

16 **Learning Tech**

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi



**Didaktisk
kvalitet og
kvalificering af
læremidler og
teknologi**

16 **Learning Tech**

Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

**Didaktisk
kvalitet og
kvalificering af
læremidler og
teknologi**

Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi

Udgives af Læremiddel.dk

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

Redaktion

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

Bettina Buch, Professionshøjskolen Absalon

Hildegunn Juulsgaard Johannesen, UC Syd

Rasmus Leth Vergmann Jørnø, Professionshøjskolen Absalon

René Boyer Christiansen, Professionshøjskolen Absalon

Susanne Dau, Professionshøjskolen UCN

Thomas R.S. Albrechtsen, UC Syd

Redaktionssekretær

Kamilla Bjørnskov Olsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Temareaktion

Thomas R.S. Albrechtsen, UC Syd

Hildegunn, UC Syd

Anne Mette, Professionshøjskolen Absalon

Design

Trefold

Grafisk tilrettelæggelse

Kamilla Bjørnskov Olsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

ISSN 2445-6810 (ONLINE)

Rettigheder

© 2025, Læremiddel.dk og forfatterne

Kontakt

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

www.laeremiddel.dk

LÆRE
MIDDEL
ODK

11 Forord

17 Lærervejled- ningens funktion i en nutidig lærerpraksis

Design af brugbar og kompetenceudviklende lærer-
vejledning

Af Lone Nielsen, Marianne Oksbjerg, Sofia Esmann
Busch, Dorte Carlsen & Stig Toke Gissel

51 Autoritet-stemmen i lærervejledninger

En præsentation af en analysetilgang til undersøgelse
af lærervejledninger, der kan anvendes både analytisk
og produktivt. Et empirisk bidrag i form af en femte
analysekategori samt en vurdering af, hvordan
kommunikationen i lærervejledninger potentielt
positionerer læreren diskursivt.

Af Caroline Wrona Stjerne & Eva Munch Skovgren

85 Rammesætning i danskfaget med didaktiske læremidler

Af Maiken Sissel Norup & Stig Toke Gissel

116 Læremidler på erhvervsuddannelserne

En kategorisering i praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende

Af Sofia Esmann Busch & Anne Mette Dalsgaard

140 Potentialer i arbejdet med elevernes tekstforståelse i udskolingens danskfag

En undersøgelse af danskdidaktiske læremidler og deres kvalitet i et multimodalt perspektiv

Af Tina Hejsel

177 **Video som analyseredskab og læremiddel for lærerstuderende**

Af Eva Dam-Christensen, Hildegunn Juulsgaard Johannesen og Lars Petersen

Artikel uden for tema

1 Litteraturundervisning i udskolingen

En kortlægning af aktiviteter og litteraturredidaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser

Af Maiken Sissel Norup & Helle Rørbech

LÆRE
MIDDEL
ODK

LÆRE
MIDDEL
ODK

Forord

Der er mange bud på, hvad der udgør kvalitet i undervisningen. Det diskuteres vidt og bredt. Når man undersøger undervisningskvalitet, kan man anlægge forskellige perspektiver. Man kan være optaget af, hvordan deltagere i en undervisning oplever og erfarer dens umiddelbare kvalitet. Man kan være optaget af at undersøge de kvaliteter, som var hensigten med undervisningen og ligger forud for undervisningen i undervisningsplanlægningen. En tredje mulighed er, at man er optaget af vurderingen og evalueringen af undervisningskvalitet med udgangspunkt i særligt definerede kvalitetskriterier eller kvalitetsstandarder. Dette er blot tre måder at undersøge undervisningskvalitet på.

Læremidler og teknologier er del af enhver undervisning. De vil være med til at kvalificere undervisningen, men for at de kan være kvalificerende for undervisningen, må de selv være kvalificerede. Læremidler og teknologier kan have forskellig didaktisk kvalitet. En kvalitet som ligger i selve designet, og som man forventer har en virkning i undervisningen. En kvalitet der ligger i selve brugen af dem i undervisningen, og som måske ikke er, som man forventede. Det kan give grund til at kvalificere læremidlerne og teknologierne ud fra den nye viden og erfaring, man har fået. Måske bliver man positivt overrasket, når kvaliteten viser sig at være bedre end forventet. Kvalificeringen er processen mod at opnå en bestemt kvalitet.

Temaet for dette nummer af Learning Tech er didaktisk kvalitet og kvalificering af læremidler og teknologi, og vi vil herunder kort præsentere de artikler, som giver et bud på, hvordan man som forsker og underviser kan arbejde med netop disse problemstillinger.

I artiklen *Lærervejledningens funktion i en nutidig lærerpraksis* af Lone Nielsen, Marianne Oksbjerg, Sofia Esmann Busch, Dorte Carlsen og Stig Toke Gissel får vi en indsigt i, hvad der kendetegner brugbare lærervejledninger til danskundervisning i folkeskolen. Med afsæt i et designbaseret forskningsprojekt inddrages fem dansklærere gennem interviews og en workshop, hvor prototyper på lærervejledninger afprøves. Resultaterne viser, at lærere ønsker konkrete anvisninger, korte overblikstekster og modelforslag, som kan bruges direkte i undervisningen. Lærervejledninger anvendes forskelligt afhængigt af fase (inspiration, planlægning, gennemførelse) og fagligt område. Lærerne efterspørger især støtte til differentiering og eksempler på

elevprodukter, men har ikke behov for hjælp til evaluering. Artiklen fremhæver desuden, at lærervejledninger bør forbinde teori og praksis samt støtte både nyuddannede og erfarne læreres faglige refleksion.

Caroline Wrona Stjerne og Eva Munch Skovgren analyserer i deres artikel *Autoritet-stemmen i lærervejledningen*, hvordan lærervejledninger kommunikerer med læreren, og hvordan dette positionerer læreren diskursivt. Med afsæt i eksisterende forskning identificerer forfatterne fire kendte stemmer: gennem-, til-, ekspert- og forbi-stemmen. Gennem en kvalitativ analyse af 10 lærervejledninger fra dansk.gyldendal.dk introducerer de en femte kategori: autoritetsstemmen. Denne stemme kendetegnes ved subjektive vurderinger, postulater og normative fortolkninger, der ikke er fagligt begrundet, men bygger på forfatterens egne erfaringer eller smagsdomme. Artiklen viser, at lærervejledninger rummer flere stemmer samtidigt og dermed tilbyder læreren forskellige positioner – som praktiker, didaktiker, fagperson, tilskuer eller underlagt forfatterens autoritet. Analysen giver et teoretisk og metodisk bidrag, som kan bruges både analytisk i forskningen og produktivt i udviklingen af fremtidige lærervejledninger

I artiklen *Rammesætning i danskfaget med didaktiske læremidler* præsenterer Maiken Sissel Norup og Stig Toke Gissel en undersøgelse af samspillet mellem dansklæreres didaktiske rammesætning og brugen af forlagsproducerede læremidler i litteraturundervisningen. Forfatterne anvender tre kategorier i lærerens rammesætning og brug fra det læremiddelstyrede, til det læremiddelstøttede til udarbejdelse af egne design, der kan være læremiddelinspireret. Ud fra en kvalitativ indholdsanalyse viser undersøgelsen at samtalerne, der pågår i forbindelse med rammesætningen, centrerer sig omkring praktiske forhold og strukturering af undervisningen, fremfor fagligt funderet begrundelser og opgavevalg og målsætninger. Desuden tog lærerne i høj grad afsæt i de forlagsproducerede didaktiske læremidler i deres rammesætning af undervisningen, mens de i mindre grad benyttede egne redidaktiseringer eller originale undervisningsdesigns.

I artiklen *Læremidler på erhvervsuddannelserne* undersøger Sofia Esmann Busch og Anne Mette Dalsgaard Hald, hvordan læremidler på erhvervsuddannelserne kan kategoriseres og forstås ud fra deres praksisrelevante funktion. Med afsæt i tre empiriske nedslag udvides de gængse læremiddelkategorier, didaktiske, funktionelle og semantiske, med tre nye erhvervsrettede kategorier, praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende læremidler. Artiklen viser, at disse tre nye kategorier bedre indfanger det særegne ved læremidler på erhvervsuddannelserne, særligt deres identitetsskabende funktion for eleverne. Artiklen peger på, at erhvervsskoler gennem brugen af

praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende læremidler kan understøtte elevernes professionalisering i det erhverv, de uddannes til. Afslutningsvis stilles spørgsmålet, om de erhvervsrettede læremiddelkategorier også med fordel kan anvendes i grundskolens praksisfaglige undervisning.

Tina Hejsel giver i sin artikel *Potentialer i arbejdet med elevernes tekstforståelse i udskolingens danskfag* indblik i, hvordan multimodale tekster anvendes i danskundervisningen, og hvilke didaktiske muligheder der (ikke) udnyttes i arbejdet med elevernes tekstforståelse. Med afsæt i et empirisk studie fra 15 udskolingsklasser undersøges, hvordan spørgerammer i forskellige læremidler kan understøtte elevernes kommunikationskritiske kompetencer. Tina Hejsel viser i artiklen, at størstedelen af de didaktiske spørgerammer behandler multimodale tekster konventionelt og ikke fremmer en kreativ eller flertydig forståelse. Lærerne underviser desuden med multimodale tekster, men ikke om multimodale tekster og henviser til institutionelle krav som prøverne efter 9. klasse og en faglig usikkerhed i forhold til didaktisk rammesætning. Artiklen peger dermed på et uudnyttet potentiale i danskfagets praksis, hvor en mere fokuseret indsats kunne styrke elevernes kritiske stillingtagen og forståelse af forskellige teksttyper.

Eva Dam-Christensen, Hildegunn Juulsgaard Johannesen og Lars Petersen demonstrerer med deres artikel *Video som analyseredskab og læremiddel for lærerstuderende*, hvordan en målrettet anvendelse af en videoanalyseramme kan kvalificere lærerstuderendes refleksion over og brug af fagsprog i praksis. Det undersøges i artiklen, hvordan lærerstuderendes faglige bevidsthed og deres professionelle forståelse af sprog og begreber i fagene dansk, fysik/kemi, samfundsfag og historie italesættes og udvikles i deres gruppedialoger, når de analyserer videosekvenser af egen eller medstuderendes undervisning. Resultaterne fremhæver, at videobaserede observationer og analyser fungerer som centrale læremidler i læreruddannelsen, idet de understøtter lærerstuderendes udvikling af fagsproglige kompetencer.

Artikel uden for tema

Learning Tech nr. 16 indeholder desuden en artikel, der ligger uden for tema. Det drejer sig her om artiklen *Litteraturundervisning i udskoling*, af Maiken Sissel Norup og Helle Rørbech, der fokuserer på, hvordan aktiviteter og litteraturredidaktiske tilgange præsenteret i tre forlagsproducerede didaktiske læremidler, samt hvordan læremidlerne får indflydelse på aktivitetsmønstre i litteraturundervisningen i udskoling i den planlagte og gennemførte undervisning. Formålet er desuden at diskutere betydningen af de rammer aktiviteter og tilgange

får for elevernes betydningsskabelse. Med afsæt i et deskriptivt multipelt casestudie, peger undersøgelsen på, at den formalistiske-nykritiske tilgang er gennemgående i den litteraturundervisning, der foregår i de tre undersøgte klasser.

God læselyst!

Hilsen temareaktionen

Thomas R.S. Albrechtsen, UC Syd, Hildegunn Juulsgaard Johannesen, UC Syd, & Anne Mette Hald, Professionshøjskolen Absalon

LÆRE
MIDDEL
ODK

LÆRE
MIDDEL
ODK

Abstract

Artiklen omhandler forskellige forståelser af, hvad brugbare lærervejledninger til didaktiske læremidler skal indeholde. I artiklen refereres til læremiddelforskning om, dels hvad forskere finder er den optimale lærervejledning, og dels hvilke krav lærere stiller til lærervejledninger. I artiklen beskrives et designbaseret forskningsprojekt, hvor det undersøges, hvilken støtte fem dansklærere efterspørger til fagets didaktiske lærervejledninger. Projektet forløber i en interviewfase og en workshopfase. På baggrund af lærerinterviews præsenteres lærerne i fase to for prototyper med ideer til lærervejledningsdesign. Lærerne ønsker i høj grad konkret vejledning i form af instruktioner, kortfattede overblikstekster og konkrete modelforslag. Desuden er det et fund, at lærere anvender lærervejledninger i forskellige faser af deres arbejde. Lærerne anvender desuden lærervejledningerne forskelligt afhængigt af, hvilket danskfagligt område, de arbejder med. Det gælder desuden for både de erfarne som de nyuddannede lærere, at de helt generelt savner støtte i vejledningerne til at differentiere undervisningen, men at de ikke har behov for støtte til undervisnings-evaluering.

The article discusses different understandings of what useful teacher guides for didactic learning materials should contain. The article refers to research on learning materials on what researchers consider to be the optimal teacher's guide and what requirements teachers place on teacher's guides. The article describes a design-based research project that investigates what support five Danish teachers require for the subject's didactic teacher guides. The project proceeds in an interview phase and a workshop phase. Based on the teacher interviews, the teachers are presented with prototypes with ideas for teacher guide design in phase two. Teachers prefer concrete guidance in the form of instructions, concise overview texts and concrete model suggestions. In addition, it was found that teachers use teacher guides in different phases of their work. Teachers also use teacher guides differently depending on the Danish subject area they are working with. For both experienced and newly qualified teachers, we also found that they generally lack support in the guides for differentiating teaching, but that they do not need support for teaching evaluation.

Lærervejledningens funktion i en nutidig lærerpraksis

Design af brugbar og kompetenceudviklende lærervejledning

Introduktion

Det er karakteristisk for didaktiske læremidler, at de henvender sig til både elever og lærere. Didaktiske læremidler til danskundervisning i folkeskolen består typisk af tekster og opgaver, som henvender sig til eleven, fx i en grundbog og et opgavehæfte eller i et forløb på en digital fagportal, og af tekster, der henvender sig til læreren. Tekster til læreren er typisk samlet i en lærervejledning.

Lærervejledningen er en særlig type brugstekst, der kan fungere som brugsinstruktion for læreren, men den kan også virke som en fagligt udviklende tekst og lægge op til lærerens refleksion. Lærervejledningen indgår i en særlig kommunikationssituation, hvor en lærer konsulterer en vejledning i relation til et læremiddel, som samtidig kommunikerer direkte til eleverne, hvor læreren agerer mediator.

Der er forskel på, i hvor høj grad didaktiske læremidlers lærervejledninger *instruerer* læreren eller inddrager læreren gennem *refleksion* og opfordring til at træffe aktive valg i forhold til tilrettelæggelse, gennemførelse og evaluering af undervisningen. Remillard (1999) skelner mellem læremidler, der taler *gennem* læreren, dvs. afspejler et instrumentelt syn på læreren og undervisningen, og læremidler, der taler *til* læreren, dvs. aktiverer lærerens professionelle dømmekraft ved at henvende sig til læreren som en betydningsfuld mediator af læremidlets indhold og en didaktisk reflekteret praktiker. Men hvad er en god lærervejledning set fra lærerens perspektiv?

Lærervejledninger: Status og forskning

Et nyligt forskningsreview (Buch et al., 2023) viste, at der er en diskrepans mellem, hvad henholdsvis forskere og lærere ønsker, at lærervejledninger skal indeholde, og hvordan de skal understøtte

Lone Nielsen, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole,
Marianne Oksbjerg, Professionshøjskolen UCN, Sofa Esmann
Busch, Professionshøjskolen Absalon, Dorte Carlsen, UC Syd, &
Stig Toke Gissel, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

læreren. Forskere ønsker, at lærervejledningerne skal tale *til* læreren (Remillard, 1999), idet de ikke blot skal være instruktioner i, hvordan det didaktiske læremiddel skal bruges ("how"), men også skal indeholde didaktiske, empiriske eller teoretiske begrundelser for hvorfor ("why") og begrundelser for hvad ("what"). Det didaktiske læremiddel er kendetegnet ved at afspejle en didaktisk intention fra producentens side (Hansen & Gissel, 2017), og forskere opfatter det generelt som problematisk, hvis ikke lærervejledningen ekspliciterer, hvad dennes intention er (Gissel et al., 2019). Således har visse forskere en præference for de såkaldte *educative curriculum materials*, som ikke kun understøtter elevernes læring, men også lærerens (Davis et al., 2017; Remillard, 1999, 2005; Schneider & Krajcik, 2002; Valencia et al., 2006; Nicol & Crespo, 2006).

Studier af læreres ønsker til lærervejledninger indikerer, at nogle lærere ikke finder teori og forklaringer brugbare, men at de i højere grad ønsker konkrete anvisninger og undervisningsressourcer (Lin, Chang & Cheng, 2011). Ahl, Hoelgaard og Koljonen (2013, 2014) har vist, at læreres erfaring har betydning for, hvordan de anvender lærervejledninger. Erfarne lærere bruger lærervejledningen som en værktøjskasse, der kan give konkret inspiration til undervisningen, mens mindre erfarne lærere konsulterer vejledningen for at finde mere grundlæggende informationer om didaktiske emner som fx metode, organisering og progression. Desuden finder Valencia et al. (2006), at nyuddannede lærere, som har gode muligheder for kollegial støtte undervejs, bruger lærervejledninger mere selektivt end nyuddannede lærere, som ikke har denne støtte.

En kortlægning af danske lærervejledningers indhold (Gissel et al., 2023) viste, at der var betydelig forskel på vejledningerne til henholdsvis analoge og digitale, didaktiske læremidler. De analoge systemer havde omfattende lærervejledninger, som både gjorde rede for det teoretiske og pædagogiske fundament for læremidlets tilgang til undervisning, læring samt fagdidaktisk position. Ofte indeholdt de analoge systemer vejledning til hver enkelt aktivitet. Derimod bød lærervejledningerne til forløb på digitale fagportaler på minimalistiske vejledninger uden fagdidaktisk positionering, men blot omtale af generelle (fag-)didaktiske temaer, som ikke blev udfoldet og ikke specifik vejledning på aktivitetsniveau.

Danske lærere agerer i en kontekst med reduceret forberedelsestid i kølvandet på en reform af lærernes arbejdstidsaftale samt stramme budgetter til indkøb af læremidler. Den gennemgribende digitalisering af undervisningen i Danmark har gjort, at lærerne primært må orientere sig mod de digitale fagportaler i forhold til at vælge indhold til deres årsplan (Gissel & Hansen, 2021). I lyset af at lærervejledningerne til netop de digitale fagportaler er så minimalistiske og ikke

udnytter potentialet for efteruddannelse eller inspiration af lærerne, finder vi det nødvendigt at komme med et forskningsinformeret bud på en kvalificeret og kvalificerende lærervejledning til forløb på fag-portalerne.

Nærværende artikel beskriver processen med og resultaterne af et design-baseret forskningsprojekt (Amiel & Reeves, 2008; McKenney & Reeves, 2012; Barab, 2014), der havde det dobbelte formål at designe en lærervejledning, som imødekommer læreres umiddelbare behov samtidig med, at lærervejledningens potentiale for at efteruddanne læreren kommer til udfoldelse. Vi undersøger derfor, i hvilke kontekster lærere anvender en lærervejledning, samt indkredser elementer i lærervejledningen, som lærerne oplever henholdsvis fremmer eller hæmmer deres anvendelse af lærervejledningen, med det formål efterfølgende at diskutere lærervejledningens indhold og funktion i en fremtidig skolepraksis.

Forskningsspørgsmålene lyder:

- Hvad efterspørger lærere støtte til fra lærervejledninger?
- Hvad kendetegner en lærervejledning, der kan støtte lærerens fagdidaktiske refleksion?



I artiklens første del beskriver vi, med afsæt i analyse af data fra interviews og en prototypeworkshop, hvad der ifølge lærere karakteriserer deres brug af lærervejledninger og deres ønsker til lærervejledninger (det første forskningsspørgsmål). I tillæg hertil belyser vi, hvordan vi gennem lærervejledningen kan styrke lærerens professionelle dømmekraft (det andet forskningsspørgsmål). I anden del af artiklen beskrives, på baggrund af en designbaseret samskabelsesproces, sådanne kendetegn.

At udvikle sammen med lærere – metodiske greb

Designbaseret forskning er kendetegnet ved at forsøge at generere teori gennem udvikling og test af konkrete løsninger på reelle problemstillinger i praksis (McKenney & Reeves, 2012). Desuden er tilgangen optaget af at samarbejde med praksisfeltet og lave afprøvnings i praksiskontekster. Afsættet for et sådant forskningsprojekt er typisk analyse af en konkret praksisproblemstilling i samarbejde med praktikere. Som nævnt ovenfor er det imidlertid langt fra sikkert, at vi forskere har samme opfattelse af problematikker omkring netop lærervejledninger, som lærerne har. Næste skridt i en designbaseret

forskningsproces er på basis af den relevante viden, man kan indsamle om emnet, at udvikle et bud på en løsning af problemstillingen. Det design, der udvikles, har karakter af en prototype, som kan afprøves og redesignes (McKenney & Reeves, 2012).

I vores designproces valgte vi først at interviewe lærere om deres erfaringer med og brug af eksisterende lærervejledninger samt deres ønsker til en lærervejledning (Fase 1, Figur 1). På baggrund af lærernes refleksioner og udsagn og med inddragelse af viden fra tidligere forskning om lærervejledninger, udviklede vi en række "dirty prototypes" (Gómez & Lopez-Leon, 2019), som repræsenterede forskellige konkrete bud på støtte til de funktioner, som lærerne efterspurgte støtte til.

Figur 1.

Faserne i vores designbaserede forskningsproces.



I fase 2 præsenterede vi lærerne for vores prototyper på en design-workshop (Fase 2, Figur 1). I udformningen af lærerstøtten bestræbte vi os på at imødekomme lærerne i deres krav til den, for dem, ideelle lærervejledning.

Hvilke lærere?

Informantudvælgelsen er sket strategisk med henblik på at få maksimal variation (Flyvbjerg, 2006) i case-grundlaget på baggrund af det parameter, der som ovenfor beskrevet har vist sig særligt centralt for variation i lærerens anvendelse af lærervejledninger, nemlig lærerens

grad af erfaring (Gissel et al., 2023). Udvælgelsen er således foretaget, så der blandt de fem deltagende dansklærere er to erfarne dansklærere (med henholdsvis 24 [M] og 27 [S] års erfaring) og tre forholdsvis nyuddannede lærere (en lærer med 1 års erfaring [A] og to lærere med 4 års erfaring [T], [St])¹). Vi har desuden lagt vægt på, at det skulle være fagligt dygtige lærere. Det vil sige lærere, der af skoleleder og kollegaer ('peers') udpeges som fagligt dygtige lærere. Vi sigter således ikke på repræsentativitet, men relevans (Thisted, 2018, s. 121). Lærerne fremtræder anonymiseret, og ved citat har vi valgt at bruge følgende notation: Forbogstav, E (erfaren)/ N (ny), i (interview)/ w (udsagn fra workshop), dvs. fx (T, N, i).

Fase 1: Kvalitative interviews

I første fase interviewedes de fem lærere enkeltvis med udgangspunkt i en semistruktureret interviewguide (se Bilag I) med henblik på at undersøge, hvordan lærerne beskriver deres erfaringer med og brug af lærervejledninger i deres praksis, samt hvilke ønsker og forventninger de har til en lærervejledning. Hvert interview havde en varighed af mellem 40 og 50 minutter.

Fase 2: Workshop

I anden fase samledes de fem lærere og de fem forskere i en workshop med henblik på at undersøge, hvordan lærerne vurderede anvendeligheden af forskellige første dirty-prototypes på nye designs af lærervejledninger.

Prototyperne var udviklet på baggrund af temaer fremkommet i interviewene i fase 1. Workshopen var således temastyret, og målet var, at lærerne sammen diskuterede og gik i dialog om disse temaer med udgangspunkt i prototyperne.

Der var således tale om en stramt styret workshop og højmodereret gruppesamtale. Med denne form søgte vi at skabe rammen for konkret forankrede diskussioner, der kunne give indblik i, hvordan deltagerne tænker, handler didaktisk, og hvad de finder særligt væsentligt i deres brug af lærervejledninger. Denne form tillod, at de deltagende lærere ikke alene svarede på interviewernes spørgsmål, men også responderede på hinandens ytringer. Den sociale interaktion i gruppen tjente således også som kilde til data (Halkier, 2015).

1 [St] deltog pga. sygdom ikke i den første interviewrunde.

Empirien udgøres af transskriberede lærerinterviews fra de individuelle interviews med lærere i Fase 1 og lærernes udsagn fra vores workshop (Fase 2). Udsagnene fra workshoppen har karakter af *think aloud*, der er en velegnet metode til at undersøge deltagernes oplevelser og forståelser af en given tekst (og her forstås prototyperne som tekster) (Kjærsgaard et al., 2018).

Fælles for faserne er en videnskabsteoretisk forankring i en hermeneutisk forskningstradition (Thagaard, 2004). Gennem kvalitative forskningsinterviews opnås viden om lærernes erfaringer med og forståelser af lærervejledninger. De kvalitative interviews giver os mulighed for dialogisk at gå i dybden og stille opfølgende spørgsmål.

Databehandling

Interviewene i begge faser er lydoptaget, transskriberet og kodet. Kodningen er sket efter en empiridrevet analysestrategi (Braun & Clarke, 2006), hvor hver forsker i første omgang har nærlæst interviewtekster og markeret centrale udsagn ud fra forskningsspørgsmålet *Hvad efterspørger lærere støtte til fra lærervejledninger*. Vi har forsøgt at være åbne og lade undersøgelsespersonernes perspektiver bestemme, hvad der er centralt (Maykut & Morehouse, 1994). Dernæst er disse centrale udsagn samt udkast til temaer diskuteret i forskningsgruppen med henblik på at udvikle forståelse fra interviewene. Analysen er således eksplorativ og sigter på indsigt i informanternes oplevede erfaringer. De tilsammen mange siders interview er derefter gennemgået ”line by line” (Creswell, 2008) af forskerteamet, som har kodet datamaterialet ud fra de etablerede temaer.

Hvordan bruger lærere lærervejledninger?

Formålet med de kvalitative interviews i første fase var at få lærernes beskrivelser af, hvordan de anvender lærervejledninger i deres praksis. Vi ønskede at få indblik i, i hvilken udstrækning lærerne konsulterer lærervejledninger, og i givet fald, hvad de søger information om og støtte til. Endelig søgte vi viden om, hvilke forventninger og ønsker lærere har til en lærervejledning – herunder om ønsker og forventnin-

ger afhænger af læremiddeltypen. Analysen af de kvalitative lærerinterviews viser, at lærerne anvender lærervejledninger i forskellige faser af deres arbejde. I den tematiske analyse af datamaterialet har vi kaldt disse faser for:

- Inspirationsfasen
- Årsplanlægningsfasen
- Forløbsplanlægningsfasen
- Gennemførelsesfasen

Analysen viser, at lærerne læser og anvender lærervejledningerne på forskellige måder afhængigt af, i hvilken fase de befinder sig. I det følgende giver vi nærmere indblik i, hvad der synes at karakterisere anvendelsen af lærervejledningen i de forskellige faser.

Inspirationsfasen – at sofasurfe

Både de erfarne og de mindre erfarne lærere giver udtryk for, at de ofte er på jagt efter gode ideer. Lærer T, der er forholdsvis nyuddannet, fortæller, at hun i denne fase bruger telefonen, og at det ofte foregår i hendes fritid: "[s]å sidder jeg i sofaen og tager et screendump, så jeg kan vende tilbage til det" (T, N, i). Hun fortæller, at det er et helt andet 'mode', end når hun sidder ved computeren og forbereder sig – hun sammenligner det med den surfende adfærd, som hun også har på sociale medier, og fortæller, at hun meget apropos også finder inspiration på fx *Facebook* (i lukkede grupper, hvor lærere erfaringsudveksler). Dette gælder også A, der ligeledes er nyuddannet:

” ... det er faktisk ikke lærervejledningen, jeg kigger i først. Det er det ikke. Det er, hvad har forløbet at byde på og hvad kommer man omkring og hvad står der om forløbet og sådan. Jeg kan også godt finde på at gå på Facebook-grupperne og se hvad folk byder ind med. Og så selvfølgelig spørge mine kollegaer, hvad de har af tekster og sådan nogle ting inden for de emner.
(A, N, i)

Det samme giver M, der er erfaren lærer, udtryk for:

” Altså nu startede vi jo, inden du optog og sad og snakkede om, at jeg savnede Skolekom for eksempel, ik’? Altså sådan en platform kunne jeg synes ville være fantastisk, at man havde – som vi snakkede om ”Danmarks lærerværelse”, ik’? Det jeg bruger rigtigt meget, er de her Facebook-grupper, der er til at blive inspireret.
(M, E, i)

Endelig bruger lærer S begrebet *for-planlægning* om denne inspirationsfase (S, E, i). Som det fremgik af reviewet, er der forskel på, hvad forskere og lærere synes, en lærervejledning skal kunne. I reviewet er vi ikke stødt på undersøgelser, der fortæller noget om læreres brug af lærervejledninger i denne inspirationsfase. Nærværende studie bidrager med ny viden om, hvordan lærere anvender lærervejledninger i denne første inspirationsfase i deres arbejde. Det gælder således, at hverken erfarne eller nyuddannede lærere tillægger lærervejledningen særskilt betydning i denne fase. Gældende for de lærere, der indgår i vores interviews, er, at de i denne fase ikke er interesserede i lange forklaringer eller teoretisk uddybning – de søger inspiration i en afslappet privatsituation.

Lærervejledningen i planlægningen og gennemførelsen

Lærerne giver udtryk for, at i den udstrækning, de anvender lærervejledningen, anvender de den forskelligt alt afhængigt af, hvor ’tæt’ på undervisningen de er: Den meste konkrete brug af lærervejledningen foregår i planlægningen af en nært forestående undervisning. Som lærer S fortæller i interviewet: ”Det er mest i for-planlægningen, hvor det bare er den overordnede planlægning, og så i detailplanlægningen, jeg bruger den” (S, E, i).

En af de erfarne lærere angiver f.eks., at ved nye forløb anvendes lærervejledningen intenst i planlægningsfasen. Sidenhen formulerer læreren, at vejledningen bruges som et ”idékatalog”, som konsulteres løbende, når undervisningen med læremidlet foregår. Udover at forstå den overordnede didaktiske intention med forløbet beskriver læreren, at hun især bruger aktivitetsforslag, som lægger op til forskellige metoder i undervisningen. Hun anvender desuden lærervejledningen forskelligt alt efter hvilket danskfagligt område, hun skal undervise i, og

i den forbindelse foretrækker hun at blive vejledt helt tæt på det, hun skal undervise eleverne i – ”ikke i en særskilt lærervejledning, men inde i det materiale, som også var til eleverne, hvor jeg blev vejledt helt konkret og helt tæt på det” (S, E, i).

Gennem analyse af empirien tegner der sig et interessant billede, idet informanterne alle taler om, hvordan de gennemlæser en lærervejledning for at få afklaret deres rolle i forbindelse med et givent forløb. De er optagede af, om de skal introducere faglige forløb, hvad de skal sige, hvilke opgaver eleverne skal lave, og hvordan disse opgaver i øvrigt skal stilladseres. Et eksempel på dette fremgår af nedenstående citat, hvor den erfarne lærer S fortæller om sin brug af lærervejledningen på dette område:

” ... først et læreroplæg og så noget træning, hvor jeg har brugt lærervejledningen rigtig meget, og så har jeg kørt mere frit selv. Men lærervejledningen har givet mig det der faste fundament i det danskfaglige område, som jeg måske i virkeligheden er mest usikker på, nemlig sådan noget stavning og grammatik.
(S, E, i)

Empirien peger generelt på, at informanterne især vægter lærervejledningers støtte i forhold til at gennemføre undervisning, som foregår i klasserummet. Desuden fremgår, at lærerne ønsker støtte til det, som Hansen (2012) betegner som ”opgaverummet”, hvor deltagerne bl.a. er optaget af at:

” ... der er forskellige opgaver, hvor at der både skal være noget med, at ind og nørde med at finde f.eks., hvordan bliver det beskrevet... ift. kontraktmodellen eller hvor jeg kan lære dem nogle danskfaglige begreber, men samtidig også, at der er noget, hvor de selv skal tænke. Altså tænke videre eller ”forestil dig du var den person i eventyret”, så der ikke er et facit som sådan....
(M, E, i).

Empirien peger således på, at lærerne ønsker lærervejledningens støtte til at praktisere undervisning, hvor eleverne er fysisk samlet i klasserummet, og hvor fokus er på, at de arbejder med forskellige danskfaglige opgaver. Lærer S fortæller det på den måde, at hun hverken bruger læremidler eller lærervejledning ’slavisk’, men at når hun er på usikker grund, har hun brug for at blive holdt i hånden og ”[s]å skal det være tæt på der, hvor jeg er, right on the spot” (S, E, i). Senere i samme interview understreges dette med følgende eksempel: ”Nu skal jeg det her med sammensatte ord, hvad er det for nogle råd lærervejledningen i Stavevejen giver mig til det at forklare sammen-

satte navneord til elever. Som sagt, jeg bruger det, når jeg er fagligt lidt mere usikker” (S, E, i). En af de mere uerfarne informanter beskriver, at en vigtig opmærksomhed for hende er:

” ... det her med overblik og faktisk også... struktureringen af forløbet. Altså nogle af de forløb, man nogle gange savner, det er jo dem... CFU selv er kommet med nogle gange, hvor der decideret er en timeplan. Altså første lektion, det der, anden lektion ... Og så kan det godt være, den ikke helt holder, men det er virkelig noget, man kan bruge til noget, for det er bare og så tage det.
(T, N, i)

Det fremgår af ovenstående, at lærerne ønsker lærervejledningens støtte til at praktisere undervisning, hvor eleverne er fysisk samlet i klasserummet, og hvor fokus er på, at de arbejder med forskellige danskfaglige opgaver. I planlægnings- og gennemførelsesfasen kan lærerne have brug for støtte, hvis de er usikre på det pågældende faglige område, men også til at skabe overblik og struktur over undervisningsforløbet.

Tekster som udgangspunkt

Tekster er danskfagets genstande – og lærerne giver alle udtryk for, at valget af tekster er helt centralt i deres undervisningsplanlægning. En anden af de mindre erfarne lærere fortæller, at hun først finder de tekster, som hun vil arbejde med, og siden søger efter inspiration til, hvordan hun kan arbejde med dem. I denne proces spiller lærervejledninger ingen rolle for hende:

” Der er nogle Facebookgrupper med dansk på mellemtrinnet og CFU vist også, i hvert fald med ”Snøvsen” ved jeg, at der har der været noget ude, men så googler man sig lidt frem til nogle forskellige erfaringer faktisk, og hvordan de har brugt, forløbet, bogen, og ikke så meget noget, en konkret lærervejledning fra Gyldendal eller, men det er de andre læreres erfaringer, jeg egentlig ser på, og så tænker okay, hvad kan jeg bruge.
(A, N, i)

De erfarne læreres fokus på teksterne i denne fase fører dem derimod til både at søge inspiration på sociale medier og i lærervejledninger. En af de erfarne lærere fortæller, hvordan hun i årsplanlægningsfasen afsøger lærervejledninger for at få svar på, hvilke slags tekster der lægges op til at arbejde med, og hvad den generelle ide i forløbene er:

” Dels så har jeg ved skoleårets start, hvor jeg sidder og prøver og få planlagt, hvad det er for nogle forløb jeg skal have og der gør jeg det meget overordnet, men der dykker jeg stadigvæk lige ned i lærervejledningen og ser, hvad er det for en slags tekster og hvad er det, der egentlig er den røde tråd.

(S, E, i)

Også i selve forløbsplanlægningen, hvor planlægningen er mere detaljeret, har lærerne fokus på teksterne. Her efterspørges, at lærervejledningen tilbyder læreren at eksplicite teksternes tolkningspotentialer:

” Og så bruger jeg rigtig tit, hvis der er en ny tekst, så bruger jeg også at, i hvert fald hos Gyldendal, har de tit brugt og skriver, hvad man skal huske at lægge mærke til ved dette eventyr eller den her tekst, så jeg selv lige har et par headlines på, hvad jeg godt vidste og hvad jeg ikke selv havde set, så jeg på den måde også lige får igen nogle ideer.

(M, E, i)

Uagtet om lærerne er mere eller mindre erfarne, så udtrykker de, at de særligt i forhold til nye genrer og medieformater kan have gavn af at blive vejledt af en lærervejledning. En af de erfarne lærere udtrykker således, at særligt i forbindelse med nyt stof bruges lærervejledningerne intenst i alle faser. Den erfarne lærer, som har kastet sig ud i nye genrer og medieformater fortæller, hvordan hun også i gennemførelsesfasen er yderst afhængig af at blive hjulpet af lærervejledningen:

” Jeg kan huske, da de multimodale genrer virkelig bragede igennem. Der havde jeg lærervejledningen tæt til mig med, hvad jeg nu kastede mig ud i med lydfortællinger og så videre ... fordi der følte jeg, at jeg var sådan rimelig meget på ny grund og der bruger jeg lærervejledningen meget tæt...

(M, E, i)

Udover at de erfarne lærere udtrykker behov for at blive vejledt helt tæt på gennemførelsen i brugen af nye genrer og medieformer i faget, så peger lærerne også på, at lærervejledninger kan bidrage til faglig udvikling i forhold til netop at indtage nye genrer og medier:

” Og sådan lige blive spids på, hvad det nu lige er det der med multi-modale tekster. Og jeg har endnu ikke indtaget teknologiforståelse i dansk ret meget endnu, så der vil jeg helt sikkert skulle bruge lærervejledninger, hvis det bliver en del af faget.
(S, E, i)

Trods det, at de mindre erfarne lærere ikke bruger lærervejledninger meget, så peger en af dem alligevel på, at det netop ville være i arbejdet med nyere genrer og medieformer, at hun ville have behov for vejledning:

” Det kan jeg jo overhovedet ikke, selvom at jeg er forholdsvist nyuddannet og ung og selv nærmest vokset op med computere, se hvordan jeg kan gøre brug af det (computerspil red.) som en tekst i dansk. Den kobling kan jeg slet ikke se. Så hvordan man kan få de der anderledes genrer, bruge dem ind i danskfaget, det tror jeg er smaddervigtigt.
(T, N, i)

De *faglige metoder* beskriver de måder, hvorpå man i faget kan udforske det faglige stof og praktisere faget. Denne del fylder ikke meget i vores empiri. Kun én af de erfarne lærere fortæller, hvordan hun i forbindelse med faglige metoder har brug for at se eksempler på, hvordan det kommer til syne i læremidlet – og ikke bare teoretiske og overordnede forklaringer:

” ... jamen jeg vil gerne anvende scenariendidaktik, jeg vil gerne undervise modtagerrettet, jeg vil gerne alt muligt. Alle de der buzzwords. De skal selvfølgelig være der, men jeg vil gerne have dem foldet ud i eksempler. Det er også derfor, jeg synes, at det der ”right on the spot”, altså ... jo tættere lærervejledningen er knyttet til forløbet – jo klogere synes jeg, at jeg bliver.
(S, E, i)

Læreren ønsker altså en lærervejledning med en kortfattet teoretisk præsentation, som er omsat til praksiseksempler, så der tegnes en tydelig forbindelse mellem teorirammen og læremidlets elevaktiviteter.

På samme måde søger både de erfarne og mindre erfarne lærere konkretiseringer af de elevprodukter, der lægges op til i læremiddel og lærervejledning. En af de mindre erfarne lærere siger:

” Fordi så skal jeg som lærer bruge min forberedelsestid på at lave en foldebog, og det kan jeg jo også godt, øhm, men det kan være meget nemmere og hurtigere at komme i gang, hvis man allerede har et eksempel, en elev, altså som en elev har lavet, at det ikke er mit eksempel, der egentlig bliver sådan en, et mesterlæreeksempel. (A, N, i)

Læreren efterspørger således eksempler på elevproducerede modeltekster, som kan hjælpe både elever og lærere med at få en mental model af elevproduktionerne. En af de erfarne lærere ønsker ikke bare ét eksempel på én type produktion, men efterspørger at få præsenteret en vifte af muligheder: ”Så kan jeg også godt lide, at der i lærervejledningen ligger forskellige scenarier til, hvilken retning elevernes produkter kunne gå. For det får tit ansporet mig til måske et fjerde scenarie ud af det også, ik?” (S, E, i). Ifølge denne lærer vil det at få præsenteret flere muligheder anspore hende til fagdidaktisk refleksion.

Ud over dette ønske om støtte til at få præsenteret eksempler på elevprodukter, kan vi her opsummerende pege på, at både de erfarne og de mindre erfarne lærere efterspørger støtte, når de skal arbejde med genrer eller medieformater, som er nye for dem. Her nævnes f.eks. det at inddrage og arbejde med lydfortællinger eller computerspil på lige fod med andre tekster i danskfaget. Med tekster som det centrale omdrejningspunkt for undervisningsplanlægningen efterspørger lærerne, at lærervejledningen kan tilbyde et bud på teksternes tolkningspotentiale. I forhold til de måder, hvorpå man i faget kan udforske det faglige stof og praktisere faget, efterspørger lærerne, at læremidlets teoriforankring præsenteres kortfattet og vises omsat til praksis således, at lærerne kan se forbindelsen mellem teori og aktiviteter.

Undervisningsdifferentiering – igen

Lærerne giver uafhængigt af erfaringsbaggrund udtryk for, at udfordringen med undervisningsdifferentiering bliver større og større med krav om øget inklusion. Informanterne beskriver generelt, at differentiering ikke er indeholdt i lærervejledningerne – og det finder de problematisk. For eksempel siger en informant:

” ... jeg synes faktisk også, at når jeg så har kigget i Gyldendal, jeg synes faktisk også, at der er mangel på det med differentiering, og det er særligt den svage elevgruppe. Altså det er som om, de ved faktisk ikke, hvor svage elever, man nogle gange sidder med. Der er man også nødt til at gå ud og opfinde den dybe tallerken selv...
(T, N, i)

Citatet stammer fra en udtalelse fra en af de mindre erfarne lærere, men som det fremgår af nedenstående citat, efterlyser også en af de erfarne lærere støtte til at differentiere undervisningen:

” Og det er jo også en svær opgave at give læremidlet. For differentiering er jo ikke bare differentiering. Altså ... differentiering kan jo være en faglig differentiering, men det kan også være en differentiering i forhold til, der er for meget tekst her, men jeg kan godt forstå det, hvis der er en video ... Så jeg ved, at jeg beder om noget, der er virkelig svært at få, men jeg synes så heller ikke, at jeg får det.
(S, E, i).

S formulerer sig desuden i en længere interviewsekvens om sine særlige ønsker til støtte, når hun underviser i grammatik og stavning:

” Der kunne jeg godt lige have brugt en vejledning i vejledningen til ligesom at sige, jamen til svageste stavere så bliver du på de her tre niveauer, på dem der er middel, hopper du ind her, og så kan de arbejde sig frem. Så har jeg brugt lærervejledningen til, at de har arbejdet med nogle sider i Stavevejen, og så har jeg simpelthen brugt lærervejledningens facitliste, for at være helt sikker på, at jeg kom helt i mål med det, og at jeg havde styr på det.
(S, E, i)

Det fremgår, at hun ønsker støtte på specifikke *niveauer*, hvor elevopgaverne har klart definerede svar, som er udformet som en *facitliste*, som hun kan bruge. Det fremgår, at hun her føler sig fagligt usikker og gerne vil kunne f.eks. *forklare sammensatte navneord* helt korrekt for eleverne.

Det er således et ønske hos både de yngre og de mere erfarne lærere, at lærervejledninger yder konkret støtte i forhold til at differentiere danskundervisningen i klasserummet. Det er yderligere interessant, at lærer S efterlyser støtte til mere specifikt at praktisere *faglig differentiering*. Den nuancerede forståelse af differentieringsbegrebet som mere og andet end tiltag, som skal sikre elevernes sociale deltagelsesmuligheder, har også stigende forskningsmæssig bevågenhed (jf. bl.a. Hedegaard-Sørensen, 2022).

I interviewene har vi også spurgt, om lærerne bruger lærervejledningen i forhold til evaluering af undervisningen. Af interviewteksterne fremgår, at de ikke efterspørger inspiration til dette:

- ” Jeg efterspørger egentligt ikke, som sådan evaluering... evaluerer vi meget, og så er det mundtlig evaluering ellers så, hvis de har lavet noget, så det er, tager man dem lige med ud, og så kigger vi på den her, hvis de har skrevet en eller anden forsættelse på et eller andet eventyr.
(A, N, i).

- ” Det er sjældent, at jeg bruger det efter. Det er mest i for-planlægningen, hvor det bare er den overordnede planlægning, og så igen i detailplanlægningen jeg bruger den. Jeg mindes faktisk ikke, at jeg har brugt den som en efterevaluering.
(S, E, i)

Informanternes bidrag peger på, at evaluering enten er et område, man som lærer selv har godt styr på og derfor ikke søger yderligere inspiration til, eller at evaluering ikke tillægges værdi i forhold til indholdet i en lærervejledning. Vores informanter efterspørger således, at lærervejledninger yder konkret støtte i forhold til, hvordan de kan differentiere danskundervisningen i klasserummet, hvorimod der ikke er et udtalt ønske om støtte til undervisningsevaluering.

Hvad efterspørger lærere fra en lærervejledning?

Samlet set peger analysen af interviewene på, at lærernes brug af lærervejledninger varieres på forskellige måder i de forskellige faser af deres arbejde. Analysen viser, at informanterne ikke bruger lærervejledning i inspirationsfasen, men at de i denne fase søger inspiration i en afslappet privatsituation. De har især krav til og lægger vægt på lærervejledningers støtte i forhold til at planlægge og gennemføre undervisning, som foregår i klasserummet, og hvor fokus er på, at eleverne arbejder med forskellige danskfaglige opgaver. I forlængelse heraf efterspørger et overblik over og et metablik på forløbet i lærervejledningerne. Både de yngre og de mere erfarne lærere efterspørger, at lærervejledninger yder konkret støtte i forhold til, hvordan de kan differentiere danskundervisningen i klasserummet, hvorimod der

ikke efterspørges inspiration til evaluering.

Tekster fremhæves af alle informanter som afsættet for deres undervisningsplanlægning, og lærerne efterspørger, at lærervejledninger tilbyder et bud på teksternes tolkningspotentiale. Empirien viser også, at de erfarne lærere bruger lærervejledninger til at få opfrisket deres viden og til områder, hvor de ikke har fagligt overskud. De mindre erfarne lærere peger også på, at de netop her kunne have brug for vejledning. Desuden bruges lærervejledninger til at udvikle lærerens fagsprog og dermed dennes faglighed på disse områder. Lærerne vil gerne tilbydes eksempler på de elevproduktioner, som lærervejledningen lægger op til. Desuden efterspørges, at læremidlets teoriforankring præsenteres kortfattet og vises omsat til praksis således, at lærerne kan se forbindelsen mellem teori og aktiviteter.

Fra interviews til udvikling af dirty-prototypes

Analysen af lærerinterviewene gjorde det tydeligt, at lærerne arbejder med lærervejledninger på forskellige måder i forskellige faser af deres arbejde. Vi kalder faserne i dette arbejdsflow for inspirationsfasen, årsplanlægningsfasen, planlægningsfasen og gennemførelsesfasen. Med udgangspunkt i faserne og i lærernes ønsker til en brugbar lærervejledning udviklede forskergruppen dirty-prototypes, der blev testet i en workshop med deltagelse af de fem lærere. Prototyperne blev udviklet til et, på tidspunktet for workshopen, eksisterende forløb på dansk.gyldendal.dk².

Til inspirationsfasen præsenteredes lærerne for tre prototyper, der tilbød forskelligartet inspiration til forløbet på sociale medier:

1. En video med voiceover, der ville kunne lægges på f.eks. Facebook.
2. En prototype, der mimer en swipe-app (som man kender fra f.eks. Tinder).
3. En prototype, der består af billede og skreven tekst i et opslag, som læreren ville kunne møde f.eks. på Instagram.

Til årsplans- og forløbsplansfasen præsenteredes lærerne for tre forskellige bud på overblik over og metablik på forløbet:

² Forløbet "Danskhed" eksisterer ikke længere på dansk.gyldendal.dk med det indhold og den form, som vi tog udgangspunkt i ved workshopen

1. Et eksempel med mål og kort forløbsbeskrivelse.
2. Et eksempel med kortfattet overblik over forløbet i punktform med mulighed for udfoldning: tidsforbrug, forløbselementer og sammenhængen.
3. Årsplanen som netværksstruktur: Kobling mellem det aktuelle forløb og supplerende materialer samt opsamling i dashboard, hvor læreren kan se, hvordan kompetenceområderne dækkes med den aktuelle årsplan.

Til *forløbsplanlægningsfasen* præsenteredes lærerne for tre forskellige bud på modellering af tolkningspotentialer af forløbets tekster:

1. Et konkret bud på hvad den litterære tekst kan, en fortolkning af teksten og de åbenheder, som giver potentiale for en faglig dialog – et mulighedsrum for tolkning og fortolkning. Dvs. en mulighed, hvor læreren danner sig et overblik før forløbet starter, hvor der tilbydes konkrete eksempler og en invitation til at reflektere med.
2. En on the spot fortolkning af teksten koblet til aktiviteter og mulighedsrum i en form, der er mere *gennem* læreren end *til* læreren.
3. En punktform med mulighed for udfoldning.

Til *detailplanlægningsfasen* og afvikling af forløbet præsenteredes lærerne for forskellige bud på konkretiseringer af f.eks. elevprodukt, bud på forbindelsen mellem kortfattet teori og de konkrete aktiviteter samt inspiration til differentiering. Her så lærerne eksempler på tre forskellige tilgange til understøttelse af dette i lærervejledningen:

1. Prompts (kun til lærer) inde i forløbet, som var koblet til specifikke aktiviteter: Hvordan gør jeg dette/hvordan ser det ud, hvorfor disse spørgsmål/denne aktivitet, differentiering af specifik aktivitet. Dette blev udfoldet som eksempler, hvor der tales mere *gennem* læreren end *til* læreren i en form, hvor læreren vælger x, y, z version, mellem af læremidlet på forhånd definerede muligheder (dvs. at det er en del af læremidlets didaktisering).
2. Generiske redidaktiseringsredskaber (f.eks. differentiering, sætningsstartere til klasserumsdialog, ”den varme stol”). Her inviteredes læreren til at reflektere med i forhold til egen kontekst. I disse bud får læreren mulighed for at vælge spor, fagsyn, mv. Lærervejledningen taler i denne mulighed i høj grad *til* læreren, idet læreren selv skal anvende, tilpasse og konkretisere værktøjerne i forhold til egen tekst, kontekst, eget fagsyn, mm.

Forud for workshopdagen havde lærerne læst det eksisterende forløb og lærervejledning. Prototyperne blev præsenteret en ad gangen for hver fase. De forskellige prototyper blev udgangspunkt for en think aloud-samtale mellem lærerne, hvor de forholdt sig til vurdering

af indhold og form. Målet var, at vi til sidst kunne sammensætte en lærervejledning med de mest optimale valg for hver fase i lærernes arbejde.

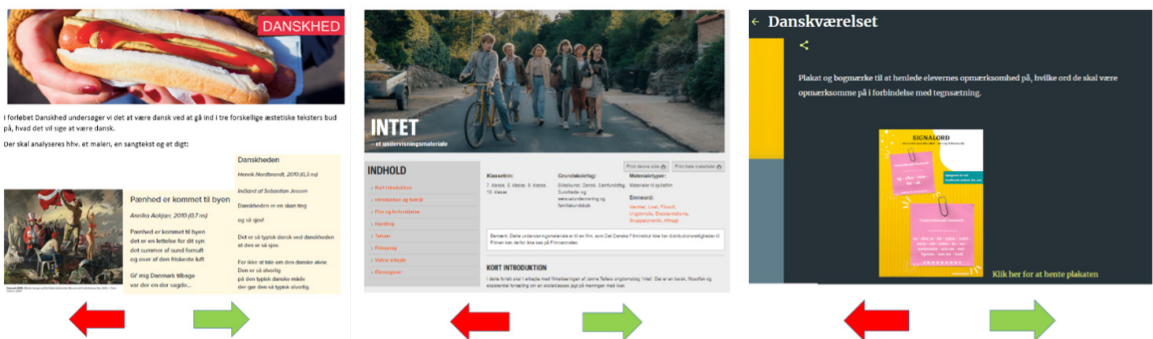
Analyse af workshop

Inspirationsfasen

Til inspirationsfasen er udviklet tre prototyper, der præsenterer lærerne for forskelligartet inspiration til forløbet på sociale medier. Den første prototype er en video, der ville kunne lægges på f.eks. Facebook. Det er en video med voiceover til forsiden af forløbet *Danskhed*. I videoen (screencast) fortælles, at der i forløbet undersøges, hvad det vil sige at være dansk gennem tre forskellige æstetiske tekster. Der informeres om teksterne, og at eleverne vil få indblik i æstetiske teksters udtryksmuligheder og virkemidler. I speaken fortælles også lidt om elevernes arbejdsproces.

Den anden prototype mimer en swipe-app (som man f.eks. kender fra Tinder), se Figur 2. Ideen er, at lærerne over tid kan gemme eller kassere ideer til forløb og efterhånden (pga. appens algoritme) eksponeres for forløb, der matcher lærerens præferencer.

Figur 2.
Swipe-app.
Illustrationerne er en gengivelse af forløbet *Danskhed* på Gyldendals fagportal. Forløbet findes ikke længere.



Den sidste prototype består af billede og skreven tekst i et opslag, som læreren ville kunne møde f.eks. på Instagram:

Figur 3.
SOME-opslag.



Lærerne markerer, at de foretrækker SOME-opslaget. Swipe-appen er sjov, men for overfladisk, og videoen har alt for meget tekst, man skal forholde sig til samtidig med, at man lytter. De gentager, at inspirationsfasen er lystpræget, og formidlingen skal være tydeligt modtagerorienteret. Inspirationsfasen foregår både i fritiden og i arbejdstiden, og det er vigtigt, at der er en gemmefunktion, så man let kan finde tilbage til det senere (f.eks. når man skal i gang med sin årsplanlægning). Lærer T, der kun har få års erfaring som lærer, siger, at det er et eksempel på, hvordan hun vil 'sofasurfe', tage et billede og gemme det i telefonen. Samlet set identificerer vi, at i inspirationsfasen har læreren brug for:

- Kort beskrivelse af mål for forløbet
- Hvilket fag og klassetrin?
- Hvilke faglige emner kommer forløbet ind på?

- Hvad arbejdes der med (skal eleverne producere noget)?
- Nemt at gemme og/eller tage screenshot

Årsplanlægningsfasen – når excel-arket skal gå op

Analysen af interviews fra første runde viser, at lærerne efterspørger et metablik på forløbet, der kan kvalificere deres valg i forhold til, om forløbet skal sættes på årsplanen eller ej. På workshopen forklarer en af de erfarne lærere, at metablikket skal støtte læreren i at sikre sig, at hun når omkring alt det, hun skal. Læreren underviser i overbygningen og forklarer, at hun holder styr på, hvad hun skal igennem i et excel-ark. De tre prototyper adskiller sig mht. detaljeringsgrad og hvad, der fremhæves. Spørgsmålet er: Hvad karakteriserer et overskueligt og brugbart overblik?

Figur 4.
Prototyper.

Forslag

Karakteristik

Titel	Dansknet
Målgruppe	7.klasse
Kort beskrivelse af forløbet	Forløbet er et tematiskt litteratur-forløb, hvor eleverne skal analysere og fortælle om æstetiske tekster (noveller, digt og sangtekst). Eleverne skal arbejde både receptivt og produktivt med analyse og fortælling.
Tekster	Dansknet 2009 (Peter Carlsen, 2009), MALDEN (Ingeborg Jørgensen) på læringsnet (http://www.12345678901

fremhæver 'det hurtige overblik' samt betydningen af at få overblik over teksterne. Til at vurdere forløbet i relation til netop deres elever fremhæver lærerne, at de vil kigge på forløbets aktiviteter og tekster og muligheder for, at eleverne arbejder på forskellige måder. ¹

Forløbsplanlægning – eksempler, eksempler, eksempler

Analysen af interviewene fra første fase viste, at tekster af alle informanter fremhæves som afsættet for deres undervisningsplanlægning, og at lærerne efterspørger, at lærervejledninger tilbyder et bud på teksternes tolkningspotentiale. Prototyperne til "forløbsplanlægning" består af tre forskellige eksempler på modellering af tolkningspotentiale af forløbets tekster. De er udtryk for forskernes bud på, hvad der kan støtte og vejlede lærerne i at gennemføre, i dette tilfælde, en litteraturundervisning, som bygger på et opdateret litteraturdydaktisk grundlag. Opgaver til en litterær tekst i et læremiddel er i en eller anden forstand udtryk for læremiddelforfatternes fortolkning af den pågældende tekst. Når vi som led i prototypearbejdet med en ny lærervejledning indfører et bud på tekstlæsning, begrundes vi det med, at der alligevel altid ligger en 'mesterfortolkning' til grund for et didaktisk læremiddels bud på aktiviteter – og ved åbent at lægge denne fortolkning frem, kan man argumentere for, at læreren i højere grad får mulighed for at træffe egne valg eller prioritere andre tolkningsmuligheder.

