

Syddansk Universitet

Fra skolebog til læringsressource

Drotner, Kirsten

Published in:
Gymnasiepædagogik

Publication date:
2007

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):
Drotner, K. (2007). Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering. *Gymnasiepædagogik*, (61), 15-25.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Læremidler i didaktisk sammenhæng

En antologi

Redigeret af

Flemming B. Olsen

Gymnasiepædagogik
Nr. 61. 2007

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 61

Januar, 2007

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: erik.damberg@ifpr.sdu.dk

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 400

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-067-0

Indhold

Indledning.....	5
Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering <i>Kirsten Drotner</i>	15
Digitale didaktiske læremidler – bidrag til en læremiddeltypologi <i>Jens Jørgen Hansen</i>	27
Lærebogen – en strukturerende ressource eller en spændetrøje <i>Flemming B. Olsen</i>	43
Når elever sætter politik i spil – om lærings spil og scenariekompetence i undervisningen <i>Thorkild Hanghøj</i>	59
Elevers brug af læremidler i dansk <i>Marie Falkesgaard Slot</i>	77
Fra massekommunikation til multimodalitet – overvejelser om fortid og fremtid for danskfagets mediepædagogik <i>Nikolaj Frydensbjerg Elf</i>	95
Magtens Billeder – også et læremiddel <i>Flemming B. Olsen</i>	125

Den læsbare matematikbog med mange tilgange <i>Thomas Jensen og Morten Overgård Nielsen</i>	137
Om valg af undervisningsmaterialer til fremmedsprogsundervisningen <i>Nanna Bjargum</i>	143
10 bud på den gode lærebog i samfundsfag <i>Benny Jacobsen</i>	153

Indledning

Foreliggende nummer af Gymnasiepædagogik er en antologi om læremidlers funktion i en didaktisk sammenhæng. Det er med andre ord læremidlernes anvendelse i en skolesammenhæng, der er indholdet i bidragene. Der er flere grunde til, i en periode med uddannelsesreformer, at rette blikket på læremidlers anvendelse, og mange af begrundelserne vil man kunne læse i flere af antologiens bidrag, hvorfor vi ikke her i indledningen vil gennemgå dem i et større omfang. Men vi vil dog alligevel fremhæve to væsentlig begrundelser. Den første er, at da læremidler knytter sig til arbejdsmetoder og arbejdsmetoder er et kernepunkt i gymnasiereformen og i den didaktiske debat, bliver spørgsmål til læremidlers anvendelse en del af de grundlagsspørgsmål man må stille som led i reformarbejdet.

Som den anden begrundelse vil vi fremhæve, at da anvendelsen af it som læremiddel aktualiserer undersøgelser af, hvilken didaktisk rolle forskellige former for læremidler har og skal have i fremtiden, stilles der spørgsmål til både hvad mere traditionelle læremidler som lærebøger skal bruges til i fremtidens undervisning og hvad digitale læremidler skal bruges til.

Man kan sige, at spørgsmålene inviterer til et svar på, hvad de forskellige læremidler kan hver for sig og på, hvordan samspillet mellem de forskellige læremidler kan stimulere elevernes læringsproces og være udbytterige for deres kompetenceudvikling.

Interessen for læremidler eksisterer i mange fora: forlag, undervisere, elever, forfattere, it-udviklere, amtscentre, CVU'er, sciencecentre, museer og forskellige forskningsmiljøer på universiteterne. Hver især har personer i disse fora mange forskellige og forskelligartede udgangspunkter for interessen. Vi har bedt nogle personer

fra forskellige fora om at bidrage med artikler til dette nummer. Dermed er der mange optikker, som skal give en bred tilgang til samme felt, hvorved læremidlers mange facetter bliver beskrevet. Et sådan kalejdoskopisk blik på samme emne giver naturligvis fordele og ulemper for læserne af antologien. Fordelene kan være at man som læser får de mange forskellige syn på emnet præsenteret med det sprog der anvendes i foraet og de problemstillinger som har opmærksomhed her. Ulempen er først og fremmest at den store forskellighed i sprog og abstraktionsniveau kan resultere i en »ujævn« antologi, hvilket kan skabe forvirring om feltet frem for overblik. Antologiens mangeartede beskrivelser af feltet svarer til den »destabilitet«, som netop råder i feltet, og det at skabe mening og danne overblik bliver i god konstruktivistisk forstand lagt over på den læsendes skulder. At man betegner læremiddelbegrebet som »destabilt« kan forklares med, at der er mange begreber i spil: læringsressource, læremiddel, undervisningsmateriale, artefakter, multimodalitet. De begreber, der anvendes i antologiens artikler, er ikke i alle tilfælde forklaret lige meget og er ej heller relateret til de andre artiklers begrebsbrug. Sådan må det jo netop være i en dekonstruktionsperiode, hvor fænomener ændrer funktion, indgår i ændrede kontekster og får ændrede formidlingsmæssige funktioner. Som man kan læse, er der tale om en »rekontekstualisering« og »remediering« af læremidlerne.

Når det er sagt, så skal det også siges, at på trods af forskellighederne er der også ting der knytter artiklerne sammen. Først og fremmest er det den teoretiske tilgang til at forstå læremidler. Som overordnet teoretisk ramme benytter mange af bidragene det sociokulturelle perspektiv på læring og dermed også til at forstå læremidler. Der er mange gode grunde til, at dette perspektiv tilbyder nutidige forståelser af læremiddelfeltet. Det kan nævnes, at det sociokulturelle perspektiv giver mange analytiske tilgange til at se læremidler som medier og som artefakter og dermed til at se læremidler som et redskab som formidler mellem en ydre og en indre virkelighed. Tilgangen kan også rumme et blik på læremidler som kommunikation, herunder kommunikationsmedier, sprog og tegn, hvilket giver analytiske tilgange som rækker over et bredt felt af fag og analysetraditioner.

Emnet 'relationen mellem læremidler og didaktikken' rummer en fare for uafklarethed om didaktikken: Er der tale om almindidaktik eller fagdidaktik? Hvilken didaktikforståelse er der tale om? Antologiens artikler har ikke én gennemgående forståelse af didaktikbegrebet – begrebet bliver håndteret pluralistisk og pragmatisk, alt efter de enkelte bidrag.

Princippet for antologiens opbygning er, at artiklerne med størst teoretisk rettetthed er anbragt i begyndelsen og at de mest praksisrettede er anbragt i slutningen. Det er vores håb, at denne opbygning giver større mulighed for at få indtryk af læremiddelfeltet ved at læse de mere overordnede artikler først og dernæst at få eksempler på praksis, med den teoretiske ramme som udgangspunkt.

Formålet med nummeret er dobbelt. På den ene side vil vi gøre status og videregive en indsigt i en viden som forskellige centrale personer har opnået igennem deres forskning eller praktiske beskæftigelse med læremidler. På den anden side vil vi med nummeret også bidrage til en øget fokusering på læremidler som et væsentligt element i de didaktiske refleksioner.

Antologien lægger ud med to overordnede artikler, som skaber en teoretisk ramme for læremiddelforståelsen i de øvrige artikler.

Kirsten Drotner tager i artiklen *Fra skolebog til læringsressource: didaktikkens medialisering* udgangspunkt i den samfundsmæssige overgang til et såkaldt medialiseret samfund. Fordi flere læremidler i dag er teknologiske kommunikationsmedier har vi i dag brug for mere præcise definitioner af hvad læremidler er, hvordan de kommunikerer i forskellige sammenhænge og med hvilke formål. Den nye samfundsform stiller krav til børn og unge om at besidde mange andre kompetencer end tidligere – digitale kompetencer, eller multimodale kompetencer. Læremidler kan i den sammenhæng ses som et vigtigt middel til at transformere de overordnede samfundsmæssige krav til den faglige praksis i skolen. Læremidlerne får dermed nye roller, hvorfor det vil være nyttigt at omdefinere læremiddelbegrebet, og begrebet læringsressourcer kan være et bud på et sådant overordnet begreb. Drotner breder definitionen af læremidler ud til at omfatte relationen mellem teknologi, læringskontekst og

læringsmål, og læremidler er medier i denne relation. Medieringen sker igennem en tegnbaseret kommunikation ved hjælp af særlige medieteknologiske og ikke mindst digitale medier. De digitale medier medvirker også til at vi må revurdere vores forståelse af læring og her har ændringen medført at man fra at betragte læring som en individuel evne ser læring som en sociokulturel proces og noget som berører det hele menneske.

Med udgangspunkt i de digitale medier pointerer Jens Jørgen Hansen i artiklen *Digitale didaktiske læremidler – bidrag til en læremiddeltypologi* at der i de senere år er sket en remediering og redefinering af lærebogen. Artiklen diskuterer digitale læremidler i en læringsteoretisk ramme og ser læremidler som medier i en undervisningspraksis. Brugen af digitale læremidler vil få en række konsekvenser for bl.a. læringsrum, arbejdsformer og sidst men ikke mindst bliver den traditionelle didaktiske tænkning udfordret. I artiklen bliver forskellene på den traditionelle lærebog og de digitale læremidler trukket op og der skelnes mellem didaktiske og kontekstuelle læremidler. Digitale medier adskiller sig fra bogen og fremhæver brugerens valgfrie tilgang til information med konsekvens for den kognitive organisationsproces og brugeren bliver medskabende og udforskende, fokuserede og fysiske iagttagelse. Digitale medier er udover at være repræsentation af information også redskaber. Det har konsekvenser for læsehandlingen som bliver genskabelse og udvælgelse af tekster. Artiklen fremhæver hvordan læringsobjekterne i digitale læremidler kan være lagrede i en databaseplatform. Det digitale »Skolebibliotek« er et eksempel på en sådan databaseplatform. Ved at betragte læremidler som medier i den pædagogiske kommunikation, et medie i undervisningen, får læremidlers lærings-syn konsekvenser for undervisningen og for elevers læring. Med de digitale læremidler åbnes for nye læringsveje for den lærende på bl.a. tre punkter: eleven bliver medskaber, eleven bliver redaktør og eleven bliver producent. Artiklen rejser spørgsmålet om de nye læringsveje vil resultere i at læremidlerne mister de funktioner som kendetegner de traditionelle læremidler.

Flemming B. Olsen undersøger i artiklen *Lærebogen – en strukturerende ressource eller en spændetrøje?* hvordan eleverne i gymnasiet oplever

arbejdet med lærebøger: Er lærebøger en ressource for læringen eller en spændetrøje? Artiklen ser lærebogen traditionelt som en tekst i en specifik skolekontekst. Ved at anlægge et sociokulturelt perspektiv betegnes lærebøger som artefakter som indeholder flere forskellige aspekter af viden. I forlængelse af beskrivelse af viden introduceres begrebet *strukturerende ressource*, som bliver betragtet som lærebogens grundlæggende funktion. Artiklen lader eleverne tale igennem citater fra interviews, og på grundlag af citaterne tolkes elevers syn på lærebøgers muligheder og begrænsninger.

Thorkild Hanghøj indleder sin artikel *Når elever sætter politik i spil – om læringsspil og scenariekompetence i undervisningen* med en beskrivelse af det læringsspil i samfundsfag som er det empiriske grundlag for hans Ph.D. – projekt. Herunder definerer artiklen begrebet scenariekompetence. Hanghøjs projekt er at beskrive den *måde* eleverne sætter politik i spil og ikke en undersøgelse af *effekten* af læringsspil. Beskrivelsen er opdelt i temaerne, 1. lærerens rolle, 2. spilbaseret engagement, 3. politikernes performance, 4. det taktiske spil, 5. spilbaseret refleksion. En af konklusionerne er at læringsspil kan bane vejen for mere praksisnære refleksioner over komplekse faglige sammenhænge, hvorfor artiklen foreslår at læringsspil får en større opmærksomhed både som læringsressource og arbejdsform.

Marie Falkesgaard Slot tager i artiklen *Elevers brug af læremidler i dansk* fat på tekstkompetencebegrebet i tilknytning til læremidler. Artiklen skelner mellem på den ene side læremidler og læringsressourcer og på den anden side mellem tekstbøger og digitale læremidler. Forskellen på læremidler og læringsressourcer er spørgsmålet om formålet med materialet: Er det forlag der har produceret materialet til undervisningsbrug? Eller er det et materiale der ikke er produceret med undervisning for øje, men som kan inddrages og anvendes i undervisningen? Artiklens teoretiske position er inspireret af den socialesemiotiske retning med det analytiske kernebegreb »multimodalitet«, hvilket indebærer at fokus er på sociale og kulturelle processer. Med »multimodalitet« forsøger Falkesgaard Slot at undersøge hvilken betydning forskellige modaliteter har for elevernes udvikling af tekstkompetence. Fokus i artiklen er således mødet

mellem læremidler og elever. Artiklen beskriver undersøgelsen i to cases. I den første case diskuteres muligheder og begrænsninger for samspillet mellem forskellige læremidler og læringsressourcer i relation til elevernes udvikling af tekstkompetence ved at anvende filmen *Switching*. Filmen er interaktiv idet seerne kan vælge fokus, struktur, plot, hovedpersoner m.m. Artiklen har bud på læringspotentiale i forskellige læremidler og læringsressourcer for at opnå tekstkompetence, ikke mindst i kombinationen mellem forskellige læremidler og læringsressourcer og understreger kontekstens betydning for hvordan læremidler bruges.

I artiklen *Fra massekommunikation til multimodalitet – overvejelser om fortid og fremtid for danskfagets mediepædagogik* tager Nikolaj Frydensbjerg Elf fat på, som titlen siger, en diskussion om medieundervisningens fortid og fremtid. Artiklen opfatter mediepædagogik som både undervisning *om* medier og undervisning *med* medier og kobler læremidlernes forskellige tegntyper: tekst, billeder og lyd med den interaktivitet der kan være forbundet med medieanvendelsen. Artiklen peger på at gymnasireformen har været med til at ændre ved mediepædagogikkens position, og Elf hævder at der ikke er kommet gang i medieundervisningen. En væsentlig grund er fraværet af evaluering af medieundervisningen, for hvis man vil ændre på et fags undervisningspraksis, skal man ændre på dets obligatoriske evalueringsformer. En anden grund er danskfagets traditionelle rolle, og artiklen pointerer at man må gentænke medieundervisningen ud fra tre udviklinger: medieudviklingen, den fagdidaktiske udvikling og unges mediebrug. Med kompetencetænkningens indtog i undervisningen og dermed som grundlag for at tænke fagenes didaktik er elevernes aktive læring kommet i fokus i modsætning til en ensidig stof-orientering, hvilket påvirker undervisningspraksis. Danskfagets mediepædagogik kan tænkes anderledes ud fra en kompetencetilgang. Men der er ikke konsensus om danskfagets didaktik, og faget er splittet og har svært ved at finde sin identitet. Artiklen giver et bud på et skelet til en danskdidaktik og diskuterer problemer med en integration af medier som læremiddel og elevernes mediekompetencer. Med udgangspunkt i unges medieforbrug konkluderer artiklen at medierne gennemvæver børn og unges liv og påvirker fundamentalt deres måde bl.a. at lære og vide på. Et væsentligt

spørgsmål er om undervisningen skal inddrage unges medieerfaringer fra det uformelle læringsmiljø. For at få svar på spørgsmålet må der, iflg. artiklen, være en stærkere forbindelse mellem forskningen og undervisningen af de unge for at få et indblik i, hvad eleverne rent faktisk gør og tænker om medieundervisning.

I artiklen *Magtens Billeder – også et læremiddel* beskriver Flemming B. Olsen hvordan en dokumentarserie fra TV er blevet brugt i gymnasieundervisningen og hvad elever og lærere syntes om anvendelsen. Anvendelsen af »Magtens Billeder« som et digitalt læremiddel sammenlignes med lærebogens generelle funktion som det udprægede tekstlige læremiddel. Ved hjælp af citater fra elever og lærere gennemgår artiklen de didaktiske fordele ved at anvende et digitalt læremiddel og hvori den konkrete styrke består. Artiklen er dermed praksisnær i forhold til en bestemt undervisningssituation og kontekst.

I artiklen *Den læsbare matematikbog med mange tilgange* gennemgår Thomas Jensen og Morten Overgård Nielsen de didaktiske principper og processen i fremstillingen af et moderne undervisningsmateriale til gymnasiet og hf's matematikundervisning. Reformerne i ungdomsuddannelserne stiller krav til at nytænke lærebogen i matematik, og artiklen problematiserer den didaktiske tilgang som har præget den traditionelle lærebog i matematik. Det pointeres, at der ikke nødvendigvis behøver at være overensstemmelse mellem et emnes struktur og den struktur man rent læringsmæssigt skal tænke stoffet: ex. ved at tage et praktisk udgangspunkt for derefter at bygge teorien »ovenpå«. Et andet princip er elevernes selvstændige og individuelle læring, hvor undervisningsmaterialets hjemmeside, bliver en central del af materialet. Hjemmesiden har bl.a. mulighed for at skabe større dynamik. Artiklen peger på at der er forbundet mange både dyre og tekniske vanskeligheder at konstruere en hjemmeside til matematikundervisningen, samt påpeger det store og tidskrævende arbejde det er at skabe et nyt undervisningsmateriale.

Nanna Bjargum diskuterer i sin artikel *Om valg af undervisningsmaterialer til fremmedsprogsundervisningen* sammenhængen i fremmedsprogsdidaktikkens undervisningsmetoder, sprogtilegnelsessyn og

undervisningsmaterialer. Bjargums synspunkt er at sprogsynet bør have konsekvenser for såvel undervisningsmaterialet som undervisningen. Således skelner meget af undervisningsmaterialet ikke imellem grammatikken som produkt (sprogets formsystem), som proces (sproglige formers anvendelse i en kommunikativ sammenhæng) og som færdighed (evnen til at se sammenhæng mellem form og betydning). Den manglende adskillelse i materialets sprogsyn har konsekvenser for sprogtilegnelse og læringssyn. Forskningen har vist at grammatikken bedst læres som elevens egen videnstilignelse i en kontekst, altså som proces og færdighed, eleverne skal konstruere deres egen viden. Meget materiale foregiver at være kommunikativt, men er bygget op om enkeltelementer i grammatikken.

Det er Bargums opfattelse at kriterierne for valg af undervisningsmateriale, i prioriteret rækkefølge, er: 1. sproglig og indholdsmæssig sværhedsgrad, 2. temaerne, 3. lødighed (måde hvorpå grupper, institutioner osv. fremstilles på), 4. formidling af temaerne.

Artiklen efterlyser konkluderende et større samarbejde mellem gymnasielærerne og teoretikerne på universiteterne, og ser da også tegn på en sådan udvikling frem mod en større sammenhæng mellem det teoretiske grundlag for læremidler og den praktiske anvendelse.

Benny Jacobsen giver *10 bud på den gode lærebog i samfundsfag*. Med mange lærebøger bag sig bygger artiklen på forfatterens erfaringer fra arbejdet med bøgerne. Det første aspekt er grundlaget for produktionen: markedsvilkår, lærebogsforfatteres baggrund og målgruppen. Det andet aspekt er de 10 bud på den gode lærebog. Som baggrund for disse bud ligger nogle problemstillinger: Hvordan kan det induktive princip gennemføres i lærebogens rammer, og vil det være hensigtsmæssigt at indføre det induktive princip for organiseringen af lærebogen? Hvordan medvirker lærebogen til fagets fornyelse? Hvordan reducerer lærebogsforfattere kompleksiteten i et emne og dermed giver overblik over emnet? Skal lærebøgerne behandle emnet mere problematiserende? Hvordan indbygges en progression i lærebogen. Hvilken sammenhæng og funktion skal der være mellem lærebogens enkelte elementer? Hvilken funktion har lærebogen i undervisningspraksis? Det er ikke spørgsmål artiklen stiller, men svarene gives af Benny Jacobsen i de 10 bud på en god lærebog.

Opsummerende kan vi konstatere at der er flere dimensioner i at beskæftige sig med læremidler i didaktisk sammenhæng. Den ene dimension er teoretisk og er optaget af at udrede begreberne og dermed bidrage til at skabe en større konsensus for forståelsen af de ellers så destabiliserede begreber. Et gennemgående træk er at læremidler betragtes som medier i en skolekontekstuel kommunikation, hvor flere og andre ressourcer i stigende grad bliver anvendt i denne mediering. Medier muliggør en pædagogisk kommunikation, medier muliggør forskellige former for interaktion..

Designet har betydning for kommunikationen i undervisningen. De forskellige design – skrift, tale eller digitalt materiale – har forskelligt potentiale i undervisningens kommunikation. Forskerne fokuserer forskelligt og distinktionen i begrebsafklaringerne har baggrund i, hvilken vej de vælger at beskæftige sig med læremidlerne som medier i skolekontekstens kommunikation. For når man har konstateret at de forskellige læremidler har forskellige læringspotentialer, så kan én vej være at forfølge mediets muligheder ved at se på de tegn (modalitet) der er knyttet til medierne og én anden vej er at følge den kontekst som mediet er et kommunikationsredskab i, og se på hvordan mediet virker i konteksten. Læringsbegrebet vil være til diskussion begge veje, fordi forandringen i retning af kompetenceudvikling sætter en ny dagsorden med hensyn til at se på hvilke medier der kan formidle kompetenceudviklingen, og dermed læringen. En vinkel er at se på hvordan de uformelle læringsprocesser kan inddrages i den formelle læringskontekst. En anden vinkel er at se på, hvordan de allerede kontekstindlejrede læremidler kan remedieres og rekontekstualiseres, så læringspotentialerne kan udnyttes. En tredje vinkel er at se på hvordan arbejdet med læremidler indgår i elevernes hverdagsliv og i læringsrum, hvor der stilles mange og forskelligartede krav til eleverne. Her er det relationen mellem læremidlet og eleven der er i fokus. Alle veje får altså konsekvenser for den didaktiske håndtering af læremidler.

En anden dimension i at beskæftige sig med læremidler er en fagdidaktisk og praksisnær interesse i at udforme et læremiddel som kan leve op til intentioner, der er nært knyttet til undervisningsfunktionen. Her er det fagdidaktikere og praktiserende undervisere der medvirker til produktionen af læremidlerne. En gennemgående

tendens for dem er at de forsøger at formidle læreplanens mål ved hjælp af læremidlet. Selv om intentionerne er der støder produktionen af nye (og anderledes) læremidler på vanskeligheder i produktionen og begrænsninger i brugen. Hvis læremidlernes funktion bl.a. er at forny et fag vil læremidlerne have begrænsede muligheder for at medvirke til en sådan fornyelse. En anden gennemgående tendens er, at selvom ønsket er der, er det vanskeligt at bryde med den traditionelle lærebog, som bl.a. er kendetegnet ved sin autoritative vidensformidling og dermed reduceres lærebogens funktion som grundlag for en konstruktivistisk forståelse af læring. Tilbage står så om de digitale læremidler kan tilgodese den del af læremidlernes funktion.

Kirsten Drotner

Fra skolebog til læringsressource: Didaktikkens medialisering

Da almuens børn kom i skole i begyndelsen af 1800-tallet, skulle de lære at læse, skrive og regne, så de kunne gengive en kendt tekst eller tabel. I løbet af anden halvdel af forrige århundrede skiftede kravene til eleverne: de skulle nu også kunne skrive nye tekster, og de skulle kunne sammenligne og forholde sig til flere forskellige tekster og genstande. I dag gælder disse krav stadig, men samtidig lægger skolen mere vægt på, at eleverne skal kunne overføre deres kundskaber til andre områder – man taler om kompetencer – og de skal også selv kunne anvende andre udtryksformer end objekter og trykte tekster – fx IKT. Det dygtige almuebarn ville i dag blive anset for at være funktionel analfabet (Resnick & Resnick 1977).

Ændrede kompetencekrav

Internationalt har man vel ikke i hundrede år haft så intensive diskussioner af uddannelse som i dag. Hvem, der skal uddannes til hvad, og hvordan det skal ske, er emner, der ikke kun er forbeholdt debat i særlige skolemiljøer. Denne brede interesse skyldes flere forhold. I et *dynamisk samfund* skifter kravene hastigt til, hvad befolkningerne skal kunne for at kunne overleve og leve godt. Det er netop grunden til, at almuebarnet i dag ville have vanskeligt ved at klare sig. Og i et og mere og mere *globaliseret samfund* skifter de krav ikke blot lokalt, de konkurrerer ofte internationalt: hvis indere kan sætte en dansk ugeavis op billigere og bedre end danskere, ja så bliver ugeavisen ikke sat op herhjemme.

Dette eksempel viser også, at nutidens ændrede samfundskrav til, hvad en befolkning skal kunne, i høj grad skyldes, at alle samfund

præges mere og mere af, hvad man kan kalde immateriel produktion: stadig flere arbejder med service, handel og kommunikation, ikke med material produktion som at dyrke afgrøder eller bygge biler. Og den immaterielle produktion baseres ofte på nye, transnationale medier som internet, pc, mobiltelefon og satellit-tv. Fordi inderens opsætning af gratisavisen kan sendes hurtigt og billigt til Danmark via internettet, kan avisen godt produceres i Indien, men trykkes og læses herhjemme. Vi lever i et *medialiseret samfund*, der er grundlæggende for stigningen i immateriel produktion.

Af disse og sikkert flere andre grunde er det derfor i dag ikke længere nok at kunne bearbejde genstande eller at kunne skrive, læse og regne; det er heller ikke længere nok at kunne forholde sig til trykte tekster og tabeller, hvad enten de er kendte eller nye – skønt disse kompetencer stadig er centrale. I dag må børn og unge også besidde mange andre kompetencer, men hvilke? Og hvordan kan disse kompetencer læres? At disse spørgsmål i dag debatteres så ivrigt i så mange kredse og gives så mange svar, er i sig selv et tegn på, at spørgsmålene er helt centrale for mange samfunds fremtid.

Kravene til, hvad man samfundsmæssigt mener, elever skal lære, ændrer sig altså i disse år ikke blot kvantitativt (man skal kunne mere af det samme), men også kvalitativt (man skal kunne noget andet). Det er didaktikkens væsentlige og vanskelige opgave at transformere disse overordnede krav til faglig praksis i skolen. Et af de vigtigste midler til at foretage denne transformation er det, man ofte kalder læremidler. Interessen for læremidler er imidlertid omvendt proportional med deres centrale, didaktiske betydning. Der er derfor al mulig grund til at kaste et mere systematisk lys på netop læremiddelbegrebet og dets didaktiske sammenhænge.

Hvad er et læremiddel?

Som mit indledende eksempel viser, kan læremidler antage mange forskellige former – fra skolebogen og atlasset til en fysikopstilling, en film eller en hjemmeside på internettet. Hvordan vi definerer læremidler, er i sig selv et udtryk for skiftende teknologiske muligheder og for skiftende krav til den lærende og til didaktikken.

Der findes ikke en alment accepteret definition af læremidler. De

er blevet kaldt »instruktionsmaterialer« (Lewy 1977), »tekstbøger« (Westbury 1989), »pædagogiske tekster« (Selander 1990) og »pædagogiske medier« (*educational media*) (Selander & Lorentzen 2002). Ordvalget vidner om, at læremidler defineres i forhold til bestemte teknologier (tekstbøger, pædagogiske medier) og til bestemte didaktiske formål (*instruktionsmaterialer, pædagogiske tekster*). Og ordvalget vidner samtidig om, at forholdet mellem de to skifter over tid: fra et entydigt fokus på det trykte medium bogen og en entydig opfattelse af, at læring er lig med undervisning.

Det er netop denne relation mellem teknologi, læringskontekst og læringsmål, der er afgørende, hvis vi vil skabe en definition af læremidler, der matcher nutidens faktiske muligheder. Helt generelt kan man definere *et læremiddel som enhver medium, der indgår i en systematisk læringssammenhæng, hvis mål er kendt og anerkendt af dem, der anvender den* (Drotner 2003, 2006). Denne brede definition kan igen med fordel opdeles i forhold til, hvordan begrebet »medium« defineres i forhold til læring, nemlig helt alment som et middel, hvorved mennesket udveksler med omverdenen eller mere specifikt som en kommunikationsteknologi.

En sådan bredere definition af læremidler tjener tre formål. For det første *udvider den mediebegrebet*: definitionen gør den det muligt at omfatte de mange forskellige slags læremidler, der i hvert fald i princippet er mulige at anvende i en didaktisk sammenhæng i dag. For det andet *udvider definitionen begrebet læringskontekst*: definitionene gør det muligt at omfatte andre steder og tidspunkter, hvor læring kan finde sted, end skolens med sin faste timeplan eller arbejdspladsens fysiske rum. For det tredje, *udvider min brede definition af læremidler begrebet læringsmål*: definitionen gør det muligt at forstå målet med læring som andet og mere end bestemte, faglige kundskaber, der kan anvendes i forhold til bestemte (arbejds)funktioner; målet kan også være bredere og mere mangfoldige kompetencer, der kan anvendes i hverdagen og overføres mellem forskellige funktioner.

Det afgørende for at kunne forstå, hvorledes læremidler hænger sammen med samfundsmæssige krav, er netop at forstå, hvilke ændringer, der sker i læremiddelteknologier, i læringssammenhænge og læringsmål, samt i forholdet mellem disse elementer. Udgangspunktet er her at specificere, hvorledes læremidler kan forstås som det, jeg i min definition kalder »medier«.

Medium i almen og specifik forstand

Den *almene forståelse af begrebet medium* tager afsæt i socio-kulturel teori (Vygotsky 1971, Wertsch 1991, Säljö 2000). Det er en kendt sag, at ingen lærer kan lære sine elever noget – de kan kun lære selv. At lære handler om, at vi ændrer os så meget, så vi også fungerer anderledes i vores hverdag. Læring handler altså om, at der sker længerevarende ændringer i forholdet mellem mennesket og dets omverden. Sådanne ændringer kommer ikke af sig selv, de skal formidles ad forskellig vej. Den formidling mellem indre og ydre virkelighed er det, socio-kulturelle forskere kalder mediering. Vygotsky var specielt optaget af, hvorledes vi anvender konkrete redskaber, artefakter, og hvorledes vi anvender sproget til at kommunikere. I forlængelse af den almene forståelse af mediering vil en fysikopstilling i skolen, et isbjørneskind på et museum eller en vandprøve fra en sø være eksempler på medieringer, der kan være læremidler, hvis de indgår i en sammenhæng, der anerkendes af brugerne som sådan.

Som Vygotsky fremhævede, kan mediering også bestå af sproglig kommunikation. Den kan ske interpersonelt, hvilket var det, Vygotsky fokuserede på; og den kan ske via forskellige kommunikationsteknologier som fx radio, tv og film. Nogle af disse teknologier anvender skriftens frem for talens sprog – det gælder eksempelvis bøger, aviser og formelsamlinger. Den teknologisk formidlede udveksling mellem mennesket og dets omverden kan defineres som et *medium i mere specifik forstand*. Den foregår ved hjælp af forskellige tegnsystemer (tal, ord, tekst, faste og levende billeder og kombinationer af disse), der udveksles af særlige teknologier. De kan kaldes kommunikationsmedier

Der er nogle særlige kendetegn ved disse kommunikationsmedier, som adskiller dem fra fx objekter som mursten, røremaskiner og biler. For det første har tegn nogle særlige træk, nemlig at de kan henvise til noget andet end sig selv: ordet »mursten« henviser til et fysisk objektet, man bygger huse af; men ordet »mursten« kan også henvise til begreber, der ikke har en fysisk materialitet, som når ordet anvendes om en roman (»en ordentlig mursten«). For det andet kan de teknologier, hvorved tegnene udveksles, lagre kommunikationens form og betydning, så den kan udveksles over lange afstande og lange tidsperioder. Endelig for det tredje gør nogle af disse kommunikations-

medier det muligt, at brugerne selv kan ændre på kommunikationens betydning, når de ændrer på dens form. Det sker fx, når man klikker på et hyperlink på en internetside og får en ny side frem.

For at opsummere: et medium kan defineres alment og specifikt. I almen forstand forstås medier som midler, hvorved mennesket udveksler med sin omverden. I socio-kulturel teori betragtes denne udveksling, eller mediering, som en grundlæggende social og kulturel proces, hvilket teoriens navn også antyder. I den forstand kan man tale om mediering som en form for kommunikation eller udveksling. I mere specifik forstand forstås et medium som tegnbaseret kommunikation, der artikuleres og udveksles af særlige medieteknologier, som gør det muligt at lagre og udveksle kommunikationen på tværs af tid og sted. Som den amerikanske medieteoretiker James Carey har understreget i en klassisk artikel (Carey 1989), så er medieteknologierne altså både konkrete objekter (artefakter), vi kan tage og føle på, og processer, der skaber betydning om noget for nogen. Den almene definition kaldes mediering (*mediation*), mens den mere specifikke definition er blevet kaldt medialisering (*mediation*) (Thompson 1995/2001), *mediatization* (Schulz 2004).

Ud fra de to tilgange til, hvad et medium og hvad mediering er, kan vi nu specificere, på hvilke måder læremidler kan defineres som medier. I almen forstand kan læremidler være konkrete objekter (artefakter), der medierer mellem indre og ydre virkelighed, uden at de henviser til andet end sig selv. Her skabes *betydning af første grad*, idet objektet udelukkende får betydning som læremiddel i forhold til den sammenhæng, objektet indgår i. I mere specifik forstand kan læremidler være objekter og processer, der medierer mellem indre og ydre virkelighed ved at kunne henviser til andet end sig selv, og som derudover kan skabe betydning på tværs af tid og rum ved hjælp af særlige teknologier. Her skabes *betydning af anden grad*, idet objektet eller processen både skaber betydning i forhold til det, der henvises til, og i forhold til den sammenhæng, i hvilken det anvendes.

Medialisering af læremidlerne

Hvorfor er denne skelnen mellem forskellige forståelser af medier relevant, når vi søger at forstå og anvende læremidler i dag? Det

er den, fordi læremidler i stigende grad medialiseres. Vi har derfor brug for mere præcise forståelser af, hvad læremidler er, hvordan de kommunikerer i forskellige sammenhænge og med hvilke formål.

Flere og flere læremidler er teknologiske kommunikationsmedier, og de gør brug af et stadig mere komplekst vekselspil mellem udtryksformer eller modi (*modalities* på engelsk). Også de genstande, der er medier i bred forstand og skaber betydning af første grad, forlenes i dag hyppigt med et »lag« af teknologisk medieret kommunikation, der skaber betydning af anden grad. Således udvikler museer læremidler online om deres samlinger eller temaer derfra. På nettet kan man fx se, hvorledes en isbjørn bliver skudt og flået, således at betydningsrummet udvides for isbjørneskindet i den fysiske udstilling, der dermed også bedre kan integreres i andre læringsammenhænge.

Læremidlernes medialisering har som forudsætning den enorme vækst og den transformation, der i de sidste to årtier er sket i medieret kommunikation. Videooptagere og -afspillere, mobile medier (fra walkman til mobiltelefoner og mp3-afspillere); og hele den enorme vækst i computermedieret kommunikation inkl. internettet og computerspil er udviklet, samtidig med at traditionelle medier som radio og tv får stadig mere global rækkevidde via kabler under havet og satellitter på himlen. Medier og IKT er i dag tilgængelige for mennesker næsten overalt og hele tiden i de fleste dele af verden.

Denne kvantitative udvidelse er fulgt af en kvalitativ transformation, som skyldes digitalisering. Den gør det teknologisk muligt, at alle slags tegn kan sættes på samme formel, så de dermed kan »tale med hinanden« og skabe nye udtryksformer. De digitale medier gør det i princippet muligt at bygge bro mellem massemedier som tv og radio og personlige medier som internet, mobiltelefon og musikafspillere. I vores del af verden har vi endvidere hidtil usete muligheder for relativt billigt og let selv at anvende de digitale medier til at kommunikere, som når man eksempelvis tager billeder og rundsender dem med mobilen, skaber sine egne hjemmesider eller dagbøger på internettet (de såkaldte weblogs eller blogs).

Digitaliseringen og den enorme udvidelse af nye medieteknologier og anvendelsesformer gør, at det bliver mindre relevant at skelne

mellem bøger, medier og IKT, således som det ellers ofte sker i skolen og i den offentlige debat. Derfor tales der da også i international pædagogisk forskning og medieforskning om digitale medier, hvilket i princippet omfatter alle kommunikationsteknologier.

Sagt lidt firkantet kan man sige, at det måske først er i dag, vi kan begynde at betragte bogen som et kommunikationsmedium, der fungerer blandt flere andre læremidler, fordi vi nu har mangfoldige teknologier, der kan fungere som læremidler. Den optik gør det til gengæld muligt, at vi kan blive mere opmærksomme på, hvad de enkelte medier formår i bestemte læringssammenhænge: hvad er lærebogens force, som få andre kommunikationsmedier har, når de indgår i eksplicite læringssammenhænge? Hvad kan brugere lære ved at bruge opslag i wikipedia på nettet, og hvordan organiseres deres læring i forhold til bogens vidensorganisering? Følges ovenstående definition af læremidler, må de svar, vi giver, imidlertid altid findes gennem undersøgelser af konkrete brugssammenhænge.

Fra overføring af kundskab til konstruktion af mening

De digitale medier medvirker nemlig ikke blot til, at vi må revurdere mediebegrebet (*læremidler*). De medvirker også til, at vi må revurdere vores forståelse af læring (*læremidler*). Specielt internettet og de mobile medier medvirker til at bryde vante grænser op mellem, hvad der kan læres af hvem, og hvor og hvornår læring kan foregå. At det netop er internettet og de mobile medier, der virker så grænsenedbrydende, er let at forstå.

Modsat massemedier som bogen, radio og tv er internettet og mobiltelefonen medier, der sætter den enkelte bruger i centrum af kommunikationen (man taler på engelsk om massemedierne som *push*-medier, mens den personlige computer og internettet er eksempler på *pull*-medier). Når disse medier anvendes som læremidler, tillader og kræver de, at vi gentænker forholdet mellem den, der har information og viden at tilbyde, og den, der ønsker at lære noget. I skolesammenhæng er resultatet den velkendte ændring af magtforholdet mellem lærer og elever: når eleverne fx i et tema om genteknologi finder informationer på wikipedia, der er i modsætning til dem, der står i lærebogen, sættes lærer-elev-forholdet til for-

handling på en grundlæggende måde, fordi situationen rokker ved etablerede normer for, at viden og magt hænger sammen i skolen. De digitale medier medvirker derfor afgørende til, at man i disse år ser en international bevægelse fra at fokusere på overføring af kundskab via undervisning til at fokusere på at konstruere betydning, idet man lærer. Og navnlig den store udbredelse af internettet har været afgørende for en tilsvarende ændring fra at betragte læring som en individuel evne til en socio-kulturel proces (videndeling, læring via samarbejde).

Mediekoder og læringsrum

Mens der har været stort fokus på, hvorledes digitale medier ændrer, hvorledes viden kan organiseres og deles, har man hidtil haft mindre blik for, hvorledes digitaliseringen medvirker til at ændre kommunikationens indhold og form. Disse dimensioner er imidlertid helt afgørende, når vi udvikler og anvender læremidler. For at kunne skærpe opmærksomheden på indhold og form, kan det være nyttigt at tage afsæt i, at forskellige tegnsystemer kræver forskellige beredskaber hos brugerne.

For de fleste mennesker kræver det systematisk øvelse at lære at læse og regne, at knække tekstens og tallenes kode så man kan bruge de trykte medier, herunder (lære)bogen. Og de allerfærreste lærer sig selv at skabe tekst – at skrive. Udbredelsen af de trykte medier hænger således snævert sammen med udviklingen af et formaliseret skolesystem, hvor elever gennem systematisk træning lærer at læse, skrive og regne. Denne træning er tæt forbundet med de moderne, vestlige samfunds dannelses- og kompetencekrav. Befolkningen skal kunne læse Biblen (eller i hvert fald den lille katekismus), og skrivning og regning er nødvendige i samfund, der i vidt omfang baseres på en pengeøkonomi. Indholdet af trykte medier kan til en vis grad kontrolleres, fordi de trykkes og distribueres ad få kanaler; og at lære at anvende dem lægger op til veldefinerede rollefordelinger mellem dem, der kan og dem, der ikke kan. De trykte mediers teknologi og tekstens og tallenes koder lægger altså op til veldefinerede måder at anvende bøger på i skolen.

At anvende audiovisuelle medier som film, radio og tv kræver

ikke samme formelle øvelse. Alle normaltbegavede børn på halvandet år kan genkende billedet af en sutteflaske, hvad enten de ser det som foto eller på film. Det betyder naturligvis ikke, at små børn er kyndige i at anvende audiovisuelle medier. Men det betyder, at de kan bruge medierne som en del af deres dagligdag og overføre erfaringer mellem hverdagen og medierne. Denne forskel på trykte og audiovisuelle medier er en af grundene til, at de forskellige medier per tradition har haft så forskellig plads i skolen (Drotner 1999).

Nu er det jo ikke sådan, at computer og internet har gjort tekst og tal overflødige. Tværtimod taler flere medieforskere om, at de gør disse koder mere centrale (se fx Finneman & Hallager 1997). Men de færreste brugere programmerer selv, og de har derfor ikke umiddelbart brug for at træne talkoder; og teksten i et interface har ofte ret begrænset plads i forhold til billeder og lyd, der tillige hyppigt er dem, der appellerer mest følelsesmæssigt. Man skal altså kunne læse noget, men frem for alt skal man kunne engelsk for at kunne udnytte de digitale medier fuldt ud.

Samtidig anvender børn og unge i vores del af verden internet og computere mere – og mere avanceret – i hjemmet end i skolen (Drotner 2001). Den digitale læring er altså mere distribueret i tid og rum end den læring, der foregår via trykte medier alene. Den blander rationelle og følelsesmæssige erfaringer på måder, de trykte medier ikke gør. Og den tillader at dele disse erfaringer med andre, som det sjældent sker med trykte medier, hvis man undtager højtlesning.

