



Lære Middel Didaktik

TIDSSKRIFT FOR LÆREMIDDELDIDAKTIK NR. 2 MAJ 2009

Forord

I Danmark er der en vis tradition for at analysere og vurdere læremidler i fagene og ud fra et fagdidaktisk perspektiv. Hvad ellers – kunne man fristes til at spørge. Findes der andre væsentlige perspektiver? De fleste læremidler er trods alt produceret med henblik på at sikre en god og lødig undervisning i fag.

Med dette andet nummer af e-tidsskriftet *Læremiddeldidaktik* har vi valgt at sætte fokus på læremidler i fagene i forlængelse af den fagdidaktiske tradition. Inden vi dykker ned i fag og læremidler, skal det dog pointeres, at der gives adskillige andre væsentlige perspektiver på læremidler i *Læremiddel.dk*'s optik. Et klassisk eksempel er det skolebogskritiske perspektiv, der også har dannet tradition. Tilbage i slutningen af 1800-tallet var det de europæiske fredsbevægelser, der gav anledning til en omfattende kritik af skolebøgerne ideologiske indhold og tendens til at være nationalistiske, skabe fjendebilleder, være krigsforherligende osv. I begyndelsen af 1930'erne blev der nedsat en kommission, der kritisk skulle vurdere læremidlerne i skolens fag. Sidenhen har fagbevægelserne fulgt op med en ideologisk kritik af læremidler, der i Dan-

mark kulminerede med 70'ernes skolebogs kritik. En problematik, der er blevet behandlet af Ruth Mulvad og Mette Risak i *Den politiske skolebog* (1980). Senest er der især blev sat kritisk fokus på køn og etnicitet i læremidler med en række studier i Norge og i Sverige, der har bidraget til en videreudvikling af den ideologisk-kritiske tilgang til en mere generel *diskurskritik*, dvs. en kritik af læremidlers sprogbrug, fordi der er en tendens til at favorisere bestemte elevgrupper på bekostning af andre.

En anden nyere tradition, der bør nævnes, er den medieorienterede tilgang, der er vokset frem i takt med digitaliseringen af læremidler. Inspireret af sociologiske og/eller sociokulturelle teoretikere som fx Niklas Luhmann og Lev Vygotsky er der blevet sat fokus på læremidlernes strukturelle betydning i undervisningen og i skolen som formidlingssystem. Et fokus, der er blevet skærpet med digitaliseringen, fordi det med de digitale medier er blevet åbenbart for enhver, at viden er og altid har været medieret. Flere af *Læremiddel.dk*'s største projekter – "Læremidler om læremidler", "Læremiddelkultur 2,0" og "Brugerdreven innovation af digitale læremidler" – bidrager direkte til

Læremiddeldidaktik Nr. 2 maj 2009
Redaktør: Thomas Illum Hansen (ansvarshavende).
Layout: Ditte Bjerrisgaard Bundesen

Læremiddeldidaktik udgives som elektronisk tidsskrift tre gange om året af *Læremiddel.dk* - Nationalt Videncenter for Læremidler.

Artikler og illustrationer må ikke eftertrykkes uden tilladelse fra *Læremiddel.dk*

Læremiddel.dk
Asylgade 7-9
5000 Odense C
Tlf: 30 58 15 23
Email: dbbu@ucl.dk



at udvikle denne tradition. Groft sagt er skolens relation til en verden uden for skolen mulig i kraft medier, og digitaliseringen har gjort det tydeligt, at der er forskel på at tale om verden, læse om verden og få adgang til viden om verden via internettet. I forlængelse heraf har dele af den pædagogiske forskning og de pædagogiske fag i læreruddannelsen fået blik for begrebet medium som en didaktisk refleksionskategori på niveau med andre kategorier som fx mål, indhold og metode. Og det er ganske nyt, da læremidler hidtil fortrinsvis har været et anliggende for fagene og fagdidaktikken.

Det fagdidaktiske perspektiv på læremidler er altså et blandt flere, og det er vigtigt at betone, fordi de forskellige perspektiver kan berige hinanden. Derfor rummer dette temanummer både almene og fagdidaktiske perspektiver på læremidler i fagene. Læremidler ses ikke blot indefra faget som midler, der kan støtte elevernes fagspecifikke læring, men også udefra som midler til udvikling af læreren, faggruppen og professionens faglighed og fagsprog. Dette nummer er således bygget op, så vi først præsenterer to artikler med almene perspektiver på læremidlers funktion i fag og fagdidaktik med danskfaget som eksempel, dernæst to fagdidaktiske artikler om læremidler i henholdsvis matematik og historie for til sidst at slutte af med en mere almen problematik vedrørende digitale læringsressourcer i fagene.

Det almene perspektiv på læremidler i fagene

Bodil Nielsen lægger ud med "Læremidler – støtte og udvikling". Titlen er dobbelttydig. På den ene side påpeger Bodil Nielsen, at læremidler selvfølgelig

skal støtte og udfordre eleverne i deres læreprocesser. På den anden side udfolder hun en argumentationsrække, der trin for trin viser, hvordan læremidler kan og bør støtte og udvikle lærerens arbejde. Udgangspunktet er de mange krav og udfordringer, der kendetegner en lærers hverdag. Synspunktet er, at læremidler bør fungere både som støtte i hverdagen og som inspiration til udvikling, bl.a. når læreren skal begrunde og tilpasse sin undervisning, forholde sig til de mange forventninger til undervisningen fra omverdenen (forældre, kolleger, politikere...), omsætte læreplanen i praksis, samarbejde med kolleger og i det hele taget varetage og udvikle praksis.

Dorthe Carlsen og Jens Jørgen Hansen følger op med en artikel, der på én gang behandler en almen problematik og en fagdidaktik: "Findes læremiddelgenerer? – et perspektiv på læremidler i dansk". Artiklen forstår læremiddelgenerer i spændingsfeltet mellem intention, tekstuelle særtræk og faktisk anvendelse. Mere præcist er der tale om et genreperspektiv, der fremhæver, at læremidler kan inddeles i forskellige typer og genrer, afhængigt af hvad de gør og vil have brugeren til at gøre i undervisningen – et såkaldt kommunikativt genreperspektiv på læremidler. Det frugtbare ved dette perspektiv viser sig ved, at det gør én bevidst om, at et valg af læremiddel samtidig er et valg af en genre, der er bestemmende for en lang række forhold – herunder undervisningens rum og situation, det sociale samspil mellem lærer og elev og elevernes forståelses- og læreprocesser. Overordnet skelner de mellem grundbog, læsebog, opgavebog, evalueringsmaterialer,

lærervejledning og antologi, og analyserer disse som genrer, der kan karakteriseres ud fra deres respektive formål og måder at kombinere forskellige typer af tekstelementer på, fx instruerende, informerede og fortællende tekstelementer. Denne teori omsættes i en analyse af læremidlet *Fra en anden klode – Læs litteratur i 5. og 6. klasse*, der demonstrerer, at lærere bør være bevidste om læremidlernes genre, så de kan tilrettelægge en undervisning, der udnytter læremidlets potentiale og gør eleverne til kompetente, reflekterede brugere af læremidler.

Det fagdidaktiske perspektiv på læremidler i fagene

Med Bent Lindhardts artikel "Forstå din lærebog – i matematik" skifter vi over til et fagdidaktisk perspektiv – om end hans analysemodeller også synes at have generel relevans for en vurdering af lærebøger. Ifølge forfatteren selv anlægger han et praksisperspektiv på læremidler, baseret på 25 års alsidig erfaring med lærebøger. Artiklens model er imidlertid baseret på teori, der bruges til at generalisere erfaringerne. Udgangspunktet er en kort beskrivelse af lærebogens byggesten. Dels de primære aktører (forfatteren, læreren, forlaget og skolen), der har betydning for bogens opbygning. Dels de primære kategorier, hvor lærebogens bærende ideer ifølge Bent Lindhardt perspektiv udkrystalliseres: 1) indhold, 2) metode og læring, 3) struktur og form, 4) målgrupperelevans. De fire kategorier uddybes med en række konkrete eksempler. Især "opgavens" funktion i lærebogen gøres til genstand for en nærmere analyse, der har almen interesse. For selv om der er forskel på opgaver i de forskellige fag,



er der rig inspiration at hente i artiklen, også til andre fag, der har det til fælles med matematik, at man med fordel kan analysere opgavernes grad af åbenhed, abstraktion og teoretisk karakter.

Jens Aage Poulsens artikel "Narrativitet i læremidler" går ligeledes fagdidaktisk til værks, men som titlen antyder, begrænser hans problematik sig ikke til historiefaget. Med enkle narrative greb fra den amerikanske idehistoriker Hayden White viser han, at historiske fremstillinger er konstruktioner, der typisk benytter og indimellem kombinerer elementer fra fire grundfortællinger: den romantiske, den tragiske, den komiske og den satiriske/ironiske. En pointe der har generel relevans for analyse af læremidler – for så vidt rigtig mange fags læremidler rummer en historisk fremstilling. Ikke overraskende falder de flest læremidler i historiefaget inden for den første kategori, hvor de narrative greb bruges til at harmonisere fremstillingen og få den til at fremstå som den absolutte sandhed om, hvad der egentlig skete. Jens Aage Poulsen hudfletter denne harmoniserende tendens ved at sammenstille en analyse af tre læremidler – et norsk, et svensk og et dansk – med dels kravene i den aktuelle læreplan, dels en nordisk spørgeskemaundersøgelse af historielærernes forventninger til fagets læremidler. Særligt læreplanens krav om, at eleverne skal udvikle historiebevidsthed, og lærernes forventninger til levende fortællinger i læremidlerne står i kontrast til de analyserede læremidlers absolutte og informerende fortælleform, der ikke lægger op til indlevelse og selvstændig refleksion.

En kvantitativ undersøgelse af digitale læringsressourcer i skolen

Som afslutning præsenterer vi den kvantitative undersøgelse "Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser", som vi har gennemført i samarbejde med forskningscentret DREAM. Når den er relevant at præsentere i denne forbindelse, er det fordi vi først og fremmest opfatter it og digitale læringsressourcer som læremidler i fagene. Pointen er, at it og digitale læringsressourcer ikke er mål i sig selv, men midler, der bør bruges med bestemte faglige mål i undervisningen, og som derfor skal forstås i samspil med andre typer af læremidler. Derfor har vi bl.a. brugt undersøgelsen til at spørge ind til dansk- og matematiklærernes prioritering af læremidler i henholdsvis forberedelse og undervisning, deres vurdering af egne it-kompetencer, deres karakteristik af undervisningsformen i deres seneste undervisningslektion og deres forventninger til integrationen af it og fag i fremtiden. På den baggrund kan vi nemlig indkredse forholdet mellem lærernes faglighed og anvendelse af læremidler.

Undersøgelsen giver imidlertid anledning til flere nye spørgsmål, end den giver endelige svar. Præsentationen af resultaterne perspektiveres derfor til Læremiddel.dk's seneste tiltag – projektet "Brugerdreven innovation af digitale læremidler". Med andre ord fungerer undersøgelsen på én gang som en indikator på rigets (s)tilstand – den aktuelle brug af it i undervisningen eller mangel på samme – og på behovet for nye undersøgelser. Artiklen tager således sit afsæt i en række fremtidsvendte spørgsmål, der får undersøgel-

sen og med den dette andet nummer af tidsskriftet *Læremiddeldidaktik* til at pege fremad: Hvad siger undersøgelsen ikke? Hvilke udfordringer står vi over for? Og hvordan kommer vi videre?

Thomas Illum Hansen
Maj 2009



Læremidler

- støtte og udvikling

AF: LEKTOR PH.D. BODIL NIELSEN, PROFESSIONSHØJSKOLEN UCC.

Læremidler skal udarbejdes med henblik på, at de bedst muligt støtter og udfordrer elever i deres læreprocesser, men samtidig er det vigtigt, at de også er gode redskaber for læreren. Hvordan kan læremidler støtte læreren i hverdagen og samtidig bidrage til udvikling? Det havde jeg lejlighed til at tale om på Nationalt videntcenter for læremidlers konference i efteråret 2008 om *Kvalitet i læremidler*, og det handler denne artikel om.

Artiklens første del handler om læreres situation i en tid, der kræver uophørlig omstilling. Lærere skal kunne begrunde og tilpasse undervisning. Lærere skal forholde sig til manges forventninger. De skal både finde rundt i og finde sammen om Fælles Mål og i det hele taget udvikle skolens praksis. Det skal læremidler støtte dem i.

Artiklens anden del er bud på, hvad der skal med i en lærervejledning, der kan være et godt redskab for læreren i hverdagens undervisning, i samarbejdet med andre og i udviklingen af praksis. En lærervejledning skal handle om dannelse i praksis, om mål, differentiering og evaluering – generelt og i praksis.

Læreres situation - Undervisningsmidler

Læremidler er (som regel) også undervisningsmidler. Undervis-

ningsmidler kan også være læremidler for læreren.

Når man udformer læremidler, kan man forsøge at tilpasse dem til, hvad der er mange elevers forudsætninger på et bestemt klassetrin, hvad mange elever nok vil blive motiveret af, og hvad mange elever nok vil lære noget af – men det er læreren, der skal planlægge og være ledende i den kontekst, læremidlerne skal bruges i. Det er læreren, der organiserer undervisningen og kombinerer læremidlet med egne oplæg. Det er med andre ord læreren, der tilpasser forklaringer, opgaver og respons til netop de konkrete elever i den bestemte klasse, hun eller han underviser i. Den fleksibilitet kan ikke indbygges i læremidler, men læremidler – eller undervisningsmidler – kan bidrage til, at læreren er rustet til at tilpasse og udvikle.

Læremidlerne skal give læreren konkrete undervisningsmuligheder, der er klar til at blive brugt her og nu, med velegnede forklaringer, tekster, opgaver m.m. til eleverne. Lærervejledningerne skal tydeligt forklare forbindelserne fra overordnede betragtninger om undervisning og læring til den praksis, der lægges op til. Antagelser bag og begrundelser og mål for praksis skal foldes ud. Forklaringerne skal kunne bruges af læreren i

den konkrete tilrettelæggelse af et bestemt undervisningsforløb, men også som et redskab til at udvikle egen praksis og til at udvikle egen kompetence til at analysere og reflektere over praksis og formulere sig om undervisning og læring over for elever, forældre og kolleger.

Læreren mellem manges forventninger

Læremidler skal bidrage til, at lærere kan orientere sig og træffe valg i krydsfeltet mellem manges forskellige forventninger. Læreres hverdag har været og er til en vis grad stadig præget af, at forskellige parter har en række forventninger til, hvordan undervisningen skal være, og det er svært eller umuligt at leve op til alle. Mange elever har forventninger om at undervisningen skal være umiddelbart motiverende, men er ikke altid enige om, hvad de gerne vil. Forældre har forventninger, heller ikke altid sammenfaldende. I den offentlige debat udtrykker bl.a. politikere og interesseorganisationer forventninger om, at skolen tager sig af snart det ene, snart det andet, som børn og unge har brug for. Og internt på en skole har man en række forventninger til hinanden. Mange lærere arbejder hårdt for at leve op til i hvert fald en del af disse forventninger og samtidig tilrettelægge



den undervisning, de mener eleverne er bedst tjent med.

Dertil kommer, at hverdagens undervisning ofte er præget af det, man kan kalde en uformel læseplan, som den enkelte lærer føler sig forpligtet af og planlægger efter. En del af den uformelle læseplan består af de traditioner, der er på mange skoler, for hvad man plejer at gøre i et bestemt fag på et bestemt klassetrin, ikke i form af hele årsplaner, men emner, tekster, aktiviteter, særlige uger m.m., som man plejer at have med på de forskellige klassetrin. Det er ofte traditioner, der er opstået af kollegialt samarbejde og nødvendigheden af et vist genbrug, men ikke altid traditioner, der lægger sig tæt op ad trinmålene. Alligevel bliver de i nogle tilfælde forvekslet med, hvad faghæfterne kræver, og bliver en del af den uformelle læreplan.

Læremidler bidrager også til den uformelle læseplan. Man kan finde bøger og andre læremidler, der er beregnet til et bestemt fag på et bestemt klassetrin, men som ikke er dækkende i forhold til faghæftets trinmål. Det kan være læremidler, hvor nogle afsnit går ud over faghæftets krav, eller læremidler, hvor der på nogle områder er flere eller fyldigere afsnit, end man behøver ud fra trinmålene, mens andre trinmål ikke er dækket ind. I en travl lærerhverdag kan det, lærebogsforfattere har valgt at medtage og vægte, blive opfattet som identisk med det, man er forpligtet til at arbejde med på det bestemte trin. Hvis det kun delvis er tilfældet, kan det bidrage til, at lærere føler sig mere presset end nødvendigt.

Fælles mål som udgangspunkt

I disse år ændrer læreres situation sig væsentligt. Der bliver fra politikernes side lagt mere vægt end tidligere på faghæfternes betydning, der er kommet trinmål, som alles undervisning skal sigte mod, og der er krav om, at lærerne gør mere ud af faglig evaluering. Den faglige progression skal være tydelig, både klassens og den enkelte elevs, og differentieringen af undervisningen skal styrkes. I den situation kan lærere, der søger at leve op til mange parters forskellige forventninger, og som føler sig forpligtet af en uformel læseplan, opleve, at der bare bliver bunket flere krav oveni i en i forvejen presset hverdag. Derfor er mange skoler og lærere i gang med en markant omstilling, hvor lærere må tage udgangspunkt i Fælles Mål og ud fra dem både luge ud i den uformelle læseplan og sortere i, hvilke forventninger fra elever, forældre og kolleger de søger at opfylde, og hvilke de må afvise som for langt fra trinmålene. Noget nyt skal ind, og noget af det, man hidtil har brugt en del af undervisningstiden til, skal ud eller justeres kraftigt, så det passer til de fælles mål og kan rumme faglig evaluering. Det er en markant og krævende omstilling.

Sideløbende med det er der i disse år stigende behov for, at lærere er i dialog med hinanden om fag og undervisning. Der er afdelingsopdelte skoler, hvor lærere fra to eller tre afdelinger skal samarbejde om at skabe faglige forløb hen over årene, sådan at eleverne oplever undervisningen som sammenhængende. Der er vægt på samarbejdet i lærerteam, bl.a. fagteam. Det nødvendiggør, at lærere i

stigende omfang ikke alene afklarer med sig selv, hvordan de opfatter fag og undervisning, men også formulerer sig om det til kolleger og i flere sammenhænge også sammen med kolleger. Desuden skal lærere i stigende omfang forklare kolleger, der skal overtage en klasse, ikke alene hvad den klasse har lavet, men også hvilke faglige mål, der har været, og hvad evalueringer viser om, hvad eleverne har lært.