Efter præsentationen af tolkningsmuligheder for en af forløbets tekster, er det klart, at lærerne oplever det hjælpsomt, hvis en lærervejledning indeholder et sådan tilbud. Som en af lærerne udtaler: "Det er sådan noget, jeg elsker... at nørde i og gå ind og kigge på... hvad har andre set i den tekst i forhold til, hvad har jeg selv set" (S, E, w). De udtrykker, at det åbner deres egen læsning, hvis lærervejledningen tilbyder tolkningsmuligheder, som de kan spille bold op af:

S, N, w: *det er vigtigt at have noget at spille bold op ad*

Flere: *mmm*

S, N, w: *det åbner egentlig min egen læsning*

S, E, w: *præcis*

Flere: *ja*

Samtidig synes lærerne, at der skal findes en balance mellem på den ene side tolkningsmuligheder som et tilbud til læreren om selv at reflektere med – og så risikoen for, at teksten lukkes for læreren, så hendes egen nysgerrighed på teksten svækkes:

” ... men jeg synes måske også, at I kører den en lille smule for langt ... tænker lærervejledning, hvor at jeg -... synes måske, at den skal stoppe deroppe, hvor vi har registreringerne i forhold til sporerne, hvor det sidste afsnit bliver mere sådan en personlig ... sådan forstår jeg, når pronominerne bruges, sådan forstår jeg sproget og det gad jeg godt, at læreren stadigvæk skulle tænke sin egen nysgerrighed ind i det... nå men hvad gør det så for mig... at jeg kan blive bange for, at vi lukker teksten for meget i lærervejledningen ...
(S, E, w)

I forlængelse af efterlysning af denne balance argumenteres også for, at tolkningsmulighederne skal præsenteres uafhængigt af læremidlets opgaver til eleverne, da lærerne mener, at det vil give mere åbenhed i forhold til arbejdet med teksten i klassen. Til trods for, at lærerne altså oplever det som et potentiale, at lærervejledningen tilbyder tolkningsmuligheder af forløbets tekster, så udtrykker de også en bekymring i forhold til deres forberedelsestid:

” Jeg tænker, at det er rigtigt brugbart, men hvis det så bare er til den ene af teksterne i forløbet og hvis man tænker på sin forberedelsestid, så er det meget man skal nå at læse og hvis man også er nysgerrig på, hvad andre synes på Facebook ... det er også en tidsrøver... fordi så kommer man til at læse forskellige fortolkninger.
(A, N, w)

Denne bekymring får betydning for lærernes tanker om form og indhold på præsentationen af tolkningsmuligheder i den ideelle lærervejledning. Det skal være kort, og derfor opleves den mulighed, hvor læreren præsenteres overordnet for mulige spor, der er værd at forfølge i teksten, som den rette: ”Det halve ville være passende... 5-6 linjer er passende” (S, N, w). ”Derfor er jeres spor gode og det er jo faktisk den korte udgave ... du har lavet tekstlæsningen for at kunne lave sporerne” (S, E, w).

Gennemførelsesfasen

I forhold til de bud på lærervejledningsdesign til gennemførelsesfasen, som lærerne blev præsenteret for på workshoppen, er det mest bemærkelsesværdige, at de helt overordnet ønsker, at en lærervejledning tilbyder dem valgmuligheder, der understøtter deres egen designproces.

Både de bud på lærervejledningsdesign, der tilbød lærerne forskellige generiske prompts, og dem, der tilbød forslag til redidaktisering, blev oplevet inspirerende i forhold til at tænke med:

” Jeg kunne godt lide den forrige (Figur 5), fordi jeg lagde mærke til, at jeg begyndte selv at tænke: Nå ja, jeg kan jo også ... fx sætte dem sammen på forskellige måder, så nogle havde den ene opgave og andre den anden. Altså, jeg kunne mærke, at den fik mig i gang med selv også at tænke ud over, hvad der sådan lige var lagt op til ... Det kan godt være, at det er det der med, at man selv skal ind og vælge og så tænker man straks: Ja, men der er jo egentlig flere valgmuligheder, end det der er her.
(M, E, w)

Valgmulighederne blev italesat som styrkende for lærerfagligheden og den fagdidaktiske refleksion.

” Hvor jeg synes det klæder forløbet og altså hele tanken om digitale portaler, at det der HVORFOR kommer til at fylde lidt mere, fordi det udfordrer min lærerfaglighed og kvalificerer også min lærerfaglighed til det næste forløb, at jeg hele tiden får bygget på.

Det helt gode træk i det her, det er, at vi bliver stillet over for et valg som lærer – så uanset om du ved det eller ej, så har du truffet et valg. Fordi det udfordrer også portalen, i forhold til at sige, at portalens måde at gøre det på er også et valg.
(S, E, w)

Figur 5.

Dias 3 fra workshop med lærerne.

Illustrationerne er en gengivelse af forløbet Danskhed på Gyldendals fagportal. Forløbet findes ikke længere.

MENS DU LÆSER

3. Meloriøt Danmark 2009
 Kig på maleriet Danmark 2009 af Peter Carlsein herunder.

- Find så mange danske ting på billedet, som i kan. Indskriv Jerns fund i et notecard delt i kategorierne ting, personer, dyr, steder, vejr, stemning, andet.



Danmark 2009. Billede af Peter Carlsein på Det Nationale Arkiv. Maleriet på Den Nationale Arkiv. 2009. © Peter Carlsein, 2009

Læreren vælger spor

Forskellige fagdidaktiske valg i første fase af arbejde med billedanalyse:

I elevernes første møde med et billede kan du vælge forskellige vægtninger:

1. Giv dem god tid til at opleve og gå på opdagelse i billedet. Lad dem leve sig ind i personerne på billedet og bemærke mærkværdige ting og stemninger.
2. Lad dem sætte ord på det umiddelbart set og reflekter sammen over elevernes svar med begreberne "objektivt" og "subjektivt".
3. Tematisér på forhånd deres første møde og led deres undersøgelse med kategorier. I opgaven lægges op til denne tilgang med temaet danskhed og kategoriene: personer, dyr, steder, vejr, stemning, andet.

Et andet fremtrædende træk i empirien fra denne fase er, hvor højt de deltagende lærere vægtede de visuelle eksempler på elevproduktioner. Lærerne vurderede, at eksemplerne bidrog til, at de som lærere fik en mental model for, hvordan en produktion kunne se ud, og dermed et mere realistisk bud på tidsforbruget:

” Men det her med at se eksempler på alle de her produkter, så man alligevel lige ved: ok, hvad er det lige. Hvordan ser det ud med det der ThingLink. Og ordskyen også., hvordan kan det se ud. Fordi nogle gange så kan man godt lige have det stramt med alle de her forskellige link og portaler og muligheder, der er. Hvad kan jeg overhovedet med det, og hvis jeg så går ind til det, bliver det så for meget.
(T, N, w)

Desuden blev disse eksempler på elevproduktioner også tillagt værdi som konkretiserende for eleverne:

” Jeg synes det er fedt, fordi ovre i teksten står der bare: Indskriv jeres fund i et notatark delt i kategorier. Men så det her med at se et billede af, hvordan det ser ud. Det tror jeg faktisk bare, at det kan noget. Det er jo ikke fordi, at det er raketvidenskab, men ...
(M, E, w)

Både valg og eksempler blev således vægtet højt som indhold i lærervejledningen. De deltagende lærere udtrykte i forlængelse heraf også et ønske til en form for lærervejledningen, hvor ressourcerne var synlige og lige ved hånden: ”Altså, jeg ville få det mere i spil ved, at det lå inde i forløbet. Fordi, jeg ville tænke: Jamen, det ved jeg godt, hvordan jeg gør, når jeg bare ser det” (S, E, w).

Trods det, at lærerne entydigt ser potentialer i at blive præsenteret for valgmuligheder og eksempler på elevproduktioner, så viser vores empiri samtidig, at lærervejledningsdesignet må navigere mellem hårfine balancer om dels omstændelighed:

” ... fordi det udfordrer min lærerfaglighed og kvalificerer også min lærerfaglighed til det næste forløb, at jeg hele tiden får bygget på. Det er den positive ting ved det. Den anden side er, at det bliver også en lille smule omstændeligt, hvis man hver gang skal fyldes på.
(S, E, w)

Og dels balancen mellem, at lærerne føler sig inspireret eller opdraget på: ”Jeg tænker, at jeg bliver opdraget en lille smule som lærer. Men jeg tænker også, at det er en god ting lige at blive mindet om det nogle gange, fordi jeg har en tendens til hurtighed” (S, E, w).

Hvad efterspørger lærere?

Gennem en designbaseret forskningstilgang har vi søgt indblik i, hvad lærere efterspørger støtte til fra lærervejledninger, og gennem ligeværdig diskussion af dirty prototypes har vi samarbejdet med lærere om at identificere kendetegn ved en lærervejledning, som kan støtte læreres fagdidaktiske refleksioner. Først og fremmest er vi blevet klogere på, at nok taler vi om en lærervejledning og lærervejledningen (i bestemt form), men den vejledning og støtte, som læreren har brug for (lærervejledningens brugssituationer), er ganske forskellig. Vi har identificeret fire forskellige brugssituationer, som stiller forskellige krav til den vejledning og støtte, som læreren har brug for. I *inspirationsfasen* har læreren brug for at få vækket sin nysgerrighed samtidig med, at de hurtigt skal kunne se hvilke tekster, der indgår i forløbet, samt vurdere om forløbets aktiviteter vil appellere til netop deres elever. I *årsplanlægningsfasen* har læreren brug for overblik, mens *forløbsplanlægningen* gerne må være konkret og håndholdt, så læreren kan nå at sætte sig ind i forløbet i sin korte forberedelsestid. I *gennemførelsesfasen* søger læreren især støtte til, hvordan de kan eksemplificere og konkretisere over for eleverne.

Samlet set har interviews, workshop og vurdering af prototyper ledt os frem til otte kendetegn ved en lærervejledning, som lærerne efterspørger. Lærere har brug for (1) *et hurtigt overblik* – herunder et overblik over (2) *hvilke tekster og teksttyper*, der indgår i forløbet. De vurderer, at (3) *konkretisering* f.eks. i form af billeder af elevprodukter er meget hjælpsomme. (4) *Modellering* f.eks. af teksttolkninger kan være en støtte, herunder en støtte til (5) *øget differentiering*. Både konkretisering, modellering og tematiseret differentiering støtter et mere overordnet ønske om, at (6) *teori forbindes til praksis*. Lærerne efterspørger både den mere generelle teori og de helt konkrete forslag. De ser dog gerne, at teori og praksis præsenteres forskelligt: Hvis man ønsker en teoretisk uddybning eller baggrund, skal man kunne klikke eller linke sig frem til den, mens de praktiske forløbskonkrete

eksempler skal være synlige og tæt på. Dette kalder vi for (7) *differenterede lærertilbud*. Det ottende og sidste kendetegn kalder vi (8) *flere og forskellige fagdidaktiske veje*.

Diskussion

Kombinationen af, 1) at danske lærere har kort forberedelsestid, 2) at der er en tendens til, at beslutninger om indkøb af digitale læremidler flytter væk fra lærerne (Gissel & Hansen, 2021), og 3) at lærervejledninger til især undervisningsforløb på digitale fagportaler er yderst minimale (Gissel et al., 2023) betyder, at lærerens fagdidaktiske dømmekraft risikerer at svækkes. Et vigtigt spørgsmål er derfor: Hvad kendetegner, set fra læreres perspektiver, lærervejledninger, der kan støtte lærerens fagdidaktiske dømmekraft?

Vi betragter som nævnt lærervejledninger som brugstekster og med spørgsmålet om lærerens dømmekraft, placerer vi os i en forståelse af lærerens rolle og funktion i forlængelse af en kontinental didaktiktradition. Mens læreren i curriculumtraditionen positioneres som den, der udfører og implementerer, lægges i en kontinental didaktiktradition netop vægt på lærerens professionelle dømmekraft (Künzli, 1998, s. 40). Det vil sige, at lærervejledninger i dette perspektiv skal støtte læreren i at transformere læremidlets 'teoretiske' bud til didaktisk praksis i klasserummet – under hensyntagen til de konkrete elever i denne konkrete klasse på netop denne skole.

Vores gennemgang af relevant forskning om lærervejledninger viste, at lærere ønsker specifikke retningslinjer og ikke for lange, udførlige og tidskrævende forklaringer. Dette viser sig også i de interviews og prototypeworkshop, som vi har gennemført. Omvendt har vi, ligesom andre forskere i feltet, et ønske om, at lærervejledningen bidrager til en opkvalificering af læreren og styrker lærerens agency. Eller som Remillard (1999) udtrykker det: lærervejledninger, der taler *til* læreren. Man kan derfor spørge, hvordan lærervejledninger skal designes mellem handleanvisninger og handlemuligheder? Prototypearbejdet synes at pege på, at netop her kan de digitale læremidler have en fordel, idet det er muligt at arbejde med flere 'lag'. For eksempel fremhæver såvel de erfarne som de mindre erfarne lærere, at tydeliggørelse af forskellige fagdidaktiske valg kan støtte og udfordre:

” Jeg lagde mærke til, at jeg begyndte selv at tænke: Nå ja, jeg kan jo også ... fx sætte dem sammen på forskellige måder, så nogle havde den ene opgave og andre den anden. Altså, jeg kunne mærke, at den fik mig i gang med selv også at tænke ud over, hvad der sådan lige var lagt op til.
(S, E, w)

Den erfarne lærer S udtaler ovenstående, hvilket de øvrige deltagere bakker op. Samtidig understreges dog også af den anden erfarne lærer M, at:

” Det bliver også en lille smule omstændeligt, hvis man hver gang skal fyldes på. Altså det kan jo sagtens gå i et forløb, men hvis man gør det ved alle forløb, så bliver det også sådan lidt: Nu skal jeg altså også bare lige have det gjort til i morgen, ikk’? Så det er både og.
(M, E, w)

Det hedder en *lærervejledning*, og reflekteres karakteristikken af lærernes forskelligartede brug af lærervejledninger teoretisk i nyere vejledningsdidaktik, får vi øje på, at netop inden for vejledningsdidaktikken skelnes mellem forskellige vejledningsbehov i forskellige faser af f.eks. et projektarbejde.

Wichmann-Hansen og Wirenfeldt Jensen (2013) skelner f.eks. mellem en konkretiseringsfase, en undersøgelsesfase, en udfordringsfase og en beslutningsfase. Vejledningsperspektivet kunne være værd at forfølge i nye undersøgelser.

Konklusion

I vores forskningsspørgsmål spurgte vi, hvad lærerne efterspørger støtte til i en lærervejledning, samt hvordan vi kan designe en lærervejledning, der understøtter lærerens fagdidaktiske refleksion. Undersøgelsen giver samlet set indblik i, hvad en lærervejledning set fra dansklæreres perspektiver skal kunne. Vi ved i princippet ikke, hvordan den optimale lærervejledning ser ud i forskellige fagdidaktiske perspektiver: Hvad har naturfagslæreren eller matematiklæreren brug for?

Undersøgelsen viser, at læreren vil have mulighed for at søge inspiration i en privatsituation, som skal være hyggelig og afslappet. Derudover vil læreren gerne have overblik og konkrete eksempler, der letter

opgaven med at planlægge og afvikle undervisningen. Lærerne ønsker ikke teoretisk baggrund og lange forklaringer. Hvis der skal teori og forklaringer ind i lærervejledningen, skal det omsættes helt konkret, f.eks. gennem billeder af elevprodukter.

Relationen mellem handlinger i den pædagogiske praksis og teoretiske refleksioner herover er et grundvilkår i pædagogikken (von Oettingen, 2007, s. 19) og med dette in mente kan man sige, at når vi spørger, hvad der kendetegner en lærervejledning, som kan støtte lærerens fagdidaktiske refleksion, så minder lærernes svar os om, at vi bør spørge mere differentieret a la: Hvad kendetegner en lærervejledning, som støtter lærerens fagdidaktiske refleksion i forskellige situationer – for eksempel afhængigt af afstanden til den konkrete undervisningspraksis?

Undersøgelsen har suppleret den eksisterende (sparsomme) viden om læreres oplevelse og brug af lærervejledninger med viden om, at i den udstrækning lærere bruger lærervejledninger, er denne brug forskellig i forskellige faser af lærerens arbejde, og at de især efterspørger støtte til gennemførelse af undervisningen i heterogene klasserum. Det er væsentligt at være opmærksom på, hvordan lærervejledninger kan designes, så de tager højde for lærerens forskelligartede behov i forskellige faser af arbejdet.

Referencer

- Ahl, L., Hoelgaard, L. & Koljonen, T.** (2013). Lärarhandledning för inspiration och kompetensutveckling. *Nämnamnaren*, (4), 43-47.
- Ahl, L., Koljonen, T. & Hoelgaard, L.** (2014, June 3-6). HOW ARE MATHEMATICS TEACHER GUIDES USED FOR SUPPORT AND INSPIRATION IN TEACHING? [Conference paper]. *NORMA14*, Turku, Finland.
- Amiel, T. & Reeves, T. C.** (2008). Design-Based Research and Educational Technology: Rethinking Technology and the Research Agenda. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 29-40.
- Barab, S. A.** (2014). Design-based research: a methodological toolkit for engineering change. I: K. Sawyer (red.), *Handbook of the Learning Sciences*, Vol 2, (s. 233-270). Cambridge University Press.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Buch, B., Gissel, S. T., Oksbjerg, M., Kjeldsen, K. & Albrechtsen, T. R. S.** (2023). A systematic review of research on teachers' guides. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (12), 12-40. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i12.132330>

- Creswell, J. W.** (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education, Inc.
- Davis, E. A., Palincsar, A. S., Smith, S., Arias, A. M. & Kademian, S. M.** (2017). Educative Curriculum Materials: Uptake, Impact, and Implications for Research and Design. *Educational Researcher*, 46(6), 293-304. <https://doi.org/10.3102/0013189X17727502>
- Flyvbjerg, B.** (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- Gissel, S. T., Buch, B., Oksbjerg, M., Kjeldsen, K. & Lytje, M.** (2023). Lærervejledningslandskabet i Danmark. *Learning Tech – Tidsskrift for lærermedier, didaktik og teknologi*, (12), 41-74. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i12.132029>
- Gissel, S. T. & Hansen, T. I.** (2021). Learning Materials between Didactic Potential and Control. I: M. Roos, K. L. Berge, H. Edgren, P. Hiidenmaa & C. Matthiesen (red.), *Exploring Textbooks and Cultural Change in Nordic Education 1536–2020* (s. 302-317). Brill.
- Gissel, S. T., Hjelmberg, M. D., Kristensen, B. T. & Larsen, D. M.** (2019). Kompetencedækning i analoge matematiksystemer til mellemtrinnet. *MONA – Matematik- og Naturfagsdidaktik*, (3), 7-27
- Gómez, G. & Lopez-Leon, R.** (2019). Impossible Design: Fostering Creativity by Quick and Dirty Prototyping. I: N. Börekçi, D. Koçyıldırım, F. Korkut, & D. Jones (red.), *Proceedings of Learn X Design 2019: Insider Knowledge* (s. 581-588). <https://doi.org/10.21606/learnxdesign.2019.14026>
- Halkier, B.** (2015). Fokusgrupper. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative Metoder* (s. 137-152). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. J.** (2012). *Dansk som undervisningsfag – Perspektiver på design og didaktik*. Dansk lærerforenings Forlag.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T.** (2017). Quality of learning materials. *IARTEM E-Journal*, 9(1) 122-141. <https://doi.org/10.21344/iartem.v9i1.601>
- Hedegaard-Sørensen, L.** (2022). *Inklusion i fagene*. Aarhus Universitetsforlag.
- Kjærgaard, A., Gravengaard, G., Hjuler, S. & Dindler, C.** (2018). Tænke højt-protokoller. En metode til at undersøge modtageres tekstforståelse og -oplevelse. *NyS – Nydanske Sprogstudier*, 1(54), 94-128. <https://doi.org/10.7146/nys.v1i54.101129>
- Künzli, R.** (1998). The Common Frame and the Places of Didaktik. I: B. B. Gündem & S. Hopmann (red.), *Didaktik and/or Curriculum* (s. 29-43). Peter Lang.
- Lin, S.-F., Chang, W.-H. & Cheng, Y.-J.** (2011). The Perceived Usefulness of Teachers' Guides for Science Teachers. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(6), 1367-1389. <https://doi.org/10.1007/s10763-010-9268-6>
- Maykut, P. & Morehouse, R.** (1994). *Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide*. The Falmer Press.
- McKenney, S. & Reeves, T. C.** (2012). *Conducting Educational Design Research*. Routledge.
- Nicol, C. C. & Crespo, S. M.** (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational Studies in Mathematics*, 62, 331-355. <https://doi.org/10.1007/S10649-006-5423-Y>

- Remillard, J. T.** (1999). Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development. *Curriculum Inquiry*, 29(3), 315-342. <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00130>
- Remillard, J. T.** (2005). Examining Key Concepts in Research on Teachers' Use of Mathematics Curricula. *Review of Educational Research*, 75,(2), 211-246. <https://doi.org/10.3102/00346543075002211>
- Schneider, R. M. & Krajeik, J.** (2002). Supporting Science Teacher Learning: The Role of Educative Curriculum Materials. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 221-245. <https://doi.org/10.1023/A:1016569117024>
- Thagaard, T.** (2004). *Systematik og indlevelse – en indføring i kvalitativ metode*. Akademisk Forlag.
- Thisted, J.** (2018). *Forskningsmetode i praksis. Projektorienteret videnskabsteori og forskningsmetodik*. Munksgaard.
- Valencia, S. W., Place, N. A., Martin, S. D. & Grossman, P. L.** (2006). Curriculum Materials for Elementary Reading: Shackles and Scaffolds for Four Beginning Teachers. *The Elementary School Journal*, 107(1), 93-121. <https://doi.org/10.1086/509528>
- von Oettingen, A.** (2007). Pædagogiske handlingsteorier i differencen mellem teori og praksis. I: A. von Oettingen & F. Wiedemann (red.), *Mellem teori og praksis* (s. 17.52). Syddansk Universitetsforlag.
- Wichmann-Hansen, G. & Wirenfeldt Jensen, T.** (2013). Processtyring og kommunikation i vejledningen. I L. Rienecker, P. S. Jørgensen, J. Dolin & G. H. Ingerslev (red.), *Universitetspædagogik* (s. 329-350). Samfundslitteratur.

Bilag I. Semistruktureret interviewguide til lærerinterviews

1. Hvordan lærerne beskriver deres brug af lærervejledninger i deres praksis
 - I hvor høj grad lærere egentlig konsulterer lærervejledningerne
 - Hvad søges information om og støtte til i lærervejledningerne
2. Hvilke ønsker og forventninger har læreren til en lærervejledning?
 - Er der forskel på, hvordan lærere opfatter gevinsten ved at konsultere lærervejledningen alt efter hvilken type læremiddel, der er tale om
 - Holdning til konkrete designs

Tema	Eksempler på spørgsmål	Eksempler på opfølgende spørgsmål
1. Præsentation og kontekstafklaring – herunder baggrundsvariable	Præsentation Er du uddannet i linjefaget/undervisningsfaget dansk? Hvor mange år har du i alt undervist i dansk? Hvor meget underviser du i dansk – er det dit primære fag? Er du dansk- eller læsevejleder eller anden funktion... Hvor længe har du været på skolen.	Vil du fortælle lidt om dig selv?
2. Lærerens forståelse af lærervejledningens funktion (Vi får indblik i lærerens egen forforståelse – som vi kan lave optag af i vores videre dialog med læreren)	Beskriv det forløb, du netop nu er i gang med i dansk i 7. klasse. Hvilken rolle har lærervejledning(er) spillet i det forløb? Kan du vise mig den/de aktuelle lærervejledninger Hvilke dele af lærervejledningen bruger du? Hvilke ikke? Hvorfor? Hvordan har lærervejledningen støttet dig? Hvad kunne du mere have ønsket dig af en lærervejledning til det forløb? Prøv at beskrive den ideelle lærervejledning til det forløb	
3. Hvordan bruges lærervejledninger (generelt) (På baggrund af det læreren fortæller under pkt. 2, tager vi fat i den lærervejlednings-brug, vi får indblik i og får læreren til at udfolde det (hvad plejer du at gøre, hvorfor ...	En lærervejledning er ... Det kan fx være ... Hvornår bruger du lærervejledninger - morgen, toget, I hvilke situationer bruger du lærervejledninger - særlige forløb - nye forløb/ genbrugsforløb - tidspunkter på året - forløb til analoge læremidler/forløb til digitale læremidler Hvordan bruger du lærervejledninger til at understøtte din undervisning? - I planlægningen - I undervisningen - I evalueringen Hvordan planlægger du et nyt forløb op, når du bruger et læremiddel og lærervejledning? Hvad gør du først? Hvordan kommer du i gang? Hvornår føler du dig klar til at komme i gang med forløbet? Undervejs i forløbet, hvordan bruger du så lærervejledningen som redskab til at planlægge og	

	forberede dine dansklektioner? Hvordan vælger du dine læremidler, forløb, enkeltstående ressourcer I hvor høj grad er dine undervisningsmæssige valg påvirket/styret af lærervejledningen? I hvor høj grad følger du normalt lærervejledningen i læremidlet? Hvis du ikke bruger lærervejledningen slavisk, er det så fordi du: - vælger til og fra - hvad vælger du til og fra - fx aktiviteter, tekster, spørgsmål, Undersøger du om lærervejledningen tilbyder forslag i forhold til organisering, differentiering – og hvad stiller du op med det Kollegaspejling: Hvordan tror du, at dine kollegaer gør Drøfter du lærervejledningen med kolleger/ i jeres fagteam – hvem er du i dialog med omkring lærervejledninger Opsamlende: Hvad søger du information om og støtte til i lærervejledningerne	
4. Lærerens fagsyn (forståelser af danskfaget)	Jeg vil gerne runde af med at snakke lidt mere overordnet om danskfaget. Hvis du med et skud fra hoften skulle sige, hvad danskfagets vigtigste opgave er, hvad er det så? Når man "i samfundet" finder ud af, at noget står for dårligt til, så skal skolen ofte løse det – og meget havner i danskfaget, fordi det er skolens største fag. Det kan fx være, at eleverne skal være så dygtige, som de kan til at læse, det kan være, at de skal kunne gennemskue fake news eller udvikle teknologiforståelse. Hvad tænker du sådanne "krav" betyder for din danskundervisning? Prøv at give nogle eksempler Hvis du kigger lidt tilbage – enten i din egen praksis eller helt tilbage til danskundervisning som du husker den fra din egen skoletid, hvad har da forandret sig? Og er det godt eller skidt (hvorfor)?	
Afslutning	Er der her til sidst noget, som du er kommet i tanke om undervejs, som det er vigtigt at få med? Hvis du kommer i tanke om noget – enten noget, du gerne vil have med eller spørgsmål, er du selvfølgelig meget velkommen til at ringe eller skrive xx.	

Abstract

Denne artikel præsenterer empirisk en femte ‘stemme’ i en analysetilgang til undersøgelse og udarbejdelse af lærervejledninger – en stemme, som vi kalder ‘autoritetsstemme’. Gennem en teoretisk bearbejdelse og en iterativ analyseproces placeres og anskueliggøres de fem stemmer, som tilsammen bidrager til en analysetilgang, der potentielt også kan bidrage produktivt i udviklingen af indholdet i fremtidige lærervejledninger.

Det teoretiske afsæt sker i den klassiske tilgang hos Remillard (2000, 2012), hvor lærervejledninger kan tale enten til eller gennem læreren. Ahl, Koljonen og Helenius (2017) udbygger denne tilgang yderligere – dels ved at nuancere til to stemmer (ekspert og filosof) og dels ved tilføjes af en fjerde stemme: Tale forbi læreren.

Gennem en kvalitativ analyse af 10 udvalgte lærervejledninger fra dansk.gyldendal.dk finder vi behov for at nuancere til-stemmen yderligere. Denne tilføjede stemme, autoritetsstemmen, beskrives gennem en række karakteristika og underbygges empirisk med eksempler på, hvordan læremiddelforfatterens subjektivitet fremtræder særligt eksplicit i lærervejledningen.

This article empirically presents a fifth voice to extend the analytical approach to the study and preparation of teacher guides. This fifth voice – what we call the authority voice – which we have developed through a theoretical elaboration and an iterative analysis process complements the other four voices. The four traditional voices and this fifth voice are visualized together, in turn engendering a more powerful analytic approach that can contribute productively to developing content in the future for teacher guides.

The theoretical starting point is the classical approach of Remillard (2000, 2012), where teacher guides can speak either to or through the teacher. Ahl, Koljonen and Helenius (2017) develop this approach further, partly by nuanced speaking to the teacher in two voices (expert and philosopher), and partly by adding a fourth voice: Talking past the teacher. Through a qualitative analysis of 10 selected teacher guides from dansk.gyldendal.dk, we find a need to give nuance to the voices. This added voice – the authority voice – is described through characteristics and empirical examples on how the subjectivity of the author appears particularly explicitly in the teacher guides.

Autoritet-stemmen i lærervejledninger

En præsentation af en analysetilgang til undersøgelse af lærervejledninger, der kan anvendes både analytisk og produktivt. Et empirisk bidrag i form af en femte analysekategori samt en vurdering af, hvordan kommunikationen i lærervejledninger potentielt positionerer læreren diskursivt

Introduktion

Didaktiske læremidler formidler og repræsenterer et betydningsmæssigt indhold, som er tiltænkt at blive gjort til genstand for læring. De består oftest af en elevdel, der henvender sig til eleverne, og af en lærervejledning, som typisk vejleder læreren ved at formidle indhold og faglige mål samt ved at rammesætte aktiviteter og opgaver (Hansen, 2010).

Undersøgelser viser, at op mod 70-90 % af undervisningen kan være styret af didaktiske læremidler, hvilket indikerer, at didaktiske læremidler er den primære faglige kilde til undervisningen i mange fag (Mikk, 2000; Imsen, 2020). De didaktiske intentioner, som læremiddelforfatteren udtrykker gennem det didaktiske læremiddel, kan derfor have en betydelig indvirkning på den undervisningspraksis, som lærervejledningen søger at støtte og vejlede (Oksbjerg, 2021). Lærervejledningen kan derfor påvirke både lærerens forberedelse og den undervisning, der foregår i klasserummet, samt lærerens opfattelse af, hvad god undervisningspraksis er (Selander, 1994; Skjelbred, 2007).

I løbet af de seneste to årtier har det digitale læremiddelmarked i Danmark haft en markant fremgang. Dette skyldes i særdeleshed, at Børne- og Undervisningsministeriet i årene 2012-2017 afsatte 500 mio. kr. til at medfinansiere kommunernes indkøb af digitale læremidler. Det skete bl.a. for at stimulere markedet sådan, at "der udvikles flere digitale læremidler af høj kvalitet" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018a).

Caroline Wrona Stjerne, Tinderhøj Skole, &
Eva Munch Skovgren, Professionshøjskolen Absalon

Det tyder nu også på, at lærerne har taget de digitale læremidler til sig, idet en kvantitativ kortlægning fra Børne- og Undervisningsministeriet (2021) viser, at: "I udskolingen er der 74 % af lærerne, der dagligt eller flere gange dagligt bruger digitale læremidler" (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021, s. 41). Samtidig viser resultaterne fra PISA-undersøgelsen (2022), at danske lærere i høj grad inddrager de digitale muligheder i undervisningen: "I gennemsnit bruger de danske elever digitale apparater i 3,8 timer om dagen til læringsaktiviteter i skolen. Det er det højeste gennemsnit blandt alle deltagerlande" (VIVE, 2023, s. 44). Særligt inden for danskfaget er dansklærernes anvendelse af digitale læremidler højt, eftersom både variationen og udbuddet er særligt stort (Gissel et al., 2021).

Et af de digitale læremidler, der har opnået størst udbredelse og anvendes oftest, er den digitale fagportal dansk.gyldendal.dk, der er rettet mod danskundervisningen i udskolingen (Bundsgaard, Buch & Foug, 2017; Gissel, 2021). Tal fra 2017 viser, at fagportalen dansk.gyldendal.dk var det mest købte digitale læremiddel, idet 77 ud af landets 98 kommuner havde købt adgang til denne fagportal (Børne- og Undervisningsministeriet, 2018b).

Omfanget af undersøgelsen i denne artikel retter sig mod en kvalitativ analyse af 10 udvalgte lærervejledninger fra den digitale fagportal dansk.gyldendal.dk (Olsen & Skovgren, 2022). Artiklens ærinde er at bidrage med en teoretisk analysetilgang, som lærere, lærerstuderende og forskere kan anvende i mødet med læremidlers lærervejledninger. Selve genren, kommunikationen og henvendelsesformerne i lærervejledninger gør, at lærervejledninger besidder en magt, som kommer til udtryk gennem lærervejledningens iboende 'stemmer': "Voice refers to how the authors or designers are represented and how they communicate with the teacher" (Remillard, 2012, s. 112). Lærervejledningens stemmer har en indbygget autoritet, der karakteriserer måden, hvorpå der tales til læreren i lærervejledninger. Lærervejledningens stemmer kommer til udtryk gennem de sproglige valg og fravalg, der er foretaget i lærervejledningen, og det er denne kommunikation i lærervejledningerne, som skaber positioner for læreren (Remillard, 2012).

Gennem en præsentation af hvad der karakteriserer kommunikationen og stemmerne i de 10 udvalgte lærervejledninger, anvendes en analysetilgang, der tager udgangspunkt i fire teoretiske stemmer (Remillard, 2000, 2012; Ahl, Koljonen & Helenius, 2017). Denne undersøgelse skaber indsigt i læremiddelforfatternes måde at kommunikere på i lærervejledningen til deres læremiddel, hvilket får indflydelse på de potentielle, teoretiske positioner, som læreren tilbydes. Gennem analysen udvikles også en femte stemme. Det sker som en nødvendighed for at kunne rumme og indfange nuancerne i lærervejledninger-

nes henvendelsesformer. Med udgangspunkt i disse fem stemmer har vi udarbejdet en teoretisk analysetilgang til potentiel anvendelse både analytisk og produktivt.

Undersøgelsens formål er at give et indblik i de forskelligartede måder, hvorpå de pågældende læremiddelforfattere formidler deres stof i de tilknyttede lærervejledninger. Dette sker for at forklare, hvordan læremiddelforfatterens sproganvendelse og diskursive valg af ord i lærervejledningen kommer til udtryk gennem lærervejledningens iboende stemmer.

De fem stemmer anvendes som teoretiske analysekategorier og bidrager til en faglig og teoretisk opmærksomhed på betydningen af læremiddelforfatterens sproglige formuleringer. Læremiddelforfatterens hensigt og intentioner, som de er beskrevet i lærervejledningen, får indflydelse på de positioneringsmuligheder, lærerne har, når de udvælger, bearbejder og (re-)didaktiserer læremidlets stof. Derfor er det relevant at undersøge den måde, hvorpå lærervejledningen kommunikerer med læreren.

Forskningsspørgsmål

Hvad karakteriserer stemmerne i lærervejledninger til 10 lærervejledninger fra dansk.gyldendal.dk, og hvordan positionerer disse stemmer potentielt lærere?



Tidligere forskning

Den eksisterende forskning om lærervejledninger er overvejende international og omhandler primært lærervejledninger inden for matematikfaget, hvor forskningen hovedsageligt består af mindre kvalitative studier, hvor fokus har været rettet mod læremidler (Buch et al., 2023).

Det primære fokus inden for forskningsfeltet er overordnet baseret på, hvordan lærervejledninger kan komme til at fungere efteruddannende for læreren i stedet for 'blot' at fungere som en instruktionsmanual. Fælles for disse studier har været at undersøge, hvordan lærervejledningen kan blive et stilladserende værktøj for

lærerens egen faglige læring (Davis & Krajcik, 2005; Stylianides, 2007; Brown, 2009; Remillard, 2000, 2012). Lærerens såkaldte 'enighed' med og forståelse af det didaktiske læremiddel er afgørende for lærerens anvendelse. Studier viser, at lærere underviser i overensstemmelse med deres eget læringssyn, så hvor meget og hvordan lærerne fulgte lærervejledningen afhang af, hvorledes materialet matchede lærerens eget læringssyn og forventninger (Collopy, 2003; Remillard & Bryans, 2004).

Vi fremhæver to diskursive studier af Herbel-Eisenmann (2007) og Suh (2019), der begge undersøgte stemmerne i lærervejledninger til matematikfaget. Med udgangspunkt i Remillard (2000, 2012) og Halliday og Matthiessen (2004) har de undersøgt anvendelsen af imperativer, pronominer samt modaliteter og deres betydning i forhold til lærervejledningens stemme. Begge forskere fandt, at en høj anvendelse af imperativer og mangel på 1. persons pronomen bevirkede, at lærervejledningen i høj grad blev instruerende og fik karakter af at tale *gennem* læreren (Herbel-Eisenmann, 2007; Suh, 2019).

Inden for nordisk forskning viste Sigurgeirssons (1992) studie, at lærerne generelt anvendte lærervejledningerne, men kun få respondenter svarede, at de "sætter stor tillid til dem" (Sigurgeirsson, 1992, s. 197). Skjelbred (2002) fandt ligeledes i sin interviewundersøgelse blandt 36 norske lærere, at disse lærere heller ikke havde stor tillid til lærervejledningerne. Lærerne anvendte lærervejledningerne, men kun en tredjedel svarede, at de ofte bruger dem. Skjelbred (2002) fandt, at lærerne mest af alt anser lærervejledningen som værende en praktisk bog. De adspurgte lærere efterspørger primært lærervejledninger, der er instruerende og giver praktiske tips – dog pointerer et fåtal af lærerne, at læringssyn og fagmetodologi også er vigtige elementer at inddrage i lærervejledningerne. Sigurgeirsson (1992) og Skjelbred (2002) konkluderer begge, at på trods af lærernes manglende tillid til lærervejledningerne fandt lærerne det vigtigt, at der var en lærervejledning tilgængelig. Resultater fra Bueies (2002) kvantitative spørgeskemaundersøgelse af 402 lærere i Norge viste ligeledes, at 65 % af de adspurgte lærere finder, at lærervejledningen er et særligt vigtigt element, når de skal vælge læremiddel.

Nationalt har Gissel (2015) gennem et casestudie undersøgt tre læreres anvendelse af et digitalt didaktisk læremiddel. Gissel fandt, at der var stor forskel på, hvorvidt lærerne konsulterede lærervejledningen, men også at lærernes vurdering af læremidlets kvalitet hang tæt sammen med, hvor meget lærerne havde sat sig ind i lærervejledningen inden undervisningens start.

Schou (2021) har foretaget en didaktisk designanalyse af dansk. gyldendal.dk, hvor forskningen primært rettede sig mod elevperspektiverne i forløbsdelen. På baggrund af denne forskning konkluderer

Schou, at lærervejledningerne og forløbene på dansk.gyldendal.dk er udtrykt med stor variation som en mosaik. Det giver lærerne en kompleks opgave i at redigere forløbene, så de stemmer overens med lærerens egne fagmål og fagsyn.

Gissel (2021) har ligeledes haft fokus på fagportalen dansk.gyldendal.dk, idet han undersøgte to læreres anvendelse af to undervisningsforløb fra fagportalen. Undersøgelsen viste, at lærerne sjældent konsulterede lærervejledningen, og at lærerne i arbejdet med forløbene fra dansk.gyldendal.dk kom til at få funktion af at være "en patch-worker, der sammensætter ressourcer, aktiviteter og forløb" (Gissel, 2021, s. 293). Sammenholdt med dette viste Gissels undersøgelse (2021), at når læreren 'patch-worker', så foretog de sjældent en fagdidaktisk funderet redigering.

I Gissel et al.s (2022) studie af de mest udbredte digitale og analoge læremidler til blandt andet danskfaget konkluderede forskerne, at dansk.gyldendal.dk var det mest dialogsgørende læremiddel: "... læreren inviteres til at reflektere over udvalgte didaktiske temaer fx differentiering og redigering" (Gissel et al., 2022, s. 65). Samtidig pointerede forskerne dog også, at lærervejledningerne på dansk.gyldendal.dk ikke i samme grad er "højt didaktiserede og understøtter ikke i samme grad lærerne didaktisk" (Gissel et al., 2022, s. 63), som ved de analoge læremidler, studiet også undersøgte.

Sammenfattende kan vi konkludere, at forskning i anvendelsen af lærervejledninger er stort set manglende og udgør derfor et potentielt forskningsfelt, og særligt forskning rettet mod digitale fagportalers lærervejledninger er sparsom. Ydermere er det relevant at forske i de stemmer, lærervejledninger indeholder, i og med, at de didaktiske intentioner, som læremiddelforfatteren udtrykker og måden, hvorpå disse intentioner udtrykkes, kan have en indvirkning på lærerens undervisningspraksis og dennes positionering (Oksbjerg, 2021).

Denne kvalitative undersøgelse af 10 udvalgte lærervejledninger placerer sig i feltet indenfor stemmer i lærervejledninger til danskfaget på en digital fagportal.

Metode

For at kunne besvare artiklens forskningsspørgsmål har vi fundet behov for at udvikle en analysetilgang til undersøgelsen af lærervejledningers stemmer i de 10 udvalgte lærervejledninger. Vi præsenterer først analysetilgangens teoretiske ramme og grundlag. Herefter

præsenterer vi den fremgangsmåde, der har ledt os frem til denne nyudviklede analysetilgang.

Teoretisk ramme – lærervejledningens stemmer

Lærervejledningen er i nogen grad en lidt 'fri genre', hvor der ikke forefindes specifikke, faste genrekoder for indholdet. Rent kommunikationsanalytisk er lærervejledningen en kommunikationshandling, idet den består af læremiddelforfatternes intentionelle sproghandling (Davies & Harré, 2014). Overordnet set er intentionen med en lærervejledning at understøtte læreren i pædagogiske overvejelser i tilknytning til et didaktisk læremiddel (Hansen, 2010). Det er læremiddelforfatteren samt ofte en formel udgiver, i form af et forlag, der er afsender. Der kommunikeres gennem forlagets 'kanal' til lærere som de primære potentielle modtagere af en lærervejledning i tilknytning til et læremiddel: "Teachers are positioned by and through their encounters with curriculum materials as particular kinds of users of them" (Remillard, 2012, s. 106).

Lærervejledninger er en særlig tekstgenre, som henvender sig til lærere som modtagere, og som dermed foreskriver lærerens interaktion: "Curriculum guides represent a particular genre of text that contain predictable elements or themes and these elements engender a response or mode of engagement from the teacher" (Remillard, 2012, s. 115). For læreren bliver lærervejledningen derfor en tekstgenre, der indeholder forudsigelige elementer såsom velkendte skrivemåder og sprog. Den måde, hvorpå lærervejledningen adresserer læreren, signalerer til læreren, hvad læreren kan forvente. Henvendelsesformen kan derfor være afgørende for, hvordan læreren modtager budskabet, og hvilke forventninger læreren har til lærervejledningen. Sproget i en lærervejledning må forventes at indeholde en række fagspecifikke termer samt en implicit forestilling om, at modtagerne har en faglig relevant interesse, baggrund og uddannelse: i dette tilfælde det dansk-faglige område i grundskolens udskoling.

I denne undersøgelse foretager vi en kobling af Remillards (2000, 2012) og Ahl, Koljonen og Helenius' (2017) teoretiske begreber om lærervejledningens stemmer med Harré og Van Langenhoves, (1999) og Davies og Harrés (2014) positioneringsteori. Det sker for at beskrive, hvilken positionering de forskellige stemmer i lærervejledningen potentielt tilbyder læreren.

Positioneringer er en integreret del af enhver kommunikationshandling, fordi "positioner er noget, der skabes i og med sproglige udvekslinger" (Davies & Harré, 2014, s. 23). Det er diskurserne, der skaber de positioneringsmuligheder, som subjekterne, lærerne, kan indtage, idet individet "skabes og genskabes i kraft af de forskellige diskursive praksisser, det deltager i" (Davies & Harré, 2014, s. 27). De

diskursive praksisser i lærervejledningen bliver afgørende for, hvilke positioner der stilles til rådighed for læreren. Positioner er ikke forstået som faste, statiske roller, men derimod en dynamisk diskursiv konstruktion til at bestemme et psykologisk fænomen (Harré & Van Langenhove, 1999): "...positions can and do change. Fluid positions, not fixed roles, are used by people to cope with the situation they usually find themselves in." (Harré & Van Langenhove, 1999, s. 17). Positioneringer forstås som dynamiske udtryk for et komplekst samspil af relationer i en kontekst. Således definerer lærervejledningens sprogbehandlinger og positioneringer gensidigt hinanden, hvilket giver os mulighed for at undersøge, hvilke positioneringer læreren bliver tilbudt i kraft af stemmerne i lærervejledningerne (Harré & Van Langenhove, 1999).

I indeværende undersøgelse belyser vi den interaktive positionering, hvor det udelukkende er lærervejledningens tilbud om positionering, der analyseres. "There can be interactive positioning, in which what one person says positions another" (Harré & Van Langenhove, 1999, s. 37). Vi forholder os således ikke til den reflektive positionering, som ville være udtryk for den proces, hvor læreren fortolker og forholder sig til den tilbudte positionering, og dermed positionerer sig selv som reaktion på den tilbudte positionering (Davies & Harré, 2014).

For at beskrive den interaktive positionering, som lærervejledningen tilbyder, anvender vi betegnelser som fx 'didaktiker' og 'praktiker' til at definere de teoretiske positioneringskategorier. Disse betegnelser kan umiddelbart fremstå unuancerede, da en lærer som reflekterende praktiker (Schön, 2001) altid vil optage flere forskellige positioner i løbet af en undervisningssituation. Undersøgelsens betegnelser baserer sig således udelukkende på den interaktive positionering, som lærervejledningen tilbyder læreren, og er et udtryk for at kunne placere og navngive positioneringsmulighederne i forhold til de teoretiske stemmers udtryk.

Remillard (2000, 2012) er optaget af lærervejledningens henvendelsesformer og karakteriserer to forskellige 'stemmer', som karakteriserer måden, hvorpå lærervejledningen henvender sig til læreren: at 'tale *gennem* læreren' og 'tale *til* læreren'. Lærervejledninger, som taler *gennem* læreren, indeholder primært direktiver og handleanvisninger til læreren, hvor: "the authors communicate their intent through the actions they suggest the teacher takes" (Remillard, 2012, s. 112). Disse lærervejledninger har karakter af at være resultatorienterede i forhold til mål eller læringsudbytte, og teksten får ofte karakter af at være instruerende. Ligeledes kan lærervejledningen indeholde trin-guides, lektionsplaner eller deciderede arbejds-/diskussionsspørgsmål til

eleverne – det vil sige, at lærervejledningen bliver et bud på et ”finished curriculum for teachers to enact” (Remillard, 2000, s. 344).

Dette positionerer læreren som en formidler af det faglige stof. Vi betegner herefter denne stemme som gennemstemmen. Lærervejledninger, der er formuleret med gennemstemmen, er karakteriseret ved, at indholdet er beskrevet og præsenteret på en måde, sådan at læreren forholdsvis ureflekteret kan anvende lærervejledningen direkte i sin undervisning uden de store didaktiske eller faglige overvejelser. Der kan fx være tale om opgaver og aktiviteter i en bestemt angivet rækkefølge og beskrivelser af undervisningens indhold gengivet sådan, at det kan anvendes en-til-en af læreren evt. suppleret af færdige opgaveark eller -dokumenter, der kan udleveres direkte til eleverne.

Lærervejledninger, der taler *til* læreren, “speak to the teacher by communicating with teachers about the central ideas in the curriculum...about the mathematical and pedagogical ideas underlying them” (Remillard, 2000, s. 347). Disse lærervejledninger involverer læreren i en relevant dialog om de centrale faglige idéer og pædagogiske aspekter ved undervisningen. Når lærervejledningen tilbyder læreren denne faglige viden og indsigt, får lærervejledningen karakter af både at være en faglig såvel som en didaktisk ressource, der kan virke efteruddannende for læreren. Dette positionerer læreren som en fagprofessionel, der fungerer som mediator af læremidlets faglige stof.

Ahl, Koljonen og Helenius (2017) har videreudviklet Remillards (2000, 2012) begreber om stemmer og fandt i deres undersøgelse behov for at nuancere stemmen at tale *til* læreren i to forskellige stemmer, henholdsvis som ‘ekspert’ og ‘filosof’. De beskriver filosofstemmen, som en stemme, der “extends the idea of speaking to and is taken to mean that the material speaks to the teacher as a person with agency in relation to the pedagogical ideas concerning the teaching and learning” (Ahl, Koljonen & Helenius, 2017, s. 36). Ved anvendelsen af filosofstemmen inviterer læremiddelforfatteren læreren ind i de pædagogiske og didaktiske beslutninger ved at opfordre til kritisk stillingtagen i forhold til instruktioner og opgaver. Læreren får dermed tildelt ejerskab over egen praksis: “the teacher is afforded agency over these ideas in the sense of being asked to deliberate on them in relation to her own practice” (Ahl, Koljonen & Helenius, 2017, s. 36). Lærervejledninger, der er formuleret med filosofstemmen, er karakteriseret ved, at indholdet er beskrevet og præsenteret på en måde, der bringer lærerens faglighed som fagdidaktiker og pædagogisk tilrettelægger i spil. Ordvalg og henvendelsesform i lærervejledningen lægger op til, at læreren vurderer og pædagogisk og didaktisk organiserer undervisningen omkring det udvalgte stof i lærervejledningen. Læreren

tildeles ansvar og ejerskab over aktiviteter og pædagogisk praksis, og dette positionerer læreren som en didaktiker, der forventes at reflektere over egen undervisningspraksis.

Når læremiddelforfatteren: “act as an Expert and in the teacher guide ... exercise her authority as an Expert” (Ahl, Koljonen & Helenius, 2017, s. 35) udtrykker det, at læremiddelforfatteren indtager en eksperts standpunkt i forhold til læreren. Læremiddelforfatteren anvender sin autoritet og faglighed til at begrunde og underbygge læremidlets intention og dets opgaver gennem faglige begrundelser: “The Expert Voice denotes a text that still speaks to the teacher as a person, but no longer speaks to the teacher as a person with agency” (Ahl, Koljonen & Helenius, 2017, s. 36). Forståelsen af begrebet ‘agency’ rummer aspekter af handlefrihed og ejerskab. Ekspertstemmen kan derfor i nogen grad begrænse lærerens handlefrihed, idet det faglige indhold klæder læreren på til at gennemføre undervisningen, men det tildelte ejerskab sker inden for rammerne af det faglige materiale, som lærervejledningen tilbyder. Eftersom lærervejledningens intentioner er underbygget af faglige og fagdidaktiske aspekter, får distinktionen stadig karakter af at tale *til* læreren. Ekspertstemmen lægger i højere grad end filosofstemmen op til, at læreren anvender den formidlede viden, når det “implies that the teacher is instructed to faithfully use these ideas in practice” (Ahl, Koljonen & Helenius, 2017, s. 35). Lærervejledninger, der er formuleret med ekspertstemmen, er karakteriseret ved, at indholdet består af faglig viden, som bidrager til, at læreren opnår en større faglig viden, som er relevant i henhold til det specifikke faglige felt, som læremidlet berører. Læreren får denne merviden direkte fra lærervejledningen og skal ikke ud og opsøge faglig baggrundsviden andre steder. Der kan være tale om fakta, definitioner af tidsperioder eller en litterær lærerfaglig analyse, som er præsenteret på en måde, så det fremstår som faktuel viden. I ekspertstemmens henvendelsesform ligger en implicit forventning om, at læreren bør være tro mod den præsenterede faglige ekspertviden, som den er formuleret af læremiddelforfatteren. Ekspertstemmen positionerer læreren som en fagperson, der kan omsætte viden til undervisning og læring gennem sin faglighed. Ekstrem anvendelse af ekspertstemmen kan dog i nogle tilfælde medvirke til, at lærervejledningen får karakter af at blive et “teacher-proof curriculum” (Ahl, Koljonen & Helenius, 2017, s. 35) i forståelsen af, at hvis du som lærer er tro mod denne ekspertviden, så er du sikker på at nå fagets mål/formål.

Ahl, Koljonen og Helenius (2017) fandt desuden behov for at tilføje yderligere en stemme: ‘at tale *for*bi læreren’. Denne stemme kommer til udtryk, når lærervejledningen konstruerer “a narrative involving only the student and the student’s textbook, without involving the teacher as a mediator...which actually excludes the teacher.” (Ahl,

Koljonen & Helenius, 2017, s. 38). Lærervejledninger, der er formuleret med forbistemmen, er karakteriseret ved, at indholdet er en gengivelse af elevaktiviteter eller fx læringsmål for undervisningen og er præsenteret på præcis samme måde, som det fremgår af elevmaterialet. Disse afsnit fremstår oftest uden følgetekst eller forklaringer og lægger derfor ikke op til andet end at orientere læreren om, at disse aktiviteter eller læringsmål indgår i elevmaterialet. Handlekraften er dermed overladt til læremidlet og ikke læreren, som er ansvarlig for læringssituationen, hvilket positionerer læreren som en tilskuer, der overværer interaktionen mellem elev og læremiddel.

Figur 1.
Visualisering af de fire stemmer.



Disse fire teoretiske stemmer forener vi med begreber udledt af positioneringsteorien (Harré & Van Langenhove, 1999; Davies & Harré, 2014) for at skabe en kobling til et positionsteoretisk perspektiv. Vi foretager en fortolkning af lærervejledningernes diskurser, idet det er diskurserne, der skaber de positioner, som subjekterne, lærerne, kan indtage. Begrebet 'subjektposition' (Davies & Harré, 2014) angiver det dynamiske og relationelle, som begrebet 'position' tilbyder. Diskurserne på tekstniveauet og deres indvirkning på den diskursive praksis, der stilles til rådighed i lærervejledningen, bliver afgørende for, hvilke 'stemmer' lærervejledningen indeholder, og dermed hvilke potentielle positioner læreren tilbydes.

Vi anvender Faircloughs (2008) kritiske diskursanalyse til at undersøge lærervejledningernes sproglige modalitet og udsagnskraft. Formålet er at få øje på sproglige nuancer i lærervejledningerne for at kunne karakterisere diskurser på ord-, sætnings- og tekstniveau i lærervejledningerne. Vi ønsker at opnå en dybere indsigt i, hvordan de diskursive forhold er med til at præge den måde, hvorpå lærervejledningens stemme kommer til udtryk og derved påvirker lærerens positionering.

Vi forener og anskueliggør sammenhængen mellem de teoretiske begreber fra Remilliards (2000, 2012) og Ahl, Koljonen og Helenius' (2017) begrebsdannende stemmer og sammenstiller dem med positioneringsteorien (Harré & Van Langehove, 1999; Harré & Davies 2014) i en teoretisk matrix.

Tabel 1.
Teoretisk matrix.

Teorimatrix 0. Teoretisk sammenstilling			
Teoretiske stemmer Betegnelse og kilder	Kommunikation Kendetegnet ved	Måde	Lærerspositionering Distinktionerne i lærervejledningen positionerer læreren som en...
Taler <i>gennem</i> læreren "talking through..." Remilliard (2000; 2012)	Faglighed og læringssyn kommunikeres gennem forslag til aktiviteter Procedureorientering "Finished curriculum"	Giver forslag til handlinger gennem de opgaver og aktiviteter, der fremgår af materialet	Praktiker
Taler <i>til</i> læreren som en filosof "talking to..." Remilliard (2000; 2012) Ahl et al. (2017)	Centrale pædagogiske og didaktiske ideer kommunikeres som opfordring til dialog Ressourceorienteret	Fortæller læreren hvorfor Opfordrer til dialog med læreren Giver mulighed for refleksion og redaktisering	Didaktiker – der reflekterer over didaktiske eller pædagogiske beslutninger Tildeler læreren ejerskab
Taler <i>til</i> læreren som en ekspert "talking to..." Remilliard (2000; 2012) Ahl et al. (2017)	Faglighed, didaktik eller formål kommunikeres som faglig viden Ressourceorienteret "Teacher-proof" (Ahl et al. 2007)	Læremidlets opgaver underbygges med didaktiske og faglige begrundelser	Fagperson – der kan omsætte viden til læring v.h.a. sin faglighed
Taler <i>forbi</i> læreren "talking past..." Ahl et al. (2017)	Mål og aktiviteter fra elevmaterialet Kommunikation retter sig kun mod eleverne og tekstbogen (indhold), uden at inddrage læreren direkte som (didaktisk) formidler og aktør i læringen	Gengivelse af passager og indhold fra elevdelen af forløbet i lærervejledningen Det er kun, fordi det står i lærervejledningen, at det (implicit) vedrører læreren.	Tilskuer Observatør

Fremgangsmåde

Vi anvender metoden dokumentanalyse til at undersøge de 10 udvalgte lærervejledninger, da dokumentanalyse er en ikke-indgribende metode, eftersom lærervejledningerne er blevet til uafhængigt af vores forskningsproces. På denne baggrund vil der være tale om en "høj grad af målingsvaliditet, idet det empiriske materiale er upåvirket af forskningsprocessen" (Frederiksen, 2020, s. 272). Analyserne begrænser sig til udsigelseskraft i forhold til lærervejledningernes potentielle positioneringspotentialer, og de kan derfor ikke anvendes til at sige noget om det aktualiserede positioneringspotentialer (Bundsgaard & Hansen, 2011).

Til hver enkelt lærervejledningsanalyse har vi kortlagt forløbsområde, titel, klassetrin, længde, varighed, årstal samt forfatter, hvilket fremgår af Appendix A. Dette er registreret for at danne et overblik og for at kunne analysere variationen, og fordi vi netop er optaget af den forskellighed, der bliver udtrykt i lærervejledningerne.

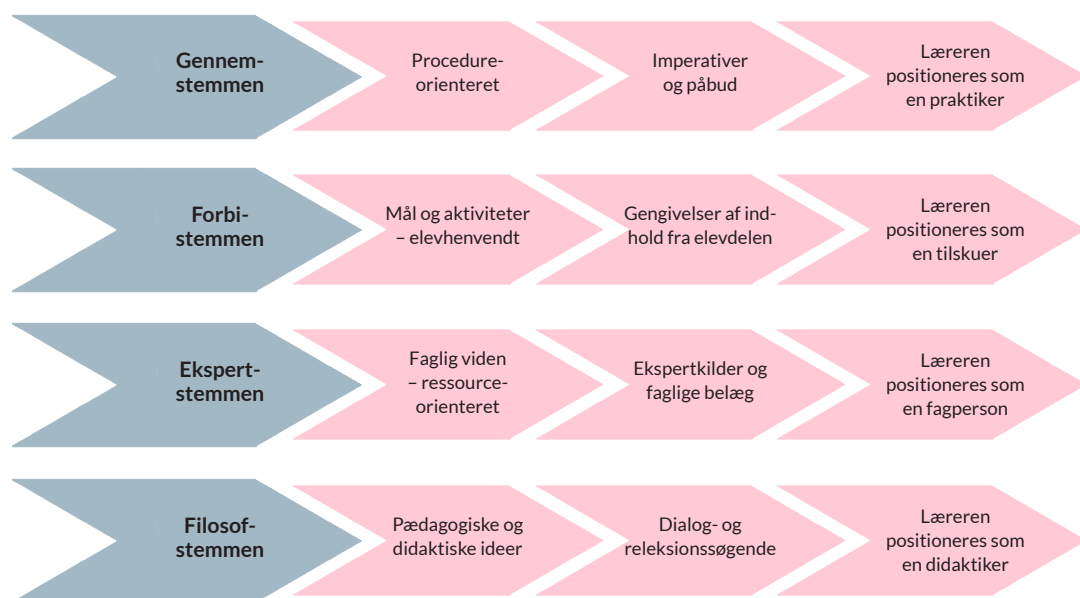
Lærervejledningerne er blevet analyseret gennem en iterativ analyseproces, der er inspireret af 'grounded theory' (Corbin & Strauss, 2015), hvor vi er gået eksplorativt og induktivt til værks. Metodisk har vi med udgangspunkt i Faircloughs kritiske diskursanalyse (2008) foretaget en 'line-by-line' analyse af de 10 lærervejledninger (Creswell, 2008). Gennem nærlæsning af lærervejledningerne på sætningsniveau har vi anvendt den teoretiske matrix (Tabel 1) til at anskueliggøre den sammenhæng, der er mellem lærervejledningernes sætningsniveau, og hvilke stemmer der er repræsenteret. Vi har derfor gentagne gange læst og behandlet lærervejledningerne i forskellige kontekstuelle og tematiske delanalyser (Bowen, 2009), som fremgår af Tabel 2.

