, hvilke karakterer fra romanen, der var på stamtræet indtil videre og noterede elevernes indspark løbende. I en anden situation udfyldte en af klasserne en aktantmodel for en af romanens bipersoner under en klasesamtale som stilladsering for,

at eleverne individuelt kunne udfylde en aktantmodel over hovedpersonen efterfølgende. Ingen af de to aktantmodeller blev dog taget op til diskussion.

Det samme var tilfældet for klassesamtaler om fortolkning, hvor der ikke optrådte lærerstillede spørgsmål, som blev kodet af temaer fra indholdskategorien *analyse* eller nogen af de resterende indholdskategorier – men kun med temaer fra indholdskategorien *fortolkning*. I den ene klasse brugte læreren tid på en klassesamtale, der omhandlede romanens tema. Læreren spurgte eleverne: ”Hvad er temaerne i denne her bog?” De elever, der deltog, svarede med op til tre forslag til, hvilke temaer der kunne være tale om (eksempelvis krig, flugt, familie, kærlighed, sorg). Der var tale om en runde blandt eleverne med bud på temaer og ikke en undersøgende samtale, der blev uddybet eller udfordret af læreren eller andre elever. Analysen kvalificerede dermed ikke diskussionen aktivt om romanens tematisering og fortolkningen blev ikke sat til genstand for diskussion.

Der opstod et vakuum i analysen og fortolkningen, hvor de to kategorier blev praktiseret hver for sig uden støtte fra de andre indholdskategorier eller fra hinandens. *Elevens erfaringsverden*, *viden* og *forståelse* blev dermed ikke anvendt til at løse analytiske og fortolkningsmæssige opgaver og indgik stort set ikke som støttende i de få korte klassesamtaler, der havde analyse og fortolkning som fokus.

Indholdskategorien *viden* trækker dog også primært på temaer fra sin egen indholdskategori under klassesamtaler, lige som det var tilfældet med analyse og fortolkning. Eksempelvis spurgte den ene lærer ud i klassen: ”Hvad er forskellen på lov og ret?” En elev definerede det som: ”Ret kan være en menneskeret, eller man kan have ret”, og en anden elev bød ind med: ”[hovedpersonen] har ret, men loven siger noget andet”. Senere gik samtalen på viden om strafferammer, hvor læreren spurgte: ”Hvad laver onkel Klaus?” En elev svarede, at han hjælper flygtninge med at flygte. Læreren fortsatte: ”Hvad kalder man dem, der hjælper flygtninge med at flygte over grænsen?” En elev svarede ”smugler”. Læreren indsnævrede definitionen med det næste spørgsmål: ”Hvilken slags smugler er der tale om?” og en elev svarede ”menneskesmugler”. Efterfølgende bad læreren eleverne om at gå på internettet og finde ud af, hvad straffen er for at være menneskesmugler. I disse eksempler udvides elevernes viden for at forstå romanen mere dybdegående ved at definere lov og ret samt strafferammer. Opgaverne er oplagte som grundlag for en etisk diskussion om de handlinger, som karaktererne i romanen vælger. Dog tages denne viden ikke i brug i samtaler af mere abstrakt karakter. Elevernes viden har med andre ord ikke andet formål end viden i sig selv om isolerede begreber.

Forskellen mellem indholdskategorien *viden* og indholdskategorierne *analyse* og *fortolkning* er, at tematikker fra indholdskategorien *viden* også fandtes hyppigt i samspil med andre indholdskategorier i kodningen. I en klassesamtale fungerede *viden* som supplerende for elevernes forståelse af passager fra romanen. Fx bad den ene lærer eleverne om at finde passagen øverst på side 140 i romanen, og en elev læste den højt. Læreren stoppede eleven i oplæsningen efter få linjer og spurgte klassen med henvisning til teksten: ”Total kapitulation. Hvad betyder det? Hvad gør man, når man kapitulerer?” En elev svarede, at man kaster sig ned for sikkerhed. En anden elev definerede det anderledes ved at forklare, at det betyder at overgive sig. Læreren hjalp eleverne med at afklare ordets korrekte betydning efter eleverne havde givet deres svar. I denne situation understøttede *viden om begreber* læseforståelsen og indgik naturligt i at forstå bogstaveligt, hvad romanen handlede om.

Dette var ikke tilfældet for *analyse* og *fortolkning*, som ikke optrådte understøttende for hinandens indholdskategorier eller for andre indholdskategorier. Dette betyder ikke nødvendigvis, at analyse og fortolkning er isolerede kategorier i elevernes bevidsthed og ikke bidrager til, at eleven kan se værket som en helhed på baggrund af opgaveløsning og klassesamtaler. Dette kan jeg ikke udtale mig om på baggrund af empirien. Men det vidner om, at det forventedes, at eleverne i høj grad selv var i stand til at lave koblingen mellem analyse og fortolkning, uden at læreren eksplicit pegede på det igennem spørgsmål og opgaver. Dette afføder spørgsmålet, om denne tilgang til litteraturundervisningen risikerer at stifte i metodisk formalisme ved, at eleverne laver besvarelser af lærerens udvalgte analytiske opgaver, uden at besvarelserne inkluderes i en fortolkning. Når de analytiske opgaver ikke benyttes eksplicit til at vise sammenhænge i værket, risikerer analysen at blive et mål i sig selv.

Indholdskategorien *perspektivering* adskiller sig fra analyse og fortolkning ved at trække på tematikker fra indholdskategorierne i den simple halvdel af de taksonomiske niveauer under klassesamtaler. Dette fremkom fx i kodningen ved, at en klassesamtale, der omhandlede perspektivering, indeholdt understøttende spørgsmål fra lærerne, der var tematiseret som *viden* og *forståelse*. Klassen havde set mini-dokumentaren *Sharaf*, men før de perspektiverende spørgsmål blev igangsat, spurgte læreren ud i klassen: ”Hvad er [hovedpersonen fra romanen] flygtet fra?” En elev svarede ”dårlige forhold”. Læreren forsøgte at få mere dybde i svaret ved at spørge yderligere ind: ”Hvad var det for nogle forhold, der var dårlige?” og eleven svarede, at der var tale om de politiske forhold. Læreren forsøgte at få flere perspektiver i spil ved at spørge igen: ”Hvad flygter Klaus fra?” hvortil flere elever bød ind med svar, der handlede

om krig og at ville redde sine søskende. Først efter at dette var etableret, gik læreren videre til perspektiverende spørgsmål, hvor den efterfølgende klassesamtale omhandlede forskelle og ligheder mellem hovedpersonen i romanen og hovedpersonen i dokumentaren. I denne situation aktiverede læreren perspektiveringen ved at bede eleverne om at huske, hvad de vidste og havde forstået om romanen, før der blev stillet perspektiverende spørgsmål. Dette var sjældent tilfældet med indholdskategorierne *analyse* og *fortolkning*. Desuden var det overraskende, at analyse og fortolkning ikke havde en plads sammen med perspektivering. Perspektivering foregår efter arbejdet med værket i sig selv, hvor man hæver sig over teksten og ser verden omkring den (eksempelvis i forhold til samfundet eller andre tekster). I undervisningen blev analysen og fortolkningen ikke anvendt til at se teksten i forhold til omverdenen, men det gjorde viden og forståelse.

Analyse og fortolkning blev praktiseret under individuelt arbejde, gruppearbejde og som lektier

Analyse og fortolkning blev ikke udbredt praktiseret i klassens fællesskab. Dette kunne iagttages i kodningen ved, at eleverne oftest arbejdede med analyse- og fortolkningsopgaver som individuelt arbejde eller gruppearbejde. Eleverne færdiggjorde disse opgaver som lektie. I den ene klasse arbejdede eleverne eksempelvis individuelt med personkarakteristikker i ca. 23 minutter, imens der var ro i klasselokalet. I den anden klasse kunne eleverne vælge i mellem at lave personkarakteristikkerne individuelt eller i grupper, så længe eleverne noterede deres besvarelse på den individuelle padlet.

I forhold til opsamling på lektier, bad læreren fx eleverne om at finde deres billeder frem på padletten af flygtningelejren Granhuse i starten af en lektion. Billederne repræsenterede en miljøkarakteristik, hvor eleverne havde tegnet en skitse over lejren, baseret på informationer fra romanen om, hvordan denne var opbygget (se Figur 4 øverst i anden kolonne). Læreren tog en hurtig runde blandt eleverne og kiggede kortvarigt på tegningerne. Fem elever viste deres tegninger på den digitale tavle for resten af klassen. Situationen tog i alt fem et halvt minut, og elevernes valg blev ikke taget op til diskussion, og skitserne fungerede kun illustrativt.

Figur 4.
Eksempel på elevprodukt på padlet (uddrag).

Brev til Klaus' far Kære far, Hvordan har du det? Lever du overhovedet? Hvis du læser dette brev, skal du vide, at vi savner dig, vi er i Danmark, i sikkerhed. Vi har alle været igennem mange svære og mærkelige ting gennem det sidste halve år....Men mon ikke du også har det? Som jeg lovede dig derhjemme, har jeg gjort mit bedste for at passe på hele familien.... Her for tiden går jeg i skole, hvor vi læser, skriver og synger. Mor er tit på systuen eller snakker med de andre voksne.	Tegning af Granhuse lejr  Aktantmodel af Klaus  Stamtær af Klaus' familie  Med ilden i ryggen Opgaver (1) PDF-dokument padlet drive Med ilden i ryggen Opgaver (2) PDF-dokument	Paralleller mellem Juleevangeliet og Klaus' situation Flugt og fødsel er to ting, der begge indgår i både juleevangeliet og i Med ilden i ryggen. I Juleevangeliet flygter Josef og Maria fra Nazaret til Betlehem, hvor Maria føder Jesus. I Med ilden i ryggen er Klaus og hans familie på flugt fra krigen, og Ingrid føder et barn.	"Først i det øjeblik er krigen forbi for mig" Hvad mener Klaus? Klaus havde lovet sin far, at han ville passe godt på familien. Da han for første gang i lang tid er sammen med sin far igen, får Klaus endelig muligheden for at fortælle om Annas død. Udover det får Klaus også vist sin far den ske, som han har passet rigtig godt på. Klaus har stor skyldfølelse over Annas død. Til gengæld er han stolt over at kunne give sin far selvskeken. Da faren svarer tilbage, at alt nok skal gå, stoler Klaus på ham.	Del 3 - Afslutningen Titlens betydning Rent geografisk krydser Klaus og hans familie grænsen til Tyskland. Men ved at gøre dette krydser de også grænsen til noget helt nyt. De er tilbage i deres gamle hjemland, men intet ser ud eller er som før. Temaer -Kærlighed Kærligheden mellem Klaus og hans familie fylder meget i denne historie, også selvom de flere gange bliver splittet fra hinanden på kryds og tværs. Derudover bliver	Hvorfor hedder bogen Med ilden i ryggen? Jeg tror, at titlen Med ilden i ryggen skal symbolisere flugten. Ilden betegner krigen, som hele tiden ligger lige bag den, og som de bliver nødt til at flygte fra for at overleve. 
---	--	--	---	--	--

Elevernes padlets (se Figur 4, eksempel på uddrag) repræsenterede nogle af besvarelserne fra elevernes arbejde under forløbet. Ikke alle opgaver fra forløbet var inkluderet. I nogle tilfælde måtte eleverne vælge mellem flere opgaver fra det didaktiske design til padletten, og andre gange blev en opgave kun besvaret mundtligt på klassen. I få tilfælde blev en opgave valgt fra pga. tidsnød i undervisningen. Enkelte gange opstod der nye opgaver spontant i undervisningen, som ikke oprindeligt var en del af det didaktiske design. Fx blev eleverne i den ene klasse bedt om, at lave et interview med et familiemedlem, som kunne huske begivenheder fra 2. verdenskrig. Eleverne skulle inkludere interviewet på deres padlet. Dette vidner om, at selvom det didaktiske design i vid udstrækning blev fulgt, var der ikke tale om en minutiøs gennemgang. Der var rum til omprioritering, når situationen indbød til det. Lærerne prioriterede forskelligt i forhold til, hvilke opgaver der skulle lægges ind på padletten. Eksempelvis prioriterede den ene lærer opgaver om viden højere end den anden, og det samme var tilfældet for forståelse. Et bemærkelsesværdigt fund i elevernes padlets var fraværet af perspektiverende opgaver. Perspektivering var den eneste af indholdskategorierne, som klassen udelukkende arbejdede med i fællesskab.

Opsamlende viser resultaterne, at viden, forståelse og

perspektivering primært blev prioriteret som det, klassen skulle være fælles om under klassesamtaler. Derimod var *elevens erfaringsverden*, *analyse* og *fortolkning* prioriteret i de skriftlige elevprodukter – og oftest ikke i fællesskabet. Analyse og fortolkning blev dermed prioriteret forskelligt alt efter hvilket empirisk nedslag, der blev iagttaget. Da indholdsfordelingen af analyse og fortolkning i vid udstrækning stemmer overens mellem de didaktiske designs og elevprodukterne peger det på, at analyse og fortolkning foregik. Dog blev de prioriteret højest i form af skriftlige besvarelser. Det interessante var, at analyse og fortolkning spillede en mindre rolle i undervisningstiden, og oftest var fraværende i klassesamtaler.

Analyse og fortolkning blev praktiseret i korte opsamlinger på klassen og stod sjældent til genstand for diskussion

I undervisningstiden læste eleverne deres analytiske og fortolkningsmæssige besvarelser op på tur, og eventuelt fulgte læreren op med en kort respons. Analyse og fortolkning stod derfor ikke i udbredt grad til genstand for diskussion. Eksempelvis havde den ene lærer valgt, at nogen af eleverne skulle vise deres padlets i slutningen af forløbet på klassen. Dette foregik ved, at fem elever blev udvalgt ved lodtrækning til at præsentere deres færdige produkt på klassens digitale tavle. Eleverne udvalgte selv fem punkter fra deres individuelle padlet, som de viste og gennemgik. Under deres præsentationer stillede læreren få opklarende spørgsmål inden ordet blev givet videre til den næste elev. Elevernes arbejde blev vist og gennemgået som et færdigt produkt, der ikke stod til genstand for diskussion og refleksion i fællesskabet.

Det mest bemærkelsesværdige fund i kodningen af videoobservationerne var, at *forståelse* dominerede undervisningstiden. Dette var på bekostning af analyse og fortolkning, som er litteraturundervisningens kernebegreber. Det var især klassesamtalerne, der sprang i øjnene. Klassesamtaler bestod primært af lærerstillede spørgsmål, som var kodet med temaer fra de tre simple taksonomiske niveauer og med fokus på *forståelse*. I en klassesamtale på 23 minutter anvendte den ene lærer fx elevernes resuméer fra flere af romanens kapitler som afsæt for samtale. Når en elev havde læst sit resumé op for klassen, spurgte læreren ind til kapitlet ved at inkludere hele klassens input. Fx spurgte læreren ind til, hvem der rejste med hovedpersonen i hestevognen, og hvor mange mennesker der rejste sammen. Eleverne nåede hen til resuméet, der gengav, at hovedpersonen blev slået af sin mor. Læreren spurgte ind til, hvorfor eleverne troede, at han blev slået og inddrog deres egen erfaringsverden ved at stille spørgsmålet: ”Hvem er den

skrappe hjemme hos jer. Far eller mor?” Flere af drengene råbte samstemmigt ”MOR!” og efterfølgende fortalte læreren kortvarigt om opdragelsesmetoder. På denne måde inddrog læreren både viden om specifikke forhold i romanen og elevernes egen erfaringsverden for at fremme deres forståelse af romanens indhold. Dette peger på, at lærerne prioriterede et *forståelsesfællesskab* højt frem for et *fortolkningsfællesskab*. At dette var tilfældet i classesamtalerne vidner om, at de simple taksonomiske niveauer var noget, klassen burde få styr på sammen. Alle skulle være med og have det grundlæggende på plads – og det gjorde klassen i fællesskab. Dermed blev det ikke prioriteret at skabe mening igennem analyse og fortolkning af værket, men at skabe mening gennem forståelse af værket. Med andre ord blev elevernes analyse og fortolkning ikke udfordret eller udbygget – det gjorde deres forståelse til gengæld.

Resultaterne viser samlet set, at der ikke i udbredt grad arbejdes med direkte relationer mellem analyse og fortolkningen eller de to kernebegrebs relationer til de resterende indholdskategorier. Dermed ikke sagt, at eleverne ikke kan lave koblingerne på egen hånd. Jeg kan kun antage, at koblingen foregår hos den enkelte elev, men min empiri kan ikke understøtte dette, da min tematiske analyse er begrænset til iagttagelser. Men eleverne havde gode muligheder for at lave koblingerne uden lærerens eksplicite involvering. Dette fordi opgaverne i de didaktiske designs i høj grad lagde op til en progression, hvor opgaver fra de simple taksonomiske trin skulle understøtte de komplekse. En opgave fra de didaktiske designs lød fx som følger: ”Find mindst 10 oplysninger om Wilhelm Gustloffs forlis”. Wilhelm Gustloff var et tysk krydstogtskib, der blev overtaget af den tyske flåde som kaserneskip under 2. verdenskrig. I 1945 blev skibet torpederet af russerne, og over 7000 menneskeliv gik tabt, hvoraf størstedelen var tyske flygtninge (Ventegodt, 2017). Denne historiske begivenhed er medtaget i romanen, hvor læseren følger Klaus og hans lillesøster Anna under hele sejladsen. Under skibsforliset slipper Klaus Annas hånd, og hun glider ned i vandet og drukner. Men opgaven i det didaktiske design er i sig selv ikke sigende i forhold til begivenhedens funktion i værket. Den lægger udelukkende op til research af fakta om Wilhelm Gustloff og sættes ikke ind i en meningsfuld sammenhæng med værket. I et didaktisk design er dette en kontekstløs opgave, hvor eleven skal opnå viden om historiske forhold. Men i undervisningen giver opgaven mere og mere mening fra den er løst af eleverne i starten af forløbet til afslutningen af forløbet. Den historiske viden om skibsforliset bliver en måde at forstå hovedpersonen Klaus’ situation på – forståelse for, hvad det gør ved et menneske at føle ansvaret for sin lillesøsters druknedød. Denne forståelse bliver nødvendig for, at eleverne kan lave en personkarakteristik, der giver et indblik i Klaus’

udvikling som menneske fra en dreng, der leger krig, til en dreng, der oplever krig. Personkarakteristikken danner en del af grundlaget for at kunne danne en fortolkning af, hvad det betyder, når Klaus i slutningen af værket siger: "Først i det øjeblik er krigen forbi for mig". Først dér kommer Klaus endelig tilbage til sin far i Tyskland og får lettet sit hjerte ved at fortælle om sin søsters død. Dette eksempel viser, hvordan en opgave på laveste taksonomiske niveau får betydning for, at eleverne gives mulighed for at bevæge sig op på de højere taksonomiske niveauer. Men når litteraturundervisningens kernebegreber *analyse* og *fortolkning* lukker om sig selv i praktiseringen af dem, må der stilles spørgsmålstegn ved, om eleverne kan se koblingerne mellem de taksonomiske niveauer og kan bruge analysen med formålet at fortolke – frem for at analysen bliver et mål i sig selv.

Diskussion – metodiske muligheder og begrænsninger

Udfordringerne i undersøgelsen var særligt operationaliseringen af analyse og fortolkning, der skulle være målbare enheder i det litteraturdidaktiske kodningssystem. Jeg simplificerede to komplekse begreber, som i princippet er umålelige i den hermeneutiske tænkning. Taksonomi er blevet kritiseret for at underkende kompleksitet ved at bekende sig til et kumulativt hierarki (Furst, 1994, s. 34) og er derfor ikke direkte forenelig med de to begrebers dialektiske forhold. Men det var et nødvendigt onde at adskille de to begreber i en kodningssituation. Det blev antaget, at læreren satte *noget* i forgrunden og noget *andet* i baggrunden, og at dette kunne iagttages. Præmissen for undersøgelsen blev derfor, at læreren kan sætte analytiske opgaver og fortolkningsopgaver i henholdsvis forgrunden og baggrunden af litteraturundervisningen, hvor fokus er på ét af begreberne ad gangen. At analyse- og fortolkningsopgaver sættes i forgrunden eller baggrunden er ikke en underkendelse af, at eleven ikke tager den litterære teksts helhed i betragtning, imens eleven beskæftiger sig med en del af en litterær tekst. Derimod er det en antagelse om, at eleven undersøger en given litterær tekst med et primært fokus, der er sat af læreren. Læreren og eleverne kan ikke rette deres opmærksomhed mod alting på samme tid. Læreren vælger derfor at prioritere *noget* frem for noget *andet* i en undervisningssituation: Enten har læreren fokus på analyse eller fortolkning. Det læreren prioriterer at sætte i forgrunden, kan iagttages i form af fx valg af spørgsmål og opgaver. Denne prioritering antages at kunne kategoriseres ved, om et givent spørgsmål eller

en given opgave retter sig mod henholdsvis analytiske dele eller en fortolkningshelhed ift. til den litterære tekst. Kodningsstrategien har derfor potentiale for finmasket analyse af en dynamisk danskundervisning på trods af de to begrebers dialektiske forhold. De induktivt udledte temaer har bidraget til en nuanceret forståelse af, hvad der sker i den didaktiske praksis på trods af den berettigede kritik.

De procentvise og tematiske opgørelser er et udtryk for de to specifikke cases, som blev undersøgt. Det er derfor ikke muligt at generalisere på baggrund af undersøgelsen. Dog er der stadig styrker i mindre casestudier. Casestudiet var velegnet til at indfange den komplekse kontekst (se fx Flyvbjerg, 2015), hvori læremidler befinder sig sammen med lærere og elever, der præger læremidlets vej fra planlægning af undervisning til gennemførelse af undervisning. Dog bør man være opmærksom på, at ved et skift til nye cases vil der højst sandsynligt opstå andre, samt flere eller færre indholdskategorier og temaer ved at anvende samme metodiske fremgangsmåde som i denne undersøgelse. De valgte kategorier blev dermed afgørende for, hvad jeg fik øje på i praksis og kan kritiseres for at være subjektive og udfordrende at gentage i nye cases (Boolsen, 2017, s. 113; Bryman, 2012, s. 289-290). Dog er Blooms taksonomi en tilpas generel kategorisering til, at denne vil kunne anvendes i andre casestudier. Men procentandelene og temaerne vil højst sandsynlig blive anderledes. Det er muligt, at eksemplvis forståelseskategorien bliver langt mindre, da en novelle på to sider kan læses som en del af elevens egen forberedelse før undervisningen påbegyndes i et nyt casestudie. Dermed vil læsning ikke indgå i en ny procentvis opgørelse af den effektive undervisningstid, som blev prioriteret højt af lærerne i nærværende undersøgelse. Men et større udvalg af mine induktivt udledte temaer ville med høj sandsynlighed kunne iagttages i andre casestudier. Denne forventning hviler på, at flere af temaerne har almen karakter og er velkendte i litteraturundervisningen. Dette er fx *viden om værket*, *forståelse af værket* og *karakteristikker*. *Historisk viden* og *geografisk viden* anser jeg som værende af mere specifik art. Lærerne i denne undersøgelse valgte at arbejde med et værk, der beskæftiger sig med historiske forhold under 2. verdenskrig, hvilket påvirkede de udledte temaer.

Valget af Blooms taksonomi var en styrke i kodning af danskundervisning, da analyse og fortolkning kunne adskilles. Bloom blev valgt frem for den reviderede udgave, der er udarbejdet af Lorin W. Anderson & David R. Krathwohl (2001). Revisionen er en videreudvikling af Blooms taksonomi. Jeg holdt fast i Blooms originale udgivelse, da revisionen ikke adskiller analyse og fortolkning lige så stringent som i Blooms taksonomi. I stedet er revisionen opbygget

efter følgende kategorier: huske, forstå, anvende, analysere, vurdere og skabe (Anderson & Krathwohl, 2001). I denne opdeling er fortolkning ikke i sin egen kategori. Samme problematik er gældende for andre velkendte taksonomiske modeller som fx SOLO-taksonomien (Structure of Observed Learning Outcome) (Biggs & Tang, s. 87, 2011). Det var derfor afgørende for min udvælgelse af relevante teoretiske opdelinger, at analyse og fortolkning nødvendigvis måtte befinde sig i hver sin kategori, for at jeg kunne isolere og operationalisere dem til danskfaglige begreber.

To temaer bør der rettes særlig opmærksomhed på i kritisk øjemed: *elevens erfaringsverden og meddigtning*. Disse to tematikker voldte besvær at placere i en taksonomisk tænkning. Elevens erfaringsverden blev placeret som laveste taksonomiske niveau under argumentet, at Blooms taksonomi er rettet mod et fagfelt. I denne tænkning tages der ikke højde for elevernes hverdagserfaringer, personlige holdninger, synsninger, oplevelser og meninger. Dette betyder ikke, at elevernes erfaringer ikke er vigtige i litteraturundervisningen, men at den er ureflekteret, når den ikke møder modspil, bliver undersøgt, sættes i kontekst og/eller bliver diskuteret. Derudover har placeringen af det danskfaglige begreb *meddigtning* været vanskelig. Dette tema blev placeret i indholdskategorien *fortolkning* under argumentet, at elevernes besvarelser både har en ret i sig selv som et produkt, men samtidig hviler på værkets organisation af idéer. Da opgaveformuleringerne i meddigtningsopgaverne fra empirien både kan lægge op til analyse og fortolkning af værket, anså jeg det som nødvendigt at placere meddigtning som enten en del af indholdskategorien *analyse* eller *fortolkning* og ikke i en selvstændig kategori. Hvis ikke meddigtningen i Blooms taksonomi hørte under én af disse kategorier, men eksempelvis i en selvstændig kategori såsom *skabelse* (Anderson & Krathwohl, 2001), havde *fortolkning* ligget markant lavere i de procentvise opgørelser. Dette mener jeg, ville have givet et skævt billede af litteraturundervisningen, da meddigtning, ifølge Ayoe Quist Henkel (2012, s. 195), udspringer af værket og har en funktion i forhold til analyse og fortolkning. Meddigtning betragtede jeg dermed ikke udelukkende som et produkt i sig selv. Det kan diskuteres, om meddigtning hælder mest til analyse eller til fortolkning af en tekst. Det ændrer ikke på, at meddigtning kun kan rummes i Blooms definitioner under kategorien *fortolkning*, da det kun er hér, at produkter har berettigelse. Det var et nødvendigt onde at foretage dette valg på trods af divergerende muligheder.

Konklusion

Undersøgelsen bidrager med viden om læremidler dér, hvor de bruges. Casestudiet har bidraget til et nuanceret indblik i læremiddelbrug og er en empirisk bekræftelse på, hvad vi allerede ved om læremidler i brug fra spørgeskema- og interviewundersøgelser: Læremidler ændrer sig, når de rammer en didaktisk praksis. I denne undersøgelse er bidraget, *hvordan* de ændrer sig i den faktiske brug. Der er givet indsigt i relationen mellem lærernes planlægning i form af et didaktisk design og den didaktiske praksis, hvor det didaktiske design blev anvendt. Undersøgelsen er et skridt nærmere i forhold til viden om, hvordan litteraturanalyse og -fortolkning prioriteres og praktiseres – ikke udelukkende ud fra undersøgelse af lærernes egne estimater af, hvor meget og hvordan de bruger læremidler i praksis, men den faktiske brug i danskundervisningen.

Første delundersøgelse undersøgte spørgsmålet: Hvor stor en del af danskfagets litteraturundervisning i praksis udgør henholdsvis litteraturanalyse og litteraturfortolkning i en procentvis fordeling? Undersøgelsen viser, at analysen blev prioriteret højere end fortolkning, lige som det blev påvist i den kvantitative opgørelse i *Læremidlernes danskfag* (2017). I denne undersøgelse er kategorierne blot blevet kodet i en didaktisk praksis, hvor læremidler anvendes. Resultaterne af de procentviseopgørelser viser, at der i litteraturundervisningen i empirien blev praktiseret arbejde inden for andre indholdskategorier end litteraturanalyse og -fortolkning i et relativt stort omfang. En betydelig del af litteraturundervisningen bestod i at arbejde med de simple taksonomiske niveauer, og de komplekse taksonomiske niveauer blev generelt prioriteret lavere end de simple taksonomiske niveauer.

Anden delundersøgelse undersøger spørgsmålet: Hvordan praktiseres litteraturanalyse og litteraturfortolkning i litteraturundervisningen? Resultaterne af tendenserne fra den tematiske analyse er, at litteraturanalyse og -fortolkning var de to mest isolerede indholdskategorier ud af de seks indholdskategorier. Tendensen var, at analyse og fortolkning var de to indholdskategorier som oftest: 1) blev praktiseret adskilt fra hinanden og fra de resterende indholdskategorier i hver deres vakuum, 2) blev praktiseret under individuelt arbejde, gruppearbejde og som lektier og 3) blev praktiseret i korte opsamlinger på klassen og blev sjældent sat til genstand for diskussion.

I en skolepraksis kan undersøgelsen bidrage til diskussion om, hvorvidt litteraturanalyse og -fortolkning er prioriteret og praktiseret hensigtsmæssigt. Men heri ligger der også et normativt sigte: Hvordan *bør* litteraturanalyse og -fortolkning prioriteres og

praktiseres? Forskning viser, at litteraturanalyse bliver prioriteret højt i både læremidlerne og undervisningen, og analyseskemaer samt det danskfaglige begrebsapparat praktiseres i høj grad (Bremholm, Bundsgaard, Fougst & Skyggebjerg, 2017; Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel og Lindhardt, 2020). Nærværende undersøgelse understøtter denne forskning ved at pege på, at litteraturanalysen både fylder i dens tilstedeværelse i klasselokalet og lektierne og oftest ikke sættes i direkte spil med fortolkningen. Der må nødvendigvis rettes en kritik af denne måde, at bedrive litteraturundervisning på. Litteraturanalysen risikerer at blive et mål i sig selv og får en funktion, der ikke nødvendigvis giver udslag i, at eleverne bliver kritisk reflekterende, empatiske, demokratiske – og alle de andre begrundelser for litteraturundervisningens legitimitet. Litteraturanalysen kan åbne litteraturen, men den forbliver mekanisk, hvis den ikke rører ved elevens erfaringsverden og danner grundlag for fortolkning og kritisk refleksion. Hvis litteraturundervisningen skal lykkes bør litteraturen sætte præg på sin læser ved indsigt og indlevelse. Det kan litteraturanalysen dog ikke i sig selv, men den er nødvendig for, at eleven kan komme et stykke ad vejen.

Fremtidige studier

I dette casestudie havde de to deltagende lærere kun ladet sig inspirere af et didaktisk læremiddel fra den digitale fagportal *Clio*. Dette understøtter den eksisterende forskning i, at lærerne tilpasser læremidler efter behov og ikke ønsker at følge instrukser minutiøst fra didaktiske læremiddelsystemer, der dikterer, hvordan undervisningen skal gennemføres (Meidl, 2013; Lenski et al., 2016). Især har aspektet *one size fits all* i systemer mødt kritik samt risikoen for, at lærerens autonomi kompromitteres, hvis læremidler anvendes med absolut nøjagtighed (White, 2012; Harnett-Edwards, 2012). Som en naturlig følge redidaktiserer lærerne til deres specifikke målgruppe ud fra deres professionelle dømmekraft. Det er derfor nødvendigt at se flere undersøgelser, hvor der tages udgangspunkt i didaktiske læremidler i brug i et klasselokale. For at klarlægge den dynamiske læremiddelproces må undersøgelserne inkludere den didaktiske intention i læremidlet til og med, at undervisningen er afsluttet. Jeg vil fremhæve digitale fagportaler som et særligt interesseområde for fremtidige studier. Senest har en statslig tilskudsordning (Undervisningsministeriet, Finansministeriet, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold & Økonomi- og Indenrigsministeriet, 2014) været medvirkende til, at didaktiske digitale læremidler er blevet udbredt (Rambøll 2018, s. 28). En rapport

fra Rambøll (2018) viser, at de digitale fagportaler ofte danner rammen for et undervisningsforløb og har stor indflydelse på undervisningen. I forhold til digitale didaktiske læremidler i danskfaget har feltet en specifik mangel på forskning i anvendelsen af de digitale fagportaler (eksempelvis Clio, Gyldendal, Alinea) (Tannert & Berthelsen, 2020). Dette er problematisk, idet den kvantitative opgørelse i *Læremidlernes danskfag* viser, at de digitale fagportaler i udskolingen ”indtager en langt mere dominerende plads sammenlignet med indskoling og mellemtrin” (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017, s. 33). I udskolingen er der tale om 50% af brugen af læremidler (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017, s. 44), og 34% af lærerne i undersøgelsen udpeger de digitale fagportaler som de bedste læremidler (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017, s. 34). Det synes dermed ikke urimeligt at formode, at de digitale fagportaler har indflydelse på danskundervisningen. Vi står dermed med et forskningslandskab, der generelt kalder på empiriske undersøgelser i faktisk læremiddelbrug og specifikt kalder på vinklen, der fokuserer på anvendelsen af de digitale fagportaler i danskundervisningen.

Referencer

- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Red.)** (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom’s Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Bachmann, K., Sivesind, K., Afsar, A. & Hopmann, S.** (2003). *Lærebøkenes rolle i iverksettingen av Reform 97*. Delrapport innenfor prosjektet Evaluering av L97. Hvordan formidles læreplanen? – en komparativ evaluering av læreplanbaserte virkemidler – deres utforming, konsistens og betydning for læreres praksis.
- Biggs, J. B. & Tang, C.** (2011). *Teaching for Quality Learning at University – What the Student Does*. Open University Press.
- Blikstad-Balas, M.** (2017). Key challenges of using video when investigating social practices in education: contextualization, magnification, and representation. *International Journal of Research & Method in Education*, 40(5), 511-523
DOI: 10.1080/1743727X.2016.1181162
- Bloom, B. S. (Red.)** (1975) [1956]. *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive Domain*. McKay.
- Boolsen, M. W.** (2017). *Kvalitative analyser – At finde årsager og sammenhænge*. Hans Reitzels Forlag.
- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S. & Skyggebjerg, A.** (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm, J. & Skott, C. K.** (2019). Teacher planning in a learning outcome perspective: A multiple case study of mathematics and L1 Danish teachers. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Bryman, A.** (2012). *Social Research Methods*. Oxford University Press.

- Bueie, A. A.** (2002): *Lærebokvalg – en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen.* Høgskolen i Vestfold. Rapport 11/2002. Lokaliseret 14. januar, 2021 på: https://www.researchgate.net/profile/Agnete_Bueie/publication/242467871_Laerebokvalg_en_formalisert_og_systematisk_prosess_En_undersokelse_av_valg_av_laereboker_for_norskfaget_i_den_videregaende_skolen/links/53f1aaf00cf26b9b7dd0e66/Laerebokvalg-en-formalisert-og-systematisk-prosess-En-undersokelse-av-valg-av-laereboker-for-norskfaget-i-den-videregaende-skolen.pdf
- Bueie, A. A.** (2003). *Er det sammenheng mellom bruk og valg? En undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen – sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges.* Høgskolen i Vestfold. Rapport 11/2003.
- Bundsgaard, J., Buch, B. & Fougat, S. S.** (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (Red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Burkhauser, M. A., & Lesaux, N. K.** (2007). Exercising a bounded autonomy: Novice and experienced teachers' adaptations to curriculum materials in an age of accountability. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 291-312. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1088065>
- Christophe, B., Bock, A., Fuchs, E., Macgilchrist, F., Otto, M. & Sammler, S.** (2018). New Directions. I: E. Fuchs & A. Bock (Red.), *The Palgrave Handbook of Textbook Studies* (s. 413-421). Palgrave Macmillan.
- Dale, E. L.** (1999). *Pædagogik og professionalitet.* Forlaget Klim.
- Danskfaget (Clio)** (u.å). Værkforløbet *Med ilden i ryggen*. Lokaliseret 13. januar, 2021, på: https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=gfo35586-bfff-7d86-b8e1-c9c4936cabb&is_preview=1&cHash=300cd2eef5601d8f33429c0021596626
- DeCesare, M.** (2007). Textbook Approach to Teaching: Structural Uniformity among American High School Sociology Courses. *American Sociologist*, 38, 178-190. Lokaliseret d. 17 marts, 2021, på: https://www.researchgate.net/publication/226758826_A_Textbook_Approach_to_Teaching_Structural_Uniformity_among_American_High_School_Sociology_Courses
- Elf, N. F. & Hansen, T. I.** (Red.) (2017). *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.* Læremiddel.dk - Nationalt Videncenter for Læremidler. Lokaliseret d. 14. januar, 2021, på: <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2017/12/Forunders%C3%B8gelse-delrapport-2-dansk.pdf>
- Flyvbjerg, B.** (2015). Fem misforståelser om casestudiet. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 497-520). Hans Reitzels Forlag.
- Furst, E. J.** (1994). Blooms Taxonomy: Philosophical and Educational Issues. I: L. W. Anderson & L. A. Sosniak (Red.), *Blooms Taxonomi: A Forty-year Retrospective.* The University of Chicago Press.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M.** (2019). The role of literature in the classroom. How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1-32. DOI: 10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13

- Gilje, Ø.,** Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G. (2016). *Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer* (ARK&APP). Universitetet i Oslo. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gilje, Ø.** (2015). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech* (1), 36-61. DOI: <https://doi.org/10.7146/lt.vii.107619>
- Gissel, S. T. & Buch, B. B.** (2020). A systematic review of research on didactic learning materials in L1. *Learning Tech* (7), 90-129. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: https://learningtech.laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/10/Artikel_4_7-1.pdf
- Graf, S. T., Hansen, J. J. & Hansen, T. I.** (2012). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Forlaget Klim.
- Grossman, P., & Thompson, C.** (2008). Learning from curriculum materials: Scaffolds for new teachers? *Teaching and Teacher Education*, 24, 2014-2026. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.05.002>
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskapet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen, T. I.** (2016). Når tekster finder sted. Det kognitive scenariebegreb som basis for en undersøgelsesorienteret tekstdidaktik. *Viden om literacy*, (20), 37-44.
- Hansen, T. I. & Skovmand, K.** (2011). *Fælles mål og midler – Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M. M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B.** (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning* (slutrapport). Læremiddel.dk.
- Harnett-Edwards, K.** (2012). How scripted programs de-professionalized the teaching of reading. I: H. Hickman & B. J. Porfilio (Red.), *The new politics of the textbook: Critical analysis in the core content areas* (s. 213-230). Sense Publishers.
- Heath, C., Hindmarsh, J., & Luff, P.** (2010). *Video in Qualitative Research: Analysing Social Interaction in Everyday Life*. Sage.
- Henkel, A. Q.** (2017). Konturer af intermedial litteratur og litteraturdydaktik i Fælles Mål og i danskundervisningen. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(2), 106-127. <https://doi.org/10.7146/lup.v2i2.27688>
- Henkel, A. Q.** (2012). Læserorienterede arbejdsformer. I: M. Jørgensen (Red.), *Videre i teksten – Litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (s. 189-200). Hans Reitzels Forlag.
- Heyerdahl-Larsen, C.** (2000). *Læreboken – Tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk fremstilling av lærebokens rolle i undervisningen* [Hovedopgave i pedagogikk, Oslo Universitet].
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P.** (2010). *På vei fra læreplan til klasserom - Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. Nordland Research Institute. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Horsley, M., & Walker, R.** (2005). Textbook Pedagogy: A Sociocultural Analysis. I: M. Horsley, S. V. Knudsen, & S. Selander (Red.), *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. The 7th IARTEM Volume (s. 47-69). HLS.

- Juuhl, G. K., Hontvedt, M., & Skjelbred, D.** (2010). *Læremiddelforskning etter LK06: eit kunnskapsoversyn*. Høgskolen i Vestfold. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Læremiddelforskning-etter-Kunnskapsloftet---rapport-2010/>
- Jørgensen, M.** (2019). *Tæt på litteratur – Fagdidaktik og metode*. Hans Reitzels Forlag.
- Kaspersen, P.** (2012). Litteraturdidaktiske positioner. I: M. Jørgensen (Red.), *Videre i teksten – Litteraturpædagogiske positioner og muligheter* (s. 61-74). Hans Reitzels Forlag.
- Klette, K.** (2009). Challenges in Strategies for Complexity Reduction in Video Studies. Experiences from the PISA+ Study: A Video Study of Teaching and Learning in Norway. I: T. Janík & T. Seidel (Red.), *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*. Waxmann Publishing Co.
- Klette, K., Blikstad-Balas, M. & Roe, A.** (2017). Linking instruction and student achievement: research design for a new generation of classroom studies. *Acta didactica Norden*, 11(3). doi:10.5617/adno.4729.
- Knudsen, S. V.** (Red.) (2011). *Internasjonal forskning på læremidler - en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/Kunnskapsstatus---forskning-pa-læremidler-/>
- Krogh, E.** (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser* [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet].
- Köksal, D., & Ulum, Ö. G.** (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of Language & Linguistics Studies*, 14(2), 76-88. <http://search.ebscohost.com.ez.statsbiblioteket.dk:2048/login.aspx?direct=true&db=ehh&AN=131324195&site=ehost-live>
- Lenski, S., Larson, M., McElhone, D., Davis, D. S., Lauritzen, C., Villagómez, A., Yeigh, M., Landon-Hays, M., LeJeune, M. & Scales, W. D.** (2016). What teachers want: A state-wide survey of reading and English language arts teachers' instructional materials, preferences, and practices. *Literacy Research and Instruction*, 55(3), 237-261. <https://doi.org/10.1080/19388071.2016.1156202>
- Lynggaard, K.** (2015). Dokumentanalyse. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 153-167). Hans Reitzels Forlag.
- Meidl, T. D.** (2013). Opting out: Examining teacher's beliefs when faced with core reading programs. *Current Issues in Education*, 16(3), 1-11.
- Mercer, N.** (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A.** (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center. Lokaliseret 14. marts, 2021, på: https://timss.bc.edu/timss2011/downloads/T11_IR_Mathematics_FullBook.pdf
- Møller, H. H., Poulsen, H. & Steffensen, B.** (2010). *Litteraturundervisning – mellem analyse og oplevelse*. Samfundslitteratur.
- Nielsen, F. V.** (2006). Didaktikkens indholdsbegreb og kriterier for valg af undervisningsindhold. I: B. G. Hansen & A. Tams (Red.), *Almen didaktik. Relationer mellem undervisning og læring* (s. 249-271). Billesø & Baltzer.

- Norup, M. S.** (2019). Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning – en empirisk undersøgelse af litteraturanalyse og litteraturfortolkning [Kandidatspeciale, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse].
- Pahuss, M.** (2015). Hermeneutik. I: F. Collin & S. Køppe (Red.), *Humanistisk videnskabsteori* (3. udg., s. 223-263). Lindhardt og Ringhof Forlag.
- Petersen, M.** (1999). *Med ilden i ryggen*. HØST & SØN.
- Rambøll** (2018). *Indsatsen for it i folkeskolen – evaluering*. Rapport til Undervisningsministeriet – Styrelsen for it og læring. Lokaliseret 13. januar, 2021, på: <https://www.uvm.dk/publikationer/2018/180619-evaluering-af-it-i-folkeskolen>
- Ramian, K.** (2012). *Casestudiet i praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Rødnes, K. A.** (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/1097/976>
- Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan, L. S. & Wolfe, R. G.** (2001). *Why schools matter*. Sansome, CA, USA: Jossey-Bass.
- Schön, D.** (2006). *Den reflekterende praktiker – Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.
- Sigurgeirsson, I.** (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms* [Doctoral dissertation, University of Sussex, Brighton].
- Sikorová, Z.** (2011). The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM e-Journal*, 4(2), 1-22. Lokaliseret 12. marts, 2021, på: <https://doi.org/10.21344/iartem.v4i2.774>
- Skjelbred, D.** (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport 12/2003. Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B.** (2004). *Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis*. Høgskolen i Vestfold.
- Snell, J.** (2011). Interrogating Video Data: Systematic Quantitative Analysis versus Micro-Ethnographic Analysis. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(3), 253-258. DOI: 10.1080/13645579.2011.563624
- Stara, J. & Krčmářová, T.** (2015). How teachers reflect on textbook materials and how they utilize them. *IARTEM e-Journal*, 6(3), 67-87. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: https://www.researchgate.net/publication/281632650_How_teachers_reflect_on_textbook_materials_and_how_they_utilise_them
- Szulevicz, T.** (2015). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 81-96). Hans Reitzels Forlag.
- Szulevicz, T.** (2015). Deltagerobservation. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder* (s. 81-96). Hans Reitzels Forlag.
- Tannert, M. & Berthelsen, U. D.** (2020). Digitale læremidler i danskfaget. *Pædagogisk indblik*, 4. Lokaliseret 14. januar, 2021, på: https://dpu.au.dk/fileadmin/edu/Paedagogisk_Indblik/Digitale_laeremidler/Forskningsoversigt_Digitale_laeremidler_i_danskfaget.pdf
- Tarman, B. & Kuran, B.** (2015). Examination of the Cognitive Level of Questions in Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on Bloom Taxonomy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 213-222. <https://doi.org.ez.statsbiblioteket.dk/12048/10.12738/estp.2015.1.2625>

- Tjora, A.** (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Undervisningsministeriet**, Finansministeriet, KL, Ministeriet for Børn, Ligestilling, Integration og Sociale Forhold & Økonomi- og Indenrigsministeriet (2014): *Aftale om konkretisering af det fælles brugerportalinitiativ for folkeskolen*. Lokaliseret 13. januar, 2021, på: <https://www.kl.dk/media/11596/aftale-om-konkretisering-af-det-faelles-brugerportalsinitiativ.pdf>
- Ventegodt, O.** (2017). Wilhelm Gustloff. I: *Den Store Danske*. Gyldendal. Lokaliseret d. 18.8.2021: https://denstoredanske.lex.dk/Wilhelm_Gustloff
- Walsh, R., Bowes, J. & Sweller, N.** (2017). Why would you say goodnight to the moon? response of young intellectually gifted children to lower and higher order questions during storybook reading. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 220-246. <http://dx.doi.org.ez.statsbiblioteket.dk:2048/10.1177/0162353217717032>
- Warren, L. L.** (2000). Teacher Planning – A Literature Review. *Educational Research Quarterly*, 24(2), s. 37.
- Watt, M.** (2015). Research on textbook use in the United States of America. *IARTEM e-Journal*, 7(2), 48-72. Lokaliseret 13. marts, 2021, på: DOI: 10.1007/s12108-007-9007-9
- Weinberg, A. & Wiesner, E.** (2011). Understanding Mathematics Textbooks Through Reader-Oriented Theory. *Educational Studies in Mathematics*, 76(1), 49-63. Lokaliseret 4. April, 2021, på: DOI:10.1007/S10649-010-9264-3
- White, J. W.** (2012). From textbooks to “managed instructional systems”: Corporate control of the English Language Arts. I: H. Hickman & B. J. Porfilio (Red.), *The new politics of the textbook: Critical analysis in the core content areas* (s. 193-212). Sense Publishers. Lokaliseret 23. marts, 2021, på: https://www.researchgate.net/publication/267026590_From_textbooks_to_managed_instructional_systems%27_Corporate_control_of_the_English_Language_Arts
- Yin, R. K.** (2018). *Case Study Research: Design and Methods*. SAGE Publications.

Abstract

Denne artikel undersøger, hvilke læremidler der anvendes i L1-undervisningen i danske 7. klasser, og hvordan læremidlerne bruges i undervisningen. Studiet fokuserer både på didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler, hvordan brugen af læremidlerne rammesættes af læreren samt forholdet mellem det intenderede design i de didaktiske læremidler og den aktualiserede undervisning. Artiklens fokus er særligt på, hvordan læreren aktualiserer eller redesigner det intenderede didaktiske design i læremidlerne. Datagrundlaget for undersøgelsen er 25 videoobserverede lektioners danskundervisning fordelt på otte skoler. Et centralt fund er, at de anvendte didaktiske læremidler spænder fra højt didaktiserede læremidler til meget lavt didaktiserede arbejdsark. Lærernes brug af de højt didaktiserede læremidler må typisk karakteriseres som ibrugtagning snarere end redidaktisering, og lærerne didaktiserer sjældent de lavt didaktiserede didaktiske læremidler. Et andet væsentligt fund er, at digitale funktionelle læremidler er på spil i alle cases, men som en selvfølgelighed, der ikke gøres til genstand for rammesætning eller vejledning fra lærerens side.

This article examines which learning materials are used in the L1 teaching in 7th grades, and how these are being used. The study focuses on didactic, semantic, and functional learning materials, how the use of the materials is framed by the teacher and the relationship between the intended design and the actualized teaching. The focus of the article is on how the teacher actualizes or redesigns the intended didactic design in the learning materials. A key finding is that the didactic learning materials used, range from highly didacticized teaching aids to very low-didacticized worksheets. Teachers' use of highly didacticized learning materials must typically be characterized as adoption rather than adaptation or redidactization, and teachers rarely didacticize low-didacticized learning materials. Another significant finding is that digital functional learning materials are in play in all cases, but is not made the subject of framing by the teacher.

Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark

Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen

Læremidler i danskfaget

Der er mange forskellige læremidler i spil i danskundervisningen: Eleverne læser en novelle af Kim Fupz Aakeson, de ser YouTube-videoer, maler billeder, laver en planche af pap eller en ordsky med Wordle, som læreren har fundet via Skoletube. Læremidler kan forstås som midler, som lærere og elever bringer i anvendelse med læring som mål (Hansen & Skovmand, 2011, s. 19). Man kan vanskeligt forestille sig en undervisning gennemført helt uden læremidler, når man anlægger denne brede definition. Men hvilke typer læremidler anvendes i danskundervisningen og hvordan?

Didaktisk forskning i modersmålsundervisning rummer en stærk tradition for at undersøge læremidler som pædagogiske tekster (Knudsen, 2011), didaktiske læremidler (Hansen & Carlsen, 2009; Hansen, 2015) eller historiske dokumenter (Sørensen, 2016) ved hjælp af redskaber og modeller, der bygger på tekstanalytiske teorier og tilgange. Det vil sige, at man først og fremmest analyserer læremidler som dokumenter, der består af en flerhed af tegn, tekster, modaliteter, diskurser, genrer og andre designelementer. Man kan derfor beskrive den L1-didaktiske tradition for at forske i læremidler som en tradition fokuseret på læremidlerne som tekster.

En konsekvens af denne tradition er, at man kun i begrænset omfang har undersøgt læremidler som et artefakt i brug. De seneste årtier har enkelte ph.d.-projekter bidraget med mindre casestudier, der giver et indblik i brug af læremidler (Hansen, 2006; Slot, 2010). Desuden har et par større kvantitative undersøgelser suppleret ved at tegne et mere generelt billede af, hvilke typer af læremidler,

Af Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole, Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon, Dorte Carlsen, UC SYD, Lene Illum Skov, UC SYD

der er mest udbredte og bliver foretrukket af lærerne (Bremholm, Bundsgaard, Foug, & Skyggebjerg, 2017; Gissel & Skovmand, 2018). De enkeltstående kvalitative indblik og de kvantitative overblik peger frem imod et underbelyst område inden for L1-forskningen, nemlig en systematisk undersøgelse af læremidler i brug i L1-undervisningen. Læremidlerne i sig selv tilbyder potentielle undervisningsmuligheder, men lærere kan gennemføre god undervisning med dårlige læremidler – og omvendt. Når vi interesserer os for, hvilken danskundervisning eleverne faktisk modtager, møder og deltager i, er det helt centralt at undersøge læreres brug af læremidler. I denne artikel præsenterer vi de fund, vi har gjort i en empirisk undersøgelse af læreres brug af læremidler i danskundervisningen i Danmark.

Typer af læremidler og didaktiske funktioner

Læremidler bliver brugt til mange ting. De er multifunktionelle, og de bliver brugt af forskellige aktører fra pædagogisk ledelse, vejledere, lærere og elever til forældre og andre interessenter i skolens omverden. De kan derfor konceptualiseres som eksempelvis et udviklingsværktøj, et undervisningsværktøj, et læringsværktøj, et monitoreringsværktøj og et legitimeringsværktøj (Hansen & Gissel, 2019). I dette projekt har vi fokuseret på læremidler som undervisningsværktøj. Som den indledende læremiddeldefinition viser, opfattes læremidler grundlæggende som en brugsting og vil derfor analyseres, karakteriseres og vurderes som sådan.

Vi kan overordnet skelne mellem tre typer af læremidler (Hansen, 2010). Typene adskiller sig ved den funktion, de kan have i undervisningen, og i hvor høj grad eller hvordan de kræver lærerens didaktisering for at være anvendelige som midler til elevers læring. Med *didaktisering* forstår vi den handling, der gør noget til et læremiddel i forhold til undervisning (Hansen & Skovmand, 2011).

De tre læremiddeltyper er:

Didaktiske læremidler er produceret med henblik på at blive anvendt i undervisning. Dette betyder, at producenten har indtænkt den didaktiske brugssituation i læremidlets design og indhold, således at læreren støttes i didaktiske grundfunktioner som målfastsættelse, indholdsvalg, metodisk tilgang, tilrettelæggelse af aktiviteter, organisering og evaluering. Didaktiske læremidler kan derfor potentielt være højt didaktiserede (J. J. Hansen, 2010), idet mange af de didaktiske grundfunktioner operationaliseres i læremidlet. I det omfang en lærer i sin anvendelse af et didaktisk

læremiddel træffer didaktiske valg og fravalg, som ligger ud over det i læremidlet præsenterede, kan vi tale om lærerens redidaktisering af læremidlet (J. J. Hansen, 2006). *Redidaktisering* indebærer, at læreren i sit didaktiske design foretager ændringer i forhold til det foreslåede didaktiske design i læremidlet (Hansen & Skovmand, 2011). Redidaktisering er kun relevant at tale om i forhold til de dele af et didaktisk læremiddel, som er didaktiserede fra producentens side. Når læreren iværksætter didaktiske tiltag på områder, hvor læremidlet ikke er didaktiseret fra producentens hånd, betegner vi det som *didaktisering*. Når læreren anvender det didaktiske læremiddel i overensstemmelse med det didaktiske design, der kommer til udtryk i læremidlet, taler vi om ibrugtagning.

Semantiske læremidler er tekster og ting, der ikke er produceret med undervisning for øje, og som har en betydning og funktion i samfundet uafhængigt af undervisningskontekster. Eksempler er en madopskrift, der bruges i hjemkundskab, et digt, der bruges i danskfaget, eller en dokumentarfilm, der bruges i fysikfaget. At tage et semantisk læremiddel i anvendelse i undervisningen kræver didaktisering fra lærerens side; læreren skal identificere, hvilke mål læremidlet kan bidrage til at opfylde, og hvilke aktiviteter eleverne skal udføre for at lære af læremidlet osv.

Funktionelle læremidler er værktøjer, der faciliterer læring og undervisning ved, at processer i undervisningen bliver mulige, nemmere at udføre eller mere effektive. En kridttavle eller en elektronisk pendant, en lineal eller et tekstbehandlingsprogram er eksempler på funktionelle læremidler. Heller ikke funktionelle læremidler er eksklusivt produceret til undervisningsbrug, og disse kræver også lærerens didaktisering for at fungere hensigtsmæssigt i en didaktisk kontekst.

Læremidler kan undersøges ud fra tre perspektiver, nemlig læremidlerne selv som tekster og artefakter, hvor man ser på læremidlets potentielle didaktiske potentiale, brugen af læremidler, hvor et didaktisk potentiale aktualiseres af læreren eller eleverne, samt læremidlernes virkning forstået som det realiserede potentiale, dvs. det eleverne får ud af at bruge læremidlet i undervisningen (Bundsgaard & Hansen, 2011).

Som tidligere nævnt har der i læremiddelforskningen primært været fokus på læremidlerne som artefakter (Gissel & Buch, 2020; Knudsen, 2011), hvor læremidlets potentielle læringspotentiale undersøges. I en konkret undervisnings- og læringssituation aktualiseres

det didaktiske læremiddels potentiale i et eller andet omfang. Som Bundsgaard og Hansen (2011) skriver, vil lærere og elever i den aktuelle situation med brug af et læremiddel bruge det mere eller mindre som forventet i læremidlet, ligesom de kan inddrage andre læremidler. Denne aktualisering kan studeres gennem observation af undervisning med læremidlet samt interviews med lærere og elever. Endelig kan et læremiddel have et eksplicit eller implicit forventet udkomme. Læringspotentialet er en del af analysen af selve læremidlet, mens det realiserede læringsudbytte må måles gennem test, observation eller interviews.

De tre læremiddeltypers forskellige karakteristika betyder, at undersøgelsen af de forskellige typer vil interessere sig for forskellige aspekter af brugen – afhængigt af typen. Ved de didaktiske læremidler vil den tekstanalytiske læremiddelanalyse kunne afdække, hvilket (fag)didaktisk potentiale der ligger i læremidlet, og undersøgelsen af brugen af læremidlet kan fokusere på sammenhængen eller diskrepansen mellem de didaktiske intentioner, der ligger i læremidlet og lærerens aktualiserede didaktiske design. Brugen kan spænde fra simpel ibrugtagning, hvor læremidlet anvendes helt i overensstemmelse med lærervejledningen og det didaktiske design beskrevet i læremidlet, til redidaktisering, hvor læreren iværksætter didaktiske tiltag som ligger ud over det læremiddel beskriver. Ved semantiske og funktionelle læremidler er spillepladen for anvendelsen som udgangspunkt større og mindre forudsigelig, idet læreren ikke kan støtte sig til en producents didaktisering, men selv må udvikle et didaktisk design og omsætte dette til handling.

Forskning om læremidler i didaktikken

Læremidler spiller en væsentlig rolle i forhold til undervisning, idet de kan betragtes som en repræsentation af et fags indhold og arbejdsformer (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002). Denne anskuelse afspejles i Tri-Partite-modellen fra International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (Houang & Schmidt, 2008), hvor curriculum defineres som lagdelt: det intendede niveau, hvor et fags indhold udtrykkes politisk, i Danmark gennem læreplanerne for fagrækken, Fælles Mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), det implementerede niveau, som er den undervisning, der konkret finder sted, og det opnåede niveau, som omhandler, hvad eleverne rent faktisk har lært. Læremidler betragtes som artefakter, der er med til at oversætte curriculum til konkret undervisning, og de kan siges at bygge bro mellem curriculum og den faktiske undervisning, som: "... links between the ideas present in the intended curriculum and the very different world of

classrooms” (Valverde, Bianchi, Wolfe, Schmidt & Houang, 2002, s. 9). Anskuet på denne måde bliver læremidler meget vigtige, fordi de udgør et væsentligt element i oversættelsen mellem et intenderet fag (i læreplanen) og det realiserede, faktiske fag i skolen (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017).

Inden for en didaktisk tradition (i modsætning til en curriculum-tradition) lægges vægt ikke blot på læremidlets oversættelse af curriculum. I den kontinentale, didaktiske tradition er læreren den, der reelt transformerer læreplanens intentioner til didaktisk meningsfuld undervisning – og i denne transformationsproces spiller læremidler en væsentlig rolle. Paul Heimann definerer som en af de første læremidler som et selvstændigt element i almindidaktikken (Hansen, 2006, s. 245), og Hartmut Hacker (1980, s. 14) beskriver, at læremidler først og fremmest tilbyder læreren støtte til strukturering, repræsentation, styring, motivation, differentiering samt øvelse og kontrol. Det er lærerens opgave og ansvar at udvælge og tilrettelægge undervisningen, men læremidler kan støtte læreren heri. Derfor er lærerens brug af læremidler interessant.

Diverse kortlægninger af omfanget af brug af didaktiske læremidler i undervisningen peger på, at didaktiske læremidler i stort omfang bruges af lærere som grundlag for deres undervisning. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2011 viste, at 75% af grundskolelærere i matematik i 4. klasse og 77% af lærerne i 8. klasse primært baserer deres undervisning på en matematikgrundbog (Mullis, Martin, Foy, Arora, 2012). I Danmark viser en undersøgelse, at over halvdelen af lærerne i dansk siger, at de bruger didaktiske læremidler i over halvdelen af undervisningstiden (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017). Dette billede bekræftes i nationale kortlægninger på tværs af fag (Gilje, 2016; Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeako-ski, Knubb-Manninen & Kupari, 2008), trods stor variation i læremiddelbaseringen på tværs af fag (Sigurgeirsson, 1992). Gilje et al. (2016) fandt, at læremidternes indhold og didaktiske tilgang i høj grad determinerede den undervisning, der foregik i norske klasserum.

Læremidler spiller altså en væsentlig rolle for undervisningen, og i denne undersøgelse er vi særligt interesserede i at undersøge lærerens brug, transformation og (re)didaktisering af forskellige typer læremidler.

Forskning om læremiddelbrug i danskundervisningen

Danskfaget i grundskolen er med sit timetal og sin placering gen-

nem hele skoleforløbet grundskolens største fag. Den undervisning, der foregår i dansk, er genstand for en stor del af den didaktiske forskning, der udføres i Danmark (eksempelvis Hansen, Elf, Misfeldt, Gissel & Lindhardt, 2020; Kabel, 2020; Rørbech, 2016). En lille del af den didaktiske forskning angår undersøgelser af, hvilke didaktiske læremidler lærerne bruger i L1-undervisningen, og hvordan de bruger dem (Bundsgaard, Buch & Fougt, 2017; Gissel & Buch, 2020), men læremidler og læreres læremiddelbrug i L1 er et relativt uudforsket felt, både nationalt og internationalt (Gissel & Buch, 2020). I en sammenligning af forskning i lærebøger udført i Australien og Finland mellem 2000-2011 fandt Wikman & Horsley (2012), at der på området ”research analysing activities in classrooms also including the use of educational aids” (Wikman & Horsley, 2012, s. 45) var så få fund, at forfatterne valgte at udelade det i deres review. Et internationalt review af læremiddelforskningen i Norden og fem andre europæiske lande i perioden 2000-2011 (Knudsen, 2011) viste, at forskningen i læremidler fortrinsvis var fokuseret på læremidlernes indhold og sekundært læremidlernes form, og at der sjældent i forskningen skete en triangulering af indholds-, form- og brugsanalyser. Metodisk var observationer i klasserum og interviews med brugere af læremidler en sjældenhed.

