

Lærere redidaktiserings- strategier

Forståelser af egne strategier og undervisning
med et litteraturlæremiddel

Af Marianne Oksbjerg

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet

(American Psychological Association System, 7th Edition):

Oksbjerg, M. (2023). Lærere redidaktiseringsstrategier. Forståelser af egne strategier og undervisning med et litteraturlæremiddel. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (12), 75-102. DOI: 10.7146/lt.v7i12.131699

Abstract

Formålet med artiklen er at undersøge, hvordan lærere forstår egne redidaktiseringsstrategier med et selvvalgt didaktisk litteraturlæremiddel. Disse forståelser danner udgangspunkt for en sammenligning af deres undervisningspraksis med læremidlet. Formålet er således også at undersøge den sammenhæng, der måtte være mellem læreres forståelser af redidaktiseringsstrategier og deres undervisning med læremidlet. Med den store udbredelse, didaktiske læremidler har i grundskolens danskfag, er formålet med artiklen desuden at opnå viden om, hvordan undervisning i litteratur aktuelt praktiseres med inddragelse af læremidlerne. Artiklens analyser baserer sig på lærerinterviews og klasserumsobservationer, og den teoretiske ramme er begreber om diskurs, didaktiske paradigmer og læremidler. En af hovedpointerne i undersøgelsens resultater er, at det kan være vanskeligt klart at definere og forstå, hvad lærere mener, når de formulerer sig om brug af didaktiske læremidler. Heraf kan det yderligere konkluderes, at der mangler empiriske studier i læreres undervisning med didaktiske læremidler.

The aim of the article is to investigate how teachers understand their own redidactic strategies with a self-selected didactic literature learning material. These understandings form the basis for a comparison of their teaching practices with the learning material. Thus, the aim is also to investigate the correlation that may exist between teachers' understandings of redidactic strategies and their teaching with a learning material. Given the widespread use of didactic learning materials in Danish primary school, the article also aims to gain knowledge about how literature teaching is currently practised in Danish primary school with the inclusion of learning materials. The article's analyses are based on teacher interviews and classroom observations and the theoretical framework is concepts from the theory of discourse, didactic paradigms and learning materials. One of the main points of the study's findings is that it can be difficult to clearly define and understand what teachers mean when they articulate their use of didactic learning materials. Hence, it can be concluded that there is a lack of empirical studies of teachers' teaching with didactic learning materials.

Lærere redidaktiserings- strategier

Forståelser af egne strategier og undervisning
med et litteraturlæremiddel

Af Marianne Oksbjerg, Professionshøjskolen UCN

Dansklærere og læremiddelbrug

I grundskolens danskfag anvendes i vid udstrækning et bredt udvalg af didaktiske læremidler¹. Dansklærere benytter således både forlagsproducerede læremidler, forløb fra landets centre for undervisningsmidler (CFU'er) og fra mange andre både mere eller mindre autoriserede udbydere. Forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* fra 2017 peger på, at didaktiske læremidler spiller en signifikant rolle i skolens danskundervisning (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017). Spørgsmålet er, hvilken betydning denne udbredte læremiddelbrug har for undervisningen. Meget tyder dog på, at en undersøgelse af læreres tanker om og brug af læremidler i undervisningen kan være med til at udpege væsentlig træk ved den danskundervisning, der aktuelt kan udfolde sig i den danske grundskole. Formålet med denne artikel er at bidrage med viden om dette felt, hvor min undersøgelse fokuserer på den relation, der kan være mellem læreren og det didaktiske litteraturlæremiddel, som hun vælger at undervise med på mellemtrinnet, og hvilken betydning denne relation måtte have for undervisningen. Formålet med artiklen er altså nærmere bestemt at frembringe viden om, hvordan læreren forstår sin egen redidaktisering af et selvvalgt litteraturlæremiddel, og hvad lærerens valg af undervisningsstrategier betyder for undervisningen med læremidlet. Samtidig er formålet som nævnt også at bidrage til en forståelse af, hvordan litteraturundervisningen i grundskolens danskfag aktuelt udøves. Litteraturundervisningens formål og dannelsespotentialer har været og er til stadighed til debat både nationalt (Bundsgaard & Oksbjerg, 2012; Blok Johansen, 2019;

1 Didaktiske læremidler er pædagogisk designede undervisnings- og læringssystemer, der er produceret med en læringsmæssig intention, og som kan fungere som et selvstændigt læringsmiljø (Hansen, 2010, s. 21).

Skyggebjerg & Oksbjerg, 2020) og internationalt (Persson, 2007; Skaftun, 2009; Nussbaum, 2010; Langer, 2011). Der mangler imidlertid forskning i, hvordan lærere aktuelt legitimerer og underviser i litteratur, hvilket denne artikel således også søger at bidrage med viden om. Artiklens forskningsspørgsmål lyder:

Hvordan forstår lærere egne redidaktiseringsstrategier med et selvvalgt litteraturlæremiddel, og hvordan udfolder undervisning med læremidlet sig?



Forskning i læremidler og læremiddelbrug i danskfaget

I dansk kontekst har flere studier beskæftiget sig med L1-undervisning², hvor fagets didaktiske læremidler indgår med fokus på forskellige områder. Flere af disse studier er dokumentstudier, som følger ny vigtig viden til feltet om didaktiske læremidler, men som altså ikke undersøger læreres forståelser og undervisning med læremidlerne. Carlsen og Hansen (2009) præsenterer således en model til analyse og vurdering af læremidler til danskfaget. Hos både J. J. Hansen (2012) og T. I. Hansen (2015) præsenteres danskfaget som undervisningsfag i et læremiddelperspektiv. Bundsgaard (2013) undersøger kommunikationskritik i mediælæremidler i historisk perspektiv, og Oksbjerg (2013) har også fokus på kommunikationskritik i sin undersøgelse af tendenser i litteraturlæremidler. I Skyggebjerg (2013) diskuteres tekstbegreber i mellemtrinnets litteraturundervisning gennem en undersøgelse af udvalgte læremidler. Med udgangspunkt i Læremidlernes danskfag (Bremholm, Bundsgaard, Fougts & Skyggebjerg, 2017) har en række forskere også beskæftiget sig med forskellige aspekter af danskfagets læremidler. Bundsgaard, Buch og Fougts (2017, 2020) afdækker gennem en kvantitativ undersøgelse hvilke læremidler, der er de mest anvendte. På baggrund af undersøgelsen foretager en række forskere kvalitative undersøgelser af de mest udbredte læremidler til forskellige områder af danskfaget. Bremholm (2017, 2020) undersøger læremidler til begynderundervisning, Kabel (2017, 2020) fokuserer på grammatiklæremidler, og Matthiesen (2017) præsenterer resultater vedrørende sagprosaens placering i læremidlerne. Rørbech (2017),

² I artiklen anvender jeg den internationalt udbredte betegnelse L1 (First Language) og L1-undervisning for det, man også har kaldt modersmål og modersmålsundervisning.

Skyggebjerg (2017), Rørbech og Skyggebjerg (2020) og Kristjansdottir (2017) beskæftiger sig med forskellige aspekter af de mest benyttede litteraturlæremidler, og endelig afdækker Carlsen (2017) og Berthelsen og Tannert (2017, 2020) it og medier i danskfaget. I et andet studie præsenterer Gissel og Hansen (2019) et studie i hyppigt downloadede danskforløb på læringsplatformen Meebook.

