

RADAR 

Historiedidaktisk Tidsskrift



**Fra faglige
mål til elevers
læreprocesser –
hvad lærer elever i
historie?**

Af Heidi Eskelund Knudsen
Maj 2020

Fra faglige mål til elevers læreprocesser – hvad lærer elever i historie?

Af Heidi Eskelund Knudsen
UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

Historieundervisningens mål og indhold defineres på forskellige måder i Fælles Mål såvel som Faghæftets læseplan og vejledning. Vi ved så at sige, hvad undervisningen forventes at sætte i gang vedrørende elevernes læreprocesser og med hvilke mål for øje, men spørgsmålet er, hvad vi egentlig ved om elevers meningskabelser i faget, herunder læreres og elevers samspil om dette?

Artiklen handler om dette - tegn på elevers meningskabende læreprocesser i historie set ud fra et konkret eksempel.

Hvad lærer elever egentlig i historie?

Der er meget, elever skal lære i historieundervisningen. Det fremgår af kompetenceområdernes formuleringer i Fælles Mål såvel som i faghæftets læseplan og vejledning. Eleverne skal fx kunne *relatere* ændringer i hverdagsliv og livsvilkår over tid til eget liv, *forklare* hvordan samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger, *anvende* kildekritiske begreber, *gøre rede for* fortolkninger af fortiden, *vurdere* løsningsforslag på historiske problemstillinger og

perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum – blot for at nævne nogle af målene fra de tre kompetenceområder (Fælles Mål Historie).

Læseplanen beskriver faget som et sted, hvor elever *styrker [...] deres forudsætninger for kritisk tænkning til at belyse historiske og samfundsmæssige problemstillinger samt deres evner til at skabe viden i samarbejde og kommunikation* (Faghæftet Historie, 2019, s. 29), og i Undervisningsvejledningen finder man så uddybninger af de mange kompetenceformuleringer og forslag til tilrettelæggelse af undervisningen. Målene for undervisningen er dermed definerede og klare – men hvordan undervisningsvejene dertil løber, er til gengæld et åbent spørgsmål. Vi ved så at sige, hvad undervisningen forventes at sætte i gang i relation til elevernes meningsskabende arbejde og med hvilke mål for øje, men spørgsmålet er, hvad vi egentlig ved om elevers læreprocesser i faget, herunder læreres og elevers samspil om dette. Artiklen fokuserer på dette – tegn på elevers meningsskabende læreprocesser i historie, som ser ud til at bevæge sig på måder, der har vanskeligt ved at imødekomme de definerede mål.

Tegn på læring – meningsskabende læreprocesser

Tegn på læring som tendens og teori i didaktikkens verden har været formuleret på forskellige måder og i forskellige modeller siden 1990'erne. Det seneste årti har bl.a. været præget af learning design-teoriens socialsemiotiske tilgang til at studere tegn på elevers læreprocesser som designede (og multimodale) meningsskabende processer (fx Selander/Kress, 2012/2015). Teorien skal forstås i lyset af udviklingen af dels moderne kommunikationsformer, dels ændrede former for samspil og relationer mellem lærer og elev i forhold til at skabe rammer og forudsætninger for skolearbejde og læreprocesser. Lærerens rolle vedrører i dag særligt det at skabe personlige