I 1994 undersøgte Borstrøm, Petersen & Elbro (1999) brugen af læseundervisningsmaterialer i indskolingen og læremidlernes sammenhæng med elevernes læseudvikling og læselyst og fandt, at elevers læseudvikling bedst understøttes, hvis læremidlerne indeholder meget tekst og er funderet i bogstav-lydprincippet. Et større studie fra 2014 undersøgte alle fags læremiddelbrug med fokus på didaktiske læremidler og deres didaktiske tilgang (Pettersson, Hansen, Kølsen & Bundsgaard, 2016). Gissel og Skovmands (2018) analyse af disse data viste, at de anvendte læremidler for de flestes vedkommende var domineret af en trænende didaktisk tilgang. Samme år gennemførte Undervisningsministeriet en undersøgelse af brugen af digitale læremidler i alle fag, der også fokuserede på læremidlernes didaktiske tilgang (se mere i for eksempel Hansen & Bundsgaard, 2013; Rambøll Management & The Boston Consulting Group, 2014). Konklusionen var, at der blev anvendt repetitive, formidlende og stilladserende didaktiske, digitale læremidler i ”næsten lige stort omfang” (Rambøll Management & The Boston Consulting Group, 2014, s. 7), et resultat, der senere blev kritiseret af Gissel & Skovmand (2018), som fandt, at trænende træk var dominerende i de digitale læremidler, som lærerne anvendte, men også, at de fleste læremidler havde kombinationer af flere træk og dermed ikke entydigt faldt i en enkelt kategori.

I 2017 udkom *Læremidlernes danskfag* (Bremholm, Bundsgaard, Fougst & Skyggebjerg), der ved brug af et mixed method-studie med en deskriptiv tilgang undersøgte, hvilke læremidler lærerne bruger og foretrækker. Studiet viste, at få læremidler dominerer i danskundervisningen. Derudover gennemførtes kvalitative tekst-baserede analyser af de mest anvendte læremidler ud fra forskellige perspektiver. Studiet indeholdt ikke undersøgelser af, *hvordan* lærere brugte læremidlerne eller med hvilket udkomme.

Læreres brug af læremidler i danskundervisningen/L1-faget i et internationalt perspektiv blev undersøgt i et review i 2020 (Gissel & Buch, 2020). Studiet viser først og fremmest, at antallet af studier i brug af læremidler i skolen er meget begrænset, idet man kun fandt 18 studier i perioden 2008 til 2018. I reviewet blev de inkluderede studier analyseret ud fra perspektiver på enten læreren, eleverne eller læremidlerne selv samt på kombinationer heraf. Fokus på interaktionen mellem læremidlerne og læreren eller eleverne udgør den største gruppe af studier (syv i alt), men i disse flyttes fokus ofte fra læremidlerne til mere generelle pædagogiske diskussioner og teoriudviklinger, hvorved fokus også flyttes væk fra, hvordan lærere faktisk bruger læremidlerne (Gissel & Buch, 2020). Reviewet fandt desuden få studier, der fokuserer på elevernes udkomme af brugen af et bestemt læremiddel, og kun to studier har undersøgt elevernes udbytte af læremidlet korreleret med brugen heraf (Fälth, 2013; Gissel & Buch, 2020). I det samlede review-studie konkluderes, at der mangler forskning i læremidlers brug i undervisningen med fokus på observation af læremiddelbrug, interview af lærere og elever, undersøgelser af læremidlers effekt samt undersøgelser af læremidlernes potentielle læringspotentiale.

Datagrundlag og analysestrategi

I projektet ”Praksisfortolkninger af læremidler” (PaL), som er finansieret af Nationalt Videncenter for Læremidler i Danmark, er målet at forstå, hvordan lærere bruger læremidler og det samspil der sker mellem det didaktiske læremiddels intendede design og lærerens undervisning. I et delprojekt, som fokuserer på modersmålsundervisning, har vi som data brugt videoobservationer fra projektet Linking Instruction and Student Achievement in Nordic Schools (LISA Nordic). En præmis ved vores datagenbrug er således, at vi ikke selv har selekteret cases. LISA Nordic er et storskalaprojekt, der har indsamlet videooptagelser fra mere end 150 forskellige klasserum i Norden. Ved hver observation pegede et kamera op mod forgrunden af klasserummet, hvor læreren og tavlen typisk befinder

sig, mens det andet filmede den anden vej, på eleverne. Der var tale om åbne, ikke-deltagende observationer, hvor læreren var udstyret med en trådløs mikrofon, så optagelserne tydeligt indfanger lærerens udsagn. Elevernes ytringer blev optaget med kameraernes indbyggede mikrofoner og er derfor ikke altid tydelige. Således egner data sig til at fokusere på lærerens handlinger med læremidler, hvilket vi gør i denne undersøgelse.

LISA Nordic havde som intention at indsamle observationer fra fire på hinanden følgende lektioner i hver klasse i et eller flere af de tre fag dansk, matematik og samfundsfag, som indgik i projektet. I danskprojektet gav dette 25 observerede lektioners dansk-undervisning på 7. klassetrin fordelt på otte skoler. I Appendix A findes en oversigt over vores cases med angivelse af lærernes skoletilhørsforhold, og hvilken af de observerede lektioner med læreren der er tale om, samt hvilke didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler vi har iagttaget i brug i hver case.

Videoobservationen kan karakteriseres som "video som linse" (Hansen & Carlsen, 2017, s. 56), idet videokameraet bruges som et blik ind på undervisningen med henblik på at beskrive de kvalitative træk, der fokuseres på i undersøgelsen: Hvilke læremidler bringes i anvendelse i lærerens undervisning, og hvordan bringes de i anvendelse? At vi ikke selv har skabt videodata betyder, at vi ikke har fået en fornemmelse for de aspekter af situationen, som video ikke kan indfange, for eksempel stemninger eller andre typer af informationer, man opfanger, når man selv observerer, eksempelvis materialer på elevernes bord. Til gengæld er en af videomediets affordances (muligheder), at det fastholder alle handlinger i optagefeltet – også dem, der ikke umiddelbart påkalder sig opmærksomhed, og som forskeren måske ikke i første omgang hæfter sig ved og noterer i sine feltnoter, men som ved senere analyser kan vise sig at fange for eksempel rutinerede eller ritualiserede handlinger (Jank & Meyer, 1997), hvilket er særligt relevant, når det gælder undersøgelse af lærernes brug af læremidler.

Ellen Krogh har udviklet en model til at analysere danskfaget med, som består af tre indbyrdes relaterede elementer: teoretisk praksis, kulturel praksis og diskursiv praksis, som hun fremstiller i en triadisk model (Krogh, 2003; Krogh, 2011). Observation giver mulighed for at undersøge den kulturelle praksis. Den kulturelle praksis bestemmer Krogh som den måde, fagundervisning etablerer og udvikler sig på i et praksisfællesskab (Krogh, 2011, s. 44), og hun peger på, at "[d]et analytiske begreb som produktivt kan bringes i anvendelse i forhold til den kulturelle praksis, er et bredt semiotisk genrebegreb, som det er udviklet af Sigmund Ongstad (1997)" (Krogh, 2011, s. 44). Med dette genrebegreb fokuseres ikke kun på verbalsproget (hvad

lærere og elever siger), men på hele den multimodal kommunikation i klasseværelset med særlig vægt på at identificere og undersøge de kommunikative mønstre, der gør faget genkendeligt for dets deltagere. De inkluderede videoobservationer giver os mulighed for at undersøge et aspekt af lærernes kulturelle praksis, nemlig deres læremiddelbrug, som den gøres i aktualiseret danskundervisning.

I vores dataanalyse fokuserer vi på, hvilke didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler der bringes i anvendelse i de observerede lektioner. Vi interesserer os for, hvordan brugen af læremidlerne rammesættes af læreren samt forholdet mellem det intenderede design i læremidlerne (som det fremtræder i lærervejledning og elevdel) i de didaktiske læremidler og den aktualiserede undervisning.

Således er der tale om en eksplorativ og deskriptiv undersøgelse, da vi har adgang til 25 øjebliksbilleder af danskundervisning i udskolingen, hvor vi alene ud fra videodata har opbygget en forståelse af, hvad der er foregået i lektionerne, dvs. hvad læreren og eleverne gør og med brug af hvilke læremidler. Dog opsøgte vi de deltagende lærere med henblik på at filme en ekstra lektion og gennemføre et interview med dem. Målet med denne ekstra empiriindsamling var dels, at vi gennem observationen selv ville opleve læreren, klassen og skolen, og dels, at vi gennem kvalitative enkeltinterviews med lærerne ønskede indblik i og forståelse for lærerens brug af læremidlerne set fra lærerens perspektiv. Gennem observationerne kan vi se, hvad lærerne gør med læremidlerne, men vi kan ikke se, hvorfor læreren netop bruger disse læremidler, ligesom vi ikke kender lærerens overvejelser over deres brug. Hvis læreren eksempelvis følger det didaktiske læremiddels intentioner, således som disse kommer til udtryk i lærervejledning og andre paratekster, kan det både være udtryk for et bevidst valg (læreren har analyseret og vurderet, at netop dette læremiddel på netop denne måde indfrier lærerens didaktiske mål), men det kan også være udtryk for, at læreren ikke har haft mulighed for at undersøge læremidlet nærmere og derfor ibrugtager det uden didaktiske til- og fravalg. Kun to lærere ud af otte indvilligede i dette, så vi har udeladt disse data fra analyserne. Uden at have adgang til lærernes beskrivelser af og refleksioner over deres undervisning kan vi heller ikke vide, om læreren eksempelvis har ladet sig inspirere til en aktivitet af et læremiddel uden at inddrage læremidlet eksplicit i undervisningen. Vi kan kun analysere samspillet mellem læremiddel og aktualiseret undervisning i de tilfælde, hvor vi kan se og/eller høre, at der bruges et konkret læremiddel.

Observationerne er delvist transskriberet og kodet ud fra en række læremiddel-, fag- og almen-didaktiske kategorier. Vores analyser og fremstilling af fund er opdelt i en beskrivelse af, hvilke læremidler der faktisk tages i brug i danskundervisningen, en karak-

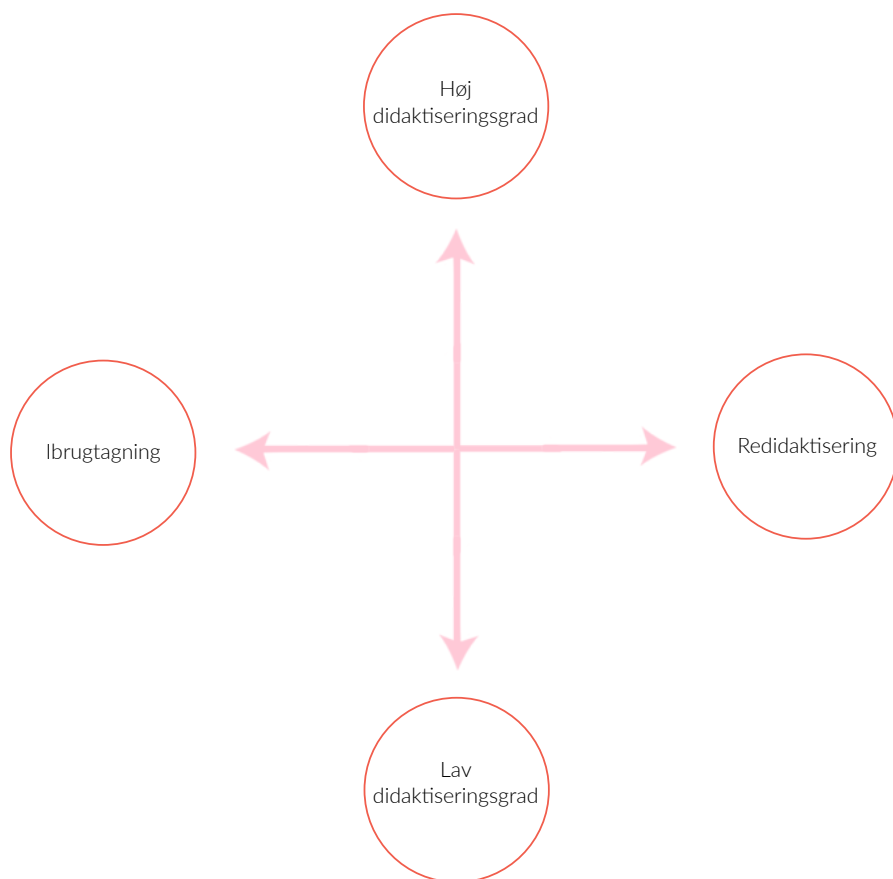
teristik af læremidlerne og dernæst en analyse af, hvordan de bruges, dvs. hvordan læreren rammesætter brugen af læremidlerne i undervisningen, samt de tegn på valg i forhold til anvendelsen af læremidlerne, som vi kan registrere i observationerne.

Brugen af didaktiske læremidler

Ovenfor definerede vi didaktiske læremidler som læremidler, der er produceret specifikt med henblik på undervisning. Vi berørte desuden, at et didaktisk læremiddel vil befinde sig et sted på et kontinuum fra høj til lav didaktiseringsgrad (J. J. Hansen, 2010), afhængigt af hvor bred en vifte af de didaktiske grundfunktioner læremidlet understøtter eller varetager. Didaktiske læremidler med en høj didaktiseringsgrad indeholder således både mål, indhold, metoder og aktiviteter, og udpeger en sammenhæng mellem disse, hvorimod didaktiske læremidler med lav didaktiseringsgrad for eksempel kun udpeger indhold og aktiviteter (J. J. Hansen & Gissel, 2019). Vi vil forvente, at læremidlets didaktiseringsgrad har indflydelse på, hvordan læreren tager det i anvendelse. Det vil være ønskeligt, at læreren i forhold til et læremiddel med lav didaktiseringsgrad som minimum træffer didaktiske valg på de centrale didaktiske områder, som læremidlet ikke varetager. Pointen med begrebet redidaktisering (J. J. Hansen, 2006) er bl.a., at det didaktiske læremiddel fra producentens side er didaktiseret, hvorved lærerens didaktiske supplement bliver en redidaktisering af det allerede didaktiserede. Men i forhold til de aspekter af undervisningen, som det lavt didaktiserede læremiddel ikke forsøger at tage vare på, må vi tale om didaktisering fra lærerens side, når læreren aktivt træffer didaktiske valg. I forhold til højt didaktiserede læremidler er det mere åbenlyst at tale om redidaktisering af læremidlet som helhed.

I vores case-analyser vil vi fremanalysere de didaktiske læremidlers didaktiseringsgrad ud fra dokumentanalyser af læremidlerne. Dette vil vi holde op mod lærerens brug af læremidlet; nærmere bestemt interesserer vi os for, om læreren rent faktisk redidaktiserer og didaktiserer de lavt didaktiserede læremidler, samt om læreren redidaktiserer de højt didaktiserede læremidler, eller om der er tale om ibrugtagning. Dette giver to krydsende spændingsfelter, som illustreret i firefeltsmodellen (Figur 1).

Figur 1.
De krydsende spændingsfelter mellem
henholdsvis høj og lav didaktiseringsgrad
samt ibrugtagning kontra redidaktisering af
didaktiske læremidler.



I vores casebeskrivelser har vi valgt at præsentere dem i rækkefølge efter didaktiseringsgraden af de didaktiske læremidler, vi har observeret brugt i undervisningen. Vi ser nemlig anvendelse af didaktiske læremidler, der spænder lige fra det højt didaktiserede forløb i et forlagsproduceret system eller en fagportal til anvendelse af minimalt didaktiserede enkeltstående ressourcer, som oftest har andre afsendere end de større forlag (Gyldendal, Alinea og Clio Online). Denne progression i casebeskrivelserne fra høj til lav

didaktiseringsgrad i de anvendte læremidler tjener til, at læseren kan følge de eventuelle forskydninger i lærernes brug af læremidler med forskellige didaktiseringsgrader. Vi har forsynet hver forekomst af et didaktisk læremiddel med et nummer (for eksempel DL1) med henblik på at kunne udpege dem i teksten (se Appendiks A).

Casebeskrivelser

Forløb fra systemer og fagportaler

Lærer 2 på skole 5 anvender systemet Fandango til 7. klasse (DL19a), et læremiddel til litteraturundervisning, i begge de observerede lektioner. Fandango er et højt didaktiseret læremiddel med en elev- og lærerdel. Der er lærervejledning til hver del af kapitlerne, som redegør for fagligt fokus, mål, indeholder skitser til en lærerfaglig analyse af primærteksterne, en gennemgang af og begrundelse for aktiviteterne, tips til punkter, der kan bringes i spil, og bud på relevante svar. Lærervejledningen gennemgår i den generelle del grundigt, hvad der skal forstås ved at analysere, læse mellem linjerne, og de strategier, som eleverne skal anvende, forklares omhyggeligt. Læreren anvendelse kan betegnes som ibrugtagning snarere end redidaktisering. I den første observerede lektion med denne lærer (case 18) skal eleverne arbejde med et arbejdsark fra "Fandango", og i den følgende lektion skal eleverne arbejde med billedanalyse ud fra en skriveguide fra Fandango (case 18). Læreren har i begge lektioner svært ved at forklare, hvad aktiviteterne går ud på. I en af lektionerne læser læreren op fra opgaveformuleringen og lægger ikke så meget til i sin rammesætning. I den anden observerede lektion ender læreren med at henvise eleverne til at læse opgaveformuleringen i læremidlet.

På skole 8 arbejder klassen i tredje og fjerde observerede lektion (hhv. case 25 og 26) også med Fandango til 7. klasse (May & Arne-Hansen, 2013, DL19b). De er i gang med et forløb om intertekstualitet. Læreren introducerer i case 25 forløbet, men lægger ikke det store til (ibrugtagning). Dog indleder læreren lektionen med en klasserumsdialog om, hvad eleverne ved om intertekstualitet, varianter af intertekstualitet mv. Når eleverne er færdige eller trænger til en pause, kan de arbejde med Grammatip (DL16b). Grammatip er et digitalt, didaktisk læremiddel med selvrettende (lukkede) træningsopgaver til grammatik. Brugen af Grammatip rammesættes ikke af læreren. Læreren peger blot opgaver ud, som eleverne kan gå i gang med, og der er igen tale om ibrugtagning. I den næste lektion skal arbejdet med intertekstualitet fortsætte med udgangspunkt i tre uddrag fra Bent Hallers novelle "Skyld" (2011). Læreren viser blot eleverne ind i læremidlet (DL19b) og beder dem om at arbejde løs: "I

skal følge det, der står”. I rammesætningen beder læreren eleverne om at arbejde med strategierne ”opsummer” og ”forudsig” i par, på trods af at læremidlet i forløbet også arbejder med strategierne ”at stille spørgsmål” og ”at opklare”. Desuden organiserer læreren arbejdet som pararbejde, selv om læremidlet foreslår grupper på fire. Læreren følger således ikke læremidlets intenderede design på alle punkter. Vi ser dette som et nødvendigt valg fra lærerens side, idet der kun er to strategier i spil i det aktuelle forløb, og da ikke alle fire strategier er i spil, giver det også god mening kun at være to om aktiviteterne. Således redidaktiserer læreren ved at fokusere elevernes opmærksomhed på de aktuelt relevante strategier og ved at vælge en alternativ organiseringsform i forhold til den, læremidlet foreslår. Men lærerens rammesætning af den faglige aktivitet må karakteriseres som ibrugtagning.

I en dobbeltlektion på skole 2 (case 4 og 5) ser vi en kontrapunktisk brug af et højt didaktiseret didaktisk læremiddel, dvs. hvor lærerens didaktiske design går stik imod læremidlets intenderede design. Læreren tager afsæt i et forløb i det analoge system ”Tid til dansk. Luk vinduet op” (Olsen-Bülöw, Skaarup & Harms, 2002, DL7), som er et højt didaktiseret system med lærervejledning, målangivelser, elevopgaver og evalueringstiltag. Læreren fravælger at bruge læremidlets didaktisering i undervisningen med novellen ”Alene hjemme” (Beckmann, 2002) og bruger i stedet novellen som semantisk læremiddel. Læreren lægger nemlig op til, at eleverne selv skal ’didaktisere’ novellen med fokus på nogle temaer (eksempelvis miljø, berettermodellen, in medias res). Eleverne skal helst ikke kigge i grundbogen, men selv lave spørgsmålene til teksten. Dermed kan læreren ikke finde støtte i læremidlet til sit didaktiske design. Lærerens rammesætning er forholdsvis tydelig omkring, hvad eleverne skal gøre.

Læreren på skole 2, som gik kontra i forhold til det intenderede design i ”Luk vinduet op”, blev observeret i yderligere to lektioner (case 6 og 7). Denne gang anvendte hun det digitale læremiddel Gyldendals fagportal, nærmere bestemt forløbet ”Hos regnormene” (Gyldendal, u.å., DL8), som handler om skriftlig fremstilling. Igen er der tale om et højt didaktiseret læremiddel, idet der er en lærervejledning, der gennemgår hvert forløbs stilladserende delopgaver, som støtter eleverne i at nå i mål med at opfylde skriveordrens krav. Ud over målangivelser og elevaktiviteter er der omfattende evalueringstiltag. I disse lektioner følger læreren læremidlets intenderede design tæt. Læreren læser bl.a. op af opgaveformuleringerne i sin rammesætning. Men opgaven er eksamensforberedende, og læreren supplerer med spørgsmål om, hvilke krav opgaven stiller til dem – sandsynligvis for at eleverne skal lære at aflæse en skriveordre i det kommende

eksamenssæt. Læreren gennemgår desuden grundigt hver delopgave. Læreren supplerer læremidlets design med en elev-elev-sparringsrunde, hvilket virker som et godt afbræk fra det individuelle arbejde, som læremidlet lægger op til. Det er interessant at iagttage, at samme lærer vælger hhv. at forkaste et foreslået didaktisk design i et didaktisk læremiddel (ekstrem redidaktisering) og følge et didaktisk læremiddels foreslåede design tæt (ibrugtagning med elementer af redidaktisering).

Læreren på skole 8 arbejder ligeledes i den anden observerede lektion (case 24) med et forløb fra Gyldendals fagportal til dansk (DL24). Læreren forklarer, hvad eleverne skal beskæftige sig med: hvordan man konstruerer sætninger, og hvorfor det er vigtigt at vide noget om. Eleverne får, på trods af at læremidlet har bud på organisering, at vide, at de selv må vælge mellem individuelt arbejde eller gruppearbejde. Her ser vi en grundig rammesætning i forhold til et højt didaktiseret læremiddel, men ikke redidaktisering fra lærerens side.

På skole 8 skal eleverne i første observerede lektion arbejde med sms-novellen "Efter festen" af Renée T. Simonsen (u.å.). Gruppearbejdet og den efterfølgende litteratursamtale på klassen tager udgangspunkt i de fire sidste spørgsmål fra et forløb på danskfaget.dk (Pedersen & Tingleff, u.å., DL23) om denne novelle. Danskfaget.dk er et forlagsproduceret, didaktisk læremiddel og er kendetegnet ved at være et højt didaktiseret læremiddel med målangivelser, arbejds spørgsmål mv. Lærervejledningen beskriver det særlige ved genren og nogle fokuspunkter, målangivelse mv. Læreren henviser her til opgaven i læremidlet og til de rutiner, klassen har for efterfølgende klasserumsdialog. Der er således tale om ibrugtagning.

Højt didaktiserede enkeltstående ressourcer

Der er flere eksempler på anvendelse af udprintede ark eller PDF-filer, som ikke relaterer sig til et undervisningssystem. Vi betegner disse som *enkeltstående ressourcer*.

På skole 4 blev to klasser observeret i tre lektioner hver. I begge klasser arbejdede lærer og elever med et forløb om den grafiske roman "Kopierne" af Jesper Wung-Sung (2010). Den ene lærer anvendte ikke eksplicit et didaktisk læremiddel til arbejdet; denne case behandles under afsnittet Semantiske læremidler (case 10). Den anden lærer anvendte et undervisningsforløb udviklet af CFU, et såkaldt pædagogisk overlay (Joost, 2017, DL12). Læremidlet er højt didaktiseret, idet der i læremidlet henvises til Fælles Mål, formuleres læringsmål, og der beskrives et samlet forløb med aktiviteter og forslag til organisering og metodik, eksempelvis "CL-

struktur: Tænk-par-del”. Men læremidlet kræver redidaktisering, da det kun består af en lærervejledning og analyseark. Således er kun analysearkene elevhenvendte; resten af læremidlet henvender sig eksklusivt til læreren. Læreren følger læremidlets intendede didaktiske design tæt. Læreren læser direkte op fra læremidlet i sin rammesætning og lægger selv lidt forklaring til, da forklaringen som nævnt ikke er elevhenvendt. Nogle steder i lærervejledningen er der indskrevet valgmuligheder for læreren, for eksempel skal læreren eller eleverne tage stilling til, hvordan resultatet af analysen formidles. I den observerede lektion træffer læreren valget for eleverne: Der skal bruges Prezi. At læremidlet næsten udelukkende henvender sig til læreren nødvendiggør således, at læreren i et eller andet omfang medierer mellem læremiddel og elever. I den observerede undervisning er redidaktiseringen dog minimal fra lærerens side.

Også læreren på skole 7 anvender et pædagogisk overlay fra CFU til undervisning i romanen ”Kviksand” af Daniel Zimakoff (Westergaard, 2018, DL22). Læreren følger ikke læremidlets didaktiske design, men plukker i stedet en enkelt aktivitet fra læremidlet. I den første del af den observerede lektion skal eleverne arbejde med personkarakteristik. Denne aktivitet indgår ikke i CFU-læremidlet, og vi har ikke været i stand til at koble aktiviteten til et specifikt læremiddel. Der er altså tale om lærerens redidaktisering af læremidlet. Men i næste sekvens af lektionen skal eleverne arbejde med at finde vendepunkter i romanen og skrive, hvilken betydning vendepunkterne har for den videre handling med afsæt i CFU-læremidlet. Læreren rammesætter aktiviteten med at finde vendepunkter ved at veksle mellem at læse højt af opgaveformuleringen og spørge, om eleverne ved, hvad et vendepunkt er. Lærerens brug af aktiviteten kan dermed karakteriseres som ibrugtagning, ikke redidaktisering, men læreren redidaktiserer i høj grad samlet set, da hun selv sammensætter et forløb af aktiviteter.

Minimalt didaktiserede enkeltstående ressourcer

En del af de observerede enkeltstående ressourcer har meget lav didaktiseringsgrad. Disse er opgaveark (eksempelvis udfyldningsark med grammatikøvelser, fagligt formidlende ressourcer (eksempelvis en gennemgang af appelformer) og processtrukturerende ressourcer (eksempelvis en analysemodel til reklamer).

På skole 6 arbejdes i første observerede lektion med besvarelser af opgaver i et kompendium (som distribueres i kopi) til Bjarne Reuters roman *7.a.* (Vognstoft.dk, u.å., DL20). Læremidlet er lavt didaktiseret og består primært af en række spørgsmål til hvert kapitel uden begrundelser eller målangivelser. Derudover findes

en lærerdel. Heller ikke i lærerdelen præsenteres begrundelser eller en fagdidaktisk forankring af de oftest lukkede opgaver i kompendiet, idet lærerdelen udelukkende indeholder løsninger på opgaverne. Arbejdet med at besvare de lukkede spørgsmål i læremidlet rammesættes ikke, eleverne skal blot gå i gang. I lektion 2 arbejdes videre med romanen. Læreren gennemfører en litteratursamtale ved at stille de spørgsmål, der står i det kopierede kompendium. Dette må betegnes som ibrugtagning.

Lærer 1 på skole 5 anvender i den observerede dobbeltlektion en enkeltstående netressource om reklamer og reklameanalyse (Hansen & Jessen, u.å., DL17). Det er et lavt didaktiseret læremiddel, idet der i en elevhenvendt oversigt præsenteres analytiske begreber med forklaringer herpå; læremidlet er formidlende og processtrukturerende. Læreren rammesætning af brugen af analysemodellen er uklar og minimalistisk. Læreren har fundet reklamer (semantisk læremiddel) som eksempler, og eleverne skal selv finde reklamer i ugeblade (semantiske læremidler), som de vil analysere. En tosproget elev, som ikke formår at deltage i undervisningen, får opgaver i Grammatip (DL16a). Her ser vi, at et læremiddel anvendes til elevdifferentiering; da Grammatip kun indeholder trænende aktiviteter (ikke formidlende eller stilladserende) og lukkede, selvrettende opgaver, er læremidlet velegnet til, at eleven kan anvende det uden lærerbistand.

De to lærere fra skole 1 bruger minimalt didaktiserede arbejdsark fra "MB-dansk" (Hundebøl & Birgitte Therkildsen, u.å., DL 1, 2, 5 og 6) i de tre lektioner, som blev observeret. Der er tale om lavt didaktiserede læremidler, idet der i ressourcerne blot er beskrevet en aktivitet og en minimal facilitering af aktiviteten. Et eksempel er aktiviteten 'Øvelse 8: "Skriv en keeeedelig tekst"' (Hundebøl & Therkildsen, u.å.-b). Læremidlet består af en side med overskriften, "Skriv en keeeedelig tekst", et billede af en hund, der ser ud til at kede sig og linjer til at skrive på. Materialet indeholder ikke en lærervejledning, målangivelser, begrundelser for aktiviteterne (ud over en generel introduktion i kompendiet, hvor pointen er, at man bliver bedre til at skrive, hvis man træner det). Ej heller opstilles faglige kriterier for de tekster, eleverne skal fremstille, bud på organisering eller evalueringstiltag. Øvelserne er dekontekstualiserede, og der knyttes ikke an til andre danskfaglige områder eller begreber. Disse didaktiske grundfunktioner og fagdidaktiske fokuseringer bliver dermed op til læreren. Læreren igangsætter imidlertid øvelserne med en minimal didaktisering. Læreren i case 1 uddyber formålet med arbejdet ved, at eleverne får at vide, at det er lige meget, hvad de skriver, de skal bare skrive løs. Man kan argumentere for, at lærerens ibrugtagning er i fuld

overensstemmelse med læremidlets præmis, nemlig at træne skrivning som dekontekstualiseret aktivitet ud fra en betragtning om, at man bliver bedre til at skrive, hvis man skriver.

Også den anden lærer på skole 1 (case 3) anvender en af øvelserne fra dette lavt didaktiserede læremiddel (DL6). Heller ikke her opstilles faglige mål, men denne lærer redidaktiserer læremidlet ved at supplere med understøttende spørgsmål til læremidlets skriveordrer, som eksempelvis ”Gad vide, hvad morgendagen bringer?”. Der er tale om en meget beskeden redidaktisering og primært ibrugtagning.

På skole 3 arbejdes der med talen som genre i alle de tre lektioner, vi har set. I de første to lektioner tages der udgangspunkt i dels en læreropstillet oversigt over tre elementer i talen: indholdet, appelformer og gestik/mimik (DL9), dels et udleveret kopieret ark om appelformer (DL10). Både dette ark og det lærerproducerede læremiddel på tavlen er eksempler på enkeltstående ressourcer med faglig formidling, der også kan fungere processtrukturerende for eleverne. De skal undersøge semantiske læremidler med brug af viden fra arket og oversigten, og eleverne skal bruge de tre elementer og appelformerne som struktur for deres analytiske og produktive arbejde.

Det omdelte ark med den faglige formidling bruger læreren en del tid på at didaktisere gennem faglige uddybninger, eksempler og ved at opstille mål for elevernes brug af arket, ligesom arbejdsformer forklares og uddybes. Læreren italesætter brugen af appelformer som svært stof, og hans didaktisering består blandt andet også i at relatere stoffet til det arbejde, eleverne selv skal i gang med, nemlig en tale til deres konfirmation, ved at forklare, hvordan appelformer kan bruges som virkemidler i deres egen tale og hvordan. Han får på den måde relateret et stof, han selv italesætter som vanskeligt, til elevernes konkrete opgave og erfaringsverden, og får uddybet det faglige stof. Også i den efterfølgende lektion ser vi den samme tydelige didaktisering fra lærerens side.

Denne undervisning er et eksempel på en lærer, der i høj grad anvender lavt didaktiserede læremidler som baggrund for den faglige læring, og som gennem sin grundige didaktisering af både fagligt stof, aktiviteter, faglige mål og arbejdsformer gør det tydeligt for eleverne, hvad de skal vide, og hvad de skal bruge deres viden til, og dernæst lader eleverne bruge deres faglige viden til analyser af relevante, semantiske læremidler. Alt i alt ser vi her et eksempel på en lærer, der tager opgaven med at didaktisere lavt- eller ikke-didaktiserede læremidler på sig. Også i case 15, 16 og 21 ser vi en minimal didaktisering af minimalt didaktiserede enkeltstående ressourcer fra lærerne.

Samlet set viser vores empiri, at brugen af enkeltstående

ressourcer med meget lav didaktiseringsgrad ikke didaktiseres i tilstrækkeligt omfang fra lærernes side. Ud af de forskellige anvendelser af enkeltstående ressourcer med lav didaktiseringsgrad ser vi altså ikke megen didaktisering fra lærernes side. Der sker en vis rammesætning, der primært går på arbejdsstrukturen i nogle af vores cases, og som kan siges at være en didaktisering af aktiviteter, men især udelades en forklaring på de faglige mål og begrundelser for, hvorfor der skal arbejdes med det faglige stof. Vi ser kun én lærer, der grundigt didaktiserer læremidlet i forhold til aktiviteter og mål, for eksempel ved at opstille selvproducerede mål for undervisningen, og som didaktiserer i forhold til indhold ved at give eleverne uddybende, faglige forklaringer og begrundelser. Dertil ser vi et eksempel på en lærer, der i et eller andet omfang opstiller en form for mål for eleverne, fordi eleverne rent faktisk spørger, hvorfor øvelsen skal laves.

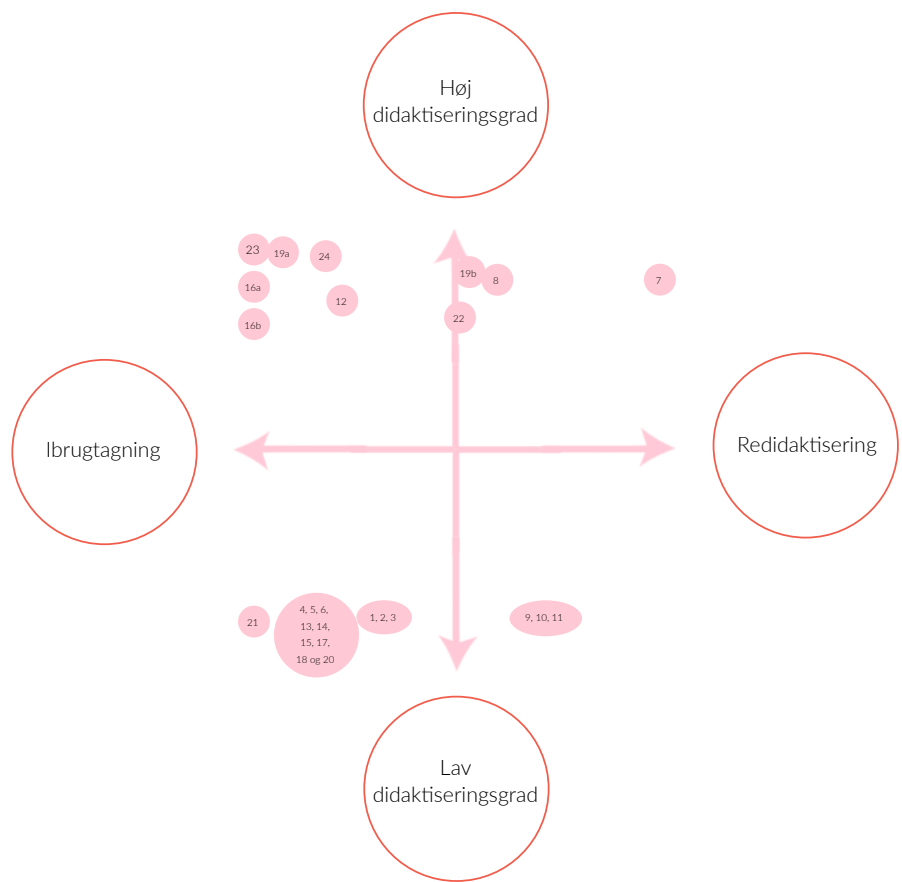
Fravær af didaktiske læremidler

I fire af de observerede lektioner (case 10, 11, 12 og 15) var der ikke et didaktisk læremiddel i anvendelse. Det er i sig selv et interessant fund, at lærerne i omkring en sjettedel af lektionerne fravælger den støtte og facilitering, der ligger i at bruge et didaktisk læremiddel.

Delkonklusion om brugen af didaktiske læremidler

Generelt iagttager vi læreres ibrugtagning af de didaktiske læremidler, hvad enten læremidlerne er højt eller lavt didaktiserede (Figur 2). Ud over den afvigende case 7 med den kontrapunktiske brug af et højtdidaktiseret læremiddel, er det primært uddybende forklaringer af begreber eller en løsningen op i forhold til læremidlernes foreslåede didaktiske design, der udgør de få tilfælde af redidaktisering af de højt didaktiserede didaktiske læremidler.

Figur 2.
*De didaktiske læremidler, som vi
har observeret brugt, indplaceret i
firefeltsmodellen.*



I forhold til de lavt didaktiserede enkeltstående ressourcer ser vi også primært en ibrugtagning, hvilket har overrasket os, idet disse læremidler typisk ikke giver bud på andre didaktiske kategorier end indhold. Undervisningen bliver jo afviklet, så der træffes valg om for eksempel organisering og opsamling/evaluering, men lærerne ekspliciterer kun det absolut nødvendige i deres rammesætning og etablerer sjældent en faglig kontekst for aktiviteterne.

Semantiske læremidler i danskundervisningen

Som tidligere nævnt er semantiske læremidler tekster og ting, der ikke er produceret med undervisning for øje, og som har en betydning og funktion i samfundet uafhængigt af undervisningskontekster (Hansen & Skovmand, 2011, s. 19). Semantiske læremidler er betydningsbærere og bruges til at bringe indhold ind i undervisningen, men uden at have en indbygget didaktik (Hansen & Skovmand, 2011, s. 19). De semantiske læremidler er en kilde til viden, og samtidig kan de semantiske læremidler give eleverne en umiddelbar, konkret og sanselig oplevelse, som dog samtidig kræver refleksion, undersøgelse og udvikling af begreber, når fagligheden skal udvikles (Hansen & Skovmand, 2011, s. 19).

Når læreren skal didaktisere semantiske læremidler, må det ske på baggrund af forskellige didaktiske overvejelser. Jens Jørgen Hansen skelner mellem tre kriterier, som det semantiske læremiddel skal leve op til (Hansen & Skovmand, 2011, s. 54-55). For det første skal læremidlet kunne legitimeres. Læreren skal vurdere læremidlets faglige relevans, eksempelvis med udgangspunkt i egen faglighed og fagets læseplaner, så eleverne kan tilegne sig fagets viden og færdigheder. For det andet skal stoffet kunne repræsenteres, så det kan gøres til genstand for læring, og for det tredje skal læremidlet være lærbart, så det kan fungere som grundlag for elevernes læreprocesser. For eksempel må tema og sprog appellere til elevernes nysgerrighed og oplevelser, samtidigt med at det giver mulighed for et fagligt udbytte. I sidste ende er udbyttet af arbejdet med den semantiske tekst dog afhængig af lærerens didaktisering, og det er derfor interessant at undersøge, hvordan lærerne didaktiserer disse læremidler.

Grænserne mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler er imidlertid flydende. Semantiske læremidler er en del af mange didaktiske læremidler, og i observationerne ser vi eksempelvis, at en lærer vælger en novelle, der indgår i et didaktisk læremiddel, men hun anvender novellen som et semantisk læremiddel (case 4 og 5). Andre gange anvender læreren eksempelvis en roman, som didaktiseres ud fra enkeltstående netressourcer (eksempelvis case 13), eller læreren didaktiserer selv læremidlet (eksempelvis case 12).

Brugen af semantiske læremidler

I analyserne af de semantiske læremidler skelner vi mellem praktiske tekster, fagtekster og æstetiske tekster, hvor æstetiske tekster er et overbegræbet for skønlitterære tekster, som også omfatter film, billeder og spil (T. I. Hansen, 2015, s. 42). Danskfaget kan beskrives som et tekstfag (J. J. Hansen, 2012; T. I. Hansen, 2015; Krogh, Elf, Høegh,

& Rørbech, 2017), og semantiske læremidler i danskfaget udgøres i nærværende undersøgelse af tekster, primært æstetiske og praktiske tekster.

Casebeskrivelser

På skole 4 (case 15) skal eleverne på baggrund af en læsning af Louis Jensens "Rejsen til min far" skrive en anmeldelse af bogen. Opgaven stilladseres meget lidt, og læreren skifter mellem at kalde opgaven for en anmeldelse og et resumé. Forskellen defineres ikke, og eleverne får at vide, at de bare skal skrive løs i 40 minutter, og besvarelsen skal fylde en halv til en hel side. De elever, der ikke har fået læst bogen, må skrive om noget andet, for eksempel en anden bog, et spil eller en film, de har set. Timen rundes ikke af, og nogle elever er ikke færdige. De skal alligevel aflevere opgaven til læreren. I denne case bruger læreren det semantiske læremiddel som afsæt til en opgave, som er meget løs, både indholdsmæssigt og formmæssigt. Eleverne skal bare "skrive løs", og formmæssigt er der ingen krav.

På skole 4 (case 11 og 13) ses to forskellige måder, hvorpå lærerne vælger at bruge semantiske læremidler i form af æstetiske tekster. I begge cases arbejdes med *Kopierne*, en ungdomsroman af Jesper Wung-Sung (2010), men lærerne didaktiserer læremidlet meget forskelligt.

På skole 4 ser vi to lektioner (case 10 og 11), hvor klassen på baggrund af *Kopierne* arbejder med at forberede en paneldiskussion. Paneldiskussion skal foregå som et rollespil, og i lektionen arbejder eleverne med at forberede argumenter og holdninger i forhold til den rolle, de har fået tildelt. Diskussionen skal handle om, hvorvidt kloning er acceptabelt eller ej, samt de dilemmaer, det indebærer, og hver gruppe skal danne sig en holdning til emnet. Læreren stilladserer opgaven grundigt og skriver målet for dagens arbejde på tavlen: eleverne skal argumentere ud fra begreberne etos, patos og logos. Læreren arbejder i denne lektion ud af romanen og underviser *med* litteraturen. Romanen bruges på baggrund af dens temaer til at lære eleverne noget om retorik og argumentation. Som beskrevet ovenfor, arbejder de i parallelklassen på samme skole (case 13) også med Jesper Wung-Sungs (2010) *Kopierne*, men her ud fra en analysemodel (et didaktisk læremiddel, DL12). Læreren gennemgår arket på klassen ved at læse højt herfra, og der er meget lidt stilladsering undervejs i lektionen.

Det samme ser vi på skole 6, case 20, hvor eleverne arbejder med det semantiske læremiddel 7.a. af Bjarne Reuter (1992), som i undervisningen kombineres med et ikke-forlagsproduceret enkeltstående, lavt didaktiseret læremiddel fra vognstoft.dk (u.å.,

DL20, se case-beskrivelse ovenfor).

Når lærerne arbejder med praktiske tekster, griber de det også forskelligt an. På skole 5, case 16 og 17, har vi observeret en dobbeltlektion, hvor eleverne arbejder med reklamer, både digitalt og analogt. Læreren har på nettet fundet eksempler på reklamer, og på klassen drøfter de kort, hvorfor de viste reklamer er gode eller mindre gode at analysere. Fokus er her på, hvilke reklamer der virker godt i en eksamenssituation og ikke så meget på selve analysen. Herefter skal eleverne selv finde velegnede reklamer i ugeblade, som de skal analysere i grupper på baggrund af et analyseskema til reklameanalyse (DL17, se case-beskrivelse ovenfor).

På skole 4, case 12, arbejdes også med praktiske tekster, og her har læreren planlagt et forløb om sociale medier ud fra begreberne 'reality' og 'selviscenesættelse'. Læreren skriver målene på tavlen: eleverne skal kende til og kunne forklare de to begreber 'reality' og 'selviscenesættelse'. Efter en klasserumssamtale om begreberne, viser læreren klip af forskellige youtubere (eksempelvis Lærke Holmberg og Alexander Husum) og tv-programmer. Evalueringen foregår ved, at eleverne skriver på post-it-sedler: "Selviscenesættelse er..." og "Reality er...".

Læreren fortæller klassen, at hun i sin forberedelse har planlagt, hvilke YouTube-kanaler hun vil vise, og også har en overordnet en idé om, hvad hun vil spørge om på baggrund af de to fokusbegreber 'selviscenesættelse' og 'reality'. Men det er tydeligt, at læreren også er åben over for elevernes input, og på den måde kan man sige, at det semantiske læremiddel didaktiseres hen ad vejen, efterhånden som samtalen skrider frem. Måske derfor forbliver samtalen også ret generel og temmelig overfladisk, selvom læreren fremhæver, at det er vigtigt at være kritisk over for youtuberne og deres selviscenesættelse. Læreren forventninger til, hvad det vil sige at forholde sig kritisk ekspliciteres imidlertid ikke.

De semantiske læremidler lægger som udgangspunkt op til flere anvendelsesmuligheder og brugen af dem er dermed mere uforudsigelig end tilfældet ofte er med de didaktiske læremidler. Her er det læreren, der på baggrund af en vurdering af læremidlets potentialer selv didaktiserer læremidlet (jf. legitimering, repræsentation og lærbarhed). Alligevel anvendes de semantiske læremidler generelt ret forudsigeligt, da de meget ofte anvendes i sammenhæng med didaktiserede analyseskemaer, som læreren finder på nettet. Det gælder både, når det drejer sig om æstetiske og praktiske tekster.

Funktionelle læremidler i danskundervisningen

Som nævnt oven for er funktionelle læremidler de redskaber og værktøjer – eller man kunne sige hjælpemidler (Hansen & Skovmand, 2011, s. 20) – som lærere og elever bringer i anvendelse i undervisningen for at understøtte læring og undervisning. Det kan for eksempel være en mobiltelefon, en kridttavle eller post-it-sedler. De funktionelle læremidler kan have mange forskellige funktioner i undervisningen. For eksempel kan digitale informationsteknologier være med til at understøtte kognitive og kommunikative processer i undervisningen fra input og bearbejdning af informationer til videndeling (Hansen, 2015, s. 3). De kan for eksempel bruges til produktionsopgaver, til præsentationer eller til søgninger. Også læseskriveteknologi er funktionelle læremidler.

Man kan således skelne mellem forskellige typer funktionelle læremidler ud fra deres funktion. Dette er dog ikke altid en iboende kvalitet ved det enkelte redskab, men handler i høj grad om, hvordan de enkelte læremidler anvendes. Man kan underindele de funktionelle læremidler på mange måder. I analyserne af den observerede undervisning har vi kodet datamaterialet ud fra hverdagsbegreber om computer/pc, mobiltelefon og interaktiv tavle. Men i virkeligheden adskiller disse redskaber sig fra analoge redskaber ved deres multifunktionalitet. Hvor redskaber og værktøjer tidligere var udviklet med henblik på at udføre en bestemt opgave (for eksempel et kamera, der kunne tage et billede), er computerteknologien karakteriseret ved sin programmerbarhed og derved ved at være en potentiel maskine (Nielsen, Nielsen & Jensen, 2005, s. 431). En smartphone kan meget mere end at ringe; den er også kamera, notesbog og adgang til information. Der er derfor også brug for at skelne mellem analoge og digitale funktionelle læremidler.

Ligesom de semantiske læremidler bærer de funktionelle læremidler ikke på en særlig didaktik, og læreren må derfor selv kunne se et didaktisk potentiale i at bruge værktøjet i undervisningen og selv rammesætte brugen af det ved for eksempel at opstille mål for brugen (Gissel, 2020). Det er derfor interessant at undersøge, hvordan lærerne didaktiserer disse læremidler. Når vi undersøger brug af funktionelle læremidler, undersøger vi derfor, hvad læreren gør med læremidlet, samt hvordan læreren rammesætter brugen af læremidlet over for eleverne.

Casebeskrivelser

På skole 1 anvendes de funktionelle læremidler af lærer 1 til at understøtte kommunikationen – og især til reception af tekst eller

opgaver. Opgaverne vises på den interaktive tavle, og eleverne kan vælge at skrive deres besvarelse af opgaver på egen bærbare pc, der således anvendes som skrivemaskine. I en bevægelsesaktivitet, der fungerer som et break mellem to aktiviteter, skal eleverne bruge fysiske post-it-sedler til at skrive et pænt ord om hinanden og sætte det på kammeraternes ryg. Der er ikke tale om en konstitutiv øvelse, der underbygger eller udbygger elevernes forståelse af det faglige indhold, de er i gang med at arbejde med, men en additiv øvelse, der handler om, at eleverne skal røre sig. Valget af et analogt, funktionelt læremiddel understøtter lærerens mål om, at eleverne skal rejse sig fra stolene og bevæge sig frit rundt i klassen (post-it-sedlerne er reelt bærbare). Læreren italesætter ikke på noget tidspunkt eksplicit de funktionelle læremidler. De indgår upåfaldende som redskaber, lærere og eleverne anvender fra tid til anden.

Observationer af den samme lærer i de efterfølgende lektioner understøtter denne fortolkning. I case 2 skal eleverne arbejde med novellen "En æggesnaps" af Tove Ditlevsen (u.å.). I den forbindelse ser eleverne uddrag af et tv-program om forfatteren. Det vises på den interaktive tavle. Eleverne noterer på pc, men de løser også opgaver på papir med blyanter og andre skriveredskaber. Læreren rammesætter ikke brugen, der forekommer upåfaldende. I parallelklassen, case 3 sker undervisningen på samme måde: På den interaktive tavle vises både opgaver og tv-program, eleverne skriver på pc'er og i hånden. Ingen kommenterer dette eksplicit. Mens brugen af semantiske og didaktiske læremidler rammesættes af læreren, sker ingen rammesætning af de funktionelle læremidler.

I case 23 er endnu et eksempel på, at læreren ikke blot selv ibrugtager, men også lader eleverne ibrugtage funktionelle digitale læremidler upåfaldende og uden rammesætning. På den interaktive tavle er læreren logget ind på læringsplatformen "Min uddannelse". Læreren rammesætter meget kort dagens arbejde med en sms-novelle: "I skal tage jeres mobiler med ud i de her grupper. I skal ikke læse alle sms'erne igennem, men I skal opsummere, hvad denne her novelle handler om. Og så skal I kigge på de her arbejdsspørgsmål, som jeg har lagt ind på Min uddannelse" (case 23). Flertallet af eleverne sidder med en pc slået op på bordet foran sig. På pc'en tilgår eleverne opgaverne på Min uddannelse. I den fælles opsamling/klassesamtale spørger læreren imidlertid om, hvad eleverne synes om at få en novelle på denne måde. En elev mener, at man føler sig mere som hovedpersonen, mens andre elever mener, at forfatteren har skrevet novellen på sms, fordi vedkommende tror, at unge mennesker hele tiden tjekker deres mobil. Der tales ikke yderligere om, hvad det betyder, at novellen tilgås på mobiltelefonen. Både den interaktive tavle og mobiltelefonen fungerer som kommunikationskanaler, hvor

eleverne receptivt kan tilgå tekst – selv når medie og tekstformat (SMS på mobil) er en central del af primærtekstens stil og udsigelse.

Vi har set flere eksempler på, at den interaktive tavle bruges til at vise et digitalt didaktisk eller semantisk læremiddel. I case 4 skal eleverne, som omtalt ovenstående, selv producere opgaver til teksten (didaktisere det semantiske læremiddel). I denne case fungerer den interaktive tavle – som i mange andre cases – til at vise det digitale læremiddel, som tilgås gennem læringsplatformen Min Uddannelse. I elevernes gruppearbejde med at producere spørgsmål til novellen arbejder nogle grupper på computer, andre med papir og blyant. Ingen bemærker denne forskel. Da grupperne skal udveksle opgaver/arbejdsspørgsmål til teksten skal eleverne aflevere spørgsmålene på papir til makkergruppen. De grupper, der har arbejdet på pc, printer derfor deres spørgsmål. Som beskrevet indledningsvist i dette afsnit er en af de digitale informationsteknologiers affordances, (muligheder) at de kan understøtte videndelingsprocesser i undervisningen – og man kan derfor undre sig over, at denne affordance ikke udnyttes. Da samme lærer i en senere observation sætter eleverne i gang med et forløb i skriftlig fremstilling/novelleskrivning, rammesættes elevernes brug af funktionelle læremidler heller ikke.

En af de cases, hvor brugen af funktionelle læremidler italesættes mest eksplicit, finder vi i en case på skole 3, hvor læreren i begyndelsen af lektionen beder eleverne om at finde en blyant og deres computer eller andet, der kan gå på nettet, frem: ”Hvis computeren skal have strøm, så sæt dem til med det samme, så vi ikke skal rode med det undervejs” (case 9). Hvor antagelsen tidligere har været, at læreren, når han eller hun inddrager it i undervisningen, altid må have en plan B, fordi man ikke kan være sikker på, at it virker (se eksempelvis Foug, 2016), så ser vi en uproblematisk brug af it i undervisningen. I vores observationer ser vi ikke eksempler på, at it ikke virker; man kan måske ligefrem sige, at læreren ved at minde eleverne om, at computerne skal sættes til strøm, viser, at han foregriber potentielle ”nedbrud” eller ”roderi”, og derved handler kompetent. I samme case (case 9) ses, at læreren anvender forskellige funktionelle læremidler, eksempelvis post-it-sedler, interaktiv tavle, whiteboard tavle og computere. Enkelte elever har ikke computer med og skriver derfor talenoter på mobiltelefon. I en anden case (case 20) er et eksempel på, at læreren eksplicit opfordrer eleverne til at anvende læse-skrive-teknologi; flere elever i klassen lytte-læser romanen ”7.a.”.

Vi ser kun få eksempler i de observerede cases på, at eleverne skal søge viden via internettet. I et arbejde med Jesper Wung Sung's roman ”Kopierne” skal eleverne som nævnt oven for tilrettelægge en paneldebat om kloning (case 11). Som forberedelse til paneldebatten

har eleverne læst forskellige artikler hjemme hentet på diverse hjemmesider, som læreren har udpeget. I undervisningen bruger eleverne hjemmesiderne til at finde gode argumenter for deres sag. Af observationerne fremgår ikke, om eller hvordan læreren har undervist eleverne i søgning. I en anden case fra en anden skole (case 14) arbejder eleverne med grammatik. De skal fremstille plancher (i fysiske materialer) med forskellige ordklasser. Når eleverne går i stå i deres beskrivelse, opfordrer læreren dem til at prøve at gå på nettet for at se, om de kan finde noget nyttigt.

I en enkelt case ser vi, at læreren fraråder eleverne at søge på nettet. Det gælder i en case, hvor eleverne skal arbejde med reklamer (case 16). Eleverne skal finde egne reklamer, som de skal arbejde med. Læreren har medbragt en stak blade: "Det der med at gå online, som vi så i går, da vi kiggede efter reklamer, det kan nogle gange godt være sådan lidt tvivlsomt, om det er det bedste, vi kan finde". Denne case er i det hele taget interessant i et læremiddel-perspektiv, fordi læreren, som beskrevet i det ovenstående, veksler mellem flere forskellige læremiddeltyper. Og fordi læreren som en af de få giver begrundelser, omend kortfattede, for valg af også funktionelle læremidler. I arbejdet med reklameanalyserne skal eleverne arbejde parvis og får at vide, at de skal arbejde i Office 365, så det giver mulighed for dokumentdeling og samskrivning. Her bruges og begrundes det funktionelle digitale læremiddel til at understøtte elevernes samarbejde og proces. Senere i samme lektion skal eleverne skrive diktat. I den forbindelse viser læreren eleverne på den interaktive tavle, hvordan de anvender digitale ordbøger. Eleverne har været inde på dem før, så de logger hurtigt ind. Ordbøgerne i sig selv er semantiske læremidler, men via brug af den interaktive tavle får læreren mulighed for at modellere elevernes mulige opslag. Det funktionelle digitale læremiddel anvendes således til at understøtte elevernes arbejdsproces.

Det er ikke overraskende, at der indgår funktionelle læremidler på den ene eller den anden måde i stort set alle casene. Eleverne sidder med deres computere, de henter opgaver fra for eksempel Min Uddannelse, de skriver på computer, søger på internettet og gemmer besvarelser, som lægges på læringsplatformen. Smartboardet er tændt i mange af de observerede lektioner. De hyppigst forekommende funktionelle læremidler er computeren og den interaktive tavle (som dog kun bruges som lærred).

Vedrørende de digitale funktionelle læremidler er det mest påfaldende fund den fuldkommen upåfaldende ibrugtagning, der sker af funktionelle digitale læremidler i de observerede cases. Hverken lærere eller elever bemærker, rammesætter eller sætter eksplicit spørgsmålstejn ved inddragelsen af de funktionelle læremidler.

Samtidig er det et centralt fund, at de funktionelle læremidler

– ikke mindst de digitale funktionelle læremidler – især anvendes som distributionskanaler. Både computeren og den interaktive tavle anvendes i høj grad som kommunikationsredskaber, der gør læreres og elevers adgange til tekster, tv-programmer og arbejdsopgaver lettere.

Ikke mindst set i lyset af de sidste mange års initiativer for digitalisering af folkeskolen er den smalle brug af især de funktionelle digitale læremidler overraskende. Siden 2000 har været gennemført en række politisk initierede satsninger for at styrke it i folkeskolen, og der er fra 2000-2017 blevet investeret næsten halvanden milliard kroner i pædagogisk anvendelse af it i folkeskolen (Hansen, 2016, s. 18). Når vi karakteriserer brugen som 'smal', betyder det både, at der inddrages få forskellige funktionelle læremidler, og at brugen heraf er ensidig. De funktionelle digitale læremidler kan potentielt set understøtte mange forskellige funktioner i undervisningen, men vi ser stort set kun, at lærere og elever anvender læremidlerne til distribution og kommunikation af indhold. En receptiv frem for en produktiv brug.

Sammenfatning og diskussion

I artiklen har vi brugt de tre læremiddeltyper, didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler, som begrebsligt afsæt for at kategorisere de observerede læremidler og analysere lærernes brug af dem. Især mht. til skellet mellem didaktiske og semantiske læremidler synes grænsen at være svær at trække, når vi beskæftiger os med lavt didaktiserede, didaktiske læremidler. En enkeltstående ressource, som for eksempel et analyseskema til reklamefilm, er sandsynligvis produceret med henblik på at indgå i undervisning, men da læremidlet kun repræsenterer indhold (analytiske begreber og kategorier), lægger det sig tæt op ad et semantisk læremiddel.

Vi har valgt at medtage disse læremidler med meget lav didaktiseringsgrad under didaktiske læremidler velvidende at eksempelvis Hansen (2012) ville kategorisere disse som semantiske læremidler. Det gør vi for at betone, at der i disse tekster er en didaktisk intentionalitet, idet en afsender har udvalgt og præsenteret indhold på en måde, der egner sig til undervisningsbrug – om end denne intentionalitet er snæver.

Vi har valgt en løsning, hvor vi ved, de lavt didaktiserede læremidler taler om behovet for didaktisering af de didaktiske funktioner, som det lavt didaktiserede læremiddel ikke beskæftiger sig med – og eventuel redidaktisering af de områder som lære-

midlet indeholder bud på operationalisering af. Vi finder imidlertid ikke mange eksempler på substantiel redidaktisering; for eksempel ser vi ikke et eneste redidaktiserende tiltag for at undervisningsdifferentiere.

Netop studiet af lærerens aktualisering af det didaktiske potentiale i læremidlet bidrager med ny og interessant viden om en palet af transformationer, der foregår, når lærere tager et læremiddel i anvendelse. Vi ser således et højtdidaktiseret læremiddel, der bruges som semantisk læremiddel (case 4 og 5), lavt didaktiserede, enkeltstående ressourcer, der qua en lav grad af rammesætning fra læreren anvendes som om de var højt didaktiserede læremidler (for eksempel case 20 og 21), men også brug af højt didaktiserede læremidler, der er tro mod det intenderede didaktiske design i læremidlet (for eksempel case 6, 7 og 23).

Specielt omfanget af brugen af lavt didaktiserede, enkeltstående ressourcer samt den manglende rammesætning af disse læremidler har overrasket os. Arbejdsark bruges som didaktiske læremidler, dvs. som om de varetager alle relevante didaktiske funktioner og ikke kræver yderligere rammesætning fra lærerens side. De ibrugtages i stort omfang. Uden det didaktiske supplement fra lærerens side, overlades didaktiseringen til eleverne selv, der udfører opgaverne med en rutine, der formentlig kan tilskrives deres kendskab til skolens rutiner. Kun sjældent stiller eleverne spørgsmål til læreren i forhold til, hvad der forventes af dem, også selvom rammesætning og didaktisering fra lærerens side er svag. Her er det vigtigt at holde sig for øje, at vi kun har adgang til ganske få observationer pr. klasse; vi kender ikke klassens rutiner og har ikke kunnet spørge ind til lærernes refleksioner og bevæggrunde for deres undervisning. Det er derfor en mulighed, at eleverne er klar over, hvorfor de udfører bestemte aktiviteter, og hvordan de skal gøre det fra tidligere lektioner. Men det er afgørende, at man i læreruddannelsen ikke kun fokuserer på at klæde de studerende læremiddeldidaktisk på til at forholde sig refleksivt til højt didaktiserede læremidler, men også beskæftiger sig med lavt didaktiserede enkeltstående ressourcer.

