

# Forlag, fag og læremidler

ANDERS HASSING

## Abstract

*Artiklen giver et indblik i det didaktiserede læremiddels indflydelse på fag og undervisning og et undervisningsforlags overvejelser, når forslag til nye læremidler antages og udvikles.*

*Didaktiserede læremidler spiller en nøglerolle i oversættelsen af videnskabsfag til skolefag ved at konkretisere og formidle politisk bestemte indholdskrav, og ved at fokusere på eleverne som målgruppe og fagets eksamensformer. Samfundsfags balance mellem aktualitet og fast kerne stof kommer til udtryk i valget af temaer, som både rummer muligheder og risici for en læremiddelproducent.*

*Udviklingen af didaktiserede læremidler foregår i et tæt samspil mellem forfattere og forlag, hvor didaktiske overvejelser står i fokus. Om en udgivelse antages eller ej, hviler dog også på nogle forretningsmæssige betragtninger, der i sidste ende handler om, hvorvidt læremidlet vurderes at ville opnå udbredelse og gennemslagskraft eller ej. Her spiller lærernes læremiddelvalg en afgørende rolle, og den side af lærernes didaktiske dømmekraft er en afgørende professionskompetence, der har stor betydning for både elever, lærere og forlag.*

## Lærebogen som autoritet

Min farfar fortalte mig engang om en særlig forelæser fra hans landinspektørstudie i 1930'erne. Uddannelsen foregik på Landbohøjskolen på Frederiksberg, hvor underviseren ved forelæsningsstart slog lærebogen op og læste højt, til timen var til ende. På klokkeslæt smækkede han resolut bogen i og forlod auditoriet. Næste gang tog han tråden op ved, eller sådan gik historien i hvert fald, at fortsætte den sætning, som han sidste gang var nået til.

Anekdoten fortæller noget om, hvordan man engang i bogstaveligste forstand kunne tale om forelæsnings som undervis-

ningsform. Men den sætter også lærebogens autoritet i relief. Om bogen var god eller dårlig, ved jeg ikke; den var ikke desto mindre undervisningens uantastede autoritet, og hverken de studerende eller den sociale situation blev tilsyneladende taget i betragtning ved undervisningens planlægning og gennemførelse. Nævneværdig interaktion mellem underviser og studerende og de studerende imellem var der vist heller ikke tale om.

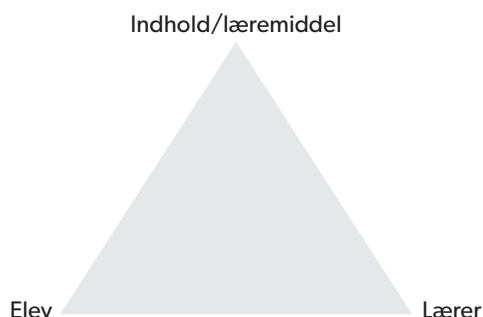
Den slags undervisning forekommer næppe i dag. Men det skrevne ord har stadig autoritet, og de rejste problemstillinger har ikke mistet relevans: Hvilken rolle spiller læremidlet i undervisningen? Hvilket samspil er der i undervisningen mellem læremiddel og elever, mellem lærer og elever og eleverne imellem? Hvordan vælger læreren at benytte læremidlet, og hvad er "arbejdsdelingen" mellem lærer og læremiddel? I hvor høj grad lægger læremidlet op til "plug and play"-undervisning, hvor læreren bare "sætter eleverne i gang", og i hvilken grad redidaktiserer læreren det valgte læremiddel? Er læreren klædt på til at træffe valget, *har* læreren overhovedet et valg, og hvad har læreren i givet fald at vælge imellem? I denne sammenhæng kan man også spørge, om særlige forhold gør sig gældende, når faget er samfundsfag, der pendulerer mellem flygtig aktualitet og faste begreber?

Først en definition. Når jeg i denne artikel skriver om "læremidler", mener jeg trykte og digitale lærebøger og fagportaler, oftest forlagsproducerede. Der kan, som jeg uddyber senere, være tale om henholdsvis grundbøger og temabøger. Den slags kaldes også for *didaktiserede læremidler*, idet de er fremstillet helt specifikt med undervisning for øje og oftest i specifikke fag. De kan differentieres fra henholdsvis *funktionelle læremidler*, det vil sige generiske arbejdsredskaber, der kan bruges til undervisning (i samfundsfag fx regneark, tavle og powerpoint) og *semantiske læremidler*, der ikke er fremstillet til læremiddelbrug, men kan anvendes hertil (i samfundsfag fx nyhedsartikler, tv-indslag og film).\*

---

\* For en uddybning se fx: Nationalt videnscenter for læremidler (udat.).  
*Læremiddeltjek.*

Samspillet mellem lærere, elever og læremiddel er klassisk fremstillet i den didaktiske trekant (figur 1).