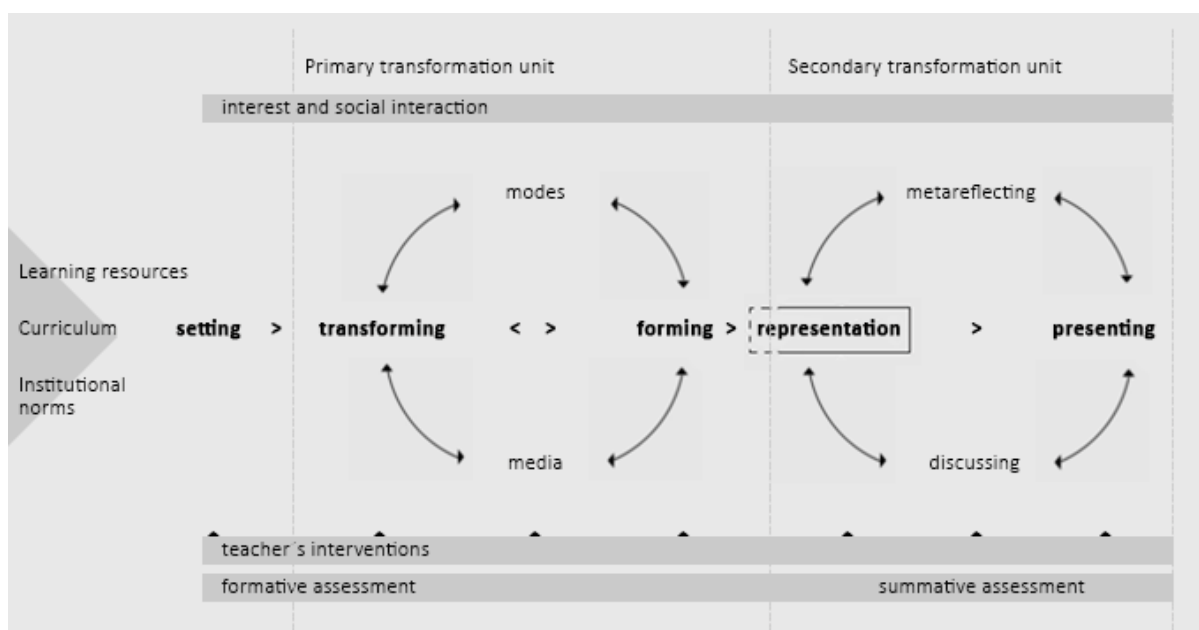
det at skabe personlige relationer og sætte tydelige spilleregler således, at læreprocesser kan finde sted, mens elever forventes at tage aktiv del i arbejdet og samspillet med lærer og andre elever (Selander, 2008/2010, s. 34). Læring er så at sige ikke noget, der passivt kan modtages.

At lære noget er i denne optik det samme som at skabe mening. Den meningsskabende læreproces består først og fremmest af iscenesættelse af kommunikative handlinger, som forudsætter, dels at nogen aktivt arrangerer, designer eller iscenesætter tegnskabende aktiviteter, og dels at nogen vælger at tolke og søge mening heri – ud fra de bevæggrunde og interesser som de har (Selander/Kress, 2010, s. 104). Den, som iscenesætter eller arrangerer tegnskabende aktiviteter, opererer på grundlag af bestemte interesser eller mål, som undervejs ændres, justeres, udvides – afhængigt af den meningsskabende proces (Selander/Kress, 2012/2015, s. 94). På samme måde afhænger processen også af, hvad der har eller fanger aktørers opmærksomhed i den bestemte situation (prompte/ her og nu) (Selander/Kress, 2012/2015, s. 97). Den meningsskabende proces i undervisningssituationen vedrører både lærere og elever, men læreren vil i de fleste sammenhænge være den, som iscenesætter processen.

Den formelle læreproces

Processen illustreres i modellen nedenfor. Konkret rummer modellen tre dele: Iscenesættelsen, en første og en anden transformationscyklus.

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



Den formelle undervisningssekvens igangsættes ved (i de fleste tilfælde), at læreren informerer om undervisningen og introducerer til en opgave, en tekst eller rammerne for et projektarbejde etc. Ud over læremidler og andre former for materialer, der kan indgå i iscenesættelsen, så relaterer situationen også typisk mere eller mindre direkte til de styredokumenter og institutionelle normer, som danner baggrund for den konkrete undervisningssituation. Den iscenesatte information indgår så som en del af en første transformationscyklus (se modellen). Her udvælges, fortolkes, bearbejdes og (på nye måder) kombineres informationen. Der er tale om en undersøgende og skitseagtig proces for at nå frem til en sammenhængende repræsentation i overgangen til anden transformationscyklus (Selander/Kress, 2012/2015, s. 96). Jo mere klart mål og forventninger til processen er definerede fra begyndelsen, desto stærkere et redskab og grundlag udgør



undervisningssekvensens indhold for lærerens og elevernes refleksioner over udbyttet af processen senere (Selander, 2008, s. 17).