Tabel 2.
 Oversigt over analysens delprocesser.

Analyseprocessen	Delproces 1	Delproces 2	Delproces 3
Mål Hvad ville vi opnå?	Faglighed og læringssyn kommunikeres gennem forslag til aktiviteter Afgrænsning af de tekstnære analysekategorier	Undersøgelse af hvordan stemmerne kom til udtryk i lærervejledninger, samt hvilke stemmer, der var dominerende	Undersøgelse af sammenhængen mellem de udvalgte modalverbers udsagnskraft samt adjektiver og pronominer og den/de dominerende stemmer, der figurerer i lærervejledningerne
Teori Hvilken teori ligger bag?	Faircloughs kritiske diskursanalyse (2008)	Rimillard (2000; 2012) og Ahl et al. (2017) teori om 'stemmer'	Rimillard (2000; 2012) og Ahl et al. (2017) teori om 'stemmer' samt Faircloughs kritiske diskursanalyse
Operationalisering på mikroniveau Hvordan udførte vi analysen?	Bestemmelse og markering af sproglige markører i teksten: Adjektiver, pronominer, udvalgte modalverber	Bestemmelser og markering af hvert afsnits respektive fremkomst af stemmer	Analyse af sammenhæng mellem udvalgte modalverber, pronominer og adjektiver samt deres betydning for udsagnskraften gennem stemmerne

Den iterative analyseproces er derfor undervejs blevet tilpasset og afstemt med undersøgelsens genstandsfelt. Målet er at undersøge lærervejledningerne og potentielt udvikle en analysetilgang på baggrund af de data/resultater, vi finder gennem analyseprocessen, uden at have (på forhånd) fastlagte kategorier (Dahler-Larsen, 2007). Analyseprocesserne leder os frem til udviklingen af en analysetilgang, som vi anvender til analyse af de 10 lærervejledninger.

Figur 2.
Analysetilgang.



Graden af de beskrevne teoretiske stemmers forekomst bliver i hver lærervejledning vurderet på en skala fra 0-2:

- 0 indikerer ingen forekomst af stemmen.
- 1 betegner at stemmen er at finde.
- 2 betegner en høj forekomst af stemmen.

Denne type vurdering medfører, at en enkelt lærervejledning godt kan vise forekomst af flere stemmer, og at disse godt kan vurderes til fx 2 (høj) på mere end én stemme.

Vi anvender fed skrift til at fremhæve ord og passager i citater fra lærervejledningerne, som vi giver særlig opmærksomhed i forhold til at underbygge og fremhæve faglige pointer i den kvalitative analyse.

Datagrundlag

Digitale læremidler kan netop i kraft af deres genre og format løbende blive redigeret af forlaget. For at imødekomme eventuelle redigeringer har vi foretaget analyserne på baggrund af de versioner af lærervejledninger til undervisningsforløb, som de forelå d. 4. marts 2022.

De 10 lærervejledninger, der er udvalgt og gjort til genstand for vores undersøgelser, knytter sig til undervisningsforløb placeret i følgende områder:

- Perioder: Det moderne gennembrud (Thurah, 2014) og Romantikken (Gjesing, 2011)
- Hovedværker: Ternet Ninja (Jeppesen & Trabolt, 2018) og Tag gaden tilbage (Madsen & Saldern, 2019)
- Genrer: Nyhedsformidling (Rytter, 2011/2019) og Pressefoto (Schrive, 2014/2019)
- Temaer: Unge under pres (Kilian, 2020) og Ondskab (Kelly, 2015)
- Forfatterskaber: Kim Fupz Aakeson (Østergreen-Olsen, 2011) og Jesper Wung-Sung (Kelly, 2013)

For at afgrænse det empiriske materiale gennemførte vi en selektionsproces, som vi beskriver i dette afsnit. Den 4. marts 2022 var der i alt 109 undervisningsforløb tilgængelige på dansk.gyldendal.dk. Disse undervisningsforløb er karakteriseret som didaktiske læremidler, da de er tænkt ind i en specifik faglig tematisk indholds- og tidsmæssig ramme (Hansen, 2010), og de har alle lærervejledninger tilknyttet. Vores interesse var rettet mod at undersøge lærervejledninger til undervisningsforløb, der involverer flere af danskfagets kompetenceområder. Derfor afgrænsede vi udvalget af undervisningsforløb ved at fokusere på de 68 undervisningsforløb, som havde karakter af at udgøre et samlet didaktisk læringsforløb. Disse involverer flere af danskfagets kompetenceområder og mål, fx ved at tage udgangspunkt i et hovedværk, et forfatterskab, et tema, en periode eller en genre. Vi ekskluderede således de 41 undervisningsforløb, der havde karakter af at være træning, kurser, opgaver og redskaber. Disse beskæftiger sig udelukkende med fagspecifikke enkeltdele eller tager udgangspunkt i en enkelt danskfaglig disciplin eller et kompetenceområde, fx 'læsning', 'mundtlighed', 'kommunikation' eller 'skriftlig fremstilling'. Derudover ekskluderede vi lærervejledninger til undervisningsforløb, der er tilrettelagt udelukkende til 10. klasse, idet vi afgrænser undersøgelsen til den almene grundskole.

Ud af de tilbageværende 68 undervisningsforløb udvalgte vi de 10 undervisningsforløb, der var angivet som populære d. 4. marts 2022 og deres tilhørende lærervejledninger. Ingen af de undervisningsforløb, som vi ekskluderede – dvs. de resterende 41 undervisningsforløb

ud af de 109 tilgængelige undervisningsforløb på dansk.gyldendal.dk – var markeret ‘populært’. Markeringen ‘populært’ figurerede ved de undervisningsforløb, der havde opnået flest lærerbesøg den forgangne måned ved optælling af klik på dansk.gyldendal.dk (Olsen & Skovgren, 2022). På den baggrund har vi en formodning om, at et højt antal klik også betyder, at andelen af lærere, der potentielt har anvendt disse lærervejledninger, vil være tilsvarende højere.

Eftersom undersøgelsen drejer sig om lærervejledningens diskursive positioneringsmuligheder for læreren, har vi valgt at inkludere de kapitler i lærervejledningerne, hvor læremiddelforfatterne har mulighed for at skrive prosatekst i relation til deres undervisningsforløb. Vi har derfor valgt at ekskludere kapitlerne ‘Tegn på læring’ og ‘Færdigheds- og vidensmål 7.-9. klasse’, hvor de tilknyttede ‘Fælles Mål’ (Børne- & Undervisningsministeriet, 2019b) indgår. Disse kapitler tilføjes af redaktørerne på dansk.gyldendal.dk og bliver derfor ikke et udtryk for læremiddelforfatternes henvendelsesform (Olsen & Skovgren, 2022).

Resultater

I lærervejledningsanalyserne fandt vi, at der generelt var en høj repræsentation af forskellige stemmer i hver enkelt lærervejledning, og at alle fire stemmer var repræsenteret inden for samme lærervejledning i halvdelen af de 10 lærervejledninger. Dette tolker vi som et udtryk for, at der er en varieret og mangfoldig bredde i de henvendelsesformer, som læremiddelforfatterne benytter i de 10 lærervejledninger. Stemmernes fordeling og graden af forekomsten af stemmer er vurderet ud fra den ovenfor beskrevne 0-2-skala og fremgår af Tabel 3.

Tabel 3.
 Stemmernes fordeling og grad af forekomst i de 10
 lærervejledninger.

Lærervejledning til undervisningsforløb	Forbi- stemmen	Gennem- stemmen	Filosof- stemmen	Ekspert- stemmen
Det Moderne Gennembrug	0	2	1	2
Romantikken	1	1	1	2
Ternet Ninja	0	1	1	2
Tag Gaden Tilbage	0	1	2	1
Nyhedsformidling	1	1	2	2
Pressefoto	0	0	1	2
Unge Under Pres	1	1	1	2
Ondskab	1	1	1	2
Kim Fupz Aakeson	0	1	1	2
Jesper Wung-Sung	1	1	1	2

I fem af lærervejledningerne finder vi forbistemmen. I disse fem lærervejledninger er der tale om afsnit med læringsmål, som er direkte gengivet fra elevdelen. De afsnit, hvor vi finder forbistemmen, er ofte ledsaget af en følgetekst, som er karakteriseret som ekspertstemme eller gennemstemme. Der kan derfor ikke konstateres en høj forekomst af forbistemmen i de 10 lærervejledninger, vi har analyseret. Når der så alligevel er forekomster af forbistemmen, kan det være udtryk for den måde, hvorpå læremidler på en digital fagportal er opbygget. Det er særligt karakteristisk for fagportaler, at eleverne i elevdelen er “ret selvkørende og behøver dermed ikke indblanding fra læreren i så høj grad” (Læremiddel.dk, 2021).

Gennemstemmen møder vi i ni af lærervejledningerne. Graden af forekomst af gennemstemmen er ikke særlig høj i de 10 analyserede lærervejledninger. Det kan skyldes, at der også i elevdelen til undervisningsforløbene ligger en implicit lærerhenvendelse. En implicit forventning om, hvordan læreren skal understøtte undervisningen, hvilket er karakteristisk for digitale fagportaler (Læremiddel.dk, 2021). Gennemstemmen kommer til udtryk i form af beskrivelser af aktiviteter, indhold og materialer, som læreren skal instrueres i, men hvor der ikke fremgår didaktiske eller pædagogiske begrundelser for undervisningsdesignet. I lærervejledningerne kommer gennemstemmen til udtryk ved en høj anvendelse af modalverbet 'skal' i sammenhæng med det personlige pronomen 'du', som en eksplicit henvendelse til læreren: "**Du skal** på forhånd udvælge 1-3 notitser fra avisen, som **eleverne skal** arbejde ud fra. **Du skal** kopiere skrivekortet i A3-format til eleverne" (Rytter, 2011/2019). Diskursivt udtrykker dette stærk udsagnskraft, og kommunikativt får det karakter af at være påbud, som læreren skal underordne sig og rette sig efter. Vi ser en tendens til, at når gennemstemmen er repræsenteret i lærervejledningen, anvendes der også ofte imperativer, som fx "bemærk" (Jeppesen & Trabolt, 2018) og "husk" (Kelly, 2015). Læreren bliver ikke eksplicit adresseret, men der er ikke tvivl om, at stemmen foreskriver handlinger, som læreren skal foretage sig. Både fordi lærervejledninger er rettet mod læreren som den primære modtager, og fordi det skrevne fremstår indiskutabelt og som en præmis for at gennemføre undervisningsforløbet. Det forekommer i de tilfælde, hvor lærervejledningen får karakter af at være "en instruktionsbog med detaljerede instruktioner til, hvordan læreren kan planlægge, gennemføre og evaluere undervisningen" (Hansen, 2010, s. 127). Som nævnt tidligere er den høje anvendelse af imperativer i sammenhæng med anvendelsen af gennemstemmen en kobling, som Herbal-Eisenmann (2007) og Suh (2019) ligeledes har gjort – dog indenfor lærervejledninger til matematikfaget. Hvis der spores en høj anvendelse af gennemstemmen, kan lærervejledningen potentielt få karakter af at være instruerende og procedureorienteret eller en såkaldt "plug-and-play-løsning" (Læremiddel.dk, u. å.). På den ene side kan man argumentere for, at det implicit kan indfri lærerens forventninger til selve genren lærervejledning, mens det på den anden side også kan virke begrænsende for lærerens handlefrihed. Samtidig kan lærervejledninger, der har karakter af at være en plug-and-play-løsning, være et svar på lærernes mindre forberedelsestid og dermed i højere grad imødekomme "lærernes umiddelbare behov, end det analoge system med dets ofte meget udførlige lærervejledninger" (Læremiddel.dk, u. å.).

Filosofstemmen figurerer i lærervejledningerne, når der anvendes en sproglig diskurs, der indikerer valg- og handlefrihed for læreren.

Dette opstår både i måden, hvorpå stemmen henvender sig til læreren, samt i kraft af ordvalget, der optræder i lærervejledningen. I flere af lærervejledningerne præsenteres en række anbefalinger om, hvordan læreren kan didaktisere eller redidaktisere forløbets indhold og rækkefølge, så det stemmer overens med egne mål, læringssyn og undervisningspraksis. Lærervejledningerne beskriver både specifikke pædagogiske aspekter og generelle didaktiske aspekter ved undervisningsdesignet, hvor lærerens undervisningspraksis og praksisvirkelighed eksplicit italesættes. Dette indikerer, at læremiddelforfatteren henvender sig til læreren som en, der har en særlig interesse i de pædagogiske og didaktiske ideer, undervisningsdesignet præsenterer. Der er en tendens til, at der sker en direkte henvendelse til læreren og dennes elever gennem anvendelsen af det personlige pronomen 'du', og samtidig henvises der til lærerens elever ved at skrive 'dine elever'. Det personlige pronomen 'du' optræder ofte sammen med modalverbet 'kan', hvilket udtrykker lav udsagnskraft. Denne henvendelsesform bevirker, at eleverne eksplicit er i fokus, mens læreren bliver inviteret til dialog af en ligeværdig. Ydermere finder vi anvendelse af ord som fx "overveje" (Jeppesen & Trabolt, 2018) og "forslag" (Madsen & Saldern, 2019), hvilket også udtrykker lav udsagnskraft. **"Du kan sagtens** finde andre artikler end dem, som er valgt her, og **du kan med fordel** genbruge opgaverne fra dette forløb" (Rytter, 2011/2019). Denne sproglige diskurs bevirker, at læreren opfordres til didaktisk refleksion, hvilket potentielt bidrager til en – omend implicit – faglig dialog om undervisningsdesignet. Når filosofstemmen anvendes i de ni lærervejledninger, bevirker det, at læreren positioneres som en didaktiker med handlefrihed og ejerskab over egen praksis gennem opfordring til didaktisk refleksion. Det er et udtryk for en ligeværdighed mellem læremiddelforfatter og lærer, hvor læremiddelforfatteren udviser respekt for lærerens egen praksis og faglighed.

Ekspertstemmen optræder i lærervejledningerne, når læreren bliver inkluderet i et fagligt fællesskab om undervisningsforløbet. Af Tabel 3 fremgår det, at der er en høj forekomst af ekspertstemmen, som forekommer i ni ud af 10 lærervejledninger. Ekspertstemmen er væsentligt mere udtalt end de tre øvrige stemmer og kan tyde på, at læremiddelforfatterne overvejende har en intention om at formidle faglig viden i de 10 lærervejledninger. Dette kommer fx til udtryk ved, at lærervejledningen får karakter af at være en faglig metatekst, der bidrager med deskriptive beskrivelser og videregiver faglig og faktuel viden, som læreren kan anvende som baggrundsviden til undervisningen. Lærervejledningerne til Romantikken (Gjesing, 2011), Jesper Wung Sung (Kelly, 2013), Det moderne gennembrud (Thurah, 2014) og Ternet Ninja (Jeppesen & Trabolt, 2018) indeholder alle lærerfaglige analyser af de litterære tekster, der indgår i undervisningsforløbet. I

flere af lærervejledningerne skaber ekspertstemmen troværdighed og faglig autoritet ved henvisning til ekspertkilder, fx bliver Professor Vibeke Hetmar og Hans Vejleskov inddraget som eksperter indenfor det danskfaglige område (Østergren-Olsen, 2011; Kelly, 2015). Ofte henvises der også til en højere 'ekspert-instans' i form af Børne- og Undervisningsministeriet, når 'fagformål for dansk' eller 'folkeskolens prøve i dansk' bliver inddraget som argumentation for undervisningsdesignet (Østergren-Olsen, 2011; Thurah, 2014; Rytter, 2011/2019; Kelly, 2015; Kilian, 2020). Inddragelsen af disse diskursive praksisser bevirker, at den faglige viden og aktualitet, som lærervejledningen formidler, bliver legitimeret og fremstår mere troværdig. Dette kan få lærervejledningen til at få karakter af at være "teacher-proof curriculum" (Ahl, Koljonen & Helenius, 2017). Ekspertstemmen positionerer dermed læreren som en fagperson, der kan omsætte den viden, som lærervejledningen tilbyder, til læring for eleverne.

Tilføjelse af autoritetsstemmen

I alle 10 lærervejledningsanalyser fandt vi flere teksteksempler på, at læremiddelforfatterne henvender sig til læreren på en måde, der ikke umiddelbart lader sig indfange og kategorisere ud fra de fire beskrevne, teoretiske stemmer (Remillard, 2000, 2012; Ahl, Koljonen & Helenius, 2017). Vi vurderer derfor, at der er behov for at tilføje yderligere en stemme, som kan rumme karakteren af denne henvendelse: 'at tale til læreren som en autoritet': en stemme, som vi herefter betegner som autoritetsstemmen. Vi benævner autoritetsstemmen gennem ordvalget 'autoritet', da vi vurderer, at dette indikerer et neutralt udgangspunkt. Hensigten var at finde et objektivt beskrivende ord, som svarede til de fire teoretiske stemmer fra Remillard (2000, 2012) og Ahl, Koljonen og Helenius (2017). I mange af de teksteksempler vi fandt, vurderer vi, at læremiddelforfatterne forsøger at tale til læreren med ekspertstemmen ved at videreformidle information og viden til læreren. Men disse informationer underbygges ikke af fagligt funderede begrundelser, men beror i stedet på læremiddelforfatterens egne subjektive erfaringer, oplevelser eller fornemmelser:

” Dette er erfaringsmæssigt et af de sværeste analysenedslag [sic] arbejde med i dansk, og det er derfor relevant at præsentere det i forbindelse med **forholdsvis ukomplicerede tekster**. Derudover **ligger dette arbejde lige for** i forbindelse med de udvalgte noveller. (Kelly, 2013).

Dette citat er et eksempel på, hvordan autoritetsstemmens selvfølgheder og postulater kan komme til udtryk. Påstandene er ikke underbygget af fakta eller ved inddragelse af ekspertkilder, som er det, der karakteriserer ekspertstemmen. I stedet beror det i dette tilfælde udelukkende på subjektive erfaringer og vurderinger. Vi betegner dette som værende ‘påstande uden belæg’. Vi ser også, at autoritetsstemmen kan medvirke til, at lærervejledningernes lærerfaglige analyser får karakter af at være mesterfortolkninger (Steffensen, 2005): “Om tordenvejret ... **Hver gang det tordner og lyner, har det forbindelse til Taiko Nakamuras ånd. Vi tænker, at ånden vandrer fra Nin-jakriger** ...til dukke ...og til sidst er der lagt op til, at ånden overtager Askes krop” (Jeppesen & Trabolt, 2018, s. 4). Fortolkningerne fremstår normative, og dette kan potentielt lægge op til en undervisning, der baserer sig på den klassiske skolske klassesamtale ‘IRE’, hvor læreren initierer, eleven responderer, og læreren evaluerer (Fougat, 2011). Vi ser en subjektivitet i lærervejledningerne, når læremiddelforfatteren implicit træder frem med personlige præferencer i form af subjektive udlæg for, hvorfor noget er vigtigt:

” ... at Fupz Aakesons tekster **i særlig grad er fantastiske** i forhold til at sætte ord på **vigtige dilemmaer om livet på en humoristisk og nærværende måde, der giver læseren mulighed for både at opleve, forstå og få nye erkendelser gennem litteraturen**. (Østergren-Olsen, 2011, s.1).

Vi ser også normative, værdiladede domme over, hvilke tekster der er bedst eller mest populære. De normative ytringer bevirker, at teksteksemplerne får karakter af at være en subjektiv anmeldelse, hvilket fremstår som smagsdommeri: “I tiden efter blev der skrevet en række andre fædrelandssange af danske digtere. **Smukkeste er** I Danmark er jeg født af H.C. Andersen” (Gjesing, 2011, s. 4). Denne henvendelsesform gør, at autoritetsstemmen får karakter af at være bedrevidende. Et andet element, vi finder karakteristisk ved autoritetsstemmen, er anvendelsen af præsupposition. Vi anvender den lingvistiske betegnelse præsupposition til at betegne det forhold, at læremiddelforfatteren ytrer et indhold, der antages for at være ‘almen viden’ og ukontroversielt på trods af, at det ytrede indhold potentielt kan være diskutabelt (Olsen, 2011). Læremiddelforfatteren har således en impli-

cit forståelse eller viden, som læreren antages at tilslutte sig. Det fører til en forventning om en fælles forståelse af selvfølgeligheder, men oftest bygger præsuppositionerne på læremiddelforfatternes egne opfattelser af, hvad 'man' gør og bør. I nogle tilfælde også hvad 'man' skal føle eller mene om noget bestemt. Der er en udtalt forventning om, at læreren skal anerkende, at man er enig i selve præmissen for det indforståede (Nølke, 2020; Olsen, 2011). Præsuppositionen bevirker, at man som lærer bliver tilbudt en positionering, hvor man skal kunne identificere sig med læremiddelforfatterens subjektive meninger, holdninger og vurderinger. Alternativt kan man stiltiende acceptere og/eller ignorere lærervejledningens 'betonede ytringer' i form af læremiddelforfatterens subjektive udtryk, såsom: "Staffelts¹ [sic] digte **er det reneste udtryk for den idealistiske romantik**, vi har i dansk litteratur" (Gjesing, 2011, s. 5). I flere tilfælde sker der en tydelig præsupposition af læreren, men i nogle tilfælde også af eleverne. "Det betyder, at de unge **uden større anstrengelser** kan genkende den verden og de temaer, Det Moderne Gennembruds forfattere skriver om, **som deres egne**" (Thurah, 2014, s. 1).

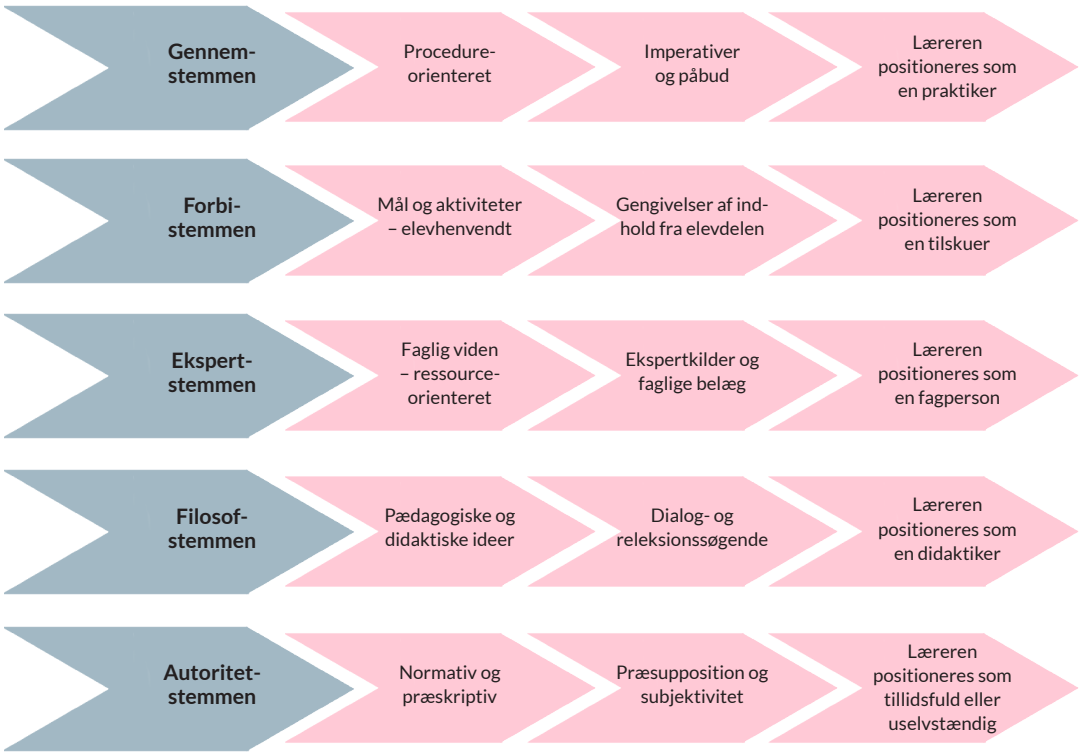
Autoritetsstemmen kommer sprogligt til udtryk ved, at læremiddelforfatteren anvender diskurser og sproglige virkemidler, såsom adjektiver og adverbier, til at fremhæve bestemte holdninger og vurderinger, som underbygger autoritetsstemmens budskab. "Jesper Wung-Sung **er en særdeles populær forfatter hos unge, både i og uden for skolen, og med god grund. Hans tekster er tilgængelige, veloplagte...**" (Kelly, 2013). Ydermere betones budskabet ved, at læremiddelforfatteren anvender 'er' som en kategorisk modalitet, hvilket skaber stærk udsagnskraft. Det bevirker, at læreren ubevidst bliver underlagt autoritetsstemmen, idet læreren bliver påvirket af autoritetsstemmens subjektivitet og præsupposition. Læreren forventer ikke at blive mødt af disse diskurser og sproglige virkemidler indenfor lærervejledningsgenren, og autoritetsstemmens karakter bevirker derfor, at læreren ikke bliver tilbudt handlefrihed eller ejerskab over undervisningens praksis. Samtidig er læremiddelforfatterens egen subjektivitet særligt eksplicit til stede i lærervejledningen fx i form af postulater og præsuppositioner.

Vi vurderer, at autoritetsstemmen henvender sig til læreren på en så markant anderledes måde end de andre teoretiske stemmer og ydermere positionerer læreren på en så radikalt anderledes måde end det, de øvrige fire stemmers karakteristika kan rumme analytisk.

1 Der henvises her til at Staffeldts efternavn konsekvent er stavet Staffelt i lærervejledningen, Romantikken (Gjesing, 2011). Den korrekte stavemåde af benævnte er: Adolph Wilhelm Schack von Staffeldt.

Derfor finder vi behov for tilføjelsen af yderligere en stemme. Autoritetsstemmen er en stemme, som rummer mange forskellige måder at henvende sig til læreren på i form af stemmens normative og præsriptive karakter. Dette kan føre til, at lærerens autonomi og ejerskab ignoreres eller afvises: “being *too* prescriptive and ignoring or dismissing teachers’ autonomy may also make the curriculum materials less effective” (Davis & Krajcik, 2005). Vi ved også, at når lærervejledningen ikke matcher lærerens forventninger og læringssyn, har det en negativ betydning for lærerens anvendelse af lærervejledningen (Collopy, 2003; Remillard & Bryans, 2004). Når læremiddelforfatteren anvender autoritetsstemmen, positionerer det læreren som en, der er autoritetstro, tillidsfuld eller uselvstændig. I Figur 3 har vi indsat autoritetsstemmen og dens karakteristika.

Figur 3.
Analysetilgang med tilføjelse af autoritet-stemmen.



Diskussion

Denne markant anderledes måde at henvende sig til læreren i lærervejledninger på er vi ikke de første til at bemærke og forsøge at beskrive og indfange. Skjelbred (2007) beskriver i sin undersøgelse af lærervejledninger rettet mod læsebøger til indskolingen:

” No professional arguments are given, and the shared meaning of the reader and the writer is taken for granted. The chatting voice in which the author addresses the teacher, not as a professional, but as a friend, is a way to underestimate the reader. (Skjelbred, 2007, s. 8).

Her er også tale om den præsupposition, som vi mener kendetegner læremiddelforfatterens stemme, når den bryder grænserne for de teoretisk funderede typer af stemmer. Denne form for fælles forståelse og opfattelse af et fagligt område, som vi karakteriserer som autoritetsstemmen: “We get no arguments. This can be understood as a sort of common shared meaning” (Skjelbred, 2007, s. 8). Gissel et al. (2022) finder ligeledes præsupposition i form af information, der “præsenteres som en selvindlysende sandhed” (Gissel et al., 2022, s. 63). Gissel et al. har også bemærket, at der i nogle tilfælde er tale om en “autoritær autor, der ikke giver plads til lærerens egen fagdidaktiske medreflektereren” (2022, s. 65). Gissel et al. (2022) beskriver, at det er, når læremiddelforfatteren optræder særligt eksplicit i lærervejledningen og karakteriserer denne stemme som en subjektiv, autoritativ og normativ stemme. Så når vi, ligesom Skjelbred (2007) og Gissel et al. (2022), reagerer på denne ‘anderledes stemme’, er det fordi, vi mener, at autoritetsstemmen bryder med de forudsigelige elementer inden for sprog og skrivemåde, som tidligere nævnt i forbindelse med lærervejledningsgenren: “The curriculum-text genre signals particular subjective schemes among teachers who are familiar with them” (Remillard, 2012, s. 113). Forventningen er at blive mødt af en forholdsvis objektiv faglig støtte og vejledning (Hansen, 2010) – ikke at blive mødt af normativitet og subjektivitet. Autoritetsstemmen bevirker, at læreren bliver adresseret på en radikalt anderledes måde, hvilket er afgørende for, hvordan læreren modtager og engagerer sig i lærervejledningens budskab og idéer (Remillard, 2012).

Læremiddelforfatterne udtrykker en bestemt intention i kraft af de stemmer, som anvendes i lærervejledningerne, og dette vil kunne opfattes forskelligt af lærerne. Vi vurderer derfor også, at autoritetsstemmens potentielle positioneringsmuligheder kan påvirke lærerne forskelligt. Den tilføjede stemme, autoritetsstemmen, kan derfor komme anderledes til udtryk i lærernes aktualiserede anvendelse af

lærervejledningerne. Den aktualiserede positionering vil afhænge af lærerens situationelle kontekst – for den nye og uerfarne lærer kan autoritetsstemmens normativitet og skråsikre subjektivitet fremstå som værende tryk og sikker. Det vil betyde, at læreren er positivt stillet overfor autoritetsstemmen og oplever at blive positioneret som tillidsfuld. Forskning viser netop, at uerfarne lærere: “Brugte læremidlerne ret ukritisk i starten af deres karriere [og] i høj grad lader sig påvirke af de metoder og tilgange, som de møder i læremidlerne tidligt i deres lærergerning” (Gissel, 2021, s. 281). Den erfarne lærer kan derimod opleve, at autoritetsstemmen – måske særligt i kraft af den præsupponerede henvendelsesform – taler *ned* til læreren. Hvis læreren bliver irriteret, provokeret eller på anden måde negativt stemt over for indholdet i lærervejledningen, kan lærerens opfattelse være at blive positioneret som uselvstændig, hvilket bevirker, at lærervejledningen bliver mindre effektiv (Davis & Krajcik, 2005). Dette står i kontrast til, at flere forskere argumenterer for, at anvendelsen af stemmen, der taler til læreren, er at foretrække, fordi det bl.a. virker efteruddannende for læreren (Davis & Krajcik, 2005, Remillard, 2000, 2012). *Til*-stemmen, som vi ser med filosofstemmen og ekspertstemmen, kommer til at virke engagerende på læreren på grund af de faglige rationaler og pædagogiske idéer, der ligger til grund for læremiddelforfatterens beslutninger og forslag. Vi vurderer, at autoritetsstemmen ikke på samme måde får indflydelse på lærerens aktive interageren, men får nærmere karakter af at komme til at virke passiviserende, og dermed bliver lærervejledningen mindre effektiv.

Hverken Remillard (2000, 2012) eller Ahl, Koljonen og Helenius (2017) har beskrevet, at de på samme måde fandt tegn på, at læremiddelforfatterens subjektivitet blev udtrykt så eksplicit eller gennem en autoritativ stemme i deres undersøgelser af lærervejledninger. Det kan skyldes, at genstandsfeltet for deres undersøgelser er matematikfaget, som ontologisk er væsentligt anderledes end danskfaget (Bremholm & Skott, 2019). Vurderingen bygger på, at danskfaget i kraft af at være et humanistisk fag fordrer nogle andre kompetencer – både fagligt og dannelsesmæssigt. Danskfaget skal bl.a. rumme idealer og intentioner om udvikling af personlig og kulturel identitet, hvor fortolkning er et af de bærende elementer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019a). For at imødekomme danskfagets idealer kan det didaktiske læremiddel potentielt få karakter af at være mere subjektivt formidlet, og der opstår dermed potentielt en større variation. Det kan også komme til udtryk i lærervejledningerne, som i højere grad kan have tendens til at få karakter af læremiddelforfatterens subjektivitet og fortolkning.

De 10 lærervejledninger, som er genstand for undersøgelsen, er udviklet, forfattet og publiceret over en årrække på ni år, hvilket også

bidrager til en potentiel forskellighed blot i kraft af tidsperspektivet. Et tidsperspektiv som også kan have afgørende betydning for, hvordan vi forstår danskfaget forskelligt gennem fagets udvikling i en tidsperiode på næsten et årti. I indeværende, kvalitative analyse behandler vi alle 10 lærervejledninger ud fra de samme teoretiske, objektive kriterier på samme tidspunkt. Det giver på en gang det samme analytiske udgangspunkt, men også potentielt mulighed for, at fortolkninger ikke tager højde for danskfagets udvikling gennem et årti. Ligeledes er de 10 lærervejledninger skrevet af ni forskellige læremiddelforfattere, hvilket også kan have en fortolkningsmæssig betydning. De ni læremiddelforfattere besidder – ud over hver deres individuelle skrivestil – også en forskelligartet faglig baggrund, uddannelse, læringssyn og videnskabsteoretisk ståsted. Fagligt kan vi spore, at de enkelte læremiddelforfattere kan have præferencer i forhold til en bestemt pædagogisk tankegang, eller at de bekender sig til en helt eksakt, didaktisk model, fx kvalitetsstjernen (Kelly, 2013). Det er også forholdsvis tydeligt, at uddannelsespolitiske strømninger som fx målstyret undervisning og øget fokus på elevers it- og mediekompetencer viser sig i lærervejledningerne – ikke kun i kraft af angivelse af mål, men også i læremiddelforfatterens didaktiske valg omkring struktur og opbygning i undervisningsdesignet. Fokus på målstyret undervisning ser vi fx i lærervejledningen til Det moderne gennembrud (Thurah, 2014). Inddragelsen af elevernes it- og mediekompetencer ser vi særligt i lærervejledningerne til Ondskab (Kelly, 2015) og Romantikken (Gjesing, 2011), hvor det eksplicit italesættes: “Ved at inddrage SkoleTubes værktøjer i forløbet arbejder I direkte med de målsætninger, der er opstillet for elevernes it- og mediekompetencer” (Gjesing, 2011, s. 11). Den enkelte læremiddelforfatters opfattelse af værdier, menneske-/børnesyn, dannelsessyn og syn på læring har betydning for, hvad den enkelte læremiddelforfatter mener er vigtigt og relevant inden for danskfaget. Det får betydning for, formuleringen i den enkelte lærervejledning. Derfor opstår der en naturlig forskellighed mellem indhold, diskurser og danskfaglige tilgange på tværs af de 10 lærervejledninger.

Teoretisk set kan det forekomme, at lærervejledningens forskellige stemmer burde være lette at definere og adskille fra hinanden. Men i en analysepraksis lægger stemmerne sig på mange måder op ad hinanden i deres anvendte karakteristika. Når vi som forskere analyserer på sprogligt indhold og diskurser, så kan vi heller ikke undgå at være til stede med vores individuelle faglighed og faglige præferencer. Dette kan være udslagsgivende for, hvordan vi fortolker lærervejledningernes formuleringer og diskurser. Dette bevirker, at vi foretager en (subjektiv) fortolkning i at undersøge, hvordan de sproglige markører indikerer, hvilken stemme der er tale om. Vi har derfor ikke kunnet

undgå, at analyseprocessen potentielt har foregået med en vis subjektivitet, hvilket kan påvirke undersøgelsen, og de resultater, vi har frembragt (Jørgensen & Phillips, 1999). For at imødekomme potentielle subjektive fortolkninger har vi begge gennemlæst alle de passager i de 10 lærervejledninger, som gav anledning til tvivl. Både da vi analyserede dem i forhold til de fire eksisterende teoretiske stemmer, men også i processen, hvor vi drøftede og vurderede, hvordan de passager, som ikke lod sig indfange, skulle karakteriseres og kategoriseres.

Konklusion

De 10 analyserede lærervejledninger er karakteriseret ved, at der generelt er en repræsentation af alle de fem forskellige stemmer – særligt er der en høj forekomst af ekspertstemmen. Den høje forekomst af ekspertstemmen indikerer, at lærervejledningerne på dansk.gyldendal.dk er ressourceorienterede, idet lærervejledningerne i høj grad bidrager med faglig viden, og at læreren dermed potentielt bliver positioneret som en fagperson.

Men det tyder også på, at når ekspertstemmens subjektivitet får karakter af at være bedrevidende, eller når argumenter ikke bliver underbygget af begrundelser, så tangerer det til normative udsagn eller påstande, hvilket kan få karakter af at virke præsupponerende. Det er med baggrund i disse tilfælde, at vi argumenterer for tilføjelsen af den femte stemme, autoritetsstemmen. Vi fandt autoritetsstemmen i nogen grad repræsenteret i samtlige 10 lærervejledninger. På baggrund af undersøgelsen kan vi konkludere, at autoritetsstemmen potentielt kan bevirke, at lærerens autonomi og ejerskab bliver ignoreret, hvilket kan medføre, at lærervejledningen potentielt bliver mindre effektiv for læreren.

Med udgangspunkt i undersøgelsen og den empirisk tilføjede autoritetsstemme har vi udviklet en analysetilgang, der indeholder alle fem stemmer (Figur 3). Analytisk kan tilgangen anvendes kvalitativt af fx lærere og lærerstuderende til at analysere lærervejledninger. Vi forestiller os, at analysetilgangens opmærksomheder kan bidrage til, at lærere, i vurdering af et konkret læremiddel, vil kunne anvende disse teoretiske analysekategorier til en vurdering af lærervejledningen. Dermed supplerer og bidrager denne analysetilgang til den samlede vurdering af et læremiddels anvendelse, tilgængelighed og undervisningsmæssige potentialer (Carlsen & Hansen, 2009; Lære-

middeltjek, u. å). Tilsvarende vil lærerstuderende på landets professionshøjskoler kunne anvende analysetilgangen i deres arbejde med at vurdere læremidler, hvor viden og vurdering i relation til lærervejledningen bidrager med yderligere en dimension i læremiddelanalysen. Produktivt kan analysetilgangen potentielt anvendes til udvikling af lærervejledninger, hvor bidraget kan give læremiddelsproducenterne et øget fokus på, hvordan de ønsker at adressere lærerne i lærervejledningerne. Vi forestiller os, at læremiddelforfattere og forlag kan få en opmærksomhed på, hvordan de vælger at formulere sig gennem lærervejledningens indhold. Det gælder både den implicite og den eksplicitte positionering af læreren – hvad forventes konkret fagligt af læreren som modtager af lærervejledningens budskab, hvilke muligheder for handling skabes, og hvilket råderum giver det lærerne. Dermed har analysetilgangen potentiale både analytisk og produktivt og vil med fordel også kunne anvendes kvantitativt ved en eventuel videreudvikling og operationalisering og evt. forenkling af analysekategorierne.

Referencer

- Ahl, L.,** Koljonen, T. & Helenius, O. (2017). The Voice of Curriculum Developers in Teacher Guides. *For the Learning of Mathematics*, 37(2), 35-39
- Bowen, G. A.** (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- 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>
- Brown, M.** (2009). The Teacher-Tool Relationship. Theorizing the Design and Use of Curriculum Materials. I: J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann & G. M. Lloyd (red.), *Mathematics Teachers at Work: Connecting Curriculum Materials and Classroom Instruction* (s. 17-36). Routledge.
- Buch, B.,** Gissel, S. T., Oksbjerg, M., Kjeldsen, K. & Albrechtsen, T. R. S. (2023). A systematic review of research on teachers' guides. *Learning Tech*, 8(12), 12-40. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i12.132330>
- Bueie, A. A.** (2002). Lærebokvalg – en formalisert og systematisk prosess? En undersøkelse av valg av lærebøker for norskfaget i den videregående skolen. *Skriftserien fra Høgskolen i Vestfold*, 11(4).
- 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. <http://dx.doi.org/10.5204/jld.v4i4.87>
- Børne-** og Undervisningsministeriet (2018a). *Oversigt over kommunernes forbrug af puljen til digitale læremidler 2017*. Lokaliseret [8. april 2024] på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf18/180601-notat-over-sigt-over-kommunernes-forbrug-af-puljen-til-digitale-laeremidler-i-2017.pdf>
- Børne-** og Undervisningsministeriet (2018b). *Pulje har sat skub i markedet for digitale læremidler*. Lokaliseret [8. april 2024] på: <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2018/juni/180601-pulje-har-sat-skub-i-markedet-for-digitale-laeremidler>
- Børne-** og Undervisningsministeriet (2019a). *Dansk. Faghæfte*. Lokaliseret [8. april 2024] på: https://emu.dk/sites/default/files/2023-01/GSK_Dansk_Fagh%C3%A6fte_2020.pdf
- Børne-** og Undervisningsministeriet (2019b). *Dansk. Fælles Mål*. Lokaliseret [8. april 2024] på: https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Dansk.pdf
- Børne-** og Undervisningsministeriet (2021). *Lærers digitale hverdag – kvantitativ kortlægning*. Lokaliseret [8. april 2024] på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf21/jun/210621-rapporten-laerers-digitale-hverdag.pdf>
- Carlsen, D. & Hansen, J. J.** (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerfor-
eningens Forlag.
- Collopy, R.** (2003). Curriculum Materials as a Professional Development Tool: How a Mathematics Textbook Affected Two Teachers' Learning. *The Elementary School Journal*, 103(3), 287-311. <https://doi.org/10.1086/499727>
- Corbin, J. & Strauss, A.** (2015). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W.** (2008). *Educational Research. Planning, Conduction, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.
- Dahler-Larsen, P.** (2007). Kvalitativ metode. *Politica*, 39(3), 317-334. <https://doi.org/10.7146/politica.v39i3.69868>
- Dansk.gyldendal.dk.** (u. å.). *Om forløbene...* Lokaliseret [04. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/til-laereren/om-portalen/om-forloebene>
- Davies, B. & Harré, R.** (2014). *Positionering: diskursiv produktion af selver*. Forlaget Mindspace.
- Davis, E. A. & Krajcik, J. S.** (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher*, 34(3), 3-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X034003003>
- Fairclough, N.** (2008). *Kritisk diskursanalyse: En tekstsamling*. Hans Reitzels Forlag
- Fougst, S. S.** (2011). Interaktionsbaseret samtaleanalyse af undervisning. *Synsvinkler*, 20(43), 195-213.
- Frederiksen, M.** (2020). Mixed methods-forskning. I: S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 257-277). Hans Reitzels forlag.

- 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 Tidsskrift*, 105(3), 282-295.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-03-03>
- 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*, 6(9), 80-119.
<https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>
- Gissel, S. T., Buch, B., Oksbjerg, M., Kjeldsen, K. & Lytje, M.** (2022). Lærervejledningslandskabet i Danmark. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, 8(12), 41-74. <https://doi.org/10.7146/lt.v7i12.132029>
- Gjesing, A.** (2011) *Romantikken – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/perioder/romantikken/kapitler/laerervejledning>
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I.** (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskabet. Fra læremiddel til undervisning*. Akademisk forlag.
- Harré, R. & Van Langenhove, L.** (1999). *Positioning Theory. Moral Contexts of Intentional Action*. Wiley-Blackwell.
- Herbel-Eisenmann, B. A.** (2007). From Intended Curriculum to Written Curriculum: Examining the “Voice” of a Mathematics Textbook. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(4), 344-369.
- Imsen, G.** (2020). *Lærerenes verden: Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jeppesen, L. & Trabolt, M. N.** (2018). *Ternet Ninja – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/ter-net-ninja/kapitler/laerer/laerervejledning>
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L.** (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Samfundslitteratur, Roskilde Universitetsforlag.
- Kelly, A. L.** (2013). *Jesper Wung-Sung – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/forfatterskaber/jesper-wung-sung/kapitler/laerervejledning>
- Kelly, A. L.** (2015). *Ondskab – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/temaer/ondskab/kapitler/laerervejledning>
- Kilian, A. S.** (2020). *Unge Under Pres – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/temaer/unge-under-pres/kapitler/laerer/laerervejledning>
- Læremiddel.dk** (2021, 2. september). *Status på projekt om lærervejledningen: Design, brug og virkning*. Lokaliseret [5. februar 2024] på: <https://laeremiddel.dk/status-paa-projekt-om-laerervejledningen-design-brug-og-virkning/>
- Læremiddel.dk** (u. å.). *Lærervejledningen: Design, Brug og Virkning*. Lokaliseret [8. april 2024] på: <https://laeremiddel.dk/projekter/laerervejledningen-design-brug-og-virkning/>

- Læremiddeltjek** (u. å.). *Læremiddeltjek*. Lokaliseret [24. juli 2024] på: https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2023/05/laeremiddeltjek_interaktiv_fil.pdf
- Madsen, J. Ø. & Saldern, C. H.** (2019). *Tag Gaden Tilbage – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/tag-gaden-tilbage/kapitler/laerer/laerervejledning>
- Mikk, J.** (2000) *Textbook: Research and Writing*. Lang.
- Nølle, H.** (2020). *Præsupposition*. Lokaliseret [4. april 2022] på: <https://denstordanske.lex.dk/pr%C3%A6supposition>
- Oksbjerg, M.** (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet*. Aarhus Universitet.
- Olsen, C. & Skovgren, E., M.** (2022). *Lærervejledningens Positioneringspotentialer. Om henvendelsesformer og positionering i lærervejledninger på fagportalen dansk.gyldendal.dk* [Upubliceret Specialeopgave]. Aarhus Universitet.
- Olsen, J., H.** (2011). Præsupposition og implikatur – en tekstlingvistisk analyse af politiske blogs. *Semikolon*, 12(22), 31-38.
- 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>
- Remillard, J. T.** (2012). Modes of Engagement: Understanding Teachers' Transactions with Mathematics Curriculum Resources. I: G. Guedet, B. Pepin & L. Trouche (red.), *From Text to 'Lived' Resources. Mathematics Curriculum Materials and Teacher Development*. (s. 105-122). Springer.
- Remillard, J. T. & Bryans, M. B.** (2004). Teachers' Orientations toward Mathematics Curriculum Materials: Implications for Teacher Learning. *Journal for Research in Mathematics Education*, 35(5), 352-388. <https://doi.org/10.2307/30034820>
- Rytter, C.** (2011/2019). *Nyhedsformidling – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/nyhedsformidling/kapitler/laerervejledning>
- Schou, D. V.** (2021). Fagportalen dansk.gyldendal.dk – En mosaik af forskellige syn på danskundervisning. *Viden om Literacy* 29, 38-45.
- Schrivver, H.** (2014/2019) *Pressefoto – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/pressefoto/kapitler/laerervejledning>
- Schön, D. A.** (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Forlaget Klim.
- Selander, S.** (1994). Pedagogiska texter och retorik. I: S. Selander & B. Englund (red.), *Konsten att informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. (s. 41-54). HLS Förlag.
- Sigurgeirsson, I.** (1992). *The Role, Use and Impact of curriculum Materials in Intermediate Level Icelandic Classrooms*. University of Sussex.
- Skjelbred, D.** (2002). Some Norwegian teachers Evaluation of the Teachers's Guide. I: J. Mikk, V. Meisalo, H. Kukemelk & M. Horsley (red.), *Learning and educational Media. The Third IARTEM Volume*. University of Tartu.

- Skjelbred, D.** (2007). Teachers' Guides in Textbook Research. *IARTEM E-Journal*, 1(1), 25-35. <https://doi.org/10.21344/iartem.v1i1.803>
- Steffensen, B.** (2005). *Når børn læser fiktion – Grundlaget for den nye litteraturpædagogik*. Akademisk forlag.
- Stylianides, G. J.** (2007). Investigating the Guidance Offered to Teachers in Curriculum Materials: The Case of Proof in Mathematics. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 6, 191-215. <https://doi.org/10.1007/s10763-007-9074-y>
- Suh, H.** (2019). The Voice of Mathematics Teacher Guides from Their Use of Pronouns, Modality, and Imperatives. *Research in Mathematical Education*, 22 (3), 223-243. <https://doi.org/10.7468/jksmed.2019.22.3.223>
- Thurah, T.** (2014). *Det moderne gennembrud – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/perioder/det-moderne-gennembrud/kapitler/laerervejledning/laerervejledning>
- VIVE** (2023). *PISA 2022. Hovedrapport*. Lokaliseret [8. april 2024] på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/int/240131-301336-pisa-2022-hovedrapport-pdf-ua.pdf>
- Østergreen-Olsen, D.** (2011). *Kim Fupz Aakeson – Lærervejledning*. Lokaliseret [4. marts 2022] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/forfatterskaber/kim-fupz-aakeson/kapitler/laerervejledning>

Appendix A

Oversigt over de analyserede lærervejledninger med angivelse af forløbsområde, titel, klassetrin, længde, varighed, årstal samt forfatter. For at imødekomme eventuelle redigeringer har vi foretaget analyser-

Lærervejledning til undervisningsforløb	Danskfaglige områder	Antal normalsider (cirka)	Forfatter	Årstal	Varighed	Stemmer	Klassetrin
Det moderne gennembrud	Perioder	47 NS	Thomas Thurah	2014	32 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Autoritet	8.-9. klassetrin
Romantikken	Perioder	22 NS	Anders Gjesing	2011	14 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Forbi Autoritet	8.-9. klassetrin
Ternet Ninja	Hoved-værker	4 NS	Louise Jeppesen & Monica Navarro Trabolt	2018	20 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Autoritet	7. klassetrin
Tag Gaden Tilbage	Hoved-værker	4,5 NS	Jane Østergaard Madsen & Christina Holdt Saldern	2019	16 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Autoritet	9.-10. klassetrin
Nyhedsformidling	Genrer	4,5 NS	Charlotte Rytter	2011/2019	14 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Forbi Autoritet	7.-8. klassetrin
Pressefoto	Genrer	7 NS	Hanne Schriver	2014/2019	12 lektioner	Filosof Ekspert Autoritet	8.-9. klassetrin
Unge Under Pres	Temaer	2 NS	Anne Sofie Kilian	2020	18 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Forbi Autoritet	8.-9. klassetrin
Ondskab	Temaer	5 NS	Amanda Lundberg Kelly	2015	12 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Forbi Autoritet	9. -10. klassetrin
Kim Fupz Aakeson	Forfater-skaber	5 NS	Dorte Østergren-Olsen	2011	12 lektioner	Filosof Ekspert Gennem Autoritet	7. -8. klassetrin
Jesper Wung-Sung	Forfater-skaber	6 NS	Amanda Lundberg Kelly	2013	16 lektioner	Ekspert Gennem Forbi Autoritet	7. -8. klassetrin

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.

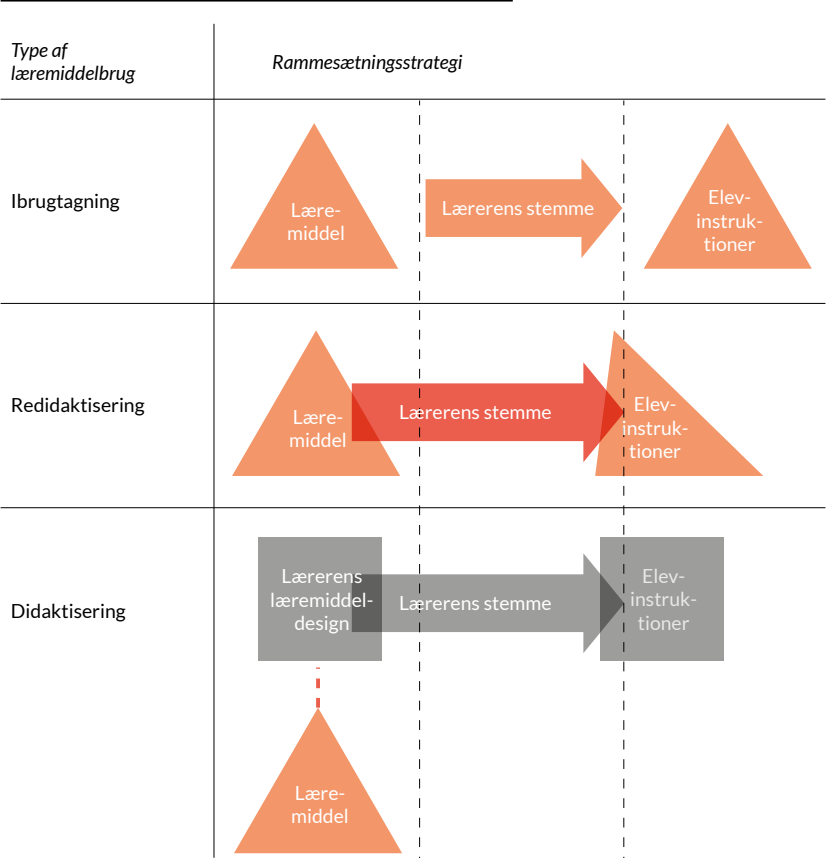
— *Rammesætning af egen didaktisering*: når læreren selv designer undervisningen, eventuelt med løs inspiration fra et eller flere læremidler.

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 klassesamtalerne, og disse blev defineret ud fra deres karakteristika. Slutteligt blev alle ytringerne genkodet efter det komplette system. 34% af ytringerne i klassesamtalerne 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	Værsgod 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.

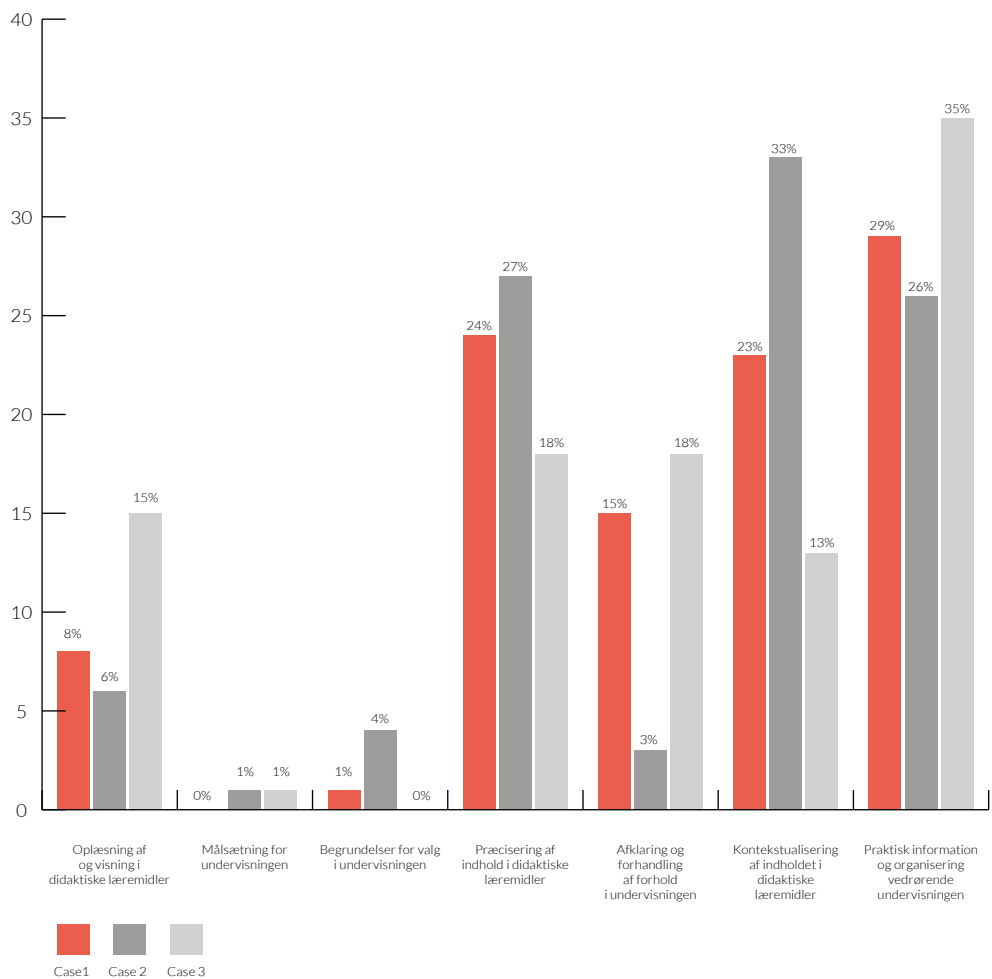
Resultater

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 klassesamtaler 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 redidaktiseringer 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 daggy*. Gyldendal. <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/dig-og-mig-ved-daggy>
- 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/l1esll.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. & Cervenkova, 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.

Abstract

Nationalt Videncenter for Læremidler – Læremiddel.dk kategoriserer almindeligvis læremidler i tre kategorier: Didaktiske, funktionelle og semantiske læremidler. Artiklen argumenterer for, at denne kategorisering ikke er tilstrækkelig, når det drejer sig om at øge kvaliteten af undervisningen på erhvervsuddannelserne gennem brug af læremidler.

På baggrund af et forskningsprojekt med en professionshøjskole og erhvervs- og SoSu-skoler giver artiklen et bud på, hvordan de førnævnte og eksisterende kategorier kan suppleres med yderligere tre kategorier; praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende for at indfange det særegne ved læremidler på erhvervsuddannelser, hvor læremidlerne kan have en faglig identitetsskabende funktion for eleverne, som ikke kan rummes inden for den traditionelle kategorisering af læremidler.

National Center for Learning Materials – Laeremiddel.dk generally categorizes learning materials into three categories: didactic, functional, and semantic learning materials. The article argues that this categorization is insufficient when it comes to increasing the quality of teaching in vocational schools through the use of learning materials.

Based on a research project with a university college and vocational and social and health care schools, the article offers a suggestion as to how the aforementioned and existing categories can be supplemented with three additional categories; practice-close, practice-conscious, and practice-simulating to capture the distinctive nature of learning materials in vocational schools, where the learning materials can have a professional identity-creating function for the students, which cannot be accommodated within the traditional categorization of learning materials.

Læremidler på erhvervsuddannelserne

En kategorisering i praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende.

Af Sofie Esmann Busch, Professionshøjskolen Absalon, & Anne Mette Dalgaard Hald, Professionshøjskolen Absalon

Læremidler er af stor didaktisk betydning for undervisningen og kan understøtte øvrige aktiviteter med oplevelse, udfoldelse og læring i grundskole og ungdomsuddannelser, herunder erhvervsuddannelserne, som denne artikel handler om. Faglæreren på erhvervsuddannelserne kan gennem læremidler udpege og fremhæve faglige pointer. De kan også organisere undervisningen ved at tildele sig selv og eleverne bestemte roller og funktioner i tid og rum ud fra læremidlet. Faglæreren har en bred vifte af læremidler til rådighed, der omfatter medier, teknologier, undervisningsmaterialer og artefakter af forskellige slags med det formål at understøtte undervisningens kvalitet.