Figur 1. Den didaktiske trekant

Læremidlet træder ikke i stedet for læreren, men indgår i en dynamisk triade, hvor det kan spille en afgørende rolle i kvalitetssikring af undervisningen med støtte til både lærere og elever (Oates 2014). Den bedste undervisning opstår imidlertid, hvis det er lærerens didaktiske dømmekraft, der i mødet med de specifikke elever styrer valget og anvendelsen af det læremiddel, der egner sig bedst til tilegnelsen af det indhold, som er undervisningens genstand.

For at kvalificere lærerens valg kan det være formålstjenligt at kende til omstændighederne for fremstillingen af forlagsproducerede læremidler. Derfor vil jeg i denne artikel introducere nogle af de overvejelser, principper og processer, der ligger til grund for fremstillingen af didaktiserede læremidler til undervisningen i samfundsfag.

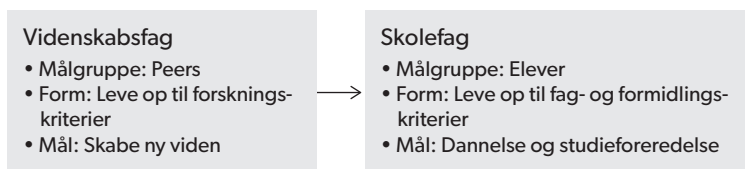
Det er mit indtryk, at læremiddelforskningen ofte lider under et stærkt begrænset kvantitativt datagrundlag. Der laves udmærkede kvalitative analyser af enkelte læremidler, men om de er repræsentative eller særligt anvendte, beror på antagelser. Det skyldes i høj grad forlagernes (i et forretningsperspektiv: helt legitime) interesse i at beskytte kritiske salgstal. Den slags vil jeg heller ikke præsentere her, men artiklen er under alle omstændigheder heller ikke et egentligt forskningsbidrag. I stedet vil jeg sætte nogle ord på en ellers tavs professionsviden fra min erfaring som redaktør og forlægger på et undervisningsforlag med særlig tyngde inden for samfundsfag på de gymnasiale ungdomsuddannelser. Hverken udviklingen eller anvendelsen af læremidler foregår på helt samme måde på de forskellige

uddannelsestrin, og der vil være betegnelser på styredokumenter og andet, som er specifikke for gymnasiet. Men måske kan overvejelserne alligevel være til inspiration uden for feltet.

## Didaktiserede læremidler som medskabere af fag

De fleste vil nok anerkende, at didaktiserede læremidler kan spille en positiv og måske endda uundværlig rolle i undervisningen. Men hvordan er didaktiserede læremidler mere præcist med til at præge undervisning og fag?

Som illustration kan vi tage afsæt i et tænkt eksempel på en ny samfundsfagslærer på en gymnasial ungdomsuddannelse, der kastes ind i undervisningen for første gang. Vores nyuddannede lærers universitetsuddannelse, det vil sige faglige socialisering, vil være tonet af uddannelsessted, bestemte undervisere, valgfag, specialeemne, hoved-/sidefag, interesse, tidstypiske strømninger etc. Samtidig indeholder lærerens medbragte faglighed uundgåeligt huller i et fag, der som samfundsfag har et nærmest uendeligt genstandsfelt. Uanset graden af fordybelse på studiet og teoretisk og metodisk fundering kan man ikke være forberedt på alle de aspekter og problemstillinger, man kan blive kastet ud i, når man risikerer at komme til at undervise i alt fra nye partier og unges trivselsproblematikker til international økonomi og sikkerhedspolitik fra Kaukasus til Det Sydkinesiske Hav. Som lærer kan man ganske vist præge undervisningen ved valg af emner og problemstillinger, men universitetsfaget vil under alle omstændigheder skulle oversættes til skolefag. Nogle idealtypiske forskelle på videnskabsfag og skolefag illustreres i figur 2.