En repræsentation – og dermed tegnet på meningsskabelse – er en ny og mere færdigbearbejdet fiksering af aktørens forståelse af et fænomen (Selander/Kress, 2012/2015, s. 97). Det kan fx være en elevs svar på et spørgsmål eller en opgave, en fremlæggelse eller en konkret analytisk kommentar i forbindelse med en faglig diskussion. Man viser da ikke kun sin interesse, men også hvad og hvordan man har forstået eller lært inden for de rammer af institutionelle vilkår, betingelser og rutiner (kultur), som kommunikationen og de meningsskabende aktiviteter foregår. Repræsentationen udgør også overgangen til den anden transformationscyklus, hvor man dels præsenterer sin kunnen og sin forståelse, og dels indgår i diskussion, vurdering og metarefleksion over læreprocessen og selve repræsentationen (Selander/Kress, 2012/2015, s. 97). 'At lære' bliver således hos Selander/Kress den meningsskabende proces, der udtrykkes gennem iscenesættelse, tolkning, transformering, nygestaltning, repræsentation og refleksion (ibid., s. 93). At skabe mening i noget foregår ikke lineært fremadskridende men sker derimod som følge af *pågående mikrosituationer*, hvor aktørerne i situationen hele tiden forsøger at skabe forståelser og finde mønstre i fænomener ved at vende tilbage til noget velkendt, sammenholde hermed eller ved at omforme og transformere begreber og klassifikationer af fænomener (Selander/Kress, 2010, s. 105). Det er i sådanne mikrosituationer, man kan undersøge, hvordan læreprocesser foregår – og dermed kan belyse hvad elever egentlig lærer i historieundervisning.

Meningsskabende læreprocesser i historieundervisning

Og hvad ser eleverne så ud til at lære? I casestudier af specifikke situationer i historieundervisning er det tydeligt, at selve iscenesættelsen og første transformationscyklus fylder meget i undervisningen (Knudsen, 2020a; Knudsen, 2020b). Bevægelser fra elevens repræsentation af viden eller forståelse til anden transformationscyklus, dvs. hvor denne diskuteres og reflekteres videre, er typisk sværere at følge, end hvordan informationer og interventioner mellem lærer og elever tolkes, transformeres og gestaltes i første transformationscyklus. I nogle tilfælde kredses der længe i første transformationscyklus, fordi eleverne ikke forstår, hvad der forventes af dem i stillede opgaver eller i det hele taget, hvad formålet med opgaven er. De bruger derfor meget tid på at finde ud af, hvordan de skal gribe det iscenesatte an – og denne proces sker ikke nødvendigvis i samspil med læreren. Dermed kommer den til at fylde meget i elevernes proces – og fylde på en måde hvor det er ganske uklart, om eleverne egentlig lærer noget (Knudsen, 2020a).

Overgangen til anden transformationscyklus kan også være svær at følge, fordi historiefaget qua styredokumenterne rummer en række (præ-) etablerede standarder for, hvad eleverne skal lære. Dette er ikke i sig selv overraskende, men disse på forhånd opstillede mål for elevernes læreprocesser kolliderer nogle gange med de interesser og det, som fanger elevernes opmærksomhed undervejs i arbejdet. Elevernes læreprocesser og opmærksomhed kan sagtens handle om mange andre ting og dermed lægge an til at tage andre 'veje' end netop den, som defineres i faget – og derfor ser man mange eksempler på historielærere, der korrigerer elevens meningsskabende læreprocesser med det formål at rette læreprocesserne ind på 'sporet'. Eleverne skal så at sige ikke lære hvad som helst, men derimod primært det, som ligger klart inden for rammer af faget (Knudsen, 2020b).



