

Potentialer i arbejdet med elevernes tekstforståelse i udskolings danskfag

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

Af Tina Hejsel

Korrekt citering af denne artikel efter APA-systemet

(American Psychological Association System, 7th Edition):

Hejsel, T. (2025). Potentialer i arbejdet med elevernes tekstforståelse i udskolings danskfag. En undersøgelse af dansksdidaktiske læremidler og deres kvalitet i et multimodalt perspektiv. *Learning Tech – Tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi*, (16), 140-176. DOI: 10.7146/lt.v10i16.155329

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 (Fougst & 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; Hejlsel & 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 politikernes 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* (Fougt, 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 (Fougt 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.

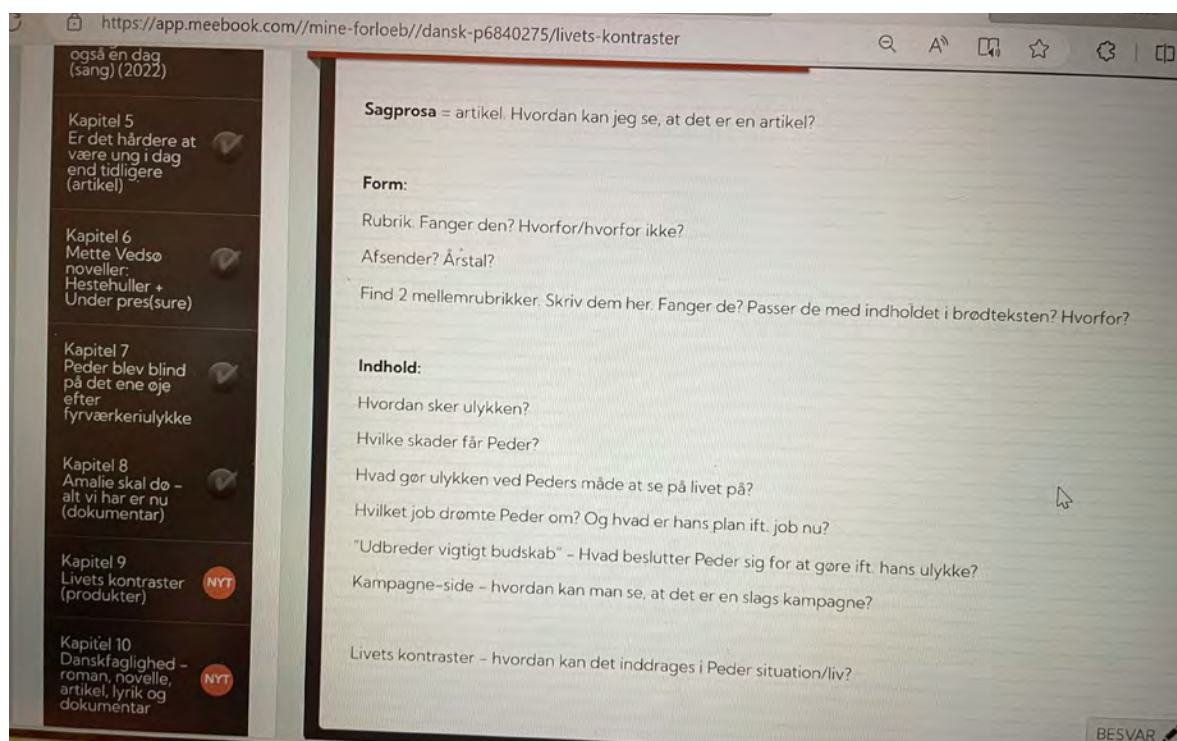
I mine feltnoter noterede jeg:

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 forholden 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

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.