Observationerne viser, at semantiske læremidler fylder forholdsvist meget i den observerede undervisning. Vi finder, at de semantiske læremidler, lærerne tager i brug, primært er repræsenteret ved æstetiske tekster. Bundsgaard, Buch og Fougst (2017) viser i deres undersøgelse af læremidler, at litteratur og litteraturanalyse er det indholdsområde, der fylder mest i de didaktiske læremidler i udskolingen. Det samme kan siges at gøre sig gældende i forhold til de semantiske læremidler i den undervisning, vi har observeret. Lærerne vælger ofte at læse noveller og romaner, både klassikere, for eksempel Tove Ditlevsen, og tekster af nyere karakter,

for eksempel Daniel Zimakoff og Jesper Wung-Sung – og primært børne- og ungdomslitteratur.

Da vi ikke har interviewet lærerne, ved vi ikke, hvilke overvejelser de har gjort sig om didaktiseringen af de semantiske læremidler, men med udgangspunkt i de tre ovennævnte begreber (legitimering, repræsentation og lærbarhed) kan teksterne siges både at have potentiale til at udvikle elevernes viden om tekster, deres analytiske og fortolkningsmæssige kompetence samt styrke deres dannelsesmæssige udvikling. Stoffet må siges at være lærbart, da sprog og tematik er rettet mod målgruppen. Overordnet set er der to temaer i spil i valget af de æstetiske tekster, som vi ser i observationerne, nemlig “barndom/ungdom” og “Gys og gru”. Begge temaer må forventes at appellere til målgruppen. Bundsgaard, Buch og Foug (2017) viser også i deres undersøgelse, at der ikke er ligevægt mellem analysearbejdet og fortolkningsarbejdet i arbejdet med æstetiske tekster i de didaktiske læremidler, lærere vælger at bruge. Det samme billede tegner sig i vores cases, hvor lærerne benytter semantiske læremidler. Her anvendes ofte didaktiserede analyseskemaer med fokus på analysedelen sammen med det semantiske læremiddel. Lærerne anvender således langt hen ad vejen de semantiske læremidler med samme analytiske fokus som findes i de didaktiske læremidler.

Vi ser også eksempler på inddragelse af praktiske tekster som semantiske læremidler, eksempelvis avisartikler, taler, reklamer og personlige videokanaler på YouTube. De praktiske tekster er tilsyneladende (ligesom de fiktive tekster) valgt med udgangspunkt i, hvad børn/unge mennesker er optaget af og møder i hverdagen, for eksempel YouTube, reklamer og DR Ultra. Også her må man formode, at indholdet og formen appellerer til målgruppen og stoffet er lærbart.

De semantiske læremidler spiller således en væsentlig rolle i danskundervisningen og har betydning både for elevernes faglige læring samt deres personlige og kulturelle identitet. Inddragelse af semantiske læremidler er en oplagt måde, hvormed læreren kan præsentere eleverne for flere og andre tekster end dem, der findes i de didaktiske læremidler og dermed give eleverne flere perspektiver på en given problemstilling. Det er netop skolens ansvar at klæde eleverne på til at læse forskellige tekster med forskellige formål, så eleverne tilegner sig en bred literacy-kompetence. De semantiske læremidler kan være med til at bygge bro mellem elevernes tekstkultur, deres fritid, og skolens tekstkultur, hvorved faget kan opleves som mere relevant (Blikstad-Balas, 2019). Samtidig er det at udvide tekstrepertoiret en helt central del af det at forholde sig kritisk til tekster. Det kræver dog, at læreren bruger teksterne til faglige formål og taler om dem på en faglig måde (Blikstad-Balas, 2019). I

casene ser vi, hvordan lærerne bruger de semantiske læremidler, både æstetiske tekster og brugstekster, sammen med enkeltstående ressourcer. Konsekvensen er, at fokus rettes mod analysen og knap så meget mod fortolkningen (for eksempel case 12, 13 og 16), eller samtalerne foregår mere uformelt som for eksempel i case 12, hvor læremidlet didaktiseres løbende på baggrund af elevernes input. En mere tydelig og målrettet didaktisering af de semantiske læremidler fra lærerens side kunne have styrket det danskfaglige og kritiske perspektiv på teksterne.

Når det gælder funktionelle læremidler, er det mest overraskende fund, at de indgår upåfaldende i undervisningen, samt at især de digitale funktionelle læremidler overvejende understøtter receptive aktiviteter. Begge disse fund giver anledning til undren og yderligere diskussion.

I det tværgående tema "It og medier" opereres med fire elevpositioner: 1. Eleven som kritisk undersøger, 2. Eleven som analyserende modtager, 3. Eleven som målrettet og kreativ producent og 4. Eleven som ansvarlig deltager (Undervisningsministeriet, 2020). Elevpositionerne beskriver måder, som eleverne forventes at arbejde på – og som funktionelle digitale læremidler forventes at understøtte. Det er bemærkelsesværdigt, at vi stort set ikke ser eksempler på, at de funktionelle digitale læremidler inddrages på denne måde. Med revisionen af *Fælles Mål* i 2013/14 blev skrivning som kompetenceområde erstattet af begrebet "Fremstilling". Ændringen understreger, at elever i dag også skal lære at formulere sig i multimodale tekster med brug af andre repræsentationsformer end den sproglige. Hvorfor? Et argument er fagenes forskellige udtryksmåder. Ikke alene har fagene forskelligt fagsprog, men man bruger også repræsentationsformer som billeder og diagrammer på en anden måde i matematik end i dansk. Og inden for danskfaget er der forskel på at vise en begivenhed i billeder eller diagrammer i en nyhedsartikel eller bruge billeder til at give udtryk for fortolkning af en novelle.

Men der kan også være andre gode grunde til at diskutere den manglede kreative brug af især digitale funktionelle læremidler. Igennem de sidste 10 år har mange med henvisning til bl.a. Selander & Kress (2012) peget på, at mere kreativt, skabende og multimodalt arbejde kan styrke elevernes dybdelæring. Specifikt når det drejer sig om didaktiske tiltag, der har betydning for elevers følelsesmæssige indlevelse og faglige engagement peges der i eksisterende forskning på, at kreativ produktion støttet af teknologi kan bruges til at fremme en skabende undersøgelse af litteratur (Elf & Hansen, 2017, s. 106). Mange skoler har adgang til www.skoletube.dk, og vi havde forventet, at lærere og elever i danskundervisningen ville arbejde mere kreativt

med mange repræsentationsformer med brug af forskellige apps; at der i danskundervisningen havde udviklet sig en kulturel praksis, hvor multimodal elevproduktion stod stærkere.

Endelig er det overraskende, at læreren ikke italesætter brug af læremidlerne - herunder forskellige funktionelle læremidlers muligheder og begrænsninger. Eleverne skal i skolen og i danskfaget også lære at vælge og vurdere, hvilke redskaber, der giver dem mulighed for at udtrykke sig på måder, som er hensigtsmæssige i situationen – nogle gange sker det med papir og blyant eller ved at lave en collage med udklip fra dameblade. Andre gange sker det med digital multimodal produktion af en bog eller en hjemmeside.

Referencer

- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Korkeakoski, E., Knubb-Manninen, G. & Kupari, P.** (2008). Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi [From aim to interaction. An Evaluation of the Pedagogy of the Comprehensive Education in Finland]. *Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja*, 30.
- Blikstad-Balas, M.** (2019): *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Borstrøm, I., Petersen, D. K. & Elbro, C.** (1999). *Hvordan kommer børn bedst i gang med at læse?* Center for Læseforskning, Undervisningsministeriets forlag.
- Bundsgaard, J., Buch, B. & Foug, S. S.** (2017). De anvendte læremidlers danskfag belyst kvantitativt. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Foug, & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag* (s. 28-54). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I.** (2011). Holistic evaluations of learning materials. I: J. R. Rodríguez, M. Horsley, & S. V. Knudsen (red.), *Local, national and transnational identities in textbooks and educational media: 10th International Conference on Research on Textbooks and Educational Media September 2009 Santiago de Compostela - Spain* (s. 502-520). IARTEM. http://www.iartem.no/documents/X_Conference_Textbooks_IARTEM_155x235_HD.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet.** (2019). *Dansk. Faghæfte - Fælles Mål, læseplan og vejledning 2019*. <https://emu.dk/grundskole/dansk/faghæfte-fælles-maal-læseplan-og-vejledning>
- Carlsen, D. & Hansen, J. J.** (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforeningens Forlag. Studierien.
- Elf, N. F. & Hansen, T. I.** (2017). *Forundersøgelse i projekt Kvalitet i Dansk og Matematik: 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*. Læremiddel.dk.

- Fälth, L.** (2013). *The use of interventions for promoting reading development among struggling readers* [Doctoral dissertation, Linnaeus Universitet, Växjö]. Linnaeus University Dissertations No 123/2012. <https://www.spsm.se/globalassets/funktionsnedsattning/avhandlingar/the-use-of-interventions-for-promoting-reading-development-among-struggling-readers-falt-linda.pdf>
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmusse, I., Klug, A., Knain, E., Mørch, A., Naalsund, M. & Skarpaas, K. G.** (2016). *Med ARK&APP. Bruk av læremidler og ressurser for læring på tvers av arbeidsformer [With paper & App. Use of teaching and learning materials and resources for learning across working methods]*. Universitetet i Oslo.
- Gilje, Ø.** (2016). På jakt etter ark og app i fire fag i det nye norske læremiddellandskapet. *Learning Tech*, 1(1), 36-61. <https://doi.org/10.7146/lt.v1i1.107619>
- Gissel, S. T. & Buch, B.** (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech*, 7, 90-129.
- Gissel, S. T. & Skovmand, K.** (2018). *Kategorisering af digitale læremidler. En undersøgelse af didaktiske, digitale læremidlers karakteristika*. Læremiddel.dk. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2018/05/Kategorisering-af-digitale-l%C3%A6remidler.pdf>
- Hacker, H.** (1980). Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch. I: H. Hacker (red.), *Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht*. Klinkhardt.
- Hansen, J. J.** (2006). *Mellem design og didaktik: Om digitale læremidler i skolen*. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen, J. J.** (2012). *Dansk som undervisningsfag: Perspektiver på design og didaktik*. Dansklærerforeningen.
- Hansen, J. J. & Gissel, S. T.** (2019). Danskfaget i spil på læringsplatforme. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (6), 176-199. DOI 10.7146/lt.v4i6.110884
- Hansen, R. & Carlsen, D.** (2017). Videoobservation – et empirisk blik på undervisning. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 2(1), 47-72
- Hansen, T. I.** (2010). It og medier i et læremiddelperspektiv. *KvaN*, 30(86), 105-116.
- Hansen, T. I. & Skovmand, K.** (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Hansen, T. I. & Bundsgaard, J.** (2013). *Kvaliteter ved digitale læremidler og ved pædagogiske praksisser med digitale læremidler [Qualities of digital learning materials and pedagogical practices with digital learning materials]*. Undervisningsministeriet.
- Hansen, T. I.** (2015). *Dansk*. Klim.
- Hansen, T. I., Elf, N. F., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. K.** (2020). *Kvalitet i dansk og matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning*. Læremiddel.dk.
- Houang, R. T. & Schmidt, W. H.** (2008). "TIMSS International Curriculum Analysis and Measuring Educational Opportunities". I: *3rd IEA International Research Conference TIMSS*. 3rd IEA International Research Conference.

- Jank, W. & Meyer, H.** (1997). Sambandet mellem didaktisk teorikunskap och handlingskompetens. I: Uljens, M. (red.), *Didaktik* (s. 35-46). Studentlitteratur.
- Kabel, K.** (2020). For what benefit? Grammar teaching materials in upper primary Danish L1. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, (20), 1-25.
- Knudsen, S. V. (Ed.).** (2011): *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus*. Høgskolen i Vestfold. https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/laremidler_hive.pdf
- Krogh, E.** (2003). *Et fag i moderniteten: Danskfagets didaktiske diskurser*. Syddansk Universitet. Det Humanistiske Fakultet.
- Krogh, E.** (2011). Undersøgelser af fag i et fagdidaktisk perspektiv. *Cursiv*, 7, 33-49.
- Krogh, E., Elf, N. F., Høegh, T. & Rørbech, H.** (2017). *Fagdidaktik i dansk*. Frydenlund Academic. Didaktik.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P. & Arora, A.** (2012). *TIMSS 2011 international results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Pettersson, M., Hansen, T. I., Kølsen, C. & Bundsgaard, J.** (2016). *Læreres praksis - Data fra lærersurvey i AUUC-konsortiets demonstrationsskoleprojekter*. Teknisk rapport. AUUC. <http://www.auuc.demonstrationsskoler.dk/forskningsprojekter/effektmåling/rapporter-og-bilag/læreres-praksis-data-fra-lærersurvey-i-auuc>
- Rambøll Management & Boston Consulting Group.** (2014). *Anvendelse af digitale læremidler. Effektmåling [The use of digital learning materials: Power measurement]*. Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf13/sep/130927-forskningsrapport-effektmaaling.pdf>
- Rørbech, H.** (2016). *Mellem tekster: Kultur og identitet i klasserummet*. Samfundslitteratur.
- Selander, S. & Kress, G.** (2012). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Sigurgeirsson, I.** (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms* [Doctoral dissertation, University of Sussex, Brighton].
- Slot, M.F.** (2010). *Læremidler i danskfaget En undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence* [ph.d.-afhandling]. Lokaliseret på https://www.sdu.dk/-/media/files/forskning/phd/phd_hum/afhandlinger/2010/marie+falkesgaard+slot.pdf
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H. & Houang, R. T.** (2002). *According to the book : using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Kluwer Academic Publishers.
- Wikman, T. & Horsley, M.** (2012). Down and up: Textbook research in Australia and Finland. *IARTEM eJournal*, 5(1), 45-53.

Referencer læremidler

- Andersen, B. & Dissing, P.** (u.å.). *Svantes lykkelige dag*. Videoklip på Youtube.
- Beckmann, G.** (2002). *Alene hjemme*. I: L. Olsen-Bülöw, V. Skaarup & K. S. Harms. Tid til dansk 7. kl.: Luk vinduet op, Læsebog. Alinea (s. 202-220).
- Debat med mening** (u.å.). <https://www.debatmedmening.dk/>
- Det Danske Kongehus** (2018). *Kronprinsessens tale til Kronprinsen*. <https://www.youtube.com/watch?v=RPimuroaI8Q>
- Det etiske råd** (u.å.). <https://www.etiskeraad.dk/>

- Ditlevsen**, T. (1997). *En æggesnaps - og andre noveller*. Gyldendal.
- DR** (2018). *Mick Øgendahl og de store forfattere*. <https://www.dr.dk/skole/dansk/udskoling/tema/oegendahl-og-de-store-forfattere>
- DR** (u.å.). *Ultranøyt*. <https://www.dr.dk/ultra/ultranøyt>
- Gyldendal** (2008). *Gyldendals Retskrivningsordbog*. Gyldendals Røde Ordbøger. Gyldendal.
- Gyldendal** (u.å.). *Hos regnormene*. Skriftlig fremstilling 7-9. Gyldendal. <https://skriftligfremstilling.gyldendal.dk/opgavebase/7-klasse>
- Hagen**, J. Z. (u.å.). *Sætninger*. Dansk.Gyldendal.dk. <https://cms-pm1.gyldendal.dk/Dansk/Indgange/forloeb/sprog/saetninger.aspx>
- Hansen**, T. V. A., & Jessen, H. (u.å.). *Reklamebillede*. Indidansk.dk. <https://indidansk.dk/reklamebillede>
- Hundebøl**, M. & Therkildsen, B. (u.å.-a). "Træn din skrivemuskel". MB dansk. <https://sites.google.com/view/mb-dansk/startside>
- Hundebøl**, M. & Therkildsen, B. (u.å.-b). "Skriv en keeeedelig tekst". MB dansk. <https://sites.google.com/view/mb-dansk/startside>
- Hundebøl**, M. & Therkildsen, B. (u.å.-c). "Skriv, hvad tavlen spekulerer på". MB dansk. <https://sites.google.com/view/mb-dansk/startside>
- Hundebøl**, M. & Therkildsen, B. (u.å.-d). "Skriv en hilsen til dig selv - i morgen". MB dansk. <https://sites.google.com/view/mb-dansk/startside>
- Husum**, A. (u.å.). *Alexander Husum* [YouTube channel]. https://www.youtube.com/channel/UCy_FdfBF-YReHm5NYnZ7zcA
- Jensen**, L. (2014). *Rejsen til min far*. Gyldendal.
- Joost**, T. (2017). *Kopierne – grafisk roman*. Center for Undervisningsmidler. <http://mitcfu.dk/pv/51616588.pdf>
- Holmberg**, L. (u.å.). *Lærke Holmberg* [YouTube channel]. <https://www.youtube.com/channel/UCOJV829eKWHeWyGMegw9IUw>
- May**, T. & Arne-Hansen, S. (2013). *Fandango 7 – Vinkler på dansk*. Gyldendal.
- Montanari**, R. (25. februar, 2006). *Ikke rigtigt voksne, ikke rigtigt børn*. Kristeligt Dagblad. <https://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/ikke-rigtigt-voksne-ikke-rigtigt-børn>
- Nielsen**, K., Nielsen, H. & Jensen, H. S. (2005, 3. udg.) *Skruen uden ende: Den vestlige teknologis historie*. København: Nyt Teknisk Forlag.
- Olsen**, A. (1998). *Balladen om T.T.T.* Videoklip på Youtube.
- Olsen-Bülow**, L., Skaarup, V. & Harms, K. S. (2002). *Tid til dansk 7. kl: Luk vinduet op, Læsebog*. Alinea (s. 202-220).
- Pedersen**, L. & Tingleff, S. (u.å.). *Sms-novellen "Efter festen"*. CLIO. https://portals.clio.me/dk/dansk/7-10/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=d5dbd75e-a146-4764-8fd4-56f98a9490dc&navigation=introduction&is_preview=1&cHash=b603c8f64aaccbeae63e5f8afb9a296c
- Politiske-Memes.dk** (2014). *Lars Løkke Rasmussen forklarer hvad han mener*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=pRFuhQQnjXM>
- Simonsen**, R. T. (u.å.). *Efter festen*. SMSpress.dk.
- Svenningsen**, M. (u.å.): *Bæredygtig konfirmation. Lærke skal konfirmeres i en brugt kjole*

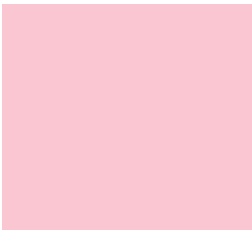
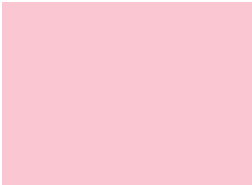
- Sørensen**, B. (2016). Dansk og dannelse - i et historisk perspektiv. *Dansk* 2(16).
lokaliseret 23. august, 2017, på https://issuu.com/dansklf/docs/dansk_2_2016_epage
- Videnskab.dk** (u.å.) <https://videnskab.dk>
- Vognstoft.dk** (u.å.). *Bjarne Reuter: 7.a.* http://www.vognstoft.dk/danskopg/7.a/bjarne_reuter_7a_l_sning.doc
- Westergaard**, M. B. (2018). *Kviksand*. Center for Undervisningsmidler. <https://hval.dk/mitcfu/materialeinfo.aspx?idnr=CFUEBOG1074911&cfuid=14>
- Wung-Sung**, J. (2010). *Kopierne*. Høst & Søn.

Appendiks

Appendiks A.

Oversigt over cases, skole, lærer og lektionsnummer samt hvordan de tre typer læremidler var repræsenteret i hver case.

Case #	Skole, lærer og lektion #	Didaktiske læremidler	Semantiske læremidler	Funktionelle læremidler
1	S1, L1, T1	Arbejdsark: "Træn din skrivemuskel" (Hundebøl & Therkildsen, u.å.-a), (DL1). Arbejdsark: "Skriv en keeeedelig tekst" (Hundebøl & Therkildsen, u.å.-b), (DL2). Ordkendskabsopgave som arbejdsark, ukendt oprindelse, (DL3). Opgaver til sagteksten ses kun på IWB, ukendt oprindelse, (DL4).	Artikel fra Kristeligt Dagblad (2006): <i>Ikke rigtigt voksne, ikke rigtigt børn.</i>	Interaktivt whiteboard (IWB) PC'er Papir og blyant Post-it-sedler
2	S1, L1, T2	Arbejdsark: "Skriv, hvad tavlen spekulerer på" (Hundebøl & Therkildsen, u.å.-c), (DL5).	Ultranytt fra dr.dk Klip fra DR1: <i>Mick Øgendahl og de store forfattere</i> . Lyden er desværre mistet på denne del af optagelsen) Kristeligt Dagblad 2006: <i>Ikke rigtigt voksne, ikke rigtigt børn.</i>	IWB PC'er Papir og blyant Kopper, sukker, æg, teskeer
3	S1, L2, T1	Arbejdsark: "Skriv en hilsen til dig selv - i morgen" (Hundebøl & Therkildsen, u.å.-d), (DL6).	T. Ditlevsen: <i>En æggesnaps</i> .	White board PC'er Blyant og papir Kopper, sukker, æg, teskeer
4	S2, L1, T1	<i>Tid til dansk. Luk vinduet op. Læsebog 7</i> (Olsen-Büløw, Skaarup & Harms, 2002), (DL7).		IWB PC'er Papir + blyant Printer
5	S2, L1, T2	<i>Tid til dansk. Luk vinduet op. Læsebog 7</i> (Olsen-Büløw, Skaarup & Harms, 2002), (DL7).		IWB PC'er
6	S2, L1, T3	Forløbet "Hos regnormene" (Gyldendal, u.å..) fra Gyldendals fagportal til dansk, 7. Klasse, (DL8).		IWB PC'er

7	S2, L1, T3	Forløbet "Hos regnormene" (Gyldendal, u.å..) fra Gyldendals fagportal til dansk, 7. Klasse, (DL8).		IWB PC'er
8	S3, L1, T1	Ark med oversigt over de tre appelformer beskrevet og eksemplificeret (ukendt oprindelse), (DL9). Lærerproduceret figur på WB, der viser udvalgte retoriske analyseelementer, (DL10).	<i>Balladen om T.T.T.</i> med/af Allan Olsen <i>Svantes lykkelige dag</i> med Povl Dissing, meget kort videoklip Video af Kronprinsesse Marys tale til Frederiks 50-års fødselsdag	Post-it-sedler Blyanter + papir PC'er Mobiltelefoner IWB Whiteboard (WB)
9	S3, L1, T2	Ark med oversigt over de tre appelformer beskrevet og eksemplificeret (ukendt oprindelse), (DL11).	Video med uddrag af Lars Løkke Rasmussen-tale fra Folketingets talerstol Video med en ukendt konfirmand (fra Youtube, kan ikke genfindes)	PC'er Mobiltelefoner IWB WB Post-it-sedler
10	S4, L1, T1		Jesper Wung-Sung: <i>Kopierne</i> (2010) 4 hjemmesider: Etiskråd.dk Videnskab.dk Debatmedmening.dk Kristeligttdagblad.dk Video om appelformer	PC'er IWB+tuscher Papirskilte med gruppernes navne
11	S4, L1, T2		Jesper Wung-Sung: <i>Kopierne</i> (2010) 4 hjemmesider: Etiskråd.dk Videnskab.dk Debatmedmening.dk Kristeligttdagblad.dk	WP Projektor Flipover Tuscher PC'er
12	S4, L1, T3		Jesper Wung-Sung: <i>Kopierne</i> (2010) 4 hjemmesider: Etiskråd.dk Videnskab.dk Debatmedmening.dk Kristeligttdagblad.dk	WP Projektor Flipover Tuscher PC'er
13	S4, L2, T1	"Kopierne – grafisk roman" (Joost, 2017), pædagogisk vejledning udviklet af CFU, (DL12).	Jesper Wung Sung: <i>Kopierne</i> (2010)	PC'er
14	S4, L2, T2	Opgaveark, (DL 13).	Jesper Wung Sung: <i>Kopierne</i> (2010)	WB PC'er Pap Farver

15	S4, L2, T3		Louis Jensen: <i>Rejsen til min far</i> (2014)	PC'er
16	S5, L1, T1	"Reklamebillede" (Hansen, T.V.A & Jessen, H., u.å.), netressource om reklamer og reklameanalyse, (DL14). Arbejdsark med diktat-opgaver, (DL15). Grammatip.dk (kun en elev), (DL16a).	Digitale reklamer fundet på nettet Reklamer fundet i ugeblade Den røde ordbog (digitalt)	PC'er IWB Office 365 Blyanter Viskelæder
17	S5, L1, T2	Netressource om reklamer og reklameanalyse, (DL17). PDF med quiz og byt med reklame-begreber, (DL18).	Frilæsningsbøger	PC'er IWB
18	S5, L2, T1	"Vi læner os tilbage mod muren" (May & Arne-Hansen, 2013) fra <i>Fandango 7 - Vinkler på dansk</i> , (DL19a).	Frilæsningsbøger	PC'er IWB
19	S5, L2, T2	"Vi læner os tilbage mod muren" (May & Arne-Hansen, 2013) fra <i>Fandango 7 - Vinkler på dansk</i> , (DL19a).	Artikel om bæredygtig konfirmation: Maja Svenningsen: "Bæredygtig konfirmation. Lærke skal konfirmeres i en brugt kjole"	Blyanter
20	S6, L1, T1	<i>Bjarne Reuter: 7.a.</i> (Vognstoft.dk, u.å.). opgaver i kompendium til romanen "7.a", (DL20).		PC'er Papir + blyant Læse-skrive-teknologi (LST)
21	S6, L1, T2	<i>Bjarne Reuter: 7.a.</i> (Vognstoft.dk, u.å.). opgaver i kompendium til romanen "7.a", (DL20) Ark med grammatikopgaver, (DL21)		PC'er Papir + blyant LST Post-it-sedler
22	S7, L1, T1	"Kviksand" (Westergaard, 2018), pædagogisk overlay til romanen "Kviksand" af Daniel Zimakoff, (DL 22).		PC'er IWB
23	S8, L1, T1	<i>Sms-novellen 'Efter festen'</i> (Pedersen & Tingleff, u.å.), fra <i>Danskfaget.dk</i> (Clio) om SMS-novellen "Efter festen" af René T.		PC'er IWB Mobiltelefon

24	S8, L1, T2	"Sætninger" (Hagen, u.å.). fra. <i>Dansk.Gyldendal.dk</i> , (DL24).		PC'er WB
25	S8, L1, T3	"Allerede dengang gik de til makronerne. Om intertekstualitet" (May & Arne-Hansen, 2013) fra <i>Fandango 7 – Vinkler på dansk</i> , (DL19b). Grammatip.dk (DL16b).		PC'er IWB
26	S8, L1, T4	"Allerede dengang gik de til makronerne. Om intertekstualitet" (May & Arne-Hansen, 2013) fra <i>Fandango 7 – Vinkler på dansk</i> , (DL19b).		PC'er IWB

Note: I anden kolonne står S for skole, L for lærer, T for time. S1, L1, T1 betyder således, at casen er fra skole 1, indeholder undervisning med lærer 1 på skole 1 og at det er den første af vores observerede lektioner med denne lærer. I kolonnen med didaktiske læremidler har vi tildelt læremidlerne fortløbende numre (for eksempel DL1). Hvis flere forskellige lærere har anvendt samme didaktiske læremiddel markeres det med bogstaver (for eksempel DL1a).

Abstract

I denne artikkelen belyses læreres valg av læremidler i spanskfaget på ungdomstrinnet (elever i alderen 13-15 år) i Norge. Det rettes søkelys mot undervisningssykluser som tar sikte på å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse: hvordan læremidler velges og benyttes for at elevene skal kunne trekke veksler på eget erfarings- og kunnskapsgrunnlag, og bygge videre på dette. Det empiriske materialet består av en kvalitativ intervjuundersøkelse gjennomført blant 17 spansklærere. Resultatene presenteres og analyseres i lys av læremidlenes didaktiske potensiale og tilrettelegging for elev- og kunnskapssentrering, tverrfaglige tilnærminger og fellesskapstenkning.

Funnene viser at læreboka ofte danner utgangspunkt for temavalg og mer helhetlige undervisningsopplegg, der lærerne trekker inn et større mangfold av læremidler. Dette i et forsøk på å gi elevene et nyansert bilde av spanskspråklige kulturer og flere innganger til demokratiforståelse. Det anvendes ulike verbale, nonverbale og audiovisuelle tilnærminger for å konkretisere abstrakte begreper, og for å stimulere til interaksjon i læringsprosessen.

My article focuses on teachers' selection of teaching and learning materials in Spanish as a Foreign Language in lower-secondary education (13-15 years) in Norway. I focus on materials suitable for strengthening students' cultural and democratic understanding and encouraging them to draw on personal experience and knowledge. My research draws on qualitative interviews with 17 Spanish teachers. My analyses rely on theories which specifically address the didactic potential of learning materials, learner- and knowledge-centred classroom environments, and interdisciplinary and community-centred approaches. The course book guides the selection of teaching topics and is a point of departure to a broader selection of learning materials and lesson designs. In this way, teachers are able to provide students with a more nuanced picture of Hispanic cultures as well as more gateways to democratic understanding. They select different types of verbal, non-verbal and audio-visual materials in order to concretise abstract concepts, and promote student-student interactions.

Lærernes valg og bruk av læremidler i spansk

Styrking av elevenes kultur- og demokratiforståelse i et faglig og allmenndannende perspektiv

Av Berit Grønn, Østfold University College

Indledning – undersøkelsens bakgrunn og formål

I denne artikkelen presenteres og diskuteres noen eksempler på hva spansklærere i Norge legger vekt på når de velger ut og benytter læremidler i undervisningssykluser, der målet er å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse, både i et fagspesifikt og et bredere allmenndannende perspektiv. Hovedfokus er valg og bruk av læremidler i spanskfaget og i tverrfaglige prosjekter, der spansk er involvert, på ungdomsskolen (8.-10. trinn), det vil si elever i aldersgruppen 13-15 år. Eksempelene er resultat av en kvalitativ intervjuundersøkelse blant totalt 17 spansklærere på ungdomstrinnet, først i form av en pilotundersøkelse blant tre lærere våren 2018, og deretter i form av mer omfattende og systematiske intervjuer blant 14 lærere i desember 2020 og januar 2021. Det rettes spesielt søkelys på de deltakende lærernes beskrivelser og refleksjoner over egen praksisutøvelse, der de forteller hvilke faglige og didaktiske vurderinger de gjør med hensyn til valg av læremidler til sin spanskundervisning og hvilke erfaringer de har gjort seg med disse læremidlene.

Ideen til denne forskningsundersøkelsen ble til i 2018 i forbindelse med revisjonen av den generelle delen av læreplanen (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1993) og fagplanene i læreplanreformen Kunnskapsløftet (LKO6), som ble innført i 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2005). I 2018 var den generelle delen av læreplanverket, som beskriver skolens allmenndannende oppdrag og verdigrunnlag, ferdig revidert med den nye tittelen *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Der understrekes det at skolens kunnskapsgrunnlag skal tilrettelegge for å danne hele mennesket og gjøre alle elever i stand til å delta i demokratiske prosesser

(Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 68; 75). Det fastslås også at *demokrati og medborgerskap* skal inngå som ett av tre tverrfaglige temaer i det fornyede læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 38). Ifølge Janicke Heldal Stray (2011, s. 11) er en av grunnene til at demokratisk medborgerskap har fått økt oppmerksomhet de senere år, både hos nasjonale utdanningsmyndigheter og internasjonale institusjoner og organisasjoner, som Europarådet, EU og OECD, at dagens samfunn er flerkulturelt og pluralistisk.

I 2017 lanserte Kunnskapsdepartementet en egen strategi med tittelen *Strategi for fagfornyelsen*, som hadde som mål å gjøre fagene i Kunnskapsløftet mer relevante for framtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Denne strategien bygde blant annet på Stortingsmelding nr. 28 (2015-2016) *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*, som stadfester viktigheten av at elevene lærer om temaer fra forskjellige faglige perspektiver og utvikler evnen til å se og forstå sammenhenger (St. Meld. nr. 28 (2016), s. 33; 38). Viktige målsetninger var å bygge videre på det eksisterende læreplanverkets hovedprinsipper, herunder utvikling av elevenes grunnleggende ferdigheter, som å lese, skrive og uttrykke seg muntlig. Samtidig skulle dybdelæring, forståelse og tverrfaglige tilnærminger gis større betydning enn tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5).

Allmenndannende utdanningsmål, som utvikling av en bred kulturforståelse og demokratisk kompetanse, representerer imidlertid ikke noe nytt, men er en aktualisering og forsterkning av tidligere skolepolitiske målsetninger: Læreplanverkets tidligere generelle del fremhever at elevene skal tilegne seg kunnskaper om demokrati og vår felles kulturarv, samtidig som de skal lære å utvise åpenhet og respekt for andre mennesker og kulturer. Det fremheves også at elevenes evne til finne sammenhenger og oppnå forståelse utvikles ved at det nye forstås ut fra det kjente, og ved at egne erfaringer knyttes til konkret kunnskap og helhetlige referanserammer (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1993).

Ett hovedmål i *Læreplan i fremmedspråk*, som ble innført i 2006 (LKO6), er at elevenes demokratiske engasjement og medborgerskap skal styrkes gjennom økt innsikt i egne og andre menneskers leve- og tenkemåter og kulturelle uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Ideen om at kjennskap til og møte med andre kulturer kan bidra til demokratisk dannelse videreføres og tydeliggjøres i revidert *Læreplan i fremmedspråk* (Utdanningsdirektoratet, 2019), som implementeres gradvis fra og med august 2020 til og med juni 2023. I læreplanen inngår nettopp *demokrati og medborgerskap* som overordnet tverrfaglig tema, og *interkulturell kompetanse* er ett av fire kjerneelementer i faget

(Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2-3). Dette legger noen generelle føringer for hva faget skal inneholde, samtidig som læreplanen gir læreren/lærerkollegiet handlingsrom til å bestemme hvordan kompetansemålene skal konkretiseres i undervisningen.

I lys av spanskfagets kultur- og demokratifremmende rolle, ønsket jeg derfor å skaffe meg mer kunnskap om hvilke temaer det arbeides med i undervisningen i overgangen fra den tidligere til den nye læreplanen, hvilke læremidler som benyttes i tilknytning til disse, og hvorfor. Jeg formulerte derfor følgende tre forskningsspørsmål:

Hva vektlegger lærerne når de velger ut læremidler for undervisningssykluser i spansk, der hensikten er å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse, og hvorfor?

Hva slags arbeidsmåter legger lærerne opp til i tilknytning til de valgte læremidlene, og på hvilke måter gir disse mulighet til å bygge videre på elevenes kunnskaps- og erfaringsgrunnlag?

Hvilke erfaringer har lærerne gjort seg med bruken av de valgte læremidlene?



Formålet med undersøkelsen var altså å danne meg et bilde av hvorvidt og på hvilke måter de valgte læremidlene brukes for å nå fagspesifikke og allmenndannende mål. For å søke svar på mine forskningsspørsmål valgte jeg en kvalitativ og eksplorativ tilnærming, som ble realisert i form av lærerintervjuer. Resultatene vil dermed vise et lite utsnitt av de deltakende lærernes didaktiske overveielser når de velger læremidler i spansk og deres erfaringer med bruken av dem så langt. Dette kan gi et diskusjonsgrunnlag for hvorvidt og på hvilke måter de læremidler som benyttes, bidrar til å øke elevenes kultur- og demokratiforståelse. Resultatene kan også bidra til å skissere noen områder og enkeltfenomener det bør forskes videre på.

Jeg vil først kort presentere spanskfagets plass i det norske skolesystemet og læremiddelforskning i tilknytning til spansk på ungdomstrinnet i Norge. Deretter legger jeg fram det teoretiske perspektivet jeg baserer meg på, og datainnhentingemetoden jeg anvendte. Så følger en presentasjon og diskusjon av resultatene fra undersøkelsen.

Spansk som fremmedspråksfag på ungdomsskolen i Norge

I det norske skolesystemet inngår fremmedspråk som gjennomgående fag på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. *Læreplan i fremmedspråk* er inndelt i tre nivåer: nivå I, II og III (Utdanningsdirektoratet 2006; 2019). Dette innebærer at elevene, når de starter på 8. trinn (13 år) kan velge mellom fremmedspråk som fransk, spansk, tysk eller et annet fremmedspråk, avhengig av hvilke(t) språk skolen tilbyr. Alternativt kan elever som ikke ønsker å lære et fremmedspråk, velge arbeidslivsfag eller fordyping i engelsk, norsk, samisk eller matematikk. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 gjorde spansk sitt inntog i fremmedspråksfaget på ungdomstrinnet. Siden den gang har spansk vært det mest valgte av fremmedspråkene, med tysk og fransk på henholdsvis andre og tredje plass (Nasjonalt senter for fremmedspråk i opplæringen, 2021, s. 2; Doetjes, 2018, s. 31; 38).

På ungdomstrinnet tilbys fremmedspråk nivå I, og antall undervisningstimer utgjør totalt 222 timer (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Hvordan disse timene fordeles timeplanmessig bestemmes på lokalt nivå. Skoleåret 2020-2021 tas den nye *Læreplan i fremmedspråk* (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2019) i bruk på 8. og 9. trinn, mens 10. trinn følger den tidligere *Læreplan i fremmedspråk* (LKO6) (Utdanningsdirektoratet, 2006). Både ny og tidligere læreplan bygger i stor grad på samme prinsipper og praksis for språkopplæring som *Det felles europeiske rammeverket for språk*, som vektlegger en handlingsorientert og praktisk-kommunikativ tilnærming, flerpråkighet og det flerkulturelle samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 10-12; Council of Europe, 2020, s. 123-124).

Tidligere undersøkelser

Studier som ble gjennomført innen fremmedspråksdidaktikk tidlig på 2000-tallet, viser at i den norske skolekonteksten spiller læreboka en relativt sentral rolle, se blant annet Kåre Solfelds intervjuundersøkelse blant totalt 15 fransk-, spansk-, tysk- og finsklærere på ungdomstrinnet (Solfeld, 2007, s. 4; 12).

Det er gjennomført få studier om læremidler i spansk på ungdomstrinnet i Norge. I sin doktorgradavhandling fra 2012 foretok Liv Eide en innholds- og tekstanalytisk undersøkelse av lærebøker i spansk myntet på elever på ungdomstrinnet og i videregående skole (Eide, 2012). Hun fant at lærebøkene, med sine forsøk på å appellere til norske ungdommer, preges av et populærkulturelt innhold, og at de gir et lite nyansert bilde av den spanskspråklige verden.

I artikkel rundt samme tema viser Eide (2013, s. 7-8). hvordan temaer som musikk, dans, mat, idrett, ferie og fritid utpeker seg i tekstbøker som er beregnet på spansk nivå I. Framtredende er også enkle faktatekster om geografi, klima, styreform, befolkningstall, turisme og lignende i ulike spansktalende land. Hun diskuterer hvorvidt disse lærebokstekstene utfordrer elevenes eksisterende forestillinger om den spanskspråklige verden, og mener at de i liten grad oppfyller formålet om at fremmedspråksfaget skal være et kultur- og dannelsesfag (Eide, 2013, s. 7-8).

I sin doktorgradsavhandling om praktisk tilnærming i fremmedspråksfaget (Heimark, 2013), fant Gunn-Elin Heimark at fransk-, spansk- og tysklærere på ungdomstrinnet legger stor vekt på kunnskapsformidling i kulturkomponenten: De er opptatt av å øke elevenes kunnskaper om særlig mat og musikk, men også film, historie, nyheter, geografi og levemåter, samt at elevene lærer høflighetsfraser, skikk og bruk. Et fåtall av respondentene i studien fremhever viktigheten av å velge kulturspesifikke temaer som er interessante for ungdomsskoleelever (Heimark, 2013, s. 185).

I en dansk skolekontekst, viser Susana S. Fernández (2019, s. 86-87) til forskning på spanskundervisningen på gymnasnivå, der det framkommer at lærerne, til tross for gode intensjoner og bevissthet om viktigheten av et interkulturelt perspektiv, ofte opplever at de mangler tid og ressurser til implementering av denne type undervisning. Andre utfordringer i tilknytning til arbeidet med den kulturelle dimensjonen i faget, er mangel på relevant undervisningsmateriale, samt at elevenes begrensede språkkompetanse gjør det vanskelig å stimulere til adekvate refleksjons- og bevisstgjøringsprosesser (Fernandez, 2019, s. 86-87).

Teoretisk ramme og begrepsavklaringer

Læremidler som didaktisk kategori

Læremidler kan understøtte tilretteleggelsen for undervisning på forskjellige vis. I denne studien tar jeg utgangspunkt i Jens Jørgen Hansen (2012a, s. 16) sin inndeling av læremidler i fire hovedkategorier: *semantiske læremidler*, *didaktiske læremidler*, *læringsredskaper* og *kommunikasjonsmedier*. Mens semantiske og didaktiske læremidler er meningsbærende i seg selv, fungerer læringsredskaper, eksempelvis et tekstbehandlingsprogram eller et tankekart, som verktøy og hjelpemiddel for å lette elevenes læreprosesser (Hansen, 2012a, s. 21-22).

Semantiske læremidler, som nyhetsartikler og filmer, er produsert for ulike formål og med tanke på mottakere utenom skolekonteksten. Det kreves derfor en didaktisk tilrettelegging fra lærerens side når denne type læremidler skal anvendes i en skolekontekst (Hansen, 2012b, s. 51; Hansen & Gissel, 2017, s. 125). Didaktiske læremidler, på sin side, er laget for et undervisningsformål, det være seg en lærebok (papir- eller nettbasert) eller faglige læringsspill (Hansen, 2012a, s. 24-25).

Kommunikasjonsmedier er redskaper og medier som muliggjør undervisningen. På den ene side, fungerer de som støtte for lærerens formidling av lærestoffet, og, på den annen side, som støtte for eleven til å kunne tilegne seg og forstå lærestoffet. Hansen (2012a, s. 23) skiller mellom *kontaktmedier* og *forståelsesmedier*: 1) *kontaktmedier* betyr at eleven kommer i kontakt med et lærestoff, for eksempel gjennom å lytte til lærerens formidling, eller ved å lese en tekst i læreboka, og 2) *forståelsesmedier* kan bidra til at eleven forstår og bearbeider lærestoffet bedre. Det kan for eksempel være måten tekstinholdet er presentert på (lett/vanskelig tilgjengelig) og bruk av ulike presentasjonsformer, som tekst, bilde, lyd, kunstuttrykk og så videre. Forståelsesmedier innbefatter også ulike måter eleven interagerer med lærestoffet på, for eksempel å lese, undersøke, produsere, presentere og diskutere (Hansen, 2012a, s. 23).

I et språklæringsperspektiv er digitale verktøy ikke bare en støtte for språklæringen, men en integrert del av en helhetlig kontekst, der språk eksisterer og tas i bruk, både i skole- og arbeidsliv, hverdag og fritid (Lantolf & Poehner, 2014, s. 40). Sett fra et interkulturelt perspektiv, gir digitale løsninger elevene muligheter til å stifte bekjentskap med ulike typer kulturelle uttrykksformer og til å skape kontakt og sosial interaksjon i det virtuelle rom, på tvers av landegrenser og kulturelle skiller, noe som igjen kan bidra til å styrke gjensidig respekt og forståelse (Soriano Ayala, 2013, s. 91).

Læremiddelets didaktiske potensiale

Man opererer med tre faser i læremiddelets didaktiske potensiale: *potensielt*, *aktualisert* og *realisert*. Læremiddelet blir betraktet som potensielt når det fungerer som hjelp til å oppfylle opplæringens allmenne og fagspesifikke mål. Det kan for eksempel være at man som lærer ser en musikkvideo og tenker at denne egner seg godt for anvendelse i en bestemt undervisningssituasjon. Man begynner da å planlegge hvordan den aktuelle videoen skal integreres i undervisningen. Med andre ord, et læremiddel er potensielt didaktisk så lenge det utgjør en del av planleggingsfasen og ennå ikke er blitt tatt i bruk av læreren eller elevene (Hansen & Gissel, 2017, s. 125-26).

Det aktualiserte potensialet manifesterer seg når læremiddelet tas i bruk i den konkrete undervisnings- og læringssituasjonen. Læreren sørger for at det didaktiske designet, som vil kunne bidra til at elevene lærer noe nytt, er på plass. Gjennom deltakelse i faglige og sosiale prosesser, for eksempel ved at elevene ser og diskuterer musikkvideoens innhold og form, vil både læreren og elevene kunne danne seg en formening om hva slags lærdom man kan trekke ut av arbeidet med dette læremiddelet og dets kvaliteter (Hansen & Gissel, 2017, s. 126).

Å transformere et semantisk læremiddel, eksempelvis en nyhetsartikkel, til et didaktisk design, krever mer kreativitet fra lærerens side til forskjell fra didaktiske læremidler, der lærebokforfatteren/-produsenten allerede har tenkt igjennom og tatt mange av de didaktiske valgene (Hansen & Gissel, 2017, s. 124-125). I den forbindelse skiller Dagrun Skjelbred (2019, s. 74) mellom to ulike roller: *læremiddellæreren*, og *klasseromslæreren*. En lærebok formidler et bestemt faginnhold som eleven skal tilegne seg, den inneholder bestemte oppgaver som eleven skal utføre, og så videre (Skjelbred, 2019, s. 74). I planleggingen og gjennomføringen av undervisningen fungerer dermed læreboka som en slags parallellærer som klasseromslæreren må samarbeide med, og det er viktig at klasseromslæreren er sin rolle bevisst og i stand til å ta selvstendige og profesjonelle valg i anvendelsen av læreboka (Hansen, 2010, s. 95).

Elevsentrering, kunnskapssentrering og fellesskapssentrering

En rekke faktorer har betydning for elevens læring, deiblant i hvor stor grad og hvordan undervisningen er *kunnskapssentrert*, *elevsentrert* og *fellesskapssentrert*. Dette påvirker i sin tur lærerens valg av lærestoff og læremidler (Brandsford, Brown & Cocking i Munthe, 2020, s. 221).

Elevsentrering handler om at man i undervisningsplanleggingen tar utgangspunkt i elevenes tidligere læring og forståelse, deres hittil ervervede begrepsapparat, antakelser, verdier og interesser, med det for øye å bygge videre på deres kunnskaper og ferdigheter, og skape engasjement (Brandsford, Brown & Cocking i Munthe, 2020, s. 221). *Kunnskapssentrering* omhandler det mest essensielle av kunnskaper og ferdigheter som elevene skal tilegne seg for å nå det aktuelle læringsmålet, samt hvilken relevans disse har i elevens liv i et nåtidig og fremtidig perspektiv (Brandsford, Brown & Cocking i Munthe, 2020, s. 221). Ifølge Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (2021, s. 70-73), er det særlig tre kunnskapssyn og -tradisjoner som kommer til syne i de overordnede føringene i læreplanverket *Kunnskapsløftet*: 1) praktisk arbeid og læring gjennom erfaring; 2) teoretisk kunnskap og 3) vår kulturelle tradisjon. Språkfagene forbindes spesielt med teoretisk kunnskap og vår kulturelle tradisjon. Sistnevnte knyttes til

innlevelsessevne og uttrykkskraft (Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 70).

Når det gjelder kulturkomponenten i engelsk- og fremmedspråksfagene, var det fram til 1980-tallet et herskende syn at elevene skulle tilegne seg teoretiske og faktaorienterte kunnskaper om kulturelle og samfunnsmessige aspekter, som politiske og sosiale vilkår, i målpråkländene (Risager, 2018). Siden 1980-tallet har det vært en dreining mot et mer utvidet kunnskapssyn, hvor man trekker inn mer affektive sider ved læringen, som hver enkelt elevs/ elevgruppens tidligere erfaringer, følelser, holdninger og engasjement. I forbindelse med kulturrelaterte temaer, bør følgelig lærmidlene som anvendes bestå av ulike teksttyper og tekstinnhold som gir mening for elevene (Tomlinson, 2012, s. 346). Dette kan for eksempel være musikk, sangtekster, litteratur og andre former for kunstuttrykk, som gir elevene mulighet til å respondere på dem fra sitt eget ståsted (Tomlinson, 2012, s. 346; 348). Dermed er det snakk om tilegnelse av ulike former for kunnskap, ikke bare eksplisitt, faktaorientert kunnskap, men også hvordan kunnskapen organiseres gjennom bruk av ulike konsepter og tankesystemer (som binære par nord/sør, vi/dem o.l.) og sunn fornuft (Billing i Risager, 2018).

Fellesskapssentrering omfatter både lærer-elev-relasjoner og elev-elev-relasjoner, der det å tilrettelegge for et godt læringsmiljø tillegges stor vekt, blant annet med tanke på utvikling av elevenes samarbeids- og deltakelseskompetanse. Fellesskapssentreringen sees også i et videre perspektiv, i en større skolekontekst og med henblikk på sammenhengen mellom opplæringen og samfunnet omkring (Billing i Risager, 2018, s. 230-231). Et fremmedspråksfag som spansk kan bidra til å øke elevenes kunnskaper om kultur og kulturelle manifestasjoner i den spansktalende verden, både i en lokal og global sammenheng. I så henseende er det i fremmedspråksundervisningen viktig hvilket kultursyn man vil vektlegge, og hvordan tekst-, lyd- og billedmaterialet som man bruker, er med på å understøtte dette kultursynet (Risager, 2018).

Demokratisk danning

Marit Ulvik og Herner Sæverot (2020, s. 37) fremhever at dannelsesfremmende undervisning er en dynamisk prosess mellom individet og den aktuelle kulturen. De tar blant annet utgangspunkt i en sentral tanke hos Wolfgang Klafki om at undervisningen bør knyttes til samtidens nøkkelp problemer. Disse endres med historiens gang, og må stadig redefineres (Klafki i Ulvik & Sæverot, 2020, s. 37-38). Dannelses skjer altså i et samspill mellom innhold og subjekt. I utdanningssammenheng er det eleven som er subjektet: Eleven åpner

seg for verden, og verden åpner seg for den enkelte elev (Klafki, 2001, s. 192-193). I dagens digitaliserte og globaliserte samfunn er de unge utsatt for en enorm informasjonsstrøm og en rekke kommunikasjonsmuligheter. Ulvik og Sæverot (2020, s. 42) understreker derfor viktigheten av at "... innholdet som skolen presenterer skjer i dialog med elevene, nettopp for å gi rom for deres erfaringer og respons." Kunnskapene som elevene tilegner seg i den formelle opplæringen er ikke bare faktaorientert, men også av subjektiv og intersubjektiv art: Likeså viktig som å oppnå forståelse av et bestemt saksforhold, er det å lære å forstå seg selv – sine egne ønsker, drømmer og forventninger – og andres måter å tenke og føle om verden på. Slik stimuleres elevene til å bli autonome, frie og personlig og sosialt ansvarlige (von Oettingen, 2017, s. 208).

Stray (2011, s. 14) deler *demokratisk medborgerskap* i to kategorier, *status* og *rolle*. Mens status refererer til statsborgerskap og er en juridisk betegnelse, refererer demokratisk medborgerskap som *rolle* til personen som deltaker i et politisk felleskap. I opplæringssammenheng står en aktiv deltakelsesdimensjon sentralt: Demokratisk medborgerskap kan forstås som det å lære å leve sammen i et demokrati (Stray, 2011, s. 45). Dette innebærer blant annet at elevene skal "... tilegne seg kompetanse og kunnskap som de kan bruke i samfunnet som samfunnsdeltakere, og at de skal få prøve ut sine meninger og forestillinger" (Stray, 2011, s. 45). Dette innebærer blant annet at læreren styrer undervisningen i retning av møtesituasjoner (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 44), for eksempel ved at frivillige aktører i nærmiljøet inviteres til undervisningen, eller at elevene samarbeider i felles prosjekter på tvers av skoletrinn/skoler.

Metode

Utvalget av informanter og datainnhentingsmetode

I utvelgelsen av informanter, både i pilotundersøkelsen i mai 2018 og i hovedundersøkelsen i desember 2020 og januar 2021, la jeg opp til en såkalt *purposeful selection of participants* (jf. Creswell & Creswell, 2018, s. 185). Som didaktiker i spansk har jeg en stor og bred kontaktflate med spansklærere i Norge. Jeg sendte derfor en forespørsel om deltakelse i undersøkelsene via e-post til spansklærere jeg visste underviste på ungdomstrinnet, deriblant noen med lang undervisningserfaring. Dette for å sikre at jeg hadde noen nøkkelinformanter, da jeg antok at de satt på mye informasjon og kunnskap (jf. Krumsvik, 2019, s. 159). I e-posten la jeg ved et informasjonsskriv om formålet med undersøkelsen, anonymitet og konfidensialitet. Så å si alle som jeg henvendte meg til, takket

umiddelbart ja til å delta i undersøkelsen.

Jeg valgte individuelle, kvalitative intervjuer som datainnhentingsmetode, da denne metoden egner seg godt for å få økt innsikt i hver enkelt lærers beskrivelser og subjektive forståelse av sine pedagogiske handlinger. Med andre ord, jeg søkte intervjupersonenes egne beretninger om deres praksisutøvelse, hvilke intersjoner de hadde, hva de måtte ta stilling til, og hvilke handlinger som var blitt realisert (jf. von Oettingen, 2018, s. 39). Studieobjektet var altså informantenes *ord*, det de sa at de hadde gjort (jf. Krumsvik, 2019, s. 153).

Design og gjennomføring av hovedundersøkelsen

I den påfølgende, mer omfattende undersøkelsen, som ble gjennomført via Skype 1 ½ år senere, la jeg opp intervjuene på samme måte og med samme varighet som i pilotundersøkelsen (se intervjuguide ovenfor). 14 lærere fra ungdomstrinnet deltok. Informantene svarte i form av å gjenfortelle planleggingen og gjennomføringen av undervisningssykluser. Framstillingene deres viste typiske narrative trekk, som vektlegging av kronologien i hendelseforløpet, eksempelvis gjennom ytringer som "Elevene nevnte en sang [...], så tenkte jeg at sangteksten kunne brukes til å [...], så jeg lagde et opplegg der elevene skulle [...]"). Tidvis stoppet de opp for å gi inngående beskrivelser og reflektere over egne didaktiske valg.

En svakhet med å stille såpass åpne spørsmål er at det kan vanskeliggjøre den tematiske avgrensingen i undersøkelsen, mens en styrke er at informantene får mulighet til å bringe på banen relevante fortellinger og temaer, som kan bidra til å få fram nyansert kunnskap om det forskningsspørsmålene etterspør (jf. Krumsvik, 2019, s. 166). I etterkant av intervjuene ser jeg at det kunne ha vært en fordel å be informantene selv definere begrepene *læremidler* og *kultur- og demokratiforståelse*, da det kunne ha virket oppklarende. På den annen side ønsket jeg ikke at forhåndsdefinisjoner skulle være styrende for samtalen, siden intensjonen var "å ta pulsen" på hva som skjer i praksisfeltet. Hva informantene la i disse begrepene, kom derfor indirekte fram gjennom eksemplene de ga.

Design og gjennomføring av pilotundersøkelsen

I forkant av pilotundersøkelsen designet jeg en enkel intervjuguide bestående av tre innledende spørsmål og en hoveddel. Den innledende delen var mer lukket og strukturert enn hoveddelen, da målet var å innhente konkret informasjon, som kunne danne et utgangspunkt for resten av intervjuet.

- Hvor lenge har du jobbet som spansk lærer?
- Bruker du et bestemt læreverk i din spanskundervisning?
Hvor lenge har du brukt det?
- Hvem har valgt ut læreverket, og vurderer du/dere å bytte det ut? I så fall, hvorfor?

Jeg la opp til at hoveddelen av intervjuet skulle være relativt utstruktuert og uformelt, og stilte to innledende spørsmål:

- Hvordan tilrettelegger du spanskundervisningen for å styrke elevenes kulturinnsikt og demokratiforståelse?
- Kan du gi noen eksempler på læremidler du bruker og aktiviteter du legger opp til for å nå disse målene, og begrunne hvorfor?

Tre spansk lærere på ungdomstrinnet deltok i pilotintervjuene. De ble gjennomført i fysiske intervjuer ved deres respektive skoler, og varte i cirka 45 minutter. Jeg lot lærerne selv bestemme hvilke eksempler de ville trekke fram, og jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg fant det relevant. Dette ga meg stor fleksibilitet og mulighet til å gå inn i intervjuet med en åpen og undersøkende holdning (jf. Merriam & Tisdell 2016, s. 110-111).

Transkripsjon, bearbeiding og fortolkning av innhentet materiale

Under intervjuene tok jeg notater, ikke lydopptak. I kvalitative forskningsintervjuer som jeg har gjennomført tidligere, har jeg hatt inntrykk av at noen informanter legger bånd på seg selv og er mindre åpne når det gjøres lydopptak, mens for andre har det ingen betydning for hvor åpne og spontane de er. Lyd-/filmopptak kan være til hinder for forskerens forsøk på å skape en hyggelig og fortrolig atmosfære i intervjuesituasjonen, men det kan også virke forstyrrende at forskeren sitter og tar notater under intervjuet (Merriam & Tisdell, 2016, s. 128; 131). Selv om man gjør lydopptak, kan man gi rom for å supplere med eventuell relevant informasjon som fremkommer etter at mikrofonen er slått av (under betingelse av at informantene gir sitt samtykke) (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 142). Jeg bestemte meg likevel for å utelate lydopptak, da jeg tenkte at det ville være lettere for intervjupersonene å snakke fritt og åpent.

Jeg renskrev notatene umiddelbart etter intervjuene, og la hvert intervju inn i et Word-dokument. Det vil si, det ble ikke gjennomført en fullstendig transkripsjon av innholdet i intervjuene, men jeg forsøkte å beholde den røde tråden og hovedessensen i informantens beretninger (jf. Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). I etterkant av intervjuene ser jeg at det likevel ville vært en fordel å gjøre lydopptak, da dette hadde spart meg for en god del tid i etterkant på å forsikre meg om at jeg hadde fått med meg den viktigste informasjonen, og at denne var korrekt. I de tilfellene der jeg var i tvil om jeg hadde notert feil, manglet eller hadde misoppfattet noe, kontaktet jeg den aktuelle intervjupersonen på e-post/Skype, og ba om oppklaringer. Disse oppklaringene førte blant annet til at jeg fikk mer utfyllende informasjon om audiovisuelle kilder som lærerne benyttet og mer detaljerte eksempler på språklige og kulturelle temaer de fokuserte på i tilknytning til disse. Med lydopptak ville jeg også hatt større mulighet til å oppdage eventuelle detaljer som jeg ikke tillot stor betydning under intervjuene, men som muligens kunne ha bidratt til å utdype og nyansere resultatene.

I bearbeidelsen og fortolkningen av det innhentede materialet anvendte jeg en narrativ tilnærming i den forstand at jeg organiserte hver delfortelling i tematiske hovedkategorier, og forsøkte å beholde helheten og den indre logikken (den kronologiske rekkefølgen), såkalt *holistic approach* (jf. Merriam & Tisdell 2016, s. 231-232). For å ivareta validiteten av hovedundersøkelsen sendte jeg mitt førsteutkast til artikkelteksten på e-post til informantene, slik at de kunne korrigere eventuelle mangler og mistolkninger.

I presentasjonen av resultatene har jeg valgt ut enkelte delfortellinger som tematisk sett gjenspeiler noen av hovedtendensene jeg kunne utlede fra det innhentede materialet. Funnene må sees i lys av at disse viser et lite utsnitt, og ikke en helhetlig oversikt, av hvordan de intervjuede lærerne velger ut og bruker læremidler i sin undervisning. Undersøkelsens begrensede omfang gir ikke tilstrekkelig grunnlag til å trekke noen generelle konklusjoner.

Resultater og diskusjon

De deltagende lærernes undervisningserfaring i spansk

Pilotundersøkelsen 2018: Av de tre ungdomsskolelærerne som deltok, hadde én mer enn 10 års undervisningserfaring, mens de to resterende hadde mellom tre til ti års erfaring. Lærerne jobbet på tre ulike skoler fordelt på tre ulike kommuner sørøst i Norge.

Intervjuundersøkeslen 2020/21: Av de 14 ungdomsskolelærerne som deltok, hadde fire mer enn 10 års undervisningserfaring og sju hadde mellom 5 og 10 års erfaring. Av de tre resterende hadde én jobbet 3,5 år i ungdomsskolen, mens de to siste hadde jobbet 1,5 år. Informantene jobbet på 12 ulike skoler, fordelt på 12 ulike kommuner sørøst i Norge. Det vil si at alle jobbet på forskjellige skoler, med unntak av to som jobbet ved samme skole i Oslo, og to som jobbet ved samme skole i en av Oslos nabokommuner. Det er følgelig relativt god spredning med hensyn til lærerenes undervisningserfaring og kommunetilhørighet, men studien mangler nyutdannede nytilsatte lærere.