Design af elevers læreprocesser – et eksempel

Nedenstående eksempel illustrerer problematikken med elevers meningsgørende læreprocesser, der særligt bevæger sig inden for første transformationscyklus. Der er tale om en gengivelse af uddrag fra observationer af historieundervisning i en 3. klasse på en større provinsby-skole i foråret 2019. Selve observationen efterlod indtryk af, at eleverne – på trods af lærerens iscenesættelse af undervisningen og brug af læremidler – alligevel hele vejen gennem timen ventede på at få at vide, hvad undervisningen handlede om, og hvad meningen med det hele var. Dette kan måske forklares med, at læreren aldrig specifikt fortalte det. Det var så at sige svært at få øje på en specifik iscenesættelse af indholdet. Nedenstående citater viser, hvordan indledningen til undervisningen så ud, og hvordan processen derefter forløb:

Efter lidt indledende uro, hvor eleverne finder på plads og holder op med at snakke sammen, spørger læreren så:

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

Stilhed

L: "Hvad er det for et emne, I arbejder med...Sofie?"

Sofie: "Gamle dage"

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

André: "Dengang vi ikke havde byggematerialer til at bygge så meget og sån"

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

André: "I Danmark eller i hele Norden?"

L: "I Danmark"

André: "Rådyr"

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

André: "Ja"

L: "Ja, så jægerstenalderen har vi arbejdet med, og vi er lige så stille ved at være færdige, og er der nogen, der ved, hvad det er for en tid, der kommer efter jægerstenalderen?...for der gør man nemlig noget helt andet...men redskabet er stadig sten, stenalderen, ja, hvad gør man? Rasmus?"

Rasmus: "Jamen jeg troede, det var bronzealderen"

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

Christoffer: "Det er bondestenalderen"

L: "Det er bondestenalderen. Det er nemlig rigtigt, og hvad er forskellen på at være jæger og på at være bonde...ved du det Christoffer?"

Christoffer: "Når man er bonde, så har man jo en gård, hvor man sår'...øh drev den og slagter"

L: "...og så slagter man ja, når det er tid til det. Det er nemlig rigtig, og så høster man"

[...]

Elever tolker og responderer på lærerinformation

Læreren forklarer herefter noget om høst og dagliglivet i den forbindelse. Som det fremgår, har undervisningen karakter af fortløbende dialogisk og fortællende gennemgang af forskellige karakteristika for overgangen fra jæger- til bondestenalder. Lærers vej ind i lektionen består af en



videreførelse af indhold fra forrige lektion og uden egentlig at rammesætte den aktuelle. Han forsætter så at sige, hvor han slap undervisningen sidst. Undervejs bliver Rasmus opmærksom på noget. Han kan ikke helt få det med perioderne til at give mening og prøver derfor at intervenere, og vi ser, hvordan han får svar fra læreren. Kort tid efter er han så på banen igen i forhold til, om der var jægere i bondestenalderen og bliver nu tydeligere korrigeret af læreren:

[...]

Rasmus bryder ind: "Men på en måde er man vel stadig jæger"

L: "Nej man er ikke jæger, man går ikke ud på jagt på samme måde, som man gjorde førhen" (Rasmus protesterer lidt i baggrunden) "man ved at ens dyr, de er ude i stalden, og når der er tid til at slagte et får, så skal man ikke til at gå ud i dagevis på jagt efter rensdyr, som vi har snakket om. Det er jo de første dyr, der bliver jagtet i Danmark. Mammut var ikke sådan helt vildt udbredt i Danmark, men i hvert fald rensdyr lige efter istiden, ik' ogs'..."

[...]