I denne artikel vil vi undersøge og udfordre den traditionelle læremiddelkategorisering ved at spørge, om samme kategorisering af læremidler er anvendelig på erhvervsuddannelserne? Kategoriseringen af læremidler er beskrevet på Nationalt Videnscenter for Læremidler – Læremiddel.dk, hvor der præsenteres tre kategorier, som kan begrebsætte de læremidler, der anvendes i den skolastiske tradition i grundskolen, henholdsvis de *didaktiske*, *semantiske* og *funktionelle* læremidler, men denne kategorisering er ikke universel, og der må et supplement til, når blikket er rettet mod erhvervsuddannelserne.

Læremiddelkategorier i grundskolen versus erhvervsuddannelserne

Det er dokumenteret, at de tre kategorier for læremidler fungerer og anvendes i en grundskolekontekst, hvor *didaktiske læremidler* er ud-

viklet til undervisning i skolen, ofte til et bestemt klassetrin og repræsenterer og formidler et betydningsmæssigt indhold og iscenesætter læring som en bevidst handling, som eleverne skal gennemføre. Det vil sige, at didaktiske læremidler er produceret med et undervisningsformål for øje. Det kan være forlagsproducerede systemer og fagportaler eller forløb produceret af en lærer. *Semantiske læremidler* er tekster og artefakter, der ikke er produceret med undervisning som formål, men som har en betydning og funktion ude i samfundet uafhængigt af undervisning – f.eks. kan en lærer vælge at bruge en YouTube-video i madkundskab i grundskolen eller en folder om affaldssortering i biologi, men hverken YouTube-videoen eller folderen er produceret med den hensigt, at de skal bringes ind i undervisningen. At bruge et semantisk læremiddel i undervisningen kræver, at læreren *didaktiserer* læremidlet. Semantiske læremidlers potentiale i undervisningen er blandt andet, at læreren gennem denne didaktisering, kan binde verden uden for skolens mure sammen med undervisningen inden for murene på en mere aktuel og vedkommende måde for eleverne. *Funktionelle læremidler* støtter bearbejdning af et betydningsmæssigt didaktisk indhold. Det vil sige, at funktionelle læremidler er værktøjer, der potentielt kan anvendes i undervisnings- og læringssituationer til at muliggøre eller facilitere bestemte aktiviteter, der fremmer elevernes læreprocesser. Funktionelle læremidler kan understøtte særlige aktiviteter i undervisningen. Det kan være værktøjer, som en passer eller et program til et regneark i matematikundervisningen. Funktionelle læremidler er karakteriseret ved, at de ikke er produceret specifikt med henblik på undervisning, men traditionelt indgår som et læremiddel i de pågældende fag. Læreren inddrager det funktionelle læremiddel i undervisningen, når læremidlet har et didaktisk potentiale og i forlængelse heraf instruerer læreren eleverne i brugen af det funktionelle læremiddel (laeremiddel.dk).

I formålet med undervisningen på erhvervsuddannelserne står det centralt, at eleverne skal få adgang til det faglærte arbejdsmarked og mere specifikt et bestemt erhverv. Folkeskolens sigte er et andet. Her skal eleverne opnå de teoretiske og praktiske færdigheder, de senere skal bruge i en ungdomsuddannelse og i deres liv generelt, hvorfor undervisningen på de to skoleformer må være væsensforskellige.

Med det udgangspunkt peger vi på tre nye og supplerende kategorier for læremidler, som vi vil argumentere for 1) i højere grad end de skolastiske kategorier kan begrebs sætte de mange forskelligartede læremidler, der anvendes på erhvervsuddannelserne og 2) vil øge kvaliteten i faglærernes planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning og derudover 3) kan supplere de allerede udviklede læremiddelkategorier og desuden anvendes, når der er fokus på praksisfaglighed i grundskolen.

Kategorierne, vi præsenterer i artiklen, er empirisk genereret gennem observationer på flere forskellige erhvervsuddannelser.

Kategorierne er *praksistætte*, *praksissimulerende* og *praksisbevidstgørende*.

Sideløbende med disse nye kategorier af læremidler kan faglærerne på erhvervsuddannelserne også anvende de skolastiske læremiddelkategorier. Det kan vise sig ved, at social- og sundhedsuddannelsen bruger en grundbog med naturfaglige opgaver, som kan betegnes som et didaktisk læremiddel. Gastronomuddannelsen anvender en gastronomibog, som er en grundbog i faget og dermed et didaktisk læremiddel for både ernæringsassistent- og gastronomuddannelserne. Transport- og logistikuddannelsen kan anvende et trafikspil, som i den kontekst er et semantisk læremiddel, fordi de didaktiske elementer i spillet er hentet fra en verden uden for den pågældende erhvervsuddannelse. Erhvervsuddannelserne anvender desuden en række andre læremidler, der mere produktivt og erhvervsrettet kan begrebsliggøres som *praksistætte*, *praksissimulerende* og *praksisbevidstgørende*, hvilket vi vil vise i analysen.

Dahler-Larsen (2007) peger på, at kvalitet kan begrebssættes på forskellige måder, alt efter formålet med anvendelsen af kvalitetsbegrebet. Vi anvender i artiklen et kvalitetsbegreb, som sigter mod effekt af den supplerende kategorisering af læremidler, og som i udgangspunktet er normativt begrundet. Kvalitetskriteriet i denne artikel er, at faglærerne får begreber til at fremme læring hos deres elever gennem en forståelse for de læremidler, de anvender. Ravn (2023) har vist, hvorledes læremidler kan fremme faglig identitet hos eleverne, og derfor kan faglærerne med fordel anvende forskellige typer af læremidler, som er praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende for at fremme den faglige identitet hos elever og lærlinge. Dahler-Larsen (2007) peger på, at et kvalitetsbegreb bør stille, hvad han kalder ubekvemme spørgsmål. Det ubekvemme spørgsmål i denne artikel må derfor være, hvorvidt det giver forøget kvalitet i undervisningens gennemførelse, hvis faglærerne anvender de erhvervsrettede kategorier for læremidler, som vi argumenterer for.

Det fører os videre til **forskningsspørgsmålet**, der handler om, hvordan der kan udvikles brugbare kategoriseringer af læremidler på erhvervsuddannelserne udover de allerede etablerede, som kan understøtte eleverne i forskellige læreprocesser frem mod skabelsen af en identitet som faglært på arbejdsmarkedet.



Teoretisk afsæt – udvikling og rammesætning af begreberne:

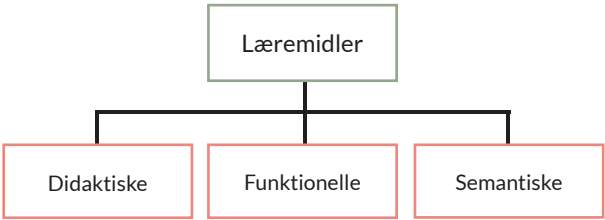
Praksistætte – praksisbevidstgørende – praksissimulerende

Hensigten med det teoretiske afsæt er at argumentere for, at faglærernes brug af læremidler på erhvervsuddannelserne tager udgangspunkt i en anden kontekst end grundskolens – ligesom kvalitet også må formodes at være defineret anderledes i grundskolen end på erhvervsuddannelserne. Faglæreren kan således øge kvaliteten af sin undervisning ved at anvende de nye kategoriseringer og må derfor navigere ud fra andre kategoriseringer af læremidler end de tidligere udviklede og teoretiske begreber inden for læremiddelforskning, semantiske, didaktiske og funktionelle læremidler (Læremiddel.dk) i hovedparten af deres undervisning.

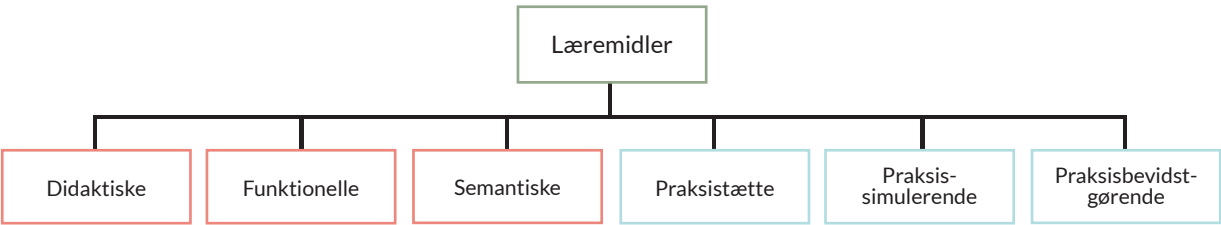
Artiklens teoretiske afsæt er inspireret af forskerne som Henrik Hersom, Peter Koudahl, Christina Højlund, Stephen Billett, Poul Hager og Phil Hodgkinson i forsøget på at udvikle og rammesætte begreberne, praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende som operationaliserbare kategorier i undervisningen inden for erhvervsuddannelsesområdet.

I det følgende afsnit bliver de tre supplerende kategoriseringer begrebsliggjort, for at præcisere kategoriseringen af læremidler på erhvervsuddannelserne. Overordnet set kan den traditionelle kategorisering illustreres ved Figur 1, mens vi vil udbygge kategoriseringen til også at omfatte praksistætte, praksissimulerende og praksisbevidstgørende læremidler, hvilket er markeret med blå i Figur 2.

Figur 1.
Traditionel kategorisering af læremidler
(Læremiddel.dk)



Figur 2.
Kategorisering af læremidler til erhvervsuddannelserne.



Praksistætte læremidler

I rammesætningen af begrebet *praksistætte læremidler* går vi i dialog med Hersom og Koudahls (2020) og Højlands (2000) begrebsudviklinger om praksisnær læring. Hersom definerer praksisnær undervisning “som noget, der 1. skal give eleverne nogle bestemte faglige og praktiske færdigheder og 2. skal give eleverne kompetencer til livet i og omkring erhvervet og danne dem til selvvirksomme faglærte” (Hersom, 2023, s. 258). Hersoms begreb er udviklet med henblik på undervis-

ning, mens vi undersøger læremidler, der både kan anvendes i undervisning og af eleverne selv i og uden for undervisning. Vi er inspireret af Hersoms forståelse af målet med praksisnær undervisning. Praksisnær undervisning har som formål at komme så nær som muligt til den profession, undervisningen sigter mod (Hersom og Koudahl, 2020). Også praksistætte læremidler sigter mod at virke autentiske og tætte på den profession, der uddannes til.

Praksistætte læremidler skal bidrage til udviklingen af faglig identitet hos eleverne. De skal gøre eleverne klar til det erhverv, de skal virke i. De får gennem praksistætte læremidler indsigt i og kendskab til det faglige repertoire (Wenger, 2024), som gælder i erhvervet. Praksistætte læremidler og de faglige begreber, der knytter sig til brugen af læremidlet i undervisningen, udgør en væsentlig del af den faglighed, der skal uddannes til.

Højlund (2000) beskriver begrebet praksisnær ud fra tre perspektiver. For det første analyserer hun begrebet praksisnær som en del af en politisk dagsorden, som forbindes til begrebet praksisfaglighed. For det andet begrebsliggøres praksisnærhed som en optagethed af omverden og dens muligheder. For det tredje betegner begrebet et dannelsesaspekt, som sigter mod at danne elever til demokratiske og autonome medborgere. De tre perspektiver betyder, at der kobles mange betydninger til begrebet praksisnærhed. Betydninger som rækker ud over, hvad der forbindes med begrebet praksistætte læremidler. Når vi ikke anvender begrebet *praksisnær* men *praksistæt* om læremidlerne, skyldes det, at praksisnær begrebet tillægges så mange konnotationer, der kan gøre begrebet mere uklart.

Begrebet praksistæt knytter hverken an til en politisk eller en dannelsesmæssig dagsorden, men praksistæt betegner en materiel og faglig diskursiv tilknytning til et bagvedliggende erhverv. Det er således velegnet som begreb for en type læremiddel på erhvervsuddannelserne. Elever og læringe kan gennem træning med praksistætte læremidler knytte en forbindelse til det hverv, de skal arbejde med efter skolen. De kan arbejde på personlige måder og bruge deres forskellige erfaringer, når de arbejder med praksistætte læremidler. Dermed vil elever og læringe arbejde forskelligt med praksistætte læremidler og deres læreprocesser bliver ligeledes forskellige.

På erhvervsuddannelserne er det ikke tilstrækkeligt at rammesætte praksistætte læremidler som semantiske, selvom man i grundskolen ville beskrive de anvendte læremidler som semantiske. Materialiteten i de praksistætte læremidler er ikke nødvendigvis identisk med materialiteten i de artefakter, de anvender i erhvervet, men de ligner og opfattes ofte af elever som autentiske. Læreren didaktiserer ikke de praksistætte læremidler, men faglæreren vejleder eleverne i læremidlets funktion og egnet i forhold til en given opgave. Elever og

lærlinge kan på den baggrund vælge, hvilke praksistætte læremidler, de vil bruge for at løse den opgave, som faglæreren stiller.

Praksissimulerende læremidler

Begrebet praksissimulerende læremidler er inspireret af den australske erhvervsskoleforsker Stephen Billett. Billett er optaget af at definere og begrebsætte en bestemt læreproces i forhold til arbejdspladsrelevant læring, som han mener er oversat i megen forskning. Den læreproces kalder han mimesis, eller mimerisk læring. Vi har valgt at oversætte begrebet til dansk som imiterende læring, da Billett også selv anvender ordet imitering til at betegne og forklare mimesis (Billett, 2014).

Læreprocessen til imiterende læring sker gennem observation, imitation og gentagelse af aktiviteter. Læreprocessen er medieret af artefakter af forskellig art. Artefakterne i imiterende læring peger ud over dem selv til den praksis, de er designet med henblik på (Tomasello, 2004, s. 52). Artefakterne er medskabere af den lærendes kognition og handling. Læreprocessen sker ifølge Billett i et spændingsfelt mellem socialkonstruktivisme og individuel konstruktivisme. Den individuelle konstruktivisme er betinget af elevens erfaringer og forståelse. Den er tillige betinget af elevens interesse, parathed, intention og agency, så der er således væsentlige individuelle faktorer på spil i imiterende læring (Billett, 2014).

Når eleven lærer gennem imiterende læring, er det ikke alene bestemte handlinger, know-how, som eleven lærer. Eleven lærer også de normativiteter, der knytter sig til den praksis, som artefakterne viser hen til. Billett (2014) kalder det kulturelt drevet læring, men da Billett ikke nærmere definerer kultur og dermed teoretiserer et statisk kulturbegreb (Jensen 2018), vil vi anvende begrebet normativitet, som er inspireret af Schatzki (2012). Der ligger i enhver praksis, ifølge Schatzki, en praksisforståelse, en know-how og en praksisbegribelse, en know-why (Hald, 2018), som kan forstås som en normativitet, som påvirker både hvordan og hvad eleven lærer af at deltage i praksissen. Der er således formål og normativiteter i enhver praksis, som er væsentlige at lære i en imiterende læring.

Når læremidler er praksissimulerende, kan de med baggrund i Billetts teori om imitationer i læring begrebsættes, som pegende hen på bestemte praksisser. For eksempel, når en skov- og naturteknikerelev lærer sig at flytte tunge træstammer ved hjælp af en simuleringsmaskine, så kan det forstås som et praksissimulerende læremiddel. Skov- og naturteknikereleven skal ved hjælp af simuleringen opøve know-how gennem maskinen. Eleven skal ligeledes lære sig know-why og normativiteten i sit kommende job, hvor det er væsentligt ikke kun at øve nøjagtighed, men også hurtighed, som branchen sætter som mål.

Praksisbevidstgørende læremidler

Praksisbevidstgørende læremidler kan indgå i lighed med praksistætte og praksissimulerende læremidler, som en central del af læreprocesser for eleverne på erhvervsuddannelserne. For at kunne begrebs sætte læremidler som bevidstgørende er vi inspireret af teori fra Hager og Hodkinson (2009), der introducerer begrebet transition som et begreb for den læreproces, hvor det der læres forandres og tilpasses af de lærende elever. Begrebet er udviklet i modsætning til begrebet transfer, som Hager og Hodkinson beskylder for at tænke læring som en simpel overførsel af en bestemt læring. Når der opstår overførsel fra en kontekst til en anden, er læringen ifølge Hager og Hodkinson i stedet kompleks. Der sker i processen noget med det lærte, så det ikke længere er det samme, der forandres. Forandringen sker ifølge Hager og Hodkinson (2009) ud fra det, som eleven tidligere har lært og erfaret. Erfaring gør det enkelte menneskes transitionsproces særlig. Der skabes en aktiv og bevidstgørende læreproces, hvor det lærte bliver til ens egen.

Eleverne vil gennem praksisbevidstgørende læremidler opnå forskellig læring, og de vil alle i den bevidstgørende transitionsproces aktivt tilpasse læringen til eget behov. Praksisbevidstgørende læremidler bidrager til elevernes praksisforståelser af både know-how og know-why i de praksisser, som eleven eller lærlingen skal indgå i. Eleverne kan, når de lærer ved hjælp af praksisbevidstgørende læremidler, starte en konstruktion af deres identitet som faglært. Dermed kan de selv forandre sig hen mod en ny identitet. Hager og Hodkinson peger på, at når "*a learner constructs or reconstructs knowledge or skills, they are also reconstructing themselves*" (Hager og Hodkinson, 2009, s.633). Wenger (2024) tydeliggør, at begrebet identitet hænger sammen med begrebet meningsfuldhed. Praksisbevidstgørende læremidler er alene praksisbevidstgørende, når de bliver meningsfulde for eleverne.

Når en bagerlærling anvender redskaber, som bevidstgør ham om redskaberne i et bageri, så lærer han know-how om redskabet, men også det formål og den normativitet, know-why, der knytter sig til redskaberne i hans fremtidige arbejde. Når det sker, giver læremidlet mening.

Observation og interview på erhvervsuddannelserne

Intentionen med forskningsprojektet har som tidligere skrevet, været at udfordre den etablerede kategorisering af læremidler med det formål at udvikle brugbare kategoriseringer af læremidler på erhvervsuddannelserne ud over de allerede etablerede, som kan understøtte eleverne i forskellige læreprocesser frem mod skabelsen af en identitet som faglært på arbejdsmarkedet, samtidig med, at kvaliteten af undervisningen øges. I den forbindelse har vores opmærksomhed primært været rettet mod faglærerens anvendelse af forskellige typer af læremidler i undervisningen. Vores hypotese og forskningsspørgsmål handler om at udvikle brugbare kategoriseringer af læremidler med et fokus på de artefakter og den materialitet, der viser sig i undervisningen. Hvordan bliver læremidler og artefakter brugt af læreren og eleverne, og hvordan begrebsættes eksempelvis en lastbil, når den bliver genstand for undervisning?

På den baggrund er projektet blevet til i et samarbejde med Professionshøjskolen Absalon og erhvervs- og SOSU-skoler på Sjælland og Lolland-Falster.

For at undersøge forskningsspørgsmålet har vi foretaget både deltagerobservationer og interviews med faglærere og elever. Udgangspunktet var at lade både faglærerne i værkstedsfagene og elevernes måder at inddrage og anvende læremidler på i praksis være det dominerende element i observationerne for på den måde at anlægge et førstepersonsperspektiv (Jacobsen, Tanggaard & Brinkmann, 2010). Det vil sige, at observationerne har haft fokus på, hvilke læremidler faglærerne inddrog i undervisningen, og hvordan læremidlerne blev anvendt i et praksisrelevant perspektiv. Derudover har intentionen også været at undersøge, hvilke muligheder der åbnede sig i undervisningen, når læremidler blev genstand for opmærksomhed og i forlængelse heraf, hvilket potentiale disse deltagerobservationer og interview gav mulighed for i forhold til en videreudvikling af definitionsrammen for semantiske læremidler på erhvervsuddannelsesområdet.

Ud fra en baggrundsviden om artefaktens brug i undervisning (Ravn, 2018; Hald og Ravn, 2020) er der gennemført deltagerobservationer på erhvervsuddannelserne "Fødevarer", "Transport og Logistik" og "SOSU" på grundforløb 2 gennem en periode i foråret 2023. Under observationerne blev der lavet feltnoter og taget fotos som billedokumentation fra den observerede undervisning samt gennemført semi-strukturerede interviews med de observerede lærere og elever. Der blev interviewet i alt tre fagprofessionelle fra tre erhvervsskoler i Region Sjælland.

Den indsamlede empiri manifesterer sig i artiklen i *tre empiriske*

nedslag, som beskriver den praksis, vi observerede på erhvervsuddannelserne suppleret med udtalelser fra interview.

Analysestrategien tager sit udgangspunkt i, at vi gennem de første læsninger af materialet forsøgte at danne os et overblik over de læremidler, som blev anvendt i undervisningen. Vi har nedskrevet alle de forskellige typer af læremidler og efterfølgende kategoriseret dem, hvilket har resulteret i, at det var forholdsmæssigt uproblematisk at kategorisere didaktiske og funktionelle læremidler, hvorimod kategoriseringen af semantiske læremidler ofte var besværliggjort af, at de læremidler der var i spil ikke lod sig indfange i kategorien semantiske. Derfor måtte vi efter gentagne læsninger og bearbejdninger af den indsamlede empiri gennem analyse ved hjælp af teori begrebsliggøre og udvide kategoriseringen af læremidler fra udelukkende at være didaktiske, funktionelle og semantiske til også at omfatte *praksistætte - praksissimulerende - praksisbevidstgørende* læremidler, som et supplement til didaktiske, funktionelle og semantiske læremidler se Figur 2.

Analyse og diskussion af projektets empiri.

Udgangspunktet for analysen af empirien tager afsæt i begreberne *praksistætte - praksissimulerende - praksisbevidstgørende* læremidler.

Artefakterne i undervisningen på erhvervsuddannelserne er ofte direkte relateret til det job, eleverne efterfølgende skal varetage. Det viser sig i følgende case (Empirisk nedslag 1):

Empirisk nedslag 1 – Praksistætte læremidler på GF2 Fødevarer

Holdet på GF2 fødevarer har arbejdet med et projekt, der hedder ”Tøm køleskabet”, hvor de som titlen angiver, skal arbejde med de råvarer, der allerede er købt og som ligger i køleskabe, fryser o. lign. En af eleverne tager glad sit knivsæt med 6 forskellige knive frem. De andre elever omkring eleven kommer og kigger med interesse på knivene. De tager knivene enkeltvis frem og kigger på dem, holder dem i hånden, taler om, hvad knivene kan bruges til og ikke mindst prisen på knivene som et samlesæt. En af eleverne siger, at han også vil købe sådan et sæt knive – *for sådan et sæt kan man jo bruge hele sit arbejdsliv*. Dette udsagn får nogle af de andre elever til at tale sammen om muligheden for at købe et sæt for på den måde at *have sine egne redskaber*, som en elev udtrykker

det. Eleverne taler også om, hvordan man holder knivene vedlige, herunder hvordan man vasker og sliber knivene. En elev tilføjer, at han kender en kok, som fik et knivsæt i svendegave af sin mester. Mens de snakker om knivene, kommer faglæreren forbi elevgruppen og begynder at blande sig i samtalen. Faglæreren fortæller, at han netop fik sådan et sæt knive til sin svendep prøve som kok i sin tid. Eleverne griner lidt af det. *Nej*, svarer en elev, *vi talte netop om, at et knivsæt kan være en svendegave*. Det giver faglæreren eleverne ret i og fortæller, at han stadig har sættet og bruger det, når han arbejder i sit cateringfirma i ferier og weekender. *Knivene er over 30 år gamle, men skære kan de stadig*, fortæller faglæreren. Faglæreren fortsætter sin samtale med eleverne og siger til dem, at det kan være, de skal lave en lille øvelse med knive og skæreteknikker, så eleven med de nye knive, kan se, hvad knivene kan bruges til, som faglæreren udtrykker det. Herefter henter faglæreren et kompendium om skæreteknikker, der illustrativt viser, hvordan forskellige grøntsager skal skæres ud. Eleverne går meget engagerede i gang med at skære grøntsagerne ud i forskellige snit.

Billede 1.

Foto af knivesæt.



Eksemplet har til formål at vise, at eleverne og faglæreren er optagede af, hvordan læremidler i værkstedsundervisningen på erhvervsuddannelsen rækker ud over selve undervisningen og ind i det arbejdsliv, der venter efter endt uddannelse. Samtalen fokuserer på knive. Det vil sige knive som redskaber i undervisningen og knive som et læremiddel. Derudover får knivene også en funktion i forhold til at understøtte elevernes fremtidige identitet som kok eller gastronom. Knivene bliver det betydningsbærende og meningsfulde element i undervisningen, da faglæreren spontant vælger at inddrage forskellige skæreteknikker.

Praksistætte læremidler – hvorfor er knive ikke bare knive på erhvervsuddannelserne?

Umiddelbart vil man ud fra den traditionelle kategorisering af læremidlerne kunne betegne "knivene" i empirisk nedslag 1 som et semantisk læremiddel, da flere forhold gør sig gældende bl.a. at knivene ikke er produceret med henblik på undervisning, men med den hensigt at være en artefakt eller et redskab, som kan bruges af alle til at skære med.

Når kategoriseringen "semantisk" læremiddel ikke er en tilstrækkelig betegnelse for knivene i empirisk nedslag 1 og i vid udstrækning heller ikke for de lastbiler, der indgår i empirisk nedslag 2, så hænger det sammen med, at læreren ikke bare didaktiserer læremidlerne i forhold til undervisningens formål, men ophøjer de praksistætte læremidler til identifikationsmarkører i det erhverv, eleverne efterfølgende skal være en del af. Med andre ord er man kun en ordentlig gastronom eller kok, hvis man har sine egne knive, hvilket kan være med til at understøtte en begyndende faglig stolthed hos eleverne. Der bliver skabt en særlig relation mellem knivene og eleverne – en relation, der ikke kan sammenlignes med en situation i grundskolen, hvor en elev bruger en passer til fx at tegne en cirkel i matematik. Knivene som identifikationsmarkør og artefakt knytter verden uden for erhvervsskolen sammen med verden inden for erhvervsskolens mure og giver dermed undervisningen mulighed for at skabe en mere praksistæt, aktuel og vedkommende status for eleverne (Lave & Wenger 2003).

Faglæreren på "Fødevarer" GF2 fortæller på baggrund af et spørgsmål om, hvorfor han spontant inddrager skæreteknikker i sin undervisning, da han opdager, at en gruppe elever taler om et nyerhvervet knivsæt

” Jeg (faglærer) greb chancen, da der opstod en nærmest unik mulighed for at knytte flere ting sammen i elevernes undervisning. En kok og hans knive er en helt særlig ting, som gør, at man *er* kok, når man har sine knive. De er med dig fra job til job – og hvis det er helt galt, så kan man ikke lave mad uden de knive. Knivene følger dig og det er ofte også en gave, man får, når man er udlært. Knivene er ikke det samme som en matematiklærers passersæt eller computer – eller hvad ved jeg. Det er noget andet. Det er ligesom kokkehuen i gamle dage – jo højere den var, jo mere magt havde man i køkkenet. En kok og sikkert også andre med en erhvervsuddannelse har et ganske særligt forhold til de ting, man bruger – for der er ingen kompensationsmuligheder. Man kan ikke skære med andet end knive. Jeg greb også muligheden i undervisningen for lige at introducere eleverne for forskellige skæreteknikker. Det er jo ikke ligegyldigt om grøntsager skal skæres i ”julienne”, ”rondelles” eller ”bâtonette”, og når man skærer, skal man bruge knive. Det var en oplagt situation.

Interviewet med faglæreren viser, at der er flere forhold i spil, når opmærksomheden er rettet mod det særlige læremiddel (knivene), som kan betegnes som et praksistæt læremiddel.

Hersom (2023) og Højlund (2000) definerer en praksisnær undervisning som en form for undervisning, hvor det er muligt for eleverne at få nogle bestemte faglige og praktiske færdigheder og kompetencer. En måde for læreren at designe praksisnær undervisning på en erhvervsskole er bl.a. gennem aktiv inddragelse af praksistætte læremidler, da de udgør en særlig autenticitet i forhold til det arbejdsliv, eleverne efter endt skole bliver en del af.

Observationen i nedslag 1 og det efterfølgende interview med faglæreren på ”Fødevarer” indikerer, at eksemplet med knivene kom som lidt af en kærkommen episode i faglærerens undervisning. Faglæreren havde ikke selv designet en undervisning med det klare formål at undervise eleverne i, at knivene skulle være et særligt omdrejningspunkt. De andre elever stimlede sammen omkring den elev, der havde fået et knivsæt. Eleverne på holdet har registreret eller afkodet, at der til kokkefaget hører nogle særlige artefakter, som i dette tilfælde er knive, der er med til at tydeliggøre over for andre mennesker, at du er kok. Foruden knivenes identitetsskabende særegne, så tillægges knivene også en form for status, da også faglæreren selv begynder at tale om sine knive med en stolthed i stemmen. For faglærerne fremstår knivene som praksisbevidstgørende læremidler, som næste afsnit handler om.

Når knivene i empirisk nedslag 1 optræder som et subtilt læremiddel, peger det i retning af, at faglæreren kan mangle en form for

fagsprog til at rammesætte, at knivene ikke bare er et semantisk læremiddel, men et praksistæt læremiddel. Praksistætte læremidler er i spil på en helt særlig måde i undervisningen, hvor eleverne er i stand til at udvælge og selekttere mellem forskellige former for læremidler og tillægge udvalgte læremidler en særlig opmærksomhed, som faglæreren understøtter. Det viser, at eleverne tilsyneladende tillægger jobidentificerende læremidler stor værdi i undervisningen. Dermed kan knive også anvendes og tilgås af faglæreren som praksisbevidstgørende læremidler. Når praksistætte læremidler bliver praksisbevidstgørende, kan der opstå faglig stolthed og erhvervsfaglig identitet hos eleverne.

I empirisk nedslag 1 blev knive et eksempel på praksistætte redskaber og artefakter, som erhvervsskoleeleverne anvender i uddannelsen og som er direkte overførbare til det arbejde, som eleverne efterfølgende skal bestride. Det samme gør sig gældende i empirisk nedslag 2, hvor redskaber og artefakter får sammen funktion som knivene, men udvides med et mere bevidstgørende lag hos eleverne.

Empirisk nedslag 2 – Praksisbevidstgørende læremidler på GF2 Transport og Logistik

Faglæreren på Transport og Logistik-holdet vil sammen med sine elever nyde det gode forårsvejr, så han organiserer undervisningen i tre forskellige stationer, så eleverne kan arbejde udendørs. Hensigten er, at eleverne gennem undervisningsmodulet på ca. 2 timer skal cirkulere mellem de tre stationer.

Station 1 – Trafikkort – Trafiktavler

På denne station er der lagt et vejkort ud på et stort bord. På vejkortet er der ingen skilte, og opgaverne går ud på, at eleverne sammen gennem forhandling, bliver enige om, hvilke ”papskilte” der skal placeres hvor på dette trafikkort. Til hjælp har eleverne et teorikompendium med alle vejskilte og forklaringer hertil.

Station 2 – ”Blinde vinkler”

Station 2 afprøver/visualiserer eleverne ved hjælp af kegler og ud fra teori om chaufførernes blinde vinkler fra førerhuset på en lastbil, hvad chaufføren reelt kan se.

Eleverne sidder på skift i førerhuset, mens de øvrige elever placerer kegler foran, ved siden af og bag ved lastbilens førerhus. Det giver anledning til diskussioner om, hvor cyklister skal placere sig

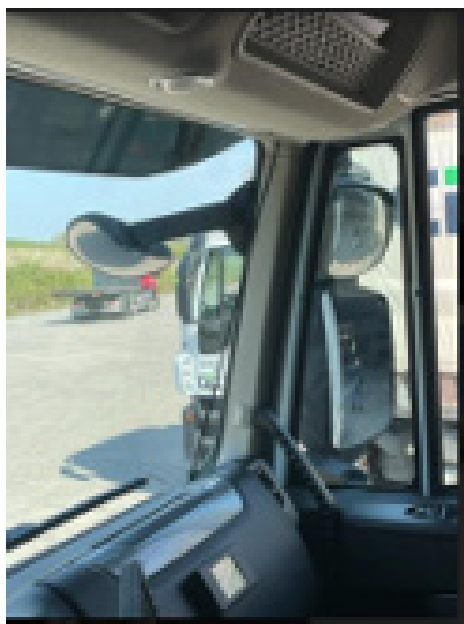
– og hvordan chaufførerne skal sikre sig bedst muligt. Eleverne får også talt sig frem til, at chaufførens fysiske højde også har indflydelse på, hvad man ser.

Station 3 – ”Bedøm afstand”

Ved denne station skal eleverne placere en container foran en mur af kegler, uden at vælte keglerne. Eleverne kører frem og tilbage på en bane, hvor hensigten er, at eleverne skal bakke retur og vurdere, hvor langt der er til en keglemur, læsse containeren af, og se, om muren er væltet.

Billede 2.

Foto af station med ”blinde vinkler”.



Eksemplet fra nedslag 2 viser på en anden måde end knivene i nedslag 1, hvordan læremidler i værktødsfagene på erhvervsuddannelserne er redskaber og artefakter, der indgår i forholdet 1:1 i forhold til det job, uddannelsen inden for Transport og Logistik peger frem mod. Station 1 adskiller sig fra Station 2 og 3, da eleverne ved denne station på traditionel vis lærer færdselstavlernes betydning ved at omsætte tavlerne til en konkret praksis ved at lægge dem på et vejkort. Øvelsen træner eleverne i trafiktavlers betydning og funktion, men øvelsen er ”skolsk”, og læremidlerne traditionelle didaktiske og funktionelle læremidler, som beskrevet af Nationalt videncenter for Læremidler. Opgaven vil ikke være at finde i jobbet som lastbilchauffør. Station 2 og 3 derimod, har til formål at træne og bevidstgøre eleverne i konkrete og autentiske arbejdsfunktioner i jobbet ved at lade eleverne bruge de læremidlerne (læs lastbil), der kræves for at lære i den pågældende situation.

Selvom undervisningen på denne forårsdag foregik udendørs, havde eleverne også et indendørs lokale, som de blev undervist i. Lokalet var, ligesom køkkenet på GF2 Fødevarer, (nedslag 1) et faglokale, som bar præg af professionen med identificerbare markører, som bl.a. modellastbiler i vindueskarmen. Lokalet kan ud fra Jens Jørgen Hansen (2010) beskrives som et formidlingsrum, da læreren i dette lokale udelukkende formidler faglig viden til eleverne. De øvrige aktiviteter, som eleverne laver, foregår i andre rum/lokaliteter på afdelingen.

Praksisbevidstgørende læremidler – hvorfor er lastbilen det helt centrale omdrejningspunkt i undervisningen?

Faglæreren på Transport og Logistik fortæller, at eleverne meget hurtigt får tilegnet sig sprog om, hvordan man kører lastbil – hvad en chauffør kan og bør gøre. Faglæreren fortæller også, at eleverne tillægger sig en identitetsskabende adfærd, som minder om professionelle lastbilchaufførers adfærd og måder at opføre sig på, som bevidstgør dem, og som bliver et led i udviklingen af deres faglige stolthed.

Der er dog ingen tvivl om, at lastbilen som redskab er afsindig vigtig for chaufføren. Det er ikke usædvanligt, at chauffører søger job efter, hvor de seje og flotte biler (lastbiler) er. Nogle chauffører vælger også selv at gejle førerhuset op, både indvendigt, men også udvendigt. Det koster en hulens penge, men det har betydning for deres identitet som chauffør. Engang var et hold og jeg inviteret til ”åbent førerhus”, fordi en af vores samarbejdspartnere havde fået ny lastbil. Den skulle vises frem, og flot var den. På chaufførsprog kalder vi den type chauffører for truckere. Jeg oplever også, at eleverne får en meget tydeligere bevidsthed om det både at køre og betjene lastbilens funktioner, som fx kranen undervejs i forløbet.

Stationerne 2 og 3 (i Nedslag 2) er øvelser, der måske udefra ser lidt fragmenterede ud, men vi træner enkeltsituationer på skolens øvebaner, så håber jeg, at eleverne kan anvende dette, når den virkelige verden banker på.

Eksemplet viser i lighed med eksemplet fra undervisningen på fødevarer (Empirisk nedslag 1), at der er noget erhvervsrettet på spil. Eleverne kopierer artefakter og adfærd fra de erhverv, som de er ved at uddanne sig til. Den kopierede adfærd er, ifølge Wenger (2004), en vej ind i et arbejdsfællesskab, hvor der er særlige artefakter, et særligt fagligt repertoire og en særlig adfærd, som er med til at understøtte faglig stolthed.

Faglæreren i empirisk nedslag 2 beskriver, hvordan elevernes bevidsthed om brugen af lastbilens funktioner samt kørefærdighederne udvikles og udvides gennem uddannelsen på erhvervsskolen. Ved gentagne gange at træne øvelser som dem, der er beskrevet i station 2 og 3, opnår eleverne en bevidsthed om de færdigheder, det kræver at overskue blinde vinkler samt bakke præcist. Færdigheder bliver på et tidspunkt til rutinerede og erfarne kompetencer som bliver en del af chaufførens bevidsthed om erhvervet. Chaufføren *løser* dermed opgaver med en anden bevidsthed end chauffører, der ikke er uddannede chauffører.

I empirisk nedslag 1 var der tale om en situeret praksis, hvor eleverne bruger og taler om knive, som en del af deres praksis, både nu og på længere sigt. (Lave & Wenger 2003), hvilket også på mange måder gør sig gældende i empirisk nedslag 2, hvor eleverne på Transport og Logistik kører lastbilen frem og tilbage for at øve sig i at bakke, men i empirisk nedslag 2 får lastbilen en mere praksisbevidstgørende funktion end knivene i Nedslag 1. Knivene udgør et håndgribeligt redskab, som knytter eleven til jobbet. Lastbilerne gør det samme. Lastbilerne udvider elevernes bevidsthed ikke bare om lastbilens funktioner, men bevidstgørelse bliver identitetsskabende og manifesterer en bevidsthed om chaufførjobbet hos eleverne gennem de mange forskellige øvelser med lastbilen, som eleverne gennemgår i undervisningen.

Nedslag 3 – Praksissimulerende læremidler på GF2 SOSU-uddannelserne

Eleverne på SOSU-uddannelsen skal lave et rollespil i dagens undervisning. De får først tid til at forberede deres rollespil, som de skal vise for de andre elever. Eleverne kommer tilbage til klasserummet, og fremlæggelsen kan begynde. Den første gruppe elever bruger forskellige artefakter i deres rollespil til at oprette en praksistæt situation. De skaber et plejehjem, hvor beboeren Anna,

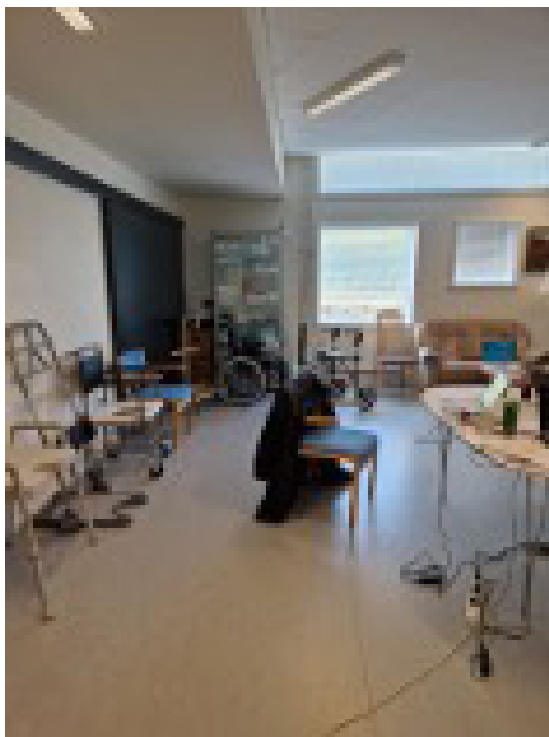
som spilles af en elev, bor. For at gøre situationen mere virkelighedsnær, bærer Anna en paryk og et sjal. Eleven, der spiller Anna, sidder i en kørestol. Derudover ligger der en vandflaske og en avis fremme hos Anna. Eleverne gennemspiller situationen for resten af holdet.

En anden gruppe laver ligeledes et rollespil, hvor de gennemspiller en dialog mellem en beboer på et plejehjem og personalet. De bruger en hat til beboeren, og de har sat en blomst i en vase frem sammen med en skål jordbær. De har desuden stillet borde og stole frem til deres rollespil, som de spiller for resten af holdet.

Ud over de ovennævnte artefakter har eleverne haft adgang til en seng, en rollator og uniformer til SOSU-personale på sygehuse. En underviser fortæller, at eleverne har adgang til to rum med praktistøtte artefakter. Der er et rum med materialer fra et sygehus og et andet med materialer fra et plejehjem. Her findes også artefakter fra private hjem.

Billede 3.

Foto af simuleringslokal.



Eksemplet viser en undervisning på GF2 på SOSU-uddannelserne, hvor elever skal simulere en situation. Til det bruger de forskellige artefakter. Selve simulationen bliver genstandsfelt for dagens undersving. Her imiterer eleverne SOSU-assistenter i hjemmeplejen. Artefakterne indgår i simulationen og bliver praksissimulerende læremidler. Paryk, sjal, vand, avis, blomster og jordbær er centrale artefakter i at skabe en imiterende læring. De bliver gennem deres brug i undervisningen til praksissimulerende læremidler.

Praksissimulerende – hvorfor imitere og tilpasse klasserummet til den reelle verden?

Der er flere typer af dukker på SOSU-uddannelserne. Der er mange ikke-teknologiske plastikdukker af menneskelig størrelse i flere klasserum, men også mere teknologisk styrede dukker i specielle rum, som underviseren kan styre over en app på en iPad. Læreren kan vælge at designe dukkens udfordringer – udfordringer, som kan være svære for et menneske i kød og blod at imitere. Mange af faglærere på SOSU-uddannelserne kan selv spille forskellige personer, ligesom eleverne spiller forestillede personer, som i empirisk nedslag 3. Når dukkerne tages i brug, bliver de til praksissimulerende læremidler. De er ikke identiske med virkeligheden, men de simulerer virkeligheden.

Faglæreren på SOSU-uddannelsen fortæller:

” at hun anvender simulationsdukker, og det gør hun, fordi dukkerne kan noget andet end elever, der spiller andre personer, f.eks. psykisk syge eller demente ældre. Hun skal introducere mindst én simulation på henholdsvis grundforløb og hovedforløb. Simulation kan være med forskellige typer af dukker, og med undervisere som borgere. Temaerne på GF2 slutter med simulation. De særlige simulationsdukker er et læremiddel, der styres gennem en iPad, hvor underviseren kan stille opgaver til eleverne. Når der foregår simulationen, tager hun uniform på.

Når underviseren tager uniformen på, bliver hun selv et væsentligt praksissimulerende læremiddel. Underviseren kommer med sin praksistætte viden, sin know-how og know-why om de praksisser, eleverne skal uddanne sig til, og bliver en læringsressource for eleverne. Faglæreren bruger ofte dukker som praksissimulerende læremidler til at skabe en virkelighedstæt simulation.

Det virker på en anden måde end, hvis det var en elev, der simulerede. Dukken bliver i simulationen identisk med et menneske, og simulationen kan ikke afbrydes, men må hver gang gennemføres. Dukken bliver et symbol på et menneske og ligner et menneske uden at være det, så hvis eleven laver fejl, kan de der deltager i simulationens efterbehandling lære af det. En simulation efterbehandles, så læringen øges, og de praksistætte elementer kan fremhæves. Dukken bliver i situationen et praksissimulerende læremiddel.

Simulationen kan aldrig ligne den virkelige verden fuldstændigt (Aarkrog 2022). Praksissimulerende læremidler kan være mere eller mindre tætte på den virkelighed, de simulerer. Aarkrog peger på, at det ofte kommer an på, om eleven accepterer simulationens betingelser, eller om de vælger elevrollen frem for rollen som professionel

SOSU-assistent (Aarkrog, 2022, s. 90). I empirisk nedslag 3 valgte eleverne selv de praksissimulerende læremidler, hvilket gjorde, at de forlod elevrollen og i højere grad blev borgere og professionelle.

Konklusion og videre perspektiv

Projektet havde til formål at udvikle brugbare kategoriseringer af læremidler på erhvervsuddannelserne, med den hensigt, indirekte at styrke kvaliteten af undervisningen på erhvervsuddannelserne. Dette er dokumenteret gennem empirisk forskning på erhvervsskoler og på SOSU-skoler, hvor der er afdækket et behov for at anvende yderligere tre sideordnende kategoriseringer af læremidler, som praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende som supplement til didaktiske, funktionelle og semantiske læremidler, som almindeligvis anvendes i grundskolen. De praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende læremidler anvender erhvervsskoler til at understøtte en professionalisering af det erhverv, som eleven efterfølgende skal arbejde med. De tre typer læremidler introducerer eleverne til de praksisser, der efterfølgende skal arbejde i. Schatzki (2012) definerer en praksis som bestående af forskellige elementer, som regler og målsætninger, følelser og forståelser, dels forståelse af know-how, som vi har vist, at praksistætte læremidler giver, og dels forståelse af know-why, som praksisbevidstgørende og praksissimulerende læremidler kan afstedkomme. Men eleverne præsenteres også i nedslag 1 og 2 for de regler og målsætninger, der findes i henholdsvis kokkes og chaufførers praksisser. Elevernes følelser rettes gennem læremidlerne mod en oplevelse af faglig stolthed. De kommer til at føle sig som kokke og chauffører. Praksissimulerende læremidler træner i høj grad know-how, hvilket også er væsentligt at lære. Wenger peger på et fælles repertoire, som eleverne kan lære gennem simulationer på SOSU-uddannelsen. Schatzki peger ligeledes på, at en given praksis altid står i en relation til materialiteter. Derfor er det væsentligt at få indsigt i og kendskab til et erhvervs materialitet, som eleverne i nedslaget fra SOSU-uddannelsen gør.

Den nye kategorisering af læremidler til erhvervsskolerne retter også et perspektiv frem mod spørgsmålet om, hvorvidt praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende læremidler kan anvendes i forhold til grundskolens praksisfaglighed.

I artiklen er der en opdeling mellem grundskolens og erhvervsskolens læringsrum, selvom grundskolen kæmper med at få greb om

praksisfaglighedsbegrebet, og hvordan det begreb kan aktualiseres i skolens praksisser. Analyserne kan også bidrage med perspektiver på, hvordan koblingen mellem teori og praksis kan styrkes gennem brug af praksistætte, praksisbevidstgørende og praksissimulerende læremidler, så kvaliteten af undervisningen kan styrkes – ikke blot på erhvervsskolerne, men også i andre læringsmiljøer, herunder grundskolen.

Referencer

- Aarkrog, V.** (2022). Fidelitet og læring – simulationsbaseret undervisning på SOSU-uddannelserne. I Henriksen, J, Glavind, J. G. & Noer, V. R. (red.) *Simulationsbaserede undervisningsmetoder*. (s. 85-100) Gads Forlag.
- Billett, S.** (2014). Mimesis: Learning Through Everyday Activities and Interactions at Work. I *Human Resource Development Review*, Vol. 13(4) 462, SAGE.
- Busch, S. E.** (2020). *Folkeskolens to danskfag*. Roskilde Universitetsforlag.
- Dahler-Larsen, P. (2007).** *Kvalitetens beskaffenhed*. University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences, vol. 358
- Hald, A.M.** (2018). *At blive en kompetent lærer. Et praksisbaseret studie af nye læreres håndtering af ekstra-curriculære aktiviteter*. [Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitet].
- Hald, A.M. & Ravn, M.** (2020) Skolens praktiske fag som vindue til erhvervsuddannelserne. I *Praksisfaglighed i de praktisk-musiske fag*. Unge pædagoger, (3), s. 28-36.
- Hager, P. & Hodkinson, P.** (2009). Moving beyond the metaphor of transfer of learning. *British Educational Research Journal* 35(4), 619-638
- Hald, A. M. (2018). At blive en kompetent Lærer. *Et praksisbaseret studie af nye læreres håndtering af ekstra-curriculære aktiviteter*. Roskilde Universitetsforlag.
- Halkier, B.** (2015). Fokusgrupper. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder* (s. 137-153). Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, J. J.** (2010). *Læremiddellandskabet*. Akademisk Forlag.
- Hersom, H.** (2023). Praksisnær undervisning og praksislæring. I: *Erhvervspædagogisk opslagsbog* (s. 257-262). Hans Reitzel.
- Hersom, H. & Koudahl, P.** (2020). Undervisning og læring i erhvervsuddannelsernes praksis, *Kognition og pædagogik*, 30(115), s. 26-37.
- Højlund, C.** (2000). Praksisnær undervisning – differentierede lærings- og deltagelesmuligheder i undervisningen, *Studier i læreruddannelse og -profession*, 3(1), s. 97-115.
- Jacobsen, C. H., & Tanggaard, L.** (2010). Beginning therapists' experiences of what constitutes good and bad psychotherapy supervision: With a special focus on individual differences. *Nordic Psychology*, 61(4), 59-84. <https://doi.org/10.1027/1901-2276.61.4.59>

- Jensen, I.** (2028). *Grundbog i kulturforståelse*. Samfundslitteratur.
- Læremiddel.dk** (u.å.). *Hvad er et læremiddel?* <https://laeremiddel.dk/laeremidler/introduktion-til-laeremidler/hvad-er-et-laeremiddel/>
- Lave, J. & Wenger, E.** (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzel.
- Ravn, M.** (2023) Materialiteters didaktiske betydning i praktisk undervisning – faglærerens brug af arbejdsmaterialer og redskaber som læremidler. *Unge Pædagoger*, (1), s. 39-48
- Schatzki, T.R.** (2012). A Primer on Practices. I Higgs, J., Barnett, R., Billett, S., Hutchings, M. & Trede, F. (red.), *Practice-Based Education Perspectives and Strategies* (s. 13-26). Springer.
- Tomasello, M.** (2004). Learning through others. *American Academy of Art & Sciences*, s. 51-58.
- Wenger, E.** (2004). *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

Abstract

Denne artikel præsenterer et empirisk studie af, hvilke multimodale tekster der optræder i 15 udskolingsklassers danskundervisning, og hvordan de udviklede didaktiske spørgerammer til de anvendte tekster, kvalificerer elevernes kommunikationskritiske forståelse. Empirien medtager lærernes begrundelser, som peger i en retning af institutionelle krav og lærernes usikkerhed med kendskab til didaktisk rammesætning af arbejdet med multimodale tekster. Studiets analyser viser, at størstedelen af indholdet i de didaktiske spørgerammer ikke retter stor opmærksomhed mod en kreativ og flertydig forståelse af multimodale tekster. Der undervises MED multimodale tekster, men ikke I multimodale teksters sammensatte kommunikationspotentialer. Derved ses et potentiale i danskfagets praksis med hensyn til at arbejde mere fokuseret med elevernes kritiske stillingtagen og forståelse af forskellige tekster.

This article presents an empirical study of which types of multimodal texts were used in 15 Danish L-1 classes and how the developed didactic questioning frameworks for these texts qualifies students' critical understanding of communication. The empirical data includes teachers' justifications for their choice of texts and the related didactical frameworks, which point towards institutional requirements and their uncertainty with knowledge of working with multimodal texts. The analyses show that the majority of the content in the didactical questioning frameworks does not pay much attention to a creative and expansive understanding of multimodal texts. The article argues for a shift towards thinking about teaching WITH multimodal texts, as opposed to ABOUT them to realize the complex communication potentials of multimodal texts. This shows a potential in the practice of the Danish L-1 subject to work more deliberately with students' critical stance and understanding of different types of texts.

Potentialer i arbejdet med elevernes tekstforståelse i udskolingsens danskfag

En undersøgelse af danskdidaktiske læremidler og deres kvalitet i et multimodalt perspektiv

Af Tina Hejsel, UC SYD og DPU, Aarhus Universitet

Indledning

Dagens samfund bærer præg af en mangfoldighed af tekster og medieudtryk, hvor digitale teknologier har revolutioneret den måde, vi kommunikerer på i arbejdsliv, skole og fritid (Mills, 2023). Nutidens elever har online let adgang til ubegrænsede mængder af forskellige tekster, som kan være produceret af hvem som helst og hvor som helst (Veum & Kvåle, 2024). Dette evigt ekspanderende tekstlandskab (Krogh et al., 2017), især som følge af at SoMe-teknologier og AI vinder større udbredelse, og stiller krav til elevernes kritiske kommunikationskompetence. Afsenderen af teksten kan være udvisket, og det kan være svært at gennemskue afsenderens intentioner. I en skolekontekst kalder det på kritisk literacyundervisning, hvor digitale tekster og teknologier inddrages med blik for, hvad de er og kan, og hvad de gør ved os (Kress et al., 2021).

Også målene om at styrke fagligheden i skolen og fremme kvaliteten af undervisningen er i evig ekspansion. I starten af 2025 blev der præsenteret rammer for det videre arbejde med fagfornyelsen (UVM, 2025). Fagfornyelsens “foreskrevet kvalitet” (Elf, 2021), indeholdende politiske og kulturelt værdsatte normer, danner afsæt for arbejdet i de 21 fagudvalg, som er i gang med at lave udkast til nye fagplaner og målsætninger for alle folkeskolens fag (UVM, 2025).

Et nyt indholdsområde i fagfornyelsen er teknologiforståelse, som de seneste år nationalt har været afprøvet (fx Tekforsøget.dk; Tekforstaa.dk), og i Aftalen om folkeskolens kvalitetsprogram fremgår det, at teknologiforståelse skal integreres i fx danskfaget (1.-9. kl.) fra 2027

(UVM, 2024). Arbejdet med den digitale teknologiforståelse i eksisterende fag som dansk skal sikre, at eleverne bliver i stand til at forstå og kritisk vurdere den digitale teknologi og anvendelsen heraf (UVM, 2024). I en danskfaglig sammenhæng kan det pege i retning af at arbejde med elevernes digitale myndiggørelse (EMU, 2022), dvs. et fagligt arbejde, der omhandler en kritisk, reflektiv og konstruktiv undersøgelse og forståelse af digitale artefakters muligheder og konsekvenser. Digitale artefakter svarer i danskfaget bl.a. til at være nyere digitale tekster, som er produceret og distribueret med digitale teknologier.

Et fællestræk for mange nyere tekster er, at de typisk er multimodale og komplekse i deres sammensætning. De kræver en kritisk stillingtagen, da budskaber formidles på forskellige måder, fortælletempoet kan være højt, modaliteterne er velovervejede, og skjulte intentioner findes (Undrum, 2024; Fibiger & Sørensen, 2022). Multimodale tekster har været indskrevet direkte i danskfagets fagformål siden 2014 (Tannert & Berthelsen, 2021), og indgår i flere af fagets målformuleringer under fx "Tekstforståelse, fremstilling og fortolkning" (UVM, 2019). Netop i de multimodale tekster findes et potentiale for at forankre et danskdidaktisk arbejde, både receptivt og produktivt, der kan fremme elevernes kritiske stillingtagen til mange forskellige typer af digitale tekster (Fougat & Løvland, 2019; Jespersen et al., 2024).

Den kritiske tilgang til tekster har fokus i flere forskningssammenhænge, og et overblik, som jeg udfolder nedenfor, synliggør, at der er et behov for at gentænke danskfagets literacybegreb. Det vedrører ikke kun sprog- og fagsyn, men også didaktiske som pædagogiske positioneringer, teknologiske færdigheder, elevsyn og værdisætninger af teksttyper (Møller et al., 2021). Med dette afsæt ønsker jeg at undersøge:

Hvilke multimodale tekster optræder i 15 klassers danskundervisning, og hvilke begrundelser har lærerne for valg af disse tekster og dertilhørende didaktiske spørgerammer?

Hvordan kvalificerer arbejdet med de anvendte tekster elevernes kommunikationskritiske forståelse?



Når der i forskningsspørgsmålet indgår begrebet “kvalificerer”, betragtes det i denne sammenhæng som den værdsatte kvalitet, der bestemmes ud fra politiske og kulturelle værdier og målsætninger (det kan fx være Fælles Mål 2014, kulturelle normer, fag- og dannelsesstrategier) (Hansen, 2019).

I det følgende vil jeg redegøre for udvalgte forskningssammenhænge, som medtager den kritiske tilgang til arbejdet med tekster i skolen – nationalt og internationalt (Bundsgaard et al., 2024; Undrum, 2024; Mills, 2023). Her skelner jeg med Hansen (2010) mellem didaktiske og semantiske læremidler, hvor førstnævnte er udarbejdet med henblik på undervisning og derfor typisk med indlejrede didaktiske rammer (fx et forløb på en fagportal), mens sidstnævnte ikke er (fx en avisartikel). Det kobles med forskningsbaseret viden om multimodal undervisning og læring i danskfaget (Bremholm et al., 2017; Hansen et al. 2020). Senere i artiklen præsenterer jeg en teoretisk analyse-ramme (Hansen, 2010), der kan præcisere, hvordan lærerne i de 15 klasser anvender multimodale tekster i danskundervisningen. Det teoretiske ståsted leder videre til en præsentation af den empiri og de metodiske overvejelser, som analyserne bygger på. Med udgangspunkt i analysens resultater vil jeg slutteligt diskutere, hvorvidt det undervisningsmæssige indhold og den valgte form kan danne ramme for en kvalificeret undervisning med blik for en multimodal tilgang og kritisk stillingtagen til digitale tekster, og samtidig være potentiale og katalysator for en lærerfaglig forståelse af et danskfag midt i en kulturforandring.