Både Knudsen (2011) og Gissel og Buch (2020) konkluderer, at der kun findes få danske empiriske studier i brug af læremidler, hvilket således også gælder for danskfagets læremidler. Her skal dog nævnes nogle af de mest relevante. Bremholm og Skott (2019) undersøger i et casestudie læreres planlægningspraksis i matematik og dansk. Forskerne interviewede lærerne og observerede deres planlægningsmøder. I studiet finder man, at både matematik- og dansklærerne inddrager læremidler i deres planlægningsproces uden at forholde sig reflekteret og kritisk til dem. I hverken Elf, Gissel, Hansen, Lindhart og Misfeldt (2020) eller Rasmussen (2020) er læremidlernes betydning et selvstændigt forskningsfokus, og derfor er det tankevækkende, at de alligevel nævnes. Hos Elf et al. (2020) følger en række lærere nogle til formålet udarbejdede læremidler, som har til hensigt at understøtte en undersøgelsesorienteret litteraturundervisning. I studiet af lærernes undervisning med disse didaktiske læremidler bemærker forskerne, at lærerens undervisning kunne forekomme ”udvendig og uden professionel danskidaktisk myndighed, fordi vedkommende var optaget af at følge materialets instruktioner” (Elf et al., 2020, s. 174). Det er ikke overraskende, at lærerne følger læremidlet nøje, da bevidsthed om deltagelse i projektet sandsynligvis vejer tungt i lærerens tilgang til undervisningen. Det er alligevel tankevækkende, at forskerne vælger at betegne tilgangen med ord som ”udvendig” og uden ”danskdidaktisk myndighed”. I Rasmussen (2020) er læremidlerne heller ikke umiddelbart i fokus, men Rasmussen bemærker alligevel, at de spiller en fremtrædende rolle i den litteraturundervisning, hun observerer i to 5. klasser. Gissel, Buch, Carlsen og Skov (2021) undersøger læremiddelbrug i danskundervisningen på 7. klassetrin. Datagrundlaget er 25 lektioners videooptagelser fra otte forskellige skoler. Et af studiets fund er, at lærerne i vid udstrækning inddrager forskellige didaktiske læremidler, men oftest uden yderligere redidaktisering eller rammesætning. Eftersom studiet ikke indeholder lærerinterviews, fremgår lærernes bevæggrunde for undervisningen ikke. I Norup (2021) undersøges relationerne mellem to læreres didaktiske design og deres faktiske litteraturundervisning. Formålet med studiet er at undersøge, i hvilken grad litteraturanalyse blev prioriteret i forhold til litteraturfortolkning. Resultaterne er, at aktiviteter med analyse prioriteres højere end aktiviteter med fortolkning, og at disse del-elementer udfoldes isoleret fra hinanden, hvilket bekræfter resultater

fra forskningsprojektet *Læremidlernes danskfag* (2017). I Oksbjerg (2021) viser jeg i et casestudie, hvordan fire lærere alle vælger læremiddelstyrede undervisningsstrategier, når de underviser med et selvvalgt litteraturlæremiddel på 5./6.-klassetrin. Derved fremstår en undervisningsdiskurs, som for to af lærerens vedkommende afviger på væsentlige punkter fra den litteraturredidaktiske position, som lærerne selv formulerer ved de lærerinterviews, som gennemføres i forbindelse med studiet (Oksbjerg, 2021). I denne artikel stiller jeg via empiriske data fra mit ph.d.-studie skarpt på fire læreres redidaktiseringsstrategier, sådan som de formulerer dem i uddrag fra studiets interviews, og som jeg ser dem udfoldet i udvalgte sekvenser fra mine observationer af lærernes undervisning. Selvom lærernes undervisning med læremidlet fremstår med gennemgående og tydelige fælles træk, vil jeg i nærværende undersøgelse fokusere på de forskelligheder, jeg også hørte lærerne formulere og så udfoldet i deres undervisning.

Metode

Artiklens resultater fremkommer ved analyser af empiri, der som nævnt stammer fra mit ph.d.-studie, som blev gennemført i perioden 2017-2021 (Oksbjerg, 2021). Studiet er et multiple casestudie, hvor hver af de fire cases består af en lærer, hendes forståelse af og undervisning med et selvvalgt didaktisk litteraturlæremiddel (Yin, 2018). Artiklens analyser baserer sig altså især på de semistrukturerede lærerinterviews samt på udvalgte sekvenser fra klasserumsobservationerne (Kvale & Brinkmann, 2015; Blikstad-Balas, 2017). Eftersom der både i interviews og undervisning refereres til det læremiddel, som læreren valgte at undervise med, vil resultater af læremiddelanalysen også indgå perifert i artiklen (Prior, 2003; Oksbjerg, 2021, s. 94). Mens ph.d.-studiet pågik, interviewede jeg hver lærer to gange: Første interview er gennemført, før jeg observerer læreren undervise med læremidlet, og andet interview ligger efter klasserumsobservationerne. Når jeg i denne artikel refererer til det første og andet interview, er det således disse lærerinterviews og deres kronologiske placering, jeg henviser til.

Ved udvælgelse af de fire lærere er jeg inspireret af Flyvbjerg (1991), hvor han introducerer *informationsorienteret udvælgelse*. Lærerne er således udvalgt efter størst mulig diversitet mht. geografisk placering, erfaring og danskfaglig uddannelsesbaggrund (Penuel, Philips & Harris, 2014; Tallaksen & Hodne, 2014). Lærerne er ansat på tre forskellige skoler, beliggende i byer af forskellig størrelse, og de har mellem 4 og 16 års undervisningserfaring. To af lærerne er uddannet

med dansk som et af deres fag fra læreruddannelsen, og en er meritlærer med cand.mag. i nordisk litteratur og sprog. Desuden er det et kriterie, at de i perioden, hvor studiet pågik, skulle undervise med et selvvalgt didaktisk litteraturlæremiddel. Alle fire valgte at undervise med forskellige dele af det samme læremiddel, nemlig *Fandango* (May & Arne-Hansen, 2009-2015), som er et større system, der retter sig mod hele skoleforløbets danskundervisning. Det er imidlertid ikke overraskende, at alle fire lærere valgte dette læremiddel, eftersom Bundsgaard, Buch og Foug (2017) peger på, at netop dette er det mest benyttede på skolens mellemtrin.

Teoretisk ramme. Diskurs, litteraturredidaktik og didaktiske læremidler

Ved analyser af de tre former for empiri (læremiddel, interviews og observationer) er et af formålene at opnå viden om lærernes forståelser af de redidaktiseringsstrategier, de vælger, i relation til den undervisning, de praktiserer med læremidlet. For at kunne foretage disse sammenligninger mellem forståelser og undervisning er det relevant at foretage analyserne af det samlede empiriske materiale med det samme analyseapparat. Ved alle analyserne anvender jeg derfor det samme begrebsapparat, som er informeret af teorier om diskurs, litteraturredidaktiske paradigmer og didaktiske læremidler. *Diskurs* forstås som hos Hetmar (2019):

” Diskurs betegner en bestemt afsluttet, sammenhængende mængde af ytringer hvor sammenhængen etableres ved at ytringerne følger efter hinanden i den samme kommunikationssituation. Med afsluttet mener jeg at mængden ses og beskrives med et perspektiv hvormed den fremstår som en helhed.
(Hetmar, 2019, s. 116)

Jeg betragter den særlige situation, hvor jeg som forsker interviewer læreren om hendes forståelser og brug af et didaktisk læremiddel som en afgrænset kommunikationssituation. Ligeledes betragter jeg undervisningen med læremidlet i klassen, hvor læreren kommunikerer med sine elever, som en særlig kommunikationssituation, hvortil en særlig diskurs knytter sig. Endelig betragter jeg læremiddelforfatternes kommunikation med gruppen af dansklærere som en situation, hvor en særlig litteraturredidaktisk diskurs kan fremanalyses. I artiklen refererer jeg til disse tre diskurser som lærerens, undervisningens eller læremidlets diskurs. Kommunikationssituation kan forstås som den nære sociale kontekst, som deltagernes ytringer er formet af og skal forstås i relation til. Samtidig skal disse ytringer også forstås som so-

cial praksisser, som er med til at forme den sociale kontekst, som de er integreret i (Gee, 2011; Säljö, 2005). I forlængelse heraf forstår jeg eksempelvis ved formuleringen *lærerens diskurs* det perspektiv på litteraturundervisning, som læreren formulerer i den beskrevne kommunikationssituation. Dette perspektiv fremanalyserer jeg som en diskurs, der altså dækker over en bestemt forståelse af litteraturredidaktiske aspekter.

Med henblik på at beskrive den måde, hvorpå mening skabes i den enkelte kommunikationssituation, inddrager jeg desuden begreberne *diskurstråde* og *betydningskontekst* (Hetmar, 2019). Diskurstråde er "afsluttede eller uafsluttede, sammenhængende mængder af ytringer hvor sammenhængen etableres på tværs af konkrete diskurser" (Hetmar, 2019, s. 116). Diskurstråde fremstår som diskursive begivenheder, der danner temaer i det empiriske materiale. Diskurstrådene relaterer sig til bagvedliggende (faglige) betydningskontekster, som er de forudsætninger, der gør diskurstrådene mulige som meningsskabende referencer. Diskurstråde kan være *implicitte*, hvis de henviser til indforståede forståelser af fagligheder og kommunikationsmønstre. Derved kan disse implicitte diskurstråde pege på stiltiende aftaler mellem eksempelvis lærer og elever om, hvordan litteraturundervisning og kommunikation i klasserummet skal eller plejer at forløbe (Hetmar, 2019).