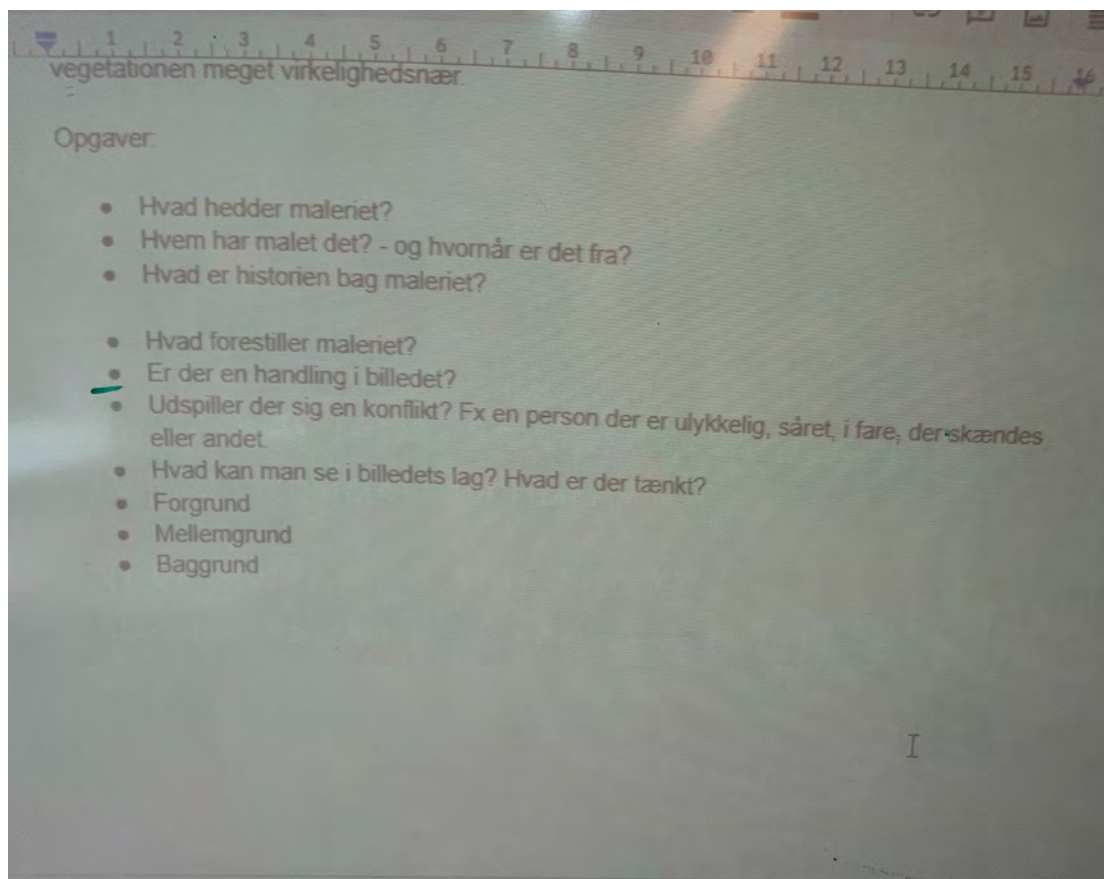
*Udsigt fra Dosseringen ved Sortedamssøen
mod Nørrebro" (Købke, 1838)*



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.