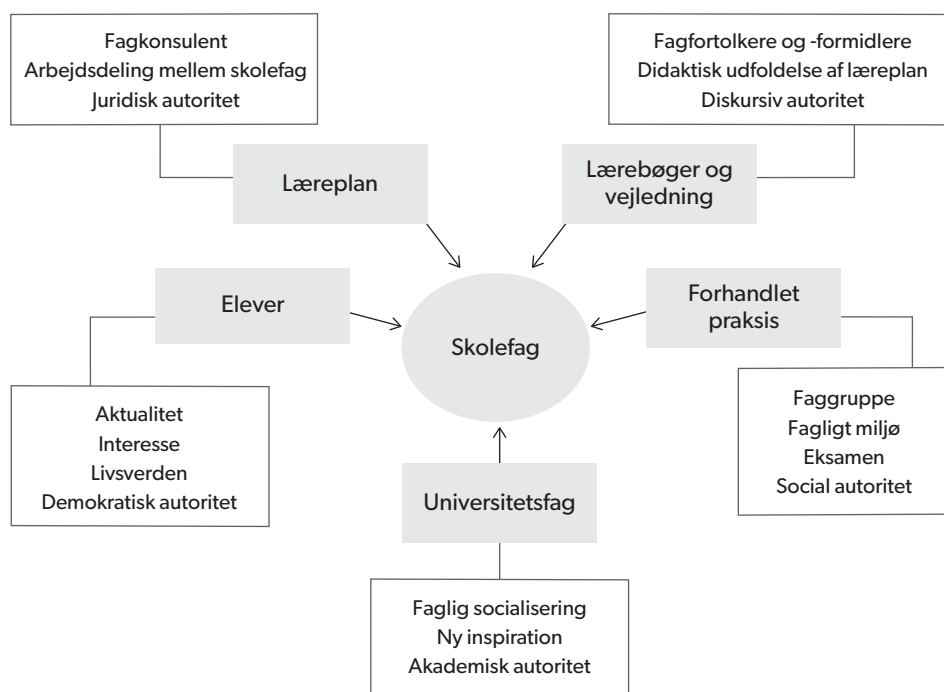
Figur 2. Fra videnskabsfag til skolefag

Hvor man på universitetet trænes i at henvende sig til kyndige fagfæller (peers) og konformere til videnskabelige fremstillingsformer og metoder med et ideelt mål om at skabe ny viden, henvender skolefaget sig til en bred gruppe af elever med helt

andre forudsætninger. Formidling er på en helt anden måde afgørende, og selv om studieforbereelse er en målsætning – altså en brobygning til universitetet og andre videregående uddannelser – har faget også et almendannende sigte om at skabe myndige og livsduelige medborgere.

Problemet med at oversætte universitetsfag til skolefag vil man hurtigt opleve i det første og måske angstprovokerende møde med eleverne. Her er samfundsfaglæreren ganske vist hjulpet af fagets fokus på aktuelle problemstillinger, hvoraf nogle ligger tæt på elevernes interesser og livsverden, som ofte gør det lettere at ”sælge” til eleverne. Netop elevernes interesse er en af kilderne til undervisningsfaget samfundsfag, som i figur 3 er illustreret i venstre side. Som jeg har søgt at vise, er universitetsfaget og elevernes interesser imidlertid kun to blandt flere kilder, der er med til at give form og indhold til skolefaget samfundsfag.

Undervisningen skal nemlig ikke kun være forankret i universitetsfaget og have appel til eleverne, men også leve op til læreplanens krav. Læreplanen er det politisk bestemte, faglige skelet, som fastlægger alle de faglige mål (de kompetencer) og det kernestof (den viden), som eleverne – og indirekte: læreren



Figur 3. Hvad danner skolefaget? Videreudviklet fra Hassing (2018: 226).

– vil blive stillet til regnskab for ved eksamen. Læreplanen udpeger stofområder, men lægger også begrænsninger på faget, idet skolefagene har en anden arbejdsdeling end videnskabsfagene. For eksempel arbejder nogle sociologer med fiktion som empiri, hvilket i gymnasiet er forbeholdt sprogfagene. Læreplanen er samtidig så tilpas generel, at dens indhold skal oversættes, formidles og operationaliseres på en måde, som kan danne grundlag for undervisningsforløb delt op i vedkommende sekvenser med opgaver, der introducerer og træner det faglige stof. Hvordan skal den nye lærer navigere i denne situation, håndtere oversættelsen af universitetsfag til skolefag og leve op til de mange læreplansbestemte krav?

Her kommer de didaktiserede læremidler ind i billedet. Læremidlerne, i figur 3 fremstillet som en selvstændig kilde, der er med til at danne faget, er oftest skrevet af erfarne undervisere og bearbejdet af redaktører, der udfolder, fortolker og formidler det stof, som skitseres i læreplanen. Man kan sige, at de didaktiserede læremidler ”sætter ord på faget” og spiller en afgørende rolle i konkretiseringen og udfoldelsen af den fagdiskurs i form af begreber, problemstillinger, fokuspunkter osv., der oplistes i fagets læreplan. De didaktiserede læremidler fremstilles med baggrund i videnskabsfagene, men med blik for eleverne og fagbeskrivelserne, herunder ikke mindst eksamensformerne. På den måde bidrager de didaktiserede læremidler til transformationen fra videnskabsfag til skolefag og kan gøre livet meget lettere for læreren og skabe et sikkert fundament for undervisningen.