Med henblik på at karakterisere diskurserne inddrager jeg i artiklen begreber fra paradigmatheori vedrørende L1-faget samt fra mere specifik teori om litteraturredidaktiske paradigmer. Til trods for at Carlsen (2021) har udviklet danskdidaktiske forståelsesmåder, som på nogle måder kunne være relevante at inddrage her (Carlsen, 2021), vælger jeg alligevel af fastholde begreber fra paradigmatheorien. Jeg forstår nemlig ikke paradigmerne i den oprindelige Kuhnske forstand (Kuhn, 1962), men som faglige positioner eller fagsyn, som til forskellige tider og af forskellige årsager til stadighed præger et fagdidaktisk felt. Som Sawyer & Van de Ven (2006)³ ser jeg faglige felter som værende polyparadigmatiske og dermed som udtryk for, at der finder en stadig kamp og konkurrence sted om at definere faglighed og dominerende faglige positioner. Den faglighed, som dominerer et fagligt felt på et givent tidspunkt, forstår jeg dermed ikke som en, der er fremkommet ved, at ét fagligt paradigme nødvendigvis i Kuhnsk forstand fuldstændigt har udraderet et andet paradigme. Jeg ser netop paradigmerne som samlede systemer af værdier, formuleret i et

3 Sawyer & Van de Ven (2006) introducerer fire didaktiske paradigmer som de dominerende inden for det L1-faglige felt, nemlig det akademiske, det udviklingsorienterede, det kommunikative og det utilitaristiske paradigme.

fagligt sprog, som kan genfindes i en faglig diskurs i mere eller mindre grad. Der ligger yderligere den forståelse, at studiets lærere ikke nødvendigvis bevidst refererer til disse fagdidaktiske paradigmer. Mine analyser bygger dog på den antagelse, at sproglige tegn fra feltets vel-dokumenterede, forskningsbaserede, fagdidaktiske paradigmer kan genfindes, når lærere og læremiddelforfattere konstruerer mening i relation til den sociale kontekst, de refererer til og er en del af.

De fire litteraturredidaktiske paradigmer af Witte og Sâmihăian (2013) er udfoldet i en matrix bestående af en række didaktiske aspekter (Witte & Sâmihăian, 2013, s. 7). Mit analyseredskab er udviklet med inspiration fra denne matrix, men også med bidrag fra flere andre (Corcoran, 1994; Sawyer & Van de Ven, 2006; Rødnes, 2014). De fire litteraturredidaktiske paradigmer betegnes det *kulturelle*, det *lingvistiske*, det *personlige* og det *sociale* paradigme, og de to første kategoriseres desuden som *indholdsorienterede*, mens de to sidstnævnte betegnes som *elevorienterede* paradigmer. Paradigmerne udgøres således af didaktiske aspekter for litteraturundervisningens formål, indhold, teori, tekstsyn, teksttilgang, tekstudvælgelseskriterier, læringssyn, lærerens rolle og evaluering (Oksbjerg, 2021, s. 57; Oksbjerg, 2022). Desuden viser der sig ved analyser af empirien et gennemgående mønster, som jeg tolker som tegn på påvirkninger fra Sawyer og Van de Vens *utilitaristiske* paradigmes instrumentelle videns- og læringsrationale (Sawyer & Van de Ven, 2006; Krogh, 2014; Oksbjerg, 2021). Sidstnævnte medtages derfor som et femte paradigme, og tegn på påvirkninger fra dette paradigme ser jeg som et instrumentelt træk ved litteraturundervisningen (Oksbjerg, 2021, s. 40; Oksbjerg, 2022).

Tabel 1.
*Fire litteraturredidaktiske og et L1-didaktisk
 paradigme (Oksbjerg, 2021, s. 53-54).*

Paradigmer	Kulturel	Lingvistisk	Social	Personlig udvikling	Utilitaristisk
Aspekter					
Litteraturundervisningens formål	Kulturel viden	Æstetisk bevidsthed	Social bevidsthed	Personlig udvikling	
Teksttilgang	Litterær kontekst (biografi, epoker)	Formelle aspekter ved teksten	Ikke-litterær kontekst, læserorienteret	Læserorienteret	
Tekstudvælgelseskriterier	National kanon	Anerkendte æstetiske værdier	Aldersrelevante temaer	Elevers præferencer og interesser	
Videns- og læringsrationale					Instrumentelt
	Indholdsorienteret		Eleverorienteret		

I tabellen ses fire udvalgte didaktiske aspekter, som er en del af det analyseapparat, jeg har udviklet i Oksbjerg (2021), og som er relevante for nærværende artikels analyser. I analyserne henviser jeg således til de didaktiske aspekter *Litteraturundervisningens formål*, *Teksttilgang* og *Tekstudvælgelseskriterier* og *Videns- og læringsrationale*, som fremstår som paradigmemarkører i lærerens formuleringer. Ved mine analyser af artiklens empiriske materiale anvender jeg altså en kombination af diskurs- og paradigmatheori. De fagdidaktiske paradigmemarkører fremanalyseres som sproglige tegn i litteraturredidaktiske diskurser, som på denne måde kan være med til at karakterisere diskurserne. Med artiklens forskningsspørgsmål adresserer jeg den transformation, der sker, når en lærer fortolker et didaktisk læremiddel. *Redidaktisering* er derfor et centralt begreb, og jeg forstår dette ifølge Hansen (2010):

” Redidaktisering er den planlægningsproces, hvor læreren transformerer et didaktisk læremiddel til et didaktisk design under hensyntagen til undervisningens mål, indhold, metoder, lærings-teknologier, læringsrum, elevernes forudsætninger og undervisningens rammer.
(Hansen, 2010, s. 165)

Der er altså tale om en proces, der allerede er i gang i det øjeblik, hvor læreren forbereder sig eller, som i dette tilfælde, reflekterer over læremidlet i en interviewsituation. Lærerens refleksioner over hvilke strategier, hun vil anvende, når hun iscenesætter læremiddeldidaktikken, er en del af det, jeg i artiklen betegner som lærerens diskurs. Det er det, fordi læreren med sine strategivalg samtidig markerer en forståelse af hvilken form for undervisning, hun foretrækker. Disse præferencer kan relatere sig til elevgruppen, til idealer om undervisningen, til fagets styredokumenter eller til andre forhold. I praksis vil præferencerne være med til at tegne et billede af lærerens faglige diskurs.

Som allerede beskrevet, er lærere ikke altid bevidste om de paradigmer, som på et givent tidspunkt præger deres fag. Formuleringer om fagdidaktiske aspekter kan imidlertid vise sproglige tegn på påvirkninger fra faglige paradigmer, som kan præge de diskurser, som læreren selv er med til at konstruere. Når jeg i artiklen henviser til de forskellige måder, hvorpå lærere forstår og agerer med læremidlet i undervisningen, anvender jeg læremiddelforskeren Jens Jørgen Hansens begreber. Hansen (2012) skelner mellem, om læreren vælger tre forskellige strategier med læremidlet, nemlig *læremiddelstyrede*, *læremiddelstøttede* eller *autonome* undervisningsstrategier (Hansen, 2012, s. 89-90). Denne skelnen er relevant, når jeg i artiklens analyser undersøger, hvordan lærere i deres egen selvforståelse anvender læremidlet. Desuden kan begreberne anvendes, når jeg ved sammenligninger af de fremanalyserede diskurser skal vurdere, hvordan jeg tolker lærerens redidaktiseringsstrategier.

Når jeg skal vurdere karakteren af lærerens redidaktiseringsstrategier, spiller forholdet mellem det, jeg betegner som kvantitativt eller kvalitativt prægede strategier, også en rolle. En kvantitativ strategi kunne eksempelvis bestå i at udvælge og kun anvende dele af læremidlet og dermed ikke i en grundlæggende ændring af læremiddeldiskursen. Med en kvantitativ betegnelse underforstås, at en kvalitativ tilgang til redidaktisering af et didaktisk læremiddel kan forstås som det modsatte. Imidlertid er jeg klar over, at udvælgelse af skønlitterære tekster og elevopgaver i et litteraturlæremiddel også kan resultere i en kvalitativ omskabelse af læremiddeldiskursen. Skønlitterære tekster og elevopgaver kan repræsentere forskellige sider af den implicitte didaktik, hvorved et fokus på nogle og udeladelse af andre kan ændre

diskursen grundlæggende. Hvis det pågældende læremiddel imidlertid er sammensat af ensartede sekvenser, hvor repertoire af opgaver måske ligefrem har en repetitiv karakter, vil en fravælgelse af nogle af opgaverne i mine øjne ikke ændre grundlæggende på den litteraturredidaktiske diskurs.

