

Rammesætning i danskfaget med didaktiske læremidler

Af Maiken Sissel Norup & Stig Toke Gissel

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet

(American Psychological Association System, 7th Edition):

Norup, M. S. & Gissel, S. T. (2025). Rammesætning i danskfaget med didaktiske læremidler. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (16), 85-115.

DOI: 10.7146/lt.v10i16.156036

Abstract

I denne artikel præsenterer vi en undersøgelse af dansklæreres rammesætning i samspil med forlagsproducerede didaktiske læremidler til litteraturundervisning. Læreren kan enten rammesætte det valgte læremiddel, som det er, hvormed undervisningen bliver læremiddelstyret, modellere det valgte læremiddel, hvormed undervisningen bliver læremiddelstøttet, eller lave sit eget design, hvormed undervisningen bliver original og kan være læremiddelinspireret. Formålet med nærværende undersøgelse er at karakterisere læremiddelbrugen, når lærerne rammesætter undervisningen. Vi anvender kvalitativ indholdsanalyse til at analysere videoobservationer af 17 timers samtaler i tre 8. klasser. Resultaterne viser, at størstedelen af rammesætningen før og under samtalerne består af praktiske informationer og organisering af undervisningen frem for eksempelvis begrundelser for opgavevalg eller målsætning. Derudover holdt lærerne sig tæt op ad de forlagsproducerede didaktiske læremidler under rammesætning af undervisningen og i mindre grad deres redidaktiseringer og egne originale designs.

In this article, we present a study of Danish L1 teachers' framing in interaction with publisher-produced didactic learning materials for literature teaching. The teacher can frame the chosen learning material as it is, whereby the teaching is guided by the learning material, adapt the chosen learning material, whereby the teaching is supported by the learning material, or create their own design, whereby the teaching becomes original and may be inspired by the learning material. The purpose of the present study is to characterize the use of learning materials when teachers frame the teaching. We use qualitative content analysis to analyze video observations of 17 hours of conversations in three 8th grades. The results show that the majority of the framing before and during the whole-class conversations consists of practical information and organization of the teaching rather than, for example, justifications for task selection or learning objectives. In addition, the teachers closely followed the didactic learning materials produced by the publishers when setting the framework for the teaching and, to a lesser extent, their own redidactizations and original designs.

Rammesætning i danskfaget med didaktiske læremidler

Af Maiken Sissel Norup, VIA University College, & Stig Tøke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Indledning

Læremiddelforskningen vurderer oftest kvaliteten i didaktiske læremidler gennem dokumentanalyser (Knudsen et al., 2011), og forskning i læremiddelbrug i L1 er sparsom (Gissel & Buch, 2020). Men den måde læreren anvender det didaktiske læremiddel på, spiller en central rolle for, hvordan læremidlet møder eleverne, og læremidlets virkning (Gissel & Buch, 2020). Læreren kan ideelt set via sin rammesætning af læremidlet i undervisningen, samt sin redidaktisering og egne designs, berige læremidlet med sin faglighed, sin unikke viden om eleverne og den lokale kontekst.

Overordnet set er rammesætning af undervisning en art iscenesættelse, som er ”den form for arrangering, der foretages ved bestemte aktiviteter” (Selander & Kress, 2012, s. 94). I denne artikel defineres *rammesætning* mere præcist som metakommunikation af undervisningens form og indhold med inspiration fra Batesons udlægning af rammesætning som verbal og nonverbal metakommunikation (1987, s. 186-193). Vi har dog primært fokus på verbal metakommunikation, hvor rammesætning skal forstås som ytringer, der metakommunikerer, hvad der skal ske i undervisningen, hvorfor og hvordan. Undervisningens form kan eksempelvis være organisering og forvaltning af tid, og indhold kan eksempelvis være målsætning for undervisningen og præcisering af aktiviteter i didaktiske læremidler. I forhold til læremidler kan lærerens rammesætning være forklarende og supplerende eller adapterende omkring, hvad undervisningens læremidler indeholder, hvorfor og hvordan de skal bruges i relation til de øvrige elementer i rammesætningen.

I denne artikel præsenterer vi en undersøgelse af dansklæreres rammesætning i samspil med forlagsproducerede didaktiske læremidler til litteraturundervisning. Didaktiske læremidler er udviklet

med det formål at blive anvendt i undervisningen. Dette indebærer, at producenten har taget højde for den didaktiske anvendelsessituation i både design og indhold af læremidlet, således at læreren i varierende grad får støtte til centrale didaktiske funktioner såsom målfastsættelse, valg af indhold, metodisk tilgang, planlægning af aktiviteter, organisering og evaluering. Didaktiske læremidler kan således være højt didaktiserede (Hansen, 2010), hvor mange af de didaktiske grundfunktioner er indarbejdet i læremidlet – eller lavt didaktiserede, hvor læremidlet i mindre grad er dækkende for lærerens palet af didaktiske opgaver. I et højt didaktiseret læremiddel vil der være forslag og konkrete bud på, hvordan forskellige didaktiske handlinger kan udføres og faciliteringen af dem. I denne artikel fokuserer vi på rammesætning med højt didaktiserede læremidler.

Netop højt didaktiserede læremidler er særligt interessante i forhold til lærerens rammesætning, idet de højt didaktiserede læremidler ofte er designet til at kunne være selvforklarende, dvs. indeholder bud på rammesætning og instruktioner til aktiviteter, som fra producentens side er formuleret direkte til eleverne med henblik på, at de kan være selvkørende. Disse formuleringer til eleven kan læreren vælge at bruge mere eller mindre ubearbejdet. Vi vil derfor også forvente, at læremidlets didaktiseringsgrad har indflydelse på, hvordan læreren bruger læremidlet (Gissel et al., 2021), herunder hvordan de rammesætter deres undervisning.

I den internationale kortlægning TALIS (Teachers and School Leaders as Lifelong Learners) 2018 (OECD, 2019a; OECD, 2019b) blev lærere på de ældste klassetrin i grundskolen i Danmark samt tilsvarende klassetrin internationalt spurgt om, hvor ofte de udfører handlinger, der overordnet vedrører klasseledelse. Dog vurderer vi, at fem items i dette batteri mere specifikt omhandler rammesætning som en del af klasseledelse (se tabel 1). I tabel 1 har vi gengivet den procentvise fordeling af lærere, der svarede, at de udførte denne række af handlinger, som kan forbindes med rammesætning, enten "Ofte" eller "Altid" i deres undervisning.

Tabel 1.
*Fordeling af lærere, der svarede "Ofte" eller "Altid",
 når de blev spurgt, hvor ofte de udførte de nævnte
 praksisser i deres undervisning.*

Undervisningspraksis	DK %	OECD gns. %
Present a summary of recently learned content	71%	74%
Set goals at the beginning of instruction	59%	81%
Explain what I expect students to learn	81%	90%
Explain how new and old topics are related	72%	84%
Refer to a problem from everyday life or work to demonstrate why new knowledge is useful	61%	74%

Kilde: OECD, TALIS 2018 Database, Tabel I.2.1. Teaching practices. Responses of lower secondary teachers.

Tabel 1 viser, at danske lærere ligger under gennemsnittet for de delta-
 gende OECD-lande i TALIS med hensyn til følgende aspekter: at sætte
 mål i begyndelsen af undervisningen, forklare hvad de forventer ele-
 verne lærer, opsummere indhold der er undervist i for nyligt, forbinde
 nyt indhold med tidligere indhold samt henvise til et problem fra hver-
 dagen eller arbejdet for at demonstrere, hvorfor ny viden er nyttig.

To af spørgsmålene omhandler således lærerens rammesætning
 af undervisningen, enten ved at opstille mål, eller forklare eleverne,
 hvad læreren forventer, at de lærer. Hvis læreren eksempelvis anven-
 der et didaktisk læremiddel, og enten læser målangivelserne højt for
 eleverne, eller viser dem målene i læremidlet, kan det siges, *at læreren
 sætter mål i begyndelsen af undervisningen*. Læreren kan dog også
 selvstændigt formulere mål, omformulere læremidlets målangivelser,
 lægge noget til eller trække fra. I spørgsmålet om, hvor ofte de *sætter
 mål i begyndelsen af undervisningen*, ligger danske lærere 22 procent-
 point under OECD-gennemsnittet.

Spørgsmålet om hvor tit læreren ”forklarer, hvad jeg forventer,
 eleverne lærer”, kan potentielt tolkes som et selvstændigt udsagn fra
 læreren. Her ligger danske lærere højere (81%), men stadig betyde-
 ligt under OECD-gennemsnittet. Ingen af de to spørgsmål omfatter,

at læreren fortæller eleverne, *hvorfor* de skal lære det, som målene siger, eller hvad læreren forventer, at de lærer. Begrundelsen for det, der skal foregå i undervisningen, anser vi ellers som en central del af rammesætningen. Formuleringen "Refer to a problem from everyday life or work to demonstrate why new knowledge is useful" relaterer sig til at forklare, hvorfor noget er relevant at lære. Her svarer lærerne dog kun bekræftende, hvis relevansen knyttes til hverdagsproblemer eller arbejdssituationer. Danske lærere ligger også relativt lavt på dette parameter (tabel 1). Med andre ord kan vi forvente, at danske lærere ikke i samme omfang som deres internationale kolleger får rammesat undervisningen.