De digitale medier medvirker således i høj grad til, at vi i løbet af det sidste årti har oplevet et skift i retning af at opfatte læring som mere omfattende og som noget, der berører hele mennesket på godt og ondt. Den enorme popularitet, som den amerikanske psykolog Howard Gardner har opnået med sine teorier om de mange intelligenser, er et tydeligt eksempel på denne udvidelse (Gardner 1997). De digitale medier medvirker ligeledes til at omdefinere læring som noget, der ikke blot resulterer i faste, faglige kundskaber, men kompetencer, der kan overføres fra et område til et andet. Et godt eksempel på denne tendens er OECD's udredning om europæiske kernekompetencer i den såkaldte DeSeCo-proces (*Definition and Selection of Competencies*, OECD 2005).

Digitale kompetencer og læringsressourcer

Nu kan man måske med god ret hævde, at børn og unge vel altid har lært noget også uden for skolens formelle læringsrum. Og har læring ikke altid inddraget en række medier, der appellerer til forskellige dele af os? Det er naturligvis helt korrekt. Det, der gør nutiden anderledes, er, at de læreprocesser, børn og unge udvikler uden for skolens formelle læringsrum og ved hjælp af digitale medier, er afgørende for, at de kan klare sig i fremtiden. I den form for samfund, jeg skitserede indledningsvis, har befolkningerne nemlig mere brug end nogensinde for at kunne skabe, tolke og udveksle medieformidlede tegn, der indgår i stadig mere komplekse vekselspil. De har brug for *digitale kompetencer* (Erstad 2005) eller det, andre forskere kalder multimodale kompetencer (*multimodal literacies* – Jewitt & Kress 2003).

Skønt digitale eller multimodale læreprocesser hos børn og unge som nævnt er mere udbredt og avancerede i fritiden end i skolen, så er skolen imidlertid stadig den helt afgørende instans, når det gælder om at akkreditere, hvilke læreprocesser, der skal anses for at være relevante for fremtiden. Det er i denne afvejningsproces, at didaktikken spiller en hovedrolle. Det er således også her, læremidler udgør den måske vigtigste katalysator.

I takt med, at læring distribueres i tid og rum og differentieres i forhold til en række forskellige sociale processer, ja da indtager læremidler også nye roller. Vi kan tænke på dem som en vifte af primært kommunikationsmedier, der enten er eller kan digitaliseres, og som står til rådighed for de situationer, der defineres som relevante læringssituationer af dem, der indgår i læringsprocessen. Frem for at tale om tekstmedier eller læremidler kan det derfor være nyttigt at tale om *læringsressourcer* for herved at fremhæve, at læring altid tager udgangspunkt hos nogen, ikke noget; men at dette »noget« samtidig er afgørende for, at vi overhovedet kan tale om læring.

Litteratur

- Carey, James. *Communication as Culture: Essays on Media and Society*, Unwin Hyman, Winchester, MA 1989
- Drotner, K. Dangerous Media? Panic Discourses and Dilemmas of Modernity *Paedagogica Historica* 1999, 35, 3: 593-619.
- Drotner, K. *Medier for fremtiden: børn, unge og det nye medielandskab*, Høst & Søn, København 2001
- Drotner, K. Multimodal learning: handling otherness, paper til IARTEM-konference, Bratislava 24-27. september 2003
- Drotner, K. Bøger og bits: læremidler og andethedens dannelse. In: Erik Damberg mfl. red. *Litterat på eventyr*, Syddansk Universitetsforlag, Odense 2006
- Erstad, O. *Digital kompetanse i skolen: en innføring*, Universitetsforlaget, Oslo 2005
- Finneman, N. O. & E. Hallager. *Skriftkulturens tilstand år 2000 før og efter vor tidsregning*, Aarhus Universitetsforlag, Aarhus 1997
- Gardner, Howard. *De mange intelligensers pædagogik*, Red. Per Fibæk Laurssen, Gyldendal, København 1997
- Jewitt, C. & G. Kress (red.). *Multimodal Literacy*, Peter Lang, New York 2003
- Lewy, A. The Nature of Curriculum Evaluation, pp. 3-33 in A. Lewy (red.), *Handbook of Curriculum Evaluation*, Unesco, Paris 1977
- OECD. *Definition and Selection of Competencies* 2005. Se: www.oecd.org/document/17/0,2340,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html. Tilgået 30.5.2006
- Resnick, D.P. and Resnick, L.B. The Nature of Literacy: An Historical Exploration, *Harvard Educational Review* 1977, 47: 370-85
- Selander, S. Towards a Theory of Pedagogic Text Analysis«, *Scandinavian Journal of Educational Research* 1990, 34, 2: 143-50
- Säljö, R. *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*, Prisma, Stockholm 2000
- Schulz, W. Reconstructing Mediatization as an Analytical Concept, *European Journal of Communication* 2004, 19, 1: 87-101
- Thompson, J. B. *Medierne og moderniteten: en samfundsteori om medierne*, Hans Reitzel, København 2001. Overs. Stig W. Jørgensen. Opr. 1995
- Vygotsky, L. S. *Tænkning og sprog*, Hans Reitzel, København 1971
- Wertsch, James. *Voices of the Mind: a Sociocultural Approach to Mediated Action*, Harvester Wheatsheaf, Harlow 1991
- Westbury, I. 1989 The Role of Textbooks, in: M. Eraut (red.). *The International Encyclopedia of Educational Technology*, Pergamon Press, Oxford 1989

Jens Jørgen Hansen

Digitale didaktiske læremidler – bidrag til en læremiddeltypologi

Artiklen introducerer en ny forskningsoptik for læremidler, som relaterer sig til resultater i min kommende ph.d.-afhandling *Digitale læremidler*. Den nordiske læremiddelforskning har en lang tradition for at opfatte læremidler som *tekster*, men her argumenteres for en ny forståelse af læremidler som *medier* i den pædagogiske kommunikation. Endvidere indkredses en typologi for læremidler og hvad remedieringen af lærebogen i mere digitale former har af formidlingsmæssige, læringsmæssige og didaktiske konsekvenser.

Artiklen udspringer af et projekt om digitale læremidlers funktion og kvalitet i den pædagogiske kommunikation i skolen. Projektet relaterer sig empirisk til SkoleMedia@s digitale læremiddel *Det digitale Skolebibliotek*, som undersøges på grundlag af skolelæreres kvalitative vurdering af læremidlet baseret på erfaringer fra deres pædagogiske praksis. Artiklen vil her indkredse en typologi for læremidler og præcisere læremidlers funktioner som medier i den pædagogiske kommunikation (Luhmann 2002). Artiklen skriver sig dermed ind i en kommunikationsteoretisk mediedidaktisk tradition (Luhmann 2000, Rasmussen 2004, Gynther 2005 og Qvortrup 2004).

Lærebogen har traditionelt været et centralt omdrejningspunkt for skolens håndtering af informations- og læreprocesser og understøttet lærerens undervisnings- og kommunikationsprocesser. I de senere år er der foregået en remediering (Bolter og Grusin 2000) af lærebogen i mere digitale former, en remediering, der dog også kan ses som en redefinering, idet digitale læremidler kan noget andet og mere end lærebogen. Artiklen belyser her, hvilke læringsmæssige, formidlingsmæssige og didaktiske potentialer en sådan remediering giver, hvilke ændringer det medfører i den pædagogiske kontekst samt hvilke udfordringer det får i relation til den mediedidaktiske

konceptualisering af digitale læremidler. De teoretiske betragtninger foregår med omdrejningspunkt i *Det digitale Skolebibliotek*.

Læremidlers funktion i skolen

Skolen har i sin undervisningsrelaterede kommunikation traditionelt været afhængig af forskellige læremidler, som fx lærebogen, tavlen og skrivehæftet. Lærebogen er karakteriseret ved at indgå i en pædagogisk kontekstualisering, hvor den har understøttet bestemte forståelser af skolen som organisation, den har understøttet lærerprofessionens didaktiske beslutninger, den har understøttet den interaktion, som kendetegner undervisning, den har kodificeret bestemte kundskaber og pædagogiske arbejdsformer, og den har kvalificeret og muliggjort elevens læring som selvdannende læreprocesser. Læremidler er derfor både formet af uddannelseskulturen og er med til at forme uddannelseskulturen. På den ene side frilægger læremidler forskellige aspekter af den pædagogiske kultur: hvad forstår vi ved viden, læring, didaktik og undervisning. På den anden side opfordrer læremidler skolen til at udvikle nye strategier og forståelsesrammer for håndtering af nye aspekter af viden, læring, didaktik og undervisning. Læremidler er dermed et interessant og centralt forskningsobjekt for, hvad man uddannelsespolitisk set opfatter som væsentlig pædagogisk viden, og hvordan skolen didaktisk håndterer pædagogisk viden og pædagogisk kommunikation i skolen. Endelig kan læremidler også udfordre skolekulturen til at håndtere pædagogisk viden og pædagogisk kommunikation på nye måder.

Didaktiske læremidler

I indkredsningen af et læremiddelbegreb må man grundlæggende skelne mellem to kategorier af læremidler: læremidler, der i sit design har en didaktisk eller læringsmæssig intention, og læremidler der ikke har det. De første kan man kalde *didaktiske læremidler* og de sidste *kontekstuelle læremidler*. Kontekstuelle læremidler er de artefakter, redskaber, ressourcer, miljøer, hjælpemidler og infrastrukturelle omgivelser, der ikke i sig selv har nogen didaktisk intention, men som på opportunistisk vis får pædagogisk betydning i kraft af den

konkrete pædagogiske sammenhæng de indgår i. I den forstand kan alt inden for en pædagogisk kontekst komme til at fungere som læremidler, som fx tavlen eller når Sokrates i dialogen »Menon« bruger læremidlet sand til at undervise slaven i geometri og bevise princippet om generindring.

Hvor kontekstuelle læremidler kan defineres som løst koblede elementer, der kan tage mange former i forskellige sammenhænge, er didaktiske læremidler fast koblede elementer, der understøtter bestemte typificerede funktioner i bestemte institutionaliserede kontekster. Didaktiske læremidler kan forstås som pædagogiske semantiske medier, der muliggør håndtering af bestemte funktioner og opgaver i det pædagogiske landskab. Didaktiske læremidler kan iagttage *hvad*, der skal læres og undervises i, samt *hvordan*, der kan læres og undervises. Som en konsulent hos SkoleMedi@ siger i et interview:

Det er undervisningsmaterialerne, som er dagsordenssættende for, hvad der rent faktisk sker i klasserne. Fordi ingen lærer kan fremstille og opfinde det ideelle undervisningsmateriale til hver eneste elev året rundt.

Et didaktisk læremiddel reflekterer på den ene side læseplanens saglige dimension og giver på anden side et bud på undervisningens metodiske iscenesættelse.

En typisk forskningstilgang til læremidler er at opfatte dem som *tekster* og her undersøge den tekstlige udformning og dens kultur og værdiformidling (Selander og Skjelbred 2004, 63).¹ Men læremidler er mere end tekster, som Falck-Ytter siger i artiklen »Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer« (1999, 54):

Læreboka er mye mer enn vanlig saklitteratur. Den skal ikke bare leses, den skal også brukes som en kommuniseringsmiddel i en undervisningssituation der samspillet skjer mellom tre parter: lærebok, lærer og elev.

Læremidler skal ikke bare læses, men de skal fungere som medier i bestemte kommunikative kontekster, hvor de iscenesætter bestemte kommunikationsstrukturer i forhold til lærer, elev og undervisningens

faglige indhold. I stedet for læremidler som tekster, kan man tale om læremidler som medier, der muliggør en *pædagogisk dramaturgi*. Den pædagogiske dramaturgi iscenesætter læremidler i forskellige diskurser, hvor diskurser kan defineres som: »et meningsskapende *samvirke* mellem tekstuelle og kontekstuelle størrelser i specifikke eller typificerte situationer.« (Engebretsen 2001, 19). Didaktiske læremidler kan dermed defineres i forhold til deres kommunikative funktion i bestemte typificerede situationer, hvor læremiddelbegrebet konstitueres af følgende tre sammenhængende funktioner: *pædagogisk tilrettelagt formidling af viden, facilitering af pædagogisk kommunikation og læringsstimulering*. Disse forbundne funktioner og deres sammenhæng med aktiviteter, hvori der foregår undervisning, konstituerer et læremiddels *didaktiske design*. Læremidler har altså en tredobbelt funktion eller man kan sige, at der er forskellige sproghandlinger på spil i didaktiske læremidler²: at formidle eller anskueliggøre et indhold (formidlingsfunktion: nogen skal lære *noget*), at regulere eller iscenesætte en læreproces (læringsfunktion: nogen skal *lære* noget) og at understøtte planlægning, gennemførelse og evaluering af en undervisningsproces (didaktisk funktion: nogen *hjælpes/støttes/kvalificeres* til at lære andre noget). Disse funktioner skal her uddybes.

For det første reproducerer læremidler kundskab inden for et fag, (læremidler har traditionelt ikke til hensigt at skabe eller undersøge ny viden), og i denne reproduktion foregår der også en bestemt pædagogiske tilrettelæggelse af vidensformidling.

For det andet tilbyder læremidler læringsveje og værktøjer, der opøver og motiverer eleven til at indhente, bearbejde og formidle viden. Læremidler fungerer her, som et selvstændigt formidlingsmedium, et »interface«, dvs. et ansigt der formidler eller medierer kommunikation mellem flere domæner, fx en læser og en bog eller en bruger og en computer (Kampmann Walter uplubliceret). Læremidlets interface har i sig selv indskrevet en bestemt måde at læses eller bruges, hvilket Eco (1981) kalder en modellæser (faktisk indskriver didaktiske læremidler to modellæsere, både læreren og eleven). Eleven indskrives i læremiddeldesignet afhængigt af læremidlets læringssyn.

Meget overordnet kan man sige, at hvis læremidler er udformet således, at de kan fremme bestemte reaktioner og handlinger gennem

en sekvensering af et læringsindhold, der kan give klare tilbagemeldinger på elevens valg, er læremidler inspireret af behavioristiske læringsteorier. Hvis læremidler forstås som et bestemt adapteret indhold, der giver eleven muligheder for at træne bestemte psykiske færdigheder eller læringsstile, er læremidler inspireret af kognitivistiske læringsteorier. Hvis læremidler bygger på et indhold, der kan udfordre eleven og muliggøre elevens egne intentionelle meningskonstruktioner, eller hvis læremidler tilbyder ressourcer og redskaber, der kan understøtte elevens individuelle eller sociale aktiviteter i retning af tolkende, bearbejdende eller producerende processer, er læremidler inspireret af konstruktivistiske og socialkonstruktivistiske læringsteorier.

Læremidlets læringssyn er strukturerende for læremidlets læremiddelretorik. Her kan man grundlæggende skelne mellem to typer læremiddelretorikker. Den første type er en behavioristisk-orienteret retorik, hvor læremidlets iscenesætter en snæver sammenhæng mellem brødtekst, opgaver og øvelser, således at eleven på kumulativ vis får del i information og gennem en direkte læringsstimulering tilegner sig en faktuel viden, der skal huskes og reproduceres (Qvortrup 2001, 86). En sådan læremiddelretorik strukturer dermed en pædagogisk repetitiv spiralbevægelse:

Den pedagogiske texten bliver en utgångspunkt för vad som ska behandlas, och vid förhör och prov återvänder man till texten. Den pedagogiske texten fungerar därför starkt strukturerande för undervisningen, som en ständig repetitiv spiralrörelse. (Selander 1988, 21)

Den anden mere konstruktivistiske retorik har som intention, at eleven *overskrider* læremidlets intentionelle læringsmål og sigter på at udvikle elevens kompetencer til at kunne *handle* på grundlag af den tilegnede viden. I forhold til elevens læringshorisont er målet ikke, at eleven skal reproducere lærebogens på forhånd definerede kundskab, men at eleven udvikler en *læringskompetence*, hvor læremidlet befordre elevens kompetencer, rutiner og strategier til at *lære at lære* i nye fremtidige, ukendte situationer (Luhmann og Schorr 1999). En sådan læremiddelretorik har som intention at muliggøre en pædagogisk transcenderende spiralbevægelse.

For det tredje understøtter læremidler læreres iscenesættelse af læremidlet i undervisningens kommunikative interaktion. Undervisningens interaktion er ét af tre forskellige kontekster (eller systemteoretiske systemer), som typisk reflekteres i læremidlers design. Den første kontekst er skolen som organisation med en særegen rumlig, tidslig og social organisering som klasser, lektioner, stadier osv. Den anden kontekst er lærerprofessionen og dens kompetence til at tage beslutninger og handle i relation til formålet at undervise. Den tredje kontekst er undervisningens interaktion, som består af bestemte relationer mellem lærer og elev og deres indbyrdes kommunikation om undervisningens faglige temaer. Det er i forhold til denne kontekst, at man kan tale om læremidler som pædagogisk dramaturgi, der iscenesætter bestemte læringsrum og kommunikationsstrukturer i forholdet mellem lærer, elev og sagen og dermed også initierer et bestemt diskursfællesskab (Torvatn 2004).

Digitale læremidlers formidlingsfunktion

Remedieringen af lærebogen til et digitalt læremiddel muliggør en ændring af læremidlers formidlingsfunktion fra den traditionelle lærebogs perspektiviske eller suveræne formidlingsmæssige blik på, hvad der skal læres, til installering af elevens egen iagttagelsesoptik på hvad og hvordan, der skal læres. Den traditionelle lærebog er designet som en integreret, lineær og narrativ fremstilling, som sammenbinder forskellige koncepter, ideer og facts til et kohæsivt, sammenhængende hele med hyppige referencer bagud og fremad i materialet. Lærebogen er kendetegnet ved at udgøre en hierarkisk struktur af temaer som er sammensat i en ofte pædagogisk tilrettelagt progression. Digitale læremidler dekomponerer denne hierarkiske struktur og intenderede progression, da de typisk er konceptualiserede og komponeret på grundlag af såkaldte modulariserede læringsobjekter. Læringsobjekter er digitale, selvstændige enheder af ressourcer i forskellige kontekster, som kan sættes sammen »on the fly«, dvs. efter lærerens eller elevens eget valg. Et læringsobjekt er defineret ved at udgøre en autonom, uafhængig enhed, som både kan omfatte tekster, billeder, lyd- og videosekvenser og som har potentiale til at blive genbrugt og sammensat i forskellige kontekster alt efter det pædagogiske formål. Læringsobjekterne er lagrede i en databaseplatform og kan håndteres ved hjælp af et *learning management system*. Dette system kategoriserer

læringsobjekterne i en indholdsholdstruktur og tilbyder søge- og sorteringsfunktioner, der gør det muligt at navigere i læringsobjekterne og indsætte dem i forskellige kontekster alt efter det læringsmæssige formål. Læringsobjekternes autonome karakter betyder, at den eksplicite integration i undervisningsmaterialet forsvinder, således af den hierarkiske struktur at temaer afløses af en lineær sekvens af informationsstykker. Læringsobjekter kan principielt ikke linke til hinanden, fordi det vil reducere læringsobjektets genbrugelighed og samtidig vil deres autonome uafhængighed afgives. Læreren kan derfor selv sammensætte sit eget undervisningsmateriale eller gennem projektarbejdsformer overlade ansvaret til eleven til selv at engagere sig i at skabe sin egen læringsvej gennem materialet afhængig af elevens læringsmæssige intention.

Det digitale Skolebibliotek er et eksempel på et læremiddelkoncept opbygget på grundlag af et learning management system. Læremidlet er et temabaseret materiale til folkeskolens mellemtrin og overbygning og omhandler temaer som »Kroppen«, »Vold«, »Islam«, »Eventyr«, »Robotter«, »Træet« mv. og kan dermed bruges i både faglige og tværfaglige forløb. Læremidlets læringsobjekter er kategoriserede efter nøje udvalgte læringskategorier:

- **Oplevelser:** Giver eleverne forskellige oplevelser inden for temaet. Her er eventyr, historiske beretninger, »den gode historie«, m.m. Materialet er udgangspunktet for samtaler mellem eleverne – fx med henblik på at afdække, hvad eleverne synes, der er interessant ved temaet.
- **Indsigt:** Indeholder en række faktuelle informationer om temaet. Her kan eleverne få uddybet spørgsmål og problemstillinger, de støder på undervejs i arbejdet.
- **Studieteknikker:** Indeholder en række anvisninger – metoder, fremgangsmåder og teknikker – til, hvordan elevernes indsamlede stof kan bearbejdes.
- **Udtryksformer:** Indeholder forslag til hvilke udtryksformer eller produkter, eleverne vil fremstille eller afslutte emnet med.
- **Opgaver:** Ideer til hvordan materialet kan bruges. Opgavetyperne omfatter både vidensformidlende og kreative skabende opgaver.

Læringskategoriernes typologi er læringsteoretisk inspireret af Kolbs læringscirkels fire stadier: konkret oplevelse, reflekterende observation, abstrakt begrebsliggørelse og aktiv eksperimenteren og herfra tilbage til konkret oplevelse (Illeris 2001, 34).

Læremiddelkonceptet omfatter også en række søge- og sorteringsfunktioner til sortering og bearbejdning af medieindholdet og til læreprocesstyring:

- **Skoletasken:** Har en indsamlings- og opbevaringsfunktion. Her kan de forskellige læringsobjekter fra produktets bibliotek gemmes af både lærere og elever.
- **Sammensæt materiale:** Er en filtreringsfunktion, hvor lærer eller elev kan søge i produktets bibliotek på baggrund af kriterier som klassetrin, fag, læringskategorier, temaer og dokumenttyper.
- **Mediearkiv:** Indeholder billeder og videoklip, som eleverne kan bruge til deres egne produktioner. Billeder er alle frikøbt og kan derfor frit bruges i undervisningen uden ophavsmæssige problemer.
- **Logbog:** Er både et læringsunderstøttende arbejdsredskab eller processtyringsredskab og et dokumentationsredskab, som både kan føres af en enkelt elev og en hel klasse. Som læringsunderstøttende arbejdsredskab kan lærer eller elev vælge at basere deres arbejde på et arbejdsmodul, der instruerer eleverne om, hvad der skal arbejdes med (fx et tema) eller hvordan der skal arbejdes (fx projektarbejde). Som dokumentationsredskab eller processtyringsredskab kan elever notere om deres arbejdsproces.

Udviklingen af digitale læremidler ændrer lærebogens traditionelle læremiddelretorik fra lærebogens perspektiviske ofte narrative formidlingsform til et mere åbent interaktivt læringsmiljø, hvori eleven på konstruktivistisk maner selv skal finde vælge ud, sætte sammen og finde mening. Hermed åbnes nye læringsveje for den lærende. I modsætning til lærebogens iscenesættelse af den reciperende læser, skal eleven nu selv gøre materialet aktivt (eleven som medskaber), selv aktivt vælge og udvælge materiale (eleven som redaktør) og selv producere materialer ud fra programmet/lærerens oplæg (eleven som

producent) (Hansen 2004, 174). Spørgsmålet er, hvorvidt en sådan konstruktivistisk læremiddelretorik medfører tab af sammenhæng, overblik og mening hos den lærende (Jensen 2002, 21) eller tværtimod bidrager til en større meningsfuldhed hos den lærende? Svaret afhænger grundlæggende af elevens metakognitive kompetencer og den enkeltes lærings syn. En forfatter til *Det digitale skolebibliotek* er ikke i tvivl om det læringsmæssige potentiale:

Når børnene går ind og bliver redaktører i deres eget undervisningsmateriale, så tror jeg, at der kommer den der metalæring. Det er virkelig der, at den helt store læring kommer. Fordi eleverne skal ind og sortere, de skal ind og vurdere hver enkelt tekst for sig, og stille den op imod nogle andre og sige, nå, det er den her jeg skal have fat i – nå, det er det, som jeg skal gøre – nøjagtig på samme måde, som når vi studerer. Det er der jeg tror, at den anderledes og helt store læreproces kommer i gang. De er med til at vælge ud, hvad de skal lære. Et slags meta-niveau.

Digitale læremidlers læringsfunktion

Remedieringen af digitale læremidlers formidlingsfunktion har konsekvenser for digitale læremidlers læringsfunktion, idet der kan iagttages en forskydning fra en *modellæser* til en *modelbruger* i digitale læremidlers installering af elevroller og diskursive strategier. Eco (1981) argumenter for, at der er en snæver sammenhæng mellem bogens tekstualisering og dens fortolknings-skæbne, en sammenhæng, der dog ikke kan defineres som kausalitet, men sandsynlighed. Udgangspunktet er, at en tekst er en »doven mekanik«, der lever af den mening, som modtageren tilfører den. Men samtidig foregår der også en instruering af læserens kompetence for at forstå teksten: »En tekst grunder sig ikke bare på kompetens; den bidrager også til at producere den.« (Ibid. 185). Teksten fremstiller en hypotese, om at blive læst på en bestemt måde, hvilket er tekstens diskursive strategi. Bogen forudsætter en »modellæser«, der gør de samme tolkende træk, som da forfatteren genererede teksten. Det skyldes at bogen er et lineært medie, der ordner information i lineære sekvenser med det aristoteliske narrative grundprincip med en begyndelse, midte og slutning – og samtidig indskrives læseren i den samme sekventielle tilgang til information. Lineære

medier opbygger dermed kognitive skemaer fortrinsvis med den fysiske organisation i lagermedier.

Digitale mediers diskursive strategier er anderledes end bogmediets. Digitale mediers computergenererede tekstualitet er ikke installeret af det fysiske objekt som bogen og dermed heller ikke tilgængelig på en færdiglavet måde. Der sker en adskillelse mellem information og repræsentation. Digitale mediers informationer er digitalt organiseret i form af binære tegn og præsentationen aktualiseres som en tidsbegrænset aktivering af lyspunkter på en skærm, hvorved en information kan repræsenteres på mange forskellige måder (Engbretsen 2001, 54). Digitale mediers tolkningsskæbne udspringer derfor ikke af mediets egen generative mekanik, men er i højere grad et produkt af læserens eller brugerens valg. Brugeren har en mere valgfri tilgang til information og dermed udvides modelbrugerens kognitive organisationsproces, fordi brugeren rekonstruerer og gør det til en ny montage-agtige tekst på ny hver gang. Der er ikke noget givet center eller hierarki i narrativiteten, og brugeren må derfor rejse i systemet og gøre brug af forskellige måder at orienterer sig på: mapper, menuer og iconer. Det digitale medie ændres som tekst i kraft af brugerens iagttagelse og valg, og dermed sker der et skred fra den kontemplative betragtning til den medskabende og udforskende, fokuserede og fysiske iagttagelse (Johnson-Eilola (1998, 19). Hvor den grundlæggende bevægelse i receptionen af bøger er kumulativ og cirkulerende er den i receptionen af digitale medier associativ og brugeren vil arbejde med at finde og sortere viden, samtidig med at denne interagerer med værket hele tiden ændrer værket.

Digitale medier er derfor ikke kun repræsentationen af information, men også et *redskab*, dvs. en materiel måde at gøre ting på som fx at hugge brænde med en økse. Som redskab forudsætter brugen af digitale medier bestemte operationer for at opnå nogle formål. Den redskabshåndterende operation viser sig ved, at brugeren kontinuerligt ser resultatet af hver operation på skærmen, hvorfra han kan beslutte nye veje, på samme måde med processen af hugge brænde (Rasmussen 1993). Det konstituerende for meningskonstruktionen i digitale medier foregår derfor gennem to aspekter: redskaber og den hermeneutisk fortolkning af tekster. Brugeren skal dermed orientere sig på to måder: redskabshåndterende og hermeneutisk. Disse orienteringsformer forandrer konceptionen af læsning, skrivning

og hvad en »tekst« er. Læsning defineres typisk som »at genskabe et forestillingsindhold på basis af identifikation af tekstens ord og forhåndskendskab til tekstens begrebsverden« (Elbro 2001, 19). Men læsehandlingen i digitale medier foregår som en pendlende operation mellem *genskabelse* og *udvælgelse* af teksten, idet den aktive konstruktion af mening som kendetegner alle former for læsning udvides i digitale medier til også at omfatte tekstens udvælgelse og sekvensering. Digitale tekster forandrer dermed den skrevne teksts kohærente og kohæsive monologisk struktur og tematisk selvberørende semantik til at teksten så at sige først bliver til i brugerens aktive genskabelse og udvælgelse af teksten i en fortsat processeren af distinktioner. Ideen om skriftmediets hierarki og linearitet erstattes i digitale medier af multilinearitetens links og netværk.

Digitale læremidlers redskabsfunktion indebærer nye pædagogiske potentialer og understøtter elevens individuelle eller sociale aktiviteter i retning af tolkende, bearbejdende eller producerende processer. I relation til konstruktivistiske og socialkonstruktivistiske læringsteorier er det særligt interessant at undersøge, hvilke fysiske og intellektuelle redskaber og læringsmiljøer, som læremidlet stiller til rådighed for elevens selvstændige eller kollaborative indhentning af informationer og erfaringsdannende virksomhed (Säljö 2000, 258). Redskabsfunktionen er på den ene side indlejret i learning-management-systemets søge- og sorteringsfunktioner. På den anden side kan man med digitale læremidlers netbaserede forankring udnytte og integrere computerens indlejrede metateknologiske redskabsfunktioner. Hvor traditionelle læremidler er uddifferentieret i forskellige læringsmedier, som fx lærebog, læsebog, skrivehæfte, logbog, portfolio mv., integreres disse medier i computeren, samtidig med at computerens teknologi muliggør nye læringsmedier, som fx kommunikationsmedier og multimediale præsenteringsmedier. De nye pædagogiske muligheder ligger i computerens karakter af metateknologi, der integrerer forskellige funktionstyper, der før har krævet sit eget sæt af medier (Finnemann 1998, 49): fremstilling (papir, blyant, skrivemaskine, pensel), bearbejdning af indhold og udtryk (layoutredskaber), lagring (bog, bibliotek, billedarkiv mm.), kopiering (fx kopimaskiner), søgning (før manuel proces i et kartotek), distribution (postvæsen, brev) og kommunikation (telefon, fax, radio, digitalt tv).

Digitale læremidlers didaktiske funktion

Digitale læremidler har potentiale til at ændre rammerne for den undervisningsmæssige interaktion. Lærebogen understøtter traditionelt klasserummets lærercentrerede og tekstbunde undervisningsform og diskursfællesskab, hvor læreren repræsenterer en diskursiv ekspertise og diskursfællesskabets normer, mens eleven er novicen, der skal oplæres i diskursfællesskabets normer. Lærebogen indgår typisk i et »skolsk« lærebogstolkning (Torvatn 2004, 39). Digitale læremidler udlejrer klasserummet i andre læringsrum som fx projektrum og hyperrum og eksperimenterer med andre pædagogiske normer og læringsforståelser (Ludvigsen 2000). Sådanne læringsforståelser er typisk konstruktivistiske og socialkonstruktivistiske læringsstilgange til viden med elevens egne aktiviteter og konstruktion af kundskab som omdrejningspunkt. Bevægelsen fra en undervisende og instruerende virksomhed til en læringscentreret, undersøgende og interaktiv virksomhed er »pedagogikkens kopernikanske revolusjon« (Selander og Skjelbred 2004, 13).

I digitale læremidler processerer den pædagogiske kommunikation typisk i et projektrum eller i et hyperrum, hvor det kan være svært for læreren at se, hvilken vej eller interaktion eleven vælger gennem materialet, fordi læreres og elevs interaktioner ikke længere er tæt kobledede som i klasserummet, og fordi læreren jo ikke på samme måde som i en lærebog har et overblik over lærebogens temaer og progression. Pædagogisk understøttes princippet om undervisningsdifferentiering, men princippet fordrer også feedback-mekanismer som logbogen og portfolioen i forhold til lærerens mulighed for at kunne iagttage elevens forståelseselektioner og udøve forståelseskontroller. Didaktisk fordrer arbejdet med digitale læremidler, at læreren kan håndtere projektdidaktiske arbejdsformer, fx at elevens læreprocesser sættes fri under hensyntagen til klare progressions- og produktkrav og med skærpet opmærksomheden på oparbejdelse af elevens metarefleksive kompetencer og evalueringsformer (Boye Andersen 2004). Dermed udfordrer arbejdet med digitale læremidler en traditionel didaktisk tænkning, som det siges i introduktionen til *Det digitale skolebibliotek*:

SkoleMedia's digitale læremidler er opbygget efter andre principper end traditionelle undervisningsmaterialer. De er udformet,

så de giver eleverne mulighed for at arbejde på mange meget forskellige måder med materialet. Der er ingen begyndelse og ingen slutning i materialet. Materialet er opbygget, så der er muligheder for faglige, forholdsvis styrede forløb. Der er også muligheder for åbne storylineforløb, og endvidere kan materialet bruges i tværfaglige projektførøb. Mulighederne kan kobles, krydses og sammensættes, så de passer til den enkelte klasse og til lærernes temperament, pædagogiske sindelag – og mod!

Konklusionen er, at arbejdet med digitale læremidler ikke bare implicerer udviklingen af nye metoder eller arbejdsformer i undervisningen, men implicerer en gentænkning af hele didaktikken omkring digitale læremidlers funktion i undervisningen samt forståelse for digitale læremidlers pædagogiske potentialer. Som påvist remedierer digitale læremidler ikke kun lærebogen, men redefinerer den i retning af nye formidlings-, lærings- og didaktiske funktioner. At have blik for disse funktioner, og hvordan de meningsfuldt kan integreres i den pædagogiske praksis er den nye udfordring for mediedidaktikken.

Noter

1. At læremidler opfattes som tekster ses fx i titlen i nyere afhandlinger i læremiddelforskningen: Johnsen (1998): »Kundskabens tekster«, »Seland og Skjelbred (2004): Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring«, Skyum Nielsen (1995): »Texts and Quality. Studies of Educational Texts« og Johnsen (1999): »Lærebokkundskap. Innføring i sjanger og bruk«.
2. Med sproghandling menes, at en ytring ikke bare er en kommunikation af et indhold, det er også noget man gør, dvs. en handling, der ændrer noget (Rienecker og Stray Jørgensen 2002, 20). Fx er den akademiske sproghandling at »undersøge«, mens lærebogens sproghandling ifølge Rienecker og Stray Jørgensen er at »oplære læseren til at blive fagkyndig indenfor et fag« og lærebogen »undersøger ikke, den fremlægger hvad der anser for at være fagets viden her og netop nu. Den forudsætter en mængde faglige undersøgelser, men den foretager ingen.« (Ibid. 23). Rienecker og Stray Jørgensen synes

at have en énytydig bestemmelse af lærebogens sproghandling, her »fremlægge« (eller formidle), men de skriver også, at lærebogen skal »oplære læseren«, hvilket er en anden sproghandling. Pointen er, at lærebogen har flere forskellige sproghandlinger, hvor jeg opererer med tre: at formidle, strukturelt at muliggøre og motivere (til læring og metalæring) og didaktisk understøtte formidling (tilrettelægge, planlægge, gennemføre og evaluere undervisning).

Litteratur

- Beck, Hanne Richardt. Læringsspiralen og hyperrummet, Gymnasieskolen 04/2001
- Bolter, Jay David og Richar Grusin. *Remediation – understanding new media*, The MIT Press 2000
- Boye Andersen, Frode. Genfærd, spøgelse og gode gestalter i projektdidaktikken, in: Hermansen, Mads og Elsebeth Jensen (red.). *Udfordringer til undervisningen – i didaktisk perspektiv*, Alinea 2004
- Eco, Umberto. Læserens rolle, in: Olsen, Michel og Gunver Kelstrup (red.) *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning*, Borgen 1981
- Engebretsen, Martin. *Nyheten som hypertekst*, IJ-forlaget 2001
- Falck-Ytter, Cecilie. Læreboka – en lærer i samspill med den virkelige lærer. In: Johnsen, Egil Børre (red.). *Lærebokkunnskap Innføring i sjanger og bruk*, Tano Aschehoug 1999
- Finnemann, Niels Ole. Computeren – et medie for en ny skriftteknologisk revolution, in: Jensen, Jens F. (red.). *Multimedier, hypermedier, interaktive medier*, Aalborg Universitetsforlag 1998
- Gynther, Karsten. *Blended learning – IT og læring i et teoretisk og praktisk perspektiv*, Unge Pædagoger 2005
- Illeris, Knud. *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, Roskilde Universitetsforlag 2001
- Jensen, Niels Aage. Om at skrive skolens bøger – produktion, grænser og muligheder, in: Hauberg Morgensen, Finn, *Lærebog 2000*, Gymnasiepædagogik nr. 17, SDU 2001
- Johnsen, Egil Børre, Svein Lorentzen, Staffan Selander og Peder Skyum-Nielsen. *Kundskabens tekster. Jagten på den gode lærebog*, Akademisk Forlag 1998
- Johnsen, Eigil Børre. *Lærebokkunnskap. Innføring i sjanger og bruk*, Tano Aschehoug 1999

- Johnson-Eilola, Johndan. Negative Spaces: From Production to Connection in Composition, in: Taylor, Todd (red.): *Literacy Theory in the Age of the Internet*, Columbia University Press 1998
- Kampmann Walther, Bo. *Game over: Et essay om nye medier*, upubliceret
- Ludvigsen, Sten R. og Svein Østerud. *Ny teknologi – nye praksisformer*, ITU, Oslo 2000
- Luhman, Niklas. *Sociale systemer*, Hans Reitzel 2000
- Luhmann, Niklas, *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*, Suhrkamp 2002
- Luhmann, Niklas og Karl Eberhard Schorr. *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*, Suhrkamp 1999
- Qvortrup, Lars. *Det hyperkomplekse samfund*, Gyldendal 1998
- Qvortrup, Lars. *Det lærende samfund*, Gyldendal 2002
- Qvortrup, Lars. *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*, Unge Pædagoger 2004
- Rasmussen, Jens. *Undervisning i det refleksiøt moderne*, Hans Reitzel 2004
- Rasmussen, Terje. Hypertext reading as practical action – notes on technology, objectivation and knowledge. Elektronisk udgave: http://people.opera.com/howcome/1993/telektronikk-4-93/Rasmussen_T.html 1993
- Rienecker, Lotte og Peter Stray Jørgensen. *Den gode opgave*, Samfundslitteratur 2002
- Schwebs, Ture og Hildegunn Otnes. *Tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*, Landslaget for norskundervisning 2002
- Selander, Staffan og Dagrun Skjelbred. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Universitetsforlaget 2004
- Selander, Staffan. *Lärobokskunnskap. Pedagogisk textanalys med exempel från läroböcker i historia 1841-1984*, Studentlitteratur 1988
- Säljö, Roger. *Læring i praksis. Et sociokulturelt perspektiv*, Hans Reitzel 2000
- Torvatn, Anne Charlotte. *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*, Høgskolen i Hedmark 2004

Flemming B. Olsen

Lærebogen – en strukturerende ressource eller en spændetrøje?

Lærebogsforskningens relevans

Det er relevant at undersøge hvordan eleverne i gymnasiet oplever arbejdet med lærebøger, fordi arbejdet med lærebøger i undervisningen har betydning for elevernes motivation og dermed deres læringsproces. Arbejdet foregår både i skolen som et led i klasseundervisning og gruppearbejde. Dermed er et fokus på lærebøger også et led i at have fokus på undervisningsmetoder og dermed relevant for implementeringen af gymnasireformens hensigter om udvikling af arbejdsmetoderne i gymnasiet. Årsagen til at det netop er relevant at beskæftige sig forskningsmæssigt med lærebøger er fordi it – inddragelsen af digitale læremidler i undervisningen – udfordrer anvendelsen af lærebøgerne. Hvor det tidligere (og måske stadig i nogen grad) er læsning af lærebøger synonymt med at gå i skole, udfordrer inddragelsen af de digitale læremidler til en række didaktiske spørgsmål om, hvad de digitale læremidler kan og hvad lærebogen er god til. På den måde kan man måske sige at der sker en didaktisering af lærebogen, idet undervisere og elever/studerende i stigende grad skal reflektere over hvilke typer af læremidler de vil anvende ved arbejdet med et bestemt problem, emne, fag og mellem fagene.

En undersøgelse af elevernes oplevelser med arbejdet med lærebøger vil give muligheder for at genoverveje lærebogens funktion som formidler af et fagligt stof, og dens placering i skolekonteksten som primært læremiddel¹. Det er målet for mit Ph.D. projekt at finde ny viden, som kan være med til at danne grundlag for sådanne overvejelser. Artiklen her er et led i disse bestræbelser.

Lærebogen som genre

Lærebogen er en særlig tekstgenre (Selander m.fl. 2004). Først og fremmest kan man sige at der er tale om en pædagogisk tekst. Kendetegnene ved den pædagogiske tekster er, at de skal forklare noget og at den kundskab som teksten indeholder, skal kunne prøves og kontrolleres af autoriteter på en relativ enkelt måde. Den skal formidle et stof som findes, *fra* nogen som kender dette stof, *til* nogen som ikke kender det, og den skal skabe tilslutning til dette stof. Man kan i forlængelse af dette kendetegn sige at der er tale om en symmetri og asymmetri mellem parterne i kommunikationen. Asymmetrien er et karakteristisk træk ved pædagogiske tekster, det er grundpositionen for den pædagogiske tekst. For at sætte et begreb på dette kendetegn kan man sige at dette er det *intentionelle kendetegn*.

En pædagogisk tekst er produceret for en bestemt institutionaliseret anvendelse. Der bruges pædagogiske tekster i mange kontekster: skoler, kirker og akademiske uddannelser, men i det følgende vil det være skolekonteksten der er tale om. Skolens kulturkontekst er overordnet konteksten for den pædagogiske tekst. I skolens kulturkontekst spiller nogle faktorer en vigtig rolle: reglement, love og vedtagelser, skolens traditioner med bygninger, skolegård, inddeling i klasser, skoledagens organisering i timer/moduler, kulturens forståelse af og forventninger til skolen. Konteksten for den pædagogiske tekst består i at den skal benyttes af et vist antal mennesker i samme alder (klassen) og/eller indenfor samme uddannelse. Den skal benyttes indenfor et afgrænset lokale (klasserummet), i et afgrænset tidsrum (skoletime) og i forhold til et afgrænset stof (læreplanen).

Det betyder at tekster som tages ind i en skolekontekst bliver læst og tolket på en speciel måde. På den måde kan man sige at en pædagogisk tekst er en tekst som aktualiserer specielle forventninger ud fra sin pædagogiske kontekst. Det betyder igen at vi socialiseres til at læse pædagogiske tekster på en anden måde end andre tekster. Kendetegnet her kan kaldes for de pædagogiske teksters *institutionelle kendetegn*.

Mit teoretiske udgangspunkt for at forstå hvad en lærebog er, og hvordan den indgår i skolekonteksten, er at betragte den som et såkaldt artefakt. En lærebog er, sagt på en anden måde, et kulturredskab, som er blevet skabt på et givent historisk tidspunkt med et

bestemt formål for øje. Artefaktet har en dobbelt funktion; det kan både bruges til at ændre på nogle forhold i omgivelserne, og det kan ændre individernes forståelse af omverdenen. Hvis vi betragter lærebogen som artefakt er det på den ene side et redskab for videnstilegnelse, og på den anden side påvirker brugen af lærebogen os ved at vi forbinder lærebogen og dens anvendelse med det »at gå i skole«. Man kan sige at den er med til at skabe oplevelse af, hvad en skole er, nemlig et sted hvor man læser i lærebøger bl.a. lektier. Lærebøger er således et redskab, der så at sige, er med til at konstituere skolekonteksten.

Lærebøgernes vidensformer

For at vi kan tale om lærebøgernes genre som en særlig genre må der, foruden designet, i lærebøgerne, indgå former for viden som karakteriserer og konstituerer lærebøgerne som genre.

For det første kan man sige, at lærebøgerne både indeholder en konkret, udvalgt viden som er tilført til teksten, en undervisnings- og fag-faglig viden. Det er en videnskabsviden som er transformeret til en undervisningsviden. Lærebogsforfatter/-ere og redaktør på forlagene udvælger den undervisningsviden, som teksten skal repræsentere. Lærebøgerne er, som det fremgik i beskrivelsen af lærebogens genre, skrevet med et specifikt formål og en specifik målgruppe for øje. Baggrunden skrivestil og for udvælgelsen af viden er en viden om det pågældende skolefag, eleverne som målgruppe, elevernes faglige forudsætninger, undervisningsmetoder, læreplaner, skolesystemet osv.

Med andre ord ligger der en institutionel viden til grund for fremstillingen af lærebøgerne.

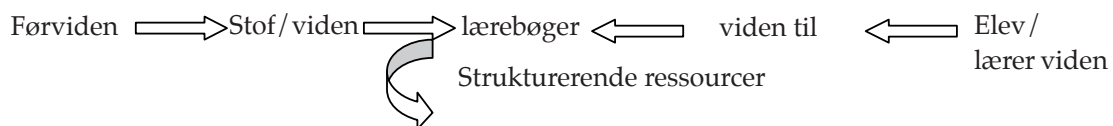
For det andet sker der en internalisering af viden hos eleverne under i deres anvendelse af lærebogen. Elevernes hjerner arbejder aktivt med lærebogens »stof« under læsningen, idet de bearbejder lærebogens »stof« i hjernens kognitive skemaer, de indgår i en »dialog« med stoffet, hvorved stoffet bliver til viden. Noget af processen i denne bearbejdning drejer sig om at eleverne tilskriver stoffet en mening for at skabe en forståelse af sammenhænge. Det kan være sammenhænge indenfor det fag-faglige stof, imellem forskellige

fags stofområder og sammenhænge mellem det fag-faglige stof og elevernes hverdagsliv. Denne meningstilskrivelse og sammenhængsforståelse vil jeg begrebsliggøre ved at sige at der sker en eksternalisering af viden.

Eleverne tilfører, så at sige, viden til lærebogsstoffet når de arbejder med. Eksternaliseringen af viden sker også når elever og lærere møder lærebøgerne med forventninger, til hvordan lærebøger ser ud generelt og specifikt i et bestemt fag.

Selv om eleverne er lærebøgernes primære målgruppe, idet det er dem der først og fremmest skal læse og arbejde med dem, og lærerne den sekundære, er det omvendt når der skal vælges lærebøger og dermed indkøbes til faget, her er det lærerne der er de primære personer. Det resulterer i at lærebogsproducenterne må medtænke både lærernes og elevernes forventninger til lærebøgernes design og indhold. Forventningerne til lærebøgerne er historisk, både indenfor skoleinstitutionen og indenfor fagene. Forventningerne er også af praktisk art. Lærebøgerne er et redskab som kan bruges i flere rum i skolekonteksten, de skal kunne bruges i skolen som led i forskellige undervisningsformer, kunne fungere sammen med forskellige andre læremidler, fungere sammen med opgaver, fungere sammen med lærerens selvfremlagte materialer, kunne bruges i lektiearbejdet, i forbindelse med skriftlige opgaver og kunne bruges i forbindelse med foredrag og selvstændigt arbejde.

Man kan illustrere sammenhængen i formerne for viden:



Jeg vil bruge figuren til at illustrere at det faglige stof lærebøgerne indeholder, og den måde eleverne arbejder med lærebøgerne på, udgør et komplekst mønster af mange forskellige former for viden, og at dette mønster af viden tilsammen får en funktion som strukturerende ressource i elevernes videns- og skolearbejde.

Lærebogen som strukturerende ressource

Lærebøgerne kan betragtes som en ressource, der kan strukturere både elevernes *vidensarbejde* og deres forståelse af *skolekonteksten*.

Det teoretiske grundlag for anvendelsen af begrebet »strukturerende ressource« er et sociokulturelt syn på læring (Säljö 2003). I det sociokulturelle perspektiv er det helt grundlæggende at læring og udvikling sker gennem deltagelse i sociale praksisser. I den læringsopfattelse er det centralt at de »*strukturerende ressourcer kan reducere kompleksiteten i opgaven, koble til tidligere erfaringer og hjælpe til at identificere målsætninger og lignende*« (Säljö, 254). En person som behersker de færdigheder der skal til at løse opgaven kan bistå med strukturerende ressourcer. Et læremiddel kan bistå på samme vis med strukturerende ressourcer. I den forstand bliver anvendelsen af strukturerende ressourcer en del af genstandsfeltet for læring.

Man kan altså beskrive strukturerende ressourcer som det sæt af *erfaringspotentialer fra en velkendt virksomhed og som er støttende faktorer for handling i en anden virksomhed*. Erfaringerne og det kendskab vi har til situationer, og krav der bliver stillet, er en strukturerende ressource for vores planlægning af tænkning og handling. Samtidig med at strukturerende ressourcer omfatter individets erfaringspotentialer indeholdes de også af det kulturelle artefakt. For i artefaktet ligger strukturer og systemer, som formidles til aktøren.

De strukturerende ressourcer bidrager til at vi kan se, hvad vi skal lægge mærke til (forgrund) og hvad vi kan se bort fra (baggrund). Men der er forskel på hvordan vi tolker, hvad er forgrund og hvad der er baggrund, hvilket indebærer at vi har forskellige strukturerende ressourcer, hvilket igen indebærer at vi handler forskelligt ud fra vores tolkning af forholdet mellem forgrund og baggrund og dermed er følgeslutningen at vi så også lærer forskelligt.

Lærebøgernes viden, oplevet af eleverne

Lærebøgerne indeholder den fag-faglige viden på en kompakt måde. Lærebøgerne er praktiske at arbejde med, idet de indeholder indeks. Bøgerne kan indeholde links til internetsider, hvorved de gør det lettere at udvide arbejdet til inddrage supplerende materiale. Des-

uden kan lærebøgerne gøre det lettere at arbejde på tværs af fag og emner.

En elev oplever at lærebøgerne er et godt grundlag for at få styr på det redegørende niveau, og at de højere taksonomiske niveauer bliver lært gennem arbejdet i undervisningen. Lærebogen kommer til at fungere som en støtte både når der er tale om større skriftlige opgaver og ved forskellige fremlæggelser. Bogen fungerer som en grundbog på det redegørende niveau og er det sikre element, som eleven kan referere til under diskussioner. Dermed bliver bogen betragtet som det støttende redskab for tilegnelsen af fagets stof. Det strukturerende ved lærebogsanvendelsen hænger bl.a. sammen med læserservices som indeks og sparer tid idet eleverne undgår at skulle bruge til på søgning på nettet eller i ordbøger. Flg. citater er fra interviews med fire gymnasieelever fra 3.g (interviews foretaget i april 2006), alle fremhævelser er mine.

Lærebøger er praktiske ved arbejdet med skriftlige opgaver:

Ja, til nogle bestemte fag synes jeg at lærebøger kan være rimelig praktiske, også det at man kan inddrage lærebøger fra andre fag til hinanden og så bruge dem, nåh ja, det kan være at der står et eller andet om marginalindkomsten i den her bog eller et eller andet, sådan at lærebøger egentlig ligger inde med en masse kompakt viden, jo, som man jo egentlig bare skal slå op for at få fat i den.

Men lærebøgerne har også generelt nogle mangler som bl.a. hænger sammen med den viden (før viden) som forfatter / -ere har. Én elev taler om de forskellige mangler. Jeg har her plukket i interviewet og uddraget de udtalelser, som omhandler oplevelser af mangler:

1. [...] teksten nogle gange **forudsætter at man ved noget på forhånd**.
2. Der er både noget **viden gemt**, som man ikke altid nødvendigvis har, og så er der noget **som går tabt** fordi man ikke altid er klar over hvilke slutninger de gør sig, eller hvad det er på baggrund af.
3. Og så er det også nogle gange så **konkret** at det ikke er til at brede ud, eller hvad skal man sige at **overføre** fra en eller anden bog i teorien til nogle generelle tanker man kunne have.

4. *Så får man ligesom en bid, et brudstykke, men tit så mangler man det overordnede. Det som mangler er en overordnet, hvad skal man sige, træde ud til det virkelige liv og til andre fag måske, og det hænger sammen med*
5. *Det er skrevet så konkret til et emne og til et fag og så skal man som elev at have evnen til lige at træde et skridt tilbage og kunne sammenfatte mere end lige bare faget men også den viden man har fra andre steder.*

Der er i brudstykkerne af interviewet tale om: En forudsat viden (1) En tabt viden (2). En perspektiverende viden (3). En fragmenteret viden (4) En ikke- overførbar fag-faglig viden (5).

Set i forhold til figuren oplever eleven mangler ved flere af de former for viden, som jeg kaldte for »før viden«.

Det er kendetegnende at lærebøgerne er autoritative (Dysthe 1997, 97). Elevernes »dialog« med stoffet og refleksion over den viden stoffet repræsenterer præges af bogens »sandhedsillusion«. For at der skal ske en læring er det nødvendigt, iflg. et sociokulturelt perspektiv, at en sådan »dialog« og refleksion faktisk finder sted, for at det der skal læres bliver til elevens eget. En sådan tilgang til lærebøger peger på at der er grænser for lærebøgernes bidrag til elevernes udvikling af viden, og understøtter dermed også problemstillingen om udvikling af viden fra et redegørende til et højere taksonomisk niveau.

Lærebogen ses i de næste to citater netop som autoritativ og at teksten og emnet lukker sig om sig selv, som et lukket system af viden. Lærebøgerne mangler desuden at formidle en overordnet ramme for forståelsen, informationerne bliver løsrevet og eleverne overlades, med hjælp fra lærere og klassekammerater, til selv at etablere sammenhængen.

Den første elev udtaler sig om lærebogens manglende diskussioner og problematiseringer:

Det er ikke udbredt at man kan stille spørgsmålstejn ved det der står i bogen overhovedet. Der bliver ikke lagt op til det i bogen, og læreren gør det heller ikke fordi det er meget sikkert at holde sig til det stof, så kan man gennemgå det.

Her er der, så vidt jeg kan se, tale om det er den kritiske viden der mangler. Eleven efterlyser at lærebogen (i dette tilfælde i faget hi-

storie) forholder sig kritisk til sin egen viden, og dermed dekonstruerer sin viden som autoritativ og eksplicit demonstrerer hvad et af fagets metodikker er, nemlig at være kritisk overfor tekster. Elevens forklaring er af praktisk art; tid, sikkerhed og tryghed.

Der kan måske sige at [lærebøgerne] er skrevet til en undervisning, der er det fakta, der er det oplysninger, og man har sådan lidt en fornemmelse af, at det der står det er sandheden [...] og så er det det, som man uden nogen form for overvejelser bare tager på sig og siger ok, så forstår jeg det, og så er det også sådan det er i gruppearbejdet. Eller dvs man når aldrig ud over en tekst for der er aldrig, skal man sige, løse ender, det er forkert, men teksten lukker sig ikke op men lukker sig om sit eget emne og argumenter og konklusioner omkring emnet. Det er ikke sådan at man kunne sige »men var rigtigt eller forkert«, eller der er ikke nogen spørgsmålstejn, der kunne også være andre, eller det er kun set fra én synsvinkel.

Faget historie benytter sig af kilder, som led i den faglige metode. I faget er der tale om to former for viden: en faktuel viden og en ekspressiv viden. Den faktuelle viden er kendetegnet ved at være autoritativ og efterspørger et læringsarbejde som består af internalisering af teksten, groft sagt består læringsarbejdet at lære at læse og gengive en lærebog. Den ekspressive viden efterspørger et læringsarbejde som består i en dialog, diskussion og vurdering. Forbindelsen mellem de to vidensformer etableres ikke naturligt men skal transformeres og eleverne kan have vanskeligheder med at se meningen med sammenhængen mellem de to vidensformer.

Lærebogen lægger ikke op til en dialog med eleven, og den peger implicit ikke på diskussioner og vurderingen, altså anvendelse af viden på et højere taksonomisk niveau end det reproducerende

Som figuren ovenfor illustrerede, tilskriver eleverne lærebøgernes tekst en mening. Meningen kan også forstås som en sammenhæng. Der er tale om flere typer af sammenhænge

Der er tale om en overordnet sammenhæng mellem de forskellige kapitler i bogen, som kan hjælpe eleven til at huske det foregående og hjælpe eleven med at skabe den sammenhæng, som han/hun ikke selv etablerer. Eksemplerne i det kommende citat er fra samfundsfag.

[Her] handler det om sociologi, og så handler det virkelig om sociologi, og det skal det også med bestemte termer indenfor området og beskrivelser om de grupper og de grupper, og undersøgelser og skemaer. Og så kan man have et helt andet emne som hedder økonomi og så glemmer man, hvis man ikke har en god hukommelse, at det helt sikkert har med hinanden at gøre, men der bare er så meget man skal nå at lære.

Denne sammenhæng er internt i bogen; at den hænger sammen med indholdet i kapitlerne, så faglig viden i forskellige emner kan understøtte og perspektivere hinanden. Den sammenhæng, der er en tavs viden hos forfatter og lærer, burde efter elevens udsagn ekspliciteres noget mere og refereres til imellem de forskellige kapitler og emner i bogen.

Men for at skabe sammenhængen mellem områderne indenfor faget kan det diskuteres om eleven, først skal forstå området, fagets begreber og metoder, for at kunne sammenligne og overføre viden fra område til område. Men det er begrænset hvor lang tid eleven har til at arbejde med faget og dets emner, og tilbagevendende bliver det også et spørgsmål om at den »før viden« om fagets sammenhænge ikke bliver tilstrækkeligt ekspliciteret og læringen bliver dermed meget instrumentel frem for en mere intentionel læring, som citat berører:

*Så det er med at få stoppet så meget i hovedet, nu bliver det meget negativt og generelt, det er et spørgsmål om at indtage så meget viden som overhovedet muligt og få gennemgået så mange forskellige kapitler som muligt, at **den der sammenhæng som læreren har, som bogen har**, men som ikke er givet at eleven har, den forsvinder nogen gange.*

Den sammenhæng, som eleven efterlyser, skaber de fleste elever igennem de tre gymnasieår, hvilket interviewene tyder på at eleverne også selv er klar over. Så man kan påstå, at sammenhængsviden er en del af læringsprocessen og at man hverken gennem læremidler eller ved lærerens formidling kan etablere en sådan forståelse, men at den skabes kognitivt ved elevernes adaptation gennem undervisningen. Men på den anden side stiller det også spørgsmålet om lærebøgerne alligevel ikke kan lægge op til, at eleverne arbejder

mere bevidst med at danne strukturer for sammenhængsforståelsen af fag-faglig viden, fagsynet og fagets metoder.

En anden type af sammenhæng er mellem fagene.

[...] jeg tror at man får en indskrænket opfattelse af et bestemt emne og at man får det sådan, at på den måde opstår der problemer hvis et andet fag pludselig tager det op, eller en lille smugle sådan »hov i den her bog stod der noget andet« og man mister evnen til at se det bredt [...]

Emnerne bliver ikke set gennem forskellige fag-faglige optikker. Fagsammenspillet i det nye gymnasium, især i grundforløbet, skal råde bod på det og det vil vise sig om det vil give eleverne en større sammenhængsforståelse.

Læringsarbejde, oplevet af eleverne

Meget tyder på at eleverne lærer at tilegne skolekonteksten gennem arbejdet med lærebøger. Lærebogen kan ses som »Den gode guide«, der hjælper eleven til at finde på en behændig måde at »finde vej« igennem stoffet og de krav der stilles til det indhold der skal formidles – mundtlig og skriftlig.

Den relevante viden er den fag-faglige viden og lærebogen giver tryghed og sikkerhed for relevansen i arbejdet, giver »betydning« for arbejdet. Man kan sige at lærebogen i denne forståelse er med til at skolearbejdet bliver gennemsigtigt (»transparent«), idet eleven ikke selv skal tilskrive skolearbejdet en betydning, lærebogen giver ham/hende den.

*Jeg synes det er ret vigtigt at der er nogle efterfølgende spørgsmål for ligesom at **samle op på det hele i bøgerne**, både for **lærerens skyld** så han ligesom kan fornemme hvor meget vi andre er med på det, og så ligeså meget **for vores egen skyld** for at vi kan, det er ikke altid at man får **noteret de ting**, som man egentlig føler er vigtigt, man har svært ved at danne overblik over hvad der er **vigtigt og relevant**, og ikke er vigtigt i forhold i forhold til teksten, og så til sidst måske lige*

få fem spørgsmål, hvor de fem vigtigste punkter er taget op. Så har man både noget på papiret, som man føler, er det relevante og man har ligesom givet læreren et indtryk af at man har forstået det, så synes jeg det er det rigtige jeg har gjort.

Hvis vi ser nærmere på elevens udtalelse træder det frem (her med **fed**) at lærebogen både er en ressource som strukturer et fagligt stof, elevens arbejde med stoffet og elevens formidling overfor læreren. Lærebogens funktion bliver tosidig: at være strukturerende ressource for tilegnelse af faget og for testningen. Dertil skaber lærebogen trygheden for relevansen i arbejdsindsatsen.

I et sociokulturelt perspektiv er den sociokulturelle kontekst en integreret del af menneskers handlinger og en vigtig komponent i det som forsyner dem med strukturerende ressourcer til, hvordan man skal bære sig ad med at gribe en opgave an. Säljö anvender et relevant eksempel på at al handlen sker indenfor rammerne af situerede sociale praksisser, idet han siger: »Elevernes opførsel, hvad han læser, og hvad han opfatter som vigtigt henholdsvis mindre vigtigt, bestemmes af hans forventninger til den forestående eksamen, eller hvilke spørgsmål der vil blive diskuteret i klassen« (s. 162).

Lærebøgerne er med til at strukturere læringsarbejdet. Lærebøgerne formidler ligeledes et fagsyn, og eleverne tilegner sig fagets synsvinkler som en del af læringsarbejdet. Således udtrykker en 3.g elev sig om hvordan lærebøgerne strukturerer læringsarbejdet:

Det er selvfølgelig på baggrund i at man har gjort det mange gange at man kan forudsige hvor fokus bliver lagt og også ved at have de samme lærere, de har en eller anden speciel arbejdsmetode, som de vil give videre, har nogle specielle ting, som de synes er vigtige, og det aflæser man på et eller andet tidspunkt, så bliver man selv fokuseret for at tilfredsstille den pågældende lærer.

Lærebøgerne strukturerer læsarbejdet, idet lærebøgernes tekst ofte er opdelt i afsnit så de passer til hvad eleverne kan overkomme som lektie og hvor meget man kan nå at arbejde med i undervisningens enkelte lektioner. Det gør det mere overskueligt for eleverne. Og lærebogen er samtidig med til at skabe nogle rutinerede arbejdsformer. To citater omtaler hvordan koblingen mellem lærebog og

arbejdsform foregår. Det første er i forbindelse med klasseundervisning og det andet er i forbindelse med foredrag:

[...] man læser i en bog, på den måde kan få 10 sider for og så gennemgår man det i klassen i næste time [...]

[...] de fleste foredrag som vi har afholdt, der får vi et stykke tekst fra s. 105 til s. 120 i lærebogen og så får I så nogle tekster udleveret og så er der måske henvisninger til nogle internetsider [...]

Der kan tilsyneladende være tale om en sammenhæng mellem lærebogens struktur og design og hvordan gruppearbejdet fungerer. Som eleven i det kommende citat udtrykker det, er der åbenbart tale om en sammensat oplevelse af lærebøgers konkrete (reproducerende) indhold, da de på den ene side kan være »tunge« og dermed kedelige at læse og på den anden side også er konkrete og en ressource for disciplin. Så selv om billeder i bogen kan virke opkvikkende for arbejdet vil billederne samtidig kunne virke afledende for arbejdsdisciplinen under gruppearbejdet. Man kan få det indtryk at eleven opfatter at den form for viden, som skal tilegnes i forbindelse med lærebogen og gruppearbejdet er den reproducerende vidensform.

Elevens læringssyn er, som det kan fortolkes i følgende citat, komplekst idet han ser en konflikt mellem på den ene side de inspirerende billeder, som kan associeres til hans virkelighed og styrker hukommelsen (og dermed læringen), men billederne virker på den anden side også forstyrrende for koncentrationen om det stof som gennemgås i klasseundervisningen.

Jeg synes de [bøger med mange illustrationer] er rigtig gode til sådan nogle fag, fysik, kemi og sådan nogle ting. Jeg kan godt lide at det er sådan inddelt, ude i margin er der delt sådan nogle ting ind her, så man selv kan relatere det til virkeligheden, så det ikke bare er sådan en masse teori du bare sidder og får remset op og du bare skriver ned på papiret og som du så nævner igen når du skal til eksamen eller prøve eller noget. Det du har lært kan du sige, når kom det derfra, ligesom relatere det til noget. Det er også meget nemmere at huske, når man har noget, så husker man det på billeder og relationer man har gjort.

Men det er ofte sådan at det får koncentrationen at forsvinde i timerne, også fra lærerens side, så sidder du og snakker om, her er det saltminer, og lige pludselig kan du føre tankerne videre, hvilket både kan være positivt og negativt. Hvis du skal holde dig inden for et konkret emne, så er det måske ikke så smart at sidde og snakke om nogle andre ting, men hvis du godt må lade det flyde ud, så er det måske meget godt at der er nogle billeder, der kan give noget inspiration til en videre undervisning og sådan noget, generel snak også, det er den god til, jeg synes de gør det rigtig godt.

Lærebogen bruges til lektiearbejdet. Og i det arbejde kan strukturerende ressourcer bruges til at støtte læringsarbejdet hjemme. Én elev danner således belønningssystemer som kan danne rammen for hans lektiearbejde.

Ja, det tror jeg, jeg ser lektien mere som, ja det er nok sådan nogle systemer man får lavet for sig selv, så man siger at hvis jeg lige får lavet det her så har jeg god samvittighed til at gøre nogle andre ting også, så jeg tror bestemt at det er en belønningsmetode man bruger.

Ved lektielæsning er det en stor, utvetydig, fordel hvis lærebøgerne indeholder billeder:

Ja, luften i teksten. Hvis man tager et stykke, så ser det meget tungt ud, så hvis du fik nogle billeder ind, eller på en anden måde fik det skrevet ud. Jeg tror også, hvis man sidder derhjemme, og man skal igang med sådan noget, og man lige kigger det over hvor meget der er, så ser det virkelig tungt ud. Det var måske også noget af det man kunne vælge at nedprioritere, hvis man havde tre til fire forskellige andre ting. Jeg tror man hellere ville gå over og læse sådan en som den her [kemibogen] end man ville gå igang med 5 sider i den her, man ville hellere læse 5 sider i den her. Det ser mere overskuelig ud eller tillokkende ud.

Men samtidig med at være strukturerende for forståelse af skolekonteksten er arbejdet med lærebogen præget af rutiner og arbejdet med teksten bliver ikke koblet til elevernes refleksioner over dem selv som individer i et læringsarbejdet. Man kan formulere at meningstil-

skrivningen til læringsarbejdet bliver til et spørgsmål om hvor stort et udbytte eleven opnår af arbejdet i form af karakter eleven.

Man vil jo håbe at det der var målet var at forstå ikke verdens sammenhæng, men det som man læser, og ved at besidde den viden man nu har viser man at man er dygtig og at man kan det, og så får man en god karakter, men det er ligesom noget der følger med, men sådan er det bare ikke for hierarkiet er anderledes, derfor var, hvad var det nu min pointe var, så derfor bevidst udelader man, at jeg behøver ikke at forstå det hele, jeg behøver ikke at forstå hele målet for at vise, eller fake at jeg har styr på det og derfor kommer karakteren ind ligesom en ødelæggende faktor.

[...] at man sorterer sig selv fra fordi man ikke orker at lave den her kobling, eller sådan, man kunne jo tit sige »jamen så er det derfor at jeg», men det kræver tankevirkosomhed og det har man ikke, man læser bare og så fokuserer man udelukkende på det som man læser, synes jeg.

Jeg vil i interviewet pege på to forhold som har interesse her. Det første er, at det tilsyneladende sker en meget målrationel overvejelse over, hvilket der har værdi i forhold til det skolekontekstuelle resultat. Det andet jeg vil pege på er, at der sker en mere eller mindre bevidst udvælgelse af, hvad energien bliver brugt til, nemlig det man kan klare sig med og her er den selvstændige involvering ikke nødvendig.

Sammenfatning og perspektivering

Jeg har i artiklen undersøgt hvordan eleverne i stx anvender lærebøger som en ressource der kan strukturere dele af deres skolevirkosomhed. Mine foreløbige resultater peger på at lærebøgerne er med til at strukturere forskellige vidensformer, læringsarbejdet og skolekonteksten for eleverne. Lærebøgerne indeholder den fag-faglige viden i koncentreret form, hvilket letter elevens arbejde med fagets stofområde. Lærebøger er praktiske redskaber under forberedelsen til timerne, ved opgaveskrivning og ved gruppearbejdet. I lektie-

arbejdet er lærebogen »den gode guide«, som i uddannelsens løb letter arbejdet, idet eleverne så at sige kan afkode skolekonteksten gennem lærebogen. Elevernes meningstilskrivning til skolekonteksten, er knyttet til lærebøgernes funktion som testredskaber, da meningen med lærebogsarbejdet hænger sammen med om de kan opfylde kravene fra læreren og dermed også om outputtet, i form af karakter, er tilfredsstillende. Lærebøgernes behandling af den fag-faglige viden er på et redegørende niveau, hvilket, positivt set, skaber tryghed for eleven. Lærebogen er autoritativ og gør transfer fra læsningen til dialogen og den mundtlige formidling vanskelig for en stor gruppe, idet lærebogens vidensformer lukker sig om sig selv som et system af viden. Eleverne efterlyser lærebøger, der er mere problemorienterede og mindre autoritative i sit indhold.

Det ser ud til at elevernes oplevelse af lærebøger, og arbejdet med dem, er sammensat: på den ene side giver lærebøgerne struktur og på den anden siden begrænser de. Som overskriften siger betragter jeg lærebøgerne som et redskab der som ét blandt flere læremidler i skolekonteksten er i et spændingsfelt mellem i den ene ende at være en strukturerende ressource og i den anden ende er redskab, der har en tendens til at fastlåse forhold i skolekonteksten.

Der er nok ikke nogen tvivl om at inddragelse af it i undervisningen aktualiserer betingelserne for læringsarbejdet og dermed anvendelsen af læremidler. Lærebøgernes strukturerende funktion vil blive problematiseret, bl.a. i kraft af at elevernes læringsarbejde i højere grad vil komme til at bestå af en videnskabelsesproces (frem for en reproduktion) hvorved eleverne selv skal skabe orden og strukturer. De flere tilgange til et stof; flerfaglighed og fagsamspil vil få stor indflydelse på indretningen og anvendelsen af lærebøger og deres samspil (eller kobling) med andre læremidler. Lærebøgernes indhold og funktion kan tænkes at bliver mere diskuterende, problematiserende og har flerfaglige og tværfaglige tilgange til det samme tema eller emne.

Men på den anden side kan presset fra de digitale medier resulterer i at orden og struktur bliver endnu mere udpræget og vigtig i lærebogen. Lærebogen vil således cementere sin funktion som grundlaget for forståelsen af strukturer, og her er der både tale om fag-fagligheden, undervisningens organisering, læreprofessionernes fokus osv. Krav og forventninger fra skolen, omgivelserne og

egne forventninger bliver overskuelige og struktureret ved hjælp af lærebogen. Eleverne skal ikke selv skabe orden, som led i deres læring, hvilket i højere grad er tilfældet med anvendelsen af de digitale medier.

Noter

1. Man kan sige at gymnasireform og informationsteknologien lægger op til eller aktualisere en »re-mediering« og en »re-kontekstualisering« af lærebogen.

Litteratur

- Dysthe, Olga (1997). *Det flerstemmige klasserum. Skrivning og samtale for at lære*, s. 73. Klim, Århus
- Erstad, Ole (2004). *Mediekompetanse i det sosiokulturelle felt*. Norsk Medietidsskrift, årg. 11, nr. 3, 215-236, Universitetsforlaget, Oslo
- Helms, Niels Henrik (2006). *It og læringsobjekter – eller læringssubjekter?*, Papir til seminar på Lillehammer Højskole.
- Olsen, Flemming B. (2005). *Læremiddevaluering i gymnasiet*, <http://www.dream.dk/uploads/files/laeremiddevaluering.%20pdf.pdf>
- Rasmussen, Terje (2004). *Om læringens usynlighet og digitale mediers lærevillighet*, Norsk Medietidsskrift, årg. 11, nr. 3, 237-256, Universitetsforlaget, Oslo
- Selander, Staffan og Dagrún Skjelbred (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget, Oslo
- Säljö, Roger (2003). *Læring i praksis*, Hans Reitzels forlag, København

Thorkild Hanghøj

Når elever sætter politik i spil (vers. 20.6.06)

– om læringspil og scenariekompetence i
undervisningen

1. Design og anvendelse af læringspil

Spil kan anvendes på mange måder i undervisningen – hvad enten det drejer sig om at engagere elever i specifikke læringsmål, udvikle kommunikative evner eller skabe faglig refleksion gennem simuleret praksis. På trods af at gymnasielærere har undervist med rollespil og simulationer i mange årtier, så findes der i dag kun begrænset forskning på området. I denne artikel vil jeg give læseren et indblik i mit ph.d.-projekt, der handler om design og anvendelse af læringspil. Mit empiriske udgangspunkt er design og anvendelse af *Spillet om magten* – et it-støttet rollespil om valgkamp og politisk kommunikation udviklet til samfundsfag i STX.¹ Spillet varer en halv til en hel dag, hvor elever deles op i fire eller seks partipolitiske grupper (A, B, C, D, E, F) og får mulighed for at agere politikere, journalister, spindoktorer og vælgere. Eleverne skal bringe politik i spil ved at finde mærkesager på partiernes hjemmesider, som de efterfølgende præsenterer, diskuterer og forhandler om i klassen, før de stemmer på hinanden og danner en ny regering. Vinderen af spillet er det parti, som kan levere de overbevisende argumenter ud fra de tre klassiske appelformer: ethos (etik), logos (fornuft) og pathos (følelser). Læringsmålet med spillet er at give eleverne indblik i politiske ideologier, beslutningsprocesser og argumenter gennem simulering af politiske praksisformer i en valgkamp. Dermed lægger *Spillet om magten* i forlængelse af gymnasiereformens vægtning af it i undervisningen og udvikling af bredere kompetencer end en »traditionel« faglighed, som primært er repræsenteret i og gennem brug af lærebøger.

Målet med mit forskningsprojekt er at undersøge, hvordan man

kan udvikle og anvende it-støttede rollespil med henblik på at aktivere eleveres scenariekompetence. Min antagelse er, at læringsspil besidder et rigt læringspotentiale, idet spil giver elever mulighed for at deltage og reflektere gennem spilbaserede scenarier. Men hvis det potentiale skal realiseres, så kræver det, at lærere, spiludviklere og forlag er parate til at udvikle og afprøve dynamiske læringsressourcer, der på mange måder adskiller sig fra lærebogens velkendte skabeloner. I artiklen her vil jeg prøve at beskrive, hvad der sker, når man bringer et læringsspil ind i et klasselokale. Med andre ord: Hvordan oplever og deltager eleverne i et it-støttet rollespil sammenlignet med mere traditionel undervisning? Og hvordan kan spil anvendes som arbejdsform og læringsressource i undervisningen?

2. Spil i samfundsfag

Mit projekt tager udgangspunkt i brugen af spil i samfundsfag, eftersom det er et af de gymnasiefag, der har længst tradition for at anvende spil i undervisningen. Med Gymnasireformen 2005 er det ligefrem skrevet ind i fagets undervisningsvejledning, at spil er velegnet som en elevengagerende arbejdsform. Lige siden 1960'erne er der blevet udviklet et utal af simulationer og rollespil indenfor samfundsfag, som kan bruges til at simulere forskellige beslutningsprocesser og dynamikker. Undervisningsspillene har som regel ikke nogen større kommerciel udbredelse, og der er en klar tendens til genbrug af spilidéernes form, indhold og mål.²

Didaktisk design og anvendelse af læringsressourcer afspejler altid bestemte fagopfattelser, hvad enten der er tale om lærebøger eller læringsspil. Samfundsfag kan groft sagt opdeles i »kvantitative« fagområder (politologi og økonomi) og »kvalitative« fagområder (sociologi og international politik). I relation til de kvantitative fagområder, så inddrager mange lærere simulationen *Vismandsspillet*, hvor elever kan lære om nationaløkonomiske nøgletal. Her er læringsmålet at forstå kvantificerbare dynamikker gennem trial-and-error eksperimenter. De kvalitative fagområder appellerer derimod mere til rollespil, idet eleverne får mulighed for at uddybe deres forståelse gennem aktiv og engageret deltagelse i et spilbaseret læringsmiljø. Det gælder fx rollespil som *I Statens Tjeneste* og *Citizen*

Europe eller tekstbaserede online rollespil som *Global Island* og *Take Part Two*, der kan bruges til at udvikle forståelse af demokrati og politiske beslutningsprocesser. I praksis er der dog ikke vandtætte skodder mellem simulationer og rollespil, eftersom begge spiltyper kan kombinere kvantitative og kvalitative fagområder. *Spillet om magten* er fx primært et rollespil om politiske beslutningsprocesser og kommunikation, men simulerer samtidig også afstemningsproceduren i en valgkamp.

Samfundsfagets opdeling i kvantitative og kvalitative fagområder gør, at simulationer ofte fremstilles som »realistiske« eller »videnskabelige« repræsentationer af verden, mens rollespil mere betragtes som tidsfordriv eller en avanceret form for leg. I et af mine interviews med de samfundsfagslærere, der har anvendt *Spillet om magten*, blev brugen af rollespil i samfundsfag beskrevet sådan her:

... altså samfundsfag er et fag, der tager sig selv ret alvorligt, og det vil, det vil gerne være så videnskabeligt som muligt og helst også så økonomisk som muligt og gerne også lidt matematisk. Og så kan man jo ikke fjolle rundt og spille roller. Det ødelægger ligesom image. Nu har man brugt så mange år på at bygge det der image op. (...) Jeg tror, at alle [samfundsfagslærere] i virkeligheden gerne vil gøre det [bruge rollespil], hvis det er nemt, og hvis det sådan er oplagt, og hvis det ligger sådan lige for, og man altså bruger fire timer på sådan en dag ... så ved at forberede sig godt fire timer, kunne få sådan en dag ud af det.

Citatet illustrerer spændingen mellem samfundsfag som et »videnskabeligt« videnskabsfag og undervisningen som et »pragmatisk« anliggende. Samme tendens finder man, hvis man sammenligner læreplan og undervisningsvejledningen for samfundsfag. Rollespil er ikke nævnt i læreplanen, mens undervisningsvejledningen varmt anbefaler undervisningsspil som supplerende arbejdsform.

Som andre læringsressourcer har spil også deres muligheder og begrænsninger, som kan være svære at få øje på for den »uindviede«. Spil skal derfor tilpasses fagenes pensumkrav, læringsmål og undervisningsplan. Et læringsspil bør ikke stå alene, men giver det bedste udbytte, hvis det kommer i forlængelse af et relevant undervisningsforløb. Derudover skal spilforløbet afstemmes med

skemastrukturer, især hvis de strækker sig over en halv eller hel dag. Der skal være adgang til computere og internet, hvis der er tale om et it-støttet rollespil. Endelig kræver spil en ændret lærerrolle, hvor læreren skal gå fra at være underviser til at være »coach« eller »facilitator«.

3. Scenariekompetence

Det primære empiriske udgangspunkt for mit projekt er at beskrive, hvordan *Spillet som magten* er blevet anvendt som læringsressource i undervisningen. Til det formål bruger jeg *scenariekompetence* som analytisk kernebegreb, da det kan indfange nogle af de væsentligste betydningsprocesser i læringsspil. Ifølge historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen kan scenariekompetence defineres som evnen til at »opstille, gennemspille og vurdere sociokulturelle scenarier« (Eric Jensen, 1996: 12). Inden for historiefaget gælder det især evnen til at kunne forholde sig til relationerne mellem det der var (fortiden), det der er (nutiden), og det som kommer (fremtiden). Det kan bl.a. ske gennem læsning af historiske romaner eller undervisning gennem kontrafaktiske historieopfattelser. Hvordan ville Europa fx have set ud, hvis tyskerne havde vundet Anden Verdenskrig? Problemstillingen indebærer en lang række muligheder for at kombinere elevernes forestillingsevne med historiske facts gennem diskussion af mere eller mindre sandsynlige scenarier. Bernard Eric Jensen tænker scenariekompetence ind i en fænomenologisk historiedidaktik, hvis udgangspunkt er, at alle mennesker er udstyret med en historiebevidsthed, der bør medtænkes i undervisningen. Historiebevidsthed handler således ikke kun om det stof, der præsenteres i lærebøger, men også om den viden og de hverdags erfaringer, som eleverne har fra internettet, historiske film, familiealbum, lokalsamfundet osv.

I min optik arbejder alle fag med »scenarier«, som ikke kun omhandler historicitet eller tidsopfattelser. Mere filosofisk er scenariekompetence en fagbestemt evne til at håndtere spændingen mellem »det forventede« og »det mulige« ud fra konkrete, situerede scenarier. På den baggrund vil jeg definere scenariekompetence bredt som evnen til *at forestille sig, handle gennem og reflektere over mulige udfald af faglige scenarier*. I en fagdidaktisk sammenhæng refererer

»scenarie« til forløb, der er mulige eller forestillede ud fra bestemte faglige opfattelser af verden. I mange undervisningssituationer er scenariet så velkendt eller afgrænset, at hverken elever eller lærere opfatter det som et scenarie. Det kunne være franskundervisning, hvor eleverne skal lære dialogen forbundet med scenariet »indkøb«: »Bon jours. Je voudrai acheter...« For de fleste elever er indkøbs-scenariet så *implicit*, at de ikke tænker over de underforståede kulturelle normer, ritualer og intentioner, som er forbundet med at købe ind på et fremmed sprog.

Scenariekompetence er især relevant som analytisk begreb, når det gælder om at forstå de undervisningssituationer, hvor et scenarie er *ekspliciteret*. Det gælder fx i danskfaget, når elever får til opgave at opføre et teaterstykke foran deres klassekammerater. Selvom den dramatiske tekst handler om »indkøb«, så vil resultatet og konteksten være helt anderledes end i eksemplet ovenfor. Scenariet i teaterstykket bliver i stedet tydeliggjort gennem elevernes fortolkninger og performative udtryk ud fra de værdier og handlemuligheder, som er gemt i scenariets fiktive univers. Eksplicitte scenarier findes også indenfor de naturvidenskabelige fag. Det gælder fx risikovurderinger i fysik, hvor en klasse kan få til opgave at vurdere, hvor meget radioaktivitet vi bliver udsat for i hverdagen. For at kunne lave risikovurderingen skal eleverne kunne opstille og reflektere over mulige scenarier for hvor, hvornår og hvor meget mennesker bliver udsat for radioaktiv stråling i forskellige sammenhænge.

Fælles for de ovennævnte eksempler er, at de alle tager udgangspunkt i situationer, hvor elever skal forestille sig, handle og vurdere udfaldet af fagbestemte scenarier. Der er selvfølgelig stor forskel på de specifikke faglige kompetencer, som eleverne skal anvende i de forskellige situationer. Min pointe er blot at påpege, at elever udvikler scenariekompetence indenfor alle fag og samtidig på tværs af fagene. Det nye gymnasiefag Almen Studieforbereelse er et oplagt eksempel på, hvordan eleverne skal kunne håndtere tværfaglige scenarier og problemstillinger. Samtidig er der hårdt brug for at være scenariekompetent på videregående uddannelser og i arbejdslivet, hvor gymnasieeleverne vil blive tvunget til at træffe en lang række faglige og personlige valg ud fra skiftende scenarier (Lankshear & Knobel, 2003; Gee, 2004).

4. Læringspil og simuleret praksis

Spilfænomener er velegnede som læringsværktøj, eftersom de giver elever mulighed for at engagere sig i konfliktbaserede scenarier med bestemte læringsmål. Derudover bygger spiluniverser på regler, som er med til at sætte forståelsesrammer for deltagernes udfoldelser (Salen & Zimmerman, 2003).³ På den baggrund vil jeg definere læringspil som *spilfænomener, der er designet ud fra eksplicite læringsmål, og som kan anvendes til at støtte bestemte læreprocesser*. I mit projekt koncentrerer jeg mig om udvikling og anvendelse af rollespil som arbejdsform i en didaktisk sammenhæng. I *Spillet om magten* får eleverne således mulighed for at vælge roller og simulere forskellige former for professionel praksis ved at være politikere, journalister, spindoktorer, interessenter og vælgere under en valgkamp. Dermed adskiller rollespillet sig fra traditionel undervisning, hvor de fleste pædagogiske praksisser direkte orienterer sig mod det faglige indhold, fx ved »at række hånden op for at svare på spørgsmål« eller »at slå op i lærebogen på dagens lektie«.

Mange af elevernes handlinger og ytringer i *Spillet om magten* ligger uden for det repertoire af pædagogiske praksisser, som de fleste lærere og elever tager for givet i deres »naturaliserede« dagligdag. Der sker fx et brud med traditionelle forståelsesrammer, når deltagere i spillet skal simulere holdninger eller viden, som de ikke selv står inde for – fx ved at fremsætte højreorienterede synspunkter om indvandrere. Samtidig er der langt mellem elevernes »simulerede praksis« og de rigtige politikeres professionelle praksis udenfor skolen. Den simulerede praksis i et læringspil er derfor en tredje form for praksis, der kombinerer elementer fra den pædagogiske praksis og professionel praksis udenfor gymnasiets formelle læringsrum. I den forstand skaber læringspil deres egen kontekst ud fra løbende samspil mellem et didaktisk rum, et fiktionsrum og elevernes egen livsverden.

5. Metode og empiri

Mit ph.d.-projekt kombinerer metodologier for henholdsvis *design* af læringspil og *analyse* af spilbaserede læreprocesser. Det første

perspektiv bygger på design-baseret uddannelsesforskning (Design-based Research), der er en forskningsbaseret tilgang til udvikling og anvendelse af læringsressourcer (Brown, 1992). Forskerens rolle er at undersøge samspillet mellem elever, læringsressourcer og læreprocesser ved at eksperimentere med bestemte former for »designs«, der dækker over alt fra klasserummets indretning, lærebøger, software og spiltyper samt forskellige undervisningsformer. I design-baseret uddannelsesforskning er forskning og design integreret som en iterativ proces. Forskeren indgår et samarbejde med lærere og / eller eksterne udviklere om at designe et materiale eller undervisningsforløb, som så afprøves og redesignes gennem gentagne designeksperimenter for at undersøge bestemte hypoteser. De to overordnede mål er at nå frem til større teoretisk indsigt i relationen mellem læringsressourcer og læreprocesser, og at udvikle nye typer læringsressourcer, som kan være til gavn for andre interesserede.

Mit andet metodologiske perspektiv er en kvalitativ tilgang til at forstå spilbaserede læreprocesser. Mens det første metodologiske perspektiv i høj grad er et design- eller udviklingsperspektiv, så har den anden tilgang et elev- eller brugerperspektiv. Her drejer det sig om at forstå spilbaserede betydningsprocesser gennem eksplorative studier af elevernes deltagelse og oplevelse af *Spillet om magten*. Som analysemetode anvender jeg medieret diskursanalyse til at følge elevernes deltagerbaner, debatter og efterfølgende refleksioner ovenpå rollespillet (Scollon, 2001). Den grundlæggende teoretiske antagelse bag metoden er, at alle handlinger er »medieret« gennem forskellige former for sprog, tegn og redskaber, der kan analyseres som sociokulturelle læreprocesser (Wertsch, 1991). På den måde skal analyserne kortlægge, hvordan spillet forløber og opfattes på, og især hvordan eleverne aktiverer forskellige former for scenariekompetence.

6. Anvendelse af *Spillet om magten*

I de følgende afsnit vil jeg fremhæve en række analytiske temaer fra et af de i alt fem spilforløb, som jeg har observeret. Jeg vil primært fokusere på elevernes deltagelse i *Spillet om magten*, og deres opfattelse af spilforløbene. Dermed ønsker jeg både at fremhæve de fordele og ulemper, der er forbundet med anvendelsen af spil i undervisning.

gen. I stedet for at »måle« elevernes udbytte af *Spillet om magten*, vil jeg beskrive den måde, som eleverne sætter politik i spil. Meget af forskningen i læringsspil har forsøgt at bevise bestemte »effekter« af læringsspil, men undersøgelserne indeholder kun få beskrivelser eller refleksioner over konkrete spilforløb. Faren ved at betragte spil som »gennemsigtige« læringsmedier eller instrumentelle teknikker er, at man mister forståelsen for de enkelte læringsspil og den socio-kulturelle sammenhæng, som spilbaserede læreprocesser altid indgår i. Som indgang til empirien har jeg udvalgt fem analytiske temaer, som jeg er i færd med at undersøge: 1) lærerens rolle, 2) spilbaseret engagement, 3) politikernes performance, 4) det taktiske spil, og 5) spilbaseret refleksion. Det empiriske udgangspunktet for mine analyser er observationer og feltnoter samt lyd- og videooptagelser af lærerens anvendelse og elevernes deltagelse i *Spillet om magten*. Der er endnu ikke tale om færdige analyser, men nærmere et kig på en række analytiske spor i mit forskningsprojekt.

I. Lærerens rolle

Læreren har afgørende betydning for didaktiseringen af en læringsressource, dvs. den måde hvorpå et undervisningsmateriale bliver introduceret og anvendt i undervisningen. Det gælder også et it-støttet rollespil, der bl.a. kræver en faciliterende lærerrolle, ændret skemastruktur og inddragelse af it. I det spilforløb, som jeg i det følgende vil referere til, var læreren ikke tryk ved at skulle undervise gennem rollespil. Usikkerheden skyldes især, at materialet ikke var færdigudviklet, og at læreren ikke havde tidligere erfaring med spil som arbejdsform. Derudover var læreren ikke fortrolig med at anvende it i sin undervisning og fravalgte en samling af videoklip på internettet, som eleverne kunne have brugt til at sætte sig ind i deres roller. I forberedelsesfasen havde læreren svært ved at overskue spilforløbets skiftende faser og sammenlignede rollespillet med »programmeret undervisning«, idet spillet følger en fast tidsplan. Jeg blev tilsvarende omtalt som »dukkefører«, fordi læreren antog, at jeg som udvikler havde fuld kontrol over materialets anvendelse. I den efterfølgende evalueringen af spilforløbet var læreren imidlertid godt tilfreds med resultatet, selvom det til

tider var svært »at finde sine ben« i spillet. For læreren var det en udfordring at skulle skifte mellem at introducere spillet, vejlede grupperne, holde styr på tiden, være ordstyrer, optælle stemmer og få dannet en ny regering. Men i sidste ende handlede det om bare at »gå i gang« og så løse problemerne »i den rækkefølge, de kommer«.

De små citater ovenfor illustrerer meget godt nogle af de barrierer, der er forbundet med at udvikle, formidle eller udbrede læringsspil. For det første findes der et utal af forskellige spilformater, som alle kan være vanskelige at overskue, før man har prøvet de enkelte spil. Derudover tvang spillets struktur læreren til at omlægge sin vante måde at undervise på. Set fra lærerens perspektiv, så havde materialet et mere uoverskuelig karakter end en traditionel lærebog. Spilforløbet krævede mere forberedelsestid og var samtidig forbundet med en vis usikkerhed om udfaldet og udbyttet. Dermed stiller anvendelsen af læringsspil krav til lærere om en anderledes form for undervisning, der på den ene side er nøje struktureret ud fra et bestemt scenarie, og på den anden side åbner for overraskende begivenheder i undervisningen.

II. Spilbaseret engagement

Ikke overraskende var der stor forskel på den måde, som læreren og eleverne opfattede spilforløbet. Set fra et elevperspektiv fungerede brugen af it og rollespil som et tiltrængt afbræk fra lærebøger og tavleundervisning, som i høj grad definerer gymnasiets didaktiske rammer. Efter at læreren havde introduceret spillets forløb, blev eleverne delt ind i fire partipolitiske grupper, hvor hver elev skulle være enten politiker, journalist, spindoktor eller interessent. Desuden skulle alle elever optræde som vælgere ved at stemme i starten og slutningen af spillet. I løbet af relativt kort tid gik eleverne i gang med at fordele rollerne, søge informationer på partiernes hjemmesider, diskutere deres mærkesager og skrive deres politik ned i hånden eller på computeren. Der foregik løbende overlap mellem rollerne i de enkelte grupper, men efterhånden som spillet skred frem voksede tidspresset, og politikerne blev nødt til at træde i karakter som en mere veldefineret rolle. Partiernes journalister gik rundt mel-

lem grupperne for at interviewe politikerne om deres mærkesager. Den arbejdsopgave var ikke beskrevet på journalisternes rollekort, men så snart en af eleverne gik i gang med at »udspionere« partier, begyndte de andre journalister at gøre ham nummeret efter. Det er blot ét eksempel på, hvordan simulerede praksisser emergerer i et spilbaseret læringsmiljø.

Jeg foretog senere observationer af klassens projektarbejde med Muhammed-tegningerne for at sammenligne med spilforløbet. En af de mest markante forskelle mellem de to arbejdsformer var, at spilforløbet var karakteriseret ved et relativt højt aktivitetsniveau, hvor stort set alle elever indgik i diskussioner og formuleringer af partiernes politik. Under projektarbejdet var der én elev i hver gruppe, som lavede hovedparten af arbejdet, mens de øvrige elever havde svært ved at koncentrere sig om at finde informationer eller skrive noter. I rollespillet var det sværere for de enkelte elever at gemme sig, eftersom »der stod noget på spil«, og de var nødt til at arbejde sammen som et hold. I et efterfølgende interview beskrev den socialdemokratiske politiker »Michael« spiloplevelsen på den her måde:

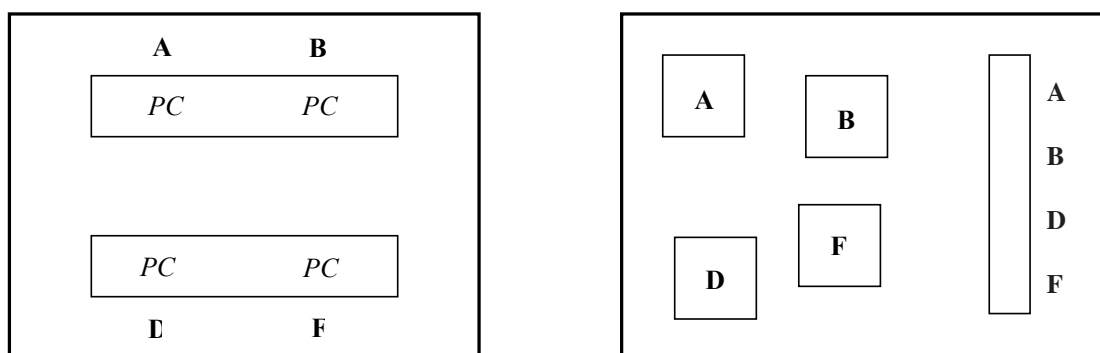
Altså alle var jo på hele tiden, altså der var ikke nogle, der sad så'n ... og ikke rigtig lavede noget på noget tidspunkt, fordi jeg følte mere så'n folk var på hele tiden, fordi de vidste, at de skulle have noget ud af det, så blev de nødt til at lave noget hele tiden, ikk'. Og jeg synes det var, der var mere indlevelse for de fleste end man normalt ser i de timer, vi har ikk, hvor der fx er en fem-seks personer måske, der siger noget hele tiden. Altså så synes jeg måske, det foregik bedre på den måde, fordi folk vidste, at de havde noget... at vinde ikk'... i sidste ende.

Eleverne handlede efter den målrationalitet og de redskaber, som var bygget ind i deres rollebeskrivelser. Undtagelsen var interessentrollen, som næsten alle eleverne havde meget svært ved at forstå betydningen og relevansen af. I praksis gemte interessenten sig i baggrunden eller koncentrerede sig om at lave partiernes valgplakater. Men uanset hvilken rolle eleverne havde, så var de alle omfattet af spillets konkurrenceelement med at vinde valgkampen.

III. Politik som performance

Det tredje analytiske tema omhandler elevernes måder at være »politikere« på. Politikerrollen satte i højere grad end de øvrige roller eleverne på prøve, fordi de politiske fremlæggelser danner udgangspunkt for den afgørende afstemning ud fra logos, pathos og ethos-argumenter. Det blev gjort tydeligt allerede ved lærerens introduktion: »I skal være klar over, at den der bliver politiker er den, som kommer til at sige mest.« Læreren havde dannet grupperne, så der var aktive elever i hver gruppe, som var vant til at formulere sig foran klassen. Eleverne skulle imidlertid selv vælge, hvem der skulle være politiker i de enkelte grupper. Socialisterne (A) valgte at trække lod og bagefter bytte roller, så det til sidst blev »Jens«, som »kom til at sidde med lorten«. Den pige som egentlig skulle være politiker ville ikke påtage sig rollen til trods for, at hun var fagligt dygtig og god til at argumentere. Hos Socialdemokraterne (B) var der enighed i gruppen om at vælge »Michael«, der var aktiv i studenterpolitik og interesseret i at diskutere politik. I Det Liberale Parti (D) blev en to-sproget pige »Güven« lidt modstræbende nødt til at være politiker, da den oprindelige politiker ikke ville fremlægge foran klassen. I Det Nationale Parti (F) valgte »Kristoffer« sig selv som politiker uden protester fra de andre medlemmer af gruppen. Han var aktivt medlem af Konservativ Ungdom og blev af lærere og elever betragtet som en af de mest velformulerede i klassen.

De fire »politikere« i spilforløbet havde vidt forskellige måder at *positionere* sig på i forhold til deres roller (Harré & van Langenhove, 1999). Med *positionering* mener jeg den komplekse måde, hvorpå eleverne løbende fortolkede og udfoldede deres roller i forhold til egne holdninger, deres klassekammerater, lærerens tilstedeværelse, partiernes ideologier, taktiske overvejelser osv. De forskellige positioneringer kom tydeligt til udtryk, da politikerne skulle præsentere deres politiske mærkesager foran klassen. Politikerne blev placeret ved et langt bord for enden af klasserummet, der repræsenterede et politisk panel som vist på illustrationen:



Fase 1: Grupper forbereder mærkesager

Fase 2: Politikere fremlægger for »salen«

Klasserummet blev omorganiseret fra fase 1, hvor politikerne var »back stage«, til fase 2, hvor bordene blev sat sammen til et panel (»front stage«), hvorfra partierne skulle fremlægge deres politik (Goffman, 1959). Under partipræsentationerne fokuserede lærer og elever på de enkelte politikeres kropssprog, ordvalg og brug af retoriske virkemidler. Jens (A) havde fx en ironisk tilgang til spillet og kom flere gange til at grine af nervøsitet, når han læste sit socialistiske manifest op foran klassen. Han forsøgte at bruge så mange politiske slagord som muligt, men de blev til tomme klichéer, eftersom han næsten udelukkende kiggede ned i sine papirer og ikke havde nogen øjenkontakt med tilhørerne. Michael (B) tog derimod rollen som socialdemokrat seriøst og fik formuleret et detaljeret politisk program uden dog at »brænde igennem« som politiker. I den henseende mindede hans partipræsentation meget om en traditionel elevfremlæggelse i samfundsfag.

Güven (D) forsøgte at få de liberales politik til at fremstå objektiv og overbevisende uden at lyde indvandrerfjendsk. I den efterfølgende spørgerunde blev Güven spurgt af en anden to-sproget pige, der spillede socialdemokratisk journalist, hvad man skulle gøre, hvis man havde en kæreste fra Tyrkiet, som man ikke kunne få til Danmark, før han fyldte 24 år. Güvens svarede kontant: »Så må du vente til du bliver gammel nok!« Svaret blev ledsaget af et stort smil og udløste latter i klassen, eftersom Güvens udtalelse lå langt fra hendes egen holdning. Alligevel lykkedes det hende at fremlægge overbevisende i overensstemmelse med sit partis politiske synspunkter. Kristoffer (F) levede op til rollen som nationalistisk politiker ved at komme med udtalelser som: »Under den socialdemokratiske regering væltede

det ind med indvandrere i landet«. Samtidig forsøgte Kristoffer at gøre Det Nationale Parti til et midterparti, så budskabet kunne appellere til flest mulige i klassen. Han holdt lange og improviserede debatindlæg om arbejdsløshed blandt indvandrere, hvor han appellerede til sine klassekammeraters fornuft og ansvarlighed. Kristoffer udnyttede sin erfaring med politisk sprogbrug og var meget bevidst om, hvordan han skulle henvende sig til »vælgerne«.

Både lærer og elever havde meget forskellige måder at positionere sig på i forhold til spillet. Under afviklingen af spilforløbet skete det flere gange, at læreren direkte læste op fra spilinstruktionerne i stedet for at formulere dem selv. I det efterfølgende interview sagde læreren om sin egen fremgangsmåde: »Jeg kunne godt høre, når jeg selv brugte ordene, altså det er også noget med at eje ordene. Det er ikke mine ord.« Dermed peger læreren på et centralt aspekt af at undervise gennem og deltage i et rollespil: *evnen til at eje ordene*. Læreren var tilsvarende meget optaget af elevernes evne til at præsentere som politikere. Jens, der spillede socialistisk politiker, beskrives på den her måde:

Lærer: *Altså det der med Jens, der læser noget op, som han har kalikeret og som han ikke har forstået og ligesom gjort sig umage for at formidle. Det kan jeg godt bruge til noget.*

Interviewer: *Hvordan?*

Lærer: *Altså, at man skal sætte sig ind i det og skal formulere det i sit eget sprog i stedet for at læse op, altså han skal lave et referat af det... en bearbejdelse af det.*

Dermed handler *Spillet om magten* ikke kun om fremsætte og vurdere politiske argumenter, der er en del af kernestoffet i samfundsfag. Spillet handler også om at udvikle elevernes almene evner til mundtlig formidling i relation til fremlæggelser, eksamenssituationer eller selv-præsentationer i andre sammenhænge. Rollespillet fungerer som en politisk performance, hvor den enkelte elev veksler mellem at fremstille sig selv og en »politisk persona«, der repræsenterer mere eller mindre fiktive politiske synspunkter. Både klasserumsforskeren Olga Dysthe og den russiske filosof og lingvist Mikhail Bakhtin har skrevet om vigtigheden af at kunne gøre ordene til »ens egne« (Bakhtin, 1986; Dysthe, 1997, 2003).

IV. Det taktiske spil

Udover engagement og selvfremstilling gennem politiske argumenter, så skulle eleverne også lægge taktik og forhandle aftaler på plads. Spildynamikken i *Spillet om magten* er bygget op over to interessekonflikter, som overlapper hinanden. Dels er der en *holdningsmæssig konflikt* mellem de rigtige partiers politiske holdninger, og den tolkning som elevernes partier vælger at præsentere for at få stemmer fra deres klassekammerater. Derudover er der en *taktisk konflikt* mellem at være loyal overfor ens eget parti og at skulle stemme som vælger ud fra ens oprigtige vurdering af partiernes præsentationer.⁴ Eleverne var ofte splittede i spørgsmålet om, hvem de skulle stemme på, selvom evnen til at kunne »argumentere overbevisende« eller at »være veltalende« har stor betydning.

I det nævnte spilforløb gav den indledende meningsmåling ingen stemmer til Det Nationale Parti (F). Dermed blev Kristoffers gruppe sat på en svær opgave, hvis eleverne skulle gøre sig nogen forhåbninger om at få stemmer og politisk indflydelse. F's taktik var at fravælge centrale områder som ældrepolitik og sundhedspolitik, eftersom ingen af deres klassekammerater ville være interesseret i de emner(!) I stedet valgte gruppen at satse på EU-politik, retspolitik og indvandrerpolitik. Det sidste var et emne, som partiet alligevel ikke kunne komme udenom i spørgerunden, hvor de andre ville forsøge »at hænge dem ud«. Derfor gjaldt det om at komme de andre partier i forkøbet og være forberedt på at kunne »glide af« på nærgående spørgsmål. I forhandlingsfasens sidste minutter indgik Jens (A) og Kristoffer (F) en hemmelig aftale om at kuppe de andre partier. A skulle overbevise B om, at de to partier skulle stemme på hinanden, og det samme skulle F gøre med D. Den egentlige taktik var så, at A og F stik mod aftalen kun skulle stemme på deres egne partier, og bagefter kunne A og F så forsøge at danne regering sammen.

Afstemningen gav hovedparten af stemmerne til A og F, der til stor overraskelse dannede regering. Læreren var ikke tilfreds med resultatet. Dels fordi en regering med to fløjpartier er utænkelig i det aktuelle danske politiske landskab, dels fordi Jens og Kristoffer havde let ved at overtale deres gruppemedlemmer til at gå med på legen. På trods af det usandsynlige resultat udviklede den efterføl-

gende diskussion af spilresultatet sig til en interessante refleksioner over betydningen af venskaber i politik, et historisk fortilfælde i form af Fælles Kurs' samarbejde med Fremskridtspartiet, og i hvor grad politik bare handler om »at sælge varen«.

V. Elevrefleksioner over rollespillet

En af mine antagelser er, at deltagelse i *Spillet om magten* kan give elever større forståelse over valgkamp og politiske ideologier ved at få dem til at reflektere over emnet fra et andet perspektiv. For at undersøge variationen i elevernes refleksioner over rollespillet udvalgte jeg partigrupperne B og F til et gruppeinterview to uger efter spilforløbet. Eleverne var overvejende meget positive overfor spilforløbet sammenlignet med traditionel undervisning. Spillet var »sjovt«, »anderledes«, og skabte »indlevelse« i politik og »det at argumentere«. En del af eleverne ser det dog som et problem, at spilforløbet tager for meget undervisningstid (seks timer) i forhold til det »stof«, som tæller til eksamen. Derudover var eleverne enige om, at interessant-rollen ikke fungerede, som i den videre udvikling er blevet fjernet fra *Spillet om magten*. Kristoffer fra Det Nationale Parti kom med denne vurdering af udbyttet, som på mange måder sammenfatter elevernes generelle opfattelse af spillet:

Altså man fik ikke så mange, så'n altså... hård, hårdt udbytte, man fik ikke så meget altså rent fagligt. Det vi lavede, det ville man kunne have læst i en tekstbog på en halv time måske, men det der med det bløde udbytte, det at man fik på, ved at diskutere og argumentere... altså de forskellige ting og snakke med hinanden om de politiske holdninger og sådan nogle ting. Det synes jeg, det synes jeg gav, gav kæmpe udbytte øhh... Så, altså, det kan ik', det kan ikke bruges alene, fordi at så vil man få en meget meget dum årgang samfundsfagselever, som ikke kan ret meget samfundsfag, men er som er enormt gode til at argumentere. Men jeg synes, at det er enormt godt supplement til samfundsfag, fordi at samfundsfag også, synes jeg, er mere end bare og kunne nævne de danske partier, men netop også det der med at kunne argumentere for det, man tror på og sådan nogle ting og det får man... altså utroligt godt fat i ved det her spil...

Kristoffer var desuden meget optaget af muligheden for at gå ind i en anden rolle. Som politiker for Det Nationale Parti følte han sig presset til at fremstille sig selv »som den dumme racist«. På den måde kom han til »at se det sådan lidt udefra«, hvor »man kan kigge ind mod Socialdemokratiet og Venstre, og hvordan de egentlig ser på tingene.« Rollen som partileder var derfor en udfordring – i positiv forstand:

...det der med, at man bliver proppet ind i en boks og skal så prøve og få så meget plads derinde som overhovedet muligt, ik' oss. Jeg synes det var sjovt, og det var helt anderledes... øhh, at man kunne sådan komme ind i et spil i en anden rolle og så kigge på det udefra, fordi det synes jeg lidt, man gjorde.

8. Konklusion

Ovennævnte eksempler viser forskellige aspekter, af hvordan eleverne bringer politik i spil gennem *Spillet om magten*. De elever, der deltog i spillet var »scenariekompetente« på forskellig vis gennem valgkampens forskellige faser: forberedelser, præsentationer, diskussioner, forhandlinger, taktiske valg og afsluttende refleksioner. Ved at positionere sig aktivt i forhold til spillets roller og politiske mål fik eleverne mulighed for at skabe en erfaringsbaseret forståelse af de dynamikker og kommunikationsformer, som gør sig gældende i en valgkamp. Sammenlignet med lærebogen, så kan spil bane vejen for mere praksisnære refleksioner over komplekse faglige problematikker. Samtidig kan jeg kun erklære mig enig med Kristoffer i, at man ikke bør erstattet al undervisning med rollespil. Målet er ikke at sætte fagligheden ud af spil, men derimod at integrere spil i undervisningsplanen. Der er således behov for at se læringsspil i et bredere didaktisk perspektiv, så det er muligt at udvikle og kvalificere spil – både som *læringsressource* og som *arbejdsform*. Af samme grund vil jeg slå et slag for, at læringsspil får større opmærksomhed fra lærere og forlag som et værdifuldt supplement til traditionel undervisning. Ikke mindst i lyset af gymnasireformens vægtning af tværfaglighed, almene kompetencer og digitale læringsressourcer. Spil fortjener at blive taget seriøst som læringsværktøj, fordi de kan engagere elever

og give dem mulighed for at afprøve og udvikle deres viden gennem eksperimenterende og fagligt relevante scenarier.

Noter

1. Mit forskningsprojektet udgør sammen med fem andre projekter kernen i forskningscenteret DREAM, som i perioden 2004-2008 undersøger udvikling og anvendelse af læringsressourcer i gymnasiet. *Spillet om magten* er udviklet i samarbejde med DR Undervisning. Spilinstruktionerne og klipsamlingen »Politik og medier«, der kan bruges som forberedelse til spillet, er tilgængelige på adressen www.dr.dk/gymnasium.
2. Det meste af forskningen om spil i samfundsfag er samlet i *Journal of Simulation and Gaming* og *Journal of Political Science Education*, der pt. desværre ikke tæller nogen danske bidragydere.
3. Definitionen er bred og inkluderer så forskellige spilfænomener som brætspil, leg, simulationer, rollespil og computerspil. Jeg er ikke interesseret i skarpe opdelinger mellem forskellige spiltyper, men prøver i stedet at udforske, hvordan spilfænomener kan støtte eller danne udgangspunkt for læreprocesser. Dvs. hvordan spil kan forstås som læringsressource eller læringsværktøj og ikke som et isoleret fænomen i sig selv.
4. Summen af de to interessekonflikter gør afstemningsresultatet meget uforudsigeligt i sammenligning med, hvor lidt udsving der er blandt de politiske holdninger i en samfundsfagsklasse. Spillets »meningsmålinger« i fem STX samfundsfagsklasser viste en klar overvægt af stemmer på venstrefløj. Det billede ser dog anderledes ud, hvis man undersøger holdningerne blandt elever på HF, HTX og HHX (Bruun, Johansen *et. al.*, 2003).

Litteratur

- Bakhtin, Mikhail (1986). The Problem of Speech Genres, in: *Speech Genres and Other Late Essays*. Texas, University of Texas.
- Brown, Ann (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings, in: *The Journal of the Learning Sciences* 2(2): 141-178.

-
- Bruun, Jens, Jens Johansen, *et al.* (2003). *Gymnasieungdommens politiske dannelse*. København, Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dysthe, Olga (1997). *Det flerstemmige klasserum*. Århus, Forlaget Klim.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspil og læring*. Århus, Forlaget Klim.
- Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning: A critique of traditional schooling*. New York, Routledge.
- Goffman, Erving (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London, Penguin Books Ltd.
- Harré, Rom & Luke van Langenhove (red.) (1999). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford, Blackwell.
- Jensen, Bernard Eric (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det?, in: H. Brinckmann & L. Rasmussen (red.). *Historieskabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*. København, Didakt.
- Lankshear, C. & Michael Knobel (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*. Buckingham, Open University Press.
- Salen, Katie & Eric Zimmerman (2003). *Rules of Play – Game Design Fundamentals*. Cambridge, The MIT Press.
- Scollon, Ron (2001). Action and Text. Toward an integrated understanding of the place of text in social (inter)action, in: R. Wodak & M. Meyer (red.). *Methods in Critical Discourse Analysis*. London, Sage.
- Werstch, James V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

Marie Falkesgaard Slot

Elevers brug af læremidler i dansk

Indledning

I denne artikel præsenteres et begreb om tekstkompetence som fokuspunkt for en undersøgelse af hvilke læreprocesser forskellige læremidler potentielt ligger op til. Artiklen skelner mellem læremidler og læringsressourcer og graduerer desuden mellem tekstbøger og digitale læremidler. Artiklen opfatter læremidler som interaktive i bred forstand, mens interaktivitet mere snævert defineres i digitale læremidler. De foreløbige tendenser som præsenteres konkluderer at der dels er stor variation i brugen og kombinationen af henholdsvis læremidler og læringsressourcer, og dels at dette er kontekstuel hvilket demonstreres i to casebeskrivelser sidst i artiklen.

Læremidler i brug

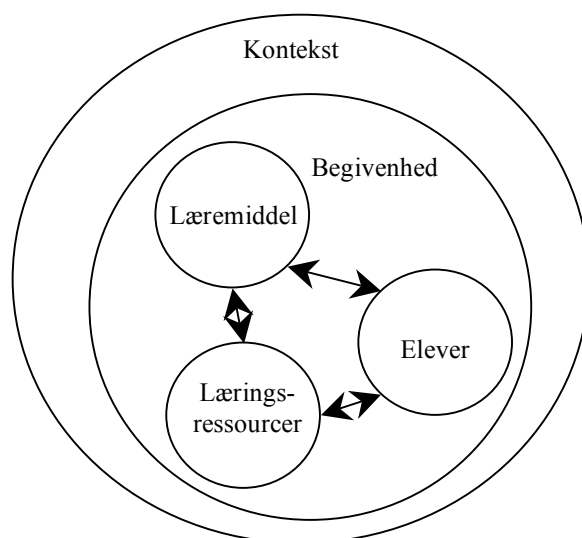
Gymnasireformen 2005 resulterede i mange nye bogtitler som skulle hjælpe lærere og elever med at finde sig tilrette i den nye gymnasireform. Der blev også udgivet en del reformrelaterede digitale materialer, men ikke i samme omfang som de mange bogudgivelser. Tekstbogen er med andre ord stadig det mest benyttede læremiddel i gymnasiet, men forlagsbranchen melder om stigende salgstal når det gælder efterspørgselen af digitale læremidler, E-nøgler mv. På det danske marked findes der ganske vist ikke, som det fx kendes fra især England og USA, et stort og varieret udbud af digitale materialer til danskfaget som har avancerede muligheder for interaktivitet mv., men noget er der ved at ske! Nye tekno-

logier leverer værktøjer, som potentielt kan være afsæt for anderledes typer af læreprocesser i elevens og lærers håndtering af disse. Samtidig udvikler elever og lærere deres kompetencer i forhold til disse læringsressourcer, hvilket bl.a. ses i en stigende interesse for brugen af søgemaskiner, som kan finde materiale i elektroniske databaser. Man kan sammenfatte tendenserne og hævde at der sker en destabilisering af læremiddelbegrebet, fordi vi står i en situation hvor stadig flere typer af materialer, medier og læringsressourcer banker på døren til klasseværelset og lover nye måder at lære og opleve på og også nye forståelser af hvad det overhovedet vil sige at vide noget.

Med den foregående sondering in mente kan der med en vis ret skelnes mellem forlagsproducerede *læremidler* og mere løst organiserede *læringsressource*. Fremstillingen i et forlagsproduceret materiale er tænkt ind i en fagdidaktisk tradition, som skal tydeliggøre faget for elever, lærere, forældre mv. Læremidlet er normativt og indskrevet i en bestemt videnskabelig, fagdidaktisk og pædagogisk tradition (Nielsen 1995; Johansen 1999). Læringsressourcen er derimod et artefakter der kan være, men ikke nødvendigvis er designet med fagligt/didaktisk sigte og som i brug i en given kontekst bliver til et redskab, der støtter en læringssituation (Säljö 2003). En film, en avisartikel eller fx brugen af Fronter kan defineres som læringsressourcer idet artefakter ikke nødvendigvis er »født« ind i en samlet fremstilling af et emne el. område, men bringes ind i en undervisningssituation med en bestemt intention. I relation til distinktionen mellem læremiddel og læringsressource har jeg i mit ph.d. projekt om tekstkompetenceudvikling valgt at undersøge to læremidler og to læringsressourcer ud fra to hovedkriterier 1) de valgte materialer skal indeholde både digitale og ikke-digitale muligheder, 2) der skal være tale stigende interaktive kommunikationsformer mellem bruger og materialer (Jensen 1998). Der er naturligvis et interaktivt element forbundet med at observere elever arbejde med en tekstbog, men da det samlede sæt skulle kunne undersøge elevens tekstpraksis i relation til forskellige niveauer for tekstkompetence, har det været væsentligt at repertoiret har afspejlet forskellige interaktivitetstyper.

Forbilleder er få når man vil undersøge læremidler i brug. I Norden findes der en hel del tekstanalyser af især tekstbøger, men

analyser af elevers konkrete møder med læremidler og læringsressourcer findes kun i begrænset omfang (Skjeldebred 2003; Selander 2004; Wikman 2004). Jeg analyserer mødet mellem læremidler og elever både som kommunikative processer og konkrete praksisser og er inspireret af den socialsemiotiske retning som Gunther Kress og Theo Van Leeuwen er udviklere af (Kress 2001). Her vil jeg fremdrage ét begreb om *multimodalitet* som kan bruges i konstruktionen af den analysestrategi, som jeg undersøger forskellige læremiddelmøder i forhold til. Kommunikative processer, siger Kress, vil altid være multimodale. I en kommunikativ situation vil nogle modaliteter, eller semiotiske ressourcer som det hedder hos bl.a. Kress, være i forgrunden, fx vil skrift være forgrundsmodalitet i den typiske tekstbog til dansk, mens andre modaliteter vil være i baggrunden, fx billeder, grafer, modeller. Omvendt vil det forholde sig med sikkerhedsmanual der med illustrationer og modeller viser, hvordan man tager en sikkerhedsvest på hvis et fly havarerer. At kommunikation altid er sammensat af »orkestrering af semiotiske ressourcer« kan måske synes banalt. Men kikker man på tekstpraksis med »modalitetsbriller« bliver man opmærksom på hvilke modaliteter der tilbydes elever og lærere, og med hvilke modaliteter der svares igen, både i forhold til konkrete materialer, men også i de bredere sammenhænge som skolens arbejde skal ses ind, men også på med hvilke modaliteter der svares tilbage fra lærer og elever (Kress 2001) (Jewitt 2006). I mit Ph.D.-projekt undersøger jeg bl.a. hvilken betydning modaliteter har for elevers tekstkompetenceudvikling. I danskfaget er de fleste kommunikative processer eksempelvis båret af skrift og tale og det kan se udramatisk ud, når elever og lærere taler, skriver, læser og lytter sig igennem dansktime efter dansktime. Min pointe er i midlertidig at fokuset på multimodal meningsproduktion giver et anderledes begrebssæt, som kan beskrive og analysere tekstpraksis i en optik som har blik for de konkrete modaliteter, der er »i omløb« i en undervisningssituation. Dermed skærpes opmærksomheden på hvordan *materialer* er udformet, hvordan *kontekst* indspiller på læremiddelmøder og på hvordan særlige *begivenheder* afspejler »brud« i forhold til det »normale« som vist i model A.



Model A

Tekstkompetenceudvikling i dansk

Der er forsket i tekstkompetencebegrebet både i relation til grundskolen og til de gymnasiale ungdomsuddannelser. Tekstkompetencebegrebet må i institutionelle sammenhænge ses som et bredt begreb. Tekstlæseren i 1. klasse har tekstkompetence fordi han eller hun allerede er del af en kreds af diskurser og fortolkningsfællesskaber, helt som eleven, der fortsætter sin tekstkompetenceudvikling i gymnasiet, på universitetet mv. Samtidig er der naturligvis indenfor fag tale om betoning af hvad det vil sige at være tekstkompetent på et særligt niveau. At tekstkompetencebegrebet har disse både brede og mere smalle referencer definerer Vibeke Hetmar på følgende måde:

Tekstkompetence er således på en gang betegnelsen for et alment, kulturelt, forankret beredskab og for en specialisering der sætter subjektet i stand til at forholde sig hensigtsmæssigt i specifikke tekstbrugssituationer (Hetmar 2001).

Vibeke Hetmar er inspireret af sociokulturelle teorier, som ser tekstkompetence eller literacy i bredere kulturelle sammenhænge og hvor begrebet kan ses som et normativt blik på tekstpraksis eller

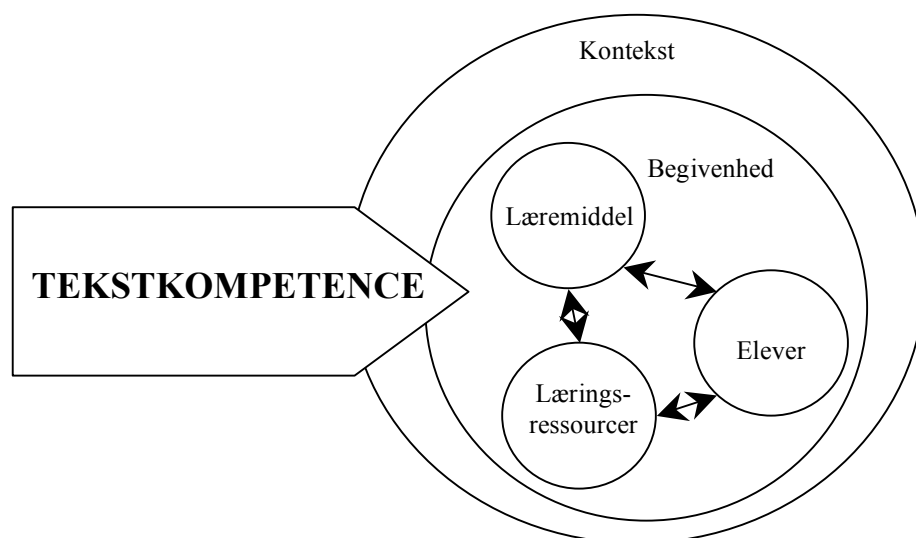
tekstbegivenheder i forskellige kontekster. Andre forskningstraditioner arbejder med en langt mere snæver definition og ser tekstkompetence som lingvistisk kompetence udviklet på baggrund af en tekstlingvistisk tradition (Hasan 1996) (Fterniati and Spinthourakis 2005-2006).

Tekstkompetence er i denne artikel set ind i en bred sociokulturel tradition, inspireret af forskningen i New Literacy Studies. Det »nye« i studiet af literacy er en sociokulturel drejning væk fra et fokus på individuel handling og bevidsthed frem mod en fokus på sociale og kulturelle processer i bred forstand (Street 2003) (Cope and Kalantzis 2000). Forskningen i literacy-begrebet forgrener sig i mange retninger, men generelt kan man sige at diskussionerne omkring literacy handler om hvilke kompetencer en tekstproducent og fortolker skal have for at kunne agere kulturel kompetent i bred forstand i et samfund, men også nok så væsentlig hvordan en tekstproducent opnår disse kompetencer. I de seneste 10-15 år har der især anglo-saksisk forskning forgået en diskussion af hvordan man kan forny og tilpasse begrebet om literacy til nye former for literacy – tænkning der i højere grad kan kobles til den nye samfundsmæssige og kulturelle situation opstået af især den teknologiske udvikling. Det er muligt at forbinde diskussionen om literacy til en diskussion af hvad det vil sige at være tekstkompetent. Det er fx hvad Gunther Kress gør i sin socialsemiotisk inspirerede uddannelsesforskning hvor han fokuserer på multimodalitet og repræsentationsformer i bl.a. modersmålsundervisning. Med en vis naturlighed fokuseres der i danskfaget på de fire danskfaglige kompetencer: at tale, skive, læse og lytte. Men med det multimodale perspektiv som et anderledes fokus bliver det muligt at se på tekstkompetenceudvikling i et bredere perspektiv hvor det undersøges hvilke udtryksformer elever reelt tilbydes i undervisningen og med hvilke de responderer. Denne tilgang kan kobles på den del af den anglosaksiske forskning i multi-literacy hvis hovedpointe det er at undervisning bør tage udgangspunkt i mange forskellige udtryksformer (Kress 2001) (Jewitt 2006).

Carey Jewitt har på overbevisende måde demonstreret hvad der sker i et klasseværelse når tekstpraksis er anskuet fra et multimodalt perspektiv. Hun hævder at et øget fokus på mange modaliteter muliggør at nye former for kommunikation opstår:

Bringing new technologies into the school classroom affects the soul and spatial configuration of teacher and students. It impacts on the potential for interaction between teacher and students and among students. New forms of representation and communication are made available (Jewitt 2006)

Tale og skrift er de mest centrale semiotiske ressourcer i danskfaget og det har med en vis naturlighed betydning for det tekstrepertoire der ligger til grund for de tekstmøder der etableres i faget. Med fokus på multimodalitet bliver det imidlertid afgørende at elever og lærere tilbydes et bredt tekstrepertoire så elever får adgang til at arbejde med receptive og produktive tekstproduktion i mange tekster. Dette udfordrer især den traditionelle litterære tekstanalyse, i det tekster dels ikke altid bør være litterære og dels ikke altid bør analyseres fra en nykritisk vinkel, som der er tradition for i gymnasiets danskundervisning (Jewitt 2006). New literacy studies er en bred tilgang til tekstarbejde og til hvad det vil sige at være tekstkompetent. Tekstkompetence er derfor at forstå som et bredere perspektiv på tekst end både hvad en tekstlingvistisk eller en analytisk litterær analyse kan præstere. Den multimodale optik på elevers tekstpraksis giver således ikke en bedre men et anderledes fokus i forhold til hvordan tekster i brug kan analyseres. Tekstkompetence er således både operationel, kulturel og kritisk kompetence. Operationel fordi den tekstkompetente elev har nogle færdigheder der gør eleven i stand til at kommunikere i forskellige typer af modaliteter som skrift, tale, billede, grafik mv. Kulturel fordi den tekstkompetente elev kan se hvilken kulturel situation teksttyper er indlejret i og sluttelig kritisk, fordi den tekstkompetente elev har en kritisk bevidsthed der potentielt kan afsløre og nyfortolke de tekster som han eller hun samtidig er en del af (Green (1988)). Model A kan nu tilføjes tekstkompetence som det kerneanalytiske begreb der med en multimodale optik som analytiske fikspunkt ser på multimodale tekstbegivenheder i forskellige kontekster i det almene gymnasiums danskfag



Model B

Tekstkompetence og multimodale læremidler i dansk set igennem to casestudier

For at undersøge elevers brug af læremidler og læringsressourcer initierede jeg materialerne i to gymnasieklasser. Det empiriske arbejde foregik parallelt med gymnasiereformens ikrafttrædelse og selvom dette har haft indflydelse på både undervisning, materialer, på lærernes tilgang mv. har reformens implementering ikke været mit fokus. Jeg bad klassernes dansklærere om at planlægge »læremiddelnært«, hvilket jeg definerede som i videst muligt omfang at fastholde læremidlets oplæg i deres undervisning. I projektet har jeg undersøgt elever og læreres brug af *Grundbogen* (Poulsen 2005) fra forlaget Systime, sprogprogrammet *Rod i sproget* (Bruun 2003) ligeledes fra forlaget Systime¹ og den interaktive film *Switching* (Schjødt 2003) fra forlaget *Oncotype*. Endelig har jeg set hvordan eleverne bruger Fronter som pædagogisk værktøj i dansk.

Case A – Samspil mellem læremiddel og læringsressource

I relation til Model B centrerer casebeskrivelse A om samspillet mellem læremidler og læringsressource i bestræbelsen på at beskrive

hvilke muligheder der er for udvikling af tekstkompetence i de tekstpraksisser der etableredes på baggrund af en kombination af tekstbogen Grundbog og brugen af Fronter i dansk.

1.x består af lige mange piger og dreng, og eleverne har en erfarne mandlig lærer til dansk. Gymnasiet er et stort provinsgymnasium på Fyn. Alle elever har bærbare computere og der er trådløs internetopkobling i deres klasseværelse. Lærer og elever er i gang med at undersøge, hvordan Fronter kan bruges som en læringsressource i dansk. I klassen opstår der rutiner for hvordan dansk skal foregå, og elever og lærer bliver vant til at bruge Fronter i et samspil med andre læremidler. Læreren fortæller at han eksperimenterer med hvordan Fronter kan bruges som mere end en digital afleveringsressource. I et litteraturhistorisk forløb kombinerer han tekstbogens oplæg med de muligheder for fleksibilitet, som Fronter, de bærbare computere og internettet giver. Især er han optaget af hvordan han kan transformere elevernes hjemmearbejde til en »afvikling« eller gennemførelse på Fronter. For læreren i 1.x er Fronter nemlig et planlægnings- og redigeringsværktøj, hvorfra undervisning udtænkes, produceres og distribueres. En typisk arbejdsgang i en planlægningssituation kan være at scanne tekster, billeder, modeller, arbejdsopgaver, gruppedannelser og uploade dem til elevernes »danskrum« på Fronter. Bogens tekst fungerer som baggrundsviden, arbejdsopgaverne i tekstbogen vurderer læreren også som »veldig gode«, mens han finder tekstrepertoiret for traditionelt. Det åbner for et samspil mellem tekstbog og brugen af Fronter. Læreren kan på skolens computer printe direkte fra et givent materiale til skrivebordet på elevernes computere. Det betyder at han kan supplere med materialer og opgaver som understøtter tekstbogens oplæg. Disse ekstramaterialer stammer fra tilgængelige elektroniske databaser på nettet, fra bøger og fra arbejdsopgaver og modeller som han selv udtænker. Fx arbejdes der i det litteraturhistoriske forløb med overgangen fra Romantikken til Det moderne gennembrud. Læreren ønsker en diskussion af hvordan den ene litterære periode »klinger af« og han har som supplerende materiale til denne diskussion uploadet en del materiale, bl.a. billeder fra Romantikken og anmeldelser af den tekst, som eleverne senest har læst. Udover at disse materialer perspektiverer elevernes referenceramme fra tekstbogen, betoner elever

og lærere efterfølgende potentialet i at have en fælles portfolio på Fronter bestående af billeder, anmeldelser og analyser som klassen har arbejdet med i fællesskab.

Tilsyneladende skabes der et elevejskab i forhold til det voksende fælles tekstmateriale på Fronter og i denne oparbejdelse er tekstbogen et væsentligt omdrejningspunkt. Eleverne bruger tekstbogen når de skal eksemplificere, citere og referere deres synspunkter. Fx bruger elever i et arbejde med et litteraturpanel computeren som skrivemaskine og billedgalleri, mens bogens tekst fungerede som dokumentation. Der er også andre gevinster forbundet med det tætte samspil mellem tekstbogen og brugen af Fronter. Eleverne bliver i arbejdet med litteratur opfordret til at skrive og uploade fragmenter til en begyndende analyse og fortolkning af en tekst i vekselvirkning med det mundtlige arbejde. Fragmenterne fungerede som et katalog af skriftlige, interaktive tekstproduktioner og bevirkede et dynamisk samspil mellem det eleverne havde skrevet og det der blev sagt i den fælles fortolkningssituation i klasseværelset. Om en sådan vekselvirkningen mellem mundtlige og skriftlige udtryksformer og den interaktive mulighed siger Catrine bl.a.:

Jamen, det er da klart at man får mere ud af det, hvis man samtidig skriver, så bliver du i bagefter tvunget til at lave noget og fordi også det skal ligges ind på Fronter og du risikerer at det bliver smækket op på storskærm. På den måde bliver du tvunget til at koncentrere dig om det og prøve at finde en tolkning i det, i stedet for hvis vi bare kun skal snakke om det, der kan man godt bare sidde og falde hen, så jeg synes det er en god måde at man både skriver og så snakker om det.

Udover at Catrine i citatet betoner det »at blive smækket på storskærm«, er det i slevne fortolkningssituationen den hurtige distribution af elevernes tekster der skaber dynamik og fleksibilitet. De samtidige udtryksmuligheder i tekstarbejdet betyder også en større grad af præcision i det mundtlige arbejde og en større bredde i forhold til de elever som ytrer sig. Læreren vurderer at de bærbare computere og brugen af Fronter generelt betyder, at eleverne skriver mere i timerne, men han er også opmærksom på at de mange »opslæde« computere hele tiden bør afvejes i forhold til et nærvær, som han

nogle gange må insistere på ved simpelthen at bede eleverne slukke for computerne eller slå skærmene ned på dem.

Udvikling af tekstkompetence i relation til samspil mellem læremiddel og læringsressource

Eksemplet viser at potentialet for relevante samspilsmuligheder mellem læremidler og læringsressourcer er stort, men også at mange af disse muligheder er praktiserede, men ikke beskrevet eller analyseret. For danskfaget er mulighederne for tekstkompetenceudvikling især det øgede skriftlige arbejde i timerne og den fælles portfolio. Kontekstuel betyder de relativt mange »læremiddelmøder« også afveksling og dynamiske undervisningssekvenser. Samtidig betyder tekstbogens stof og læringsressourcens supplerende materiale at flere modaliteter står til rådighed for klassens tekstpraksis. Den intensiverede brug af Fronter virker fornyende for mange elevers måde at bruge flere udtryksformer på, idet der simpelthen er flere repræsentationsformer til stede – samtidig. Hvilken betydning det relativt større udbud af modaliteter har på de betydningsprocesser der udspiller sig i elevernes tekstarbejde er et komplekst spørgsmål at svare på og mine studier giver heller ikke entydige svare på dette spørgsmål. En tendens i materialet tyder på at elevernes brug af de bærbare computere og de øgede muligheder for en palet af modaliteter medfører et betydeligt ejerskab af de tekster og de teksttolkninger som etableres og som måske kan føre til tekstkompetenceudvikling. I hvert fald har det stor betydning for eleverne at: 1) de har flere repræsentationer at arbejde med, 2) at de via Fronter systematisk kan organisere danskfagligt stof, 3) de har en fleksibel mulighed for at arbejde med de fællesproducerede tekster og tolkninger hvor de har lyst og når de har lyst. Samtidig effektiviseres arbejdsprocesser for læreren, fx fordi det slidsomme kopiarbejde formindskes. Elevudsagn tyder dog på at kopiarbejdet blot er blevet videreekspereret til eleverne. En anden forhindring for samspillet mellem læremidler, læringsressourcer og tekstkompetenceudvikling er den ustabilitet der stadig findes i forhold til skolernes hard- og software situation. Det betyder at elever og lærere ikke altid kan regne med at komme til at arbejde med de udvalgte materialer. Når internettet ikke virker

pga. nedbrud eller programmer ikke kan installeres fra elevernes bærbare pc'ere, fordi programmer ikke kan downloades, drukner samspilsmulighederne i tekniske vanskeligheder. I en situation, hvor en serie af billeder skulle danne grundlag for en diskussion kunne fx kun én elevgruppe downloade billederne på deres computere. Den medfølgende ustabilitet skaber stor frustration blandt lærere og elever og bevirker at flere elever betragter blyant og tekstbog som de mest stabile artefakter i et klasseværelse, hvilket må siges at signalere en forståelig mistænksomhed overfor de digitale ressourcers anvendelighed. På den måde er tekniske omstændigheder med til at sætte betydelige rammer for hvilke udfordringer og begrænsninger der er for at samspil kan opstå, udvikles og i sidste instans medføre tekstpraksisser der fører til nye typer af tekstkompetence udvikling.

Case B – Brugen af digitale læringsressourcer

I relation til Model B centrerer den anden case om samspillet mellem læringsressource, elevers genreforventninger og skolekonteksten i bestræbelsen på at undersøge hvilke muligheder der er for udvikling af tekstkompetence når nye teksttyper bringes ind i danskundervisningen.

1.c består af 19 piger og fire drenge, de går på et gymnasium i Nordsjælland. Eleverne fortæller mig at de er optaget af den »måde« de har dansk på i gymnasiet som de oplever som meget forskellig fra den danskundervisning de har oplevet i grundskolen. Læreren er en kvinde i 50'erne som har stor erfaring med danskundervisning. Hun er især interesseret i hvordan den sproglige del af faget kan integreres i elevernes arbejde. Det afprøvede digitale materiale er den interaktive film *Switching*. Filmen eller rettere filmens programmering er kodet, så brugeren eller seeren har mulighed for at skifte fra en scene til en anden. Konkret vil seeren indledningsvis se en almindelig spillefilm, men via et klik på musen får man enten indblik i hvad en af hovedpersonerne tænker, man hopper måske over i en helt anden scene, eller man bliver i den samme scene men ser andre hovedpersoner i centrum. *Switching* handler om Simon og Frida og deres besværligheder med at vælge om de fortsat skal danne par

eller ej. Deres problemer vises i forskellige hverdagssituationer og omkring sig har de hjælpere og modstandere, som spiller forskellig rolle alt efter hvordan og hvornår de aktiveres i filmens univers. I en »klipning« er Fridas storesøster hjælper, mens andre interaktive potentielle valg gør storesøsteren til modstander i Fridas forhold til Simon. I det hele taget er hovedpersonernes privatliv kaotisk og dette kaos afspejler sig i brugerens »brug« af filmen, idet brugeren må foretage nogle valg eller »switch«, for at få filmen til at fungere. Når man vil afslutte trykker man på rulleteksterne!

Interaktivitet er et omdiskuteret begreb, især i 90'erne blev interaktivitet et kommercielt »buzzword«, som signalerede at et produkt var nyt, smart og frem for alt teknologisk med på koderne. Tekstforskning med udgangspunkt i interaktivitetsbegrebet har især interesseret sig for i hvilken grad interaktivitet fx hypertext ændrer klassiske narrative strukturer (Ryan 2004). De interaktive muligheder i *Switching* er bygget op som narrative loops. Der er ikke noget interface på skærmen, ingen ikoner eller tegn og seeren må navigere via pauser, mimik og gestik som signalerer at materialets interaktive muligheder kan aktiveres. Man kan vælge et struktureret handlingsforløb, mens der ved et klik på tastatur eller remote control »switches« til andre forløb. Da vil brugeren kunne skifte sidehistorie, plot, ja endog hovedperson. DVD-mediet tillader ikke at brugeren tilføjer andre elementer til filmen fx elementer fra internettet el. lign, brugerne må blive i den struktur der er valgt, omvendt betyder DVD-mediet at der er tale om en visuel kvalitet som få digitale materialer eller videoklip kan hamle op med. (Sefton-Green and Sinker 2000). De interaktive muligheder betyder at brugeren får adgang til forskellige typer af narrative loops, resulterende i at eksempelvis 23 elever ikke har set den samme film når de har arbejdet med den i et par timer udtrykt i følgende; »nå, ham der har vi da ikke haft med i vores film!«.

Eleverne i 1.b bygger en vis forventning op omkring *Switching* interaktive muligheder, forårsaget af introduktionen til genren »interaktiv« film og af lærerens og forskerens fascination af materialet. I de efterfølgende processuelle tekstpraksisser blev det tydeligt at eleverne udnyttede de interaktive muligheder på meget forskellig vis; nogle grupper udfordrede straks de interaktive muligheds begrænsninger bl.a. ved en afprøvning af hvor hurtigt det lod sig gøre at gennemspille filmens handling. Andre grupper brugte tid

på at positionere sig i gymnasiets aula med en afslappet attitude, der signalerede en informel kontekst. Andre igen lærte hurtigt at bruge de interaktive muligheder i en kombination af spil og filmseening. Elevernes arbejdsprocesser kan deles op i to faser; fase 1 hvor eleverne etablerede mindre arbejdsrum på skolen, hvilket betød at det digitale materiale og de bærbare computere på sin vis aflyste klasseværelset og det arbejde med film som traditionelt foregår her. Eleverne udfordrede den gængse skolekultur fordi de på sin vis simulerede fritidskultur. De fleksible muligheder for bevægelse rundt på skolen og den relative store frihed eleverne nød under arbejdet betød at eleverne iscenesatte sig som særligt innovative og visuelle kompetente elever, der klart havde fat i noget specielt, noget andre ikke havde adgang til. Men over tid forandrede fascination sig til kritik og skepticisme; for det første følte eleverne at materialet havde begrænsede muligheder for interaktivitet, dvs. de kunne godt se at det var muligt at redigere i materialet, men kun i forhold til de rammer der naturligt er aflejret i filmens design. Samtidig gik det op for eleverne at det digitale materiale krævede andre analytiske strategier end de var vant til og flere gav i denne del af processen udtryk for, at det var meget sværere at arbejde med teksten og det interaktive element end de havde forventet. Eleverne oplevede et digitalt materiale opbygget omkring en leg med interaktivitet og temporalitet hvor det var muligt at skabe narrative loops. Eleverne prøvede at arbejde med en kernetekst som forgrenede sig og blev til mange forskellige, ikke blot fortolkninger, men også helt forskellige handlingsforløb. Det er ikke ekstraordinært når man arbejder med hypertexter. Men det er ekstraordinært, når den ene elev siger til den anden: »hvilken rolle spillede den svenske DJ egentlig i jeres film?«

Udvikling af tekstkompetence set i relation til elevers genreforventninger

Eleverne gav senere udtryk for hvad der havde været svært i arbejdet med det digitale materiale, og mange af deres udtalelser viser hvilke udfordringer og især begrænsninger det pågældende materiale har. I det konkrete arbejde med *Switching* blev det klart,

at elevernes forventning til materialets interaktive muligheder var langt større end materialet kunne opfylde. At høre om de interaktive muligheder var interessant, men medførte senere en skuffende arbejdsproces for eleverne. Anna evaluerede arbejdet med *Switching* på følgende vis:

Det negative er at dette såkaldte »switching« ikke rigtig fungerer. Jeg har det i hvert fald som om, at det ikke fungerer. Gang på gang vender man tilbage til samme scene, som dog udspiller sig på forskellige måder af og til. Man får også på fornemmelsen, at scenernes placering i forhold til hinanden ikke har nogen sammenhæng. Det ene øjeblik befinder Freja sig sammen med kæresten, det næste med søsteren, og pludselig er hun igen sammen med kæresten, enkelte gange endda i samme scene som første gang. Det ene øjeblik i Sverige, det næste i Danmark og herefter igen i Sverige. Alt dette gør filmen meget forvirrende, og for mig ser det ikke ud som om, at filmen overhovedet ikke har en pointe. Handlingen giver ingen mening. Jeg ved ikke om det er meningen, at filmen skal have utallige handlingsforløb viklet ind i hinanden, eller om vores klasse bare ikke fik systemet til at fungere som planlagt. Men hvis det er meningen med et forvirrende handlingsforløb, tror jeg, at det kan være svært for stort set alle seere at føle, at de har fået noget ud af at se filmen. Film uden et egentligt handlingsforløb med en start og en slutning, som fx Nordkraft, kan sagtens have et budskab, og seerne kan godt gå hjem fra biografen med en følelse af, at de har lært noget af at se denne film.

Anna var mildest talt ikke begejstret for at arbejde med *Switching* og en af hovedårsagerne skal findes i forbindelse med elevernes genreforståelse og genreforventninger. Genrer er operationaliserbare parametre der helt afgørende betydning for hvilke konventioner en modtager forventer. Når elever hører at en tekst er en interaktiv film aktiveres en række forventninger og selvom elever i gymnasiet har en veludviklet genrebevidsthed især når det handler om filmgenren, er genren »interaktiv film« for eleverne en stor genremæssig udfordring, Carey Jewitt plæderer i sin forskning for at multimodale, interaktive repræsentationer giver elever større adgang til nye former for tekstproduktion og fortolkning. Men hun kommer også ind på hvor vanskeligt det kan være, når multimodale tekster bli-

ver så komplekse, at de bliver vanskelige at anvende for lærere og elever, hvilket får stor indflydelse på de tekstarbejder det er mulige for læreren at etablere med den slags materialer. Eleverne troede de kunne navigere i materialet på samme muligheder som man kan i et computerspil og viste at forvirringen opstod fordi eleverne er vant til at film-seening er en forholdsvis uforstyrret og uafbrudt oplevelse, mens *Switching* er afbrudt og redundant på en irriterende og insisterende måde. *Switching* er en hybridgenre mellem film, spil og digital kunst – hvilket er en vanskelig cocktail for elever i 1.g. Samtidig er det også væsentligt at huske hvordan nye tekst- og medie typer altid implementeres i en »gamle« skolekontekst. Materialer af den type jeg har undersøgt destabiliserer og udfordrer veletablerende skolekontekster og synliggør at elever og læreres forforståelse spiller en afgørende rolle for, hvordan materialer kan implementeres i skolen. De pågældende elever er født i 1990 og opvokset en bred vifte af teknologiske muligheder som de har udnyttet i deres fritid. Omvendt har de haft erfaring med at de samme muligheder for at anvende avanceret teknologi i skolen har været ret begrænsede. De har derfor i en skolekontekst et funktionelt og pragmatisk syn på digitale materialer, som en elev sagde; »digitale materialer behøver ikke være fancy, de skal bare virke« og på den måde kritiske i forhold til de forventninger man kan/bør have til digitale materialer. Der er ingen tvivl om at *Switching* og andre typer af digitale læringsressourcer har en rolle at spille i fremtidens læremiddelrepertoarer i dansk og andre fag. Men det er vigtigt at kommercielle produkter ikke er alene om at løfte opgaven med at udforme relevante og interessante materialer til uddannelsesformål.

Konklusion

Nye teknologier bringer nye genrer ind i læseplaner og i de praksisser klasserumsundervisning i dansk tager udgangspunkt i. Formålet med denne artikel har været at foreslå nogle mønstre i måderne hvorpå lærere og elever bruger læremiddel og læringsressourcer i relation til tekstkompetencebegrebet. Jeg har dels forsøgt at relatere forskningen i literacy til begrebet om tekstkompetence og dels at foreslå tekstkompetence som et omdrejningspunkt i bestræbelsen på

at beskrive og analysere nye typer af læremidler og læringsressourcer i brug i dansk. De to cases afspejler at der er stor variation i brugen af digitale læremidler og læringsressourcer. Læringspotentialer findes i en kombination af henholdsvis læremidler og læringsressourcer og i en præcisering og fortsat udvikling af de materialer som tilbydes. I case A var vækstpotentialer bl.a. gemt i lærerens planlægning af en kombinationsundervisning mellem tekstbog og Fronter. I Case B var det primært begrænsningerne i arbejdet med nye digitale materialer der kom til udtryk i elevernes frustrationer over ikke at kunne bruge og udnytte materialets interaktive muligheder som forventet. I Case A opleves vekslevirkningen mellem tekstbogen og Fronter af elever og lærere som fleksibel og dynamisk. De digitale rutiner strukturerer elevernes tekstarbejde og markerer et skift fra én undervisningsform til en anden. Eleverne støtter sig primært til tekstbogen, når de har brug for aktuel viden eller har brug for at dokumentere eller eksemplificere deres synspunkter. Danskrummet på Fronter er et tekstværksted, som elever tager et markant ejerskab af. En anden pointe er at de digitale læremidler giver elever lyst til at arbejde selvstændigt og struktureret i dansk på en måde som de finder interessant og sjov, men også at de efterfølgende har en klar forståelse af om den læreproces de var igennem kan forbedres eller ej. Læreprocesser og tekstpraksis forandres derfor når flere medierede modaliteter er i samspil – når tekster i dansk både er skrift på papir og på skærm, når arbejdsopgaver både er på skærm og i tekstbogen – og nogle gange på tavlen, den fælles »vandrehistorie« er i en kinabog, mens gruppedannelser til gruppearbejdet og de fælles fortolkninger er tilgængelige i danskrummet i Fronter, computere er på bordene, nogle gange gemt bag bøger, andre gange helt i Front(er). I case B blev det tydeligt at filmen *Switching* udfordrede elevers tekstpraksis og genrebevidsthed samtidig med at filmen også udfordrede den gængse klasserums- og undervisningskultur. Undervisning med *Switching* og andre nye teksttyper af samme karakter viser de potentialer som findes i forbindelse med udviklingen af nye læremidler og læringsressourcer. En undersøgelse af de udfordringer og de begrænsninger som disse typer af materialer byder ind med i konkret tekstarbejde tegner et billede af hvordan materialer kan designes for at leve op til de krav som stilles til tekstkompetence i et moderne samfund. At være tekstkompetent og at kunne udvikle

tekstkompetence både i en humanistisk fagtradition, men også i en bred samfundsmæssig forstand kræver at tekstbrugere er nysgerrige tekstbrugere og fortolkere som har opøvet tekstlig dømmekraft og kritisk stillingtagen. Det opnås bedst hvis elever har mødt mange eksempler på en kulturs tekstkorpus og samtidig har haft mulighed for at kritisere og tage kritisk stilling til tekster i bred forstand.

Case A og B understrege hvilken markant betydning kontekst har for den måde hvorpå materialer og læringsressourcer bruges. I Case A var eleverne, men mest markant drengene ivrige efter at undersøge de anvendelsesmuligheder som Fronter gav mulighed for at udnytte, og de var optaget af at få pc'erne til at fungere som et afviklingsværktøj hvorfra danskfaget tekstpraksisser kunne afvikles. De kom i forbindelse med evalueringer med forslag til hvordan forskellige arbejdsgange bedre lod sig udnytte og var positive overfor den stadige vekslevirkning mellem læremiddel og læringsressource. Konklusionen er at tekstbøger stadig repræsenterer en væsentlig fond af viden for elever og lærere, men at de digitale læremidler og tilgængelige læringsressourcer får stor betydning for hvilke arbejdsprocesser og hvilke typer af tekstkompetenceudvikling der muliggøres. Derfor bliver brugen af og samspillet imellem læremidler og læringsressourcer et markant krystalliseringspunkt som spejler de forventninger et samfund har til læring og viden og især til *hvordan* vi skal få fat i disse to eftertragtede størrelser.

Noter

1. Mit Ph.D. projekt indbefatter et tæt samarbejde med forlaget Systime som bl.a. har bidraget med læremidler, mens jeg har fungeret som konsulent for udgivelser der har haft relevans for projektets udviklingsdel.

Litteratur

Bruun, B., Heggelund, Nanna Christensen og Naumann, Ulla (2003). *Rod i sproget* Forlaget Systime.

- Cope, B. and M. Kalantzis (2000). *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures*, Routledge.
- Fterniati, A. and J. A. Spinthourakis (2005-2006). »Implementing a Text Oriented Approach to Effect Students' Textual Competence.« *The International Journal of Learning* 12.
- Green, B. ((1988)). »Subject-specific literacy and school learning: a focus on writing.« *Australian Journal of Education* 30, (2): 156-69.
- Hasan, R. a. W., Geoff, Ed. (1996). *Literacy in society*. Applied linguistics and language study, Longmann.
- Hetmar, V. (2001). »Tekstkompetence.« *Rapport fra forskningskonferencen i Nordisk Netværk for Tekst- og Litteraturpædagogik*
- Jensen, J. F., Ed. (1998). *Multimedier, Hypermedier, Interaktive Medier*. Fisk, Aalborg Universitetsforlag.
- Jewitt, C. (2006). *Technology, Literacy and Learning – A multimodal approach*, Routledge.
- Kress, G. o. L. T. V. (2001). *Multimodal discourses*, Oxford University Press
- Poulsen, H. (2005). *Grundbogen*, Forlaget Systime
- Ryan, M.-L., Ed. (2004). *Narrative across Media – the Language of storytelling*, University of Nebraska Press.
- Schjødt, M. (2003). *Switching* Forlaget Oncotype.
- Sefton-Green, J. and R. Sinker, Eds. (2000). *Evaluating creativity : making and learning by young people*, Routledge.
- Selander, S. S., Dagrun (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo
- Skjeldbred, D. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsudvikling av lærebøker og andre læremidler* Tønsberg, Høgskolen i Vestfold,.
- Street, B. (2003). »What's new about New Literacy – Critical approaches to literacy in theory and practice.« *Comparative Education*.
- Säljö, R. (2003). *Læring i praksis – et sociokulturelt perspektiv*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Wikman, T. (2004). *På spaning efter den gode läroboken – Om pedagogiska texters lärande potential*, Åbo Akademis förlag.

Nikolaj Frydensbjerg Elf

Fra massekommunikation til multimodalitet – overvejelser om fortid og fremtid for danskfagets mediepædagogik¹

I de seneste år har man kunnet iagttage en forstærket interesse for at diskutere medieundervisning i danskfaget og mediepædagogik på tværs af fag. Denne artikel bidrager til diskussionen gennem en analyse af medieundervisningens fortid og fremtid – fra massekommunikation til multimodalitet. Artiklen giver et bud på hvordan man, inspireret af dansk og udenlandsk forskning, kan designe undervisningsmateriale som tager bestik af tre aktuelle samfundsmæssige udfordringer: tidens medieteknologiske udvikling, et nyt faglighedsbegreb og børn og unges mediebrug. Afslutningsvis tilbydes nogle nye begreber og modeller for mediepædagogik.

Introduktion

Forskere og undervisere som beskæftiger sig med medieundervisning i dansk, inklusive mig selv, har haft en tendens til at indtage *underdog*-positionen (Elf 2003). Men som det er i nu, særligt i de erhvervsgymnasiale uddannelser, er der noget der tyder på at vi må forlade denne position. Sagen er jo at medieundervisningen og mere bredt mediepædagogikken har ret til at være en del af dansk, på alle uddannelsesniveauer, ja, faktisk *skal* den i stadig stigende grad være der ifølge bekendtgørelser og læreplaner, og den *bør* være der fordi der er gode samfundsmæssige begrundelser for det. Samtidig kan man se af gymnasiereformens bekendtgørelser og læreplaner at brugen af medier som undervisningsmiddel og organisatorisk værktøj på tværs af fag og ledelsesniveauer er blevet kraftigt opprioriteret. I denne artikel vil jeg særligt fokusere på danskfagets mediepædagogik. Formålet er at komme relativt hurtigt

forbi det fagdidaktiske *begrundelsesspørgsmål* (hvorfor overhovedet en danskfagets mediepædagogik) for at begynde at kunne svare på *indholds- og implementerings-spørgsmålene*: *Hvad* skal der fyldes i begrebet, og *hvordan* skal der undervises i det? Jeg anskuer sagen fra et forskningsmæssigt og empirisk synspunkt, derfor bliver jeg også nødt til, om ikke andet, at spørge: Hvordan får vi pålidelig viden om denne form for undervisning i dansk? Hvordan ser undervisningsvirkeligheden rent faktisk ud?

Problemsonderinger

I disse kanon-tider er det nok en god idé først at konstatere at der rent faktisk er et problem, på vegne af medieundervisningen i dansk, men også at nogle både populære og mere teoretiske bud hele tiden ligger og skvulper i overfladen. I 2003 inviterede tidsskriftet *Ekko* forskere og undervisere til at give et bud på medieundervisningens status i danskundervisningen – og samtidig skitsere fremtidsscenerier. Det samme gjorde *Dansk Noter* i 2005 med samme formål i sin *tour de force* gennem fagets tre stofområder. Mere teoretisk formuleret kunne man sige at redaktionerne ønskede en refleksion over kombinationen af de to forsknings- og praksisfelter: danskfagets didaktik og mediepædagogik (i betydningen: undervisning *om* medier), som mødes i hybriden danskfagets mediepædagogik.

Henrik Poulsen, som *hands on* har fulgt denne hybrid i mange år og både leveret adskillige lærebøger og også en forskningsoversigt til den (Poulsen 1999), sammenlignede, i en formulering der siden er blevet stående, danskfagets mediepædagogik med en bil der ikke kunne køre (Poulsen 2003b)! Hans mere teoretisk formulerede signalement er en temmelig kras konstatering af at der *ingen tradition er, at hele feltet skal tænkes om fra bunden*, at denne tænkning må forholde sig til et *nyt faglighedsbegreb* og en *ny forståelse af pædagogik og didaktik*, og at der må udvikles og arbejdes med *organiske koblinger mellem teori og praksis*. For de der ligesom Poulsen de seneste 30 år har fulgt danskfagets mediepædagogik, forsket i den, måske skrevet lærebøger til undervisningsbrug indenfor området, og derved forsøgt på forskellig vis at bidrage til dens udvikling, kan hans diagnose virke lidt nedslående, måske endda provokerende. Jeg er langt hen

ad vejen enig med Poulsen; vil dog pointere at der formentlig ér en tradition, vi kan bare ikke tilslutte os den.

Poulsen er da også bekendt med – uden at han dog refererer til empirisk forskning, og det er et af hans og feltets grundlæggende problemer – at der foregår medieundervisning i danskfagets regi. Men han mener at denne undervisning er udtryk for spredt og skæv fægtning, som savner en adækvat optik. Skæverten kan ifølge Poulsen sammenfattes i begrebet *massekommunikation*, som har været mestermetaforen i mange år for medieundervisning i dansk i de gymnasiale uddannelser. Massekommunikation udviklede sig til en praksis hvor der kun undervistes i helt bestemte mediegenerer og med helt bestemte tilgangsvinkler, typisk ideologisk-samfundsorienterede, som er udskilt fra fagets øvrige stofområder, litteraturen og sproget. I de nye læreplaner for dansk i de gymnasiale uddannelser er massekommunikation faldet ud og erstattet med nye begreber; noget af æren for dette må tilskrives Poulsen. Spørgsmålet er hvad der skal stilles i stedet. Her begynder de nye konstruktive forslag; men også diskussionen.

Poulsen selv har slået til lyd for en ny mestermetafor, en *genretilgang* til medieundervisningen i dansk, der fx vil kunne føre til en mediebeskæftigelse med Søren Kirkegaard (Poulsen 2003a). Dét bud blev som bekendt ikke skrevet systematisk ind i læreplanerne, men er interessant for sådan en som mig som har fået til opgave at anlægge en mediepædagogisk vinkel på Kirkegaards samtidige, H.C. Andersen. Det er min opfattelse at en genretilgang er et vigtigt *element* i fremtidens mediepædagogik for dansk; jeg opfatter Poulsons bud som inspireret af intentionerne i *Fremtidens danskfag* (som jeg var sekretær for og medforfatter til, se Undervisningsministeriet 2003) om at man skal anlægge et bredt *teksttypeblik*, hvilket igen går tilbage til Frans Gregersens artikel om »Dansk som generer« (1998). Men det er ikke nok at sige 'generer', hverken for mediepædagogikken eller andre bindestregspædagogikker i danskfaget. Poulsons seneste indspil i debatten (2005) tyder på at han mener det samme.

Pointen med at inddrage Poulsons diagnose her og nu er imidlertid at give et første eksempel på at der er nogle, mange, i og uden for faget i ind- og udland der mener at kunne konstatere et problem, som står til diskussion og leder efter en løsning, der ikke lige er rundt om hjørnet. Problemet kan umiddelbart formuleres sådan her:

Hvordan skal danskfagets/modersmålsfagets medieundervisning tænkes i fremtiden? Jeg vil, som allerede antydnet, udvide spørgsmålet en smule og spørge hvordan danskfagets *mediepædagogik* skal tænkes; og med dét mener jeg at mediepædagogik må forstås som dobbeltheden af undervisning om medier (el. medieundervisning) og undervisning med medier (medier brugt som didaktisk kommunikationsmiddel). Det betyder at man i hvert fald delvist skal tænke danskfagets medieundervisning sammen med undervisningen med medier. Det første forudsætter som bekendt det sidste, men ikke omvendt: undervisning med medier fører ikke nødvendigvis til medieundervisning; lige så lidt som mundtlig undervisning nødvendigvis fører til undervisning om mundtlighed. Dansklæreres manglende kompetence til at undervise med medier er en ofte overset barriere (som der er mange gode grunde til, fx manglende efteruddannelse og teknologiske problemer, der fører til usikkerhed og nervøsitet) for at medieundervisning overhovedet kommer op at stå.

For at undgå skyttegravskrige mellem fagets fløje er det værd at bemærke at det ikke kun er danskfagets fremtrædende medieundervisnings-*aficionados* som stiller det grundlæggende spørgsmål; det rejses også af prominente litterater som fx Peer E. Sørensen. Han hævdede for nogle år siden før debatten om danskfagets kernefaglighed for alvor blev hed, at »de nye medier repræsenterer nye muligheder og nye erkendelsespotentialer i faget. De peger på helt andre skriveprojekter end de vante, og de rejser fundamentale problemfelter om relationerne imellem de forskellige tegntyper (tekst/billede) og æstetikker«. Disse medier, fortsætter han, »vil komme til at præge danskfagligheden i de kommende år og dermed gribe ind i den del af kernefagligheden, der har med den traditionelle finkultur at gøre« (Sørensen 2001, 17). Det er jo interessant læsning fra en gammel ideologikritiker og Andersen-kender der som alle andre på humaniora har gennemgået den kulturelle vending. Sørensen fejer al tvivl af banen og åbner op for medierne og deres populærkulturelle former som muligt dannelsesmiddel; på linje med Jan Thavenius' analyse af dannelsesproblematikken i *Den motsägesfulla bildningen* (Thavenius 1996). Det er et noget andet synspunkt end dét man kom til at høre senere i debatten om Fremtidens danskfag fra gymnasiefractionen i Dansklærerforeningen; og også fra den kreds af litterater, inklusive Sørensen, som endte med at henvende sig til ingen ringere end Fol-

ketingets uddannelsesvalg med et ønske om at bevare litteraturens særstatus i danskfaget. Men Sørensen har helt ret, i det jeg citerede ham for. Og jeg vil hævde at H.C. Andersen kunne være et rigtigt godt eksempel på de koblinger mellem nye medier, nye erkendelser og nye elevorienterede fagligheder som Sørensen lægger op til. Det kunne videospil også. Når jeg nævner videospil, er det for at pege på en lille, ofte set, begrænsning i Sørensens identifikation af 'forskellige tegntyper': Videospil er ikke kun en blanding af tekst og (levende) billeder, de er i høj grad også lyd – og interaktivitet. Ligesom så mange andre moderne udtryksformer. Lyds (med)betydning har vi notorisk haft svært ved at integrere i danskundervisningen.

Poulsen og Sørensens problemkonstateringer er på ingen måde enestående. De understøttes, ikke overraskende, af den sparsomme empiriske mediepædagogiske forskning vi har, uanset hvilket uddannelsesniveau der forskes i. Fra min danskfags-gymnasiepædagogiske udkigspost kan jeg konstatere at den empirisk orienterede mediepædagogiske forskning der ér lavet, som samtidig siger noget om danskfaget, primært er orienteret mod folkeskolen (Sørensen 1994, Sørensen 1994, Andresen og Sørensen 1994, Tufte 1995, Henningsen 2005, Bundsgaard 2005) eller orienteret mod en ikke-skoleforpligtet, uformel kontekst som ungdomsskoler (Drotner 1991). Det har ført til relativt stort spillerum for mediepædagogisk praksis, herunder danskfaglig medieundervisning, i folkeskolen og meget stort spillerum for at arbejde pædagogisk med medier i ungdomsskolen. Hvad angår gymnasiet, er det, så vidt jeg kan overskue feltet, kun Ulrik Lehrmann, Christa Lykke Christensen, Anne Jerslev og Henrik Hansen som i de senere år i mindre studier har arbejdet eksplicit empirisk orienteret med at beskrive medieundervisningen og gymnasieelevers mediekompetencer. Blandt andet har Christensen i flere omgange problematiseret forestillingen om at unge skulle være visuelt kompetente (2003), hvilket indirekte er et argument for at styrke danskundervisningen i visuelle udtryksformer eller blandformer hvori det visuelle indgår, både i folkeskolen og ungdomsuddannelserne. Anne Jerslev har undersøgt unges (alderen 15-16) mediereception i og uden for skolen (Jerslev 1989) og i den forbindelse argumenteret for at man bør orientere sig langt mere mod deres egen mediekultur og identitetsdannelse i tænkningen af danskfagets mediepædagogik; på dette punkt ligger hun på linje

med Drottners *At skabe sig – selv* (1991) og tendenser i international mediepædagogik.

Men hvis man skal karakterisere den empiriske forskning i Danmark, kan man lidt groft sige at den er en bastard der halter bagefter; noget tilsvarende kan man sige om undervisningspraksis. På den måde deler den skæbne med dansk som fremmed- og andetsprogsforskningen. Man kan også sige at der er efterladt et vakuum til nytænkning i og med at 'massekommunikations'-termen som mestermetafor for danskfagets mediepædagogik nu er opgivet i de seneste læreplaner for gymnasiet samtidig med at man i disse delvist har skruet op for *volumen* med hensyn til at kunne undervise om og med medier, med brug af meget forskelligartet og nogle gange forvirrende terminologi. Denne diagnose understøttes af en lille undersøgelse Undervisningsministeriet lavede af titlerne i større skriftlige opgaver i hhx-dansk 2001 (Undervisningsministeriet 2001b), som viste hvor snævert og hvor lidt man beskæftiger sig med medieproblematikker i dansk, også når elever har friheden til selv at bestemme. Og den er senest blevet man kan næsten sige bevist af Sven Erik Henningsen i hans Ph.D.-afhandling om *Medier og læring i skolens danskundervisning* (Henningsen 2005), hvor han påviser, i en kvantitativ opgørelse, at brugen af medietekster i grundskolen er ganske snæver og traditionelt orienteret. Grundskolen leverer ellers et langt større spillerum for medieundervisning end de gymnasiale uddannelser. Men der skal altså tilsyneladende andet og mere til end at ændre ordlyden i læreplaner for at ændre praksis. Muligheden foreligger naturligvis også at der er tale om et legitimt bevidst valg fra elever og læreres side: De mener simpelthen ikke det er interessant eller relevant. Set fra min position mener jeg dog der er andet og mere på færde. Jeg anlægger det man kan kalde en sociokulturel eller socialemiotisk betragtning på undervisning, og fra den position vil man snarere sige at nogle *ideologiske komplekser* og *diskursive regimer* for fagets vidensproduktion gør at der ikke kommer gang i medieundervisningen. Regimer kan udfordres, men de er svære at fjerne.

Før de nye læreplaner for dansk i de gymnasiale uddannelser kom, opsummerede Gunhild Agger (2001) situationen for medieundervisningen i dansk på følgende måde: 'Den befinder sig på tålt ophold – og det er i længden en utålelig situation'. Det samme kan man på mange niveauer sige om refleksionen over medieundervisningen.

At hendes nys udkomne disputats for nylig blev rubriceret i *Dansk Noters* bibliografi under »Litteraturhistorie og litteraturteori«, er en tragikomisk illustration af den litterære *bias* der ligger dybt begravet i bibliografien – og fagets praksis. Agger foreslår i øvrigt selv *mediehistorie* som et vigtigt mediepædagogisk koncept der bør få en *revival* i danskundervisningen; på linje med Lehrmann. Jeg opfatter mediehistorie – på linje med genresynsvinklen – som endnu et element i danskfagets mediepædagogik. I den nye bekendtgørelse for dansk på hhx er den endda blevet opprioriteret, således at mediehistorie udgør ét ud af en håndfuld fokusområder.

Man kan notere sig at Poulsen, Sørensen og Aggers spekulative diagnoser stemmer overens med internationale undersøgelser af medieundervisning (typisk kaldet *media literacy*) i og uden for modersmålsfaget. Fx peger en UNESCO-undersøgelse fra dette årti på at medieundervisning »appears most frequently as a ‘pervading’ element of the curriculum for mother-tongue language or social studies« (Buckingham & Domaille 2003, 43). I disse fagkontekster, fortsætter artiklens forfattere, er medieundervisningen »loosely defined and assessed as such«. At forfatterne interesserer sig for hvordan medieundervisningen bliver vurderet, er der en god grund til. Det er en tommelfingerregel at hvis man vil ændre et fags undervisningspraksis, skal man ændre på dets obligatoriske evalueringsformer. Fraværet af evaluering af medieundervisningen tyder på at feltet i realiteten bliver nedprioriteret. Danmark leverede også data til undersøgelsen.

Denne globale diagnose maner til en vis lokal besindighed: At skabe eller ændre fagrækken og et modersmålsfags tradition i retning af mere medieundervisning går langsomt, af mange forskellige grunde, og forandringer er absolut ikke gjort alene ved forskning, eventuelle ændringer i bekendtgørelser og nye læremidler; det er læresætningen fra uddannelsesforskning generelt og forskning specifikt i andre af danskfagets »nye« pædagogikker, fx skrivepædagogik og andetsprogspædagogik. Sagt på en anden måde er der ingen grund til at blive melankolsk over at tingene går langsomt, for genstandsområdet danskfagets mediepædagogik er et relativt nyt forsknings- og undervisningsfelt sammenlignet med både litteraturpædagogikkens og sprogpædagogikkens mere end hundrede år gamle historie. Modersmålsfaget, ikke kun i Danmark, har traditionelt været defi-

neret som et sprog- og litteraturfag, idet det har skullet tjene som *nation building*-fag (se fx Mortensen 1979). Hvis det er sandt at de nye medier er uden grænser, som Jørgen Riber Christensen gjorde rede for i *Dansk Noters* temanummer (Christensen 2005), og man kunne lidt drilsk indskyde at han vel mener fra bogens eskalerende udbredelse i 1800-tallet og frem, indebærer dette et fundamentalt opgør med legitimeringen af danskfaget som 'stammeopbyggende' (med en lille omformulering af et berømt/berytet Vilhelm Andersen-citat fra begyndelsen af 1900-tallet). Et sådant opgør kommer formentlig ikke til at ske uden sværdslag, slet ikke i en kulturkamptid.

Legitimeringens »hvorfor?«

Disse foreløbige problemsonderinger og forskningskortlægninger betyder naturligvis ikke at man ikke skal være utålmodig på medie-pædagogikkens vegne! Tværtimod skal man presse på for at integrere den i danskundervisningen og -forskningen. En fornuftig argumentation for medie-pædagogik med særlig fokus på medieundervisning, som man både finder hos medie- og modersmålsfagsforskere i ind- og udland, er at moderne kultur i det nye årtusind er en *globaliseret semiotisk mediekultur*. Modersmålsfaget som et moderne dannelsesfag må tage udgangspunkt i denne kultur når rammerne for faget tænkes (se fx Drotner 2001a, Kress 1995). Gør man ikke det, uddanner man til det 19. århundrede, ikke det 21. Denne argumentation vil jeg tilslutte mig – og udbygge i denne sektion. Man kan argumentere for at der en dybere grund til at man netop nu bliver nødt til at genoverveje danskfagets medie-pædagogik. Grunden er at der sker markante opbrud og forandringer i samfundsudviklingen, som får konsekvenser for medieudviklingen og (fag)pædagogikken. Selv hvis man for blot få år siden havde haft et stærkt begreb om og for medie-pædagogikkens teori og praksis, baseret på solid empirisk forskning, kan man hævde at nye historiske udviklinger fordrer at man vender bøtten på ny og stiller spørgsmålstejn ved begrundelsesmæssige, indholdsmæssige og implementeringsmæssige forhold ved danskfagets medie-pædagogik, altså spørger til dens *hvorfor*, *hvad* og *hvordan*. Og for at kunne svare på disse spørgsmål er det måske allervigtigst at stille spørgsmålet *til hvem* undervisningen henven-

der sig, altså at man spørger til eleverne og deres kultur, sådan som Drotner og Jerslev har pointeret det. Sagt på en anden måde er der historiske øjeblikke hvor en gentænkning er mere nødvendig end andre. Jeg vil her fokusere på tre udviklinger: *medieudviklingen, den fagdidaktiske udvikling samt unges mediebrug.*

Medieudviklingen

Hvad angår medieudviklingen, kan man nærmest ved selvsyn konstatere at den teknologiske og kulturelle udvikling foregår meget hurtigt, ikke mindst på grund af udviklingen inden for it og de såkaldte 'nye medier', hvormed menes digitale medier. Hvis man ikke synes selvsynet er nok, kan man med medieforskningen i hånden (Jensen 2003) forvisse sig om at medie billedet rent faktisk bliver mere og mere komplekst både at bruge og forstå. I en mediepedagogisk sammenhæng kan man især bemærke at den it-teknologiske udvikling som uafviseligt er foregået og ser ud til at fortsætte, inden for de seneste år er blevet ledsaget af en forandringsretorik som for nogle – særligt teknologiproducenter og uddannelsespolitikere – indebærer en samfundsmæssig revolution, også i uddannelsesmæssig sammenhæng. Mest kendt blandt gymnasielærere er nok rapporten *Det Virtuelle Gymnasium – Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet* (Undervisningsministeriet 2001a). Set i bakspejlet var rapporten måske nok mere udtryk for Bill Gates-ønsketænkning end reelle udviklingsmuligheder i det faktiske danske uddannelsessystem; men bag denne rapport ligger der ret omfattende og spændende forskning i computerunderstøttet læring, bl.a. samlet under betegnelsen CSCL (Computer Supported Collaborative Learning).

At holde modernistisk fremtidsretorik op mod realiteter, og forske på mere empirisk grund i dette genstandsområde, er to forskellige ting. Som det er blevet sagt af sociologerne Sonia Livingstone og Leah Lievrouw, er forskning i ICT som at forske i et *flying target*, et objekt der hele tiden bevæger sig (Livingstone & Lievrouw 2002). Forskere kan se objektet findes, men de ved forholdsvis lidt om det – og må foreløbig blot opstille hypoteser om det. Det gælder også undervisningen med og om medier i uddannelsessektoren. En af de første kritiske hypoteser som har været opstillet, bygger på en

skepsis over for *teknologideterminisme*. Livingstone udtrykker det på denne afvæbnende måde: »the time scale of technological development differs from that of social change« (Livingstone 1999: 61). For at overføre denne pointe til en uddannelsesmæssig sammenhæng kan man fx sige at selv om man indkøber it-udstyr og ledsager dette udstyr med normative, regulerende direktiver fra ledelsesmæssig og politisk hold om at det skal integreres i fagene, fx gennem et efteruddannelsesprogram som Skole-it, er det ikke sikkert at dette fører til forandring i retning af væsentligt nye arbejdsformer og it-baseret faglighed, og måske endnu mindre sikkert at det fører til forandringer i retning af et videns- og netværksamfund praktiseret på skoleplan. Som Stig Hjarvad (2003) polemisk har formuleret det, er det mere sandsynligt at vi får et *selskabeligt* samfund end et vidensamfund hvis og når (nye) medier introduceres i skolesammenhæng. Man hygger sig med medierne, men bygger ikke nødvendigvis faglig viden op med dem. Tilstedeværelsen af nye medier er ikke i sig selv nok.

Mere generelt kan man sige at det kræver omfattende både kvantitative og kvalitative undersøgelser for at kunne sandsynliggøre en sammenhæng mellem en forandret mediekultur og faglige forandringsprocesser og -opfattelser. Medieforskere er foreløbig delt mellem voldsom optimisme og udpræget skepticisme – såkaldte *boosters and doomsters* – og noget derimellem i vurderingen af hvilken betydning medieudviklingen har og bør have for undervisningsmæssige sammenhænge (se Bigum & Kenway 2001, Drotner 2001b, Resnick 2000, Busch et al. 2004, Bundsgaard 2005). Men én ting er sikker: Der er opbrud i medieudbuddet og mediebrugen i vores samfund, også i en skolekontekst, og også i en danskfaglig undervisningspraksis.

Fagdidaktisk udvikling

Det var den mediemæssige begrundelse for at revurdere danskfagets mediepædagogik lige nu. Den anden vinkel er fagdidaktikkens udvikling, som der også er opbrud i. Der er faktisk et generelt opbrud i pædagogikken, som har bund i paradigmatisk samfundsændringer. Opbruddet kan karakteriseres med ét ord: kompetencetænkning. Der er nogle forskere der karakteriserer dette begreb som om ikke revolutionerende, så noget der ligner;

og der er samfundsdebattører, også inden for faget, som mener det er noget fanden har skabt. I en dansk kontekst har Bent Andresen, professor med speciale i didaktisk design, karakteriseret begrebets betydning relativt nøgternt på følgende måde: »[Kompetenceudvikling] er et udtryk for en helt ny kurs. Den enkeltes kompetenceudvikling kommer i centrum. Industrisamfundets model er på retur. Det gælder ikke masseproduktion af undervisningsforløb, men derimod individuelle læringsforløb. Indsatsen bliver koncentreret om den enkeltes udvikling af kompetencer« (Andresen 2001, 39). Denne generelle nytænkning af undervisning i retning af en kompetenceudvikling er på ingen måde en original dansk tanke, men refererer til en generel international idéhistorisk nyudvikling, som ser ud til at være kommet for at blive. Den amerikanske curriculumteoretiker John St. Julien formulerer paradigmeskiftet på denne måde:

Some things remain the same: Knowledge remains the foundation of competence; knowledge continues to transcend the bounds of the personal. Knowledge can still be considered to reside in objects. But things change as well: Knowledge is firmly material; it is distributed outside the head; knowledge is decidedly social and always situationally contingent. (St. Julien 1997, 264)

I forhold til en dansk debat kan man konkludere at når man anvender begrebet kompetenceudvikling, behøver det altså ikke nødvendigvis at være lig med djøficering, terapeutisk *neuro linguistic programming* (NLP) eller hvad man nu ellers hører forfærdede modstandere (læs: fx højskoleforstander Jørgen Carlsen) af begrebet påstå. Begrebet er langt mindre poppet end som så. De fleste uddannelsesteoretikere mener det er et begreb der er kommet for at blive (Gleerup 2005). Og kompetencebegrebet vil få konsekvenser for fagdidaktikken, herunder den specifikke tænkning af *danskfagets didaktik* og de politisk-normative dokumenter (fagbilag og formålsparagraffer, evalueringsbestemmelser etc.) der strukturelt rammesætter faget. Hvad angår fagdidaktikken generelt, er en af de mest markante udviklinger at man i stigende grad forsøger at beskrive fag gennem *faglige kompetencebeskrivelser*, hvilket allerede delvist er slået igennem i de nye læreplaner. Jeg har selv været med til at definere et fagligt

kompetencebegreb på denne måde, med tysk eller i princippet alle mulige andre fag som eksempel: »*En tysk(faglig) kompetence er en vidensbaseret parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer som rummer en bestemt slags (tysk)faglige udfordringer*« (Busch et al. 2003: 19). Man kan netop kalde dette en sociokognitivt orienteret tilgang til faglighed. Den fokuserer på elevers aktive læring og udviklingen og raffineringen af deres kompetencer, herunder tyskkompetencer, over et langt uddannelsesliv, ja et helt liv. Tilgangen står i modsætning til en ensidigt *stof-orienteret* beskrivelse af faglighed hvor der er fokus på lærerens gennemgang af det *pensum* som konstituerer faget. Stoffet er naturligvis stadig en vigtig del af fagtænkningen, men stoffet er underordnet de aktive kompetencemål der opstilles for faget, og skal ses i relation til elevforhold og lærerforhold (jf. den didaktiske trekant) og en lang række andre forhold der er relevante for og påvirker undervisningspraksis, såsom arbejdsformer, evalueringsformer, skolekultur, læremidler.

Sagt på en anden måde kan fagene og dets fokusområder – eksempelvis danskfagets mediepædagogik – tænkes ret anderledes under en fremtidig kompetencetilgang i forhold til hvordan de blev tænkt for 30 år siden da medieundervisning blev introduceret som 'undervisningsområde' (Olivarius et al 1976), og hvordan de stadig tænkes. Som antydnet har kompetencetænkningen allerede fået konsekvenser for tænkningen af danskfagets didaktik. Den aktuelle tænkning af danskfagets didaktik er en *diskussion*, som ikke er præget af konsensus, men af indbyrdes modstridende opfattelser. Der findes ikke én danskfagets didaktik, som gennemstrømmer danskfaget på alle niveauer, men flere indbyrdes meget forskellige danskidaktikker, som dominerer i og inden for forskellige institutionelle kontekster. I den forstand er danskfaget et splittet fag, som har ondt i identiteten; og som ikke mindst eleverne har svært ved at forstå og forklare hvad går ud på. Som et forsøg på at komme ud af denne ugenomsigtighed nedsatte Undervisningsministeriet som bekendt i 2001 et arbejdsudvalg der skulle give et bud på fremtidens danskfag. Resultatet, som jeg har medansvar for, blev *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid* (Undervisningsministeriet 2003), som ikke kan kaldes en danskidaktik, men dog rummer et skelet til én. Eftersom det gymnasiale læreplanarbejde hurtigt og effektivt gjorde mange af rapportens anbefalinger til fortid, er det

nok værd at rekapitulere dens hovedpointer. Det overordnede *dannelsessigte* med faget tænkes som dét at udvikle eleveres historiske og geografisk-rumlige bevidsthed. Med hensyn til kompetencer skal elever kunne forholde sig til tekster i tid og rum og navigere i det der overordnet karakteriseres som et *semiocy*-samfund, hvor man omgives af en række kommunikative praksisser, som man skal kunne håndtere.

Efter gymnasireformen har vi nu en situation hvor mediepædagogikken i gymnasial sammenhæng i danskfaget tænkes som en to-ledet størrelse: som *mål* og *middel*, som *stof* og som *undervisningsredskab* og, formuleret i implicitte vendinger, som en praksis som begynder og slutter i elevernes dannelsesproces i og især uden for skolen: på arbejdet, i fritidslivet, privat. Denne tankegang går godt i spænd med den helhedsorienterede mediepædagogiske tænkning som har været kendt i folkeskolesammenhænge i en del år (Tuft 1995, Tuft 1998) og også er velkendt i international sammenhæng (Buckingham & Domaille 2003). Traditionelt har man defineret mediepædagogik primært som undervisning *om* medier og sagt at undervisning *med* medier ligger i periferien af mediepædagogikkens genstandsfelt. Nu tyder det på at den potentielle og delvist reelle integration af medier som undervisningsmiddel kan forskyde det vægtforhold – og dermed betingelserne for tænkningen af mediepædagogikken.

Problemet, kunne man imidlertid indvende, fra den sociokognitive vinkel, er at der stadig en voldsom mangel på forståelse i læreplanerne af den semiocy-viden og kompetence som eleverne allerede medbringer fra deres hverdagsliv – en hverdag voldsomt præget af avancerede og komplekse semiotiske udtryk og erfaringer. Og selv hvis læreplanerne begyndte at anerkende disse kompetencer, må man sige at alle politisk-normative styredokumenter, delvist inspireret af akademiske overvejelser, altid må betragtes som et stort postulat, en hypotese, som skal afprøves i praksis. Man ved ikke hvad intentionerne fører til, det har ikke været afprøvet i virkeligheden, og man ved ikke hvordan fagenes vigtigste *gatekeepers*, lærerne, vil tolke intentionerne. Man kan i den forbindelse notere sig, hvad der er et generelt og gammelkendt problem i mediepædagogikken både i Danmark og i udlandet, at intentionerne ikke bakkes op af *efter- og videreuddannelse* af lærere. Man stiller krav til lærere om en ny fagtænkning og ny undervisningspraksis på en række vitale punkter

uden at man kan forvente at lærerne skal eller kan vide hvad de skal stille op med disse krav. De må langsomt omforme den fagtradition og fagtænkning de selv er opflasket med på universitetet og stykker sammen på småkurser og lokalt.

Sagt på en mere positiv måde er der i gymnasiesammenhæng åbnet op for stort spillerum til faglig nyudvikling styret af innovative lærere. Lærere skal for så vidt agere refleksive praktikere for sig selv og i kollegiale sammenhænge samt i samarbejde med eleverne, som bliver de mere eller mindre frivillige prøveklude. Spørgsmålet, fra min position, er hvordan man forskningsmæssigt kan støtte denne udvikling – så den ikke kun bliver top-down, men også bottom-up. Og så man samtidig imødekommer unges mediebrug.

Unge mediebrug

Ligesom man kan konstatere at medierne har udviklet sig, så har unge i høj grad også udviklet sig med dem.

- I *Medier for fremtiden* redegør Kirsten Drotner for hvordan hun i 1998 foretog en undersøgelse af 1392 børn i aldersgruppen 6-16 år (dvs. nogle af de børn som er i ungdomsuddannelserne i dag). Gennem spørgeskemaer spurgte hun dem hvordan de brugte medierne. Hendes undersøgelser viser blandt andet at mere end ni ud af ti hver dag anvender tv (99%), ringer til nogen (97%), lytter til cd eller bånd (95%) og ser video (96%). Tv er hverdagens medium nummer ét. Det anvendes 6,3 dage pr. uge af alle. Til sammenligning anvendes Internettet 0,5 dage pr. uge. Gennem kvalitative interview om unges syn på medier blev det klart at børn og unge forstår medier i forhold til interesser og behov der ligger *uden for* medierne selv, og går *på tværs* af de enkelte medier. Medier er interessante fordi/hvis de kan bruges til noget der giver mening. Tv er det medium der opfylder flest individuelle, kulturelle og sociale behov. Drotner påviser at der er en klar sammenhæng mellem mediebrug og fritidsaktiviteter. Hvis man oplever at man har for lidt at tage sig til dér hvor man bor, bruger man flere medier. Det gælder både brug af tv, pc, bøger og blade.

Hun påviser også markante kønsforskelle i brug af medier. Det man har kaldt kundskabskløften mellem nye og gamle medier handler først og fremmest om køn. Drengene anvender underholdnings-medier (computerspil, konsolspil, gameboy) langt mere end piger. Fx spiller drenge gennemsnitligt computerspil 1 time og 18 minutter hver dag mod pigernes kun 18 minutter. Til gengæld anvender piger hyppigere computer til lektielæsning end drenge. Piger har en mere pligtbetonet anvendelse af computere end drenge. Piger anvender trykte medier markant mere end drenge. Fx læser 90% piger bøger mod 78% drenge. Der er også kønsforskelle i genrepræferencer. 10% af pigerne interesserer sig for romantik, mod 1% af drengene. Idoler interesserer 15% af pigerne mod 2% af drengene. Action interesserer 10% af drengene mod 2% af pigerne. Nyheder interesserer lige få drenge og piger, nemlig 3%. Medieudbudet påvirker børn og unge både individuelt og socialt, idet de fremmer både individualisering og ritualisering. Individualiseringen ser man især i hverdagen. 19% børn og unge ser deres yndlingsprogram alene. Til gengæld ser man en tendens til ritualisering i weekenden, hvor 42% ser deres yndlingsprogram på tv med venner. På baggrund af undersøgelserne konkluderer Drotner at man kan opstille nogle opgaver til skolen i fremtiden, blandt andet:

- At fastholde og udvikle den seriøse computerinteresse hos børnene fra laveste socialgruppe, som ellers risikerer at blive en restgruppe.
- At udnytte børn og unges uformelle mediekundskaber, idet man er bevidst om at der er et gab mellem hvad de tror de kan, og hvad de faktisk mestrer.
- I den engelske undersøgelse *UK Children Go Online* ledet af Sonia Livingstone og Magdalena Bober fokuseres der særligt på unges erfaringer med Internettet. Man har undersøgt 1511 englændere i alderen 9-19 år. Data er fra 2004, altså ret nye. Til gengæld er der tale om en anden undersøgelseskontekst end Danmark, derfor kan man ikke generalisere 1:1 fra denne undersøgelse til danske unge. Nogle af de specifikke fund er at 75% har adgang til Internet hjemme, 25% har aldrig været på Internet hjemmefra, men at 92% har været på Internet-

tet i skolen. Selv hyppige brugere af Internettet, bruger det snævert (typisk færre end fem hjemmesider). Mange er ikke blevet undervist i hvordan man bruger Internettet. Børn og unge føler generelt ikke at de ved hvordan de skal vurdere informationen på hjemmesider: Fire ud af ti elever tror på det meste af den information de modtager gennem Internettet, og kun én ud af 10 er skeptisk over for den information de møder. Hvis man ser på brugen af Internet hjemme i forhold til andre samværsformer, er det karakteristisk at man bruger mere tid på at se tv eller være sammen med familien end at være online på nettet. Når man bruger Internettet, bruges det til skolearbejde (blandt 90% af de adspurgte), til at få information om andre ting (94%), e-maile (72%), spille spil (70%). Man bruger det også til at downloade musik (45%) og læse nyheder (26%). I undersøgelsen har man spurgt til det følsomme emne om hvilke 'illegitime' formål Internettet bruges til blandt 12-19-årige. Her svarer 21% kopiering af skoleopgaver, 8% at 'hacke' en hjemmeside, 5% at besøge en dating-site og 4% at sende mobbebeskeder. Og endnu mere følsomt har man interesseret sig for mødet med onlinepornografi blandt 9-19-årige, både fra en børn/unge- og en forældrevinkel. Det fremgår at 57% børn og unge har set online porno, men kun 16% forældre tror det! Det meste onlineporno ses utilsigtet. Næsten halvdelen af alle 18-19-årige synes de var for unge til at se porno. Generelt undervurderer forældre markant børns negative online-oplevelser. Undersøgelsens hovedkonklusion er denne:

- Man begynder at kunne tale om en ny kløft. »High users« bliver bedre brugere, deltager fx mere aktivt mht. at producere materiale til mediet (hjemmesider, chat, webloq etc.), men er også mere i risikogruppen for at blive udsat for negative oplevelser. »Low users« udsætter sig for færre risici, men får også færre udfoldelsesmuligheder. En ny kløft med forskellige frisættelsesmuligheder og risici åbner sig altså blandt børn og unge, idet der udvikler sig en markant forskel i kvaliteten, på mange måder, i deres brug af Internettet. Denne kløft bør en række samfunds-institutioner, inklusive skolen, forholde sig til.

Af de to undersøgelser kan vi man måske gå så vidt som til at konkludere at hvis moderen i arkaiske eller før-moderne samfund var den vigtigste socialisationsfaktor for børns udvikling og forberedelse til samfundet, så er medierne i stadig stigende grad ved at overtage den rolle – helt ned i vuggestuealderen. Medierne gennemvæver børn og unges liv. De påvirker fundamentalt deres måde at lære og (ville) vide på, deres kultursyn og smagspræferencer. Det skaber nogle grundlæggende udfordringer for alle skoleformer, inklusive gymnasieskolen. Børn og unge lærer fra medier, på forskellig vis og i forskelligt omfang. For at kunne tale om disse lærings- og dannelsesprocesser, er man begyndt at skelne mellem de uformelle medielæringsarenaer i modsætning til de formelle. Spørgsmålet for skolen – også danskfaget – er om man gennem nye didaktiske og pædagogiske overvejelser skal inddrage unges medieerfaringer og mediekundskaber fra det uformelle læringsmiljø i klasseundervisningen. Der er tale om et paradoks, som ikke holder i længden, i hvert fald ikke hvis man vil fastholde en forestilling om autenticitet og relevans i undervisningen. En australsk mediepædagog har formuleret det på denne lettere ironiske måde:

In fact, the classroom is one of the few places where formal taxonomic categories (e.g., the curriculum) and the official partitioning of time and space (e.g., the timetable) often are used to discourage children from blending, mixing, and matching knowledge drawn from diverse textual sources and communications media. (Luke 2003: 398)

Pointen er at der på mange ledder og kanter skal skabes rum for medier i skolen, på tværs af fagene og i fagene. Spørgsmålet, for mig, er *hvordan* det kan gøres, konstruktivt, for danskfagets vedkommende idet man samtidig tager bestik af medieudviklingen, den fagdidaktiske udvikling og unges nutidige mediebrug.

Forslag til fremtidigt forsknings- og udviklingsarbejde

Et af de grundlæggende spørgsmål for danskfagets mediepædagogik er som antydnet hvilken eller måske rettere hvilke overskrifter der skal sættes i stedet for det Ib Poulsen har kaldt det 'aflægs

udtryk massekommunikation'. Poulsen blander sig i koret af konstruktive forslagsstillere og foreslår alternative hovedområder som »medieproduktion, mediereception, mediekultur, medieæstetik, mediehistorie og medieinstitutionsanalyse« (Poulsen 2001). Selv om kategorierne virker spændende, er også de problematiske set fra en fagdidaktisk vinkel, særligt fordi de er udpræget stoforienterede, inddelt efter videnskabelige forskningsdiscipliner, og siger meget lidt om hvordan de skal og kan bringes over i praksis. Generelt gælder at videnskabsfaget ikke uden videre kan flyttes ned i undervisningsfaget; det leverer ikke svaret på hvilke(t) kompetencemål og hvilke vidensformer medieundervisningen i dansk og andre fag skal antage. Hvis man ser historisk på udviklingen af medieundervisningen i faget, fra begyndelsen af 1970erne og frem, kan man konstatere at de fleste af de læremidler (læs: lærebøger) der er fulgt i halen på forpligtelsen til at undervise i massekommunikation, har været videnskabstunge og teksttunge.² De er meget fokuserede på *stof*, på transmission, kunne man sige, af medievidenskabelige koncepter og erkendelser. De er til gengæld meget lidt fokuseret på alt det der ikke har at gøre med stof, men som også er en vigtig del af konkret medieundervisningspraksis i dansk og som former danskfagets mediepædagogik. I lærebøger ser man, når det går højt for sig, *forslag til arbejdsopgaver*; det er faktisk særligt karakteristisk for og et sympatisk træk ved lærebogsmateriale fra halvfjerdsene, hvor man i tidens ånd demokratiserende og mobiliserende ånd forsøgte at bringe eleven aktivt på banen. I nogle forord opfordrer man endda lærere og elever/studerende til at indsende ændringsforslag til bøgerne hvis man vurderer at teorierne og analyserne er fejlagtige (som fx Frands Mortensen). Arbejdsopgaverne forsvinder imidlertid fra lærebøger/undervisningsmateriale i 80erne.

Sagt på en anden måde: Medieviden er der nok af. Men systematisk fagdidaktisk viden om hvordan der undervises i denne viden, er der meget lidt af. Når Poulsen efterlyser en langt mere 'organisk' sammenhæng mellem teori og praksis, skal det opfattes som en efterlysning af mediepædagogisk forskning og udvikling hvor forestillingerne om hvilket stof der skal arbejdes med, og på hvilken måde, og med hvilke mål for øje, er langt mere situeret end tilfældet er i dag. Man kunne sige at han efterlyser en *teoretisk informeret, men*

empirisk funderet danskfagets mediepædagogik. Først når dén er udviklet, får mediepædagogikken måske for alvor gennemslagskraft indenfor danskfagets didaktik.

Denne selvrevsende kritik af den mediepædagogiske forskning og undervisning som værende ikke-empirisk funderet kan man gætte på at Poulsen har andetstedsfra; ud over at han sikkert har oplevet den på sin krop som underviser. Det er i hvert fald en kritik og en optik som den fremtrædende engelske mediepædagog David Buckingham har gjort sig til talsmand for ved flere lejligheder, faktisk fra helt tilbage i begyndelsen af 1990'erne til i dag (Buckingham 1990, 2000, 2003). I en central artikel, »Cultural Studies Meets Action Research In the Media Classroom« (1996), advokerer han og Julian Sefton-Green for en art *empirical turn* i tilgangen til mediepædagogik, også i modersmålsfagets sammenhæng. De peger således på at tænkningen af og forskningen i *media education* i en engelsk kontekst fra 70'erne og frem er præget af et 'handing down'-princip hvor akademikere fra medievidenskabeligt og modersmålsfagets hold så at sige rakte gode anbefalinger ned til lærere som rakte dem videre til elever. Buckingham og Sefton-Green påpeger at der i forskningskredse var »very little sense of what actually happened when those suggestions were put into practice« (224), og at »questions about children's existing knowledge about the media and about how they might learn, remained almost entirely neglected« (225). Resultatet – finder Buckingham og andre efterhånden ud af gennem etnografiske undersøgelser – har været at »grandiose expectations were seen to be rarely fulfilled«. Retorik på den ene side, realitet på den anden. Figuren kendes fra anden, svensk forskning i modersmålsfagsundervisning med en mediepædagogisk interesse (Malmgren 1992).

Som en modstrategi over for denne anti-empiristiske forskning i mediepædagogik foreslår Buckingham og Sefton-Green en anderledes klasserumsorienteret forskning. Når det gælder den del af den mediepædagogiske forskning der handler om skoleforpligtede, 'formelle' kontekster, er deres anbefaling at man går ind i klasseværelserne og ser hvad der foregår dér, eller måske ligefrem forsøger at designe og afprøve nogle teoretiske antagelser i praksis som et undervisningseksperiment. Det de lægger op til, er bl.a. en kombination af en intervenserende – eller som de selv kalder det: aktionerende – metodologi på den ene side og en medieetnografisk metodologi

på den anden side. Den etnografiske del af undersøgelsesmåden beskriver de i et konkret studie på følgende måde: »In gathering data for our research, we have used observation, individual and small-group interviews and surveys, and most significantly, we have considered students' own productions in a range of media, including their written reflections on their work« (228). Pointen er: Kom tæt på eleverne og hvad de rent faktisk gør med og tænker om medieundervisning.

Buckingham og Sefton-Green er bevidste om at de med denne undersøgelsesform får data som man må forholde sig kritisk-refleksivt til hvis det skal have nogen mere generel gyldighed for det genstandsområde de beskæftiger sig med. Som de udtrykker det: »We have tried to 'read' the data, not as transparent evidence of what students really think or feel, but as a form of social action that needs to be related to the social contexts in which it is produced.« (228) Buckingham og Sefton-Green er inspireret af Cultural studies og dens interesse for diskursanalyse, idet de analyserer den observerede og indsamlede mikrodiskurs fra klasseundervisningen og holder den op mod mediepædagogikkens veletablerede og normative makrodiskurs. Derved kan de fremanalysere diskurssammenstød, mulige begrænsninger ved makrodiskursen, men også mulige måder at korrigere makrodiskursen gennem erkendelser fra mikrodiskursen.

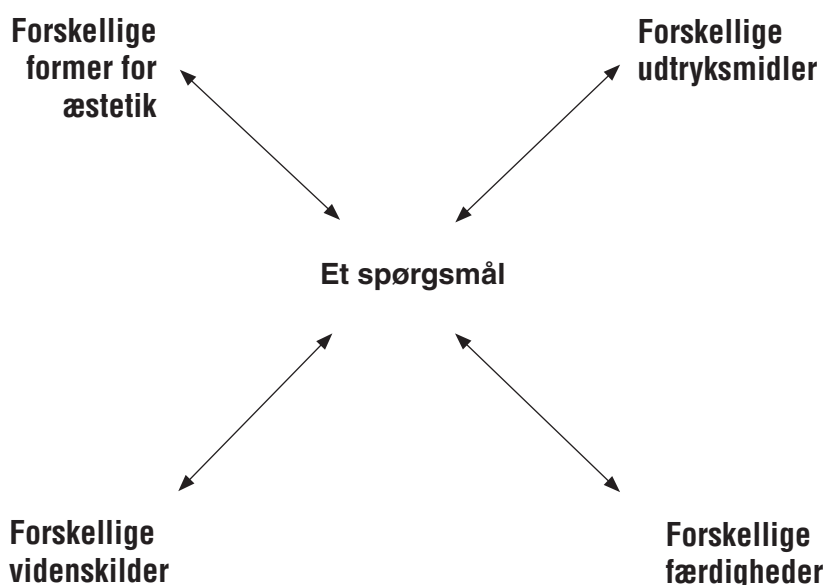
Nye begreber og modeller i mediepædagogikken

Hvad foregår der så af nyt i mediepædagogisk forskning, der kan være med til at flytte danskfagets mediepædagogik og inspirere til nye undervisningsforsøg? En af de tendenser man kan konstatere, er at it-pædagogisk forskning er ved at udskille sig fra den øvrige medieforskning, bl.a. ved oprettelsen af IT-universitetet og ved at den publicerer i særlige tidsskrifter og forlag og opererer inden for særlige paradigmer, såsom kollaborativ læring, som ikke nødvendigvis går i dialog med den hidtidige mediepædagogiske forskning (se fx McCormick 1998, Dillenbourg 1999, Dirkinck-Holmfeld & Fibiger 2002). Dele af den internationale mediepædagogiske forskning vil gerne parre sig med it-pædagogikken (jf. Buckingham og Domaille 2003), blandt andet fordi den gør sig mange nye spændende pæda-

gogiske tanker om sammenhængen mellem (undervisnings)design og vidensproduktion i og uden for fag. Spørgsmålet er snarere om it-pædagogikken vil parre sig med mediepædagogikken! Svaret kan få store konsekvenser for danskfagets mediepædagogik i fremtiden, nærmere bestemt for den integrative sammentænkning af mediepædagogik forstået som undervisning om medier og med medier.

Et af forsøgene på at tænke mediepædagogikken sammen i en helhed er Jan Thavenius' meget spændende diskussion af mediepædagogikken i del III af *Den motsägesfulla bildningen* (1996), hvor han taler om de nye dannelsesmidler, den fremmede mediekultur og den reducerende mediepædagogik. Han ender med at opstille to mulige modeller for en mediepædagogisk tænkning, det han kalder en Arbejdsdelingsmodel og en Funktionaliseringsmodel.

Funktionaliseringsmodellen



Thavenius' favoritmodel er funktionaliseringsmodellen, som ifølge ham selv er den mest elevudfordrende. Han kalder den en ikke-målrational og ikke-instrumentaliserende kompetencemodel, hvilket i høj grad klinger af en ideologikritisk, problemorienteret pædagogik, som kan føres tilbage til tanker i 70erne. Thavenius er bevidst om at funktionaliseringsmodellen i en vis forstand er for idealistisk på

vegne af eleverne og ikke kan appliceres i alle undervisningssammenhænge, og at arbejdsdelingsmodellen, som er mere stof- og lærerstyret, alternativt kan tage over. Inspireret af angelsaksisk *literacy*-forskning, som jeg skal komme ind på om lidt, opfordrer han generelt til en mediepædagogisk tænkning som er *kontekstsensitiv* og *pragmatisk* orienteret.

Thavenius bygger i nogen udstrækning på den internationale og navnlig den angelsaksiske mediepædagogik, som jeg her afslutningsvis vil fokusere på. Det er en mediepædagogik som i stigende omfang sammentænker medieundervisningen med *literacy*-begrebet. Thavenius sætter lighedstegn (bogstaveligt talt, et sted) mellem *literacy* og kompetencer. På det punkt adskiller han sig fra en anden fremtrædende nordisk mediepædagogisk forsker, Svein Østerud, som netop sonderer mellem kompetencetænkning og *literacy* (Østerud 2004). I min egen kommende Ph.D.-afhandling om medieundervisning (Elf, under udgivelse) foretrækker jeg *ikke* at sætte lighedstegn mellem *literacy* og kompetence, idet jeg forstår *literacy* som et begreb der mere snævert refererer til skrivekompetence og læsekompetence, ikke en hvilken som helst kommunikativ kompetence.

Denne tankegang understøttes af en ret massiv international forskning i *literacy* (Barton 1994, Kress 2003). *Literacy*-tænkningen i nyere tid kan ikke længere identificeres med en simpel interesse for at udvikle menneskers *tekniske* skrive- og læsefærdigheder. *Literacy* forbindes heller ikke af alle forskere udelukkende med en skriftkompetence. *Literacy* er blevet et samlebegreb for kompetencen til at kunne tolke og anvende skriftlighed indlejret i kontekstualiserede medierede praksisser, som knytter sig til historiske, sociale og personligt-emotionelle forhold. *Literacy*-forskningen er nærmest per definition pragmatisk og empirisk vendt og hviler på et semiotisk grundlag hvor man interesserer sig for tekster og tegn *i brug*.

I Günther Kress' udlægning af begrebet i den nærmest verdensberømte bog *Literacy in the New Media Age* formuleres netop et behov for at gøre op med den ensidigt skriftligt orienterede tænkning af kommunikative praksisser:

I have already said, insistently, that the major change is that we can no longer treat literacy (or 'language') as the sole, the main, let alone the major means for representation and communication. Other modes

are there as well, and in many environments where writing occurs these other modes may be more prominent and more significant. (Kress 2003, 35).

Med 'other modes', eller på dansk: andre modaliteter, sigter Kress blandt andet på det visuelle; og medier som *blander* det visuelle og verbale med en dominans af det visuelle, som fx flere og flere lærebøger, aviser, fjernsynet (hvor der så yderligere er tilført auditive og andre modaliteter i den samlede repræsentations- og kommunikationsproces, som dermed bliver ovenud kompleks). Jeg mener at hans grundlæggende iagttagelse citeret ovenfor: at der er andre repræsentationsformer i kulturelt omløb i nyere tid end blot den verbale, er indlysende korrekt. Der er for så vidt ikke noget nyt i den, men den er meget lidt udviklet i didaktisk sammenhæng. Den giver vældig god – og provokerende – mening i forhold til en ellers traditionel *case* som H.C. Andersen, når og hvis man prøver at legitimere og operationalisere inddragelsen af hans multimodale tekster som en del af en mediepædagogisk praksis – således som jeg har gjort i mit Ph.D.-projekt. Man kan med Kress argumentere for at elever gennem deres møde med forskellige multimodale Andersen-materialer udvikler og raffinerer forskellige videns- og erkendeformer. Det er ikke ligegyldigt hvilke teksttyper elever møder i deres danskundervisning hvis man vil insistere på at de skal udvikle det man kunne kalde en multimodal mediekompetence, dvs. en vidensbaseret parathed til at handle hensigtsmæssigt i situationer som rummer en bestemt slags medie- og danskfagsrelaterede udfordringer; og dét kunne jo netop være det overordnede mål med mediepædagogikken i danskfaget.

For at vende tilbage til David Buckingham (2003), som fungerer som lidt af et sandhedsvidne i internationale diskussioner af mediepædagogik, er han skeptisk over for introduktionen af begrebet multimodalitet, særligt i forhold til medieundervisning. Han anerkender at teoridannelsen har en vis analytisk kraft, men mener at multimodal analyse alligevel hænger fast i en for ensidig *teksttilgang* som minder mistænkeligt meget om tidligere tiders semiotisk-ideologikritisk og superteoretisk mediepædagogik. Derved kommer den multimodale tilgang til at overse og udgrænse mere sociologiske, kontekstuelle og kulturelle aspekter af mediekulturen, eksempelvis

studiet af publikum og medieinstitutioner og deres betydning for betydningsdannelsen. Hvis man lytter til Henrik Poulsens anbefalinger for medieundervisningen i danskfaget, hvor han argumenterer for at det sociologiske skal holdes ude af faget, kunne man sige at der ingen grund er til bekymring. Men for det første er jeg ikke enig i Buckingham's analyse af teorien om multimodalitet, som jeg faktisk mener i høj grad orienterer sig mod at analysere kontekstens betydning for betydningsdannelsen, for det andet er jeg ikke enig med Poulsens principielle udvisning af det sociologiske islæt i danskfagets mediepædagogik. Det er så at sige at skylle nogle af de gode indsigter fra samfundsorienterede teoridannelser udviklet i humaniora og danskfaget gennem det 20. århundrede ud med badevandet. Man kan eksempelvis undervise i kritikformer i forhold til H.C. Andersen. Gør man det, ville det være problematisk at følge Poulsens kontante udmelding, for man kan let integrere både fokuset på danskfagets hovedobjekt – verbalsproglige genrer – og arbejde med en sociologisk vinkel som giver elever mulighed for at erkende, også gennem deres eget produktive arbejde, hvordan kritik er en historisk og socialt konstrueret genre, som knytter sig til samtidige smags- og magtregimer. Man kunne sige at netop hvis man som Poulsen ønsker at anlægge en genretilgang, må man også anerkende det sociale betydning, både på et mikroniveau (i kommunikationssituationen) og et makroniveau (samfundsmæssige diskurser som griber ind i alle kommunikationssituationer).

I stedet for multimodalitet vil Buckingham hellere tale om en række af *media literacies* (i flertal) som må indtænkes i fremtidens modersmålsfagsorienterede mediepædagogik. Disse mediekompetencer, som man kunne oversætte dem, skal orientere sig i forhold til fire centrale koncepter, som rammer mediefeltet ind, nemlig 'production' (fx medieinstitutionsanalyse), 'language' (et ikke helt heldigt begreb som skal dække over forståelsen af mediesprog, bredt forstået, dvs. forskellige medier og modaliteters betydning, koder etc.), 'representation' (repræsentationsformer som realisme, fiktion, doku-fiktion), og 'audiences' (målgruppeanalyse, brugsformer m.v.). Men undervisningen skal ikke planlægges, gennemføres og evalueres på den kedelige 'transmitterende' envejskommunikerende måde, ifølge Buckingham, men gennem det han omtaler som indirekte eller praksisorienterede måder at undervise på, hvor man kombinerer

receptive og produktive undervisningsstrategier. Et af hans centrale citater lyder sådan her, i min oversættelse:

'Medielæring' kunne betragtes som en tretrins-proces: den omfatter at elever ekspliciterer deres eksisterende viden; den gør det muligt for dem at beskæftige sig med den viden på systematisk vis, og at generalisere fra den; og den opmuntrer elever til at problematisere grundlaget for deres viden for derved at udvide og overskride den. På hvert trin skal dette foregå som en kollaborativ proces: gennem mødet med deres kammerater og lærerens akademiske viden, bevæger elever sig frem i en progression mod at få større kontrol over egne tankeprocesser. Det at bevæge sig mellem forskellige repræsentationsformer – ved fx at 'oversætte' eller genfortælle indsigter opnået gennem praktisk medieproduktion i skrift eller tale – ser ud til at være et særligt vigtigt trin i denne proces. (143)

Dette bud på medielæring er hvad man kunne kalde en sociokognitiv tilgangsvinkel til medieundervisning, som vil kunne indgå i danskfaget på alle niveauer og stå centralt i et særskilt mediekundskabsfag. Den beskriver grundelementerne for det undervisningsmateriale jeg har designet til de forsøg og undervisningsforløb der har indgået i mit Ph.D.-projekt om Andersen. I min afhandling argumenterer jeg for at hans organiserende konceptuelle rammeværk et langt stykke hen ad vejen er produktivt for at designe medieundervisning i dansk, selv om jeg mener man savner en skelnen hos ham mellem 'modes' og 'media'. Buckingham's bud er dog ikke helligt, heller ikke for ham selv. Han betragter det blot som et skridt *på vej imod* en model for mediepædagogik. Disse overvejelser over fortid og fremtid for danskfagets mediepædagogik har peget på nogle mulige måder at føre vejen videre ind i danske klasseværelser.

Noter

1. Denne artikel bygger på et paper præsenteret på SMID (Sammenslutningen af medieforskere i Danmark), efteråret 2004, og efterfølgende kommentarer fra forskere og studerende. Tak for dem.

2. Jeg har impressionistisk forsøgt at finde frem til nogle af de mest kendte materialer for gymnasiesektoren og videregående uddannelser over en 30-årig periode og er nået frem til følgende: Bolvig et al 1971, Mortensen 1972, Thygesen 1974, Munch-Petersen 1974, Olivarius 1976, Bondebjerg 1976, Agger 1978, Buhl og Glerup 1986, Christensen og Kristensen 1983, Liebst 1992 (opr. 1985), Christensen og Kristensen 1989, Bondebjerg & Bondebjerg 1990, Mortensen et al 1990, Aabenhus 1990, Kjørup 1991, Brorholm 2000 & 2001, Christensen og Kristensen 2002, Sørensen et al 2002, Iversen et al 2003.

Litteratur

- Agger, Gunhild (2001). »Bogen og andre medier – et oplæg om danskfaget og medierne« on www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidensdanskfag/kortlagning/gunhildagger.htm.
- Agger, Jens Peder (1978). *Tegneseriens sprog*, Teksthæfte til diasserie, Dansk-lærerforeningen.
- Andresen, Bent B. (2001). *Kvalitet i e-læring*, Christian Ejlers' Forlag.
- Andresen, Bent B og Birgitte Holm Sørensen (1994). *Multimedier og undervisning. Evaluering af Undervisningsministeriets mediekontors udviklingsarbejder i 1992-93*, Undervisningsministeriet.
- Andresen, Bent B. & Birgitte Holm Sørensen (1997). »Læreprocesser og multimedier« i Danielsen, Oluf et al (eds.): *Læring og multimedier*, Aalborg Universitetsforlag.
- Barton, David (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, Oxford: Blackwell.
- Bigum, Chris & Jane Kenway (1998). »New Information Technologies and the Ambiguous Future of Schooling – Some Possible Scenarios« i Hargreaves et al (eds.): *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers.
- Bolvig, Kirsten et al. (1971). »Søndags-B.T.« *Rapport om en succes*, Gyldendal.
- Bondebjerg, Ib (1976). *Proletarisk offentlighed 1. Om Brecht og den socialistiske kulturpolitik*. Medusa.
- Bondebjerg, Ib & Ulla Bondebjerg (1990). *Medier og samfund*, Borgen/Dansklærerforeningen.
- Brorholm, Lars (2000). *På vej mod vor tid. Danmark 1960-1998 i litteratur, sprog og medier. Bind I-II*, Gyldendal Uddannelse.

- Buckingham, David (1990). »English and Media Studies: Making the Difference« i *English and Media Magazine*, London.
- Buckingham, David (1998). »Introduction: Fantasies of Empowerment? Radical Pedagogy and Popular Culture« i Buckingham, David (ed.): *Teaching Popular Culture. Beyond Radical Pedagogy*, UCL Press.
- Buckingham, David (2000). *After the Death of Childhood. Growing Up In the Age of Electronic Media*, Polity Press.
- Buckingham, David (2003). *Media Education. Literacy, Learning and Contemporary Culture*, Polity.
- Buckingham, David & Kate Domaille (2003). »Where are we going and how can we get there? General Findings from the UNESCO Youth Media Education Survey 2001« i Feilitzen, Cecilia von & Ulla Carlsson (eds.): *Promote or Protect. Perspectives on Media Literacy and Media Regulations*, Göteborg: NORDICOM.
- Buckingham, David & Julian Sefton-Green (1996). »Cultural Studies Meets Action Research« i *Educational Action Research* Vol. No. 2, 1996.
- Buhl, Dorte & Else Glerup (1986). *Lokalnyheder*, Dan sklærereforeningen.
- Bundsgaard, Jeppe (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik: Med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*, Ph.D.-afhandling (dissertation), Danmarks Pædagogiske Universitet, Odense: Forlaget Ark.
- Busch, Henrik, Nikolaj Frydensbjerg Elf og Sebastian Horst (2004). *Fremtidens uddannelser: Den ny faglighed og dens forudsætninger. Baseret på fire faglighedsprojekter om henholdsvis matematik, dansk, fremmedsprogene og naturfagene*, Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie.
- Christensen, Christa Lykke (2003). *Visuelle følelser*, Samfundslitteratur.
- Christensen, Jørgen Riber (2005). »Bare der nu er timer nok til at opfylde kravene?« in *Dansk Noter 2*, Kbh.
- Christensen, Jørgen Riber & Jane Kristensen (1983). *Billeder. Billeder*, Dan sklærereforeningen. Undervisningshæfte.
- Christensen, Jørgen Riber & Jane Kristensen (1989). *Billedanalyse*, Dan sklærereforeningen. Lærebog.
- Christensen, Jørgen Riber og Jane Kristensen (2002). *Medietid*, Dan sklærereforeningens Forlag.
- Dillenbourg, Pierre (1999). »Introduction: What Do You Mean By »Collaborative Learning«?« i Dillenbourg, Pierre (ed.): *Collaborative Learning. Cognitive and Computational Approaches*, Amsterdam: Pergamon.
- Dirckinck-Holmfeld, Lone & Bo Fibiger (2002). *Learning in Virtual Environments*, København: Samfundslitteratur.

- Drotner, Kirsten (1991). *At skabe sig – selv. Ungdom, æstetik, pædagogik*, Gyldendal.
- Drotner, Kirsten (2001a). »Dannelse for fremtiden: tre teser om mediernes plads i de gymnasiale uddannelser« on www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidensdanskfag/kortlagning/kirstendrotner.htm.
- Drotner, Kirsten (2001b). *Medier for fremtiden. Børn, unge og det nye medielandskab*, Høst og Søn.
- Drotner, Kirsten (2002). »Medier: Dannelse og uddannelse« in *Uddannelse 10*.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2003). »Medier er også dannelse« i *Ekko 20*, København.
- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (under udgivelse). »Towards semiocy: The Rationale of Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales In Upper Secondary Danish, and Beyond. A Design-Based Intervention Study, Dissertation, Syddansk Universitet.
- Gleerup, Jørgen (2005). »Kompetencebegrebet i den pædagogiske diskurs« in *Kvan*, Årg. 27, nr. 71, Århus.
- Gregersen, Frans (1998). »Dansk som genrer« i Dalsgaard, Inge, Marianne Hansen og Gitte Ingerslev (red.): *Midt i ræset – en artikelsamling om dansk*, København: Daneklærerforeningen.
- Henningsen, Sven Erik (2005). *Medier og læring i skolens danskundervisning* (Ph.D.-afhandling), Syddansk Universitet, Kolding.
- Hjarvad, Stig (2003). *Det selskabelige samfund. Medier mellem mennesker*, Samfundslitteratur.
- Iversen, Gurli Bjørn et al. (2003). *Mediedidaktik*, Kbh.: Daneklærerforeningens Forlag.
- Jensen, Klaus Bruhn (ed.) (2003). *Dansk mediehistorie 1-4*, Samfundslitteratur.
- Jerslev, Anne (1989). »Sjove film, dem ser man for at have det sjovt« – piger og drenge – mediereception og mediepædagogik i *Mediekultur* nr. 11.
- Kjørup, Søren (1991). *Medier og mennesker – om massekommunikation i ord, billeder og lyd*, Daneklærerforeningen.
- Kress, Günther (2003). *Literacy in the New Media Age*, London: Routledge.
- Larsen, Peter Harms (1990). *Faktion – som udtryksmiddel*, Forlaget Amanda/ Daneklærerforeningen.
- Lehrmann, Ulrik (1996). »Resten af kurset handlede om TV« in Mai, Anne-Marie og Povl Schmidt (red.). *Fornyelse af de kulturhistoriske fags formidlingsformer*, Odense: Odense Universitetsforlag.

- Liebst, Asger (1992). *Reklamedrøm*, Dansk lærerforeningen. Revideret udgave af bog fra 1985.
- Livingstone, Sonia (1999). »New media, new audiences?« i *New Media & Society*, Sage.
- Livingstone, Sonia & Magdalena Bober (2004). *UK Children Go Online: Surveying the experiences of young people and their parents*, ESRC (Economic & Social Research Council), on www.children-go-online.net, London: MEDIA@LSE, Department of Media and Communications, London School of Economics.
- Livingstone, Sonia & Lievrouw, Leah A. (2002). »The Social Shaping and Consequences of ICTs« i Lievrouw, Leah A. & Sonia Livingstone (ed.): *Handbook of New Media. Social Shaping and Consequences of ICTs*, SAGE Publications.
- Luke, Carmen (2003). »Pedagogy, connectivity, multimodality, and interdisciplinarity« i *Reading Research Quarterly*, vol. 38, no. 3. (Australia).
- Malmgren, Gun (1992). *Gymnasiekulturer. Lärare och elever om svenska och kultur*, DIDAKTIKSEMINARIET, Pedagogiskt utvecklingsarbete vid Lunds Universitet nr. 92:188
- McCormick, Robert (1998). »Curriculum Development and New Information Technology« i Moon, Bob & Patricia Murphy: *Curriculum in Context*, Paul Chapman.
- Mortensen, Finn Hauberg (1979). *Danskfagets didaktik: Litteraturformidling i de gymnasiale uddannelser, en bevidsthedshistorisk undersøgelse*, København: Samleren.
- Mortensen, Frands (1972). 22.00 RADIOAVIS. KOMMUNIKATIONSKRITISK ANALYSE AF 22-AVISEN, GMT.
- Munch-Petersen, Erland (1974). *Hvorfor læser vi trivallitteratur?* Forum.
- Olivarius, Peter et.al. (red) (1976). *Massekommunikation. Introduktion til et undervisningsområde*, Dansk lærerforeningen.
- Olesen, Erik (1979). *Sete tekster. Analyser af billeders kommunikation*, Dansk lærerforeningen/Gyldendal. Undervisningsmateriale.
- Poulsen, Ib (2001-). »Notat vedr. placering af mediekundskab i danskfaget inden for ungdomsuddannelserne og i folkeskolen« on www.nyfaglighed.emu.dk/fremtidensdanskfag/kortlagning/ibpoulsen.htm.
- Poulsen, Henrik (1999). »Medieundervisningen i de gymnasiale uddannelser« in *Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori* 28. *Muligheder og perspektiver i danskundervisningen i gymnasiet og på hf*, København: Dansk lærerforeningen.
- Poulsen, Henrik (2003). »Fra museum til værksted« in Kurdahl, Flemming (ansv. red.): *Dansk Noter* 1.

- Poulsen, Henrik (2003). »Hvis medieundervisningen var en bil« i *Ekko* 20.
- Sorensen, Elsebeth et al (2002). »CSCL: Structuring the Past, Present, and Future through Virtual Portfolios« i Dirckinck-Holmfeld, Lone & Bo Fibiger (red.): *Learning in Virtual Environments*, Samfundslitteratur.
- Sørensen, Birgitte Holm (1994). *Medier på begyndertrinnet*, Danmarks Lærerhøjskole (Ph.D.-afhandling).
- Sørensen, Peer E. (2001). »Hvorfor al den snak om dynamisk kernefaglighed?« in *Dansk Noter* nr. 3, Kbh.
- Thavenius, Jan (1995). *Den motsägessfulla bildningen*, Stockholm/Stehag 1995.
- Thygesen, Erik (1974). »Forord« og »Introduktion« i Thygesen, Erik (ed.): *Folkets røst. Offentlig adgang til massemedierne, Tiderne skifter*.
- Tufte, Birgitte (1995). *Skole og medier. Byggesæt til de levende billeders pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet (2000). *Højere Teknisk Eksamen. Forsøg med IT. Typeopgavesæt 1. Dansk Niveau A*.
- Undervisningsministeriet (2001a). *Det virtuelle gymnasium – Det almene gymnasium i viden- og netværkssamfundet*, UVM.
- Undervisningsministeriet (2001b). *Undersøgelse af titlerne i Større Skriftlig Opgave i dansk 2001 med henblik på afdækning af tradition og fornyelse i fagets kerne*, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (2003). *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid*, Kbh.: Undervisningsministeriets forlag.
- Østerud, Svein (2004). *Utdanning för informasjonssamfundet*, Oslo: Universitetsforlaget.
- Aabenhus, Jørgen (1990). *På kant med virkeligheden*, Amanda.

Flemming B. Olsen

Magtens Billeder – også et læremiddel

Artiklen vil redegøre for en undersøgelse af lærere og elevers synspunkter på læremidlers anvendelse i gymnasiet. Især vil artiklen beskæftige sig med dokumentarudsendelsen »Magtens Billeder« anvendt som læremiddel i samfundsfag¹.

Artiklen er skrevet på baggrund af en undersøgelse, som jeg har foretaget på en række gymnasier i skoleåret 2004/05 og er afsluttet med en rapport (Olsen 2005). Den skal ses som et bidrag til at skabe betingelser for at fremme kompetencemålene for eleverne i gymnasiet og hf.

Baggrunden

I undersøgelsen afprøvede jeg forskellige moderne læremidler, hvilket foregik i 6 forskellige fag indenfor det naturvidenskabelige, det humanistiske og det hermeneutiske område. De 6 lærere var fordelt på 5 skoler og klasserne var både sproglige og matematiske 1. g'ere. Læremidlerne blev afprøvet i en periode på ca. 2 måneder. Læremidlerne var nye og formodes at være moderne i den forstand, at de stort set alle indeholder et it-element.

En del af undersøgelsen var en afprøvning af dokumentarserien »Magtens Billeder«, der er blevet sendt på DR1.

Ideen til »Magtens Billeder« tager først og fremmest afsæt i forskningsprojektet »Den Danske Magtudredning«, som havde til formål bl.a. at belyse folkestyrets funktion og de internationale konsekvenser for synliggørelsen af beslutninger, indflydelse og magt i samfundslivet.

Magtudredningen ønskede således at trænge ind i demokratidiskussioner og -dilemmaer i et moderne velfærdssamfund. »Magtens Billeder« havde i forlængelse af Magtudredningen som mål at vise de mange forskellige planer, magt udøves på i det danske samfund.

Formålet med projektet »Magtens Billeder« var at producere en række dokumentarfilm, der kritisk skulle undersøge og skildre udvalgte sider af magtforholdene i Danmark, herunder Danmark set i internationalt perspektiv. Et andet formål er at projektet skulle medvirke til udvikling af den dokumentariske genre – journalistisk og filmisk. Filmene er lavet af en række forskellige instruktører, og de forholder sig uafhængigt af hinanden til det overordnede emne.

»Magtens Billeder« har som finansielt grundlag bevillinger fra Det Danske Filminstitut, DR TV og Fondsmidler/Undervisningsministeriet. Serien af film havde premiere på DR TV i vinteren 2004, og visningen foregik i DR1 i 2004 og 2005. DR's undervisningsafdeling har sited en hjemmeside, som understøtter udsendelserne.

Jeg evaluerede »Magtens Billeder« som et læremiddel i samfundsfagsundervisningen og foregik i tre samfundsfagsklasser på et stort provinsgymnasium, to højniveaunklasser og én mellemniveaunklasse. Alle tre klasser var 2.g -klasser og perioden var fra medio oktober til slutningen af december 2004. I de to højniveaunklasser var »Magtens Billeder« med tilhørende hjemmeside udgangspunkt og et centralt læremiddel for et projektførløb om emnet magt. I mellemniveaunklassen indgik læremidlet som ét blandt flere læremidler i undervisningen om emnet magt.

Undersøgelsen var finansieret af Undervisningsministeriet, Fyns Amt støttede med lærertimer og forlagene Gyldendal og Systime med læremidler. Syddansk Universitet stillede forskningsfaciliteter til rådighed.

Afprøvningen af læremidlerne er samlet foregået på 6 provinsgymnasier. 9 lærere, fordelt på 7 fag, har deltaget. Empiriindsamlingen er samlet sket fra 11/10 2004 til 14/1 2005.

Der er foretaget i alt 30 observationer i klasserne, lavet interviews med 9 lærere og 9 grupper elever.

Samtlige lærere førte logbog i hele perioden. 10 elever førte skoledagbog over emnearbejdet med »Magtens Billeder«. Desuden afleverede 7 grupper et udfyldt evalueringskema.

Hvad skal læremidler kunne?

I undersøgelsen er én af konklusionerne, at læremidler skal:

- Kunne give eleverne tryghed og overblik og samtidig variation. Og de skal være et middel, som kan fastholde fagets kernestof og metoder.
- Kunne perspektivere og aktualisere stoffet til elevernes hverdagsliv.
- Kunne tilpasses til de enkelte elever og klasser og kunne give eleverne en oplevelse af individualitet og lærerne en oplevelse af at sætte deres personlige præg på læremidlet.

Lærebøger er populære hos både elever og lærere, fordi de kan opfylde nogle af de krav, eleverne og lærerne stiller: De giver tryghed og overblik og indeholder kernestof og metoder. Men lærebøgerne har også en række mangler: de imødekommer sjældent ønsket om undervisningsdifferentiering, de er ikke tilpasset de individuelle elevgrupper, og læreren kan have svært ved at sætte sit personlige præg ved brugen af lærebøgerne. Dertil kommer, at lærebøgerne ofte mangler en faglig progression og introducerende tilgange til emnerne og faget.

Lærerne råder bod på lærebøgernes mangler ved at supplere med andre undervisningsmaterialer; alt lige fra traditionelle (selvproducerede opgaver og kopier af andre lærebøger) til moderne (Internet og hjemmesider) læremidler.

Lærebøgerne bliver, trods manglerne, fortsat betragtet som primære læremidler, mens supplerende læremidler betragtes som sekundære. Idet de supplerende læremidlers styrke består i at aktualisere og perspektivere stoffet, samtidig med at de lægger op til at variere arbejdsformerne, er der gode grunde til at udvide anvendelsen af de »supplerende« læremidler. Ikke mindst når man tager principperne i gymnasireformen i betragtning.

Derfor kan man sige, at der er en udfordring mellem:

1. på den ene side i højere grad at basere undervisningen på sekundære læremidler og

2. på den anden side at tage hensyn til de aspekter elever og lærere lægger vægt på i anvendelsen af lærebøger, at kunne skabe tryghed / overblik osv.

Hvad kan »Magtens Billeder« som læremiddel?

Dokumentarudsendelsen »Magtens Billeder« er ikke i egentligste forstand et læremiddel, men jeg omtaler det for nemheds skyld som sådan i resten af artiklen. Grunden til at udsendelsesrækken principielt ikke er et læremiddel, er at målet med den ikke er at den skal anvendes i en skolekontekst, men har et alment »dannende« formål, målrettet mod den danske befolkning; der er tale om en public service funktion, og er som sådan et led i Danmarks Radios forpligtelser.

Vurderingen af »læremidlet« »Magtens Billeder« betragter jeg som et eksemplarisk materiale.

Og lad mig med det samme slå fast, at anvendelsen af »Magtens Billeder« var en succes, både set ud fra elevernes og ud fra lærernes synsvinkel.

Hvad var det så »Magtens Billeder«, som læremiddel, kunne? Det kunne:

- give eleverne tryghed og overblik og samtidig variation
- perspektivere og aktualisere stoffet til elevernes hverdagsliv
- tilpasses til de enkelte elever og klasser og kunne give eleverne en oplevelse af individualitet.

Især vil jeg pointere, at læremidlet

- havde en struktureret materialesamling, herunder links
- var diskuterende og problemorienteret
- gav mulighed for transfer.

Disse tre forhold tilgodeså elevernes ønske om overblik og lærernes krav om metode, samt at der formodentlig sker en kompetenceud-

vikling, når eleverne anvender et stof fra skolekonteksten udenfor skolen.

Hvad kunne »Magtens Billeder« så ikke?

- fastholde samfundsfags kernestof og metoder
- give lærerne en oplevelse af at sætte sit personlige præg på læremidlet.

Materialet indeholdt kun i begrænset omfang fagets kernestof: teorier og begreber. Lærerne anså dog disse mangler som et mindre problem.

Til sammen udgør udsendelserne og hjemmesiden et velegnet læremiddel som grundlag for en selvstændig arbejdsform, som projekt- og gruppearbejdsformen. Det er et læremiddel, som udmærker sig ved at understøtte en læreproces med lav lærerstyring, og dermed giver eleverne store muligheder for aktivitet. Arbejdet med læremidlet har potentialer for udvikling af en række læringskompetencer hos eleverne.

Grunden til succes'en var tilstedeværelsen af tre elementer: Et godt emne, nogle velegnede udsendelser og en inspirerende og velunderbygget hjemmeside. Samt ikke mindst den sammenhæng, der eksisterede mellem de tre elementer.

Elevernes og lærernes opfattelser

Emnet magt

Magtbegrebet hører til samfundsfags kernestof. Arbejdet med emnet gjorde mange af eleverne mere bevidste om samfundsmæssige forhold:

Først vil jeg sige, at emnet var utrolig velvalgt, da ordet magt består af en masse forskellige teorier, forståelser osv. Der er ikke én vej, men tusind veje i forhold til det emne. Derudover er det et emne, som lægger op til en masse diskussioner. I vores gruppe arbejdede vi med politiets magt, hvilket var utrolig spændende. Der var et hav af forskellige ting

at tage fat i, og samtidig med at man lærte ting om emnet, lærte man også at forholde sig mere kritisk til det. (logbog, elev)

Det har jeg, McKinny. Efter det her magthalløj, der er jeg begyndt at læse artikler om ham. Det er utroligt at én mand kan have så meget magt over Danmark, det er fuldstændig sindssygt. Jeg vidste godt at han var meget stor, og at han stort set bestemmer over dansk erhvervs- liv, hvis han flytter sin virksomhed til udlandet, jamen fedt nok, så går Danmark på røven ikke. (interview, elev)

Det sjoveste er, at jeg har opdaget, det er ikke kun magt hos politikerne. Jeg blev meget forbløffet over, at der er meget også i klasserne, rollefordelingen der. Også i frikvartererne sådan, hvem der skal være den seje. Efter magtprocessen ser jeg alt med lidt andre øjne, fordi den der lille snært vi har fået af magt, det hvordan vores lærer fordeler undervisningen, så tænker jeg, er det noget, han har tænkt over, fordi vi er sådan, især den måde man forholder sig til tingene også i klassen, og den person man er og hvad ens plads er, og det har med magtprocessen at gøre. Det har sat tingene i perspektiv. (interview, elev)

Helt sikkert det samme, jeg er også begyndt at tænke, hvor er der egentlig magt, være lidt mere bevidst om begrebet magt. (interview, elev)

Udover at emnet magt er centralt som kernestof, udmærker det sig også ved at være rigt facetteret. Emnet kan omfatte temaer fra fagets hovedområder: politik, sociologi, økonomi og international politik. Eleverne arbejdede med de emner, som de individuelt ønskede at arbejde med (i den ene klasse var valgmulighederne begrænset). Emnet er aktuelt og eleverne brugte deres arbejde med emnet, og den indsigt de fik i forskellige problemstillinger, i samtaler og diskussioner med venner og forældre. Der skete derved en transfer mellem den formelle læringskontekst til uformelle læringskontekster. Arbejdet med emnet blev betydningsfuldt, bl.a. understreget af den aktualitet og perspektiv, der er forbundet med emnet.

Jeg har snakket om det derhjemme, fordi de er begge to fængselsbetjente. Der er der magtkoncentrationer med fangerne og deres arbejde hand-

ler meget om magt og magtbalance. De har brugt magtanvendelse og sådan noget, det har vi også diskuteret, og så skrev jeg om politivold og så, hvordan de har været ude i nogen situationer, hvor fangerne er kommet til skade, hvor de har set nogen af deres kolleger overragerer. Det har vi diskuteret derhjemme. (interview, elev)

Jeg snakkede lidt med min mor om det, i forbindelse med forældre og magt, jeg er selv skilsmissebarn, og vi snakkede også om det med skilsmisse, at man bor hos sin mor eller far, da snakkede jeg lidt med hende om, hvordan hun havde gjort, hvordan hun havde valgt at tackle det. (interview, elev)

Udsendelsernes stil og indhold

De fleste af udsendelserne er tendentiøse i deres stil. Det har flere positive konsekvenser:

- de er lette at bruge som udgangspunkt for problemstillinger
- de inspirerer til at arbejde videre med stoffet og finde modsatte synspunkter.

Én stor fordel ved den journalistiske vinkling er, at eleverne nærmest får en problemstilling foræret. Det kommer især de fagligt svage elever til gode. Det selvstændige i arbejdet med problemstillinger bliver reduceret, men elevernes behov for lærernes hjælp bliver også mindsket.

Jeg prøvede at finde artikler, der havde det modsatte synspunkt og læse dem. Så man fik det fra den anden side. Så var det lidt nemmere at skrive, uden at man begyndte at sige, at det hele er forfærdeligt. (interview, elev)

Så kunne man se, at når sådan er det fra denne side, hvordan kunne det være anderledes fra den anden side. Det er meget nemt at komme til at holde med dem, videoen siger, man skal. (interview, elev)

Der var nogle ting, hvor det var lidt ensidigt fremstillet. Ellers var

den god, lagde op til hvad man kunne diskutere i sin opgave. Jeg har set nogen af de andre udsendelser i fjernsynet med mine forældre og venner, vi har snakket om det, så de er egentlig meget gode, og kritiske og meget rammende, og oplysende. Man har siddet hjemme og været chokeret over nogle af de ting, man har fået at vide. (interview, elev)

Der var forskel på hvor meget fagligt stof udsendelserne indeholdt. Men generelt var eleverne tilfredse med stofmængden.

Det var godt med den video, og de var utrolig oplysende, og man fik mange informationer ud af dem. (interview, elev)

Selve det at skrive opgaven, den er kun skrevet ud fra den video. Der var bare så meget i den. (interview, elev)

Jeg var meget overrasket over den, vi havde om Gentofte kommune. Den var både meget koncentreret og fokuseret på, hvordan folk i kommunen forholdt sig til, at de kunne smide nogle indvandrere og flygtninge ved siden af en losseplads ved siden af en motorvej. På samme tid var der mange folk, der støttede det. I videoen blev der to sider skildret, både uenigheden og enigheden i det. I starten var den meget forvirrende, fordi man ikke vidste, hvem man skulle holde med, og hvor man skulle sætte sit præg på, hvad man skulle tage fat i, men der kom en rød tråd i den til sidst, at den konkluderede med, at man skal gøre noget, at reformen var virkelig noget, man skal bruge. For os var det godt at se den, og så kunne vi holde os kritiske med et interview med vores egen borgmester. (logbog, elev)

Udsendelserne blev vist i TV, mens eleverne arbejdede med emnet, og dermed blev det skolespecifikke præg fjernet. Arbejdet med udsendelserne kan løfte eleverne udover den lukkede skolekontekst og dermed forbinde undervisningen med noget, der foregår i det »virkelige« liv.

Det der med at få fingre i en film, som jo også bliver bragt i fjernsynet, det er ikke bare sådan noget pædagogik eller undervisningsstof, det er sådan noget rigtigt stof, som almindelige danskere også sidder og kig-

ger på også, det er i virkeligheden noget, der afføder en debat måske, hvis man er heldig, i medierne og det er godt. (interview, lærer)

Hjemmesiden

Hjemmesiden havde 2 funktioner:

- Inspirationskilde ved emnevalget.
- Som basis for informationssøgningen.

Hjemmesiden indeholder et væld af materialer: spil, historiske gennemgange, tidslinier, redegørelser om magt, Magtudredningen og linksamlinger. Desuden kan nævnes debatter og videoklip fra udsendelserne. Den store samling af materialer har flere funktioner, hvoraf lærerne peger på at fx videoklippene sparer dem for tid til forberedelse, fordi de – mod sædvane – kan undlade at se samtlige videoer igennem for at finde ud af, om de kan bruges i undervisningen. Desuden hænger hjemmesiden og videoerne godt sammen.

Hjemmesiden har en positiv didaktisk funktion. Lærerne lægger vægt på forskellige funktioner. Det ene fokus er på elevernes aktivitet og deres selvstændige arbejdsform.

Det adskiller sig på den måde, at de ved, at der foreligger noget materiale, og at de ved, at det ikke er noget jeg har lavet, fordi normalt ville det være læreren, der har designet et eller andet, måske en linksamling eller har nogle bestemte henvisninger til nogle bestemte hjemmesider, så de ved, at det er noget, læreren har valgt ud. Og der tror jeg, at de nogle gange kan føle, at vi manipulerer lidt med dem. Her er det DR, der har lavet samlingen, og derfor synes de måske, det er knap så lærerstyret, som det ellers ville have været. Så på den måde bliver det ekstremt selvstændigt. (interview, lærer)

Du kan sige, at de ikke bliver afhængige af læreren på samme måde, af hans fantasi, eller deres egen fantasi måske, der er der måske nogle andre, der giver dem nogle gode ideer. (interview, lærer)

Det andet fokus er på samlingen af links, som er et solidt grundlag for elevernes arbejde med emnet.

Udbygningen af linksamlingen er afgørende for brugbarheden af hjemmesiden, for de små artikler, der ligger på hjemmesiden, er ikke tilstrækkeligt til et projektarbejde – eleverne behøver mere. Internettets begrænsninger i undervisningssammenhæng er ofte, at dets informationer ikke er struktureret. For eleverne vil en kaotisk søgning efter materiale være præget af tidsspilde. For at undgå tidsspilde er linksamlinger afgørende.

De vidste at hjemmesiden forelå der og der var en rimelig tilgængelig struktur på hjemmesiden, så det var nemt at gå til, i forhold til når de selv skal ud og søge materiale. Så de følte, at det ikke var materiale de manglede, med undtagelse af den ene gruppe, som havde valgt at beskæftige sig med monarkiet, som blev frustreret undervejs. (interview, lærer)

Hjemmesiden karakteriseres ved at være en pædagogisk tekst, som udover at have ungdomsuddannelserne som målgruppe også har andre målgrupper. Den pædagogisering der er foretaget af læremidlet virker mindre skolepræget end de pædagogiske tekster eleverne ofte møder. Elever oplever derved, at de arbejder med stof som er bredere tilrettelagt og formidlet, og at de dermed regnes for at tilhøre den brede og almindelige befolkning og ikke en sekulariseret del af befolkningen.

Sammenhængen mellem udsendelserne og hjemmesiden

Sammenhængen mellem udsendelserne og hjemmesiden var tydelig for eleverne, og indholdet i de to forskellige former for materialer understøttede hinanden.

Flere forskellige læremidler blev koblet sammen, selv om der er tale om to forskellige former for materiale. Koblingen virkede dynamisk, idet interessen ved at arbejde med den ene type forstærkede interessen for arbejdet med den anden. Koblingen var indbygget i materialet og skulle ikke formidles af læreren. Det understøttede elevernes selvstændige arbejde med læremidlerne, materialet understøttede selvledelseskompetencer.

Hjemmesiden havde sin positive effekt ved også at være inspirationskilde til emnesøgningen, som derved understøttede den selv-

stændige arbejdsform, idet lærerens rolle som inspirationskilde under emnesøgningen og -valget blev formindsket og bortfaldt. Lærestyringen blev derved lav, hvilket gav et større spillerum for elevernes egen aktivitet. Lærerne kunne koncentrere sig om konsulentrollen, som bl.a. bestod i vejledning i problemformuleringer, strukturering af opgaven, coache elevernes analyse m.v.

Da hjemmesiden er et digitalt og netbåret læremedia var der også en dynamisk kobling mellem flere læringsrum: værkstedsrummet og grupperummet, som kunne foregå fysisk adskilt og mellem forskellige kontekster: hjemmekonteksten og skolekonteksten. Da udsendelserne i flere tilfælde både blev set i skoleinstitutionen og i hjemmet, måske endda sammen med forældrene, etableredes dynamiske koblinger mellem hjemme- og skolekonteksten. Læremidlerne blev i disse tilfælde frigjort fra skolekonteksten og skolesituationen; den bundethed som ellers er karakteristisk for læremidlerne blev derved ophævet.

Det ville have været en stor styrke, hvis eleverne på undersøgelsestidspunktet havde haft DVD'er i stedet for VHS, idet det så havde været muligt at kunne se udsendelserne på pc'eren, derhjemme eller i skolen. Det ville yderligere have forstærket fleksibiliteten, og båndet til skolekonteksten ville være blevet løsnet. I dag kan man købe DVD'erne hos Det Danske Filminstitut.

Noter

1. Se endvidere Det Danske Filminstituts hjemmeside, som indeholder undervisningsplaner, hvor Magtens Billeder indgår.

Litteratur

Det Danske Filminstitut. *Magtens Billeder*: http://www.dfi.dk/filmiskolen/undervisningsmaterialer/alfabetisk/magtens_billeder/magtens_billeder.htm

Olsen, Flemming B. (2005). *Læremiddelevaluering i gymnasiet*, <http://www.dream.dk/uploads/files/laeremiddelevaluering.%20pdf.pdf>

Thomas Jensen og Morten Overgård Nielsen

Den læsbare matematikbog med mange tilgange

Matematik opfattes fortsat af mange som »et fag i elfenbenstårnet«. Mange har dermed et dobbelttrettet forhold til matematik. På den ene side anerkendes matematikken som en fantastisk tankebygning der fascinerer mange, på den anden side har den svært ved at komme af med sin esoteriske odør, »faget for de få«.

Reformerne af gymnasiet og hf har for os været en anledning til at arbejde med et ønske om i én og samme bog at formidle matematik til de mange og at formidle matematik så både de fagligt svagere og de fagligt dygtigste vil kunne få glæde af samme bog. På den ene side skal der arbejdes med at gøre den læsbar, på den anden side kan faget ikke fascinere uden at række ud over det hverdagsagtige.

Sigtet er at tilfredsstille den enkelte elevs behov. Denne individualisering er efter vores opfattelse en væsentlig del af både gymnasie- og hf-reformen. Men det er naturligvis en gigantisk udfordring. Dels fordi det stiller store krav til materialets udformning, fx sprogligt og indholdsmæssigt, men også fordi det kræver en nytænkning af hvad en matematikbog for gymnasium og hf er.

Den faglige tradition i matematik har været at matematikken er blevet fremstillet ud fra dens deduktive væsen. Det matematiske indhold er blevet præsenteret »nedefra« – med vægt på den strenge systematiske sammenhæng. Sætninger og beviser har været indgangen til stoffet, særligt i gymnasiet.

Vi mener naturligvis også at en væsentlig del af matematikken er dens deduktive karakter. Og vi mener også at det er særdeles vigtigt, ja uomgængeligt og givtigt at arbejde med matematiske beviser. Men vi er ikke sikre på at samme tilgang til stoffet er den mest givtige for alle. Læringsmæssigt set kan man fx nærme sig et emne via anvendelser, overblikpræsentationer eller softwareprogrammer i stedet

for at følge emners logiske struktur og begrebssammenhænge. Efter den indledende introduktion til emnet kan der i klassen arbejdes differentieret – og gerne meget avanceret for nogle. Vi gør egentlig blot den banale observation at et emnes logiske og begrebsmæssige struktur ikke nødvendigvis er den samme som den struktur efter hvilken det læringsmæssigt må tænkes.

Matematikhistorisk er det også forkert at tænke matematikken som en bygning hvor vi lægger sten på sten. Den færdige teoretiske opbygning af store dele af den moderne matematik (såsom funktions-teori) faldt først på plads i slutningen af 1800-tallet efter mange års udvikling hvor matematikere forsøgte sig frem og skabte nye veje. Den færdige teori blev en afslutning af hvad man kan betegne som et gigantisk matematisk udviklingsarbejde.

Derfor har vi i de bøger vi har skrevet forsøgt at fremlægge stoffet frigjort for en streng systematisk struktur. Så konkret, praktisk som muligt i udgangspunktet og derefter mere teoretisk. Matematikbøger »på hovedet«.

Baggrund

Vores arbejde med udvikling af formidling af matematik har forløbet over en række år. Vi har på den skole hvor vi begge er ansat, Københavns VUC, en række år arbejdet med et forsøg og udviklingsarbejde der som mål har haft at tage fat om et af enkeltfagssystemets meget store problemer: at lærersamarbejde ikke er umiddelbart oplagt fordi kursisterne ikke går i klasser.

Forsøgs- og udviklingsarbejdet havde navnet »Trianglen« fordi det byggede på at der skabtes *lærersamarbejde* om *projektarbejde* og *it-inddragelse*. Lærersamarbejde, projektarbejde og it-inddragelse var således de tre hovedbestanddele af udviklingsarbejdet.

Udviklingsarbejdet med Trianglen fandt sted som videreudvikling af et større kompetenceudviklingsprojekt på KVUC. Dette projekt førte bl.a. til at der blev skrevet en bog om studiekompetence, nemlig bogen »At lære – en håndbog i studiekompetence« (Forlaget Samfundslitteratur 2003).

For vores vedkommende betød det at vi i udviklingsarbejdet satte fokus på spørgsmålet: »Hvordan lærer man matematik bedst

muligt?« Vi registrerede her (bl.a. andet ud fra kursisternes evalueringer og eksamensresultaterne) hvor væsentligt et element i kursisternes læring af matematik den individuelle læring er. Den kollektive læring i klasserummet var af mindre betydning for en lang række kursister. Vi erfarede at en lang række kursister kunne nå langt længere når de selv kunne være med til at tilrettelægge læringen. I undervisningen betød det at læringen i høj grad blev flyttet fra fælles klasselæring med læreren i dominerende rolle ved tavlen til mere selvstændig og individuel læring, fx gennem projekt- og emnearbejde. Dette svarede fuldstændig til den fremkomne kompetencetankegang.

Derudover har vi gennem de sidste år begge arbejdet med udvikling af elektronisk baseret fjernundervisning – på KVUC betegnet som »flex-undervisning«. En sådan læring hvor der *ingen* traditionel undervisning er, satte i høj grad fokus på tanker om hvordan vi kunne tilrettelægge deltagernes læring så de fik optimalt udbytte.

Fra idé til virkelighed

Vores ønsker til kommende matematikbøger konkretiserede vi over for forlaget Frydenlund og en særdeles visionær konsulent øjnede hurtigt muligheden for at skabe matematikbøger der i høj grad tilfredsstillende gymnasie- og hf-reformen.

En anden del af vores mål med undervisningsmaterialet i matematik var at inddrage it, bl.a. ved at opbygge en hjemmeside der skulle være knyttet til bogen i form af udbygning af læringsmulighederne. Frydenlund var meget positive, men hurtigt opstod et behov for kapital fordi opbygningen af en professionelt udformet hjemmeside der skulle være åben for alle, selvsagt var uhyre omkostningsfyldt.

Løsningen på dette problem blev at lommeregnerfirmaet Casio blev sponsor for hjemmesiden, og Casio har været en særdeles interessant og givende samarbejdspartner. Vi var naturligvis undervejs bekymrede for hvordan en sponsoreret hjemmeside ville blive modtaget, men da Casio var forstående over for vores bekymringer, endte det med at det nævnes på hjemmesiden www.matema10k.dk at Casio er sponsor. Der er ingen egentlig reklame på siden.

Redskaber i matematikformidling

Når vi har skullet omsætte vores erfaringer til matematikbøger til gymnasium og hf, har vi opstillet en række mulige virkemidler:

- Sproget.
- At læseren skal kunne vælge læsningen og dermed læringen selv.
- Valgfrit stof i »rammer«.
- Brug af billeder.
- Opgaver på forskellige niveauer.
- Hjemmeside med de muligheder for individuelle valg det giver.
- Opsamlinger af stof: »Hvad skal man kunne?«
- Oversigter over hvad kapitler indeholder.

En meget vigtig del af formidlingen er efter vores mening at læseren individuelt skal gives mulighed for at vælge sin egen vej i læringen. Derfor har vi i præsentationen af stoffet valgt at placere »rammer«. Rammerne er stof der fremlægges ud over hvad der står i teksten i øvrigt. Det har været afgørende for os at stoffet i rammerne gav en anden indgang til matematik, bl.a. mere filosofisk stof. Herved ønsker vi at tilfredsstille de elever der netop søger andre tilgange, har behov for andre vinkler på matematikken for at kunne forstå den.

Dette bevirker at man ikke bare læser et afsnit i vores bøger fra begyndelse til slut. Man bliver tilbudt andre vinkler og andet stof undervejs. Vi tror på at det tilfredsstiller læserne. Desuden har grafikerens arbejde med farver og billeder der giver bøgerne et levende udtryk. En ulempe ved denne fremlæggelse er at bøgerne kan fremstå som fragmenterede for nogle læsere.

Farver spiller afgørende rolle for at skabe liv i bøgerne, og de giver helt umiddelbart bøgerne et andet udtryk end en traditionel matematikbog gør. Grafikerens har med en bred margen muliggjort at diverse virkemidler kan indgå. Et virkemiddel der befinder sig i margenen, er ikoner.

Der er en forskel i brugen af ikoner i forhold til niveauet. I C-niveau-bøgerne har vi anvendt tre ikoner der skal tydeliggøre bogens brug. Disse tre ikoner er placeret i margenen og dækker særlig centralt stof

(»Husk«), gode råd (»Tip«) og henvisning til hjemmesiden (»www«), altså en hjælp til læseren om hvordan stoffet kan anvendes. Vi har fået inspiration til dette fra engelske og amerikanske lærebøger.

For den individuelle tilgang og de mulige valg har hjemmesiden været et centralt redskab. Vi forventer at hjemmesiden fremover vil blive et centralt led i læringen, men vi kan også registrere at det endnu varer lidt tid inden brugen af hjemmesider i undervisningen er blevet helt integreret.

En hjemmeside er ofte vores opfattelse et fantastisk redskab fordi man som bruger er individuel og dermed selv foretager valg i niveau og vej gennem stoffet. Vores mål er derfor at udbygge hjemmesiden så den er fyldt med materiale, først og fremmest til den enkelte elev, men også til læreren.

Endvidere giver hjemmesiden mulighed for en dynamik og et samspil som en bog ikke giver. Dertil kommer at det visuelle element kan anvendes langt bedre end i en bog. Derfor er det væsentligt fx at indarbejde dynamiske appletter så brugerne kan eksperimentere sig frem. Målet er enkelt og klart, men igen er vejen dertil lang og vanskelig.

Alt i alt er det vores mål med det samlede undervisningsmateriale, altså både bøger og hjemmeside, skal danne grundlag for klasserumslæring (både samlet på klasseplan og individuelt) og skal danne grundlag for projekt- eller emnearbejder. Det er undervisningsmateriale til eleverne – og derfor skal det være læsbart for alle, interessant og udfordrende uanset niveau.

Tekniske problemer med opbygningen af hjemmesiden

En hjemmeside i matematik indebærer desværre en uhyrlig masse tekniske problemer. Vores mål har været at hjemmesiden skal være lækker og professionel med meget stort indhold. Men det matematiske sprog er i høj grad et formelsprog, og formler er på hjemmesider »billeder« hvilket har givet vores teknikere enorme udfordringer. Det skulle være så enkelt, men har været uhyre kompliceret.

Vi har haft konstruktivt samarbejde med mange involverede personer i forbindelse med udviklingen af hjemmesiden. Det har været enormt arbejdskrævende.

Undervejs i udviklingen har der naturligvis også været diskussioner om ophavsrettigheder. Hvem skal eje materialet på hjemmesiden? Dette har forbindelse med et andet problemfelt, nemlig aflønningen. Det er klart at man som lærebogsforfatter bliver aflønnet efter salget af bøger. Men hvad med materiale til en hjemmeside? Som lærebogsforfattere modtager vi ikke honorar for udformningen af materialet til hjemmesiden.

Krav til forfatterne

At skrive matematikbøger der fremstår som en palet af tilbud til læseren og brugeren er et omfattende stykke arbejde. Og at skrive matematikbøger ud fra vores syn på matematikundervisningen efter reformerne i gymnasiet og på hf er *slet ikke* udelukkende at være lærebogsforfatter. En væsentlig del af arbejdet er at koordinere og tilrettelægge det meget store udviklingsarbejde det er at udforme en sådan bog.

Vi har i vores arbejde haft den store fornøjelse at det har været muligt at inddrage andre personer i udformningen af bøgerne. Først og fremmest har vi inddraget en tredje forfatter i udformningen af bøgerne til B-niveau, lektor Claus Jessen fra Frederiksberg Gymnasium, tidligere fagkonsulent i naturfag. Dernæst har to gæsteforfattere givet bidrag til bogen. Endelig har Institut for Datalogi på Københavns Universitet samt Handelshøjskolen bidraget med indlæg om matematikkens anvendelse.

Parallelt med skriveprocessen har vi således afholdt en lang række af møder og ført en omfattende korrespondance med forskellige parter: sponsorer, økonomer, dataloger, illustratører, medforfattere, didaktikforskere, it-folk, redaktører osv. Da mødeemnerne har været fagligt og didaktisk knyttet til udviklingen af bogen, ville dette arbejde næppe kunne være overtaget af andre uden for forfatterkredsen.

Men en sådan måde at skrive bøger på er en eksorbitant tidsrøver. At *skrive* lærebøger tager naturligvis lang tid. Men når skrivningen suppleres af en meget stor koordinering og mødeaktivitet med masser af korrespondance, giver det store tidsmæssige problemer. Vi har forsøgt at løse problemet ved at inddrage flere personer, men det løser ikke det økonomiske problem. Vi mærker at Danmark er et lille land.

Nanna Bjargum

Om valg af undervisningsmaterialer til fremmedsprogsundervisningen

»Kommunikation eller kasserolle«. Sådan introducerede en kollega for mange år siden diskussionen om kommunikativ kompetence over for grammatik (den såkaldte kasserollebøjning af adjektiver i tysk – kendt af alle elever, kunnet af langt færre). Men fremmedsprogsdidaktik er andet og mere end denne skelnen. Jeg vil i det følgende diskutere sammenhængen mellem undervisningsmetoder, sprogtilgængelighedssyn og de undervisningsmaterialer, der stilles til rådighed for fremmedsproglærerne.

Mit udgangspunkt er tresidet: Jeg har undervist i tysk i 30 år, jeg har taget sidefag i fremmedsprogspædagogik for 16 år siden og derefter beskæftiget mig en del med det teoretiske i forbindelse med flere udviklingsprojekter, og endelig er jeg medredaktør på Tyskforlaget, der udgiver lærebøger til tyskundervisningen i ungdomsuddannelserne og folkeskolen.

Mine eksempler er primært baseret på undervisningsmidler til tyskundervisningen, men jeg mener, at mine analyser og konklusioner er generelt dækkende for alle fremmedsprogfagene. Jeg har i artiklen henvist til bøger, der er knap 20 år gamle og for længst udsolgt fra forlagene. Dette har jeg valgt at gøre for at undgå, at man kan læse synspunkterne som reklame eller det modsatte for bestemte bøger. Af samme grund har jeg taget udgangspunkt i min viden som en lærer, der også har den teoretiske vinkel på stoffet, mens jeg kun i enkelte tilfælde bygger på min viden som forlagsredaktør.

Praksis og teori

Et besøg i skolens bogdepot giver et godt indblik i fortidens og nutidens indkøbspolitik. Det afslører de temaer, der har været oppe i

tiden og atter er blevet glemt, og andre, der åbenbart har en længere levetid. Slitagen på nogle af bøgerne og støvlaget på andre taler deres tydelige sprog, også uden hjælp fra Sherlock Holmes. Men lige så vanskeligt som Sherlock Holmes havde ved at forudse forbrydelser, lige så vanskeligt er det for faggrupperne at forudse, hvad der rent faktisk vil blive slidt i laser.

Umiddelbart er det indlysende, at undervisningsmaterialer opfylder læreplanens krav, hvis forfattere og udgiver ønsker at udgivelsen skal have nogen gang på jorden, men det kan gøres på forskellige måder, og det er hér, den nøjere analyse af materialet bliver nødvendig.

Grundlæggende kan materialet have to tilgange:

- en praksisorienteret tilgang og
- en teoretisk funderet tilgang.

Når vi skal tage stilling til et undervisningsmateriales egnethed, anlægger vi nok overvejende den praksisorienterede vinkel, men i mange tilfælde vil det være opportunt også at se på det teoretiske fundament. Det er dér, det begynder at blive lidt mere besværligt, men samtidig – tror jeg – også den synsvinkel, der måske i sidste ende afgør, om bogstaben har fast plads på hylden i bogdepotet med støv på toppen.

Jeg vil i det følgende skelne mellem materialer til begyndersprog og til fortsættersprog, fordi spørgsmål om sprogsyn og læringssyn kommer klartest til udtryk i begyndersystemernes integrering af tekster, sprogtilegnelse, grammatik og interkulturel læring.

De tyske fremmedsprogsteoretikere Gerhard Neuner og Hans Hunfeld anbefaler, at man undersøger et undervisningssystem for følgende aspekter:

Teksterne: er det autentiske tekster, fx avistekster som beretninger, reklamer, kommentarer, annoncer osv., eller er teksterne skrevet af forfatterne for at træne bestemte grammatiske fænomener?

Grammatikken: formuleres der specifikt grammatiske regler, går man fra regler til eksempler eller omvendt, benyttes der visuel hjælp fx i form af fremhævelser, farver, illustrationer?

Øvelserne: her kan man meget hurtigt få et indblik i materialets metode: sigter øvelserne på indlæring af ét aspekt ad gangen, eller kombinerer de forskellige aspekter?

Opbygningen af den enkelte lektion: afhængig af metode udvikles der en bestemt rækkefølge af faser i undervisningen. Indledes kapitlet med en grammatisk regel, så fører det til en ganske anden sekvensering, end hvis man fx indleder kapitlet med en brainstorm om det tema, der behandles i kapitlet.

Progression: ofte kan man af indholdsfortegnelsen læse, hvordan lærebogens metode sigter mod bestemte læringsmål, fx grammatiske, tekstlige, tematiske, kommunikative, ordforrådsmæssige osv.

Sprogsyn, sprogtilegnelsessyn og læringssyn

Disse spørgsmål fører næsten automatisk over i en diskussion af sprogsyn, sprogtilegnelsessyn og læringssyn. Alle læreplaner og undervisningsvejledninger i sprogfagene repræsenterer et kommunikativt sprogsyn, som også har – eller burde have – konsekvenser for grammatikundervisningen og de øvelsestyper, der følger af såvel arbejdet med grammatikken som med teksterne. Grundlæggende kan man se på grammatikken på tre måder:

- som produkt, hvor man koncentrerer sig om sprogets formsystem, altså om en statisk viden, der sætter fokus på formerne uafhængigt af, hvad man anvender dem til,
- som proces, hvor man fokuserer på de forskellige måder, hvorpå man kan anvende grammatikken, altså de sproglige formers anvendelse i en kommunikativ sammenhæng. Man anvender altså sproget, mens man lærer det. Det betyder ikke, at man udelader fokus på grammatikken, men at den betones og trænes i en kommunikativ og funktionel sammenhæng,
- som færdighed, hvor færdighed her betegner evnen til at se sammenhæng mellem form og betydning.

Der findes mange materialer, der ikke laver denne distinktion i sprogsynet: de foregiver at være kommunikative, men en nærmere analyse viser, at de enkelte kapitler i materialet i virkeligheden er bygget op om arbejdet med enkeltelementer i grammatikken.

Når det er så vigtigt med denne opmærksomhed om sprogsynet, så skyldes det, at materialets sprogsyn også indebærer et sprog-tilegnelsessyn. De sidste ca. 40 års forskning foreskriver, at grammatikken bedst læres i en kontekst, altså grammatik som proces og færdighed. Endelig peger dette også frem mod læringssynet, der er konstruktivistisk: læring er ikke et spørgsmål om at fylde viden ind i elevernes hoveder, men om at få eleverne til at konstruere deres egen viden.

Kriterier for valg af tekster og undervisningsmaterialer

Ovenstående teoretisk funderede tilgang til en vurdering af et givet materiale er én vej, men næppe den hyppigst anvendte, når faggrupperne i et fremmedsprog skal beslutte, hvad de begrænsede økonomiske midler skal anvendes til (når rammen er fratrukket betaling for fotokopier, en post der på nogle skoler og i nogle faggrupper kan udgøre halvdelen af bevillingen!).

Min erfaring er, at man især vurderer et materiale ud fra følgende aspekter i prioriteret rækkefølge:

- A. Sproglig og indholdsmæssig sværhedsgrad
- B. Temaer. Temaerne har altid været centrale i sprogfagene, men ofte har de også ført til diskussion: skal vi mest beskæftige os med temaer, der er vedkommende for eleverne og interesserer dem, eller skal fokus være på de temaer, der er centrale i målsprogslandets kultur og som kan give eleverne en interkulturel læring?
- C. Lødighed. Dette begreb har man til dels vægret sig ved at bruge i diskussionen om temaer og tekstvalg, men det ligger lige under overfladen. I 1970'erne og 1980'erne udkom der en række undervisningsmaterialer til tyskundervisningen, der tegnede et meget dystert billede af de to Tysklande: de anlagde en meget kritisk synsvinkel på en række emner som fx pressen, fremmedarbejdere, miljøbevægelser, terrorisme, nynazisme og narko. Konsekvenserne af disse udgivelser blev af kritikere beskrevet ironisk på denne måde: Når danske gymnasie- og hf-elever forlader skolen,

så har de et billede af Tyskland og tyskerne som en nation af 14-årige narkoludere, ældre rengøringsdamer og tyrkiske gæstearbejdere, samt korrupte finans- og pressefolk. (Hermed sigtes der til nogle af de mest anvendte tekster i 80'ernes tyskundervisning: *Wir Kinder vom Bahnhof Zoo*, *Angst essen Seele auf*, *Ganz Unten*, *Der Aufmacher* og *Die verlorene Ehre der Katarina Blum*). I *Bekendtgørelse og vejledende retningslinjer*« for tysk i gymnasiet fra 1988 skrev fagkonsulenterne bl.a.:

... Der må også tages hensyn til det billede af samfundet, der kommer til at fremstå for eleverne. En række temaer som fx krig, terrorisme, forurening, narkotikaproblemer, gæstearbejders og flygtninges forhold og diskriminering af bestemte befolkningsgrupper kan være relevante i nogle sammenhænge. Hvis sådanne emner imidlertid dominerer, risikerer man, at eleverne på grund af deres nødvendigvis begrænsede erfaringsgrundlag og sammenligningsmuligheder får et uafbalanceret og dermed ufuldstændigt billede af de tysksprogede samfund...

Det førte til reaktioner fra tysklærere, der så afsnittet som en censurering af tekstvalget og dermed et angreb på lærernes og elevernes suveræne ret til at vælge tekster.

D. Eksemplarisk formidling af et bestemt tema. Overordnet udgives der tre typer antologier:

- antologier med blandet indhold. Genrer, tekster og eventuelle temaer vælges ud fra sværhedsgrad og repræsentativitet i forhold til bekendtgørelsen,
- antologier med et bestemt tema og
- antologier om et forfatterskab.

Det er mit indtryk, at det er sværest at sælge tema- og forfatterskabsantologier, men dette vil nok ændre sig, eftersom læreplanerne i reformen netop kræver, at teksterne læses i tematiske sammenhænge.

Fælles for alle tre typer antologier er det, at de fleste lærere plukker en eller flere tekster ud og bruger dem i egne forløbssammensætninger. En del af udgivelserne er beregnet til det, om end metoden ofte fører til, at man indkøber et par lærereksemplarer og kopierer derfra til eleverne, et faktum, der næppe fremmer forlagernes lyst

til den slags udgivelser. Men andre udgivelser er bygget op om en progression, der er gennemtænkt og som kræver, at man følger forfatterens intentioner, hvis materialet skal anvendes med udbytte. Det er sjældent noget problem i begyndersprogsundervisningen, men i undervisningen i fortsættersprog møder den slags didaktiseringer ofte modstand.

Da Helle Wamsler og jeg i 1988 udgav antologien »Der Sprung« (Systime), beregnet primært til overgangen til tysk på hf i voksenundervisningen, havde vi valgt en række tekster ud fra et dobbelt mål: de skulle være sprogligt enkle, med en stigende sværhedsgrad i slutningen af bogen, og der skulle knyttes et eller flere centrale grammatiske emner til dem. Målet var det funktionelle sprog. Det medførte bl.a., at vi allerede i tekst 2 præsenterede 'konjunktiv i hypotetiske sætninger', fordi vi blev opmærksomme på, at eleverne kun kunne samtale om denne tekster (og mange andre), hvis de kunne lave sætninger af typen »Was wäre geschehen, wenn ...« (Hvad var der sket, hvis...). Vi koncentrerede os i eksemplerne og opgaverne om de fire verbalformer, der er de hyppigst brugte: wäre, würde, hätte og könnte, og vores erfaring var og er, at det kan eleverne faktisk godt forstå og anvende. Men vi er mange gange siden blevet mødt med kommentarer gående fra 'Det er godt nok frækt gjort' til 'Det kan man da ikke gennemgå i 1.g/1.hf, det er jo 3.g. stof!' Som sagt var der i materialet indtænkt en klar progression, hvilket vi også gjorde opmærksom på i forordet. Det fik en anmelder til at skrive, at godt nok havde vi lavet en sådan progression, men det var jo ikke sikkert, at andre lærere havde lyst til at arbejde med alle teksterne og i den fastlagte rækkefølge. Her kan man med al tydelighed se den diskrepans, der ofte er mellem udgiverens og forfatterens intentioner og den reelt eksisterende virkelighed i den daglige undervisning.

- E. Fiktive og ikke-fiktive tekster. Mens diskussionen om indholdet af de fiktive tekster går i to retninger: alment menneskelige problemstillinger eller indirekte interkulturel læring, har de ikke-fiktive tekster normalt den direkte interkulturelle læring som mål. Her vælges ofte aktuelle emner og problemer, som eleverne kender til fra de danske medier. Mange lærere føler sig sikkert tilskyndet dertil af flere grunde: eleverne finder ofte ikke-fiktive tekster kedelige og svære at tale om. Man må

altså finde noget, der fænger og som de kender til i forvejen. Men resultatet kan meget vel blive det ovenfor skitserede forvrængede billede af målsprogslandet, fordi den danske presse normalt kun beskæftiger sig med de pågældende lande, når der er spektakulære historier at berette.

Metode – teoretisk set

I fremmedsprogspædagogisk forskning opererer man med følgende model for metode i et undervisningsmateriale:

METODE

Approach \longleftrightarrow Design

Procedure

(efter J.C. Richards/R. Rodgers: *Method: Approach, Design and Procedure*)

Med *Approach* menes sprogteori og tilegnelsesteori, altså: hvad er sproglig kompetence, og hvilke processer indgår i sprogtilægnelsen, hvad fremmer og hæmmer den?

Med *Design* menes materialets udformning: hvilke mål har man valgt for undervisningen, hvad er elevernes og hvad er lærerens rolle og indflydelse på undervisningen, hvilken form og hvilket indhold har materialet i forhold hertil?

Med *Procedure* sættes der fokus på, hvordan den enkelte time skal struktureres, hvad der skal vægtes, og hvordan lærer- og elevrollerne skal fordeles.

Der er altså en tæt sammenhæng mellem de tre sider af modellen. Har man truffet et valg på det ene område, får det konsekvenser for de to andre, og det gælder, uanset om man starter med Approach, altså teorien, eller som praktiker går den anden vej fra Procedure \rightarrow Design \rightarrow Approach.

De forfattere, der udgiver materialer til fremmedsprogsundervisningen, er i overvejende grad praktikere, der 'ved, hvad der fungerer i undervisningen'. Derimod har det skortet på interessen for

de teoretiske aspekter, meget kontant udtrykt fra en yngre kollega: »Jeg gider ikke beskæftige mig med teorier om, hvordan man lærer fremmedsprog; det ved jeg godt.«

For en del år siden analyserede jeg i en opgave på sidefag i Fremmedsprogspædagogik ved Odense Universitet et materiale til franskundervisningen, der byggede på de suggestopædiske principper (Kirsten Roos/Karen Stets: »On va danser?«). Suggestopædiens mål er at fremkalde spontanitet og kreativitet hos eleverne og derved vække deres lyst til at kommunikere på sproget. Ifølge suggestopædien kan man lære gennem både bevidste og ubevidste processer, og disse igangsættes bl.a. ved brug af musik i dele af undervisningstiden. Der er altså tale om en metode, der hævder at være frigørende og aktiverende, idet formen skaber forventning, glæde og overraskelse. Konklusionen på min analyse af bogen blev følgende:

- A. den er primært centreret om gloseindlæring, grammatik og oversættelse,
- B. opbygningen følger den traditionelle grammatik med opdeling efter ordklasser og bøjningsparadigmer
- C. grammatikgennemgangen indtager en helt central placering,
- D. der trænes ikke talehandlinger
- E. skriftlig kompetence forstås åbenbart primært som oversættelse fra dansk til fransk,
- F. og en stor del af øvelserne – især oversættelsesopgaverne – har kontrolfunktion, dvs. kontrol af, om eleverne nu har lært den gennemgåede grammatik.

Her ser vi altså et eksempel på, at metoden ikke har sammentænkt de tre aspekter: Approach, Design og Procedure.

Konklusion

Gennem årene har der hos praktikerne, gymnasielærerne, været – og er der stadig – en udbredt skepsis over for teoretikerne på universiteterne. Imidlertid tegner der sig en udvikling, der forhåbentlig kan føre til et bedre og mere frugtbart samarbejde. Et eksempel på et sådant tværinstitutionelt samarbejde ses fx i Hanne Leth Andersens

og Dorte Fristrups nyligt udkomne materiale: »Fransk grammatik til samtale og forståelse«. Jeg grunder denne optimisme på følgende:

- I forbindelse med gymnasireformen er undervisningsvejledningerne udtryk for det paradigmeskift, der sætter fokus på kommunikativ kompetence (reel, ikke postuleret), på funktionel grammatik og på vægtning af et brugssprog, bl.a. med tilegnelse af talehandlinger.
- Efteruddannelseskurserne for gymnasielærere udvikles i konsortier med deltagelse af repræsentanter for forskellige institutioner, folkeskolen, ungdomsuddannelserne og de højere læreanstalter. Det er altså ikke længere muligt, at en gruppe gymnasielærere laver kurser for andre gymnasielærere, hvor gymnasielærere blot kommer og fortæller, hvad de laver i timerne.
- De kandidater, der er udklækket fra universiteterne i de senere år, har ofte beskæftiget sig med fremmedsprogspædagogik og teorier i forbindelse med deres speciale.
- Endelig har de fagdidaktiske kurser i DIG-regi for kandidater i uddannelsesstillinger i langt højere grad end tidligere sat de teoretiske aspekter på dagsordenen, såvel på kurserne som i de opgaver, kandidaterne skriver i løbet af de to år. Dermed må man forvente, at de unge og yngre lærere vil efterspørge undervisningsmateriale, der bygger på en større grad af sammenhæng mellem teori og praksis – eller selv gå i gang med at udvikle det.

Givet er det, at de nye læreplaner kræver en større viden om moderne teorier om fremmedsprogstilegnelse, hvis intentionerne i læreplanerne og undervisningsvejledningerne skal slå igennem i undervisningen.

Noter

1. Jeg henviser her til Ulrika Tornbergs opstilling i *Sprogdidaktik* s. 116 ff.
2. Et eksempel fra den tyske fremmedsprogsteoretiker Gerard Westhoff er flg. om de såkaldte tvivlspræpositioner i tysk (an, auf, hinter, in, neben,

über, unter, vor, zwischen), der styrer dels akkusativ (ved bevægelse fra et sted til et andet), dels dativ (ved forbliven, befinden sig inden for et område). I stedet for at læreren eller grammatikken forklarer anvendelsen, en forklaring eleverne har svært ved at huske og endnu sværere ved at forstå og anvende, så giv dem følgende eksempel fra to skadesanmeldelser om et sammenstød på motorvejen:

‘Ich fuhr auf die Autobahn, als ich plötzlich von links gerammt wurde’ (Jeg kørte ind på motorvejen, da jeg pludselig blev påkørt fra venstre)

‘Ich fuhr auf der Autobahn, als ich plötzlich von rechts gerammt wurde’ (Jeg kørte på motorvejen, da jeg pludselig blev påkørt fra højre)

Hvilken bilist havde overtrådt vigepligten? Løsning: Bilist 1 har skylden, fordi han kørte ind på vejen: auf die Autobahn, mens bilist 2 befandt sig på vejen: auf der Autobahn.

Eller et mere morbidt eksempel:

‘Ich werde sterben, weil ich krank bin’ (Jeg vil dø, fordi jeg er syg)

‘Ich will sterben, weil ich krank bin’ (Jeg vil dø, fordi jeg er syg)

Hvem af de to personer er selvmordskandidat?

3. For en diskussion af konsekvenserne, se Hanne Geist og Dorte Fristrup: Nye skolegrammatikker ønskes. *Sprogforum* 27.

Anvendt litteratur

- Bjargum, N. og Wamsler, H. *Der Sprung*, Systime 1988.
- Geist, H. og Fristrup, D. *Nye skolegrammatikker ønskes*, in *Sprogforum* nr. 27, Danmarks Pædagogiske Bibliotek, København 2003.
- Leth Andersen, H. og Fristrup, D. *fransk grammatik til samtale og forståelse*, grundbog og øvehæfte, Alinea, København 2005.
- Neuner, G. og Hunfeld, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*, Langenscheidt, Kassel 1993.
- Richards, J.C. og Rodgers, R. *Method: Approach, Design and Procedure*, in: *The context of Language Teaching*. Cambridge University Press, 1985.
- Roos, K. og Stets, K. *On va danser?*, København 1988.
- Tornberg, U. *Sprogdidaktik*, L&R Uddannelse, København 2001.

Benny Jacobsen

10 bud på den gode lærebog i samfundsfag

Opfordringen lød: »Hvilke faglige og hvilke didaktiske overvejelser har læremiddelproducenterne gjort sig under fremstillingsprocessen?« Et ikke urimeligt spørgsmål til lærebogsforfatteren, men sandheden er, at det ikke er de eneste parametre, der tæller, når en lærebog planlægges og skrives.

Nu skal jeg selvfølgelig ikke generalisere, så de følgende overvejelser står for min egen regning og bygger på de erfaringer, jeg har gjort gennem årene. Artiklens synsvinkel er den subjektive, så der vil være relativt få fodnoter. En kort præsentation af lærebogskarrieren er på sin plads her.

Min første bog udkom i 1985 med titlen »Ungdommen er løs«. Senere er det blevet til små 20 titler, nogle skrevet solo, andre i samarbejde med medforfatter(e). Det drejer sig primært om lærebøger i samfundsfag, henvendt til gymnasiet, folkeskolen og VUC's Almen Voksenuddannelse. Desuden har jeg skrevet bidrag til og redigeret nogle bøger om voksenpædagogik og til seminariefaget »Skolen i samfundet«. Det er primært forlaget Columbus, der har vovet at samarbejde med mig, men også forlagene Munksgaard, Gyldendal, Systime samt Billesø og Baltzer har jeg produceret for.

Ud over samfundsfag læste jeg også tysk på universitetet engang i det forrige århundrede, og her husker jeg weimarrepublikforfatteren Kurt Tucholskys digt »Ideal und Wirklichkeit«. Denne titel kunne også være overskrift til denne artikel, for i min optik foretages der faglige og fagdidaktiske overvejelser i planlægningen af en ny lærebog, men de gøres i en pragmatisk ramme. Lad os beskæftige os med »Wirklichkeit« først og »Ideal« efterfølgende.

Lærebogsmarkedet er en del af den danske markedøkonomi. En række forlag byder ind med lærebogsmateriale til samfundsfag.

Det er ikke det største marked at operere på, og for forlagene er det især samfundsfag i gymnasiet, som af og til kan give et rentabelt afkast. Folkeskolerne køber forholdsvis få bøger (låner i stedet på amtscentre for undervisning eller bruger meget gamle bøger), lærerseminarierne har et begrænset antal liniefagsstuderende i samfundsfag, og universiteterne benytter ikke uventet det store engelsksprogede marked.

Også den gymnasiale verden har de senere år mærket sparekniven, hvilket betyder, at faggrupperne må holde igen med bogindkøbene. Og dermed bliver bogprisen en ikke uvæsentlig faktor, når der skal vælges nyt – bilder jeg mig ind. Det indebærer, at forlagene må foretage kalkulationer, hvor pris og udstyr skal vejes op mod hinanden.

Lærebogsforfattere kan deles op i to grupper: Universitetsansatte (og lignende), som af forlagene bliver bedt om at skrive om deres forskningsspeciale. Og så undervisere og andet godtfolk, der bilder os ind, at vi kender vores målgruppe så godt, at vi kan formidle metoder, begreber og samfundsfagligt indhold, som andre har udviklet (når man skriver af fra én forfatter, hedder det afskrift, men skriver man af fra flere, hedder det research!). Når man skriver som bijob, foregår det om aftenen og i weekender og ferier. Det varer altså nogen tid at skrive en lærebog, af og til er noget af det først skrevne blevet lettere forældet, før man er færdig i et flygtigt fag som samfundsfag.

Som skribent har jeg to målgrupper for øje: Lærerne og eleverne. Lærerne vægter den faglige kvalitet og lærebogens evne til at formidle det faglige indhold, så det passer til elevernes kunnen og forudsætninger (den fagdidaktiske kvalitet). Eleverne – bilder jeg mig ind – lægger vægt på, at lærebogen skal kunne appellere til dem. Selv om faget/emnet ikke appellerer umiddelbart til dem, så skal der i stoffet være elementer, de kender fra deres hverdag, og som de kan forholde sig til.

I det følgende vil jeg opstille 10 bud til den gode lærebog i samfundsfag. Det er her, »Ideal« kommer ind (og nogle af budene er sikkert skabt i bagklogskabens ulidelige lethed), men også blandt de 10 bud er der pragmatiske elementer, ligesom nogle af budene overlapper. Men 10-tallet er jo magisk! Som eksempelmateriale vil jeg benytte de temaer, jeg har gjort det mest indenfor, nemlig de sociologiske.

1. bud: Lærebogen skal opfylde læreplanens målsætninger og indhold

Det er en helt naturlig ting, at forlag og lærebogsforfattere nøje studerer læreplaner, og at disse danner udgangspunkt for de discipliner og temaer, som bogen vælger ud til behandling. I de centralt fastsatte læreplaner beskrives et kernestof, som skal gennemgås i undervisningen. At lærebøgerne alligevel bliver meget forskellige er blot udtryk for, at der er mange tilgange til kernestoffet. Dette fører over i bud 2 og 3.

2. bud: Lærebogen skal behandle aktuelle problemfelter

Næsten pr. definition må samfundsfag være på forkant indholdsmæssig. Aktualitetskravet indebærer, at nye samfundsfaglige problematikker hurtigt afspejles i læreplaner og dermed i emnevalg og undervisningsbeskrivelse. Lærebogsforfattere er nysgerrige mennesker, der samler stof i en uendelighed fra diverse aviser (sikkert til familiens store irritation), tidsskrifter, bøger og elektroniske medier. Faget udvikles i dialektikken mellem fornyelse nedefra (lærere og lærebogsforfattere) og central styring.

Lærebøger må bestræbe sig på at være vågen over for nye samfundsfaglige udviklingstendenser, og samtidig forsøge at belyse de »klassiske« teorier ved hjælp af nutidige, samfundsfaglige fænomener. Når man fx behandler begrebet identitet, er det vigtigt at perspektivere til identitetsskabende faktorer, som er oppe i tiden, og som eleverne kan forholde sig til. Fænomener, jeg i forskellige udgivelser har benyttet til at give begrebet *identitet* liv, er mobiltelefonitis, supporterkultur, anoreksi og netchat.

3. bud: Lærebogsforfatteren skal kunne lide at skrive om det valgte indhold

Det gør formentlig bogen mere vedkommende at læse, når forfatteren har stoffet som sit specielle interesseområde. Samtidig vil man ofte være på forkant med sine interesseområder og vil kunne indbygge en vinkel eller stofelementer, som ligger på kanten af læreplanen – stofelementer, som måske ved en senere revision indbygges i læreplanen!

4. bud: Lærebogen skal på fornuftig vis kunne strukturere en samfundsmæssig disciplin eller emne/tema

Det er jo lærebogens fornemste opgave at formidle et overblik over et stofområde. Det indebærer, at der må foretages de nødvendige generaliseringer, så man populært sagt undgår, at læseren ikke kan se skoven for bare træer. Udtrykt i den rette diskurs: Didaktik er en reduktion af kompleksiteten, som den tyske pædagog, Hermann Giesecke, udtrykker det. Det er en problemstilling, såvel lærebogsforfatter som lærer ikke kan pointere tydelig nok: Når man i levekårsforskningen behandler socialgrupperne eller i livsstilsforskningen de forskellige livsstilssegmenter, opererer man med idealgrupper, som ikke findes i den virkelige verden.

Jeg har i flere bøger skrevet om velfærdsstaten, og efter min opfattelse er det en ikke ueffektiv måde at tage fat på den danske velfærdsstats udfordringer og fremtid ved at benytte »velfærdsstatens klemmer« som pædagogisk greb. Begreber som »forventnings-«, »finansierings«, »popularitets-« og »globaliseringsklemme« hjælper eleven til at forstå velfærdsstatens mekanismer, og samtidig er det indbyrdes uforenelige i klemmerne med til at strukturere en systematisk debat af velfærdsstatsbegrebet.

5. bud: Træne og kontrollere samfundsfaglig begrebs-, metode- og teorianvendelse

I sin evaluering som censor ved de skriftlige studentereksamensopgaver i samfundsfag skrev Torben Spanget Christensen for nogle år siden¹: *»Hvad nu, hvis vi lancerede et nyt slogan som svar på det evindelige elevspørgsmål: Hvad er samfundsfag egentlig? Samfundsfag er brug af samfundsfaglige begreber og metoder! (og ikke et ord om temaer og spændende sager og engagerende arbejdsformer)«*

Og på spørgsmålet om hvad vi egentlig skal kunne til eksamen, svarer:

»Til eksamen vil vi gerne have lov til at se, hvor dygtig du er til at bruge samfundsfaglige begreber og metoder. Når du løser en opgave, skal du vælge et eller flere begreber og en eller flere metoder, som du kan bruge i løsningen af den opgave du får stillet. Vi checker så om du vælger et relevant begreb/metode (dvs. noget der kan bruges), hvor godt du har forstået begrebet/metoden og hvor god du er til at anvende begrebet/metoden.«

Jeg er enig i betragtningen, selv om det naturligvis er stillet skarpt op. Vi begriber verden ved hjælp af begreber, og når vi skal forstå tilværelsen i en samfundsfaglig optik, skal vi benytte de begreber, som videnskabsfagene, der konstituerer samfundsfag, har udviklet.

Der er næppe tvivl om, at lærebøger egner sig bedst til den deduktive metode, hvor man bevæger sig fra teori til praksis. Lærebogen præsenterer nogle begreber og teorier, som eleverne afprøver på materiale, som læreren typisk supplerer lærebogen med. Den induktive undervisningsorganisering har sit udgangspunkt i konkrete problemstillinger eller cases. På grundlag heraf er opgaven for eleverne at formulere antagelser og sammenhænge af samfundsfaglig karakter. Altså en bevægelse fra praksis til teori. Jeg har i visse sammenhænge forsøgt at introducere et samfundsfagligt delemne med en tekst (typisk en avisartikel, der introducerer emnet), men med lærebogens rammer er det svært at gennemføre det induktive princip.

6. bud: Lærebogen skal lægge op til problemorienteret undervisning

Den almengymnasiale lærebog i samfundsfag har en lang tradition for problemorienteret tilgang til emner og discipliner. I lærebøger, primært rettet til erhvervsskolesektoren ser man adskillige bøger, der næsten kun lægger vægt på det beskrivende samfundsfag. Efter min opfattelse er den problemorienterede lærebog et første skridt hen mod en undervisning, der får mening og betydning for eleverne. Det er lærebogens lod at præsentere eleverne for et samfundsfagligt indhold, herunder en række værktøjer i form af begreber, metoder og teorier. Men den gode lærebog går et skridt videre og problematiserer de emner / temaer, den præsenterer. Den gode lærebog fremprovokerer forskellige politiske holdninger til det stof, den præsenterer.

7. bud: Lærebogen skal indeholde en vis progression

I undervisningen er det naturligt, at læreren arbejder med progression in mente. Det bør lærebøgerne også, men jeg har ikke fundet modellen. Man kan tale om flere former for progression. Progression i taksonomiske niveauer lægger op til at lægge ud på redegørelsesniveauet, herefter påvisningsniveauet og sluttelig diskussionsniveauet.

I en lærebog anlægger man ofte en bestemt struktur, og her er det ikke sjældent, at en diskussion lægges ind som motiverende faktor, før påvisningskompetence er øvet. Progression i arbejdsformer knytter sig ofte til en bestemt undervisningsmæssig kontekst, så det er problematisk at lægge ind i en lærebog. Progression i faglig sværhedsgrad forsøges ofte indbygget i lærebøgerne. En »bred« lærebog som »Liv i Danmark« (2005), hvor hensigten er at dække hele læreplanen, starter med sociologien, som er tættest på elevens hverdag, herefter følger de politiske temaer, efterfulgt af økonomidelen og international politik. Om den rækkefølge er den rigtige, er der naturligvis delte meninger om, men mange af mine samfundsfagskolleger lægger ofte ud med en sociologisk introduktion.

8. bud: Lærebogen skal fremtræde æstetisk indbydende og motiverende

Når man laver et bogopslag, er det i mine bøger en (nogenlunde) gylden regel, at brødteksten skal brydes af illustrationer, figurer, fotos, tabeller, tekstbokse eller cartoons. Vi lever i æstetikens tidsalder, og brød(teksten) glider nemmere ned, når den ledsages af lidt »guf«. Tekstbokse anvender jeg til to formål: Til at illustrere det teoretiske stof og/eller til at problematisere dele af brødteksten. Tabeller og figurer bruger jeg meget (sommetider *for* meget), fordi disse lægger op til brug af samtlige de taksonomiske niveauer – redegørelse, påvisning/forklaring og diskussion. Jeg har også eksperimenteret med fiktion i mine bøger – en sammenligning af et Kingo-digt og en postmodernistisk lyriker for at sammenligne den præmoderne med den senmoderne tidsalder. Og uddrag af en novelle af Peter Seeberg for – i overdrevet form – at illustrere teknologiens indflydelse på den menneskelige krop og psyke.

9. bud: Lærebogen skal kunne give lærer og elever ejerskab til stoffet

Det er de færreste lærere (og elever), der benytter en lærebog fra første til sidste side. Typisk vælger man ud og undlader visse kapitler, ligesom man i det konkrete undervisningsforløb anvender en anden struktur end lærebogens. Det er positivt, for derigennem får

lærer og elever et ejerforhold til stoffet. Det er ikke lærebogen, der skal styre undervisningen, men den kan være et fundament, som klassen bygger ovenpå.

I praksis betyder det, at en lærebog i samfundsfag ikke behøver at være dækkende for det faglige felt, den arbejder med. Det er vigtigere, at den kan virke stimulerende på elevernes appetit på det faglige felt. Det er ikke i lærebogen, at eleven skal finde svaret på alle faglige spørgsmål, dem skal eleven finde i sit eget samspil med samfundet. Lærebogen skal understøtte lærerens arbejde med til at give eleven lysten til at stille spørgsmålene og søge dem besvaret ved at engagere sig i samfundet. I den forstand betyder ejerskab evne til at forbinde sig med samfundet. Derfor ses det i mange lærebøger, at der stilles spørgsmål til videre arbejde, som ikke kan løses ved brug af lærebogen.

10. bud: Lærebogen skal motivere til, at eleven opdrages i rollen som demokratisk aktør

Som gammel habermasianer er jeg enig i følgende citat:

Samfundsbevidsthed vil jeg – med udgangspunkt i den tyske filosof Jürgen Habermas' begreber om livsverden og systemverden – definere som evnen til at se livsverdenen i et integreret samspil med systemverdenen, herunder den kolonisering, der finder sted af livsverdenen fra systemverdenens side²

Er eleverne i stand til at indse, hvorledes deres hverdag kun kan forstås i lyset af den sociale kontekst, og bliver de i stand til at opstille handlingsperspektiver i forhold hertil, så har samfundsfag (og den gode lærebog) opfyldt sin mission.

Ved politisk handlingskompetence forstår jeg, at man engagerer sig i samfundsmæssige spørgsmål, at man kan overskue, kritisere og give forslag til forandring af samfundsmæssige forhold, og at man deltager aktivt og kvalificeret i samfundslivet. Den gode lærebog lægger op til diskussion af samfundets institutioner i bred forstand og anviser politiske indflydelseskanaler.

Dette 10. bud hører blandt de vigtigste. Jeg vil slutte med endnu et citat, af den engelske filosof og matematiker, Alfred Whitehead (1861-1947):

At have informationer og kende til generelle principper er godt, men at kunne se det principielle i en konkret livssituation er bedre. Det er forud-

sætningen for, at vi kan gøre os forestillinger om konsekvenserne af vore handlinger og dermed også et bolværk mod umenneskeligheden³.

Opsamling

Flere af de ovennævnte bud gælder naturligvis også for andre fag og fagområder. Skal man skære ind til benet, vil jeg afslutningsvis pege på 4 idealer til lærebogen i samfundsfaglige emner, idealer som indgår i de 10 bud ovenfor:

- Lærebogen skal både pege ind i stoffet og ud i verden
- Den skal evne at koble elevens egen erfaringsverden med den samfundsfaglige
- Den skal koble den aktuelle samfundsudvikling med samfundsfaglige begreber, metoder og teorier
- Den skal stimulere elevens samfundsmæssige engagement.

Noter

1. *samfundsfagsnyt*, 2002.
2. Outzen, Ove, Fagdidaktiske overvejelser, i: Knudsen og Larsen (red.), *Tidens tendenser – didaktiske overvejelser om samfundsfag* (1997), s. 29.
3. *Samfundsfag – kvalitet i uddannelse og undervisning* (Undervisningsministeriet 1992), s. 23.

Forfatterliste

Nanna Bjargum. Lektor i tysk, dansk samt og fremmedsprogspædagogik på Odsherreds Gymnasium.

Kirsten Drotner. Dr.phil. og professor i medievidenskab på Syddansk Universitet. Leder af det nationale center for læremiddelforskning og -udvikling, DREAM (Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials), Syddansk Universitet.

Nikolaj Frydensbjerg Elf. Adjunkt ved CEU Herning, hhx. Ph.D.-studerende ved IFPR (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier), Syddansk Universitet.

Thorkild Hanghøj. Ph.D.-studerende ved DREAM, Center for Medievidenskab, Syddansk Universitet.

Jens Jørgen Hansen. Ph.D.-studerende på Syddansk Universitet og ansat ved CVU Sønderjylland.

Benny Jacobsen. Cand.mag. Forstander for VUC Vejle.

Thomas Jensen. Adjunkt i matematik og filosofi på Københavns VUC.

Morten Overgård Nielsen. Lektor i matematik og dansk på Københavns VUC.

Flemming B. Olsen. Ph.D.-studerende ved IFPR (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier), Syddansk Universitet.

Marie Falkesgaard Slot. Ph.D.-studerende ved DREAM (Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials) og IFPR (Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier), Syddansk Universitet