Læremiddeldidaktikken som udtryk for en faglig diskurs for litteraturundervisning

Denne artikels fokus er på lærerens forståelser af egne redidaktiseringsstrategier og dennes faktiske undervisningspraksis med et læremiddel. Hovedfokus er på lærerens refleksioner og undervisning, og derfor vil jeg i artiklen ikke anvende meget plads på at udfolde mine dokumentstudier af det anvendte læremiddel. Eftersom læremiddeldiskursen imidlertid fungerer som klangbund for de interviews og den undervisning, jeg bringer uddrag fra, vil jeg dog her kort redegøre for de vigtigste pointer fra læremiddelanalysen⁴. Læremiddelforfatterne argumenterer i lærervejledningen for en litteraturredidaktisk diskurs med tydelige tegn fra især det lingvistiske paradigme (May & Arne-Hansen, 2009a). Dette paradigme udfolder sig dog i en særlig udgave i diskursen, idet både struktur, tekstvalg og elevopgaver fokuserer meget tydeligt på elevernes begrebslæring frem for eksempelvis elevernes oplevelse og indlevelse i de skønlitterære tekster. Et udvalg af skønlitterære tekster (ofte i uddrag) bringes i læremidlet ledsaget af en række elevopgaver i grundbogen og de tilhørende arbejdsbøger. Teksterne er nøje udvalgt og tilrettet på måder, så de så vidt muligt er tilpasset undervisning i det litterære begreb, som hvert kapitel tematiserer (May & Arne-Hansen, 2009b; May & Arne-Hansen, 2009c). I diskursen ses også nogle tegn fra det personlige paradigme. Den måde det lingvistiske paradigme fortolkes i diskursen kombineret med et instrumentelt syn på viden og læring bevirker, at diskursen fremstår med tydelige tegn på påvirkning fra det utilitaristiske paradigme (Oksbjerg, 2021, s. 111-113). Læremidlets struktur og mængden af gentagne opgaver kan lægge op til repetitive undervisningsprocesser, hvor en kvantitativt inspireret udvælgelse af tekster og opgaver ikke vurderes at ville ændre læremiddeldiskursen grundlæggende.

4 Se evt. min afhandling: Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet (Oksbjerg, 2021), s. 94-114 for en mere dybdegående analyse af det omtalte læremiddel.

Lærernes planlagte og faktiske læremiddelbrug

Når jeg i de følgende analyser fokuserer på de forskelle, som jeg ser mellem hver enkelt case, skal det her nævnes, at jeg i mit ph.d.-studie konkluderer, at der er langt flere ligheder end forskelle på dette område (Oksbjerg, 2021). Et af resultaterne er således, at på trods af diversitet mellem lærerne på centrale punkter vælger alle mere eller mindre de samme læremiddelstyrede undervisningsstrategier⁵. Når jeg her fokuserer på forskellene, er det, fordi formålet her er at gå helt tæt på de redidaktiseringsstrategier, som viser sig ved interviews og i undervisningen, samt på hvordan lærerne selv forstår disse strategier.

Jeg analyserer uddrag fra hver af de fire cases for sig, repræsenteret ved de navne, jeg har givet lærerne. For det første analyserer jeg uddrag af det første og det andet interview med læreren med henblik på at undersøge lærernes forståelser af planlagt og faktisk læremiddelbrug. For det andet analyserer jeg sekvenser fra lærernes undervisning, hvor fremtrædende redidaktiseringsstrategier i mine øjne fremtræder. Ved slutningen af hver caseanalyse foretager jeg en kort opsummering af mine fund.

Ved det første interview står det klart, at læreren kan være i tvivl om, hvad jeg mener med mine spørgsmål om redidaktiseringerne. Jeg løser dette ved at foreslå en numerisk bedømmelse (på en skala fra 0-5) af, hvor tæt læreren agter at følge læremidlet. Spørgsmålet skal ses som en måde at imødekomme læreren på. Samtidig er det også sandsynligt, at formuleringen kan være med til at fastholde en opfattelse af kvantitativt inspirerede forståelser af begrebet. Som beskrevet kan læremidlet endvidere i sig selv med de gentagne opgaver og den faste struktur være med til at understøtte en kvantitativ forståelse af, hvad redidaktisering af det indebærer.

Interviews med Bolette

Bolette opholder sig både i første og andet interview ved en numerisk værdi, når hun skal vurdere sin brug af læremidlet.

5 Se evt. de ligheder, jeg finder mellem studiets diskurser (Oksbjerg, 2021, s. 247).

Bolette: Måske **tre og en halv**, hvis man kan det, fordi jeg synes, at **der er mange ting, jeg har valgt fra**.

(Første interview med Bolette)⁶

[...]

Bolette: Jeg tror faktisk, at det nok er nede på **en 2'er**.

Interviewer: Okay. Du har **lavet mere om**, eller **sprunget mere over**, end du...

Bolette: Ja. For jeg har jo i virkeligheden...

Interviewer: Ja.

Bolette: ... **været igennem tre tekster**.

Bolette: Og så er der opgaver, som jeg også ... hvor jeg sådan har sagt ... ej... det er ikke..., **dem springer jeg lige over ...**

(Andet interview med Bolette)

Bolette taler om, at hun har *valgt fra*, *været igennem*, og at der er opgaver, som hun *springer* [...] *over*. Med disse implicite diskurstråde refererer Bolette til en betydningskontekst, hvor der gælder den forståelse, at redidaktiseringsstrategierne handler om, hvor mange af et læremiddels tekster og opgaver, man vælger at anvende, og hvor mange, man springer over i undervisningen.

Bolettes undervisning med læremidlet

Bolette har som et af sine formål med litteraturundervisningen, at eleverne skal kunne se en umiddelbar brugsværdi af det, de lærer (Oksbjerg, 2021, s. 140). Dette bevirker, at hun eksempelvis formulerer selvproducerede opgaver, hvor eleverne skal svare på spørgsmålene, som fremgår af nedenstående sekvens. Desuden observerer jeg, at hun flere gange i sine spørgsmål til klassen kredser omkring dette med undervisningsindholdets umiddelbare brugsværdi.

Bolette: *I forlængelse af den snak vi havde i fredags om, hvad man bruger personkarakteristik til, kunne jeg godt tænke mig, hvis I skrev ned på post-it's – punkt 1 (peger på en planche, som hun har hængt op på tavlen). **Hvad kan jeg bruge personkarakteristik til ... så kan man selv indsætte – i mit liv... i min hverdag... i min skolegang** (peger et*

6 Ved artiklens citater har jeg anvendt denne transskriptionsnøgle: ... : kortere eller længere pauser, versaler: Når der lægges tryk på ytringen, [...]: Noget af ytringen er udeladt. Fed skrift anvendes for at markere særligt centrale ord og formuleringer. I teksten i øvrigt henviser jeg til disse fremhævninger ved at kursivere dem. Både markeringer med fed skrift og kursiveringer er altså mine fremhævninger.

andet sted på planchen). **Hvorfor er det vigtigt at kunne lave en personkarakteristik?**

(Transskriberede data fra d. 10.10.18)

Bolettes bestræbelser på at sandsynliggøre undervisningens brugsværdi for eleverne strander her i mine øjne, idet forsøgets omdrejningspunkt er begreber, som er udviklet med analyse og fortolkning af skønlitterære tekster for øje. Bolette henviser hermed implicit til en betydningskontekst, hvor skolelærdom nødvendigvis og på et helt konkret plan skal kunne relateres til elevernes erfaringsverden. I sin egen selvforståelse er Bolette hermed i sin undervisning åben for elevorienterede paradigmers forståelse af, hvad formålet med undervisningen er. I praksis tolker jeg dog, at undervisningsdiskursen udfolder sig inden for rammerne af læremiddeldiskursens tydelige begrebsorientering. Som nævnt er læremiddeldiskursen også på enkelte punkter påvirket af det personlige litteraturredidaktiske paradigme. Nedenstående citat er fra en sekvens i undervisningen, som viser et eksempel på dette udfoldet i Bolettes undervisning. På anledning af elevernes svar på et spørgsmål fra læremidlet, formulerer Bolette følgende:

*Bolette: Er det noget **man** sådan kan... **kan man genkende det, når man går i 6. klasse, at man har en ven, som man måske selv gerne vil være lidt mere venner med, end vennen egentlig vil være venner med én selv... [...]** og **det er lidt det, du også siger, Simone, og det synes jeg faktisk det er ret skarpt set.***

(Transskriberede data fra d. 10.10.18)

Eleverne har på baggrund af læsning af en tekst, hvor venskaber tematiseres, skullet formulere, hvordan de selv har oplevet venskabsrelationer. Foranlediget af et elevsvar, formulerer Bolette ovenstående eksempel, som appellerer til, at eleverne kan tænke sig selv ind i en problemstilling, som er afstedkommet af klassens læsning af teksten. Her refereres til en betydningskontekst, hvor det er fagligt legitimt, at skønlitterære tekster læst i skolen kan betyde noget for eleverne på måder, der går på tværs af skellet mellem skole og elevernes øvrige liv. Forestillingen om, at eleven kan genkende sig selv, udvide sin horisont og blive klogere på sig selv og verden, genfindes i litteraturundervisningens formål inden for de elevorienterede paradigmer (Oksbjerg, 2021, s. 53). Undervisningssekvensen afstedkommer dog ikke yderligere elevdeltagelse og forbliver et enkeltstående eksempel af denne art i mine observationer af Bolettes undervisning (Oksbjerg, 2021, s. 124).