Dertil kommer, at skolehjem-samarbejdet stiller nye krav. Forældre er ikke nødvendigvis så negative over for skolen, som rygtet nogle gange siger, men mange forældre ønsker forklaringer på hovedtræk i undervisningen og søger forvisning om, at der er solid professionalitet bag undervisningen. Det er blevet nødvendigt for den enkelte skole at have en tydelig og attraktiv profil, og det er i stigende grad blevet nødvendigt, at den enkelte lærer kan formidle sine professionelle begrundelser og vurderinger til forældre.

Det er en markant omstilling: Uformelle læseplaner skal revideres, læremidler skal underkastes et "trinmålstjek", læreres underforståede fagsyn skal formuleres, og forældre og elever skal forklares, hvordan vejen går fra faghæftets trinmål til hverdagens undervisning. Det er ikke en omstilling én gang for alle eller bare for en længere årrække. Hyppige omstillinger er blevet et vilkår for skolen såvel som for andre dele af samfundet. Det vil hele tiden være læreres opgave at kende skiftende centrale og lokale mål og rammer og at udnytte det frirum, der er inden for rammerne, bedst muligt.



Det er bl.a. med henblik på denne permanente omstilling læremidler/undervisningsmidler skal udarbejdes, vurderes og bruges.

Udvikling af skolens praksis

Den udvikling af skolens praksis, der finder sted i disse år, har særligt fokus på faglige mål og evaluering. Lærere skal sammen og hver for sig skabe overblik over deres fags trinmål. De skal udvikle et fælles sprog om fag, undervisning og læring, og de skal tydeliggøre faglige mål og styrke faglig evaluering i hverdagens praksis.

Hvor lærerens faglige mål med et bestemt undervisningsforløb før ofte var underforståede, skal faglige mål nu i højere grad formuleres direkte. Hvor der før kunne være et mylder af mål for det enkelte forløb, skal noget forenkles, så der er få faglige mål i fokus. Målene skal være tydelige for eleverne og mulige at evaluere ud fra. De sociale mål skal stadig tilgodeses, men nogle aktiviteter, temauger og lignende skal justeres, så de i højere grad også tilgodeser faglige mål. Siget er stadig gode oplevelser for eleverne, men også at de samtidig tilegner sig kundskaber og færdigheder. Undervisningen skal stadig være varieret, men det skal først og fremmest være tydeligt for eleverne (og forældre), at der er en faglig progression hen gennem et skoleår og gennem de år, eleverne har faget.

Lærere har altid evalueret deres elever og haft indtryk af, hvad forskellige elever var gode eller mindre gode til. Den evaluering skal nu være lidt mere systematisk. Læreren skal hen

gennem året skaffe sig et grundlag for at evaluere den enkelte elev på fagets hovedområder, det skal være tydeligt for eleverne, hvilke kriterier de bliver evalueret ud fra, og læreren skal i højere grad end tidligere formulere sig om, hvad evalueringer viser. Lærerens indtryk af elevens niveau skal også omsættes til udtryk for niveau.

Lærere er meget opmærksomme på, hvad elever er eller ikke er umiddelbart motiverede for, og har i nogen grad vægtet et fags forskellige områder lavt eller højt ud fra det og valgt læremidler og aktiviteter ud fra det. Nu betones det fra centralt hold, at undervisningen skal tilgodeses alle trinmål. Det gælder, uanset om målene ikke har elevernes umiddelbare interesse eller måske endda umiddelbart vækker en vis modstand. Dermed får lærere brug for at overveje og drøfte, hvordan de kan tilrettelægge undervisning, sådan at eleverne kan *blive* motiverede for det, de skal i gang med. Der er brug for, at læreren gør noget ud af at forklare eleverne, hvad der er meningen med, at de skal lære noget på de faglige områder, de ikke kender i forvejen, eller som de har fordomme om. Læreren skal gøre noget ud af at forklare, hvorfor de faglige mål er vigtige både for deres liv i skolen og uden for skolen.

Undervisningsmidler er et af de redskaber, der kan støtte lærere i den udvikling af praksis, der er i gang i disse år, og undervisningsmidler har dermed også betydning for udviklingen af skolen.

Hvad sælger?

Når undervisningsmidler planlægges og produceres, er bedst mulig støtte til læring og undervisning selvsagt ikke det eneste, man tager hensyn til. Det, man producerer, skal også kunne sælges i tilstrækkeligt omfang. Det er imidlertid værd at overveje, om der ikke i disse år også er skred i, hvad der sælger godt.

Det er klart, at lærere vil efterspørge læremidler, som efter deres vurdering vil hjælpe mange elever til at lære det, der er målet, og som de antager vil motivere og engagere mange elever. Det er fortsat det centrale og det, der først og fremmest sælger. Men det er sandsynligt, at lærere i stigende grad vil søge læremidler/undervisningsmidler, som de også selv kan få støtte af i en kompleks hverdag, hvor løbende forandringer er et permanent vilkår, hvor læreren skal klare dagen og vejen og samtidig forberede vejen videre. Det er sandsynligt, at lærere vil søge undervisningsmidler, der kan støtte dem i samarbejdet med kolleger i flere slags team og styrke deres baggrund for dialog med (bl.a. krævende) forældre. Det kan også præge, hvad der sælges.

I det omfang forlag og forfattere har råd til ideelle overvejelser, kan man også have skolens udvikling med i overvejelserne, når man planlægger og udarbejder undervisningsmidler: Selvom der nu er større opmærksomhed på, hvad der faktisk står i faghæfternes trinmål og læseplaner, vil der også fremover være en slags uformelle læseplaner præget af undervisningsmidler og lokale traditioner. Derfor vil også nye undervisningsmidler have



betydning for, om uformelle læseplaner ligger tæt på de formelle. De vil have betydning for, om faghæfternes krav opfattes som noget, der kommer "oveni", eller om det opfattes som overkommeligt at gøre det, der står i faghæfterne med brug af de undervisningsmidler, der er. Dertil kommer, at man med undervisningsmidler har mulighed for at påvirke en skoleudvikling ved at give læreren både hjælp til daglig drift og hjælp til udvikling af egen professionalitet.

Lærervejledninger - Vejledninger, man vælger noget fra

Det følgende er en beskrivelse af, hvad det efter min vurdering ville være *ideelt* at have til rådighed i et læremiddels lærervejledning, hvis den skal kunne bruges af lærere både i en snæver vending i hverdagen og i situationer, hvor der er bredere udsyn, ønske om udvikling og behov for samarbejde med forskellige parter. Skal en lærervejledning kunne opfylde alle de behov, som er beskrevet i det følgende, kan det i nogle tilfælde blive en ret fyldig vejledning. Det er der ikke altid økonomi til i en udgivelse, men det kan fastholdes, at en lærervejledning skal give støtte både til at klare snævre vendinger og til at se større perspektiver.

Lærervejledninger skal være bygget op, så det er overskueligt for den enkelte lærer at vælge at læse bestemte afsnit efter behov. Læreren skal i én situation kunne bruge materialet direkte uden større overvejelser, i en anden situation kunne bruge vejledningens forklaringer og begrundelser som baggrund for udvikling og samarbejde. Lærer-

vejledninger skal i alle tilfælde være konkrete og præcise og forklare baggrund, mål og midler grundigt. Desuden er det hensigtsmæssigt, hvis vejledninger også indirekte giver læreren et tilbud om genopfriskning på det faglige område, materialet omhandler.

Dannelse og dialog

Vejlen fra store og vigtige ord om dannelse til konkret praksis kan somme tider fortabe sig i brede vendinger i nogle af de lærervejledninger, vi kender. Det skal nye lærervejledninger så vidt muligt undgå. De skal ikke alene erklære, hvilke dannelsesting der ligger bag, men forklare vejen fra idealer til praksis: Hvorfor har det dannelsesting fået læremiddelforfatteren til at vægte det indhold og lægge op til den organisering af undervisningen? Det skal være tydeligt, at der er sammenhæng mellem idealer og praksis.

Det lange sigte med skolens virksomhed er dannelse. Folkeskolens formålsparagraf viser sammen med de forskellige fags formålsparagraffer retningen for dannelsen. Det er bl.a. *fortrolighed* med dansk kultur og *forståelse* for andre lande og kulturer og for menneskets samspil med naturen. Det er bl.a. *fordybelse*, så eleverne får *baggrund* for at tage stilling og handle.

Skolens fag og skolens virksomhed i det hele taget skal støtte og udfordre eleverne i en dannelsesproces, men processen handler ikke alene om, at de skal opleve noget, og ikke først og fremmest om at få dem til at mene noget. Den handler om at bidrage til, at de ikke bare mener en masse på et tyndt grundlag,

men skaffer sig solid *baggrund* for at mene. Baggrund for at mene og handle kan eleverne få gennem fordybelse og dialog.

Den dannelsesproces, som skolen skal støtte eleverne i, er en proces, hvor de sætter sig ind i sammenhænge, udforsker dem, og ser flere nuancer, end de kendte før, som baggrund for at mene. En dannelsesproces, hvor eleverne ikke blot bruger andres tekster, billeder m.m. som løs inspiration til at komme i gang med at mene noget selv, men bruger litteratur, sagtekster, billeder, egne erfaringer og lærerens forklaringer til at fordybe sig i andre menneskers tankegang, deres synsvinkel på verden, deres oplevelser, deres argumenter og værdier. Sigtet med dannelsesprocessen er, at eleverne skal komme til at forstå andre, også dem der ser anderledes på verden end de selv, og at eleverne skal blive bedre til at gøre sig forståelige for andre, også personer uden for egen kreds.

Mål

Der er brug for undervisningsmidler, der gør noget ud af at begrunde og beskrive faglige mål på flere planer. Det er praktisk, at det er skitseret, hvordan mål og indhold kan indgå i en årsplan, og vigtigt, at det er tydeligt, hvilke af et fags trinmål der ikke alene er berørt, men også dækkende behandlet i materialet. Der skal ikke alene være forsikringer om, at indholdet er udarbejdet med henblik på bestemte trinmål, men også forklaringer på, hvordan vejen går fra trinmål til den praksis, materialet lægger op til: Hvordan har forfatteren fortolket de ofte bredt formulerede trin-



mål, og hvorfor har han eller hun valgt at udmønte dem i netop de tekster, opgaver osv.? Det skal være tydeligt, hvorfor forfatteren har valgt netop den vej fra trinmål til praksis, sådan at læreren får god mulighed for at overveje, om han eller hun er enig i, at det er en god fortolkning og forklaring. Det skal være forklaringer, som læreren kan justere eller bruge direkte, når han eller hun skal forklare elever både mål og mere langsigtet mening med det, de skal lære, og når han eller hun er i dialog med forældre og kolleger om undervisningens mål og indhold.

Lærervejledningen skal vise, hvordan læreren kan sætte få faglige mål i fokus ad gangen. Det vil i mange tilfælde fremme elevernes læreproces. Samtidig vil det gøre det mere overskueligt for læreren at følge elevernes læreproces, evaluere hvad de ser ud til at kunne, og hvad de ser ud til at have svært ved, og tilrettelægge undervisning med en progression, der passer så godt som muligt til den konkrete klasse.

Undervisningsdifferentiering

Der er brug for undervisningsmidler, der støtter læreren, når der skal differentieres mellem mange elever med forskellige forudsætninger. Det er godt, hvis der er ekstra opgaver til de dygtigste elever, men det er ikke nok.

Nogle elever har brug for at arbejde med et fagligt område i en enkel udgave, andre kan klare at arbejde med det samme i en mere kompleks udgave. Derfor skal det være tydeligt, hvad der er det mest basale i det, eleverne skal lære, når de

arbejder med et bestemt afsnit i et læremiddel eller bestemte opgaver, og der skal være forslag til, hvordan læreren kan undervise i samme fagområde både i en enkel udgave, som nogle elever har behov for, og en kompleks udgave med udfordringer til dem, der kan klare det.

Elever lærer på forskellige måder. Derfor er det hensigtsmæssigt, at hvert afsnit i et læremiddel og den tilhørende lærervejledning er tilrettelagt med forklaringer, opgaver og aktiviteter, der lægger op til forskellige læringsmåder. Det er kun læreren, der i sidste ende kan differentiere undervisningen, så de forskellige opgaver passer bedst muligt til de konkrete elever, men det er en stor hjælp, at grundlaget for at tilpasse undervisningen ligger i materialet. Der skal være forslag til variation i undervisnings- og arbejdsformer, men også tydelige faglige mål for alle slags opgaver og aktiviteter, også når læringsvejen går gennem praktisk-musisk udfoldelse.

En lærervejledning må desuden gerne give et forslag til et "skæberedskab", der kan bruges, hvis tiden bliver knap, og man ikke kan nå alt det, som materialet lægger op til. Det kan tiden let blive i en hverdag, hvor der sker meget uforudset, og så er det godt, at læreren har et beredskab til at fastholde kernen og sammenhængen i et forløb og skære i ikke bare de sidste opgaver, men de opgaver, der bedst kan undværes.

Progression

Der er brug for undervisningsmidler, hvor der er redegørelser for den faglige progression, der er forudsat i materialet. Man kan

ikke én gang for alle fastlægge hvilken progression i undervisningen, der vil være den optimale i et bestemt fag på et bestemt trin, men man er alligevel nødt til at vurdere, hvad der nok vil være en hensigtsmæssig progression for mange elever. Det gælder, når man som forfatter og redaktør udarbejder læremidler, og når man som lærer tilrettelægger undervisning for en konkret klasse.

Derfor er det hensigtsmæssigt, at det i en lærervejledning er forklaret, hvad forfatteren med netop det valg af tekster, opgaver, aktiviteter m.m. forudsætter, at de fleste elever i klassen allerede har forstået og kan gøre, og hvordan forfatteren forestiller sig hovedlinjer i den faglige progression, der lægges op til i arbejdet med læremidlet. Hvis forudsætningerne er forklaret, kan læreren bedre vurdere, om læremidlet passer til hans eller hendes elever, eller om der er store dele, som mange elever mangler forudsætninger for.

Når man beskriver, hvilke kundskaber og færdigheder, der bygges videre på i arbejdet med bestemte afsnit og opgaver, er det væsentligt at henvise til de forudsætninger, eleverne kan have ikke alene fra tidligere forløb i det pågældende skolefag, men også fra andre fag og fra livet uden for skolen. Det skal også vises, hvordan læreren kan trække forbindelseslinjer mellem beslægtede fagområder, sådan at det, eleverne har lært i én sammenhæng, også kan udnyttes i andre sammenhænge.

Tilsvarende progressionen kan man ikke fastlægge meget præcist, hvordan elevernes faglige niveau typisk er på et bestemt



klassetrin, men læremiddelforfatteren bliver alligevel nødt til at forudsætte noget. Det er en hjælp for læreren, hvis man i en lærervejledning ikke regner det for underforstået, hvad der er et passende niveau for et bestemt klassetrin, men forklarer direkte, hvad man forudsætter, og også gerne viser, at det ikke er noget, man kan vide med sikkerhed, men noget, man kun kan søge velbegrundede vurderinger af. Når forklaringerne er der, kan læreren forholde sig til dem, overveje i forhold til egen klasse og bruge det i dialog med andre om forventeligt og faktisk niveau.

Arbejdsprocesser

Lærervejledninger må gerne give læreren forslag til, hvordan man kan undervise eleverne i forskellige arbejdsprocesser. Der skal ikke alene være forslag til, hvordan læreren kan organisere arbejdet, men også gerne begrundelser og forklaringer om, hvordan læreren kan vejlede eleverne i selve processen.

Det gælder bl.a. undervisning i, hvordan eleverne kan tage brugbare notater fra en lærergennemgang, noget de læser, eller noget de er i gang med at undersøge og skal fremlægge eller skrive noget om. Det gælder undervisning i at arbejde undersøgende og eksperimenterende. Det skal der bl.a. undervises i inden for det naturfaglige område. Det gælder undervisning i, hvordan eleverne kan tilrettelægge længerevarende selvstændigt arbejde med et emne og i faserne i projektarbejde. Det er der behov for at undervise i som en del af alle fag. Eleverne skal desuden undervises i at forberede faglig formid-

ling, fx fremlæggelser eller små udstillinger. Det skal især dansk-læreren undervise i, men også andre fags lærere.

Faglig evaluering

Der er brug for undervisningsmidler, der gør noget ud af faglig evaluering.

Der skal være forslag til, hvordan *eleverne* kan evaluere ikke primært, hvad de mener om noget, men hvad de har lært, og der skal være forslag til læreren om, hvordan han eller hun kan vejlede eleverne i at gøre deres evaluering af egen læring så kvalificeret som muligt.

Der skal være forslag til, hvordan *læreren* kan evaluere, hvad det ser ud til, at de enkelte elever har lært, og hvad det ser ud til, at de har svært ved. Der skal være evalueringer af elevernes faglige forståelse og færdigheder, ikke primært hvad de kan huske. Der skal være evalueringer af deres faglige baggrund for at mene noget, ikke af om de mener noget. Det skal fastholdes, at meningen med evaluering er, at læreren får bedst mulig indsigt i, hvordan elever lærer, og dermed får det bedste mulige grundlag for at tilrettelægge klassens undervisning og vejledning af den enkelte.

I et bestemt afsnit i et læremiddel vil der være flere forskellige opgaver og oplæg til aktiviteter, der sigter mod de faglige mål, der er i fokus. Mange opgaver og aktiviteter skal ikke bruges til evaluering, og mange kan eleverne arbejde med i par eller grupper, men enkelte opgaver eller aktiviteter skal være udfordret, så de er egnede til at give læreren et grundlag for at evaluere, hvad den enkelte elev nu

har forstået og kan gøre, og hvad den enkelte elev har svært ved. Det kan være forslag til fokuserede individuelle opgaver eller korte individuelle fremlæggelser. Det kan være forslag til, hvordan læreren kan bruge nogle af de tekster, eleven skriver i arbejdsprocessen, eller korte fokuserede samtaler til at få indblik i den enkeltes læreproces.

Det vil være en hjælp for læreren, hvis der sammen med forslag til, hvordan læreren kan skaffe sig grundlag for at evaluere, også er bud på, hvilke kriterier læreren kan bruge i sin evaluering, altså hvad læreren kan tage som konkrete udtryk for, om eleverne er blevet gode til det, der var målet, eller om der er noget, de har svært ved, og som der derfor er behov for yderligere vejledning i.

Støtte og udvikling

Undervisningsmidler skal bidrage til, at lærere til stadighed kan udforske, hvordan elever lærer, og hvordan man som lærer kan støtte og udfordre elever. Undervisningsmidler skal desuden bidrage til, at lærere til stadighed kan være i dialog med andre om undervisning og læring, og de skal støtte lærere i en hverdag med omstilling som et permanent vilkår, hvor det professionelle samarbejde med kolleger, ledelse og forældre får stigende betydning. Dertil kommer, at der er brug for, at lærere tillægger sig selv status og gør deres professionalitet tydelig over for omverdenen. Det kan medvirke til, at også andre tillægger lærerprofessionen status.