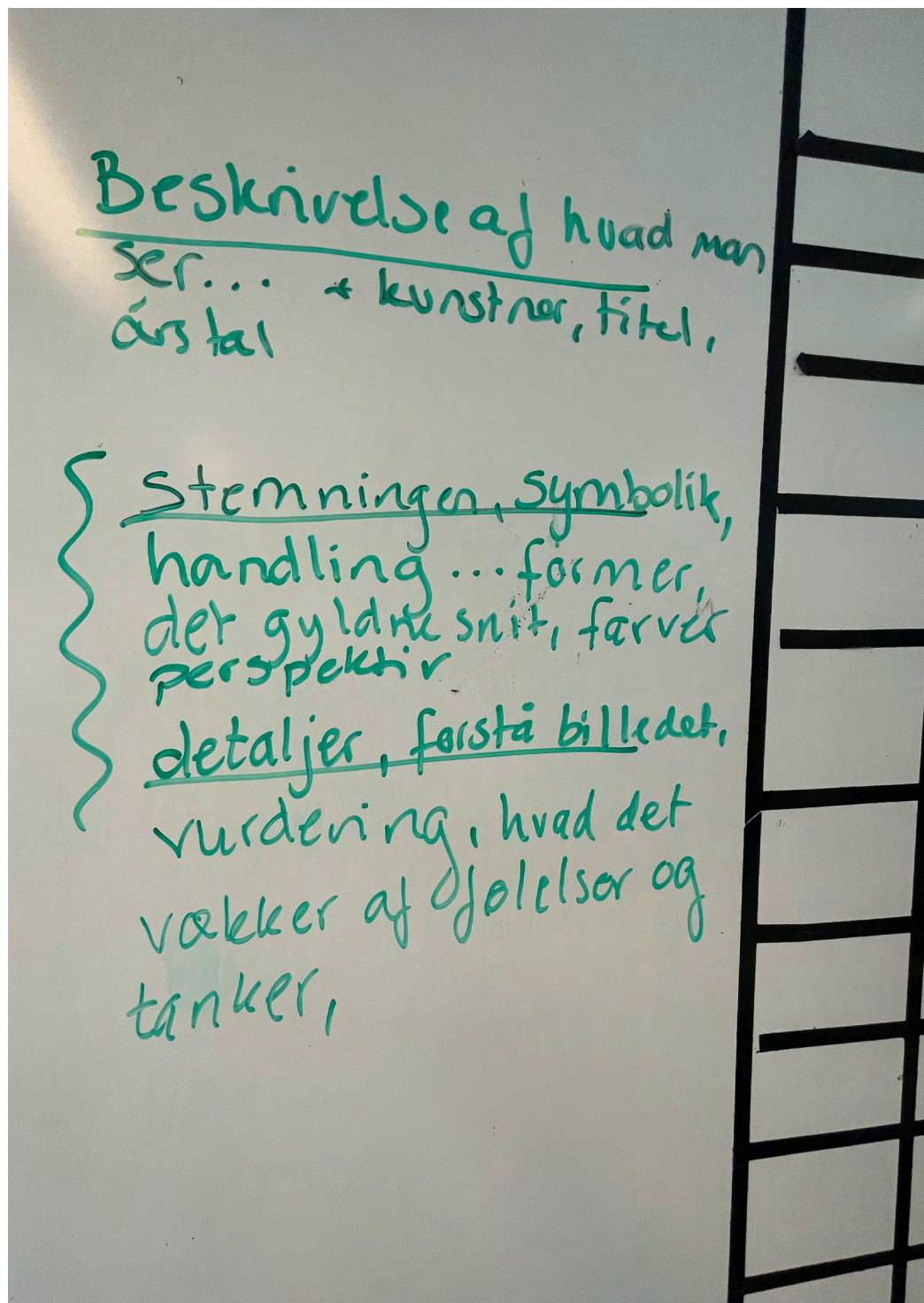
Didaktisk spørgeramme til kunstabillede i 8.kl., skole 2, lavet af læreren.



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

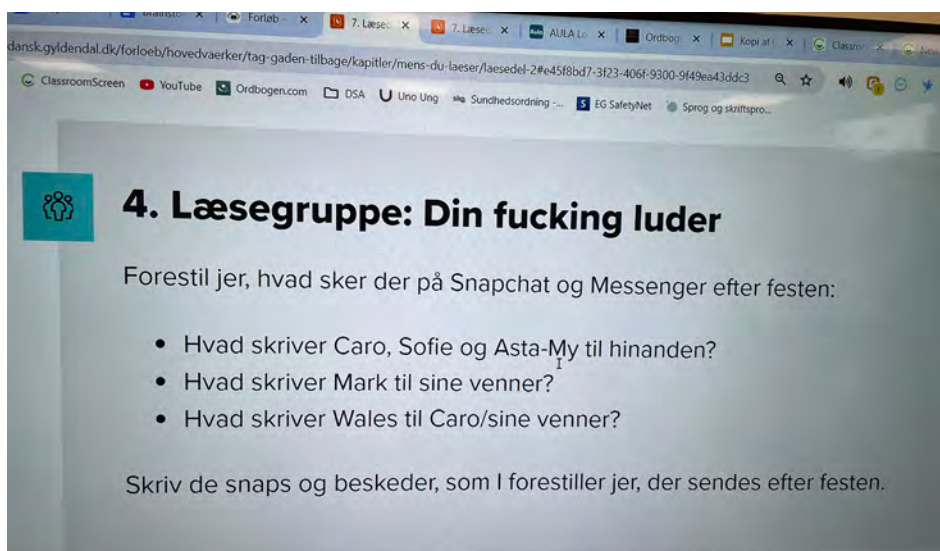
Nogle af de 15 klasser arbejdede, som anført, med elevernes egenproduktion af tekster, der alle var karakteriseret ved at være multimediale. Et eksempel er fra 9. kl. på skole 3, hvor eleverne skulle udarbejde sms-beskeder, som var de karaktererne i hovedværket *Tag gaden tilbage* (Jensen & Engell, 2019). 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.