Det er et gennemgående træk ved undervisningen, at Bolette er meget optaget af at forklare og anskueliggøre begreberne for eleverne. I undervisningen udspiller sig således sekvenser, som veksler mellem Bolettes forklaringer af aspekter af begrebet personkarakteristik og hendes spørgsmål til klassen i relation til disse forklaringer. Nedenstående er et uddrag af en sådan sekvens.

Bolette: Fiktive personer må så være hvad?

(Elever markerer, og Bolette peger på dem eller siger deres navn som tegn til, at de må svare).

Emma: Rigtige personer

Bolette: Jaaaa... altså de er rigtige personer i historien, kan man sige... men... hvis man er en fiktiv person...

Anna: Så eksisterer man kun i bogen

Bolette: Ja! Så hvis jeg var en fiktiv person... så stod jeg ikke her lige nu kan man sige... mmm? ... Hvad er jeg?... Jeg er ikke en fiktiv person. Jeg er en øh....

David: En rigtig person

Bolette: Ja, en rigtig person... kan man bruge et... sådan et fagbegreb, tænker du?

Adam: Reel?

Bolette: Reel. Ja?

David: En faktisk person

Bolette: Ja. Det kan man også sige, ja

Anna: En realistisk person?

Bolette: En realistisk person, ja. ... så en fiktiv person er dem, vi møder i fiktionen. Det er det, der ikke er virkeligt. Godt!

(Transskriberede data fra d. 26.9.2018)

I dette citat træder en karakteristisk kommunikationsform frem, som kendes under betegnelsen IRE (*Initiation, Response, Evaluation*, Sinclair & Coulthard, 1975). Bolette efterspørger elevernes svar på, hvad *Fiktive personer må* (så) *være*. Flere elever forsøger sig, men det er først i sjette elevforsøg, Bolette får et svar, som hun kan evaluere positivt med et *Godt!* Selvom der i læremidlet ikke direkte lægges op til ovenstående undervisningssekvens, lægges der med læremidlets struktur og mange formidlende tekster alligevel op til sekvenser af ovenstående art. Udvalgte, tilrettede tekstuddrag og dertilhørende elevopgaver, som samlet set lægger op til begrebslæring, indebærer seancer af ovenfor beskrevet art med det formål, at eleverne kvalificeres til selv at kunne arbejde med og løse læremidlets elevopgaver. Der er i udpræget grad tale om, at eleverne skal introduceres for viden, som er defineret i læremidlets tekster, og som i den rigtigt formulerede udgave skal overføres til eleverne. IRE-kommunikationsstruk-

turen med de mange lukkede spørgsmål og elevernes søgen efter svar, som læreren godtager eller forkaster, er et produkt af læremiddeldiskursens grundidé. IRE-kommunikationsstrukturerer kan have deres berettigelse i skolens undervisning. Den analyserede undervisningssekvens peger imidlertid på et helt gennemgående træk ved den observerede undervisning. Jeg vurderer derfor, at dette træk er så dominerende, at det kan modarbejde de intentioner om en elevorienteret undervisning, som, Bolette giver udtryk for, er hendes ideal.

Med henblik på at understøtte elevernes begrebslæring har Bolette etableret en "begrebsvæg" i klassen, hvor hun hænger laminerede skilte op, efterhånden som hun gennemgår begreberne. I endnu en selvproduceret opgave skal eleverne på deres egne computere oprette en "Begrebsbank", hvor de skal afskrive begreberne fra væggen. Den næste undervisningssekvens handler om denne elevopgave.

*Bolette: De her (peger på tavlen) skilte, jeg har lavet... dem kunne jeg rigtig godt tænke mig, at man går ind og opretter et dokument... i sin danskmappe inde på drev... [...] så opretter man et dokument... og **kalder det for... hvad, tror I?** Bolette nikker til en af eleverne som markerer (som tegn til, at hun kan svare).*

Cecilie: Personkarakteristik

(Bolette peger samtidig på skiltet på tavlen, hvor der står personkarakteristik).

*Bolette: **Ja!** (laver "thumbs up" til Cecilie) Så laver man tre overskrifter.*

Hvad kunne det være for tre overskrifter, Emma? [...].

Emma: Øhhh ordforråd, kendte begreber, nye begreber

(Bolette peger samtidig på ordene, der også står på tavlen).

*Bolette: **Godt! Hvad tror I så, der skal stå under de tre overskrifter?***

(Bolette nikker til en af eleverne, som markerer og derved signalerer, at hun kan svare).

Anna: Det, der står under skiltene

*Bolette: **Det, der står under skiltene! Lige præcis!***

(Transskriberede data fra d. 26.09.2018)

Elevopgavens karakter af afskrivning og repetition understreger Bolettes måde at redigere læremidlet på. Helt ned i mindste detalje skal eleverne gengive skiltens ordlyd og formulere dem i den samtale, der udspiller sig mellem dem og hende. Jeg vil karakterisere Bolettes strategier som tydeligt læremiddelstyrede, idet hun ikke alene iscenesætter læremiddeldiskursens begrebsfokus, men også fordi strategierne sigter mod at understøtte og endda effektivisere den. Begrebsvæggen spiller således en direkte rolle for elevernes løsning af denne opgave, men den fungerer også som en referenceramme for resten af den undervisning, jeg observerer i klassen. Nok finder der en

udvælgelse af tekster og opgaver sted, som derved peger på Bolettes kvantitative tilgang til redidaktisering af læremidlet. Samtidig finder der en yderligere udbygning og næsten understregning af læremiddeldiskursen sted. Som beskrevet aktiveres læremiddeldiskursens tydelige begrebsfokus i Bolettes undervisning gennem de læremiddelstyrede strategier. Danskfagets begrebsapparat er en vigtig del af det fagsprog, som elever skal lære med henblik på at udvikle centrale kompetencer til deltagelse i både skole og livet i øvrigt. Med reference til Vygotsky (1934), hvor han udfolder begrebet om zonen for nærmeste udvikling, understøttes begrebslæring dog bedst på baggrund af en kombination af undervisning og individers aktive viden. I den observerede litteraturundervisning satses imidlertid på, at abstrakt viden om begreber kan fungere som generator for litteraturoplevelser og litterær fremmederfaring, og det kan diskuteres, om dette er den mest hensigtsmæssige fremgangsmåde.

Interviews med Ann

Ann er den eneste af lærere, som ikke sætter tal på sin vurdering i det første interview.

*Ann: Så på den måde, **så følger jeg jo ikke** læremidlet...*

Interviewer: Ikke alle teksterne.

*Ann: Ja, men jeg vil **helt klart plukke i opgaverne**.*

Interviewer: Ja?

*Ann: **Vælg dem ud, som jeg synes er relevant for den klasse, jeg har i år.***

(Første interview med Ann)

[...]

*Ann: Jamen jeg synes, **jeg følger det... ehhe... det, som er målet med det**, altså*

Interviewer: Ja.

*Ann: ... det er jo det, jeg sådan tænker ind, eller når vi nu skal have lært om personkarakteristik og vi skal præsentere showing og telling... **jamen så er det jo det, jeg har i baghovedet hele tiden.***

[...].

*Ann: **Tre, fire, hvis jeg skal give det en stjerne** ha ha ha.*

(Andet interview med Ann)

Ann er samtidig også den eneste, som formulerer kvalitative kriterier for sine redidaktiseringsstrategier, idet hun henviser til, hvad der er relevant for den klasse, jeg har i år, og Det er det, jeg har i baghovedet hele tiden. Ann markerer en kvalitativ forståelse af diskursen, som hun fastholder sine overvejelser ved transformationen fra læremiddel

til undervisning. I den sidste linje af citatet sætter hun ”stjerner” på læremidlet, mens hun ledsager med et grin. Jeg opfatter hendes lidt ironiske distancering fra min opfordring om at sætte tal på sin læremiddelbrug som udtryk for en dybere kvalitativ forståelse af sine egne strategier. Hun finder det ganske enkelt lidt fjollet at skulle sætte tal på noget, som for hende handler om andet end en kvantitativ vurdering.