Undervisningsmidler er et af de redskaber, lærere skal bruge til at varetage hverdagens prak-



sis og til at udvikle. Måske er det muligt at udvikle undervisningsmidler, der både sælger godt og hjælper godt.

Litteratur v/ Bodil Nielsen

Praktik og dansk – lærerkompetencer i praksis, Dansk lærerforenings Forlag 2008

Danskfaget i praksis – mål og evaluering, Dansk lærerforenings Forlag 2007

Faglig evaluering i skolen, Gyldendal 2006

Faglig evaluering i hverdagen, Forlaget CVU København & Nordsjælland 2006

Læreres udvikling af mål og evaluering – bøl og glæder, in *Når elever får ansvar – om glæden ved at arbejde med mål*, red. Karen Leth Nielsen, Dafolo 2006

Evaluering og læring, in *Pædagogisk evaluering – en grundbog*, red. Miller m.fl., Kroghs Forlag 2007

Skole-hjem-samarbejde i praksis – et udviklingsprojekt i skolen, Forlaget CVU København & Nordsjælland 2006



Findes læremiddelgenrer?

– et perspektiv på læremidler i dansk

AF: JENS JØRGEN HANSEN, PH.D., VIDENCENTERLEDER I VIDENCENTER FOR LÆREMIDLER OG EVALUERING, UNIVERSITY COLLEGE SYD. MEDLEM AF LEDELSESGRUPPEN I LÆREMIDDEL.DK & DORTHE CARLSEN, LEKTOR, PROJEKTLEDER I VIDENCENTER FOR LÆREMIDLER OG EVALUERING, UNIVERSITY COLLEGE SYD.

”Cikadernes findes” konstaterer lyrikeren Inger Christensen i et digt. ”Findes læremiddelgenrer?” spørger vi i denne artikel. Det korte svar er: læremiddelgenrer findes. Inden for en skolekontekst og forlagsproduktion taler vi fx om *grundbogen* til et lærebogssystem og forventer, at vores modtager ved, hvad vi mener. Grundbogen er altså et pragmatisk eksempel på en læremiddelgenre. Men hvad konstituerer denne som genre? Hvad kan man forstå ved sammenstillingen ’læremiddel’ plus ’genre’, og hvorfor er det interessant og relevant at beskæftige sig med læremiddelgenrer?

Det er de centrale forundringsspørgsmål, som nærværende artikel forsøger at undersøge. Formålet er at bidrage til en forståelse af læremiddelgenrer som på en gang ’normative’ genrer, læremidler udvikles i og indenfor, og på den anden side dynamiske genrer, der er i konstant udvikling i samspil med skolekonteksten. De teoretiske overvejelser forankres med analytiske eksempler fra læremidlet *Fra en anden klode – Læs litteratur i 5. og 6. klasse*, Dansk lærerforeningen (Moos og Vilhelmsen 2007).

Et genreperspektiv på læremidler

Hvad er en genre? Ordet ”genre” betyder ’slægt’ eller ’art’. Vi bruger genrebegrebet, når vi skal inddele noget i forskellige arter, fordi det har visse ligheder. I dagligdagen placerer vi tekster i bestemte kasser: vejrudsigter, kogebøger og lyriske tekster. Men forståelsen af hvad en genre er, er der ikke teoretisk enighed om – er det noget der ligger i teksten eller uden for teksten? Er genrer en bestemt tekststruktur – eller er genrer noget vi konstruerer i vores omgang med tekster? (Fibiger 2009, 103).

Vi finder i den teoretiske litteratur ofte to tilgange til forståelse af genrebegrebet. Den ene tilgang kan vi kalde den *tekstorienterede og formelle genreteori*. Denne genreteori beskriver genrer ud fra nogle formelle træk og udtryksformer i tekster og er fx den tænkning der ligger bag inddelingen af tekster i lyriske, episke og dramatiske genrer.

Den anden tilgang kan vi kalde den *kommunikative genreteori*. Her forstås genrer ud fra de funktioner og formål som de opfylder i bestemte kommunikative begivenheder. Genrer er, hvad de er, på grund af det, som de gør – eller har som intention at gøre. Genrer kan derfor ses

som funktioner, der støtter bestemte sociale handlinger og fx løser kommunikative opgaver i bestemte situationer. Genrer bestemmes ikke ud fra deres egen intention, men ud fra deres funktion i en kontekst og de problemer, de bidrager til at løse eller de processer de kan støtte i disse kontekster.

De to syn på genrer har hver deres logik for navngivning og sortering af tekster. Den formelle genreteori har et nøgternt videnskabeligt blik på genrer og inddeler systematisk genrer efter teoretiske principper. Alle tekster kan placeres i et genresystem, hvor sorteringsprincippet typisk er særlige kendetegn i teksterne. Herved opstår der en systematisk genretypologi, hvor forskellige genrer skarpt og bevidst kan navngives, karakteriseres, placeres og afgrænses. Og vi kan lave systematiske og overskuelige genretræer, der viser hvordan genrer er i familie med hinanden og hvordan nye genrer knopskyder og nye genreformer opstår (se fx Fibiger 2009, 108).

Den kommunikative genreteori er optaget af, hvordan mennesker ser på de tekster, de omgås med i forskellige situationer, og hvordan forskellige tekster løser forskellige kommunikative formål. Det er brugeren, der navngiver genrer. Skolen og



forlagene har på et tidspunkt navngivet den tekstgenre, vi kan kalde grundbogen.

En sådan navngivning er ikke foretaget ud fra et teoretisk princip, men fordi skoletraditionen har brug for en tekstgenre, der fx kan identificere et fags kundskab, hjælpe læreren til at planlægge og gennemføre undervisning og hjælpe eleven til at få overblik over hvad og hvordan, der skal læres i et fag. Vi kan derfor ikke skarpt afgrænse grundbogen som en særlig genre inden for den tekstorienterede genreteori. I den kommunikative genreoptik er genrebegrebet åbent i sin natur, og betegnelser kan veksle med tiden og situationen. Derfor kan en genre uden problemer indoptage nye teksttyper i sit indhold.

For eksempel har vi på den ene side en nogenlunde klar forståelse af, hvad en grundbog er, og kan genkende den, når vi ser den. Grundbogen forholder sig nemlig til undervisning som en social situation, der har et overvejende ensartet præg. Undervisning er en social handling, der grundlæggende handler om at en lærer og en flok elever er sammen om et fælles stof, der fx kan præsenteres i en grundbog, og som eleven skal tilegne sig eller forholde sig til. På den anden side så skifter grundbogen hele tiden karakter og kan uproblematisk indoptage nye tekster, nye funktioner, nye pædagogiske trends, nye måder at opbygges på. Grundbogen kan fx organisk koble nettet på i sit design, som en understøttende, uddybende og perspektiverende funktion, og dette accepterer vi som del af grundbogen som genre. Det

skyldes, at grundbogen også på dynamisk vis afspejler og støtter de forandringer, der foregår i skolens undervisning, fx at it skal integreres i undervisningen.

Når læreren og eleven læser grundbogen, læser de mere eller mindre bevidst hvilke sociale funktioner og hvilke sociale kontekster, som grundbogen skal bidrage til at understøtte. Men samtidig udgøres grundbogen også af nogle sproglige mønstre eller en tekstmæssig collage, der er sammensat af mange forskellige tekster, det man kan kalde *læremiddeltekster*. Læremiddeltekster er de byggesten, der sammen med den kontekst hvori grundbogen skal bruges, er med til at konstituere grundbogen som en læremiddelgenre. I den kommunikative genretradition kan læremiddelgenrer forstås som både en tekststruktur i en sproglig enhed, og noget vi *gør* med denne sproglige enhed i en bestemt kommunikationssituation, hvor deltagerne har bestemte forventninger til, hvad den sproglige enhed skal kunne og bruges til. Denne tradition følger vi i det nedenstående.

At betragte læremidler gennem et genreperspektiv er derfor mere end bare en øvelse i at klassificere forskellige læremidler og skabe overblik over et virvar af tekstgenrer. Det er væsentligt at se, at forskellige læremidler har forskellige fællestræk, og en genreoptik på læremidler kan være med til at få læseren – læreren, eleven og den studerende – til at få øje på en række af de strukturelle valg, som et læremiddel er udtryk for. Vores perspektiv er, at læremiddelgenrer også er definerende for det

rum, den situation, det sociale samspil mellem lærer og elev og den forståelses- og læreproces, som intentionelt ligger indlejret i teksten. Læremidler er, hvad de er på grund af det, som de gør – eller har som intention, at brugeren skal gøre. Læremidler er i den forstand brugsgenstande, og læremidlers tekster skal ikke bare læses - der skal arbejdes med dem. De skal undersøges, de skal støtte læreprocesser, de skal instruere eleven, de skal udfordre eleven, de skal formidle informationer osv. Læremiddeltekster afspejler ikke blot, *hvad* eleven skal lære, men også *hvordan* eleven kan lære og forstå noget. Læremiddelteksten og undervisningens kontekst eller læringskonteksten kan betragtes som to størrelser i et indbyrdes afhængigt forhold. Teksten indvirker på konteksten – men konteksten, den konkrete kommunikationssituation, som teksten indgår i, indvirker også på, hvordan teksten skal forstås, bruges, og hvilke muligheder den har.

Fra pædagogisk tekst til læremiddelgenre

I læremiddelforskningen er der udarbejdet et begreb om "pædagogiske tekster". Selander og Skjelbred definerer i bogen "Pædagogiske tekster for kommunikation og læring" (2004) begrebet pædagogisk tekst:

Begrepet "pædagogisk tekst" kan altså forstås som en speciel slags "kulturel artefakt". Den benyttes i specifikke læresituationer, og indholdet bearbejdes i relation til specielle opgaver. Pædagogiske tekster er in-



timt knyttet til en bestemt institutionell innramming og anvendelse. (Selander og Skjelbred 2004, 32)

Selander og Skjelbreds begreb om pædagogiske tekster knytter an til en kommunikativ genreforståelse, hvor pædagogiske tekster defineres i forhold til deres sociale og kommunikative funktioner. Der er tre kendetegn, som kvalificerer pædagogiske tekster som pædagogiske tekster: deres intention, tekstlige særtræk og deres anvendelse i bestemte kontekster.

Pædagogiske teksters intention

Pædagogiske tekster er i familie med informations- og oplysnings-tekster, instruktionsbøger og brugsanvisninger, fordi de alle er tekster, der har et pædagogisk formål. Intentionen med pædagogiske tekster er traditionelt at belære, eller at læseren tilegner sig bestemte informationer med henblik på at udvikle forståelse og/eller færdigheder. Relationen mellem afsender og modtager er, at der foregår en formidling af et stof fra nogen, som kender dette stof, til nogen som ikke kender det. Det indebærer ikke nødvendigvis et kumulativt syn på læring, dvs. at det formidlede stof er sandheden, der skal huskes og reproduceres. Pædagogiske tekster kan sagtens bygge på et konstruktivistisk læringssyn og dermed være tilrettelagt således, at læseren skal sætte sine egne erfaringer og viden i spil og dermed er medskaber af viden.

Teksterne kan fx lægge op til debatter, rollespil og undersøgelser, der opfordrer og giver

rum til flerstemmige læsninger, diskussioner og læserens egne begrundede svar og løsninger.

Pædagogiske teksters sproglige særtræk

Pædagogiske tekster er sprogligt tilrettelagt på en særlig måde med en stærk bevidsthed om, at modtageren står i en lærings- og undervisningssituation. Udfordringen ved produktionen af pædagogiske tekster er, som anden pædagogisk formidling, at de skal møde læseren der, hvor han eller hun er. Teksterne skal både lægge til rette for noget *genkendeligt*, der kan koble læseren op på teksten, og samtidig *udfordre* læseren til at lære nyt, se verden i et andet perspektiv og/eller bemestre nye færdigheder og situationer. Den særlige sproglige tilrettelæggelse viser sig ved, at teksterne er tilpassede og gjort sprogligt tilgængelige for læseren. Det viser sig bl.a. i en klar fremstilling, gentagelser, eksempler, definitioner og sammenfatninger, der alle er med til at lette forståelsen. Typisk arbejder pædagogiske tekster med en *modellæser*, dvs. de har indarbejdet en forestilling om læserens aldersniveau, vidensmæssige forudsætninger og kulturelle baggrund.

Pædagogiske teksters kontekster

Endelig er pædagogiske tekster produceret til brug i bestemte kontekster. Med inspiration fra den australske genrepædagogik placerer Selander og Skjelbred pædagogiske tekster i to kontekster: situationskonteksten og kulturkonteksten. *Situationskonteksten* er uddannelsessystemet

og den måde, det er organiseret på. Pædagogiske tekster skal benyttes af et vist antal mennesker i samme alder (klassen), den skal benyttes inden for et afgrænset lokale (klasserummet), i et afgrænset tidsrum (skoletime) og i forhold til et afgrænset stof (læreplanen). *Skolens kulturkontekst* er skolens reglement, love, skolens traditioner med bygninger, inddeling i klasser, skoledagens organisering i timer, kulturens forståelse af og forventninger til skolen.

Pædagogiske tekster skal altså forstås som en særlig tekstgenre, der benyttes i specifikke situationer i en særlig institutionel indramning, hvor indholdet er præsenteret og adapteret til en specifik læser. Selander og Skjelbred skelner i deres definition af skolens læremidler mellem *tekstbøger* eller *skolebøger*, som er bøger produceret til brug i undervisningsmæssige sekvenser, *didaktisk litteratur*, som er litteratur, der er produceret for skolen og som læreren konsulterer for at fungere i arbejdet og *didaktiserede tekster*, som er tekster der anvendes i skolen, men som ikke er produceret til skolebrug.

Selander og Skjelbreds tilgang til klassificering af pædagogiske tekster med de tre konstitutive kendetegn: intention, tekstlige særtræk og kontekst er vi enige i. Vi mener, at betegnelsen 'pædagogiske tekster' er et overbegreb for betegnelsen af skolens læremidler – men samtidig at begrebet favner for vidt, og at underbegreberne kan præciseres yderligere. Der er derfor brug for at udvikle en mere nuanceret forståelsesramme og



terminologi, hvis man vil kunne karakterisere de læremiddelgenrer og læremiddeltekster, som er i spil i skolen.

Læremiddeltyper, læremiddelgenrer og læremiddeltekster

For at nå tættere på en række særtræk ved de enkelte læremiddelgenrer og -tekster (herunder de tekstuelle særtræk) skelner vi mellem følgende **læremiddeltyper**:

- *Tekster* som læremidler. Det er primært tekster (litterære tekster, faglige tekster, film, tv-udsendelser, billeder, computerspil mv.) som repræsenterer eller udgør et fags faglige indhold.
- *Redskaber som læremidler*. Redskaber muliggør undervisning og læring. Her skelner vi mellem undervisningsredskaber (som fx tavler og digitale formidlingsprogrammer) og læringsredskaber (som fx tekstbehandlingssystemer og evalueringsredskaber).
- *Didaktiske læremidler*. Didaktiske læremidler er læremidler, der er produceret med henblik på at blive inddraget systematisk i en undervisningssituation. De er formgivet af den fortolkning, som et forlag og/eller en lærebogsforfatter har af, hvad undervisning er, hvad læring er, hvad et fag er, og af hvordan *Fælles Mål* kan forstås og fortolkes. Didaktiske læremidler er derfor udtryk for en bestemt videnskæssig-, undervisningsmæssig- og læringsmæssig intention, og de understøtter bestemte pædagogiske opgaver i en undervis-

ningskontekst. De tre centrale opgaver, som didaktiske læremidler bidrager til at løse, er at præcisere undervisningens indhold (læremidlets vidensdimension), at præsentere ideer til at formidle dette indhold (læremidlets undervisningsdimension) og forslag til måder, hvorpå eleven kan bearbejde dette indhold (læremidlets læringsdimension) (Carlsen og Hansen 2009).

Vi karakteriserer her didaktiske læremidler som en læremiddelttype, fordi den fungerer som et overgreb for en række sproglige enheder, som vi vil karakterisere som **læremiddelgenrer**. Disse sproglige enheder og deres funktioner kan vi overordnet karakterisere således:

- Grundbogen – præsenterer fagets viden, og hvordan denne viden kan tilegnes. Legitimeres typisk af fagets læseplan.
- Læsebogen – stimulerer udviklingen af elevens læsekompetence.
- Opgavebogen – træner, tester, udfordrer og stimulerer elevens tilegnelse af fagets viden.
- Evalueringsmaterialer – stimulerer og opsamler elevens refleksioner over læringsudbytte og læreprocesser med henblik på at skabe et grundlag for elevens og lærerens evaluering af undervisning og elevens læring.
- Lærervejledningen – anviser på en legitimerende måde, hvordan læreren kan bruge de øvrige læremiddelgenrer og støtter generelt lærerens

planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisningen.

- Antologien – en pædagogisk udvalgt samling af fagets tekster, som skal gøres til genstand for elevens læring.

Vi kan genfinde disse læremiddelgenrer i lærernes tematisering, forlagernes tematisering og læremidlernes egen tematisering, men de siger typisk ikke 1) noget om hvordan de skal læses og skaber altså en usikker forventningskontrakt 2) de er meget komplekse og 3) ikke gensidigt udelukkende (en grundbog kan bestå af både antologi, lærervejledning, evalueringsmaterialer mv.). De forskellige læremiddelgenrer er karakteriseret ved samstillingen, kombinationen eller brugen af forskellige **læremiddeltekster**. Vi betragter fx opgavetekster eller en faglig artikel i en grundbog som en læremiddeltekst. For at karakterisere og nærme os disse læremiddeltekster har vi brug for nogle mere overordnede tekstelementer, der beskrives i det nedenstående. Man må være opmærksom på, at tekstelementer kan optræde 'rent' i en læremiddeltekst, men også at læremiddelteksten kan trække på eller kombinere forskellige tekstelementer for at opnå sit kommunikative formål.

Nedenstående er eksempler på beskrivelse af tekstelementer og må ikke betragtes som en udtømmende oversigt (se bl.a. Mailand 2007).

Informerende tekstelementer formidler faktisk viden om et emne. De benytter definitioner,



klassifikationer (herunder afgrænsninger til tilstødende emner) og beskrivelser. Det er karakteristisk, at tekstelementerne belyser de generelle, fælles træk ved et bestemt fænomen. Læremiddeltekster kan her være faglige artikler, faktabokse, resuméer, definitioner, ordforklaringer, skemaer og oversigter.

Instruerende tekstelementer beskriver, hvordan man gør noget, som fx madopskrifter og manualer. De hjælper til at gennemføre forskellige typer af handlinger og har ofte en trinvis struktur. Sådanne tekstelementer finder vi fx i læremiddeltekster som elevvejledninger, lærervejledninger, opgaver og øvelser.