Vores antagelse er, at det ikke er uden betydning, *hvilken* type rammesætning der er tale om, og hvad der rammesættes i forhold til. Eksempelvis hvis læreren anvender et didaktisk læremiddel af høj kvalitet, som på grundig og forståelig vis rammesætter både de enkelte aktiviteter og det samlede forløb for eleverne, reduceres behovet for lærerens egen, selvstændige rammesætning både i omfang og kvalitet. Hvis læreren derimod underviser ud fra sit eget udviklede didaktiske design, skal læreren selv udtænke og formulere rammesætningen klart for eleverne. Dette stiller krav til det, som forskningslitteraturen betegner som *teacher clarity* – det vil sige lærerens tydelighed i forhold til eksempelvis organisering, forklaringer og eksempler. Metaanalyser har vist, at denne tydelighed har stor effekt på elevers læringsudbytte (Fendick, 1990; Titsworth et al., 2015). I et højt didaktiseret læremiddel får læreren støtte til dette – en støtte, som læreren ikke nødvendigvis behøver at benytte sig af, men som kan suppleres og fungerer som et udgangspunkt for rammesætningen.

Vi har valgt at bruge klassesamtaler om litterære tekster som case i studiet. Den mundtlige klassesamtale om en litterær eller anden æstetisk tekst er en særlig kunst for læreren i forhold til rammesætning. Uanset om læreren foranstalter en lærercentreret eller elevcentreret dialog, er lærerens rammesætning afgørende for, om samtalen bliver vellykket (Christensen & Høegh, 2021).

I dette studie undersøger vi derfor samspillet mellem det didaktiske potentiale i læremidlet som tekst og lærerens aktualiserede undervisning (Bundsgaard & Hansen, 2011). Dette leder os frem til følgende forskningsspørgsmål:

Hvad karakteriserer samspillet mellem instruktionerne i tre didaktiske læremidler til litteraturundervisning og lærernes rammesætning i forhold til klassesamtaler i tre 8. klasser?



Tidligere, relevant forskning i rammesætning og læremiddelbrug

Tydelig rammesætning kan bidrage til at skabe et genkendeligt og trygt læringsmiljø med fagligt fokus, men den kan også blive så stram, at eleverne oplever den som hæmmende (EVA, 2022). At læreren rammesætter læringssituationen, betyder ikke nødvendigvis, at eleverne lærer bedre eller mere (se f.eks. Reigeluth & Carr-Chellman, 2009, s. 6), eller at eleverne forvalter lærerens rammesætning præcis, som det var intenderet (se f.eks. Selander & Kress, 2012, s. 91). Dog har rammesætning betydning for elevernes læring. På baggrund af tidligere forskning mener Klette (2013), at særligt én type rammesætning, *organisatorisk støtte*, har en indirekte virkning på elevernes læring. Dette omfatter blandt andet klare procedurer ved timens opstart, håndtering af overgangssituationer ved aktivitetsskift samt etablering af rutiner og regler for skolearbejdet (s. 189). Anderson og Burns (1989) peger desuden på, at rammesætning af arbejdsformer har en mere direkte virkning på elevernes læring. Eksempelvis kan det have betydning for læringsudbyttet, om eleverne arbejder i cooperative learning-konstellationer eller med en tilfældig sidekammerat.

Rammesætning har en strukturerende funktion i undervisningen. Baseret på 12 cases i fagene samfundsfag, engelsk, naturfag og matematik fra mellemtrin til videregående skole finder Gilje et al. (2016), at "lærerens monologiske helkasseundervisning strukturerer hele undervisningsforløb og giver en vigtig introduktion af temaerne og opgaverne" (s. 72: vores oversættelse). Helmke (2013) og Meyer (2005) fremhæver strukturering som et kendetegn ved undervisningskvalitet, der fremmer læring (f.eks. mål, indhold og metoder). Hattie (2009) peger desuden på betydningen af læringsmål og succeskriterier for undervisningen i forhold til at opnå læringseffekt. Denne forskning indikerer, at der er en sammenhæng mellem forskellige måder at rammesætte undervisningen på og elevernes læring.

Derudover udgør rammesætning en væsentlig del af undervisningstiden. Bundsgaard og Hansen (2016) viser, at i danskfaget foregår 35% af undervisningstiden som "klasseundervisning, hvor læreren holder oplæg, eller hvor der foregår klassesamtale eller rammesætning (typisk i form af instruktion i opgaveløsning eller tilrettevisning af elever)" (s. 24). Klette (2013, s. 184) viser gennem videoobservationer af seks norske klasserum i 9. klasse, at knap 20% af undervisningen i matematik, naturfag og norsk (L1) gik med rammesætning, hvor læreren gav verbale og ikke-verbale beskeder om aktiviteter, organisering samt materialebrug (se også Klette, 2003, s. 56-57). Norup, Gissel og Bueie (2025) supplerer disse fund ved at zoome ind på rammesætning under litterære klassesamtaler i et kvalitativt studie. Norup et al.

fandt, at lærerne brugte størstedelen af deres ytringer under klasse-samtaler på at rammesætte litteraturundervisningen. I én case brugte læreren 32% af sine ytringer på rammesætning, mens de to øvrige cases viste, at lærerne anvendte 43% af deres ytringer på dette. Rammesætning kalder derfor på forskningsmæssig opmærksomhed, da den udgør en central og omfattende komponent i undervisningen.

Samlet set indikerer forskningen i denne oversigt, at rammesætning både har en indirekte og direkte indflydelse på elevens læring samt udgør en væsentlig del af undervisningstiden. Lærerne i de tre undersøgte 8. klasser i denne artikel anvendte forlagsproducerede læremidler som udgangspunkt for deres undervisning. En del af den observerede rammesætning blev således udført i en eller anden form for relation til læremiddelforfatterens rammesætning i læremidlet – enten gennem ibrugtagning eller redidaktisering. Derudover iagttog vi også sekvenser, hvor læreren rammesatte egne undervisningsdesigns.

Forlagsproducerede læremidler anvendes flittigt på tværs af fag (Hodgson et al., 2012, s. 69-70; Červenková et al., 2023, s. 29), ikke mindst i førstesprogsundervisningen (Bundsgaard et al., 2017, s. 31; Blikstad-Balas & Klette, 2021, s. 273). Men selvom læremidlerne er i brug, anvender lærerne dem på forskellig vis og ikke i et 1:1-forhold mellem forlagsproducerede læremidler og undervisning (se f.eks. Gilje et al., 2016, s. xiii-xvii; Kvithyld, 2022, s. 71). Watt (2015) peger i sit review af amerikansk forskning om læremiddelbrug på, at lærerne ikke er ”tro” mod lærebøgerne, idet de ikke nødvendigvis bruger dem præcis, som producenten har intenderet (s. 48). I artiklen undersøger vi derfor *samspillet* mellem rammesætning og lærerens brug af didaktiske læremidler.

Vores typologi for læremiddelbrug og sammenhængen med rammesætning

Læremiddelbrug er tidligere blevet undersøgt ved at skelne mellem forskellige måder, hvorpå lærerne bruger didaktiske læremidler (se f.eks. Gissel et al., 2021; Heinonen, 2005; Nicol & Crespo, 2006; Brown, 2009; Sherin & Drake, 2009; Sikorova & Cervenкова, 2014; Oksbjerg, 2021). I denne undersøgelse opererer vi med tre typer af rammesætning, der er forbundet med bestemte former for læremiddelbrug:

- *Ibrugtagende rammesætning*: når læreren anvender læremidlet uden at foretage ændringer eller tilpasninger.
- *Redidaktiserende rammesætning*: når læreren udviser en selvstændig brug af læremidlet, hvor intentionerne for undervisningen enten går på tværs af eller supplerer læremidlets design.

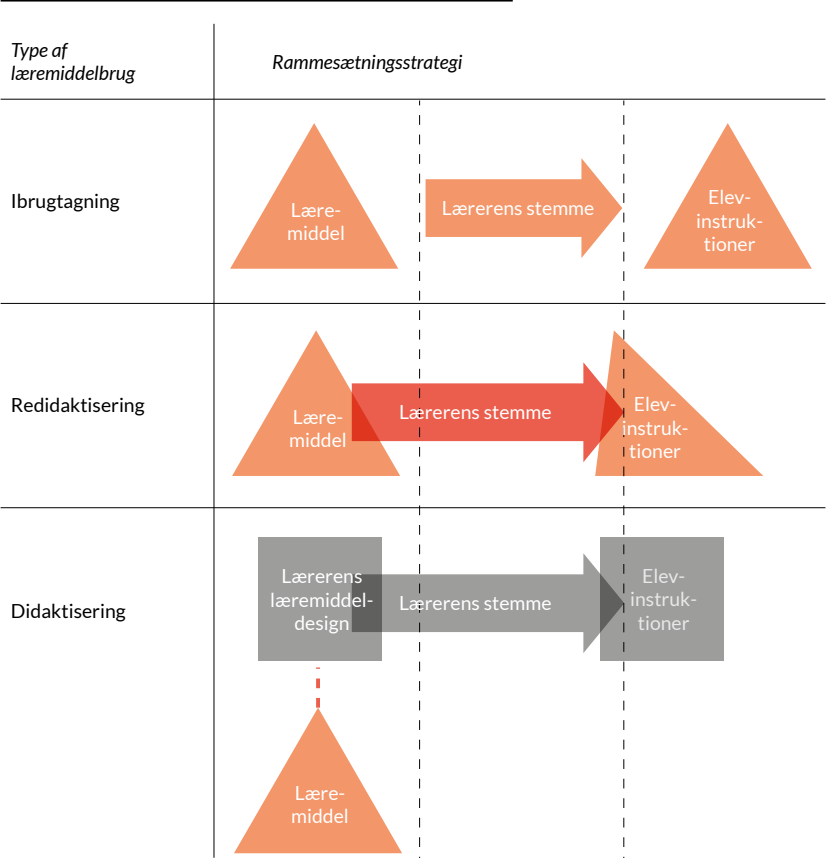
— *Rammesætning af egen didaktisering*: når læreren selv designer undervisningen, eventuelt med løs inspiration fra et eller flere læremidler.