Anns undervisning med læremidlet

Ann markerer i interviewene, at hun forstår læremiddeldidaktikken, og at hun i sine overvejelser over, hvordan hun underviser med den, forholder sig overvejende kvalitativt til didaktikken. På andre tidspunkter i interviewene giver hun desuden udtryk for, at hun i undervisningen tillægger selve teksten og dens kvaliteter vigtighed i litteraturundervisningen. I forlængelse heraf lægger hun i et dannelsesperspektiv vægt på, at eleverne præsenteres for en mangfoldighed af tekster (Oksbjerg, 2021, s. 176). Ann er dermed på linje med læremiddeldiskursen men dog med tydelig vægt på selve teksten og dens kvaliteter. I praksis kommer det imidlertid til udtryk, at Ann har svært ved at sætte sin begejstring for selve teksten igennem. I den undervisning, jeg observerer, er udgangspunkt i uddrag af romanen *Prins Faisals ring* af Bjarne Reuter, og det didaktiske omdrejningspunkt er, at eleverne lærer begrebet personkarakteristik (May & Arne-Hansen, 2009b, s. 17-23). Observationerne viser imidlertid, at eleverne har svært ved at forstå teksten, og at Ann derfor redidaktiserer ved især at udlægge og fortolke teksten for eleverne og supplere med selvformulerede spørgsmål. Disse spørgsmål adresserer især elevernes læseforståelse, og den egentlige begrebslæring træder således i baggrunden. De følgende sekvenser viser eksempler på, hvordan Ann indledningsvist taler med klassen om, hvad personkarakteristik er, og i et efterfølgende citat udlægger hun teksten for klassen.

*Ann (Kigger sig omkring, da ingen markerer): Mmmm... hvis **vi snakker om personerne** ... er der så nogen i en tekst... som er anderledes end andre personer... hmm... **hvordan kan jeg få det forklaret uden at give jer svaret...?** (Kigger sig omkring...). Der er nogle personer, der er vigtigere end andre personer... **Hvad hedder de personer?** (Flere elever markerer) ... **Hvad kalder man den person, som er vigtigere end de andre?** Ann: Amalie?*

Amalie: Hovedpersonen.

*Ann: **Hovedpersonen!** (skriver på tavlen).*

(Transskriberede data fra d. 10.09.18)

IRE-strukturen træder tydeligt frem, idet Ann klart markerer, at hun leder efter et bestemt svar (*hvordan kan jeg få det forklaret uden at give*

jer svaret). Diskurstråden refererer til en betydningskontekst, hvor læreren kan stille denne form for spørgsmål, uden at eleverne bliver forvirrede over, om spørgsmålet er åbent for forskellige svar eller lukket i den forstand, at der kun findes ét rigtigt svar. De ved, at Ann ikke stiller spørgsmål uden selv at kende svaret, og de er indforståede med at skulle forsøge at gætte, hvad hun tænker på.

*Ann: [...] **Kan I huske**, at de både ordnede hans negle og skæg og vaskede hans fødder? Og... så på den måde, så varter de ham heeele tiden op, og de synes, at han er en lille smule træls... **Har I ikke også den fornemmelse af**, at han bare er en, der sidder på sin store røv og kommanderer med alle andre...?*

(Transskriberede data fra d. 17.09.18)

Ovenstående citat stammer fra en sekvens, hvor eleverne har skullet karakterisere en af tekstens personer ved løsning af en elevopgave. Citatet indledes med, at Ann stiller et spørgsmål til forståelsen af teksten. Hensigten er ikke, at elevernes skal besvare spørgsmålet, men at henvise til et konkret sted i teksten som belæg for den tolkning, som den næste sætning er udtryk for. Både teksthenvisning og tolkning er formuleret som retoriske spørgsmål (*Kan I huske [...]?* *Har I ikke også den fornemmelse af [...]?*), og sekvensen er et typisk eksempel på den form for undervisning, jeg observerede hos Ann. Sparsom elevrespons i relation til forståelse af teksten besværliggør Anns intentioner om at aktualisere læremiddeldiskursen fuldt ud. Anns bestræbelser på at få eleverne til at formulere deres forståelse af begrebet og af teksten har jo netop som mål, at eleverne skal kunne svare på spørgsmål og selvstændigt løse læremidlets opgaver. Ann kommer imidlertid ikke i mål med dette. Det står uklart, om eleverne forstår begrebet, men rimeligt klart, at de ikke forstår den tekst, som er tænkt som grundlaget for deres begrebsarbejde, og undervisningen munder derfor ud i læseforståelsesspørgsmål og i Anns fortolkninger af teksten. Anns forståelse af sine egne strategier (*det, jeg har i baghovedet hele tiden*) anes derfor bare i hendes praksis, hvor læremiddeldiskursens intentioner kun forløses antydningvist. Anns betoning af tekstens betydning for elevernes læring af begrebet personkarakteristik viser sig i hendes redidaktisering af læremidlet som et forsøg på at få eleverne til at forstå teksten. Læremiddeldiskursens potentiale for at udfolde undervisning, hvor begrebslæringen står i forgrunden med den skønlettere tekst som baggrundstæppe, kommer altså i praksis til at modarbejde Anns idéer om god litteraturundervisning.

Interviews med Camilla

Camilla vurderer, ligesom Bolette, sin læremiddelbrug lavere, når hun i et retrospektivt perspektiv skal estimere det.

*Camilla: ... Så tror jeg, **det bliver en 3'er**.*

(Første interview med Camilla)

[...]

*Camilla: Øhhh... jeg skal lige se (bladrer i Fandango, grundbogen, som ligger på bordet).... Joo, **det er nok en to-treer... treer**.*

Interviewer: Ja.

*Camilla: **Treer, ja...** (bladrer).*

Interviewer: Okay...

*Camilla: Ja... **jeg har alligevel brugt rimelig mange opgaver...***

(Andet interview med Camilla)

Det interessante er også, at hun fastslår det til *alligevel* at ligge på *en 3'er* ved at bladre i grundbogen, som ligger på bordet. Med fokus på, at hun *alligevel* har *brugt rimelig mange opgaver*, refererer hun til en kvantitativ forståelse af sine redidaktiseringsstrategier.

Camillas undervisning med læremidlet

I den periode, hvor jeg observerer Camillas undervisning, handler hendes mest fremtrædende redidaktiseringsstrategier med læremidlet om at springe elevopgaver over og om at organisere eleverne to og to omkring arbejdet med opgaverne. I det første interview, jeg har med hende, formulerer hun, at hun prioriterer elevernes dialog i undervisningen, men at hun ikke altid finder, at læremidlet understøtter hende på dette punkt (Oksbjerg, 2021, s. 203). Camilla udmønter sine intentioner om elevdialog ved at organisere eleverne i makkerpar, som hun instruerer i at løse læremidlets opgaver sammen. Disse opgaver handler især om at finde tekstens miljømarkører og at gengive dem i læremidlets forskellige elevopgaver. Nedenfor gengiver jeg citater fra nogle af disse instruktioner.

*Camilla: Så **støvsuger man** simpelthen det her stykke tekst, der fortæller os om, hvor de er [...]. **Støvsuge – virkelig!** [...].*

*Camilla: I [...] har læst dette lille stykke rigtig tæt. Kan vi få **nogle af de ting, I har pillet ud af teksten** [...].*

*Camilla: [...] kigge rigtigt **dybt nede i teksten, nærlæse den, ned i teksten, finde alle detaljerne nede i teksten**.*

(Transskriberede data fra d. 30.09.2018 og d. 07.11.2018)

Diskurstråden, som er markeret i citaterne, viser som nævnt den

måde, Camilla instruerer eleverne på. Camillas formuleringer afspejler samtidig det tekstsyn og den teksttilgang, som præger både læremiddel- og undervisningsdiskurs. Svarene på elevernes opgaver findes bogstaveligt talt i teksten, idet der her hverken anvendes fortolkende strategier eller lægges op til, at der kan være flere svar. Potentialer for indlevelse, fortolkning og selvstændig stillingtagen, som skønlitteratur blandt andet indeholder, sættes ikke i spil. Når Camilla taler om, at hun prioriterer elevernes dialog i undervisning, viser mine analyser, at dette hovedsageligt dækker over, at eleverne sammen finder svarene i teksten. Samlet set konkluderer jeg derfor, at Camillas mest fremtrædende redidaktiseringsstrategier ikke på afgørende punkter ændrer læremiddeldiskursen, som jeg altså i vid udstrækning ser udfoldet i undervisningen.

Interviews med Eva

Eva formulerer sig så relativt vagt om sine redidaktiseringsstrategier, at det er vanskeligt at konkludere, hvordan hun selv forstår dem.

Eva: Øhhmmmmmm ... tre.
(Første interview med Eva)

*Eva: Jaaaa.... Måske lidt ... **det blev nok øhhh 3,5'er, tror jeg***

Interviewer: Du laver ikke om på opgaverne? ...