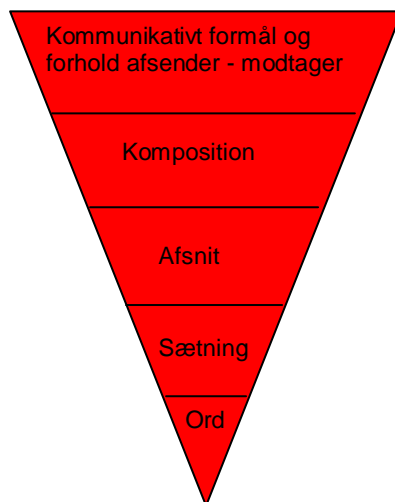
Fortællende tekstelementer beretter om, hvad der skete. Tiden, stedet og de involverede personer er vigtige kompositoriske aspekter. Sådanne tekstelementer finder vi fx i litteraturhistoriske grundbøger.

Tekstelementerne og deres indbyrdes sammenstilling kan alleses som byggestenen, der bidrager til at realisere læremidlets overordnede formål.

Læremiddeltekster er også ekstratekstuelle virkemidler som illustrationer, ikoner, figurer, layout, typografi mv. Disse virkemidlers funktion afhænger af sammenhængen med de ovenfor beskrevne tekstelementer.

Sproglig-stilistiske virkemidler
Endelig ligger der for os i valget af selve begrebet læremiddeltekst en forestilling om, at et fags læremidler er et fags tekster og

fagets sprog – som igen er faget. Dette bringer os videre til en række sproglig-stilistiske virkemidler, som analysen af læremiddeltekster således også må reflektere. Som struktur herfor kan teksttrekantens niveauer i modereret form lånes (Dysthe 2001, 42).



Forskning i læremidler (Johnsen 1999, 20) understreger sprogets betydning for læremidlers kvalitet. I nærværende artikel vil vi ikke opstille vurderings- eller kvalitetskriterier for læremidler, men anvende de sproglig-stilistiske elementer som analytiske iagttagelsepunkter. I undersøgelsen af læremiddeltekster vil det således ikke kun være interessant at spørge: hvilke (nye) ord og begreber præsenteres læseren for? Men i lige så høj grad: hvordan sker denne præsentation? Hvilke virkemidler tager forfatteren i brug for at forsøge at få sin modtager til at forstå? Bruges der fx billedsprog som metaforer, sammenligninger? Men ord og begreber i sig selv gør det ikke. Ord samles i

sætninger – og således vil både sætninger, sætningsstruktur og sammenhængen mellem sætninger være interessant. Interessant både i forhold til genrekarakteristikken og i forhold til det overordnede mål: at fremme elevens læring.

Som om vi vidste, hvad en grundbog er

Vi – lærere, elever, forældre, forlag osv. taler om læremiddelgenrene, som om vi ved, hvad vi snakker om. I det nedenstående vil vi forsøge at explicitere denne forståelse gennem en karakteristik af en af disse læremiddelgenrer, nemlig grundbogen som vi finder den i danskfaget. Karakteristikken tager udgangspunkt i den skitserede trekant og følger derfor denne struktur:

- læremiddelgenrens formål
- læremiddelgenrens sammensætning af læremiddeltekster
- tekstens struktur (komposition)
- genrespecifikke tekstelementer og sproglige virkemidler

Grundbogen – en læremiddelgenre i danskfaget

Grundbogen har et dobbeltformål: den vil præsentere fagets viden i en pædagogisk form og samtidig hjælpe, støtte og udfordre eleven til at tilegne sig denne viden. Derfor er grundbogen også karakteriseret ved, at den består af forskellige læremiddeltekster og tekstelementer. Som eksempel kan nævnes *informerende* og *instruerende tekstelementer*. I informerende læremiddeltekster formidler grundbogen danskfagets viden, begreber og



traditioner. Man kan kalde det *danskfagets hvad*, der sigter mod, hvad eleven skal vide, og hvordan elev værdimæssigt kan forholde sig til denne viden. Den informerende tekstdimension belyser de generelle, fælles træk ved et eller flere af danskfagets kerneområder: det talte sprog, det læste sprog, det skrevne sprog eller sprog, litteratur og kommunikation. Hvis kerneområdet er den skriftlige dimension, kan grundbogen vægte forskellige traditioner af denne dimension i danskfaget. En tradition vil vægte skriftlighed som retorisk disciplin. Intentionen er, at eleven skal udvikle sin kompetence som skribent og fx lære at skrive sammenhængende fiktionstekster med reflekteret modtagerbevidsthed, genreforståelse og kreativ brug af litterære virkemidler samt lære at "styre skriveprocessen fra ide til færdig tekst", som der står i Fælles Mål. En anden skriftlig tradition vil vægte skriftlighed som læringsredskab. Her skal elevernes lære at "bruge skrivning til at fastholde og strukturere idéer og tanker", som der andetsteds står i Fælles Mål.

En grundbog i skriftlighed vil ikke kun informere eleven om skriftlighedens faglige begreber og dimensioner. Den vil også *instruere* eleven i, hvordan denne faglighed kan tilegnes og bruges. Man kan kalde det *danskfagets hvordan*. Den instruerende tekstdimension beskriver, hvordan eleven kan gøre noget, og hjælper eleven til fx at styre skriveprocessen fra ide til færdig tekst eller præsenterer, hvordan skriftligheden kan bruges som et lærings-, tænke- og strukturingsredskab.

Fra en anden klode – et eksempel på en grundbog til dansk

"Fra en anden klode – Læs litteratur i 5. og 6. klasse" er en grundbog i "Dansk er..." (vores fremhævnings). Sådan italesætter det valgte læremiddel sig selv i bagsideteksten på grundbogen til dansksystemet *"Dansk er ..."* fra DanskLærerforeningen. Men hvad karakteriserer grundbogen, når vi nærmer os den med læremiddelgenre-briller? *"Fra en anden klode – Læs litteratur i 5. og 6. klasse"* er et didaktisk læremiddel. Læremiddelgenren er grundbog, hvis formål og intention det er at lære eleverne at læse og fortolke litteratur i et kommunikativt undervisnings- og læringsfællesskab. Bogens afsendere er Ingelise Moos og Karen Vilhelmsen og DanskLærerforeningen. Grundbogen suppleres af en lærervejledning, og der er ikke andre materialer, der hører direkte sammen med grundbogen. Grundbogens primære modtager er eleven, men selvfølgelig er læreren også på et plan modtager eller læser af bogen. Grundbogen er inddelt i fire overordnede kapitler, som hver især består af en række forskellige tekster – både primærtetekster og forskellige læremiddeltekster. I det følgende vil vi se nærmere på en række tekstuelle særtræk ved disse tekster.

Grundbogens primærtetekster består af digte, fabler, noveller og forskellige tekstuddrag. Teksterne er overvejende børnelitterære tekster af forfattere som Kim Fupz Aakeson, Louis Jensen og Peter Mouritzen. Disse litterære tekster udgør grundbo-

gens stof – de primærtetekster, som eleverne skal lære at læse og fortolke.

Hvad er?

I grundbogen optræder en række forskellige læremiddeltekster. Det gælder fx faglige artikler, opgavetekster og leksikonartikler – læremiddeltekster som trækker på hver deres tekstelementer. De faglige artikler trækker overvejende på informerende tekstelementer. I dette læremiddel er de faglige artikler bygget op omkring hv-ord og spørgsmål som *hvad er, hvem er osv.* Brug af verbet 'være' viser, at der er tale om definition eller identifikation af, hvordan noget er (hvad er genre, hvad er en fortæller, hvad er cirkelkomposition osv.). Syntaktisk er teksterne præget af ligefrem ordstilling med subjektet i forfeltet – fx i teksten *Hvem fortæller?* Her hedder det: *Fortælleren er ikke den samme som forfatteren. Forfatteren vælger at bruge en bestemt slags fortæller når han eller hun skriver sin historie. Vi oplever og ser historien og personerne gennem den person der fortæller historien.* (Moos og Vilhelmsen 2007, 26).

Læremiddeltekstens forfatter fremstår gennem valg af såvel verbum som syntaks som én der vil fortælle eller belære læseren om noget – nemlig hvad der forstås ved en litterær fortæller. I en række af de øvrige informerende læremiddeltekster fra dette læremiddel ses endnu et typisk træk ved teksten: måden at tiltale læseren på: *Du har sikkert læst mange forskellige slags bøger.* (Moos og Vilhelmsen 2007, 10). I dette eksempel er henvendelsesformen meget direkte og præget af en interessant mundtlighed –



bl.a. ved at vælge et adverbial som "sikkert" og ved at referere til de mange forskellige "slags" bøger. Den direkte henvendelsesform udbygger kontakten og kontrakten mellem forfatter og læser på en måde, så der manifesteres en bestemt relation mellem afsender og modtager som en lærer og en lærende.

Faglige begreber som 'komposition', 'fortæller' og 'metafor' præsenteres i dette læremiddel overvejende gennem eksempler. På side 26 præsenteres fagbegrebet 'jeg-fortæller'. Umiddelbart herunder står *Eksempler* og herefter følger to litterære eksempler. Det betyder, at læremidlet består af mange litterære tekster eller tekststykker, men også at eleven skal kunne gennemskue, at nogle litterære tekststykker (eksemplerne) indgår som en del af en informerende fagtekst, som eleven skal læse som en forklaring på et fagbegreb (lære eleven hvad komposition, fortæller osv. er), mens andre litterære tekster skal læses for, at eleven kan blive bedre til at leve sig ind i og fortolke litteratur. Selvfølgelig er der sammenhæng herimellem, men det er alligevel vores pointe, at tekststykkerne kræver forskellige læsninger. Der er også eksempler på, at et fagord forklares med fagord. På side 34 forklarer den faglige artikel først begrebet metafor. På samme side skal begrebet sammenligning forklares. Her står helt kort: *En sammenligning er en særlig metafor. Her sammenlignes der direkte ved at bruge ordet 'som'*. (Moos og Vilhelmsen 2007, 34).

Gør dit og gør dat

Grundbogens opgavetekster trækker især på tekstelementer fra instruktionen. Formålet med opgaveteksterne er at instruere eleven i hvordan, der skal arbejdes med stoffet. Denne instruktion indledes i alle tilfælde med en overskrift som fortæller hvordan arbejdet skal organiseres: *Alene eller To og to eller Fælles*, altså om der skal arbejdes individuelt, i par eller 'på klassen'. Et andet træk ved opgaveteksterne er verberne i imperativ: *Læs, få, inddel, udpeg, tegn, gå, skriv, sæt, tal*. Brugen af imperativ manifesterer sprogligt det kommunikative forhold mellem afsender og modtager, der er karakteriseret ved, at én person byder en anden til at gøre noget. Lærebogen (eller lærebogsforfatterne) fremstår som en faglig autoritet og taler til eller byder den lærende (som endnu ikke ved hvad lærebogsforfatterne ved) til at gøre noget bestemt.

Karakteristisk for disse læremiddeltekster er også brugen af verbialer – *Gør først dit og dat, Få dernæst osv.*, hvilken rækkefølge noget skal gøres. Dette er med til at understrege teksternes instruerende karakter: Det hjælper eleven til at gennemføre bestemte handlinger (hvis mål naturligvis er at udvikle elevens læring og kompetence inden for et fagligt område).

Et didaktisk perspektiv på genrebegrebet

Der er forskellige pædagogiske gevinster ved at anlægge et genreperspektiv på læremidler.

Helt overordnet kan man sige, at genrekompetence er en grundlæggende kompetence for

at kunne klare sig i skolen, i arbejdslivet og i samfundet generelt (Fibiger 2009, 102). Skolens undervisningsformer bygger på en række genrer, som eleven skal forstå og forholde sig til. Eleven deltager fx i en række genrebestemte undervisnings- og læringsaktiviteter, som det er godt at kunne beherske: oplæg, dialoger, gruppearbejder, værkstedsforløb, ekskursioner, projektføløb osv. Og i dansk skal eleverne også beherske en række forskellige genrer, for at vi kan sige, at eleven har tilegnet sig en faglig kompetence: skrive opgaver i forskellige genrer, håndtere projekter og bemestre forskellige evalueringsformer.

Samtidig er progression i faget også beskrevet som progressioner i genrebeherskelse. Fx skal eleverne på 1.-2. klassetrin "fortælle, hvad de er optaget af, og udtrykke sig i genrer som referat, fortælling, oplæsning og drama", på 3.-4. klassetrin skal de "udtrykke sig mundtligt i genrer som referat, kommentar, fortælling, oplæsning, interview og drama og oplyse om fagligt stof". På 5.-6. klassetrin udvides antallet og kompleksiteten af genrer, således at eleverne ud over tidligere genrer også skal kunne "udtrykke sig mundtligt i genrer som (...) argumentation". Endelig skal eleverne efter 9. klasse kunne "vælge den mundtlige genre, der passer bedst til situationen" (Undervisningsministeriet 2003).

Hvis vi opfatter læremidler som særlige fagtekster, kan reflekteret genrebevidsthed støtte elever i at blive fokuserede og bevidste læsere af læremiddeltekster. Det er vigtigt, fordi læ-



remiddeltekster ikke bare repræsenterer et fag. For eleven vil læremiddelteksterne i sig selv udgøre et fag. Så når eleverne tilegner sig læremidlernes tekster tilegner de sig også et fag – deres læseproces er også en læreproces (Arnbak 2003).

Det betyder, at fx grundbogens sammensætning af læremiddeltekster ikke bare er en afspejling af, *hvad* eleven skal lære, men også kommunikerer *hvordan* eleven kan lære og forstå noget. Hvordan læremiddelteksterne indbyder til forståelse, og hvordan grundbogen i sit læringsdesign iscenesætter læreprocesser er derfor også en vigtig metakognitiv læringskompetence, der stiller krav til eleven om at kunne iagttage, hvordan teksten og grundbogen vil noget med eleven. Læremiddelteksterne stiller derfor rammer for de læsemåder og arbejdsmåder, som eleven skal aktivere for at forstå teksten.

Et af de centrale didaktiske potentialer i genreperspektivet på læremidler er derfor muligheden for at undervise eleven i og udvikle elevens læremidelfaglige læsning. Læreren må kende lærebogsgenrerne og karakteren af læremiddeltekster og tekst-elementer for at kunne lære eleven at læse læremidler.

Litteratur

Arnbak, Elsibeth. *Faglig læsning – fra læseproces til læreproces*. Gyldendal 2003.

Berge, Kjell Lars & Ledin, Per. *Perspektiv på genre*. Rhetorica Scandinavica nr. 18. 2001.

Carlsen, Dorte & Hansen, Jens Jørgen. *At vurdere læremidler i dansk*. Dansk lærerforeningen 2009.

Dysthe, Olga, Hertzberg, Frøydis og Hoel, Torlaug Løkensgard. *Skrive for at lære – faglig skrivning i de videregående uddannelser*, Klim 2001.

Fibiger, Johannes, Maibom, Inger og Søgaard, Søren. *Skriftens veje*. Academica 2009.

Hansen, Jens Jørgen. *Læremiddelevurdering i skolen – fire evalueringsmodeller*. Læremiddeldidaktik nr 1 oktober 2008, www.laeremiddel.dk

Hedeboe, Bodil og John Polias. "Et sprog til at tale om sprog. Om funktionel grammatik og genrepædagogik i Australien". I: Esmann, Karin, Alma Rasmussen og Lisbeth Birde Weise (red.). *Dansk i dialog*. København. Dansk lærerforeningen. 2000

Hellspong, Lennart. *Progymnasmatata och genre teori*, Rhetorica Scandinavica nr. 20. 2001.

Jensen, Michael og Uffe Ladegaard. "Proces og genre i sprogundervisning". I: *Fællesskrift – sprog om sprog om sprog*. København. Dansk lærerforeningen. 2001

Johnsen, Egil Børre m.fl. *Lærebokkunnskap. Innføring i sjangrer og bruk*. Tano Aschehoug. 1999.

Miller, Carolyn. *Genre som social handling*, Rhetorica Scandinavica nr. 18. 2001.

Mailand, Mette Kirk. *Genreskrivning i skolen*. København. Gyldendal. 2007

Moos, Ingelise og Vilhelmsen, Karen. *Fra en anden klode – Læs litteratur i 5. og 6. klasse*, Dansk lærerforeningen. 2007.

Palsbro, Lene. "Genre – sig tekstens navn". I: Jensen, Elisabeth Halskov og Jenny Anneberg Olesen (red.). *Tekstens univers – en introduktion til tekstvidenskab*. Århus. Klim. 2003

Selander, Staffan & Dagrún Skjelbred. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Universitetsforlaget 2004.

Selander, Staffan. "Pedagogiske tekster – ett sätt att designe lärprocesser". I: Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red.). *Design för lärande*, Norstedts Akademiske Förlag 2008.

Undervisningsministeriet. *Faghæfte 1. Fælles mål – dansk*, Undervisningsministeriet 2003.



Forstå din lærebog

– i matematik

AF: BENT LINDHARDT, LEKTOR LÆRERUDDANNELSEN UCSJ CAMPUS ROSKILDE

Som bruger af flere typer af lærebøger som folkeskolelærer, som ansat på en amtscentral med rådgivning af lærebøger i 12 år, som redaktør på Sigma, Faktor i 90'erne, som redaktør og forfatter på lærebogssystemet Kontext i perioden 2002 - 2009 og som seminarlærer i matematik jeg været involveret i processerne fra de første spæde tanker til et lærebogssystem til udgivelse af lærebogen og brug blandt eleverne med efterfølgende fagdidaktiske analyser af kvaliteten af bøgerne og erfaringerne med dem. I denne 25-årige periode har jeg løbende haft overvejelser over, hvad en god lærebog er, hvordan lærebogen henvender sig til eleverne, så de lærer bedst tænkeligt, hvordan forholdet lærertype, elevtype og lærebogstype møder hinanden bedst tænkeligt osv.

Mit ærinde er ikke et egentlig forsøg på at fremstille en læremiddelanalyse – men måske snarere en omtale af mulige elementer til en analyse ud fra egne erfaringer. Det er således min praksisviden samt overvejelser og refleksioner knyttet hertil, som er basis for det efterfølgende. Der er ingen særlig teori eller teoritænkning bag det beskrevne, men et nysgerrigt og observant menneske, som forsøger at bringe sine oplevelser og tanker ud i et større forum. Enkelte

steder antyder jeg dog mulige nyttige modeller.

Det er min oplevelse gennem salg af lærebøger samt mange kontakter med lærere rundt i Danmark, at lærebogen fylder meget i matematikundervisningen. Det synes derfor væsentlig at vide, hvad det er, man har inviteret inden for i sin undervisning. På mange måder kan man tale om at kende "lærebogens personlighed". Er den en god ven eller en fjende? Er der dybde bag de umiddelbare indtryk, man får? Kan man kommunikere med den? Føles det spændende og interessant at være sammen med den? Er der overensstemmelse med holdninger og handlinger? Osv. Det kalder på analysemodeller, som rækker ud over intuition og anbefalinger, når man skal vælge den "rigtige" lærebog. Det kalder på indsigt i og forståelse for de byggesten, som udgør lærebogen, samt de overvejelser, valg og interesser, som ligger bag.