Læreren forsætter så med at introducere til nogle aktiviteter, som eleverne skal i gang med. Der stilles en konkret opgave til eleverne – dvs. de får information om en arbejdsproces, de skal tolke og transformere til opgavebesvarelser. Formålet med opgaven præsenteres heller ikke her for eleverne. I forhold til elevernes meningsskabende læreproces mangler der derfor generelt i denne lektion informationer, som kan kobles med den læreproces, som eleverne skal være i.

Situationen præges af, at de elever som stiller spørgsmål – til det faglige indhold og dermed spørgsmål, der viser tegn på, hvordan eleverne forsøger at finde mening – ikke får rum i processen. Læreren responderer kun begrænset på disse elevhenvendelser. Nedenfor ses et eksempel på en sådan elevhenvendelse, som drukner i processen, fordi læreren er optaget af at introducere til opgaven:

[...]

L forsætter: "Nu skal I se her, jeg har lavet nogle spørgsmål og øverst på de her spørgsmål, der står hvilken side, I skal arbejde på (ark holdes op). I skal slå op på side 32, så har jeg nogle spørgsmål her til, og de her spørgsmål, de passer kun på side 32. Det er side 32, I skal kigge på. Hvad sker der, når man begynder at slå sig ned? (rumsterer med papirer)"

Mia prøver at komme igennem til L: "Hvornår var der egentlig stenalderen?"

L: "Hvad siger du, Mia?" Hun gentager sit spørgsmål. Han svarer, at det her er stenalderen: "bondestenalderen..ja her, på side 32"

Der rumsteres med papirer, småsnakken, L deler ark ud, hjælper eleverne med at finde siden i bogen. L tysser på eleverne og forsætter: "På side 32 der er der en tekst. Den tekst vil jeg gerne have, I læser højt (tysser på elever). Den læser I højt for hinanden...to og to. Når I har læst den (tysser igen på eleverne)... så skal I skrive. Og så skal I læse to og to, gerne et afsnit hver, højt for hinanden, og alle skal være opmærksomme på, hvad der bliver læst, og så skal I til at besvare spørgsmålene".

[...]

Der er mange informationer til eleverne i lærerens instruktion, og den retter sig tydeligt mod det arbejde, som eleverne skal i gang med. Men det er stadig uklart, hvad meningen med opgaven er, og som det fremgår undervejs, får Mia ikke rigtig svar på sit spørgsmål. Det lader til, at læreren misforstår hende, og tror hun spørger til emnets sidetal i bogen. Mias spørgsmål kan dog ses i forlængelse af Rasmus' om bronzealderen. Læreren fylder og styrer sin dialog med eleverne ud fra informationer om de historiske perioders karakteristika og forskelle (som fremlægges i læremidlet), og eleverne – i forsøg på at finde mening – stiller nu spørgsmål tilbage til læreren om perioderne på grundlag af de informationer, de har fået. Hvornår var det bronzealder og stenalder, og er bondestenalder det samme som stenalder? Man kan således se de to elevers forsøg på at tolke og finde mening. Det er dog samtidig vanskeligt at følge elevernes meningsskabende læreprocesser

længere end rundt i disse første forsøg på at tolke og transformere lærerens informationer, hvilket ikke mindst skyldes, at læreren ikke tager deres spørgsmål videre i processen.

Efter gruppearbejde om opgave

Senere i lektionen, efter elevernes eget arbejde med opgavearket, læser læreren højt fra teksten på side 32 og indleder derefter en samtale om spørgsmålene på arket med henblik på at gennemgå elevernes besvarelser:

[...]

L: "Hvad menes der med, at det "ude i verden var startet længe før" [etablering af faste bosteder]"

Stilhed.

L: "Hvem er det, der er startet?"