Forskningsbaseret viden

Den internationale ICILS-undersøgelse (International Computer and Information Literacy Study) viser, at danske 8. klasseelevers evner til at anvende digitale teknologier til at undersøge og kommunikere med henblik på hensigtsmæssig deltagelse i samfundet er dalende. Kun 1% af eleverne udviser kildekritik på højeste niveau (Bundsgaard et al., 2024). Resultaterne peger på et behov for at arbejde bevidst med at identificere, tolke og skabe (intentionelle) multimodale tekster i udskolingen. Dette bakkes op af resultaterne fra det norske CritLit-projekt, som har undersøgt elevers kritiske arbejde med digitale, multimodale hverdagstekster (Veum & Kvåle, 2024). Også norske elever har svært ved at vurdere og gennemskue troværdigheden i forskellige hverdagstekster (fx på sociale medier) (Undrum, 2024), og samtidig udtrykker lærerne, at de er usikre i arbejdet med digitale tekster og elevernes kritiske bevidsthed. Det samme nævner danske udskolingslærere, som efterspørger metoder og værktøjer til at arbejde med teknologisk understøttede og varierede tekstpraksisser i danskfaget (Bremholm et al., 2018; Hejsel & Dam-Christensen, 2023). Behovet for

at udvide curriculum med henblik på at styrke den kritiske tekstkompetence i skolen ses også i bl.a. Australien, som diskuterer next-generation literacies (Mills, 2023). Her stilles spørgsmål til, hvordan eleverne kan interagere med digitale tekster, hvor de forskellige former for informationer, der kommer til udtryk gennem teksternes ressourcer, får en mere fremtrædende plads i literacy-undervisningen (Mills et al., 2023).

Selv om danskfaget har skullet arbejde med multimodale tekster i en årrække, har de ikke en fremtrædende plads i anvendte læremidler i danskfaget, og kommunikationskritik er nærmest ikke-eksisterende (Bremholm et al., 2017; Tannert & Berthelsen, 2020). Samtidig opleves styredokumentkravene i forhold til det multimodale som udfordrende for praksis, og dermed honoreres de ikke på samme niveau i danskfaget som fx arbejdet med litterære tekster (Elf, Gilje, Olin-Scheller & Slotte, 2018). KiDM-projektet (Kvalitet i Dansk og Matematik, Hansen et al., 2020) fremhæver, at brugen af teknologisk mere avancerede produktioner af tekster indeholder både et engagerende og meningskabende potentiale for eleverne. Resultaterne fra projektet anbefaler en prioritering af elevernes egen tekstskabelse i danskfaget, da det kan bidrage til at afprøve og kvalificere perspektiver og tolkninger i et fællesskab.

Indblikket i de præsenterede forskningsresultater inviterer til at undersøge, hvilke multimodale tekster der optræder i danskfaget, da der efterlyses mere viden om elevernes tekstlige forståelse og udfoldelse.

Teori

Et udvidet syn på tekster

I takt med at tekster og kommunikationsformer ændrer sig, særligt pga. det digitale, ændrer den literacykompetence, som kræves for at få brugbar viden, information og oplevelse ud af teksterne, sig også (Mills, 2023). Tekster kan i denne sammenhæng være opslag på SoMe, reklamer, podcasts, hjemmesider, autogenerede tekster m.m. Evnen til at bruge og tolke forskellige tegnsystemer i tekster kan ses som en bredere kompetence, der indbefatter mere end at kunne læse og skrive bogstaver. Det kan pga. teksternes kompleksitet omhandle alle former for semiotiske ressourcer og modaliteter (Kress, 2010), som bl.a. formes af vores brug af teknologi. Hermed er der tale om et udvidet syn på literacy, som også kaldes multi-literacies. Denne socialsemiotiske forklaring blev først beskrevet af ti centrale literacyforskere, kendt som The New London Group, der beskrev, hvad der kendetegner en funktionel, nutidig literacy-pædagogik (Cazden et. al. 1996; Cope & Calantzis, 2020). Kernen i deres diskussioner om multi-literacy-begrebet fokuserede på, at verden og kommunikationssamfundet var under

forandring, og i deres optik måtte tilgangen til literacy-undervisning og læring ændres for at følge med tiden. Den samme udfordring står vi over for igen i nutidens digitaliserede samfund.

Når der argumenteres for det dobbelte flertal i multi-literacies, bruger The New London Group to begrundelser. Det første, de henviser til, er, at der skal tages højde for den kulturelle og sproglige mangfoldighed i de tekster, vi møder. Det skal understøtte deres anden begrundelse, nemlig at undervisningen skal bidrage til helhedsforståelsen af tekster. Det er i denne helhed, vi finder mening med teksten (Maagerø & Tønnesen, 2017). En sådan tekstforståelse giver plads til at inkludere fx billeder og lyd i analysen af den samlede tekstenhed, men også til at medtage en opmærksomhed på, hvilken brugssituation teksten optræder i.

Multimodalitet i en danskfaglig undervisning

I 2010 præsenterede Thomas Illum Hansen et skema, som kan bruges i planlægningen af multimodal undervisning. Hansen byggede på Theo van Leeuwens teori om multimodal kohæsion (Leeuwen, 2005), hvor især informationskobling, herunder Image-text relations, ses i Hansens fortolkning (Leeuwen, 2005, s. 230; Hansen, 2010). Informationskobling i multimodale tekster handler om modaliteters indbyrdes kohæsion, deres uddybning og udvidelse af mening og betydning, dvs. afsenders bevidste brug af modaliteternes samspil i teksten for at få sit budskab frem.

Både van Leeuwen og Hansen refererer til Barthes (1977), som fokuserede på forholdet mellem sprog og billede. Barthes skelnede mellem to basale måder at kæde sprog og billede sammen på: uddybning (elaboration) og udvidelse (extension). På den ene side er der en række uddybende former, hvor sprog bruges til at specificere eller forklare billeder – eller omvendt. På den anden side er der de udvidende former, hvor sprog og billede bruges sammen til at skabe ny betydning (Leeuwen, 2005; Hansen, 2010).

Hansen brugte i sit skema to overordnede kategorier for multimodalitet: Konventionel og entydig samt kreativ og flertydig. Det, der kendetegner den konventionelle og entydige kategori, er, at fx billeder bruges til at underbygge tekstens indhold og skabe en entydig forståelse. Den kreative og flertydige multimodalitet problematiserer modaliteternes entydige konventioner og bryder dermed kendte konventioner. Det kan være en hjemmesides indeholdende ikoner, filmklip og tekst, som udvider og forlænger den samlede forståelse på nye måder.

Figur 1.
Skema til planlægning af multimodal undervisning
 (Hansen, 2010)

Multimodalitet	Konventionel og entydig			Kreativ og flertydig		
Type	Konkretisering	Specificering	Forklaring	Komplementering	Udvidelse	Problematisering
Beskrivelse	Abstrakt → konkret: Krop, genstand, billede eller diagram konkretiserer sprog eller symbolske skrifttegn	Konkret = abstrakt: Diagram, sprog eller symbolske skrifttegn specificerer krop, genstand eller billede	Konkret → abstrakt: Diagram, sprog eller symbolske skrifttegn forklarer krop, genstand eller billede på en generel måde ud fra teori om rækkefølge, årsag/virkning, motiver og andre faktorer	Abstrakt + konkret: Krop, genstand, billede, diagram, sprog og/eller symbolske skrifttegn supplerer hinanden med betydninger, der tilsammen danner et samlet udtryk	Abstrakt >< konkret: Krop, genstand og billede, diagram, sprog og/eller symbolske skrifttegn udvider hinanden ved at overføre betydninger og skabe et nyt og flertydigt udtryk	Abstrakt ↔ konkret: Krop, genstand og billede, diagram, sprog og/eller notation problematiserer hinanden ved at modstille betydninger og skabe et modsætningsfyldt udtryk
Funktion	Konkret anskueliggørelse, der gør det nemmere for brugeren at forstå og erindre abstrakte forhold	Præciserende udlægning, der gør det lettere for brugeren at forstå og identificere, hvad det er, der konkret opleves	Forklarende udlægning, der sætter brugerens oplevelse og forståelse ind i en større sammenhæng	Supplerende interaktion, der styrker det samlede udtryk, fordi de enkelte udtryk ikke kan stå alene	Overførsel af betydning, der skaber ny betydning og nye perspektiver, som involverer brugeren	Modstilling af betydning, der tvinger brugeren til at reflektere over udtrykkene, og det, de repræsenterer
Eksempler	En statuesamling eller billeder i en læsebog anskueliggør handlingen i en tekst	En billedtekst eller et diagram over flugtveje præciserer et billede af en flugt	En billedtekst forklarer, hvordan en plante på et billede udvikler sig, og hvorfor	En model for årets cyklus med tekst i eller en billedstribе og dialog i en tekst supplerer hinanden og gør det muligt at forbinde krop og replik	Et filmklip om social adfærd blandt rotter anskueliggør en webtekst om storby og socialitet på en ny, betydningsskabende måde	En opgave med en karikaturtegning af en politiker, hvor billedets ironi underminerer politikerens udsagn

Ved at analysere modaliteternes samspil i teksten ud fra de mere kreative typer af multimodalitet, som komplementering, udvidelse og problematisering, stilles der krav om at gennemskue et mere flertydigt og fortolkningskrævende udtryk (Hansen, 2010). Et udtryk, som kræver kritisk stillingtagen.

Jeg anvender de to kategorier for multimodalitet i analysen til at synliggøre, hvordan lærernes didaktiske spørgerammer medtager de forskellige typer af modaliteters samspil med henblik på at kvalificere elevernes uddybende fortolkninger af og stillingtagen til de valgte tekster, som indgår i undervisningen.

Empiri

Artiklen baserer sig på en empirisk undersøgelse, gennemført i foråret 2024, og datagrundlaget udgøres af iagttagelser i 15 udskolingsdanskklasser på 7 skoler med 14 forskellige lærere:

Tabel 1.
Oversigt over empiri.

Kommune	Skole	Klasse	Lærer	Elever	Lektioner
A	1	9. klasse	K	14	1 (60 min.)
		9. klasse	V	16	2 (60 min. + 45 min.)
B	2	8. klasse	T	12	2 (90 min.)
		8. klasse	A	17	2 (90 min.)
C	3	7. klasse	L	15	1 (60 min.)
		9. klasse	F	21	2 (120 min.)
D	4	7. klasse	J	23	2 (90 min.)
		8. klasse	N	21	2 (90 min.)
E	5	8. klasse	S	22	2 (90 min.)
		9. klasse	M	22	2 (90 min.)
F	6	7. klasse	Z	24	1 (45 min.)
		7. klasse	L	24	2 (90 min.)
		8. klasse	B	24	2 (90 min.)
G	7	7. klasse	P	24	2 (90 min.)
		8. klasse	P	20	2 (90 min.)
7 kommuner	7 skoler	15 klasser (fire 7.kl., syv 8.kl. og fire 9.kl.)	14 lærere	299 elever	27 lektioner (heraf svarer 24 lektioner til 12 dobbeltlektioner)

Skolerne og klasserne er udvalgt på baggrund af relevanskriterier, som adgang til alle udskolingens klassetrin (7.-9.kl.), beliggenhed (spredning i land og by i syv kommuner), forskellige skolestørrelser og -profiler. Ud over de forskellige kriterier for skolerne var jeg også opmærksom på, at alle dansklærere skulle være uddannet i undervisningsfaget, og havde samtidig et ønske om spredning i lærernes undervisningserfaring (de 14 lærere har fra 7 til 28 års erfaring). Praktisk var et logistisk udgangspunkt i forhold til min arbejdsplads og lærernes skemapositioner også afgørende for, hvilke skoler jeg inddrog.

Forud for iagttagelserne i klasserne fortalte jeg lærerne, at min interesse var at tegne et signalement af danskfagets aktuelle undervisning, og de blev bedt om at fortsætte deres planlagte undervisning, som de normalt ville gøre, for at få et så realistisk indblik som muligt. Derfor gik noget af tiden under iagttagelserne også med andre formål, som fx at klassen skulle bytte pladser og fejre fødselsdag.

Metodiske overvejelser

For at få indsigt i praksis har jeg gennemført et etnografisk inspireret klasserumsstudie (Andersson-Bakken & Dalland, 2021) i 15 udskolingsklasser, hvor formålet har været at få indblik i, hvad der prioriteres at undervise i og hvordan. For at få dybdeviden om danskfagets praksis skulle flere skoler og endnu flere iagttagede lektioner på de forskellige skoler indgå. Dermed sagt er jeg bevidst om, at 15 klasser ikke er repræsentative for hele danskfaget, heller ikke i udskolingen, om end det samlede datasæt befæster andre empiriske kilder og forskningsresultater, som tegner et billede af danskfagets praksis på forskellige måder (Se bl.a. Bremholm et al., 2017, Elf et al., 2018, Hansen et al., 2020; Hejsel & Dam-Christensen, 2023).

Jeg har valgt et klasserumsstudie for at kunne beskrive, analysere og forstå forskellige læringssituationer og undervisningspraksisser, som foregår i et klasserum (Andersson-Bakken & Dalland, 2021). Tilgangen er kvalitativ, da jeg gennem synlige tegn i praksis prøver at finde en forståelse frem for en forklaring (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Mine data er ikke målbare og kan ikke beskrives på en samlet måde, men skal analyseres ud fra deres specifikke helhed.

Da undersøgelsens ambition er at beskrive danskfagets aktuelle undervisning, har jeg *iagttaget* (Foug, et al., 2014) undervisning, frem for at *observere* (Raudaskoski, 2015), for at følge informanternes handlinger i forskellige sammenhænge. Iagttagelser er knyttet til et udvalgt fokusområde, som man ønsker at bidrage til at udvikle. En fokuseret iagttagelse har ikke til sigte at komme med en vurdering eller bedømmelse (Foug et al., 2014). Sideløbende med iagttagelserne i klasserum-

mene har jeg systematisk nedskrevet strukturerede feltnoter: Hvornår og hvad sker for hvem, samt i kortere sekvenser, hvem der siger hvad til hvem. Disse feltnoter udgør selve grundstammen i mit datamateriale (Krogstrup & Kristiansen, 2017). I nogle af feltnoterne har jeg efter endt undervisning lavet *kondenserede beskrivelser*, som sammenfatter de hændelser og situationer, som er indtruffet (Krogstrup & Kristiansen, 2017) i løbet af iagttagelserne. Her har jeg udfoldet hændelser for at lave en mere sammenhængende redegørelse.

Det er efterstræbt, at iagttagelserne er gennemført med et så åbent blik på feltet som muligt, men med fokusområder som:

- Hvilket danskfagligt indhold (tekster, tematik, didaktiske spørgerammer m.m.) gøres til genstand for undervisningen?
- Hvordan arbejdes der med det udvidede tekstbegreb i undervisningen?
- Hvilke tanker, handlinger og refleksioner giver eleverne udtryk for i deres argumentation?

I feltnoterne findes også ”feltfortællinger”, som er etnografiske noter lavet på baggrund af korte uformelle samtaler, som er gennemført med lærerne, fx på vej til og fra klasselokalet eller i en pause. De uformelle samtaler kan betragtes som etnografiske interviews (Krogstrup & Kristiansen, 2017), da de er en special samtalebegivenhed, som adskiller sig fra andre samtaler. Feltfortællingerne er taget i betragtning og nedskrevet, da de indeholder nuancer og forståelser, der er med til at give en sammenhængende beskrivelse af praksis, og kan synliggøre de værdier og begrundelser samt tematiske omdrejningspunkter, der ligger til grund for den gennemførte undervisning. Lærerne har fortalt og reflekteret ud fra deres egne erfaringer (Elf, 2021). Feltnoter og -fortællinger gengives indrykket med anden skrifttype.

Yderligere indgår billedokumentation af nogle af de didaktiske spørgerammer, eleverne stilles, samt af elevernes faglige produkter. De bearbejdes som dokumentanalyse (Lynggaard, 2015) og tydeliggør de prioriterede faglige aktiviteter. Dokumentanalyserne har til formål at vise, hvordan der arbejdes med multimodale tekster i de 15 klasser. Når det vægtes at analysere didaktiske spørgerammer til eleverne, er det for at undersøge, hvordan lærerne stilladserer bearbejdelsen af en valgt tekst. I den sammenhæng er det vigtigt at vide, hvordan dokumenterne er indgået i praksiskonteksten, som kendes via iagttagelserne i klasserne. Dokumenterne medtages i analysen, da de data, de genererer, adskiller sig fra de data, som opstår på baggrund af iagttagelserne (som primært kan frembringe data om, hvilke tekster der

optræder) og feltfortællinger (der medtager lærernes begrundelser for valgte tekster og didaktiske spørgerammer).

Selv om mine strukturerede noter kan være med til at afgrænse min bias (Silverman, 2022), vil min forskningsinteresse stadig være vinklet. Dermed er jeg ikke udelukkende objektiv – derfor termen *iagttagelse* (Fougst et al. 2014), men det skal understreges, at jeg heller ikke er gået ind med en subjektiv interesse om at få bekræftet specifikke hypoteser. Selv om jeg har en baggrund som lærer og de seneste år har medvirket i nationale udviklingsprojekter med Teknologiforståelse (tekforsøget.dk) og dermed har en forforståelse og kendskab til feltet, har jeg forsøgt at lade data tale. Dertil har jeg anvendt en empiridreven bottom-up-tilgang for at afdække mønstre og sammenhænge i forhold til at gennemføre en struktureret analyse (Prætorius, 2021).

I analysen nedbryder jeg empirien i mindre dele (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Mine feltnoter og fokuserede iagttagelser er indledningsvist indsat i en matrix, hvor data er ordnet ud fra karakteristiske træk. Jeg har brugt mærkater som specifikke handlinger, elevaktiviteter og didaktiske spørgerammer, typer af tekster, som er genstandsfelt for undervisningen, deltagelsesniveauer, betingelser og læreres begrundelser. I analysen laver jeg fem nedslag med hensyn til at pege på, hvilke multimodale tekster, der optræder i undervisningen. Dokumenter fra praksis indgår i den videre analyse, da de synliggør didaktiske valg og spørgerammer med hensyn til, hvordan eleverne skal tilegne sig viden fra de valgte tekster. Analysen bearbejder til sidst lærernes begrundelser for valg af de anvendte tekster. Her kommer transskriberede udtalelser fra forskellige feltfortællinger i spil, koblet med feltnoter.

Analyse

Analysen tager udgangspunkt i de multimodale tekster, der prioriteres som genstand i undervisningen i de 15 klasser. Med afsæt i fem konkrete tekster fra iagttagelserne rettes det analytiske blik mod didaktiske spørgerammer. De fremanalyserede tilgange til teksterne indikerer generelle mønstre i forhold til, hvordan lærerne prioriterer arbejdet med multimodale tekster. Lærernes prioriteringer afklares med forskellige begrundelser, som i flere sammenhænge går på tværs af de 14 involverede lærere. Det fører til sidst til en belysning af, hvordan multimodale tekster og kommunikationskritisk literacy optræder i de 15 klassers danskundervisning.

Overordnet har de fleste lærere i denne undersøgelse sammensat undervisningsforløbene med indhold hentet på forskellige digitale fagportaler, kombineret med opgaveformuleringer og andre tekster, som lærerne selv har fundet eller produceret. Lærerne læner sig dermed op ad *didaktiske læremidler*, men følger dem ikke nødvendigvis som tænkt. De kombinerer flere forløb, inddrager *semantiske læremidler* og re-designer et samlet forløb, som tilpasses elevernes forudsætninger, klassens årsplan, tilgængelig tid og fordybelsesområder til afgangsprøven.

Hvilke multimodale tekster optræder i undervisningen?

I stort set alle 15 klasser indgår multimodale tekster i undervisningen i løbet af den iagttagede undervisningstid. Det er kunstbilleder, webartikler, baggrundsartikler, pressefotos, hjemmesider, romaner (hovedværk) og animerede film.

Med hensyn til elevernes egen tekstskebbelse lægges der op til at producere book bento (man tager et billede, hvor bogen ligger omkranset af genstande, der er med til at fortælle bogens handling), sms-beskeder i forhold til fortolkning af litteratur, og nogle elever valgte i andre klasser at gøre deres plancher med stavereregler til op-hæng i klassen multimodale. I analysen indgår i alt seks eksempler på, hvilke multimodale tekster der indgår som det primære genstandsfelt i undervisningen. Nogle af de andre nævnte multimodale tekster blev kun kort præsenteret eller indgik på anden vis uden, at det blev gjort til omdrejningspunkt for undervisningen i de iagttagede lektioner.

Analysen starter med fem lærervalgte tekster (webartikel, baggrundsartikel, pressefoto, et kunstbillede og en roman/hovedværk). Udover de ovenfor nævnte brugstekster udgjorde litterære tekster som noveller, romaner (hovedværker) og lyrik hovedsageligt undervisningens genstandsfelt. Herfra indgår ét eksempel på en lærervalgt roman og ét eksempel på elevernes fortolkning, hvor de skal gøre brug af multimodal tekstskebbelse. Få klasser brugte undervisningstid på grammatiske øvelser og retstavning, hvilket ikke indgår i nedenstående analyse.

Webartikel i 9.Y

En 9. kl. skal arbejde med et semantisk læremiddel, en webartikel fra Dansk Blindesamfund (2021). Hovedpersonen er lokal, og teksten matcher fordybelsesområdet *Livets kontraster*, som var overskriften for alle dansklektioner i den uge, hvor observationerne fandt sted på skole 1. Webartiklen er sammensat af flere modaliteter og tekstdele, bl.a. billeder, tekst, videoklip, faktabokse, hyperlinks, ikoner og henvisninger til kampagnetekster fra Sikkerhedsstyrelsen ang. fyrværkeri

og sikkerhed, samt en reklame fra T. Hansen om at kunne afhente gratis sikkerhedsbriller (Se Figur 2).

Figur 2.

Screenshot fra multimedial webartikel (Dansk Blindesamfund, 2021).

Der er givet tilladelse til at bruge billedet.

"Jeg har kronisk tinnitus og hovedpine. Nogle dage er værre end andre, hvor det trykker i hovedet og gør mig helt afsindig træt, så jeg har svært ved at koncentrere mig", sukker Peder.



Peder blev blind på det ene øje efter fyrværkeriulykke

Synet væk for altid

Efter nogle måneder var lægerne klar til at lægge Peder i narkose og operere ham. De var fortrøstningsfulde med at genvinde noget af Peders syn. Det gik dog ikke helt som håbet.

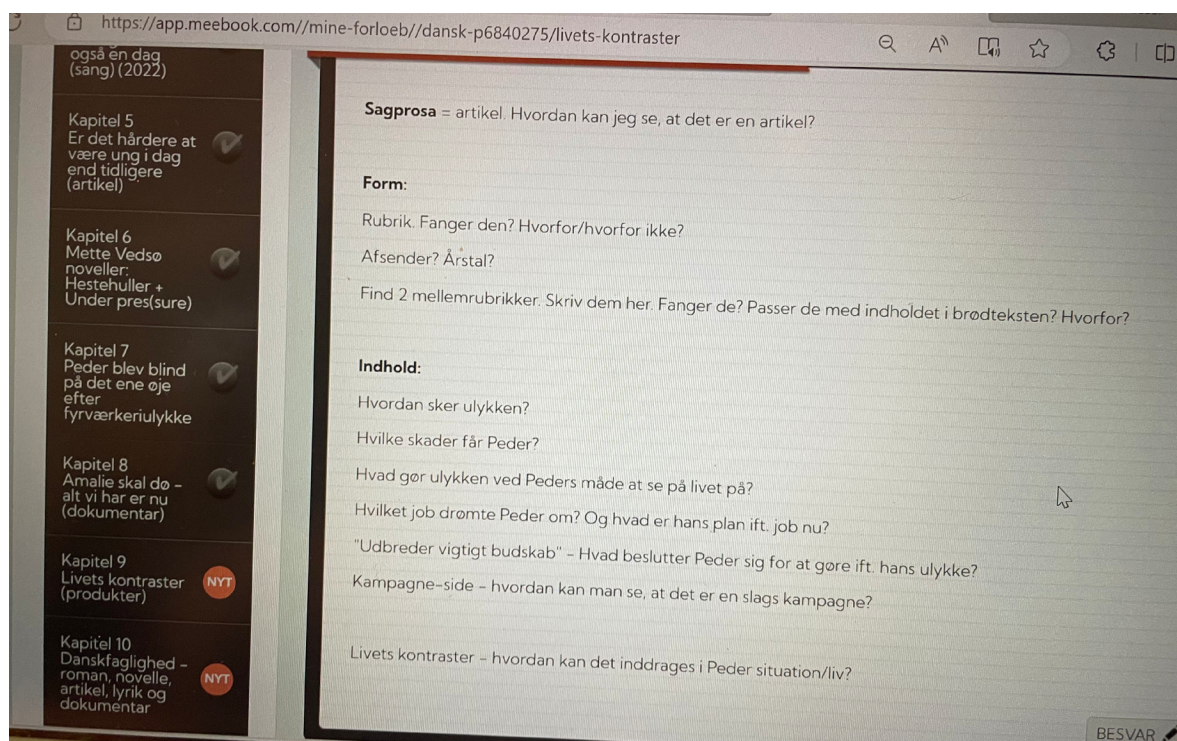
I mine feltnoter noterede jeg:

Eleverne læser artiklen højt i klassen på skift. Artikel er også synlig på tavlen, hvor læreren følger elevernes læsning og skaber et fælles overblik. Undervejs bremser læreren oplæsningen og spørger ind til forskellige ords betydninger, fx tinitus og en fannik (hovedperson kommer fra Fanø). Læreren spørger ind til noget genre-teknisk med fokus på artiklens layout. I webartiklen er der en video, hvor hovedpersonen fortæller om sin ulykke fra nytårsaften. Efter at have set videoen, læser en elev resten af teksten højt i klassen.

Eleverne skal efter endt læsning arbejde med nogle spørgsmål til teksten, som læreren har lavet. Parvis skal eleverne finde svar i teksten og lave noter (Skole 1).

Figur 3.

Didaktisk spørgeramme til webartikel fra Dansk Blindesamfund, lavet af læreren.



Analyse af didaktisk spørgeramme til webartikel

Ovenstående didaktiske spørgeramme er analyseret ud fra Hansens skema med forskellige kategorier for multimodalitet. Dansklæreren i denne 9. kl. har i fællesskab med sin danskkollega i parallelklassen udarbejdet den didaktiske spørgeramme.

Når de didaktiserede spørgsmål placeres i de forskellige kategorier for multimodalitet, træder det frem, at eleverne skal fokusere på at konkretisere tekstens indhold for at sikre sig en forståelse. Der spørges ind til, hvem der er afsender, og hvilket årstal webartiklen er udgivet (se figur 3). Der spørges ikke til, hvordan man som modtager kan se, hvem der er afsender (Dansk Blindesamfund), hvilken organisation det er, og derfor heller ikke en kritisk forholde sig hertil. Selv om der er flere modaliteter og tekstelementer i webartiklen, som til sammen udgør tekstens helhed, spørges der primært ind til tekstens form (layout) og indhold (selve historien) på en konventionel og entydig måde. Der lægges ikke op til, at eleverne skal se nærmere på, hvordan tekstens forskellige dele supplerer hinanden i forhold til et samlet budskab (Komplementering), eller hvordan fx billeder og tekst overfører betydninger mellem hinanden (Udvidelse). Spørgsmål 9, som retter sig mod kampagnen i teksten, er det eneste spørgsmål, som medtager, hvordan noget er synligt i teksten (se figur 3). Ellers fremstår den didaktiske spørgeramme som repeterende (Bremholm et al, 2017), da svarene mere eller mindre kan findes direkte i teksten.

Baggrundsartikel og sproglige kendetegn

På skole 6 skulle eleverne i en 8. kl. have fokus på en baggrundsartikel fra Politiken, der handler om en kidnapning. Artiklen indgik som én ud af tre artikler i et forløb om sagprosa. I den anvendte baggrundsartikel blev der prioriteret at arbejde med tekstens handling/situation og sproglige genretræk. Læreren havde tidligere brugt artiklen i anden undervisningssammenhæng og selv designet spørgerammen til eleverne.

Eleverne fik artiklen udleveret i analog form med det formål, at de kunne overstrege tekst med hensyn til sproglige kendetegn. I mine feltnoter noterede jeg:

En introduktion til genren baggrundsartikel læses højt i klassen. Læreren samler op på forskellen mellem en nyhedsartikel og baggrundsartikel. Efter fælles gennemgang på tavlen udleveres en baggrundsartikel i analog form (A3). Teksten skal læses, og spørgsmål til teksten er listet på MeeBook.

Læreren bremser elevernes arbejde og samler op i plenum. Hvad handler artiklen om, som de har læst? Læreren stiller uddybende

spørgsmål for at sikre elevernes forståelse. Den sidste del af timen arbejdes der med at markere ord i artiklen med forskellige farver (Skole 6).

Figur 4.

Spørgeramme til baggrundsartikel i 8. kl., Skole 6, lavet af lærer.

Evaluer læreplan Elevrefleksioner Se elevvisning

Genretræk i en baggrundsartikel

I skal nu læse artiklen og svare kort:

- Hvem er involveret i sagen?
- Hvad handler artiklen om?
- Hvornår, hvordan og hvorfor er sagen opstået?

Sproglige kendetegn:

- Marker udsagnsordene/verberne. Er de skrevet i nutid eller datid? (pink)
- Marker årstal, datoer, klokkeslet (blå)
- Marker ord der beskriver tid (gul)
- Marker de personlige stedord (orange)
- Find to eksempler på sætninger, som er skrevet i et hverdagsagtigt sprog (grøn)

Analyse af didaktisk spørgeramme til baggrundsartikel

Lige som webartiklen er den didaktiske spørgeramme analyseret med hensyn til kategorier for multimodalitet.

Artiklen, som blev udleveret i den pågældende 8. kl. (maj 2024), er udgivet i 2017, og sagen i artiklen er fra 2015. Eleverne havde lidt svært ved at uddybe ”Hvordan sagen er opstået” ud over den information, de kunne finde i selve baggrundsartiklen.

Pga. prioriteringen omkring arbejdet med artiklens sproglige kendetegn, ud over at stille tre introducerende tekstnære spørgsmål (se figur 4), fremstår arbejdet med teksten entydigt og konventionelt i et multimodalt perspektiv. De tre første spørgsmål refererer til indhold, som kan besvares via kendskab til brødteksten, og de resterende spørgsmål, med fokus på baggrundsartiklens sproglige indhold, lægger op til at iagttage ordklasser, tid og syntaktiske mønstre. Dermed er det baggrundsartiklens genretræk og indhold, som gøres til genstand for undervisningen.

World Press Photos på 7. årgang

To 7. klasser på skole 6 kørte et fælles forløb om World Press Photos. Forinden den iagttagede undervisning havde begge klasser været til en udstilling på det lokale bibliotek med World Press Photos. Eleverne havde fået til opgave selvstændigt at udpege et billede, de ville gå i dybden med. I udstillingen havde eleverne haft mulighed for at få mere baggrundsviden om de forskellige billeder. Den færdige analyse skulle fremlægges mundtligt i klassen, hvor de hver især ville få feedback af læreren og andre elever. For at hjælpe eleverne i analysearbejdet, havde lærerne formuleret følgende spørgeramme:

Figur 5.

Spørgeramme til pressefotos i 7. kl., lavet af lærerne.

Individuel analyse af pressefoto

Lav en analyse og en fortolkning af dit pressefoto. Brug nedenstående spørgsmål som hjælp.

Hvorfor du valgte netop dette billede?

Situationen på fotoet

- Hvad har fotografen set?
- Hvor og hvornår er fotoet taget?
- Hvem optræder på fotoet, og hvordan er deres relation?
- Hvad sker der mon, lige før og lige efter fotoet er taget?

Fotoets komposition

- Hvordan er motivets placering?
- Hvad er centralt i fotoet?
- Er der ro eller bevægelse i fotoet?

Perspektiv, beskæring, lys og farver

- Fra hvilken vinkel er billedet fotograferet?
- Tror du, fotografen har beskåret motivet på fotoet? Har det betydning?
- Hvordan virker lyset? Er det taget med naturligt eller kunstigt lys?
- Hvilke farver præger fotoet? Er de naturlige, kunstige, lyse, mørke? Har de symbolsk betydning?
- Understøtter perspektiv, beskæring, lys og farver en særlig kontrast eller stemning i fotoet?

Fotoets tema

- Hvilke modsætninger er der i fotoet?
- Hvilken historie fortælles?
- Hvordan er stemningen i fotoet?
- Hvad tror du, fotografen vil vise med fotoet? Hvad har han/hun fået øje på?

Vurdering og perspektivering

- Hvad synes du om fotoet?
- Sammenlign fotoet med et andet pressefoto – find ligheder/forskelle

Analyse af didaktisk spørgeramme til pressefoto

Spørgerammen sporer eleverne ind på arbejdet med at analysere et billede og dets virkemidler. Billedet i sig selv er multimodalt, da det består af mange elementer, såsom farver, beskæring, motiv, lys m.m. Selve opgavestillingen består af mange spørgsmål, hvor nogle spørgsmål er supplerende (se figur 5). I starten rammesætter de elevhenvendte spørgsmål et konkretiserende og specificerende arbejde med hensyn til at beskrive billedets kontekst, handling og motiv. Derefter zoomer spørgsmålene ind på billedtekniske virkemidler, hvor især beskæring, lys og farver spiller en

Analyse af didaktisk spørgeramme til pressefoto

Spørgerammen sporer eleverne ind på arbejdet med at analysere et billede og dets virkemidler. Billedet i sig selv er multimodalt, da det består af mange elementer, såsom farver, beskæring, motiv, lys m.m. Selve opgavestillingen består af mange spørgsmål, hvor nogle spørgsmål er supplerende (se figur 5). I starten rammesætter de elevhenvendte spørgsmål et konkretiserende og specificerende arbejde med hensyn til at beskrive billedets kontekst, handling og motiv. Derefter zoomer spørgsmålene ind på billedtekniske virkemidler, hvor især beskæring, lys og farver spiller en rolle. I den sidste del af analysen bliver der spurgt mere ind til den flertydige og kreative multimodalitet. Eleverne skal svare på, hvordan perspektiv, lys og kontraster til sammen giver en særlig stemning i billedet, og til sidst skal det valgte foto sammenlignes med et andet foto for at udpege ligheder og forskelle (se figur 5). Ved at stille spørgsmål på den måde skal eleverne arbejde med de komplementerende udtryk i billedet. Billedets mange modaliteter kan ikke stå alene, da de netop supplerer hinanden og gør det muligt at lave en sammenhængende fortolkning. Modsat de to andre eksempler med webartikel og baggrundsartikel, skal eleverne til sidst komme med deres personlige vurdering af billedet.

Kunstabillede fra romantikken

En 8. kl. på skole 2 har netop startet et forløb om Romantikken som litterær periode. Forløbet tager afsæt i et tilgængeligt materiale på Alineas portal, og udover en gennemgang af Danmarks nationalsang "Det er et yndigt land", skal eleverne analysere kunstabilledet "Udsigt fra Dosseringen ved Sortedamssøen mod Nørrebro" (Købke, 1838).

Figur 6.

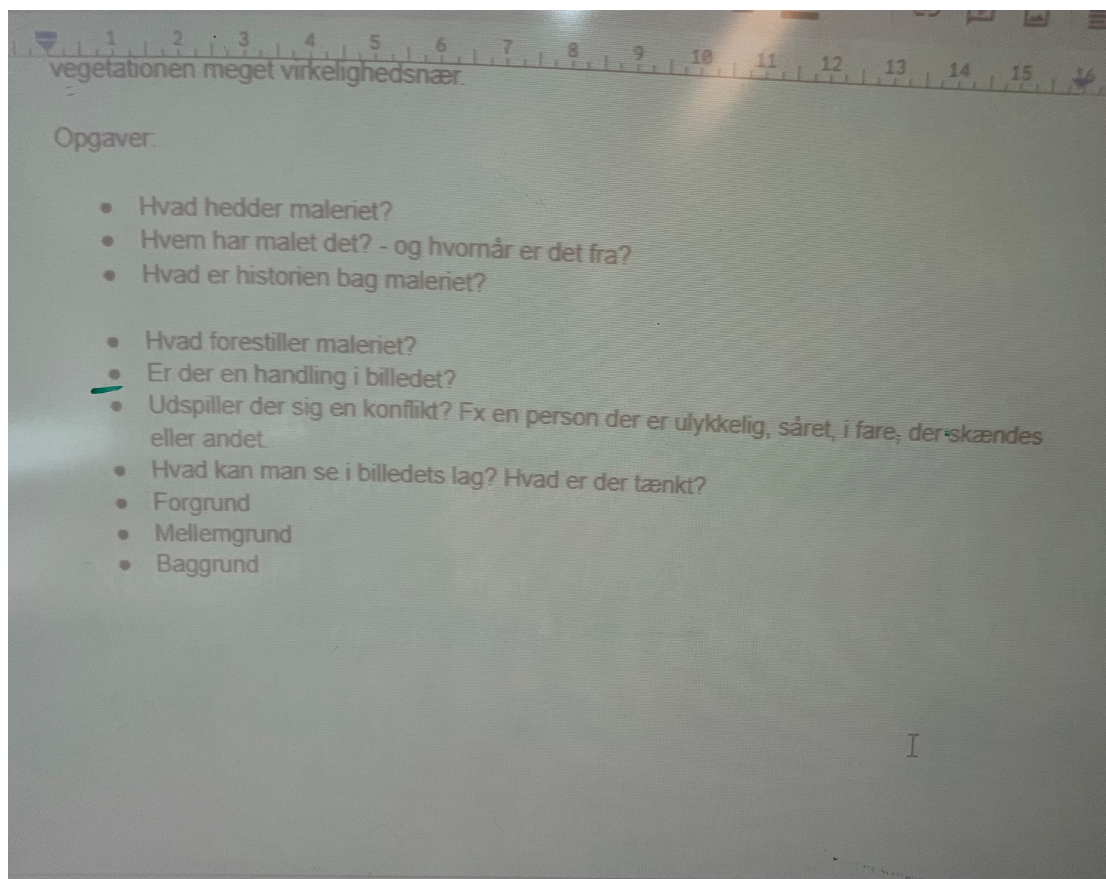
*Udsigt fra Dosseringen ved Sortedamssøen
mod Nørrebro" (Købke, 1838)*



Billedet er en multimodal tekst, da det består af flere modaliteter, som motiv, farver, beskæring og symbolik (se figur 6). Læreren har selv omformuleret den didaktiske spørgeramme med inspiration fra Alineas forløb, og eleverne kan tilgå opgaven via læringsplatformen MinUddannelse:

Figur 7.

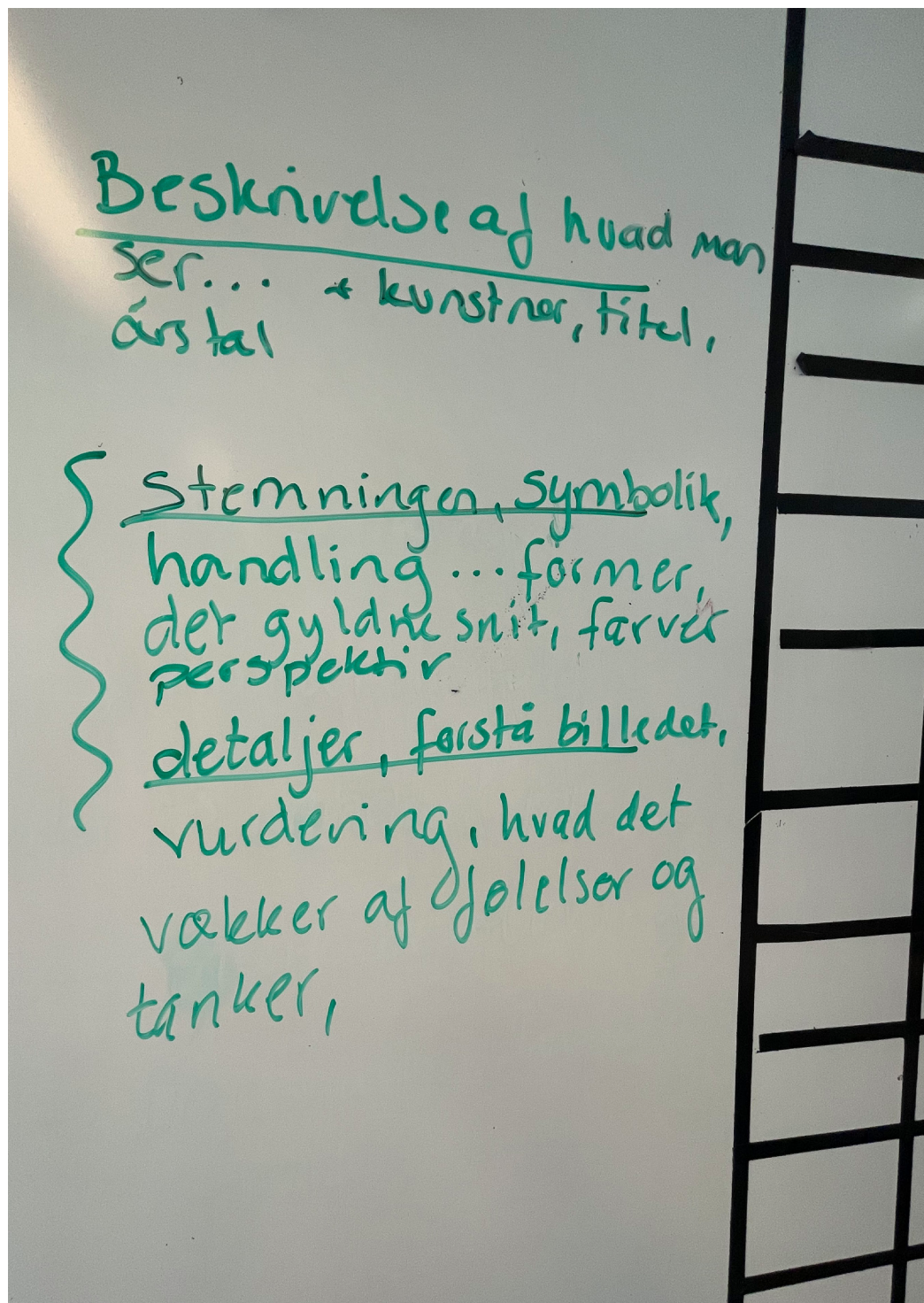
Didaktisk spørgeramme til kunstabillede i 8.kl., skole 2, lavet af læreren.



Ved gennemgang af den didaktiske spørgeramme tilføjer læreren noter på tavlen (se Figur 8), for at hjælpe eleverne med at huske, hvilke billedtekniske analyseelementer, der skal bruges:

Figur 8.

Lærers noter på tavlen, 8. klasse, Skole 2.



Læreren stilladserer i sin gennemgang af den didaktiske spørgeramme (Figur 7), hvordan eleverne kan finde kendetegn fra romantikken som litterær periode i kunstbilledet. Opgaven skal løses individuelt, og læreren forventer, at eleverne laver de første 5 opgaver inden undervisningen er slut.

Analyse af didaktisk spørgeramme til kunstbillede

Spørgsmålene til kunstbilledet starter med at være konkrete og specifikke. Efter at have fået styr på, hvem der har malet billedet og hvornår, skal eleverne lave en beskrivelse af billedet (se Figur 7). Dermed forholder eleverne sig konkret til, hvad der sker på billedet. En billedteknisk analyse med fokus på forgrund, mellemgrund og baggrund identificerer handlingen i billedet. Når spørgsmålene drejer over på, om der er en konflikt i billedet, eller når eleverne skal betragte billedets forskellige lag, åbnes der op for en mere forklarende tilgang til arbejdet med multimodalitet. Eleverne skal formidle deres forståelse af billedet, og den bunder i, at de har forholdt sig til de forskellige billedelementers forbindelser. Dermed arbejdes der med modaliteternes komplementering, da billedets samlede udtryk er i fokus.

Den didaktiske spørgeramme (Figur 7 og 8) lægger ikke op til, at eleverne får en udvidet forståelse af billedet, eller at de forholder sig kritisk til kunstnerens præmis med at male netop dette billede i 1838.

Når hjertet er en elpisker

En 9. kl. på skole 1 arbejder med romanen *Når hjertet er en elpisker* (Vedsø, 2019), som handler om hovedpersonen Pi, der får angst. Romanen læses som et hovedværk. Læreren bygger undervisningsforløbet op via et kompendie, som er printet til hver elev fra Danskfaglighed.dk. Opgaverne er stilladseret som før-under-efter læsning af romanen, og opgaveeksempler fra kompendiet omhandler bl.a.:

- Kig på bogens for- og bagside: Hvilke forventninger er der til bogen?
- Spørgsmål og skriveopgaver om elevernes kendskab til angst og egne følelser.
- Lav personkarakteristik af Pi (hovedperson).
- Redegøre ud fra vejrikonerne i bogen Pi's udvikling over tid.
- Fælles afsluttende opgave, hvor spørgsmål er rettet mod sammenhængen mellem hovedpersonens angst og vejrikoner, afklaring af begreber og genretræk.

Eleverne har haft bogen i nogle dage og får tid til at læse i den i undervisningstiden. Hvert kapitel i bogen starter med et vejrikon, som er en modalitet, der synliggør hovedpersonens sindstilstand i det kommende kapitel. Vejrikonerne skifter undervejs i bogen.

Figur 9.

Eksempel på modaliteten med vejrikoner som introduktion til hvert kapitel (Vedsø, 2019, s. 5)



Under læsningen stoppes der op for at repetere bogens tematik og handling samt karakterernes forbindelser i bogen. Der arbejdes ikke eksplicit med vejrikonerne i den tid, jeg iagttager undervisningen. I mine feltnoter skrev jeg:

To piger taler om vejrikonerne i bogen, og får reflekteret sig frem til, at det må være noget med hovedpersonens humør (Skole 1).

Vejrikonerne udvider læserens forståelse af hovedpersonens følelser, som kommer til udtryk på forskellige måder gennem handlingen i relation til hendes familie, angstanfald, identitetsudvikling, psykisk sygdom og venskaber. På den måde er vejrikonerne på én og samme tid med til at understrege, hvad der er på spil i teksten, samtidig med at det skaber ny betydning. Det blev ikke taget op i den lektion, jeg iagttog, selv om det nævnes i de stilladserede opgaver.

SMS-beskeder som fortolkningsopgave

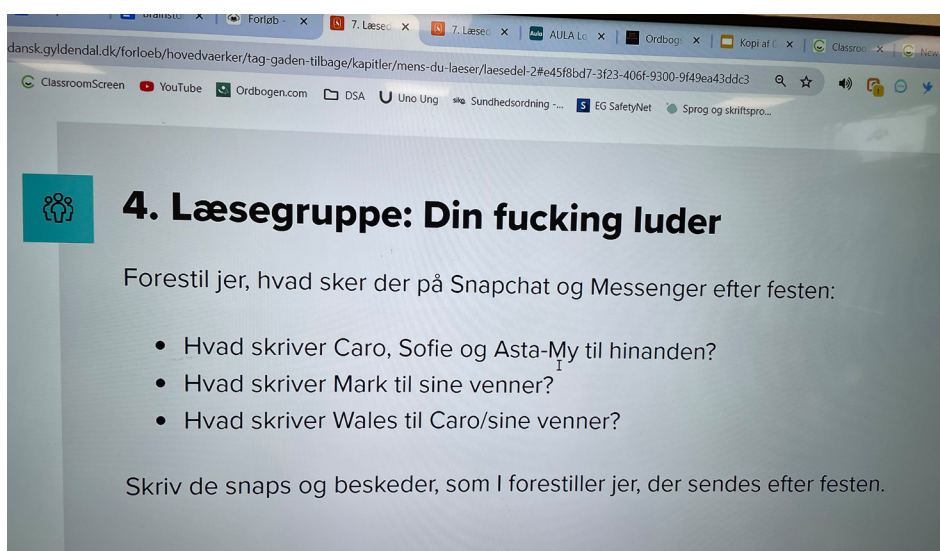
Nogle af de 15 klasser arbejdede, som anført, med elevernes egenproduktion af tekster, der alle var karakteriseret ved at være multimediale. Et eksempel er fra 9. kl. på skole 3, hvor eleverne skulle udarbejde sms-beskeder, som var de karaktererne i hovedværket *Tag gaden tilbage* (Jensen & Engell, 2019). Eleverne var ca. halvvejs i læsningen af værket, så dette var en “mens du læser”-aktivitet. Opgaven

findes på Gyldendals danskportal, og skulle laves i nogle læsegrupper. Sidst i lektionen fremviste grupperne hinandens produktioner, og det dannede afsæt for en klassesamtale om karaktererne og deres indbyrdes forhold. Stilladseringen af opgaven lyder:

Figur 10.

Opgaveformulering til elever Tag gaden tilbage (Gyldendals danskportal).

Der er givet tilladelse til at bruge billedet.



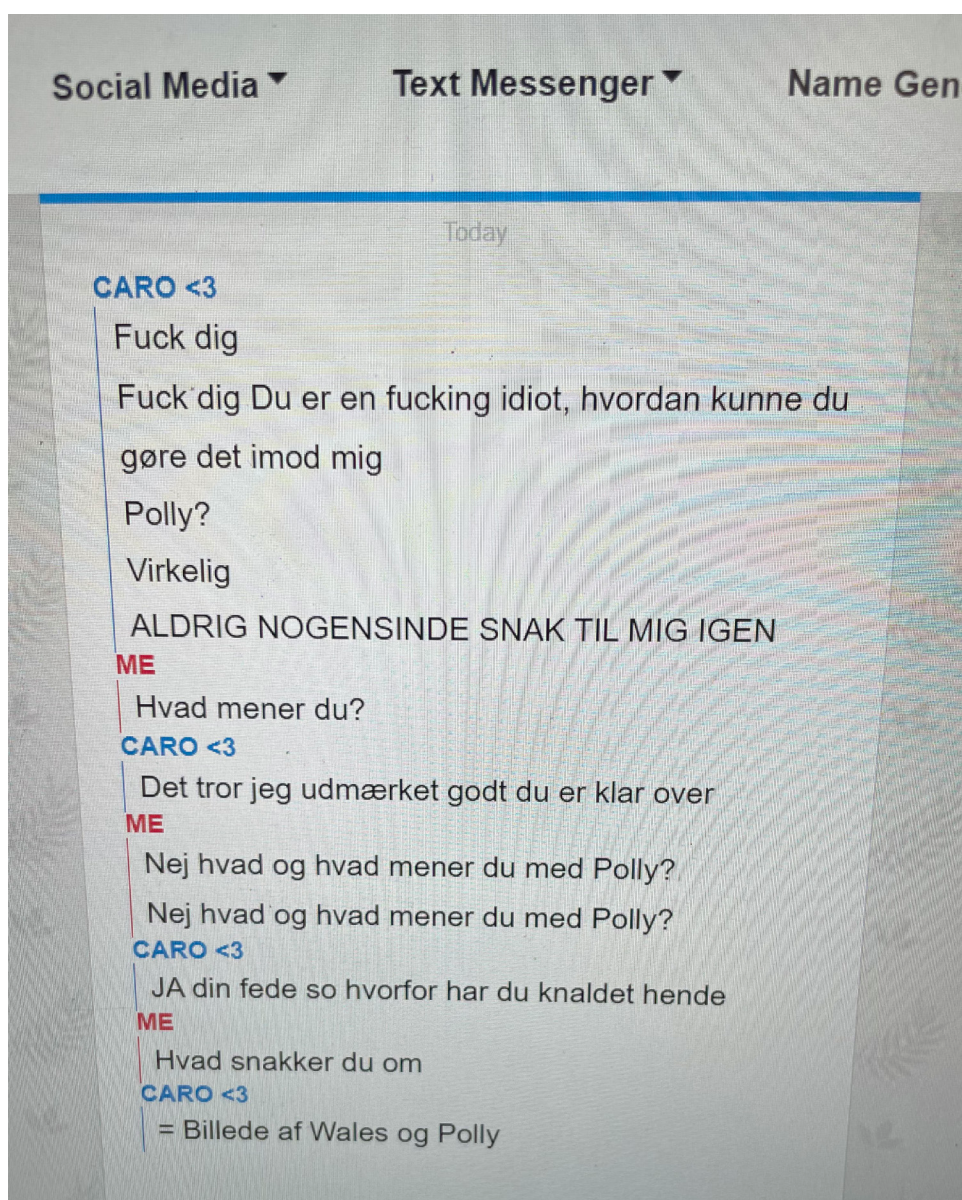
Eleverne udtrykte, at de synes det var en god aktivitet, og ville gerne have haft flere muligheder med hensyn til at kunne sammensætte udtryk. I den valgte teknologiske platform (fakeinfo.net), som skulle bruges til at løse opgaven, kunne eleverne skrive tekst og bruge emojis. Der kunne ikke indsættes billeder, som ellers blev efterlyst af eleverne for et mere realistisk udtryk og flere betydningslag i tekstproduktionen.

Denne didaktiske opgave lægger op til en flertydig og kreativ tekstproduktion, hvor flere modaliteter kan indgå. Eleverne får via sammensætningen af modaliteterne gjort sig overvejelser og fortolket

værket, imens de selv skaber nye udtryk. På den måde får de flere perspektiver bragt i spil og bliver til en vis grad involveret i værket.

Figur 11.

*Eksempel på elevproduktion iht.
Fortolkningsopgave, 9.kl., skole 3*



Opsamling på analyse

Ovenstående analyser viser, at der samlet anvendes en variation af multimodale tekster i de 15 klasser. De seks analyserede eksempler viser, at lærerne er optagede af at sikre elevernes forståelse af teksterne, men størstedelen af de didaktiske spørgerammer, retter *ikke* opmærksomhed mod en kreativ og flertydig forståelse af multimodale tekster. De didaktiske spørgerammer støtter derfor ikke op om arbejdet med en fortolkningskrævende multimodal tekstkompetence. Empirien viser, at der med stor tydelighed undervises *MED* multimodale tekster, men ikke *I* multimodale teksters sammensatte kommunikationspotentialer. Begrundelserne for, hvordan arbejdet med danskfagets tekster prioriteres, som belyst ovenfor, peger i en retning af institutionelle krav og lærernes usikkerhed med kendskab til didaktisk rammesætning af arbejdet med multimodale tekster.

Lærernes begrundelser for arbejdet med udvalgte tekster og didaktiske spørgerammer i danskfaget

I de 15 klasser er der få lærere, som eksplicit forklarer eleverne formålet med, hvorfor netop de valgte tekster og aktiviteter er en del af undervisningen. Omvendt spørger elever heller ikke ind hertil. Hvis lærerne begrundet valget af teksterne overfor eleverne, nævnes opgivelse til pensum ("*så tag noter og husk teksten*" (8. kl., Skole 7)), altså en fagintern begrundelse, som ikke nødvendigvis har blik for den verden, eleverne færdes i uden for skolen.

Afgangsprøven sætter en retning

På tværs af de forskellige empiriske feltfortællinger fremtræder et mønster i de involverede læreres begrundelser for valg af tekster og didaktisk rammesætning. Der er fokus på pensumopgivelser og at udfylde "*de forskellige kasser i prøveoplægget*" (lærer M, skole 5; lærer A, skole 2; UVM, 2022). Særligt i 8.- og 9. klasse, da undervisningsindhold fra de to klassetrin må bruges i prøveopgivelserne, mens 7. klasserne ikke så udbredt har dette fokus. Prøveoplægget sætter rammerne for, hvilke tekster der skal opgives til prøven, og det former danskundervisningen og peger lærerne i en retning af, hvad de skal værdsætte som dominerende danskfagligt indhold i undervisningen. Det er fx, at der for hver klasse skal opgives flere hovedværker og minimum 8 forskellige teksttyper (både fiktion og non-fiktion) i de 80-100 sider pensum.

Idet prøven har sin gældende form, tyder det på, at lærerne anlægger et bestemt perspektiv på danskundervisningen, og dermed en værdisætning af en særlig tilgang til tekster og tekstarbejdet. Netop fordi samtlige 14 lærere vil deres elever det bedste og også gør sig umage, fylder pensum en stor del i henhold til deres didaktiske valg:

Undervejs mod klassen fortæller lærer M, at hun dagen før fik en udtalelse fra to 9. kl. elever, at de i de seneste tre måneder ikke har lavet andet end at analysere tekster. Det er lærer M bevidst om, men det har været en prioritering for at kunne nå pensum og udfylde alle "kasser" til opgivelserne af teksterne. Egentlig vil lærer M gerne arbejde mere undersøgende og lade elever producere flere tekster, men det kan hun ikke få presset ind i forhold til den mængde opgivelse, der kræves. At give elever tid til selv at skabe og producere tekster i undervisningen nedprioriteres pga. tidsfaktor og prøveform (Lærer M, Skole 5).

Samme fortælling går igen på flere af skolerne (Skole 1, 2, 3, 4 og 7), uden jeg direkte spørger ind til prøven som begrundelse. Fx fortæller en lærer i en pause,

” at hun i hele 8. og 9. kl. har fokus på afgangsprøven i 9.kl. Ellers kan hun ikke nå pensum, og slet ikke, hvis de også skal nå at repetere noget fagligt stof inden slut 9. kl. Lærer A mener, at litteraturundervisning er det vigtigste, og derfor prioriterer hun ikke så meget andre teksttyper. For at hun kan udfylde "alle kasser" i prøveoplægget, skal der læses meget, og det må der afsættes tid til i undervisningen, ellers er det ikke sikkert, det bliver gjort. Hun slutter fortællingen med at sige, at eleverne må få det bedste ud af det. (Lærer A, Skole 2).

Repetition af tekster og deres indhold fylder meget i slutningen af 9. kl. for at forberede eleverne til prøve, så godt som muligt. To 9. klasser på skole 1 deltog i forsøget med en mere praktisk orienteret mundtlig prøve i dansk (UVM, 2023), og lærerne fortæller i den sammenhæng, at de kan fokusere mere på tematikker og blande flere teksttyper, der behandler samme emne. De mener, det giver et fint flow i undervisningen og mere fokus på elevers tekstproduktion.

Det er klart afgangsprøven som et vilkår, der skinner tydeligst igennem, når fokus er på lærernes valg og tanker om de tekster, der optræder i udskolingens danskfag. Dog italesætter flere af lærerne også danskfagets identitet og dannelsesmæssige rolle implicit i de korte feltfortællinger. Her er de optaget af, hvad der er det særegne ved danskfaget, hvad de brænder for som "formidlere", og hvilken dannelsesopgave faget har. Lærerne er bevidste om fagets traditioner og mulige fornyelser og forsøger ud fra de muligheder og vilkår, de har, at følge med fagets udvikling:

” Hvis jeg havde mere forberedelsestid, og ikke skulle bruge så meget tid på elevers trivsel, forældresamarbejde og koordinering på flere måder, så vil jeg sikkert undervise i noget andet, end jeg gør lige nu. (Lærer N, Skole 4).

Lærerne ønsker mere viden om multimodale tekster

De didaktiske spørgerammer viser, at der ikke i udbredt grad investeres i at arbejde med en kreativ og flertydig multimodalitet i de lektioner, som blev observeret i de 15 klasser. Flere lærere fortæller i forlængelse af deres opmærksomheder på afgangsprøven (Skole 2, 4 og 6), at de savner en større indsigt i arbejdet med multimodale tekster. *“Jeg ved ikke helt, hvordan jeg skal give eleverne opgaver til alle de nye tekster”* (Skole 2), og en anden lærer udtrykker *“Jeg ved ikke, hvordan jeg skal forklare dem, hvad multimodalitet er”* (Skole 6). Med usikkerheden og manglende erfaringer i arbejdet med multimodale tekster begrundes lærerne, at de nedprioriterer dette, og i stedet værdsætter arbejdet med fx litteratur, som de føler sig trygge i. Lærerne peger på, at de læner sig op ad især digitale portalers indhold og aktiviteter, når de forbereder deres undervisning. Dermed bliver didaktiske læremidler til tider afgørende for, hvad og hvordan der undervises i dansk i udskolingen, hvilket også læremiddel.dk's undersøgelser viser (Tamborg, 2019; Gissel, 2022).