Vores anvendelse af kategorierne *redidaktisering* og *ibrugtagning* er inspireret af og videreudviklet fra Gissel et al. (2021) operationalisering i et observationsstudie, der undersøgte, hvordan hele paletten af læremidler – herunder didaktiske – blev brugt og rammesat i danskundervisningen i 7. klasser. I studiet opererede forskerne kun med de to typer af læremiddelbrug, ibrugtagning og redidaktisering, der blev analyseret som to poler i et kontinuum.

I nærværende undersøgelse har vi således tilføjet en tredje type: *Rammesætning af egen didaktisering*. Denne kategori vedrører ikke anvendelsen af eksempelvis funktionelle eller semantiske læremidler, som kræver didaktisering, men betegner, at det er lærerens eget didaktiske design, der er i spil i undervisningen. Dette design kan være mere eller mindre løst inspireret af et eller flere didaktiske læremidler.

Vi kan illustrere de tre typer af læremiddelbrug og rammesætningsstrategier i Figur 1:

Figur 1.
 Oversigt over de tre typer af læremiddelbrug og
 rammesætningsstrategier.



Hvis læreren i sin rammesætning ikke gør andet end at pege ned i læremidlet, læse direkte op fra det eller på anden vis blot lader læremidlet tale uden indblanding, kan vi tale om *ibrugtagning* (Gissel et al., 2021). Som illustreret i figur 1 fremstår læremidlet her uændret, og lærerens stemme placerer sig imellem de to ensartede versioner af læremidlet: det foreliggende fysiske læremiddel, og det der møder eleven efter lærerens rammesætning. Alle elementer i processen har samme farve, da der ikke er diskrepans mellem stemmerne. I denne situation kan vi tale om læremiddelstyring, idet det foreslåede design i læremidlet bliver styrende for undervisningen.

Når en lærer anvender et didaktisk læremiddel og træffer didaktiske valg og fravalg, der rækker ud over det, læremidlet præsenterer, kan vi tale om lærerens redidaktisering af læremidlet (Hansen, 2006). Dette indebærer en mere selvstændig brug af læremidlet set fra lære-

rens perspektiv. Lærerens stemme, der repræsenterer lærerens professionelle, lærerfaglige kompetence, placerer sig oven på læremidlet som en delvist selvstændig og fremmed ytring. I den redidaktiserende rammesætning fremstår læremidlet i en ændret form, når det møder eleverne, og det kommer til at ligge tættere på lærerens stemme, når det bliver redidaktiseret, som illustreret i figur 1.

I Figur 1 illustreres lærerens didaktiske design, stemme og de instruktioner, der møder eleverne, som samstemmende og overlappende. Det forlagsproducerede didaktiske læremiddel fremstår derimod som en ytring, der kun er perifert forbundet med lærerens ytring i klasserummet.

Under gennemgangen af lærerens ibrugtagende rammesætning beskrev vi lærerens brug som læremiddelstyret. Dette kan give indtryk af, at vi opfatter denne brug negativt. Det er imidlertid vigtigt for os at understrege, at vi ikke ser det som en negativ praksis, når en lærer vælger et godt læremiddel og lader det udfolde sig i undervisningen. Oates et al. (2021) diskuterer den *anti-textbook ethos*, som har præget diskursen i mange lande. Oates påpeger, at der ikke er evidens, der kan underbygge, at didaktiske læremidler skulle være skadelige for elevers læringsudbytte.

Omvendt viste Oksbjerg (2021), at fire dansklærere på mellemtrinnet i vid udstrækning lod læremidlet styre, når de underviste i litterær fortolkning med et didaktisk læremiddel. To af lærerne suspendede endda deres fagsyn, idet det var læremidlets anbefalede didaktiske design, der blev aktualiseret i undervisningen, og dette afveg fra lærernes formulerede syn på god litteraturundervisning.

Det er også vigtigt ikke at forherlige læreres redidaktisering, da den ikke nødvendigvis udgør et kvalitativt løft af læremidlet. Gissel (2021) fandt således, at en lærers afvigende brug af et forløb på en digital fagportal forringede det faglige fokus i læremidlet. Derudover behøver afvigelser fra læremidlets intendede design ikke være informerede, men kan i stedet være et resultat af mangelfuld forberedelse (Gissel, 2015).

Metode

Lærerne i de tre 8. klasser valgte tre forskellige digitale didaktiske læremidler fra henholdsvis den digitale fagportal Gyldendal og Alinea, som de ønskede at anvende i deres undervisning. I case 1 valgte læreren læremidlet *Dig og mig ved daggry* (Bach, u.å.). I case 2 valgte de to

lærere læremidlet *Noveller fra 00'erne* (Rasmussen, u.å.), og læreren i case 3 valgte læremidlet *Sci-fi: Fremtiden er her nu* (Ertbølle, u.å.). Vi anvender kvalitativ indholdsanalyse (Schreier, 2017) til at analysere videoobservationer af rammesætningen af undervisningen med disse tre forlagsproducerede didaktiske læremidler hen over 17 timers klassesamtaler i tre 8. klasser ved hjælp af to kodesystemer til dobbeltkodning af transskriptionerne af lærernes og elevernes ytringer i dataprocesprogrammet NVivo: 1) kodning af læremiddelbrug (Gissel et al., 2021) og 2) rammesætning (anonymiseret). Disse kodesystemer vil blive uddybet i de følgende afsnit, hvorefter vi redegør for anvendelsen af metoden. Ved at dobbeltkode transskriptionerne efter de to systemer kan vi generere viden om tre forhold:

1. Kodesystem 1 anvendes til at identificere, hvordan lærerne bruger læremidlerne, herunder forskelle i, hvilken udstrækning lærerne er læremiddelstyrede, -støttede eller -inspirerede/originale i deres rammesætning.
2. Kodesystem 2 anvendes til at identificere, hvilke bestanddele rammesætningen består af (f.eks. målsætning, begrundelser for undervisningen, præcisering af aktiviteter osv.)
3. Dobbeltkodningen mellem kodesystem 1 og 2 anvendes til at identificere samspillet mellem rammesætningens elementer samt læremiddelbruken, og dermed hvilke elementer af rammesætningen der er læremiddelstyrede, -støttede eller -inspirerede/originale.

Kodemanualen er udgivet særskilt, hvor læseren kan finde yderligere informationer om, hvordan kodningen er udført (anonymiseret).

Kodesystem 1: kodning af læremiddelbrug

Den første kodning af lærernes og elevernes ytringer blev foretaget ved at anvende kodesystem 1, hvor vi identificerede, hvilken type læremiddelbrug der var tale om i klassesamtalerne. Det vil sige, at enhver ytring blev identificeret som værende knyttet til enten ibrugtagning, redidaktisering eller didaktisering i forhold til den aktivitet, der blev talt om under rammesætningen af undervisningen. I tabel 2 fremgår koderne for læremiddelbrug, som udgør operationaliseringer af de tre typer læremiddelbrug:

Tabel 2.
 Oversigt over koder for læremiddelbrug (gengivet fra
 kodemanualen *anonymiseret*)

Læremiddelbrug

Definition: Lærerens undervisning som et kontinuum mellem at basere undervisningen på at følge et læremiddel tæt og slet ikke basere undervisningen på en andens læremiddel.

Kode	Definition på kode	Eksempler
Ibrugtagning	Elementet er læremiddelstyret	Så kigger I på de her tre spørgsmål [læreren peger på de tre spørgsmål fra Gyldendals læremiddel på smartboardet]. Kan I se dem? [Flere af eleverne mumler]. [Læreren læser det første spørgsmål op]: "Hvilke forventninger har I til teksterne?"
Redidaktisering	Elementet er tilpasset fra læremidlet	"Jeg har ændret lidt i opgaven fra Gyldendal. Man skal bare skrive: hvem er personerne? Altså det vi ved om dem: Panos, Eddy, (...). Der skal man ind og skrive om, hvem de er. Og det handler selvfølgelig om at få et overblik over, hvad det er for nogle personer, som er med i historien. Hvad laver de der?"
Didaktisering	Elementet er et originalt design, som evt. er løst læremiddelinspireret	[Eleverne arbejder med lærerens mundtligt rammesatte opgave. Eleverne skal på baggrund af side et i kopiarkene, hvor kendetegnene ved fire forskellige typer digte er skrevet, karakterisere et digt ud fra de fire typer digte, der defineres i kopiarket]

Kodesystem 2: kodning af rammesætning

Den anden kodning blev foretaget af de samme ytringer som den første kodning, ved at anvende kodesystem 2, hvor vi identificerede, hvilken type rammesætning der gjorde sig gældende i classesamtalerne. Det vil sige, at hver enkelt ytring blev identificeret som værende knyttet til en af de syv subkoder, som førsteforfatteren udarbejdede abduktivt for begrebet *rammesætning* i undersøgelsen (se tabel 3).