Resultatene viser følgelig ikke hvilke erfaringer lærere med mindre enn ett års erfaring har gjort seg med valg og bruk av læremidler i spansk. Dette er imidlertid et forskningstema som bør utforskes nærmere, for eksempel hvordan ferske spansklærere opplever sitt første arbeidsår, herunder hvilke utfordringer de møter når de jobber med kulturelle temaer i spanskundervisningen, hvorvidt de selv opplever å bli inkludert i det profesjonelle fellesskapet, og hvordan.

Valg av læreverker i spansk på makronivå

Når det gjelder valg av læremidler på makronivå, det vil si, læremidler som læreren planlegger å bruke i tilknytning til bestemte aktiviteter i en halv- eller årsplan (Hansen, 2010), rapporterte alle informantene, med unntak av to, at de bruker et papirbasert læreverker i spansk.

Ni av informantene bruker papirbaserte læreverker (med tilhørende fagnettsted) fra perioden 2004-2008, henholdsvis *Amigos* (Riquelme, Salomonsen, Knutagård, de la Motte & Lizanam, 2004; 2005; 2006); *¡Vale!* (Hanson & Teva, 2006; 2007; Hanson, Teva & Klingenberg, 2008) og *Chicos Chicas* (Cleaverley, Dybwad, Ferragut & Palomino, 2005a; 2005b; 2006). Alle disse utkom i forbindelse med innføringen av Kunnskapsløftet (LKO6), og er beregnet for spansk nivå I på ungdomstrinnet. Seks informanter bruker den papirbaserte læreverker-serien *Gente* (med tilhørende nettressurser) (Børve, Fjerdingsren, Hernández, Manjón & Sveia-Nilsen, 2018; 2019a; 2019b), mens to bruker den digitale utgaven av samme serie.

På det norske læremiddelmarkedet er *Gente* per i dag den eneste læreverker-serien av nyere dato som er beregnet for spansk nivå I på ungdomstrinnet (LKO6/LK20). Vel halvparten av informantene bruker altså læreverker som er cirka 15 år gamle. Alle disse oppgir imidlertid at de også benytter de gratis nettressursene til *Gente*.

Alle informantene oppgir at valg av læreverker i spansk skjer gjennom faglige og pedagogiske vurderinger innad i lærerkollegiet. Dette funnet er i tråd med funn fra tidligere studier i norsk skole, som viser at det stort sett er lærerkollegiet, ikke administrasjonen, som

foretar valg og kvalitetssikring av læreverk (Skjelbred, 2019, s. 67). Åtte av informantene uttrykker sterkt ønske om å bytte til et nyere læreverk, men har foreløpig ikke hatt anledning til det. De opplever ikke at det skyldes uvilje fra skoleledelsens side, men stram skole- og kommuneøkonomi. De har forståelse for at skoleledelsen må foreta prioriteringer ved innkjøp av bøker, og at behovet kan være mer prekært i andre fag enn spansk. Et par av informantene foretrekker å vente noen år før skolen kjøper inn nytt læreverk i håp om at flere norske forlag skal komme med nyttinger i spansk. Det er ønskelig med et større utvalg enn bare læreverkserien *Gente*. Ett hovedkriterium i valg av nytt læreverk er at det er utarbeidet med tanke på norsk skolekontekst og fagfornyelsen (LK20). Når det gjelder hvilke andre kriterier lærerne legger til grunn for valg av lærebøker i spansk på ungdomsskolen, for eksempel i hvor stor grad lærebokas kultursyn har en betydning, er et felt som bør undersøkes nærmere, gjerne i et komparativt perspektiv med andre skandinaviske eller nordiske land.

De åtte informantene som bruker lærebokserien *Gente* mener at den generelt sett er mer opplevelsesorientert og viser et bredere spekter av den spanskspråklige verden enn tidligere lærebokserier. Hvilken betydning dette har for elevenes syn på den spanskspråklige verden sammenlignet med elever som bruker lærebokseriene publisert på tidlig 2000-tallet, er vanskelig å si basert på det innhentede datamaterialet i denne undersøkelsen. Mer presise og utfyllende svar på dette vil kreve mer systematiske, komparative lærebokanalyser og undersøkelser, der også elevperspektivet trekkes inn.

Utdaterte læreverks potensielt didaktiske potensiale og elevsentrering

De ni informantene som bruker læreverk som er cirka 15 år gamle (*Amigos, ¡Vale!* og *Chicos Chicas*) oppgir at dette tidvis skaper frustrasjon. I tekstbøkene er for eksempel faktatekster/-bokser med nøkkelinformasjon om utvalgte spansktalende land (opplysninger om befolkningstall, navn på politiske ledere og lignende) utdaterte. Det samme gjelder tekster og bilder av artister, skuespillere, idrettstjerner med flere, som var populære i 1990-årene og på tidlig 2000-tallet, for eksempel skuespilleren Antonio Banderas og musikkartister som Juanes og Gloria Estefan. Ifølge informantene har dagens ungdom liten eller ingen kjennskap til disse, og de klarer ikke å koble dem til egen livsverden. Dette funnet samsvarer med funn hos Eide (2012; 2013) som viser at en av risikoene med å inkludere populærkulturelle temaer i lærebøker, er at de raskt kan miste sin aktualitet og relevans.

Informantene som jobber med disse læreverkene ser dermed nødvendigheten av å aktualisere lærestoffet i undervisningen. Seks av dem beskriver hvordan de forsøker å utnytte det didaktiske potensialet som de utdaterte lesetekstene i læreboka gir, ved å legge opp til læringsaktiviteter som passer til elevenes læreforutsetninger og som har relevans i deres liv (jf. Munthe, 2020, s. 223). I fire av disse eksemplene får elevene i oppdrag å oppdatere de utdaterte læreboktekstene. De må finne fram til troverdige kilder, som kan gi dem oppdatert, korrekt og utfyllende informasjon. Elevene står fritt til å utføre sine informasjonssøk på ulike språk, som spansk, norsk, engelsk og eventuelt andre språk de behersker, men de må framstille resultatene av søkene på spansk. Slik kan de oppleve å støte på motstridende informasjon, eller ulike vinklinger og perspektiver, samtidig som de får utnyttet sin flerspråklighet i informasjonssøkene og -bearbeidingen. I to andre eksempler finner elevene fram til spansktalende artister, idrettsstjerner og andre kjente personligheter, som appellerer til dem, og begrunner hvorfor. Alle må presentere sine funn for sine medelever. Presentasjonsformen velger elevene selv etter fastsatte kriterier som lærer og/eller elever har laget på forhånd. Disse kan være forståelsesmedier som muntlige eller mulitimodale presentasjoner, lydfiler, filmopptak og lignende. Slik skapes elevproduserte læremidler (jf. Llovet Vilà, 2019, s. 306), som fungerer som parallelle og alternative tekster til lesetekstene i de utdaterte lærebøkene.

Gjennom oppgavene beskrevet ovenfor får elevene anledning til utvikle både fagspesifikke og fagovergripende kompetanser, som kreativitet, fordypning og kildekritisk tenkning. De eksponeres ikke bare for informasjon fra læreboka, men må sammenstille informasjonen de trekker ut fra den med informasjonen de har innhentet gjennom egne kildesøk. De får dermed trening i å bruke en mengde informasjon, og å forholde seg kritisk til denne (jf. Gamlem & Rogne, 2016, s. 64; 104). Samtidig får elevene brukt sine kreative evner og språkferdigheter: I videreformidlingen av den nyervervede kunnskapen til sine medelever *skaper* elevene ulike produkter. Slik får de vist fram ulike sider av seg selv, da forkunnskapene deres er forskjellige, de engasjerer seg ulikt, vurderer den innhentede informasjonen ulikt og mestrer ferdighetene ulikt (Gamlem & Rogne, 2016, s. 32-33).

Autentisk språkbruk og bruk av dialoger som modelltekster

I tilknytning til den kulturelle dimensjonen i språkfag er de ulike formene for språkbruk som elevene eksponeres for av interesse fordi de inngår i bestemte kulturelle og sosiale praksiser, og fordi de utgjør en integrert del av en større sosial og kulturell sammenheng (jf. Risager, 2018).

En utfordring ved lærebøkene produsert i perioden 2004-2008 var, ifølge fire av informantene, dialogtekstene. Fra deres synspunkt gjenspeiler tekstene hvordan hverdagslige samtaler føres i det virkelige liv. Tekstene eigner seg dermed lite som modelltekster når elevene selv skal skape dialoger og øve på å tilpasse budskapet mottaker og kommunikasjonssituasjon (pragmatisk kompetanse). En av informantene poengterer følgende:

” Dialogene i lærebøkene fra tidlig 2000-tallet framstår som oppkonstruerte og unaturlige. For eksempel inneholder bøkene dialoger som skal illustrere uformelle samtaler i dagligdagse situasjoner, men midt i dialogene kommer plutselig generelle faktaopplysninger, som ikke hører naturlig hjemme i uformelle samtaler. Det er vel ingen som snakker sånn!
(Anne, spansklærer, 9. og 10. trinn)

De fire informantene oppgir at de heller bruker andre tilpassede og autentiske dialogtekster, hvor samtalepartnerens formuleringer og innholdet faller mer naturlig inn i samtalen. Disse henter de fra andre didaktiske semantiske læremidler produsert i Norge, eller andre land, som Spania, USA, Sverige og Danmark, på YouTube, fra filmer og lignende.

Også de andre informantene nevner ett eller flere eksempler på ulike autentiske lyd- og audiovisuelle kilder som de benytter for å eksponere elevene for naturlig tale. En av dem gir som eksempel tv-konsepter som *Nail it*, *Masterchef* og *La Voz (The Voice)*. Disse er gjenkjennelige for elevene fra fritiden. Fordelen, ifølge informanten, er at de finnes i ulike versjoner i ulike spansktalende land, som *Nail it* (México) og *Nail it* (España). I arbeid med denne type programmer får elevene i oppgave å feste seg ved dialogene som oppstår når deltakerene for eksempel skal løse de ulike matlagings-, bake- og konditoroppgavene, som ord og standardfraser de kjenner igjen, ord de vil vite betydningen av, beskrive utvalgte kaker, personer i programmet, hva de gjør, hvordan de reagerer og hvorfor, osv. Dette gir grunnlag for å diskutere med elevene hvilke kulturelt betingede elementer som manifesterer seg i dialogene.

I løpet av intervjuene kommer et par av informantene inn på at de synes det er utfordrende å lære elevene forskjellene på formell og uformell stil på spansk, for eksempel i hvilke samtalesituasjoner og kontekster man bruker høflighetsformer, og hvilke ikke. På norsk brukes knapt høflighetsformen *De* lenger, og elevene har derfor få referansepunkter. På spansk, derimot er bruken utstrakt, og det er store variasjoner i bruken av *De*-formen (*usted; ustedes*), både i et dialektalt og sosiolingvistisk perspektiv. Dette er et komplekst tema, som man jobber mer inngående med på høyere utdannelsesnivåer, og informantene spør seg derfor selv hvordan de kan forklare dette fenomenet uten å komplisere det unødige. Følgende uttalelse er representativ:

” Det viktigste for meg er at elevene klarer å føre enkle dialoger, stille spørsmål og svare på sitt språknivå, og at de tør å bruke og utforske språket. Det er bedre at de klarer å produsere setninger på spansk enn at de stopper opp, fordi de er usikre på om de skal bruke tú [du] eller usted [De]. For meg holder det at de får med seg at det eksisterer noen dialektale, sosiale og kulturelle forskjeller når det gjelder valg av ord og bruk av standard- og høflighetsfraser. De trenger ikke å huske og beherske alle, eller sette seg grundig inn i de ulike variantene som brukes.
(Hanna, spansklærer, 8.-10. trinn)

Hvordan ulike typer autentiske lyd- og audiovisuelle kilder utnyttes for å styrke den pragmatiske og interkulturelle kompetansen til elever tidlig i tenårene, og for å presentere dem for ulike stemmer og perspektiver, er temaer det kan forskes mer inngående på.

Læreboka og lærerens egne erfaringer som styrende for temavalg?

Alle informantene oppgir at læreboka ofte danner utgangspunkt når de velger temaer for spanskundervisningen, men ikke nødvendigvis alltid. I arbeidet med kulturorientert innhold benytter de vanligvis lesetekster, ordinnlærings- og grammatikkoppgaver i læreboka som føraktiviteter, slik at elevene kjenner til betydningen av bestemte ord og behersker relevante grammatiske strukturer før de introdusere dem for andre kilder om de valgte temaene.

Med hensyn til det kulturorienterte innholdet, kommer halvparten av informantene inn på dilemmaer når det gjelder valg av temaer og land, begrenset med tid og hvor bredt/dypt de skal gå inn på hvert enkelt tema/land/område. Den spanskspråklige verden representerer et stort språklig, kulturelt, sosialt, politisk og økonomisk mangfold, og det er umulig å dekke alle kulturelle aspekter. Når det gjelder valg av temaer i tilknytning til dagligliv, baserer informantene seg i stor grad på temakapitler i læreboka med tilhørende ressurser på fagnettsted, det være seg temaer som skole- og familieliv, ferie og fritid, matkultur, musikk og sang, ungdomskultur, vaner og rutiner, høytider og feiringer (kultur med liten k). Informantene finner det ikke vanskelig å gjøre disse temaene relevante og knytte dem til elevenes liv, for eksempel ved at elevene forteller om egen skolegang, venner, fritid og familieliv og sammenligner disse aspektene med med det som beskrives i læreboka. Så lenge temaene er knyttet til den personlige sfæren, skaper det heller ikke store språklige utfordringer, da elevene kan jobbe på sitt nivå. Går temaene utover den personlige sfæren, kreves det imidlertid mer tilrettelegging fra deres side, både språklig sett og med tanke på å finne knagger som elevene kan henge kunnskapene sine på.

Når det kommer til spanstalande land som presenteres i lærebøkene som brukes, gis det i starten ofte en kortfattet presentasjon av alle spanstalande land med tilhørende bilder (landskap, severdigheter, kjente personligheter o.l.). Deretter fokuseres det på utvalgte land i enkelte kapitler. Land som er fremtredende i lærebøkene og som nevnes hyppig av informantene er Spania, Argentina, Cuba, Chile og Mexico, men det er også lærebøker, som *Chicos Chicas* og *Gente*, som inkluderer et større spekter av land. Landpresentasjonene gis som regel på en nøytral måte i form av faktatekster, der særlig geografisk beliggenhet, klima, landskapsformasjoner, innbyggertall, etnisk befolkningssammensetning, severdigheter, råvarer/eksportvarer, fauna og lignende, fremheves (jf. lignende funn i Risager 2018; Risager & Svarstad, 2020, s. 89). Dette skaper relativ stor distanse mellom teksten og elevene, dels på grunn av den upersonlige stilen, dels på grunn av elevenes manglende forkunnskaper om det aktuelle landet. For å skape nærhet til og levendegjøre lærestoffet, sier vel halvparten av informantene at de ofte velger land og temaer som de har god kjennskap til fra før og som de kjenner seg trygge på: De deler med elevene personlige erfaringer fra steder og land som de selv har bodd eller oppholdt seg i, jf. tilsvarende funn i studier på gymnasnivå i Danmark (Fernández, 2019, s. 87). I den forbindelse vektla en informant fordelene av å sitte med førstehåndskunnskap:

” Jeg følger ekstra med på samfunnsutviklingen i land der jeg har bodd. Da blir det lett til at jeg også setter ekstra fokus på disse landene i undervisningen. Ikke fordi jeg mener at disse er mer interessante og viktigere enn andre spansktalende land og steder, men fordi det blir lettere å presentere dem for elevene på en nyansert måte: Jeg kan gå dypere inn på kulturelle og samfunnsmessige aspekter og vise flere sider ved samme sak, nettopp fordi jeg sitter med førstehåndskunnskap og egne erfaringer. Jeg følger jo med på dagsaktuelle saker i andre spansktalende land også, men føler noen ganger at forklaringene mine blir litt overfladiske når jeg skal utdype disse. (Christina, spansklærer 9. og 10. trinn)

Lærebøkenes faktatekster om spanskspråklige land kjennetegnes ved at historiske og politiske begivenheter (kultur med stor K) presenteres sporadisk og kortfattet, uten at disse kontekstualiseres i nevneverdig grad, jf. risikoen for overforenklinger/reduserende framstillinger av land og nasjoner i lærebøker, samt at nasjoner framstilles som noe fast og stabilt (Risager & Svarstad, 2020, s. 86; 89). En av informantene trekker fram som eksempel at det i læreboktekstene kan stå ”durante la dictadura”, eller ”después de la dictadura” uten at det forklares hvilket diktatur det er snakk om, fra hvilken periode, hva diktatoren het, hvorfor diktatur/demokratiske styreformer oppstod og lignende. Informantene, og da særlig de som bruker læreverk fra tidlig 2000-tall (se ovenfor), opplever derfor at de må bruke tid på å forklare konteksten og supplere med mer illustrerende og informative kilder.

En risiko ved at lærerne baserer seg mye på læreboka, er at den blir styrende for temautvalgene i spanstimene, at læreboka definerer hvilke kulturspesifikke temaer som tas opp, på bekostning av eventuelt andre, likeså relevante temaer. I St. Meld. nr. 28 (2015-2016) understrekes det at innholdsorienteringen ikke skal være for detaljert slik at den begrenser lærernes mulighet for å velge aktuelt innhold og tilpasse opplæringen til elevene (St. Meld. nr. 28 (2016), s. 44). I den forbindelse kan man stille spørsmål om de senere års lærebøker, i rollen som læremiddellærer, har overtatt noen av de samme funksjonene som tidligere, mer innholdsorienterte læreplanverk hadde. Skjelbred (2019, s. 74) poengterer at etter hvert som elevaktiv undervisning og læring gjorde seg stadig mer gjeldende som prinsipp i norsk skole i løpet av 1900-tallet, så har lærebokforfattere (læremiddellæreren) på mange måter overtatt klasseromslæreren funksjon: De inntar en mer aktiv rolle, og kommer med direkte seg

oppfordringer til elevene om hvordan de skal handle og forholde seg til lærestoffet, det være seg gjennom instruksjoner av typen ”gå sammen i grupper”, ”still tre spørsmål”, eller ved å tale direkte til elevene i lærebokas forord (Skjelbred, 2019, s. 74-75).

Funn i denne undersøkelsen kan tyde på en lignende tendens i lærebøkene i spansk: En informant ga som eksempel på ”læremiddellæreren” et kapittel hentet fra læreverkserien *Gente* med tittelen *Viajes [Reiser]*: Elevene oppfordres til å lese tre tilpassede tekster, feriehilsener, i form av ett postkort fra Costa Rica, en sms fra Mallorca og en e-post fra Uruguay. Deretter blir de bedt om å bruke disse som modelltekster for å skrive egne imaginære hilsener i de samme teksttypene. De velger selv fra hvilket land og sted, men må forholde seg til tre innholdskriterier: hvor de er, hvor de har vært og planer for resten av ferien. Læremiddellæreren blir følgelig styrende også for sjangervalg og innholdskomponent når elevene selv skal produsere tekster i tilknytning til temaet. Denne type eksempler er i tråd med funn hos Eide (2013, s. 7-8) om at fremstillingen av spansktalende land ofte er forbundet med ferie og reiser.

For å utvide elevenes horisont og inkludere flere land, byer og regioner enn de som omtales i læreboka, er en vanlig framgangsmåte, ifølge informantene, å sette i gang prosjekter der elevene selv velger hvilket land eller område de skal jobbe med og fordype seg i. Deretter legger man opp til fellesaktiviteter, der elevene presenterer det valgte landet/området, foretar sammenlikninger, diskuterer likheter og forskjeller osv. Informantene fremhever at det selvsagt er varierende blant elevene hvilke forkunnskaper de har om de enkelte spansktalende landene og spanskspråklige kulturer. Vanligvis, når de starter med et tema, aktiverer de elevenes forkunnskaper på ulike måter. Et gjennomgående eksempel er idémyldring (*brainstorming*), i par, mindre grupper og/eller plenum, gjennom bruk av bilder, videosnutter, tankekart o.l. To av informantene kommer inn på at i aktiveringen av elevenes forkunnskaper blander elevene ofte typiske kulturelle kjennetegn fra Spania og de ulike latinamerikanske landene. Eksempelvis kan elevene forbinde tradisjonelle mexicanske matretter med Spania, tradisjonelle musikkstiler fra Spania med Mexico osv. Dette handler om hvordan elevene organiserer kunnskapen sin, og er et tema som kan undersøkes nærmere. Elevene skiller kanskje ikke tydelig mellom de ulike nasjonalstatene, eller tenker i binære par (nord/sør, Spania/Latin-Amerika, der hele Latin-Amerika sees under ett), slik lærebøkene tradisjonelt har hatt en tendens til å gjøre (jf. Risager, 2018), men i binære par som spansktalende/ikke-spansktalende, eller de betrakter verden på en annen måte enn man har gjort tidligere.

Digitale semantiske læremidler og bruk av strømmetjenester

I løpet av intervjuene kom alle informantene i større eller mindre grad inn på den enorme betydningen digitaliseringen har hatt, med tanke på tilgang til ulike kommunikasjonsmedier. Når det gjelder *kontaktmedier*, har for eksempel strømmetjenestene gjort tilgangen til spanskspråklig musikk og sang, filmer og serier mye enklere. Dermed blir det også lettere, ifølge informantene, å bygge broer mellom formell og uformell læring (jf. eksempelet ovenfor med *Nail it*). Nedenfor følger et par illustrerende eksempler på hvordan elevenes kulturelle bevissthet og faglige engasjement kan styrkes:

Spanskspråklige serier, sjangerkompetanse og kulturell bevissthet:

Én informant beskrev hvordan hun legger opp til bevisstgjørende samtaler på norsk, der hun blant annet diskuterer innholdet i og sjangertrekkene til de spanskproduserte ungdoms- og spenningsseriene *Élite* [*Eliteskolen*] og *Casa de papel* [*Papirhuset*]. De fleste av elevene har sett disse seriene på fritiden. Målet hennes med disse samtalene er å få elevene til å reflektere over hvilke virkemidler som brukes, at det dreier seg om fiksjonsserier, og at det som vises i disse seriene ikke alltid stemmer overens med virkeligheten. Eksempelvis ber hun elevene sammenligne *Élite* med nordamerikanske *high school*-serier, som elevene også kjenner til. Da oppdager de at serien på mange måter minner mer om en amerikansk *high school*-serie enn en spansk skolehverdag.

Spanskspråklige sanger og elevmedvirkning:

En annen inviterer elevene til å oppdage spanskspråklige sangers potensielt didaktiske potensiale ved at hun har opprettet en felles spilleliste, "klassens spansksanger". Den inneholder forslag til sanger som kan brukes i undervisningen, og nye sanger kan legges til gjennom hele skoleåret. Elevene og læreren bestemmer sammen hvilke av sangene de skal jobbe med i spanstimene, og på hvilke måter. Noen ganger er det for å trene lytteforståelsen (gjenkjenne ord, finne ut hva sangen handler om), andre ganger for å utforske den kulturelle konteksten sangen oppstod i. Elevene er oppdaterte på hva slags musikk dagens ungdom lytter til, og kan besitte kunnskaper om musikkartister- og sjangere som gir dem mening (jf. Tomlinson, 2012, s. 346; Risager & Svarstad, 2020, s. 141). Samtidig introduserer læreren, gjennom sine forslag, elevene for andre artister, for eksempel fra andre tidsepoker og sjangere.

Å lytte til musikk har en estetisk og følelsesmessig dimensjon, jf. *appreciative music* (Wolvin & Coakley, 1996, s. 366), og det å gjøre det

til et felles klasseprosjekt bidrar til å styrke de sosiale og faglige båndene lærer-elev og elevene imellom, jf. faktorer som elev- og felleskapssentrering (Munthe, 2020, s. 221; 230).

Bruk av sang og musikk for å styrke elevenes demokratiforståelse

Alle informantene oppir at de bruker spanskpråklig sang og musikk på en eller annen måte. To av dem ga utførlige eksempler på hvordan de bruker sanger for å styrke elevenes leseforståelse og begrepsapparat: Elevene får utdelt sangtekster på spansk. Noen av dem har vært forbudte i perioder, andre ikke. Elevene skal så gjette seg fram til hvilke som har vært forbudte, og hvorfor. Deretter jobber elevene parvis og setter seg mer inngående inn i tekstinholdet i utvalgte sanger. Det kan for eksempel være to versjoner av én og samme sang, én sensurert og én usensurert versjon. Elevene skal forsøke å identifisere forskjellene i de to versjonene, undersøke hva de består av, og hvorfor. Den pedagogiske tanken bak bruken av disse sangene er at elevene, for å kunne løse oppgavene, må sette seg inn i sangenes budskap, deres historiske og politiske kontekst. Slik stifter elevene kjennskap til sanger som bærer på viktige historier, og i forbindelse med disse jobber de med begreper som *sensur*, *ytringsfrihet*, *politisk undertrykkelse*, *diktatur* og *demokratiske rettigheter*.

Disse læringsaktivitetene kombinerer musikalske uttrykk med forståelsesmedier som gjettelek og sammenligninger. Med tanke på aktivitetens aktualiserte didaktiske potensiale, har de to lærerne erfart at de er faglig utfordrende for elevene, da det fordres at de klarer å relatere sanginnholdet til historiske begivenheter og perioder, samt ulike politiske styreformer og ideologier. Selv om elevene har lært en god del om dette i samfunnsfag/historie, er det nødvendigvis ikke slik at de klarer å iverksette denne kompetansen i arbeidet med sangene. Det trengs derfor mye tid til føraktiviteter, slik at elevene kan knytte de nye begrepene og konseptene til tidligere kunnskaper og erfaringer (jf. Sawyer, 2014, s. 5). Erfaringsmessig synes elevene likevel at aktiviteten er både morsom og lærerik.

Bruk av personlige uttrykksformer for elevenes demokratiforståelse

Som et ledd i å styrke elevenes interkulturelle kompetanse kan man involvere eksterne aktører i spanskundervisningen (jf. Fernández, 2019, s. 88). Informantene ga få eksempler på samarbeid med eksterne aktører, men en av dem beskrev detaljert hvordan hun hvert skoleår inviterer en person av chilensk opprinnelse i nærmiljøet i tilknytning

til et undervisningsopplegg på 9. trinn (elever i 14-års alderen) om Chiles nyere historie og aktuelle situasjon. Denne personen, "Antonio", var tenåring da han opplevde militærkuppet i 1973. Deretter dro han alene i eksil og fikk asyl i Norge. Før besøket gjør elevene en rekke foraktiviteter. De får i hjemmelekse å finne aktuelle nyhetsartikler om Chile i norsk presse og presentere disse på norsk i den påfølgende spansktime. Gjennom hjemmeleksen erfarer elevene at det er begrenset hvor mange artikler/reportasjer de klarer å finne fram til. Læreren tilrettelegger derfor for en reflekterende diskusjon, der hun spør elevene hva de tror dette skyldes, og hvorfor. Deretter gir hun dem tips til andre engelsk- og spanskspråklige kilder, som elevene kan oppsøke. Ifølge informanten, er én utfordring med spanskspråklige nyhetskilder komplisert språk, langt over elevenes språknivå. Dette gjør at elevene får mulighet til å trene på ulike lese- og kompensasjonsstrategier for å sikre tekstforståelsen, som å støtte seg på bilder og digitale tv-innslag, se på/lytte til overskrifter, gjenkjenne enkeltord, fraser og lignende (jf. Gamlem & Rogne, s. 69-70).

Under selve besøket deler "Antonio" personlige fortellinger på norsk med elevene om hvordan han opplevde militærkuppet og den senere gjeninnføringen av demokratiet. Underveis kan elevene stille spørsmål om ting de lurer på. Læreren har inntrykk av at denne type personlige historier gjør dypt inntrykk på elevene. I tillegg gjør den narrative tilnærmingen i form av små, personlige førstehåndsberetninger, eller øyevitneskildring, at elevene klarer å skape seg en bedre forståelse av begreper som militærkupp, sensur, unntakstilstand, portforbud, korrupsjon, o.l.:

” Når elevene leser informative tekster i læreboka, der slike begreper benyttes, får de ikke så mye ut av teksten, men når de får høre historier fra en virkelig person som har opplevd dette, klarer de å forestille seg hva begrepene betyr på en helt annen måte. (Annette, spansklærer, 9. trinn)

For å tilrettelegge for forsterkning av elevenes læring, viser læreren, i første spansktime etter Antonios besøk, fiksjonsfilmen *Machuca* (Wood, 2004), som omhandler to 11 år gamle gutters opplevelser av militærkuppet. Til slutt gjennomfører hun fagsamtaler med hver enkelt elev, der de får anledning til å reflektere over hva de har lært og uttrykke personlige inntrykk av den felles opplevelsen (jf. Gamlem & Rogne, s. 32-33).

Danningsfremmende undervisning kan bidra til å gjøre elevene mer bevisste nøkkelspørsmål i sin samtid (jf. Ulvik & Sæverot, 2020, s. 37-38). Undervisningssyklusen beskrevet ovenfor kan bidra til å ta opp et tidsaktuelt tema med elevene, som at vi ikke kan ta demokratiet og demokratiske verdier for gitt. En annen informant har brukt en annen type personlig uttrykksform, en *tweet* publisert av fotballspilleren Gary Medel, for å sette søkelyset på massedemonstrasjonene mot myndighetene i Chile i 2019. Tweeten bestod av enkle, punktvisse forklaringer på årsakene til folkeprotestene. Tweeten dannet grunnlag for sammenligninger mellom levevilkår i Norge og Chile og ytterligere informasjonssøk om Chile og alt det nye som elevene hadde oppdaget.

Fire av informantene fremhevet bruk av kart- og bildetjenester, som Google Maps og Googles Street View, for å sette igang bevisstgjørende læreprosesser hos elevene om sosiale og økonomiske forskjeller. I ett av eksemplene skulle elevene kartlegge by- og landskapsarkitekturen i Norge og ulike spansktalende land. Gjennom sine søk oppdaget de blant annet at skolebygningenes plassering, utseende og forfatning varierte veldig på tvers av land, men også innad i hvert land, i hver region og i hver by. Eksempelvis observerte elevene at enkelte steder var skolebygningene gamle, slitte og forfalne, mens i andre var de nye og moderne. Mens noen skoler lå i velstandsstrøk, lå andre i fattige bydeler. Det innhentede visuelle materialet dannet så utgangspunkt for samtaler dem imellom om økonomiske skjevheter og ulike utdanningsmuligheter.

I eksemplene overfor fungerer nyhetsartikler og -reportasjer, personlige og filmatiske uttrykksformer, digitale karttjenester, som medier som fasiliterer kontakt med lærestoffet, og som åpner opp for ulike innfallsvinkler og perspektivtakinger (jf. Hansen, 2012a, s. 23). Gjennom de ulike forståelsesmediene som det legges opp til (lese, lytte, observere, presentere, stille spørsmål, sammenligne, diskutere), får elevene bearbeidet lærestoffet, slik at de selv kan skape seg en formening om hva som skjer når demokratiske institusjoner og prinsipper settes til side, og hvordan dette påvirker enkeltindividets hverdagsliv og livsløp, både når det gjelder rolle og status (jf. Stray, 2011, s. 14). Elevene får også trening i empatisk lytting, som blant annet innbefatter å oppfatte andres tanke- og følelsesliv, både kognitivt og affektivt (jf. Adelman, s. 2009, s. 165), noe som er essensielt i utviklingen av interkulturell kompetanse.

Fler- og tverrfaglige tilnærminger

Sju av informantene ga eksempler på fler- og tverrfaglige tilnærminger som, i tillegg til språk, involverer praktisk-estetiske fag som *Mat og helse* og/eller *Kunst og håndverk*. Fire av eksemplene var flerfaglige,

og gikk hovedsakelig ut på at spansklæreren alene stod for et opplegg der elevene brukte skolekjøkkenet til å lage matretter fra spanskspråklige områder, eller inkluderte kunstfaglige elementer i egen undervisning. Av tverrfaglige prosjekter utpekte ett prosjekt seg: Fagene fransk, spansk, tysk, arbeidslivsfag og mat og helse kobles sammen, Som hovedaktivitet skal elevene lage en tradisjonell matrett fra fire språkområder. Hovedmålene med prosjektet er å skape faglig entusiasme, styrke elevenes praktisk-estetiske ferdigheter, språkkompetanse og evne til kulturformidling og øke deres relasjonskompetanse og fellesskapsfølelse. Disse operasjonaliseres ved at elevene skal gjøre en rekke føraktiviteter, som fungerer som forberedelse til hovedaktiviteten. Føraktivitetene består blant annet av følgende:

- lese og forstå en autentisk matoppskrift på henholdsvis fransk/spansk/tysk/engelsk;
- se eksempler på hvordan den valgte matretten tilberedes på YouTube eller lignende;
- lære seg navnet på ingrediensene på målspråket;
- øve på å beskrive hvordan man går fram for å lage matretten;
- lage og fremføre et rollespill på målspråket;
- lage veggplakater med matoppskriften både på norsk og målspråket, beskrive og illustrere matretten.

Lærerne tilrettelegger for at elevene kan være kreative og eksperimentere med språket når de skal skape dialogene til rollespillene og spille ut sine roller, blant annet ved at de har rekvisitter til disposisjon, som stekepanne, kokkelue m.m. Under selve matlagingen på skolekjøkkenet gjør elevene filmopptak av hverandre mens de forklarer på målspråket hvordan de går fram: De skal stille hverandre spørsmål og svar, og slik skapes tilnærmingsvis små, spontane dialoger, som *-Emil, ¿qué haces?* [Emil, hva gjør du?]; *-Corto las patatas* [jeg skreller potetene] [...], *-echo el aceite* [jeg heller i olje] og lignende. Ulike gjenstander og redskaper er altså med på å levendegjøre og konkretisere læringsinnholdet (jf. Skjelbred, 2019, s. 20; 22), og teoretisk kunnskap kobles til innlevelsessevne og uttrykkskraft (jf. Bjørnerud & Nilsen, 2021, s. 70).

Opplegget avsluttes med et fellesmåltid for alle involverte elever og lærere. Elevene er ansvarlige for å dekke på bordene, servere maten og presentere hva de respektive matrettene består av (slik kelnere gjør). Informanten trekker fram som positive erfaringer fra denne type prosjekt at elevene ansvarliggjøres. De tenker, løser problemer og skaper produkter sammen. Dette er med

på å skape og opprettholde et godt skolemiljø. Med andre ord, fellesskapssentreringen inngår som en sentral komponent, der elevene får mulighet til å utvikle seg som hele mennesker (jf. Munthe, 2020, s. 230-231; Bjørnsrud & Nilsen, 2021, s. 68).

Som nevnt innledningsvis, er et sentralt mål i fagfornyelsen (LK20) at tverrfagligheten skal styrkes (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 5). Fem av informantene var opptatt av at fremmedspråksfaget ofte blir nedprioritert ved igangsetting av tverrfaglige prosjekter ved egen skole. De antydte som mulige årsaker timeplanmessige utfordringer, og at fremmedspråksfaget, særlig spansk, har lav status. Derfor ser man kanskje ikke hvilke verdier spansk/fremmedspråk kan tilføre tverrfaglige prosjekter, for eksempel innen historiske og samfunnsfaglige temaer. De håpet derfor at fagfornyelsen skal bidra til at spanskfaget blir mer inkludert. Hvilke faktorer som avgjør hvorvidt og på hvilke måter spansk/fremmedspråk inkluderes i tverrfaglig arbeid i skolen er noe som bør undersøkes nærmere.

Konklusjon

Resultatene fra denne studien viser kun et lite utvalg av hvordan ungdomsskolelærere jobber med kulturspesifikke og allmenndannende temaer i spanskfaget. Når det gjelder valg av læremidler legger intervjupersonene vekt på at elevene befinner seg på et nybegynnernivå i spansk, og at deres kjennskap til kultur og kulturelle manifestasjoner i spanskspråklige kontekster er varierende, og ofte svært begrenset. I arbeidet med å tilpasse undervisningen til elevenes læreforutsetninger inngår både læreboka, ulike digitale verktøy og medier og populærkulturelle uttrykksformer som sentrale komponenter. Resultatene tyder på at informantene, i større og eller mindre grad, forsøker å kombinere teoretiske og faktaorienterte tilnærminger til lærestoffet med mer affektive sider ved læringen, ved å inkludere elevenes tidligere kunnskaper og erfaringer, følelser, holdninger og engasjement, noe som er i tråd med gjeldende tendenser innen fremmedspråksundervisningen (jf. Risager, 2018).

Informantene kom med en rekke eksempler på tilpassede og autentiske læremidler de bruker for å gi elevene ulike innfallsporter til kultureller temaer, særlig i tilknytning til dagliglivet (kultur med liten k). Resultatene antyder at valg av land og steder det settes fokuseres på i spansktime, styres i stor grad av føringer i læreboka og lærernes førstehåndkunnskap om enkelte spansktalende land.

Med hensyn til utvikling av elevenes demokratiforståelse og gjennomføring av tverrfaglige prosjekter, kom informantene med færre konkrete eksempler, men resultatene kan tyde på at elevmedvirkning og deltakerdimensjonen spiller en viktig rolle: Elevene skal oppleve hvordan det er å bidra på en positiv måte og bli ansvarliggjort i et læringsfelleskap. Dette er i tråd med Ulvik og Sæverot (2020, s. 42), som understreker at en stor del av dannelsesfremmende undervisning handler om ”å lære å leve sammen”.

Det trengs mer empirisk forskning rundt lærernes valg og bruk av læremidler i spanskfaget for å styrke elevenes kultur- og demokratiforståelse, ikke bare med henblikk på lærerperspektivet, men også elevperspektivet, og de ulike innholds- og diskursive aspektene ved læremidlene som benyttes.

Referencer

- Adelmann, K.** (2009). *Konsten att lyssna. Didaktiskt lyssnande i skola och utbildning*. Studentlitteratur.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S.** (2021). *De uferdige utdanningsreformer og Fagfornyelsen (LK20). Om det som var, det som er, og det som ennå ikke er til*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Council of Europe.** (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Creswell, J. W. & Creswell, J. D.** (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utgave). SAGE Publications.
- Doetjes, G.** (2018). Fransk, spansk og tysk i ungdomsskolen etter Kunnskapsløftet: styrket eller ikke? *Nordic Journal of Modern Language Methodology*, 6(2), 28-56. Lokalisert 14. januar 2021 på: <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.513>
- Eide, L.** (2012). *Representasjoner av målspråkområdet i fremmedspråksfaget* (doktoravhandling). Universitetet i Bergen.
- Eide, L.** (2013). Forestillinger om spanskfaget: et kritisk blikk på lærebøker i spansk. *Acta Didactica*, 7(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1111>
- Fernández, S. S.** (2019). Kritisk kulturel bevidsthed i spanskfaget. I: A. S. Gregersen (red.), *Sprogfag i forandring – pædagogik i praksis* (s. 79-98). Samfundslitteratur.
- Gamlem, S. M. & Rogne, W. M.** (2016). *Læringsprosesser – dybdeforståelse, dannelse og kompetanse*. Gyldendal Akademisk.
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskabet: Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.

- Hansen, J. J.** (2012a). Læremiddelbegrebet – en kategori i didaktikken. I: S. T. Graf, J. J. Hansen, T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 15-40). Klim.
- Hansen, J. J.** (2012b). Mellem læremiddeldesign og didaktisk design. I: S. T. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 41-58). Klim.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T.** (2017). Quality of learning materials. *IARTEM e-journal*, 9, 122-141.
- Heimark, G.** (2013). *Praktisk tilnærming i teori og praksis. Ungdomsskolelæreres forståelse av en praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo. Lokalisert den 14. januar 2021 på: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-38743>
- Kirke-**, utdannings- forskningsdepartementet. (1993). *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Generell del*. Lokalisert den 25. april 2021 på: Den generelle delen av læreplanen - bokmål (udir.no)
- Klafki, W.** (2001). Kategorial dannelse. I: E. L. Dale (red.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 167-203). Gyldendal Norsk Forlag.
- Krumsvik, R. J.** (2019). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I: R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151-190). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet.** (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper i grunnopplæringen*. Lokalisert den 20. desember 2020 på: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Kunnskapsdepartementet.** (2017b). *Strategi for fagfornyelsen av Kunnskapsløftet og Kunnskapsløftet samisk*. Kunnskapsdepartementet. Lokalisert den 6. januar 2021 på: [strategi-for-fagfornyelsen2.pdf](https://www.kunnskapsloftet.no/strategi-for-fagfornyelsen2.pdf) (regjeringen.no)
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Lantolf, J.P. & Poehner, M.E.** (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education. Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Routledge.
- Llovet Vilà, X.** (2019). Læremidler i fremmedspråksfaget. I: C. Bjørke & Å. Haukås (red.), *Fremmedspråksdidaktikk* (s. 304-323). Cappelen Damm Akademisk.
- Merriam, S. & Tisdell, E. S.** (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation*. Jossey-Bass.
- Munthe, E.** (2020). Planlegging av undervisning. I: R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (2. utgave) (s. 215-240). Fagbokforlaget.
- Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen.** (2021). *Elevane sitt val av framandspråk på ungdomsskolen 2020-21. Notat 01/2021*. Lokalisert den 14. januar 2021 på: Microsoft Word - Elevane sine val av framandspråk i ungdomsskolen 20-21.docx (hiof.no)
- von Oettingen, A.** (2017). Almen didaktik eller kunsten at undervise. I: H. Sæverot & T.C. Werler (red.), *Pedagogikkens språk. Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 192-212). Gyldendal Akademisk.
- von Oettingen, A.** (2018). Pædagogisk forskning mellom teori, empiri og praksis – Bidrag til en empirisk dannelsesforskning. I: A. von Oettingen (red), *Empirisk dannelsesforskning* (s. 19-67). Hans Reitzels Forlag.

- Risager, K.** (2018). *Representations of the World in Language Textbooks*. [E-bok]: <https://doi.org/10.21832/RISAGE9559>
- Risager, K. & Svarstad, L.** (2020). *Verdensborgeren og den interkulturelle læring. Inspiration og nytænkning til sprogfagene og andre fag*. Samfundslitteratur.
- Sawyer, K. R.** (2014). Introduction: The New Science of Learning. I: K. R. Sawyer (red.), *The Cambridge Handbook of Learning Sciences* (s. 1-30) (2. utgave). Cambridge University Press.
- Solfjeld, K.** (2007). Andre fremmedspråk på ungdomstrinnet – med praktisk tilnærming. Rapport fra en intervjuundersøkelse. Fremmedspråksenteret. Fokus på språk. (1). Lokalisert den 14. januar 2021 på: Microsoft Word - FPS online_1_2007-BT.doc (hiof.no)
- Soriano Ayala, E.** (2013). Repensar los procesos de enseñanza-aprendizaje en la sociedad global e interconectada. I: E. Soriano Ayala (red.), *Interculturalidad y Neocomunicación* (s. 89-115). Editorial La Muralla.
- St. Meld. nr. 28.** (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St. Meld. 28 2015-2016). Lokalisert den 20. desember 2020 på: Meld. St. 28 (2015-2016) - regjeringen.no
- Stray, J. H.** (2011). *Demokrati på timeplanen*. Fagbokforlaget.
- Tomlinson, B.** (2012). Introduction: Textbooks and Materials Evaluation. I: M. Eisenmann & T. Summer (red.), *Basic Issues in EFL Teaching and Learning* (s. 343-355). Universitätsverlag Winter.
- Ulvik, M. & Sæverot, H.** (2020). Pedagogisk dannning. I: R. J. Krumsvik & R. Säljö, *Praktisk-pedagogisk Utdanning. En antologi* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet.** (2006). Læreplan i fremmedspråk (FSP01-01). Lokalisert den 20. desember 2020 på: Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01) (udir.no)
- Utdanningsdirektoratet.** (2011). *Det felles europeiske rammeverket for språk: Læring, undervisning, vurdering* [The Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching and assessment]. Lokalisert den 6. januar 2021 på: det-felles-europeiske-rammeverket-for-sprak-2011.pdf (udir.no)
- Utdanningsdirektoratet.** (2019). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP-01-02). Lokalisert den 20. desember 2020 på: Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02) (udir.no)
- Utdannings- og forskningsdepartementet.** (2005). *Læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring. Læreplaner for grunnskolen* (8248610659). Utdanningsdirektoratet.
- Wolvin, A. & Coakley, C. G.** (1996). *Listening* (5. utgave). McGraw Hill.

Lærebøker som det henvises til i artikkelen

- Børve, M. L., Fjerdingsren, A. M., Hernández, G. M., Manjón, O. S. & Sveia-Nilsen, S.** (2018). *Gente 8*. Aschehoug Undervisning.
- Børve, M. L., Fjerdingsren, A. M., Hernández, G. M., Manjón, O. S. & Sveia-Nilsen, S.** (2019a). *Gente 9*. Aschehoug Undervisning.
- Børve, M. L., Fjerdingsren, A. M., Hernández, G. M., Manjón, O. S. & Sveia-Nilsen, S.** (2019b). *Gente 10*. Aschehoug Undervisning.

- Cleaverley, K., Dybwad, A., Ferragut, C. & Palomino, M. A. (2005a).** *Chicos Chicas 1. Spansk for ungdomstrinnet: Elevbok*. Aschehoug Undervisning.
- Cleaverley, K., Dybwad, A., Ferragut, C. & Palomino, M. A. (2005b).** *Chicos Chicas 2. Spansk for ungdomstrinnet: Elevbok*. Aschehoug Undervisning.
- Cleaverley, K., Dybwad, A., Ferragut, C. & Palomino, M. A. (2006).** *Chicos Chicas 3. Spansk for ungdomstrinnet: Elevbok*. Aschehoug Undervisning.
- Hanson, Ö., & Teva, I. M. (2006).** *¡Vale! 1. Tekstbok*. Cappelen Forlag.
- Hanson, Ö., & Teva, I. M. (2007).** *¡Vale! 2. Tekstbok*. Cappelen Forlag.
- Hanson, Ö., Teva, I. M. & Klingenberg, D. (2008).** *¡Vale! 3. Tekstbok*. Cappelen Forlag.
- Riquelme, A. O., Salomonsen, L., Knutagård, M. S., de la Motte, A., Lizana, H. (2004).** *Amigos tres, textos*. Gyldendal Forlag.
- Riquelme, A. O., Salomonsen, L., Knutagård, M. S., de la Motte, A., Lizana, H. (2005).** *Amigos dos, textos*. Gyldendal Forlag.
- Riquelme, A. O., Salomonsen, L., Knutagård, M. S., de la Motte, A., Lizana, H. (2006).** *Amigos tres, textos*. Gyldendal Forlag.

Abstract

Artiklen undersøger, hvordan kontroversielle aspekter indgår i historieundervisningen som fortællinger, der reproduceres i spændingsfeltet mellem læremidler, klasserummet og i relationen til historiens handlinger og aktører. Artiklens hovedpointe er, at kontroversielle aspekter er bundet i tid og sted og forholder sig moralsk til fortalt fortid. Praksisfortolkninger af læremidler i et sociokulturelt perspektiv informerer og styrer den teoretiske ramme. Dataene, der præsenteres, stammer fra et etnografisk klasserumsstudie af 3 lærere og 5 klasser i grundskolens overbygning.

Resultatet viser, at kontroversielle aspekter optræder som på- og afmonteringsprocesser i praksisfortolkninger af læremidler og fungerer som didaktisk appel til elevernes moralske stillingtagen. Artiklen bidrager hermed med ny indsigt om kontroversielle aspekters funktion i historieundervisningen i grundskolens overbygning i Danmark.

The article examines how controversial aspects are included in history teaching as narratives that are reproduced in the tension between teaching materials, the classroom, and the relation to the past. Practical interpretations of teaching materials in a socio-cultural perspective inform and guide the theoretical framework. The data presented in the article derives from an ethnographic classroom study of 3 teachers and their 5 classes in lower secondary school (7th to 9th year of school) in Denmark.

The result shows that controversial aspects appear as assembly and disassembly processes in practical interpretations of teaching materials and appears as a didactic appeal to the students' moral stances. The main point of the article is that controversial aspects are bound in time and place and relate morally to history. The article thus contributes with new insight on a larger field of research on controversial issues in teaching settings.

Kontroversielle aspekter i historieundervisningen

Fortællinger og læremidler i brug i 7.-9. klasse

Af Hildegunn Juulsgaard Johannesen, UC SYD

Indledning

- ” Mikkell¹: Altså, det der, det der hår der. Var de ikke bare kunstige?
Lærer: Nej, de var såmænd ægte hår, de havde barberet af [Pige i baggrunden: Uuuh] og det fremstillede, ja... [Dreng i baggrunden: Puh.... Undskyld, det er vildt klamt] ja, jamen det er faktisk klamt, og gå at tænke på, at det har ligget der altså sådan altså... når der ligger den historie bag det, at de har gjort det [...].
(Observation, skole B, Holocaust, se bilag)

Håret – i dette tilfælde læremidlet – er i sin egenskab af at være hår ikke kontroversielt. Det er blot hår. Vi kan forestille os en frisørsalon, hvor klipning af kunder flere gange om dagen efterlader hår på frisørens gulv. Dette fejles på daglig basis op og smides i skraldespanden som den største selvfølgelighed. Håret, der refereres til i eksemplet, er i modsætning til håret på frisørens gulv, udstillet på Auschwitz-Birkenau-museet. I glasmontre findes der stadig hår fra de millioner af internerede fanger, der fik det barberet af, når de ankom til koncentrationslejren.

Eksemplet stammer fra en klassesamtale i 8. klasse på en skole i Syddanmark. Klassen havde forinden været på studierejse til Polen og i slutningen af timen foregik en dialog om deres fælles oplevelser. Når Mikkell tvivler på hårets ægthed, aktualiseres læremidlet som sociokulturel ressource i den narrative² reproduktion³

1 Mikkell er et opdigtet navn. Alle elever optræder med andre navne af hensyn til deres anonymitet.

2 Fortælling og narrativer bruges synonymt i artiklen. Menneskelige handlinger, oplevelser og erfaringer bliver til fortællinger ikke blot retrospektivt i form af historie, men findes allerede i fortællende form i hverdags- og samfundslivet (Seixas, 2017, s. 255-257).

3 Jeg forstår læremidler og fortællinger som sociokulturelle redskaber til at mediere repræsentation og meningsdannelse på. Elever og lærere reproducerer fortællinger i situationen og dermed i spændet mellem forskellige anvendelser af fortiden, som tjener forskellige funktioner og formål i nutiden. (Bermudez, 2019; Bermudez & Epstein, 2020).

om Holocaust (Carretero & Bermudez, 2012, s. 67; Paul, 2015, s. 60-62; Wertsch, 1997). Grundet hårets sociokulturelle og historiske omstændigheder, fungerer det således som meningsskabende (semiotisk) ressource i den sociale praksis i klasserummet (Elf, 2014, s. 98) og dermed også som et vigtigt aspekt i 8. klasses fortællinger om Holocaust. I eksemplet er det viden om jødeudryddelsen som kontroversiel handling, der indgår som et aspekt i fortællingen med udbruddet ”klamt”, efter læreren har gjort opmærksom på det udstilledes hårs ægthed. Genstanden i dette tilfælde, det afbarberede hår, tilbyder som læremiddel et betydnings- og handlingspotentiale (Hansen, 2012) i den narrative reproduktion, som udvikles relationelt og situationelt i klasserummet.

Nazisternes folkedrab på jøder kan karakteres som et kontroversielt aspekt, fordi folkedrabet i sin voldelige egenskab repræsenterer handlinger, tanker og ideer, der på ”afgørende punkter adskiller sig fra normen eller det almindeligt accepterede”, og derfor kan ”virke provokerende” (ordnet.dk, 2021).

Netop i den moralske kobling til historiske handlinger og aktører aktualiseres det kontroversielle som aspekter i fortællingerne. Barton og Levstick (2004) fremhæver, at “although we may not often speak in terms of morality, we nonetheless expect students to celebrate the good things in history and condemn the bad” (s. 91). Historie som fag omhandler i denne optik mere end blot at undervise i historiske fakta og metode.

Dette indebærer et analytisk blik på, hvordan vi i skolen anvender moralske standarder i nutiden til at skabe mening retrospektivt og på baggrund heraf forståelse af os selv i relation til fortiden (Ahonen, 2017; Chinnery, 2013; Cronon, 1992; Edling, Sharp, Löfström & Ammert, 2020; Rüsen, 2004; Seixas, 2017). Mere specifikt, hvordan vi forstår og bruger fortællinger som social praksis i historiefaget med bestemte didaktiske og pædagogiske formål (Ahonen, 2017; Carretero & Bermudez, 2012; Epstein & Salinas, 2018; Grever & Adriaansen, 2017).

Det rejser desuden spørgsmål om, hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed, person, handling eller et fænomen bliver eller blev betragtet som kontroversielt:

” Controversy is spatially and temporally bounded, emerging in and bound by a particular time and place. What is controversial “here” may not be “there.” What is controversial “now” may not be controversial “then” and when controversy is seen from afar it often makes little sense.
(Greteman, 2016, s. 48)

Som jeg vil vise gennem analysen, "aktualiseres" 'kontroversielle aspekter situationelt og tager afsæt i moralske nutidspræmisser. Her indgår læremidler som en kulturel ressource i lærer og elevers meningsskabelse (Elf, 2014, s. 98). Artiklen leverer på dette grundlag nye perspektiver til et omfangsrigt internationalt forskningsfelt om *Controversial Issues* i undervisningen og gør det i en nordisk og dansk kontekst til gavn for læreruddannelse, forskning og praksis.

Baggrund og forskningsspørgsmål

Tidligere forskning om kontroversielle emner har peget i mange fagdidaktiske retninger og leverer et broget felt at fordybe sig i. Særligt diskussionen om, hvad der kan karakteriseres som et kontroversielt emne, og hvordan det kan indgå på passende vis i undervisningen – også kaldet kriteriedebatten (Sætra, 2021) – har fået fylde (Cooling, 2012; Dearden, 1981; Hand, 2008; Hess, 2009; Sætra, 2021). Fælles for kriterierne – det adfærdsmæssige (Bailey, 1971), det politisk autentiske (Hess, 2009) og det epistemiske (Dearden, 1981; Hand, 2008) for at nævne nogle – er, at de bygger på en grundantagelse om det kontroversielle som noget, der er omstridt blandt flere aktører. Altså en strid eller en meningsforskel, der skiller vandene i social, politisk eller videnskabelig forstand. Kontroversielle emner tænkes ind i undervisningen som et emne, man tilføjer, hvor tilføjjelsen definerer sin didaktiske succes gennem det kontroversielle emnes mulighed for at skabe uenighed og diskussion i klasserummet.

Denne forskning møder imidlertid kritik for at overse de følelsesmæssige og moralske appeller i det kontroversielle indhold. (Bertucio, 2016; Goldberg & Savenije, 2018; Harden & Hartsell, 2016; McCully & Barton, 2007; Zembylas & Kambani, 2012). I denne optik steriliseres historiefaget for de meningsskabende elementer, når følelser og moralske perspektiver udelades (Goldberg & Savenije, 2018, s. 593), og overser kompleksiteten i fortællinger, der forbinder fortid, nutid og fremtid i menneskers bevidsthed (Ammert, Edling, Löfström & Sharp, 2017, s. 135).

På baggrund af ovenstående argumenterer jeg for, at kontroversielle aspekter i historie har deres udspring i omskiftelige fortællinger og moraler knyttet til situationer i tid og rum end i meningsforskelle i klasserummet. Desuden baserer jeg det kontroversielle på en eksistentiel forståelse med afsæt i "aspects of being" og de valg, vi som mennesker træffer i tid og rum (Bertucio, 2016; Harden & Hartsell, 2016).

Kontroversielle aspekter ”aktualiseres” situationelt gennem fortællinger i samspil med de kulturelle ressourcer, der er til rådighed i undervisningssituationen (Bermudez, 2019; Bermudez & Epstein, 2020; Wertsch, 1997). For at kunne få øje på dette, har jeg valgt at tage afsæt i et etnografisk klasserumsstudie. Jeg er her optaget af, hvordan lærere og elever i situationen tilskriver mening til læremidler gennem de fortællinger, de reproducerer på baggrund heraf. Dette giver et substantielt indblik i, hvordan og med hvilken funktion kontroversielle aspekter indgår i undervisningen og med hvilke formål og implikationer til følge. Og mere præcist, hvordan læremidler som repræsentationer tilbyder et betydnings- og handlingspotentiale, der gør fortællingerne mulige. I artiklen adresserer jeg følgende spørgsmål:

Hvordan indgår praksisfortolkninger af læremidler i lærere og elevers reproduktion af fortællinger om kontroversielle aspekter i historien?



I min besvarelse, præsenterer jeg først artiklens teoretiske afsæt om historiske narrativers og læremidlers sociale praksis. Formålet er at konkretisere, hvad jeg forstår ved lærere og elevers reproduktion af fortællinger om kontroversielle aspekter i historien. Endelig analyserer og diskuterer jeg med afsæt i min empiri læremidler som social praksis i relation til disse fortællinger.

Artiklens teoretiske ramme

I denne artikel trækker jeg på en sociokulturel tilgang, hvor kontroversielle aspekter og læremidler betragtes som redskaber, der fungerer som kulturelle ressourcer i den narrative reproduktion. (Bermudez, 2019; Bermudez & Epstein, 2020; Wertsch, 1997). To kerneområder guider artiklens teoretiske ramme: ”læremidler som social praksis” og ”fortællingers temporale og moralske afsæt”. I mine teoretiske overvejelser inddrager jeg eksempler fra min empiri med henblik på at uddybe enkelte væsentlige pointer.

Læremidler som social praksis

Praksisfortolkninger af læremidler er formuleret af Elf (2014) som ”situeret” i en social praksis, der ”gives mening af aktører i situationen” (s. 98). Dette indebærer en forståelse af læremidler og fortællinger som

redskaber til at forstå sig selv og andre som aktive sociale og historiske væsner i tid og rum (Bermudez & Epstein, 2020, s. 504).

Historie som fag i skolen er ikke blot baseret på akademisk viden, men påvirkes af uddannelsespolitiske strømninger og forskellige sociale og pædagogiske relevanskrav (Ahonen, 2017, s. 42). Dominerende fortællinger reproduceres og omformuleres i denne proces. Historiske fortællinger er således effektive kulturelle og didaktiske ressourcer til at formidle viden, identitet og værdipositioner med, og læremidler er vigtige for at forstå hvilke grundfortællinger, der reproduceres i et givent samfund. (Carretero & Bermudez, 2012; Nordgren, 2016; Pérez-Manjarrez, 2017, s. 42).

Ved at opfatte elevers og læreres fortolkninger af læremidler som at arbejde med kulturelle ressourcer, kan de forstås som en del af en større sociokulturel sammenhæng. Som Barton og Levstik (2004) udtrykker det, bliver opgaven i undervisningen ikke kun at vide, hvilke værktøjer der er tilgængelige for eleverne, men også hvordan disse værktøjer aktiverer og begrænser elevernes medierede handlinger (Barton & Levstik, 2004, s. 10). I klasserummet toner disse frem som "The sociocultural situatedness of mediated actions" (Wertsch, 1991, s. 18), hvilket kan illustreres med et eksempel fra empirien. En gruppe piger fra 8. klasse fremlægger et selvvalgt emne om Holocaust. Emnet er jødernes vej fra frihed til fangenskab til døden i gaskamrene. Deres powerpoint er æstetisk flot sat op og på et af de første slides, som skal illustrere jøder før fangenskab, har pigerne valgt et billede af mønter og et andet billede af en gul jødestjerne, som jøderne gik med som identifikationsmærke. Hensigten hos pigerne har ikke været at fremstille jøderne stereotypet. Ikke desto mindre repræsenterer billederne de fremstillinger af jøder, som blev promoveret af nazisterne under 2. verdenskrig, og til stadighed dukker op. Eksemplet indikerer at sociokulturelle elementer er med til at forme fortællingerne i undervisningssituationen. I analysen er det særligt forbindelsen fra læremidlernes sociokulturelle tekst til transaktionen i klasserummet, jeg har fokus på.

En anden vigtig forståelse af læremidler som social praksis, er de medierede handlingers dobbeltfunktion. På den ene side optræder aktørerne i klasserummet i rollen som forbrugere af kulturelle redskaber, der *former* handling, og på den anden side som aktive aktører, der *bruger* disse kulturelle værktøjer. I denne dobbeltfunktion *fortolker* de og skaber *mening* over det oplevede, som en ressource til at strukturere og forstå verden med (Magnussen, 2019). Det er derfor vigtigt for analysen at præcisere de kontroversielle aspekters funktion i historieundervisningen. I hvilken grad former de elevernes og lærerens fortolkning og i hvilken grad bruger eleverne og læreren dem til at skabe en selvstændig fortolkning? Lærere og elever

indgår her

- **som** "Particular actors, in particular social places, at particular social times"
- **og relaterer sig til historiske fortællinger forfattet af** "Particular actors, in particular social places, at particular social times"
- **som fortæller om** "Particular actors, in particular social places, at particular social times" (Abbott, 1992; Riessman som citeret i Riessman, 2008, s. 11)

Dette leder videre frem til næste del, som omhandler historiske narrativers temporale og moralske præmis.

Fortællingers temporale og moralske afsæt

Historiske narrativer har siden 1960'erne været genstand for debat og teoridannelse. Et kardinalpunkt handler om fortællingernes ontologiske og/eller epistemologiske udgangspunkt (Carrard, 2015). David Carr (1991) hævder på den ene side, at fordi vi lever og forholder os til tid, bliver menneskelig handling ikke blot til gennem konstruktionen af historisk fortælling, men fortællingen *er* det levede liv (Carr, 1991; Carrard, 2015; Seixas, 2017). Hayden White og andre konstruktivister (Carrard, 2015, s. 187) hævder på den anden side, at fortiden kun bliver tilgængelig og giver mening, når den formes til et plot gennem moralske og æstetiske valg (White, 1973). I sociokulturel teori er fortællinger en måde at kende verden på. Fortællinger fungerer som kulturelle ressourcer, der medierer menneskelig aktivitet ved at give forudsætninger og begrænsninger for aktiviteter (Rowe, Wertsch & Kosyaeva, 2002, s. 98). Historiefaget i skolen kan på den baggrund betragtes som en medierende kulturel ressource til at forstå historie med (Wertsch, 1997, s. 5-6).