Interesser

Lærebogen har sine afsendere og modtagere – sine producenter og konsumenter – som naturligvis interagerer og forudsætter hinanden:

Forfatteren:

Forfatteren fremstiller en bog, fordi han dels har et budskab, og

dels vil tjene penge – altså både et fagligt/fagdidaktisk incitament og et økonomisk, et forhold der kan være vanskeligt at afbalancere. De to interesser kan til tider skabe et dilemma, idet den gode didaktiske tanke ikke nødvendigvis er det økonomisk mest rentable. Skal man således følge sin pengepung eller sit hjerte? Som et supplement skal nævnes, at lærebogen kan være resultatet af mindste fællesnævner, kompromiser og konflikter, når der er flere forfattere på. Det kan være årsagen til at visse systemer er uklare i deres struktur, at budskabet er "udvandet", og at der er uensartede kapitler og afsnit i bogen.

Forlaget:

Forlaget har et hovedformål – at sælge bøger. Det betyder ikke, at der ikke kan være idealisme bag, vilje til at udgive "usædvanlige" lærebøger, men at salgargumentet bliver den afgørende faktor. Avantgarde-materiale får meget hurtigt lov at dø, hvis det ikke sælger. Er den økonomiske volumen på forlaget rimeligt stort, kan man dog se "ideologiske flagskibe", som er mindre salgbare, men som skaber et vist imagepleje af seriøsitet og demonstration af at være "up to date".



Læreren:

Det er måske også væsentligt at slå fast, at det er læreren og ikke eleven, man skriver en lærebog til. Det er læreren, som køber bogen, ikke eleven. Forfatteren skriver således hen mod, hvad læreren mener, "eleven har godt af at vide", "eller "hvad eleven synes, er interessant" osv. Det er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med den aktuelle virkelighed. Elever kan være anderledes end lærere forestiller sig, de er, eller ønsker de er. Der kan således være et misforhold mellem de elever, forfatterne, skriver til, og de elever som er modtagere af lærebogen – ikke mindst, hvis man bruger den samme lærebog 10 år efter, den er udgivet.

Skal man nævne et enkelt træk ved lærebogen som de fleste af de lærere, jeg har haft kontakt med, ser på, er det funktionalitet. Det skal virke sammen med eleverne. Uanset gode intentioner og forventninger, ønsker, krav, principper osv. så skal det gøre undervisningen mere overskuelig og bedre. Lærebogen skal i disse læreres optik være smøremiddel i maskineriet, ikke grus.

Skolen:

Skolen som system med dens andre lærere, dens budget, dens pædagogiske valg, dens organisatoriske valg osv. kan sætte rammer, som begrænser lærerens egne valg. Man kan således som forfatter tænke disse systemiske valg ind i lærebogen fx ved at forholde sig til hele fagdagene, holddannelser mere end klasser, værkstedsundervisning, flere timer i matematik end sæd-

vanligt, særlig evalueringskultur osv.

Lærebogen er sin egen genre

En lærebog er en genre for sig, hvilket medfører en række forventninger til opbygningen, hvis den skal accepteres af en lærer som lærebog. Der er ofte udtalte traditioner for, hvad der skal være i en lærebog, hvordan en lærebog skal se ud, og disse traditioner kan være ganske stærke og vedholdende. Der er bestemte forventninger til lærebogen, på samme måde som der er forventninger til en avis, et dameblad, en novelle.

En lærebog er på mange måder en intervention, der griber ind i lærerens planlægning, udførsel og vurdering af undervisningen. Læreren ønsker at (eller påtvinges af omgivelserne til at) afgive noget af sin suverænitet til "andre", der til gengæld hjælper ham med undervisningen. Det er i lærebogen, at man metodisk angiver måder at angribe en læring på - ofte i form af opgaver og bogens struktur, og det er i lærebogen, man fx pensler stoffet ud i en valgt progression.

Der er således andre, som har truffet nogle valg for læreren, som han må forholde sig til, ændre på eller tage til sig. Denne binding er forskellig fra lærebog til lærebog – men det centrale er, at den er der. Hvis ikke man ønsker at have den binding, skal man vælge en anden genre som fx at arbejde med emnebøger, arbejdskort osv. (Disse kan også indgå i lærebogens materiale-konglomerat – forskellen er, at de indgår i et styret forløb i lærebogssammenhæng). Balancen i denne binding er et interessant emne. Kort sagt, hvor meget

styrer lærebogen, og hvilke frihedsgrader har læreren.

De bærende ideer

En lærebog har nogle bærende ideer, fx "jo tidligere vi er ude med de matematiske færdigheder, desto flere gange kan man nå at gentage dem" og "da øvelse gør mester, lærer eleverne stoffet bedre, hvis de laver mange opgaver", "eleven skal arbejde praktisk og eksperimentelt med matematikken for at få konkrete hverdags erfaringer" osv.

Det er min anbefaling, at man overvejer en ekstra gang om, hvorvidt *omtalen* af lærebogen er i overensstemmelse med virkeligheden. Under alle omstændigheder er det vigtigt, at man som lærer kommer bag ved "de store ord", så det bliver eksemplificeret, hvad lærebogen mener, med det, den erklærer, at man fx i lærervejledning får kortlagt, hvad de valgte ord dækker pædagogisk, fagligt og didaktisk. Er det man laver i såkaldte værksteder egentlig værksteder? Er materialet så velegnet til undervisningsdifferentiering, som det påstås? Osv.

Passer de bærende ideer, man reklamerer med, faktisk til virkeligheden, eller viser det sig at være andre ideer, som er langt mere fremtrædende. Er det således reel eller falsk varebetegnelse.

De bærende ideer kan placeres mellem to modpoler – tradition og reform:

Tradition \longleftrightarrow Reform



Hvis alle ”krydser” i analysen af de bærende ideer kan sættes ved traditionspolen, kan man med rette stille spørgsmålet: ”Hvorfor er lærebogen udgivet?” Hvis alle ”krydser” i analysen af de bærende ideer kan sættes ved reformpolen, kan man stille spørgsmålet: ”Findes der lærere, som kan og vil modtage lærebogen?”

De bærende ideer kan udkrystallisere sig i følgende fire hovedemner:

Indhold

Lærebogens HVAD. Det kan være organiseringen og valget af stoffet, som er anderledes. Der lægges mere vægt på geometri end sædvanligt, eller man indfører nye emner som grafteori. Stoffet kan være pakket ind i virkelighedsagtige sammenhænge eller præsenteres direkte matematisk. Man kan have det ene eller det andet fagsyn.

Metode og læring

Lærebogens HVORDAN. Progressionen, læringssyn og serveringen af stoffet, arten af opgaver, målgrupperelevans m.m.

Struktur og form

Formidlingen af stoffet og metoden kan være speciel, fx ved brug af andre medier, andre layoutprincipper, andre udtryksformer osv. Strukturen i materialet kan være meget forskelligt og er i dag en af de store forskelle i lærebøgerne. Sproget kan være let eller svært tilgængeligt.

Målgrupperelevans

Hvis eleverne skal have ejerskab til lærebogen, skal de opleve, at den er ”interessant og spændende” eller ”meningsfyldt og relevant” – i bedste fald begge dele.

Indholdet

Hvad bliver der ”undervist” i, er selvfølgelig et af de helt centrale spørgsmål til lærebogen. Svaret synes ganske enkelt – indholdet skal være bestemt af de politiske krav i form af CKF’erne og de faseopdelte trinmål.

Problemet opstår imidlertid ved de frihedsgrader, man har givet læreren til at tolke og omsætte til undervisningsmål og læringsmål. En åbenhed der er tradition for i Danmark gennem de sidste mange ”læseplaner”, og som oftest begrundes i, at læreren gennem sin faglige ekspertise har ”albuerum” til at målrette sin undervisning til det sted, den tid, de lokale rammer og de elever, som omgiver ham.

Det stiller store krav til lærerens faglige indsigt og til evnen til at kunne overskue faget og ikke mindst evnen til at overskue *en progression* i de faglige begreber – hvilket ud fra min erfaring volder store vanskeligheder for mange lærere. Netop matematik har mange abstrakte begreber i spil og ofte flere på samme tid, hvilket gør, at faget for en del elever kan opfattes som svært. Evnen til at opbygge et begreb eller et netværk af begreber kan være afgørende for en lærings succes. Skal der spørges til funktionalitet ved en lærebog, er dette en af de væsentlige størrelser.

Freudenthalinstituttet (www.fi.uu.nl) i Holland har fremstillet en læringsmodel for, hvordan man opbygger en sådan progression ved begrebsdannelse og generalisering af matematiske sammenhænge. Modellen

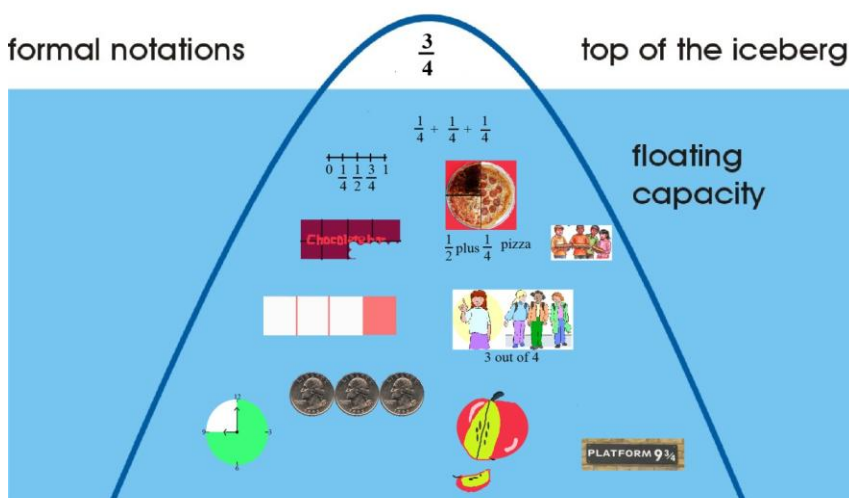
har fået navnet ”Isbjerget” (figur 1).

Toppen af isbjerget er ”det synlige” svarende til de matematiske begreber, som vi kender dem – her repræsenteret af brøkbegrebet ved det rationale tal $\frac{3}{4}$. For at isbjerget kan eksistere og stabilisere sig, skal fundamentet være i orden. Det er alt det, som er i vandet på illustrationen. Man tænker sig således, at et begreb bygges op progressivt fra bund til top ud fra tre udviklingslinjer:

- Fra let til svær matematik
- Fra konkret til abstrakt matematik
- Fra uformel til formel matematik

Bunden repræsenterer således det tidligere stof – det genkendelige – det hverdagsagtige – det enkle og overskuelige – det konkrete og materielle. Fra bunden er en stigende grad af kompleksitet, symbolisering og fjernelse fra virkeligheden ind i matematikkens verden, til man når toppen.





Figur 1: Isbjerg

At vurdere lærebogens måde progressivt at opbygge et begreb på kunne være en analyse af bogens evne til "at opbygge et isbjerg" hos eleverne. Man kan således "klippe" lærebogens informationer og opgaver ud af bogen og forsøge at placere dem på isbjerget for at analysere progressionen i læreprocessen af det specifikke begreb.

Der er i øvrigt i matematik stærke traditioner for, i hvilken rækkefølge stoffet skal præsenteres og på hvilke klassetrin, som ofte spiller ind i en lærers valg af lærebog. Lever man fx op til, at 4. klasse er det store gangår osv. Forfatterens dilemma er her, at han kan føle sig "tvunget" ind i disse vedholdende traditioner – som en slags "skjult" læseplan for faget.

Man kunne spørge, om de åbne beskrivelser i trinmålene i for høj grad inviterer til, at lærebogen får hovedrollen i valgene til undervisningen. Afgiver læreren for meget suverænitæt – har vi i Danmark overladt det til markedskræfterne at definere indholdet?

Ved et besøg i vinteren 2009 i London kunne jeg konstatere, at to skoler i primary school havde undladt alt indkøb af lærebøger. Lærerne på skolerne havde hver en manual (Rødder i "The numeracy projekt" fra slutfirserne) som foreskrev helt ned på lektionsniveau, hvad der skulle foregå i undervisningen. De kunne således bruge denne minutiøse lærervejledning som drejebog for undervisningen. De producerede de nødvendige opgaver ud fra manualen. Ville det i virkeligheden frigøre læreren mere fra bøgerne, hvis trinmålene var mere præcise?

Fremtrædelsesformer

Skal man tættere på en analyse af indholdet, bør man også se på, hvordan man formidler stoffet, altså på balancen mellem følgende tre fremtrædelsesformer af den viden, de færdigheder og de kompetencer, trinmålene foreskriver.

- Den informationsbærende tekst – Leksikale forklaringer, diskussioner, ræsonne-

menter, historier, beskrivelser m.m.

- Opgaven – instruktioner og spørgsmål
- Opslagsteksten – skemaer, tabeller, diagrammer, tekniske tegninger m.m.

Det afgørende er, om de tre fremtrædelsesformer spiller fornuftigt sammen. Hvis der kun er opgaver i lærebogen, opleves det mangelfuldt, at man ikke kan hente hjælp til at løse opgaverne ved at læse sig til viden. Hvis der kun er tekst, opnår eleverne ingen erfaringer og færdigheder med deres viden ved løsning af opgaver. Hvis der er for ringe brug af opslagstekster, er det for svært for eleven at danne mentale billeder af de begreber som behandles.

Derudover kan stoffet være pakket ind i hverdagsagtige sammenhænge, eller det kan blive præsenteret råt for usødet. Der således forskel på et kapitel med titlen "Svømmehallen" og et med titlen "Decimaltal".



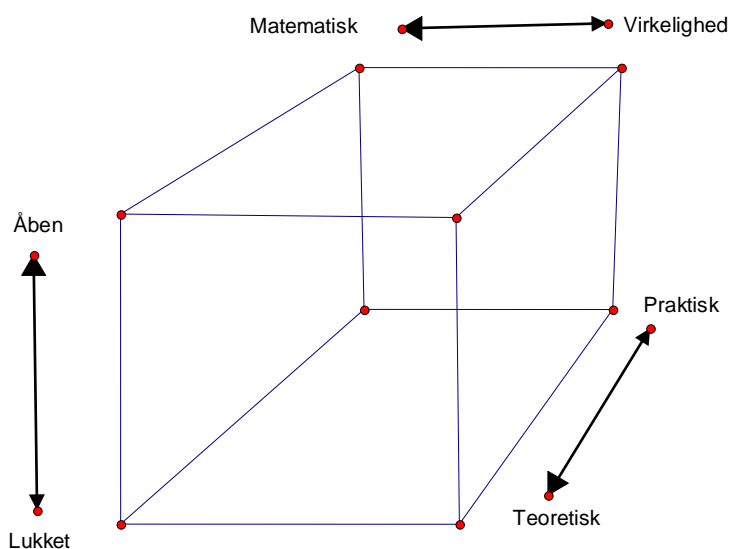
Metoden

Man kan gøre sig mange forskellige overvejelser over, hvordan man synes, eleverne lærer bedst. En forståelse af læreprocesser og indsigt i lærebogens anvendelse er en væsentlig del af karakteristikken. Skal eleverne arbejde induktivt, eller skal de på mere deduktiv vis have eksempler og information udleveret, hvorefter de efterprøver teorien, de har lært om osv. Denne problemstilling vil jeg ikke gøre noget særligt ud af i denne artikel, men selvfølgelig betone det vigtige i at kende til læreprocesser for at forstå lærebogen.

Man vil også kunne analysere og vurdere lærebogen ud fra de mange forskellige metoder, som er "på markedet". Det kunne være læringsstile, kooperativ learning, Story Line, værkstedsundervisning osv. Det er en artikel i sig selv.

Da opgaven er så central en størrelse i matematik, har jeg i stedet valgt at fokusere på en forståelse af, hvad det er for opgaver, eleverne præsenteres for.

Jeg har ladet mig inspirere af bl.a. Ole Skovsmoses opgavemodell og Thomas Højgårds projektarbejds-"ternning" og fremstillet følgende model for kategorisering af opgaver i matematik (figur 2). Modellen forestiller en kube med otte "magnetfelter" – ét i hvert hjørne, som hver især karakteriserer otte forskellige slags opgaver, fx er der et hjørne, som tilstræber opgaver, der primært er lukkede, teoretiske og matematiske fx $2x = 20$.



Figur 2

En opgave kan positioneres i tre dimensioner.

I første dimension kan opgaven bevæge sig mellem rene matematikopgaver og opgaver i virkelighed.

I anden dimension kan opgaven bevæge sig mellem teoretiske opgaver og mere praktiske opgaver.

I tredje dimension kan opgaven bevæge sig mellem at være åben eller lukket.

Det er *udgangspunktet* i opgaven, som jeg fæstner mig ved. Flere opgaver kan udvikle sig hen mod det ene eller det andet hjørne i takt med, at man trænger ind i den.

Positionen kan også være personafhængig, fx kan en opgave virke lukket for en elev og meget åben for en anden elev.

Første dimension

Her tænker jeg, at åbenhed kan have tre varianter. Graden af åbenhed består i, hvor åbne de tre varianter er.

Spørgsmålet kan være åbent (fx svaret er 10, hvad er spørgsmålet? Hvad vil det koste at male væggene i klasselokalet?)

Metoden kan være åben (fx ved grublere, finurlige opgaver, kryptiske opgaver mm).

Svaret kan være åbent (Hvor meget vejer klassens elever i alt?)

Anden dimension

Det teoretiske tænkes at foregå på antagelsernes, tankens og ræsonnementets plan, fx i den mundtlige matematik, men også på papir. At skrive ned i forlængelse af tanken er ikke det, jeg forbinder ved praktisk. Skal man fx beregne prisen på et eller andet, er der forskel på det at gå ud og se prisen og købe tingen og så det at foretage en "pseudohandling på papir" – meget i overensstemmelse med semivirkelig-matematik i Ole Skovsmoses model.

Der kan ligge nogle overvejelser omkring geometrisk konstruktion, som jeg ikke har løst helt. Kan man sige, at en ordre



på at tegne en cirkel med radius 3 cm er praktisk arbejde, når nu "regnerier" på papir ikke er det? Umiddelbart er svaret ja.

Tredje dimension

Det giver vist sig selv. Det er en diskussion, som har været ført hektisk i lærebogstider, så længe jeg kan huske. Skal opgaven tage udgangspunkt i en kontekst, eller skal den serveres i ren matematisk formalisme.

Som lærer kan man udvælge en række tilfældige sider i en lærebog og fra opgave til opgave tage stilling til, hvor opgaverne hører til i terningen. En god lærebog har opgaver mange forskellige steder og ikke kun i enkelte hjørner.

Struktur og form

En lærebog i matematik serverer ikke blot stoffet for læreren. Den gør det ud fra en særlig struktur – ofte bygget op af større kapitler. Et kapitel er således et mønster i læringsprocessen. Meget ofte er der i introduktionen af de bærende ideer fra forlaget præsentation af en sådan struktur. Måske det der mest adskiller lærebogssystemer i dag. Det kan således anbefales at sætte sig godt ind i dette, inden man træffer sit valg. I tidligere systemer, fx Cort og Johannsen og Matematiktimen, var strukturen fastlagt side for side. Man kunne således tænke på en side som en lektion til forskel fra i dag, hvor strukturen beskriver et forløb.

Specielt bør man fokusere på balancen mellem gentagelse og fordybelse. Eleverne kan ikke ved blot at få præsenteret et begreb en enkelt gang i lærebogen fastholde deres viden og

færdigheder. Begrebet skal selvfølgelig gentages evt. i nye sammenhænge. Til gengæld kan man også gentage for meget, før man går videre med en fordybelse, hvor eleverne lærer nyt. Balancen er formodentlig meget individuel, så det er centralt, at læreren gennemskuer, hvorvidt lærebogens balance passer til de elever, han har.

I formidlingen er et "godt sprog" vigtigt – et stort emne i sig selv, som jeg blot skal nævne et par ting omkring.

Det er ikke uvant at høre elever sige, at de ikke forstår, hvad der står i bøgerne, og at de har svært ved at afkode, hvad det er, forfatteren af lærebogen vil have dem til at gøre i en eller anden opgave. Vi kender det fra afgangsprøverne, hvor selv så få spørgsmål – diskuteret og kvalitetssikret på alle leder og kanter – alligevel år efter år giver anledning til diskussion om, hvad der egentlig spørges om.

En del af overvejelserne – også ved vurderingen af opgavernes sværhedsgrad – går på, om det skal være i et hverdagsagtigt sprog eller i et matematisk sprog. Vi kan tage eksemplet om beskrivelsen af en såkaldt 4-sidesterning. Her er genstanden beskrevet i hverdagstermer, men det er dybest set noget vrøvl. Genstanden er et tetraeder, og den har ikke 4 sider, men 4 flader. Sider hører til i den todimensionale geometri, og ikke i den rumlige geometri. Det er således et meget upræcist ord i matematisk sammenhæng, men de fleste elever vil bedre kunne forstå det frem for udtrykket en 4-fladet tetraeder.

Målgruppen

Hvis ikke lærebogen passer til målgruppen, er gode svar i det foregående vand på en gås. Det er afgørende for effekten af læringen, at eleverne oplever ejerskab til deres lærebog. De skal føle sig motiveret enten ud fra et lystprincip (lærebogen er spændende, interessant, sjov) eller ud fra et pligtprincip (lærebogen er væsentlig, relevant, meningsfuld).

Hvor vidt det er tilfældet, kan kun analyseres på en måde – eleverne skal prøve at arbejde med det. Her kan det hilses velkomment, hvis forlagene udgiver kapitler, fx på nettet eller som tryksager, som man kan afprøve uden større omkostninger.

Ovenstående er absolut ikke fyldestgørende for en analyse af lærebogen i matematik, men som skrevet refleksioner og observationer knyttet til en sådan. Hovedindtrykket er, at der er mange elementer, som skal spille sammen for, at læreren får det, han ønsker sig – en lærebog som fungerer. Det er overvældende at skulle stille alle disse spørgsmål for at finde et svar på – passer denne lærebog til mig, og til det jeg vil med min undervisning. Her ligger der måske et stykke udviklingsarbejde og gemmer sig – at inddampe de centrale spørgsmål eller fremstille en overkommelig analysemodel, som kan bruges i hverdagen, og ikke en mamutanalyse som kun tages frem ved særlige højtidelige lejligheder.



Narrativitet i læremidler

- fortællingens funktion i nordiske historiebøger

AF: JENS AAGE POULSEN, UNIVERSITY COLLEGE LILLEBÆLT, LÆRERUDDANNELSEN I JELLING

Historie – forstået som fortidig virkelighed eller den levede historie – er i sig selv forsvundet. Fortiden har efterladt sig spor og kilder, der må tolkes og gives mening. For at beskæftige sig med historie må fortiden altså iscenesættes som en sammenhængende beretning, en fortælling – bl.a. i form af læremidler til undervisningen. Emnet for denne artikel er en drøftelse af den form eller struktur som fagbogsforfatterne giver deres fortællinger om fortiden i læremidlerne.

Artiklen indledes med en drøftelse af narrativitet og historie, der følges op af enkelte eksempler på ændringer af det narratives rammebetingelser i læremidler til historieundervisningen i Danmark siden 1900. Herefter tolkes delresultater fra en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse vedrørende narrativitet i læremidler i de nordiske lande. Undersøgelsen var i Danmark rettet mod grundskolelærere, der underviste i historie. I de andre nordiske lande inkluderede undersøgelsen også ungdomsuddannelserne. Sidste del af artiklen beskriver narrative tendenser i tre nordiske grundbøger til historieundervisningen.

Narrativitet og historie

I artiklen bruges begrebet narrativ (fra latin: at fortælle) og afledninger heraf. I forbindelse med historie handler det indlysende

om, at "noget" fra fortiden fortæles. Med sit værk *Metahistory* fra 1974 satte den amerikanske idehistoriker Hayden White fokus på, at historikeren ikke kun fremdrager eller finder historien i kilder og spor, men i højere grad skaber historiske fortællinger om fortiden. For det første skaber historikeren orden og sammenhæng i begivenheder og menneskelige handlinger. For det andet giver han et bud på, hvad der skete, hvornår, hvordan og hvorfor (dvs. årsager-virkninger, grunde-følger). For det tredje vælger historikeren hvilke "elementer", der skal med og undlades. Og endelig for det fjerde tildeler historikeren de valgte elementer en større eller mindre betydning i historien.

Ifølge White har historikere-rens fortælling – ligesom andre fortællinger – en narrativ struktur, der består af en igang sættende konflikt (en begyndelse), et forløb (en midte) og en afslutning. Umiddelbart "selvstændige" tildragelser og hændelser kobles således sammen til en sammenhængende fremstilling, der fortolker og forklarer, hvordan og hvorfor noget sket. Og som ved andre typer fortællinger bruger historikeren en poetisk struktur, trope (White), der defineres af en *plotstruktur* (emplotment), som kombinerer elementerne til en sammenhængende fortælling. Historikeren må også formulere

valide *argumenter*, præmisser og konklusioner. Endelig fremhæver White den *ideologiske* dimension i historikerens fortælling, der reflekterer "... *the ethical element of the historians's assumptions of a particular position on the question of the nature of historical knowledge and the implications that can be drawn from the study of past events for the understanding of present ones.*" (White 1974: 22).

White beskriver fire kategorier af plotstrukturer, der ikke er skarpt adskilte, og som kan kombineres:

- Den *romantiske*, dramaet, hvor det gode til slut vinder over det onde, lyset over mørket, og hvor mennesket er kendetegnet ved dets fremskridt og kontrol med verden.
- Den *tragiske*: Mennesket kæmper en håbløs kamp, der ender i resignation og indordning under omstændigheder, der definerer rammerne for menneskets liv.
- Den *komiske*: Et menneskes midlertidige triumf. Muntre episoder sætter hans velfortjente fald i perspektiv.
- Den *satiriske/ironiske*: Mennesket er en fange snare end en mester af omstændighederne og livets grundvilkår, som det ikke bevidstheds-



mæssigt er i stand til at håndtere.

Ud fra de betingelser, den fortalte historie bliver til under, argumenterer White for, at den ikke repræsenterer den fortidige virkelighed, den levede historie. Whites teori er blevet problematiseret og kritiseret for at overdrive fortællingens betydning for en rekonstruktion af fortiden, men elementer af den kan med fordel bruges i en analyse af narrativitet i læremidler til historie.

Rammer for det narrative

Det hører til undtagelserne, at forfattere til læremidler til grundskolen også bedriver primærforskning. Men ophavsmanden til læremidlerne har – i hvert principielt – nogle grundvilkår fælles med historikeren: Den fortidige virkelighed, den levede historie, er forsvundet, og han må iscenesætte den som en fortalt historie. Der er dog også andre krav, som sætter rammer for læremidlernes fortalte historie. For det første skal indholdet naturligvis være i overensstemmelse med accepteret historisk viden, dvs. den forskningsbaserede fortalte historie. Det kan i sig selv være en udfordring, da der ofte ikke er konsensus om, hvad der er historisk viden. For det andet skal læremidlet være anvendeligt i undervisningen, hvilket banalt bl.a. betyder, at eleverne skal kunne afkode, forstå og bruge indholdet. Her spiller forskellige tiders fremherskende forståelser af undervisning og læring en central rolle. For det tredje – og ikke nødvendigvis i samklang med de foranstående krav – har de politiske forventninger, der udtrykkes i bekendtgørelser og

faghæfter – betydning for, hvordan det narrative udfoldes i læremidlerne. Her tænkes på stoffet, hvad skal med og hvad skal udelades? Hvilke kundskaber og færdigheder skal eleverne tilegne sig (jf. læreplanens trin- og slutmål – herunder historiekanon, der implementeres fra august 2009). Dertil kommer fagets dannelsesmæssige sigte, der er fastsat af ministeriet, og som udtrykkes i fagets formål.

De nuværende ministerielle rammer for folkeskolens historieundervisning har rødder tilbage fra begyndelsen af 1990'erne. I 1993 trådte en ny folkeskolelov i kraft, og i dens kølvand kom nye læreplaner, kaldet faghæfter. Faghæftet 4 *Historie 1995* markerede på flere områder det brud med den traditionelle historieundervisning, der havde været under udvikling i den nordiske historiedidaktiske debat op gennem 1980'erne. Den klassetrinsskiserede og kronologiske organisering af stoffet blev afløst af en organisering i emner og temaer med problemstillinger. Undervisningens vigtigste sigte blev at styrke elevernes historiebevidsthed, dvs. at udvikle deres erkendelse af – og handlekompetence i forhold til – at de er "historieskabte såvel som historieskabende". Dvs. at de selv og deres livsomstændigheder er rammesat af historiske processer af kontinuitet og forandring. Det historieskabende har to forskellige, men sammenhængende betydninger. For det første at de som aktive borgere er medskabere af aktuelle og fremtidige livsbetingelser. For det andet, at historien om fortiden, den fortalte historie, ikke er absolut og objektiv, men nyfortolkes i et samspil

mellem fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Som en konsekvens heraf er det centralt i undervisningen, at eleverne skaber historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Med *Historie 1995* blev fortællingen i historieundervisningen således revitaliseret. I læreplanerne, der afløste *Historie 1995* – dvs. *Klare Mål* (2002), *Fælles Mål* (2004) og *Fælles Mål II* (2009) – er en række justeringer. Mest markant er betoningen af "kronologisk overblik" og "sammenhængsforståelse" i *Fælles Mål II*, men forestillingen om eleverne som historieproducerende aktører er fortsat central, idet fagformålet betoner, at "undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden."

Hvad har omkalfatringen af faget – som først og fremmest læreplanen *Historie 1995* var udtryk for, og som de efterfølgende har fulgt op på – haft af konsekvenser for læremidler i faget? Mest iøjnefaldende har det været, at det dominerende læremiddel – den traditionelle grundbog, hvis indhold fremtrådte absolut som den sande fortælling om det levede liv – er blevet udfordret af, at sigtet med undervisningen er at styrke elevernes historiebevidsthed. For denne bliver jo i høj grad udviklet og formet af faktorer i elevernes hverdagsliv uden for skolen (Jensen 2003: 88). Derfor er spillefilm, historiske børne- og ungdomsbøger og andre medie- og it-baserede fortællinger blevet legitime læremidler i undervisningen. De har dog ikke for-



trængt grundbøgerne, men disse skiftede karakter fra slutningen af 1990'erne. De faglige fremstillinger blev mere levende og problematiserende. Der indgik ofte fiktionsagtige fortællinger. Opgave- og aktivitetsforslag lagde op til, at eleverne reflekterede over og forholdt sig til indholdet og på baggrund heraf selv producerede forskellige former for fortællinger.

Det narrative i aktuelle læremidler

Hvilke forventninger har lærerne så til det narrative i læremidlerne i skolefaget historie, og i hvilken grad lever de anvendte læremidler op til disse forventninger?

Disse spørgsmål indgik i en kvantitativ undersøgelse, der blev gennemført af projektet *Historia i läromedlen: Nordisk forskning om läromedel i historia* (Helgason 2009) *History in Textbooks and Teaching Materials. A Nordic Internet Survey*. Her fokuseres på de to spørgsmål,

der er særlig relevante for en drøftelse af det narrative i læremidler. Respondenterne (undervisere i skolefaget historie) skulle først graduere fem alternativer for, hvad de anså for at være væsentligt, når et historisk overblik formidles i et læremiddel. Dernæst skulle respondenterne vurdere de læremidler, de anvendte i historieundervisningen, ud fra alternativerne.

Alternativerne, der skulle gradueres fra 1 (mest) til 5 (mindst), var følgende:

- Store og indflydelsesrige individer/personligheder
- Store og dramatiske hændelser
- Opfattelse af tid og kronologi
- Kontekst og årsagssammenhænge
- En levende fortælling

I gradueringerne kunne respondenterne ikke vægte to alternativer ens. Det betyder, at alternativerne i besvarelserne vægtes

som helt unikke og uden sammenhæng. Reelt ville mange antageligt se et vist sammenfald mellem nogle af alternativerne, fx mellem "Store dramatiske hændelser" og "En levende fortælling". En del respondenter har stoppet besvarelsen, fordi de ikke har kunnet vægte alternativerne ens. Det har naturligvis påvirket resultatet af spørgeskemaundersøgelsen og betyder, at den bør tolkes med forsigtighed – og kun som tendenser.

Læremidlerne – forventninger og realiteter

Figur 1-5 illustrerer forventninger til læremidlet. Hvad er væsentligt for at give eleverne et historisk overblik?

Graduering i figurerne går fra 1 (mest) til 5 (mindst) – den sidste søjle: ikke relevant.

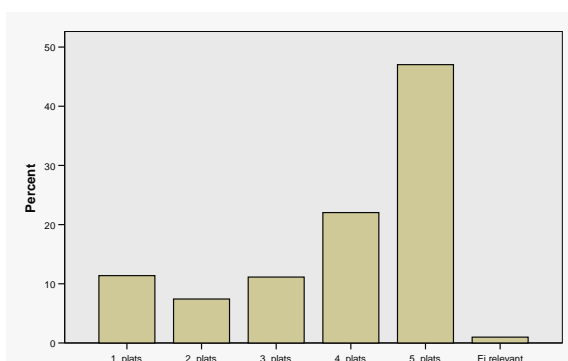


Fig. 1: Forventninger til læremidler: **Store og indflydelsesrige individer/personligheder**

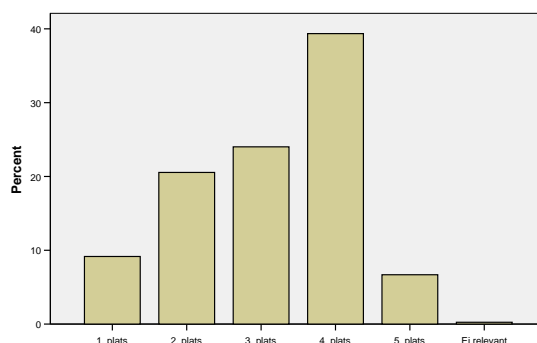


Fig. 2: Forventninger til læremidler: **Store og dramatiske hændelser**



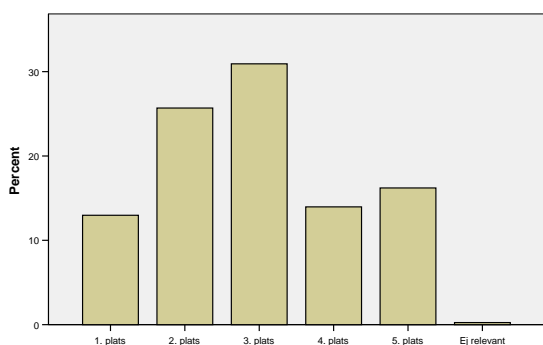


Fig. 3: Forventninger til læremidler: **Tidsopfattelser og kronologi**

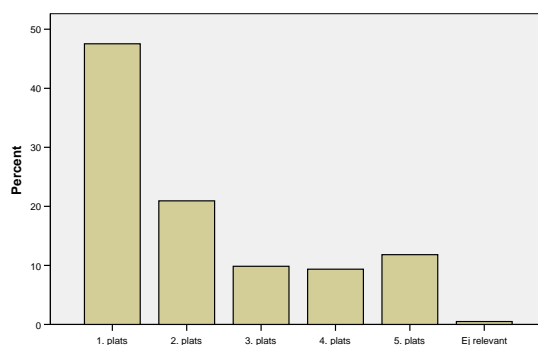


Fig. 4: Forventninger til læremidler: **Kontekst og årsagssammenhæng**

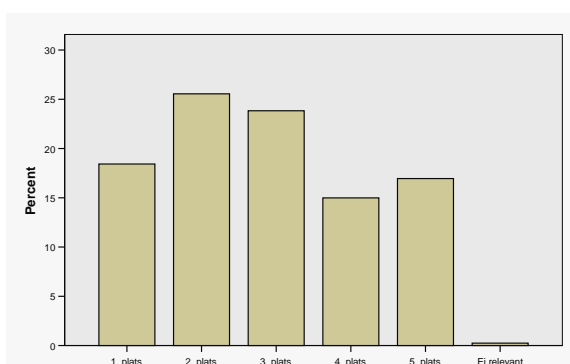


Fig. 5: Forventninger til læremidler: **En levende fortælling**

I respondenternes forventninger til læremidlerne (fig. 1) prioriteres "Store og indflydelsesrige individer/personligheder" markant lavest (47%). "Store og dramatiske hændelser" (fig. 2) prioriteres også lavt – om end højere end "Store og indflydelsesrige individer/personligheder". Ca. 39% har prioriteret "Store og dramatiske hændelser" næstlavest, mens næsten 30% har prioriteret denne kategori højest og næsthøjest. Gradueringen af "Tidsopfat-

telser og kronologi" (fig. 3) resulterer i noget, der med god vilje ligner en normalfordelingskurve. 30% af respondenterne har valgt midtergradueringen, mens 39% har valgt over og 30% under midtergradueringen. Næsten halvdelen (47%) har givet "Kontekst og årsagssammenhæng" (fig. 4) første- og 20% andenprioritet. Et markant ønske til et læremiddel er altså, at det sætter de skildrede fænomener i et samfundsmæssigt perspektiv og

behandler deres årsager og virkninger. Det 5. og sidste alternativ, "En levende fortælling" (fig. 5) vægtes forholdsvis højt, idet 44% har udpeget den som første- eller anden prioritet, mens 32% vægter det lavest og næstlavest.

Figur 6-10 illustrerer vurderingen af de læremidler, læreren anvender i undervisningen?

Graduering i figurerne går fra 1 (mest) til 5 (mindst) – den sidste søjle: ikke relevant.

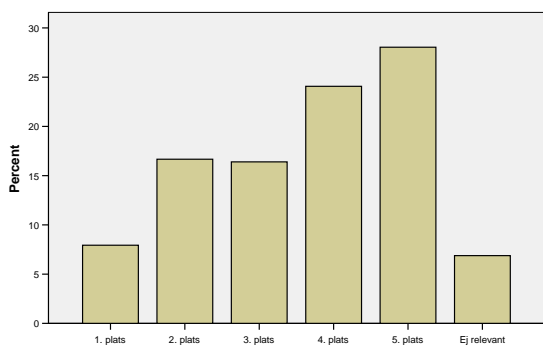


Fig. 6: Vurdering af egne læremidler: **Store og indflydelsesrige individer/personligheder**

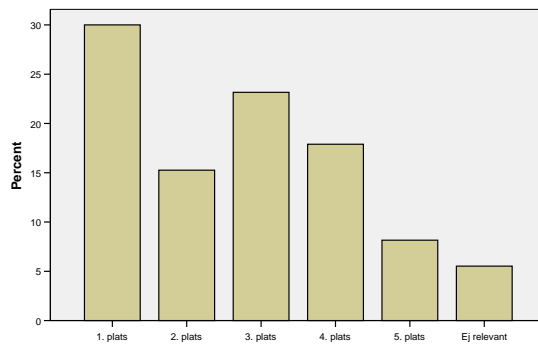


Fig. 7: Vurdering af egne læremidler: **Store og dramatiske hændelser**

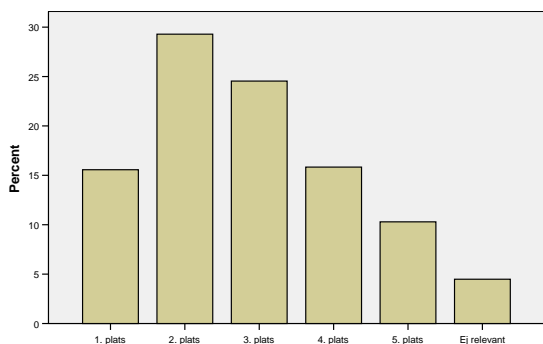


Fig. 8: Vurdering af egne læremidler: **Tidsopfattelser og kronologi**

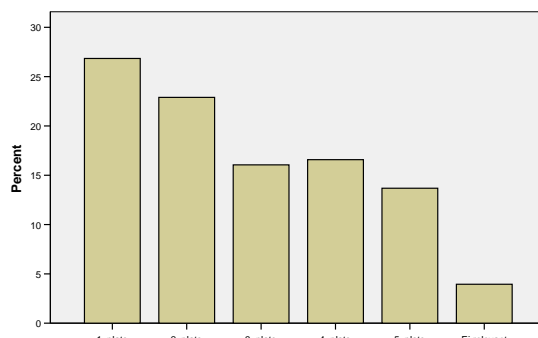


Fig. 9: Vurdering af egne læremidler: **Kontekst og årsagssammenhæng**

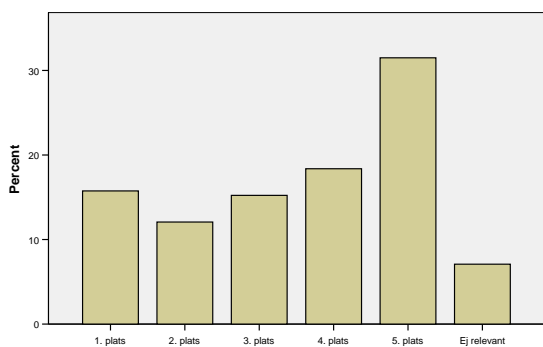


Fig. 10: Vurdering af egne læremidler: **En levende fortælling**

Respondenternes vurdering af læremidler, de selv anvender i deres undervisning, passer nogenlunde med forventningerne til læremidler, når det gælder kategorien "Store og indflydelsesrige individer/personligheder" (fig. 6). Der er dog flere i midterprioriteringerne – og derfor forholdsvis færre i den højeste og den laveste prioritet. Forholdsmæssigt er der heller ikke de store forskelle i "Tidsopfattelser og kronologi" (fig. 8). Til gengæld kommer "Store dramatiske hændelser" (fig. 7) på en suveræn førsteplads (30%), hvilket er mere end tre gange så stor andel end de 9%, som respondenterne angiver som forventninger til læremidlerne. Her er altså en markant forskel på forventninger og "realiteter". Også i "Kontekst og årsagssammenhænge" (fig. 9) er der tydelig forskel. Kun små 25% bedømmer denne kategori højest til sammenligning med de 48%, der prioriterede kategorien i forbindelse med forventninger til læremidlet. I "En levende fortælling" er der også forskelle på forventninger og vurderinger af det anvendte læremiddel – om end ikke så markant. 31% vurderer, at levende fortælling (fig. 10) er vægtet lavest i læremidlet, hvilket er en dobbelt så stor andel sammenlignet med forventningen til læremidlet.

Læremidlerne

I forlængelse af spørgeskemaundersøgelsen følger her en beskrivelse og sammenstilling af væsentlige narrative træk i tre læremidler fra henholdsvis Danmark, Norge og Sverige. For at få et nogenlunde rimeligt sammenligningsgrundlag er der valgt

tre udbredte grundbøger ud fra følgende fælles kriterier:

- Modtagergruppen 8.-9. klassetrin.
- Periode: Mellemligstiden.
- Kronologisk strukturering af stoffet.

Danmark: *Ind i historien*

Claus Buttenschøn & Olaf Ries: *Ind i Historien – Danmark og verden*, bd. 3, første udgave 1994, behandler Mellemligstiden side 69-108 under overskriften "Diktatorenes årtier – 1920-45". De 38 sider er delt i et antal forholdsvis korte afsnit á et par sider, som igen er inddelt i rubrikker. Som i den øvrige del af systemet anvendes forskellige fremstillingsformer: faktion (dvs. en blanding af fakta og fiktion), faglig fremstilling og en undergruppe: faktaafsnit. Illustrationer og layout spiller en vigtig rolle i læremidlets narrative struktur.

I den indledende faktion til "Diktatorenes årti" følger vi den spanske frivillige Peter og hans kammerater i en episode under den dramatiske og afgørende kamp mod fascistene ved Ebrofloden under Den spanske Borgerkrig. Den elementære spænding i "Kampen ved Ebrofloden" har en umiddelbar appel. Samtidig er sigtet med faktionen, at den skal vække elevernes interesse for at få mere at vide om fx fascistene. Faktionens hovedpersoner er almindelige mennesker – og ikke "store og indflydelsesrige individer/personligheder". Den farvelagte, men noget grumsede og motivmæssigt uklare tegning understøtter kun i begrænset omfang faktionen.

Den faglige fremstilling dominerer afsnittet. Teksterne er indbyrdes ordnet og indholds-

mæssigt opbygget kronologisk, informationsmættede og beskrivende. Indholdsmæssigt fokuseres efter et kort afsnit om "Ismerne kamp" på kommunismen og Stalin i Sovjetunionen, fascismen og Mussolini i Italien. Størst omfang har nazismen og Adolf Hitler. Anden Verdenskrig behandles på fire sider. Det vrirler ikke med årstal og stedsbetegnelser, men læseren er ikke i tvivl om hverken tid eller rum. "Store og dramatiske hændelser" som Rigsdagsbranden i 1933 er med. Begivenhederne sættes i et vist omfang i en kontekst og tillægges som oftest én bestemt grund/årsag. Eleverne præsenteres ikke for forskellige opfattelser af årsager til et fænomen – ligesom teksten ikke lægger op til at diskutere de præsenterede årsagssammenhænge. Det er således en lukket og absolut fortælling: Historien foregik sådan – af de og de grunde. "Store og indflydelsesrige/individer" som Mussolini, Stalin og Hitler er væsentlige aktører. Deres antal er dog begrænset, og der lægges vægt på, at aktørenes handlinger sættes i strukturelle (økonomiske, sociale, kulturelle) rammer. Ud fra Whites kategorier (se begyndelsen af artiklen), kan plotstrukturen betegnes som *tragisk*, men også som *romantisk*, når man senere i bogen hører, at ondskaben (diktatorerne) bringes til fald og straffes. I afsnittet "Diktatorenes årti" anvendes en fremadskridende fremstillingsform, der som nævnt først og fremmest er informerende, men som også har enkelte glimt af "levende fortælling", fx i forbindelse med Rigsdagsbranden: "*Da politiet ankom til brandstedet, fandt de en sindsforvirret*



hollænder ved navn Marinus van der Lubbe, der halvnøgen løb rundt og strøg tændstikker." (s. 89)

Faktaafsnittene uddyber kortfattet specifikke emner som "Sovjetisk kunst", "Jøder og folkemord", OL i Berlin 1936.

Illustrationerne er samtidige fotos, de fleste i sort/hvid og enkelte – fx gengivelse af plakater – er i farver, der samlet set spiller udmærket sammen med teksten ved at visualisere indholdet eller ved at tilføje nye dimensioner. Desuden er bogen illustreret med nyttegninger i sort/hvid og med blå staffage, der ikke umiddelbart forekommer hverken informerende eller oplevelsesfyldte.

I sig selv lægger de faglige tekster ikke op til refleksion og problematisering – hvilket ellers er et nødvendigt grundlag for, at eleverne kan skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Men afsnittet "Diktaturenes årti" afsluttes med en side "Gå selv i gang". Den indeholder meget åbne forslag til aktiviteter, fx: "Find en afbildning af Pablo Picassos billede "Guernica". Hvad vil Picasso fortælle med billedet?" Desuden er der forslag til tematikker, læreren kan tage op i undervisningen. Her er der inspiration for den fagligt og didaktisk indsigtfulde lærer til at tilrettelægge en undervisning, der giver eleverne mulighed for at skabe historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden. Den mindre indsigtfulde lærer lades dog i stikken. Hvordan kan fx afkodningen af "Guernica" bruges i den konkrete historieundervisning?

Norge: Underveis

Harald Skjønberg: *Historie 9 – Samfunnsfag for ungdomstrinnet*, første udgave 2007, fremstiller Mellemkrigstiden i kapitel 6, side 92-113, under overskriften "I diktaturenes skygge". De 21 sider er opdelt i afsnit, der er betydeligt længere end i den danske udgave. Ud over den gennemgående faglige tekst anvendes "Rammetekster", der uddyber specifikke emner – fx med inddragelse af et kortfattet og pædagogisk bearbejdet kildeafsnit. "Margentekster" er kildeuddrag fx i form af citater og digte.

Indholdsmæssigt fokuseres på Stalin og Sovjetunionen, Mussolini og Italien, Hitler og Tyskland (fylder mest) og et afsluttende kortere afsnit om Franco og Spanien. I begyndelsen af kapitlet får eleverne under overskriften "I dette kapitlet skal du lære om" eksplicit at vide, hvad stoffet drejer sig om.

Den faglige tekst er en fremadskridende fortælling og forekommer mere levende end den danske grundbog. Der bruges plads til at udfolde dramaet og skabe engagement – uden at fremstillingen bliver faktion (fx mordet på St. Petersburgs partichef i 1934). Hovedaktørerne får "kød og blod", hvorved muligheden for at identifikation og distance/antiparti (her mest det sidste) styrkes. Således hører vi om Stalins barndom og Lenins senere vurdering af ham. Lærerne er ikke i tvivl om, at i hvert fald Stalin og Hitler er onde. Da de senere i kapitlet forsvinder, oprettes der igen en vis harmoni i Europa. Ud fra Whites kategorier tenderer plotstrukturen således til at være *romantisk*.

"Store og indflydelsesrige individer/personligheder" (Stalin, Mussolini, Hitler) fylder en del i den faglige fremstilling og tillægges helt afgørende betydning for begivenhedernes udvikling. Det understreges også af de tre diktatorers helt dominerende rolle på tidslinjen i begyndelsen af kapitlet. Man hører dog også om de samfundsmæssige og strukturelle forhold (fx i Weimarrepublikkens Tyskland), men de danner mere en baggrund, som måske nok påvirker begivenhedernes retning, men som ikke har afgørende indflydelse på, at de faktisk sker. De "store" aktørers handlinger fremstår således som årsager til begivenhederne. Der lægges dog ikke op til diskussion af motiver – eller om der kunne have været andre årsager til forløbet.

"Rammeteksterne" er ofte bygget op om uddrag af en kilde. Rammeteksterne supplerer den faglige tekst, men kilderne nuancerer eller udfordrer ikke denne. I sig selv lægger teksten således ikke op til at skabe en historisk refleksionsramme for elevernes selvstændige kritiske tænkning. Derimod betones reproduktion og gengivelse, dvs. viden på et lavt niveau i Blooms taxonomi, hvor det alene forventes, at eleven kan genkende og gengive noget (her fra læremidlet). Det ses på rubrikkerne, "Husker du?" med de faktuelle spørgsmål, som kan besvares direkte ud fra teksten, fx: "Hva het lederen for det italienske fascistpartiet?" Det samme gælder spørgsmålene under "... Kort fortalt", hvor eleverne bl.a. skal svare på: "I hvilket land var der borgerkrig på 1930-tallet?"



Opfattelsen af historien som noget *absolut* ("wie es eigentlich gewesen") vægtes også i den sidste teksttype om "Kontekst og årsagssammenhænge: "Årsag-virkning". Her fastslås som indiskutable kendsgerninger i fire "bullets", hvorfor Hitler og nazisterne kom til magten i Tyskland, og i fem "bullets", hvad der blev konsekvensen.

"Store og dramatiske hændelser" som Moskvaprocesserne og OL i 1936 er med, men de dominerer ikke fremstillingen. Kapitlet er disponeret kronologisk, og handlingen placeres præcist i tid og rum – uden der dog vrimler med årstal og stedsbetegnelser.

Kapitlet afsluttes med en side med "Videre arbeid ...". Her er der enkelte aktivitetsforslag, der forsigtigt lægger op til at beskæftige sig med historie på et højere niveau end blot at gengive, fx: "*Studer propagandaplakaterne på siderne 95 og 104. Gi en kortfattet skildring af de to plakaterne. Hva er likt, og hva er ulikt? ...*"

Illustrationerne er overvejende samtidige sort/hvide fotos og farvegengivelser af malerier, der visualiserer teksten eller gør det muligt at få andre vinkler på indholdet.

Sverige: Historia

Elisabeth Ivansson og Mattias Tordai: *Historia del 4*, første udgave 2003, behandler perioden under overskriften "Mellankrigstiden" side 4-25. Hovedparten af de 21 sider anvendes på en fortløbende faglig tekst. Den er delt i syv afsnit, der igen er delt i rubrikker. De væsentligste emner er 1920'ernes økonomiske krise, Stalins diktatur i

Sovjetunionen, Hitler og nazisternes vej til magten i Tyskland og Sverige i Mellemlankrigstiden. I kapitlets begyndelse er en tidslinie, som viser vigtige begivenheder fra 1918 til 1939.

Det indledende afsnit "Den økonomiska krisen under mellankrigstiden" viser, at der lægges vægt på økonomiske, social, kulturelle og andre mere strukturelle årsager. "Store og indflydelsesrige individer/personligheder" spiller dog også her en rolle – om end med mindre fylde end såvel den danske og især den norske skolebog. Aktørerne handler i samspil med de samfundsmæssige betingelser, og de samfundsmæssige forhold sætter rammerne for konsekvenserne af aktørernes handlinger. Således beskrives Hitlers vej til magten i et samspil med de økonomiske forhold. Det var den store depression i 1929 og den efterfølgende arbejdsløshedskrise, der betød, at "Nu såg Hitler sin chans." (15). Ud fra Whites kategorier har plotstrukturen således træk af at være *satirisk/ironisk*.

Prioriteringen af sociale og økonomiske forklaringsrammer ses også i de fem sider, der behandler Sverige i Mellemlankrigstiden. Her vægtes den økonomiske fremgang i Sverige i 1920'erne. Det betones, at fremgangen var ulige fordelt, og 1930'ernes krise med høj arbejdsløshed forklares ud fra den økonomiske verdenskrise. I disse afsnit næves kun én aktør, Socialdemokratiets leder og statsminister Per Albin.

Fortællingen er fremadskridende og kronologisk opbygget. "Store og dramatiske hændelser" spiller en mindre rolle. En del af

tidens væsentlige begivenheder som fx Rigsdagsbranden i 1933 er slet ikke nævnt.

Enkelte hændelsesforløb er dog med i særlige rammetekster, der betegnes "Fordybning". Det gælder fx nazisternes forsøg på at boykotte jødiske forretninger i april 1933 og demonstrationerne i Ådalen i maj 1931.

Begivenhederne sættes ind i en kontekst og en årsagssammenhæng. Men det er bestemte årsager med bestemte virkninger. Heller ikke teksten i den svenske bog lægger op til, at eleverne undersøger og forholder sig til forskellige forklaringer. Et par af de såkaldte "Fordybningstekster" giver dog mulighed for at give den fortalte historie en lidt anden vinkel. Det gælder den nævnte tekst om Ådalen, "Demonstrerande arbetare sköts till döds" (s. 21) og fordybningsteksten "Utestängda ur folkhemmet", der hævder racistske motiver bag folkehjemspolitikken: "*Politikerna ville göra svenskarne till ett lyckligare, friskare och renare folk. Men det fanns grupper som inte ansågs passa in i det nya Sverige, till exempel "tatar", romere og andre utstötta människor.*" (s. 24).

Opfattelsen af at beretningen om fortiden er absolut understøttet af rammetekster, "Sammanfattning", med 3-4 centrale kendsgerninger, fx: "*Under mellankrigstiden såldes svenska varor över hela världen, mer än någonsin. Sverige börjad bli ett rikt land.*" (s. 24). Men mest af flere blokke med spørgsmål, hvis svar ureflekteret kan udledes af teksten, fx: "*hur många år i föld efter 1932 satt Socialdemokraterna i Sveriges regering?*" (s. 25). Der er dog også spørgsmål,



der umiddelbart synes at lægge op til refleksion og perspektivering – og dermed styrkelse af elevernes historiebevidsthed som "Tror du att en politiker som Adolf Hitler skulle kunna komma till makten i ett europeisk land i dag? Förklara varför du svarer som du gör." (s. 25). Det problematiske er dog, at bogen hverken giver viden eller hjælp til, at eleverne blot nogenlunde kvalificeret kan svare på spørgsmålet.

Illustrationsgraden i den svenske bog er markant mindre end i den danske og den norske. Med undtagelse af en farvegenivelse af en Stalinplakat er billederne sort/hvide fotos. Flere af dem er gengivet i et så lille format, at deres betydning som informationskilde er begrænset.

Og hva' så?

Som det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen, er de markante forventninger til det narrative i læremidler en prioritering af "Kontekst og årsagssammenhænge" og "En levende fortælling". At forene de to er en udfordring for læremidlernes ophavsmænd, der ikke kan siges at være løst i de tre analyserede læremidler.

Undersøgelsen viser også forskelle mellem forventninger og den faktiske narrativitet i læremidlerne. Med det begrænsede antal respondenter og andre usikkerhedsmomenter i undersøgelsen – herunder aspekter der ikke er medtaget – er det dog ikke muligt at præcisere problemfeltet eller fremsætte løsningsforslag – ud over at der på såvel nationalt som nordisk niveau er behov for forskning i læremidler til historie og andre fag. Sigtet må bl.a. være at ud-

vikle koncepter for læremidler, der har potentialer til at facilitere udfordrende og vidensproducerende læreprocesser. Dvs. læremidler, som synliggør og lægger op til, at eleverne forholder sig til, at den fortalte historie konstrueres i et samspil mellem de konstruerendes fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Læremidlet må lægge op til, at eleverne skaber historiske fortællinger på baggrund af en tilegnet viden, som de er bevidste om, hverken er helt absolut og objektiv eller relativ og subjektiv. Alle fortalte historier er som bekendt ikke lige gyldige.

Litteratur

Buttenschøn, Claus and Olaf Ries. *Ind i historien – Danmark og verden*. Gylling: Alinea, 1995.

Fælles Mål – Faghæfte 4 – Historie. København: Undervisningsministeriet, 2004.

Hansen, Martin A. *Verdensromanen – historiske essays i udvalg*. København: Gyldendal, 1966.

Helgason, Torsteinn (ed.): *History in Textbooks and Teaching Materials. A Nordic Internet Survey*, V&R Unipress (udkommer 2009)

Historie – Faghæfte 4. Undervisningsministeriet. København: Undervisningsministeriet, 1995.

Historia i läromedlen: Nordisk forskning om läromedel i historia: <http://vefir.khi.is/historiskola/>

Ivansson, Elisabeth and Mattias Tordai. *SO-Serien – Historia del 4*. Stockholm: Liber, 2003.

Jenkins, Keith. *On "What is History? From Carr and Elton to Rorty and White*. London: Routledge, 1995.

Jensen, Bernard Eric. *Historie – livsverden og fag*. Gylling: Gyldendal, 2003.

Poulsen, Jens Aage. *Historie, formidling og fiktion – Den historiske roman i undervisningen*. Horsens: OP, 1990.

Skjønberg, Harald: *Underveis - Historie 9 – Samfunnsfag for ungdomstrinnet*. Oslo: Gyldendal, 2007. *Undervisningsvejledning for folkeskolen – udkast – Historie*. København: Undervisningsministeriet, 1974.

White, Hayden. *Metahistory - The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*. London: Johns Hopkins, 1993.



IT i folkeskolen

– vision eller realitet

AF: THOMAS ILLUM HANSEN, PH.D., VIDENCENTERLEDER LÆREMIDEL.DK

Ingen IT-fremskridt trods milliard-investering i folkeskolen. Sådan lød konklusionen i aviser og nyheder, da det nationale videncenter for læremidler, Læremiddel.dk, og forskningscentret DREAM i januar 2009 offentliggjorde en landsdækkende undersøgelse af it i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser, der er gennemført i samarbejde med analysebureauet Zapera i perioden september-oktober 2008. Diskussionen spidsede hurtigt til i et forsøg på at udpege skurke, og vanen tro måtte lærerne og læreruddannelsen stå for skud.

Som leder af det nationale videncenter for læremidler føler jeg derfor en vis forpligtelse til at nuancere budskabet og pege på aktuelle problemer og udfordringer. Hvad siger vores undersøgelse "Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale ungdomsuddannelser"? Hvad siger den ikke? Hvilke udfordringer står vi over for? Og hvordan kommer vi videre?

Høje forventninger

Undersøgelsen er baseret på et digitalt spørgeskema, der er blevet besvaret af rektorer/ skoleledere og lærere i henholdsvis dansk og matematik på folkeskolens 8. klassetrin og i 2. g på de gymnasiale ungdomsuddannelser. På grundlag af de bearbej-

dede data sammenfattes resultaterne i forordet: "Rapporten viser, at trykte bøger samt fotokopier udgør hovedparten af de anvendte læringsressourcer; at digitale redskaber anvendes som supplement; og at skolerne mangler økonomiske ressourcer og pædagogiske incitamenter til at ændre på denne fordeling" (s. 5).

Baggrunden for undersøgelsen er en lang række politiske initiativer og tiltag, der har haft til hensigt at fremme brugen af it i folkeskolen og ungdomsuddannelserne. Særligt folkeskolen har været genstand for politikernes opmærksomhed, fordi brug af it i folkeskolen af mange opfattes som indgangsportal til et globaliseret videnssamfund.

Målet synes klart. Eleverne skal udvikle it-kompetencer eller IKT-kompetencer, som man er begyndt at kalde det, for at understrege at der både er tale om informations- og kommunikationsteknologi. Eleverne skal med andre ord lære at anvende computere, internet og mobile teknologier med henblik på at tilegne sig viden og dele viden med andre.

Til det formål har undervisningsministeriet siden midten af 1990'erne brugt op imod en milliard kroner. Mest markant er to store satsninger. I 2000 bevilligede regeringen 340 millioner

kroner til projektet "IT, medier og folkeskolen" (ITMF), der skulle styrke den pædagogiske anvendelse af it i undervisningen (beløbet blev reduceret til 323 mill. pga. besparelser). Og i 2003 fulgte de op med en bevilling på 495 millioner kroner til projektet "It i folkeskolen" (ITIF), der var møntet på anskaffelse af it-udstyr, efteruddannelse af lærere og udvikling af netbaserede læremidler.

Samlet set er det en visionær og imponerende investering, der skaber forventninger om en øget brug af it i folkeskolen i dag sammenlignet med 1995, hvor der blev gennemført en tilsvarende undersøgelse af Undervisningsministeriets mediekontor og Fonden Undervisnings Information (FUI) i samarbejde med Gallup A/S og Kommunikationsforskning på Roskilde Universitetscenter: "Mediebilledet: skolerne og undervisningsmidlerne. Undervisningsmiddelundersøgelse 1995".

Bøger og fotokopier er foretrukne

Begge undersøgelser – både den fra 1995, og den vi gennemførte i 2008 – er kvantitative spørgeskemaundersøgelser, der i grove træk fortæller os noget om prioriteringen af undervisningsmidler og læringsressourcer i skolen. Alene undersøgel-



sernes titler vidner om en forskydning i perspektiv og sprogbrug, der medfører, at vi kun kan sammenligne inden for udvalgte områder.

Væsentligst i denne sammenhæng er, at bøger, fotokopier og lærernes egne materialer stadig er de foretrukne læremidler i folkeskolen. Over halvdelen af lærerne mener selv, at forbruget af fotokopier bør reduceres, men Copydan kan samtidig oplyse, at forbruget er stærkt stigende. Til gengæld benytter lærerne meget sjældent mobile enheder, web 2,0-tjenester (den nye generation af net tjenester, hvor brugere selv producerer og deler viden, fx blogs, wiki og fildelingstjenester), podcast eller Mp3 lydbøger. De foretrukne digitale læringsressourcer er traditionelle hjemmesider. Fælles for brugen af digitale læringsressourcer er, at lærerne i højere grad benytter dem i deres forberedelse end i undervisningen.

Overordnet set er det således vanskeligt at få øje på fremskridt i brugen af it og digitale læringsressourcer i folkeskolen. Man skal dog være varsom med den konklusion, da undersøgelsen ikke kan sige noget om, hvor kvalificeret brugen af it er. Dykker man lidt længere ned i tallene, kan undersøgelsen imidlertid pege på relevante indsatsområder, der kalder på nye politiske initiativer og kvalitetsudvikling. Særligt tre områder bør nævnes: 1) skolernes økonomi og anskaffelse af læremidler; 2) lærernes faglighed og anvendelse af læremidler; 3) forlagernes produktion og brugerdreven innovation af læremidler.

Når vi benytter begrebet læremiddel i denne sammenhæng, er det for at understrege, at it og digitale læringsressourcer ikke er mål i sig selv, men midler, der har helt bestemte faglige mål i undervisningen, og som derfor skal forstås i samspil med andre typer af læremidler.

Behov for prioritering

Skolernes økonomi og anskaffelse af læremidler er omdrejningspunktet i den første del af undersøgelsen.

Næsten halvdelen af alle lederne i folkeskolen svarer, at de har mindre end 1500 kr. per elev om året til indkøb af læremidler. Med så små budgetter kan det være vanskeligt at få råd til indkøb af digitale læremidler – herunder software til kommunikation og videndeling, cd-rom-baserede læremidler og netbaserede læremidler med log in. ITIF-projektets massive investering i teknologi og hardware mangler altså at blive fulgt op af en investering i læremidler og software. Der blev ganske vist afsat penge til udvikling af digitale læremidler med ITIF, men der er ikke et marked for disse læremidler, fordi de færreste skoler har råd til dem.

I det lys forstår man bedre, at 88 % af lederne i folkeskolen har prioriteret den traditionelle og driftsikre lærebog i perioden 2003-2008, mens blot 37 % har prioriteret netbaserede materialer med log in, når de er blevet bedt om at prioritere fem læremidler ud af sytten mulige. Til sammenligning har kun 56 % af lærerne prioriteret lærebogen, mens 26 % af dem har prioriteret de netbaserede materialer med

log in. Denne forskel er interessant, fordi den peger på, at lederne med det økonomiske ansvar i højere grad end lærerne har en tendens til at prioritere det velkendte og driftsikre frem for at investere i nye typer af læremidler.

Spørger vi fremadrettet til prioritering i perioden 2009-2011 viser den samme forskel sig i forholdet til lærebøger, men ledere og lærere er enige om, at interaktive tavler og netbaserede materialer med log in bør have en høj prioritet.

Det stramme budget stiller både krav til skolernes procedure for indkøb og til de pædagogiske centraler og centre for undervisningsmidler, der servicerer skolerne og supplerer med læremidler. 64 % af lederne i skolen erkender imidlertid blankt, at de ikke har en formuleret procedure for indkøb af læremidler. Hertil kommer, at de færreste lærere mener, at den pædagogiske central eller det lokale center for undervisningsmidler kan dække behovet for læremidler.

På den baggrund kan man konkludere, at der både er behov for politiske og pædagogiske initiativer. Politisk er der behov for en målrettet prioritering af budgetter til læremidler, så skolerne kan realisere deres visioner om at investere i digitale læremidler. Pædagogisk er der behov for udvikling af kriterier og koncepter for vurdering af læremidler, så skolerne får et mere klart grundlag at handle på.

IT-kompetence er afgørende

Lærernes faglighed og anvendelse af læremidler indkredses ved at sammenstille forskellige



typer af spørgsmål til lærerne. Særlig interessant er forholdet mellem deres prioritering af læremidler i henholdsvis forberedelse og undervisning, deres vurdering af egne it-kompetencer og deres karakteristika af undervisningsformen i deres seneste undervisningslektion. Som nævnt benytter lærerne mere it i deres forberedelse end i undervisningen; en forskel der bliver mere betydningsfuld i lyset af, at de fleste lærere har benyttet klasseundervisning i den seneste lektion og i øvrigt prioriterer den interaktive tavle højt blandt mulige digitale læremidler.

Tilsammen tegner disse data et billede af en lærer, der har nemmere ved at integrere it i sin forberedelse end i undervisningen, fordi den foretrukne klasseundervisning lægger op til en tavleendt undervisning. Dette billede stemmer med den høje prioritering af interaktive tavler. Sammenkører vi tallene, kan vi nuancere billedet yderligere og pege på en sammenhæng mellem it-kompetencer og undervisningsform. De it-kompetente lærere er også de lærere, der varierer deres undervisning mest og veksler mellem klasseundervisning, emneundervisning og projektorganiseret undervisning.

Igen skal man passe på med at drage forhastede konklusioner. Undersøgelsen siger ikke noget om kvaliteten af undervisningen. Derimod kan den bruges til at kaste et kritisk blik på, hvordan vi uddanner lærere.

I forbindelse med offentliggørelsen af undersøgelsen udtalte Jens Stig Olsen, lektor og it-vejleder ved Lærerruddannelsen i Hjørring, at kun 5-6 stykker ud af

en årgang på 80 tager det it-pædagogiske kørekort (*Politiken*, d. 18. Januar 2009). Hans konklusion er klar: "man kan trække hesten til truget, men man kan ikke tvinge den til at drikke". På baggrund af undersøgelsen vil jeg i modsætning hertil konkludere, at lærere og lærerstuderende vurderer it og digitale læremidler ud fra deres fag og faglighed.

Ud fra denne konklusion er problemet med det it-pædagogiske kørekort, at det ikke er integreret med de fag og den faglighed, som både lærere og lærerstuderende bliver bedømt på. Det nytter ikke noget at gøre it til et mål i sig selv – et trug man kan drikke af, eller et kørekort man kan tilegne sig – ved at sætte fokus på værktøjsprogrammer og teknologiske muligheder. Derimod bør vi indrette uddannelsessystemet, så it og digitale læremidler bliver integreret i fagenes læreplaner og studie- og eksamensordninger.

Norge har vist vejen på det punkt, idet de har defineret it-kompetencer som en digital kompetence, der på niveau med fx læsekompetencen er blandt de fem basale kompetencer, som deres uddannelsessystem er bygget op omkring. Og meget tyder på, at Danmark følger efter med de nye mål for undervisning i folkeskolen, Fælles Mål 2, der kommer til at gælde fra og med skoleåret 2009-2010.

Forlagene spiller en betydelig rolle

Forlagenes produktion og brugerdreven innovation af digitale læremidler er det sidste af de tre indsatsområder, undersøgelsen giver anledning til at fremhæve.

Lærernes fremadrettede prioritering af netbaserede materialer med log in og interaktive tavler tyder på, at de gerne vil knytte fag og brug af it tættere sammen.

Denne tolkning understøttes af, at mere end 60 % af lærerne i folkeskolen er optimistiske, når vi spørger til integration af it og fag inden for de næste 3-5 år. Spørgsmålet er imidlertid, hvorvidt skolernes budgetter og forlagenes produktion af digitale læremidler vil gøre det muligt at realisere lærernes vision. Politisk prioritering spiller som nævnt en rolle, men forlagene spiller også en central rolle.

Derfor var en del af ITIF-projektets midler øremærket til at støtte produktion af digitale læremidler. 11 nye produkter blev det til i alt – typisk netbaserede faglige universer, der kræver abonnement. Endnu er det for tidligt at udtale sig om effekten af de 11 digitale læremidler. Det ville kræve en målrettet effektundersøgelse, men produkterne bliver desværre ikke evalueret i forbindelse med den evaluering af ITIF-projektet, som Undervisningsministeriet og Danmarks Evalueringsinstitut er ved at gennemføre.

Derfor vil vi anbefale, at fremtidige undersøgelser udvides til også at omfatte, hvordan de digitale læremidler virker, og for hvem. Brugerperspektivet er afgørende, hvis vi vil overvinde nogle af de kulturelle barrierer, der i dag er med til at hindre en effektiv udnyttelse af it i folkeskolen.



Hvad sælger, hvad virker, og hvad er godt?

Samlet set tegner vores undersøgelse altså ikke et entydigt negativt billede af skolerne, lærerstanden og læreruddannelsen. Tværtimod bør den læses som en anbefaling til, hvor vi skal sætte ind, hvis vi vil realisere de politiske visioner og integrere it i fagene. Det kræver en koordineret indsats, hvor vi samarbejder på tværs af de forsknings- og udviklingsmiljøer, der ved mest om effektiv brug digitale læremidler og læringsressourcer i skolen. Derfor vil jeg som afslutning præsentere Læremiddel.dk og vores bidrag til en fremadrettet satsning.

Læremiddel.dk er et nationalt videntcenter for læremidler, der er finansieret af Undervisningsministeriet og et partnerskab bestående af de tre professionshøjskoler: University College Syd, University College Sjælland og University College Lillebælt, hvor videntcenteret har sit hovedsæde. Det særlige ved vores videntcenter er, at vi har sat en lang række kvalitative studier i gang med henblik på at indsamle, udvikle og sprede professionsrelevant viden om læremidler. Vi har med andre ord forpligtet os på at frembringe viden, der kan kvalificere brugen af it og andre læremidler i praksis.

Derfor har vi indledt et systematisk samarbejde med de centrale aktører inden for de nævnte indsatsområder: forlagsbranchen, der producerer digitale læremidler ud fra et kommercielt perspektiv (hvad sælger?), læreruddannelserne, der vurderer digitale læremidler ud fra et teoretisk perspektiv (hvad er godt?),

og skoler og kommuner, der anvender og anskaffer læremidler ud fra et praksisperspektiv (hvad virker?). Og vores kvalitative studier og tegner et langt mere nuanceret billede af barrierer og drivkræfter i folkeskolen og læreruddannelsen end en kvantitativ spørgeskemaundersøgelse.

I denne sammenhæng er det relevant at fremhæve projektet "Læremiddelkultur 2,0", der udvikler nye måder at integrere it i undervisningen på med fokus på inddragelse af web 2,0 i undervisningen. De nye teknologier udfordrer ganske rigtigt den klassiske klasseundervisning, men de foreløbige resultater peger på, at der er et innovativt potentiale i lærernes brug af it, og at brugerne i langt højere grad bør involveres i udviklingen af digitale læremidler.

Læremiddel.dk har derfor taget initiativ til "Brugerdreven innovation af digitale læremidler", et stort anlagt projekt, der er finansieret af Erhvervs- og Byggestyrelsen. Projektet involverer 3 forlag, 12 skoler, 6 centre for undervisningsmidler, DPU, SDU og UNI-C i et innovativt netværk, der skal sikre, at praksis og forskning mødes om at udvikle den næste generation af digitale læremidler. Resultatet af dette projekt har vi klar om to år.

Der er ingen vej uden om

I mellemtiden er der nok at gøre. Kvantitative undersøgelser er blot et skridt på vejen. De skal suppleres med kvalitative effektundersøgelser, der bedre kan indfange de mange gode historier om effektiv brug af digitale læremidler – historier, der kan

spredes og være med til at kvalificere fremtidig anskaffelse, anvendelse og produktion.

Effektundersøgelser er dyre og tidskrævende, kunne man indvende. Gevinsten er imidlertid, at undersøgelser af den art har kvaliteten i undervisningen og slutbrugeren for øje: eleverne, lærerne og den særlige skolekultur, de er en del af.

Der er ingen vej udenom. Brugerne skal i centrum, og vi må begynde at fortælle de mange gode historier, hvis vi vil realisere de politiske visioner om at uddanne eleverne til it-kompetente borgere i et viden-samfund.

Rapporten "Digitale læringsressourcer i folkeskolen og de gymnasiale uddannelser" kan læses i sin helhed på www.laeremiddel.dk

Kronikken har været bragt på Læremiddel.dks hjemmeside og omtalt på Folkeskolen.dk.