Didaktiserede læremidler har eleverne som målgruppe, men forfattere vil ofte have deres fagkolleger i tankerne som en sekundær målgruppe, når de skriver. Det giver også mening, idet det er fagkolleger på skoler og gymnasier, der skal vælge at bruge læremidlet til undervisning af deres elever. Det fremgår også i figurens sidste kilde, der illustrerer det faglige miljøes betydning for faget, og som også har indflydelse på valget af læremidler. Faget er også en social praksis, der diskuteres og forhandles både ”ved det grønne bord” og på faglige kurser i den lokale faggruppe.

Lærerne er, som vi også skal se nærmere på senere, gatekeepere for udbredelsen af nye didaktiserede læremidler. For læremiddelforfatteren er det imidlertid et problem, hvis hensynet til kollegernes dom (”Fremstår det her fagligt nok? Fremstår

jeg faglig nok?") kommer til at overskygge forfatterens fokus på elevernes læseoplevelse og understøttelsen af den gode undervisning. Det er min oplevelse, at erfarne – og kommercielt succesfulde – lærebogsforfattere i højere grad lægger vægt på at skrive til eleverne og i mindre grad lader sig styre af bekymring for kollegernes dom.

I transformationen fra videnskabsfag til skolefag ligger der nogle meget konkrete overvejelser, som til stadighed giver anledning til debat. Bør der for eksempel være løbende referencer (fodnoter el.lign.) og litteraturlister i lærebøger? Det er et uomgængeligt krav i forskningspublikationer, men samtidig noget, der tynger læseoplevelsen. Som forlag gør vi det af og til, hvis en forfatter insisterer, men fortrinsvis hvis det rent faktisk bidrager til bedre undervisning og læring og ikke alene fremstår som akademisk honnør for anerkendte videnskabelige publikationer. Hvis en litteraturliste for eksempel giver opgaveskriver gode anbefalinger til at fordybe sig yderligere i et emne, giver det god mening. Men talrige referencer til fransksproget politisk filosofi vil sjældent tjene det formål.

Endelig er det væsentligt at holde sig for øje, at hvor videnskabelige publikationer ideelt set argumenterer for fremstillingen af ny viden, vil læremidler have til hensigt at formidle eksisterende viden. Selv om lærebøger ved at syntetisere store stofområder kan bidrage med nye faglige perspektiver, vil det oftest være problematisk, hvis en lærebog i modstrid med væsentlig forskning fremlægger et helt nyt blik på centrale problemstillinger eller emner. En lærebog bør heller ikke være tendentiøs ved at anlægge ensidige faglige eller politiske synspunkter. Her kan Beutelsbach-erklæringen, der er rettesnor for tysk samfundsfagsundervisning (Besand m.fl. 2023: 26), tjene som god inspiration: Det præciseres i Beutelsbach-erklæringen, at det, der fremstår omdiskuteret i videnskab og politik, også bør fremstilles omdiskuteret i lærebøgerne. Det betyder netop *ikke*, at lærebøger skal være kedsommeligt blodfattige og undlade at tage kontroversielle emner og synspunkter op. I et pluralistisk demokrati og et flerparadigmatisk fag som samfundsfag bør kontrasterende synspunkter tværtimod fremstilles og diskuteres, så eleverne kan lære at "have flere forskellige ideer i hovedet på én gang" og danne deres egne synspunkter på et oplyst grundlag. Det er omvendt heller ikke et forsvar for generel relativisme; om covid-19-pandemien fandt sted, er ikke

relevant at diskutere. Det kan forskellige pandemibekæmpelsesstrategier til gengæld være. At lærebøgerne ikke præsenterer egen grundforskning, betyder ikke, at de skal bestå af leksikalske opremsninger af kendte fakta. En nysgerrig og undersøgende fremstilling vil ofte være langt bedre, så eleverne inviteres til at reflektere og gøre sig opdagelser. Selv om viden er etableret i forskningen, kan den selvsagt være ny for eleven.