Spørgsmålet om hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed, person, handling eller et fænomen bliver eller blev betragtet som kontroversielt, blev rejst indledningsvist i artiklen. Spørgsmålet implicerer for det første et fokus på, hvordan kontroversielle aspekter i fortællinger er forbundet med tid. Ifølge Seixas (2017) er det netop den retrospektive dimension, der muliggør selektion i fortællingen. Hvad inkluderes og hvad udelades? Viden om historiens udfald er derfor en forudsætning for at kunne sætte ord på historiens forløb i termer som klimaks, krise og historiske vendepunkter (Seixas, 2017, s. 148).

For det andet, og måske lige så vigtigt, er fortællinger forbundet med tidsmæssige handlinger og værdier. Fortællinger giver "(...) a sense of ourselves in a present that has a temporal – and moral – relationship with the past and the future" (Seixas, 2017, s. 155).

Reproduktionen af historiske fortællinger kan således betragtes som en eksistentiel og betydningsfuld aktivitet som implicerer moralsk stillingtagen:

” The narrative accounts of human action are susceptible to moral judgment. The intentions of actors may be morally good or bad. The moral distinctions customarily make the narratives of the past meaningful.
(Ahonen, 2017, s. 44)

Men er der grænser for fortællingens udtryk, når handlinger i historien er så beskæmmende i sit indhold, at det kognitivt kan være svært at begribe og sætte ord på? Friedländer (1992) adresserede dette ”repræsentationsproblem” i forbindelse med Holocaust. Med sætningen ”The horror behind the words” (Friedlander, 1992, s. 1) beskrev Friedländer Holocaust som en historisk begivenhed, der i grusomhed overstiger både den sproglige og kunstneriske formåen. I min empiri findes der også eksempler på dette. I 8. klasse arbejder elever med en tale holdt af Heinrich Himmler, hvor han propaganderer for at intensivere drab på jøder og appellerer til befolkningen om at tage sagen i egen hånd. Eleverne udtrykker i klassens dialog, at de har svært ved at begribe ondskaben bag budskabet.

Friedländers værk var samtidig en kommentar til de begrænsninger, han synes at finde i Hayden Whites teori om, at fortællinger bliver til gennem æstetiske og moralske valg. For Friedländer repræsenterer den virkelighed, som historien bliver til i også noget i sig selv.

Omvendt mener Ankersmit (2001), at den historiske repræsentation i udgangspunktet er en æstetisk disciplin. Det er således ikke nok for historikere at bruge viden og respektere sandheden, når Holocaust repræsenteres:

” But writing about the Holocaust requires beyond that, tact and a talent for knowing when and how to avoid the pitfalls of the inappropriate.
(Ankersmit, 2001, s. 177)

Netop den ”passende æstetik” vil jeg anse for at være indlejret i det pædagogisk-moralske projekt både hos Friedländer (1992) og uddybet her af Ankersmit (2001):

” This is precisely what the holocaust memorial must be for future generation. It must not aim at an overcoming of the past nor at a reconciliation of the past. The memory of the holocaust must be an illness, a mental disorder from which we may never cease to suffer.
(Ankersmit, 2001, s. 193)

Det pædagogiske projekt handler ikke bare om en narrativ kompetence, der indeholder æstetisk sensitivitet, men også en sensitivitet, der har et moralsk udgangspunkt. Netop her har kontroversielle aspekter en vigtig funktion i måden, vi repræsenterer og relaterer til historien på.

Med udgangspunkt i ovenstående kan fortællinger forstås som repræsentation og reception i kognitiv og eksistentiel forstand. Hvordan repræsenterer vi fortiden og hvordan relaterer vi os til den? Dette er væsentlige spørgsmål for analysens dobbeltfunktion i tilknytning til *fortællingen som kulturel ressource*. Jeg sammenfatter på den baggrund tre pointer med betydning for analysens refleksion og ræsonnement.

For det første er fortællinger situationelt indlejret i en sociokulturel praksis i faget, som har baggrund i forskellige formål (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010, s. 157). For det andet er fortællinger bundet i tid. Lærer og elever bruger fortællinger til at relatere sig til historiens indhold ud fra et moralsk afsæt fra et senere tidsperspektiv (Barton og Levstick, 2004; Seixas, 2017; Ahonen, 2017). For det tredje er fortællinger dialogiske og med til at udtrykke og ”forme værdier og adfærd” og skabe ”den sociale virkelighed” (Magnussen, 2019, s. 9).

Baggrund og metode

Analysen bygger på et etnografisk klasserumsstudie afviklet i en 7. klasse, tre 8. klasser og en 9. klasse fordelt på tre skoler i Syddanmark. Deltagerobservation som kvalitativ metode er valgt med henblik på at undersøge, hvilken funktion kontroversielle aspekter har i praksisfortolkninger af læremidler. De indsamlede data består af transskriberinger af lydoptagelser og feltnoter fra observationer af ca. 100 lektioner og 3 fagdage fordelt på 14 forløb fra august 2019 til december 2020. Derudover af enkelte handouts, elevbesvarelser og elevpræsentationer i det omfang, det har været muligt at indsamle. De anvendte læremidler indgår som en central del af analysen. I bilaget til artiklen fremgår det, hvilke temaer der blev undervist i og hvilke læremidler, som behandles i analysen.

Det har været centralt for analysen at undersøge klassens ”økologiske kredsløb”. Det betyder, at der ikke har været opstillet kriterier for etniske, religiøse, geografiske eller sociale forhold i udvælgelsen af skoler eller krav til elevsammensætningen. I undersøgelsen indgik en kristen friskole og to folkeskoler. I alle klasser var der tale om elevgrupper med overvejende etnisk dansk baggrund.

Deltagerobservationerne blev udført i dialog med klassernes historielærere, der alle tre er linjefagsuddannede med erfaring i at undervise i faget. Der har derfor implicit været en forventning om, at lærerne havde uddybende viden om historiefagets indhold, formål og mål i grundskolen. I klasserumsdiskussioner og plenumaktiviteter var jeg placeret ved tavlen med udsigt til eleverne og dermed i rollen som observatør. Under gruppearbejder gik jeg rundt til grupperne og spurgte ind til deres drøftelser. Som deltagerobservant var det væsentligt at få adgang til den sociale praksis og meningsproduktion i undervisningen. Mit tilstedevær var bredt accepteret af eleverne og da COVID-19 ramte i foråret 2020, og eleverne modtog online undervisning, deltog jeg ”virtuelt” i elevernes hjem i et forløb om demokrati og kvinderettigheder.

Min baggrund på en professionshøjskole og min forskningsinteresse gjorde det naturligt at deltage i fagdidaktiske dialoger med lærerne. De løbende feltsamtaler (Wadel, 1991, s. 49-55) i og efter undervisningen udgør en vigtig del af analysen og er forsøgt indfanget via lydoptagelser og feltnoter. Feltsamtalerne tjener to funktioner i den samlede analyse. For det første fungerer de som en slags situationelle ustrukturerede samtaleinterview (Wadel, 1991, s. 21), som leverer viden om lærernes ”fortalte” didaktiske udfordringer og løsninger i situationen. Dette bidrog sammen med læremidlerne til kontekstmætning af data. For det andet skabte feltsamtalerne transparens, fordi umiddelbare spørgsmål og svar på didaktiske udfordringer og løsninger blev drøftet mellem informanter og forsker, når de opstod. Feltsamtalerne tilbød gennemsigtighed for feltet i den etnografiske arbejdsproces og støttede desuden mig i de analytiske processer under feltarbejdet (Christensen, 2018; Wadel, 1991).

Forskningsdesign

Narrativ analyse refererer til en bred vifte af tilgange især inden for etnografiske studier, der både har et individuelt og socialt analytisk sigte (Elliott, 2005; Holstein & Gubrium, 2012; Riessman, 2008, s. 14-17). Undersøgelsens sociokulturelle udgangspunkt har to væsentlige konsekvenser for analysen. For det første medfører det et fokus på det situationssensitive i sociale processer, hvori fortællinger

produceres og performes. Dette fordrer et etnografisk perspektiv på den praktiserede historieundervisning, som den forløber på ugentlig basis. For det andet et fokus på sociokulturelle elementer der knytter sig til historie som videnskab, som offentlig brug, som skolefag og som didaktisk formål.

Forskningsdesignet består følgende af tre analyseniveauer: En løsstruktureret situationsanalyse (Clarke, Frieze & Washburn, 2018), en tematisk analyse og en dialogisk narrativ analyse (Riessman, 2008, s. 105-140). Formålet med designet er at analysere fortællingernes dialog forstået som sociokulturelle redskaber i læremiddelbrugen (Riessman, 2008, s. 14 og 24). Forskningsdesignet har dermed til formål at levere dybdegående analyser af den specifikke undervisning i relation til den kompleksitet af menneskelige, materielle og diskursive elementer, der optræder i den sociokulturelle situation (Clarke, Frieze & Washburn, 2018, s. XXV-XXVi). Væsentligt er, hvorfor er situationen vigtig, og hvad er vigtigt i og for situationen?

Den tematiske analyse (Braun & Clarke, 2012; Riessman, 2008) blev udført for at identificere fremtrædende, tilbagevendende eller unikke temaer i dataene. Temaerne dannede grundlag for det næste niveau i analysen som udgjorde en analyse af fortællingernes form, indhold og produktion.

Sidste niveau af analysen udgjorde en løst struktureret situationsanalyse (Clarke, Frieze & Washburn, 2018). Et fokus på læremidler i brug kan medvirke til at synliggøre de sociokulturelle elementer gennem uoverensstemmelser mellem læremidlernes betydnings- og handlingspotentialer, dvs. potentialet for at kontroversielle aspekter i læremidlerne kan få foretræde i fortællingerne i klasserummet. Gennem "mapping" af sociokulturelle kernespørgsmål, med relation til didaktik, historie, læremidler og undervisning, var hensigten at opfange sociokulturelle elementer i fortolkninger af læremidler, der havde betydning i situationen. Med udgangspunkt i de tre analytiske niveauer og på baggrund af mine teoretiske overvejelser, har jeg udarbejdet skemaet nedenfor, som guider artiklens analyse.

Tabel 1.
 Skemaet er udarbejdet med inspiration
 fra Reissmann (2008), Bermudez (2019),
 Magnussen (2019) og Clarke, Friese &
 Washburn (2018) ⁴.

Det sociokulturelle lag	Det tematiske lag	Det dialogiske lag
Analyse af læremidler i brug i en sociokulturel situation	Analyse af observationsdata og læremidlers betydnings- og handlingspotentialer fra tekst til transaktion	Analyse af læremidler i brug i klasserummet – observationsdata af læremidler i brug
Sociokulturelle elementer i den narrative situation	Relation mellem fortællerkomponenter, temporalitet og morale	Aktivering af moralsk relation til aktører og handlinger i tid og rum
-Hvilke kulturelle ressourcer trækker fortællingerne på eller tager de for givet? -Er der huller eller uoverensstemmelser, der kan antyde foretrukne, alternative- eller modfortællinger?	-Hvad handler fortællingerne overordnet om? -Hvad er relationen mellem begivenheder og aktører i tid og rum? -Hvilket indhold?	-Hvordan "genfortælles" og "fortælles" de historiske fortællinger i klasserummet? -Hvordan artikuleres relationer mellem nutid og fortid? -Hvad fremhæves og hvad træder i baggrunden? Hvilke begivenheder og aktører inkluderes/ ekskluderes? -Hvordan beskrives historiens protagonist og historiske begivenheder?

Analyse

Analysen vil have fokus på den funktion, praksisfortolkninger af læremidler har i forhold til at aktualisere fortællinger i klasserummet om det kontroversielle. Analysens første del fokuserer på den sociokulturelle situation, læremiddelbrugen foregår i, dernæst læremidlers betydnings- og handlingspotentialer i forhold til at aktualisere kontroversielle aspekter i fortællingerne. I sidste del fokuseres der på fortællingernes dialogiske karakter, når kontroversielle aspekter løbende på- og afmonteres.

4 Fortælling og narrativer bruges synonymt i artiklen. Menneskelige handlinger, oplevelser og erfaringer bliver til fortællinger ikke blot retrospektivt i form af historie, men findes allerede i fortællende form i hverdags- og samfundslivet (Seixas, 2017, s. 255-257).

1. Det sociokulturelle lag – ”store” fortællinger

Klasserummet er et mylder af situationer, der har betydning for det, der fortælles og genfortælles som kontroversielle aspekter i historien. Men også det, der ikke fortælles eller de positioner, der ikke tages, har betydning. For at komme tættere på hvilke sociokulturelle nøgleelementer, der gør sig gældende, stillede jeg to analytiske spørgsmål (se skemaet s. 14), nemlig hvilke kulturelle ressourcer fortællingerne trak på, og om der var huller og uoverensstemmelser at spore, som kunne antyde foretrukne fortællinger.

”Store” fortællinger om nation og demokrati er kulturelle ressourcer, der genfindes i mange læremidler (Carretero & Bermudez, 2012) og mere generelt i offentligheden (Ahonen, 2017). Her er det interessant at undersøge de fremhævede og udeladte potentialer, der ligger i spændingsfeltet mellem læremidler og lærernes udlægninger. Netop udeladelser eller det usagte har været genstand for en række indholdsanalyser af lærebøger i international forskning (Bermudez, 2019; Carretero & Bermudez, 2012; Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010; Vlies, 2017, eksempelvis marginaliseringen af sociale grupper, racer og køn eller portrættering af marginaliserede grupper som passive ofre (Repoussi & Tutiaux-Guillon, 2010, s. 159; 162). Disse forholder sig til lærebøger som tekstanalyse og ikke til, hvordan læremidler fortolkes som fortællinger, når de indgår i undervisningen. Thorp og Vinterek (2020) har undersøgt lærerstuderendes opfattelse af svensk nationalhistorie, og de konkluderer på baggrund heraf, at i nationer som Sverige (og Danmark), hvor den nationale fortælling baseres på en konsensusopfattelse, så udlægges fortællinger om nationen ofte lineært og ukompliceret og bliver dermed kontroversielt ukontroversielle (Thorp & Vinterek 2020). I det næste diskuteres eksempler fra empirien på positioner, der ikke tages i fortællingerne om nationen og demokratiet som destination og endemål.

Selvom alle tre lærere i de observerede lektioner jævnligt fremhævede elementer i den danske historie, som de mente, vi kan være mindre stolte af, såsom slavehandel og racehygiejne samt behandlingen af jødiske flygtninge før krigen, og selvom de forsøgte at nuancere fortællinger om slavehandel og Holocaust med denne viden, så er der også eksempler på det modsatte.

Nedenfor fremhæver jeg to eksempler på store fortællinger, hvor Genforeningen i 1920 repræsenterer fortællingen om Danmarks tilblivelse som moderne nation, mens slavehandlen repræsenterer fortællingen om demokratiet som udvikling og endemål.

Genforeningen i 1920 som national fortælling fik betydning for lærernes fortællinger i observationerne. Man kan sige, at selvom der i de anvendte læremidler ikke blev brugt

betegnelsen *Genforeningen*, er det alligevel det begreb, der benyttes i lærernes oplæg til at betegne resultatet af folkeafstemningen i 1920. Det kan diskuteres, om man kan tale om en egentlig genforening eller om det er mere korrekt at tale om en deling af hertugdømmet Slesvig? Også zoneopdelingen i forbindelse med folkeafstemningen 1920 blev fremstillet anderledes end i læremidlerne. I eksemplet nedenfor nævner læreren i tråd med den nationale fortælling, at "[...] så var der en afstemning og så fandt man ud af faktisk ud fra, hvad folket bestemte, hvor man sku' dele, hvor man skulle ligge grænsen [...]" (Lærer, observation, skole A1, demokrati, se bilag).

Læreren fortælling udelader muligheder i læremidlet for at nuancere dette billede. Principperne bag zoneopdelingen resulterede i, at købstæderne Aabenraa, Sønderborg og Tønder, der havde tysk flertal, kom under Danmark. Grænsen blev derfor ikke trukket ud fra folkets vilje men var forhåndsbestemt, og dermed overses læremidlets potentiale. Den store nationale fortælling om Genforeningen skærmer i eksemplerne fra empirien for nuancer, der potentielt kan aktualisere kontroversielle aspekter i fortællingerne og "overtrumfer" så at sige læremidlets indhold. Hvorvidt læremidlets betydning- og handlingspotentiale, herunder de potentielt kontroversielle aspekter aktualiseres, afgøres derfor af den sociale situation.

"Store" fortællinger om demokrati peger på lignende udeladelser eller positioner, der ikke tages. Slavehandlen i eksemplet nedenfor indgår i beskrivelsen af, hvordan den historiske udvikling er gået fra et "barbarisk" menneskesyn til demokratiske idealer om lighed og frihed:

Lærer: Men der var allerede tilbage i England og også lidt i Danmark øh været snak om, at det her med slaveriet. Det var barbarisk. Det var ikke særlig kristent [...] Så der er helt klart sket et skifte over århundrederne fra, at man gik fra et udgangspunkt hvor man tænkte: "Det er sku i orden. Jeg frarøver lige en person alle hans værdier og al hans frihed og så videre og så gør jeg ham eller hende til min ejendom og bestemmer over ham og gør lige, hvad jeg har lyst til. Til, at man faktisk ser, at øh alle mennesker er mere lige. Alle skal have ret til frihed. Alle skal have ret til liv og så videre. Så der sker et skifte i vores hoveder. Vi bliver klogere [...] mere barmhjertige så at sige.

(Lærer, observation, skole A1, Slavehandel, se bilag)

Vi er altså blevet klogere og måske mere barmhjertige, når vi fra et senere ståsted, retrospektivt relaterer os til fortiden gennem moralsk distancetagen. Som eksemplet illustrerer, så indgår slavehandlen i den reproducerede fortælling i klasserummet som et naturligt led i en

lineær og progressiv fortælling om demokratiets udvikling. Men de to læremidler, der blev anvendt i forløbet, havde faktisk potentiale til at skabe andre måske-fortællinger om udviklingen i slavehandlen. Eksempelvis indeholdt en kildeopgave ”Forordningen om Neger-Handelen af 16. marts 1792”. Forordningen havde til formål at omlægge den transatlantiske slavehandel ved at lade slaver reproducere sig selv i plantagerne i Dansk Vestindien. Det betød, at man i en tiårig periode fik mulighed for at købe slaver ind fra Afrika, så beholdningen af slaver fremadrettet balancerede mellem kønnene, og man dermed kunne sikre reproduktionen. Læremidlet tilbyder således et potentiale til at inddrage økonomiske kalkuler bag slavehandel-forbuddet, som ud fra et nutidigt ståsted kan virke kontroversielle, men nødvendigvis ikke blev betragtet som sådan fra et fortidigt ståsted.

Læremidler indgår i social praksis i måden, vi skaber mening og relaterer os til fortiden. Som konsekvens af de sociokulturelle elementer repræsenteret gennem de ”store” fortællinger sløres historiske aktørers bevæggrunde og handlemuligheder i nogle fortællinger i klasserummet, og kontroversielle aspekters potentiale som læremidlerne tilbyder udvandes.

2. Det tematiske lag – Læremidlers betydnings- og handlingspotentiale

I anden del af analysen ser jeg på læremidlets betydnings- og handlingspotentiale i praksisfortolkninger af læremidler. Fokus vil eksplícit være på, hvordan og hvorvidt didaktiske læremidler medvirker til at gøre de kontroversielle aspekter centrale eller perifere i fortællingerne, når læremidler er i brug. En væsentlig begrundelse ligger i, at didaktiske læremidler, i langt de fleste tilfælde, strukturerer undervisningens forløb og fungerer som skabelon for fortællingerne i klasserummet i empirien.

Men der er undtagelser til reglen. Der findes flere eksempler i empirien på, at elever ikke havde læst eller plagierede fra læremidlerne i deres fremlæggelser. I et enkelt tilfælde havde en gruppe overset det folkedrab i Bosnien, de skulle fremlægge om og i stedet fokuseret på andre temaer. Dette er selvfølgelig med til at gøre læremidlets betydnings- og handlingspotentiale uforløst eller duplikeret. Uanset disse undtagelser fungerede de didaktiske læremidler i observationerne som redskab i lærernes didaktisering og rammesætning af indhold.

I analyseskemaet spurgte jeg til hvilke temaer, begivenheder og præmisser samt hvilke moralske relationer, der indgik i fortællingerne i bevægelsen fra tekst til transaktion. Jeg har derfor i denne del fokus

på transaktionen mellem kolonne 2 og 3 i analyseskemaet (s. 15).

I en overordnet analyse af de anvendte læremidler findes der adskillige muligheder for at fremhæve aspekter, der har potentiale til emotivt at berøre eller forarge. Præmissen er således indlejret i den fortællermæssige kobling til moralsk stillingtagen i læremidlerne. Indenfor historiske temaer man ikke forbinder med et kontroversielt indhold, findes der også eksempler på den moralske præmis for fortællingerne.

Det kontroversielle aspekt aktualiseres i transaktionen fra læremidlets repræsentation til elevernes perception. I dette tilfælde er det Pelle, som påvirkes af følgende kildeeksempel i læremidlet: ”Så siger karlen til sønnen: Vil du give en dunk øl, hvis jeg voldtager drengen?” (elev, observation, skole A1, demokrati, se bilag). Eleverne har fået til opgave at læse et kapitel i læremidlet og herefter besvare spørgsmål til kilderne. Læseren introduceres i anslaget til tyendets manglende rettigheder o. 1900 i form af et markant kildecitat, hvor der forhandles en voldtægt af en dreng for en kande øl, og en far der magtesløs er berøvet alle rettigheder og muligheder for protest. Jeg bemærker i mine feltnoter, at Pelle bevæger sig uroligt på sin stol, mens han læser. Han kigger rundt i klasseværelset på de andre elever og læser citatet op for sin gruppe. I næste historietime, hvor teksten gennemgås i plenum, er Pelle en af de første til at række hånden op og kommentere på citatet.

Et andet eksempel på, at kontroversielle aspekter aktualiseres emotivt og moralsk i læremiddelbrugen, stammer fra endnu en time i 7. klasse. Her anvendes et læremiddel fra Rigsarkivet, der er bygget op som en tidslinje, med kilder og aktiviteter til kildekritisk metode om den danske slavehandel. Selvom læremidlet primært består af mindre tekster og dertilhørende kildeopgaver, har den i sin udformning et fortællende skelet med en begyndelse, midte og slutning. Eleverne arbejder i eksemplet fra klasserummet med følgende arbejdsopgaver:

1. Er regnskabsbogen en primær eller sekundær kilde?
2. Hvorfor var mandsslaver dyrere end kvindeslaver?
3. Hvad menes mon med ”stående bryster” hos pigeslaven?
(Rigsarkivet, u. å.)

I observationerne hvisker tre drenge til hinanden, mens den ene af dem tager mod til at spørge mig, hvad de skal svare til spørgsmål 3. Drengens kinder har fået farve, og de andre drenge kigger ned i

bordet. Jeg må desværre melde hus forbi, fordi jeg ikke kender svaret. Læreren fortæller efterfølgende drengene, at de ”stående bryster” på en slavekvinde er en slags indikator for, om kvinden har født eller ej og i den henseende, hvor meget hun er værd. Svaret til spørgsmål 3 gennemgås i den efterfølgende historietime:

Lærer: Hvad menes der med og så i anførselstegn stående bryster hos pigeslaven? [...] Hvad pokker kan det betyde? Det var lidt en sådan en sjov formulering... Pelle?

Pelle: Det betød, at hun var en ung pige og hun ikke havde fået børn endnu.

Lærer: Ja, det det kunne godt betyde, at hun var ung ik’ også og måske heller ikke havde fået børn... Var I sammen om det Oliver? [grin] Jeg kan se I sidder og sender grinende blikke til hinanden nogle gange. [...] Det er sådan tit sådan et tegn på ungdom kan man sige og måske også, at man ikke har fået børn. Fordi det her med, når man får børn og man skal amme sine børn og sådan noget. Det kan godt være lidt hårdt for den del af kroppen. Så står de måske ikke helt så meget bagefter, som de gjorde før. Så det var faktisk sådan en sjov måde at formulere det på, at her har vi med en ung pige at gøre, der ikke havde fået nogle børn endnu [...]. Giver det mening?

Elever: Ja

Lærer: Mmh. For Oliver, gør det i hvert fald [Grin i baggrunden].

(Dialog, observation, skole A1, Slavehandel, se bilag)

Eksemplet ovenfor indikerer, at det kontroversielle aspekt aktualiseres moralsk gennem relationen til historiens aktører - i dette tilfælde slavekvinden – ud fra lærer og elevers forståelser af, at kvinder ikke er en salgsvare, og det vil være kontroversielt at mene og handle ud fra denne præmis i dag. Samtidig er der tale om unge, der går i 7. klasse, hvormed et andet tema i fortællingen, der handler om de ”stående bryster” bliver et seksualiseret element i lærerens gennemgang og elevernes respons.

Om læremidlers betydnings- og handlingspotentialer skaber forudsætning for, at kontroversielle aspekter aktualiseres gennem fortællingerne i klasserummet, afhænger i høj grad af indholdet. Omhandler indholdet folkedrab, vold og overgreb på civile eller andre former for handlinger, der overskrider grænser i eksistentiel betydning, så har dette potentialer til i mere direkte form emotivt og moralsk at skabe appel.

Moralen som præmis eller styrepind gennem fortællinger om Holocaust er tydelig i 8. klasse. På forsiden af læremidlet (se bilaget), de anvender, får sætningen ”den der ikke lærer af historien, vil blive tvunget til at genopleve den” betydning gennem hele forløbet:

Lærer: Hvorfor er det relevant at tage fat på sådan et emne som Holocaust i 2019? Det her det foregik i 1939 til 45 så, så det er ved at være mange år siden.

Martha: Jamen, er det ikke også lidt det, der står foran? Den der erklæring at dem, der ikke lærer af historien, vil blive tvunget til at genopleve den.

Lærer: Ja, der stod et eller andet ganske fornuftigt på forsiden. At den, der ikke lærer af historien, vil blive tvunget til at genopleve den. Ja, så gentager vi bare os selv. Noget med, at vi skal lære af vores fejl, ja... så kan man jo altid stille sig spørgsmålet, har vi lært af vores fejl? [...] Har vi efter 1945, kan vi så sige det er ikke sket igen. Puha... godt... vi har lært det... Er det sket?... Er der sket nogle ting, hvor vi kan sige... Liam, du ryster på hovedet.

(Dialog, observation, skole B, Holocaust, se bilag)

For læreren er sætningen en væsentlig pointe og stillads for forløbet og fungerer som en slags påmindelse og løftet pegefinger til eleverne om vigtigheden af at huske og lære af historien. Pointen udfoldes dog primært i observationerne på et overordnet niveau og bruges som sådan ikke til at aktivere moralsk stillingtagen på aktørniveau, som følgelig underordnes et fokus på den kontroversielle handling i fortællingerne.

Folkedrab og Holocaust var temaer, der fyldte i de observerede lektioner. Læremidlet folkedrab.dk, som formidler forskellige artikler om folkedrab begået i det 20. århundrede, blev anvendt i flere elevfremlæggelser. Det var tydeligt, at de elever, der brugte læremidlet og ikke bare reciterede det, leverede nuancerede fortællinger om folkedrab også i periferien af det indhold, lærerne formidlede. Det var emner som tysk og belgisk kolonihistorie i Rwanda før folkedrabet i 1994, tyrkernes benægtelse af folkedrabet på armenerne i 1914-1918 og ikke mindst, hvad der skete med de overlevende jøder efter 2. verdenskrig. I eksemplet nedenfor er en af grupperne, der fremlagde, særlig optaget af, hvad der skete med jøderne, efter de blev befriet fra lejrene.

Mathias: Og hvis I ikke ved hva' hvad det betyder, så er det simpelthen fordomme og had mod jøder... Og øhm, den var ikke helt forsvundet med nazisterne efter krigen. [...] dem, der havde forsøgt at vende tilbage, blev mødt med fjendtlighed. Og man man kunne ikke rigtig så godt li dem... Og, ja. Der var også folk, der blev dræbt, desværre [...] Mmh, det endte med at 700 flygtningelejre som blev oprettet af [...] de forskellige besættelseszoner, ja. En del af lejrene, de blev etableret øhm i de tidligere koncentrationslejre, så de blev så'n lavet om til noget andet og i omkring 1946, så var der omkring så'n 150.000 jøder i lejrene. [...] De allersidste

forlod lejrene i begyndelsen af 1950'erne, så de havde været der i rimelig lang tid... ja.

(Elev, observation, skole B, Holocaust, se bilag)

Som det ses i eksemplet, sprænger fortællingen den gængse fortællerramme om Holocaust, hvor jødeudryddelsen fik sin afslutning, da nazisterne tabte. Gruppens fortælling indeholder det kontroversielle aspekt i, at jøderne efter 2. verdenskrig fortsat mødte fjendskab og antisemitisme og det faktum, at de blev flygtninge i de selvsamme lejre, som de var blevet befriet fra.

Der er ingen tvivl om, at læremidler har en afgørende rolle for struktureringen af den didaktiske situation og produktion af fortællinger i klasserummet. Ikke mindst når det handler om at aktualisere kontroversielle aspekter i fortællingerne. En gennemgang af anvendte læremidler i empirien viser da også, at fordi historien rummer eksistentielle spørgsmål og refleksioner om rigtigt og forkert i handlinger og ideer, så appellerer de til moralsk stillingtagen. Men det er først i praksisfortolkninger af læremidlerne, at de kontroversielle aspekter og den følgelige moralske appel bliver synlig.

3. Det performative lag - på- og afmontering af kontroversielle aspekter

Sidste del af analysen omhandler det dialogiske aspekt; hvordan den moralske relation til aktører og handlinger i tid og rum præger fortællingerne og mere præcist, hvordan lærere og elever kobler sig temporært til det kontroversielle og moralske i fortællingerne.

Reissman (2008) beskriver denne tilgang til narrativ analyse som en bred og fortolkende metode, der undersøger, hvordan dialog interaktivt produceres og performs som fortællinger (Reissman, 2008, s. 105-106). Her er det vigtigt at have for øje, at aktørerne, dvs. lærer og elever, indtager forskellige fortællerpositioner. På den ene side præges lærernes udgangspunkt af didaktiske og pædagogiske formål og overvejelser, mens eleverne på den anden side relaterer til historie via læremidernes- og lærernes medierede handlinger. Særlig den didaktiske appel til eleverne, når kontroversielle aspekter aktualiseres gennem moralsk stillingtagen, får betydning for elevernes relation til det historiske indhold i den løbende dialog. For at illustrere denne proces præsenterer jeg i det næste nogle eksempler på på- og afmonteringer af det kontroversielle i fortællingerne.

Besøget på Auschwitz-Birkenau museet har gjort indtryk på eleverne i 8. klasse. Eleverne har også set spillefilmen Schindlers liste og drøfter i eksemplet nogle af de oplevelser, de har haft i mødet med museet og spillefilmen som semantisk læremiddel. Begge læremidler fordrer moralsk stillingtagen, og i eksemplet nedenfor påmonteres det kontroversielle:

Solveig: Jamen, det var også bare det der med, at ham der ligesom også var overlevet ... ham kommandanten fra koncentrationslejren. Han boede jo lige ved siden af. Så når han for eksempel har været derhenne, så kunne han jo bare gå lige hjem og så lade som om der ikke rigtig var noget, der var sket.

Lærer: Ja. Hjem i sin store fine villa med børn og kone og det hele og hygge sig med dem [...].

(Elev, observation, skole B, Holocaust, se bilag)

Det moralsk anstødelige fremhæves både af lærer og elev i, at lejrchefen bidrog til systematisk udryddelse af jøder samtidig med, at han også agerede som privatperson.

Selv i læremidler, der belyser historien faktuelst uden større betoning af det moralske, findes der potentiale til at påmontere kontroversielle aspekter i fortællingen. Et eksempel på dette er, da 9. klasse har om den kolde krig og diskuterer flugten over Berlinmuren. Læreren fortæller, at DDR-soldater var beordret til at stoppe disse flugtforsøg. I Ties udbrud påmonteres det kontroversielle aspekt på trods af, at læremidlet ikke lægger op til det.

Tue: Jamen, de råbte vel stop?

Lærer: [...] For det meste prøvede de at råbe stop, men nogle gange skød de også bare [...] fordi, det var det, de havde fået ordre på [...].

(Dialog, observation, skole C1, Den Kolde Krig, se bilag)

Tue påpeger her det kontroversielle, der ligger i at være beordret til at skyde egne landsmænd.

Klasserumsdialogerne byder på en række eksempler på den løbende på- og afmonteringsproces af de kontroversielle aspekter i fortællingerne. Her er der ofte tale om, at lærerne appellerer til elevernes moralske stillingtagen og på baggrund heraf, responderer eleverne moralsk. I alle 5 klasser er det tydeligt, at film, videoklip og dokumentarfilm med potentiale til at aktualisere det kontroversielle udgør et væsentligt supplement i læremiddelvalget. Flere af filmene og udsendelserne kræver forældreaccept at vise, da den anbefalede aldersgrænse ligger på 15 år. Dette vidner om, at lærerne har et didaktisk ønske om at inddrage disse læremidler i undervisningen. På den måde bidrager lærernes læremiddelvalg potentielt til en påmontering af de kontroversielle aspekter i fortællingerne, som nedenstående eksempel indikerer.

8. klasse ser en dokumentarfilm om Belgisk Congo. Læreren påmonterer det kontroversielle i fortællingen både i sin indledning og ved at vise klippet, ved at spørge ind til elevernes tanker om videoklippet og afslutningsvist, ved at give eksempler på

dehumaniseringsprocesser i historien i forbindelse med klippet. Mens nogle elever bygger videre på lærerens *påmontering* og påpeger det barske og uretfærdige i handlingerne, så *afmonterer* Tue i eksemplet det kontroversielle gennem sin undring over, at man huggede hænderne af indbyggerne i Congo og gjorde dem uarbejdsdygtige:

Lærer: [...] Hvad tænker I, når I lige har set sådan noget? Jeg kunne godt tænke mig at vide lidt om jeres tanker? Stine?

Stine: Jeg synes, det var meget barskt.

Lærer: Ja, det var også rigtig barskt det, der foregik dernede. Hasse?

Hasse: Jeg synes ikke hmmm, jeg synes ikke det er helt fair for de sorte.

Lærer: Nej. Hvad var det der ikke er helt fair?

Hasse: At de skal have hugget armene af og det [...].

Tue: Det var kun hånden.

Lærer: Det var hånden, ja.

Hasse: Hånden, sådan uden nogen rigtig grund [...].

Mille: Det er ikke behageligt at se [...].

Tue: Altså, han var jo lidt dum. Han ville gerne have dem til at arbejde, men han huggede hånden af dem [...].

[...] Lærer: Ja og tanken har måske været, at her er der arbejdskraft nok... Der er masse af øh af slaver øh, vi kan tage og udnytte i vores øh i vores øh plantager, så ved at vi hugger armen af den ene af dem, det er jo, altså så må man bare leve med en hånd mindre. Vi har masser at ta' af øhm.

(Dialog, observation, skole C1, Imperialisme, se bilag)

I dialogen ovenfor ”hopper” Tue ikke på præmissen om at fordømme historiens aktører og dermed på påmonteringen af det kontroversielle aspekt i fortællingen. Han synes, det var lidt ”dumt” at ødelægge sin arbejdskraft ved at hugge hænderne af dem.

Ovenstående illustrerer, hvordan der i klasserummet foregår en løbende på- og afmonteringsproces af kontroversielle aspekter i fortællingerne. Dette mønster understøtter artiklens hovedpointe om, at det kontroversielle er situationelt og bundet i tid og sted. Endvidere, at lærer og elever relaterer sig til historien som en løbende navigering mellem ret og uret begået i fortiden ud fra egen tids perspektiv og morale. Den moralske navigering og fordømmelse af historiens kontroversielle handlinger og aktører påvirker og definerer følgelig den relation, der skabes til historien.

Afslutning

I artiklen knyttede jeg kontroversielle aspekter til fortællinger i klasserummet, hvori læremidlers betydnings- og handlingspotentiale indgår mere eller mindre eksplicit i de reproducerede fortællinger. Læremidler er situerede i en undervisningspraksis og læremidlers betydnings- og handlingspotentiale som sociokulturelle redskaber medierer derfor mening i situationen, når og hvis dette indhold aktualiseres i undervisningssituationen. "Store" fortællinger om nation og demokrati i form af konsensus- og progressionsfortællinger viste sig i undervisningen at have betydning for, om læremidlets betydnings- og handlingspotentiale blev meningsbærende i fortællingerne. Også andre forhold som elevernes manglende forberedelse eller misforståede opgaveløsning spillede ind her. Dette viser, at læremidler ikke bare indgår i situationer i klasserummet, men er en del af de fortællinger, som reproduceres og omformuleres i forhold til viden, identitet og værdipositioner i et samfund mere generelt.

Det kontroversielle definerede jeg som handlinger og ideer, som på afgørende vis står i modsætningsforhold til normer eller det alment accepterede. Som illustreret, så relaterer lærere og elever sig til historien gennem aktualisering af det kontroversielle på baggrund af moralsk stillingtagen til historiske aktører og handlinger begået i fortiden. Denne moralske sontring foregår som en løbende på- og afmonteringsproces af det kontroversielle i de reproducerede fortællinger i klasserummet. Det kontroversielle udmønter sig i denne optik ikke i opdannede diskussioner i klasserummet med afsæt i en aktuel debat, men er nært knyttet til tid og rum og aktualiseres af aktørerne i situationen.

Hvad der er godt og ondt, og hvad der er rigtig og forkert, bliver en del af de reproducerede fortællingers indhold i på- og afmonteringsprocessen af kontroversielle aspekter, som eksemplerne i artiklen illustrerer. Splittelsen ligger i den moralske distance til historien, der skabes via fortællingerne, og som berører eksistensspørgsmål fra en senere tids ståsted men i relation til fortiden. Men hvilken betydning får dette for det lys, elever ser og relaterer sig til historien på? Lidt firkantet vil jeg hævde, at de kontroversielle aspekter i fortællingerne tjener to primære funktioner i historieundervisningen. For det første fungerer de som lærernes didaktiske appel til elevernes moralske stillingtagen. For det andet skaber de et retrospektivt anker, hvormed lærer og elever kan relatere sig og engagere sig i fortiden ud fra egen tids moralske ståsted. Dette bliver uden større skelen til det temporale element beskrevet indledningsvist: *Hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed,*

person, handling eller et fænomen er blevet betragtet som kontroversielt.

En nærmere undersøgelse af den moralske stillingtagen og fordømmelse af kontroversielle handlinger og aktører i historien og dens betydning for elevernes relation til historie vil være interessant at følge i et fremtidigt studie. Ligeledes vil det være interessant at udvikle en didaktik, der bygger på lærer- og elevrefleksioner over, *hvorfor, hvornår og af hvem en historisk begivenhed, person, handling eller et fænomen er blevet betragtet som kontroversielt.* Et sådant didaktisk perspektiv vil bidrage til et fokus på fortællingen som sociokulturel ressource i historiefaget og til nuancerede fortællinger om kontroversielle aspekter i historien.

Referencer

- Abbott, A.** (1992). From Causes to Events: Notes on Narrative Positivism. *Sociological Methods & Research*, 20(4), 428-455. DOI: 10.1177/0049124192020004002
- Ahonen, S.** (2017). The Lure of Grand Narratives: A Dilemma for History Teachers. I: H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars* (s. 41-62). Palgrave Macmillan UK. DOI:10.1057/978-1-137-55432-1_3
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J. & Sharp, H.** (2017). Bridging historical consciousness and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters*, 4(1), 1-13.
- Ankersmit, F.** (2001). *Historical Representation*. Stanford University Press.
- Bailey, C.** (1971). Rationality, Democracy and the Neutral Teacher. *Cambridge Journal of Education*, 1(2), 68-76. DOI: 10.1080/0305764710010203
- Barton, K. C. & Levstik, L. S.** (2004). *Teaching History for the Common Good* (1. udg.). Routledge. DOI: 10.4324/9781410610508
- Bermudez, A.** (2019, march 2019). The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys. Dialogues on Historical Justice and Memory *Dialogues on Historical Justice and Memory Network Working Paper Series*, 15.
- Bermudez, A. & Epstein, T.** (2020). Representations of violent pasts in memorial museums. Ethical reflection and history education (Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia). *Journal for the Study of Education and Development*, 43(3), 503-543. DOI 10.1080/02103702.2020.1772541
- Bertucio, B.** (2016). Alasdair MacIntyre and Contemporary Capacity for the Epistemic Criterion. *Thresholds in Education*, 39(1), 6-19.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2012). Thematic analysis. I: H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology: Vol. 2 Research Designs: quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (s. 73-82), American Psychological Association. DOI: 10.1037/13620-000

- Carr**, D. (1991). *Time, Narrative, and History*. Indiana University Press. DOI:10.1080/0071773.1988.11007860
- Carrard**, P. (2015). History and Narrative: An Overview. *Narrative Works*, 5(1), 174-196.
- Carretero**, M. & Bermudez, A. (2012). Constructing histories. I: J. Valsiner (red.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of culture and psychology* (s. 625-646). Oxford University Press. DOI:10.1093/oxfordhb/9780195396430.001.0001
- Chinnery**, A. (2013). Caring for the past: on relationality and historical consciousness. *Ethics and Education*, 8(3), 253-262. DOI: 10.1080/17449642.2013.878083
- Christensen**, T. S. (2018). Etnografisk teamwork. I: T. S. Christensen, N. Elf, P. Hobel, A. Qvortrup & S. Troelsen (red.), *Didaktik i udvikling* (s. 265-280). Klim.
- Clarke**, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational analysis: Grounded theory after the postmodern turn*. (2. udg.). Sage Publications, Inc.
- Cooling**, T. (2012). What is a controversial issue? Implications for the treatment of religious beliefs in education. *Journal of Beliefs & Values*, 33(2), 169-181. DOI:10.180/13617672.2012.694060
- Cronon**, W. (1992). A Place for Stories: Nature, History, and Narrative. *Journal of American History*, 78(4), 1347-1376. DOI: 10.2307/2079346
- Dearden**, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44. DOI: 10.1080/0022027810130105
- Edling**, S., Sharp, H., Löfström, J. & Ammert, N. (2020). The good citizen. Citizenship, Social and Economics Education, *Citizenship, Social and Economics Education*, 19(2), 153-150. DOI:10.1177/2047173420936622
- Elf**, N. F. (2014). Læremidler som social praksis i fag. *Cursiv*, 13, 97-122.
- Elliott**, J. (2005). *Using narrative in social research*. SAGE Publications Ltd. DOI: 10.4135/9780857020246
- Epstein**, T. & Salinas, C. S. (2018). Research methodologies in history education. I: S. A. Metzger, L. M. Harris (Red.) *The Wiley international handbook of history teaching and learning*, 61-92. DOI: 10.1002/9781119100812.ch3
- Friedländer**, S. (1992). *Probing the Limits of Representation Nazism and the 'Final Solution'*. Harvard University Press.
- Goldberg**, T. & Savenije, G. M. (2018). Teaching Controversial Historical Issues I: S. A. Metzger & L. M. Harris (Red.), *The Wiley international handbook of history teaching and learning* (s. 503-526). DOI:10.1002/9781119100812.ch19
- Greteman**, A. J. (2016). Queer Educations: Pondering Perverse Pedagogy. *On the Nature of Controversy as Pedagogy. AES- Academy for Educational Studies*, 39(1), 44-56.
- Grever**, M. & Adriaansen, R. J. (2017). Historical culture: A concept revisited. I: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education* (s. 73-89). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-52908-4_4
- Hand**, M. (2008). What should we teach as controversial? A defense of the epistemic criterion. *Educational Theory*, 58(2), 213-228. DOI: 10.1111/j.1741-5446.2008.00285.x
- Hansen**, T. I. (2012). *Aktivitet og metode*. Klim.

- Harden, R. & Hartsell, S. B.** (2016). Controversy's Graveyard: The School of Education Classroom and Educational Policy Debate. *Thresholds in Education*, 39(1), 31-43.
- Hess, D. E.** (2009). *Controversy in the Classroom: The Democratic Power of Discussion* (årg. 1). Routledge.
- Holstein, J. A. & Gubrium, J. F.** (2012). *Varieties of Narrative Analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://methods.sagepub.com/book/varieties-of-narrative-analysis> DOI: 10.4135/9781506335117
- Magnussen, A.** (2019). Fortællingsanalyse for historikere. *Temp - Tidsskrift for historie*, 9(17), 5-26.
- McCully, A. & Barton, K.** (2007). Teaching Controversial Issues.... where controversial issues really matter. *Teaching history*, 127(127).
- Nordgren, K.** (2016). How to Do Things With History: Use of History as a Link Between Historical Consciousness and Historical Culture. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 479-504. DOI: 10.1080/00933104.2016.1211046
- Paul, H.** (2015). *Key issues in historical theory*. Routledge. DOI: 10.4324/9781315720609
- Pérez-Manjarrez, E.** (2017). 'History on Trial' the Role of Moral Judgment in the Explanation of Controversial History. *History Education Research Journal* 14(2), 40-56. DOI: 10.18546/HERJ.14.2.04
- Repoussi, M. & Tutiaux-Guillon, N.** (2010). New Trends in History Textbook Research: Issues and Methodologies toward a School Historiography. *Journal of Educational Media, Memory, and Society*, 2(1), 154-170. DOI: 10.3167/jemms.2010.020109
- Riessman, C. K.** (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage Publications, Inc.
- Rigsarkivet** (u. å.). Den danske slavehandel (kilder til gymnasium og HF). Lokaliseret på https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/961200/RIGSARKIVET-Den-danske-slavehandel-Kilder-til-Gymnasium-og-HF/#vars!dte=1758-06-01_00:00:00!
- Rowe, S. M., Wertsch, J. V. & Kosyaeva, T. Y.** (2002). Linking Little Narratives to Big Ones: Narrative and Public Memory in History Museums. *Culture & Psychology*, 8(1), 96-112. DOI: 10.1177/1354067x02008001621
- Rüsen, J.** (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. I: P. Seixas (red.), *Theorizing Historical Consciousness*, (s. 63-85). University of Toronto Press.
- Seixas, P.** (2017). Teaching Rival Histories: In Search of Narrative Plausibility. I: H. Å. Elmersjö, A. Clark & M. Vinterek (red.), *International Perspectives on Teaching Rival Histories: Pedagogical Responses to Contested Narratives and the History Wars* (s. 253-268). Palgrave Macmillan UK.
- Sætra, E.** (2021). Hva er et kontroversielt spørsmål? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(1), 93-102. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2021-01-09
- Thorp, R. & Vinterek, M.** (2020). Controversially uncontroversial? Swedish pre service history teachers' relations to their national pasts. *Acta Didactica Norden*, 14(4), 1-21. DOI: 10.5617/adno.8379

- Vlies, T. V. d.** (2017). Echoing National Narratives in English History Textbooks. I: M. Carretero, S. Berger & M. Grever (red.), *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education* (s. 243-258). Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-52908-4
- Wadel, C.** (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek.
- Wertsch, J. V.** (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, J. V.** (1997). Narrative Tools of History and Identity. *Culture & Psychology*, 3(1), 5-20. DOI: 10.1177/1354067x9700300101
- White, H. V.** (1973). *Metahistory: the historical imagination in nineteenth-century Europe*. Johns Hopkins University Press.
- Zembylas, M. & Kambani, F.** (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. DOI: 10.1080/00933104.2012.670591

Bilag: Oversigt over observerede forløb og læremidler som behandles i analysen

Skole A 1 7. klassetrin	Skole A 2 8. klassetrin	Skole B 8. klassetrin	Skole C 1 8. klassetrin (og 9. klassetrin)	Skole C 2 9. klassetrin
SLAVEHANDEL	DEN RUSISKE REVOLUTION	HOLOCAUST	IMPERIALISME	FOLKEMORD
Gyldendals historie 7, kapitlet Slaveri før og nu https://i-bog.gyldendal.dk/historie7#/?view=default&page=6 Rigsarkivet: Den danske slavehandel https://www.tiki-toki.com/timeline/entry/961200/RIGSARKIVET-Den-danske-slavehandel-Kilder-til-Gymnasium-og-HF/#vars!date=1758-06-01_00:00:00		Clive A. Lawton: Historien om Holocaust Folkedrab.dk Folkedrab.dk: Himmlers tale om den svære beslutning https://folkedrab.dk/kilder/kilde-tale-himmler-om-den-svaere-beslutning Auschwitz-Birkenau Museum Spillefilmen Schindlers liste, Stephen Spielberg 1993	Racismens historie del 3 – udsendelse vist på DRK rekvireret via Mit CFU (Udsendelse om Belgisk Congo) Historie 7.-9 Gyldendals fagportaler: Imperialismen i praksis, Belgisk Congo https://historie.gyldendal.dk/forloeb/imperialisme/kapitler/04-imperialismen-i-praksis/03-belgisk-congo	Folkedrab.dk Spillefilmen Schindlers liste, Stephen Spielberg 1993
DEMOKRATI	SOVJET OG PROPAGANDA	KONSPIRATIONSTEORIER	1. VERDENSKRIG	GENFORENINGEN 1920
Gyldendals historie 7, kapitlet Demokrati og ligestilling og Danmark, folket og landet https://i-bog.gyldendal.dk/historie7#/?view=default&page=6		Kampen om sandheden, Horisont 2017. Udsendelse rekvireret gennem CFU	Historie 7.-9 Gyldendals fagportaler: 1.verdenskrig med sønderjyske øjne https://historie.gyldendal.dk/forloeb/1-verdenskrig-med-soenderjyske-oejne	Historie 7.-9 Gyldendals fagportaler: Genforeningen 1920, Et større Danmark https://historie.gyldendal.dk/forloeb/genforeningen-1920/kapitler/03-et-stoerre-danmark

		Onlineforløb forår 2020	Efterår 2020 (9. klasse):	
		DEMOKRATI OG KVINDERS RETTIGHEDER	DEN KOLDE KRIG	
			Gyldendal: Det historiske overblik. Den kolde krig, s. 233-257.	
			ISRAEL OG PALÆSTINA	

**Der indgik flere læremidler i forløbene, men de er for overblikkets skyld ikke inkluderet i skemaet.*

Abstract

Denne artikel sætter fokus på dialogens betydning for læremiddelbrugen i historieundervisningen. Artiklen bygger på empiri indsamlet på seks forskellige skoler i tre regioner i Danmark i forbindelse med historiesporet i PaL-projektet (2018-2020). Artiklen undersøger på et empirisk grundlag, hvordan og hvorfor læreren vælger læremidler, og hvordan læremidlerne indgår dialogisk i klasserummet for at understøtte elevernes læremiddelbrug. Det analyseres på baggrund af en teoretisk beskrivelse af dialog sammenholdt med forskningsresultater om dialogens betydning for elevers læring.

Observationerne omkring dialogen i forbindelse med læremiddelbrugen eksemplificeres i analyseafsnittet og diskuteres efterfølgende i diskussionsafsnittet. Observationerne tydeliggjorde, at dialogen omkring de didaktiske og semantiske læremidler og det intenderede læringsudbytte er meget varierende. Der åbnes op for at sætte mere fokus på en struktureret og organiseret dialog i klasserummet, som kan styrke elevernes læremiddelbrug.

This article puts focus on the importance of dialogue in the use of teaching aids when teaching history. The article is based on empirical evidence collected from six schools in Denmark in connection with Historiesporet in the PaL-project (2018-2020). It examines, on an empirical basis, how and why the teacher chooses teaching aids, and how they are incorporated dialogically in the classroom to support the students' use of teaching aids. The analysis is based on a theoretical description of dialogue compared to research on the significance of dialogue for students' learning.

The empirical evidence indicates that the dialogue surrounding the didactic and semantic teaching aids and the intended learning outcomes vary greatly. It is exemplified in the analysis section and subsequently discussed in the discussion section. It opens up for increasing focus on a structured and organized dialogue in the classroom which in turn might strengthen the students' learning.

Dialog og læremiddelbrug

Den stilladserede dialogs betydning for elevers læremiddelbrug i historieundervisningen

Af Astrid Marie Møller Danielsen, CFU,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Indledning

Ofte vurderer vi et læremiddels potentialer løsrevet fra en specifik undervisningssituation. Vi analyserer læremidler ud fra fx læremiddeltrekanten (Graf, Hansen & Hansen, 2012, s. 143), men vurderer ikke læremidlet i forhold til den konkrete undervisningssituation. Denne undersøgelse sætter fokus på, hvordan læremidlets potentialer i praksis indtænkes og udnyttes i undervisningen igennem dialogen, og hvilken betydning den dialogiske rammesætning har for elevernes læremiddelbrug.

Artiklens formål er at belyse den stilladserede dialogs betydning for læremiddelbrugen i historieundervisningen, som det fremkom i observationerne, med særligt fokus på dialogen om lektionens mål og de valgte læremidler. Artiklen tager udgangspunkt i en teoretisk forståelse af dialogen som værende ”en ægte dialog” med autentiske spørgsmål og optag af elevsvar (Dysthe, Ness & Kirkegaard, 2020).

Analysen af den indsamlede empiri indikerer, at dialogen omkring de didaktiske og semantiske læremidler og det intenderede læringsudbytte er meget varierende. Denne artikel tager derfor udgangspunkt i:

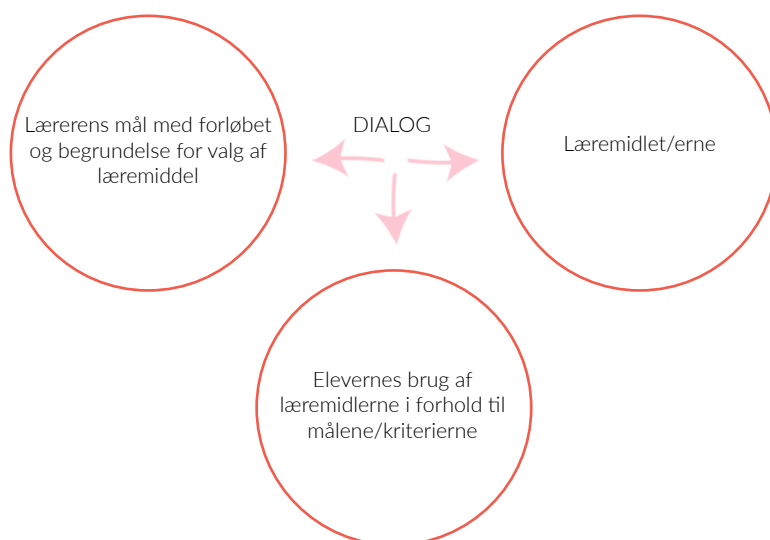
Hvilken betydning har dialogen for udbyttet af elevernes læremiddelbrug i forhold til lærerens intentioner med det valgte læremiddel?



Her eksemplificeret med en model, der illustrerer den stilladserede dialog som det centrale, der binder mål, læremidler og læremiddelbrugen sammen.

Figur 1.

Illustration af dialogens betydning for samspillet mellem læremiddel, mål og læremiddelbrugen.



Med afsæt i ovenstående diskuterer artiklen nedenstående samhørende spørgsmål:

- Hvordan stilladseres læremidlet for eleverne i forhold til fagets mål og intentionen med lektionen?
- Hvilke spørgsmålstyper indgår i den stilladserende dialog? Lukkede eller åbne?
- Hvordan optages elevernes svar i dialogen?

De valgte fokuspunkter udspringer af hypotesen om, at lærerens didaktiske intentioner ikke er i overensstemmelse med den måde, læremidlet anvendes af eleverne på, og at den manglende dialog er én forklaring på dette.

Analysen af empirien vil være grundlaget for undersøgelse af læremiddelbrugen i forhold til lærerens mål. Dette vil sammenholdes med en analyse af den dialogiske stilladsering op til læremiddelbrugen. Åbninger mod den strukturerede dialog vil eksemplificeres ud fra konkrete observationer og præsenteres som didaktiske perspektiveringer undervejs og til sidst.

Dialog og læring

Trods udvikling i både folkeskoleloven og historiefaget har dialogen stået centralt som en væsentlig pædagogisk tænkning. I folkeskolens formålsparagraf (Folkeskoleloven, 2020, §1) står der blandt andet, at folkeskolen skal understøtte, at eleverne *”får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”* og i stk. 3: *”skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati”*. Dialogen, at lytte, at bidrage og derigennem skabe nye erkendelser er en ressource i opfyldelsen af dette mål. I fagformålet for historie (Formålet for historie, n.d.) understøttes det overordnede mål om, at eleverne opnår *”forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund”*, bl.a. ved at *”arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger”*. Dialogen spiller en central rolle i samspillet mellem de konvergente læringsmål og de divergente læringsmål, hvor de komplekse problemstillinger kommer i spil, og hvor dialogen styrker den kritiske, nysgerrige og undersøgende tilgang til læringen i praksisfællesskabet (Risbjerg & Sørensen, 2019). Ikke mindst i et fag som historie, hvor der ofte arbejdes med fortidsfortolkninger i form af 1. ordensviden, før eleverne arbejder undersøgende med 2. ordens- og procedureviden (Poulsen, in press). At mestre en ægte dialog styrker elevernes undersøgelseskompetencer, evne til at tage stilling og handle og dermed deres demokratiske dannelse.

Ifølge et stigende antal studier er der evidens for, at dialog fremmer elevernes læring og deres kritiske sans (Dysthe et al., 2020, s. 11; Hattie, 2009). Samtidigt viser internationale undersøgelser, at IRE-tilgangen til dialog i klasserummet stadig er den mest fremherskende i undervisningen. En undersøgelse fra 2004 af Smith, Hardman, Wall og Mroz foretaget i forbindelse med skolereformen af Primary Schools i England, omfattende 156 undervisningssituationer og foretaget på baggrund af computerstyrede systematiske observationer, viste at:

- 15% af lærerne stiller aldrig åbne spørgsmål.
- Optag sker i kun 4% af den observerede undervisning. 43% brugte aldrig optag.
- De fleste elevsvar var på tre ord eller færre og varede under 5 sekunder i 70% af tilfældene.
- Klassedialoger med udveksling af ideer skete gennemsnitligt i under 50 sekunder i 8. klasser og under 15 sekunder i 9. klasser (Nystrand, Wu, Gamoran, Zeiser & Long, 2003).

Undersøgelsen er 16 år gammel men stemmer på mange måder overens med andre undersøgelser (Tolstrup, 2020; Dysthe, 2020; Howe, Hennessey & Mercer, 2019; Smith et al., 2004; Nystrand et al., 2003) og mine observationer, som det vil fremgå nedenfor.

State of the art

Forskningen omkring læremiddelbrug i historieundervisningen i Danmark er ikke omfattende. Den seneste undersøgelse (udover det igangværende projekt, Praksisfortolkninger af Læremidler) der til dels omhandler elevernes læremiddelbrug, er undersøgelsen *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* (Knudsen & Poulsen, 2016). Her spiller læremiddelbrugen dog kun en mindre rolle.

Forskning i Danmark og Skandinavien omkring læremiddelbrug peger blandt andet på tre udfordringer i forhold til, hvordan læremidler kan understøtte elevernes læring. Disse tre udfordringer kan beskrives med afsæt i følgende elev-oplevelser. Eleverne oplever:

- At lærebogen er svær at forstå, uinteressant og kedelig (Olsson, 2014, s. 16).
- At de mangler strategier for, hvordan lærebogen kan læses for at udnytte potentialet (Olsson, 2014 s. 16).
- At de ikke altid forstår formålet med det, som de læser, eller opgaver, de skal løse (Knudsen & Poulsen, 2016).

Det er naturligvis kun tre nedslag ud af flere, men det er dem, der umiddelbart understøtter relevansen af at kigge nærmere på den dialogiske rammesætning, der er inden elevernes læremiddelbrug.

Metode

Metodisk bygger artiklen primært på kvalitative data (Larsen, 2010), der er indsamlet på seks forskellige skoler i tre regioner i Danmark i forbindelse med historiesporet i PaL-projektet. Projektet kortlægger og bidrager til en forståelse af læreres og elevers brug af læremidler blandt andet ved at undersøge sammenhængen og forskellen mellem det intendede lærings- og undervisningsdesign og det aktualiserede design i praksis (Læremiddel.dk, n.d.). Et mindre review over undersøgelser af læremiddelbrug i historiefaget i grundskolen dannede grundlaget for historiegruppens arbejde (Poulsen, 2018). Her fremgik det, at læremiddelbrug i praksis kun indgik i få undersøgelser.

Historiegruppen valgte en antropologisk tilgang til observationerne med en kvalitativ og undersøgende tilgang i observationer af praksis. Observationerne blev registreret med et fælles observationsskema inspireret af Uwe Flicks *An Introduction to Qualitative Research* (2019).

Af bilag 1 fremgår det, at materialet består af observationer samt video- og lydoptagelser fra undervisning på 3., 4., 6. og 8. årgang. Skolerne er udvalgt, så alle landsdele er repræsenteret, og klasser er udvalgt fra både indskoling, mellemtrin og udskoling for at opnå variation i informationer (Flyvbjerg, 2006). Derudover er der foretaget interviews af lærere med semistrukturerede interviewguides og udvalgte elever fra en enkelt skole (Larsen, 2010). Der anvendes i denne artikel observationer, video, lyd og interviews fra en 4., en 6. og to 8. klasser fra 4 forskellige skoler som eksempler på dialogens betydning for læremiddelbrugen. Elevinterviewet indgår ikke i denne analyse, idet perspektivet her er på lærerens stilladserende rolle i forhold til dialogen og elevernes læremiddelbrug.

Det er denne empiri, der er udgangspunktet for analysen af dialogens betydning i klasserummet, både mellem elev(er)-lærer og elev(er)-elev(er), for elevernes læremiddelbrug. Internationale undersøgelser om læremiddelbrug (Graf et al., 2012; Helgason & Lässig, 2010; Olsson, 2014; Paxton, 1999; Vinterek, 2010) fungerer generelt som den teoretiske ramme for analysen sammenholdt med forskning i dialogens betydning for elevernes læring (Dysthe, 1997, 2003; Bakhtin, 1981; Christensen, Madsen, Priisholm & Roug-Andersen, 2019).

I analysen indgår en kvantitativ analyse af antallet af minutter, som læreren bruger på den indledende del af lektionen. Opgørelsen af minutter indikerer den tid, hvor den stilladserende dialog om læremidler *kunne* inddrages, og derfor er minutterne sammenholdt med antallet af minutter, hvor dialogen allerede omhandler mål og sammenhæng med læremidlerne. Inddragelsen er primært relevant i forståelsen af tiden, der bruges på at rammesætte lektionen og læremidlerne, og dermed de potentialer for dialogiske åbninger, der findes her. Det kan være delvist misvisende at præsentere opgørelsen på denne måde, da læreren ofte i denne del har en selvproduceret PowerPoint eller andet, som må betragtes som et didaktisk læremiddel. Det vil fremgå efterfølgende i analysen, om eleverne bruger lærerens PowerPoint eller andet som læremiddel.

De tematiske spørgsmål er valgt på baggrund af observationerne og lærerinterviewene, hvor det fremgik, at der var en manglende sammenhæng mellem det læreren intenderede, de valgte læremidler

og elevernes læremiddelbrug.

Den kvalitative empiri er indsamlet af forskergruppen i fællesskab og efterfølgende præsenteret på møder og gjort tilgængeligt for alle. I gruppen er forskellige temaer, der er blevet observeret og har relevans for elevers læremiddelbrug, blevet præsenteret og diskuteret. Da den varierede kvalitet af dialog var et mønster, jeg så gentaget i observationerne, valgte jeg at forfølge dette nøgletema (Kohlbacher, 2006). Efter gennemgang af data og transskribering af dele af optagelserne organiserede jeg observationerne i noteform i et skema inddelt i de tre elementer, som det fremgår ovenfor – lærerens mål, læremidlet og elevernes læremiddelbrug. De mønstre (Nowell, Norris, White & Moules, 2017), der fremkom i data, kobledes jeg med centrale teoretiske begreber om dialogisk undervisning og omsatte til tematiske spørgsmål, som jeg efterfølgende analyserede observationer og interviews ud fra. Eksempler fra empirien bliver brugt i analysen. Ingen af disse er enkeltstående, og lignende praksiseksempler kunne fremhæves fra andre observationer.

Læremiddelfokus

Der findes en bred vifte af didaktiske læremidler til historieundervisningen i grundskolen. Både forlagsproducerede læremidler, der har undervisning som det primære mål, men også fra kulturinstitutioner, filmproducenter og mange andre aktører, der bidrager med didaktiske forslag. I denne artikel er det primære fokus på didaktiske grundmaterialer og semantiske læremidler, da nyere undersøgelser viser, at digitale fagportaler eller grundbøger ofte anvendes i lærerens planlægning og gennemførelse af undervisningen, i samspil med andre læremidler (Knudsen & Poulsen, 2016; Vinterek, 2010). Undersøgelser om elevernes oplevelser af de didaktiske grundbøger tyder på, at elever finder grundbøger uinteressante og svære at forstå. Og ikke mindst har eleverne ikke viden om, hvordan grundbøgerne bruges (Paxton, 1999; Olsson, 2014). Her kan et øget fokus på dialogen understøtte elevernes læremiddelbrug og dermed øges forståelsen af læremidlerne og hvordan de kan bruges i en læringskontekst (Maine, 2019).

Dialogisk undervisning – teoretisk ramme

Dialog skal i denne artikel forstås som mere end en samtale imellem to eller flere parter. Dialogen er her en del af læringen, og dialogen bliver tilgangen til den undersøgende læringstilgang (Christensen et al., 2019). I forhold til læremidlerne vil dialogen således blive behandlet som et redskab, der er med til at skabe rammerne for

læremiddelbrugen.

Dialog i en læringsforståelse som her tager udgangspunkt i en socialkonstruktivistisk forståelse (Illeris, 2000; Beck, Kaspersen & Paulsen, 2014), hvor læringen opstår i dialogisk samspil med andre. Dialogen er ikke alene knyttet an til lærer-elev, men ligeledes dialogen i forhold til elev-elev og elever og læremidler. Det er et opgør med en meget stærk traditionel dialogisk kultur, hvor læreren spørger, eleven svarer, og læreren evaluerer svaret (IRE: initiation – response – evaluation), som ifølge forskningen stadig er den dominerende dialogform i undervisningen (Hardman, 2019, s. 141-144; Tolstrup, 2020).

I denne artikel tages der udgangspunkt i dialogen som begreb defineret ud fra tre perspektiver (Bakhtin, 1981), der ikke nødvendigvis udelukker hinanden. Det er primært de to sidste pointer, der indgår i analysen af observationerne.

- Dialog er det grundlæggende princip i menneskets tilværelse. Livet er i sin natur dialogisk. At leve betyder at deltage i dialog: at spørge, at lytte, at svare, at argumentere.
- Mening, forståelse og viden bliver skabt gennem dialog. Dialogen fungerer som en bro mellem den, som taler, og den, som lytter, hvor meninger bliver skabt i det dialogiske samspil mellem hinanden. Dermed er responsen fra ”den anden” i dialogen vigtig. Det er et alternativ til den traditionelle kommunikationsmodel (IRE).
- Dialog defineret som modsætning til monolog.

Bakhtins definition vil indgå som et analyseredskab, og hans anden pointe er særligt interessant i forhold til dialogisk læring. Hvordan kan dialogen mellem lærer-elev(er) og elev-elev understøtte den meningsforståelse, som eleverne tilkendegiver mangler (Paxton, 1999; Olsson, 2014), og understøtte den fælles videnskonstruktion og forståelse, som er betydningsfuld og grundlaget for læring (Andersen, 2012).

Dialogisk undervisning er ikke lig samtale, men handler om, hvordan vi sammen, elever og lærere, skaber nye meningsforståelser og erkendelser gennem en undersøgende, dialogbaseret læringsproces. Eleverne er ikke modtagere af læring men bidragsydere (Christensen et al., 2019).

Dialogisk undervisning er i denne forståelse kendetegnet ved:

- Der stilles autentiske spørgsmål, der lægger op til refleksion og perspektivering. Det vil sige i modsætning til overhøringsprægede

- spørgsmål benyttes åbne spørgsmål (Dysthe, 1997).
- Flerstemmighed. Når flere stemmer kommer i spil skabes orientering mod parternes grundlæggende forståelse og forskellige perspektiver (Madsen, 2000).
 - Gensidig social støtte. En forståelse og oplevelse af at alle bidrager til læringen ved at lytte til hinanden, dele ideer og overveje alternative synspunkter (Alexander, 2018).

Den ægte dialog fordrer ifølge Dysthe (1997), at der stilles autentiske spørgsmål, hvor svarene fra eleverne kræver refleksion, tolkning og forståelse og ikke spørgsmål, hvor læreren søger et bestemt svar. Derudover skal elevsvarene optages i dialogen og inkorporeres i den videre dialog, hvilket også signalerer høj værdisætning i forhold til elevsvarene. Dermed opfattes elevernes bidrag til dialogen som relevante og brugbare. Dialogen finder også sted indbyrdes eleverne imellem og mellem elever og læremidler. Eleverne bruger fx hinanden som ressource (Flatås, Olsen & Aasland, 2017) i samspillet med læremidlet. Det kan være i processen med at afklare, hvad læremidlet skal bruges til i forhold til lektionens mål eller som invitation til, at eleverne forholder sig kritisk og analyserende til læremidlets indhold.

Dialogen betragtes som et redskab til elevernes læring, der er med til at skabe rammerne for læremiddelbrugen, der styrker lærerens mål med forløbet og elevernes refleksioner i forhold til deres læremiddelbrug.

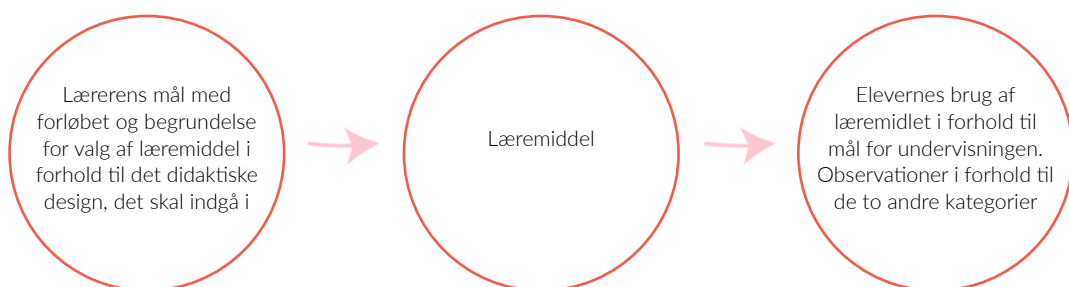
Analysen

Analysen er foretaget ud fra de kvalitative data indsamlet fra de seks forskellige skoler fordelt over tre danske regioner i efteråret 2018 og foråret 2019. Materialet er behandlet ud fra forskningsspørgsmålet ”Hvilken betydning har dialogen for udbyttet af elevernes læremiddelbrug i forhold til lærerens intentioner med det valgte læremiddel” samt de tilhørende spørgsmål og har primært haft fokus på lektionernes opstart. Begrundelsen herfor er, at den observerede undervisning generelt fulgte en struktur, der varierede i længde og indhold, men indeholdt en fælles start i plenum efterfulgt af en opgave, som eleverne skulle løse, med læremidler, og til sidst en kort afslutning af lektionen i plenum. I forhold til denne undersøgelses fokus er interessen derfor primært rettet mod den indledende del op til elevernes læremiddelbrug i forbindelse med opgaveløsningen. I de tilfælde, hvor undervisningen blev en lang indledning, er det hele lektionen, som indgår i analysen.

Analysen har fokus på dialogens betydning for at opnå lærerens intention med det valgte læremiddel, og hvordan iscenesættelse af og dialogen omkring læremidlet understøtter målet, som det kommer til udtryk i elevarbejdet. Analysen vil derfor tage udgangspunkt i dialogen op til elevernes læremiddelbrug og i lærerens mål og intention med læremidlet. Vurderingen af dialogen i den observerede undervisning vil derfor bygge på de første to ”kasser”. Her illustreret med en visualisering af sammenhængen og analysetilgangen:

Figur 2.

Visualisering af analysens primære fokus på dialog inden læremiddelbrug.



De tematiske spørgsmål i analysen, som understøtter de stillede forskningsspørgsmål i forhold til dialogens betydning i den observerede undervisning, er:

- Antallet af minutter, som læreren taler, inden læremidlet anvendes.
- Hvordan italesættes læremidlet? Hvilken dialogform kan observeres om læremidlet i samspil med eleverne i forhold til fagets mål og intentionen med lektionen?
- Hvilke spørgsmålstyper indgår i dialogen. Lukkede eller åbne?
- Hvordan bruges elevernes svar i dialogen?
- Elev-elev-dialog. Hvordan bruges eleverne som dialogiske faglige sparringspartnere i lektionens opstart og introduktion til læremidlet?

Temaspørgsmålene er valgt, idet observationerne, som nævnt ovenfor, indikerede, at lærerens italesættelse af læremiddelbrugen og dialogen, der er knyttet til elevernes brug af læremidlerne, ikke

stemmer overens med lærerens mål. Her spiller rammesætningen af undervisningen, der oftest er dialogisk i en eller anden form, en central rolle.

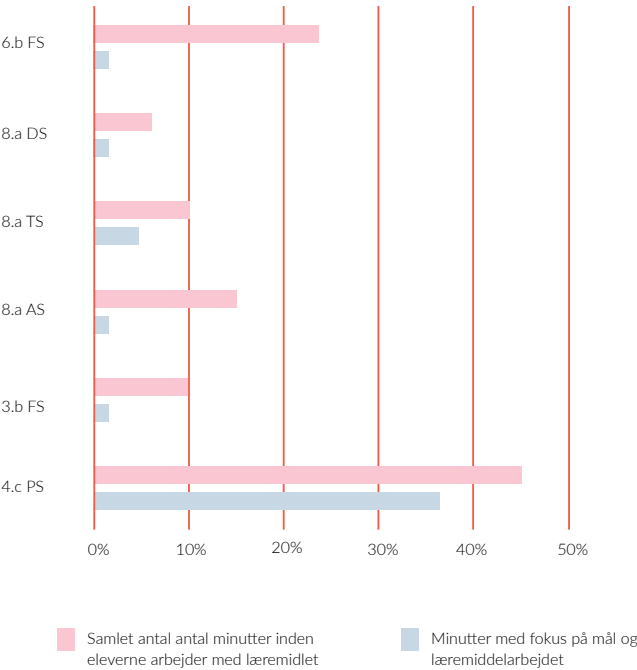
Der vil primært være fokus på den indledende del af lektionerne og et blik ned i elevarbejdet og deres brug af læremidlerne. Analysen bygger på uddrag fra observationer fra fire af de seks klasser og udspringer alle af en eller anden form for dialog i klassen. Temaspørgsmålene vil blive eksemplificeret og efterfølgende indgå i diskussionsafsnittet. Undervejs vil der præsenteres åbninger i forhold til mulighederne for at understøtte dialogen på anden vis med udgangspunkt i den observerede undervisning.

Minutter lærerne taler/har en dialog med eleverne, inden eleverne arbejder selvstændigt med læremidler – en kvantitativ optælling

Antallet af minutter klassen samtaler, inden arbejdet med læremidlet/-erne sættes i gang, fortæller ikke i sig selv noget om sammenhængen mellem kvaliteten af den indledende dialog i forhold til elevernes efterfølgende brug af læremidlerne. Inddragelsen illustrerer tiden, der bruges på at rammesætte lektionen og læremidlerne, og dermed de potentialer for dialogiske åbninger, der findes her. Fordelingen af minutter er min observation og er derfor en subjektiv vurdering. Gennemsnitligt var den indledende klassesamtale på 19,8 minutter. Fordelingen var således:

Figur 3.
Visualisering af analysens primære fokus på dialog inden læremiddelbrug.

Minutter inden arbejdet med læremiddel



Som det fremgår af tallene, bruges der megen tid på den indledende dialog. Når vi så sammenligner med tid brugt på dialog om lektionens mål og de valgte læremidler, der skal understøtte målet, så fremgår det tydeligt, at der bruges meget lidt tid på denne del.

Analyse af uddrag fra observationerne

Skole 1: Optag af elevsvar

Optag af elevsvar i dialogen er centralt for den ægte dialog (Dysthe, 1997; Tolstrup, 2020). At eleverne oplever, at deres inputs til dialogen bidrager til den fælles meningsforståelse og den videre dialog. Uddraget fra opstarten i denne 8. klasse eksemplificerer brugen af elevsvar på forskellig vis.

I interviewet med historielæreren i 8. A fremgår det ikke, hvilke mål læreren ønsker at sætte i spil, men vi får indblik i andre elementer, han vægter i sin undervisning: Han tager fx altid udgangspunkt i noget nutidigt: ”uanset hvad jeg underviser i, skal der

udgangspunkt i noget nutidigt: ”uanset hvad jeg underviser i, skal der trækkes linjer til i dag, så det bliver mere håndgribeligt”. Denne del planlægger han selv, for læremidlerne har, ifølge læreren, sjældent det udgangspunkt. Derudover mener han, at eleverne skal have viden, fx som den fremstår i Clios portal historiefaget.dk, før de kan arbejde med et tema. Læreren har desuden et særligt fokus på de elever, der ikke er historisk engagerede.

I dette forløb er læremidlerne primært valgt ud fra tilgængelighed. Skolen har adgang til de analoge materialer *Ind i historien* og *Hit med historien* samt den digitale portal historiefaget.dk. Primært anvender lærerne dog portalen historiefaget.dk fra Clío, da læreren mener, det er mere overskueligt, og der er opgaver til temaerne/emnerne.

Lektionens forløb – uddrag:

Læreren starter timen op med at introducere dagens indhold og repetere fra sidst, idet han ønsker, ifølge lærerinterviewet, at aktivere elevernes forforståelser inden det videre arbejde. I dialogen praktiserer læreren primært en IRE-tilgang, idet elevernes svar ikke bliver optaget i den videre dialog, og de efterfølgende spørgsmål primært er lukkede (Dysthe, 1997).

L: Vi skal se et udsnit af Brødrene Madsen (Brødrene Madsens tidsrejse: Enevælden), og så får I en opgave, I skal lave. Men aller, aller først – sidste gang havde vi noget om overklassen under enevælden, hvad var det, vi kaldte det – den der pyramide. Hvem er det Brødrene Madsen er i lære hos?

E: Adlen.

L: Og adlen, havde de nogle bestemte rettigheder og pligter – måtte adlen noget, som andre ikke måtte?

E: Adlen måtte alt.

L: Ja, adlen måtte faktisk alt. Hvem kunne straffe adlen?

E: Ingen.

L: Kongen måske hvis det var rigtigt, rigtig grelt. Er der ingen i vores dages samfund, som må alt?

E: Nej.

Læreren har en intention om at aktivere elevernes forforståelse ved at aktivere stoffet fra sidste lektion. Det er relevant for at skabe sammenhæng (Meyer, 2005), men dialogformen, læreren griber det an med, er en typisk IRE. Lærerne stiller et spørgsmål, én elev svarer, og lærerne giver respons på elevsvaret. Vi ser desuden et typisk træk ved denne form for dialog, idet elevernes svar er meget korte og ikke bliver

udfordret eller brugt efterfølgende (Hardman, 2019). I ovenstående eksempel er der tre elevsvar på blot et ord og et svar på tre ord. Eftersom læreren ikke spørger ind til elevernes svar, kan læreren ikke optage svarene i dialogen og bruge elevsvarene til en ægte dialog jf. Dysthe (1997). Læreren stiller i stedet et nyt spørgsmål. Kun få elever er aktive, og dialogen er primært mellem én elev og læreren. Læreren intention med den indledende dialog får dermed ikke den ønskede effekt, da kun få elever er aktive, og elevsvarene ikke bruges aktivt til at inddrage andre elever. Åbningerne er der, fx gennem spørgeteknikker som fx Tolstrup præsenterer (2020). Det kan gøres ved at bede om, at elevens bidrag foldes yderligere ud i stedet for selv at fortsætte besvarelsen. Selv de korte elevsvar som ”nej” kan med fordel udfordres. Er klassen enige om det, kan der findes nuancer osv.

Herefter starter læreren op på dagens fokus – magt. Læreren vælger at inddrage et nutidigt perspektiv på magten i Danmark som udgangspunkt for det senere arbejde med magt i et historisk perspektiv. Han præsenterer eksemplet med kronprins Frederik, der i 2015 trodser en lukket Storebæltsbro og krydser den to gange i stormvejr. Formålet med eksemplet er, at eleverne kan perspektivere enevældens magt til nutidens magt og straf.

Læreren fortæller, at kronprinsen nok gerne ville hjem, og en elev ytrer højt ”det kan jeg da godt forstå”. Læreren ignorerer eller hører ikke kommentaren, der ellers med fordel kunne aktivere en ægte dialog i klassen, hvor elevernes holdning til kronprinsens handling kunne komme på banen og knyttes an til hele problemstillingen om absolut magt eller ej. Læreren fortsætter samme tilgang med flere eksempler, med samme IRE-dialogform, og responsen er kun korte svar fra enkelte elever på lærerens spørgsmål. De fleste elever er ikke deltagende. Læreren ønsker, at eleverne er bevidste om, hvad der var dannelse for 300 år siden og illustrerer dette ved at vise en del af *Brødrene Madsens tidsrejse: Enevælden*. Inden læreren sætter videoen i gang, spørger han eleverne ”Kan I huske, hvad de var i gang med her?” Og svarer selv med det samme ”Nå, ikke”. Herefter sætter læreren afsnittet i gang. Det er tvivlsomt, at eleverne helt er med på, hvad formålet er med det, de skal se. Læreren stopper undervejs og kommenterer, men inddrager ikke eleverne aktivt.

Da det valgte udsnit af videoen er slut, er der gået næsten 18 minutter af lektionen, og eleverne får præsenteret deres opgave, som de skal arbejde med resten af timen. Læreren viser, hvor teksterne er på historiefaget.dk. Eleverne skal selv vælge, hvilket nedslag på portalen om enevælden de vil arbejde med. Efterfølgende skal de skrive de 3-5 pointer, de vigtigste, ned til næste gang. Læreren understreger: ”Jeg gider ikke flere ting. 14.57 kommer I ind og siger tak for i dag.”

Hvad der er vigtigst, og i forhold til hvad, italesættes ikke, og formålet med de vigtigste pointer, hvad de skal bruges til næste gang, er ukendt. Der er ingen kriterier for opgaven, som eleverne er med til at finde og italesætte og efterfølgende kan benytte i arbejdet (Fjørtoft, 2017). Hvordan de tekster, eleverne skal læse, hænger sammen med det viste klip med brødrene Madsen italesættes ikke, og klippet bruges heller ikke af eleverne efterfølgende. Usikkerheden understreges af en elev, der efter små ti minutters arbejde spørger læreren: ”Vi skal skrive tre til fem ord?”.

De tekster på historiefaget.dk, som eleverne i denne observation skal bruge, har fokus på 1. ordensviden (Bregnsbo, Dahl, Nielsen & Sørensen, n.d.) og lægger ikke op til, at eleverne forholder sig kritisk til teksterne, fx gennem inddragelse af nutidige problemstillinger, hvilket ellers er lærerens didaktiske intention. I det efterfølgende arbejde med tekstafsnittene er der hos flere usikkerhed om begrebs betydning i teksterne, og eleverne taler om en masse andet end opgaven. På intet tidspunkt høres det på optagelserne, at lektionens indledning eller den netop sete video bruges. Den manglende dialog om, hvad og hvorfor eleverne skal arbejde med læremidlerne, kan betyde, at eleverne delvist er inaktive i forhold til opgaven. I observationen fremgår det, at læremidlerne ikke bidrager til meningsforståelsen (Bakhtin, 1981), idet eleverne ikke bruger inputs fra lektionens opstart eller informationer fra den sete video.

Lærernes intentioner og mål for undervisningen

Det fremgår ikke altid eksplicit i den indsamlede empiri, hvad lærernes faglige mål med lektionerne er og derfor heller ikke bevæggrundene for valg af læremidler. Det gør sig gældende i ovenstående eksempel. Det har den konsekvens, at det kan være svært at vurdere læremiddelbrugen, idet formålet med det valgte læremiddel er uklart. Min vurdering er, at lærerens manglende overvejelser og manglende dialog med eleverne omkring formålet med læremiddelbrugen smitter af på elevernes brug af læremidlerne. En usikkerhed om hvad og hvorfor, de skal arbejde med læremidlerne, opstår og deraf et begrænset udbytte. I eksemplet ovenfor er der megen tid, hvor der er en dialog mellem elever og lærer, men uden at dialogen efterfølgende kobles til elevernes arbejde med læremidlerne. Det viste udsnit af udsendelsen *Brødrene Madsens tidsrejse* bliver ikke brugt aktivt – fx i en ægte dialog med eleverne, og intentionen med læremidlet, at engagere eleverne, mislykkes derfor til dels.

Skole 2: Italesættelse af mål og læremidlerne

For at indgå i en dialog skal deltagerne kende dialogens omdrejningspunkt. Ufokuserede dialoger med bidrag i mange retninger gør det svært for mange elever at deltage (Høegh, 2020). I en undervisnings-sammenhæng fordrer det en tydelighed fra læreren om, hvad målet med undervisningen er, og, i denne sammenhæng, at målet med læremiddelbrugen bliver italesat og indgår i dialogen. På den måde kan eleverne være med til at skabe mening, forståelse og viden gennem arbejdet med læremidlerne (Bakhtin, 1981). Eleverne bliver bidragsydere og ikke modtagere af læring (Christensen et al., 2019). I det følgende eksempel er læreren velovervejet i forhold til både det faglige mål for undervisningen og læremidlerne, der skal understøtte eleverne heri.

Denne 8. klasse arbejder, ifølge lærerinterviewet, med temaet *Grundlovens indførelse i Danmark*. Det overordnede mål, læreren har med forløbet, er, at eleverne får en forståelse for, at demokrati ikke er en selvfølge, og at der historisk set er nogle, der har kæmpet for at få demokrati i Danmark. At demokrati er et valg og ikke en selvfølge. Læreren ønsker, at eleverne opnår en erkendelse af, at vi skal passe på demokratiet og har pligt til at deltage. Læreren har gjort sig mange overvejelser omkring inddragelsen af forskellige typer af læremidler, både analoge og digitale, for at opnå denne refleksion hos eleverne.

I interviewet inden observationen udtrykte læreren, at han havde følgende hensigt med at inddrage de udvalgte læremidler i undervisningen: "Eleverne skal identificere og se forskelle og ligheder mellem de forskellige læremidlers fremstilling af demokratiseringen i Danmark". Læreren havde valgt at inddrage følgende læremidler: Et afsnit fra DR's serie *Historien om Danmark (Det svære demokrati)* og to analoge historiesystemer *Klar, parat, historie 8. klasse* (Hostrup & Hemmingsen, 2010) og *Ny historie i ottende* (Jensen, 2000). Ifølge læreren skulle eleverne arbejde med læremidlerne på følgende måde: "Eleverne skal arbejde med forskellige kilder og hermed opnå viden om forskellige kilders/fremstillingerens syn på den samme historiske begivenhed". Målet med undervisningen og brugen af læremidlerne var, ifølge læreren, at eleverne skal lære kildekritik på en funktionel måde.

Desuden havde læreren opstillet følgende tre problemstillinger, som skulle danne udgangspunkt for elevernes arbejde med de forskellige historiske fremstillinger i læremidlerne:

- Hvem var de vigtigste personer bag demokratiets indførelse i Danmark?
- Hvilke forklaringer giver udsendelsen på demokratiets indførelse?

— Hvem var for, og hvem var imod ændringerne?

I undervisningen inddrages læremidlerne således, at eleverne først så afsnittet fra *Historien om Danmark*, som de skulle tage notater til. Derefter læste eleverne de to uddrag fra historiesystemerne. Efter visningen af udsendelsen viste det sig dog, at de fleste elever ikke havde taget notater til afsnittet fra *Historien om Danmark*. Læreren talte derfor om notatteknikker efterfølgende. Eleverne læste derefter de to afsnit i historiebøgerne. Efter endt læsning efterspurgte enkelte elever afklaring hos læreren for at få uddybet instruktionen og klarhed over, hvad opgaven gik ud på.

Læreren har gjort sig mange overvejelser om problemstillinger og mål i forhold til undervisningen og hvilke læremidler, der understøtter dette. Alligevel indikerer eksemplet, at der manglede en indledende dialog med eleverne og en italesættelse af målet med undervisningen, idet eleverne efter læremiddelbrugen spørger, hvad de skulle bruge disse til. Læreren opnår ikke at skabe en fælles mening, forståelse og viden (Bakhtin, 1981), som understøtter og rammesætter opgaven gennem et dialogisk samspil med eleverne. Herunder tillige en dialog om, hvordan læremidlerne skulle bruges af eleverne, således at de understøttede målet, elevernes læring og tydelige kriterier for elevernes arbejde med læremidlerne (Hattie, 2009; Wølner, 2015; Fjortof, 2017).

Skole 3: Spørgsmålstyper

Lærerens spørgsmål er et vigtigt didaktisk redskab og har stor betydning for elevernes læring (Tolstrup, 2020). I eksemplet her fra en 4. klasse observerede jeg en lærer, der brugte spørgsmål meget aktivt i sin undervisning, og vi får indblik i flere forskellige typer af spørgsmål og deres effekt på dialogens forløb. I interviewet med læreren fremgik det, at han med udgangspunkt i genstande vil skabe nysgerrighed hos eleverne og træne deres ”detektiv-tilgang”. At være detektiv kræver, man stiller spørgsmål og undrer sig. Udgangspunktet er en undersøgende tilgang til faget, som har til hensigt at understøtte elevernes forståelse af, at de er både historieskabte og -skabende. Lærerens erfaringer er, at eleverne ofte mister interessen, når undervisningen tager udgangspunkt i skolens analoge læremidler til historie. Skolen har det analoge materiale ”Indblik og udsyn” og adgang til Gyldendals fagportal til historie.

Læreren starter lektionen med at repetere fra sidst ved at vise et foto fra sidste lektion. Fotoet er fra Gyldendals historieportal og viser børn, der leger med tøndebånd på gaden. Fotoet er tænkt som introduktionen til lektionens tema – ”Gamle lege”. Repetitionen er en

monolog, og eleverne inddrages ikke i tilbageblikket. Det bliver lærerens erindringer fra sidste lektion, som bliver omdrejningspunktet, og eleverne får ikke mulighed for at bidrage til repetitionen undervejs. Herefter stiller læreren et åbent spørgsmål (Dysthe, 1997; Tolstrup, 2020): "Hvad leger I med, når I har fri?" De fleste elever markerer, og de, der får ordet, svarer "iPad", "spiller computer" og lignende. Læreren vil gerne have eleverne en anden vej og spørger derfor: "Er der nogen, der laver noget, der ikke er på en skærm?" Igen markerer de fleste elever, og der er svar som "driller min lillebror", "laver lektier", "bager", "spiller fodbold". Læreren ytrer tilfredshed med, at eleverne laver andet end digitale ting i fritiden, og går videre til dagens fokusområde – genstande.

Læreren viser en del af en racerbane, der er fra hans egen barndom, og opfordrer eleverne til at gætte på, hvad det er. Eleverne byder ind med mange forskellige svar, og læreren bruger delvist elevsvarene i den videre dialog. For eksempel gætter en elev "noget til en racerbane?", hvorefter læreren gentager svaret anerkendende "Racerbane, ja, noget til en racerbane". Læreren optager ikke yderligere elevens svar fx ved at bede de andre elever forholde sig til den mulighed. I stedet dukker nye gætterier op, blandt andet et gæt "sådan noget metal, man skal se, hvor langt man kan trille". Dermed skifter én elev dialogen tilbage til dagens foto, som læreren startede med, og det bliver sværere for læreren at bruge de mange elevsvar i den efterfølgende dialog.

Eftersom eleverne er meget opmærksomme og engagerede, kunne læreren eventuelt have brugt mulighederne, som lå i elevsvarene (Dysthe, 1997). Læreren fortsætter med at stille åbne spørgsmål, der skal få eleverne til at være detektiver, og de fleste gætter lystigt med. Eleverne efterspørger muligheden for at få genstandene i hænderne, men da flere genstande er skrøbelige på grund af alder, er det ikke muligt i første omgang. Det er dog muligt, at eleverne får legetøjet i hænderne i den efterfølgende historiektion. Det var i hvert fald planen ifølge læreren.

Læreren opnår at gøre undervisningen interessant og få eleverne til at indgå i en dialog, men læreren får ikke udnyttet potentialet i elevsvarene fuldt ud, selvom åbningerne er til stede. For eksempel gennem optag af elevsvar som i eksemplet ovenfor med racerbanen hvor lærerens efterfølgende spørgsmål kunne være "er der andre, der også mener, at det kan være en del af en racerbane?" eller "hvordan kan man undersøge, om det er en del af en racerbane?" for dermed at bruge dialogen aktivt i detektivarbejdet og bringe dialogen fra én elev-lærer-dialog til en flerstemmig dialog (Bakhtin, 1981; Madsen, 2000; Alexander, 2018). Det kan være udfordrende at optage

elevsvar i dialogen, idet det kan opleves som et tab af kontrol, men ønsker vi en ægte dialog, er det en forudsætning, at flerstemmigheden får en plads (Dysthe, 1997; Schaffalitzky, 2020).

Læreren opnår delvist målet med undervisningen. Han får skabt engagement hos eleverne og rum til elevinddragelse og elevdialog men får ikke udnyttet den optimalt, idet der primært er tale om en traditionel IRE-samtale (Hardman, 2019). Åbningerne til en ægte dialog er til stede i det observerede. For eksempel da en elev spørger ind til, om det kunne være en del til en racerbane. I stedet for at fortsætte dialogen med et andet spørgsmål kunne læreren have optaget elevsvaret og brugt det i et nyt spørgsmål til klassen, om de var enige, eller spurgt nærmere ind til elevens svar. Brugen af læremidlerne (genstande, der understøtter detektivarbejdet) bliver ikke skabt i fællesskab, hvilket kommer til udtryk gennem de meget forskellige gæt, som eleverne kommer med. Ved at udnytte elevernes engagement og bidrag til dialogen, som Dysthe (1997) fremhæver, kunne der være skabt nuancer på forståelsen af at være historisk detektiv. Eleverne kunne have budt ind på, hvordan man kan være historisk detektiv, og hvordan man undersøger en genstand. Igennem en sådan dialog kunne eleverne i fællesskab finde kriterier for, hvordan man er en historisk detektiv. Kriterierne kunne eleverne have brugt i det efterfølgende arbejde, hvor de selvstændigt skulle undersøge genstande, for dermed at understøtte lærerens intention om styrkelse af elevernes ”detektiv-tilgang”.

Skole 4: Monologen og spørgsmålstyperne

Dialog er et positivt ladet ord for de fleste (Christensen et al., 2019), og flere lærere har dialog som en del af deres didaktiske overvejelser, som eksemplet her fra en 6. klasse illustrerer. Analysen tager udgangspunkt i lærerens spørgsmålstyper, og hvordan dialogen ender med at være en monolog.

I interviewet med læreren fremgår det, at læreren didaktisk vægter dialog og fordybelse højt. Han har fravalgt at bruge de forlagsproducerede læremidler, da han mener, eleverne bruger dem overfladisk. Han producerer derfor ofte selv læremidlerne – også i dette forløb, som handler om hekse. Læremidlet er både tiltænkt som indspark i lektionens indledning, og som læremidlet eleverne skal bruge i arbejdet med den opgave, de skal arbejde med efterfølgende. Læremidlet er en PowerPoint. Lærerens indledning kommer til at vare godt 23 minutter. Læreren starter med et åbent spørgsmål, som rammesætter dagens tema:

L: Hvad er en heks?

E: De kan trylle.

L: Ja, de kan trylle” (Hvorefter læreren kommer med en forklaring på ordet heks og dets oprindelse).

E: Det er en negativ ting med hekse (efterfuldt af noget, der drukner i larm).

E: Er det hekse i gamle dage eller dem nede i Afrika?

L: Vi snakker om dem alle sammen i løbet af de næste gange.

E: Det er bare så lidt svært at finde ud af.

L: Vi tager det et skridt ad gangen.

E: Jeg så sådan en udsendelse om et heksebarn – eller de troede, han var heks. Han blev sultet og skåret i. Lå på vejen og kunne ingenting.

Læreren spørger ind til, hvad man troede før i tiden om mennesker, der havde særlige evner og så videre. Svarene drukner i elever, der taler i munden på hinanden. Læreren reagerer ved at tage over og fortsætte med at tale ud fra sin PowerPoint de næste 17 minutter og inddrager næsten ikke eleverne igen i denne periode. De få spørgsmål, der stilles af læreren, svarer læreren selv på, hvis der ikke hurtigt bydes ind med elevsvar. Efter 23 minutter får eleverne opgaven:

L: Der er nogle spørgsmål her. Jeg vil gerne have, I går sammen to og to – mindst en og højst fire, og så får I beskrevet heksten, hvor man møder hende, fremstiller et billede, der viser heksten og hendes personlighed ... Det får I en halv time til.

Læreren forventer, at eleverne bruger den PowerPoint, han har lavet, til at løse opgaven. Det italesættes dog ikke, ligesom læreren ikke fortæller om formålet med opgaverne eller stilladserer elevernes arbejde.

Læreren forventede, at eleverne ville være engagerede i emnet hekse, og han undrer sig i det efterfølgende interview over, at det ikke var tilfældet. Kigger vi på dialogen, finder vi muligvis en del af svaret. Læreren starter med et autentisk, åbent spørgsmål, som eleverne flittigt byder ind med svar på. Der følges ikke op på elevsvarene, og åbningen til en ægte dialog udnyttes ikke. For eksempel eleven, der mener, at en heks er noget negativt. Svaret kunne læreren have spurgt mere ind til og holdt fast i, som Tolstrup (2020) fremhæver i sin artikel, fx ved at spørge klassen, om de var enige i den påstand. Heksebørn i Afrika kender flere elever tilsyneladende til, men trods det, at eleverne bringer det på banen, forfølger læreren det ikke. I stedet bliver de efterfølgende 17 minutter en lærermonolog. Da opgaven præsenteres, rammesættes formålet ikke, og eleverne bruger derfor læremidlet (præsentationen) reproduktivt, som er et kendetegn ved IRE-tilgangen (Hardman, 2019). Spurgt af observatøren

til, om eleverne ved, hvor de skal finde oplysninger til opgaven, svarer læreren ”Ja, på Wikipedia og sådan, og så burde de fleste oplysninger være i præsentationen”. Generelt er der megen uro i klassen, og læreren skælder meget ud. Det betyder også, at læreren i lektionens afslutning igen forsøger med åbne spørgsmål men selv svarer på dem, da der ikke er et dialogisk rum til stede (Dysthe, 1997; Wegerif, 2020). Der er tilsyneladende ingen, der lytter, som er et grundelement i at skabe mening i fællesskab, jf. Bakhtin (1981), med et flerstemmigt klasserum (Dysthe, 1997; Madsen, 2020). Læreren ender med at perspektivere til andre historiske perioder – folkedrabet i Rwanda og Holocaust, men har ”tabt” forbindelsen til eleverne. Det kunne overvejes at praktisere en systematisk og struktureret dialog, hvor der gives rum og tid til refleksioner (Christensen et al., 2019; Nystrand et al., 2003; Dysthe, 1997; Schaffalitzky, 2020). Det vil jeg vende tilbage til under diskussionen.

Diskussion

I analysen fremgår det tydeligt, at observationerne her er i tråd med den internationale forskning. Der stilles åbne spørgsmål af de fleste lærere, men elevernes svar er korte og optages sjældent i dialogen. Koblet med forskningen om elevernes oplevelse af læremidlerne, så er det tydeligt, at selv der, hvor eleverne er meget engagerede i undervisningen, mangler der tydelighed om mål, kriterier for arbejdet med læremidler og en dialog, hvor meningerne skabes i fællesskab. Der er sjældent tale om et flerstemmigt klasserum, hvor responsen er vigtig for skabelse af mening i fællesskabet, som Bakhtin (1981) beskriver.

Generelt viser observationerne fra projektet PaL i historie, at der hos de fleste lærere er velbegrundede overvejelser i forhold til, hvad eleverne skal arbejde med historiefagligt i forhold til fagets mål, og hvilke læremidler der skal inddrages i undervisningen. Disse overvejelser bliver dog sjældent italesat for eleverne, og derfor ses det i de fleste observationer, at elevernes brug af læremidlerne ikke svarer til lærerens intention. Didaktisk italesætter de fleste lærere i interviewene, hvor vigtigt elevernes engagement er, og at de tilrettelægger undervisningen ud fra et ønske om at inddrage eleverne aktivt. I praksis viste observationerne, at det stadig er læreren, der primært taler i undervisningen, og at elevsvarene ofte er korte og ikke bliver optaget i den videre dialog. En dialog om læremidlerne og deres funktion for elevbrugen er næsten totalt fraværende – også i de observationer, hvor læreren får indledt med opstart til en ægte

dialog. Det har betydning for læremiddelbrugen i den observerede undervisning, og det ses, at uanset hvor velegnede læremidlerne er, så mister de en del af deres funktion, når eleverne ikke ved hvordan og til hvad, de skal bruge dem til. Der kan være mange faktorer, der spiller ind på denne praksis: en presset skolehverdag, inklusionsudfordringer, uro og mange nye tiltag i skoleverdenen. Faktorer, der spiller ind på lærerens mulighed for at have en mindre styrende rolle og skabe rum for ægte dialog. Ikke desto mindre er det relevant at se på, hvor der er muligheder for at understøtte elevernes læremiddelbrug igennem en undersøgende og ægte dialog, som rammesætter arbejdet med læremidler.

Først og fremmest skal vi være opmærksomme på, hvordan åbne og lukkede spørgsmål benyttes. Hvis der stilles et åbent spørgsmål, skal svaret behandles som et relevant bidrag til den videre dialog, og det skal dermed optages i lærerens næste spørgsmål eller bydes ud til andre elever (Bakhtin, 1981; Dysthe, 1997; Tolstrup, 2020). Der skal skabes et rum for refleksioner og tanker, der er med til at klassen i fællesskab søger mening. Ikke at der skal være enighed, men at der gennem det flerstemmige klasserum sikres flest mulige stemmer i spil, der bidrager til meningsskabelsen (Madsen, 2020). I observationerne ser vi flere gode eksempler på åbne spørgsmål, der kunne indlede en ægte dialog. En ægte dialog kræver tid, og hvis målet er at få flere stemmer i spil, kan det være hensigtsmæssigt at strukturere dialogen. For eksempel gennem organiseringen. Det kan være brug af læringsmakkere (Flatås et al., 2017) eller mere struktureret samarbejds læring i klasserummet (Flatås, 2018).

Konklusion

Undersøgelsen viser, at en dialogisk rammesætning inden elevernes læremiddelbrug, hvor der i fællesskab skabes mening, kriterier og forståelser om målet, er fraværende. Observationerne viste mange lærere, der var passionerede omkring historiefaget med et ønske om at engagere eleverne. De fleste havde tydelige mål med undervisningen, hvad de ønskede, eleverne skulle lære, og de var velovervejede i forhold til valg af læremidler, der skulle understøtte dette. De fleste brugte tid på aktivering af elevernes for forståelse og på at skabe sammenhæng mellem sidste lektion og den aktuelle.

I forhold til analysen af den observerede undervisning er det tydeligt, at trods lærerens gode intentioner og forberedelse, så skabes der sjældent en dialog om læremidlerne, der understøtter elevernes brug af disse. Generelt i observationerne var det læreren, der talte langt det meste af tiden. Elevsvar var korte. Der var flere gode

eksempler på brug af åbne spørgsmål, der kunne aktivere eleverne og bidrage til at skabe en ægte dialog, men oftest blev elevernes svar ikke optaget i den videre dialog og var dermed ikke med til at skabe mening for alle.

Brugen af en mere struktureret dialog, der kunne få flere stemmer i spil, var fraværende. Dermed blev dialogen ofte mellem én lærer og én elev. Dialogen elever imellem blev ikke organiseret, og dermed brugte eleverne ikke hinanden i dialogerne. Dét, sammenholdt med at eleverne ofte ikke helt vidste, hvad læremidlerne skulle bidrage med, betød, at der blev skabt stor afstand mellem lærerens mål med undervisningen, de valgte læremidler og elevernes læremiddelbrug.

I mine observationer blev det tydeligt, at læremidler spiller en central rolle i historieundervisningen. Undervisningen er i høj grad centreret omkring læremidlet, og de aktiviteter, som læremidlet lægger op til, bliver styrende for, hvad eleverne skal foretage sig i undervisningen. Kvaliteten af læremidlerne, når de vurderes ud fra i hvilken grad, de understøtter elevernes intendede læring, afhænger i høj grad af, hvordan de inddrages. Herunder i særdeleshed at der skabes en ægte dialog mellem læreren og eleverne omkring intentionerne med læremidlet, og hvordan eleverne skal bruge det. Undersøgelserne i projektet PaL's historiespor peger på, at når den traditionelle dialogform udfordres, vil dialogen omkring og i forbindelse med læremiddelbruget styrkes, og dermed vil de fleste læremidler kunne understøtte lærerens mål med undervisningen og elevernes læringsproces. Det handler om at facilitere læremiddelbruget i undervisningen gennem en dialog, hvor der skabes mening og forståelser i fællesskab. Observationerne viste, at åbningerne er der. Når der samtidigt er evidens for, at dialog fremmer elevernes læring og deres kritiske sans, og at eleverne er udfordrede på læremiddelbruget, så må vi håbe, at det øgede fokus på dialogens betydning for læring vil styrke elevernes læremiddelbrug fremover.

Didaktiske perspektiveringer

Den strukturerede dialog og læremiddelbruget – perspektiveringer

I observationerne var der, som nævnt ovenfor, ofte ikke en umiddelbar sammenhæng mellem mål, lektionens indledning og elevernes arbejde med læremidlerne. En ægte dialog omkring mål og hensigt kan understøtte udbyttet af elevernes læremiddelbrug. Arbejdet med tydelige kriterier (Wølner, 2015), hvor eleverne reflekterer, og sammen

finder kriterier for de gode løsninger, kan være relevant i forhold til fremtidige studier.

En mere struktureret dialog (Flatås, 2018) skaber flere aktive elever, flere stemmer bliver hørt, og alle får mulighed for at "afprøve" deres svar med "en anden" fx en læringsmakker, før de byder ind i plenum (Flatås et al., 2017; Danielsen, 2021). Gennem en mere struktureret dialog kommer der flere svar, der kan bidrage til forståelserne, kriterierne for opgaveløsningen og styrke dialogen. Elevernes efterfølgende arbejde med læremidlerne bliver understøttet af kriterierne, som bliver en guide til elevernes arbejde med læremidlerne og i sidste ende en synliggørelse af deres læring og læringsproces.

I eksemplet ovenfor, hvor 8. klassen skulle sammenligne forskellige fremstillinger af den samme historiske begivenhed, er det min opfattelse, at hvis en ægte dialog havde fundet sted forud for elevernes arbejde med læremidlerne, ville eleverne ikke have været i tvivl om, hvad det var, de egentlig skulle i deres arbejde med læremidlerne. Dialogen omkring læremidlerne, deres funktion og tydelige kriterier ville fungere som en guide til arbejdet, hvor meningen var blevet skabt i den fælles dialog.

Dialogen elev-elev imellem har vist sig udbytterig. Det ses også uanset, om man når frem til en fælles forståelse i dialogen. Undersøgelser viser, at der ses effekter af gruppearbejdet længe efter selve gruppearbejdet, når elever reflekterer over usikkerhederne fra dialogen efterfølgende (Howe et al., 2019 s. 183). Den strukturerede dialog mellem eleverne har derfor flere fordele i læringsøjemed – også på den lange bane.

Den strukturerede dialog

En ægte dialog kan struktureres på mange måder. For eksempel med en struktur som *Tænk, par, del* (Flatås et al., 2017), hvor flest mulige stemmer kommer i spil:

- Eleverne noterer enkeltvis ned, hvad læremidlet skal kunne bidrage med for at understøtte målet.
- Efterfølgende deler eleverne deres notater med deres læringsmakker.
- I plenum samles op på elevernes dialog og kriterierne, som eleverne har arbejdet med alene og med deres læringsmakker, og de noteres fx på tavlen.

Vurdering af læremidlet – også en dialog værd

Dialog om læremidlerne og deres brugbarhed i forhold til at nå målet

kan der også fremover sættes mere fokus på. Det kan understøtte elevernes bevidsthed om arbejdet med læremidler generelt. Et evalueringsloop der sætter fokus på, hvad der er relevant (Danielsen, 2021). I dialogen omkring læremidlet/-midlerne får eleverne et metablik på deres læringsproces. Hvad de kan, hvor de skal hen, og de kan stille spørgsmål til, hvordan de kommer videre. Vi ved fra forskningen, at læremidlerne er centrale i undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016). Derfor skal elevernes læremiddelbrug styrkes, så der bliver bedre sammenhæng mellem lærerens mål, de valgte læremidler og elevernes læremiddelbrug. En struktureret dialog omkring mål og hensigt med at inddrage de konkrete læremidler kunne være bygget op som følger:

- Læreren indleder dialogen med eleverne ved at italesætte dagens/forløbets faglige mål – hvad skal vi arbejde med og hvorfor? Læreren sørger for at inddrage eleverne igennem åbne spørgsmål.
- Eleverne snakker kort med deres læringsmakker om, hvad der skal til for at nå målet (hvilke kriterier er i spil – altså hvordan ser læringsvejen ud for dem, hvordan skal de arbejde med læremidlerne og så videre?)
- I plenum samles der op på elevernes samtaler – herunder deres forståelser af kriterier, som diskuteres og noteres på tavlen.
- Eleverne noterer enkeltvis ned, hvad læremidlet skal kunne bidrage med for at understøtte målet.
- Efterfølgende deler eleverne deres notater med deres læringsmakker.

Der samles op i plenum – herunder noteres fælles kriterier som læringsveje til at nå målet på tavlen. I fællesskab kan klassen gruppere og sortere kriterierne, hvis der er mange.

Elevernes efterfølgende arbejde med læremidlerne bliver understøttet af kriterierne. Kriterierne bliver en guide til elevernes arbejde med læremidlerne og i sidste ende en synliggørelse af deres læringsproces.

Referencer

- Alexander, R.** (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Andersen, F. Ø.** (2012). *Konstruktivisme – en teoretisk (og praktisk) tilgang til læring*. Lokaliseret [22.01.21] på <https://www.blivklog.dk/konstruktivisme/>

- Bakhtin**, M. M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press.
- Beck**, S., Kaspersen, P. & Paulsen, M. (2014). *Klassisk og moderne læringsteori*. Hans Reitzels Forlag.
- Bregnsbo**, M., Dahl, C., Nielsen, N. P. & Sørensen, J. (n.d.). *Enevælden i Danmark*. Lokaliseret [19.04.2021] på https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/forloeb/showunitplan/?unit_plan=eb3dee88-4121-cb62-3f90-f0ba2caf891&navigation=authos&cHash=1dab7d280e52f8e5a88580d5ee0e66b6
- Christensen**, O., Madsen, P., Priisholm, A. & Roug-Andersen, Y. (2019). Dialogisk læring og undervisning. *Kognition & Pædagogik* 114. Dansk Psykologisk Forlag.
- Danielsen**, A. (2021). *Dialogens betydning for hensigtsmæssig brug af læremidler i historieundervisningen*. Lokaliseret [26.01.21] på <https://historielab.dk/dialog-og-laeremidler/>
- Dysthe**, O. (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*. Klim.
- Dysthe**, O. (red.) (2003). *Dialog, samspil og læring*. Klim
- Dysthe**, O. (2020). Lærerens betydning og rolle i dialogisk pædagogik. Casestudie fra en præsentationsorienteret skolevirkelighed. I: O. Dysthe, I. Ness & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Dysthe**, O., Ness, I. & Kirkegaard, P. (2020). Dialogisk pædagogik som deltagende læring. I: O. Dysthe, I. Ness & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Fjørtoft**, H. (2017). *Effektiv planlægning og vurdering. Læring med mål og kriterier i skolen*. Dafolo.
- Flatås**, R. M., Olsen, H. Ø. & Aasland, M. (2017). *Læringspartner og egenvurdering*. Pedlex.
- Flatås**, R. (2018). Samarbeidslæring i klasserommet. Metoder og øvelser. Pedlex.
- Flick**, U. (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Flyvbjerg**, B. (2006). Five Misunderstandings About Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12(2). <https://doi.org/10.1177/1077800405284363> Lokaliseret [19.04.2021] på <https://vbn.aau.dk/en/publications/five-misunderstandings-about-case-study-research-4>
- Folkeskoleloven**. (2020). Bekendtgørelse af lov om folkeskolen (LBK nr. 1396 af 28.09.2020). Lokaliseret [18.03.2021] på <https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2020/1396>
- Formålet** for historie. (n.d.). Lokaliseret [18.03.2021] på <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal?b=t5-t12>
- Graf**, S. T., Hansen, J. J. & Hansen, T. I. (red.). (2012). *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Klim.
- Hardman**, F. (2019). Embedding a Dialogic Pedagogy in the Classroom. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Hattie**, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Helgason**, Þ & Lässig, S. (red.) (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. V&R Unipress.
- Hostrup**, H. & Hemmingsen, S. (2010). *Klar, parat, historie! Grundbog 7. klasse*. Alinea.

- Howe, C., Hennessey, S. & Mercer, N.** (2019). Classroom Dialogue and Student Attainment. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Høegh, T.** (2020). Lytning – mere end den halve dialog. I: O. Dysthe, I. Ness, & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Jensen, N.A.** (2000). *Ny historie i ottende*. Gyldendal.
- Kohlbacher, F.** (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum Qualitative Sozialforschung* 7(1). <https://doi.org/10.17169/fqs.7.1.75>
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa.** (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Larsen, A. K.** (2010). *En enklere metode: vejledning i samfundsvidenskabelig metode*. Akademisk Forlag.
- Læremiddel.dk** (n.d.). *Praksisfortolkninger af Læremidler (PaL)*. Lokaliseret [18.12.2020] på <https://laeremiddel.dk/projekter/praksisfortolkninger-af-laeremidler-pal/>
- Madsen, B.** (1996). Organisationens dialogiske rum. I: Alrø, H. (red), *Organisationsudvikling gennem dialog* (s. 9-40). Aalborg Universitetsforlag.
- Maine, F.** (2019). Reading as a Transaction of Meaning Making. Exploring the Dialogic Space Between Texts and Readers. I: N. Mercer, R. Wegerif & L. Major (red.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education*. Routledge.
- Meyer, H.** (2005). *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E. & Moules, N. J.** (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Nystrand, M, Wu, L. L., Gamoran, A., Zeiser, S. & Long, D. A.** (2003). Questions in Time: Investigating the Structure and Dynamics of Unfolding Classroom Discourse. *Discourse Processes*, 35(2), 135-198. https://doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
- Olsson, A.** (2014). *Läreboken i historieundervisningen: en fallstudie med fokus på elever, lärare och läroboksförfattare*. Umeå Universitet.
- Paxton, R.** (1999). A Deafening Silence: History Textbooks and the Students Who Read Them. *Review of Educational Research*, 69(3), 315-339. <https://doi.org/10.3102/00346543069003315>
- Poulsen, J. Aa.** (2018). *Udkast til undersøgelse af læremiddelbrug i grundskolefaget historie*. (Upubliceret internt notat).
- Poulsen, J. Aa.** (in press). Viden i historiefaget. *Learning Tech: Tidsskrift for læreridder, didaktik og teknologi*.
- Schaffalitzky, C.** (2020). *Værktøjer til kvalificering af klassedialog*. EMU – Danmarks undervisningsportal. Lokaliseret [23.01.2021] på <https://emu.dk/stx/paedagogik-og-didaktik/didaktiske-tilgange/caroline-schaffalitzky-vaerktoejer-til-kvalificering>
- Smith, F., Hardman F., Wall, K. & Mroz, M.** (2004). Interactive Whole Class Teaching in the National Literacy and Numeracy Strategies. *British Educational Research Journal*, 30(3), 395-411. <https://doi.org/10.1080/01411920410001689706>
- Tolstrup, M.** (2020). *Lærereens spørgsmål er et vigtigt didaktisk redskab*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole.

- Vinterek, M.** (2010). Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? Teachers' Ends and Means. I: P. Helgason & S. Læssig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 123-140). V&R Unipress.
- Wegerif, R.** (2020). Undervisning som åbning, udvidelse og uddybning af dialogisk(e) rum. I: O. Dysthe, I. Ness & P. Kirkegaard (red.), *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Wølner, T. A.** (2015). *Kriteriebaseret vurdering*. Klim.

Abstract

Didaktiske læremidler fylder meget i historieundervisning i forhold til etablering og forankring af viden i faget. Men udviklingen i faget efter folkeskolereformen i 2014 løfter spørgsmålet om elevens rolle som den lærende, herunder sammenhænge mellem lærer, læremidler og elevers læreprocesser frem på nye måder. Artiklen undersøger, hvad læremiddelbrug er, herunder hvordan læremidler som ressourcer i historieundervisning betyder noget for facilitering af elevers læreprocesser. På grundlag af learning design theory viser artiklen, at iscenesættelse af undervisningsindhold er afgørende for, hvordan elever i første omgang tolker og transformerer informationer til mening. Historielæreren adskiller sig fra læremidlet ved at kunne intervenere og respondere på udviklingen i elevforståelser, men artiklen viser også, at ingen af lærerne i to casestudier faciliterer deres elevers meningsskabende læreprocesser så langt, at elevernes egne repræsentationer af mening danner afsæt for diskussion og metareflekterende overvejelser. Det er således uklart, hvad eleverne reelt lærer.

Traditional history teaching relies heavily on the textbook whether analogue or digital as a means to establish and embed students' historical knowledge. Extensive reformation of the Danish compulsory school in 2015 has however brought students' knowledge, skills and learning to the centre of curricula attention yet the question about students' meaning making and learning processes remains somewhat unanswered. Through the lenses of a comparative case study, the article examines how the teacher and application of teaching materials matter in facilitating students' meaning making and learning processes in history classrooms. Based on learning design theory (Selander/Kress) the article underlines the fundamental basis and importance of setting the teaching content as well as continued dialogue and support thus for the process of students' interpretations and meaningful transformations of information to take form.

Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser i historieundervisning

Casestudier af historieundervisning på 3. klassetrin

Af Heidi Eskelund Knudsen, Historielab,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Indledning

Didaktiske læremidler fylder meget i historieundervisning i grundskolen (Historielab, 2015a, s. 13; Historielab, 2015b, s. 20). Hvad end der er tale om den analoge eller digitale 'grundbog', bogsystemet eller portalen synes didaktiske læremidler nærmest at udgøre en form for norm eller tradition for praktisering af historieundervisning. Samtaler med historielærere de seneste år viser tegn på, at læremidlernes rolle i undervisningen ikke altid omhandler begrundede didaktiske valg, men også kan ses som nødvendige lærerbeslutninger. En del historielærere beskriver situationen som et resultat af manglende forberedelsestid, andre oplever at mangle undervisningskompetence og faglig viden til at kunne løfte læreropgaven i faget (Knudsen/Poulsen, 2019, s. 58). Historie i grundskolen er blandt de fag, hvor andelen af lærere der underviser uden undervisningskompetence er højest (Historielab, 2015b), og i det lys efterlades man nemt med indtrykket af, at didaktiske læremidler i visse situationer nærmest "overtager" undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2019, s. 57-60). Folkeskolereformen i 2014 og den deraf følgende udvikling af læreplansindhold har åbnet for spørgsmålet om læremidlernes position i undervisningen, herunder forholdet mellem lærer, læremidler og elevers læreprocesser. Dette er ikke mindst blevet relevant, fordi reformens fokusering på kompetencer og læringsmål¹ kalder på overvejelser over, hvordan elevers læreprocesser i historieundervisning faciliteres, samt hvordan læremidler indgår i arbejdet. I artiklen spørger jeg derfor grundlæggende, hvad læremiddelbrug er, og hvordan læremidler

1 Reformens første år var karakteriseret ved principper om læringsmålsstyring. I 2017 indgik forligskredsen bag folkeskolereformen dog aftale om øget frihed om Fælles Mål for skolerne, hvilket betyder at læringsmålsformuleringer knyttet til kompetenceområdernes færdigheds- og vidensmål nu ikke længere er bindende, men derimod kun vejledende (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 3).

indgår som ressourcer i historieundervisning.

I tidligere studier finder man en del undersøgelser af læremidler og læremidlers indhold i relation til skolefaget historie og dets skiftende læreplaner, men hvordan læremidler anvendes og har betydning for historieundervisningens praksis og elevers læreprocesser er til gengæld mindre belyst. Artiklen bidrager derfor med en fagdidaktisk undersøgelse af sammenhænge mellem indhold, form og brug af læremidler i historieundervisning og i forhold til elevers læreprocesser – noget, som også efterlyses i andre fag (Knudsen, 2011, s. 18). Tidligere er læremidler i historiedidaktikken typisk blevet belyst som led i studier af andre forhold. I 1995 undersøgte en gruppe forskere eksempelvis 15-åriges opfattelser af historie i bred forstand (Angvik & von Borries, 1997). Undersøgelsen viste, at *lærebogen* var både ganske udbredt og spillede en central rolle i historieundervisning (Kindervater & von Borries, 1997; Gudmundsson, 1999, s. 147-149). Ved at lade de unge besvare spørgsmål angående oplevelser af hhv. 'glæde ved' (fun) og 'troværdighed' (trust), når de skulle vurdere typer af historiematerialer, kom det frem, at lærebogen sjældent blev oplevet som specielt 'fun', snarere kedelig, men til gengæld nød den stor troværdighed (Kindervater & von Borries, 1997, s. 88). Omvendt gav de unge udtryk for at finde glæde ved brugen af fx historiske spillefilm i undervisningen, mens disse ikke blev betragtet som særligt troværdige.