Koderne i system 2 blev udviklet abduktivt, idet artiklens fokus er på didaktiske læremidler i brug og ikke på rammesætning i en generel

forstand. Det nødvendiggjorde udviklingen af et nyt kodesystem, da der, os bekendt, ikke eksisterer et system, der kan anvendes til dette formål. Den abduktive proces blev gennemført ved, at der i første fase blev defineret et mindre sæt koder med afsæt i eksisterende forskning om rammesætning i undervisning generelt (f.eks. mål og begrundelser for undervisningen). I næste fase blev nye koder udviklet ved at kategorisere forskellige typer af rammesætning i classesamtalerne, og disse blev defineret ud fra deres karakteristika. Slutteligt blev alle ytringerne genkodet efter det komplette system. 34% af ytringerne i classesamtalerne i case 1 blev kodet som *rammesætning*. I case 2 var resultatet 29%, og i case 3 var andelen 24%. Dette er de ytringer, som yderligere blev kodet med de syv subkoder for rammesætning og de tre typer af læremiddelbrug. Idet lærerne står for størstedelen af de rammesættende ytringer, er kodningerne forbundet med den bias, at resultaterne primært siger noget om lærerens rammesætning og dermed ikke om elevernes deltagelse i rammesætningen.

På denne måde afspejler koderne hvordan rammesætningsbegrebet kan udfolde sig i praksis. Vores definitioner af subkoderne udgør derfor ikke en generel karakterisering, der kan bruges i alle undersøgelser af rammesætning, men er specifikt udviklet til undersøgelser af rammesætning med didaktiske læremidler. Konsekvensen er, at subkoderne er vanskelige at genanvende i forskningsprojekter uden for læremiddelfeltet. Dog kan de tjene som inspiration. I tabel 3 fremgår subkoderne for *rammesætning*.

Tabel 3.
 Oversigt over subkoder for rammesætning (gengivet
 fra kodemanualen *anonymiseret*)

Rammesætning

Definition: At metakommunikere undervisningens form og indhold

Definition på subkoder	Eksempler
Subkode: Oplæsning af og visning i didaktiske læremidler Oplæsning af aktiviteter i det forlagspro- ducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering Visning af aktiviteter i det forlagsproducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering	Så står der også her i opgave tre: "Hvad er det mest ekstreme realityshow, I kender?" Her har vi igen... [Lærer E viser en liste over Dysto- pielementer fra Alineas læremiddel på smartboardet].
Subkode: Oplæsning af og visning i didaktiske læremidler Oplæsning af aktiviteter i det forlagspro- ducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering Visning af aktiviteter i det forlagsproducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering	Der står her, at: "Når vi er færdige med forløbet, så kender I til science fiction-genrens træk og udtryks- form" Det betyder, at når du ser novellen, skal du være i stand til at vurdere, hvad er det, der er smart at kigge på hér.
Subkode: Begrundelser for valg i undervis- ningen Begrundelser for valg af aktiviteter i under- visningen Begrundelser for valg af organisering af undervisningen	Og grunden til at man skal det her, er at man skal øve sig på at gå ind i detaljen og lære at tolke lidt på det og læse lidt mellem linjerne. Gruppearbejdet skal jo netop gøre, at I kan hjælpe hin- anden til at komme lidt længere i projektet.

Definition på subkoder	Eksempler
Subkode: Præcisering af indhold i didaktiske læremidler Forklaring af (danskfaglige) begreber i det forlagsproducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering Forklaring af aktiviteter i det forlagsproducerede læremiddel, redidaktisering eller didaktisering	Hvad betyder det, når der står: "Man ved, hvad genre-trækkene er"? Det vil sige, at der går vi ud fra, at vi kommer til at læse om et program, der hedder Livsduel. Der skal I forklare, hvad det går ud på. Så det vil sige, der skal I altså være konkrete i teksten
Subkode: Afklaring og forhandling af forhold i undervisningen Afklaring af, hvordan en opgave skal udføres, eller hvad specifikke krav eller forventninger indebærer. Forhandlinger mellem lærer og elev eller mellem elever, der har til formål at finde kompromiser eller løsninger	Elev Z: Altså skal jeg sige, hvad vi har valgt? Lærer B: Det er sjovt, at du læser det sådan. "Spørgsmålet skal stilles af én af de andre personer". Altså jeg tænkte bare, at det var én af de andre personer i gruppen
Subkode: Kontekstualisering af indholdet i didaktiske læremidler Genkaldelse af tidligere arbejde Supplerende viden	Det er ligesom dengang, vi læste novellen Bananfluer Og normalt så er en trailer noget, som man ser, inden man ser filmen. Denne her bog er ikke filmatiseret. Men der er blevet lavet en meget professionel trailer til bogen. Så vi skal ikke se traileren, der kommer, inden vi ser filmen.

Definition på subkoder	Eksempler
Subkode: Praktisk information og organisering vedrørende undervisningen	
Rammesætning af arbejdsformer	Og så inddeler jeg jer i grupper
Anvisning af lokationer	I må sidde i forhallen
Henvisning til pauser/brain breaks	Nu er der frokostpause
Praktisk information	Så er der mulighed for at komme ind og spørge læreren
Praktisk organisering af funktionelle (f.eks. smartboard/ blyanter/ tekstbehandlingsprogrammer) og semantiske (f.eks. noveller, digte, film) læremidler	Jeg vil godt have, at i fem nu går ind og opretter et Google Docs, som I deler med gruppemedlemmerne, og deler med mig, og sætter linket ind på Meebook
Instruktion om lektier	De tre opgaver: de er simpelthen lektier til i morgen
Fordeling af opmærksomheden	Vil du lige tage knækprosaen, [Elev G]?
Forvaltning af tid	Så får I et kvarter til at samle op på det hele
Indledning og afrunding af undervisningen	Værsgodt og gå i gang

Kodning af klassesamtalerne

Den kvalitative indholdsanalyse er kvantitativt inspireret. Det vil sige, at vi først kodede ytringerne kvalitativt ved at tildele dem én kode fra hver af de to kodesystemer, hvor hver enkelt ytring blev vurderet i sin kontekst. Herefter blev ytringerne optalt i NVivo som tegn uden mellemrum. Processen fandt sted således, at vi i denne optælling først fandt frem til, hvor stor en andel af ytringerne der faldt i hver af de syv subkoder for rammesætning. Herved kunne vi opgøre, hvilken type rammesætning der var mest dominerende, mindre udbredt osv. Dette gav et procentvist overblik over fordelingen af rammesætningens bestanddele. Derefter ønskede vi at få indsigt i, hvilken type læremiddelbrug der karakteriserede de enkelte bestanddele. Her kommer dobbeltkodningen ind i billedet. Ved at få NVivo til at vise det procentvise kodeoverlap mellem kodesystem 1 (typer af læremiddelbrug) og kodesystem 2 (typer af rammesætning), kunne vi få indsigt i, hvilken type læremiddelbrug der karakteriserede de enkelte bestanddele af rammesætningen. For eksempel kunne vi i kodeoverlappet mellem subkoden *oplæsning og visning i didaktiske læremidler* fra kodesystem 2 få vist i NVivo, hvor stort et sammenfald der var mellem denne kode og de tre koder for typer af læremiddelbrug fra kodesystem 1. I dette tilfælde var sammenfaldet størst med koden *ibrugtagning*. Dette betyder, at lærerne anvendte flere ytringer på at læse op fra eller parafrasere de forlagsproducerede læremidler, mens de pegede på linjerne i materialet, end når de anvendte deres redidaktiseringer eller egne originale designs, som de forklarede mere frit og uafhængigt af, hvad der stod på linjen.

Casebeskrivelser og overførbarhed

Forudsat at der er en tilstrækkelig lighed mellem cases, kan man tale om overførbarhed af resultaterne til lignende cases (se f.eks. Goetz & LeCompte, 1984; Maxwell & Chmiel, 2014). Vi hævder ikke, at resultaterne nødvendigvis gælder for alle andre lignende cases. Derimod beskriver vi casene detaljeret, så læserne selv kan vurdere, om resultaterne også kan være relevante i den kontekst, de befinder sig i eller undersøger.