Christoffer: "Bondestenalderen"

Mattis: "Stenalderen"

L: "Hvad er det, der er startet længe før?" (de to drenge diskuterer lavmælt, om det hedder bondestenalder eller stenalder) "hvad tror I der er startet længe før?...hvis man kigger på det der med... (L svarer selv), det handler om, at man er startet længe før med at bo i små landsbyer andre steder i verden end i Danmark"

Mathilde: "Hvordan ved du det?"

L: "Det har man fundet ud af. Rundt omkring i verden der har man fundet bygninger, og så har man spekuleret på, hvor længe siden det egentlig er. Spørgsmål 1 hvem slog sig ned og dyrkede jorden?" (stilhed), "hvem slog sig ned og dyrkede jorden? Det er det første spørgsmål...Laura?"

[...]

Problematikken om elevernes forståelser af perioderne dukker op her igen, hvor to drenge mundhugges lidt om den rette betegnelse for perioden.

Citatet viser samtidig også, at Mathilde er begyndt at undre sig over, hvordan man kan vide det, som læreren fortæller – altså hvorfor faste bosteder blev etableret tidligere ude i verden end i Danmark. Dvs. historiefagligt betragtet er nogle af eleverne i denne 3. klasse godt i gang med faglige spørgsmål (og for nogle irritationer), som potentielt ville kunne kvalificeres videre og bringe deres læreprocesser i retning af bl.a. formuleringerne i Fælles Mål om fx kritisk tænkning og refleksion. Læreren ser dog ud til at følge et lidt andet didaktisk spor i denne lektion. Når eleverne leverer svar på spørgsmålene i opgavearket, dvs. eksempler på repræsentationer af viden fra deres læreproces, så er der mest af alt tale om gengivelser af indhold fra teksten side 32. I et tilfælde skifter processen dog karakter, eftersom læreren beder eleverne analysere et billede, som han har sat ind i opgavearket:

[...]

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

Elever mumler lidt, ingen svarer.

En elev bryder så ind: "Øhm jeg har en anden ting", læreren afbryder ham: "To sekunder (rettet mod eleven), hvad tror I damen laver, der sidder...Rasmus?"

Rasmus: " Hun er i gang med noget flint"

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

André: "Hun laver brød"

L: "Hun er i hvert fald i gang med at male mel. På en kornask sidder der nogle små korn, og når man maser dem, mellem to sten, det var det man gjorde dengang, maser dem fuldstændigt, alt hvad man kan, får man en bitte bitte lille mel ud af det, og hvad er det, man bruger mel til?"



Et par elever siger at bage brød. L svarer, at man kan bage brød. En elev udbryder "boller", en anden "kage", en tredje "cookies". L siger straks, at kage havde man ikke, men i hvert fald brød havde man.

L: "Så det er det, hun er i gang med på billedet her, og man kan i hvert fald ikke være en jæger, der sidder og maler mel på den her måde her, for der skulle man simpelthen have en mark, for der er alt for langt mellem det korn, man går og samler, til man kan lave et helt brød ud af det."

[...]

Rammerne for elevernes meningsskabende læreprocesser og hvad kunne læreren have gjort

Som det fremgår, er situationen oven for præget af en vis uro. Nogle af eleverne udnytter enhver mulighed til at udfordre situationen og de spilleregler, læreren opstiller. Det fremgår også af de observationsnotater, der ikke er taget med her. Denne problematik kan derfor i nogen grad forklare, hvorfor de nævnte elevinterventioner – i forhold til fagligt relevant indhold – ikke følges mere op af læreren. Det er jo netop her, eleverne signalerer – viser tegn på – hvad der rører sig i deres læreprocesser. Læreren kunne fx have understøttet elevernes meningsskabende læreprocesser ved blandt andet at basere sig på klarere mål og formuleringer om, hvad formålet med undervisningen var. Han kunne således indledningsvist have fortalt eleverne, hvorfor de skulle arbejde med bondestenalderen som historisk periode i relation til andre historiske perioder (jæger-samlertiden og bronzealderen) – fx kronologi, sammenhængsforståelse eller principper for periodisering – hvilket kunne have været bragt videre som konkrete informationer til eleverne, jf. learning design-teorien. I forhold til de konkrete citater i artiklen kunne læreren fx have forberedt sig