### **Det didaktiserede læremiddel fra ide til værk**

Ideen til et nyt didaktiseret læremiddel i samfundsfag kan enten opstå gennem en forfatterhenvendelse, eller ved at forlaget kontakter en eller flere forfattere for at få udviklet et nyt læremiddel.\*

Først noget om forfatterhenvendelser: Vi får som forlag en del henvendelser med forslag, som enten 1) bygger på en undervisers erfaringer med at undervise i noget, som hun eller han ikke oplever dækkes godt eller tilstrækkeligt i eksisterende udgivelser, eller 2) et ubehandlet tema, som på grund af aktuelle begivenheder er blevet oplagt at inddrage i undervisningen. Det første kan – hvis der ikke findes konkurrerende udgivelser i massevis – være en god ide. Hvis læreren allerede har udviklet velfungerende øvelser og har erfaring med, hvad der virker godt og mindre godt i undervisningen, kan det være et solidt udgangspunkt for en god udgivelse. Et aktuelt tema kan være et interessant afsæt, men der er risiko for, at det forekommer snævert eller bliver forældet, allerede før eller kort efter at udgivelsen er klar. Samfundet udvikler sig som bekendt meget hurtigt nogle gange, og ofte er et meget tidsbundet tema også hurtigt passé i både elevs og lærers bevidsthed; covid-19 satte for eksempel en overgang et meget stort aftryk på mange udgivelser, som allerede få år senere fremstår bedagede. I samfundsfagsudgivelser er det derfor en vanskelig og nogle gange utaknemmelig balance at finde de både vedkommende og langtidsholdbare cases og eksempler.

---

\* Eksemplerne i dette afsnit henviser alle til bogudgivelser i både trykt og digital form, som er den dominerende didaktiserede læremiddeltipe på de gymnasiale ungdomsuddannelser. Fagportaler, der præger undervisningen i grundskolen, udvikles ikke helt på samme måde.



Betyder det, at samfundsudgivelser frem for alt bør være digitale? Det er der gode argumenter for, da det er en besnærende tanke med altid opdaterede læremidler til faget, der beskæftiger sig med aktuelle samfundsforhold. På den anden side vil de yderst sjældent være *helt* opdaterede (nøgletal og politiske begivenheder flytter sig med stor hast, og de færreste forfattere har mulighed for at agere Ritzaus Bureau). Samtidig er samfundsfag ikke kun et empirisk, men i høj grad også et teoretisk fag. Denne teoretiske og metodiske kerne er meget mere langtidsholdbar end empirien, og ofte vil man i undervisningen alligevel inddrage – eller lade eleverne finde – aktuelle eksempler og cases, som begreber og teori skal anvendes på. Om læremidlet bør være analogt eller digitalt, mener jeg igen bør være et didaktisk valg, der beror på lærerens vurdering.

En rettesnor vedrørende gode temaer kan være den tyske didaktiker Wolfgang Klafkis begreb om epokale nøgleproblemer, som muliggør en ”horisontsammensmeltning” mellem det faglige stof og elevernes interesser og livsverden. Store og tidstypiske problemstillinger som klima, køn, krig og kultursammenstød har afgørende betydning for vores samtid og kan forventes at have det i en årrække. De har ofte elevernes interesse, og hvis det er emner, der samtidig gør det muligt at bringe centralt kernestof i spil, kan de være gode udgangspunkter for temabøger. Det med kernestoffet er afgørende, for der findes væsentlige *samfundsproblemer*, som på grund af læreplanernes bestemmelser ikke i skolefaget kan optræde som *samfundsfagsproblemer*, i hvert fald ikke nogen, lærerne i en eksamensskole som det danske gymnasium kan ofre meget tid på at arbejde med.

Grundbøger, der behandler meget store dele af kernestoffet, i samfundsfag ofte en af fagets discipliner politik, økonomi, sociologi eller international politik, bliver ofte til på forlagsinitiativ og skrives tit af flere forfattere sammen. Det er en krævende opgave at brede sig over et stort felt, og det vil også ofte være bøger, der udgives i serier med gennemgående didaktiske koncepter, som stiller større krav til redaktionel bearbejdning og forlagskoordination. Uanset om der er tale om analoge eller digitale udgivelser, vil der også ofte være en række supplerende læringsobjekter i form af film, øvelser og meget mere, der både kan støtte eleverne og gøre livet lettere for læreren.

Både grund- og temabøger udvikles gennem grundige diskussioner mellem forfatter(e) og redaktør om målgruppe, niveau,

udgivelsestype, anvendelsessituation, stof, modeller, pædagogiske greb, didaktisk plot m.m. (for god inspiration til overvejelser, se Jørgensen og Rienecker 2019 samt Lepionka 2008). Til analoge udgivelser fremstiller vi som regel et mere eller mindre omfattende supplerende materiale, som også er indeholdt i de digitale. Hvor meget der skal i bogen, og hvor meget der placeres som supplerende onlineressourcer, er en smagssag. Hvis det placeres i bogen, er det meget synligt og lettilgængeligt. På den anden side foretrækker mange lærere at justere i opgaveinstruktioner og undervisningsforløb, hvilket er lettere at gøre i et ”bruttomateriale”, der ligger ved siden af.