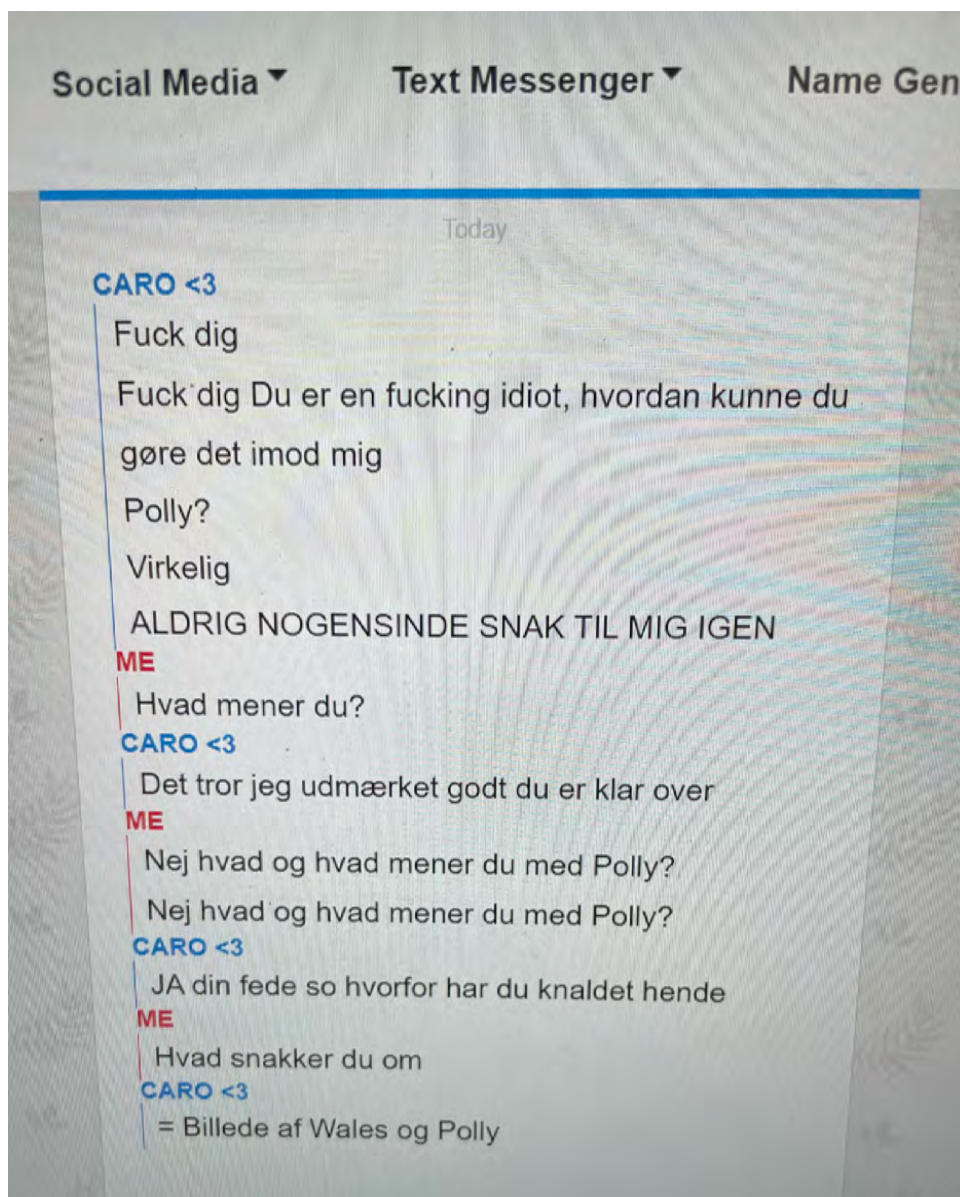
Denne didaktiske opgave lægger op til en flertydig og kreativ tekstproduktion, hvor flere modaliteter kan indgå. Eleverne får via sammensætningen af modaliteterne gjort sig overvejelser og fortolket

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 udskoling, hvilket også læremiddel.dk's undersøgelser viser (Tam-borg, 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 klasserumspraksis. 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.