Elevers vurderinger af læremidlers fun/trust-appel siger dog ikke noget om, hvordan brug af læremidler spiller ind på læreprocesser, men udtalelserne bidrager til billedet af historieundervisning, som også tegnes i senere undersøgelser. Marianne Poulsen påpegede fx i 1999, at elever sjældent skelner mellem form og indhold, når de omtaler historieundervisning (Poulsen, 1999, s. 156). Pointen var derfor, at det ikke giver mening at spørge til elevers holdninger og opfattelser af historielærebogen uden samtidig at overveje den didaktiske kontekst. Poulsen så bl.a., at i de tilfælde, hvor elever kunne lide en bestemt måde at arbejde på i undervisningen, så blev indholdet typisk også betragtet som ok. Det omvendte var dog ikke nødvendigvis tilfældet: Det var ikke givet, at selvom indholdet var interessant, så var formen også ok. Tværtimod blev indholdet i historieundervisning næsten forkastet eller betragtet negativt netop pga. formen (Poulsen, 1999, s. 159). En – for denne artikel – relevant betragtning var således, at undervisningsmetodik og den didaktiske ramme- og iscenesættelse af lærebogen betyder noget: "Lærebogens historie, den bliver ikke til noget, hvis ikke den kommer igennem talen, snakken, det at stå over for et andet menneske..." (gengivelsen af lærercitat, Poulsen, 1999, s. 73). Læremidler bliver så at sige først til noget i undervisningen afhængigt af måder, de tages i anvendelse på og

den kontekst, de indgår i.

Betydningen af didaktiseringsprocesser og det kommunikative samspil understreges også af, at læremidler i historie typisk tilbyder specifikke perspektiver og yder indflydelse på elevers muligheder for at forholde sig til fagligt indhold – særligt repræsentationer af det fortidige (Bjerre, 2019). Og noget tyder endvidere på, at lærer-elev-samtaler i undervisningen præges af, at elever ofte overtager læremidlers grundfortællinger og til tider også konkrete formuleringer fra læste tekster (Bjerre, 2019, s. 208; Knudsen, 2014). Læremidlernes funktion og ansvar i forhold til elevers fagopfattelser og læreprocesser bliver dermed entydig – ikke mindst fordi forskning også påpeger, at læremidler sjældent opererer på et stringent ikke-normativt grundlag (Helgason, Vinterek & Björnsdóttir, 2010; Ammert, 2013; Bjerre, 2019) – beskrevet som ”morale” – som følge af fagets dannelsesopdrag (Ammert, 2013). På den måde formidler historielærebogen indirekte værdi- og normsæt, hvis indvirkning på praksis måske kan være svært at observere direkte (Ammert, 2013, s. 123), men som ikke desto mindre er til stede. Historielæreren har i den sammenhæng en potentielt stærk position i forhold til læremidlerne/ lærebogen (Helgason, Vinterek & Björnsdóttir, 2010, s. 101), men det er – som påpeget indledningsvist – ikke sikkert, de også indtager den eller har mulighed for at indtage den. En antagelse i forskningen er bl.a., at historielæreres omtaler af læremiddelbrug afspejler ønsker eller intentioner angående bestemte faglige mål og formål (Vinterek, 2010). Den stærke dominans af lærebogen kan eksempelvis læses som et signal om, at lærere lægger stor vægt på formidling af ’historisk viden’ herunder de grundfortællinger om det fortidige, som lærebøger i historiefaget fremstiller (Helgason, Vinterek & Björnsdóttir, 2010, s. 102). Det betyder dermed en læremiddelbrug, der sigter mod at give eleverne ’overblik’ i faget (Vinterek, 2010, s. 126). Hvorvidt det så også er netop det, som eleverne opnår, er noget andet. Dvs. når man taler om facilitering af læreprocesser, så viser undersøgelser af elevers opfattelser af historieundervisning, at det ikke netop er her, læremiddelbrug bidrager med mest. Elever giver ofte udtryk for eksempelvis at have svært ved at huske, hvad de lærer i historie – bl.a. fordi de ikke altid ved, hvad de skal relatere fagets indhold og abstrakte fortællinger om det fortidige til (Ebbensgaard & Knudsen, 2017, s. 26-28; Knudsen & Poulsen, 2016; Christiansen & Knudsen, 2017; Knudsen, 2014).

Den eksisterende forskning spejler en række konklusioner vedrørende lærebøger i historieundervisning, men hvordan anvendelsen af læremidler dernæst indgår i facilitering af elevers læreprocesser er mindre klart. Historieundervisning forstås i artiklen

på grundlag af learning design theory som et *kommunikativt anliggende*, hvor elevers læreprocesser betinges af specifikke forhold vedrørende iscenesættelse, tolkning, transformation og repræsentation af viden (Knudsen, 2018 & 2020). Artiklen undersøger således:

Hvordan brug af læremidler indgår i facilitering af elevers meningsskabende og designede læreprocesser i historieundervisning. Og jeg diskuterer i to casestudier eksempler på historielæreres samspil med disse læremidler som en del af det faciliterende arbejde.



Konkret er der tale om didaktiske læremidler, henholdsvis uddrag af et digitalt forløb fra *Clio Online* samt uddrag af det analoge læremiddel *Ind i Historien*. Disse læremidler suppleres endvidere af et antal semantiske og funktionelle læremidler.

Artiklen bidrager til feltet ved at konkludere, at både lærer og læremiddel spiller en rolle i forhold til iscenesættelse af undervisningsindhold, og når der kommunikeres informationer, som eleverne i første omgang kan tolke, transformere og søge mening i. Men når det handler om elevernes samlede meningsskabende læreprocesser, adskiller læreren sig fra læremidlet ved at kunne intervenere, respondere på udviklingen i elevforståelser, korrigere osv. – dvs. være i dialog med eleverne om processen. Artiklen viser, at undervisning der baserer sig på et læremiddel med beskrivelser af læringsmål, tegn på læring samt referencer til gældende læreplan har stærkere fokus på elevers læreprocesser og meningsskabelse. Analysen viser dog også, at ingen af lærerne følger/giver plads til elevernes meningsskabende læreprocesser så langt, at elevernes egne repræsentationer af etableret mening danner afsæt for diskussion og metareflekterende overvejelser. Undervisningen ser primært ud til at orientere sig om de intentioner med indholdet, som lærerne på forhånd har truffet didaktiske valg om. Og disse er bl.a. afgjort af læremiddelindholdet. Hvis undervisning er et fremmedforandrende anliggende (Qvortrup, 2004, s. 114), og elevernes meningsskabende læreprocesser angår netop det 'at forandre sig', så ser facilitering af elevernes meningsskabende læreprocesser, herunder brugen af læremidler, ud til at fokusere herpå. Artiklen stiller dog spørgsmålstejn ved, hvad eleverne reelt lærer.

Teori – læremidler som ressourcer i iscenesættelse, tolkning, transformation og repræsentation af mening

Artiklen opererer med en implicit antagelse om, at forskellige læremiddeltyper indgår på forskellige måder i facilitering af elevers læreprocesser i historiefaget, dvs. didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler (Hansen & Skovmand, 2011; Hansen, T. I., 2010; Hansen, J. J., 2010; Hansen, 2012a; Hansen, 2012b). 'At lære' og 'at skabe mening i noget' kan i den sammenhæng forstås som to sider af samme aktivitet (Selander & Kress, 2015, s. 29-30). Læreprocesser handler om transformeringer af information og etablering af repræsentationer, der samlet udtrykker en meningsskabende proces, og samtidigt kan ses som en demonstrering af noget, som er lært eller forstået på bestemte måder (Selander & Kress, 2015, s. 29-30). Det er læremidlernes funktion i denne proces, der her fokuseres på.

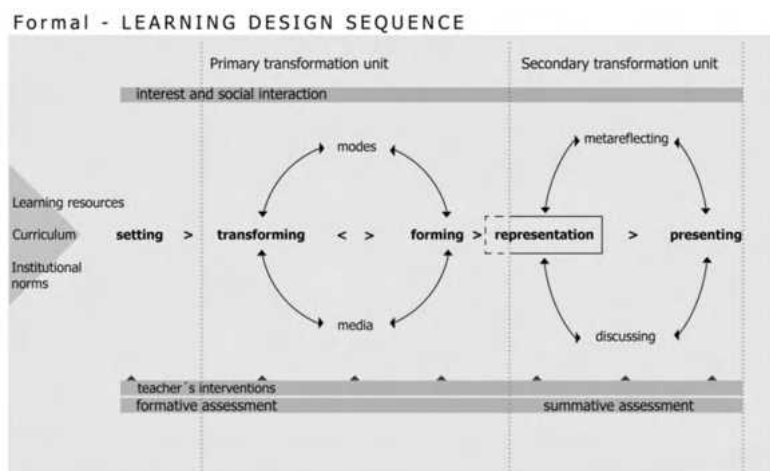
Man kan tale om tre fokusområder, som er væsentlige i processen: For det første de deltagende parter, aktørerne i den sociale situation og interaktion. Dernæst er der de ressourcer, som de gør brug af for at skabe mening – eksempelvis læremidler. Og så til sidst betyder rammer, vilkår og betingelser – som medier i formidling af mening – noget (Kress, 2010, s. 34). I denne analyse er det særligt samspillet mellem de to førstnævnte, der fokuseres på. At skabe mening i noget foregår ikke lineært fremadskridende, men sker derimod som følge af *pågående mikrosituationer*, hvor aktørerne i situationen konstant forsøger at skabe forståelser og finde mønstre i fænomener ved at vende tilbage til noget velkendt, sammenholde hermed eller ved at omforme, transformere begreber og klassifikationer af fænomener (Selander & Kress, 2010, s. 105). Den meningsskabende proces består først og fremmest af iscenesættelse af kommunikative handlinger, som forudsætter dels, at nogen aktivt arrangerer, designer eller iscenesætter tegnskabende aktiviteter. Dels forudsætter det, at nogen vælger at tolke og søge mening heri – ud fra de bevæggrunde og interesser, som de har (Selander & Kress, 2010, s. 104). Den, som iscenesætter eller arrangerer tegnskabende aktiviteter, opererer på grundlag af bestemte interesser eller mål, som undervejs ændres, justeres, udvides – afhængigt af den meningsskabende proces (Selander & Kress, 2015, s. 94). På samme måde afhænger processen også af, hvad der har eller fanger aktørers opmærksomhed i den bestemte situation (prompte/her og nu) (Selander & Kress, 2015, s. 97). Den meningsskabende proces i undervisningssituationen vedrører både lærere og elever, men læreren vil i de fleste sammenhænge være den, som iscenesætter processen, jf. spørgsmålet om undervisningens

intentionelle karakter. Relationer mellem elev og fag baserer sig eksempelvis på undervisningens, lærerens og læremidlers intentioner om dels *at ville noget* med eleverne (Bengtson & Qvortrup, 2013, s. 294-298), dels – og som følge deraf – at reflektere over dette. Undervisningen er i den forstand et såkaldt målrettet og *fremmedforandrende* anliggende (Qvortrup, 2004, s. 114), hvor spørgsmålet for læreren konstant omhandler det at skabe kontakt og koble mellem undervisningen og elevens forståelse – vel at mærke uden præcist at kunne vide, hvornår sådanne koblinger finder sted.²

For at begrunde konkrete iagttagelser i de to fremhævede cases, tager jeg afsæt i nedenstående illustration af den meningsskabende proces, omtalt som LDS-modellen. Modellen rummer tre dele, iscenesættelsen, en første og en anden transformationscyklus.

Figur 1.

Formal learning design sequence.



Staffan Selander (2008). *Designs for Learning: A theoretical perspective. Designs for learning*, 1(1), s. 17.

Den formelle undervisningssekvens igangsættes ved (i de fleste tilfælde), at læreren informerer om undervisningen og introducerer til en opgave, en tekst eller rammerne for et projektarbejde etc. Selander & Kress bruger i den sammenhæng begrebet 'learning resources' som en bredere kategorisk betegnelse og del af iscenesættelsen. Her indgår bl.a. læremidler, der som redskaber til at understøtte undervisningen, og læreprocesser typisk er tilpasset undervisningens sociale praktik

2 Systemteoretisk didaktik beskriver dette forhold gennem begrebet strukturel kobling. Se fx Qvortrup, 2004 og Keiding & Qvortrup, 2014.

(Selander & Kress, 2015, s. 45). Man kan sige, at dette er særligt tydeligt i forhold til didaktiske læremidler, men uanset læremiddeltipe fungerer de ideelt set som bidrag til at systematisere og standardisere de læreprocesser, som på det generelle plan beskrives i undervisnings- og læreplaner. Læremidler er så at sige forbilleder for, hvordan eleven kan eller bør udtrykke sin forståelse af et givent fænomen (Selander & Kress, 2015, s. 45). Omvendt påpeger Selander & Kress også, at læremidler kan ses som semiotiske ressourcer, der formes i det sociale samspil og får betydning og relevans afhængigt af de deltagende aktører (Selander & Kress, 2015, s. 45). Der er med andre ord ikke nødvendigvis sammenhænge mellem læremidlets intention eller foreskrevne funktion og så den betydning, det tildeles i selve situationen.

Når undervisningssekvensen er igangsat, indgår den iscenesatte information først som en del af en første transformationscyklus (Selander, 2008, s. 17; Selander & Kress, 2015, s. 99). Her udvælges, fortolkes, bearbejdes og (på nye måder) kombineres informationen. Der er tale om en undersøgende, hypotetisk og skitseagtig proces for at nå frem til en sammenhængende repræsentation i overgangen til anden transformationscyklus (Selander & Kress, 2015, s. 96). Jo mere klart mål og forventninger til processen er defineret fra begyndelsen, desto stærkere et redskab og grundlag udgør undervisningssekvensens indhold for lærerens og elevernes refleksioner over udbyttet af processen senere (Selander, 2008, s. 17).

En repræsentation – og dermed tegnet på meningsskabelse – er en ny og mere færdigbearbejdet fiksering af aktørens forståelse af et fænomen (Selander & Kress, 2015, s. 97). Det kan fx være en elevs svar på et spørgsmål eller en opgave, en fremlæggelse eller en konkret analytisk kommentar i forbindelse med en faglig diskussion. Man viser da ikke kun sin interesse, men også hvad og hvordan man har forstået eller lært inden for de rammer af institutionelle vilkår, betingelser og rutiner (kultur), som kommunikationen og de meningsskabende aktiviteter foregår. Repræsentationen udgør også overgangen til den anden transformationscyklus, hvor man dels præsenterer sin kunnen og sin forståelse, dels indgår i diskussion, vurdering og metarefleksion over læreprocessen og selve repræsentationen (Selander & Kress, 2015, s. 97). 'At lære' bliver således hos Selander & Kress den meningsskabende proces, der udtrykkes gennem iscenesættelse, tolkning, transformering, nygestaltning, repræsentation og refleksion (Selander & Kress, 2015, s. 93). Styrken ved learning design theory er muligheden for at sætte fokus på konkrete praktiseringer i undervisningens mikrosituationer (Selander, 2008, s. 12) i forhold til, hvordan læremidler indgår samt ved hjælp af teoribegreberne overveje, hvordan elevers læreprocesser faciliteres.

Metode, forskningsdesign og empiri

Netop dette undersøges i et komparativt studie af undervisningscases fra to 3. klasser. Artiklen fokuserer på en mindre del af et større empirisk materiale indsamlet og produceret i henholdsvis foråret og efteråret 2019. Materialet stammer fra delforskningsprojektet *Praksisanvendelse af læremidler i historie*³, hvor forskere og undervisere fra fire professionshøjskoler deltog og sammenlagt besøgte 12 klasser med samme antal historielærere samt respektive elever. Disse 12 klasser fordelte sig på otte forskellige skoler placeret i både by- og landområder. Syv klasser var udskolingsklasser, mens fem var klasser i indskolingen og på mellemtrinnet. Projektgruppens arbejde var i udgangspunktet etnografisk-inspireret (Adler & Adler, 1998; Angrosino & Mays de Perez, 2000; Atkinson & Hammersley, 1998; Denzin, 2009; Flick, 2009; Hammersley & Atkinson, 1995, 2019; Hammersley, 1998). Gennem deltagende observationer bestående af udarbejdelse af feltnotater i observationsskemaer suppleret af lydoptagelser og i enkelte tilfælde videooptagelser af undervisningen samt interviews med lærere og elever indsamlede, producerede og bearbejdede projektgruppens syv deltagere empirisk materiale til efterfølgende både fælles og individuelt analysearbejde.

Konkret i relation til artiklen er udvalgt empirisk materiale fra projektgruppens skolebesøg i to forskellige 3. klasser i provinsen, en by- og landskole. Disse blev hver besøgt en dag i henholdsvis marts og august måned i 2019. Besøgene blev foretaget af tre af projektgruppens deltagere, hvoraf jeg var en af dem, der besøgte landskolen. Materialet fra de to skolebesøg består af sammenlagt 20 siders renskrevne observationsfeltnotater inklusiv kommentar noter fra observationssituationerne. På byskolen blev der givet tilladelse til at foretage lydoptagelser. Det empiriske materiale rummer således to transskriberede lydoptagelser herfra af sammenlagt 45 minutters varighed. På landskolen var det ikke muligt at lydoptage den observerede undervisning, men her deltog læreren i stedet i et interview af en times varighed. Interviewet lå forud for observationen og uddyber derfor ikke det, som skete i lektionen. Interviewet blev optaget og transskriberet. På byskolen havde læreren ikke mulighed for at deltage i et interview. Vedkommende fortalte i stedet undervejs i undervisningen (i en situation, hvor eleverne var optaget af gruppearbejde) om sine didaktiske overvejelser og andet i relation til situationen. Samtalen indgår i lydoptagelserne. På byskolen anvendtes det analoge læremiddel *Ind i Historie* kombineret med opgaveark

3 Delforskningsprojektet *Praksisanvendelse af læremidler i historie* indgår i projektet *Praksisfortolkninger af læremidler* finansieret af Læremiddel.dk. Projektet undersøger, hvordan læremidler indvirker på praksis og hvordan praksis indvirker på læremidler i fagene matematik, dansk og historie.

udarbejdet af læreren. På landskolen tog undervisningen afsæt i det digitale læremiddel *Clio Online* kombineret med lærerproducerede 'begrebskort'. Som en måde at understøtte iagttagelser i det empiriske materiale, inddrager analysen de lærervejledninger, som knytter sig til de anvendte didaktiske læremidler. Heri findes begrundelser for læremidlernes opbygning og indhold, hvilket dermed også illustrerer, hvordan læremidlerne præsenterer sig for de to lærere, der arbejder hermed.

Der er samlet set tale om forskellige typer af empirisk materiale, der trianguleres og integreres i analysen med henblik på at styrke artiklens samlede udsagn og validitet. Artiklen afspejler en tradition i etnografisk feltarbejde, hvor kombination af flere metoder med deraf følgende forskellige empirityper har været opfattet som en vej til nuanceret og bred indsigt i sociale processer og dermed forståelse af studerede fænomener (Frederiksen, 2014, s. 11; Flick, 2009; Hammersley & Atkinson, 2019). Artiklens ærinde er i den anledning *detailstudiet* (Swanborn, 2010), undervisningens mikrosituationer, som afsæt for diskussion af en generel problemstilling. De to cases gøres til genstand for en undersøgelse, der på den ene side studerer (in-depth), hvad de to historielærere 'gør med læremidlerne' i undervisningen, men på den anden side bruges studiet også som løftestang til at *illustrere* og fremhæve spørgsmålet om læremiddelbrug i historie i forhold til elevers læreprocesser på et generelt plan. Det betyder, at de to cases er udvalgt/etableret specifikt, fordi de rummer potentialer vedrørende sidstnævnte og det, som de *gøres* til cases for (Schwandt, 2018, s. 342, ref. til Ragin & Beckers model: *Map for understanding what is a case*). Udfordringen er dog i en forskningsmæssig optik, at det empiriske grundlag risikerer at blive for spinkelt i forhold til de konklusioner, der foretages. Kombinationen af empirityper har derfor til formål at modvirke dette. Man kan sige, at de to cases repræsenterer *øjebliksbilleder* af historieundervisning fra to lektioner. Udvalgelsen af netop disse to baseres bl.a. på praksiserfaringer fra andre projektsammenhænge, hvor det har vist sig vanskeligt som observatør at få adgang til historieundervisning i indskolingen. Jf. indledningen varetages undervisning i historie i indskolingen ofte af lærere uden undervisningskompetence. Ikke desto mindre er netop indskolingen interessant i en overordnet betragtning, fordi det er her, elever så at sige introduceres til historie, dvs. faget iscenesættes for dem – som fag i et helt skoleforløb – hvilket dermed også må antages at have betydning for de meningsskabende læreprocesser, eleverne gennemgår på den lange bane. Og det er her, studiet gerne skulle fungere som løftestang for illustration af læremiddelbrug i forhold til elevers læreprocesser på et generelt plan.

Som nævnt er der i udgangspunktet tale om en komparativ undersøgelse. Det komparative aspekt knytter sig til iagttagelser i det empiriske materiale fra de to lektioner med samspillet mellem lærer, læremiddel og elever, og det er forskningsspørgsmålet, der danner afsæt for blikket herpå. Det er således ikke sammenlignenheden i forhold til empiriske materialetyper, der tages afsæt i. Dertil er materialet i udgangspunktet for forskelligartet. Konkret opereres der i analysen med en integrerende tilgang, hvor iagttagelser i en type analysemateriale – eksempelvis det semistrukturerede lærerinterview fra landskolen – søges spejlet i de empirityper, der gør sig gældende for landskolen. Dvs. hvor empirimateriale i den ene skolekontekst åbner for spørgsmål og overvejelser, søges disse belyst i den anden skolekontekst også (jf. Frederiksen, 2014, s. 22). På den måde forsøger artiklen at balancere kunsten at sammenligne to i udgangspunktet ret forskellige kontekster, afspejlet i forskellige empirityper, gennem et og samme forskningsspørgsmål. Og det sker samtidigt ud fra interessen i at finde ud af, “what more can be known about a phenomenon when the findings from data generated by two or more methods are brought together” (Moran-Ellis, Alexander, Cronin, Dickinson, Fielding, Sleney & Thomas, 2006, s. 47). Artiklen viser en i udgangspunktet deskriptivt undersøgende, spørgende og teoriinformeret analyse – båret af indtryk og overvejelser fra observationer i praksis og empirien, men også stramt rammesat efterfølgende af forskningsspørgsmålet og spejlet i teori-begreberne fra Selander & Kress-modellen.

Nærmere beskrevet blev den første case, byskolens 3. klasse, undervist af en mandlig historielærer med undervisningskompetence i faget og tre års lærererfaring. Klassen bestod af 20 elever og havde på tidspunktet for besøget været i gang med faget i godt et halvt år. Den anden case, landskolens 3. klasse, bestod af 19 elever, der blev undervist af en kvindelig historielærer ligeledes med undervisningskompetence i faget og mange års erfaring som historielærer. Hvor byskolens lærer havde mindre erfaring med at undervise i faget end landskolens, så var vedkommende til gengæld vant til at undervise i indskolingen, hvorimod dette var nyt for landskolens lærer, der normalt primært var tilknyttet udskolingen. De to lærere eksemplificerede således på forskellig vis faglige og didaktiske styrker og svagheder i forhold til det at undervise i historie på 3. klassetrin. De to lærere var imødekommende og interesserede i forhold til projektgruppens samlede arbejde og i forbindelse med de to konkrete besøg, der relateres til her. Og det var ikke oplevelsen, som observatør, at lærere og elever var nævneværdigt påvirkede af besøgene. På tidspunktet for besøgene havde projektgruppens deltagere allerede i en forudgående periode haft kontakt til lærerne.

Undervisning og læremiddelbrug i historieundervisning i to klasser – analytisk betragtet

Byskolen var på tidspunktet for besøget i gang med emnet bondestenalderen, og læreren fortalte bl.a., at hans didaktiske tilgang tog afsæt i en kombination af selvtilrettelagte og forlagsproducerede didaktiske læremidler. I situationen var der tale om brug af en tekst (analog) fra bogsystemet *Ind i historien* (Overskov, 1996, s. 32) kombineret med et spørgegeark, som læreren selv havde udarbejdet med reference til grundbogsteksten. De to læremidler indgik i en didaktisk rammesat undervisning, der på observationstidspunktet blev indledt med, at læreren foretog en opsamling i forhold til den forrige lektion ved at stille eleverne forskellige indholdsspørgsmål. Dernæst delte han spørgegarket ud til eleverne, mens han forklarede, at de i makkerpar skulle læse teksten fra grundbogen højt for hinanden og besvare spørgsmålene på arket. Afsluttende samlede læreren så op på elevernes arbejde ved at læse teksten højt for dem, samtale med dem om indholdet og gennemgå deres besvarelser af spørgsmålene.

Observationen efterlod indtryk af, at eleverne – på trods af lærerens iscenesættelse af undervisningen og brug af læremidler – alligevel hele vejen gennem timen ventede på at få at vide, hvad undervisningen handlede om, og hvad meningen med det hele var. Dette kan måske forklares med, at læreren ikke specifikt fortalte det. Det var så at sige svært at få øje på en specifik iscenesættelse af indholdet. Nedenstående observationsnotat viser, hvordan indledningen til undervisningen så ud:

L: Er der nogen der kan fortælle, hvad det er for et emne vi arbejder med?

Stilhed

L: Hvad er det for et emne I arbejder med...Mia?

Mia: Gamle dage.

L: Gamle dage, ja, og kan vi komme det lidt nærmere...Oskar?

Oskar: Dengang vi ikke havde byggematerialer til at bygge så meget og så'n

L: Ja og hvad levede man af dengang, kan du huske det?

Oskar: I Danmark eller i hele Norden?

L: I Danmark

Oskar: Rådyr

L: Ja, så man var jægere? Er det rigtigt?

Oskar: Ja

L: Ja, så jægerstenalderen har vi arbejdet med, og vi er lige så stille

ved at være færdige og er der nogen der ved, hvad det er for en tid, der kommer efter jægerstenalderen?...for der gør man nemlig noget helt andet...men redskabet er stadig sten, stenalderen, ja, hvad gør man? Viktor?

Viktor: Jamen, jeg troede det var bronzealderen

L: Nej ikke helt endnu, det er stadigvæk sten vi bruger. Mathias?

Mathias: Det er bondestenalderen

L: Det er bondestenalderen. Det er nemlig rigtig [...].

Undervisningen havde karakter af fortløbende dialogisk/fortællende gennemgang af historiske perioder. Læreren fortsatte således på grundlag af forrige lektion og uden at rammesætte den aktuelle. Efter ovenstående dialog med eleverne introducerede læreren til nogle aktiviteter, men formålet med disse fremgik heller ikke. Dvs. eleverne blev i situationen overladt til en tolknings- og transformationsproces af information, de aldrig rigtigt fik. I beskrivelsen af landskole-situationen vil det senere fremgå, hvori forskellen og det manglende indhold her består.

Ser man nærmere på indholdet af *Ind i historien* som didaktisk læremiddel, herunder lærervejledningen, er der tale om en tematisk og kronologisk opbygget fortælling om udvikling fra tidlig historisk tid og frem. I tilknytning til bogen eksisterer et lydbåndsystem, som læreren i ovenstående situation dog ikke anvendte. Han læste derimod selv højt for eleverne, men det fremgår i lærervejledningen, at læremidlet er tilrettelagt med formålet ”at formidle stoffet så levende som muligt” (Overskov, 1996, s. 147). Læremidlets omdrejningspunkt – og didaktiske udtryk – er således netop dette, formidling og fortælling. Lærervejledningen indeholder derudover beskrivelser af, hvordan bogens kapitler er opbygget, efter hvilke principper og med hvilket indhold for øje. Det er elevernes overblik og kronologiske fornemmelse samt forståelse for menneskehedens historie, der er i fokus. Lærervejledningen påpeger i den sammenhæng på betydningen af at ”læse med ørerne” ud fra en betragtning om, at ”*audio virker stærkere end video*” (Overskov, 1996, s. 146), hvilket i situationen måske ikke direkte blev bekræftet, men det var tydeligt, at eleverne lyttede, når læreren læste højt fra teksten. Derudover kan man ikke sige, at læremidlet er yderligere didaktiseret. Der er fx ingen beskrivelser af læringsmål og didaktiske forslag til aktiviteter eller øvelser, der kan understøtte sådanne mål. Hvert kapitel indeholder i stedet forslag til aktiviteter, der knytter sig til stoffet, det indholdsmæssige i kapitlernes beskrivelser af historiske emner og temaer. Taler man om læremidler som ressourcer i den formelle undervisning er det tydeligt, at *Ind i historien*-teksten blev afspejlet i lærerens iscenesættelse og tilgang til undervisningen. *Ind i historien*-teksten udgjorde en

direkte referenceramme undervejs i den samtaleproces mellem lærer og elever, der forløb. Dvs. læremidlet var tydeligt repræsenteret i den meningsskabende proces, der foregik – men det er uklart, om læremidlet også fungerede i forhold til elevernes læreprocesser. Man kan i lyset af Selander & Kress' beskrivelser af learning resources (se teori afsnit s. 212) tale om, at *Ind i historien*-teksten tydeligvis understøttede den sociale praktik i undervisningssituationen. Læremidlet fungerede på et eller andet plan i forhold til den systematisering og standardisering af faget og indholdet, som læreren iscenesatte og medvirkede til at gennemføre. Men hvorvidt der så også var tale om at facilitere elevernes læreprocesser er uklart. En uklarhed jeg bl.a. begrundet i den manglende iscenesættelse.

Som det fremgår i citatet ovenfor, stiller læreren nogle indledende spørgsmål, der kalder på elevernes hukommelse i forhold til den tidligere lektion om levemåder i jægerstenalderen. Nogle elever svarer på spørgsmål, som tydeligt relaterer sig til tekstens indhold. Dog ser vi også lidt forvirring om, hvad den historiske periode, der følger efter jægerstenalderen, kaldes, bronze- eller bondestenalder. Dvs. hvis læremidlet fungerer i forhold til elevernes læreprocesser, så sker det primært på et mere simpelt reproducerende plan à la kan eleverne gengive noget, de tidligere har hørt/læst om. Som nævnt er det uklart, hvilke læringsmål læreren og *Ind i historien*-teksten opererer ud fra. Den problemstilling kompenserer lærerens spørgeark ikke umiddelbart for. Arket består af syv spørgsmål, der, bortset fra et enkelt, primært relaterer sig til tekstens, det stofflige, indhold. Spørgsmålene *Hvem slog sig ned og dyrkede jorden? Hvorfor er det smart at være bonde og ikke jæger? Boede man stadig i telte? Boede man ude på landet? Hvor var markerne henne, hvis man boede inde i en lille landsby? Har de fleste i Danmark været bønder og boet i landsbyer?* knytter sig til forståelse og gengivelse af tekstens indhold, mens spørgsmålet *Er menneskene på billedet jægere eller bønder?* (med tilhørende illustration) udgør eneste analytiske spørgsmål og dermed opgave, hvor eleverne bliver bedt om at forholde sig til læremiddelindhold på andre måder end viden-reproducerende. Men som det ses i observationsnotatet nedenfor, så bruger læreren primært billedet til at understøtte sin gennemgang af det indhold, som står i teksten i grundbogen:

L: ...prøv at kigge på billedet her. Hvad sker der på billedet? Sara

Sara: Øh det er nogle bønder der arbejder

L: Hvorfor siger du, det er bønder?

Sara: Fordi man kan se en mark, og der er nogle dyr

L: Hvad tror I hende damen der sidder til højre i billedet, hun sidder med sådan en stor rund sten foran sig og en sten i hånden. Hvad tror I hun er i gang med?

Eleverne mumler lidt, ingen svarer.

L: ...hvad tror I damen laver? ...Oskar

Oskar: Hun er i gang med noget flint

L: Neej, det har noget med den gule mark at gøre, derovre til venstre i billedet, hvad sker der der? Lauge

Lauge: Hun laver brød

L: Hun er i hvert fald i gang med at male mel. På en kornaks der sidder der nogle små korn og når man maser dem, mellem to sten, det var det man gjorde dengang, maser dem fuldstændigt, alt hvad man kan, får man en bitte bitte lille mel ud af det, og hvad er det man bruger mel til? Et par elever siger til at bage brød. L svarer at man kan bage brød. En elev udbryder "boller", en anden "kage", en tredje "cookies". L siger straks, at kage havde man ikke, men i hvert fald brød havde man.

Jf. LDS-modellen ser man i uddraget, hvordan læreren først sætter scenen og meddeler eleverne, hvad de skal rette deres opmærksomhed mod. Damen til højre i billedet, herunder spørgsmålet om, hvad hun laver. Processen med elevernes tolkning og forsøg på at komme med et svar går så i gang. De prøver sig frem, undersøgende og korrigeres undervejs af de interventioner, som læreren laver – i forsøget på at få eleverne frem til det svar, som er givet på forhånd. Dvs. elevernes meningsskabende arbejde befinder sig i første transformationscyklus og viser løbende forskellige forsøg/udspil i forhold til repræsentation af mening. Da læreren på et tidspunkt skifter fokus fra selve billedets indhold til spørgsmålet om, hvad man generelt bruger mel til, kan man sige, at han inviterer elevernes (forhånds-) viden med i processen og som en del af overgangen til anden transformationscyklus. Der sker dog samtidig det – efterhånden som elevernes tolkninger tager fart (boller, kage, cookies) – at læreren lukker ned for processen igen. Når man ser på lærerens interventioner over for eleverne og dernæst kigger på *Ind i historien*-teksten, har læremidlet tydeligt indflydelse på den planlagte og gennemførte undervisning – og også på lærerens spørgeark, der følger grundbogsindholdet. Dvs. læremidlets indflydelse på undervisningens indhold er tydelig, men omvendt tillægges læremidlet også stor betydning af læreren. Det er bl.a. via læremidlets indhold, at spørgsmålet om den implicite didaktiske intention og det, som eleverne "bør lære" kommer frem. I observationen kan man næsten blive i tvivl om, hvem der styrer hvad – læremiddel eller lærer.

Landskolens undervisning

Den anden case, landskolens 3. klasse, brugte et forløb om *tid* fra den digitale læremiddelportal *Clio Online*. Der var tale om en situation, hvor læremidlet på samme måde som i byskolen spillede en central rolle for indhold og gennemførsel af undervisningen, men både lærerrollen og indholdet var anderledes. Sammenlignet med byskolen tog indholdet på landskolen afsæt i et meta- eller nøglebegreb, *tid*, (se Lund, 2016, s. 20). I løbet af lektionen vekslede læreren mellem højtlesning af læremiddelteksten, som blev fremvist på klassens interaktive tavle, lærerstyret dialog på grundlag af teksten og videreført i samtaler med eleverne på forskellige måder samt ved brug af diverse småsekvenser af lærerinitierede elevaktiviteter, hvor eleverne enten sad ned eller var i bevægelse. I interviewet med læreren, beskrev hun sin undervisning generelt som ”en blandet tilgang”, og det bar lektionen også præg af. Lektionen var fyldt med korterevarende didaktiske sekvenser, og det var indtrykket, at disse både baserede sig på lærerens tilrettelæggelser forud for undervisningen og også opstod spontant undervejs som følge af elevernes respons herpå. Dvs. lærerens arbejde med at facilitere sine elevers læreprocesser var i den henseende tydelig sammenlignet med situationen på byskolen. Læreren lod til konstant at være på udkig efter sine elevers udtryk for forståelser for derefter at rette sine didaktiske valg, herunder informationer til eleverne ind herefter.

Modsat situationen på byskolen var iscenesættelsen af undervisningen på landskolen tydeligere rettet mod et *formål*. Det vil sige, det, som kunne siges at mangle i byskolens iscenesættelse af undervisningen, var et konkret formål, som eleverne kunne orientere deres meningsskabende arbejde efter. På landskolen blev dette fremhævet, som det fremgår af nedenstående observationsnotat:

Temaet i undervisningen er 'tid'. L fortæller, at de skal arbejde med 'tid', at 'tid' er vigtig for mennesker og for menneskers måder at leve på. L kommer med forskellige eksempler. Samtaler med eleverne om disse. [...] L refererer til forrige undervisningsgang, hvor klassen havde om kronologi. L spørger eleverne, om de kan huske det særlige ord, de lærte sidst. L fortæller, at det handlede om tidsmæssighed og rækkefølge. En elev svarer 'kronologi'. Imens starter L pc op (det tager tid). L beder eleverne rejse sig (bevægelse), finde en makker og med egne ord forklare, hvad kronologi er, derefter videre til ny makker. L siger, at eleverne skal hjælpe hinanden med at finde ud af, hvad begrebet betyder [...].

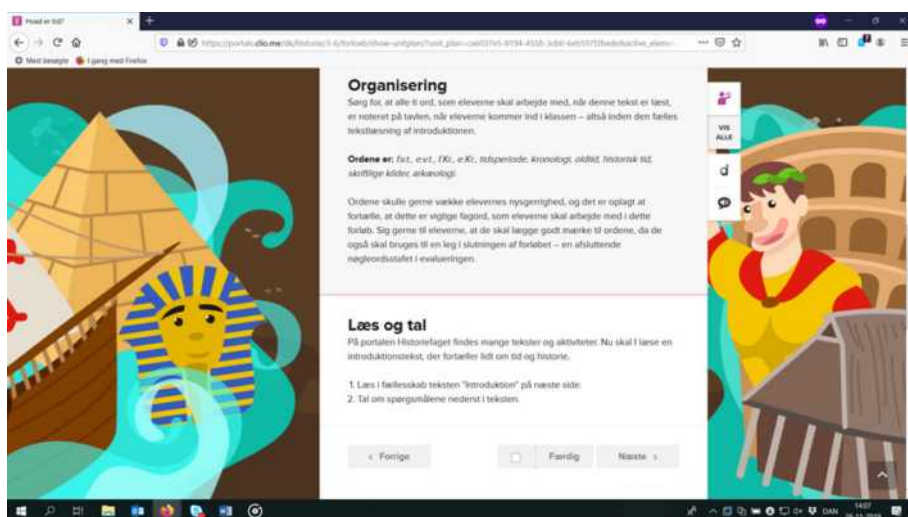
Læreren var tidligt i dialog med eleverne om, hvad meningen med et forløb om 'tid' i historiefaget var, ligesom hun forsøgte at illustrere

det for eleverne gennem den samtale, de havde, og ved at stille dem konkrete spørgsmål. Læreren nævnte flere gange undervejs, at der var tale om et svært forløb, at 'tid' var svært at forstå, at historiefaget bruger mange ord, der refererer til begrebet 'tid' – dvs. hun signalerede opmærksomhed om elevernes arbejde med at finde *mening* i forløbet. I interviewet forklarede læreren videre, at hendes brug af læremidler og tilrettelæggelse af undervisning hele tiden afhang af elevernes faglige udvikling og løbende forståelse, og der var således også eksempler på, at læreren i undervisningen igangsatte en aktivitet, som hun undervejs korrigerede, fordi eleverne viste sig ikke at forstå indholdet af opgaven. Dvs. hvor byskolen gav indtryk af "stof"-styret undervisning, så virkede landskolen i udgangspunktet mere elevorienteret – og det til trods for at også "stoffet", det faglige indhold, også var meget present her.

Hvad angår brugen af forskellige læremiddeltyper refererede landskolens undervisning til alle tre læremiddeltyper, og man kan ikke sige, at der i brugen af didaktiske læremidler specifikt var store forskelle mellem land- og byskolen. Lærerne fulgte begge steder de didaktiske læremidlers tilrettelæggelser tæt, men i udformning og indhold var de to læremidler meget forskellige – og spørgsmålet er derfor, om det kan forklare, at de to undervisningssituationer også var så forskellige. *Clio Online*-forløbet refererede eksempelvis tydeligere til læringsmål, tegn på læring og læreplansbeskrivelser end *Ind i historien*-teksten. Deraf måske også et stærkere elev- og læringsfokus end i *Ind i historie*-teksten og i undervisningen på byskolen.

På landskolen bestod en elevaktivitet bl.a. i, at læreren udleverede små papirsedler med ord/begreber knyttet til temaet. Opgaven for eleverne var så at gå rundt mellem hinanden og forklare ordene. Nedenfor ses lærervejledningens beskrivelse af en organisering, der leder frem til denne aktivitet:

Figur 2.
 Vejledning til lærer om elevaktivitet i forløbet
 Hvad er historie?



Kilde: Clio online, Historiefaget 3.-6. klasse, forløb *Hvad er historie?*

De konkrete ord fra læremiddelteksten indgik på de sedler, som landskolens elever brugte, omend læreren i situationen ikke helt fulgte den organisering, som lærervejledningen her foreslår. Som det ses, lægger læremidlet op til, at ”ordene [gerne skulle] vække elevernes nysgerrighed” (se illustration). I den konkrete situation på landskolen var situationen lidt en anden. Nedenfor ses eksempler på observerede elevudsagn, og dermed elevernes reaktioner på og transformering af indhold specifikt i denne øvelse fra læremidlet. Dvs. samspillet mellem læremiddel og elever:

Elev forklarer sin makker, at historisk tid er, ”hvor der sker nogle specielle ting i historien”. Makkeren svarer bare ”ok”, de bytter sedler og går videre med den forståelse til nye makkerelver.

[...]

Elev: Hvad betyder Oldtid?

Elevmakker: Det betyder, at det var noget for meget lang tid siden

[...]

Elev: Kronologi betyder tidsmæssig

Elevmakker: Okay... E.v.t. betyder ’eventuelt’

[...]

Samtidig med, at eleverne bevæger sig rundt i lokalet og snakker med hinanden, står L ved tavlen, i gang med at tegne og forklare nogle elever, hvad ’e.v.t.’ og ’f.Kr.’ betyder. Gruppen af elever vokser. Flere kommer til

for at bede om hjælp til at afklare ord og forkortelser.

Læremidlets funktion i forhold til elevernes læreprocesser var således ikke helt som beskrevet i lærervejledningen, men læreren på landskolen prøvede til gengæld på forskellige måder at understøtte elevernes meningsskabende arbejde gennem de aktiviteter og samtaler, hun havde med dem undervejs. Set udefra var lærerens tilgang til sin undervisning stærkt styrende – på samme måde som på byskolen. Tempoet var højt med mange skift og hyppig vekslen mellem aktiviteter. I den sammenhæng kom læremidler af forskellige typer i brug, dvs. *Clio Online* som didaktisk læremiddel leverede en stor del af undervisningens indhold, nærmest en form for bagtæppe, men i modsætning til byskolens lærer, styrede læreren på landskolen fuldstændigt, hvordan og hvornår og tog andre læremidler i brug for at kompensere for de mangler, hun oplevede det didaktiske læremiddel havde i forhold til elevernes meningsskabelse specifikt. Man kan således sige, at landskole-læreren tillagde læremidlet betydning løbende og afhængigt af skiftende didaktiske valg – der dog så ud til at bevæge sig inden for rammer af bestemte didaktiske intentioner. *Clio Online* fungerede i den forstand mest som en genstand/redskab i undervisningen og havde således ikke som på byskolen en nærmest aktør- eller agenslignende position parallelt med læreren. Agens kan ifølge Kress & Selander betragtes som tilstedeværende i alle interaktioner – også selvom det måske ikke umiddelbart er synligt (Kress & Selander, 2012, s. 267). Jeg antager derfor ikke, at læreren på byskolen havde intention om, at læremidlet skulle fungere således i undervisningssituationen, men det var den oplevelse observationssituationen efterlod.

Blandt eksempler på landskolelærers løbende forsøg på at kompensere for *Clio Onlines* begrænsninger kan nævnes hendes brug af klassens interaktive tavle som funktionelt læremiddel. Udover at fremvise den digitale læremiddeltekst for eleverne, så brugte læreren også undervejs (i samtale om indholdet) tavlen til at tegne små illustrationer til at understøtte elevernes forståelser. Et eksempel ses i nedenstående observationsnotat:

Mens pigen læser højt, tegner L på boardet ved siden af (ur/klokketid + årstiderne). De andre elever lytter. L forklarer herefter, at tid er noget, vi inddeler i nat/dag, årstider. L spørger, hvad de fire årstider hedder. En dreng svarer. L peger samtidig på sin illustration på tavlen. L fortæller, at årstider lærer os, hvordan vi skal leve vores liv – at vi må vide noget om årstiderne. L spørger så, hvorfor det er vigtig for landmanden at kende til forskellige årstider (L refererer til elevernes livsverden, skole på landet) [...].

Senere i undervisningen opstod en situation, hvor læreren gjorde en pegepind og en tilfældig vandflaske på et bord til semantiske læremidler, idet hun illustrerede for eleverne, hvad et arkæologisk spor er:

L: Arkæologiske spor – hvad er det? Kan I gætte det? En dreng svarer: Et spor nogen har lagt ud... L: vi skal tænke det anderledes – som 'rester' – der er ikke nogen der har lagt noget ud bevidst. L griber en pegepind, der ligger på bordet. Fortæller at ingen børn har tænkt, "jeg lægger den her pind (smider pinden på gulvet) og så kommer der nok nogle børn om 10.000 år og finder den". L vender tilbage til teksten på boardet – læser højt, afbryder sig selv, forklarer og eksemplificerer igen: L: Når du går herfra om lidt (henvendt til elev, der står en vandflaske på bordet foran ham) og hvis du lader flasken stå (L holder flasken op i hånden), så efterlader du dig et spor. Dem, der så kommer ind i lokalet bagefter, ser dit spor og kan som detektiver prøve at finde ud af, hvad flasken er et spor, rest fra. L: At arbejde med historie er at være detektiv, at regne den ud...det er et megasejt fag [...].

Læreren på landskolen fortæller i interviewet, at hun mener, at historie i skolen – udover at leve op til krav i Fælles mål – primært bør lære elever at tænke og reflektere, fordi det er det, historiefaget kan. Hun forklarer, at et problem med mange didaktiske læremidler er, at de ikke understøtter dette – ikke som følge af deres tilrettelæggelse og udformning, men som følge af, at de ikke har mulighed for at være interaktive i betydningen at kommunikere tilbage til eleverne, når/ hvis eleverne undrer sig. Landskolens lærer påpeger bl.a., at "eleverne kan ikke undre sig på Clio og så blive guidet videre i deres undren. Der har man brug for en lærer til at facilitere denne undren" (samtale lærer, 10. marts 2019). Lærers udsagn kan forstås således, at didaktiske læremidler på trods af deres dominans i historieundervisning har en begrænset rækkevidde, når det kommer til elevers læreprocesser. De kan indgå i undervisningssekvenser, hvor der fx iscenesættes eller interverneres i forhold til elevers meningsskabende arbejde, men elevernes processer med tolkning og transformation af det indhold, som læremidlerne informerer om/til er i udgangspunktet et anliggende for en lærer-elev- eller elev-elev-relation. Dette sås fx også i citat-uddraget fra byskolen. Landskolens lærer fremhæver således ikke kun betydningen af en lærer for den rolle, et læremiddel kan indtage i forhold til elevers læreprocesser. Hun markerer også en forskel mellem læremidlet og læreren. Læremidlet kan så at sige ikke undervise – eller rettere og i lyset af LDS-modellen: Læremidlet kan ikke intervenere og føre elevernes meningsskabende læreprocesser videre fra repræsentation af mening til bevægelserne i anden

transformationscyklus, hvor deres forståelser, overvejelser og undren kan diskuteres og metareflekteres. Her har læreren derimod en nøglefunktion.

Landskolens lærer nævner i forlængelse heraf, at hvis historieundervisning i skolen alene styres af eller tilrettelægges på grundlag af didaktiske læremidler, må den formelle beskrivelse af faget og dets formål ændres. Fælles mål sætter indirekte udvikling af elevtænkning og refleksion i centrum for faget, og læremidler kan ifølge landskolens lærer ikke i sig selv udvikle reflekterende og undrende elever (samtale lærer, 10. marts 2019). Læreren henviser bl.a. til den problemstilling, som jeg fremlagde indledningsvist om didaktiske læremidlers dominans i historiefaget. Landskolens lærer kritiserer netop dette, at didaktiske læremidler på den ene side af forskellige årsager dominerer og nærmest styrer historieundervisning, mens faget på den anden side defineres i styredokumenter på måder, som denne tilgang til historieundervisningspraksis ikke kan understøtte. Arbejdet med at facilitere elevers meningsskabende læreprocesser rammes således her af et paradoks.

Læremidlers funktion afhænger af anvendelse

Som nævnt i forskningsoversigten får læremidler funktion i historieundervisning afhængigt af, hvordan de tages i anvendelse. Dette er særligt tydeligt i forhold til semantiske og funktionelle læremidler, men didaktiske læremidler fungerer på samme måde, hvilket ses i de to cases. Forskellen mellem de to lærere er primært *valg* om, hvordan de didaktiske læremidler tages i anvendelse og med hvilke formål for øje. Byskolens lærer eksemplificerer i den sammenhæng pointen fra den svenske læremiddelforskning om, at nogle historielærere vægter etablering af overbliksviden og sammenhængsforståelse mellem historiske perioder som en del af elevers læreprocesser. Og hvis det er den form for mening/læring byskolens lærer har intention om, så bliver næste spørgsmål selvfølgelig, hvordan didaktiske læremidler som *Ind i historie*-teksten kombineret med lærerens spørgegeark kan siges at fungere som ressource herfor. Learning design-teorien beskriver *meningsskabelse* som pågående mikrosituationer, hvor aktører hele tiden forsøger at skabe forståelser og finde mønstre i fænomener ved at vende tilbage til noget velkendt, sammenholde hermed eller ved at omforme og transformere klassifikationer af disse fænomener (se teoriafsnit s. 212). Betragter man de fremhævede observationsuddrag i artiklen, kan man se, at der kun i nogen grad er gang i sådanne processer på byskolen,

og der, hvor de foregår, reagerer byskolens lærer hurtigt lidt afvisende herpå – som eksempelvis i samtalen om kvinden, der kværner korn til mel, hvor læreren spørger, hvad man bruger mel til: *Et par elever siger til at bage brød. L svarer at man kan bage brød. En elev udbryder ”boller”, en anden ”kage”, en tredje ”cookies”. Lærer siger straks at kage havde man ikke, men i hvert fald brød havde man.*

I lyset af at der var tale om en urolig klasse, må man formode, at læreren i tilfældet var optaget af, at det at invitere elevernes perspektiver ind i samtalen ikke skulle få fokus på undervisningen til at forsvinde. Men man kan også sige, at lærerens tilgang udtrykker en didaktisk linje helt i overensstemmelse med læremidlets, hvor formidling og fortælling er omdrejningspunktet. Eleverne skulle så at sige ikke bidrage med egne perspektiver, de skulle ikke aktiveres således som landskolens elever, men derimod primært lytte og gengive indholdet. Det står i lærervejledningen til *Ind i historien*, og det var tydeligt, at læreren ikke satte andre perspektiver i spil end netop dem, som *Ind i historien*-teksten tilbyder. Han nævner selv i forbindelse med en samtale om undervisningen, at der var tale om en *”typisk undervisning for klassen i historie”* (observationsnotat, samtale med byskolelærer, 18. marts 2019). Set i lyset af learning design-teorien bliver spørgsmålet så hvilke læreprocesser, der ses tegn på i byskolens undervisning, når elevernes arbejde med at tolke og transformere informationer med henblik på repræsentation af viden næsten udelades. Det interessante er, hvordan elevernes respons på undervisningen kunne have været, hvis formålet og iscenesættelse af indholdet havde været rettet mere mod elevernes meningsskabelse.

I begge cases fremstår lærerrollerne stærkt styrende – på forskellige måder. Det kan således fremstå som om hele processen vedrørende elevernes meningsskabende arbejde alene afhænger af lærerens iscenesættelse af indholdet. Eleverne kan så at sige (lidt provokerende sagt) ikke lære noget af på egen hånd at læse tekster, lytte til lydfiler, se udsendelser eller hvad end et læremiddel måtte tilbyde af indhold. Eleverne har dog i princippet en rolle at spille, ligesom også læremidler er med til at iscenesætte elevernes meningsskabende læreprocesser. I tilfældet med de to cases er sådanne processer med elev-læremiddel interaktion udenom læreren dog ikke ret synlige. Og i enkelte tilfælde som eksempelvis på landskolen, hvor man ser elever arbejde direkte og på egen hånd med et læremiddel (begrebskortene) er det tydeligt, at deres tolkninger og transformation af læremiddelinformation hurtigt begrænses af, at læremidlet ikke kan respondere eller intervenere i forhold til elevernes meningsskabende proces. Eleverne stimuler derfor sammen om læreren – således som det ses i uddraget fra landskolen, og dermed er landskolelærerens pointe illustreret. Eleverne har i

den meningsskabende læreproces brug for lærerens intervention og respons. Historieundervisning som dynamisk kommunikation vedrører forholdet mellem parter, der på skift udvælger, meddeler samt tolker og responderer på informationer til hinanden. Og denne proces kan læremidlerne i de to cases ikke tage del i.

Læremidler i kontekst

De to cases giver anledning til at konkludere, at facilitering af elevers læreprocesser først og fremmest afhænger af læreren, eftersom det er vedkommende, der *underviser* og skaber kommunikationsprocesser omkring det indhold, som læremidlet leverer. Men også konteksten for læremidlernes produktion og indhold ser ud til at betyde noget – ikke mindst for lærerrollen i forhold til elevernes læreprocesser. Hvor *Clio Online*-indholdet relaterer sig til gældende læreplansindhold, så har *Ind i historien*-teksten ophav i en anden læreplanstid. Byskolens lærer har derfor en stor opgave, når det handler om at facilitere og få indholdet til at fungere i relation til det, som eleverne (jf. Fælles Mål) skal lære. På den måde bliver spørgsmålet om *aktualitet* også et anliggende i arbejdet med at facilitere læreprocesser. Ser man bort fra denne konteksts betydning, er det dog i begge tilfælde begrænset, hvor langt elevernes meningsskabende læreprocesser kan følges – jf. LDS-modellens illustrering af forløbet. Der foregår så at sige ikke meget meningsskabende elevarbejde i anden transformationscyklus. Heller ikke hos landskole-læreren, som ellers giver udtryk for at være opmærksom på betydningen heraf. Hvis undervisningen forstås som et fremmedforandrende anliggende, kan man sige, at både lærerne og læremidlerne opererer med intentioner om, at eleverne lærer noget, herunder noget bestemt – dvs. 'forandrer sig', udvikler perspektiver at se og tænke verden ud fra – gennem bearbejdninger, tolkninger og transformationer af indhold. Og samtidig ser netop situationer med udvikling af elevernes egne repræsentationer af meningsskabelse herunder diskussion heraf ud til at blive begrænset eller korrigeret relativt hurtigt af de to lærere, der styrer undervisningen. Særligt, hvis der ikke er tale om, at elevernes tanker følger det, som de er tiltænkt at skulle lære (det intentionelle indhold). Meningen er så at sige allerede etableret – bare uden om eleverne. Hvis man skal tale om meningsskabende læreprocesser i learning design theory-forstand er det afgørende, at eleverne selv er en del af processen med at etablere denne – hvilket igen måske er nemmere i teorien at sige, end i praksis at gøre: Landskolens 3. klasseelever viser hurtigt tegn på behov for lærerstøtte, når de overlades til selv at arbejde med indholdet.

En gennemgående påstand i artiklen er således, at læremidler i forskellig udstrækning har *agens*, og at forholdet mellem lærer og læremiddel udgør et interaktivt samspil om netop dette. Agensrollen angår både den, der meddeler (skaber tegn om) noget og dermed iscenesætter og igangsætter en proces, og det vedrører modtagerens engagement heri gennem tolkning og 're-making' i forhold til at skabe nye tegn/signalere noget. *Tegnskabere* har i denne forståelse agens (Kress & Selander, 2012, s. 267), hvilket her kan gælde både læremiddel og lærer. At læremidlerne *har agens* ses særligt i byskolen i den måde læremiddelindholdet viser tegn på at betyde noget for tilrettelæggelse og gennemførelse af undervisningen. Kress & Selander anvender dog ikke selv betegnelsen agens om læremidler, men skriver i stedet ressourcer for læring. Artiklen argumenterer for, at man nuancerer denne forståelse af læremidler, så det tydeliggøres – også for læreren – hvordan læremidler positionerer sig i undervisningen i samspil med lærerens didaktiske arbejde.

Konklusion

I relationen mellem elev og lærer – med læremidlet som ressource – er de to sidstnævnte fælles om at ville noget bestemt med eleven – have ønsker for vedkommendes forståelser. Og denne implicite intentionalitet styrer i høj grad historieundervisningen. Ikke desto mindre bidrager artiklen med en analyse, der gør det relevant at overveje balanceformålet og vanskeligheden mellem på den ene side undervisningen og på den anden side elevers meningsskabende læreprocesser, som har væsensforskellige karakterer. I begge casestudier udstikker læremidlernes stof/indhold rammerne for og fokus i undervisningen. Artiklen fremhæver betydningen af, at historielærere er opmærksomme på deres mulige roller i elevernes læreprocesser, særligt hvad angår diskussion og metarefleksioner over elevers repræsentationer af mening og forståelse. I modsat fald kan det i learning design theory-optik være vanskeligt at se, hvad eleverne lærer i historieundervisning.

Referencer

- Adler**, P. A. & Adler, P. (1998). *Observational techniques*. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (s. 79-109). Sage.
- Ammert**, N. (2013). *Historia som kunskap. Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic Academic Press.

- Angrosino, M. V. & Mays de Pérez, K. A. (2000).** Rethinking observation: From method to context. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (s. 673-702). Sage.
- Angvik, M. & von Borries, B. (Red.). (1997).** *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents*. Edition Körber-Stiftung.
- Angvik, M. & Nielsen, V. O. (Red.). (1999).** *Ungdom og historie i Norden*. Fagbokforlaget.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1998).** Ethnography and participant observation. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (s. 110-136). Sage.
- Bengtson, S. & Qvortrup, A. (2013).** Didaktiske teorier og didaktikkens nerve. I: A. Qvortrup & M. Wiberg (Red.), *Læringsteori og didaktik* (s. 291-311). Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, L. I. (2019).** *Fortidens rolle i historieundervisningen. En undersøgelse af det historisk fremmede i grundskolens historiefag*. Syddansk Universitetsforlag.
- Børne og Undervisningsministeriet (2019).** *Historie: Faghæfte 2019*. https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/Gsk_fagh%C3%A6fte_historie.pdf (april, 2021)
- Clio Online (2020).** *Historiefaget 3.-6. klasse: Hvad er historie?* <https://portals.clio.me/dk/historie/36/forloeb/undervisningsforloeb/> (april 2020).
- Christiansen, R. & Knudsen, H. E. (2017).** *Fagdidaktik i historie*. Frydenlund.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Red.). (2018).** *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Denzin, N. K. (2009).** *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Aldine Transaction.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (Red.). (1998).** *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Sage.
- Ebbensgaard, Aa. H. B. & Knudsen, H. E. (2017).** *Historiefaget på langs af skoleformer – sammenhæng og progression mellem grundskole og gymnasier*. HistorieLab.
- Flick, U. (2009).** *An Introduction to Qualitative Research*. Sage.
- Frederiksen, M. (2014).** Mixed methods-forskning – fra praksis til teori. I: M. Frederiksen, P. Gundelach & R. S. Nielsen (red.), *Mixed methods-forskning. Principper og praksis* (s. 9-34). Hans Reitzels Forlag.
- Graf, S., Hansen, J. J. & Hansen, T. I. (Red.). (2012).** *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler*. Klim.
- Gudmundsson, B. (1999).** Målsætning, metoder og interesse i historieindlæring og undervisning. I: M. Angvik & V. O. Nielsen (red.), *Ungdom og historie i Norden* (s. 137-152). Fagbokforlaget.
- Hansen, J. J. (2010).** *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen, J. J. (2012a).** Læremiddelbegrebet – en kategori i didaktikken. I: S. Graf, J. J. Hansen, & T. I. Hansen (red.), *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 15-40). Klim.
- Hansen, J. J. (2012b).** Mellem læremiddel og didaktisk design. I: S. Graf, J. J. Hansen & T. I. Hansen (red.) *Læremidler i didaktikken – didaktikken i læremidler* (s. 41-58). Klim.
- Hansen, T. I. (2010).** It og medier i læremiddelperspektiv. *KvaN*, 30(86), 105-116.

- Hansen, T. I. & Skovmand, K.** (2011). *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis*. Klim.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.** (2019). *Ethnography: Principles in Practice* (4. udg.). Routledge.
- Hammersley, M. & Atkinson, P.** (1995). *Ethnography: Principles in Practice* (2. udg.). Routledge.
- Hammersley, M.** (1998). *Feltmetodikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Helgason, P. & Lässig, S.** (Red.). (2010). *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools*. V&R unipress.
- Helgason, T., Vinterek, M. & Björnsdóttir, A.** (2010). History in the Textbooks and the Teachers Who Use them: a Teachers' Survey and More. I: P. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 99-106). V&R unipress.
- HistorieLab.** (2015a). *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede fælles mål*. Rambøll Management Consulting. Lokaliseret den 1. marts 2021 på: https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/1/
- HistorieLab.** (2015b). *Undersøgelse af årsager til lav kompetencedækning i historiefaget*. Rambøll Management Consulting. Lokaliseret den 1. marts 2021 på: https://historielab.dk/om-centret/projekter/historiefaget-i-folkeskolen-dokumentationsindsatsen/rapporter/#wp_lightbox_prettyPhoto/3/
- Keiding, T. & Qvortrup, A.** (2014). *Systemteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Kindervater, A. & von Borries, B.** (1997). Historical Motivation and Historical political Socialization. I: M. Angvik & B. von Borries (red.), *Youth and History. A Comparative European Survey on Historical Consciousness and Political Attitudes among Adolescents* (s. 62-105). Edition Körber-Stiftung.
- Knudsen, H. E.** (2014). *Historiefaget mellem skole og videnskab – en fagdidaktisk udfordring*. Syddansk Universitetsforlag.
- Knudsen, H. E.** (2018) Viden mellem elev og fag – historieundervisning som dynamisk kommunikation. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, 1.
- Knudsen, H. E.** (2020). History teaching as a designed meaning-making process: Teacher facilitation of student–subject relationships. *History Education Research Journal*, 17(1), s. 39-53. Doi: 10.18546/HERJ.17.1.04
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J.-Aa.** (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J.-Aa.** (2019). *Sammen om historie. Følgeforskning bag et kompetenceløft*. Historia.
- Knudsen, S. V.** (Red.). (2011) *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (rapport). Høgskolen i Vestfold: Utdanningsdirektoratet.
- Kress, G.** (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G. & Selander, S.** (2012). Multimodal design, learning and cultures of recognition. *Internet and Higher Education*, 15, 265-268. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.12.003>

- Lund, E.** (2016). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Moran-Ellis, J., Alexander, V. D., Cronin, A., Dickinson, M., Fielding, J., Sleney, J. & Thomas, H.** (2006). Triangulation and integration: processes, claims and implications. *Qualitative Research*, 6(1), 45-59. <https://doi.org/10.1177/1468794106058870>
- Overskov, C.** (1996). *Ind i historien 3. klasse*. Gad.
- Overskov, C.** (1996). *Ind i historien 3. Klasse: Lærerens bog*. Gad.
- Poulsen, M.** (1999). *Historiebevidstheder*. Roskilde Universitetsforlag.
- Qvortrup, A. & Wiberg, M. (Red.).** (2013). *Læringsteori og didaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L.** (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Unge Pædagoger.
- Ragin, C. C. & Becker, H. (Red.).** (1992). *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry*. Cambridge University Press.
- Schwandt, T. & Gates, E.** (2018). Case Study Methodology. I: N. Denzin, & Y. Lincoln (red.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Selander, S.** (2008). Designs for Learning – A Theoretical Perspective. *Designs for learning*, 1(1), 4-22.
- Selander, S. & Kress, G.** (2015). *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frydenlund.
- Selander, S. & Kress, G.** (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Norstedts.
- Swanborn, P.** (2010). *Case study research: What, why, and how?* Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526485168>
- Vinterek, M.** (2010). Different Kinds of Teaching Resources – Different Kinds of Learning? Teachers' Ends and Means. I: P. Helgason & S. Lässig (red.), *Opening the Mind or Drawing Boundaries? History Texts in Nordic Schools* (s. 121-138). V&R unipress.