Grundbøgerne opdateres med mere eller mindre faste årsfrekvenser, og succesfulde grundbøger kan blive fast inventar for læreren i undervisningen og være formative for faget i en lang årrække. På den måde kan de også være kommercielle succeser for både forfattere og forlag. Det peger på et sidste aspekt ved det didaktiserede læremiddel, som jeg vil forholde mig til, nemlig læremidlet som en vare.

### **Det didaktiserede læremiddel som en vare på et marked**

Hvor man i nogle lande har en myndighedsbestemt godkendelsesprocedure for introduktionen af nye læremidler, betragtes det frie læremiddelvalg i Danmark – som i de øvrige nordiske lande – som en del af lærernes metodefrihed i et samfund med en høj grad af frihed, tillid og tro på læreres individuelle dømmekraft. En statsreguleret model findes hyppigt i postkommunistiske og/eller meget kollektivistiske samfund med et lavt tillidsniveau (Kovač og Šebart 2019 s. 280-281). At kunne bedømme og udvælge sit læremiddel er med andre ord en af del danske læreres professionsfaglighed. Især i grundskolen og på nogle ungdomsuddannelser er dette valg dog indskrænket af centrale offentlige indkøbsaftaler, der det seneste årti har begrænset lærernes valgmuligheder og over en årrække også re-

duceret antallet af leverandører i det darwinistiske showdown, som læremiddelmarkedet også er.\*

Forlag er, i egen selvforståelse og nogle gange også reelt, både forretninger og kulturinstitutioner. Man plejer kommercielle interesser ved at foretage investeringer med henblik på maksimalt afkast, samtidig med at man udgiver værker ud fra ideelle hensyn om at bidrage til skabelsen af kulturel værdi, udbredelsen af nye ideer, litterære klassikere med blik for evigheden osv. I forlagsbranchen ynder man at omtale de to sider af forlæggeriet med den norske forlægger Harald Griegs metaforer ”børs og katedral”.\*\*

I kommercielle termer er ideen til et nyt didaktiseret læremiddel en forretningshypotese, og udviklingen af læremidlet i form af skriveproces, redaktion, korrektur, billedredaktion, grafisk arbejde, tryk og/eller digital berigelse osv. udgør den værdikæde, som i sidste ende resulterer i et værditilbud til lærere og elever i form af et bidrag til en bedre undervisning. Forlagets værdiskabelse for forfattere og samfund opstår ved identifikation af relevant indhold, ved at påtage sig finansielle risici, udvikle og kvalitetssikre indholdet, koordinere og projektlede og endelig salg, marketing, distribution og lagerhåndtering og/eller digital udvikling (Thompson 2012 s. 14-20).

Som forlag laver man derfor en forkalkulation, der ud fra et budget kan fastslå, hvor stort et salg der skal til, for at læremidlet har tjent sig hjem. Hvis man vurderer, at det sandsynlige salg er tilstrækkeligt til at kunne dække omkostningerne og meget

\* Hvordan selve købsbeslutningen om nye didaktiserede læremidler foregår, er et interessant spørgsmål, som jeg ikke vil forfølge yderligere her. Men der er store forskelle mellem skoleformerne, hvor især faggrupperne på STX udmærker sig ved en meget stor indflydelse i kraft af eget fagbudget, noget der er mere eller mindre afskaffet på erhvervs-gymnasierne og kun findes i meget lille grad i grundskolen, hvor indkøb ofte er centraliseret. Konsulenthuset Deloitte udpegede bemærkelsesværdigt nok i en rapport i 2018 lærernes direkte indflydelse på indkøb af læremidler på STX som en markedsbarriere, der bremser udviklingen af et marked for digitale læremidler. Begrundelsen antyder, hvorfor der er plads til nicheaktører: ”Den decentraliserede indkøbsproces, hvor det er de enkelte undervisere eller faggrupper, der beslutter indkøb af læremidler, især på de gymnasiale uddannelser, gør markedet [...] svært at arbejde med og salgstransaktionsomkostningerne høje.” Deloitte (2018: 27).

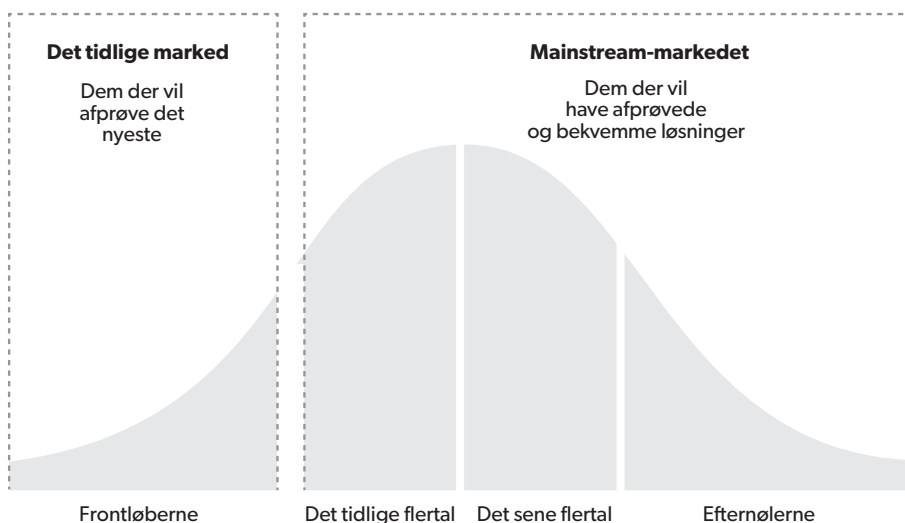
\*\* For en erhvervsdrivende fond med et vedtægtsbestemt formål om at støtte faglig og pædagogisk udvikling, som min egen arbejdsplads, er det også reelt – nærværende tidsskrift finansieres for eksempel med overskuddet fra salg af læremidler. Men forudsætningen er, som det antydes, et overskud skabt ved salg.

gerne mere til, kan man beslutte at gå videre med projektet (igen: medmindre man bevidst udgiver et tabsgivende værk af ideelle hensyn). Den tankerække og beregning er afgørende, hvis man gerne vil lave et nyt læremiddel, for hvis ikke der er en begrundet antagelse om, at projektet er rentabelt, vil det ikke kunne bidrage til at dække alle de øvrige omkostninger, et forlag som alle andre virksomheder også har (løn, pension, ferie og barsel til medarbejdere, husleje, lys, vand og varme etc.).

Hvis man som forfatter ikke motiveres af udsigten til material gevinst, kan man betragte sagen på en anden måde: Får jeg læsere? Får jeg gennemslagskraft? Bliver mit værk brugt og udbredt? Uanset hvor meget eller lidt man drives af pekuniære motiver, vil de fleste læremiddelforfattere have en interesse i flest muligt brugere og læsere af deres værk. Derfor må man forholde sig til de gatekeepere, der skal vælge at bruge det didaktiserede læremiddel: lærerne. Det er ikke i modstrid med ovennævnte pointe om at skrive til eleverne i stedet for lærerne, for udbredelsen af didaktiserede læremidler beror, som vi skal se, netop på, at de faktisk virker i undervisningen, så lærere vil anbefale dem til hinanden.

Selv om valget af læremiddel er en del af lærerprofessionen, er der forskel på, hvor optagede lærere er af nye læremidler. Da lærerprofessionalismen består af meget andet end læremiddelvalg siger jeg hermed intet om, hvor god en lærer man er. Men for en læremiddelforfatter og et læremiddelforlag er afprøvnin-gen og spredningen af nye læremidler selvsagt interessant. Figur 4 er et bud på forskellige lærersegmenters adoption af nye læremidler. Den bygger på en forenklet og bearbejdet udgave af den amerikanske organisationsteoretiker Geoffrey A. Moores model for markedsføring og spredning af nye produkttyper fra det tidlige marked til det brede forbrugermarked, mainstream-markedet. Selv om den er udviklet til en helt anden kontekst, vil jeg mene, at den har en vis overførbarehed.

”Frontløberne” i det tidlige marked er den gruppe, der nysgerrigt afprøver nye læremidler, fordi de ikke kan lade være. Det svarer til de personer, der altid vil have den nyeste teknologiske gadget, også selv om den måske ikke er velafprøvet endnu. De er med andre ord også villige til at løbe risikoen for, at læremidlet ikke fungerer optimalt. De øvrige segmenter er kendetegnet ved, at de foretrækker velafprøvede læremidler, som de får anbefalet af andre, og som ikke kræver, at man justerer sin



Figur 4. Hvilke læremidler slår bredt igennem?

undervisning fundamentalt. Moores pointe er, at nogle produkter aldrig ”krydser kløften” mellem det tidlige marked og mainstreammarkedet. Det kan enten skyldes, 1) at frontløberne afprøver dem og finder dem for ringe, eller 2) at de stiller for store krav til omstilling af den eksisterende praksis. Moore sammenligner med kunstsproget esperanto, der har en meget dedikeret fanskare, men som de færreste finder det umagen værd at lære.

Som det fremgår, bliver lærerne ifølge figuren normalfordelt, så størstedelen antages at befinde sig omkring midten – det tidlige og sene flertal, der hælder til velafprøvede læremidler, som de får anbefalet af andre. ”Efternølerne” er dem, der sjældent eller aldrig udskifter deres læremidler, og som i et forlagsperspektiv er uden for rækkevidde. Uden at dele fortrolige salgstal kan jeg sige, at figuren indikerer, at kun læremidler, der kan springe fra det tidlige marked til mainstream-markedet, for alvor er økonomisk bæredygtige. Som forlægger vil man alt for ofte opleve, at hvad vi ser som gode udgivelser – og som anmeldere roser til skyerne – aldrig ”krydser kløften”. Det kan være de samme titler, som omtales i den offentlige debat, og som læremiddelforskere bruger som grundlag for analyser, der kaster lys over læremiddellandskabet. Denne kvalitative indsigt kan være interessant og bidrage til gode refleksioner for alle, der beskæftiger sig med læremidler. Men den siger ikke nødvendigvis ret meget om, hvad elever bliver undervist i.

## Konklusion

De forlagsproducerede læremidler spiller en stor rolle i undervisningen, men altid i et samspil mellem lærere og elever. Her er lærerens didaktiske dømmekraft afgørende, og læremiddelvalget bør ideelt set træffes med blik for de konkrete elevers møde med det konkrete stof.

Det didaktiserede læremiddel bidrager til at oversætte videnskabsfag til skolefag og skaber den fagdiskurs, der er med til at forme faget. Her foregår der en stadig forhandling om, hvad og hvor meget fra videnskabsfaget der skal med til skolefaget. Læreplanen udstikker rammen, men den konkrete udformning af læremidlet har alligevel et større udfaldsrum. Som ny lærer og ny forfatter forventes man derfor at bruge sin medindflydelse og være deltager i den proces, der handler om at give faget form og indhold. Det betyder ikke, at faget er en politisk kampplads mellem forskellige positioner, men væsentlige omdiskuterede spørgsmål skal tværtimod inviteres indenfor i de didaktiserede læremidler og undervisningen, samtidig med at et vidensgrundlag og metodiske færdigheder tilegnes.

Som læremiddelforlag har man til opgave at hjælpe lærerne med at lave god undervisning under de politisk udstukne rammer og med de elevgrupper, som lærerne til enhver tid står med. Samtidig er man som aktør på et marked deltager i en konkurrence om at levere de bedste værditilbud til kunderne, det vil sige lærerne og i andet led de elever, der skal undervises. Her er det afgørende, at nogle lærere går foran og eksperimenterer med nye læremidler, så faget holdes ajour og i udvikling, og andre lærere føler sig i trygge hænder med gode og velafprøvede didaktiserede læremidler, som både kan bidrage til at skabe god undervisning for eleverne og gøre livet lettere for lærerne.

## Litteratur

- Besand, Anja m.fl. (2023). *Hvad er god politisk dannelse?*, Columbus
- Hassing, Anders (2018). "Hvad kan mit fag?", i: Peter Brøndum: *Samfundsfagsdidaktik*, 3. udgave, København; Columbus.
- Deloitte (2018). "Analyse af markedet for digitale læremidler på ungdomsuddannelserne". Rapport til Styrelsen for IT og Læring
- Jørgensen, Peter Stray og Lotte Rienecker (2019). *Skriv lærebøger*, København; Samfundslitteratur.
- Klafki, Wolfgang (2001). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*, Aarhus; Klim
- Kovač, Miha og Mojca K. Šebart (2019). "Educational Publishing. How It Works: Primary and Secondary Education Publishing", i Angus Phillips og Michael Bhaskar (2019). *The Oxford Handbook of Publishing*, Oxford; Oxford University Press.
- Lepionka, Mary Ellen (2008). *Writing and Developing Your College Textbook Second Edition*, Gloucester MA; Atlantic Path Publishing.
- Moore, Geoffrey A. (2014). *Crossing The Chasm – Marketing and Selling Disruptive Products to Mainstream Customers 3rd Edition*, New York; Harper Business.
- Nationalt videnscenter for læremidler (udat.). Læremiddeltjek. Læremiddel.dk.
- Oates, Tim (2014). *Why Textbooks Count. A Policy Paper*, Cambridge; Cambridge Assessment.
- Thompson, John B. (2012). *Merchants of Culture. The Publishing Business in the Twenty-First Century*, Second Edition, New York; Plume.