Diskussion

Hvordan kvalificerer arbejdet med multimodale tekster elevernes kommunikationskritiske forståelse?

I et samlet signalement af danskfaget, som er iagttaget i 15 klasser, opleves et varieret fag både med hensyn til indhold og form. De 14 involverede lærere træder ind i udskolingsklasserne med de bedste intentioner, især med det formål om at gøre eleverne klar til prøven, og de viser et tydeligt kendskab til fagets mange facetter. Alle lærere besidder en solid faglighed, særligt i litteraturundervisningen, når de stilladserer elevernes tekstforståelse og begrundes valg af tekster og fordybelsesområder. Udover opmærksomheden på krav til pensum forsøger lærerne ofte at imødekomme eleverne med, for dem, relevante tekster og tematikker. Lærernes arbejde bidrager i den grad til, at udskolings eleverne spejler sig i forskellige fortællinger og tekster,

men også i hinandens betragtninger og etiske overvejelser. Lærerne skaber trygge rum, hvor alle er enige om, at det er ok at være uenige. Lærerne tager ansvar og løser opgaver i danskfaget på bedste vis ud fra de vilkår og forudsætninger, de har.

Som nævnt optræder mange typer multimodale tekster i danskfagets undervisning i de 15 klasser. Analysen viser, at tilgangen til teksterne overvejende er konventionel og entydig frem for at præsentere eleverne for et mere mangfoldigt arbejde med multimodale tekster. I de forskellige didaktiske spørgerammer arbejdes der ikke eksplicit med, hvordan de multimodale tekster kommunikerer eller argumenterer, og eleverne opdager ikke via de anvendte tekster og udarbejdede spørgerammer – fra de iagttagede lektioner – hvordan teksters forskellige dele bidrager med forskellige perspektiver på flere betydningssskabende måder (Hansen, 2010; Undrum, 2024). Dette skyldes, at der ikke spørges ind til modaliteternes samspil (redundans) eller deres indbyrdes muligheder og begrænsninger (affordans), som netop kan være med til at understrege, hvilken form for kommunikation, der er på spil i teksten. Den kritiske stillingtagen til teksterne prioriteres ikke i de didaktiske spørgerammer, som indgår i denne analyse, og eleverne i de 15 klasser rustes ikke i det iagttagede tekstarbejde til at blive kritiske konsumenter og kreative producenter af digitale, multimodale tekster.

Når jeg betragter de anvendte tekster og de hertil udviklede didaktiske spørgerammer ud fra den "værdsatte kvalitet" (Hansen, 2019) med afsæt i Fælles Mål for danskfaget (UVM, 2019) og spørger til, hvordan de kvalificerer elevernes kritiske tekstforståelse, lever de ikke fuldt op til kravene. Under færdigheds- og vidensområdet Tekstforståelse efter 9. kl (UVM, 2019) skal eleverne have viden om metoder til vurdering af teksters formål og perspektiv. Det er samlet kun et fåtal af de formulerede spørgsmål i de didaktiske spørgerammer, som adresserer en vurdering af tekstens formål. Det samme er gældende, når formuleringer fra færdigheds- og vidensområdet Undersøgelse fremhæves, da elever ikke bliver bedt om at undersøge teksters flertydighed eller oparbejde viden om forståelsesstrategier i multimodale tekster. Spørgerammerne, som er udviklet til de anvendte tekster, ligger ikke op til en multimodal fortolkningskompetence som kan støtte eleverne i at vurdere teksters udsagn og kvalitet (jf. Færdigheds- og vidensområdet Vurdering) eller rammesætter, at sætte teksten i relation til mulige fremtidsperspektiver (jf. Færdigheds- og vidensområdet Perspektivering). Med hensyn til det kommunikationskritiske viser de empiriske data, at eleverne ikke får direkte viden om digitale teknologiers kommunikationsmuligheder eller sættes til at iagttage, hvordan andre danner forestillinger om verden (jf. Færdigheds- og vidensområdet It og kommunikation og Sproglig bevidsthed (UVM, 2019)). Dette

skyldes, at størstedelen af de didaktiske spørgsmål retter sig mod konkretiserende og specificerende elementer i teksten, som matcher et repetitivt undersøgelsesniveau (Bremholm et al., 2017) i tekstarbejdet, da den tekstforståelse, der spørges til, kan findes direkte i teksten.

Kompetenceområdet Fremstilling har som mål, at eleven kan udtrykke sig forståeligt, klart og varieret i skrift, tale, lyd og billede i en form, der passer til genre og situation (UVM, 2019). Heri ligger krav om multimodale egenproduktioner, som eleverne skal kunne fremstille (jf. færdigheds- og vidensområdet Fremstilling). I de 15 klassers iagttagede lektioner arbejder tre klasser til dels med elevernes egen tekstskabelse, men det involverer ikke skabelse af en sammenhængende tekst, som eleven kan "lancere som en større multimodal produktion" (jf. Færdigheds- og vidensområdet Præsentation og evaluering).

Spørgsmålet om, hvad der er kvalitet, kan og skal selvfølgelig diskuteres, og kvalitet i undervisningen er knyttet til mange aspekter og dynamikker (Hansen, 2019). Idet ovenstående mål for faget til en vis grad ikke imødekommes i et multimodalt perspektiv i de 15 klasser, rejser det spørgsmål om, hvad der så tælles for at være kvalificerende med henblik på elevernes tekstforståelse? Undervisningskvalitet må angå det indhold, der undervises i, og måden, det gøres på (Elf, 2021). Oversat til didaktikkens sprog handler det om undervisningens hvad og hvordan, men også et hvorfor.

Lærernes begrundelser for deres valg af tekster og didaktiske tilgange udspringer bl.a. af en forståelse af, at eleverne skal gøres klar til den afsluttende prøve i 9. kl., samtidig med der er institutionelle krav, som skal opfyldes. Det er en forståelse, som skal betragtes i en større helhed, men det kan også diskuteres, om den tyngde, som prøven italesættes med i henhold til lærernes didaktiske refleksioner over undervisnings- og aktivitetsformer, kan kaldes en forfaldsform (Carlsen, 2021). Forfaldsformerne udtrykker i denne sammenhæng det paradoksale (og svagheden) ved lærernes forståelsesmåder af faget, som synes at være karakteriseret ved at savne fagdidaktisk og fagteoretisk begrundelse i et multimodalt perspektiv. Dette tæller ikke nødvendigvis for alle dansklærere, og da der er en bevidsthed om, at dette studie kun tager afsæt i 15 klasser og 27 lektioner, kan der ikke generaliseres på nogle niveauer. Dog er det interessant, at der opstår en mættethed i de empiriske feltfortællinger og analyserne af de udviklede didaktiske spørgerammer med hensyn til anvendelsen af multimodale tekster på tværs af syv skoler i syv kommuner, 14 lærere og 15 klasser fordelt på alle årgange i udskolingen.

Elevernes fremtidige tekstforståelse i fokus

Nærværende analyse viser, at der er brug for en fagdidaktisk tilgang i danskfaget, som kan åbne for digitale tekster, og som kan perspek-

tivere, hvad det vil sige at være menneske i en verden med fake news, kunstig intelligens og algoritmebaserede venskaber (Jespersen et al., 2024). En fagdidaktik, der samtidig sætter eleverne i centrum, så de får muligheder for at møde og forholde sig til mange nye digitalt producerede og distribuerede tekster i et danskfagligt perspektiv. Dermed kan der rettes fokus på et fagligt indhold, som tager afsæt i det Hansen (2019) kalder en "formålsbevidst faglighed".

Forskningsprojektet CritLit (Veum & Kvåle, 2024) fastslår, at det er nødvendigt, at lærere bringer kritisk literacy til live i klasserummene med en bred vifte af multimodale tekster. Det hovedsagelige spørgsmål til alle tekster bør handle om: Hvad er sandheden og hvordan er den repræsenteret, af hvem og i hvilken interesse (Luke, 2012 i Mills, 2024). De multimodale tekster indgår allerede i danskfaget, men arbejdet med teksterne kvalificerer ikke tilstrækkeligt elevernes nuancerede forståelse af tekster med mere eller mindre uklare formål og afsenderforhold. Lærerne udtrykker en usikkerhed i arbejdet med multimodale tekster, hvilket også er tilfældet i CritLit projektet. Lærerne er den vigtigste ressource for kvaliteten i arbejdet med kritisk stillingtagen til tekster (Veum & Kvåle, 2024), og derfor er der behov for udvikling af didaktiske greb til arbejdet med elever og læreres kritiske tekstkompetence. Heri findes et potentiale i en danskdidaktisk undervisningssammenhæng, hvor en mulig fagfornyelse kan møde håbet om, at eleverne kan udvikle en dømmekraft og digital myndiggørelse, som kan give dem mod på og lyst til at være både kritiske brugere og medskabere af en digitaliseret verden (Jespersen et al., 2024). I den sammenhæng tillader jeg mig at komme med en efterlysning, der rummer en mere bevidst og reflekteret brug af digitale multimodale tekster i en danskfaglig undervisningskontekst, for at styrke lærernes faglighed, men også elevernes deltagelsesmuligheder.

Konklusion

Nærværende artikel har fokuseret på, hvilke multimodale tekster der optræder i 15 udskolingsklasser, hvilke begrundelser lærerne har for valg af de anvendte tekster, og hvordan det samlet kvalificerer elevernes kommunikationskritiske forståelse.

I de seks eksempler der indgår i analysen med hensyn til hvilke multimodale tekster der anvendes i de 15 klasser og hvordan, understreges det, at der i den iagttagede undervisning arbejdes med en konventionel og entydig forståelse af multimodalitet. De didaktiske

spørgerammer retter opmærksomhed på konkret og specifikt indhold i tekster, og ikke i udbredt grad mod en kreativ og flertydig forståelse af de multimodale tekster. De anvendte didaktiske spørgerammer støtter ikke op om arbejdet med en fortolkningskrævende multimodal tekstkompetence - hverken i forhold til elevernes reception eller produktion af udvalgte tekster. Der undervises MED multimodale tekster, men ikke I multimodale teksters sammensatte meningspotentialer og kommunikationsformer. Lærernes begrundelser for, hvordan de udvælger og arbejder didaktisk med multimodale tekster, retter sig mod danskfagets pensumopgivelser og de nuværende krav til prøveformen i danskfaget. Enkelte lærere udtaler, at de ikke ved, hvordan de kan understøtte elevernes arbejde med multimodale tekster, og derfor arbejdes der ikke målrettet med det multimodale indhold i danskundervisningen.

Når analysen sammenfattes med henblik på, hvordan det empiriske materiale fra 15 udskolingsklasser kvalificerer elevernes kommunikationskritiske forståelse af multimodale tekster ud fra den værdsatte kvalitet i Fælles mål for danskfaget (UVM, 2019), træder det tydeligt frem, at der ikke til fulde leves op til alle de listede krav, hvilket bekræfter andre undersøgelser (Se bl.a. Bremholm et al., 2017, Elf et al., 2018, Hansen et al., 2020; Hejsel & Dam-Christensen, 2023; Veum & Kvåle, 2024; Undrum, 2024). Når det er sagt, ses der et potentiale i danskfaget med hensyn at arbejde mere fokuseret med elevernes kritiske stillingtagen og forståelse af tekster. De multimodale (hverdags)tekster, som udspringer af vores brug af digitale teknologier, er særligt velegnede til arbejdet med kritisk stillingtagen i skolen, både fordi de forskellige tekster i mange tilfælde er designet til at påvirke os, men også fordi de forskellige tekster bliver opfattet som naturlige og ikke vigtige med hensyn til at bringe dem ind i klasserummet (Veum & Kvåle, 2024). I danskfaget skal man lære om de basale måder at repræsentere mening på i forskellige kommunikationssituationer. Dette kan gøres via litteraturen, men det skal også ske ved at afkode- og skabe tekster med forskellige modaliteter, som er kontekstbundne. Teksternes forskellige kontekstafhængighed stiller nemlig krav til forskellige didaktiske arbejdsstier og spørgerammer. Målet med danskfagets tekstarbejde og elevernes forståelse heraf må være at gøre eleverne til fleksible og kompetente brugere af mange slags tekster, så de vil fortsætte med at agere med tekster på en reflekteret måde, også når skoledagen er afsluttet.

Tak til de lærere og elever, som inviterede mig med ind i deres danskundervisning.

Referencer

- Andersson-Bakken**, E. & Dalland, C.P. (red.) (2021). *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, dataindsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Barthes**, R. (1977). *Image, Music, Text*. Fontana Press.
- Blikstad-Balas**, M. (2023). *Literacy i skolen*. 2. udgave. Universitetsforlaget.
- Brinkmann**, S. & Tanggaard, L. (2015). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: En introduktion. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udgave, s. 13-20). Hans Reitzels Forlag.
- Bremholm**, J., Bundsgaard, J., Foug, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (red.). (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Bremholm**, J., Hansen, R. & Slot, M. F. (2018). Når elever producerer: Elevproduktion og skolens opgavevirkelighed. I Bundsgaard, J., Georgsen, M., Graf, S. T, Hansen, T. I. & Skott, C. K. (red.), *Skoleudvikling med it: Erfaringer fra tre demonstrationsskoleprojekter* (s. 77-105). Aarhus Universitetsforlag.
- Bundsgaard**, J., Bindslev, S. G., Caeli, E. N., Grønhøj, E. & Rasmussen, E. (2024). *Danske elevers teknologiforståelse og skærmbrug. Resultater fra ICILS-under søgelsen 2023*. Aarhus Universitetsforlag. https://projekter.au.dk/fileadmin/projekter/ICILS/2023/ICILS_2023_-_Hovedresultater_-_A4.pdf
- Carlsen**, D. (2021). *Danskdidaktiske forståelsesmåder*. [Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet]. <https://www.ucviden.dk/da/publications/danskdidaktiske-forstaelsesmaeder-3>
- Cazden**, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J. & et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j16ou>
- Cope**, B. & Kalantzis, M. (2020). "Multiliteracies": Nye literacies, ny læring. (Originalartikel udgivet 2009). *Nationalt Videncenter for Læsning*. <https://literacy.dk/media/1045/multiliteracies-nye-literacies-ny-laering.pdf>
- Dansk blindesamfund**. (2021). *Peder blev blind på det ene øje efter fyrværkeriulykke*. <https://blind.dk/viden-om-synshandicap/livet-med-synshandicap/peder-blev-blind-paa-det-ene-oeye-efter-fyrvaerkeriulykke/>
- Elf**, N., Gilje, Ø., Olin-Scheller, C. & Slotte, A. (2018). Nordisk status og forskningsperspektiver i L1: Multimodalitet i styredokumenter og klasserumsrumspraksis. I: M. Rogne & L. Waage (red.), *Multimodalitet i skole- og fritidstekster* (s. 71-104). Fagbogsforlaget/Landslaget for norskundervisning.
- Elf**, N. (2021). Kvalitet i undervisningen – Hvad er det, og hvordan kan man arbejde med det? *EMU, Danmarks læringsportal*. <https://emu.dk/grundskole/paedagogik-og-didaktik/dannelse-i-skolen/kvalitet-i-undervisningen-hvad-er-det-og>
- EMU** (2022). *Digital myndiggørelse. Teknologiforståelse*. EMU, Danmarks læringsportal. <https://www.emu.dk/grundskole/teknologiforstaelse/digital-myndiggoerelse>
- Fibiger**, J. & Sørensen, U.L. (2022). *Teknologisk literacy*. Dafolo.
- Foug**, S. S., Novovic, T. & Bundsgaard, J. (2014). Subvision – kompetenceudvikling i praksisfællesskaber. *Kvan*. https://www.researchgate.net/profile/Jeppe-Bundsgaard/publication/265914361_Subvision_Kompetenceudvikling_i_praksisfaellesskaber/links/5523c6bc0cf2b351d9c3345e/Subvision-Kompetenceudvikling-i-praksisfaellesskaber.pdf

- Fougat, S. S. & Løvland, A.** (2019). *Multimodalitet i skolen. Analyse og produktion i et socialsemiotisk, scenariedidaktisk perspektiv. 4.-10. klasse.* Dafolo.
- Gissel, S. T.** (2022). *Didaktiske læremidler.* Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/laeremidler/laeremiddeltyper/didaktiske-laeremidler/>
- Hansen, T. I** (2010). Læremiddelanalyse – multimodalitet som analysekategori. *Viden om Læsning*, (7), s. 6-10. <https://videnomlaesning.dk/media/1616/thomas-illum-hansen.pdf>
- Hansen, T. I.** (2019). Perspektiver på god kvalitet i undervisningen. *Læremiddel.dk*. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/til-praktikere/hvad-er-god-undervisning-2/perspektiver-paa-god-kvalitet-i-undervisningen/>
- Hansen, T. I., Elf, N. Misfelt, M., Gissel, S. T. & Lindhardt, B.** (2020). *Kvalitet i dansk og matematik. Et lodtrækningsforsøg med fokus på undersøgelsesorienteret dansk- og matematikundervisning. Slutrapport.* Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/wp-content/uploads/2020/01/Slutrapport-Kvalitet-i-dansk-og-matematik.pdf>
- Hejsel, T. & Dam-Christensen, E.** (2023). Din verden er sponsoreret – Et didaktisk design om elevers digitale myndiggørelse i danskfaget. *Læring og Medier*, 16(28). <https://tidsskrift.dk/lom/article/view/136046> DOI: <https://doi.org/10.7146/lom.v16i28.136046>
- Jensen, S. M. & Engell, S.** (2019). *Tag gaden tilbage.* Gyldendal.
- Jespersen, M. B., Lorentzen, R. F., Madsen, P. H., Møller, L. D. & Schou, D. V.** (2024). *Teknologiforståelse i dansk.* Hans Reitzels Forlag.
- Kress, G.** (2010). *Multimodality – A social semiotic approach to contemporary communication* (s. 54-78 & s. 174-183). Routledge.
- Kress, G., Selander, S., Säljö, R. & Wulf, C.** (2021). *Learning as Social Practice: Beyond Education as an Individual Enterprise.* Routledge.
- Krogh, E., Elf, N., Høegh, T. & Rørbech, H.** (2017). *Fagdidaktik i dansk.* Frydenlund.
- Krogstrup, H. & Kristiansen, S.** (2015). *Deltagende observation* (2. udgave). Hans Reitzels Forlag.
- Købke, C.** (1838). *Udsigt fra dosseringen ved Sortedamssøen mod Nørrebro* [Kunstbillede]. Statens Museum for Kunst. <https://open.smk.dk/artwork/image/KMS359>
- Luke, A.** (2012). Critical literacy: Foundational Notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. <https://doi.org/10.1080/00405841.2012.636324>
- Lynggaard, K.** (2015). Dokumentanalyse. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) (2015). *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udgave, s. 153-167). Hans Reitzels Forlag.
- Maagerø, E. & Tønnesen, E. S.** (2017). *Multimodal tekstkompetence. Literacy og læring.* Klim.
- Mills, K. A.** (2023). Critical literacy and social media – for L1 language learners in the Second Machine Age. *Viden om literacy*, 34. <https://videnomlaesning.dk/media/5645/kathy-a-mills.pdf>
- Mills, K. A., Unsworth, L. & Scholes, L.** (2023). *Literacy for Digital Futures. Mind, body, text.* Routledge.

- Mills, K. A.** (2024). Critical Literacy and Digital Futures: Looking Ahead. Veum, A. & Kvåle, G. (red.) (2024). *Det tekstkritiske klasserommet. Funn og erfaringer fra forskningsprojektet CritLit* (s. 311-323). Universitetsforlaget.
- Møller, L. D., Kardasevic, M. & Sørensen, R.** (2021). Når literacies demokratiserer undervisningen. *Viden om Literacy*, 29. https://www.videnomlaesning.dk/media/3858/29_lise-dissing-moller_munib-kardasevic_rebecca-sorensen.pdf
- Prætorius, L.** (2021). Kodning og bearbejdning af kvalitative data. *Læremiddel.dk*. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/datakodning-analyse-og-fortolkning-af-empiriske-data/introduktion-til-analyse-og-fortolkning/kodning-og-bearbejdning-af-kvalitative-data/>
- Raudaskoski, P.** (2015). Observationsmetoder (Herunder videoobservation). I Tanggaard, L., Brinkmann, S., *Kvalitative metoder. En grundbog* (2. udgave, s. 97-112). Hans Reitzels Forlag.
- Silverman, D.** (2022). *Doing Qualitative Research*. (6. udgave). SAGE.
- Tannert, M. & Berthelsen, U. D.** (2020). Digitale læremidler i danskfaget. I *Pædagogisk indblik*, 4. <https://dpu.au.dk/viden/paedagogiskindblik/digitale-laeremidler-i-danskfaget/>
- Tannert, M. & Berthelsen, U. D.** (2021). Literacy og digitalisering i skolen: et historisk perspektiv. *Viden om læsning*, 29. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1595811/FULLTEXT01.pdf>
- Tamborg, A.** (2019). *Digitale læringsplatforme i folkeskolen*. Læremiddel.dk. <https://laeremiddel.dk/viden-og-vaerktoejer/artikler/digitale-laeringsplatforme-i-folkeskolen/>
- Undrum, L. V. M.** (2024). *Kritisk literacy, multimodalitet og sosiale medier: En utforskning av multimodale fritidstekster og tekstpraksiser på Instagram, ungdommers vurdering av dem, og hvordan de kan inngå i norskfagets arbeid med kritisk tilnærming til tekst*. [Ph.d.afhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/3168576/2024_218_Undrum_phd.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- UVM** (2019). *Dansk: Fælles Mål*. Børne- og Undervisningsministeriet. https://www.emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_FællesMål_Dansk.pdf
- UVM** (2024). *Beslutningsgrundlag: Ekspertgruppe for Fagfornyelsen*. Børne- og Undervisningsministeriet (december 2024). Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf25/jan/250114-ekspertgruppe-for-fagfornyelsens-beslutningsgrundlag.pdf>
- UVM** (2022). *Vejledning til folkeskolens prøver i dansk: 9. klasse*. Børne- og undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf22/okt/241031-vejledning-til-folkeskolens-proever-i-dansk-i-9--klasse.pdf>
- UVM** (2023). *Vejledning til caseprøve (forsøgsprøve) i dansk i 9. og 10. klasse*. Børne- og undervisningsministeriet, Styrelsen for Undervisning og Kvalitet. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf23/aug/230816-vejledning-til-caseproeve--forsoegsproeve-i-dansk-i-9--og-10--klasse.pdf>
- UVM** (2025, 6. februar 2025). *Arbejdet med Fagfornyelsen indtræder i en ny fase*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2025/jan/250206-arbejdet-med-fagfornyelsen-indtraeder-i-ny-fase>
- van Leeuwen, T.** (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge.

Vedso, M. (2019). *Når hjertet er en elpisker*. Høst & Søn.

Veum, A. & Kvåle, G. (red.) (2024). *Det tekstkritiske klasserommet. Funn og erfaringer fra forskningsprojektet CritLit*. Universitetsforlaget.

Abstract

Denne artikel præsenterer et empirisk studie af, hvilke multimodale tekster der optræder i 15 udskolingsklassers danskundervisning, og hvordan de udviklede didaktiske spørgerammer til de anvendte tekster, kvalificerer elevernes kommunikationskritiske forståelse. Empirien medtager lærernes begrundelser, som peger i en retning af institutionelle krav og lærernes usikkerhed med kendskab til didaktisk rammesætning af arbejdet med multimodale tekster. Studiets analyser viser, at størstedelen af indholdet i de didaktiske spørgerammer ikke retter stor opmærksomhed mod en kreativ og flertydig forståelse af multimodale tekster. Der undervises MED multimodale tekster, men ikke I multimodale teksters sammensatte kommunikationspotentialer. Derved ses et potentiale i danskfagets praksis med hensyn til at arbejde mere fokuseret med elevernes kritiske stillingtagen og forståelse af forskellige tekster.

This article presents an empirical study of which types of multimodal texts were used in 15 Danish L-1 classes and how the developed didactic questioning frameworks for these texts qualifies students' critical understanding of communication. The empirical data includes teachers' justifications for their choice of texts and the related didactical frameworks, which point towards institutional requirements and their uncertainty with knowledge of working with multimodal texts. The analyses show that the majority of the content in the didactical questioning frameworks does not pay much attention to a creative and expansive understanding of multimodal texts. The article argues for a shift towards thinking about teaching WITH multimodal texts, as opposed to ABOUT them, to realize the complex communication potentials of multimodal texts. This shows a potential in the practice of the Danish L-1 subject to work more deliberately with students' critical stance and understanding of different types of texts.

Video som analyseredskab og læremiddel for lærerstuderende

Af Eva Dam-Christensen, UC SYD, Hildegunn Juulsgaard
Johannesen, UC SYD & Lars Petersen, UC SYD

Indledning

Brugen af videoobservationer i lærerstuderendes og læreres professionelle udvikling er et voksende forskningsfelt på internationalt plan (Blikstad-Balas & Jensen, 2024), og videoobservationer af klasserummet rummer en række fordele i forhold til andre observationsformer, som f.eks. etnografiske feltstudier. Videoobservationer kan blandt andet indfange flere elementer af den observerede undervisning, herunder både den verbale og nonverbale kommunikation. Videoen kan gennemses flere gange, og analysen kan finde sted i en kontekst, der er afkoblet fra selve undervisningssituationen, i modsætning til den “right-now, right-here”-feedback, som lærerstuderende ofte modtager. Internationalt har der de sidste 10-15 år været større fokus på anvendelse af videoobservationer af undervisning som vigtig metode i læreruddannelsen. I USA udgør det et centralt element i undervisningen om core practices, hvor video anvendes til præsentation af eksemplarisk undervisning, øvelse blandt studerende og observation af studerendes undervisning i praksis (Grossman, 2018). Ligeledes bygger flere delprojekter og “arbejdspakker” i det netop afsluttede nordiske QUINT-netværk på anvendelse af videoobservationer (Blikstad-Balas & Jensen, 2024).

Imidlertid er en systematisk anvendelse af videoobservationer på læreruddannelsen endnu ikke særligt udbredt i Danmark (Slot et al., 2022). De påpeger, at der er behov for yderligere forskning og udvikling af videoobservationer på læreruddannelsen med henblik på at kvalificere lærerstuderendes professionelle faglighed.

Denne metodiske tilgang, hvor videooptagelser fra skolearenaen anvendes til efterfølgende analyse i campusarenaen, udgør det centrale fokus for nærværende studie. I studiet har vi udviklet en videoanalyseramme baseret på PLATO (Protocol for Language Arts Teaching

Observation; Penn GSE, 2024)., Learning to Notice (Seidel & Stürmer, 2014; Slot et al. 2022) samt Jacobsen og Mulvads (2022) niveauopdelte sprogbrugstrekant mhp. at undersøge lærerstuderendes anvendelse af fagsprog.

Formålet med analyserammen har været, at de studerende fik mulighed for at analysere deres brug af og forståelse for fagsprogets betydning for elevernes tilegnelse af fagsprog gennem deres egne videooptagelser. Udvalgte elementer fra "PLATO" er inddraget med særligt fokus på aspekter, der kan belyse de studerendes anvendelse af fagsprog i undervisningen. "Learning to Notice" er valgt for at give de studerende mulighed for gentagne observationer og analyser af videosekvenser på stadigt højere taksonomiske niveauer. Endelig har de studerende fået mulighed for at undersøge deres egen formidling og anvendelse af fagbegreber gennem den niveauopdelte sprogbrugstrekant. Dette analysearbejde, baseret på videoanalyserammen, blev udført i studiegrupper bestående af 3-5 studerende. De analyserede egne og medstuderendes videooptagede undervisning. Dataene består derfor af lydoptagelser af de studerendes gruppearbejde.

I artiklen vil vi diskutere den teoretiske baggrund for anvendelse af videoobservationer og præsentere en nyudviklet, forskningsinformeret analyseramme målrettet læreruddannelsen og hvilke resultater, der er opnået med den. Rammen er anvendt i et omfattende studie på PH_X, hvor der indgår mere end 250 minutters videooptagelser af studerendes undervisning i praksis og tilhørende lydoptagelser af deres analyser og refleksioner. I studiet har vi afdækket værdien af denne metode for lærerstuderendes faglige udvikling gennem forskningsspørgsmålet:

Hvordan kan studerendes gruppesamtaler, mens de analyserer ved hjælp af videografiske analyseredskaber som PLATO, bidrage positivt til mundtlig bevidsthed og kvalitet af de studerendes faglige forståelse af fagsprog?



Videoobservationer som læremiddel

En vedvarende udfordring inden for læreruddannelsen er, hvordan kommende lærere bedst kan forberedes til at mestre de praktiske aspekter af lærerprofessionen (Grossman, 2018). I de senere år har

der, både nationalt og internationalt, været en bevægelse mod en øget integration af den praktiske dimension i campusundervisningen (McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013). Denne udvikling bygger på en praksisbaseret tilgang, der betragter læreruddannelsen som en proces, der forudsætter kompleks tænkning, professionel dømmekraft og kontinuerlig refleksion (Brataas & Jensen, 2023).

Et redskab til dette refleksionsarbejde er brugen af videooptagelser af egen praksis og analyse af disse via videografiske analyseredskaber vha. kodningsmanualer som fx PLATO Studier viser, at videoanalyse kan forbedre undervisningspraksis ved at give en dybere forståelse af klasseværelsesinteraktioner (Blomberg, Stürmer & Seidel, 2011; Blikstad-Balas & Jensen, 2024). Dette kan bl.a. ses i muligheden ved at nedbryde undervisningspraksis i mindre enheder og tilgå disse med forskellige analytiske briller (Klette & Blikstad-Balas, 2018).

I nordisk kontekst har *The Nordic Center of Excellence, QUINT*, siden 2018 haft fokus på at undersøge og udvikle didaktisk og pædagogisk kvalitet gennem anvendelsen af video. Mere end 70 forskere fra Norge, Sverige, Danmark, Island og Finland har gennem en række projekter analyseret dette emne med en fælles metodisk tilgang, hvor videografiske metoder og særligt kodningsmanualen *PLATO – Protocol of Language Arts Teaching Observation*, har været centralt (Blikstad-Balas & Jensen, 2024). QUINT-studierne demonstrerer, at en systematisk analyse og refleksion over videooptagelser af undervisning kan styrke lærer- og lærerstuderendes professionelle forståelse af undervisningspraksis. Ved at bruge video som observationsværktøj får lærere og lærerstuderende mulighed for at drøfte, hvad kvalitet er, og hvordan man kan afdække og identificere kvalitet i undervisningen. QUINT-projekterne anvender blandt andet PLATO som et fælles afsæt og et sprog om undervisning, der kan bruges til at fremme dialog om god undervisning frem for blot at levere svaret (Klette & Blikstad-Balas, 2018; Blikstad-Balas et al., 2021).

Blikstad-Balas og Jensen (2024) identificerer et potentiale i brugen af video som analyseredskab til at kvalificere lærerstuderendes professionelle dømmekraft. De plæderer for, at video kan være med til at skærpe og forbedre lærere og lærerstuderendes færdigheder i at iagttage og analysere egen undervisning. Videoer af klasserumsundervisning kan være et medium til at udvikle lærerstuderendes refleksive praksisser, og de kan bidrage til en undersøgende tilgang og identificering af alternative undervisningsstrategier. Men videometoden kan også skabe rum til at etablere forbindelser og reflektere over teori- og praksisrelationen, og kan ikke mindst være et redskab til fælles refleksion over egen undervisning, læreruddannere og lærerstuderende imellem (Jensen et al., 2024).

Forskning peger samtidig på, at teacher noticing generelt (König

et al., 2022; Amador et al., 2021), og videoanalyse mere specifikt, kan bidrage til forbedring af undervisningspraksis samt understøtte observatørens evne til at identificere centrale undervisningspraksisser og dømmekraft (Slot et al., 2022; Blikstad-Balas & Jensen, 2024). Dette synliggøres blandt andet af videoanalysens potentiale til at opdele undervisningspraksis i mindre enheder og undersøge dem gennem forskellige analytiske perspektiver (Klette & Blikstad-Balas, 2018). Arbejdet med videoobservation og -analyse skaber muligheder for at fastholde undervisningssekvenser, synliggøre klasserumsundervisningens kompleksitet, og muliggør dermed iagttagelse og refleksion af en række forskellige perspektiver på undervisning.

Et QUINT-projekt, gennemført ved læreruddannelsen på Universitetet i Oslo, demonstrerede, at videooptagelser af undervisning kan anvendes til at facilitere udviklingen af undervisningspraksis i læreruddannelsen (Blikstad-Balas et al., 2024). I et delstudie undersøgte Brataas og Jensen (2023) sammenhængen mellem specifikke undervisningspraksisser, der blev præsenteret og analyseret i videoer på campus, og de lærerstuderendes efterfølgende anvendelse af disse praksisser i praksis. Studiet afdækkede, hvordan seks lærerstuderende implementerede og tilpassede tre specifikke undervisningspraksisser fra PLATO-rammen, relateret til stilladsering (modellering, strategier og feedback). Disse praksisser blev introduceret gennem videoanalyser i undervisningsforløb og videreført i deres praktikforløb. Studiets hovedspørgsmål var, hvordan de lærerstuderende konkret omsatte disse praksisser i deres undervisning under praktikken. Resultaterne viste, at alle seks lærerstuderende formåede at implementere praksisserne i deres undervisning. Studiet fremhæver dermed videoens potentiale som et analytisk redskab til at styrke lærerstuderendes bevidsthed om, og kvalificering af, deres undervisningspraksis – både under uddannelsen og i deres fremtidige virke som lærere.

Videooptagelser af undervisningssituationer kan understøtte lærerstuderendes faglige fortolkninger, forståelser og refleksioner over sammenhænge mellem fagindhold og elevers læringsforudsætninger (Slot et al., 2022; Blikstad-Balas & Jensen, 2024). I det følgende introduceres videoanalyseredskaberne PLATO og Learning to Notice samt Mulvad og Jacobsens niveauopdelte sprogbrugstrekant, som har været nøglekomponenter i vores udviklede analyseværktøj. Formålet med dette værktøj var at øge lærerstuderendes bevidsthed om deres brug af fagsprog i deres optagede undervisning og dermed forbedre kvaliteten af anvendelsen af dette sprog i undervisningen.

The Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO)

PLATO er et struktureret observationsværktøj, udviklet til at indsamle, beskrive og analysere undervisning med en intention om at kvalificere undervisernes undervisning. PLATO blev udviklet af et team af forskere, ledet af den amerikanske forsker Pam Grossman, professor i English Education ved Stanford University, og efterfølgende videreudviklet i nordisk sammenhæng.

QUINT-forskerne bidrog til udvikling af, og et fokus på, kvalificering af undervisningspraksis ved at transformere Grossmans observationssystem, PLATO (Blikstad-Balas & Jensen, 2024). PLATO kom til at fungere som et fælles analytisk redskab og begrebsapparat til at understøtte dialog om undervisningskvalitet i fx læreruddannelsen.

Når lærerstuderende systematisk anvender videobaserede analyser til at undersøge deres undervisning, skaber det rammer for fælles refleksion og fælles sprog. Lærerstuderendes refleksion over specifikke undervisningssekvenser i samarbejde med medstuderende har, i dette studie som artiklen baserer sig på, samt fra andre centrale forskningsstudier fra QUINT-arbejdet (Blikstad-Balas & Jensen, 2024), givet en større viden og forståelse af de studerendes egen undervisningspraksis.

Observationssystemet PLATO er en manual, som kun certificerede "ratere" har adgang til (Grossman et al., 2013). PLATO består af 12 elementer, hvoraf fire har to underelementer. Det giver i alt 16 elementer, der skal observeres. De 16 elementer er ifølge PLATO-manualen til stede i enhver undervisningssituation (Penn GSE, 2024). Protokollen indeholder, for hvert element, en konkret beskrivelse af, hvordan de fire niveauer for evidens skal forstås. Vurderingsproceduren i PLATO består i, at der observeres 15-minutters videooptaget undervisning, hvorefter videosekvensen analyseres. De certificerede "ratere" observerer og vurderer hver af de 16 elementer ud fra en skala fra 1 (ingen eller næsten ingen evidens) til 4 (konsistent stærk evidens).

I dette studie har vi udviklet vores rammeværk med udgangspunkt i PLATO-elementerne. Studiet fokuserer særligt på tre af PLATOs elementer: *Accommodation for Language Learning (ALL)*, *Intellectual Challenge (IC)* og *Classroom Discourse (CD)*. ALL anvendes til at analysere, hvordan lærere introducerer, forklarer og faciliterer elevernes anvendelse af fagsprog. IC benyttes til at vurdere det faglige indholds-niveau samt de intellektuelle forventninger i undervisningen. CD har til formål at undersøge de lærerstuderendes eksplicite og implicite anvendelse af optag, høj værdsætning samt elevernes mulighed for at deltage aktivt i undervisningsdialogen (Penn GSE, 2024).

Learning to Notice

Konceptet Learning to Notice er udviklet i pædagogiske fag i tilknytning til teori/praksis-tematikken (Slot et al., 2022). Metoden bygger på antagelsen om, at undervisning består af specifikke elementer, der kan *beskrive, forklare og vurdere* praksis (Seidel & Stürmer, 2014; Blikstad-Balas & Jensen, 2024).

At beskrive undervisning har til formål at træne de studerende i at identificere og differentiere observerede elementer uden at anvende faglige begreber eller etiketter. Evnen til at udvælge centrale øjeblikke og analysere undervisningssituationer uden at vurdere deres kvalitet skaber både distance og indsigt i, hvad der er centralt i en given situation. *At forklare* indebærer, at observatøren relaterer eksisterende professionel viden, såsom faglige begreber og didaktiske koncepter, til de observerede situationer. Dette muliggør en klassificering af undervisningspraksis i forhold til relevante faglige og didaktiske vilkår. *At vurdere* refererer til at kunne bedømme konsekvenserne af de observerede begivenheder for elevernes læring. Målet er at udvikle de studerendes kompetencer til at koble observerede situationer med generelle undervisnings- og læringsstrukturer. Som Seidel & Stürmer formulerer det: "In the development of an instrument to assess teacher professional vision using video prompts, the first objective is to select sequences that are relevant for student learning" (Seidel & Stürmer, 2014, s. 759). For at dette kan lade sig gøre, må de studerende klædes på til kvalificeret at kunne udvælge relevante undervisningssekvenser, hvor de kan analysere og reflektere over praksis versus teori, og omvendt.

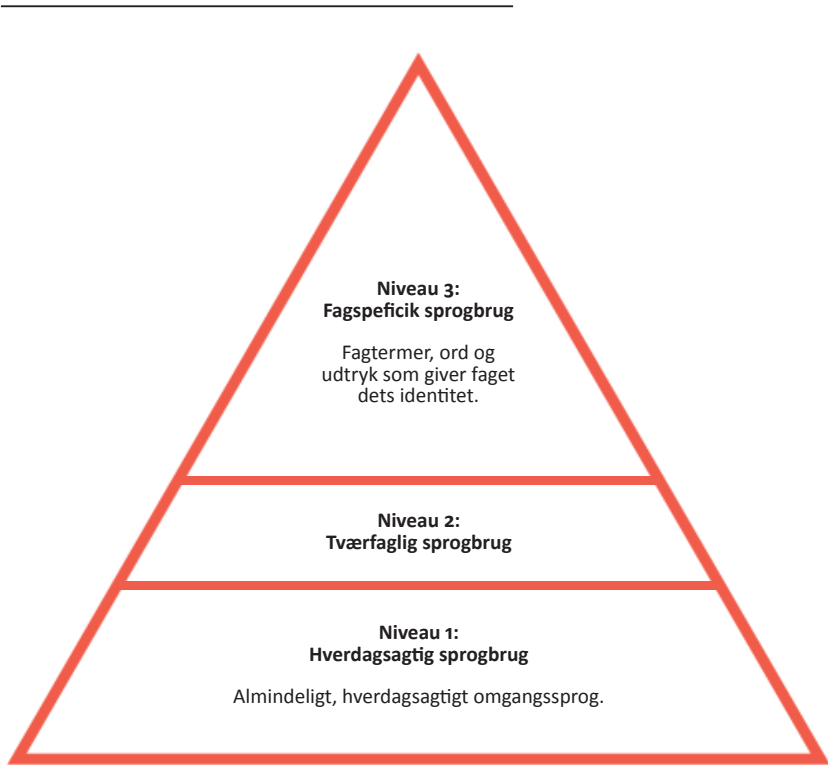
Den niveauopdelte sprogbrugstrekant

Jacobsen og Mulvad (2022) introducerer med den niveauopdelte sprogbrugstrekant en model, der beskriver udviklingen fra hverdagsagtig sprogbrug til fagspecifikt sprogbrug via et tværfagligt sprog. Jakobsen (2017) fremhæver betydningen af dette *mellemprog* og argumenterer for, at elever har behov for et akademisk fagsprog – her forstået som et tværfagligt sprog – for at kunne tilegne sig de enkelte fags specifikke fagbegreber.

For at opnå en dybere forståelse af fagsprog skal elever ikke blot beherske de fagspecifikke begreber inden for hvert enkelt fag, men også kunne anvende et akademisk fagsprog, der ikke er knyttet til et

specifikt fag, men anvendes på tværs af fagområder (Jakobsen, 2017). Det er således væsentligt, at både elever og lærerstuderende opnår indsigt i, og mestrer, et tværfagligt sprog, hvilket illustreres i nedenstående model (Figur 1)

Figur 1.
Den niveauopdelte sprogbrugstrekant (jf. Jakobsen & Mulvad, 2022)



Niveau 1: Hverdagsagtig sprogbrug refererer til almindeligt hverdags-sprog. *Niveau 2: Tværfaglig sprogbrug* omfatter ord og udtryk, som elever anvender i en skolemæssig kontekst, men som ikke er knyttet til et specifikt fag. *Niveau 3: Fagspecifikt sprogbrug* dækker over

terminologi og begreber, der er særegne for et bestemt fag, og som muliggør en præcis faglig kommunikation. Både lærere og elever kan bevæge sig mellem disse sprogniveauer i undervisningssammenhæng (Jacobsen & Mulvad, 2022).

Den udviklede videoanalyseramme integrerer elementer fra PLATO, Learning to Notice samt Jacobsen og Mulvads niveauopdelte sprogbrugstrekant. Denne ramme anvendes til videoanalyser, udført af både studerende og forskere, med det formål at få indsigt i lærerstuderendes og elevers sprogbrug samt at understøtte de lærerstuderendes refleksion over de tre sprogniveauer, herunder deres funktion og betydning i undervisningen. Videoanalyserammen har fungeret som et centralt læremiddel i undervisningen på campus og som et empirisk forskningsobjekt.

Videoanalyse som læremiddel – Det aktualiserede og realiserede didaktiske potentiale

Hansen (2011) beskriver læreruddannelsens tredobbelte formidlingsopgave på følgende måde. For det første skal undervisningen skabe en uddannelseskontekst, hvor lærerstuderende støttes i at udvikle deres professionsfaglighed og dannelse gennem fagene og deres traditioner. For det andet skal uddannelsen adressere de opgaver og funktioner, som den kommende lærer vil møde i en professionel sammenhæng. Endelig skal uddannelsen have blik for elevernes lærings- og dannelseskontekst. Alle tre formidlingsrum skal kommunikeres og forhandles for at kvalificere de lærerstuderendes fremtidige ageren i en professionskontekst. I dette studie har vi anvendt videooptagelser af undervisningssekvenser samt en videoanalyseramme som læremiddel til at bevidstgøre de studerende om sammenspillet mellem de tre formidlingsrum.

Inden for nordisk læremiddelforskning forstås læremidler ud fra et bredt læremiddelbegreb, som betegner læremidler som det, der omfatter alt det materiale og de redskaber, en underviser vælger at bringe i spil i en undervisningssammenhæng med læring som mål (Hansen & Gidsel, 2017). I vores tilfælde har vi bragt et funktionelt læremiddel i spil – videomediet – med henblik på at udvikle et semantisk læremiddel – optagelser af de studerendes egen undervisning – som analyseres ud fra et analyseredskab, der er didaktisk stilladseret og rammesættende for de studerendes analysearbejde i forhold til egen undervisning, altså en didaktiseret analyseramme og dermed et

didaktisk læremiddel. I den sammenhæng er der en klar forbindelse mellem det funktionelle læremiddels kvalitet som observationsredskab, optagelser af de studerendes undervisning som didaktisk potentiale samt det redskab, vi som forskergruppe har udviklet for at facilitere de lærerstuderendes refleksive samtaler bedst muligt. Samtidig bevæger læremidlerne sig i analysen både ind og ud af det aktualiserede og realiserede didaktiske potentiale (Hansen & Gissel, 2017)

I relation til videobrug og videoanalyse af samspillet mellem de tre formidlingsrum *aktualiseres* det videoanalyseredskab og videooptagelserne i undervisningen på campus. Det er her, videoanalyseredskabet samt videooptagelserne indgår under de rammebetingelser, som underviseren har planlagt, justeret og eksekveret – fx gruppesamtalerne, størrelsen og sammensætningen af grupperne, den tid de studerende har til rådighed, den måde underviseren forbereder de studerende på opgaven, og den måde de studerende vælger at fortolke opgaven på. Det betyder, at læremidlets kvalitet afhænger af iscenesættelsen af disse sociale processer, så de skaber mening for dem, der deltager i den, samtidig med at læremidlets didaktiske intention tydeliggøres og didaktiseres i den situationelle kommunikation (Hansen & Gissel, 2017).

Men samtidig fungerer de pågældende læremidler også som *realiseret potentiale*, da de i de studerendes analysearbejde fungerer støttende til at kvalificere de studerendes evaluerende refleksioner over egen undervisning og i den sammenhæng brug af fagsprog samt den virkning, analyseredskabet har for disse evalueringer (Hansen & Gissel, 2017). Videoanalyseredskabet samt videooptagelserne af de studerendes undervisning bringer således alle tre formidlingsrum i spil i de lærerstuderendes samtaler om fagsprog og er med til at kvalificere de studerendes professionelle kompetencer.

Udvikling af et analyserammedesign

Studiet er funderet i en sociokulturel antagelse. Det betyder, at tænkning, sprog og læring må forstås som situeret i en social kontekst og dermed også i en bestemt diskurs (Jaworski & Coupland, 2014). De studerendes analyser og gruppesamtaler på campus er derfor obser-

veret og analyseret baseret på en sociokulturel diskursanalyse (Mercer, 2004).

Som det er beskrevet ovenfor, udgør videografiske observationer i klasserummet et stærkt redskab til analyse og vurdering af undervisning. Videoobservationer kan anvendes til såkaldte forsinkede refleksioner. De muliggør gentagne gennemsyn af undervisningssekvenser og muliggør analyser, der foregår i en anden lokation og kontekst end selve undervisningssituationen, hvilket sikrer dybdegående refleksion og "tykke" beskrivelser og dermed mulighed for mere beskrivende og forklarende observationer.

For at levere troværdige resultater er der brug for en systematik i videoanalysen, der sikrer, at de væsentligste elementer i undervisning beskrives ud fra parameter, der hviler på et solidt vidensgrundlag, og der kan laves sammenlignende undersøgelser, f.eks. på tværs af undervisningsaktiviteter, alderstrin, fag mv. Yderligere har en systematisk tilgang til analysen af videoobservationerne den fordel, at der lægges vægt på undervisningens delelementer og ikke underviserens person, hvilket mindsker utrygheden både hos den, der underviser, men også den gruppe, der udfører analyserne.

Det er naturligvis umuligt at skille de to ting fuldstændigt, men den systematiske tilgang betyder, at fokus flyttes fra underviseren til undervisningen.

PLATO udgør en sådan systematik til analyse af videoobservationer af undervisning og er en af de mest udbredte manualer til dette formål. Artiklens forfattere er PLATO-certificerede og kan foretage en kvalificeret analyse og vurdering af de 12 elementer, der indgår i PLATO. Det er dog hverken realistisk eller relevant, at lærerstuderende certificeres, da det vil kræve for store økonomiske og tidsmæssige ressourcer.

Vores mål var derfor at udvikle vores eget rammeværk til lærerstuderende for videoanalyse, der på den ene side er tilstrækkelig omfattende til at indfange alle vigtige delelementer af undervisning og bygget på et solidt vidensgrundlag, men på den anden side er håndterbart for lærerstuderende og effektiv inden for en begrænset tidsramme. Desuden skal rammeværket indeholde ingen eller kun ganske lidt ny viden, som de studerende skal tilegne sig. Fx indeholder rammen et element angående den feedback, der foregår i den observerede undervisning, og her skal de lærerstuderende alene analysere med den viden, de i forvejen har om feedback fra lærerstudiet, f.eks. vedr. formativ og summativ feedback, og tilsvarende med øvrige delelementer. Det, der er nyt for studerende, er altså især den samlede systematiske tilgang til videoobservationerne.

Som overordnet tilgang til den udviklede analyseramme valgte vi at basere den på Learning to Notice-konceptet som begrundet ovenfor,

så rammen består af tre trin med sekvensen beskriv-forklar-vurder i erkendelse af, at analyse af undervisningssituationer er kompleks og kræver, at man gennemgår materialet flere gange.

I det indledende første trin, der *beskriver* undervisningen, er det vigtigt, at der ikke sker en fortolkning af det observerede, men i stedet er fuld fokus på beskrivelsen, så der kommer så mange detaljer med som muligt. I trinnet indgår to gennemsyn af videomaterialet. Først beskrives den fysiske indretning af klasserummet, og hvilke undervisningsaktiviteter der foregår. Her er der adapteret de otte typer, der anvendes i PLATO, som omfatter både lærerens og elevernes ageren. Man kan argumentere for at udvide med flere typer af undervisningsaktiviteter, men vi valgte at begrænse os til disse otte for at opretholde en generisk analyseramme. Inden næste gennemsyn drøftes disse observationer i studiegruppen.

I vores første anvendelse af analyserammen i stort omfang (Malich-Bolig et al., 2025) havde vi et særligt fokus på fagsprog i undervisningen, der også indgår i PLATO-elementet ALL. Derfor var det i dette første trin hensigtsmæssigt med endnu en gennemgang af videosekvensen, hvor sprogbruget i klasserummet beskrives. Hertil introduceredes den niveauopdelte sprogbrugstrekant, så i dette specifikke tilfælde var der faktisk tale om, at de studerende i et vist omfang skulle tilegne sig ny viden til brug i analysearbejdet, og derfor blev de tre niveauer også defineret i analyserammen. Efter dette gennemsyn drøftes de individuelle observationer igen i studiegruppen.

Ønskes analyserammen anvendt uden et sådant særligt fokus på fagsprog, kan denne sekvens udelades. I næste trin nedenfor analyseres der så alene på baggrund af den viden om fagsprog kontra hverdagssprog, som de studerende allerede er i besiddelse af fra studiet, uden brug af sprogbrugstrekanten.

I det andet trin, som *forklarer* undervisningen, lægger analyserammen sig op ad PLATO, hvor vi har udvalgt 10 af de i alt 12 elementer, således at de to elementer om klasserumsledelse (Time Management og Behavior Management) ikke indgår, da de udgør et domæne om rammebetingelser, der ikke indgår i vores foki. De øvrige ti PLATO-elementer blev adapteret og bearbejdet til ti elementer i tre overordnede kategorier, som de lærerstuderende skal forholde sig til under et tredje gennemsyn af videosekvensen (se Tabel 1).

Tabel 1.
Oversigt over det adapterede PLATO-analyseskema
til anvendelse ved tredje gennemsyn.

Kategorier	Tilhørende elementer
Lærerens stilladsering af undervisningen	Lærerens eksplicitte/implicitte mål
	Modellering og/eller brug af modeller. Lærerens brug af faglige strategier
	Brug af støtte, ekstra materialer (f.eks. rettet mod svage elever)
	Lærerens feedback
Undervisningens faglige indhold	Brug af fagsprog
	Klasserumssamtale – optag og høj værdsætning, elevernes mulighed for fagligt at deltage
	Niveau af fagligt indhold, brug evt. Blooms taksonomi.

I den fulde anvendelse af PLATO indgår en kvantitativ vurdering af undervisningen på alle 12 elementer med delelementer (se overfor) efter en firetrinskala. I udviklingen af rammeværket vurderede vi, at denne fremgangsmåde af flere grunde ikke var ønskelig. Dels betinger det et indgående kendskab til vurderingskriterierne (PLATO-certificering), dels var det ikke målet at udvikle et redskab, hvor lærerstuderende giver hinandens undervisning point, og dels var der i langt højere grad brug for en metode, hvor lærerstuderende observerer og registrerer væsentlige komponenter i undervisning, der kan anvendes i en kvalitativ dialog. Derfor er analyserammen designet, så kommentarer på de enkelte ti elementer indgår i fritext, som derefter drøftes i studiegruppen.

Dette leder frem til det sidste trin, der *vurderer* den observerede undervisning, hvor de studerende skulle drøfte og fortolke på

baggrund af det noterede fra de tre gennemsyn af videosekvensen og de foreløbige drøftelser. Da hele analysearbejdet foregår i studiegrupper, forudsættes det i denne fase, at der skabes et dialogisk rum (Wegerif, 2013) for de studerendes samtale og samtænkning (Littleton & Mercer, 2013) over alle opsamlede input, et rum til at udvikle et fælles metasprog, inden det udmøntes i f.eks. en fælles opsamlende tekst, poster, PowerPoint-præsentation el.lign.

Metode

For at få indblik i de lærerstuderendes samtaler og refleksioner i relation til deres arbejde med analyseværktøjet, valgte vi at lydoptage og transskribere deres videosamtaler. Dertil noterede flere studerende på de uddelte analyseværktøjer, som også indgår i analysen. Data består derfor af 16 lydoptagelser af gruppedialoger, som er autotransskriberet og efterfølgende manuelt gennemgået for fejl.

Artiklens analytiske arbejde af den indsamlede empiri skal ikke anskues som afsluttede faser, men er sket i en løbende forhandling og fortolkning undervejs (Gubrium & Holstein, 2014). Vores metodadesign bygger på en kvalitativ og iterativ analyseproces, hvor vi gennem gentagne gennemsyn har arbejdet systematisk med materialet – både individuelt, i fællesskab og på tværs af fag.

Dette er sket som led i forskningsgruppens mange samtaler og ved genbesøg i det empiriske materiale. Kernen i denne proces har ikke været at afdække udtømmende mønstre i empirien. Ud fra et sociokulturelt ståsted har hensigten været at belyse de studerendes diskussioner om fagsprog og fagbegreber ud fra deres forståelser og meningstilskrivninger i en kompleks proces mellem videnskabsfaget, fagdidaktikken og hensyn til elevernes læringsforudsætninger. I den forbindelse er vi særligt opmærksomme på, hvordan det forskningsinformerede videoanalyseredskab, vi udviklede, gav de studerende mulighed for at udtrykke dybdegående refleksioner i egen praksis, og hvorvidt dette arbejde var med til at bekræfte en fagsproglig bevidsthed blandt de studerende og dermed en styrkelse af deres professionelle dømmekraft og kvalitet. Ved hjælp af en iterativ tilgang til empirien og et fokus på data ud fra dens afgrænsning i tid og rum (samtaler på baggrund af ca. 15 minutters video), forstået som situationsnedslag i større enheder af undervisningssekvenser, er empirien gennemgået ad flere omgange med henblik på at identificere tematiske overskrifter (Braun & Clarke, 2006).

Udvælgelsen af de fire fag og de specifikke undervisningssekvenser er foretaget med henblik på at sikre variation i faglighed, didaktiske tilgange og undervisningsaktiviteter. Der er betydelig forskel på undervisningssekvenser, hvor fagsprog indgår i undervisningen på, fx præsenteret eksplicit som forudsætning for, at eleverne kan indgå i diskussioner om centrale begreber og fænomener i samfundsfag, eller indirekte benyttet i en litteratursamtale i dansk eller i laboratoriearbejde i fysiklokalet.

De tematiske analyser er valideret gennem forskertrianglering, hvor materialet er blevet analyseret uafhængigt af hinanden af forskere med forskellige faglige baggrunde, fx ved at en forsker, der forsker og underviser i historie, har gennemgået og analyseret videomateriale for fysikundervisningen. Uenigheder er blevet drøftet og afklaret i fælles analyserunder, hvilket har styrket analysens validitet.

Dette er gjort, hvor det har været muligt at identificere de lærerstuderendes fagsproglige refleksioner som: På hvilke niveauer og kontekster udtrykker de lærerstuderende sig fagsprogligt i deres samtaler på baggrund af videoanalyseredskabet? Hvordan indgår fagsproget i en diskussion om mål og elevernes forudsætninger? Hvilke didaktiske overvejelser italesætter de studerende om lærerens rolle? Og på hvilke måder indgår vurderinger hos de lærerstuderende over analyseværktøjets rammesætning?

Analyse

Vi har på baggrund af ovenstående tilgang identificeret fire gennemgående temaer i empirien på tværs af de fire fag. De fire temaer er konstrueret ud fra to analysehensyn: en fortolkning af de lærerstuderendes ytringer og en fortolkning af det, der læses mellem linjerne, dvs. forskernes vurderinger af ytringernes sociokulturelle betingelser (Mercer, 2004) for samtalen:

Tabel 2.
 Kondensering af tematikker i empirien.