Abstract

Kernen i historisk viden er at vide noget om fortidige begivenheder og sammenhænge. I sig selv har fortiden ikke selvstændig eksistens. Så hvordan konstrueres viden om fortiden, og hvilken karakter har den? Denne artikel fokuserer på historisk viden i skolefaget historie. Nærmere bestemt hvordan lærere, elever og læremidler forstår og bruger historisk viden i praksis.

Historisk viden er en af tematikkerne, som historiegruppen undersøgte i forbindelse med PaL-projektet (Praksisanvendelse af Læremidler). Artiklen bygger især på data fra fire casestudier indsamlet ved hjælp af kvalitative metoder, men også data fra andre undersøgelser inddrages. Ifølge artiklen er det en udfordring, at i historieundervisningens praksis fremstår historisk viden som endegyldige og lukkede fortællinger om en fortidig virkelighed, og at historisk viden ikke betragtes som resultater af analyser og fortolkninger.

The core of historical knowledge is to know something about events and contexts in past times. In itself, past does not exist. So how is knowledge constructed about the past and what character does it have. This article focuses on historical knowledge in school history. That is, how teachers, pupils and teaching materials understand and use historical knowledge in practice.

Historical knowledge is an issue examined by the history group in the PaL project (Use of teaching material in practice). The article is based primarily on data – in particular four case studies – collected using qualitative methods. Other collected empirical data are also used. As the article shows, it is in practice a challenge that historical knowledge appears as definitive and closed narratives of a past reality, and not that historical knowledge is not seen as results of analyses and interpretations. Finally, some possible explanations for this are discussed.

Viden i historiefaget

Hvad skal eleverne lære?

Af Jens Aage Poulsen, Historielab,
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Faktaviden – en case

8. A er ved at afslutte et forløb om 1864-krigen, som skal følges op af et forløb om danskhed. I grupper på seks har eleverne arbejdet sammen om opgaver og aktiviteter. Som didaktisk læremiddel har klassen anvendt Clios historieportal og som semantisk læremiddel bl.a. Dybbøl Bankes hjemmeside.

Læreren tilrettelægger evalueringen af elevernes viden om 1864-krigen som en konkurrence. Hver gruppe tildeles en farve. Læreren tegner et skema på tavlen med seks søjler – én til hver farve/gruppe – og ca. 15 felter horisontalt. På labels, der har farver efter grupperne, har læreren udarbejdet en række spørgsmål. Grupperne er placeret i den ene ende af lokalet og læreren i den anden. En repræsentant fra hver gruppe løber hen til læreren og får udleveret en label, hvor der er skrevet et spørgsmål på fx ”Hvornår blev Nordslesvig en del af Danmark?” Gruppen skal så hurtigt som muligt notere svaret på spørgsmålet på labelen. Kan gruppen ikke umiddelbart svare, må de søge på Dybbøl Bankes hjemmeside eller google det. Gruppens svar afleveres til læreren, der afgør, om det er rigtigt, forkert eller skal uddybes. Når læreren har godkendt svaret, sætter gruppen et kryds i deres søjle. Vinderen er den gruppe, der har flest krydser.

Problemfeltet

Observationer i den pågældende klasse viser, at læreren er engageret og mestrer en rig palet af måder at variere undervisningen og involvere eleverne på. Eleverne analyserer forskellige kildetyper og diskuterer de historiske begivenheder, og stort set alle elever er aktive. Under interviewene fortæller eleverne, at historie er et af skolens bedste fag, hvilket er usædvanligt i en 8. klasse. En undersøgelse viser, at i forhold til andre fag ser historiefagets popularitet ud til at være på det jævne (Poulsen, 2013, s. 158). På en række parametre er der således tale om en god, eksemplarisk historieundervisning. Gælder det også for den gennemførte evaluering?

Umiddelbart betyder aktiviteten, at eleverne arbejder sammen, og at der er bevægelse og variation i undervisningen. Spørgsmålet er, om aktiviteten understøtter elevernes opfattelse af, at viden om fortiden – her 1864-krigen – har karakter af endegyldige og indiskutable facts. Evalueringen kan således give det indtryk, at

sande og eviggyldige fortællinger om fortiden eksisterer a priori. Læreren kender dem i hvert fald, de findes i læremidlerne, eller de kan googles.

Denne elevopfattelse af historisk viden er tilsyneladende udbredt; i hvert fald problematiseres den af flere historiedidaktikere (fx Chapman, 2011; Havekes, 2015; Davies, 2017). Men det er ikke en opfattelse af historisk viden og skolefagets identitet, som fremgår af læreplanen Fælles Mål (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Interviews med elever giver indtryk af, at mange elever mener, at det er muligt at finde eller rekonstruere de endelige fortællinger om fortidige begivenheder, og disse fortællinger formidles i læremidlerne (fx Knudsen & Poulsen, 2016; Peters & Poulsen, 2018). En pige i 7. klasse udtrykker det sådan: ”Jeg regner da med, at man (læremidlernes forfattere) er kommet så tæt på virkeligheden, som man overhovedet kan. Det er i hvert fald 98% rigtigt.” Læremidlernes fortællinger kan altså tages for gode varer.

I oplægget til 8. A's evaluering/konkurrence informerer læreren eleverne om, hvordan de skal bruge Dybbøl Bankes hjemmeside. Hun introducerer søge- og læsestrategier, men opfordrer ikke eleverne til at forholde sig (kilde)kritisk til sidens oplysninger. I undervisningen er der ikke stor opmærksomhed på, hvilke erkendelsesmæssige udfordringer det indebærer, at fortiden i sig selv ikke er der eller kan rekonstrueres. Heller ikke på at fortællinger om fortiden er konstruktioner, der formes af nutidens mentale horisont, bekymringer og forståelser af mening (Chapman, 2011, s. 172). Og heller ikke på at fortællinger om fortiden om kontinuitet/forandring og årsager/konsekvenser er fortolkninger, som er til permanent forhandling. Derfor kan der eksistere flere forskellige og lødige fortællinger om den samme begivenhed. Det ses ikke på Clios forløb om de slesvigske krige, som fremstår som en endegyldig fortælling med blandt andet følgende læringsmål:

- Jeg kan forklare, hvorfor de slesvigske krige brød ud, og hvilke konsekvenser Danmarks nederlag i 1864 fik.
- Jeg kan redegøre for hovedlinjerne i forløbet af de slesvigske krige (Hansen, 2020).

Opfattelser af historisk viden – en hypotese

Undersøgelser (bl.a. Lee, 2005; Ammert, 2013; Knudsen & Poulsen, 2016; Peters & Poulsen, 2018) tyder på, at mange elever mener, at der a priori og uafhængigt af dem selv og andre erkendende subjekter eksisterer endelig og sand viden om fortidige begivenheder. En tilsvarende elevopfattelse af historisk viden når den svenske

historiedidaktiker Niklas Ammert frem til i en undersøgelse af 65 elever i 9. klasse og deres opfattelse af ”Vad kan man når man kan något om historia?” (2013, s. 55). Med brug af Anderson og Krathwohls taxonomi (2001) klassificerede Ammert elevernes udsagn. Han fandt, at 33 udsagn kunne placeres i kategorien ”Vide og huske”, 27 i ”Beskrive og forstå”, en enkelt i ”Analysere og fortolke” og fire i ”Vurdere og kritisere”.

Umiddelbart er det således en nærliggende hypotese at antage, at det er en udbredt opfattelse, at skolefaget historie handler om, at eleverne tilegner sig en vis mængde kundskaber om fortiden, der er i overensstemmelse med nationens kollektive erindring, og som formidles i læremidlerne.

Forskningsspørgsmål

Skolefagene skal bidrage til at opfylde folkeskolens formål. Det er udtrykt som et samspil mellem dannelse og uddannelse, hvor viden er et væsentligt element: ”Folkeskolen skal [...] give eleverne kundskaber, der forbereder dem til videre uddannelse” (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Artiklen ser nærmere på forståelser af, hvad der betegnes som historisk viden i skolefaget historie, det vil sige opfattelser af hvad og hvordan, man vide kan vide noget om fortiden. Og i sammenhæng hermed opfattelser af hvad eleverne skal lære, og hvordan de skal tilegne sig viden, der er relevant i skolefaget.

Som flere andre skolefag relaterer historie sig formelt, indholdsmæssigt og metodisk til et eller flere videnskabsfag (Brodersen, 2019, s. 21). Selv om sigtet med videnskabsfaget og skolefaget ikke er det samme, må der således være en vis fælles forståelse af historisk viden og de fremgangsmåder, hvorunder denne viden bliver til og bruges. Og også en vis konsensus om hvilke narrative koncepter, der betragtes som lødige i rekonstruktionen eller konstruktionen af fortidige sammenhænge. Dette leder frem til følgende samhörende spørgsmål, som jeg diskuterer i artiklen:

Hvordan forstår og bruger elever og lærere historisk viden?

Hvilken status har historisk viden i undervisningen og i læremidlerne?

Hvad kan antages at ligge bag undervisningens og læremidlernes fremherskende forståelser og brug af historisk viden?



Metodiske overvejelser

Baggrunden for artiklen er min deltagelse i PaL-projektet (Praksisanvendelse af Læremidler), der er iværksat af Læremiddel.dk, og som omfatter skolefagene dansk, matematik og historie, og gennemførtes fra 2018 til 2020.

Historiegruppens arbejde blev indledt med udarbejdelse af et mindre review af undersøgelser af læremiddelbrug i grundskolefaget historie i dansk, nordisk og europæisk sammenhæng.

Reviewet anvender Niklas Ammerts tre analytiske perspektiver på læremiddelforskningen (2011, s. 28): Et processuelt, der handler om læremidlets form og indholdsformstilling til formidling til modtageren. Et strukturelt, som fokuserer på faktorer, der er bestemmende for læremidler såsom love og styredokumenter og markedskrav. Endeligt et funktionelt rettet mod læremidlernes indhold, hvordan det vælges og bruges i undervisningen, og hvordan eleverne møder og modtager det. Den sidste vedrører således læremidlers anvendelse. Men mens der var flere undersøgelser, der fokuserede på relationen mellem strukturelle og indholdsmæssige faktorer, var der meget få, som var rettet mod brugen af læremidler i praksis.

I historiegruppens undersøgelser indgik 12 klasser og lige så mange lærere. Syv klasser var udskolingsklasser og fem var klasser i indskolingen og på mellemtrinet. Blandt deltagerne i historiegruppen var der lidt forskellige interesser vedrørende undersøgelser af læremiddelbrug – herunder dialogens betydning, brug af historieportaler og forståelser og brug af historisk viden. Vi aftalte en fælles metodisk indgang, der kan karakteriseres som groundet og etnografisk med afsæt i et observationsskema inspireret af Uwe Flicks *An Introduction to Qualitative Research* (2019), som blev anvendt som skabelon for feltnoter i klasserumsobservationer. Som observanterne skulle vi alene observere og så vidt muligt undgå at blive involveret i det, der foregik i klasserummet. Intentionen med denne fremgangsmåde var at forsøge åbent at møde praksis og være indstillet på det uforudsete – og ikke på forhånd lægge os fast på at observere noget specifikt. Med afsæt heri udarbejdede delprojekterne deres undersøgelsesdesign.

I mit delprojekt om historisk viden indgik en 3. og en 4. klasse og fire udskolingsklasser. Det er de sidste klasser, 7. A, 7. B, 8. A og 8. B, som artiklen har fokus på. Hver klasse blev observeret i to dobbeltlektioner. I to af klasserne blev observationerne understøttet af videooptagelser, og derfor var vi to observanter. Da videokameraerne skønnedes at have en vis påvirkning af undervisningssituationen, blev observationerne i to andre klasser understøttet af lydoptagelser. Analysen og tolkningen af observationer og optagelser fra første besøg i klassen blev brugt til at vælge mere afgrænsede observationer ved andet besøg. Samlet dannede observationer og optagelser grundlag for udarbejdelse af semistrukturerede interviewguides, der blev anvendt til interviews med lærerne og grupper af elever. Som det fremgår, blev de anvendte læremidler og deres brug analyseret ud fra VanSledrights model (Model 1). Artiklen inddrager også enkelte eksempler og data fra HistorieLabs andre forskningsprojekter, hvor forståelser af historisk viden indgik i undersøgelsen (Knudsen & Poulsen, 2016; Peters & Poulsen, 2018). Desuden suppleres med data fra en kvantitativ undersøgelse, som HistorieLab tog initiativet til, og hvor respondenterne var 300 lærere, der underviste i historie (Rambøll, 2015).

Undervisningen i historie foregår meget forskelligt – måske mere forskelligt end i de fleste andre skolefag. Det kan blandt andet hænge sammen med, at der ikke er den samme eksterne bevågenhed på faget som fx dansk og matematik. Artiklens beskrivelse af undervisningen og læremidler med fokus på forståelser og brug af historisk viden er således langt fra dækkende. Men de valgte eksempler og cases tegner alligevel gennemgående mønstre for læremiddelbrug og forståelser af historisk viden, som kan genfindes i praksis, og som efterfølgende forskningsprojekter kan afdække på et bredere og dybere niveau.

Viden i historie

Grundlæggende handler historisk viden om at vide noget om begivenheder, der har fundet sted i en fortid, som ikke er længere. ”Fortiden er som et uudforsket land – et usynligt og uovervindeligt fremmed land, som sætter grænser for vores erkendelse” (Megill, 2007, s. 213). Således er viden om fortiden på den ene side ikke noget, man kan opnå direkte erfaring med og erkendelse af. På den anden side er fortiden til stede i nutiden som materielle og immaterielle spor, blandt andet i form af konkrete genstande, tekster, omgangsformer, værdigrundlag og fortolkninger af fortiden og forventninger til

fremtiden samt i form af forståelser af sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid.

I tidens løb har der været konkurrerende opfattelser af, om og i givet fald hvordan man kan erhverve sig viden om fortiden samt karakteren af den viden (fx Kelly, Meuwissen & VanSledright, 2007, s. 119). Stærkt forenklet kan man placere opfattelserne på et kontinuum med yderpunkterne: Viden om fortiden kan *rekonstrueres* og viden (fortællinger) om fortiden er *konstruktioner* (Jenkins, 1995; Munslow, 2001, s. 36). De forskellige opfattelser af historisk viden har i tidens løb haft konsekvenser for skolefaget. Det såkaldte Sthyrskes Cirkulære fra 1900 gjorde historie til et skemalagt fag i grundskolen (Pietras & Poulsen, 2011, s. 50). Skolefagets vigtigste opgave var dels at være nationalt dannende/opdragende ved at styrke elevernes kærlighed til folk og fædreland og dels at fremme elevernes moralske dannelse. Lærermidlernes fortælling om fortiden var i overensstemmelse med dette sigte. Der var stort set ingen sammenhæng mellem skolefaget og det positivistisk-empiriske videnskabsfag, hvor det grundlæggende paradigme var, at historikere ved hjælp af omhyggelig kildegranskning kunne rekonstruere væsentlige dele af, hvad der "egentlig var sket" (Poulsen, in press). I begyndelsen af 1930'erne udsendte en ministeriel nedsat kommission en betænkning med hård kritik af læremidlerne til skolefaget blandt andet for deres mangel på faglig lodighed. Kommissionen anbefalede, at grundlaget for læremidlerne skulle være videnskabsfagets sikre resultater (Undervisningsministeriet, 1933, s. 68). Betænkningens anbefaling blev først udmøntet i læreplanen med den såkaldte Blå Betænkning fra 1960 (Undervisningsministeriet, 1960). Fra 1960'erne blev historiesystemer med en grundbog til hvert klassetrin udbredte læremidler i faget. De formidlede – som regel i en nøgtern og saglig tone – et udvalg af pædagogisk bearbejdede resultater fra videnskabsfaget. Men eleverne skulle ikke beskæftige sig med historiske metoder (procedureviden) eller informeres om, hvordan den historiske viden, som grundbøgerne formidlede, var blevet til. Det betød, at skolefaget og dets læremidler havde en kundskabsformidlende karakter. Som det fremgår, er det en forståelse af historisk viden, der stadig lever videre i historieundervisningen og læremidlerne (Knudsen & Poulsen, 2016).

At forstå fortællinger om fortiden som konstruktioner omfatter en bred kategori af, hvad der lidt upræcist benævnes som postmoderne, social- og de-konstruktivistiske forståelser (Jenkins, 1995, s. 135; Munslow, 2001, s. 57). Fokus er her på relationer mellem kilder, fortolkninger, det erkendende subjekt og en accept af det relativistiske – herunder at fortolkningerne (fortællingerne) altid er blevet til med en bestemt hensigt og i en specifik kontekst. Historisk viden har derfor en særlig karakter. Den er konstruerede iscenesættelser eller kompositioner, der bliver til på baggrund af

analyser og tolkninger af kilder. Resultatet heraf materialiseres gennem narrative processer til meningsfulde fortællinger om fortidige begivenheder (Munslow, 2001, s. 67). Man taler om fortællinger som fortidsrepræsentationer netop for at markere, at de er noget andet end fortiden eller et spejl af den. Historikeren, det erkendende subjekt, tillægges afgørende betydning i denne forståelse af historisk viden. Spidsformuleret er det udtrykt sådan: "Historie er historikernes beretning om, hvad de tror, der er sket i fortiden i lyset af deres egne fordomme og synspunkter" (Southgate, 1998, s. 10). Lidt mere udfoldet rummer citatet påstanden om, at historikerens fortolkninger af fortiden er indlejret i og påvirket af sin egen og samtidens nutidsforståelse og fremtidsforventninger. De er afgørende for, hvilke fortidige fænomener historikeren vælger at undersøge og hvordan. De er billedligt talt filtre, som i hans eller hendes analyse og tolkning retter fokus mod noget bestemt i fortiden og samtidig udelukker noget andet, som måske kunne være afgørende i den givne fortidige kontekst.

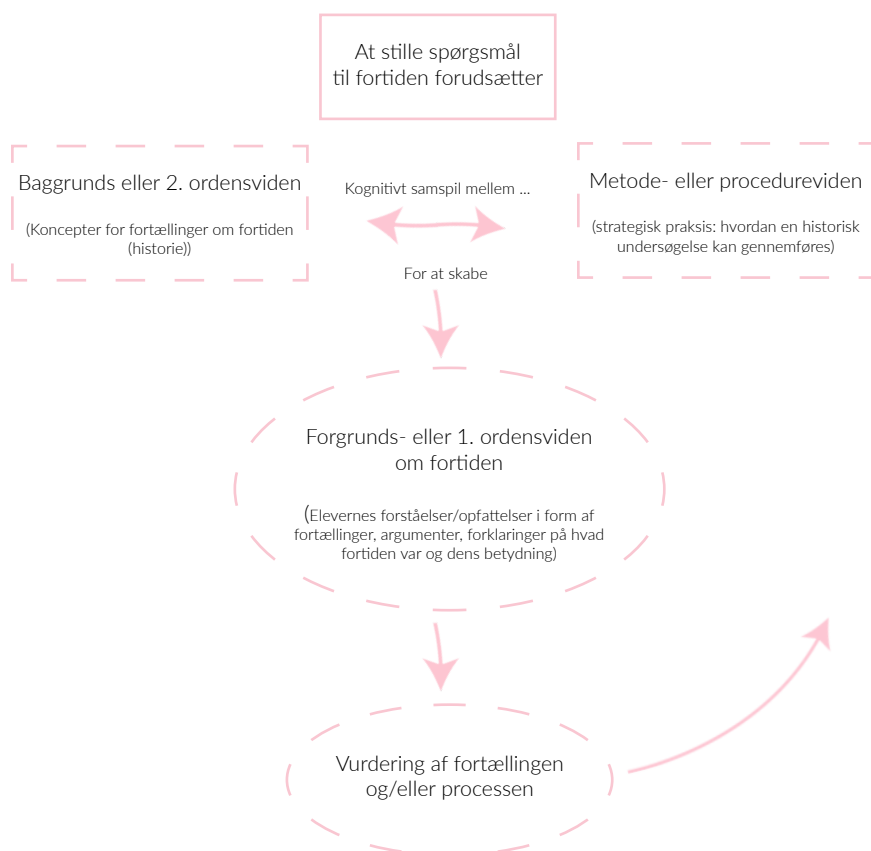
Fagsynet og dermed forståelse af historisk viden i læreplanen Fælles Mål 2019 kan placeres på denne relativistiske side af kontinuummet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 28). Læreplanen lægger vægt på, at eleverne arbejder undersøgende og skaber, bruger og forholder sig til historisk viden. Spørgsmålet er, i hvilken grad læreplanens forståelse af historisk viden matcher med læremidlernes og praksis.

Historisk viden i skolefaget – en teoretisk ramme

I diskussion af forståelsen af historisk viden i undervisning og læremidler inddrages nedenstående didaktiske model af læring i historieundervisning, som oprindeligt er udarbejdet af den amerikanske historiedidaktiker Bruce A. VanSledright (2014, s. 40). Her er den let justeret, blandt andet med brug af begrebet "viden" og ikke den direkte oversættelse af det engelske "concepts".

Model 1.

*Didaktiske model af læring i
historieundervisning.*



Modellen, herefter Model 1, opererer med tre interagerende typer af historisk viden. *Forgrunds- eller 1. ordensviden* betegner det substantielle i faget. Det er beretninger om, hvem de involverede var, hvor skete det, hvornår og hvorfor, som vi møder i forskelligt medierede fortællinger om fortidige begivenhedsforløb. *Metode- eller procedureviden* er viden om, hvor man finder informationer, der kan bruges som kilder til at opnå viden om det pågældende fortidige begivenhedsforløb samt viden om, hvordan de valgte kilder analyseres og tolkes (Chapman, 2011, s. 176). *Baggrunds- eller 2. ordensviden* er viden om accepterede koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden konstrueres. Det vil sige viden om, hvad forskellige typer af "tekster" om fortiden er, og hvorfor og hvordan de er blevet til og opbygget (Downey & Long, 2016, s. 7). Andre forskere ser baggrunds- og procedureviden som en samlet kategori og betegner dem som

metahistoriske koncepter og strategier (van Boxtel & van Drie, 2018. s. 156) eller som viden om fagets videnskabelige tilgange (Counsell, 2011; Harris & Ormond, 2019).

Som det ses af modellen, mener VanSledright, at elevernes læring i historiefaget tager afsæt i spørgsmål, der er rettet mod fortiden, og som eleverne finder det relevant at undersøge. Også andre forskere mener, at elevernes motivation, engagement og udbytte styrkes, når de arbejder undersøgende (fx Hmelo-Silver, 2004; Barell, 2007; Burns, 2014; Chapman, 2021). Men en undersøgende og problemorienteret tilgang er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig, betingelse for, at eleverne oplever historie som et fortolkende fag, og at de ikke opfatter historisk viden som forgrundsviden eller 1. ordensviden alene, men som et samspil med 2. ordens- og procedureviden. Som modellen viser, skal både processen og resultatet i form af elevproducerede fortællinger om fortidige fænomener vurderes og udfordres. Det gælder også de fortællinger, eleverne møder i læremidlerne.

Historisk viden i læremidlerne – en analyse

I dette afsnit analyseres og vurderes de dele af læremidlerne, der blev brugt i de fire cases, hovedsageligt med brug af begreber fra VanSledrights model (Model 1) og intentionerne i læreplanen. Clios historieportal blev anvendt som didaktisk læremiddel i to af klasserne. I 8. A's arbejde med 1864-krigen indgik portalens materiale under emnet "Danmarks grænser" blandt andet "2. Slesvigske krig" og "Stormen på Dybbøl". Tiden mellem afslutningen af Treårskrigen og forløbet op til og udbruddet af 1864-krigen beskrives sådan på Clios historieportal:

” Fredsslutningen efter Treårskrigen løste desværre ikke det problem, der havde været årsag til krigen. De danske politikere havde nemlig ikke opgivet at indlemme hertugdømmet Slesvig i Kongeriget Danmark. Deres slogan var "Danmark til Ejderen". Derfor gennemførte den danske regering en revision af grundloven i november 1863 – den såkaldte Novemberforfatning – som den nye konge, Christian 9., underskrev. Grundloven var også gældende i Slesvig, men dette ville ingen i Det Tyske Forbund acceptere.

Sammen med Østrig udrustede Preussen nu en hær med moderne våben, fx bagladekanoner. Den danske hærs udgangspunkt var anderledes. Både forsvarsanlæg og våben var forældede, og den danske hær var ikke nær så professionel som modpartens og tilmed noget mindre.
(Hansen, 2020)

Historieportalens tekst er en noget forsimplet og kronologisk struktureret fortælling om begivenhedsforløbet. Eleverne præsenteres for en kæde af entydige årsager og virkninger, der historiefagligt er problematisk. Således giver teksten indtrykket af, at 1864-krigen alene var de danske politikeres skyld. Som det ses af teksten, fokuserer læremidlet alene på 1. ordensviden. Forløbet på portalen tager ikke afsæt i en problemstilling. Det indeholder ikke kilder eller andre aktivitetsforslag, som åbner op for, at eleverne arbejder med samspil mellem 1. ordens-, 2. ordens- og procedureviden. I sig selv lægger læremidlet således ikke op til, at eleverne forholder sig analyserende og fortolkende til brødteksten, eller til at eleverne reflekterer over, om der kan være flere forklaringer på begivenhedsforløbet.

8. B anvender også Clios historieportal. Emnet er "Tidsperioder" og konkret forløbet "Sen enevælde". Som andre perioder, der indgår i emnet, er "Sen enevælde" afgrænset med præcise årstal. Det fremgår, at hver periode har "nogle særlige kendetegn. [...] En ny tidsperiode starter ved, at der sker noget afgørende og nyt". Det oplyses ikke, at periodernes betegnelser og afgrænsninger er eftertidens konstruktioner, eller at historiske perioder kan være forskellige og overlappende – alt efter hvilke kriterier, der definerer dem. Brug af historiske perioder er måder at skabe orden og overblik over en i sig selv uoverskuelig og kaotisk fortid (Jordanova, 2000, s. 114). Som koncepter for historiske fortællinger er de et centralt element i 2. ordensviden, jf. Model 1. Men på Clios portal fremstår definitionen af tidsperioderne som endelige. I introduktionen til "Sen enevælde" er der "Spørgsmål til refleksion og fordybelse". Kun et par stykker som "Kunne det (periodeinddelingen) være gjort anderledes?" kan betegnes som refleksionsspørgsmål. De fleste er rettet mod direkte gengivelse fra portalens tekst, for eksempel "Hvad vil det sige, at en konge er enevældig?" Under hver periode behandles en række temaer, blandt andre "Barndom". Alt i alt kan emnet "Tidsperioder" give indtrykket af, at udviklingen er foregået i en fastlagt rækkefølge – som tog på et jernbanespor hvor den ene periode et bestemt år har afløst den anden.

7. A anvender Gyldendals historieportal til udskolingen. De skal i gang med forløbet "Konfirmation" med delemnerne

”Konfirmationens historie”, ”Fejring af konfirmationen” og ”Fra barn til voksen”. Ligesom Clios portal har teksten fokus på formidling af 1. ordensviden. I introduktionen til forløbet er der dog forslag til spørgsmål, som kan indgå i en problemstilling. Og der er et par opgaver, som lægger op til, at eleverne analyserer og tolker kilder og, på baggrund heraf, foretager vurderinger og perspektiveringer til deres eget liv. Begge portalernes emner, som er anvendt som læremidler i de undersøgte forløb, fokuserer på 1. ordensviden, mens samspillet med 2. ordens- og procedureviden (jf. Model 1) stort set er fraværende. I sig selv kan portalerne give indtryk af, at historisk viden er det, der formidles – som regel i form af indiskutable fortællinger om, hvordan det var. Læremidlerne opfordrer hverken direkte eller indirekte eleverne til at forholde sig til indholdet. Begge forlagsportaler har generelle modeller til at analysere forskellige kildetyper. Netop fordi de er generelle modeller, og aktiviteten ikke er knyttet til de konkrete forløb, lægger læremidlerne i sig selv ikke op til det samspil mellem de vidensformer, som modellen angiver.

Læremidler i brug – en analyse

I forløbet om danskhed anvender eleverne i 8. A semantiske læremidler i form af forskellige medierede teksttyper. Det er blandt andet videooptagelser a 3-5 min, hvor udvalgte personer fortæller, hvad danskhed er for dem, en valgvideo fra Dansk Folkeparti samt ældre og nyere sange om Danmark og danskhed. Eleverne skal bruge teksterne som kilder og analysere dem ved hjælp af Clios analysemodel, ”Kildekritikkens ABC”. Det er en generel model, der i teorien kan bruges på alle typer af kilder, og som kan beskrives som en light udgave af en klassisk universitær kildekritik. På gangen har læreren placeret kort med uddybende definitioner på kildekritiske begreber. Dem kan eleverne hente, hvis de ikke finder forklaringerne på Clios model tilstrækkelige. En del af eleverne nøjes med at læse forklaringerne på kortet højt for hinanden. Det er usikkert, om eleverne helt forstår forklaringerne, og om de er en hjælp for dem i analysen af de konkrete kilder. I de fleste grupper nøjes eleverne således med at notere sig de kildekritiske begreber, men der er få eksempler på, at begreberne anvendes funktionelt i analysen og fortolkningen af kilderne. Under alle omstændigheder får eleverne kendskab til nogle kildekritiske begreber og altså nogle grundlæggende elementer af, hvad der i modellen betegnes som metode- og procedureviden. Ud fra observationerne kan der altså stilles spørgsmål ved, om arbejdet med begreberne faciliterer elevernes forståelse af sammenhænge mellem procedureviden og 1. ordensviden – her konkret viden om forståelser af fænomenet

danskhed, dets opståen og udvikling i en samfundsmæssig kontekst.

8. B arbejder med Clios forløb "Tidsperioder". Læreren indleder lektionen med en gennemgang af og spørgsmål til perioder, klassen har været igennem. Hun gør opmærksom på, at guldalderen, som klassen arbejder med i dansk, hører til i dagens emne "Sen enevælde". Portalen åbnes, og den aktuelle side vises på smartboardet. Et par elever læser på skift teksten højt. Teksten er komprimeret og mangler mellemregninger om for eksempel årsager og konsekvenser. Således giver teksten indtryk af, at det var den Amerikanske Uafhængighedserklæring, der var årsag til Den Franske Revolution. Samtidig indeholder teksten et billedsprog, som tydeligvis komplicerer elevernes forståelse. Enkelte gange forklarer læreren betydningen af et ord eller sætning.

På siden er et billede af henrettelsen af den franske konge, Ludvig 16. Læreren bruger det som afsæt for en klassesamtale. Her et kort uddrag:

Lærer: Hvad foregår der på det her billede?

[tavshed i ca. 20 sekunder. L gentager spørgsmålet.]

Elev: Er det ikke Den Franske Revolution?

L: Ja! ... Og hvad er det, at der sker?

[Eleverne når frem til, at det er kongen, der bliver halshugget.

En oplysning, som fremgår af billedteksten, der også oplyser, at "Skræmmebilledet brugte borgerne i Danmark til at lægge pres på kongen".]

[...]

L: Hvilken virkning havde billedet på danskerne?

E: Det åbner øjne for, at det kunne man godt som borgere.

L: Ja, lige præcis.

I klassesamtalen udfordres tekstens udsagn og påstande ikke. Selv om lærerens spørgsmål er åbne, virker hendes respons (rigtigt eller forkert) som om, elevernes svar er tilstrækkelige. Hun søger ikke at få eleverne til at uddybe deres svar eller prøver at inddrage 2. ordens- eller procedureviden, fx ved at udfordre billedtekstens udsagn eller stille spørgsmål til ophavssituationen. I stedet er klassesamtalen kendetegnet ved I-R-E-mønster, der er udbredt i historieundervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016). Dvs. læreren *initierer* samtalen med et spørgsmål, eleven *responderer*, og læreren *evaluerer* ved at konstatere, om svaret er rigtigt eller forkert. Et mønster, der ikke umiddelbart understøtter den undersøgende tilgang i elevernes læring, som kan udledes af Model 1.

I fællesskab løser klassen øvelsen, "Få styr på tidsperioderne", online på Clio, hvor de ni tidsperioder placeres i kronologisk

rækkefølge. Aktiviteten kan ses som et eksempel på, at der altid er ét rigtigt svar i historie. Læreren fortæller, at en periode først defineres med kendetegn, afgrænsning og betegnelse, når den er ”overstået”. Portalens betegnelser og periodeinddeling drøftes ikke. Alt i alt fremstår og bruges portalen – både dens informationer og aktivitetsforslag – overvejende som uimodsagte oplysninger. Portalen lægger således op til en bestemt måde at se fortiden på, som ikke udfordres af læreren.

Over for eleverne begrundes læreren valget af forløbet ”Konfirmation” på Gyldendals historieportal i 7. A med, at de fleste elever snart skal konfirmeres. Lektionen indledes med en kort klassesamtale om ordet konfirmation. I portalens introduktion til forløbet er der forslag til undersøgelsesspørgsmål, som læreren dog ikke inddrager. I stedet går læreren direkte til delemnet ”En kristen tradition”. Eleverne får besked på, at de skal bruge portalens notefunktion til at skrive stikord. Kriterierne for valg af stikord forklares ikke, og aktiviteten begrundes rent teknisk: ”det er mere smart, end man skal ind og åbne en doc-fil”. Når eleverne er færdige, fortsætter de med at skrive stikord til det følgende emne, ”Konfirmation som prøve”. Eleverne arbejder relativt koncentreret med opgaven i ca. 15 minutter. Herefter beder læreren et par elever give eksempler på, hvad de har skrevet. Lærerens respons er et ”ja”, og elevernes valg af stikord bruges ikke som afsæt for en samtale. Stikordene kan fungere som en kontrol af, om eleverne har læst teksten, men om aktiviteten har en konstruktiv betydning for elevernes forståelse af historisk viden kan diskuteres.

Læreren springer nu til portalens afsnit ”Pietisme” med ordene ”Det skal I ikke selv læse, men hvis man er pietist, så er man meget, meget from”. Begrebet ”Katekismen” og de første forsøg på at indføre skolegang for alle børn i Danmark forklarer læreren med ord fra portalen. Læreren bruger ikke sine spørgsmål til at få eleverne til at reflektere over teksten eller forholde sig til dens udsagn, og hendes respons er ofte, om elevernes svar kan bekræftes eller ej, fx som her:

L: Var det vigtigt for de små børns personlige udvikling, eller hvorfor var det så vigtigt at få alle de danske børn i skole?

E: Man skulle vide alt det der om Gud.

L: Ja, præcis.

Også i 7. A bruges læremidlet således overvejende til at formidle en uimodsagt og autoritativ fortælling om fortiden.

I 7. B har eleverne arbejdet med emner fra USA’s historie, som læreren har foreslået. Parvis eller i mindre grupper har eleverne valgt et af emnerne og udarbejdet spørgsmål (en problemstilling), som de

søger at besvare eller belyse med kilder og i form af materialer og links til hjemmesider, som læreren har fundet. Der er således lagt op til et forløb, som matcher med modellen for læring i historie (Model 1).

I lektionerne, der observeres i klassen, præsenterer eleverne resultatet af deres arbejde med emner og selvvalgte problemstillinger fra amerikansk historie. Produktet er digitale bøger, som eleverne har fremstillet i programmet Book Creator (BC). Fremlæggelserne foregår efter samme mønster. Som eksempel beskrives her to elevers BC om John F. Kennedy (JFK). Læreren beder eleverne, der arbejder sammen i grupper, om at notere deres forhåndsviden om JFK på post-it og placere dem på tavlen. Mange noterer, at han blev dræbt af et skud i hovedet. På lærerens spørgsmål fortæller eleverne, at det ved de fra video og film. Gruppens problemstilling består af følgende spørgsmål:

- Hvordan døde han?
- Hvem dræbte ham?
- Hvad syntes folk om ham?
- Hvordan var han som præsident?
- Hvordan lyder de forskellige teorier om ham (hans død)?

At stille relevante undersøgelsesspørgsmål er et centralt aspekt af metode og procedureviden (jf. Model 1). Det er en kompetence, som læreplanen Fælles mål anbefaler, at eleverne opøver, fra de får historie på skemaet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019, s. 31).

I gruppens fremlæggelse er eleverne meget afhængige af deres BC-produkt, som de læser op fra og kun ind imellem gør sig fri af. Men ligesom problemstillingens faktuelte rettede spørgsmål giver også BC-produktet og fremlæggelsen indtryk af, at det er indiskutable kendsgerninger, som præsenteres. Under interviewet med 7. B's lærer oplyser han, at han ved forløbets begyndelse har opfordret eleverne til at forholde sig kritisk til de anvendte kilder. Han har også givet eksempler på, hvad de kan være opmærksomme på. I elevernes fremlæggelser er kildekritiske overvejelser fraværende. På den sidste side i JFK-gruppens BC-produkt har de oplistet links til de anvendte kilder (hjemmesider). Men hverken i deres produkt eller fremlæggelser fortæller eleverne, hvordan de har valgt, vurderet og brugt dem. I relation til Model 1 mangler der således en konkret inddragelse af metode- og procedureviden.

Som afslutning har gruppen udarbejdet en opgave til de andre grupper: "Lav en miniplanche, hvor I skal skrive tre ting om ham (JFK) og have mindst et billede på". På plancherne noterer grupperne udelukkende faktuelle ting, som nedenstående er et eksempel på:

1. Han var USA's præsident
2. Han blev skudt i hovedet og et skud i nakken
3. Han havde tre børn. Sønnen døde efter to dage
4. Hans kone hed Jacqueline
5. Han var præsident i 1037 dage

Lærerens intention med forløbet med emner fra Amerikas historie var, at eleverne i overensstemmelse med læreplanen øvede sig i at arbejde undersøgende og problemorienteret. Men klasserumsobservationerne tyder på, at eleverne overvejende opfatter historisk viden som noget faktuel, som de i færdig form kan finde på nettet, og som er uafhængig af ophavsmanden til oplysningerne og fortællingerne og den, der bruger dem.

Historisk viden – tilblivelse, tilegnelse og brugbarhed

Under gruppeinterviewene spørges eleverne om deres forståelse af historisk viden. Generelt mener eleverne, at man kan stole på læremidlernes fremstilling af fortiden. "[...] fagportaler er som regel rimelig klare på, hvad de snakker om," siger en elev i 8. klasse. På spørgsmålet om, hvordan læremidlernes forfattere kan vide det, de skriver om fortiden, svarer et par elever:

E1: Fra fagbøger og gamle bøger. Sådan gamle fund man har fundet i jorden, tror jeg ... at man kan finde informationer ud fra.

E2: Han (forfatteren) har vel nogle kilder, han bruger. Det kan være dagbogsnotater. Eller hvis han har talt med nogen, der husker det. Eller hvis der er nogle hjemmesider, der har nogle troværdige kilder.

Eleverne mener, at forfatterne må være kildekritiske for at nå frem til den rigtige fortælling om fortiden. Forfatterne må sammenligne kilder, som en elev formulerer det: "Hvis flere kilder siger det samme, må det være rigtigt". En anden elev finder det tilstrækkeligt, at de "minder om hinanden". Direkte adspurgt godtager eleverne, at der kan være forskellige fortællinger om den samme fortidige begivenhed, hvis den "ses ud fra to forskellige synsvinkler". Ingen elever erindrer, at de i læremidlerne har mødt eksempler på, at en begivenhed beskrives fra forskellige vinkler. Eleverne synes i det hele taget, at kildekritik er vigtigt – ikke kun i historie. "Det kan man også bruge i dansk", mener en elev. I et andet interview siger en elev, at kildekritik også kan bruges uden for skolen, når man fx skal vurdere troværdigheden af, hvad man ser i fjernsynet og læser i aviserne. Ifølge eleverne fylder analyse og tolkning af kilder langt mindre i undervisningen end arbejdet med læremidlernes færdige fortællinger om fortiden.

Mange elever kan lide faget. Ofte er det læreren, og hans/hendes måde at undervise på, der er en afgørende faktor. En elev i 8. klasse siger således: "Jeg er i det hele taget interesseret i bare at lære om, hvad der skete i fortiden, og så kan jeg også godt lide den måde, som [lærerens navn] lærer os det på".

For eleverne er viden om fortiden og dermed historiefaget ikke "livsnødvendigt" som fx engelsk og dansk – kun hvis man skal arbejde med eller undervise i historie. Alligevel anses faget for at være vigtigt. Et par elever i 8. klasse begrundet det sådan:

E1: Det er jo vigtigt at vide, hvad der er sket i fortiden. Vi skal jo have den der basisviden [...].

E2: Det er også vigtigt at lære (om) fx 2. Verdenskrig. [...] Nu begynder jo alle de ældre at dø. Dem, der har været med, så nu dør alle de primære kilder. Så er der rigtig mange, der ikke ved, hvad der egentlig skete. Så det er vigtigt at lære det, så vi kan fortælle det videre.

Som citatet viser, har de to elever – i lighed med de fleste andre – en forståelse af historisk viden, som gengivelser af fortidige "virkeligheder". Flere elever udtrykker på forskellig vis, at viden om fortiden kan fungere som livets læremester, historia magistra vitae. Det kan illustreres med følgende elevcitater:

"For at vide, hvorfor vi er, som vi er og har det, som vi har, og opfører os, som vi opfører os."

"[...] Så kan man også bruge fortiden til at lave fremtiden. Hvis vi lærer noget om fortiden, hvordan vi var dengang, så vi sådan gør det bedre ... man kan spejle sig i fortiden."

"Man lærer af de fejl, man gjorde engang."

Hvis man – ligesom eleverne – mener, at man kan lære af fortidige handlinger, må det forudsætte opfattelsen af, at fortiden kan rekonstrueres fx som fortællinger, der kan bruges som rettesnor for nu- og fremtidige holdninger og handlinger. Det er værd at bemærke, at i en kvantitativ undersøgelse angav 39% af lærerne, at det var "Vigtigt", og 49% at det var "Meget vigtigt", at "Eleverne forstår, hvordan man kan lære af historien, så man ikke begår de samme fejl" (Rambøll, 2015, s. 20).

Klasserumsobservationerne viser, at der generelt er størst fokus på 1. ordensviden, og eleverne tilegner sig den. Det ses også i årsplaner og lærernes valg af indhold, hvor der tages afsæt i perioder og emner eller temaer som danskhed og konfirmation. Under interviewene giver lærerne udtryk for en lidt anden opfattelse af, hvad

de lægger vægt på i undervisningen, end hvad der kan observeres i praksis. En lærer fortæller, at hun forsøger at ændre elevernes generelle opfattelse af faget, som hun beskrev sådan: "(Det) var ligegyldigt for dem [...] det var et fag, de kunne komme til eksamen i. Derfor skal vi kunne de og de ting [...] og vide, at stormen på Dybbøl, det var i 1864 og sådan noget". Hun bestræber sig derfor på at tilrettelægge undervisningen, så de bedre "forstår sig selv og forstår det samfund, de er en del af – gennem historien". En anden lærer siger, at det vigtigste i faget er at lære eleverne "at tænke og reflektere", og det lægger historie op til, "fordi det altid er noget med mennesker, der har truffet nogle valg eller haft en adfærd, som vi kan undre os over". I højere grad end eleverne tillægger læreren viden om historiske metoder (kildekritik) afgørende betydning, idet det er en central almen kompetence, som er nyttig – også uden for faget.

Under interviewene giver de pågældende lærere således udtryk for en forståelse af læring i historie, der passer med Model 1. At der ikke altid er overensstemmelse mellem, hvad lærerne siger i interviewene, at de lægger vægt på, og hvad der sker i praksis, er ikke et specifikt dansk fænomen. Også i Sverige har substantiel viden størst fylde i undervisningen. I Niklas Ammerts undersøgelse blev læreren spurgt om deres opfattelse af, hvad "man (eleverne) kan når man kan noget i historia". Under interviewene lagde de svenske lærere størst vægt på procedure- og metakognitiv viden, det vil sige 2. ordensviden (2013, s. 87).

Lærernes kritik af læremidlerne er hovedsageligt rettet mod form og niveau, fx at der er for meget tekst, at de ikke går i dybden, eller at aktivitetsforslagene mangler variation. Men ingen af lærerne problematiserer, at læremidlerne præsenterer kontinuitet og forandring samt årsager og konsekvenser af fortidige begivenhedsforløb som endelige og lukkede fortællinger.

Hvad kan der ligge bag forståelserne af historisk viden?

"Hvad kan antages at ligge bag undervisningen og læremidlernes fremherskende forståelser og brug af historisk viden?" er det sidste af artiklens tre spørgsmål. Baggrunden for det er en undring over diskrepansen mellem, hvad der sker i undervisningen i praksis, og hvad der er læreplanens intentioner – og i den sammenhæng også VanSledrights model (Model 1). Spørgsmålet følger naturligt af de to første, omend det ikke kan belyses ud fra de anvendte data. Der er således tale om anslag til en hypotese, som er relevant i en fortsat historiedidaktisk diskussion – også selv om et endeligt svar næppe er muligt.

Måske kan noget af forklaringen findes i traditionen og sejlivede opfattelser af grundskolefagets form og indhold, som skiftende læreplaner siden 00'erne ikke har formået at gøre op med. Måske har Andreas Rasch-Christensen ret, når han i sin ph.d.-afhandling om linjefaget historie når frem til, at nyuddannede lærere med linjefaget (nu undervisningsfaget) historie i begrænset omfang anvender fagdidaktiske refleksioner og indsigter fra læreruddannelsen, når de tilrettelægger undervisningen, men i højere grad bruger deres egne skoleerindringer og underviser, som de selv blev det, da de gik i skole (2010).

Og så er der læremidlerne. Forlagsproducerede didaktiske læremidler har afgørende betydning for, hvad der undervises i og hvordan. Således angiver 58% af lærerne, at de følger "grundbogens/historieportalens rækkefølge af forløb", mens kun 28% oplyser, at de inddrager eleverne i drøftelsen af hvilke emner/temaer og problemstillinger, det er relevant at arbejde med (Rambøll, 2015, s. 11). Som det bekræftes af interviews med lærerne, spiller læreplanen en mindre rolle i tilrettelæggelsen af undervisningen. En lærer udtrykker det sådan: "[...] jeg må indrømme, at den (læreplanen) jo ikke er noget, vi sådan hænger os i til daglig". Klasserumsobservationer og tilgængelige årsplaner viser, at elevernes kundskabstilegnelse – at eleverne får viden *om* fortiden og tilegner sig et historisk overblik – generelt vægtes højt. I den nævnte kvantitative undersøgelse angiver 89% af lærerne, at det er "Vigtigt" eller "Meget vigtigt", at historieundervisningen skal indeholde "Viden om danmarkshistorien fra stenalderen til nutiden, så de i 9. klasse har et historisk overblik over dansk historie" (Rambøll, 2015, s. 5). Det er en udbredt opfattelse, at det bedst tilegnes, når stoffet præsenteres i kronologisk rækkefølge. En lærer formulerer det sådan:

” I 7. klasse går jeg sådan et stykke tilbage til senmiddelalderen eller deromkring og kører fremad. Der når vi rigtig langt på det skoleår. Og så i 8. er vi omkring midten af 1800-tallet – 1830-40 – det vil sige før Grundloven. Og så kører vi videre opad. [...] Jeg kan godt lide den kronologiske rækkefølge, fordi jeg har oplevet så mange gange, at de (eleverne) ikke har forståelse af, hvordan tingene er i forhold til hinanden. [...] Så når vi når slutningen af 9. klasse, skulle vi gerne være temmelig tæt på nutiden.

Der er antageligt en række forklaringer på, at en del historielærere forholder sig noget afslappet til læreplanen. Det kan hænge sammen med, at historie ikke har så høj status i skolens fagrække som fx dansk og matematik. I disse fag er der med mellemrum nationale test; elevernes udbytte sammenlignes internationalt, og eleverne skal altid

til prøve i disse fag. Sammenlignet med dansk og matematik varetages en langt mindre del af undervisningen i historie af lærere, der har kompetencer hertil – det vil sige, at de har linjefag (undervisningsfag) i historie eller tilsvarende forudsætninger. I skoleåret 2019-20 var kompetencedækningen i dansk 97%, mens den i historie var 75% (Børne- og Undervisningsministeriet, 2020). Historiefagets lavere status er formentlig årsagen til, at skolens ledelse ikke prioriterer kurser og efteruddannelse til fagets lærere (Rambøll, 2015, s. 16), samt at der er mindre ekstern interesse for og opmærksomhed på, hvad der foregår i historieundervisningen.

Som nævnt har de forlagsproducerede læremidler stor betydning for undervisningens form og indhold. Fra et helikopterperspektiv, hvor man ser bort fra andre publiceringsformer og -teknikker, er der basalt set ikke sket revolutionerende principielle ændringer af læremidlerne til faget historie de sidste 150 år (Poulsen, in press). De fleste emner er fra dansk historie, og nationen er en ramme. Brødtekst, udarbejdet af en forfatter, har stor fylde og bærer beretningerne om fortiden. Fortællingerne er entydige og lukkede og fremstår som faktiske gengivelser af, hvad der skete. Fortællingerne åbner sjældent op for, at de fortidige begivenheder kan ses fra andre vinkler, eller der kan være flere lødige fortællinger om den samme begivenhed. Og det er undtagelsen, at det elevrettede materiale oplyser, hvor oplysningerne om fortiden kommer fra, eller hvordan man i det hele taget kan vide noget om fortiden.

Som det fremgår af artiklen, har de forlagsproducerede didaktiske læremidler ikke den store fokus på, at historisk viden er fortolkninger. Det skyldes næppe manglende vilje fra forlagene. Men i Danmark skal læremidlerne ikke have en officiel godkendelse, der fx indeholder kriterier for om læremidlerne understøtter intentionerne i læreplanen eller ej. Forlagenes læremiddelproduktion er alene underlagt markedsvilkårene. Og det er ikke læremidler, som er i overensstemmelse med modellen for læring i historie (Model 1) eller for den sags skyld med læreplanen, der efterspørges.

Konklusion

I relation til Model 1 for læring i historie kan det konkluderes, at forgrunds- eller 1. ordensviden har en dominerende plads i undervisningen og læremidlerne. Kildekritik er et element i metode- eller procedureviden. Der undervises i kildekritik men typisk som særskilte øvelser, der ikke er integreret i de emner eller temaer, der undervises i. I arbejdet med kildekritik anvendes ofte formalistiske

analysemodeller, og fokus er på, at eleverne tilegner sig kildekritiske begreber.

Ifølge Model 1 tager læring i historie afsæt i spørgsmål, eleverne finder det vigtigt at få svar på eller belyst. Eleverne i 7. B udarbejdede spørgsmål til de emner, de havde valgt. Men som det ses (side 242) er det overvejende spørgsmål, som er rettet mod fakta og ikke fortolkninger. 2. ordens- og procedureviden bliver derfor ikke eller kun i begrænset omfang reflekteret.

Det er en udfordring for mange lærere at tilrettelægge undervisningen, så samspillet mellem vidensformerne bliver tydelig, forståelig og indlysende for eleverne. Historielærerne begynder typisk et forløb med, ved brug af et læremiddel og/eller en gennemgang, at præsentere det substantielle, 1. ordensviden, fx om 1864-krigen, før de lader eleverne identificere problemstillinger til emnet, arbejde undersøgende og finde kilder for at få det belyst og dermed inddrage elementer af 2. ordens- og procedureviden (Levstik & Barton, 2015). Måske er VanSledrights model for læring i historie for simpel. Den tager fx ikke højde for, at det er svært for elever at stille et spørgsmål til et fortidigt fænomen, som de har begrænset eller ingen forhåndsviden om.

Mange elever opfatter historisk viden som de virkelige og sande beretninger om fortiden. De anerkender dog, at der kan eksistere forskellige fortællinger om den samme fortidige begivenhed. Men det er muligt at finde frem til den rigtige. Lærerne forstår, at viden om fortiden er fortolkninger. De mener, at det er vigtigt, at eleverne øver sig i at forholde sig kritisk til beretninger om fortiden. Det præger dog ikke praksis. Kilderne, som eleverne præsenteres for, er ofte billeder, tekster, videoer osv., der er hentet uden for de didaktiske læremidler. De analyseres og tolkes ved hjælp af bestemte analysemodeller. Brødteksten i de gennemgående didaktiske læremidler behandles ikke som kilder, og indholdet tages ofte ureflekteret for gode varer. Brødteksten i læremidlerne formidler typiske lukkede og entydige fortællinger, der fremstår som fakta om, at "sådan-skete-det". Det er sjældent, at læremidlerne gør opmærksom på, at der er forskellige fortolkninger af de samme fortidige begivenheder, og at de kan analyseres og tolkes fra forskellige vinkler. Nyere analoge og digitale læremidler indeholder ofte kilder med tilhørende refleksionsspørgsmål i tilknytning til de behandlede emner. Men de har mindre fylde end brødteksten og opfattes ofte som et supplement, man som lærer kan udelade.

Perspektivering

Ønsker man, at eleverne opnår forståelse af historisk viden som samspil mellem forskellige vidensformer, er en tilgang til tilrettelægge undervisningen, så eleverne arbejder mere undersøgende, problemorienteret og historieskabende. Et afsæt kan være, at læreren præsenterer eleverne for noget substantielt og måske kontroversielt fra den givne fortid, som trigger deres nysgerrighed og interesse, og som de kan udtrykke i spørgsmål, de søger at belyse (Havekes, Coppen, Luttenberg & Van Boxtel, 2012, s. 43; Peters & Poulsen, 2018, s. 93; Ford & Kennett, 2018, s. 9). Derfor kunne det være relevant at gennemføre et aktionsforskningsprojekt med afsæt i en undervisning og modellæremidler, der er tilrettelagt og tænkt ind i modellen for elevernes læring i historie, og som faciliterer læreplanens intentioner.

Referencer

- Ammert, N.** (2011). *Att spegla världen: läromedelstudier i teori og praktik*. Studentlitteratur.
- Ammert, N.** (2013). *Historia som kunskap: Innehåll, mening och värden i möten med historia*. Nordic Academic Press.
- Anderson, L. & Krathwohl, D.** (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Longman.
- Barrell, J.** (2007). *Problem-Based Learning: An Inquiry Approach*. Corwin.
- Brodersen, P.** (2019). Faglighed og fordybelse. I: P. Brodersen (red.), *Fag og fordybelse: når fag sætter nye spor i erkendelsen*. Hans Reitzels Forlag.
- Burns, A. D.** (2014). The Jewel in the Curriculum: Teaching History of the British Empire. *International Journal of Historical Teaching and Research*, 12(2), 109-121. doi.org/10.18546/HERJ.12.2.09
- Børne- og Undervisningsministeriet** (2006). *Folkeskolens formål*. Styrelsen for Undervisning og Kvalitet, Børne- og Undervisningsministeriet. <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Børne- og Undervisningsministeriet** (2019). *Historie: faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet.
- Børne- og Undervisningsministeriet** (2020). *Kompetencedækning i folkeskolen, 2019/2020*. Lokaliseret [20.05.2021] på: <https://www.uvm.dk/statistik/grundskolen/personale-og-skoler/kompetencedaekning-i-folkeskolen>
- Counsell, C.** (2011). Disciplinary knowledge for all, secondary history curriculum and history teachers' achievement. *The Curriculum Journal*, 22(2), 201-225. <https://doi.org/10.1080/09585176.2011.574951>
- Chapman, A.** (2011). Understanding Historical Knowing: Evidence and Accounts. I: L. Perikleous & D. Shemilt (red.), *The Future of the Past: Why History Education Matters* (s. 170-214). Association for Historical Dialogue and Research.

- Chapman, A.** (2021). *Knowing History in Schools: Powerful Knowledge and the Power of Knowledge*. UCL Press. <https://doi.org/10.14324/111.9781787357303>
- Davies, I.** (Red.) (2017). *Debates in History Teaching: Second Edition*. Routledge.
- Downey, M. T. & Long, K. A.** (2016). *Teaching for Historical Literacy: Building Knowledge in the History Classroom*. Routledge.
- Flick, U.** (2019). *An Introduction to Qualitative Research*. Sage Publications.
- Ford, A. & Kennett, R.** (2018). Conducting the orchestra to allow our students to hear the symphony: getting richness of knowledge without resorting to fact overload. *Teaching History* 171, 8-16.
- Hansen, M. K.** (2020). 2. *Slesvigske Krig*. Lokaliseret [20.05.2021] på: <https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/emner/historiske-emner/danmarks-graenser/2-slesvigske-krig/>
- Harris, R. and Ormond, B.** (2019). Historical Knowledge in a Knowledge Economy – What Types of Knowledge Matter? *Educational Review*, 71(5), 564-580. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1462764>
- Havekes, H., Coppen, P., Luttenberg, J. & Van Boxtel, C.** (2012). Knowing and Doing History: A Conceptual Framework and Pedagogy for Teaching Historical Contextualisation. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 71-92. <http://dx.doi.org/10.18546/HERJ.11.1.06>
- Havekes, H.** (2015). *Knowing and Doing History. Learning historical thinking in the classroom* (ph.d-afhandling, Radboud University). Radboud University. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.26937.57449>
- Hmelo-Silver, C.E.** (2004) Problem-Based Learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16, 235-266. <http://dx.doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>
- Jenkins, K.** (1995). *On 'What is History'? From Carr and Elton to Rorty and White*. Routledge.
- Jordanova, L.** (2000). *History in Practice*. Hodder Education.
- Kelly, T., Meuwissen, K. & VanSledright, B. A.** (2007). Historical Knowledge within a System of Standards and Accountability. *International Journal of Social Education*, 22(1), 115-145.
- Knudsen, H. E. & Poulsen, J. Aa.** (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab.
- Levstik, L. S. & Barton, K. C.** (2015). *Doing History: Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. Routledge.
- Megill, A.** (2007). *Historical Knowledge. Historical Error: A Contemporary Guide to Practice*. The University of Chicago Press.
- Munslow, A.** (2001). *Deconstructing history*. Routledge.
- Peters, R. A. & Poulsen, J. Aa.** (2018). *Kan elever arbejde problemorienteret med kilder i historie?* HistorieLab/Historia.
- Pietras, J. & Poulsen, J. Aa.** (2011). *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. Gyldendal.
- Poulsen, J. Aa.** (2013). *Historie. Klim*.
- Poulsen, J. Aa.** (In press). *1864 – Hvad lærte eleverne i skolen? Et historiografisk blik på hvordan læremidlernes fortælling om 1864 har ændret sig*.
- Rambøll** (2015). *Undersøgelse af historielæreres opfattelser af historiefaget og dets læremidler samt forenklede fælles mål*. Lokaliseret [20.05.2021] på: https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport_historiel%C3%A6reres-opfattelser-af-faget-og-fFM_pdf.pdf.

- Rasch-Christensen, A.** (2010). *Linjefaget historie – mellem læghistorie og profession* (Ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole). VIA Systime.
- Reichenberg, M.** (2016). Explaining Teachers' Use of Textbooks. I: E. Fuchs (red.) *Journal of Educational Media, Memory and Society* 8(2), 145-159. <https://doi.org/10.3167/jemms.2016.080208>
- Southgate, B. C.** (1998). *History: What and Why? Ancient, Modern and Postmodern Perspectives*. Routledge.
- Van Boxtel, C. & van Drie, J.** (2018). Historical Reasoning: conceptualizations and Educational Applications. I: S. A. Metzger & L. Mc. Harris (red.), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (s. 149-176). Wiley Blackwell.
- VanSledright, B. A.** (2014). *Assessing Historical Thinking & Understanding*. Routledge.
- Undervisningsministeriet** (1933). *Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger afgivet af det af Undervisningsministeriet under 8. august 1930 nedsatte udvalg*.
- Undervisningsministeriet** (1960). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg*. Betænkning nr. 253, 1960. S. L. Møllers Bogtrykkeri.