I case 1 bestod klassen af 23 elever. Læreren havde en læreruddannelse, men uden specialisering i dansk, samt en kandidatgrad og en pædagogisk diplomuddannelse. Læreren havde 21 års erfaring på fuld tid som lærer, hvoraf 15 år var med undervisning i danskfaget. Læreren vurderede, at ingen af eleverne i klassen havde særlige behov, men at tre elever havde brug for særlig støtte i dansk som andetsprog. Læreren vurderede yderligere, at fem elever havde gode forudsætninger for at arbejde med litteratur og andre æstetiske tekster, otte elever var på gennemsnitligt niveau og otte elever var udfordrede.

I case 2 bestod klassen af 30 elever og blev undervist af to lærere, begge med en specialisering i danskfaget. Den ene lærer havde 18 års erfaring, mens den anden havde 34 års erfaring. I denne klasse havde 12 elever særlige behov, hvoraf 10 havde dysleksi. Når det gælder elevernes evne til at arbejde med litterære og æstetiske tekster, vurderede læreren 10 elever som gode, 10 som gennemsnitlige og 10 som udfordrede.

I case 3 bestod klassen af 27 elever, og læreren havde en læreruddannelse med specialisering i danskfaget samt en kandidatgrad i nordisk sprog og litteratur. Læreren havde 17 års erfaring. Klassen havde en bred vifte af elever med særlige behov: en elev med dysleksi, en med nedsat syn og kognitive udfordringer samt en med autisme. Derudover fik to elever specialundervisning i forhold til autisme, og to elever fik støtte i relation til ADHD. Her blev otte elever vurderet til at have gode forudsætninger for at arbejde med litterære og æstetiske tekster, 10 elever som gennemsnitlige og ni elever som udfordrede.

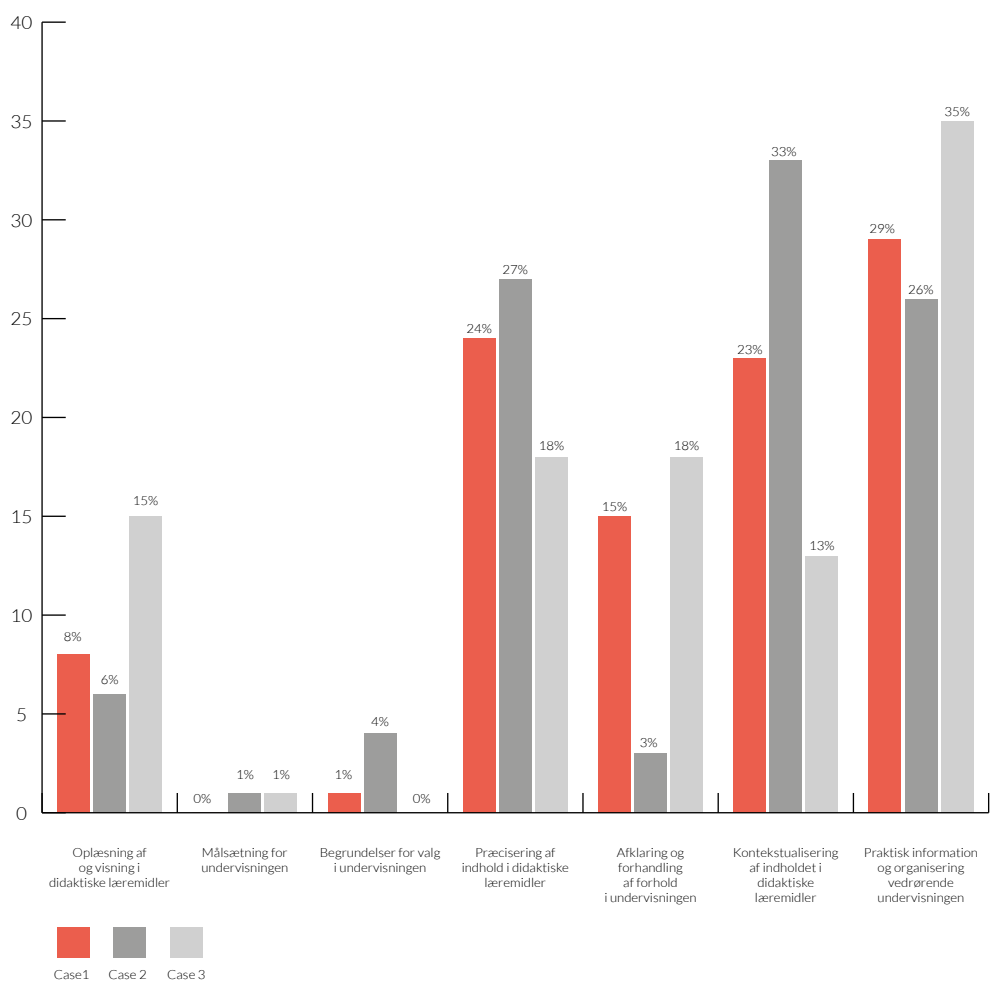
Resultater

I dette afsnit præsenterer vi resultaterne af den kvalitative indholdskodning af classesamtalerne i to delanalyser. Først præsenterer vi fordelingen af subkoderne for rammesætningen af undervisningen (kodesystem 1). Dernæst kombinerer vi de to kodesystemer og præsenterer resultaterne for brugen af didaktiske læremidler under rammesætningen i classesamtalerne. Resultaterne dækker over alle ytringer, der er kodet som *rammesætning* i classesamtalerne i samtlige observerede dansklektioner og ikke under eksempelvis gruppe- eller pararbejde.

Rammesætning af litteraturundervisningen

Figur 2 viser fordelingen af subkoderne for rammesætningen af undervisningen i de tre cases i procent.

Figur 2.
Den procentvise fordeling af subkoder for rammesætningen af litteraturundervisningen i de tre cases.



Note: Procentfordelingen af subkoderne er beregnet på baggrund af lærernes og elevernes ytringer i klasesamtaler kodet som rammesætning, der er optalt i transskriptionerne som tegn uden mellemrum.

Resultaterne viser, at rammesætningen af undervisningen i de tre cases i høj grad består af praktisk information og organisering af undervisningen (26%-35%). Det tyder på at rammesætning i udstrakt grad handler om at strukturere undervisningsforløbet – eksempelvis hvordan eleverne skal arbejde, hvor de skal sidde og hvornår de må holde pause. Derudover udgør rammesætning, hvor lærerne kontekstualiserer og præciserer indholdet i de didaktiske læremidler, også en

relativt stor andel. I denne type rammesætning mindede lærerne eksempelvis eleverne om, hvad de tidligere havde arbejdet med eller forklarede betydningen af danskfaglige begreber, der optrådte i aktiviteterne. Disse to resultater indikerer, at lærernes rammesætning først og fremmest sætter spot på både den styringsmæssige dimension i undervisningen og dernæst den faglige.

Resultatet for afklaring og forhandling af forhold i undervisningen viser et sammensat billede på tværs af de tre cases. Andelen er højere i case 1 (15%) og 3 (18%) end i Case 2 (3%). I mindre grad blev der i de tre cases læst op fra læremidlerne, og der foregik kun begrænset målsætning og begrundelser for undervisningen.

I det følgende præsenterer vi resultaterne for dobbeltkodningen mellem kodesystem 1 og 2.

Oplæsning af og visning i didaktiske læremidler

De sekvenser i classesamtalerne, hvor læreren læser aktiviteter op fra læremidlerne eller peger på aktiviteter i læremidlerne, optræder primært i sammenhæng med brugen af forlagsproducerede læremidler. Et eksempel på dette ses i case 1, hvor læreren sagde:

” Godt, nu står der ”Tekst-tanker” [Læreren læser op fra læremidlet:]. Læs romanens bagsidetekst og se på romanens forside. Drøft derefter i teamet om det ændrer på jeres forventninger til romanen.

I dette eksempel rammesatte læreren ved at læse den foreslåede aktivitet *Tekst-tanker* direkte op fra det forlagsproducerede læremiddel *Dig og mig ved daggy*. Rammesætningen blev i dette tilfælde praktiseret gennem ibrugtagning af læremidlet, hvilket vil sige, at læreren ikke ændrede i læremiddelforfatterens ordlyd, men anvendte det præcis som formuleret af producenten. Det var mere sjældent, at lærerne læste op eller pegede i de aktiviteter, de havde redidaktiseret eller designet selv. Lærerne holdt sig dermed tættere op ad de læremidler, som de ikke selv havde haft ”hænderne langt nede i”.

Målsætning for undervisningen

I de tilfælde, hvor lærerne formulerede mål for undervisningen, er der tale om mål overført fra de forlagsproducerede læremidler, og målene

blev kun gennemgået én gang ved starten af forløbene. Dette vil sige, at lærerne ikke ændrede i målene ved at tilføje, slette, omformulere eller lave deres egne mål for undervisningen. Målene blev taget direkte fra de forlagsproducerede læremidler uden ændringer. For eksempel læste læreren i Case 2 målene op fra forløbet *Noveller fra 00'erne* og kommenterede kun kort på, hvad målene indebar:

” [Læreren læser overskriften op fra Gyldendal]: ”Mål”. Og det er så det, vi håber, at I får ud af det. [Læreren læser op fra Gyldendal]: ”Du kan selv udvælge relevant analyse- og fortolkningsstrategi”. Det betyder, at når du ser novellen, skal du være i stand til at vurdere, hvad er det, der er smart at kigge på hér. [Læreren fortsætter sin oplæsning af mål på Gyldendal]: ”Du kan analysere novellers forløb, fortæller, sproglige virkemidler, personkarakteristik og tematik”. Det er næsten det samme som før. [Læreren fortsætter sin oplæsning af mål på Gyldendal] [...]

I Case 1 anvendte læreren ikke mål, selvom det forlagsproducerede læremiddel indeholdt en oplyst målsætning for forløbet. Resultatet dækker derfor kun over case 2 og 3. Dette resultat peger på, at målsætning enten udgjorde en meget lille del af undervisningen eller ikke var til stede.

Begrundelser for valg i undervisningen

Overordnet set forekom begrundelser for valg i undervisningen sjældent. Lærerne havde dermed ikke fokus på hvorfor-dimensionen i deres rammesætning, hvormed eleverne ikke fik mulighed for at forstå argumentationen bagved den undervisning, de skulle deltage i. Når begrundelserne fandt sted, begrundede lærerne i højere grad deres egne originale designs end aktiviteter fra de forlagsproducerede læremidler. For eksempel gav lærerne begrundelser for valg af aktiviteter og arbejdsformer.

I case 1 begrundede læreren sit valg af en selvdesignet aktivitet, hvor eleverne skulle udarbejde en Facebook-profil for de vigtigste karakterer i romanen. Læreren begrundede valget af Facebook-profilen ved at sammenligne den med brugen af *analysehjulet* for romaner på hjemmesiden indidansk.dk, hvor eleverne guides gennem personkarakteristik ved hjælp af et analyseark, som de kan udfylde. Læreren forklarede: "... men også for at angribe det her med personkarakteristikker på en lidt anden måde og ikke bare i et analyseskema inde i indidansk.dk og skrive: 'Jeg tror sådan og sådan...'" Her forsøgte læreren at forklare sin klasse, at personkarakteristikker kan laves mere kreativt end de traditionelle analyseark.

I case 2 begrundede læreren sit valg af gruppearbejde som arbejds-

form ved at sige: "Gruppearbejdet skal jo netop gøre, at I kan hjælpe hinanden til at komme lidt længere i projektet". Læreren forsøgte her at overbevise eleverne om, at de ikke blot skulle sidde i grupperne og arbejde individuelt, men i stedet løse opgaverne sammen som gruppe, hvor de kunne støtte hinanden. Dette skyldtes ifølge læreren, at eleverne havde en tendens til at arbejde hver for sig, selvom læreren havde anvist gruppearbejde.

Redidaktiseringer blev ikke begrundet, og det skal bemærkes at i case 3 blev ingen dele af undervisningen begrundet.

Præcisering af indhold i didaktiske læremidler

Overordnet set præciserede lærerne indholdet i de forlagsproducerede læremidler i højere grad end deres redidaktiseringer og egne originale designs. Eksempler på præciseringer i forbindelse med forlagsproducerede læremidler var, at læreren forklarede danskfaglige begreber eller aktiviteter. Lærerne fokuserede dermed i højere grad på at rammesætte forståelsen af de forlagsproducerede læremidler frem for de aktiviteter, som de havde redidaktiseret eller selv skabt. Et eksempel på en præcisering af en aktivitet fra det forlagsproducerede læremiddel *Sci-fi: Fremtiden er her nu* fandt sted i case 3 på følgende måde:

Lærer E: [Lærer E læser første del af spørgsmål tre op fra læremidlet:] Så står der også her i opgave tre: "Hvad er det mest ekstreme realityshow, I kender?" Hvad tænker I, at der ligger i ordet "ekstrem"? [Elev Ø]?

Elev Ø: At blive udsat for sådan noget farligt eller noget meget voldsomt.

Lærer E: Ja.

Elev J: Noget vildt.

Lærer E: Noget vildt. Ja. Måske noget, der går over nogle grænser. Og vi er forskellige i forhold til grænser. "Date mig nøgen" ville absolut være over min grænse. Hvorimod det der med, hvor man inviterer nogen med hjem og spise, det ville jeg godt kunne klare.

I samtalen mellem læreren og de to elever forsøgte læreren at få eleverne til at definere betydningen af *ekstrem* i opgaveformuleringen, før læreren selv kom med sin egen præcisering, ved at give eleverne et eksempel.

Afklaring og forhandling i undervisningen

Overordnet set forekom der mere afklaring (f.eks. hvordan en opgave skal udføres) og forhandling (f.eks. kompromisser) i undervisningen, når de forlagsproducerede læremidler, herunder redidaktiseringer, blev brugt, end når lærerne anvendte deres egne originale designs.

I case 1 gennemgik læreren eksempelvis konceptet *læseteammøder*, som er et gennemgående element i læremidlet *Dig og mig ved daggry*. Her rammesættes eleverne i faste grupper til at læse og arbejde med romanen på en bestemt måde. For eksempel skal eleverne udarbejde *dagsordener* og *forberede* sig til *møder* i deres læseteams. Disse formuleringer gav anledning til, at eleverne behøvede afklaringer. Da læreren første gang læste ordet *læseteammøde* op fra læremidlet, igangsatte det følgende samtale:

Lærer G: [...] Nu skal alle være ved det punkt, der hedder "Læseteammøde 1 #1" side 10-17 [læreren peger på punktet på smartboardet]. For herinde er der en vejledning til, hvordan vi nu arbejder den næste times tid. I skal holde i jeres grupper, det der hedder "Det første læseteammøde". Der er altid en dagsorden, når I mødes i jeres læseteammøde. Den ligger altid herinde. Og mødet slutter altid af med, at teamet fordeler opgaverne til næste gang. Det første læseteammøde I skal holde, der ligger der en dagsorden. Er der én, der vil læse højt eller bare fra sin egen skærm inde på meebook? Vi læser lige det hele højt, så vi er klar over, hvad er det, der skal ske nu. [Elev J]? [læreren opfordrer eleven til at læse højt fra meebook]

Elev J: Skal man så hjem til hinanden og sådan noget?

Lærer G: Nej, du skal bare læse højt [...]

Elev J: Nej, det er fordi der står, at man skal holde fem... [eleven refererer til de fem læsemøder]

Lærer G: Ja ja. Vi holder dem her [læreren refererer til de fem læsemøder]

I denne samtale gav eleven udtryk for, at *møder* normalt ikke afholdes på skolen, og mente derfor, at det måtte foregå et andet sted. Læreren måtte derfor afklare, at eleverne skulle forblive på skolen. Som en af lærerne i studiet bemærkede, så giver denne type ordvalg i de forlagsproducerede læremidler ofte anledning til, at eleverne bliver forvirrede. Meget tid bliver brugt på at afklare ordenes betydning, men ofte møder eleverne dem alligevel ikke igen i de efterfølgende forløb. Ord såsom *møde*, *team*, *forberedelse* og *dagsorden* i dette eksempel emmer

da også mere af erhvervslivet end litteraturundervisning i folkeskolen og vil nok tvivlsomt blive genfundet i det næste forløb, læreren i case 1 vælger at benytte sig af. Når lærerne ved brug af deres egne designs ikke har det samme behov for afklaringer, kan det tyde på, at de i disse aktiviteter benyttede sig af et fælles etableret begrebsapparat i klassen, der er udviklet over tid, hvilket overflødiggør samtaler såsom ordvalg i instruktionerne.

Kontekstualisering af indholdet i didaktiske læremidler

Lærerne kontekstualiserede både de didaktiske læremidler fra forlagene, redidaktiseringer heraf samt lærernes egne originale designs. Dette skete eksempelvis gennem genkaldelse af tidligere arbejde og supplerende viden. Der var således ingen nævneværdige forskelle i læremiddelbruken inden for denne type rammesætning. Eksempelvis genkaldte læreren klassens tidligere arbejde i case 2 ved at sige:

” Og vi har allerede læst... vi har næsten lige læst den der ”Bananfluer”. Der kiggede vi lidt på, hvad en novelle var. Vi læste den, og vi arbejdede en lille smule med personkarakteristik. Og det, vi skal nu, det er, at vi skal se på nogle noveller, som jo er noget ældre eller næsten ældre end jer. Men det er det, vi skal.

I citatet fremgår det, at klassen tidligere har læst novellen *Bananfluer* og arbejdet med personkarakteristikker. Læreren kobledes dette arbejde til de noveller, som klassen skulle arbejde med i det aktuelle forløb. Når lærerne skaber forbindelser mellem eksempelvis det aktuelle indhold og tidligere forløb, etableres en ramme, hvor eleverne får mulighed for at forstå det nye materiale i forlængelse af deres eksisterende viden – og denne ramme etableres i de tre 8. klasser med udgangspunkt i alle tre typer af læremiddelbrug.

Praktisk information og organisering vedrørende undervisningen

Lærerne gav praktisk information og organiserede undervisningen både ved brug af forlagsproducerede læremidler, redidaktiseringer heraf samt egne designs. Dog blev flest ytringer om praktiske informationer og undervisningens organisering anvendt, når de forlagsproducerede læremidler blev brugt. Dette omfattede eksempelvis rammesætning af arbejdsformer og henvisning til lektier. Dette indikerer, at strukturering af undervisningen blev fundet mest nødvendig ved brug af de forlagsproducerede læremidler. Praktiske informationer blev eksempelvis givet i case 3, hvor læreren anviste eleverne til at gøre følgende i en klassesamtale:

” I skal ind på science fiction-forløbet via MinUddannelse eller gå direkte ind på Alinea [...] Den der hedder 'Science fiction-digte'. Så klikker vi lige på den første [...] Vi skal arbejde i par [...] Og I skal igen gå ind på drev. Opret et dokument, der hedder 'Science fiction-digte' og skriv derinde. Fordi vi har ikke adgang til portalen nødvendigvis resten af året. Så det starter I med at gøre. Opret et dokument på drev: 'Science fictiondigte'.

I disse uddrag fra samtalen gav læreren praktiske informationer om, hvad eleverne skulle klikke på i læremidlet, og hvilke handlinger de skulle udføre på Google Drev. Desuden anviste læreren eleverne til at arbejde med opgaven i par, når de havde fundet aktiviteten og oprettet et dokument. Flere af lærerne i studiet udtalte, at de ofte brugte lang tid på at hjælpe eleverne med at navigere i de forlagsproducerede digitale læremidler. Årsagerne var blandt andet, at eleverne havde svært ved at anvende de forskellige indlejrede funktioner, finde de relevante opgaver samt downloade og bruge eksterne programmer, som blev anbefalet i læremidlet.

Konklusion og diskussion

Den første delanalyse viser, at fokus under rammesætning af undervisningen primært lå på praktisk information og organisering af undervisningen. Den anden delanalyse viser, at lærerne fulgte de forlagsproducerede didaktiske læremidler tæt under rammesætning af undervisningen, mens de i mindre grad rammesatte deres redidaktiseringer af disse læremidler og deres egne originale designs. Undtagelserne var, når lærerne begrundede undervisningen, hvor de havde en tendens til i større omfang at begrunde de aktiviteter, de selv havde designet, end aktiviteter ved de andre to typer af læremiddelbrug. Derudover kontekstualiserede lærerne indholdet i de didaktiske læremidler i nogenlunde ligelig grad ved brugen af både forlagsproducerede læremidler, redidaktiseringer heraf og deres egne designs. Samlet set indikerer resultaterne, at når forlagsproducerede didaktiske læremidler dannede rammen for undervisningen, blev rammesætningen praktiseret i tæt samspil med disse læremidler i de tre klasser.

Det første centrale fund i vores undersøgelse er, at rammesætningen af litteraturundervisningen primært var fokuseret på praktisk information og organisering. Dette rejser flere spørgsmål om, hvordan lærere forstår og anvender rammesætning i klassesamtaler. På den

ene side kan denne form for rammesætning være en nødvendig forudsætning for, at undervisningen kan forløbe jævnt, idet læreren sikrer, at eleverne forstår de praktiske aspekter såsom arbejdsformer og tidshorisont. Dette kan understøtte elevernes muligheder for at deltage hensigtsmæssigt i undervisningsforløbet. På den anden side kan dette fokus indebære en risiko for, at rammesætningen i mindre grad kvalificerer det faglige fokus, i dette tilfælde arbejdet med litteraturen. Hvis lærere primært rammesætter undervisningen med fokus på praktiske forhold, kan det tyde på, at de opfatter rammesætning som et organisatorisk redskab frem for et didaktisk værktøj, der kan bidrage til at styrke elevernes litterære kompetencer. Dette ville være en forpasset mulighed, da både lærerens og læremidlernes rammesætning har betydning for kvaliteten af elevernes æstetiske og analytiske undersøgelse af teksten (Hansen et al., 2020, s. 180).

Vores andet hovedfund er, at lærerne i mindre grad rammesætter deres redidaktiseringer og egne designs. Dette var umiddelbart overraskende, da disse to typer læremiddelbrug udgør lærerens egen konstruktion. Man kunne derfor forvente, at læreren ville føle et større ejerskab i forhold til netop disse varianter. Ved nærmere eftertanke er det imidlertid ikke så overraskende, at lærerne sjældnere pegede ned i læremidlet eller læste op fra det, når det drejede sig om redidaktiseringer eller egne designs. I vores tre cases observerede vi nemlig ikke, at en redidaktiseret aktivitet eller et eget design blev præsenteret i en fuldt udfoldet skriftlig form. Snarere blev de formidlet mundtligt af læreren i undervisningssituationen. Vi ved fra anden forskning, at lærernes egne designs oftest er forbundet med en vis indforståethed. Læreres egne undervisningsforløb kan ikke forventes at blive forelagt eleverne (eller andre mulige brugere, f.eks. kolleger) i en fuldt udfoldet skriftlig form. I det omfang de skriftliggøres, vil de typisk have et vist skitsepræg (Graf et al., 2018).

Vores undersøgelse bidrager med en fingranuleret operationalisering af rammesætning (kodesystem 2) og kobler dette til lærerens brug af læremidler (kodesystem 1). Vores analyser viser dermed, at en nuanceret operationalisering af rammesætning kan bidrage til indsigt i læreres didaktiske valg i forhold til læremiddelbrug. Ved at koble rammesætning til en fingranuleret kodning af ytringer i classesamtaler får vi ikke blot indblik i, hvilke elementer rammesætning kan bestå af, men også i hvordan den varierer afhængigt af læremiddelbrugen. Vi håber, at denne viden kan øge bevidstheden om rammesætningens nuancer hos lærerstuderende og lærere med henblik på at styrke den didaktiske refleksion over rammesætning ved brug af didaktiske læremidler – både forlagsproducerede, redidaktiseringer heraf og lærernes egne originale designs. Tidligere dansk forskning i rammesætning i relation til læremidler (Bundsgaard & Hansen, 2016; Gissel

et al., 2021) opererer med en samlet kode for rammesætning, der kan omfatte forskellige lærerhandlinger og kodes binært som værende til stede eller ej. Vores granulerede operationalisering af rammesætningen giver et mere nuanceret blik på, hvad lærernes rammesætning består i og ikke mindst hvad lærerne rammesætter i forhold til.

Bundsgaard og Hansen (2016) opererer med aktiviteter som hovedkoder, hvor hver ny aktivitet (fx ankomst og opstart, rammesætning, lærerformidling), igangsat af læreren, udløser scoring på en række subkoder: Mål (om læreren tydeliggør mål), struktur (om læreren tydeliggør lektionens forløb), opgavetype, samarbejde etc. Rammesætning er således en af disse aktiviteter, der blev subkodet ud fra tydeligheden af mål og struktur. Disse subkoder henregner vi til rammesætning, samt til en række andre kategorier, som ikke er relevante i forhold til rammesætning. Tilgangen hos Bundsgaard og Hansen (2016) bygger på en forestilling om, at tydelige mål og struktur fremmer elevernes læring, hvilket der er godt belæg i forskningslitteraturen for at antage.

En sådan forestilling om forventet læringsudbytte hos eleverne kunne vi også fristes til at spekulere i på baggrund af vores fund, særligt i forhold til sammenhængen mellem lærernes rammesætning og deres brug af læremidler. Når lærerne primært rammesatte undervisningen i tæt samspil med de forlagsproducerede læremidler, kan det skyldes en oplevelse af, at denne type læremidler allerede indeholder en vis didaktisk struktur og progression, som de kan støtte sig til. Dette kan være en fordel i forhold til at skabe en tydelig og velorganiseret undervisning. Samtidig kan det dog betyde, at lærerne i mindre grad føler behov for at eksplicitere rammesætningen, når de arbejder med redaktiseringer eller egne designs, da de implicit har en forståelse af forløbets opbygning og formål. Ifølge Hodgson et al. (2010, s. 25) har lærerne desuden ofte deres planer ”i hovedet”. En anden mulig forklaring kan være, at lærerne oplever at have en klar forståelse af deres egne aktiviteter, og derfor ikke finder det nødvendigt at rammesætte dem i samme grad som aktiviteter i de forlagsproducerede læremidler. I disse læremidler kan læremiddelforfatteres didaktisk logik kræve en mere eksplicit indføring i undervisningssituationen. Dette kan eksempelvis være tilfældet, når lærerne minutiøst læser op fra de forlagsproducerede læremidler, muligvis fordi de selv forsøger at forstå aktiviteten samtidig med, at de indfører eleverne i den.

Det kunne være relevant at undersøge nærmere, hvordan forskellige didaktiske læremidler positionerer læreren som fagprofessionel, og hvordan dette hænger sammen med lærerens rammesætning. Remillard (2000) introducerede et skel mellem læremidler, der enten taler *til* læreren, som en fagprofessionel der aktivt skal designe undervisningen med afsæt i læremidlet, eller *gennem* læreren, hvor

læreren reelt blot skal følge læremidlets instrukser. Læremidlerne kan desuden være højt eller lavt didaktiserede, hvorved nogle læremidler i princippet kræver (re)didaktisering, og at læreren aktivt rammesætter i tillæg til det, der står i læremidlet. Dette har konsekvenser for lærerens grundlag for at redidaktisere og didaktisere, samt for om læremidlet udgør et fast eller fleksibelt fundament for lærerens rammesætning.