Tema	Temaet kendetegner følgende handling	Citater fra studerende
Fagsprogets kendetegn, niveauer og kontekster	De lærerstuderende diskuterer fagsproglige begreber som er kendetegnet ved fagets videnskabsidentitet og fagets didaktiske identitet	“StH1: Konsekvens ikke. Hvad er det, vi siger? Når du gør noget, så får det en konsekvens. Hvad fanden er det, det hedder? StH3: Øh, er det, det der årsag-virkning StH1: Årsag - virkning ja, der ligger “udløser” jo også lidt inde i ikke?”
Implicitte og eksplicitte mål i relation til elevernes læringsforudsætninger	De lærerstuderende diskuterer implicitte og eksplicitte mål for undervisningen samt deres vurderinger af fagsprogets rolle i relation til klassetrin, progression og elevforudsætninger	“StF1: Der kan man sige, at det er et godt emne at tage op i forhold til den 7.klasse, fordi det netop er ting fra hverdagen, som der bliver sat noget fagligt på, fordi så kan man godt føle sig en lille smule på hjemmebane, fordi man kender tingene. STF 2: Ja, det er jo det. Og begynde at se et mønster også, fordi man kender tingene. Ja, det er en god fordeling, altså hverdagsnært. Men alt det, der smager surt, det er en syre. Ja.”
Lærerens stilladserende rolle	De lærerstuderendes vurderinger af lærerens stilladserende rolle i forhold til brug af fagsprog i undervisningen	“StD3: der på billedet, hvor han står og fremlægger op ved tavlen, hvor han siger, forgrund og baggrund, og så siger hun noget med, ”og kan du vise det ved at tegne det på tavlen først,” hun stilladserer det faktisk, ”og vise os billedets komposition, kan du komme op på næste niveau? hvad kan du sige, omkring det med baggrund og komposition?”
Vurdering af analyseværktøjets værdi	De lærerstuderendes vurderinger af analyseværktøjets værdi	“StD2: ja, og det ...du sagde til mig, hvor vi snakkede om, hvad jeg gjorde, da jeg forklarede,...der, hvor jeg brugte det tværfaglige ord (Jacobsen og Mulvad), der hvor vi snakkede om det, fordi vi ikke helt vidste, om det var et tværfagligt eller fagligt sprog. Det vidste jeg ik...det ku vi jo snakke om, fordi vi analyserede vores video”

I den efterfølgende analyse anonymiseres studerendes udsagn ud fra følgende: St= studerende, det næste bogstav refererer til faget (D=dansk, F=fysik/kemi, H=historie, S= Samfundsfag), mens tallet i slutningen angiver den enkelte studerende.

Fagsprogets kendetegn, niveauer og kontekster

Det udviklede analyseredskabs hovedformål var at adressere de studerendes brug af fagsprog i de optagede undervisningssekvenser. Det er vigtigt at understrege, at *fagsprogets kendetegn, niveauer og kontekster* bør forstås i en undervisningskontekst. Derfor indeholdt analyseredskabet, udover et udvidet fokus på fagsprog som beskrevet i metodeafsnittet, også elementer fra PLATO, der omhandlede klasse-rumssamtale.

I analysen af de studerendes samtaler på tværs af de fire fag blev det tydeligt, hvordan de brugte fagsprog til at begrebsliggøre de forskellige formidlingsrum (Hansen, 2011), som de bevægede sig i. For at uddybe dette kunne vi iagttage et fagsprog mellem de studerende, når de forsøgte gennem samtalerne at forhandle mening til komplicerede begreber inden for deres fags videnskabsdomæne. Dette ses i denne sekvens i en samtale blandt studerende, der havde fysik som deres fag. De diskuterer her begreber i relation til syre-base og pH-værdi og dermed fagets videnskabelige dimension:

StF1: Et stort spørgsmål, jeg altid havde, det var så, jamen, hvorfor er saltsyre så meget slemmere end cola? Altså. Og hvis du så neutraliserer med en syre og en base, og neutraliserer det, er det så lige pludselig ikke farligt? Altså, er det pH'en, der gør noget?

StF2: Ja, ja, det har jeg også tænkt.

StF1: Det er det jo ikke udelukkende.

StF2: Jeg tænker, de fleste har prøvet at lave salmiakpulver. Ja. I fysik. Der blander du jo bare en syre og en base, og så, whoopsie, så må du spise det. Ja, lige pludselig. Så kan jeg jo bare blande alle syre og base og spise det.

StF1: Men ikke individuelt, jo.

StF2: Nej. Nej, nej. Det er jo det.

StF3: Det er ret væsentligt.

Et andet niveau handlede om den fagdidaktik, der var knyttet til deres fag, som fx historie, hvor historiebevidsthed som fagdidaktisk begreb blev diskuteret i relation til videosekvensen:

StH1: Ja, og det er jo det der med hvilken historiebevidsthed de kommer med og hvad for en du kommer med.

StH2: Ja, det det har jeg jo.

StH1: Ja, fordi du kommer jo med noget helt andet og en helt anden viden og også viden forinden Cubakrisen og viden efter, som de måske ikke nødvendigvis har berørt eller måske berørt det på en anden måde eller forstår historien på en anden måde end du gør, og på den måde kunne det jo være meget interessant at høre.

Et tredje niveau, hvor de studerende anvendte af fagsprog, var relateret til almene didaktiske begreber og termer, når de adresserede, hvordan der blev undervist i relation til spørgsmålet om, hvordan elever lærer bedst.

StH2: Du kaldte det en overvågende stilladsering eller hvordan?

StH1: Ja, du sådan overvåger, du stiliserer ved behov, hvis du øh

StH3: Uh, det var et godt udtryk, det der.

StH2: Stilladsere ved behov

StH1 og 3: Ja

StH3: Ja, den skal jeg huske.

StH1: Hvis du øh, da at du går rundt, og hvis der er behov, så stilladserer du dem og ellers så, er du lige mere.....observerende

StH3: Den skriver jeg ned.

Samtalesekvenserne blev ikke kun isoleret til de ovenfor beskrevne mål – refleksioner over deres brug af fagsprog i egen undervisning – men vi kunne også observere en rig brug af fagsprog på flere niveauer relateret til videnskabsfagene, fagdidaktikken og almindidaktiske begreber og betragtninger.

De studerendes forhandlinger og opklaringer i forhold til centrale ord og begreber, i relation til fagets indhold og didaktik samt almendi-

daktiske begreber, illustrerer, hvordan analyseredskabet blev praksisfortolket af de studerende, som i eksemplet nedenfor, da en studerende ønsker at få opklaret et væsentligt begrebspar i historie:

StH1: Konsekvens ikke. Hvad er det, vi siger? Når du gør noget, så får det en konsekvens. Hvad fanden er det, det hedder?

StH3: Øh, er det, det der årsag-virkning

StH1: Årsag – virkning ja, der ligger “udløser” jo også lidt inde i ikke?

De studerendes praksisfortolkninger af analyseredskabet gav anledning til, at de studerende støttede hinanden peer to peer gennem de mange fagbegreber og det fagsprog, de undervises i på studiet, og sætter i anvendelse i gruppesamtalerne. Men det viser også læremidlets stilladsering som kvalificerende for de studerendes faglige og professionsrettede refleksioner i deres samtaler.

Det understreger for det første, hvordan de studerende brugte analyseredskabet som et sociokulturelt læremiddel, der i situationen blev bragt i anvendelse i form af den viden om fag og undervisning, de havde erhvervet sig gennem erfaringer og oplevelser igennem deres studie. Det vidner om, hvordan studerende kontinuerligt skal begrebsliggøre teori i de tre formidlingsrum, en lærerstuderende er situeret i, og skal navigere i som kommende professionel lærer. For det andet understreger det kompleksiteten i det fagsprog, der er nødvendigt for at kunne forklare, vurdere og fortolke den undervisningspraksis, som studerende løbende befinder sig i. Ovenstående pointer underbygger analyseredskabets kvalitet som stilladserende for de studerendes komplekse brug af fagsprog i deres praksisrefleksioner, når det kommer til en analyse af *fagsprogets kendetegn, niveauer og kontekster* i en professionskontekst.

Implicitte og eksplicitte mål i relation til elevernes læringsforudsætninger

Et af analyseredskabets indholdsområder omhandlede den lærerstuderendes *implicitte og eksplicitte brug af læringsmål* i videosekvensen (Tabel 1). I flere tilfælde ledte dette til en diskussion om elevernes forudsætninger for at indgå i en kvalificeret fagsprogsdialog, alt afhængig af klassetrin og i en overordnet bedømmelse af, om eleverne hørte til fagligt stærke eller svage grupper af elever. Dette på trods af at de studerende i flere af eksemplerne havde en ringe grad af indblik i elevernes læringsforudsætninger, fordi flere af optagelserne fx stammede fra undervisningssekvenser tidligt i deres praktik og fra sekvenser,

hvor de studerende var ude i afprøvninger uden at de kendte eleverne på forhånd. Vores empiri indeholder flere eksempler på de studerendes argumenter for, hvordan fagsprog bør introduceres, modelleres og på hvilket klassetrin, det bør ekspliciteres, som i dette eksempel fra fysikundervisningen, hvor de studerende diskuterer, hvornår elever skal introduceres for en videnskabelig gennemgang af pH-værdien:

StF1: Nå, men lige præcis. Og så alligevel, altså, er det så fordi, at de er for unge, at man stadig burde holde det henover? Altså, det er lidt som at have sådan, vi skal lære om det her, altså man har taget en kasse med, og så har man hele tiden slør overfor, fordi de er ikke gamle nok til at forstå, hvis man løfter sløret af, men de skal stadig lære om det med sløret over.

Eller når de i forbindelse med analysen af en sekvens fra en 6. klasse i danskundervisningen diskuterer, hvorvidt de mål, de havde sat op for undervisningen, var passende:

StD1: Altså det, jeg synes faktisk. Det var altså, det var ikke sådan superhøje krav faktisk. Altså vi havde det der altså længden. Så var der, de der med interview og voice over og sådan noget der.

StD2: Og klip og redigering, der var sådan vores benspænd, og det var noget vi havde sat relativt lavt. Eleverne i hvert fald bedre kunne være med. Man kunne godt have gjort kravene mere omstændige og sat flere op, men så tror jeg også, at eleverne, de havde været tabt endnu mere undervejs, fordi de havde så svært ved overhovedet at fokusere på alle krav.

StD1: Men det er jo kun en 6. klasse kan man sige altså.

StD2: Jeg tænker, man kan ikke forvente det helt vilde altså i modsætning til, da jeg var i en 8. klasse, så kunne man jo sagtens stille krav til, at det var en bestemt type dokumentar, de skulle lave.

Særlige elevforudsætninger, hvad end de var baseret på reel erfaring fra undervisningssekvenserne eller mere generelle betragtninger, peger vores empiri på, at de studerende i vid udstrækning var optaget af, hvordan målet om at integrere fagsprog kunne inddrages i undervisningen på hensigtsmæssige måder. Brugen af referencer til hverdagssituationer var et vigtigt kardinalpunkt for de studerende som strategi, når de vurderede, hvordan elevforudsætninger og mål kunne integreres:

StF1: Der kan man sige, at det er et godt emne at tage op i forhold til den 7.klasse, fordi det netop er ting fra hverdagen, som der bliver sat noget fagligt på, fordi så kan man godt føle sig en lille smule på hjemmebane, fordi man kender tingene.

STF 2: Ja, det er jo det. Og begynde at se et mønster også, fordi man kender tingene. Ja, det er en god fordeling, altså hverdagsnært. Men alt det, der smager surt, det er en syre. Ja.

I en anden sekvens fik de studerende øje på, hvordan deres medstuderende, med et implicit mål om at inddrage kildekritik, brugte hverdagseksemplet som modellering:

StH3: Han opstiller i hvert fald sådan et scenarie, som de kan sætte sig ind i, det der med, at øh: Hvad er naboen, naboen er en førstehåndskilde. Og så hvis han så fortæller det videre, så er det en andenhåndskilde ... Det synes jeg i hvert fald fungerer meget godt. Eleverne, de vidste så godt, hvad det var i forvejen, men det var jo godt nok for dem lige at få forklaret det igen.

STH4: Jamen for eksempel, hvis man også igen, hvis han for eksempel retter det mod de svage elever, så er det jo faktisk en super god måde, han ligesom lige får skåret nogle af de der tunge begreber ned til et mere hverdagssprog.

Men de studerende er på den anden side også opmærksomme på, hvordan denne brug af hverdagssprog mere og mere skal udgrænses i undervisningen, jo højere de bevæger sig op i klassetrin. De adresserer hermed en opmærksomhed på progression i mål og elevforudsætninger i løbet af elevernes skoletid. I følgende eksempel fra danskundervisningen påpeger de studerende vigtigheden af, at fagsprog bliver en mere og mere integreret del af undervisningen:

StD3: Det kommer også an på, hvilket klassetrin du er

StD4: Ja ja man kan sige den her 6. klasse, hvor meget nåede de selv at bruge fagsprog?

StD3: Det er jo klart, at hvis du er oppe i en i 9. 10. klasse, så er de jo nødt til at have lidt mere af det der altså det der fagsprog. Så nytter det jo ikke, at man kun bruger dagligsprog. Altså der skal de jo kunne fagord. Det er ikke helt så nødvendigt i 6. klasse, der må de godt bruge dagligsprog bare de forstår det.

StD4: Jo, og i 9. klasse skal de jo også selv kunne bruge dem.

Eksemplerne viser, hvordan analyseredskabet støtter de lærerstuderende til at blive bevidst om og reflektere over de *mål – eksplicitte eller implicitte* – de sætter for deres undervisning. Dette med henblik på at kunne navigere og forbinde fagets indhold med en passende stilladsering af undervisning og en forestilling om elevernes forudsætninger – altså en navigering og adressering af fagsprog og måden, fagsprog ekspliciteres og impliceres i undervisningen. Empirien vidner om, at når de studerende bliver bevidste om brugen af fagsprog som en navigering og adressering af de formidlingsrum, de på studiet bevæger sig i, så spiller dette også sammen med de reelle eller forestillede implicitte mål, som den studerende møder i kontekst af de skoler og den skolekultur, de møder. Det understreger, at de studerendes kompetente brug af fagsprog indgår i et komplekst samspil, der fordrer erfaring, viden og professionel dømmekraft fra de studerende side. For læreruddannere understreger det vigtigheden af, at brugen af fagsprog relateres til den ovenfor beskrevne kompleksitet – ikke bare i teoretisk forstand, men også i dets virke for at kunne imødekomme de *implicitte og eksplicitte mål i relation til elevernes læringsforudsætninger*

Lærereens stilladserende rolle

De lærerstuderende demonstrerede en opmærksomhed på *lærereens rolle* i undervisningen. I flere af de studerendes samtaler kan vi se, at de ofte kredser omkring, hvordan undervisning lykkes, og hvad der kendetegner god undervisning. PLATO-manualens elementer i vores analyseramme tager her udgangspunkt i “lærereens stilladsering af undervisning” (Tabel 1), som har lærereens roller som et omdrejningspunkt.

De studerende analyserer og reflekterer flere steder over lærereens (lærerstuderendes) rolle i undervisningen. Et eksempel er lærereens evne til at stilladsere klassesamtalen. I nedenstående sekvens bringer de studerende flerstemmige klasserum i spil (Dysthe, 1995). De diskuterer, hvordan den lærerstuderende får klassesamtalen til at fortsætte ved at inddrage begreber som “optag” og “høj værdsætning”, hvor “optag” betyder, at læreren anerkender elevens udsagn som værende gyldigt i samtalen, og “høj værdsætning”, hvor læreren inddrager elevens udsagn i den fortsatte klassesamtale ved fx at opfordre de andre elever til at kommentere på udsagnet. De studerende drøfter i nedenstående sekvens, hvordan læreren praktiserer et flerstemmt klasserum og anerkender det som værende af værdi:

StD1: Det er i hvert fald helt sikkert, hun bruger optag og høj værdsætning, det er i hvert fald Olga Dyste, og det benytter hun så også af i undervisningen, hvor hun trækker noget, en af eleverne har sagt, frem og bruger det i det næste spørgsmål for klassen, så resten af klassen kan svare.

StD2: Så det er elevernes spørgsmål og svar, hun bruger? Det er det, hun optager, det er det, hun giver det videre til eleverne. Så det er helt sikkert, Olga Dyste. Og det tænker jeg også, det tænker jeg også, hun bruger flere af stemmerne i klasserummet.

Sekvensen kommer til at handle om, hvorvidt lærerens stilladsering får betydning for elevernes deltagelse i samtalen om det faglige stof. Omdrejningspunktet er de studerendes analyser og refleksioner over graden af elevernes verbale deltagelse i undervisningen.

Næste sekvens handler om undervisningens faglige niveau og lærerens stilladsering af eleverne, så de opnår et fagligt højere taksonomisk niveau. Til at sprogliggøre og diskutere dette inddrager de studerende Blooms taksonomi til at beskrive, hvordan læreren forsøger at bringe en elev op på et højere fagligt niveau.

De studerende har øje på en af eleverne, der i sin fremlæggelse præsenterer et billede, som han og en anden elev har arbejdet med. De er blevet opmærksomme på, at læreren forsøger at få eleven til at bruge fagbegrebet "komposition" til at sige noget om billedets dybde. En anden studerende i gruppen supplerer med et andet eksempel, hvor han inddrager Blooms taksonomiske niveauer – redegørende, analyserende og fortolkende – til at sige noget om lærerens grad af stilladsering af elevernes præsentationer.

StD3: *der*, på billedet, hvor han står og fremlægger op ved tavlen, hvor han siger, forgrund og baggrund, og så siger hun noget med, "og kan du vise det ved at tegne det på tavlen først," hun stilladserer det faktisk, "og vise os billedets komposition, kan du komme op på næste niveau? hvad kan du sige, omkring det med baggrund og komposition?"

StD4: Og et andet sted siger han, så siger han så det her med, jamen det er farverigt, eller at det er dystert, eller et eller andet. Ja. Så hun gør faktisk brug, hele vejen igennem med den der Blooms taksonomi. Ja. Med at prøve på at få dem op fra redegørende til analyserende og faktisk fortolkende. Ja. Og der er det også synligt, det er ret godt.

Fælles for disse eksempler er de studerendes fokus på lærerens stilladserende rolle af elevernes arbejde i henholdsvis en præsentation og en classesamtale. Dette blev ved hjælp af videosekvenserne synligt for de studerende i deres efterfølgende analyser og fælles refleksioner. Lærerrollen blev gennemgående diskuteret i alle videoanalyserne i de fire fag.

Vi kunne i mange af lydoptagelserne af de studerendes samtaler

og i vores efterfølgende transskriptioner læse, at de studerende var opmærksomme på vigtigheden af *lærerens stilladserende rolle* i undervisningen og i at understøtte elevernes anvendelse af fagsprog.

De studerendes vurdering af analyseværktøjets værdi

De studerende anvendte videoanalyseredskabet som et fælles afsæt og et sprog om undervisning til brug for at fremme dialog om god undervisning frem for blot at levere svar (Klette & Blikstad-Balas, 2018). Flere af studiegrupperne har arbejdet med analyserammen både i efteråret 2023 og igen i sommeren 2024, og her observerer vi netop, at de blot ved gennemløb nr. 2 allerede er mere rutinerede i at bruge værktøjet, er mere dybdegående i analysen og i højere grad reflekterende.

Den udviklede analyseramme, som de studerende anvendte til at reflektere over egen undervisning i gruppesamtalerne, viste et potentiale til sprogligt at bevidstgøre de studerendes analyser og refleksioner gennem brug af systematiske videoanalyser. Desuden muliggjorde analyserammen udviklingen af et fælles sprog og en fælles forståelse af undervisningspraksis, hvilket bidrog til at øge de studerendes metabevidsthed om egen undervisning. Denne udvikling blev særligt tydelig gennem de studerendes analyser og diskussioner af specifikke videosekvenser, hvor de gennem detaljerede observationer og refleksioner indgående drøftede centrale aspekter af undervisningen, som påpeget i den foregående analyse. Følgende udsagn illustrerer to gruppers afsluttende refleksioner over, hvordan analysen har bidraget til deres samtaler, og hvordan de har kunnet anvende den:

StS1:...de, der tre sprog, eleverne talte jo ikke så meget fagsprog, som jeg troede.

StS2: Jamen det er jo først nu, vi kan se det, det vi snakker om nu, det er jo ... det fordi vi gør det her nu... det er jo derfor vi kan se det.

Og en studerende fra en anden gruppe: "Deres analysemodel (undervises/ forskernes), den har vi jo brugt ... det er jo derfor ... vi ser det".

En gruppe studerende drøftede afslutningsvist, hvad der skete i deres analyse:

StD1: Men vi ku' jo se på videoerne, hvordan vi forklarede de nye ord, det gjorde vi kun en gang. Så var der "lærerens formidling" (PLATO-element), det snakkede vi også jo om, at vi ikke var så gode til at stilladsere...det snakkede vi jo om, fordi vi havde videorammen, det var..(afbrydes)

StD2: ja, og det ...du sagde til mig, hvor vi snakkede om, hvad jeg gjorde, da jeg forklarede,...der, hvor jeg brugte det tværfaglige ord (Jacobsen og Mulvad), der hvor vi snakkede om det, fordi vi ikke helt vidste, om det var et tværfagligt eller fagligt sprog. Det vidste jeg ik...det ku vi jo snakke om, fordi vi analyserede vores video.

At analysere medstuderendes undervisning viste sig flere steder at være lidt følsomt for nogle studerende, men samtidig gav de udtryk for, at det var en øjenåbner både for den enkelte studerende og for de medstuderende. Følsomheden blev også synlig ved, at de studerende oplevede vanskeligheder med at udøve kritik over for deres medstuderende. Dette understreger relevansen af at lade de studerende arbejde med videoanalyser i flere omgange, da en sådan tilgang kan bidrage til at øge deres tryghed samt fremme en mere analytisk og mindre personorienteret kritisk refleksion.

I de studerendes samtaler og i deres egne vurderinger analyser værktøjets værdi iagttag vi de studerendes metadialoger, som demonstrerede en høj grad af opmærksomhed på videosekvensernes indhold. Dette skete ved, at de gentagne gange så de samme undervisningssekvenser. Fastholdelse af et øjeblikks undervisning, gav dem mulighed for at udvikle et fælles metasprog og mulighed for at drøfte fagsprog i relation til de formidlingsrum, der bevægede sig i.

Diskussion

Det beskrevne studie bygger i høj grad på en adaption af PLATO til observation og vurdering af undervisning, bl.a. på baggrund af erfaringer fra QUINT-netværket. Internationalt anvendes der også andre observationsmanualer (Klette & Blikstad-Balas, 2018; Klette et al., 2025a). Konklusionen fra sammenligninger er, at der ikke er store afvigelser mellem resultaterne ved anvendelse af forskellige manualer, men de kan have forskellige foki, og det primære er faktisk, at der gennemføres en systematisk observation og efterfølgende analyse. Vi har derfor vurderet, at PLATO er det mest effektive udgangspunkt til at udvikle en analyseramme, der kan anvendes af lærerstuderende, da den er velafprøvet, internationalt udbredt og præcist definerer aspekter af undervisningskvalitet på elementniveau (Klette et al., 2025b). Denne protokol anvender dermed en kornstørrelse, der matcher vores formål.

Gennem deres samtaler viser de studerende forskellige niveauer af

bevidsthed om deres roller som undervisere. Erkendelserne kommer til udtryk i deres analyser og refleksioner, baseret på videosekvenserne, hvor de forholder sig til deres faglige og (fag-)didaktiske formidling samt de rammer, de etablerer for undervisningen. Denne proces kan både høres i lydoptagelserne og læses i transskriptionerne, hvor deres kommunikation med eleverne og deres egen undervisningspraksis undersøges og vurderes.

Vi kan i lydoptagelserne høre eksempler på spørgsmål, opdagelser, usikkerheder og erkendelser, som vidner om en fordybelse i videosekvenserne. Ofte er de studerende kritiske eller vagtsomme i deres analyser af sig selv og hinanden, og de får i mindre grad italesat deres mange fine observationer. Det er tilsyneladende et følsomt territorium, analytisk og reflektorisk at undersøge sin egen undervisning.

Metodens begrænsning kan være, at den fokuserer noget ensidigt på de studerendes brug af fagsprog. Det kan usynliggøre andre vigtige perspektiver, som fx den studerendes relationer til eleverne og den betydning, det kan have for den studerendes undervisning. De studerende er i praktik, og dermed kender de heller ikke eleverne på samme måde, som klassens lærere gør det.

Det er dog relevant at overveje, hvordan de studerende fremadrettet i højere grad kan identificere, italesætte og reflektere over de fagligt vellykkede elementer i deres egen undervisning. Dette indebærer et design, hvor de studerende igennem iterative processer opbygger tryghed og styrker peer-feedbackrefleksionen og stilladseringen af undervisningen gennem systematiske analyser af egen undervisning. Dette rummer samtidig en andenordensdidaktisk dimension og refleksion, der omhandler, hvordan undervisning og samtaler med de studerende på campus kan bidrage til en mere nuanceret forståelse af, hvad der kan kendetegne kvalitet og succeskriterie i undervisning.

De studerendes udvikling af et metasprog, som de demonstrerer undervejs i deres samtaler, kan beskrives som dialogiske rum (Wegerif, 2013). For at et dialogisk rum kan åbnes, må de studerende kunne samtale om og samtænke over (Littleton & Mercer, 2013) deres videoanalyser, dvs. at samtalens karakter, graden af refleksion og de studerendes lytning til hinandens udsagn har betydning for, om og hvordan et dialogisk rum åbnes i samtænkningen. Her bliver videoanalyserammen et helt centralt værktøj til at kunne skabe det dialogiske rum.

Et dialogisk rum kan uddybes ved hjælp af fx de uddybende og åbne spørgsmål, opdagelser, usikkerheder og erkendelser, som vi hører i de studerendes samtaler. Det kan føre til nye nuancer, forklaringer, problematiseringer, perspektiver og erkendelser i samtalen eller – sagt på en anden måde – en fælles reflekterende læring af og om undervisning. Et sådant dialogisk rum er et rum for udvikling af metasprog. At skabe et samtalerum kan ikke planlægges, men vi

mener, at det er af central betydning for de studerendes undersøgelse af egen praksis, at det kombineres med deres teoretiske viden og erfaring. Dette skaber analyserammen adgang til. I disse samtaler er der mulighed for, at de studerende kan skabe synteser mellem teori og praksis, som netop er helt grundlæggende for den studerendes professionsuddannelse og i lærernes arbejde med fagsprog i deres egen undervisning. At netop de fire fag – samfundsfag, historie, fysik/kemi og dansk – er udvalgt, begrundes vi med, at vi gerne ville undersøge, om vi kunne udvikle en videoanalyseramme, som kunne bruges af studerende både i de samfundsfaglige, humanistiske og naturvidenskabelige fag, og som kunne kvalificere deres opmærksomhed og refleksion over egen fagsproglige undervisning. Vi argumenterer for, at videoanalyserammen har et fagligt potentiale i alle fag, både på læreruddannelsen og blandt lærere i grundskolen. At kunne fastholde undervisningsøjeblikke gennem brug af videorammen for efterfølgende i dialoger at beskrive, forklare, vurdere og reflektere over egen faglige og (fag-)didaktiske formidling mener vi er relevant i alle fag. I vores analyser kan vi se, at det er udfordrende, men også kvalificerende, for den enkelte lærerstuderendes (og lærers) bevidsthed om egen undervisning.

Konklusion

Når lærerstuderende bevidstgøres gennem metasprog om faget og fagets didaktik gennem videoanalyse, samt anvender dette sprog i deres samtaler med henblik på at løse opgaver og funktioner i en professionskontekst med eleverne for øje – altså en bevægelse mellem de tre formidlingsdimensioner – viser vores studie, at videoanalysen fremmede de studerendes evne til at reflektere over egen undervisningspraksis og dermed anvende fagsprog i fagprofessionelle kontekster. Dette bidrog overordnet til en dybere forståelse af fagsprogets kompleksitet og en mere nuanceret forståelse af fagsprog i undervisning blandt de studerende.

Anvendelse af vores analyseramme i de studerendes samtaler bidrog til udviklingen af et fælles metasprog om fagsprog samt et mere nuanceret perspektiv på undervisning. På baggrund af studiet mener vi at kunne argumentere for, at de studerendes brug af metasprog muliggjorde en mere præcis lokalisering og diskussion af undervisningskvalitet ved at rette fokus mod specifikke elementer i undervisningen.

Referencer

- Amador, J. M., Bragelman, J. & Superfine, A. C.** (2021). Prospective teachers' noticing: A literature review of methodological approaches to support and analyze noticing. *Educational Research Review*, 33. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100389>
- Blikstad-Balas, M. & Jensen, I. S.** (2024). *Using Video to Foster teacher Development. Improving Professional Practice through Adaptation and Reflection*. Routledge.
- Blikstad-Balas, M., Klette, K. & Tengberg, M.** (2021). *Ways of Analyzing Teaching Quality: Potential and Pitfalls*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M., Magnusson, C. G., Brataas, G. & Luoto, J.** (2024). The benefits for developing teachers' teaching repertoires. I Blikstad-Balas, M. & Jensen, I. S. (red.). *Using Video to Foster teacher Development. Improving Professional Practice through Adaptation and Reflection* (s. 33-44). Routledge.
- Blomberg, G., Stürmer, K. & Seidel, T.** (2011). How pre-service teachers observe teaching on video: effects of viewers' teaching subjects and the subject of the video. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1131-1140. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04>
- Brataas, G. & Jensen, I. S.** (2023). From coursework to fieldwork: How do teacher candidates enact and adapt core practices for instructional scaffolding? *Teaching and Teacher Education journal*, 132, 104206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104206>
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Grossman, P., Loeb, S., Cohen, J. & Wyckoff, J.** (2013). Measure for measure: The relationship between measures of instructional practice in middle school English Language Arts and teachers' value-added scores. *American Journal of Education*, 119(3), 445-470.
- Grossman, P.** (Red.) (2018). *Teaching Core Practices in Teacher Education*. Harvard Education Press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A.** (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications. <https://doi:10.4135/9781446282243>
- Hansen, J. J.** (2011). Professionsuddannelse 2.0: Nye veje til professionsuddannelse. *Tidsskrift for læremiddeldidaktik*, 2011(5), 2-11.
- Hansen, T. I. & Gissel, S. T.** (2017). Hvad er gode læremidler? I Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. (red.). *Didaktikhåndbogen*, s. 413-435. Hans Reitzels Forlag.
- Jacobsen, G. K. & Mulvad, R.** (2022). *Ind i naturfag: Fra tekster til naturfaglig kompetence*. Akademisk Forlag.
- Jakobsen, A. S.** (2017). From implicit norms to explicit skills – focusing on Danish academic vocabulary. *Academic Language in a Nordic Setting – Linguistic and Educational Perspectives*, 9(3), 59-76.
- Jaworski, A. & Coupland, N.** (2014). *The discourse reader*. Routledge.

- Jenset, I. S.,** Tengberg, M., Sigurðardóttir, A. K., Sigþórsson, R., Magnusson, C. G. & Brataas, G. (2024). The benefits of using videos for developing teachers' professional vision. I Blikstad-Balas, M. & Jenset, I. S. (red.). *Using Video to Foster teacher Development. Improving Professional Practice through Adaptation and Reflection.* (s. 17-32). Routledge.
- Klette K. & Blikstad-Balas, M.** (2018). Observation manuals as lenses to classroom teaching: Pitfalls and possibilities. *European Educational Research Journal*, 17(1), 129-146.
- Klette, K.,** Luoto, J. M. & Jentsch, A. (2025a). Do observation tools matter? Unpacking shared and distinct patterns in teaching quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(3), 466-486. <https://doi.org/10.1080/09243453.2025.2527744>
- Klette, K.,** Luoto, J. M., Magnusson, C. G. & White, M. C. (2025b). Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO) as a lens for assessing teaching quality. *School Effectiveness and School Improvement*, 36(3), 414-432. <https://doi.org/10.1080/09243453.2025.2527728>
- König, J.,** Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A., Yang, X. & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36, 100456. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100456>
- Littleton, K. & Mercer, N.** (2013). *Interthinking, Putting Talk to work.* Routledge.
- McDonald, M.,** Kazemi, E. & Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378-386.
- Mercer, N.** (2004). *Sociocultural Discourse Analysis: analyzing classroom talk as a social mode of thinking*, 1(2), 137-168.
- Penn GSE** (2024). *Protocol for Language Arts Teaching Observation (PLATO)*. <https://www.gse.upenn.edu/our-expertise/protocol-language-arts-teaching-observation-plato>
- Slot, M. F, Hjernø, G.,** Reng, M. & Moe, C. B. (2022). Learning to Notice og brug af videooptaget undervisning i læreruddannelsen, *Studier i Læreruddannelse og -Profession*, 7(2), 9-29. <https://doi.org/10.7146/lup.v7i2.132892>
- Seidel, T. & Stürmer, K.** (2014). Modeling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. *Research in Education*, 51(4), 739-771.
- Wegerif, R.** (2013). *Dialogic: education for the internet age.* Routledge.
- Universitetet i Oslo** (2024). *QUINT – Quality in Nordic Teaching.* www.uv.uio.no/quint/english/.

Abstract

I denne artikel præsenterer vi en undersøgelse af aktiviteter og litteraturdidaktiske tilgange i tre forlagsproducerede didaktiske læremidler samt planlagt og gennemført undervisning med disse læremidler i tre 8. klassers litteraturundervisning. Formålet med undersøgelsen er at afdække aktivitetsmønstre i litteraturundervisning i udskolingen og didaktiske læremidlers indflydelse på den, samt at diskutere de rammer, som aktiviteter og tilgange sætter for elevers betydnings-skabelse. Undersøgelsen er designet som et (deskriptivt) multipelt casestudie, hvor kvalitativ indholdskodning af seks typer aktiviteter anvendes til at karakterisere aktiviteter i de didaktiske læremidler, lærernes planlægning og classesamtaler. Hovedresultatet er, at den formalistisk-nykritiske tilgang dominerer litteraturundervisningen i de tre klasser.

In this article, we present a study of activities and literary didactic approaches in three publisher-produced didactic learning materials, as well as the planned and implemented teaching with these materials in literature teaching for three 8th-grade classes. The purpose of the study is to uncover patterns of activities in lower secondary literature teaching and the influence of didactic teaching materials on it, as well as to discuss the framing that activities and approaches establish for pupils' meaning-making. The study is designed as a (descriptive) multiple case study, using qualitative content coding of six types of activities to characterize activities in the learning materials, teachers' planning, and whole-class conversations. The main finding is that the New Critical-formalist literary didactic approach dominates literature teaching in the three classes.

Litteraturunder- visning i udskolingen

En kortlægning af aktiviteter og litteraturredaktiske tilgange fra læremiddel til klasserum i tre 8. klasser

Indledning

Hvad er formålet med at undervise børn og unge i litteratur i danskfaget i dag? Dette grundlæggende didaktiske spørgsmål er yderligere aktualiseret af den pågående revision af grundskolens læreplaner. I danskfagets nuværende formålsbeskrivelse fremhæves både elevens oplevelse og forståelse af, indlevelse og indsigt i samt udvikling af en åben og analytisk indstilling til litteratur og andre (æstetiske) tekster og af personlig og kulturel identitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019). En lignende bredde findes i litteraturredaktisk forskning, der peger på flere sideordnede eller konkurrerende formål med litteraturundervisning: udvikling af elevernes empati (Nussbaum, 1997; Pjedsted, 2020), deres narrative fantasi og kreative læsninger (Persson, 2008), æstetiske erfaring (Hansen, 2023), stedsopmærksomhed (Eggersen, 2024) og (kritiske) refleksion over selv og omverden (Mortensen, 1999, 2002; Gourvennec et al., 2020; Rørbech, 2023). Formålene knytter an til forskellige tilgange til litteraturarbejdet, som blandt andet omsættes til aktiviteter i didaktiske læremidler til litteraturundervisningen og af dansklærere i praksis. I denne artikel karakteriserer vi aktiviteter og litteraturredaktiske tilgange i forlagsproducerede didaktiske læremidler samt planlagt og gennemført undervisning med disse læremidler i tre 8. klassers litteraturundervisning og de litteraturredaktiske tilgange, de bygger på. Vi definerer didaktiske læremidler som værende ”produceret med henblik på undervisning i et bestemt indhold [og er] kendetegnet ved en iboende didaktik, dvs. at nogen har truffet en lang række didaktiske valg med hensyn til indhold, målgrupper, faglige mål, arbejdsformer og lignende” (Hansen, 2010, s. 107). Forskning peger på, at læremidler har indflydelse på planlægning (Stara & Krčmářová, 2015; Bremholm &

Maiken Sissel Norup, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet og VIA University College, & Helle Rørbech, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), Aarhus Universitet

Skott, 2019; Červenková, Václavík & Sikorová, 2023) og undervisning (Oksbjerg, 2021; Gissel et al., 2021; Kvithyld, 2022). Der er imidlertid få studier, der sammenligner didaktiske læremidler, planlægning og undervisning, ligesom forbindelsen mellem litteraturundervisningens aktiviteter og tilgange er et relativt underbelyst forskningsområde. Artiklens overordnede forskningsspørgsmål og dens tre underspørgsmål lyder derfor:

Hvilke typer aktiviteter karakteriserer litteraturundervisningen i tre 8. klasser og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?

- 1. Hvilke typer aktiviteter forslår læremiddelforfatteren, og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?**
- 2. Hvilke typer aktiviteter planlægger læreren, og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?**
- 3. Hvilke typer aktiviteter gennemfører læreren og eleverne under klassesamtalerne, og hvilke litteraturdidaktiske tilgange bygger de på?**



State of the art

I danske og internationale studier bliver litteraturdidaktiske tilgange ofte sammenkædet med kommunikationsformer, organiseringen af litteratursamtalen (Faust, 2000; Nystrand, 2006; Høegh, 2018; Hetmar, 2019; Schrijvers et al., 2019; Skaftun, 2020, 2024; Tengberg, Johansson & Sønneland., 2023) og med lærerens rolle i litteraturundervisningen (Corcoran, 1994). Forbindelsen mellem dialogiske samtaler, elevstemmer og fortolkningsmæssig pluralitet har været omdrejningspunktet i en række studier af klasse- og gruppesamtaler, der har haft fokus på samtaleformen (se f.eks. Rasmussen, 2019; Kvistad, 2022), på læsemåder i samtalen (Tengberg, 2011; Gourvennec, 2017) og på tekstvalgets betydning for elevernes deltagelse og engagement (Sønneland & Skaftun, 2017; Sønneland, 2018).

En mere generel diskussion af potentialer og udfordringer ved hhv. tekst- og læserorienterede tilgange i litteraturundervisningen har også været ført inden for litteraturredidaktisk forskning. For eksempel fandt Schrijvers et al. (2016), at elever, der deltog aktivt i klassesamtaler og blev undervist med læserorienterede tilgange, havde flere oplevelser af, at litteraturarbejdet førte til indsigt i sig selv og andre end elever, der blev undervist med tekstorienterede tilgange. Der synes dog at være konsensus om det hensigtsmæssige i at bygge bro mellem de to litteraturredidaktiske positioner (Faust, 2000; Rødnes, 2014; Hansen, 2023; Höglund & Rørbech, 2021).

Undersøgelser med fokus på litterære fagbegreber og aktiviteter forbundet med brugen af dem fylder mindre i den nordiske forskning. Kabel (2016, 2021) fremhæver i sit studie af elevtekster i udskolingen en refleksiv brug af litterære fagbegreber, der lægger op til, at eleverne skal begrunde deres valg af analytisk fokus. Og Johanssons (2015) komparative studie af litteraturundervisning i svenske og franske gymnasieklasser peger på en kontrast mellem et udbredt tekstanalytisk fokus og brug af fagbegreber i de franske elevtekster og en orientering med egne erfaringer i de svenske elevtekster.

Der mangler også forskning, der kortlægger vejen fra foreslåede aktiviteter i et læremiddel til realiserede aktiviteter i litteraturundervisningen og forbinder litteraturundervisningens aktivitetsmønstre til litteraturredidaktiske tilgange. En større undersøgelse af danskfagets læremidler peger på, at analytiske aktiviteter dominerer i de mest anvendte læremidler til litteraturundervisningen (Bremholm et al., 2017). Og i Rørbech og Skyggebjergs (2020) studie af læremidler til mellemtrinelever fra tre årtier ses en udvikling fra kreativ leg i de tidligste læremidler mod en mere akademisk og begrebsdreven litteraturredidaktik i de senere. Forskning, der undersøger læremidler i brug, er sparsom såvel i en dansk som i en international kontekst (Carlsen et al., 2024). Og ligeledes er læremiddelbrug i litteraturundervisningen et underbelyst felt med kun få nordiske studier (se f.eks. Oksbjerg, 2021; Blikstad-Balas & Klette, 2021; Gabrielsen & Oksbjerg, 2022).

På den baggrund ønsker vi i denne artikel at bidrage med viden om aktivitetstyper i litteraturundervisningen, om deres volumen og om, hvordan litteraturredidaktiske intentioner i læremidlernes aktiviteter omsættes i lærernes planlægning og i den gennemførte undervisning.

Analysestrategi

Vores analytiske optik til undersøgelse af aktivitetstyper i litteraturundervisningen er inspireret af begreber fra sociokognitiv psykologisk forskning foretaget af McCarthy, Goldman og Burkett (McCarthy & Goldman, 2015; Goldman, McCarthy & Burkett, 2015; Burkett & Goldman, 2016; McCarthy & Goldman, 2019). McCarthy, Goldman og

Burkett skelner mellem læserens forskellige positioner i læsningen, hhv. at læseren bevæger sig *inden for* eller *udover* tekstens verden. *Inden for* tekstens verden repræsenterer basisinferensdannelse og en bogstavelig forholdsmåde til den litterære tekst (f.eks. når læseren skal forstå handlingen). *Udover* tekstens verden repræsenterer højereordensinferensdannelse og en fortolkende forholdsmåde (f.eks. når læseren skal udlede et tema). Førsteforfatteren til denne artikel har tilføjet yderligere en dimension: *uden for* tekstens verden, som repræsenterer inferensdannelse, der f.eks. trækker på individuelle erfaringer og viden om verden, der indvirker på læsningen af teksten. De tre dimensioner bidrager til at etablere seks hovedkoder med ledsagende subkoder, der anvendes til at forbinde kodningen af aktiviteter, som f.eks. oplevelse og fortolkning, til fire litteraturredidaktiske tilgange, som vi præsenterer nedenfor. Gennem indholdskodningen skaber vi overblik over aktivitetsmønstre i form af oversigter over procentvis andele for forskellige aktiviteter i litteraturundervisningen (f.eks. andelen af analytiske aktiviteter).

I nedenstående tabel findes en oversigt over de seks hovedkoder og ledsagende subkoder, som blev udledt abduktivt ved kvalitativ indholdskodning af de forlagsproducerede didaktiske læremidler, lærernes planlægning og undervisningen. Hovedkoderne bygger på den tredelte distinktion ved angivelse af i hver enkelt definition, hvorvidt koden karakteriserer en bevægelse inden for, udover eller uden for teksten. Tilsammen udgør de seks hovedkoder analysestrategien for denne artikel. Hver hovedkode har vi forbundet til en eller flere af fire litteraturredidaktiske tilgange, som defineret af Levine (2019, s. 36 og s. 43), med henblik på at kunne karakterisere aktiviteternes litteraturredidaktiske grundlag samt de rammer, de sætter for elevernes betydningssskabelse. Levine begrundet valget af de fire tilgange med, at de er historisk betydningsfulde (2019, s. 42). Hun operer med 1) den biografiske tilgang 2) den formalistisk-nykritiske tilgang 3) reader-respons-tilgangen og 4) kritisk teori, men understreger, at tilgangene overlapper hinanden og er multifacetterede med mange underteorier og udløbere. De skal dermed ikke forstås som et udtømmende billede af historiske og aktuelle litterære tilgange eller som kontraster til hinanden, men de kan adskilles ved deres forskellige fokus (2019, s. 35 og s. 42). Tilgangene er genkendelige i forhold til danske fremstillinger af litterære tilgange (f.eks. Fibiger & Mølgaard, 2023). Den biografiske tilgang er rettet mod forbindelsen mellem forfatterens livshistorie eller karakter, miljø og teksten. Den formalistisk-nykritiske tilgang har fokus på forfatterens håndværk, tekstens litteraritet og relationen mellem form og indhold uden hensyntagen til kulturel kontekst, forfatter eller læsernes emotionelle reaktioner. Reader-respons-tilgangen karakteriseres ved refleksion over egen læseoplevelse, og den

kritiske tilgang er karakteriseret ved anvendelse af kritiske perspektiver til at afdække relationen mellem teksten og normer, værdier samt magtstrukturer i det omgivende samfund (Levine, 2019, s. 48-49). I tabellen herunder er Levines fire tilgange koblet sammen med studiets seks hovedkoder.

Tabel 1.
 Oversigt over hoved- og subkoder til indholdskodning af forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtaler.

Definition på hovedkode	Definitioner på subkoder	Eksempler
<i>Oplevelse</i> At beskrive egne følelsesmæssige oplevelser inden for den litterære eller æstetiske teksts verden Reader-respons-tilgangen er kompatibel med koden oplevelse, idet denne kode kan indeholde individuelle emotionelle reaktioner	Beskrivelse af evaluerende følelser: Beskrivelse af følelser rettet mod den generelle nydelse, fornøjelse eller tilfredshed ved at læse teksten Beskrivelse af narrative følelser: Beskrivelse af følelser rettet mod omgivelser, karakterer eller begivenheder i teksten Beskrivelse af æstetiske følelser: Beskrivelse af følelser rettet mod formelle stilistiske træk i teksten Beskrivelse af umiddelbare følelser: Beskrivelse af følelser rettet mod både evaluerende, narrative og æstetiske følelser	Det synes jeg, er lidt interessant at læse Hvilket indtryk får I af henholdsvis fortælleren og Fru Friis? Lav en runde i gruppen, hvor I fortæller, hvordan I oplevede sproget i jeres afsnit Lav en hurtigskrivning (5 minutter) om dit umiddelbare indtryk af novellen
<i>Erfaring</i> At berette om egne og/eller andres personlige eller kollektive erfaringer uden for den litterære eller æstetiske teksts verden, der kan genkaldes og anvendes aktivt Reader-respons-tilgangen er kompatibel med koden erfaring, idet denne kode kan indeholde individuelle læseerfaringer	Uopfordret genkaldelse af erfaringer: Personlige eller kollektive erfaringer som berettes uopfordret af andre Opfordring til at genkalde erfaringer og svare på opfordringen: Personlige eller kollektive erfaringer som berettes ved hjælp af direkte opfordring (typisk igennem spørgsmål og svar-konstruktioner) Påstande og viden om andres erfaringer: Erfaringer som berettes, når andre opsætter påstande (det har du/vi erfaret) eller har viden om (det ved jeg, at du/vi har erfaret), hvad nogen kollektivt eller personligt har erfaret Opstilling af erfaringsbaserede hypoteser: Hypoteser som baseres på erfaringer	Ja, køkkenet var lidt rodet. Det er mit også. Og jeg har også helt sikker en kop, der er gået en lille smule i stykker Hvor mange af jer har set Paradise Hotel? Bare et enkelt afsnit eller to Det er et sted, I var på jeres lille Københavnerrundtur, hvor I skulle tage et billede. Det kan jeg huske Hvis nu I tænker, vi har lige haft den der fremtidsudstilling. Der var vi 200 år fremme i tiden. Hvad tror I, der ville være anderledes om 200 år?

Definition på hovedkode	Definitioner på subkoder	Eksempler
<i>Analyse</i> At den litterære eller æstetiske tekst nedbrydes i dele og samles igen i en systematisk undersøgelse inden for tekstens verden Den formalistisk-nykritiske tilgang er kompatibel med koden analyse, idet denne kode kan indeholde analyse af forfatterens håndværk og forholdet mellem litterære elementer og strukturelle effekter. Desuden kan dens værktøjer anvendes inden for de tre andre litterære tilgange som analytisk optik.	Analyse af elementer i teksten: Nedbryde tekstens dele til isolerede enkeltelementer og karakterisere dem hver for sig Analyse af relationer i teksten: Udpege relationer mellem delene i teksten og karakterisere sammenhænge mellem enkelt elementer Analyse af organiseringen i teksten: Udpege organisering i teksten og karakterisere teksten som en helhed	Hvad karakteriserer hovedpersonen? Deres forhold, hvordan udvikler det sig i løbet af denne her film? Hvad er digtets komposition?
<i>Vurdering</i> At vurdere forhold inden eller uden for den litterære eller æstetiske teksts verden Den kritiske tilgang er kompatibel med koden vurdering, idet denne kode kan indeholde undersøgelse af fordomme	Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts kvalitet: Vurdering af om dele og/eller hele teksten virker tiltalende eller utiltalende på læseren Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts indhold: Vurderinger af (fremtidige) hændelser, handling(er) og karakterer i teksten Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts form: Vurdering af ordvalg, sætningskonstruktion, stil, sprog, virkemidler, struktur og layout Vurdering af forhold uden for den litterære eller æstetiske teksts verden: Vurdering af samfundsforhold, forfatterintentioner, genrer og målgruppe	Hvad synes I om romanen – var den god eller dårlig? Hvordan er mentaliteten hos de mennesker, der bor hernede, ifølge denne her passage i teksten? Hvad betyder det for novellens handling, at [synsvinklen] skifter så mange gange? Hvis nu der er et eller andet i samfundet i dag, som vi skal kritisere, som kan skabe en dårlig fremtid, hvad kunne det være?

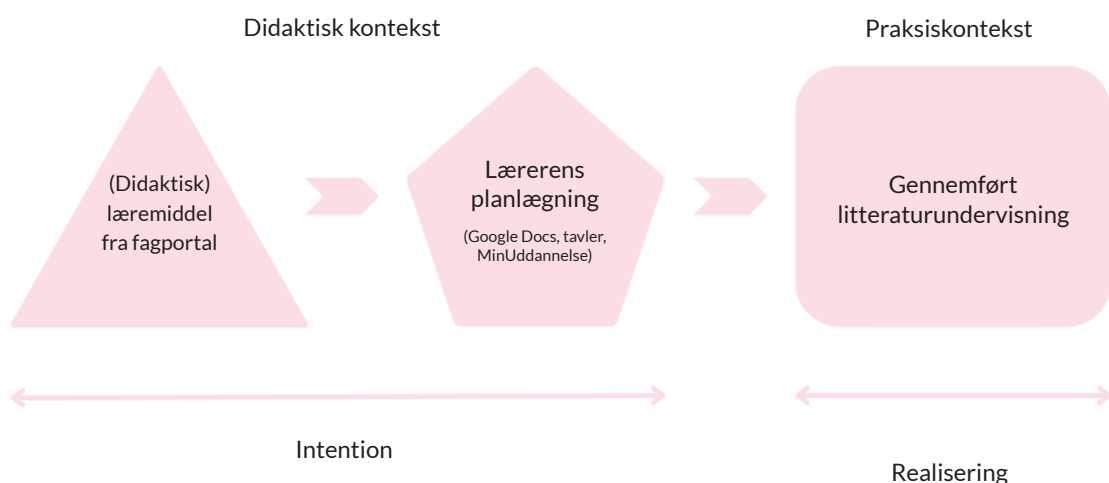
Definition på hovedkode	Definitioner på subkoder	Eksempler
<i>Perspektivering</i> At sætte den litterære eller æstetiske tekst ind i en bredere sammenhæng ved at hæve teksten op og perspektivere fortolkningen til verden uden for teksten Den biografiske tilgang er kompatibel med koden perspektivering, idet denne kode kan indeholde perspektivering til forfatterskaber, hvor eleverne kan arbejde med en specifik forfatters liv, historie eller ideer samt diskutere, hvordan teksten afslører forfatteren Perspektivering kan tage afsæt i en eller flere af de litterære tilgange	Perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster: Perspektivere teksten til andre tekster Perspektivering til forfatterskaber: Perspektivere teksten til forfatterskaber Perspektivering til egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen: Perspektivere teksten til egen erfaringsverden eller syn på tilværelsen Perspektivering til genrer eller (litteraturhistoriske) perioder: Perspektivere teksten til andre genrer eller (litteraturhistoriske) perioder Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold: Perspektivere teksten til faktiske begivenheder eller samfundsforhold	Hvilke ligheder har denne novelle til novellen Bananfluer, som I læste tidligere på året? Læs Jakob Ejersbos bibliografi på Forfatternet og find ligheder med hans novelle Uhuru Peak Digtet er næsten 40 år gammelt. Kan I genkende samfundskritikken i jeres samtid? Jeg ser Den Lille Havfrue som et indblik i den romantiske periode Så er der en parallel til Elvira Madigan og Sixten Sparre
<i>Fortolkning</i> At de analytiske dele fra arbejdet med den litterære eller æstetiske tekst sættes sammen til en helhed, så der fremkommer en dybere mening, der rækker ud over tekstens verden Fortolkning kan samle en eller flere af de litterære tilgange til en mening, der rækker ud over teksten	Fortolkning af tekstens dele: Fortolke på baggrund af delementer i teksten Fortolkning af hele teksten: Fortolke på baggrund af teksten som helhed	Er der nogen symboler i kapitlet? Hvad er budskabet i denne her?

Undersøgellesdesign og metode

Casestudiet

Undersøgelsens forskningsdesign er et deskriptivt multipelt casestudie (Yin, 2018). Formålet med designet er at kunne karakterisere aktivitetstyper i hver enkelt af de tre cases og sammenligne dem på tværs med henblik på at drage overordnede konklusioner, der gælder for tendenserne i alle tre cases. Casestudiet er opbygget med inspiration fra Hansens generiske læremiddelprocesmodel (Hansen, 2014), hvor vi anvender to forskellige former for empiri, dokumenter og observation, der hver især repræsenterer et punkt i processen. Dokumenterne repræsenterer den første del af modellen (intention) og består af de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler samt lærernes planlægning. Observationerne repræsenterer den anden del af modellen (realisering) og består af knap 17 klokketimers videoobservationer af classesamtalerne i den gennemførte undervisning (se distinktion hos Bundsgaard & Hansen, 2011). Ved at klassificere alle aktiviteter i den gennemførte undervisning kan vi få indsigt i, hvad der foregår i litteraturundervisningen i de tre cases, og hvor meget de enkelte aktiviteter fylder.

Figur 1.
Oversigt over casestudiet.



Casebeskrivelser

De tre cases er udvalgt på baggrund af prædefinerede kriterier, der skulle sikre en ensartethed i klasserne, der samtidig understøttede forskningsprojektets overordnede formål og rammer:

- Læreren skal være ansat på en folkeskole og varetage danskundervisningen i en 8. klasse
- Læreren skal have lyst til, at klassens litteraturundervisning bliver videoobserveret under et helt undervisningsforløb fra start til slut
- Læreren skal selv vælge et læremiddel fra en digital fagportal, som læreren vil undervise i

Den indledende kontakt med lærerne blev etableret via facebook-grupper for lærere og informeret samtykke fra projektets deltagere blev indhentet jf. artikel 6, stk. 1 (GDPR, 2016).

Case 1: Læreren valgte læremidlet *Dig og mig ved daggry* fra Gyldendals fagportal, der er udarbejdet af Christian Bach (u.å.). Læremidlet indeholder aktiviteter til en roman af samme navn af forfatterne Glenn Ringtved og Sanne Munk Jensen. Læreren var læreruddannet (dog ikke som dansklærer) og havde 21 års erfaring, hvoraf de 15 år var erfaring som dansklærer. Klassen bestod af 23 elever.

Case 2: Klassens to lærere valgte læremidlet *Noveller fra 00'erne*, der også er fra Gyldendals fagportal og er udarbejdet af Marie Dahl Rasmussen (u.å.). Læremidlet indeholder tre noveller med tilhørende aktiviteter: *Nørreport* af Katrine Marie Guldager (2004), *Uhuru Peak* af Jakob Ejersbo (2009) og *Opgang* af Pia Juul (2001). Lærerne var (dansk-)læreruddannede og havde henholdsvis 18 og 34 års erfaring. Klassen var en sammenlægning af to parallelklasser med i alt 30 elever.

Case 3: Læreren valgte læremidlet *Sci-fi: Fremtiden er her nu* fra Alineas fagportal, der er udarbejdet af Sara-Cirkeline Erthølle (u.å.). Læremidlet indeholder et større udvalg af både digte, noveller og film samt forslag til aktiviteter for hver af teksterne. Læreren var læreruddannet dansklærer og var derudover cand.mag. i nordisk sprog og litteratur med 17 års erfaring. Klassen bestod af 27 elever.

De tre cases er valgt, idet de repræsenterer klasseværelser, der er genkendelige, men de er ikke repræsentative i en statistisk forstand (Mayring, 2022, s. 125). Derimod er det muligt netop på grund af genkendeligheden, at resultaterne kan overføres til lignende cases (se f.eks. Lincoln & Guba, 1985; Schofield, 2000; Schwandt & Gates, 2018).

Kodning af læremidler og planlægning

Kodningen af de forlagsproducerede didaktiske læremidler og lærernes planlægning blev foretaget ved at bryde alle aktiviteter ned til mindst mulige anvisning inden for indholdskategoriernes hoved- og subkoder. Én aktivitet, som f.eks. en opgave eller en række arbejds-spørgsmål, blev dermed adskilt og fik tildelt hver deres kode. Se eksempel herunder:

Tabel 2.

Eksempel på kodning af et uddrag fra det forlags-producerede didaktiske læremiddel Dig og mig ved daggry (Bach, u.å.).

Aktivitet	Kode
7. Klassemøde #1 Klassemøde #1 Dagsorden 1. Personerne Hvert team præsenterer på skift én af romanens personer – på baggrund af den personbeskrivelse, I lige har lavet til læseteammødet. Efter hver præsentation har de andre læseteam mulighed for at stille spørgsmål, komme med kommentarer osv.	Analyse – analyse af elementer i teksten
2. Forholdet mellem personerne Drøft i klassen, hvordan forholdet mellem romanens personer er. Hvordan er forholdet fx mellem Louises forældre? Hvordan er forholdet mellem Louises far og Liams far, Ian? Hvordan kan I se det i teksten?	Analyse – analyse af relationer i teksten

Eksemplet viser, hvordan aktivitet 7 (klassemøde #1) i læremidlet blev delt op i to anvisninger, som fik tildelt samme hovedkode (*analyse*) men to forskellige subkoder (*analyse af elementer i teksten* og *analyse af relationer i teksten*).

Kodning af videoobservationer

Kodningen af videoobservationerne af klassesamtalerne blev foretaget i databehandlingsprogrammet NVivo, hvor alle ytringer blev kodet inden for indholdskategoriernes hoved- og subkoder. Enhver ytring som

f.eks. én sætning eller en række af sætninger blev dermed vurderet og fik tildelt koder. Se eksempel herunder:

Figur 2.

Eksempel på kodning af et uddrag fra en klasse-samtale i case 1.

Lærer G: Og hvorfor kranen [Elev B]? [Lærer G referer til, at eleven har valgt at postet indeholder et billede af en kran]

Elev B: Fordi at i starten, lige efter den der fest, der er de oppe i kranen. Der tager Liam Louise med op i kranen.

Lærer G: Lige præcis. Deres første date.

Elev B: [Elev B læser sin næste post op:] Og så "Liam har givet mig nye blomster igen". Det er der, hvor de bare har penge hele tiden

Lærer G: Ja

Elev B: Og så her hvor hun har skrevet, at hun er "den lykkeligste person på jorden". Hun har "fundet ham, hun vil bruge resten af sin tid på". Og her "Drømmedestinationen Glenbeigh i Irland".

Eksemplet viser en elevs gennemgang af sin personkarakteristik af den ene hovedperson i romanen *Dig og mig ved daggry*. Klassen havde lavet fakebook-profiler for en selvvalgt karakter, som nogle af eleverne fremlagde ved smartboardet. De gule overstregninger markerer, at læreren og elevens ytringer har fået tildelt hovedkoden *analyse* og subkoden *analyse af elementer*, da der er tale om en personkarakteristik, og at karakteristikken kun indeholder ytringer om ét element (én fiktiv karakter) og ikke berører relationer mellem elementer (f.eks. mellem de fiktive karakterer) eller organiseringen af teksten (f.eks. de fiktive karakterers udvikling).

De detaljerede forhold omkring kodningen kan læses i kodemanualen (**anonymiseret**)

Resultater

I dette afsnit præsenterer vi undersøgelsen resultater opdelt efter hver af de seks hovedkoder. For hver hovedkode sammenligner vi den procentvise fordeling for subkoderne i de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne. Efterfølgende forbinder vi resultaterne af aktivitetskodningen med en eller flere litterære tilgange ved brug af eksempler fra empirien:

Resultater for oplevelse

Tabel 3 viser fordelingen af subkoderne for de oplevelsesbaserede aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 4 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

Tabel 3.
Tabellen viser en oversigt over antallet af oplevelsesbaserede aktiviteter (kode = oplevelse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

Fordelingen af oplevelsesbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler			
	Case 1	Case 2	Case 3
Oplevelse af evaluerende følelser	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Oplevelse af narrative følelser	0 (0%)	2 (1%)	0 (0%)
Oplevelse af æstetiske følelser	0 (0%)	2 (1%)	0 (0%)
Oplevelse af umiddelbare følelser	3 (4%)	1 (1%)	1 (1%)
Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel	n = 74 (100%)	n = 170 (100%)	n = 93 (100%)

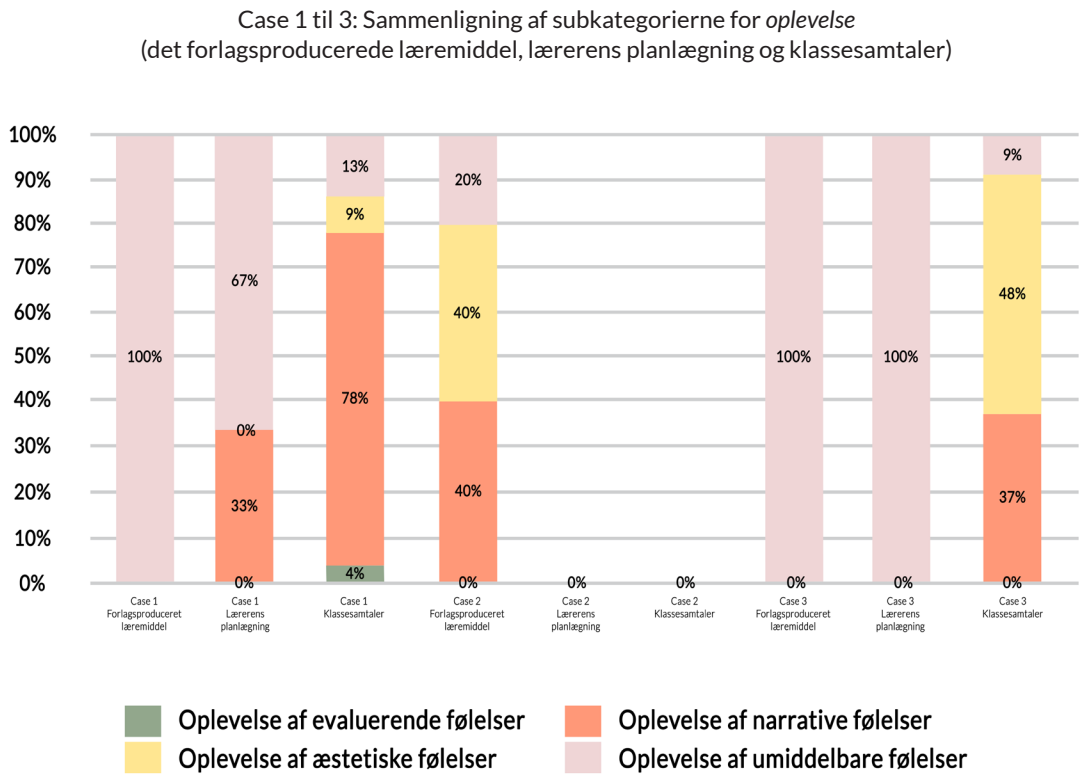
Tabel 4.
 Tabellen viser en oversigt over antallet af oplevelsesbaserede aktiviteter (kode = oplevelse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

Fordelingen af oplevelsesbaserede aktiviteter i lærernes planlægning			
	Case 1	Case 2	Case 3
Oplevelse af evaluerende følelser	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Oplevelse af narrative følelser	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
Oplevelse af æstetiske følelser	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Oplevelse af umiddelbare følelser	2 (1%)	0 (0%)	2 (3%)
Total antal aktiviteter i det lærernes planlægning	n = 135 (100%)	n = 87 (100%)	n = 76 (100%)

Figur 3 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de oplevelsesbaserede aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Figur 3.

Den procentvise fordeling for subkategorierne (oplevelse) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden oplevelse udgør 1% af klassesamtalerne i case 1 og 3, samt 0% i case 2.



De oplevelsesbaserede aktiviteter blev prioriteret lavt af både læremiddelforfatterne og lærerne. Læremiddelforfatterne foreslog kun 1-5 aktiviteter, der havde oplevelse som formål, og lærerne planlagde 0-3 aktiviteter og gennemførte enten ingen eller få i undervisningen. Det er derfor vanskeligt at pege på tendenserne.

Men når oplevelse indgik som aktivitet, blev den primært forvaltet som en åben tilgang til elevernes følelsesmæssige reaktioner i alle tre cases, hvor eleverne selv skulle vurdere, om de ville fortælle om evaluerende, narrative eller æstetiske følelser i forhold til deres oplevelse af litteraturen eller andre æstetiske tekster. For eksempel spurgte læreren i case 1 åbent ind til, om der var noget særligt, eleverne lagde mærke til i romanen *Dig og mig ved daggry*. Hertil svarede eleverne

med forskellige følelser på det samme spørgsmål. Elev O svarede, ”at Louise gør alt, hvad Liam siger” og berettede dermed om sine narrative følelser i forbindelse med hovedkarakterens handlinger. Til samme spørgsmål svarede Elev L med evaluerende følelser på sin gruppes vegne, at ”vi kunne godt lide, at der var en masse spænding i bogen”. I dette tilfælde lagde eleven vægten på lysten ved at læse teksten.

Når eleverne opfordres til at dele deres umiddelbare følelser som reaktion på litteratur eller andre æstetiske tekster trækker aktiviteten på reader-respons-tilgangen, idet denne tilgang kan indeholde individuelle emotionelle reaktioner.

Resultater for erfaring

Tabel 5 viser fordelingen af subkoderne for de erfaringsbaserede aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 6 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

Tabel 5.
Tabellen viser en oversigt over antallet af erfaringsbaserede aktiviteter (kode = erfaring) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

Fordelingen af erfaringsbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler			
	Case 1	Case 2	Case 3
Uopfordret beretning af erfaringer	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Opfordring til at berette om erfaringer og svare på opfordringen	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Påstande og viden om andres erfaringer	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Opstilling af erfaringsbaserede hypoteser	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel	n = 74 (100%)	n = 170 (100%)	n = 93 (100%)

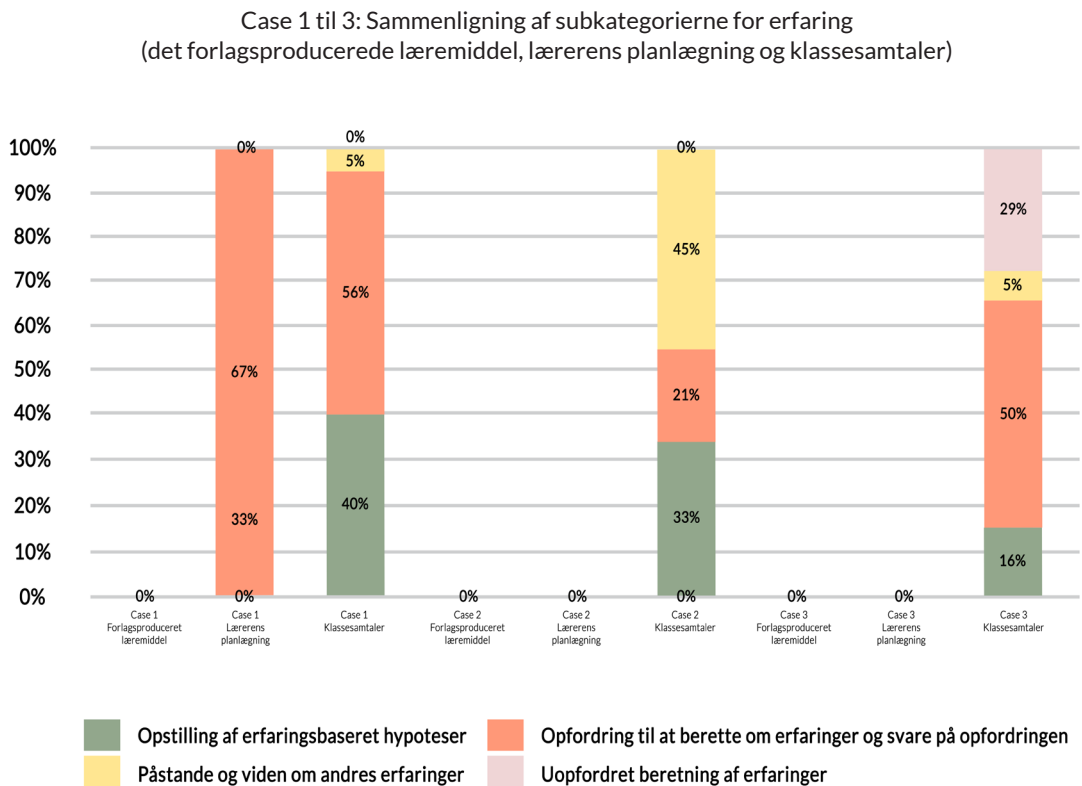
Tabel 6.
 Tabellen viser en oversigt over antallet af erfaringsbaserede aktiviteter (kode = erfaring) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

Fordelingen af erfaringsbaserede aktiviteter i lærernes planlægning			
	Case 1	Case 2	Case 3
Uopfordret beretning af erfaringer	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Opfordring til at berette om erfaringer og svare på opfordringen	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
Påstande og viden om andres erfaringer	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Opstilling af erfaringsbaserede hypoteser	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total antal aktiviteter i lærernes planlægning	n = 135 (100%)	n = 87 (100%)	n = 76 (100%)

Figur 4 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de erfaringsbaserede aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Figur 4.

Den procentvise fordeling for subkategorierne (erfaring) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden erfaring udgør 2% af klassesamtalerne i case 1 og 2, samt 1% i case 2.



Der blev ikke identificeret nogen erfaringsbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede læremidler, og kun læreren i case 1 planlagde med en enkelt aktivitet, at eleverne skulle arbejde med erfaringer. Når disse aktiviteter blev prioriteret i alle tre cases, er tendensen, at arbejdet med erfaringer opstod spontant under klassesamtaler. Under samtalerne er der variation på tværs af cases og inden for hver case i forhold til, hvilken subkategori aktiviteterne i klasserne faldt inden for og fordelingen af dem.

Dog er det tilfældet i alle tre cases, at eleverne berettede om deres erfaringer for klassen på direkte opfordring fra læreren. I case 1 spurgte læreren, med afsæt i sin planlægning, hvordan eleverne troede, at en *bad boy* ser ud. Elev V pegede på en klassekammerat, og

sagde: ”[han] er sådan en bad boy”. Elev Q mente derimod, at det var en bestemt type:

” En bad boy er ikke rigtig en, hvor man kan så det på tøjet, men én man kender for type. Hvordan han er, og hvordan han opfører sig. Formegentlig. Og handler det om piger, så er det én, der spiller på pigernes følelser og er sammen med mange piger på samme tid og er ikke den sødeste person
(Elev Q, case 1)

Begge elever svarede på lærerens opfordring med baggrund i de erfaringer, de havde gjort sig med en *bad boy* i deres privatliv.

De erfaringsbaserede læsninger et karakteristisk træk ved reader-respons-tilgangen.

Resultater for analyse

Tabel 7 viser fordelingen af subkoderne for de analytiske aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 8 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

Tabel 7.
Tabellen viser en oversigt over antallet af analytiske aktiviteter (kode = analyse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning

Fordelingen af erfaringsbaserede aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler			
	Case 1	Case 2	Case 3
Analyse af elementer i teksten	12 (16%)	23 (14%)	13 (14%)
Analyse af relationer i teksten	1 (1%)	3 (2%)	0 (0%)
Analyse af organiseringen i teksten	2 (3%)	3 (2%)	1 (1%)
Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel	n = 74 (100%)	n = 170 (100%)	n = 93 (100%)

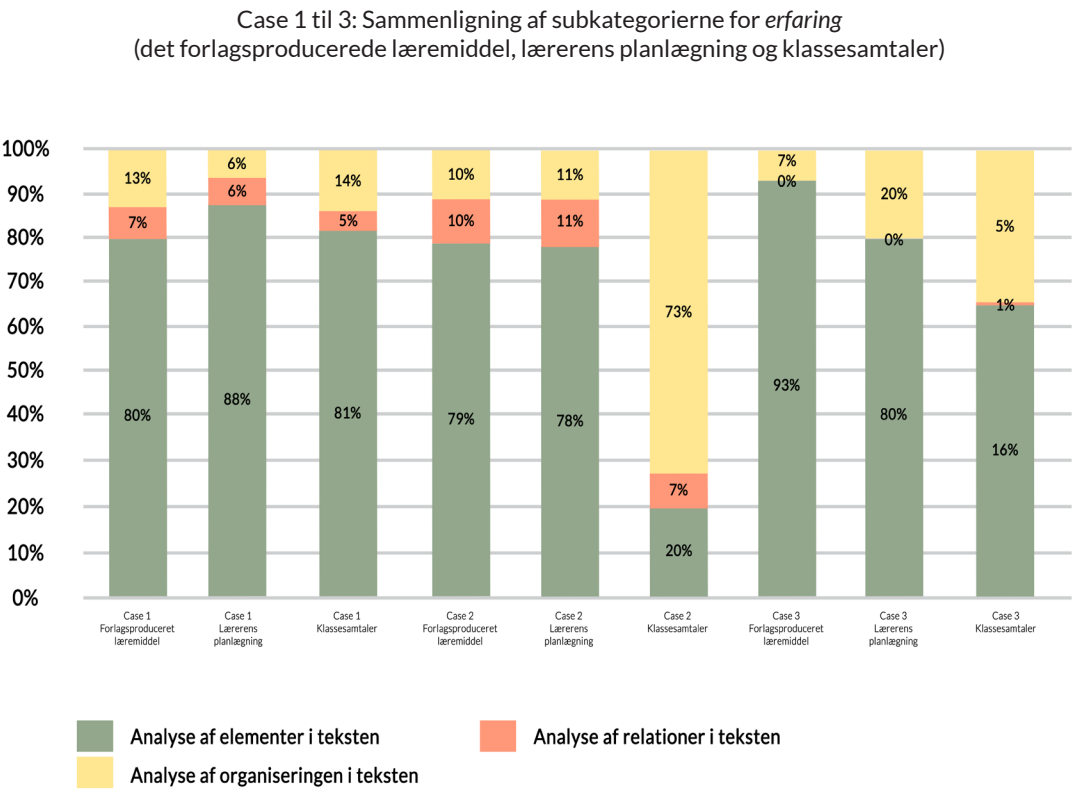
Tabel 8.
 Tabellen viser en oversigt over antallet af analytiske aktiviteter (kode = analyse) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

Fordelingen af analytiske aktiviteter i lærernes planlægning			
	Case 1	Case 2	Case 3
Analyse af elementer i teksten	15 (11%)	23 (16%)	13 (17%)
Analyse af relationer i teksten	1 (1%)	2 (2%)	0 (0%)
Analyse af organiseringen i teksten	1 (1%)	2 (2%)	1 (1%)
Total antal aktiviteter i lærernes planlægning	n = 135 (100%)	n = 87 (100%)	n = 76 (100%)

Figur 5 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de analytiske aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Figur 5.

Den procentvise fordeling for subkategorierne (analyse) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden analyse udgør i klassesamtalerne 5% i case 1, 7% i case 2 og 12% i case 3.



De analytiske aktiviteter er overordnet domineret af *analyse af elementer i teksten* og i nogen grad *organisering af teksten*. Med andre ord blev karakterisering af tekstens dele og i nogen grad dens helhed prioriteret. Prioriteringen er på bekostning af *analyse af relationer*, hvor man karakteriserer sammenhænge mellem enkeltelementer. Overordnet vil det sige, at der kun tilnærmelsesvist blev foreslået, planlagt og gennemført aktiviteter, der havde til formål at forbinde elementer i teksten med hinanden og udpege relationer (f.eks. relationsanalyse). En høj prioritering af *analyse af elementer* ses f.eks. i både læremid-

let, planlægningen og undervisningen i case 3, hvor eleverne skulle arbejde med aktiviteten: *hvem taler digtet til?* Under klassesamtalen udpillede en del af arbejdet sig på følgende måde:

Lærer E: Så lad mig lige høre, hvem taler digtet til? [Elev R]?

Elev R: Det taler til sådan et 'du'

Lærer E: Ja, et 'du'. Vi har et 'du'. Hvem er det her 'du', synes vi? [Elev J]?

Elev J: Personen som sådan læser digtet

Lærer E: Ja

Uddraget af samtalen illustrerer, hvordan eleverne indledningsvist karakteriserede et digt. Eleverne arbejdede isoleret med ét element i teksten, som i dette tilfælde var, at de skulle svare på opgaven "Hvem taler digtet til?". I case 2 prioriterede lærerne *analyse af organiseringen i teksten* højt under klassesamtaler med fokus på kompositionsanalyse. Eleverne skulle bl.a. vide noget om berettermodellens komponenter og derefter anvende den som analysemodel.

Overordnet kan samtlige analytiske aktiviteter forbindes til den formalistisk-nykritiske tilgang, idet de alle repræsenterer en nærlæsning af teksten.

Resultater for vurdering

Tabel 9 viser fordelingen af subkoderne for de vurderende aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 10 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

Tabel 9.

Tabellen viser en oversigt over antallet af vurderende aktiviteter (kode = vurdering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

Fordelingen af vurderende aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler			
	Case 1	Case 2	Case 3
Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts kvalitet	6 (8%)	1 (1%)	1 (1%)
Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts indhold	2 (3%)	14 (8%)	6 (6%)
Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts form	0 (0%)	18 (11%)	2 (2%)
Vurdering af forhold uden for den litterære eller æstetiske teksts verden	0 (0%)	2 (1%)	3 (3%)
Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel	n = 74 (100%)	n = 170 (100%)	n = 93 (100%)

Tabel 10.

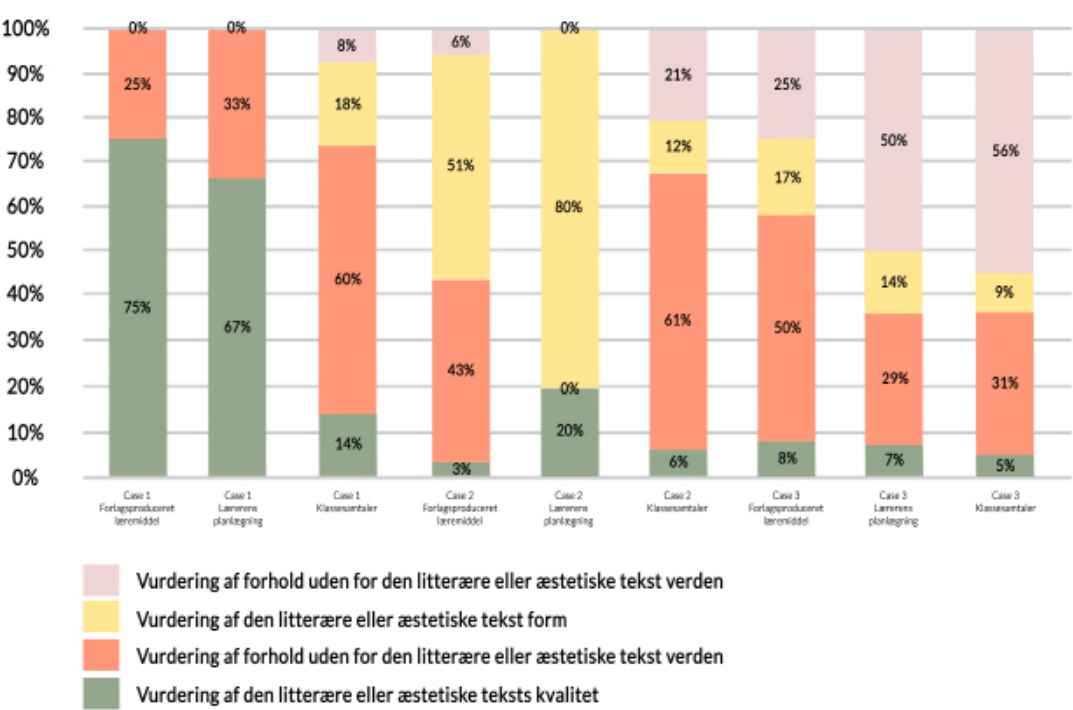
Tabellen viser en oversigt over antallet af vurderende aktiviteter (kode = vurdering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

Fordelingen af vurderende aktiviteter i lærernes planlægning			
	Case 1	Case 2	Case 3
Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts kvalitet	8 (6%)	1 (1%)	1 (1%)
Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts indhold	4 (3%)	0 (0%)	4 (5%)
Vurdering af den litterære eller æstetiske teksts form	0 (0%)	4 (5%)	2 (3%)
Vurdering af forhold uden for den litterære eller æstetiske teksts verden	0 (0%)	0 (0%)	7 (9%)
Total antal aktiviteter i lærernes planlægning	n = 135 (100%)	n = 87 (100%)	n = 76 (100%)

Figur 6 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de vurderende aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Figur 6.
Den procentvise fordeling for subkategorierne (vurdering) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden vurdering udgør i klassesamtalerne 10% i case 1, 8% i case 2 og 12% i case 3.

Case 1 til 3: Sammenligning af subkategorierne for vurdering (det forlagsproducerede læremiddel, lærerens planlægning og klassesamtaler)



Resultaterne for *vurdering* peger på, at samtlige subkoder inden for denne hovedkode optrådte under klassesamtaler i en varierende fordeling, selvom dette ikke nødvendigvis blev foreslået af læremiddelforfatterne eller var en del af lærernes planlægning. Dette indikerer, at der forekom et spontant og afvekslende arbejde med vurderinger i den gennemførte undervisning, hvor klasserne både vurderede teksternes kvalitet, indhold og form samt forhold uden for tekstens verden. Derudover var der i alle tre cases overordnet et stort fokus på vurdering af indhold i litteraturen og andre æstetiske tekster. Dette betyder med andre ord, at både læremiddelforfatterne og lærerne prioriterede, at eleverne skulle arbejde med at vurdere hændelser, handling(er) og karakterer i teksterne. I case 2 arbejdede klassen f.eks. med skildringer af afrikanere i Jakob Ejersbos novelle *Uhuru Peak* med fokus på kolonialistiske og kapitalistiske magtstrukturer. En af klassens lærere formulerede en kritik således:

” Så her får man jo et indblik i, hvordan livet er. Både på godt og ondt kan man sige. Hvorfor gør folk som de gør? Det skal bringe os alle sammen til en bedre forståelse af, hvordan det er. Og måske også blive bedre til at acceptere eller til at møde nogle andre kulturer på en anden måde end bare at tænke: ”Det er også bare de der dovne afrikanere, der ingenting laver”. Så er det med til at forklare, at der er faktisk en grund til, at de gør, som de gør. Fordi kontinentet er, som det er
(Lærer C, case 2)

Læreren peger i citatet på, hvordan fordomme er dybt indlejrede i det vestlige samfund, hvor de opretholder og forstærker de eksisterende magtstrukturer. Afrikanerne bliver set som mindre værdige og kompetente end europæere. Selvom den kritiske tilgang ikke var gennemgående for alle vurderinger af indhold i teksterne, optrådte den dog ved flere lejligheder. Idet vurdering i varierende grad retter sig imod tekstens kvalitet, indhold og form i læremidlerne, planlægningen og i klassesamtalerne i de tre cases, peger resultaterne mod den formalistisk-nykritiske tilgang.

Resultater for perspektivering

Tabel 11 viser fordelingen af subkoderne for de perspektiverende aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 12 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

Tabel 11.
 Tabellen viser en oversigt over antallet af perspektiverende aktiviteter (kode = perspektivering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

Fordelingen af perspektivering i de forlagsproducerede didaktiske læremidler			
	Case 1	Case 2	Case 3
Perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster	0 (0%)	2 (1%)	2 (2%)
Perspektivering til forfatterskaber	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Perspektivering til egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen	0 (0%)	0 (0%)	2 (2%)
Perspektivering til genrer eller (litteraturhistoriske) perioder	0 (0%)	0 (0%)	2 (2%)
Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel	n = 74 (100%)	n = 170 (100%)	n = 93 (100%)

Tabel 12.

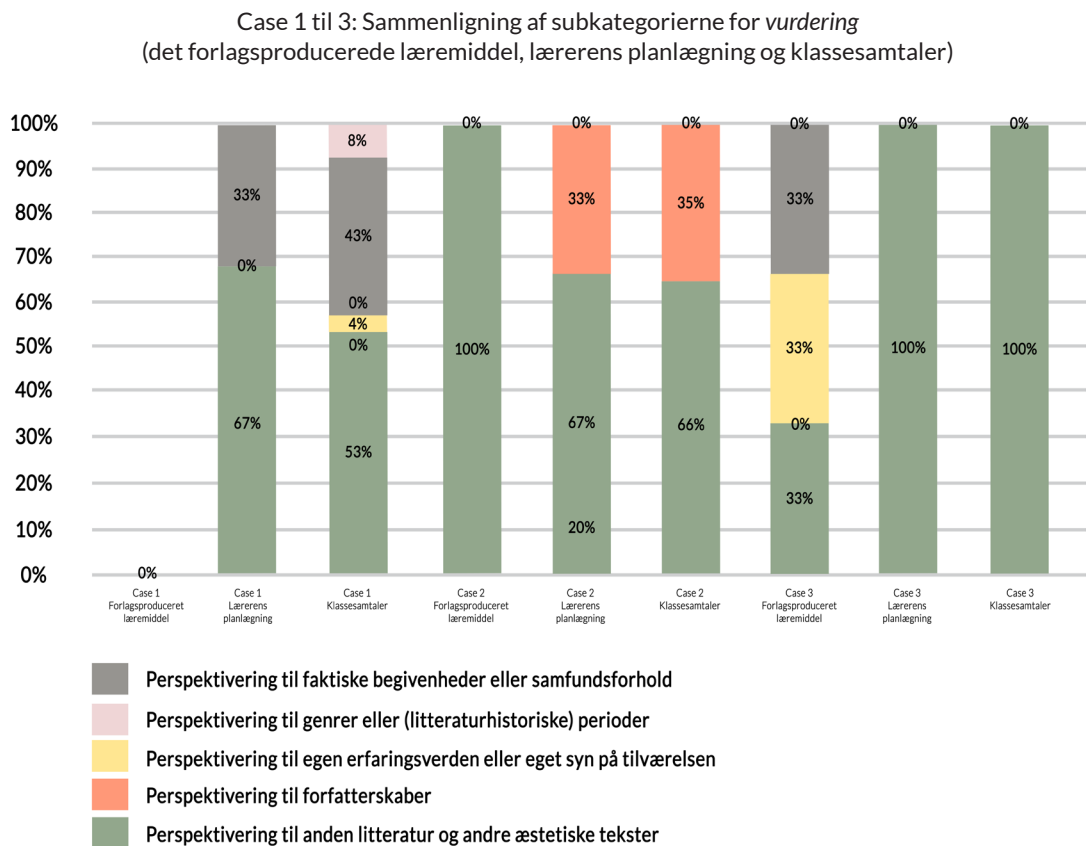
Tabellen viser en oversigt over antallet af perspektiverende aktiviteter (kode = perspektivering) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

Fordelingen af perspektivering i lærernes planlægning			
	Case 1	Case 2	Case 3
Perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster	2 (1%)	2 (2%)	1 (1%)
Perspektivering til forfatterskaber	0 (0%)	1 (1%)	0 (0%)
Perspektivering til egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Perspektivering til genrer eller (litteraturhistoriske) perioder	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold	1 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
Total antal aktiviteter i lærernes planlægning	n = 135 (100%)	n = 87 (100%)	n = 76 (100%)

Figur 7 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de perspektiverende aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Figur 7.

Den procentvise fordeling for subkategorierne (perspektivering) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden perspektivering udgør 2% af klassesamtalerne i case 1 og 2, samt 1% i case 3.



Både læremiddelforfatterne og lærerne havde deres primære fokus på *perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster*, hvor eleverne f.eks. perspektiverede til tekster, som de tidligere havde læst sammen på klassen. Derudover er der nuancer på tværs er de tre cases. I case 1 blev der også perspektiveret til *faktiske begivenheder eller samfundsforhold* under klassesamtaler, hvor eleverne f.eks. fandt ligheder og forskelle mellem romanen og definitionen på *psykisk vold*.

I case 3 var det læremiddelforfatteren, som foreslog, at eleverne kunne arbejde med at perspektivere til deres *egen erfaringsverden eller eget syn på tilværelsen* samt perspektivere til *genrer eller (litteraturhistoriske) perioder*. Læreren tog dog ikke disse forslag til sig og fokuserede udelukkende på, at eleverne skulle perspektivere til *andre tekster* i sin planlægning og gennemførelse af undervisningen. I case 2 arbejdede eleverne med en biografisk læsning, hvor eleverne først skulle læse om forfatteren Jakob Ejersbo og derefter sætte deres viden i sammenhæng med novellen *Uhuru Peak*. Læreren og eleverne forbandt novellen med forfatterens liv og oplevelser gennem dialogen ved hjælp af informationer fra forfatterweb.dk. Overordnet forsøgte læreren i klasesamtalen at hjælpe eleverne med at se, hvordan Ejersbos liv i Afrika kan have formet fiktive elementer i novellen, og at nogle personer og oplevelser, der beskrives, kan være baseret på virkelige mennesker og hændelser fra Ejersbos liv. Dermed var der kun ét tilfælde i empirien, som peger i retningen af, at den biografiske tilgang blev praktiseret.

Perspektivering til faktiske begivenheder eller samfundsforhold peger imod en kritisk læsning, mens perspektivering til anden litteratur og andre æstetiske tekster, som er den hyppigst forekommende aktivitet inden for denne kode, kan rumme både generiske, intertekstuelle og litteraturhistoriske elementer, som ikke direkte er indeholdt i de fire litteraturredidaktiske tilgange.

Resultater for fortolkning

Tabel 13 viser fordelingen af subkoderne for de fortolkningsmæssige aktiviteter (case 1-3) i de forlagsproducerede didaktiske læremidler, og tabel 14 viser tilsvarende for lærernes planlægning.

Tabel 13.

Tabellen viser en oversigt over antallet af fortolkningsmæssige aktiviteter (kode = fortolkning) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre forlagsproducerede didaktiske læremidler. Det samlede antal aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler er vist til sammenligning.

Fordelingen af fortolkningsmæssige aktiviteter i de forlagsproducerede didaktiske læremidler			
	Case 1	Case 2	Case 3
Fortolkning af tekstens dele	0 (0%)	5 (3%)	8 (9%)
Fortolkning af hele teksten	0 (0%)	5 (3%)	8 (9%)
Total antal aktiviteter i det forlagsproducerede didaktiske læremiddel	n = 74 (100%)	n = 170 (100%)	n = 93 (100%)

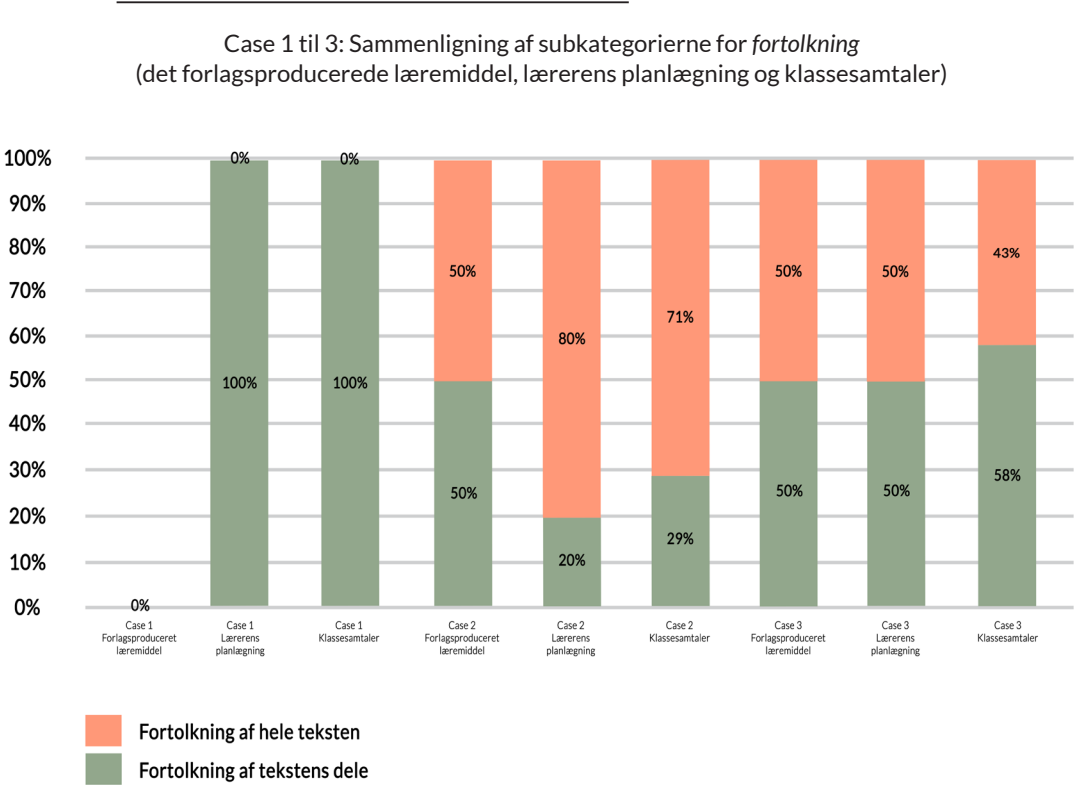
Tabel 14.

Tabellen viser en oversigt over antallet af fortolkningsmæssige aktiviteter (kode = fortolkning) fordelt på subkoder i faktiske tal og i procent af totalen (i parentes) for de tre læreres planlægning. Det samlede antal aktiviteter i lærernes planlægning er vist til sammenligning.

Fordelingen af fortolkningsmæssige aktiviteter i lærernes planlægning			
	Case 1	Case 2	Case 3
Fortolkning af tekstens dele	6 (4%)	1 (1%)	4 (5%)
Fortolkning af hele teksten	0 (0%)	4 (5%)	4 (5%)
Total antal aktiviteter i lærernes planlægning	n = 135 (100%)	n = 87 (100%)	n = 76 (100%)

Figur 8 viser den procentvise fordeling af subkoderne for de fortolkningsmæssige aktiviteter (case 1-3) i en sammenligning mellem de forlagsproducerede læremidler, lærernes planlægning og klassesamtalerne.

Figur 8.
Den procentvise fordeling for subkategorierne (fortolkning) i en sammenligning mellem det forlagsproducerede læremiddel, lærernes planlægning og klassesamtaler, case 1-3. Note: koden fortolkning udgør 6% af klassesamtalerne i case 1 og 2, samt 4% i case 3.



De fortolkningsmæssige aktiviteter viser et sammensat billede på tværs af de tre cases. I case 1 havde læremiddelforfatteren ikke foreslået nogen fortolkningsmæssige aktiviteter. Læreren valgte selv i sin planlægning og gennemførelse af undervisningen at inkludere løbende fortolkninger af tekstens dele. Dermed fravalgte læreren at inkludere fortolkninger af hele teksten. I case 2 foreslog læremiddelforfatteren en 50/50 fordeling af fortolkningsmæssige aktiviteter, som fokuserede på enten del- eller helhedsfortolkning. Dog afveg læreren fra denne vægtning ved at prioritere delfortolkninger lavt og helhedsfortolkninger højt i både sin planlægning og under klassesamtaler. I case 3 havde læremiddelforfatteren og læreren en nogenlunde ens fordeling, der fokuserede på en ligelig vægtning af fortolkning af tekstens dele og fortolkning af hele teksten.

Fortolkning af tekstens dele bliver primært praktiseret med henblik på at karakterisere de fiktive karakterer dybere end blot beskrivelser fra teksten. I case 3 talte læreren og eleverne om hovedkarakteren Katniss Everdeen fra filmen *Hungergames*. I en af scenerne omdannes karakterens kjole til en fugledragt, der bærer en symbolik for de undertrykte distrikter i historien.

Lærer E: Hvad forvandlede [kjolen] sig til?

Elev R: Den der fugledragt

Lærer E: Og hvad for en fugl? [Elev S]

Elev S: Mockingjay

Lærer E: Hvorfor? [Elev Q]?

Elev Q: Fordi det er sådan hendes ikon eller tegn

Lærer E: Ja.

Elev Q: Symbol

I samtalen går eleverne fra at beskrive kjolen til at identificere den som et symbol. Dermed gør klassen et ophold i en del af teksten, der videre kan fortælle noget om Katniss som et symbol på modstanden på Capitol. Der er således ikke tale om en fortolkning, der har en længere rækkevidde i teksten end Katniss som karakter.

Fortolkning af hele teksten er i alle tre cases karakteriseret ved at arbejde med klassiske punkter i analysemodeller såsom tema, budskab og titel. I case 3 fortsatte samtalen om Katniss f.eks. med, at eleverne diskuterede, hvad titlen *Hungergames* dækker over. Fortolkningsaktiviteter falder i kodningen af empirien kun i aktiviteterne fortolkning af tekstens dele eller hele teksten. Dermed kan fortolkning i litteraturundervisningen i de tre cases primært forbindes til en formalistisk-nykritisk litteraturredidaktisk tilgang.

Konklusion og diskussion

De procentvise opgørelser over aktivitetstyper i litteraturundervisningen viser overordnet, at analyse, vurdering og i nogen grad fortolkning udgør de største andele af aktiviteterne i de tre cases, mens perspektivering er mindre udbredt og aktiviteter forbundet med oplevelse og erfaringer sjældent eller aldrig foreslås, planlægges og realiseres i litteraturundervisning. Der er dog ikke fuldstændig overensstemmelse mellem forslag, planlægning og gennemført undervisning. For eksempel er der mindre analyse i den gennemførte undervisning end i læremidlernes forslag og omvendt flere typer vurdering i den realiserede undervisning end foreslået i læremidlerne og planlagt af lærerne. Der er også forskelle imellem casene som vist. Hovedparten af aktiviteter i såvel læremidler, planlagt og realiseret undervisning kan, som nævnt, forbindes med en formalistisk-nykritisk litteraturredidaktik, hvor fokus er analyse, vurdering og fortolkning af tekstens indhold og form, dele og helhed. Yderligere er denne tilgang traditionelt set knyttet til litteraturundervisningen (Fialho, 2019, s. 3; Bakke, 2022, s. 14), og det er derfor ikke overraskende, at den træder frem. I det følgende vil vi diskutere dette fund i dialog med tidligere forskning og med fokus på de rammer, det sætter for elevernes betydningskabelse.

Vi fandt kun spor af den biografiske tilgang i en enkelt perspektiverende aktivitet til Jakob Ejersbos forfatterskab i case 2, selvom den har en lang tradition bag sig i litteraturundervisningen (Skarðhamar, 2006, s. 24). Årsagen kan være, at der udelukkende er nyere tekster i de læremiddelforløb, som lærerne valgte, og at tilgangen nok mest anvendes i forbindelse med kanonlæsning i danskfaget.

Der kan være mange årsager til, at den kritiske tilgang heller ikke er udbredt i de tre cases. Ifølge Schou (2008, s. 143) kræver tilgangen, at læreren klæder eleverne grundigt på i forhold til baggrundsviden, da den er yderst forudsætningskrævende. Schou går så vidt som at sige, at tilgangen forudsætter ”en viden, erfaring og selvstændighed, som mange læsere først når frem til på et tidspunkt, hvor de ikke længere er under uddannelse” (2008, s. 143). Dette understøttes delvist af vores resultater. Den kritiske tilgang satte nogle få spor i koden *vurdering*, hvor eleverne foretog kritiske vurderinger af teksternes indhold. En anden vej ind i kritisk læsning i litteraturundervisningen kunne imidlertid være at give elevernes erfaringer større plads – også i vurderingen og perspektivering af teksten (Cai, 2008; Rørbech, 2023).

Reader-respons-tilgangens aftryk var forsvindende lille i vores resultater. Det gælder også i anden empirisk forskning, der har undersøgt brugen af elevernes oplevelser og/eller erfaringer i undervisningen (se f.eks. Gabrielsen, Blikstad-Balas & Tengberg, 2019; Blikstad-Balas & Roe, 2020; Levine, Hauser & Smith., 2022). I følge

Bakke er reader-respons-tilgangen heller ikke så solidt forankret i litteraturundervisningens traditioner som den nykritiske (Bakke, 2022, s. 6).

Diskussionen om tekst- eller læserorienteret litteraturundervisning har, som nævnt, optaget litteraturdidaktisk forskning gennem en årrække, og flere forskere peger på det hensigtsmæssige i at kombinere eller bygge bro mellem tilgangene. Det betyder dog ikke, at den formalistisk-nykritiske tilgang ikke har potentiale. Rødnes understreger, at eleverne har behov for et sprog om tekstarbejdet (Rødnes, 2014, s. 11; se også Skarðhamar, 2001, s. 18; Skaftun, 2009, s. 97). Nykritikken er netop leveringsdygtig i begreber til at begribe litteraturen med. Dette gør tilgangen særligt velegnet i en undervisningskontekst, hvor den kan anvendes på en bred vifte af tekster – uanset deres historiske eller kulturelle baggrund. Den kan dermed spille en væsentlig rolle i læremidler og undervisning, hvor den kan leve side om side med andre tilgange. Ifølge Kaspersen kan reader-respons-tilgangen omvendt ikke stå alene (Kaspersen, 2012, s. 85). Det er derfor oplagt, at man inden for denne tilgang ”låner” nærlæsningen fra nykritikken. Ved at anvende metoden kan reader-respons-tilgangen bl.a. sikre, at læsernes fortolkninger er forankrede i teksten, hvilket reducerer risikoen for vilkårlige eller overfladiske læsninger og styrker begrundelserne for elevernes fortolkninger. Derudover leverer nærlæsning en systematik til at analysere tekster med, hvilket kan hjælpe eleverne med at opdage og bemærke detaljer og strukturer, som kan berige deres oplevelse af teksten. Og netop at eleven blot bemærker dette er ifølge McCarthy og Goldman det første skridt mod litterær fortolkning. Derefter får eleverne brug for støtte til at danne forbindelser mellem det, de bemærker, og den fortolkningsmæssige mening (McCarthy & Goldman, 2019, s. 250).

Vores undersøgelse peger imidlertid ikke på, at reader-response-tilgangen kombineres med den formalistisk-nykritiske tilgang. I de tre cases er den formalistisk-nykritiske tilgang nærmest enerådende. I forlængelse af Rødnes (2014) samt Hall og Goldman (2022) kan man argumentere for, at de tekstnære aktiviteter udgør et grundlag, som kunne udfoldes og suppleres med andre aktivitetstyper og derigennem kunne løfte litteraturundervisningen i en mere læserorienteret, æstetisk og/eller kritisk retning. Det er imidlertid et spørgsmål, om de dominerende aktiviteter i undersøgelsen er udtryk for en formalistisk-nykritisk litteraturdidaktik og i hvilken grad? Som beskrevet er et fokus på tekstens enkeltdele mest fremtrædende inden for flere koder, relationer mellem delene undersøges kun i ganske få aktiviteter, mens helheden fortolkes med fokus på titel, tema eller budskab. Det er på den baggrund svært at forestille sig, at eleverne vil have mulighed for at opleve teksten som en krystallinsk struktur (Friedrich,

1987), en veldrejet urne (Brooks, 1947) eller danne betydning ved at bevæge sig mellem tekstens forskellige strata (Wellek & Warren, 1949), så form og indhold udgør en sammenhængende helhed, som nykritikere forestillede sig (Jensen, 1962). De analytiske aktiviteter risikerer dermed at fremstå løsrevet fra helheden. Elf og Hansen(2018, s. 40) peger også på, at en ensidig vægtning af den nykritiske tilgang kan være en udfordring. Risikoen kan for eksempel være, at elevernes arbejde bliver en mekanisk udfyldning af samtlige punkter i et analyseskema (Rødnes, 2014, s. 2).

Opsamlende er analyse af enkeltelementer en fremtrædende aktivitet i litteraturundervisningen i de tre cases. Dette forhold risikerer at låse eleverne fast i en instrumentel tilgang til litteratur og andre æstetiske tekster, hvor de sjældent bruger deres oplevelser i tekstarbejdet eller bevæger sig uden for teksten og anvender egne erfaringer til at forstå den med. Den formalistisk-nykritiske tilgang og træningen i at anvende dens fagbegreber risikerer derfor at blive et mål i sig selv. Dermed er der lang vej, hvis litteraturundervisningen skal bidrage til at indfri de nuværende formål med danskfaget, hvor oplevelse og forståelse, indlevelse og indsigt forbindes med en åben og analytisk indstilling til litteratur og andre (æstetiske) tekster og til udvikling af personlig og kulturel identitet (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019).

Referencer

- Bach**, C. (u.å.). *Dig og mig ved Daggy*. Gyldendal. Lokaliseret [29.03.23] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/hovedvaerker/dig-og-mig-ved-daggy>
- Bakke**, J. O. (2022). Det jeg vil snakke om, binder romanen til livet» – om skjønnlitterære, digitale leseoppdrag til Koke bjørn. *Nordic journal of literacy research*, 8(2), 1-23. <https://doi.org/10.23865/njlr.v8.3344>
- Blikstad-Balas**, M. & Klette, K. (2021). Hvilke læremidler bruker 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>
- Blikstad-Balas**, M. & Roe, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
- Bremholm**, J., Bundsgaard, J., Fougat, S. S. & Skyggebjerg, A. K. (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>

- Brooks, C.** (1947). *The well wrought urn: studies in the structure of poetry*. Brace and Company.
- Bundsgaard, J. & Hansen, T. I.** (2011). Evaluation of learning materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design*, 4(4), 31-44. <https://doi.org/10.5204/jld.v4i4.87>
- Burkett, C. & Goldman, S. R.** (2016). "Getting the Point" of Literature: Relations Between Processing and Interpretation. *Discourse Processes*, 53(5-6), 457-487. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2016.1169969>
- Cai, M.** (2008). Transactional Theory and the Study of Multicultural Literature. *Language Arts*, 85(3), 212-220. <https://doi.org/10.58680/la20086184>
- Carlsen, D., Reusch, C., Lorentzen, R. F. & Oksbjerg, M.** (2024). Hvad karakteriserer elevers læsepraksisser i danskundervisningen med digitale fagportaler? *Acta Didactica Norden*, 18(3). <https://doi.org/10.5617/adno.10782>
- 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.
- Corcoran, B.** (1994). Balancing Reader Respons and Cultural Theory and Practice. I: B. Corcoran, M. Hayhoe & G. M. Pradl (red.), *Knowledge in the Making: Challenging the Text in the Classroom* (s. 1-23). Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Eggersen, D.** (2024). *Noget andet i stedet: Stedbaseret læsning som litteraturpædagogisk metode* [Ph.d.-afhandling, Aarhus Universitet]. Aarhus Universitet.
- Elf, N. & Hansen, T. I.** (2018). *Hvad vi ved om undersøgelsesorienteret undervisning i dansk: Og hvordan vi kan bruge denne viden til at skabe bedre kvalitet i danskfagets litteraturundervisning i grundskolen*. Læremiddel.dk.
- Ertbølle, S.-C.** (u.å.). *Sci-fi: Fremtiden er her nu*. Alinea. Lokaliseret [29.03.2023] på: <https://dansk.alinea.dk/course/Agro-sci-fi-fremtiden-er-her-nu?portal-click=coursesession>
- Faust, M.** (2000). Reconstructing Familiar Metaphors: "John Dewey and Louise Rosenblatt on Literary Art as Experience". *Research in the Teaching of English*, 35(1), 9-34. <https://doi.org/10.58680/rte20001709>
- Børne- og Undervisningsministeriet.** (2019). *Dansk: Faghæfte 2019*. Børne- og Undervisningsministeriet. <https://digitalelaereplaner.dk/wp-content/uploads/sites/11/2023/08/2019-dansk-faghæfte.pdf>.
- Fialho, O.** (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Co-gent Arts & Humanities*, 6(1). <https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532>
- Fibiger, J. & Mølgaard, N.** (red.). (2023). *Litteraturens tilgange*. Gyldendal.
- Friedrich, H.** (1987). *Strukturen i moderne lyrik*. Gyldendal.
- Gabrielsen, I. L., Blikstad-Balas, M. & Tengberg, M.** (2019). The role of literature in the classroom: How and for what purposes do teachers in lower secondary school use literary texts? *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 19(1), 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.13>
- Gabrielsen, I. L. & Oksbjerg, M.** (2022). Læremiddelbruk i litteraturundervisningen – en sammenligning av dansk og norsk grunnskolepraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 106(1), 56-68. <https://doi.org/10.18261/npt.106.1.6>
- GDPR.** (2016). *Forordninger: EUROPA-PARLAMENTETS OG RÅDETS FORORDNING (EU)*. Den Europæiske Unions Tidende. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DA/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016R0679&from=DA>

- 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* (9), 80-119. <https://doi.org/10.7146/lt.v6i9.124762>
- Goldman, S. R., McCarthy, K. S. & Burkett, C.** (2015). Interpretive inferences in literature. I: E. J. O'Brian, A. E. Cook & R. F. Lorch (red.), *Inferences during reading* (s. 386-415). Cambridge University Press.
- Gourvennec, A. F.** (2017). "Det rister litt i hjernen". *En studie av møtet mellom høytpresterende elever i videregående skole og litteraturfaglig praksis* [Ph.d.-afhandling, Universitetet i Stavanger]. Universitetet i Stavanger.
- Gourvennec, A. F., Höglund, H., Johansson, M., Kabel, K. & Sønneland, M.** (2020). Literature education in Nordic L1s: Cultural models of national lower-secondary curricula in Denmark, Finland, Norway and Sweden. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1-32. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.07>
- Hall, A. H. & Goldman, S. R.** (2022). Why are we doing this? Teacher and student perspectives on literary reading. *English Teaching: Practice and Critique*, 21(1), 44-56. <https://doi.org/10.1108/ETPC-06-2021-0076>
- Hansen, J. J.** (2014). *Læremiddellandskabet: fra læremiddel til undervisning*. Akademisk.
- Hansen, T. I.** (2010). It og medier i et læremiddelperspektiv. *KvaN*, 30(86), 105-116.
- Hansen, T. I.** (2023). PHENOMENOLOGICAL EXPLORATION IN LITERATURE EDUCATION: On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.382>
- Hetmar, V.** (2019). *Fagpædagogik i et kulturformsperspektiv*. Aarhus Universitetsforlag.
- Høegh, T.** (2018). *Mundtlighed og fagdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Höglund, H. & Rørbech, H.** (2021). Performative spaces: Negotiations in the literature classroom. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21, 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.07>
- Jensen, J. F.** (1962). *Den ny kritik*. Berlingske Forlag.
- Johansson, M.** (2015). *Läsa, förstå, analysera: En komparativ studie om svenska och franska gymnasieelevers reception av en narrativ text* [Ph.d.-afhandling, Linköpings Universitet]. Linköpings Universitet.
- Kabel, K.** (2016). *Danskfagets litteraturundervisning: et casestudie af elevers skriftsproglige måder at skabe stillingtagen på i udskolingen* [Ph.d.-afhandling, DPU]. DPU.
- Kabel, K.** (2021). Year 8 students' interpretations of short stories in the Danish L1 literature classroom: Distinct ways of writing and knowing. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 21(2), 1-27. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2021.21.02.09>
- Kaspersen, P.** (2012). Litteraturredidaktiske positioner. I: M. Jørgensen (red.), *Videre i teksten – Litteraturpædagogiske positioner og muligheder* (s. 61-74). Hans Reitzels Forlag.

- Kvistad, T. H.** (2022). *Samtale som undervisningstema i norskfaget. En studie av eksplisitt samtaleundervisning på 7. trinn* [Ph.d.-afhandling, NTNU]. NTNU.
- 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]. NTNU.
- Levine, S.** (2019). A Century of Change in High School English Assessments: An Analysis of 110 New York State Regents Exams, 1900–2018. *Research in the Teaching of English*, 54(1), 31-57. <https://doi.org/10.58680/rte201930240>
- Levine, S., Hauser, M. & Smith, M. W.** (2022). Authority and authenticity in teachers' questions about literature in three contexts. *English Teaching: Practice and Critique*, 21(2), 192-208. <https://doi.org/10.1108/ETPC-03-2021-0021>
- Lincoln, Y. & Guba, E.** (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage.
- Mayring, P.** (2022). *Qualitative Content Analysis: A Step-by-Step Guide*. SAGE.
- McCarthy, K. S. & Goldman, S. R.** (2015). Comprehension of Short Stories: Effects of Task Instructions on Literary Interpretation. *Discourse Processes*, 52(7), 585-608. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.967610>
- McCarthy, K. S. & Goldman, S. R.** (2019). Constructing interpretive inferences about literary text: The role of domain-specific knowledge. *Learning and Instruction*, 60, 245-251. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.12.004>
- Mortensen, K. P.** (1999). Litteratur, dannelse, selvfordobling - litteraturundervisning i det senmoderne. *Forskningstidsskrift fra Danmarks Lærerhøjskole*, 3(4).
- Mortensen, K. P.** (2002). The Double Call: on Bildung in a Literary and Reflective Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 36(3), 437-456. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00286>
- Nussbaum, M. C.** (1997). *Cultivating Humanity: A Classical Defence of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Nystrand, M.** (2006). Research on the Role of Classroom Discourse as It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40(4), 392-412. <https://doi.org/10.58680/rte20065107>
- Oksbjerg, M.** (2021). *Undervisning med litteraturlæremidler på mellemtrinnet* [Ph.d.-afhandling, Aarhus universitet]. Aarhus Universitet.
- Persson, M.** (2008). *Varför läsa litteratur? Om litteraturundervisning efter den kulturelle vändingen*. Studentlitteratur.
- Pjedsted, P. D. M.** (2020). *Det er, som om man er med i bogen - Når elever sanser litterære steder* [Ph.D.-afhandling, Aarhus Universitet]. Aarhus Universitet.
- Rasmussen, M. D.** (2019). *At se med andres øjne. Et studie af kollektive fortolkningsprocesser i gruppesamtaler i grundskolens litteraturundervisning* [Ph.D.-afhandling, Aarhus universitet]. Aarhus Universitet.
- Rasmussen, M. D.** (u.å.). *Noveller fra 00'erne*. Gyldendal. Lokaliseret [29.03.2023] på: <https://dansk.gyldendal.dk/forloeb/genrer/noveller-fra-00erne>
- Rødnes, K. A.** (2014). Skjønnlitteratur i klasserommet: Skandinavisk forskning og didaktiske implikasjoner. *Acta didactica Norge*, 8(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1097>
- Rørbech, H.** (2023). Bildung, diversity and spaces in didactic practice. I: E. Krogh, A. Qvortrup & S. T. Graf (red.), *Bildung, knowledge and Global Challenges in Education* (s. 70-89). Routledge.

- 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), 1-23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.02.06>
- Schofield, J. W.** (2000). Increasing the Generalizability of Qualitative Research. I: R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (red.), *Case Study Method* (s. 69-97). SAGE Publications.
- Schou, S.** (2008). Ideologikritik. I: J. Fibiger, G. v. B. Lütken & N. Mølgaard (red.), *Litteraturens tilgange* (s. 127-144). Hans Reitzels Forlag.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., De Maeyer, S. & Rijlaarsdam, G.** (2019). Transformative Dialogic Literature Teaching fosters adolescents' insight into human nature and motivation. *Learning and Instruction*, 63. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101216>
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O. & Rijlaarsdam, G.** (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 17(2), 1-37. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2016.16.04.01>
- Schwandt, T. A. & Gates, E. F.** (2018). Case Study Methodology. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (red.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (s. 341-358). Sage.
- Skaftun, A.** (2009). *Litteraturens nytteverdi*. Fagbokforlaget.
- Skaftun, A.** (2020). Rom for muntlighet? Språklig tenking og tekstsamtaler i norskfagets literacy. *Nordic Journal of Literacy Research*, 6(1), 238-258. <https://doi.org/10.23865/njlr.v6.2022>
- Skaftun, A.** (2024). Can dialogic eventness be created? *Theory Into Practice*, 63(2), 158-169. <https://doi.org/10.1080/00405841.2024.2307838>
- Skarøhamar, A.-K.** (2001). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Gyldendal.
- Skarøhamar, A.-K.** (2006). *Litteraturundervisning: teori og praksis*. Gyldendal.
- Stara, J. & Krčmářová, T.** (2015). How teachers reflect on textbook materials and how they utilize them. *IARTEM e-journal*, 6(3), 67-87.
- Sønneland, M.** (2018). Innenfor eller utenfor? En studie av engasjement hos tre 9. klasser i møte med litterære tekster som faglige problem. *Nordic Journal of Literacy Research*, 4(1), 80-97. <https://doi.org/10.23865/njlr.v4.1129>
- Sønneland, M., & Skaftun, A.** (2017). Teksten som problem i 8A. Affinitet og tiltrekningskraft i samtaler om "Brønnen". *Acta didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.4725>
- Tengberg, M.** (2011). *Samtalets möjligheter: om litteratursamtal och litteraturreception i skolan*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Tengberg, M., Johansson, M. & Sønneland, M.** (2023). Dialogue and defamiliarization: The conceptual framing of an intervention for challenging readers and improving the quality of literature discussions. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 23(2), 1-24. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.2.566>
- Wellek, R. & Warren, A.** (1949). *Theory of literature*. Brace and Company.
- Yin, R. K.** (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage.