

## 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 fagskendskab, 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 genre teori. I den kommunikative genre optik er genre begrebet 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 genre tradition 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 genre perspektiv 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 genre optik 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 adapterede 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



karaktisere 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 undervisningskontekst. 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 læremiddeltype, 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, forlagenes 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 af-



grænsninger 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.

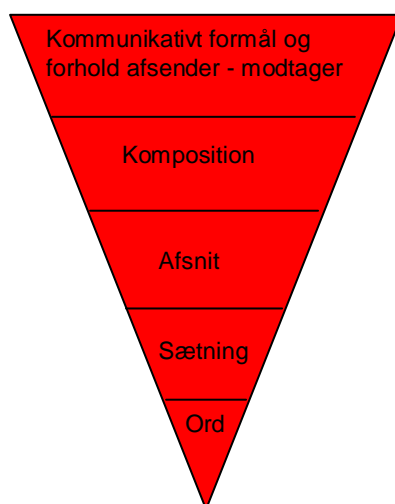
*Fortællende tekstelementer* beretter om, hvad der skete. Tiden, stedet og de involverede personer er vigtige kompositoriske aspekter. Sådanne tekstelementer finder vi fx i litteraturhistoriske grundbøger.

Tekstelementerne og deres indbyrdes sammenstilling kan alle ses som byggesten, 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 læremiddel-**tekst** 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 læremiddelgenrerne, *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 Dansk lærerforeningen. 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 Dansk lærerforeningen. 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 generer, 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, projektforbøb osv. Og i dansk skal eleverne også beherske en række forskellige generer, for at vi kan sige, at eleven har tilegnet sig en faglig kompetence: skrive opgaver i forskellige generer, 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 generer som referat, fortælling, oplæsning og drama", på 3.-4. klassetrin skal de "udtrykke sig mundtligt i generer som referat, kommentar, fortælling, oplæsning, interview og drama og oplyse om fagligt stof". På 5.-6. klassetrin udvides antallet og kompleksiteten af generer, således at eleverne ud over tidligere generer også skal kunne "udtrykke sig mundtligt i generer 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](http://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.