på den faglige metasamtale, som eleverne indirekte efterspørger, vedrørende periodebetegnelserne bondestenalder, stenalder og bronzealder. Hvordan skal man forstå de forskellige perioder – hvorfor hedder de, som de hedder? Og hvordan kan vi egentlig i dag vide noget om den tid, vi kalder bondestenalderen? Han kunne også have beskæftiget sig med sammenhænge mellem historiske kilder, dvs. i dette tilfælde arkæologiske fund i forhold den viden eleverne får præsenteret i undervisningen. Det er netop det, som Mathilde efterspørger, og selvom eleverne nok ikke specifikt er klar over, at de stiller spørgsmål af potentielt høj faglig kvalitet, så kan læreren følge op på elevernes henvendelser og bruge spørgsmålene til at kvalificere elevernes overvejelser og guide dem videre i deres læreprocesser.

Der er tegn på, at elever forsøger at skabe mening

Når man studerer en mikrosituation som ovennævnte undervisningssituation, er der tydelige tegn på elevtænkning og elevers forsøg på at finde mening i historieundervisningen i den pågældende 3. klasse, men det er samtidig svært at se, hvordan den konkrete lektion *"...styrker [elevernes] forudsætninger for kritisk tænkning..."* og i øvrigt har sammenhæng med styredokumenternes abstrakte formuleringer om kompetenceområdernes mål. Viden om sammenhænge mellem de mål, som opstilles i forhold til elevernes meningsskabende læreprocesser i Fælles Mål og de læreprocesser, som eleverne befinder sig i og udvikler sig gennem som følge af konkret undervisning, er selvklart vigtig men langt fra afdækket forskningsmæssigt. En lærer – som i eksemplet ovenfor – er således mest af alt overladt til selv at finde ud af, hvordan han forbereder og faciliterer sine elevers meningsskabende læreprocesser. Som det fremgår, er det mere indholdet i læremidlet (og lærerens foranledning heraf), der sætter scenen og lektionens dagsorden, end det er elevernes meningsskabende læreprocesser. Undervisningssituationen afspejler dog



også, at der er masser af elevundren og potentiale i elevernes spørgsmål og forsøg på meningsskabelse, som undervisningen kan åbne op for. På den måde ser der ud til at være grundlag for, at elevernes meningsskabende læreprocesser ikke kun behøver befinde sig i 1. men også kan trække i retning af 2. transformationscyklus og dermed vise tegn på flere undrende, reflekterende og diskuterende overvejelser over repræsentationer af elevviden og meningsskabelse, der kan knyttes til Fælles Mål.

Litteratur- og ressourceliste

Faghæftet Historie (2019) Børne og Undervisningsministeriet:
<https://emu.dk/grundskole/historie/laeseplan-og-vejledning>

Fælles Mål Historie: <https://emu.dk/grundskole/historie/faelles-mal>

Knudsen, H. E. (2020a) History teaching as a designed meaning-making process: Teacher facilitation of student–subject relationships. *History Education Research Journal*, 17 (1), s 39-53.

Knudsen, H. E. (2020b) Brug af læremidler i facilitering af læreprocesser i historieundervisning. Empirisk komparativt casestudie af historieundervisning på 3. klassetrin. (Under udgivelse).

Selander, S. (2008) Designs for Learning – A Theoretical Perspective. *Designs for learning*, 1 (1).

Selander, S. (2008/2010) Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv. I: Rostvall, A.-L. og Selander, S. (red.) *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts.

Selander, S. og Kress, G. (2010) *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.

Selander, S. og Kress, G. (2012/2015) *Læringsdesign – i et multimodalt perspektiv*. Frederiksberg: Frydenlund.