Vores fund rejser desuden spørgsmål om, hvordan forskellige former for læremiddelbrug påvirker elevernes læringsproces og -udbytte. Hvis lærerne i højere grad ekspliciterer mål og andre relevante dele af det didaktiske design, når de anvender forlagsproducerede læremidler, men i mindre grad gør dette ved deres egne designs og redidaktiseringer, kan det have betydning for elevernes oplevelse af klarhed og sammenhæng i undervisningen. Fremtidig forskning kunne derfor have til formål at undersøge, hvordan eleverne opfatter og navigerer i forskellige typer af rammesætning, samt hvilke konsekvenser det har for deres læringsproces og/eller -udbytte.

Referencer

- Anderson, L. W. & Burns, R. B.** (1989). *Research in classrooms: The study of teachers, teaching, and instruction*. Pergamon Press.
- Bach, C.** (u.å.). *Dig og mig ved daggry*. Gyldendal. <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/dig-og-mig-ved-daggry>
- Bateson, G.** (1987). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Jason Aronson Inc.
- Blikstad-Balas, M. & Klette, K.** (2021). Hvilke læremidler bruger norsklærerne på åttende trinn? En systematisk kartlegging av norskfagets analoge og digitale tekster. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(3), 268-281. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-02>
- Brown, M.** (2009). The teacher-tool relationship: Theorizing the design and use of curriculum materials. I J. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (red.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (s. 17-36). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203884645>
- 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. & Hansen, T. I.** (2011). Evaluation of learning materials: a holistic framework. *Journal of learning design*, 4(4), 31-44.

- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I.** (2016). *Blik på undervisning: Rapport om observationsstudier af undervisning gennemført i demonstrationsskoleforsøgene*. Læremiddel.dk. https://pure.au.dk/ws/files/95991875/Bundsgaard_Hansen_2016_Blik_p_undervisning_Rapport_om_observationsstudier_af_undervisning_gennemf_rt_i_demonstrationsskolefors_gene.pdf
- Červenková, I., Václavík, M. & Sikorová, Z.** (2023). Ways of using textbooks and digital resources by teachers and students in the lower secondary schools. *The new educational review*, 71(1), 24-34.
- Christensen, V. & Høegh, T.** (2021). Dialog og feedback i klassesamtaler. I T. S. S. T. Gissel (red.), *Undersøg litteraturen!: Engagerende undervisning i æstetiske tekster* (s. 187-203). Akademisk Forlag. <https://www.akademisk.dk/undersog-litteraturen>
- Ertbølle, S.-C.** (u.å.). *Sci-fi: fremtiden er her nu*. Alinea. Hentet d. 29 marts, 2023, fra <https://dansk.alinea.dk/course/Agro-sci-fi-fremtiden-er-her-nu?portal-click=coursessection>
- EVA.** (2022). *Mellemformer - inkluderende læringsmiljøer i folkeskolen: en kvalitativ analyse af tre organiseringsformer*. <https://eva.dk/Media/638471334328501191/Mellemformer%20Inkluderende%20I%C3%A6ringsmilj%C3%B8er%20i%20folkeskolen.pdf>
- Fendick, F.** (1990). *The Correlation Between Teacher Clarity of Communication and Student Achievement Gain: A Meta-analysis*. University of Florida [Ph.d.-afhandling, University of Florida]. University of Florida.
- Gilje, Ø., Ingulfsen, L., Dolonen, J. A., Furberg, A., Rasmussen, I., Kluge, 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*. Universitetet i Oslo. https://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/ark-app/arkapp_syntese_endelig_til_trykk.pdf
- Gissel, S. T.** (2015). Læreres brug af iSkriv. *Læremiddeldidaktik*, 8(1), 42-60.
- Gissel, S. T.** (2021). Læreres brug af digitale fagportaler i L1-undervisningen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 105(3), 282-295. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-03>
- Gissel, S. T. & Buch, B.** (2020). A systematic review of research on how students and teachers use didactic learning materials in L1. *Learning Tech*, 5(7), 90-129. <https://doi.org/10.7146/lt.v5i7.117281>
- Gissel, S. T. Carlsen, D., Buch, B., & 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*, 6(9), 80-119. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D.** (1984). *Ethnography and qualitative design in education research*. Academic Press.
- Graf, S. T., Gissel, S. T. & Slot, M. F.** (2018). Course designs in Meebook's course builder: analysis of 102 course designs. *Læring og medier*, 11(18). <https://doi.org/10.7146/lom.v10i18.97399>
- Hansen, J. J.** (2006). *Mellem design og didaktik: Om digitale læremidler i skolen* [Ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet]. Syddansk Universitet.
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.

- Hansen, T. I., Elf, N., Misfeldt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B. (2020).** *Kvalitet i dansk og matematik: et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelse-sorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport.* Læremiddel.dk - Nationalt Videnscenter for Læremidler. <http://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>
- Hattie, J. (2009).** *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Heinonen, J.-P. (2005).** *Opetussuunnitelmat vai oppimateriaalit. Peruskoulun opettajien käsityksiä opetussuunnitelmien ja oppimateriaalien merkityksestä opetuksessa [Læreplaner eller læringsmaterialer. Grundskolelærernes opfattelse af betydningen af læseplaner og læremidler i undervisningen].* Helsingfors Universitet.
- Helmke, A. (2013).** *Undervisningskvalitet og lærerprofessionalitet - diagnostisering, evaluering og udvikling af undervisning.* Dafolo.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S. & Tomlinson, P. (2010).** *På vei fra læreplan til klasserom - om læreres fortolkning, planlegging og syn på LKO6.* Nordland Research Institute.
- Hodgson, J., Rønning, W. & Tomlinson, P. (2012).** *Sammenhengen mellom undervisning og læring: en studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport.* Nordlandsforskning.
- Klette, K. (2003).** Lærernes klasseromsarbeid: interaksjons- og arbeidsformer i norske klasserom etter Reform 97. I K. Klette (red.), *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* (s. 39-76). Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Klette, K. (2013).** Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseromsforskningen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi* (s. 173-201). Fagbokforlaget.
- Knudsen, S. V., Graf, S., Hansen, J. J., Hansen, T. I., Haugen, L. I., Honvedt, M., Insulander, E., Maagerø, L. H., Olsen, H. K., Radtka, C., Selander, S., Runestad, A. K. S., Olsen, L. W. & Wikman, T. (2011).** *Internasjonal forskning på læremidler – en kunnskapsstatus* (S. V. Knudsen, red.). Høgskolen i Vestfold.
- Kvithyld, T. (2022).** *Muligheter og begrensninger ved bruk av læringsressurser i skriveopplæringen – en komparativ casestudie av to skriveforløp i norskfaget på ungdomstrinnet der samme læringsressurs blir iscenesatt* [Ph.d.-afhandling, NTNU]. Norwegian University of Science and Technology.
- Maxwell, J. A. & Chmiel, M. (2014).** Generalization in and from qualitative analysis. I U. Flick (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (s. 541-553). SAGE.
- Meyer, H. (2005).** *Hvad er god undervisning?* Gyldendal.
- Nicol, C. & Crespo, S. M. (2006).** Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational studies in mathematics*, 62(3), 331-355. <https://doi.org/10.1007/s10649-006-5423-y>
- Norup, M. S. Gissel, S. T., & Bueie, A. A. (2025).** Use of didactic learning materials during whole-class literary conversations. *L1-educational studies in language and literature*, 25(1), 1-36. <https://doi.org/https://doi.org/10.21248/liesll.2025.25.1.740>

- Oates, T., Mouthaan, M., Fitzsimons, S. & Beedle, F. (2021).** *Changing texts – an international review of research on textbooks and related materials. Cambridge University Press & Assessment Research Report.* Cambridge University Press & Assessment.
- OECD. (2019a).** *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners.* OECD Publishing.
- OECD. (2019b).** *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018. Teacher Questionnaire.* <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.
- Oksbjerg, M. (2021).** *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. Aarhus Universitet.
- Rasmussen, M. D. (u.å.).** *Noveller fra oo'erne.* Gyldendal. Hentet d. 29 marts, 2023, fra <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/noveller-fra-ooerne>
- Reigeluth, C. M. & Carr-Chellman, A. A. (2009).** Understanding instructional theory. I C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (red.), *Instructional-Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base* (årg. 3, s. 3-26). Routledge.
- Remillard, J. T. (2000).** Can Curriculum Materials Support Teachers' Learning? Two Fourth-Grade Teachers' Use of a New Mathematics Text. *The Elementary school journal*, 100(4), 331-350. <https://doi.org/10.1086/499645>
- Schreier, M. (2017).** *Qualitative content analysis in practice.* SAGE.
- Selander, S. & Kress, G. (2012).** *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv.* Frydenlund.
- Sherin, M. G. & Drake, C. (2009).** Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of curriculum studies*, 41(4), 467-500. <https://doi.org/10.1080/00220270802696115>
- Sikorova, Z. & Cervenкова, I. (2014).** Styles of textbook use. *The new educational review*, 35(1), 112-122.
- Titsworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S. & Myers, S. A. (2015).** Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64(4), 385-418.
- Watt, M. (2015).** Research on textbook use in the United States of America. *IAR-TEM e-journal*, 7(2), 48-72.