*Eva: **Ikke normalt... nej [...]** men så er det ehh i samtalen... [...] **prøver at gøre det vigtigt for dem, fordi jeg tænker, at hvis de bare havde læst... Ole sad på en knold og sang, og de havde svaret på opgaverne [...], så var der ikke ret meget, der var vigtigt for dem...***

(Andet interview med Eva)

Eva vurderer, at hun faktisk har lagt sig lidt tættere op ad læremidlet i sin undervisning, end hun havde planlagt. Det er dog vanskeligt ud fra interviewet i øvrigt at fastslå, hvad den lille ændring i numerisk værdi (0,5) egentlig dækker over. Eva svarer, at selvom hun ikke laver om på opgaverne, så *prøver hun at gøre det vigtigt for dem*, hvor jeg tolker, at hun med *det* henviser til undervisningen og med *dem* til eleverne. Denne formulering kunne dække over en kvalitativ forståelse af læremiddeldidaktikken, men det er som sagt ikke muligt at konkludere entydigt på den.

Evas undervisning med læremidlet

Evas mest fremtrædende redidaktiseringsstrategi i undervisningen handler om at springe opgaver over, og jeg observerer desuden, at hun to gange sætter elevaktiviteter i gang, som ikke beskrives i læremidlet. Den ene af disse to aktiviteter har jeg kaldt en "synsvinkeløvelse",

som jeg observerer, da Eva introducerer forløbet om synsvinkler og fortællere (Oksbjerg, 2021, s. 214). Eva fortæller en historie med tre familiemedlemmer, som skal ud af døren en travl morgen, hvor der opstår en konflikt. Hun udpeger tre elever fra klassen, som hver skal indleve sig i rollen som et familiemedlem, og som skal fortælle deres opfattelse af konflikten. I opfølgningen på øvelsen refererer Eva til konflikter, som eleverne kan have, og til en nyligt læst tekst (*Hvem sidder der bag skærmen* af Jeppe Aakjær). Sekvensen kommer til at fremstå som en illustration af begrebet, der trækker tråde til elevernes eget liv. Derved ses på dette punkt tegn på påvirkninger fra elevorienterede paradigmer på måder, som læremiddeldiskursen ikke indeholder.

Den anden selvformulerede elevaktivitet går ud på, at eleverne sendes ud på det, Eva formulerer som en "walk and talk-øvelse", hvor hensigten er at genopfriske noget af det lærte (Oksbjerg, 2021, s. 219). Eva sender eleverne ud på en gåtur på skolens gange, hvor de to og to skal "finde ud af, hvad var det for et begreb, Det Folkelige Gennembrud" (transskriberede data fra d. 03.12.2018). Eva giver i de to interviews udtryk for, at hun prioriterer dialogisk undervisning, og hun formulerer det sådan, at hvis hun bare står og "hælder på", så tror hun ikke på, at "det sidder så godt fast" (første interview med Eva, s. 16) (Oksbjerg, 2021, s. 228). Af mine analyser fremgår det, at både Camille og Eva ud fra formuleringerne ved interviewene forstår dialogisk undervisning som en aktivitet, der skal understøtte elevernes læring af på forhånd definerede forståelser af litterære begreber og viden om litterære perioder ("Det Folkelige Gennembrud").

Fund

Det kan konkluderes, at den redidaktiseringsproces, hvor lærere gennem overvejelser og handlinger transformerer en læremiddeldiskurs til en undervisningsdiskurs, kan forstås på flere måder. Fælles for de fire lærere i nærværende studie var, at de vurderede deres redidaktiseringsstrategier til lavere numeriske værdier, end mine analyser viste. Mine tolkninger af de analyserede data peger nemlig på, at læremiddeldiskurser og undervisningsdiskurser på centrale didaktiske områder er sammenfaldende, hvorved jeg vurderer lærernes strategier anderledes, end de selv gør.

For de tre af lærernes vedkommende er der samlet set en tendens til, at de forstår deres egne redidaktiseringsstrategier i, hvad jeg har betegnet som et kvantitativt perspektiv. Det er for dem et

spørgsmål om, hvor mange af læremidlets udvalg af skønlitterære tekster og elevopgaver, de påtænker at anvende eller rent faktisk inddrager i deres undervisning. Selvom Ann formulerer sig på måder, som adskiller sig fra de tre andre læreres formuleringer, tolker jeg ikke hendes refleksioner som utvetydigt udtryk for en kvalitativ forståelse. Ann taler således også om at *plukke i* og *vælge* ud, og i det andet interview ender hun alligevel med at sætte tal på sin vurdering, selvom hun gør det med en vis ironisk distance.

Det er mellem Anns og Bolettes strategier, jeg ser de største forskelle. Ved sine læseforståelsesspørgsmål og fortolkninger af teksten fokuserer Ann på tekstens kvaliteter og på at delagtiggøre eleverne i disse. Hun er loyal over for læremiddeldiskursens begrebsfokus, men elevopgaverne er udformet således, at løsningen af dem sker via forståelse af teksten, hvilket i øvrigt harmonerer med Anns forståelse af, hvad god litteraturundervisning er. For mig at se strander Anns bestræbelser især af to årsager. For det første er det bragte romanuddrag tilrettet og skåret til på måder, som gør det vanskeligt for eleverne at forstå teksten. For det andet bevirker læremidlets rammesætning, som først og fremmest betoner elevernes læring af begrebet personkarakteristik, at elevernes indlevelse, analyse- og fortolkningsarbejde kan være vanskelig at aktualisere i undervisningsdiskursen. Bolettes strategier fokuserer i høj grad på at understøtte og udbygge læremiddeldiskursens begrebsfokus. Hun føjer nye elevopgaver af repetitiv karakter til læremidlets række af opgaver. Bolette søger imidlertid også at udvide opgavernes perspektiv ved at pege på, hvad eleverne kan bruge det lærte til i deres liv uden for skolen. Det er dog tankevækkende, at Bolette er den af de fire lærere, der mest effektivt iscenesætter læremiddeldiskursens begrebsdiskurs. Hun er med sine fire års erfaring den af de fire, der er den mest uerfarne lærer, og er samtidig meget engageret i mit projekt, mens det pågår. Det kan derfor ikke udelukkes, at hendes meget engagerede implementering af læremiddeldiskursen i sin undervisning kan have at gøre med et ønske om at fremstå imødekommende og kompetent.

Der kan som nævnt ligge mange overvejelser bag formulering af spørgsmål, som kan adressere læreres forståelser af deres egne påtænkte redidaktiseringsstrategier med et læremiddel. Jeg er som nævnt også klar over, at jeg, ved at foreslå læreren at bedømme dette på en skala fra 0-5, relativt tydeligt antyder det, jeg har betegnet som en kvantitativ forståelse.

Diskussion

Studiets undersøgelse peger på, at det kan være vanskeligt at afgøre, hvad der helt præcist forstås, når der er tale om redidaktisering af et didaktisk læremiddel. Denne konklusion peger samtidig på et øget behov for forskning og fagdidaktisk fokus på området. Men hvordan kunne lærerne gribe undervisningen med læremidlet an, hvis de ønskede at tolke redidaktiseringerne i en mere kvalitativ retning? Der kan selvfølgelig være mange veje at gå, og følgende er blot ansatser til idéer, som forhåbentlig kan anspore til videre overvejelser.

For Anns vedkommende vil noget af svaret antageligt være at folde de skønlitterære tekster meget mere ud, end læremidlet lægger op til. For at understøtte elevernes tekstopplevelser kunne hun overveje at fravælge læremidlets rammesætning af litteraturundervisning som begrebsundervisning. Bolette demonstrerer antydningssvist en strategi med læremidlet ved det ene eksempel (se analyse af Bolettes undervisning), hvor hun breder et tekstmæssigt tema ud og forsøger at inddrage elevernes refleksioner i relation til deres egen verden og livserfaringer. En videre færd ud ad denne vej kunne være at inddrage litterære begreber, men i en ramme, hvor eleverne kan se deres funktion i relation til egne tekstfortolkninger. Både Camilla og Eva ønsker at praktisere dialogisk undervisning, og for dem kunne samme løsning være aktuel. Ved så at sige at vende læremiddeldidaktikken på hovedet og lade elevernes tekstopplevelser og -undersøgelser være generatoren for fordybelse i og analyser og fortolkninger af teksten.

Afslutningsvist kan det indvendes, at jeg ser flere faktorer, som står hindrende i vejen for disse mere selvstændige læremiddelstrategier. For det første udtrykte lærerne flere gange, mens mit studie pågik, at de nærede en meget stor tiltro til det pågældende læremiddel som en faglig autoritet. Inden for denne artikels rammer har jeg valgt ikke at inddrage eksempler på dette i form af empiriske nedslag. Både ved interviews og i undervisningen oplevede jeg imidlertid flere eksempler på denne ukritiske tiltro til læremidlet som garant for god litteraturundervisning (Oksbjerg, 2021). En anden faktor er den manglende tid til forberedelse, som flere af lærerne formulerede. Læremiddelanalyse og -vurdering kan være komplekse og tidsmæssigt krævende øvelser, som kan være vanskelige at nå i en travlt skolehverdag. Endelig kan jeg pege på, at der til stadighed er behov for fokus på læremiddelvurdering i læreruddannelsen og ved efteruddannelsen af lærere. Der er desuden brug for viden om den betydning læremidlerne kan have for den undervisning, de inddrages i. Desuden peger nærværende undersøgelse på, at en nuancering af redidaktiseringsbegrebet med fordel kan indgå i uddannelsen.

Referencer

- Berthelsen**, U. D. & Tannert, M. (2017). Integration af it og medier i danskfaget. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 151-171. Aarhus Universitetsforlag.
- Berthelsen**, U. D. & Tannert, M. (2020). Utilizing the affordances of digital learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.03>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2016.1181162>
- Blok Johansen**, M. (2019). *Litteratur og dannelse – at lade sig berige af noget andet end sig selv*. Akademisk Forlag.
- Bremholm**, J. (2017). Begynderundervisningens svære balance. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 78-102. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm**, J. (2020). Evaluating textbooks for primary grade reading instruction: A usable heuristic for L1 education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-21. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.01>
- Bremholm**, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (red.). (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. <https://doi.org/10.5617/adno.5540>
- Bundsgaard**, J. (2013). Kommunikationskritik i skolen. *CURSIV*, 12, 45-60.
- 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.
- Bundsgaard**, J., Buch, B. & Fougat, S. S. (2020). Danish L1 according to the learning materials used: a quantitative study. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-31. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.05>
- Bundsgaard**, J. & Oksbjerg, M. (2012). Hvad skal vi med skønlitteraturen? I: D. Østergren-Olsen & L. Herholdt (red.), *Litteraturlyst og læring* (s. 23-32). Dansk Psykologisk Forlag.
- Carlsen**, D. (2017). Det digitale danskfag? I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 225-246. Aarhus Universitetsforlag.
- Carlsen**, D. (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU).
- Carlsen**, D. & Hansen, J. J. (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforening.
- Corcoran**, B. (1994). Balancing Reader Response and Cultural Theory and Practice. I: B. Corcoran, M. Hayhoe & G. Pradl (red.), *Knowledge in the Making. Challenging the Text in the Classroom*, s. 3-23. Boynton/Cook Publishers.

- Elf**, N. F., Gissel, S. T., Hansen, T. I., Lindhart, B. & Misfeldt, M. (2020). *Kvalitet i Dansk og Matematik: Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning* (slutrapport). KiDM. Lokaliseret [30.december 2020] på: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/05/Slutrapport_Kvalitet-i-Dansk-og-Matematik.pdf
- Flyvbjerg**, B. (1991). *Rationalitet og magt*. Akademisk Forlag.
- Gee**, J. P. (2011). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. Routledge
- Gissel**, S. T. & Buch, B. (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 7, 90-129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Gissel**, S. T., Buch, B., Carlsen, D. & Skov, L. I. (2021). Læremidler og læremiddelbrug i L1 i Danmark: Læreres ibrugtagning, didaktisering og redidaktisering af didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler i danskundervisningen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 80-119. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>
- Gissel**, S. T. & Hansen, J. J. (2019). Danskfaget i spil på læringsplatforme. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 6, 176-199. <https://doi.org/10.7146/lt.v4i6.110884>
- Hansen**, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet: Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Hansen**, J. J. (2012). *Dansk som undervisningsfag: Perspektiver på didaktik og design*. Dansklærerforeningen.
- Hansen**, T. I. (2015). *Dansk. Klim*.
- Hetmar**, V. (2019). *Fagpædagogik: i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kabel**, K. (2017). Hvad gør hvilken grammatik godt for? I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 130-150. Aarhus Universitetsforlag.
- Kabel**, K. (2020). For what benefit? Grammar teaching materials in upper primary Danish L1. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-25. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.02>
- Knudsen**, S. V. (red.). (2011). *International forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (rapport). Lokaliseret [22. februar 2022] på: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2012/07/Internationale_l%C3%A6remidler.pdf
- Kristjansdottir**, B. (2017). Viden om verden i *Fandango* 7. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 172-198. Aarhus Universitetsforlag.
- Krogh**, E. (2014). Didaktiske paradigmer i sammenlignende fagdidaktik. *CURSIV*, 13, 13-35.
- Kuhn**, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press.
- Kvale**, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Langer**, J. A. (2011). *Envisioning Literature: Literary Understanding and Literature Instruction*. Teachers College Press.
- Mathiesen**, C. (2017). Sagprosaens placering. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 247-272. Aarhus Universitetsforlag.

- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009-2015). *Fandango*. Gyldendal.
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009a). *Fandango – dansk for 5. klasse. Lærervejledning*. Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009b). *Fandango – dansk for 5. klasse. Grundbog*. Gyldendal Uddannelse.
- May, T. & Arne-Hansen, S.** (2009c). *Fandango – dansk for 5. klasse. Arbejdsbog A*. Gyldendal Uddannelse.
- Nussbaum, M. C.** (2010). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press.
- Norup, M. S.** (2021). Læremidler i brug i danskfagets litteraturundervisning – en empirisk undersøgelse af litteraturanalyse og litteraturfortolkning i udskolingen. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 9, 40-70. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124193>
- Oksbjerg, M.** (2013). Læremidler og kommunikationskritik – Tendenser i skolens litteraturundervisning i et læremiddelperspektiv. *CURSIV*, 12, 77-88.
- Oksbjerg, M.** (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU). <https://doi.org/10.7146/aul.418>
- Oksbjerg, M.** (2022). Læreres forståelser af bidrag til elevers dannelse i undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet. *Studier i læreruddannelse og -profession*, 7(1), 76-96. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i1.132434>
- Penuel, W. R., Phillips, R. S. & Harris, C. J.** (2014). Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 46(6), 751-777. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.921841>
- Persson, M.** (2007). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisningen efter den kulturella vändningen*. Studentlitteratur.
- Prior, L.** (2003). *Using Documents in Social Research*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9780857020222>
- Rasmussen, M. D.** (2020). *At se med andres øjne: Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* (Ph.d.-afhandling). Aarhus Universitet (DPU).
- Rødnes, K. A.** (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rørbech, H.** (2017). Litteraturmøder i nyere læremidler. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougat & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 199-224. Aarhus Universitetsforlag.
- Rørbech, H. & Skyggebjerg, A. K.** (2020). Concepts of literature in Danish L1-textbooks and their framing of students' reading. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 20(2), 1-24. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06>
- Sawyer, W. & Van de Ven, P. H.** (2006). Starting points: Paradigms in Mother tongue Education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2007.07.01.06>
- Skaftun, A.** (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skyggebjerg, A. K.** (2013). Et snævert børnelitteraturbegreb i et bredt danskfag? – Tekstbegreber i og uden for mellemtrinnets litteraturundervisning. *CURSIV*, 12, 181-196.

- Skyggebjerg, A. K.** (2017). Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor. I: J. Bremholm, J. Bundsgaard, S. S. Fougst & A. K. Skyggebjerg (red.), *Læremidlernes danskfag*, s. 103-130. Aarhus Universitetsforlag.
- Skyggebjerg, A. K. & Oksbjerg** (2020). Litteraturlæsning i et demokratisk perspektiv – med teoretiske argumenter og nedslag i læremidler. I: C. Haas & C. Matthiesen (red.), *Fagdidaktik og demokrati*, s. 91-110. Samfundslitteratur.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, M.** (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English Used by Teachers and Pupils*. Oxford University Press.
- Säljö, R.** (2005). *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*. Gyldendals Bogklubber.
- Tallaksen, I. M. & Hodne, H.** (2014). Hvilken betydning har læremidler i RLE-faget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(5), 352-363. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-05-06>
- Vygotsky, L. S.** (1934). *Thought and Language*. MIT Press. (Dansk udgave (1982). *Tænkning og sprog*. Hans Reitzels Forlag.)
- Witte, T. & Sâmihăian, F.** (2013). Is Europe open to a student-oriented framework for literature? A comparative analysis of the formal literature curriculum in six European countries. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 13, 1-22. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2013.01.02>
- Yin, R. K.** (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications.