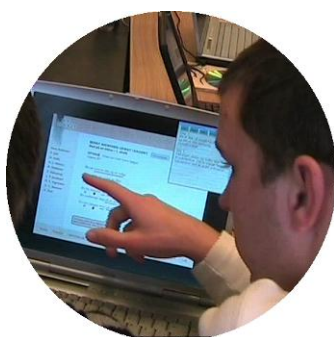


Læremidler i danskfaget

En undersøgelse af gymnasieelevers og læreres brug af tre læremidler i danskfaget - set i relation til udvikling af tekstkompetence



Marie Falkesgaard Slot

**Ph.d.afhandling - Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier - Syddansk
Universitet - Vejleder Lektor Anne Scott Sørensen**

Forord

Jeg skylder eleverne i min undersøgelse stor tak, fordi de indvilligede i at være med i de måneder, jeg opholdt mig i klassen. Til deres dansklærere skal også lyde al mulig tak, fordi jeg fik lov til at overvære deres undervisning. Tak til forlagsredaktør Stefan Emkjær og forlaget *Systime*, som stillede de undersøgte læremidler til rådighed. Også tak til forlaget *Oncotype*, som donerede film til brug for undersøgelsen.

*

Tak til Lektor Anne Scott Sørensen, Syddansk Universitet, for vejledning og opmuntrende ord, til Professor Susanne V. Knudsen, Høgskolen i Vestfold, Norge, og Dr. Carey Jewitt, London Knowledge Lab, England, for vejledning og ophold i to spændende studiemiljøer. Endelig tak til alle ansatte og studerende ved DREAM og IFPR, Syddansk Universitet.

*

Tak til lederne ved UC Lillebælt, som gav mig mulighed for at færdiggøre ph.d.afhandlingen. En særlig tak skal lyde til ph.d. og videntcenterleder ved UC Lillebælt Thomas Illum Hansen, der med respons og samtaler hjalp mig videre i skriveprocessen. En helt særlig tak til lektor Dorthe Carlsen, lektor Bjarne Købmand Petersen og lektor Bettina Buch for et inspirerende samarbejde. Endelig en stor tak til cand. pæd. Marianne Keinicke, som kommenterede undervejs og til lærer Inge Knudsen og cand.mag. Jørgen Knudsen, som læste korrektur.

*

Til min mand Christian og mine piger Thea og Martha: Tak for den store tålmodighed, I har vist mig i den omsiggribende skriveproces.

Marie Falkesgaard Slot
Svendborg, januar 2010

Kapitel 1 Indledning	1
1.1 Baggrund og motivation	1
1.1.1 Danskfagets kompetencebegreb i det almene gymnasium.....	3
1.1.2 Fagdidaktisk forskning i danskfaget.....	4
1.2 Problemformulering	5
1.3 Videnbasering og forskningsdesign	5
1.3.1 Et teoretisk blik	6
1.3.2 Et analytisk blik.....	7
1.3.3 Et metodisk blik.....	8
1.4 Opbygning	8
Kapitel 2 Læremidler og tekstkompetence	10
2.1 Læremidler	10
2.1.1 Læremidler i brug.....	10
2.1.2 Hvad er et læremiddel?.....	10
2.1.3 Læremiddelforskning i de skandinaviske lande	12
2.2 Læremidler i danskfaget	15
2.2.1 Opgavedidaktik og opgavekvalitet.....	17
2.2.2 Paratekst, epitekst og peritekst	18
2.2.3 Kontekstualisering, læsestrategi og metarefleksion	19
2.2.4 Redidaktisering.....	20
2.3 Didaktik	22
2.3.1 Didaktiske kategorier i undervisningen.....	22
2.3.2 Medie som kategori i undervisningen	24
2.3.3 Læremiddel som kategori i undervisningen	26
2.3.4 Viden og klassifikationsprincipper.....	27
2.3.5 Fagdidaktik og fagpraksis i gymnasiet	28
2.4 Læringsteori.....	30
2.4.1 Det Bakhtinske udgangspunkt – en kort uddybning	30
2.4.2 En sociokulturel tilgang til læring	32
2.4.3 Monologisk og dialogisk undervisning	32
2.4.4 Kritik af den sociokulturelle, Bakhtin-inspirerede tilgang til læring	34
2.4.5 Det fælles og det flerstemmige som utopi i klasserummet	35
2.4.6 Progression, læringspotentiale og læringsresultater	35
2.5 Multimodalitet og multimodal tekstanalyse	36
2.5.1 Tegn og tekstsemiotik	36
2.5.2 Modalitet og multimodalitet.....	37
2.5.3 Den multimodale tekst.....	40
2.5.4 Analysebegreber i den multimodale tilgang.....	40
2.6 Dannelse i danskfaget.....	43
2.6.1 Indholdsvalg og dannelse	43
2.6.2 Indholdets eksemplariske betydning	44
2.6.3 Folkeskolens og gymnasiets danskfag	45
2.7 Kompetence og tekstkompetence i dansk.....	47
2.7.1 Kompetencer	47
2.7.2 Tekstkompetence.....	48
2.7.3 Operationalisering af niveauer for tekstkompetence.....	50
2.7.4 Operationalisering af niveauer for opgavers udformning	51
Kapitel 3 Metodeovervejelser – Fra teori til analyse	52

3.1.1	Interaktionistiske forskningsmetoder	52
3.1.2	Diskursanalytiske og etnografiske vinkler på læreprocesser	53
3.1.3	Multimodale vinkler på læreprocesser	57
3.2	Analysestrategier	59
3.2.1	Læremiddelanalyse og praksisanalyse	59
3.2.2	”The MASS-system”	60
3.2.3	Didaktiske modifikationer	61
3.2.4	Operationalisering af læremiddelanalyse	66
3.2.5	Operationalisering af praksisanalyse	67
3.3	Sammenfatning	68
Kapitel 4	Metodevalg, forskningsdesign og dataindsamling	70
4.1	Kvalitative og kvantitative metoder til studiet af klasserumsinteraktion	70
4.2	Dataindsamling og dokumentation	73
4.3	Bearbejdelse af data	78
4.4	Kritik af undersøgelsens metodevalg	81
4.5	Sammenfatning	82
Kapitel 5	Analyse af <i>Grundbogen</i>	84
5.1	Materialitet	84
5.1.1	Det umiddelbare indtryk af læremidlet	84
5.1.2	Læremidlets opbygning, struktur og tilgængelighed	85
5.1.3	Læremidlets indskrevne elev og lærer	86
5.2	Semiotik	87
5.2.1	Læremidlets primær- og paratekster	87
5.2.2	Eksempel 1 – Læremiddelteksten om metasprog	89
5.2.3	Eksempel 2 – Læremiddelteksten om <i>Sprog i brug</i>	90
5.2.4	To eksempler på virkelighedsforankring	91
5.2.5	Viden og kundskabsforståelse i <i>Grundbogen</i>	92
5.2.6	Forordet – Læremidlets centrale peritekst	93
5.2.7	De fire kulturkompetencer	94
5.2.8	”Det litterære”	95
5.2.9	Mediesyn – Reklame og film	97
5.2.10	Tekstvalget – traditionelt og tendentiøst	98
5.2.11	<i>Grundbogens</i> fagsyn, dannelsessyn og tekstvalg	98
5.3	Aktivitet	99
5.3.1	Læseaktiviteter og opgaver i <i>Grundbogen</i>	99
5.3.2	Læsetekster	99
5.3.3	Opgaver og opgavers taksonomi i <i>Grundbogen</i>	100
5.3.4	De kompetencerelaterede opgaver	102
5.3.5	De litterære opgaver	105
5.3.6	De skæve opgaver	106
5.3.7	Diskussion af opgaverne i <i>Grundbogen</i>	108
5.4	Sociokulturel identitet	109
5.4.1	Differentiering, progression og evaluering	109
5.5	De fire kategorier i samspil	110
5.5.1	Tekstkompetence i <i>Grundbogen</i>	112
5.5.2	Opgavedidaktik i <i>Grundbogen</i>	114
5.6	Praksisanalyse	115
5.6.1	To undervisningsrum	115

5.6.2 Et konkret undervisningsforløb om mundtlighed.....	117
5.6.3 Et konkret undervisningsforløb om litteraturhistorie	118
5.6.4 Lærernes redidaktisering	120
5.6.5 Elevernes brug af <i>Grundbogen</i>	122
5.6.6 Opgaver i praksis.....	123
5.6.7 Identitet og roller i klasseværelset.....	123
5.7 Sammenfatning.....	124
Kapitel 6 Analyse af Rod i Sproget.....	127
6.1 Materialitet	127
6.1.1 Det umiddelbare indtryk af læremidlet	127
6.1.2 Læremidlets opbygning, struktur og tilgængelighed.....	128
6.1.3 Læremidlets indskrevne lærer og elev.....	129
6.2 Semiotik.....	130
6.2.1 Læremidlets primær- og paratekster.....	130
6.2.2 Digitalitet og interaktivitet	131
6.2.3 Eksempler på virkelighedsforankring	132
6.2.4 Viden og kundskabsforståelse i <i>Rod i Sproget</i>	133
6.2.5 Tekst og litteratursyn i <i>Rod i Sproget</i>	133
6.2.6 Læringssyn og motivation	135
6.3 Aktivitet.....	136
6.3.1 Opgaver om sprog	136
6.3.2 Opgaver om litteratur	140
6.3.3 Diskussion af opgaverne i <i>Rod i Sproget</i>	141
6.4 Sociokulturel identitet	142
6.4.1 Differentiering, progression og evaluering	142
6.5 De fire analysekategorier i samspil	142
6.5.1 Tekstkompetence i <i>Rod i Sproget</i>	144
6.5.2 Opgavedidaktik i <i>Rod i Sproget</i>	145
6.6 Praksisanalyse	146
6.6.1 Et konkret undervisningsforløb med lyrik og grammatik	146
6.6.2 Lærernes redidaktisering af <i>Rod i Sproget</i>	147
6.6.3 Elevernes brug af <i>Rod i Sproget</i>	149
6.6.4 Opgaver i praksis.....	151
6.6.5 Samarbejde som motiverende faktor.....	154
6.6.6 Computeren som motiverende faktor	155
6.6.7 Identitet og roller i klasseværelset.....	158
6.7 Sammenfatning.....	160
Kapitel 7 Delkonklusion.....	162
7.1.1 Lærernes redidaktisering af de to læremidler.....	162
7.1.2 De to læremiddelanalyser	163
7.1.3 De to praksisanalyser.....	165
7.1.4 Model for redidaktiseringstypologi	165
Kapitel 8 Perspektiv og sammenfatning.....	170
8.1 Kontekstuelle læremidler i danskfaget	170
8.1.1 Vurderingskriterier for valg af tekst	170
8.1.2 <i>Switching</i> - På kant med det narrative	171
8.1.3 Praksisanalyse	174
8.1.4 Læringspotentiale og læringsudbytte	176

8.1.5 Lærernes didaktisering	177
8.1.6 Nye teksttypers potentiale i dansk	179
8.2 Sammenfatning	181
8.2.1 Kvalitet i didaktiske og kontekstuelle læremidler	181
8.2.2 Lærerens læremiddelkompetence	183
8.2.3 Elevernes læremiddelkompetence	184
Kapitel 9 Samlet konklusion på forskningsspørgsmålet	185
9.1 Forskningsspørgsmålet	185
9.2 Undersøgelsens resultater	185
9.3 Resultaternes gyldighed	187
9.4 Indsatsområder og anbefalinger	189
Kapitel 10 Resumé	192
Kapitel 11 Litteratur	196

Kapitel 1 Indledning

1.1 Baggrund og motivation

Denne afhandling er motiveret af interessen for læremidler og for elever og læreres brug af læremidler i danskfaget, samt for elevers udvikling af faglige kompetencer - ligeledes i dansk. Igennem mit arbejde som underviser i læreruddannelsen har jeg gennem årene haft behov for at orientere mig i læremiddelforskningen generelt og i danskfagets læremidler og elever og læreres brug af læremidler mere specifikt. I mit arbejde stod det klart, at felterne læremiddeldidaktik, læremiddelanalyse og elever og læreres konkrete brug af læremidler i dansk kaldte på systematisk undersøgelse med henblik på at få mere viden på området. Der findes masser af læremidler til danskfaget, og alle forlag har mindst en, men ofte flere fuldtidsansatte til at varetage læremiddelområdet til faget. Det viste sig dog hurtigt, at de kommercielle interesser for læremidler og de mange aktørers brug af læremidler ikke stod mål med de sparsomme forsknings- og udviklingsresultater, som ville kunne angive et startpunkt for min afdækning af området. Og da jeg undersøgte læremiddelforskning relateret til dansk i det almene gymnasiums læremidler, fandt jeg et decideret videnshul. Så nok spiller læremidlet en vigtig rolle i udviklingen af elevers faglige kompetencer, men det er ikke undersøgt, hvilken betydning man kan tillægge læremidlet både teoretisk og praktisk, hvilket jeg vil forsøge at gøre i denne afhandling.

Indledningsvis er det vigtigt for mig at fastslå to grundpositioner:

For det første nærer jeg stor respekt for de læremiddelforfattere, som vier fritid og ferie til at skrive læremidler til alle uddannelsesniveauer. Det er næppe lønnen, der driver dem, men en enorm lyst til at formulere sig i forhold til fag, som de ofte har brugt mange år på selv at tilegne sig og undervise i. At jeg i mine analyser er kritisk over for deres arbejde, er en analytisk grundpræmis, og jeg håber, afhandlingen vil afspejle den respekt, som jeg har for forfatterens arbejde.

For det andet er de læremidler, jeg har undersøgt, i modsætning til mange af de læremidler, som elever og lærere bruger til daglig, nye. For mange lærere er det en vild luksus at kunne benytte nye læremidler i undervisningen, hvor den viden, der formidles, stemmer nogenlunde overens med lærere og elevers virkelighedsopfattelse – og fakta i øvrigt. At jeg i mine analyser er kritisk over for nye læremidler, er også en analytisk grundpræmis, men jeg håber, at min forskning kan være med til at understrege, at tidssvarende læremidler er en afgørende forudsætning for, at danske elever får maksimalt udbytte af det danske uddannelsessystem på alle niveauer.

Formelt er nærværende afhandling et led i et forskningsprojekt, som er udviklet i et samarbejde mellem IFPR: *Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier* og DREAM: *Danish Research Centre on Education and Advanced Media Materials*. I fem ph.d.afhandlinger¹ er det blevet undersøgt, hvordan forskellige læremiddeltypen anvendes i gymnasiet. Min afhandling er en af brikkerne i det puslespil, vi sammen har lagt, som forhåbentlig kan bidrage til forskningsbaseret viden i krydsfeltet mellem ungdomsuddannelserne og læremidlers design og brug.

¹ Hanghøj, Thorkild. (2008). *Playful knowledge: an explorative study of educational gaming*, Syddansk Universitet. Frølund, Lisbeth (2009) *Animated Symbols - a model of reflection applied to a study of how young people author animation films*, Danmarks Pædagogiske Universitet. Højland, Anne Kahr (2010): *Læring er da ingen leg? En undersøgelse af unges oplevelser med og refleksioner i en mobilfacileret fortælling i en naturfaglig kontekst*. Syddansk Universitet. Kofoed, Mikkel (2010). *Gymnasieelevers interesse for de naturvidenskabelige fag – om brugen af rollespil i den naturvidenskabelige undervisning*. Syddansk Universitet.

I Danmark har der som sagt ikke været tradition for at forske i læremidler til danskfaget i gymnasiet. En større undersøgelse af folkeskolens læremidler ser aktuelt dagens lys i en række fagrelaterede udviklingsprojekter, som de professionsrettede universiteter har fokus på. Drivkraften er bl.a. etableringen af *Nationalt Videncenter for Læremidler* (Illum Hansen, 2008)². At det netop er på grundskoleområdet udviklingen sker, skyldes, at der har været tradition for anvendelsesorienteret analyse og vurdering af læremidler og for brug af læremidler. Man kan i forlængelse af dette iagttage, at de forsknings- og uddannelsesinstitutioner i Norden, der bærer læremiddelforskningen frem, er tilknyttet professionshøjskoler o.l., fx Høgskolen i Vestfold i Norge og læreruddannelsen ved Stockholm Universitet.

Hvorfor læremidler ikke tidligere har haft forskningsmæssig bevågenhed i gymnasiedanskfagets fagdidaktiske diskurs, kan man kun gisne om. Læremidlet har måske bare ”været der” upåagtet, af at læremidlers udformning og design har stor betydning for læreres undervisning og for elevers faglige kompetenceudvikling. Det er afhandlingens hypotese, at læremidler er vigtige resurser i undervisningen, og at viden om læremidler er nyttig viden for den enkelte lærer og elev, for uddannelsessektoren og for samfundet. Læremidler signalerer måske for nogle lærergrupper et fravær af ”lærerpersonekthed” og ”faglig identitet og selvstændighed”, en noget udefinerlig størrelse, som har spillet en stor rolle for gymnasielæreres praksis. Didaktiske læremidler, påstår jeg, har generelt ikke haft samme status, som de tekster læreren selv har didaktiseret, heller ikke i forskningssammenhænge³.

Endelig eksisterer der ikke i nordisk læremiddelforskning kvantitative undersøgelser, der dokumenterer, hvilke læremidler der er udbredt på hvilke uddannelsesmæssige niveauer⁴. Derfor mangler vi overblik over læremiddelbrug i eksempelvis gymnasiets danskfag. Det er fx ikke muligt at få et indblik i de kompetenceudviklingsmuligheder, elever tilbydes i brugen af læremidler på forskellige institutionelle niveauer, eller hvor digitale læremidler er mest udbredt. Det er heller ikke muligt at få viden omkring bestemte fags specifikke brug af læremidler på tværs af institutioner.

Et andet problem er, at læremiddelforskningen er så gryende, at der først nu er ved at komme gang i udviklingen af begreber, der teoretisk kvalificerer analysen og fortolkningen af læremidler og læremiddelbrug. Så længe det er tilfældet, vil lærerens læremiddeldidaktik heller ikke være baseret på teoretisk didaktiske begreber. Heldigvis er der kommet et tydeligere fokus på genereringen af teoretiske begreber, men der er stadig lang vej til et fuldt udbygget teoribaseret begrebsapparat, som kan udvikle og præcisere, hvad vi taler om, når vi taler om læremidler og læremidler i fx danskfaget. På den baggrund ser jeg en mulighed for med min afhandling at bidrage til relevante og nyttige afklaringer af, hvilke begreber der kan bruges i det praktiske arbejde med læremidler, og hvilke begreber der skal udvikles yderligere for at gribe denne ekstremt komplekse forskningsgenstand, som læremidlet og læremidlet i brug mellem elever og lærere er. I den forbindelse ser jeg foreløbig tre fagdidaktiske udviklingspotentialer:

² På www.laeremidler.dk kan man læse mere om videncenterets medarbejdere, kerneopgaver og aktiviteter.

³ Mit belæg er bl.a., at der findes relativt få forskningsrelaterede artikler, som omhandler læremidler i gymnasiet, og meget få artikler, der specifikt behandler læremidler i dansk. Derimod foreligger der en del ph.d.afhandlinger, som tager fat i faglige områder med udgangspunkt i litterære, medie- eller sprogtekster (Kaspersen, 2005, Wiese, 2004, Frydensbjerg Elf, 2008, Esmann Knudsen, 1998, Henningsen, 2005).

⁴ Svend Erik Henningsens afhandling *Medier og læring i skolens danskundervisning* fra 2005 indeholder bl.a. en systematisk gennemgang af, hvilke teksttyper der benyttes til eksamen i 9. kl. i Sønderjyllands Amt. Undersøgelsen giver et indblik i læremidler, som vælges lokalt, men ellers findes der ikke p.t. større samlede undersøgelser af læremiddelbrug i Danmark.

- viden om teoribaserede og forskningsafprøvede analysemodeller tilrettet en professionsrettet tilgang til læremidler til danskfaget
- udvikling af viden om dansklærerens undervisning baseret på forlagsproducerede læremidler
- viden om elevers læringsmuligheder og læringsudbytte af læremiddelbaseret undervisning, samt viden om, hvad eleven faktisk får ud af læremidlerne, de arbejder med.

De tre punkter tydeliggør, at afhandlingens afsæt er læremiddelanalyse og analyse af, hvad elever og lærere gør og siger i forhold til de læremidler, de bruger, og hvilke praksisser læremidler igangsætter inden for rammerne af det almene gymnasiums danskfag. Dermed håber jeg med denne første større empiriske undersøgelse af samspillet mellem læremidlets didaktiske design, dansklærerens tilrettelæggelse af læremiddelbaseret undervisning og elevers brug af læremidler at placere nogle nye brikker til forståelse og viden om fag og læremidler. Som vist er forskningsfeltet relativt nyt, og derfor er jeg også ydmyg i forhold til at være med til at åbne et forskningsfelt, hvor potentialet er stort, og den politiske bevågenhed ligeså.

1.1.1 Danskfagets kompetencebegreb i det almene gymnasium

Det er mit udgangspunkt, at læremidler i danskfaget bedst undersøges i forhold til faglige kompetencer, og mit fokus er *tekstkompetence* – et begreb, jeg udfolder senere i forhold til relevans og betydning. Kompetence er et vigtigt begreb i den tænkning, som moderne læremidler skal undersøges i forhold til, et begreb som aktører på alle niveauer må forholde sig til, ikke mindst fordi begrebet spiller en rolle i den aktuelle uddannelsesdiskurs og som sådan er en vigtig ramme at forstå og forholde sig til.

Afhandlingens fokus har ikke været at undersøge danskfaget efter gymnasireformen 2005, men da reformen er den kontekst, som den observerede undervisning har været relateret til, er et kort rids af reformens betydning i danskundervisningen relevant. Målene med gymnasireformen 2005 var at styrke og forny fagligheden, understøtte studieforbereelse samt at opdatere almindelig dannelse med særlig vægt på naturvidenskabelig faglighed og dannelse. Dette blev effektueret i nye eksamensformer, et krav om samspil mellem fagene, en større vægtning af naturvidenskab samt ved elevaktiverende arbejdsformer (Krogh: 2006).

Kompetencetænkningen fik betydelig indflydelse på, hvordan gymnasiets undervisning skulle sammentænke fag, faglighed og læring samt integrere elevers sociale, personlige og faglige kompetencer. I fokus kom elevers mulighed for at handle med et områdes eller et fags viden, kunnen eller gøren:

Kompetence ses altså som det, der skal til for at kunne udføre en opgave, og bedømmes ved at demonstrere handlen i en række konkrete kontekster sammenholdt med det pågældende områdes standarder (Dolin, 69: 2006).

Kompetencetænkningen reformulerer dermed forholdet mellem viden, kundskabstilegnelse og aktiviteter og giver mulighed for at bruge viden og kundskab i relevante situationer uden for skolens domæne. For danskfagets vedkommende betød gymnasireformen, at de fire ungdomsuddannelser fik hver deres faglige profil med henblik på at øge fleksibilitet og sætte klare mål for undervisningen i de forskellige gymnasiale uddannelser.

Nye pædagogiske arbejds- og praksisformer, nye stofområder samt en kraftig profilering af sproglige og kommunikative kompetencer blev en del af danskfaget i det almene gymnasium eller stx. Samtidig blev det almene gymnasiums faglige særkende rettet mod abstraktionskompetence,

metasproglig kompetence, en række almindelige elementer samt en generel opprioritering af kommunikative kompetencer rettet mod danskfagets praksisdel (Krogh, 2006). De sproglige kompetencer står med andre ord stærkt, når gymnasieelever i dansk arbejder med at formidle og producere viden i relation til de fire kulturkompetencer: at tale, at skrive, at læse og at lytte. Den litterære fortolkningsdisciplin står også stærkt i stx, udmøntet i en række produktive, faglige kompetencer.

I de gymnasiale fag har kompetencebegrebet vundet indpas i en række faglige og fagdidaktiske elementer, og i danskfaget har kompetencebegrebet været en decideret udfordrer til det begreb om dannelse, som gennem tiden har haft afgørende betydning for fagets selvforståelse. Da man i andre fag blev opmærksom på, at eksempelvis matematik og naturfag *også* var dannelsesfag, blev man i dansk opmærksom på, at danskfaget ikke *kun* var et dannelsesfag, men også det fag i skolen, hvor nogle elever fik deres eneste mulighed for at tilegne sig kulturkompetencer i tilstrækkelig grad til at kunne få et godt og selvstændigt liv som borger i et demokratisk samfund. Der er ingen tvivl om, at den erkendelse har forandret danskfaget de sidste ti år – og dermed også læremidlerne til faget.

1.1.2 Fagdidaktisk forskning i danskfaget

Den fagdidaktiske forskning i gymnasiets danskfag har traditionelt ikke interesseret sig særligt for almindelige positioner. Det betyder, at læremiddeldidaktik og interessen for danskfagets læremidler har spillet en ret begrænset rolle i den fagdidaktiske, teoretiske positionering. Derimod spiller empirisk forskning en stor rolle i danskfagets fagdidaktiske forskning, og som oftest er undersøgelserne koblet til et fagligt delområde, som igen er koblet til elevens individuelle, faglige udvikling. Det ses demonstreret i undersøgelser af elevens arbejde med litteratur og udvikling af fiktionskompetence, elevens arbejde med skriftlighed set i forhold til udvikling af skriftlig tekstkompetence og elevens arbejde med danskfagets historiske dimension, danskfaget og mediepædagogik m.m. (Kaspersen, 2005, Wiese, 2004, Esmann Knudsen, 1998, Frydensbjerg Elf, 2008).

Det er en præmis i min afhandling, at elevers danskfaglige arbejde bedst kan undersøges gennem etableringen af et helhedsperspektiv på danskfagets faglige områder. Derfor tager jeg ikke fat i sprog, litteratur eller medier som isolerede dele, men ser faget som en diskurs, der kort og godt handler om elevers arbejde med sprog og tekster. For at tydeliggøre dette indfører jeg tekstkompetence, et begreb som har rod i den fagdidaktiske modersmålsforskning, og som i afhandlingens terminologi primært er en tekstfortolkende, hermeneutisk kompetence⁵. I afhandlingen er tekstkompetence et begreb, som udtrykker elevens faglige kompetenceudvikling. Jeg bruger begrebet i forhold til en række taksonomiske niveauer, som jeg udvikler for at muliggøre en analyse og fortolkning af elevers læringsmuligheder og læringsudbytte i arbejdet med læremidler.

I afhandlingen undersøger jeg, hvad der faktisk sker i læremiddelbaseret undervisning. Jeg undersøger læremidlers didaktiske design og kompetenceniveau, jeg ser på lærerens arbejde og på, hvordan tekstkompetence kommer til udtryk i elevers brug af læremidler i konkrete undervisningssituationer. Undersøgelsens tilknytning til danskfaget i det almene gymnasium betyder samtidig, at bestemte danskfaglige formål, mål og indhold danner ramme for afhandlingen. Analysen af disse

⁵ Her refereres til de afhandlinger, som har fokus på tekstkompetence dels som en skriftlig tekstkompetence (Wiese, 2004), og dels som en tekstfortolkende kompetence (Kaspersen, 2005). Andre dokumenter er fx *Tekstkompetence – en konferencerapport* fra 2001, hvor begrebet udlægges af forskellige nordiske modersmålsforskere, som på forskellig vis begrebsætter og eksemplificerer begrebet. Vibeke Hetmar definerer i indledningen tekstkompetence som noget alle har, og som en specifik kompetence tilknyttet en specialisering (Hetmar, 2001).

processer giver indblik i, hvad der karakteriserer forskellige undervisningspraksisser i forbindelse med læremiddelbrug, og hvordan elevers kompetenceudvikling kan beskrives i undervisningssituationer, hvor læremidlet er tydeligt. For at komme tæt på undervisningssituationer vælger jeg en mikroetnografisk tilgang som det metodiske afsæt.

1.2 Problemformulering

På den baggrund opstiller jeg følgende problemformulering:

Hvordan kan læremidler og elevers brug af læremidler analyseres, fortolkes og vurderes i relation til begrebet tekstkompetence og set i forhold til lærerens pædagogiske tilrettelæggelsesformer i faget dansk i det almene gymnasium?

Underspørgsmål:

- Hvordan kan læremidlet i en diskursanalytisk og mikroetnografisk tilgang analyseres, fortolkes og vurderes?
- Hvilken betydning har læremidlet for elevers tekstarbejde og for deres læringsudbytte?
- Hvilken betydning har lærerens pædagogiske tilrettelæggelse for elevers tekstarbejde og læringsudbytte?
- Hvordan kan tekstkompetence ses i forhold til forskellige læremiddeltyper, undervisningsformer og formelle rammer?
- Hvordan kan elever og læreres brug af læremidlet og elevens læringsudbytte omsættes i en didaktisk model?

1.3 Videnbaseret og forskningsdesign

En anvendelsesorienteret tilgang styrer de teoretiske, analytiske og metodiske valg og sammenstillingen af de teoretiske, analytiske og metodiske tilgange, jeg har foretaget. Mit mål er ikke primært at bidrage til teoriudvikling, men at få bragt fagdidaktisk og almendidaktisk teori sammen med henblik på at udvikle viden og senere modeller, der kan benyttes i danskfagets læremiddeldidaktiske praksis. Jeg har været inspireret af den amerikanske praksisnære forskningstradition, der formulerer undersøgelser på en relativ smal startbane. Derfor er der i min afhandling ikke lange teoretiske redegørelser, men koncentrerede nedslag i præcis den teori, jeg skal bruge i min praksisnære tilgang.

Jeg etablerer et teoretisk, analytisk og metodisk afsæt, som kan analysere læremidler og følge de undervisningssituationer, hvor læremidlet er i brug. Med det orienterer jeg læremidlet mod den tekstnære analyse af læremidlet og mod klasserumskulturens⁶ mikrokosmos. Det blik fraskriver muligheden for at inddrage en række makrostrukturer, som også har afgørende betydning for læremidlers udformning og for elever og læreres interaktionsmuligheder med læremidler i klasserummet. Men et fokus kræver fravalg, og derfor er mit forskningsbidrag til danskfagets læremidler primært at udvikle viden på et mikro- og mesoniveau.

⁶ Jeg benytter *klasserumssamtale* i afhandlingen, fordi jeg er inspireret af den norske forskning omkring klasserumsforskning, klasserumssamtale m.m. (Dysthe, 1997).

1.3.1 Et teoretisk blik

Først inddrager jeg de teoretiske positioner, der er brug for i arbejdet med læremidler. Det drejer sig om en begrebsafklaring, et blik på forskningsfronten og om læremiddelforskningen i de nordiske lande med særligt henblik på læremidlers forskellige karakteristika og genrebetegnelser. Jeg tager afsæt i almindelig teoretiske begreber som undervisning, læring, læringsteori, samt i en refleksion over den multimodale tekst og tekstanalyse. Jeg inddrager derudover nordisk og angelsaksisk læremiddelforskning. Ud over den allerede nævnte tekstbogsforskning findes der en læremiddelorienteret forskning i skæringspunktet mellem læring, medier og kommunikation, som undersøger, hvordan læremidler er afsæt for kommunikation i undervisningssituationer (Qvortrup, 1998, 2004, Hansen, 2007, Fritze, 2004). På den baggrund udvikles almindelige principper for brugen af læremidler set i relation til et bredt læringssyn. Det betyder, at fag eller faglige kompetenceudviklingsområder sjældent er i centrum, men ikke desto mindre er det frugtbart for den fagdidaktiske læremiddelforskning at inddrage de resultater, som foreligger (Hansen, 2007, Imsen, 2004).

Læremidler er ikke længere kun lærebøger, der kommunikerer via sprog og, når det går højt, billeder. Læremidler er multimodale tekster, der både læses, ses og afkodes efter en række andre regler og koder, end bogen. Det betyder, at der for at forstå, hvordan moderne læremidler er sammensat, er brug for mere end "blot" tekstanalyse. Den multimodale teori er under stadig udvikling og er et perspektiv på elevers tekstarbejde med læremidler, og derfor er der brug for nye tekstanalytiske tilgange og ikke mindst begreber. Jeg har været optaget af det tekstbegreb, som Gunther Kress og Theo Van Leeuwen. Deres indfaldsvinkel er diskursanalysens fokus på den sproglige diskursive orden og en multimodal analyse, som består af analysen af flere udtryksformers potentialer (Kress, 2001), (Van Leeuwen, Theo, 2005). Også Carey Jewitt har forsket i semiotiske processer og læring og hendes tilgang inddrager jeg også (Jewitt, 2006).

Derudover har jeg været optaget af Anna Løvlands afhandling *Samansatte elevtekstar – Klasserommet som arena for multimodal tekstskepning* (2006), som udstikker nye veje for den multimodale teoris potentialer i en pædagogisk kontekst. Her løses opgaver i undervisningssammenhænge og i arbejdet med at analysere og fortolke elevtekster i forhold til det helt nye paradigme, som det multimodale ret beset er. Det er en anden måde at se på tekster og forholdet mellem tekst og billede på, der positionerer en række modaliteter på nye måder. Om det får betydning for skolens og danskfagets måde at organisere multimodale tekster på, skal vise sig.

Afhandlingen skriver sig desuden ind i en sociokulturel tænkning omkring læring, som overordnet set er inspireret af den russiske sprogforsker Mikhail Bakhtin (1895-1975). Det er ikke min intention at skrive endnu en side i den i forvejen omfangsrige forskning i Bakhtins tænkning. Jeg er interesseret i den forskning, der har haft betydning for de nedslag, som forskere har gjort i den sociokulturelt inspirerede didaktiske forskning, og for udviklingen af begreber, der kan anvendes funktionelt i konkret praksisforskning. Derfor etablerer jeg en platform, hvorfra jeg kan diskutere den forskning, som har taget udgangspunkt i danskfaget, og som er sociokulturelt inspireret.

Det drejer sig om Olga Dysthes forsøg på at samle den sociokulturelle tilgang til læring – især udmøntet i to meget omdiskuterede begreber: dialogisk og monologisk tale. Bodil Hedeboe rejser i afhandlingen: *Når vejret læser kalenderen* (2002) en kritik af visse dele af Dysthes præsentation af Bakhtin og især af, hvordan begreber anvendes i Dysthes forskning. Jeg inddrager Dysthes tænkning omkring det sociokulturelle læringsmiljø, men kritiserer også med Hedeboe, Dysthes

relativt ensidige orientering omkring læringsmiljø, arbejdsformer og elevens zone for nærmeste udvikling.

Tekstkompetence er mit analytiske kernebegreb, og jeg bruger i afhandlingen plads på at undersøge, hvordan jeg kan definere et begreb, der kan analysere faglige elevkompetencer. Jeg opbygger på den baggrund en definatorisk ”rampe”, hvor flere optikker er i spil. Begrebet tekstkompetence er en tematisering af, at det, elever skal kunne i dansk, er under kraftig forandring, tydeliggjort bl.a. af gymnasiereformens styrkelse af kompetencetænkningen. Jeg er optaget af, hvordan disse nye krav om kompetenceudvikling ser ud i praksis i arbejdet med de læremidler, som også i høj grad er tænkt i forhold til gymnasiereformen 2005. Tekstkompetencebegrebet forsøger jeg desuden at operationalisere i relation til læremidler, ligesom jeg forsøger at opstille taksonomier for opgavernes udformning.

Kompetencebegrebet lader sig vanskeligt diskutere uden også at inddrage dannelse som et begreb, der historisk set har været afgørende for fagets selvforståelse og berettigelse. For at konkretisere dannelsesproblematikken relaterer jeg det til indholdsvalg og til det eksemplariskes betydning for undervisning adresseret til både grundskolen og gymnasiet.

1.3.2 Et analytisk blik

Generelt har jeg været optaget af diskursanalytiske vinkler på både læremiddelanalysen og på analysen af, hvordan praksis udspiller sig. Derfor kombinerer jeg diskursanalyse med *mikroetnografi* og *multimodalitetsteori*. Dette er en konstellation, som ofte er brugt i uddannelsesforskning, og som har en række forskningsresultater bag sig. Centrale teoretikere er James Paul Gee (1998, 2004), Judith Green (1998) samt David Bloome (2005), som alle har bidraget til metodisk nyorientering inden for rammerne af diskursanalytiske og etnografiske klasserumsstudier. Diskursanalysen og etnografien har et fælles epistemologisk udgangspunkt, hvilket har betydning for teoriens forståelse af, hvordan og hvorfor læring skal studeres i sociale sammenhænge.

Ved denne tilgang undersøges overordnet, hvordan læring opstår i lokale, situerede sammenhænge, og hvordan det, som bliver lært, får betydning for, hvordan fremtidens sociokulturelle resurser indoptages af det lærende individ (Gee & Green, 1998). Diskursanalysen og det mikroetnografiske perspektiv giver en optik på læring set i klasseværelset, som betyder, at de nære beskrivelser af og forklaringer på elevers muligheder for læring i forskellige kontekster er i centrum. Nogle typer af læringsituationer indeholder imidlertid ikke-realiserede tekstkompetencepotentialer, som kan beskrives med henblik på didaktisk udvikling. Mine analyser og fortolkninger er refleksioner over en mindre gruppe elevers kompetenceudvikling og faglige kompetencer, som viser mere abstrakte, kulturelle modeller for udvikling af elevers tekstkompetencer.

Der findes ikke en decideret teoridrevet læremiddelanalysemodel, men fra flere positioner etableres der i disse år en række udviklingsplatforme, som bl.a. interesserer sig for, hvordan analysemodeller kan se ud. Jeg udvikler i min afhandling en diskursanalytisk tilgang til læremiddelanalyse. Den diskursanalytiske tilgang er tekstnær, og i den variant, jeg har valgt, fokuseret omkring det mikroetnografiske niveau. Læremiddelanalyse fylder relativt meget i afhandlingen, fordi jeg håber at kunne bidrage med ny viden om, hvordan man teoretisk kan undersøge læremidler, så afkastet er anvendelsesorienterede modeller. Det anvendelsesorienterede består også i et bidrag til generelle opmærksomhedsfelter i forhold til analysen af nye læremiddeltyper, som hidtil har været oversete.

Her er jeg optaget af de forskere, som udvikler begreber, der bidrager til læremiddeldidaktikkens videnskabelige diskurs. Jeg har fokuseret på Gérard Genettes begreb om para-tekst, som lanceres af professor Dagrud Skjelbred i artiklen ”Lesning og oppgaver i lærebøker” (2009). Jeg videreudvikler hendes begreber og bruger dem som værktøj i mine analyser af læremidler. Jeg har inddraget de opgavedidaktiske refleksioner, som Skjelbred arbejder med i forbindelse med læremidler til naturfag. Hendes begreber om kontekstualisering, læsestrategi og metarefleksion er alle anvendelige i min undersøgelse.

1.3.3 Et metodisk blik

Også mine metodiske overvejelser afspejler den anvendelsesorienterede undersøgelse af elevers brug af læremidler. Metodevalget er foretaget med baggrund i interessen for elevers sproglige interaktioner og forhandlinger på klasserumsniveau. De kvalitative forskningsmetoder samt traditionen for klasserumsforskning har været det typiske afsæt for afhandlingens metodevalg i den empiriske undersøgelse. Jeg har imidlertid ikke fokus på klasserumsforskningens typiske parametre som magt, køn, klasse og etnicitet, da disse ville gøre min undersøgelse for bred. For at fokusere på elevers brug af læremidler har jeg valgt *casestudiet* som den empiriske forskningsmetode, der sætter fokus på bestemte områder i den læringsmæssige kontekst, samtidig med dets fleksible design gør det muligt at ændre forskningsparametre undervejs i empiriindsamlingen. Dertil rummer casestudiet mulighed for at studere det unikke og særlige i en given kontekst.

Undersøgelsen er foretaget inden for rammerne af to gymnasieklassers læremiddelbrug og omfatter klasserumsbaseret undervisning suppleret med gruppe- og pararbejde. De to casestudier har til veje bragt et stort empirisk billed- og lydmateriale, som dokumenterer, hvad elever siger og gør i arbejdet med læremidler. Data præsenteres i et bilagsmateriale, som dokumenterer afhandlingens analyser og rejser en metodisk diskussion af fordele og ulemper ved at bruge video i pædagogisk forskning. Centrale positioner i denne diskussion er bl.a. Frederic Erickson (1992), som arbejder med mikroetnografisk analyse og metode i relation til pædagogiske situationer. Den indfaldsvinkel deles af en amerikansk videoetnografisk forskningstradition, som den meget beskedne danske forskning i videoetnografi udspringer af (Rønholdt, 2003).

I valg af læremiddel til undersøgelsen var det mig magtpålgende at vælge didaktiske læremidler, der faktisk blev brugt – også fem år efter, at de er udgivet⁷. Jeg valgte derfor et stærkt fagligt profileret trebindsværk skrevet af Henrik Poulsen, nemlig *Grundbogen til dansk* (2005). Jeg valgte også et mindre digitalt læremiddel, *Rod i sproget* (Bruun, 2003) og en ikke-didaktiseret tekst, nemlig den interaktive film *Switching* af Morten Schjødt (2003).

1.4 Opbygning

Afhandlingen har ti kapitler og et særskilt bilagsmateriale. Afhandlingens to hovedundersøgelsesfelter er læremidler og tekstkompetence. Den anvendelsesorienterede tilgang til teoriudvikling i kapitel 2 har sit afsæt i nordiske didaktikforskeres begreber om forskellige elementer i relation til feltet læremidler. Jeg etablerer desuden en diskussion, vurdering og kritik af Olga Dysthes to begreber om det monologiske og det dialogiske, samt en kritik af nydialogismen. Til afgrænsning af videntypologi anvender jeg Lars Qvortrups taksonomi, som operationelt akkompagnerer mine analyser af forskellige tekstkompetenceniveauer i relation til læremidler og læremiddelbrug.

⁷ I en række søgninger på nettet kan jeg se på gymnasielæreres undervisningsplaner, at Henrik Poulsens bog er flittigt brugt, og ved forskellige lejligheder har jeg haft lejlighed til at spørge gymnasielærere, om de kender de pågældende læremidler, og om de har brugt dem. De både kender dem og har brugt dem. Så læremidlerne er helt sikkert udbredte.

I kapitel 3 kombinerer jeg diskursanalyse og mikroetnografi i en metodisk tilgang, som kan undersøge sprogfællesskabers forklaringer og afklaringer af normer, standarder og forventninger (Gee, 1998, 2006). Diskursanalysen bidrager med værktøjer til undersøgelse af, hvordan fortolkningsfællesskabets ekspertise bliver til generelle diskursmodeller, som peger på meningspotentialer i elevernes tekstfællesskaber. Diskursanalysen perspektiveres med multimodalitetsanalysen og munder ud i en analysestrategi, der har blik for elevers brug af sprog samt semiotiske resurser som billede, lyd, gestus m.m.

I kapitel 4 redegør jeg for de valgte kvalitative forskningsmetoder samt betydningen af de metoder, det forskningsdesign og de konkrete indsamlingsteknikker, som er valgt i forbindelse med den empiriske undersøgelse. Kapitel 4 redegør samtidig for, hvordan datamaterialet er bearbejdet og præsenteret.

Afhandlingens analytiske del er kapitel 5 til 8. Her analyserer og vurderer jeg læremidler i forhold til en række fremlagte parametre samtidig med, at der gives en fagdidaktisk vurdering af læremidlernes potentielle mulighed for udvikling af tekstkompetence i dansk. I fokus er beskrivelse, analyse og fortolkning af, hvad elever og lærere konkret siger og gør i deres arbejde med læremidlerne.

Kapitel 5 omhandler elevers brug af *Grundbogen til dansk* (2005). Kapitel 6 er undersøgelsen af, hvordan elever bruger det digitale sprogmateriale *Rod i sproget* (2003). Kapitel 7 er et lille, men vigtigt kapitel, hvor jeg i en delkonklusion sammenfatter de to analyser af læremidler. Kapitel 8 er et perspektiverende kapitel, hvor jeg inddrager en primært tekst (eller et kontekstuel læremiddel) den interaktive film *Switching* (2003).

Kapitel 9 indeholder afhandlingens konklusion. Kapitel 10 er et dansk resume af afhandlingen. Som en sidste, men vigtig information har både elever og lærere i undersøgelsen indvilliget i, at materialet må benyttes i forskningsøjemed.

Praksisanalyserne skal ses i et tæt samspil med bilagsmaterialet, som dokumenterer de processer, analyserne tager fat på. I bilagsmaterialet er alle bilag præsenteret i forhold til det kapitel, de benyttes i. Indekset har jeg placeret sammen med bilagsmaterialet bagerst i afhandlingen. I indekset benytter jeg kategorierne:

- *Model* refererer både til afhandlingens egne grundmodeller og til modeller inddraget fra andres arbejde.
- *Billede* refererer til billeder af elever i klasserummet, læremidler og undervisningssituationer m.m.
- *Tablet* refererer til fremstillinger af teoretisk stof, ligesom der er eksempler på tabeller, der viser undervisningens organisering.

Det betyder, at hvert bilag i afhandlingen er knyttet til dels indekseringen bagerst i kapitlet, dels til det medfølgende bilagsmateriale.

Kapitel 2 Læremidler og tekstkompetence

2.1 Læremidler

2.1.1 Læremidler i brug

Jeg interesserer mig for, hvordan læremidler kan analyseres og bruges i undervisnings-sammenhænge. Læremidlet er et meget vigtigt element i elevernes læring og i lærerens mulighed for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning til støtte for elevernes læring. Hensigten med studiet af læremidler i undervisningen er dobbeltsigtet, dels at bidrage til viden om danskfagets læremidler, og dels at bidrage til udvikling af en *læremiddeldidaktik*, som kan reflekteres i alle fag og gerne på alle niveauer i uddannelsessystemet. Læreplaner og andre institutionelle programmer for undervisning inddrager paradoksalt nok sjældent læremidler som en væsentlig parameter i lærerens arbejde med fagdidaktiske områder. Dermed bliver læremidler og brugen af dem implicit, hvilket er problematisk, når vi ved, at videnfremstilling i de enkelte fag ofte kommer fra netop læremidler. Kapitel 2 vil vise, at der er plads til både forskning og udvikling af ny viden om læremidler i danskfaget. I det følgende sammensætter jeg en række perspektiver fra flere ph.d.afhandlinger og forskningsresultater, som tilsammen udgør den teoretiske platform for mit arbejde med at analysere multimodale læremidler og brugen af dem i klasseværelset.

2.1.2 Hvad er et læremiddel?

Arbejdet med at få defineret, hvad et læremiddel er, har stået på gennem adskillige år. Aktuelt får definitionsarbejdet et nyt perspektiv, fordi multimodale læremidler stiller nye spørgsmål til, hvad et læremiddel er. Kort fortalt er modalitet en resurse, som repræsenterer og kommunikerer, fx er skrift en modalitet, fordi skrift både er fysisk til stede her, men er også en særlig vedtagelse om en særlig organisering af tegn. Multimodalitet vil sige, at en tekst skaber mening gennem flere modaliteter (Kress, 2003). Senere i kapitlet uddyber jeg begge begreber.

I en række udviklings- og forskningsartikler fra de sidste 3-5 år har læremiddelbegrebet været behandlet, og de viser, at læremiddelbegrebet ikke er en entydig størrelse. Aktuelt forstås læremidler som et kontinuum af de læringsmedier, som bliver brugt i skolen, og som også bidrager med nye forståelser af læringens formål og mål, den lærende selv samt metoder og vurderingskriterier (Drotner, 2007), (Illum Hansen, 2008, 2010) (Hansen, 2007). Det er derfor heller ikke længere relevant at betragte læremidler alene som tekstbøger. Endelig er det nødvendigt at indtænke forskellige faglige traditioner og kundskabskategorier i definitionen af, hvad et læremiddel er.

Flere forskere er kritiske over for læremiddelbegrebet og bruger i stedet fx *artefakt* eller *læringsresurse*. Gunn Imsen skriver at: ”alle former for artefakter, der tages i anvendelse i læringssituationen, er læringsmaterialer, mens andre artefakter er ”ikke-formålsbestemte som fx tavle, intranet mm” (Imsen, 2004). Synspunktet deles af Kirsten Drotner, som skriver: ”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 i nogen, ikke noget, men at dette noget samtidig er afgørende for, at vi overhovedet kan tale om læring” (Drotner, 2007). Kirsten Drotner foreslår også læringsresursebegrebet, fordi det indfanger komplekse samfundsmæssige forandringer, krav om kompetencetilegnelse og mediernes aktive rolle i forbindelse hermed.

Jeg er kritisk over for de to definitioner, fordi der vælges overbegreber, som i teorien skal kunne definere alle former for artefakter i skolen. Præmissen for definitionen er, at alle materialer har et iboende didaktisk potentiale, men i relation til faglige og didaktiske refleksioner over eksempelvis vurdering og evaluering er det ikke gavnligt at definere alle typer af læremidler inden for samme kategori. Den almindidaktiske interesse for eleven og for mediet dominerer i denne type definitioner over konkrete læremidlers formidling af et vidensområde, hvilket tilslører de didaktiske læremidlers faktiske funktion i skolen. I undervisningssammenhænge er det nødvendigt at have en særlig baggrundsviden for at benytte læremidler optimalt, samtidig med at afsenderens intention med læremidlets måde at indskrive sin læser på er væsentlige parametre. Jeg vil derfor ikke anskue didaktiske og ikke-didaktiske læremidler under ét, idet jeg hævder, at et overbegreb som eksempel læringsresurse eller artefakt fremkalder et endnu større behov for at præcisere og beskrive didaktiske læremidlers indhold og funktion.

Når jeg holder fast i betegnelsen *læremiddel* præciseres det, at jeg er interesseret i forlagsproducerede og relativt stærkt didaktiserede læremidler, produceret med henblik på at skabe læring for nogle bestemte om noget bestemt. Derfor arbejder jeg med et relativt smalt læremiddelbegreb, som jeg definerer sådan:

Et læremiddel udpeger med baggrund i en systematiseret tilgang til viden et eller flere områder, indholdselementer, mål og metoder, som formidles, så et tydeligt fagligt og pædagogisk didaktisk design fremstår til gavn for lærernes undervisningsplanlægning, gennemførelse og evaluering ikke mindst af elevens læring.

Jeg benytter dermed et læremiddelbegreb, hvor en række intenderede faglige formål og mål er indlejret i læremidlets didaktiske udformning. En pjece fra Sundhedsstyrelsen om, hvordan man behandler lus, eller en hjemmeside fra et pengeinstitut, der informerer om, hvordan man får udbetalt pension, er i min forståelse ikke et didaktisk læremiddel, selvom der vil være didaktiske overvejelser forbundet med udarbejdelsen af sådanne materialer. Intranet eller museer er i min optik heller ikke didaktiske læremidler, ligesom ”Bonanza”, DR’s store historiske arkiv, heller ikke er det. Derimod er der på DR’s undervisningsplatform en række eksempler på læremidler, som har en intenderet pædagogisk og metodisk tilgang til læring, og som forholder sig til de mål, et givent uddannelsesniveau måtte have. Derfor er det vigtigt at skelne mellem læremidler, der er rettet mod bestemte uddannelsesmæssige niveauer formål, mål, indhold, og de kontekstuelle læremidler, som bliver tilpasset uddannelsesmæssige formål, mål og indhold.

Et andet begreb, som er tæt knyttet til mit læremiddelbegreb, er *didaktisk design*. Begrebet dukker i stigende grad op som en erkendelse af, at læremiddelbegrebet er et bredt koncept, hvor en række faktorer udgør et didaktisk design. Jens Jørgen Hansen skriver i sin afhandling om didaktisk design at:

Hvor begrebet *instructional design* reflekterer behavioristiske undervisningsaktiviteter, er begrebet didaktisk design optaget af elevens konstruktivistiske læreprocesser og gestaltning af de undervisningsmæssige aspekter, der kan befordre denne læring. Læremidlets didaktiske design understøtter undervisningens fleksible og situationsbundne udfordringer og kommunikative opgaver (Hansen, 2007:16)

Jeg opfatter begrebet om didaktisk design som en indramning af en samlet læringsituation, der har elevens læring og kompetenceudvikling i centrum. ”De undervisningsmæssige aspekter” er imidlertid helt afgørende for, hvilke læringspotentialer et didaktisk design giver mulighed for, og derfor er det også vigtigt at undersøge, hvilke didaktiske håndsræknings der er til læreren i et

didaktisk design. Jeg ser på den baggrund en god mulighed for at kombinere didaktisk design med mit fokus på elevens udvikling af tekstkompetence og lærerens læremiddelkompetence, som jeg udfolder senere i kapitlet.

2.1.3 Læremiddelforskning i de skandinaviske lande

Den eksisterende læremiddelforskning har både en almindidaktisk og en fagdidaktisk vinkel, hvor den almindidaktiske tilgang aktuelt har flest forskningsresultater bag sig. Forskningen og forskningsfronten etablerer sig i disse år og starter ofte med at ”knopskyde” sig vej fra mere etablerede forskningsinstitutioners interesse for fx fagdidaktik, it-og medier eller forskning i skriftsprogstilegnelse. Undtagelser er dog *Høgskolen i Vestfold* i Norge samt *Nationalt Videncenter for Læremidler* i Danmark, to platforme, hvorfra der i disse år arbejdes med at udvikle en egentlig læremiddeldidaktik med henblik på at kvalificere både forskning, udvikling og praksis på området (Illum Hansen, 2008), (Hansen, 2007). Det er primært læremidler til grundskolen, som er i centrum, men fordi forskningsfeltet er i en opstartsfasen, er det ikke hensigtsmæssigt, at institutionelle grænser styrer udviklingen af læremiddelforskningen, da der er brug for mere viden indsamlet på alle niveauer i uddannelsessystemet.

Vi ser også i grundskoleforskningen en begyndende teoretisk begrebsudvikling omkring læremidler, baseret på hermeneutiske og kommunikationsteoretiske traditioner i samspil med en række undersøgelsesmetoder, der fremmer studiet af læremidler. En række andre forskningstraditioner er på banen i læremiddelforskningen, som fx multimodalitetsteori og semiotik. Af den grund er studiet af læremidler et udtalt tværfagligt område, hvor en række videnskabelige tilgange må til, for at forskning på området bliver mulig. Med den modifikation mener jeg, at man kan tale om tre hovedspor i den aktuelle litteratur om læremidler:

- en tekst- og genreanalytisk fagdidaktisk tilgang
- en medie- og kommunikationsorienteret tilgang
- en semiotisk-multimodal tilgang.

En fagdidaktisk, tekstanalytisk tilgang til læremidler

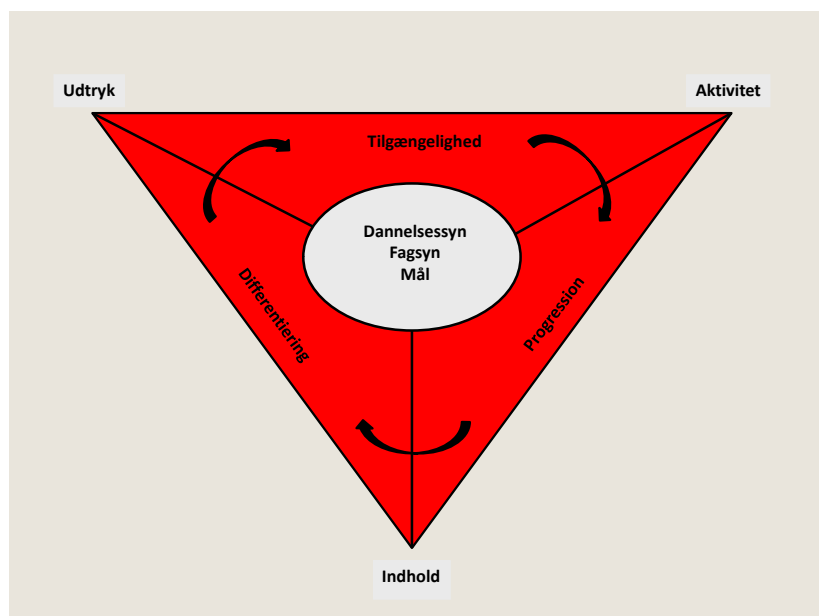
I de skandinaviske lande findes forskellige miljøer, som interesserer sig for læremidler. I Norge har Høgskolen i Vestfold etableret en forskningstradition, som undersøger, hvordan tekstbøger og, hvad man bredt set kunne kalde skriftsprogstilegnelse og senest også faglig læsning, hænger sammen. Begrebet ”den pædagogiske tekst” slog med udgangspunkt i et bredt multisemiotisk tekstbegreb igennem både i forskning og undervisning (Selander og Skjelbred, 2004). En pædagogisk tekst er således ”artefakter for meningssskabende og intensjonell samhandling i kommunikative situationer, ytringer som realiseres ved hjælp af tegn, både tale og skrift, men også multimodale tekster, specielle i den forstand, at de forholder sig til genre og realiseres i fortolkningen af dem, og sluttelig at dette sker i en situationskontekst og en sociokulturel kontekst” (Selander, Skjelbred, 2004).

Den fagdidaktiske læremiddelforskning ser læremidler som genrer, der repræsenterer et fags vidensformer og understøtter formidlingen af specifikke stofområder og undervisningsformer (Selander, Skjelbred, 2004, Skyum Nielsen, 1995). Traditionen har undersøgt og vurderet læremidler i forhold til faglige og fagdidaktiske omdrejningspunkter og er primært knyttet til receptionsanalyser af eksempelvis tekstbøgers indskrevne læser-, lærer- og elevpositioner samt den faglige og fagdidaktiske fremstilling set i forhold til et funktionspotentiale (Selander, Skjelbred 2004, Børre Johnsen, 1998, Knudsen, 2006). Den fagdidaktiske tekstbogsforskning har endvidere været understøttet af forskning i modersmålsundervisning, historie og naturfag. Samtidig har tekstbogsstudier fulgt samfundsideoologiske tendenser i studiet af eksempelvis repræsentation af

køn, magt og etnicitet i læremidlers diskursive udtryk (Knudsen, 2007). Det har været relativt underbelyst, hvordan læremidler fungerer i brug i konkrete undervisningssituationer, men en stigende interesse for sammenkoblingen af læremiddelforskning og empiriske studier af læremidler med henblik på vurdering af design og læringsudbytte viser sig i disse år (Selander, Skjelbred, 2004, Knudsen, 2005, Skjelbred, 2003).

I Danmark har oprettelsen af *Nationalt Videncenter for Læremidler* ved UC Lillebælt, UCSYD og UC Sjælland⁸ betydet, at der også nationalt er øget fokus på læremiddeludvikling og forskning. Centerets opgave er at fremme professionelles brug af læremidler, så lærere og andre grupper, der til daglig har mange læremidler gennem hænderne, får teoribaserede, analytiske kompetencer til at vurdere læremidler med i det lærerfaglige arbejde. Centerets arbejde er baseret på en bred metodisk tilgang, og en række udviklingsprojekter er allerede sat i gang primært i forhold til større evalueringsprojekter af en række læremiddeltypen samt udvikling af læremidler til området for mellemlange videregående uddannelser eller MVU (Illum Hansen, 2008, Hansen, 2007).

Et af centerets mål er at udvikle modeller til analyse af læremidler. Foreløbig er denne model på banen, baseret på tre analytiske niveauer: mål, middel og vejen ad hvilken, dvs. en almindidaktisk tilgang til basale elementer i enhver didaktisk refleksion. De tre analytiske niveauer kombinerer rumligt set tre forskellige perspektiver. Modellen er organisk og sætter fokus på en række aspekter ved læremidlet, som er gensidigt afhængige af hinanden. Man kan altså ikke nøjes med at analysere dele af læremidlet, for det vil ikke give et overblik over læremidlets didaktiske potentiale. Læremidlets tre henvendelsesformer er i centrum: udtryk, indhold og aktivitet. De tre grundlæggende perspektiver, differentiering, tilgængelighed og progression, er elementer, der hver for sig og sat i spil med hhv. udtryk, indhold og aktivitet giver en unik analysemulighed af læremidlet og dens anvendelighed i praksis (Illum Hansen, 2009).



Model 1: Grundmodel til læremiddelanalyse

⁸ Det Nationale Videncenter for Læremidler har fokus på produktion, vurdering og anvendelse af læremidler. Det betyder, at der udvikles koncepter for, hvordan læremidler kan kvalificeres, hvordan der kan udvikles metodisk analyse og vurdering af læremidler inden for uddannelses- og formidlingssektoren, og endelig er der igangsat projekter, der undersøger, hvordan anvendelsen af læremidler i folkeskolen kan optimeres. www.laeremidler.dk

Jeg er inspireret af modellen i forhold til den tydelige didaktiske og fagdidaktiske tilgang til læremidler og læremiddelbrug. I kapitel tre udvikler jeg på baggrund af en diskursanalytisk og mikroetnografisk tilgang min egen analysemodel, som tager udgangspunkt i analyseaspekterne: *materialitet, aktivitet, semiotik og sociokulturel identitet*.

I Norden er der ikke foretaget større kvantitative undersøgelser af læremiddelbrug, men fra mindre norske undersøgelser ved vi, at 75 % af en adspurgt lærergruppe altid benytter læremidler i deres undervisning. Kun tre procent svarer "sjældent" (Bueie, 2003). Andre norske undersøgelser viser, at læremidler er i brug i 60 % af den effektive undervisningstid (Heyerdahl-Larsen, 2000). Andre undersøgelser igen har fokus på lærerens brug og elevers vurdering af læremidler. Det generelle indtryk fra undersøgelserne foretaget i Norge er, at lærere ikke bruger læremidler slavisk, men at de tilrettelægger opgaver og arbejdsformer, så de passer til den måde, de underviser på (Selander, Skjelbred, 2004). Imidlertid figurerer en analyse af læringsmiljøet sjældent som årsagsforklaring, mens elevers og læreres vurdering af læremidlet ofte alene udgør det empiriske fundament.

En medie- og kommunikationsorienteret tilgang til læremidler

Inden jeg bevæger mig ind i den litteratur, som findes på området, vil jeg kort definere, hvad jeg forstår ved et *medie*. Jeg definerer medie som: "et intervererende redskab, instrument eller værktøj som kan transportere eller bære information eller indhold" (Drotner, 2005). En række moderne medier er således: video, radio, tv, fotografi, reklamer, aviser, magasiner, optaget musik, computerspil, internet, og et af de ældste, bogen. Medietekster er eksempelvis programmer, hjemmesider, film m.m. dvs. semiotisk betydning, som bæres af disse medier.

Som jeg skrev i indledningen, er der opstået en gryende læremiddelforskning i skæringspunktet mellem læring, medier og kommunikationsteknologier, som undersøger, hvordan læremidler er afsat for kommunikation i undervisningssituationer. Jens Jørgen Hansen forsvarede i 2007 afhandlingen *Mellem didaktik og design*. Afhandlingen er en undersøgelse af digitale og ikke-digitale læremidler set fra et systemisk og almindidaktisk synspunkt, hvilket ikke mindst sætter nye begreber i spil. Hansen skelner i sin ph.d.afhandling mellem *didaktiske* og *kontekstuelle læremidler* (Hansen, 2007). Hansen definerer de to begreber på den måde, at didaktiske læremidler har en fast tilkobling til undervisning og primært læreren, mens kontekstuelle læremidler har en løs kommunikativ kobling til undervisning og især læreren" (Hansen, 2007:17). Hansens opretholdelse af skellet mellem forskellige typer af læremidler er et godt bud på en kategorisering af forskellen mellem de undervisningsintenderede læremidler, som ofte er forlagsproducerede, og de læremidler, som optræder i undervisningen, men som ikke har en iboende didaktisk intention.

Konkret vil man vurdere, om der er en didaktisk intention indlejret i et forlagsproduceret, fagspecifikt læremiddel. Didaktiske læremidler bringer fag til udtryk på bestemte måder, som vil være konkretiseringer af ministerielle bestemmelser, faglige diskussioner, tradition og forskning. Bestemmelser om formål og mål, evaluering m.m. behøver ikke være centralt i DR's arbejde med at producere gode hjemmesider til børn og unge. En hjemmeside vil i Hansens forståelse være et kontekstuel læremiddel, fordi læremidlet vil kunne bruges i dansk i en bestemt kontekst, hvor der foretages en didaktisering af læreren.

På den måde har didaktiske og kontekstuelle læremidler forskellige formål og hensigter, men begge typer af læremidler kan have eller har som regel læring som mål. Hansen opstiller i sin afhandling tre dimensioner for, hvad der kvalificerer undervisning som kommunikation: den faglige

formidling, den didaktiske anvendelighed og det læringsmæssige potentiale (Hansen, 2007:23). Mit fokus er mere fagspecifikt og snævert, fordi jeg med etableringen af tekstkompetencebegrebet interesserer mig for, hvordan læremidler peger på danskfagets kompetencer, og hvad elever kan lære af at arbejde med disse læremidler.

En multimodal tilgang til læremidler

En sidste tilgang til læremidler er knyttet til teorien om multimodalitet, en tilgang som har nydt stor interesse de seneste ti år, og som ikke er færdigudviklet endnu. I mit arbejde har især den engelske professor og forsker Carey Jewitt været en vigtig inspirationskilde i forhold til en mere internationalt orienteret tilgang til læremidler. Senere vil jeg gøre rede for, hvordan multimodalitetsteorien fungerer og kan anvendes relateret til læremidler og læring. I den sammenhæng er jeg især interesseret i, hvordan sprog, tekst, billede og tale optræder i forskellige læremidler og for, hvordan lærere og elever arbejder med læremidlerne og med hvilket læringsudbytte til følge.

I et multimodalt perspektiv består danskfaget af en række multimodale tekster, som på forskellig vis indgår i elevers faglige arbejde. I afhandlingen *Samansette elevtekstar* (2006) giver Anne Løvland et bud på, hvordan multimodal tekstkompetence og elevers tekstprodukter kan ses i lyset af den multimodale teori. Afhandlingen undersøger en række tværfaglige projekter og interesserer sig især for, hvordan elever selv producerer tekst i et multimodalt læringsmiljø. Afhandlingen viser, hvad en multimodal tilgang til meningsproduktion kan tilvejebringe af ny viden, når man har dette særlige blik på elevers tekstproduktion. I begrebet *multimodal tekstkompetence* finder Løvland et fagligt omdrejningspunkt, der i en almindelig didaktisk rammesætning svarer til mit begreb om tekstkompetence, som jeg vil lancere senere i kapitlet.

2.2 Læremidler i danskfaget

Danskfaget tilhører de humanistiske fag og har bredt set "det menneskeskabte" som omdrejningspunkt. Det betyder dog ikke, at alle menneskeskabte, kulturelle artefakter i verden er relevante i danskfaget. En bygning eller et stykke musik skal sættes ind i en bestemt danskfaglig sammenhæng for at være interessant. Dermed ligger det også i fagets afgrænsning, at lærere og elever i dansktimerne ikke typisk vil være optaget af at analysere klang, becifring og frasering i et stykke klassisk musik eller arkitektoniske detaljer - men i tekster. Derfor er danskfagets læremidler ofte samlinger af tekster, der er indrammet af et bestemt didaktisk design.

Som sagt er forskning i danskfagets læremidler i brug sparsom, og der er meget, vi ikke ved endnu. Netop dette – *i brug* er vigtigt for forståelsen af, hvilket felt af handlingen bevæger sig ind på. Med grundlag i en fagdidaktisk tradition har vi efterhånden flere bud på, hvordan læremidler kan vurderes (Illum Hansen, 2008, Carlsen og Hansen, 2009). I forhold til læremidler i brug ved vi derimod mindre; vi ved ikke, hvilke titler der hyppigst bliver anvendt på forskellige niveauer i danskfaget, eller hvilke faglige genstandsområder der har de fleste læremidler (Skjelbred, 2003).

Nyere norske undersøgelser peger på, at læreren i grundskolen gennemsnitligt bruger 25 minutter på at vælge et læremiddel, og noget tyder på, at mange valg af læremidler foregår via "øre til øre"-metoden, dvs. en lærer fortæller en anden lærer om et godt læremiddel, som denne på baggrund af den kollegiale anbefaling vælger at bruge. Vi kan se i forlagenes kataloger, at der udgives utrolig mange læremidler til danskfaget, en optælling viser, at der i 2009 blev udgivet over 50 titler alene på forlaget Systime til det almene gymnasium. Endelig findes der ingen undersøgelser af, hvilke tekstkompetencer elever skal have for kunne bruge de multimodale læremidler, eller af hvilke

didaktiske kompetencer læreren skal besidde for at kunne undervise med forskellige former for multimodale læremidler.

I tidligere artikler har jeg peget på det væsentlige i, at lærerne har faglige kompetencer til at arbejde med nye typer af læremidler i dansk (Falkesgaard Slot, 2005, 2006). Det gælder både lærerens it-kompetencer og ”scenariekompetence”, idet læremidler har forskellige didaktiske iscenesættelser og måder at introducere sig selv på for elever. I hæftet *At vurdere læremidler i dansk* (2009) taler Dorthe Carlsen og Jens Jørgen Hansen om didaktiske læremiddelgenrer inden for læremidler i dansk. De skriver bl.a. omkring læremiddeltekster, at ”det er vigtigt at undersøge sammenstillingen af de forskellige læremiddeltekster og tekster i læremidlet” (2009:13). Selvom de skriver med henblik på uddannelsen af primært folkeskolelærere, gælder det også for gymnasielærere, at det selvstændigt at arbejde med at udvælge, analysere og efterfølgende arbejde med læremidler er en vigtig fagdidaktisk kompetence.

Jeg har en formodning om, at dansklærere generelt benytter mange læremidler, fordi sprog og litteratur er i centrum – fx i modsætning til en række andre fag, som arbejder med genstande og fænomener, som er sværere at opbevare på en hylde hos et forlag. Senere vil det fremgå, at dansklærere generelt er ret optagede af at finde ”det rigtige læremiddel”. I danskfaget er der en tradition for at vurdere læremidler i praksis, men problemet er, at denne vurdering ofte ikke har afsæt i fx fagdidaktisk forskning eller i andre teoretisk kvalificerede modeller o.l.

Men er læremidler så overhovedet vigtige tekster og stemmer i undervisningen? Og hvis de er, hvorfor og hvordan er de det så? Bodil Hedeboe og Olga Dysthe, som jeg i høj grad vender tilbage til, skriver begge i deres afhandlinger: *Når vejret læser kalendere* (2002) og *Det flerstemmige klasserum* (1997) om læremidlets funktion i undervisningen. Dysthe skriver:

Skolen er et sted, hvor det autoritative ord har gode vilkår. For det første er skolen som institution det sted, hvor samfundets sandheder bliver formidlet til næste generation, bl.a. via lærebøger. For det andet er læreren autoritetsperson i kraft af både sin stilling og sin kundskab og ikke sjældent også ved sin personlighed” (Dysthe, 1997:73).

Jeg er ikke enig og hævder, at det kræver en modifikation at beskrive lærebøgers funktion på denne måde i et senmoderne samfund, hvor læremidler har forandret sig på en række områder. At gøre læremidlet til en monologisk stemme i klasseværelset, som dels kommer med ”sandheden”, og dels næsten modarbejder ”ægte” læring, tager udgangspunkt i et undervisnings- og læringsbegreb, som grundlæggende passer til Dysthes generelle fremstilling af det monologiske og det dialogiske (to begreber jeg vender tilbage). Der tegnes et stereotyp billede af lærebogens design, funktion og betydning samt måde at formidle kundskab på. Moderne læremidler har typisk en konstruktivistisk tilgang til undervisning, hvilket betyder, at tilgangen til viden tager *udgangspunkt* i elevens forudsætninger og forforståelse. Man kan hævde, at i det øjeblik læremidlet mister plads i undervisningen eller måske helt forsvinder, skabes endnu mere plads til lærerens ”monologiske tale”, hvilket med Dysthes egne ord ikke nødvendigvis er til gavn for elevens kundskabsproduktion. Jeg mener, at læremidlet har sin berettigede plads i klasserumskonteksten. På hvilke punkter, der kan være problemer forbundet med moderne læremidlers funktion og design, kan mine analyser senere i afhandlingen forhåbentlig afklare.

Heller ikke Bodil Hedeboes tilgang til læremidler deler jeg. Her er der specifikt tale om læremidlers funktion i danskfaget:

De relevante intertekster i fx engelsk, dansk og historie er nemlig ikke lærebøgerne. Intertekstualiteten her er mere *implicit*, den består af et tæt netværk af semantiske

relationer og synsvinkler, som har at gøre med læsemåder, strategier og forestillingsmønstre, måske snarere end med særlige tekster (Hedeboe, 2002:47).

Min præmis er i modsætning til Hedeboes, at danskfagets læremidler har stor betydning for udfaldet af danskundervisningen, og at de vigtige tekster i dansk også *er* lærebøgerne med det didaktiske design, som teksterne skal ses i forhold til. Læremidlerne bærer særlige tekster frem, og derfor står læremidlet i danskfaget centralt. Jeg anerkender, at der i faget er en særlig stærk tradition for lærerens didaktisering af ”lånte” tekster, og derfor indeholder min undersøgelse også en analyse af lærerens didaktisering af en ikke-didaktiseret tekst. Det vender jeg tilbage i kapitel 7. Det skygger midlertidig ikke for, at mange læreres udgangspunkt *er* læremidlet, hvorfor min undersøgelse tager sit udgangspunkt der.

2.2.1 Opgavedidaktik og opgavekvalitet

Opgaver er et vigtigt område i læremidlers design og en vigtig metode i skolens og lærerens metodiske tilgang. Opgaver er en helt central måde at arbejde på i en række undervisnings- og læringssituationer og det ”sted”, hvor eleven selvstændigt møder stoffet. Dermed bliver det afgørende, at opgavers samlede design giver adgang til den viden, eleven skal arbejde med, og at opgaver tydeligt viser, hvilke faglige forventninger der stilles. Opgaver udstråler m.a.o., hvad der er vigtigt at vide i et fag, og udvikler elevens forståelse for, hvordan et videnområde er opbygget, og dermed også hvad et fag dybest set handler om og anser for vigtigt (Grepstad, 1997, Skjelbred, 2009).

Tanken bag ”opgaver” udspringer af den reformpædagogiske og konstruktivistiske tilgang til læring, hvor elever ikke kun skal undervises, men også aktivt tilegne sig viden via løsning af opgaver. Opgaver har udviklet sig fra at være spørgsmål med ofte kun et rigtigt svar a la *Læs og forstå* til i dag at være komplekse klynger af ofte komplicerede og ganske varierede opgavetyper, der snor sig ud og ind af stoffet i læremidlet, og som ikke sjældent også peger ud over læremidlets videnfremstilling.

Tekstens disposition, metakommentarer, sammendrag, retoriske spørgsmål, parafraser og henvisninger er med til at pege på et fags måde at konstruere viden på, og derfor er det afgørende, at opgaverne i læremidlerne er sig bevidst om at være en vigtig kilde til videnssystematisering af kundskab i et fag, og ikke mindst om hvordan denne kundskab systematiseres. Det til trods er det faktisk ret begrænset, hvad vi ved om elevers læsning og forståelse af opgaver i læremidler (Johnsen, 1999). Som Dagrun Skjelbred skriver:

Kanskje kan vi si at oppgaverne bidrar til å synliggjøre et fag og et emnes kunnskapstaksonomi og dermed styrer elevens forståelse både av hva som er viktig kunnskap, og i neste omgang hva de bør legge merke til, og dermed hvordan teksten skal leses. (...) oppgavene gir nyttige signaler om hva som er det viktigste, og hva en leser dermed bør konsentrere seg om. Slik kan oppgavene hjelpe leseren til å orientere seg i teksten og være gode innganger til å skape førforståelse og lette leseprocessen (2009:279, 280).

Der er i de senere år opstået ny interesse for netop opgavedidaktik, fordi man har erkendt, at mange læremiddelskribenter og lærere ikke er opmærksomme på, hvor afgørende en faktor det er, at opgaver stilles i et sprog og i relation til en taksonomi, som er relevant for eleven, og som er tydelig og udstiller, hvad der skal gøres, hvorfor og hvordan. Jeg ser et stort potentiale i netop at udvikle en mere teoretisk tilgang til studiet af opgaver. I forlængelse af interessen for læremidler i brug kan

man sige, at det netop er i brugen af læremidlernes opgaver, man ser, hvordan et læremiddel kan fungere fremmende eller hæmmende for elevernes læringsudbytte.

2.2.2 Paratekst, epitekst og peritekst

Læremiddelforskning har behov for en række begreber, der kan beskrive og analysere læremidlers forskellige teksttyper. I dette afsnit vil jeg præsentere begreberne *paratekst*, *epitekst* og *peritekst*, som stammer fra den franske litteraturforsker og strukturalist Gérard Genette. Begreberne bruger jeg senere i læremiddelanalysen. Begreberne para-, epi- og peritekst tages i anvendelse af Dagrund Skjelbred, som i sin forskning bl.a. arbejder med faglig læsning i forbindelse med læremidlets opgaver. Skjelbred arbejder med faglig læsning i alle fag og har bl.a. undersøgt, hvordan forskellige opgavetyper i naturfagsbøger til folkeskolens ældste klasser viser forskellige tilgange til faglig læsning. Skjelbred ser specifikt på den betydning, opgaver har for læsemåder og for udvikling af lærekompetence og for ”leseopplæring”. Jeg ser på, hvordan opgaver i lærebøger indvirker på elevs tekstkompetence i danskfaget – altså et mere snævert fagligt fokus. Derfor er jeg også mest interesseret i den del af hendes projekt, hvor hun inddrager et tekstteoretisk perspektiv på opgaver og opgaveløsning.

Paratekster er tekstelementer, der omgiver og præsenterer en tekst, og som både kan befinde sig i og uden for teksten. Epitekst betegner således tekster uden for teksten, i et læremiddel til eksempel er en lærervejledning en sådan epitekst, mens en peritekst er metatekst, der peger på en tekst inden for tekstens rammer, fx forord, rubrik. Genette forstår *paratekster* som tekstelementer, der omgiver og præsenterer en tekst:

The paratext is a threshold – a vestibule that offers the world at large the possibility of either stepping inside or turning back. It is an undefined zone between inside and the outside”(1998:2). The subject (...) compromising those liminal devices and conventions, both within the book (peritext) and outside it (epitext), that mediate the book to the reader: titles, and subtitles, pseudonyms, forewords, dedications, epigraphs, intertitles, notes, epilogues and afterwords. (1998:11).

Peritekster indgår altså som en del af teksten, mens *Epitekster* befinder sig uden for teksten og kommenterer, uddyber og diskuterer primært teksten. Det kan være lærervejledninger til reklametekster, der på forskellig vis beskriver elevens lærebog. Paratekster bidrager i høj grad til at rette eller styre læserens forventninger til teksten. I forhold til opgaver er det interessant at undersøge, hvordan de er formuleret, og hvordan disse formuleringer er med til at skabe forventninger til, hvordan et læremiddel kan bruges:

The paratext, then, is empirically made up of a heterogeneous group of practices and discourses of all kinds and dating from all periods which I federate under the term “paratext” in the name of a common interest, or a convergence of effects (...) A final pragmatic characterization of the paratext is what – making free with a term used by philosophers of language – I call the *illocutionary force* of its message. Here again we are dealing with a gradation of states. A paratextual element can communicate a piece of sheer information – the name of the author, for example, or the date of publication. It can make known an intention, or an interpretation by the author and / or the publisher: this is the chief function of most prefaces, and also of the genre indications on some covers or title pages, (1998:2, 10-11).

Forholdet mellem de to typer af tekster er altså, at epiteksten virker ”uden for” læremiddelkonteksten, mens periteksten er tekster i selve læremidlets univers. I den konkrete analyse af

læremidler medvirker distinktionen, at det er muligt at foretage en analyse og vurdering af forholdet mellem de to tekster – fx er en lærervejledning og et forord tekster, der peger på læremidlets intention, mens opgaver er peritekster, hvor en analyse kan afgøre, om de peger i samme retning som epiteksten. Dermed peger både epitekster og peritekster på intentioner i et læremiddel, intentioner som læremiddelanalsen går ud på at afdække.

2.2.3 Kontekstualisering, læsestrategi og metarefleksion

Opgavedidaktik indeholder også analysen af, hvordan elever præsenteres for forskellige læsestrategier, og hvilke arbejdsmetoder der anvendes i læremidlet. Generelt er læremidlets opgaver svære tekster at konstruere, fordi de skal være stramt komponerede og tage højde for en række både kommunikative og læringsmæssige parametre for at fungere. Men det er samtidig vældig vigtigt at have fokus på netop denne del af læremidlet. Gode opgavekonstruktioner, der har fokus på læsestrategiske elementer, gør det muligt at demonstrere overfor eleverne, hvor de skal rette deres opmærksomhed hen, samt hvad målet og slutproduktet er med opgaven. I undersøgelsen af opgaver kan der opstilles tre fokusområder: læsestrategi, kontekstualisering og metarefleksion.

I forhold til *læsestrategi* kan der opstilles en række analyseparametre. Et parameter er, hvorfra eleven får informationer til at løse opgaver. Et andet er, om opgaverne er konstrueret, så de kan læses ved en simpel matchteknik, dvs., så eleven ikke behøver at læse selve teksten, men straks kan begynde at lede efter svar. Et tredje parameter omhandler, hvor ”svarene” findes: Er det i læremidlet, på internettet eller hos sidekammeraten? Det har betydning for den videnopbygning, der kan finde sted i elevernes arbejde med opgaver og for elevens grundlæggende indstilling og opfattelse af, hvad information er, og hvor man ”får” fat i den, og hvordan den kombineres.

Kontekstualisering er et centralt træk ved al læring og betyder grundlæggende, at der opbygges forventninger om krav og potentialer (Halliday, 1978). Skjelbreds undersøgelse viser, at opgaver sjældent indeholder strukturer og formuleringer, der kan skabe *forforståelse* endsige hjælpe eleverne med at få fat i, hvad de skal koncentrere sig om. Der mangler desuden opgaver, som fokuserer på læsestrategier eller opfordrer til, at eleverne kontekstualiserer opgavers ordlyd, inden de arbejder med dem.

Skjelbred noterer i sin undersøgelse, at få eller ingen opgaver beskæftiger sig med *metarefleksion*. Hvis opgaverne ikke indeholder et metarefleksivt niveau, opnår eleverne ikke refleksiv viden. Derfor skal opgaven tydeliggøre sammenhængen mellem elevens mulighed for at reflektere over, hvorfor opgaver stilles, som de gør, hvad udbyttet af læsning og løsning af opgaver skal være, og hvilke læsestrategier der er centrale vurderingsprincipper i analysen af opgavers didaktiske udformning.

Bodil Hedeboe arbejder i afhandlingen *Når vejret læser kalenderen* (2002) med opgavers kontekstualisering i relation til gymnasiets danskundervisning. Hun benytter en videnssystematisering, som hun kalder ”Hverdags”, ”Praktisk”, ”Teoretisk” og ”Refleksiv” (2002:51) og viser med afsæt i H.C. Andersens *Rosenalfen* (Hedeboe, 2002:54), hvordan der i danskfagets opgaver er tale om store vidnemæssige ”hop” fra et ”hverdagsniveau” til refleksivt niveau. I den beskrevne opgave skal eleverne først tegne en blomstersjæl, hvorefter de skal fortolke og sammenligne en række andre metodiske indfaldsvinkler til teksten på det refleksive plan (Hedeboe, 2002:54). Hedeboe viser, at opgaven *ikke* giver eleverne redskaber, så de kan kontekstualiserer deres læsning og forstå, at der ikke blot er tale om hverdagsviden. Det kræver, skriver Hedeboe: ”at der også arbejdes med teksternes sprog på et metaniveau” (Hedeboe, 2002:55).

På den baggrund opstilles tre krav til sproglige færdigheder, som elever skal erhverve i skolen, for bl.a. at kunne kontekstualisere opgaver:

- opøve forståelse af og evne til at kontekstualisere deres læsning og skrivning
- udvikle sproglig opmærksomhed på metaniveau omkring de tekster, de læser og selv producerer
- erhverve begge færdigheder via en synlig og eksplicit pædagogik (kontekstualisering) (Hedeboe, 2002:55).

Det betyder, at en ”fri og kreativ opgave” eller ”refleksion over den personlige erfaring” altid indeholder bestemte succeskriterier i forhold til fx genre, afstand til personlig refleksion m.m. (Hedeboe, 2002: 55). Hedeboe giver også et eksempel fra en new zealandsk 10. kl., hvor eleverne tolkede en litteraturopgave meget forskelligt i forhold til deres opfattelse af opgavens *rettethed*. Eleverne skulle svare på følgende: ”Hvorfor tror du, historien ender som den gør?” ”Hvad tror du meningen er med historien?” Nogle elever gav en emotionel respons, andre refererede, og selvfølgelig var der elever, som fortolkede teksten metodisk/fagligt (Hedeboe, 2002:45). Men som Hedeboe også er inde på, har alle fortolkninger ikke samme status i uddannelsessystemet. De elever, der kommer til gymnasiet med en række tekster, som de primært har erhvervet sig i fritidskulturen, eller elever, som slet ikke har intertekster at trække på, er i en udsat position. For genrehierarkiet er stærkt i danskfaget, og dét bliver meget synligt, når elever ikke mestrer det herskende genrehierarki. Genrer får dermed en enorm betydning for elevers udvikling af tekstkompetence, som jeg senere skal vende tilbage til, da ”sjangrer er et komplekst begreb, som nærmer sig brede forstillinger som kommunikasjon og kompetence” (Ongstad, 1996:34).

Når opgaver ikke ekspliciterer, hvilken slags viden der efterspørges, skal eleven på forhånd vide, at hvis man vil ”score” højt på det danskfaglige kundskabstaksonomiske niveau, er målet en analytisk, kritisk og frem for alt abstrakt besvarelse af opgaver. Men det skal eleven vide, *inden* han eller hun besvarer spørgsmålet, for opgaven ekspliciterer alt for sjældent dette ifølge både Hedeboe og Skjelbred (2002, 2009). Derfor er det afgørende, at dansklæreren synliggør bagvedliggende forventninger for eleven, dvs. hvilken kontekst opgaven skal ses i forhold til, hvilke læsestrategier der kan anvendes, og hvilke metafaglige refleksionsniveauer opgavesvaret skal indeholde. Endelig skal de samme opgaver ofte kunne bruges af elever, hvis læringsforudsætninger er ekstremt forskellige, hvilket gør differentiering til et vigtigt element i læremidlet.

2.2.4 Redidaktisering

Redidaktisering er et andet afgørende begreb i læremiddelforskningen. Begrebet betegner den transformation eller pædagogiske omformning af læremidlet, som finder sted, når læreren sætter et givet læremiddel ind i en konkret kontekst. Jens Jørgen Hansen bruger begrebet i sin afhandling *Mellem didaktik og design* fra 2006 og definerer det på følgende vis:

Læreren didaktiske refleksion, dvs. overvejelser over undervisningens formål, indhold, planlægning og tilrettelæggelse af undervisnings- og læreprocesser, er dermed ofte tæt sammenbundet, ja kan ofte være en ureflekteret konsekvens af lærebogens didaktisering. Digitale læremidler udfordrer denne nærmest kausale sammenbinding eller implicite didaktisering, således at læreren i arbejdet med digitale læremidler på radikal vis selv må redidaktisere eller iscenesætte det åbne læringsrum og det læringsforløb, som ligger til grund for brugen af læremidlet. Denne redidaktisering stiller nye krav til planlægning og tilrettelæggelse, ja til hele mediedidaktikken, således at digitale læremidler både remedierer lærebogen og på radikal vis forudsætter en redidaktisering (Hansen, 2006:165-166).

Grunden til, at begrebet har vist sig at være særdeles centralt, er, at lærerens arbejde med læremidlet først bliver ”aktiveret” i det øjeblik, læreren peger læremidlets design mod konkrete elever, indhold og mål. Man har ikke i særlig grad været opmærksom på denne del af lærerens professionalitet, men fordi redidaktiseringsprocessen indbefatter en række delkompetencer, som alle handler om at træffe valg i forhold til didaktiske problemstillinger, er der grund til i særlig grad at løfte dette begreb frem som et vældigt vigtigt element i bestræbelsen på at præsentere en læremiddeldidaktik. Eller som Jens Jørgen Hansen beskriver det:

At skærpe lærerprofessionalismens refleksive blik for disse funktioner, og hvordan de meningsfuldt kan integreres i den pædagogiske praksis, er den nye udfordring for didaktikken og udviklingen af en mediedidaktik baseret på digitale læremidler som didaktisk kategori” (Hansen, 2006:166).

I det forrige citat er Jens Jørgen Hansen desuden inde på, at forskellige læremiddeltypen kræver forskellige grader af didaktisering, og at de digitale læremidler i særdeleshed kræver en lærers mellemkomst, fordi det digitale læremiddel fremkalder en række åbne pladser i det didaktiske design. Jeg undersøger tre forskellige læremiddeltypen og har den hypotese, at det vil være muligt at se denne redidaktisering i lærerens praksis i hans og hendes brug af hhv. bog, digitalt læremiddel og film. Det handler desuden om de to læreres individuelle undervisningsstil- og præferencer, og dels fordi redidaktiseringsbehovet følger læremiddeltypen og medietypen.

Et andet brug af begrebet redidaktisering, som er relateret til begrebet *remediering*, findes i en række udgivelser bl.a. Holm Sørensen (2004), (Mayer, 2008). Remedieringsbegrebet stammer oprindeligt fra Marshall Mc Luhan, som i 1964 skriver, at: ”whenever a new medium comes in, it takes it’s initial content for the old” (1964:16). Begrebet videreføres af Bolter og Grusin i bogen *Remediation* fra 2000. Remediering indebærer en overførsel af ældre medieformer til nye medieformer, ofte med det formål at udslette konkrete spor af selve medieringen. I den ramme indsætter Birgitte Holm Sørensen begrebet om redidaktisering:

Tidligere måder at planlægge og tilrettelægge undervisning på overføres og omsættes nu ikke kun, men der foregår også en *redidaktisering* forstået på den måde at de kendte undervisnings- og læringsformer integreres og udnytter de potentialer, der ligger i medierne, hvorved de omformes og ændres i deres fremtrædelsesformer (Holm Sørensen, 2004:58).

Hendes redidaktiseringsbegreb tager højde for, at lærerens redidaktisering også er en faglig remediering og transformation af nye undervisningsmedier og læringsformer⁹. Når mediet skifter fra kridt til computer, sker der en remediering, som forandrer lærerens måder at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning på. Det får betydning i en pædagogisk kontekst. Læreren underviser stadig via medier, men medierne og måden, de tones på, forandrer sig, samtidig med at træk fra tidligere medier bevares i den kommunikation, der foregår.

Som jeg opfatter Jens Jørgen Hansens definition, er der tale om en bredere forståelse af redidaktisering, der rummer alle aspekter af lærerens omkalfatring af et læremiddel, mens Birgitte Holm Sørensen og Bente Mayers redidaktiseringsbegreb rammesætter, hvordan redidaktisering også kan være en remedieringsproces. Det er afgørende at medtænke mediet som en faktor i al

⁹ Birgitte Holm Sørensen peger på S. Heilesen (2002), der betegner redidaktiseringsprocessen også en remediering, hvor bestående undervisningsaktiviteter overføres til det nye medium. Men, som Sørensen skriver, så har han fokus på undervisningsaktiviteter, hvorfor der ikke kan være tale om en remediering (Holm Sørensen, 2004:58).

undervisning. Derfor har jeg brug for både et redidaktiseringsbegreb, som betegner den faglige og pædagogiske tilgang til undervisningsaktiviteter, som Hansen har fat i, og et redidaktiseringsbegreb, som også skal ses i forhold til remedieringen, dvs som Holm Sørensen og andre bruger begrebet.

2.3 Didaktik

To didaktiske grundmodeller præsenteres her, én hvor gængse didaktiske kategorier præsenteres og én, som medtænker medier som en vigtig resurse i enhver undervisningssituation. Diskursanalysen og multimodalitetsteorien medreflekterer nemlig ikke didaktiske begreber, hvilket er nødvendigt for at forstå det rationale, der omkranser læremidler og undervisning med læremidler. Omvendt medtænker få didaktiske modeller medier og valg af medier i undervisningen som en vigtig kategori. Det er et paradoks. Grunden til, at mediedimensionen eksempelvis er blevet behandlet relativt stedmoderligt i den didaktiske teori, er, at de to videnskaber, medie- og kommunikationsteknologi, i pædagogisk forskning ofte er blevet betragtet som noget udvendigt, som et ”rør”, eller som en ”afsender”, der ikke havde reel betydning i den pædagogiske situation. I den pædagogiske, empiriske forskning i klasserumskultur har man undersøgt relativt fastlagte kategorier som lærertyper, lærer og elev, køn, marginaliserede elevgrupper osv., mens studiet af medier og mediers forandrende potentiale ikke i samme grad har været undersøgt¹⁰.

Analysemodellen, som jeg præsenterer i kapitel tre, indoptager elementer fra begge de præsenterede modeller i min etablering af en analytisk platform, der består af didaktisk teori, medie og læremiddelteori, men baseret på diskursanalyse, som jeg skal vende tilbage til i kapitel tre.

2.3.1 Didaktiske kategorier i undervisningen

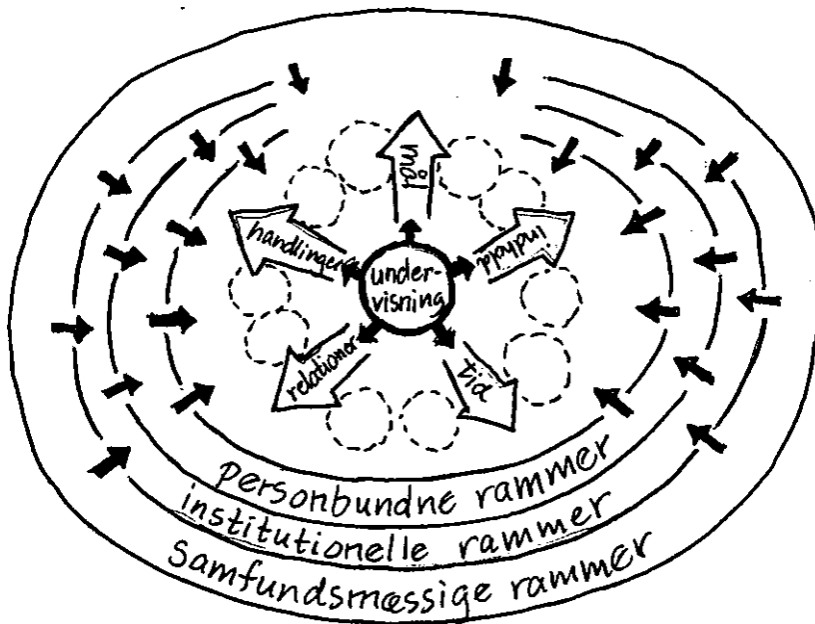
For at forstå nedenstående model må man forstå det afgørende skel mellem *undervisning* og *læring*. Læring kan ske uden nogen form for undervisning, for ingen underviser eller undervisning kan tvinge læring frem (Jank & Meyer, 2006). Læring sker i relation til et stof, som kan have afsæt i undervisning, men læring sker for eleven – og ofte i et samspil mellem en række komplicerede processer. Jeg definerer læring som: ”ændringer i refleksions- og handlekompetencer på baggrund af selvorganiseret forarbejdning af ydre stimuli og indre impulser” (Jank & Meyer, 2006:50).

Et læringsudbytte kan undersøges på forskellig vis, men altid i henhold til opstillede undervisnings- og læringsmål. Ved et læringsudbytte eller læringsresultat i forhold til kritisk, konstruktiv pædagogik forstås påviselighed og kontrol. Efter denne korte definition af læring og læringsmål lader jeg læringsbegrebet hvile lidt for at vende tilbage til læringsteorier i det næste afsnit¹¹.

Undervisning er i modsætning til læring en planlagt aktivitet, som læreren med større eller mindre held kan gennemføre. Omkring undervisning er mål, indhold, tid, handlinger og relationer vigtige parametre.

¹⁰ Der findes dog undersøgelser, som har haft som fokus på at undersøge mediets forskelssættelse, fx har Yvonne Fritze med afhandlingen *Mediet gør en forskel* fra 2004 undersøgt en række forskellige kommunikationsformer i en række forskellige undervisningssituationer. Hvad undersøgelsen ikke italesætter er, om medier også spiller ind på de faglige meningstransduktioner, som finder sted i undervisningen. Det har Nikolaj Frydensbjerg Elf til gengæld undersøgt i afhandlingen *Towards Semiocy?*(2008), som bl.a. er en afdækning af, hvordan man kan bruge H.C. Andersen multimodalt i dansk.

¹¹ Knud Illeris skriver i bogen *Læring* (2006) bl.a., at begrebet *læring* kalder på en række videnskabelige tilgange, som bør inddrages i bestræbelserne på at få en *helhedspræget* tilgang til læringsbegrebet. Det skriver han, fordi tendensen har været, at forskellige teorier og videnskabelige retninger har bekriget hinanden. Hvis man er tændt af den sociokulturelle ”ild”, er det svært at se, hvad kognitivisternes kunne have af fornuftige ting at sige om læringsbegrebet – og omvendt.



Model 2: Didaktisk grundmodel, (Jank og Meyer, 2006:70)

En enkel definition af undervisning lyder: "Undervisning er en metodisk ordnet formidling af et undervisningsindhold til den lærende i pædagogisk tilrettelagte omgivelser" (2006:51).

Undervisning retter sig mod undervisningens mål, indhold og relation, altså mod spørgsmålet: hvad skal opnås, og gennem hvilket stof skal en bestemt målposition nås? Undervisning er dermed en aktivitet, der forudsætter en underviser, et indhold og en adressat (Jank og Meyer, 2006).

Mål, indhold og metode er grundkategorier, når det drejer sig om tilrettelæggelse af og refleksion over undervisning. Mål er beskrivelse af resultatet af en undervisnings- og læringsproces (2006:53). Men mål og resultat skal ikke forveksles med hinanden. Der skelnes mellem undervisningsmål, som udstikkes af lærer (el. fx institutionelle planer), handlingsmål, som er de mål, den lærende selv stiller, og læringsmål, når både undervisnings- og handlingsmål er inddraget. I forhold til undervisningens indhold skelner man mellem tema og indhold: Temaet kunne være "litteratur før 1700-tallet", dvs. undervisningens genstand. Indholdet er selve undervisningsprocessen, dvs. "det" som elever og læreres praksis med det valgte tema "bliver til" i løbet af undervisningen.

Metoder er den måde, et stof formidles på, dvs., de former og fremgangsmåder, som kan benyttes rimelig frit. At handle metodisk betyder i høj grad også, at man er i stand til at vælge, hvordan man vil arbejde med et stof. Derfor er det afgørende, at lærerens metoder er forbilledlige og bevidstgjorte, så eleven får en række tilgange til, hvordan man kan lære, også uden for institutionelle sammenhænge. Mål, indhold og metoder står i et afhængighedsforhold til hinanden, og en række vekselvirkningsforhold er til stede.

Et kritikpunkt finder jeg i modellens endimensionelle tilgang, som betyder, at det er vanskeligt at se, i hvilken grad de forskellige kategorier er forbundet. Ydermere er det svært at se, i hvilken grad personbundne, institutionelle og samfundsmæssige rammer har indflydelse på selve undervisningssituationen. Ganske vist signalerer pilene et samspil mellem de forskellige kategorier i modellen, men hvordan samspillet foregår, og i hvilken grad de forskellige kategorier har indflydelse på undervisningen, er uklart. Et andet problem er modellens manglende fokus på medievalget som en didaktisk kategori, der har potentiale eller kraft til at forandre undervisning. Jeg hævder (med

mange andre), at valget af medier i undervisningen spiller en helt central rolle for, hvordan de fem andre kategorier kan undersøges (Jewitt, 2006, Rostvall og Selander, 2008, Jewitt, 2003).

2.3.2 Medie som kategori i undervisningen

For at forstå potentialet i de udtryks- og fremstillingsformer, som et læremiddel rummer, er det afgørende, at læremidler også ses som medier, der indeholder forskellige kommunikationsmuligheder, der altid bør medreflekteres som resurse i undervisningen. Derfor må didaktiske modeller som Janks og Meyers suppleres med en tydelig tænkning omkring mediets betydning og funktion for forståelsen af kommunikationsformer og modalitetsformer i undervisningen. Det skyldes, at medier er menings- og betydningsbærende resurser, der kan forandre undervisningen og dermed har markant indflydelse på lærere og elevers handlemuligheder. Et eksempel kunne være lærerens arbejde med at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning, også i forhold til medievalg. Han kunne vælge fx tre undervisningssituationer med tre forskellige medier: computer, film og bog, og det kunne der komme tre scenarier ud af:

- 1) En elev arbejder individuelt ved en computerskærm i klassen.
- 2) Alle elever ser film på aulaens filmfremviser.
- 3) Eleverne arbejder i grupper med en bog i studieområdet.

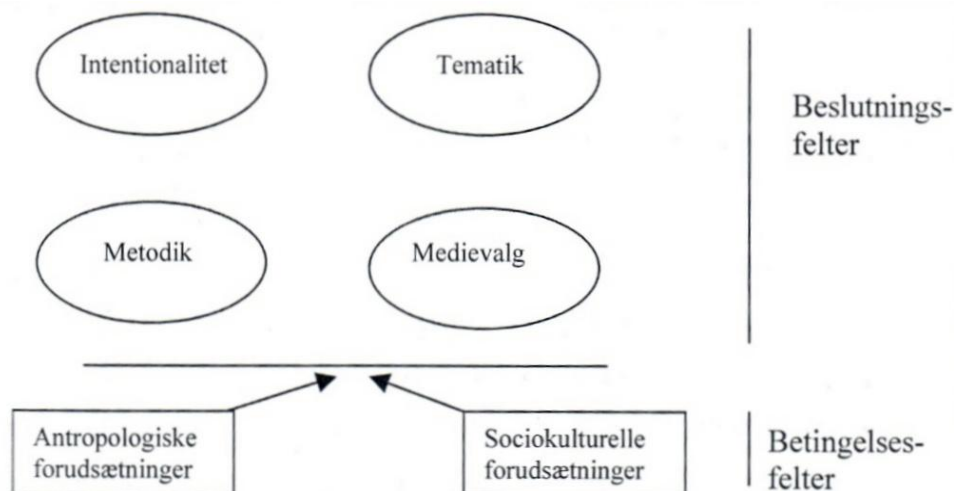
Vi kender de tre situationer, de er typiske, genkendelige – og ikke specielt spektakulære. Mediets rolle er forskellig i de tre situationer; i eksempel 1 hævder jeg, at mediet spiller en dominerende rolle for elevens læring, i eksempel 2 er mediet nærmest usynligt, fordi samværet omkring mediet er det vigtigste, mens eksempel 3 viser et medie, der spiller en mindre, men dog vigtig rolle for arbejdsfællesskabets succes. Men som sagt er der tale om hypoteser, for mediets rolle i undervisningen er også en situeret begivenhed eller ”event”, hvor kontekst og den enkelte lærers beslutninger og samspillet med eleverne afgør mediets rolle som betydningsskabende kategori.

Hvis man ser på de nævnte tre aktiviteter: arbejde ved computer, se film, læse i en bog i forhold til medievalg, er læreren interesseret i at kommunikere og sikre kommunikation med eleverne gennem det, man kan kalde ”ydre” medier, i dette tilfælde computer, filmfremviser og bog. Dvs. læreren kan vælge imellem en række andre medier, som skaber en kommunikativ situation, der igen skaber forudsætninger for elevers læring, fællesskab og socialisering. Læreren skal også foretage medievalg i forhold til en række institutionelle bestemmelser om at foretage didaktisk kvalificerede medievalg. Samtidig skal læreren have undervisningen til at fungere i det daglige. Læreren, der eksempelvis vælger kridt og tavle som primære medier i undervisningen, vælger også medier ud fra pragmatiske disponeringer, fx hvilke medier er til rådighed, hvilke medier er læreren kvalificeret til at bruge. Derfor *behøver* lærerens medievalg ikke være udtryk for lærerens antagelse om, hvilke medier der i den konkrete kontekst medfører, at eleverne lærer bedst og mest.

Også i forhold til elevens læring spiller mediet en vigtig rolle. Elever har brug for ydre medier (fx bog eller computer) for at blive en del af den kommunikation, som finder sted i undervisningen, men eleven kan også frasige sig muligheden for et bestemt medies læringspotentiale. Fx vil den elev, som både skal arbejde ved computer, se film og arbejde i gruppe med en bog, have et medie, som han eller hun foretrækker. I hvilken grad personlige præferencer spiller en rolle i forhold til mediers potentialer i elevens læringsudbytte, er relativt uudforsket, dels fordi det er svært at undersøge, dels fordi skolens praksis sjældent lægger op til differentiering i forhold til medievalg.

Et oplæg til, hvordan man kan give valget af medier en vigtig position i didaktisk sammenhæng, gøres af den tyske didaktiker Paul Heimann. Det er ikke mit ærinde at formidle hans didaktiske

tanker, jeg er primært interesseret i at bruge hans tænkning om mediets betydning i undervisningen¹². I en relativt enkel model gør Heimann medievalget til en kategori på linje med intentionelle, tematiske og metodiske valg.



Model 3: Didaktisk strukturmodel (Jank og Meyer, 2006:203)

Som det ses er grundkategorierne de samme som i Jank og Meyers model, jf. side 23; undervisning indeholder Intentionalitet (mål, tid), Metodik (handling, relation) og Tematik (indhold), hvorimod Valg af medier får en selvstændig plads som en kategori, der på lige fod med de andre kategorier har afgørende betydning for undervisning. Heimann fokuserer dermed i særlig grad på elevernes muligheder for at lære via mediet og mediets mulighed for at integrere repræsentationsformer i undervisningen. En anden fordel ved Heimanns model er tydeligheden, hvormed de forskellige kategorier er forbundet. Kategorier påvirker gensidigt hinanden, og man kan derfor ikke med denne model forestille sig en undervisning, hvor mediets muligheder og begrænsninger ikke får indflydelse på undervisningens afvikling, og dermed implicit elevens læring. Denne mere dynamiske model kan opfange og finjustere selv små ændringers påvirkning af undervisningssituationen, hvilket er afgørende for mine undersøgelser af læremidlers funktion i undervisningen, og ikke mindst elever og læreres muligheder for at bruge dem.

Som i Jank og Meyers model er kategorierne tid, handling, relation, mål og indhold også vigtige kategorier, når det handler om at forstå undervisningens delelementer. Medievalg hænger sammen med disse kategorier, sådan at indhold og mål skal relateres til de medievalg, der foretages, ligeså vel som tidsaspektet har til formål at vælge de pågældende medier, kan der være relationelle grunde til at vælge eller ikke vælge forskellige medietyper, og endelig hvilke handlinger der er relevante i forhold til undervisningens indhold og mål. Heimanns model viser desuden en rækkefølge i rækken af indholdskategorier i undervisningen, dvs., her kan man se, at der er et samspil mellem de medier, som læreren vælger og den intention, det indhold og den metode, der også ligger til grund for en undervisningssituation.

Det interessante er, at medier kan spille så afgørende en rolle for undervisningens organisering, at medievalget næsten kommer til at skygge for intention og indhold. Omvendt kan medievalget blive så ubetydelig en del af undervisningen, at det er svært at se, om læreren bevidst har valgt et medie.

¹² I Jens Jørgen Hansens afhandling *Mellem design og didaktik – Om digitale læremidler i skolen* (2007) er der en fin redegørelse og diskussion af Heimanns model, og de didaktiske beslutninger der træffes i forhold til de undervisningsmæssige muligheder, der er til stede i modellen (side 246-248).

Begge situationer viser, at man kan få en masse viden ud af at følge mediernes positioner gennem en undervisningssituation og undersøge, hvordan medier vælges og fravælges af elever og lærere.

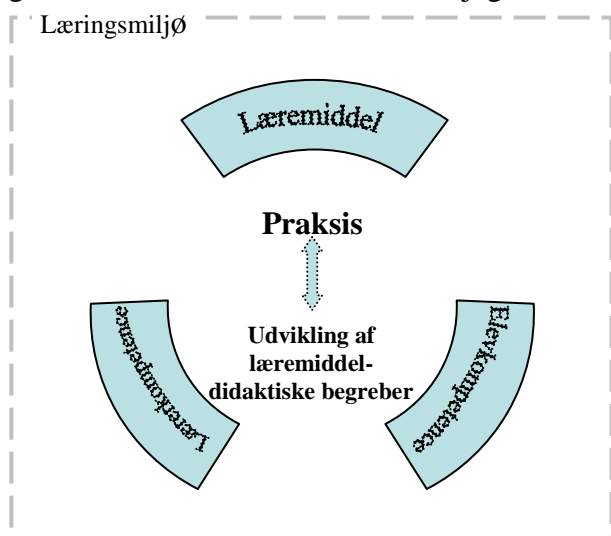
Jeg undlader at bruge Heimanns model, som den er, bl.a. fordi der hos ham sker en nedtoning af undervisningens sociokulturelle rammer, hvilket gør modellen mindre interessant for mig, der bruger en sociokulturel tilgang til læring.

2.3.3 Læremiddel som kategori i undervisningen

Et læremiddel er naturligvis ikke ”kun” et medie, men det medie, hvori et læremiddel er udformet, spiller en rolle i forhold til et læremiddels potentialer. Derfor har det betydning, at læreren didaktisk set er i stand til at vælge læremiddelmedier, som passer til den undervisning, han eller hun planlægger og gennemfører. Problemet er, at læremiddelmedie-udbuddet er sparsomt, fx findes der relativt få digitale læremidler til brug i gymnasiet, og de eksisterende formater dækker ikke alle faglige områder i faget.

I forhold til elevernes læring er det afgørende, at han eller hun bliver udfordret i forhold til progression, differentiering og evaluering, og her spiller læremiddelvalget en rolle i forhold til de valg og betingelser, der kan opstilles i forhold til den enkelte elevs læring. Der findes mange eksempler på læremidler til danskfaget, hvor en hjemmeside eksempelvis er omdrejningspunkt for arbejdet med medier, mens arbejdet med fx sprog mere sjældent er kreativt og multimedialt udformet. Hvis man nu kunne forestille sig et mere udbygget og differentieret læremiddeludbud, ville en lærer kunne sige til sine elever, at de skulle vælge læremiddel dels i forhold til deres nuværende kompetenceniveau, og dels i forhold til det niveau, der var deres mål. En sådan situation er vi meget langt fra.

I kapitel tre udbygger jeg som sagt min analysemodel og indsætter med afsæt i Heimanns model kategorien læremiddel på mediets plads. Dermed gør jeg både valg af medie og valg af læremiddel til en væsentlig kategori i danskundervisningen. Målet er at analysere lærerens *læremiddelkompetence*, både når det gælder redidaktisering af didaktiske læremidler og didaktisering af kontekstuelle læremidler. Elevens mulighed for udvikling af faglige kompetencer vil da være betinget af, at lærerens undervisning er baseret på bl.a. læremiddeldidaktisk kompetence til at overveje både tekst, læremiddel og læremidlets mediebrug. I mit videre arbejde bruger jeg denne grundmodel til illustration af, hvad jeg ser som vigtige kategorier i undervisningen.



Model 4: Afhandlingens didaktiske grundmodel

Modellen ”mimer” den didaktiske trekant, hvor stof, elev og lærer udgør de kategorier, fagdidaktik ses i forhold til. Men i modsætning til tænkningen bag den didaktiske trekant, understreger min model, at relationen mellem lærer, elev og det faglige stof ikke er et lukket system, men et dialektisk forhold, dels mellem det fælles sociale og det individuelt kognitive, og dels mellem skolen som institution og den øvrige samfundsdiskurs. Modellen etablerer dermed en ramme for, at samspillet mellem elevens faglige kompetence, læremiddel og lærerens faglige kompetence i forhold til planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning kan undersøges. Praksis er afhandlingens undersøgelse, og målet er at udvikle didaktiske begreber og modeller, der kan professionalisere lærere og elevens læremiddelkompetencer. I relation til afhandlingens videre tænkning omkring læremidler i forhold til viden og kompetenceudvikling vil jeg nu gøre rede for de videntypologier, jeg benytter.

2.3.4 Viden og klassifikationsprincipper

Hensigten med dette afsnit er at skabe en vis kategorial klarhed over de kategorier, som kan opstilles for viden set i et bredt læringsperspektiv. Senere i afhandlingen vil jeg præcisere mit begreb om tekstkompetence, som jeg dernæst vil niveaudele i forhold til Lars Qvortrups videntyper og klassifikationsprincipper. Qvortrup kritiserer forståelse af viden set som en "essens" og foreslår med baggrund i Gregory Bateson og George Spencer den systematiske videnkategorisering i fire former for viden: *aktuel, situativ, systematisk og verdens viden*. Qvortrups opstilling af videnformer har dermed karakter af resursebeskrivelse: kvalifikation, kompetence, kreativitet og kultur ”Kvalifikation er viden om noget, kompetencer er viden om viden, kreativitet er viden om det systematiske videngrundlag, og kultur er begrebet for alle videnformers systematiske samspil” (Qvortrup: 143). Dette beskrivelsesapparat muliggør en systematisk opsætning af, hvad *kvalifikationer, kompetencer, kreativitet og kultur* er for videnformer i danskfaget. Dermed bliver det også muligt at observere, på hvilke niveauer elever befinder sig i det praktiske arbejde i timerne. Qvortrup skriver, at man i beskrivelsen af videnformer må have følgende distinktion:

Man må for det første holde sig den meget omtalte, men lidt anvendte sondring mellem *viden-hvordan* (viden som kunnen) og *viden-at* for øje. For det andet må viden klassificeres efter graden af *refleksivitet*: der er viden, som på ligefrem, ureflekteret vis er *om* et emne (f.eks. viden om hvor Nakskov ligger), der er viden, som involverer kendskab til *vidensituationen*, og der er viden som angår *videnbetingelserne* (2004:85).

Qvortrups grundmodel:

Videnformer	Videnbetegnelser	Videnpotentialer
Viden af 1. orden (faktuel viden)	Kvalifikationer	Det man ved at man ved Det induktive videnforråd
Viden af 2. orden (situativ viden)	Kompetence	Det man ved, at man ikke ved Det deduktive videnpotentiale
Viden af 3. orden (systemisk viden)	Kreativitet	Det man ikke ved, at man ved Det abduktive videnpotentiale
Viden af 4. orden (Verdensviden)	Kultur	Det man ikke ved, at man ikke ved Ikke-viden, grænser for mulig viden

Tabel 1: Videntypologi og klassifikationsprincipper (2004:91)

Det ene vidensniveau er ikke mere værdifuldt end det andet, for niveauerne er hinandens forudsætning. Qvortrup hævder ligefrem, at kriterierne er ”frigjort fra normative eller værdiladede karakter” (2004:105). Argumentet er, at kompetence eksempelvis ikke kan udvikles uden et vist mål af faktisk viden, ligesom et kreativt arbejde ikke kan foregå uden kvalifikation og kompetence. Men det betyder ikke, at én videnform ikke kan vægtes højere end andre i forskellige fx uddannelsesmæssige sammenhænge, hvilket forekommer oplagt, da forskellige uddannelsesformer og retninger naturligvis tager afsæt i forskellige vidensformer, hvilket er udslagsgivende for, om vi i en given kontekst forstår kompetence i forhold til faglighed eller mere personlige karaktertræk (2004:105,106). Kompetencebegrebet har ført til en diskussion af, om faglighed bredt set er 1. ordens viden, eller om det er evnen til at søge og bruge viden og dermed vil være at finde på 2. orden og 3. orden viden. (Harnow Clausen (2004:3). Qvortrups pointe er, at niveauerne er lige vigtige, men at der er forskel på, hvordan vi kan se på viden, og hvilken viden der er ”bedst”. Det er vigtigt at kende videngrundlaget for et bestemt område i dansk, men det er i brugen af denne viden, at kompetence og faglighed for alvor kommer i spil¹³.

Kvalifikation, kompetence og kreativitet er de tre former for færdigheder, som har betydning for, hvordan vi ser på undervisning, læring og kundskabstaksonomier eller ”færdighedssystem”, som det hedder hos Qvortrup. Jeg er især interesseret i, hvordan viden repræsenteres i de læremidler, jeg undersøger, og i hvordan der produceres videnforståelser i de klasserumsdialoger, som har læremidlet som omdrejningspunkt. Hvordan omformes viden eller færdigheder i disse processer fra lærebogens videnformer til lærer- og elevproduceret viden, og hvilke former eller niveauer er der mellem den viden, som læremidlet formidler, og den viden, som konstrueres i klasserummet? Min intention er at undersøge dette i praksis.

I arbejdet med at operationalisere kapitlets kernebegreber udvikler jeg i kapitlets afslutning med baggrund i de tre videnformer en tekstkompetencetypologi og en typologi over, hvordan typiske former for videnproduktion i læremidlers opgaver i dansk kunne tænkes.

2.3.5 Fagdidaktik og fagpraksis i gymnasiet

Fagdidaktisk forskning i gymnasiepædagogik er i modsætning til forskning i grundskoledidaktik en forholdsvis ung disciplin, som først inden for de seneste 10-12 år har etableret egentlige principper for den pædagogiske forskning på området. En række forskere har gennem de seneste 10-15 år bidraget med undersøgelser af danskfagets faglige og fagdidaktiske positioner, som denne afhandling skal ses i relation til. Det drejer sig bl.a. om Gitte Holten Ingerslev, der har undersøgt elevers forestillinger om danskfaget. Lisbeth Birde Wiese undersøger elevers sproglige tekstkompetence i forhold til den større skriftlige opgave i gymnasiet (2004). Karin Esmann Knudsen sætter fokus på det historiske aspekt i dansk, Ellen Krogh undersøger danskfagets relevans i et senmoderne samfund (2003), og endelig afdækker Peter Kaspersen, hvordan litterære tekster transformeres i danskundervisningen (2005). De nævnte forskningsprojekter, som har omdrejningspunkt i gymnasiets danskfag, er vigtige baggrundstekster for denne afhandling. Det bør også nævnes, at disse afhandlinger i forhold til danskfagets fagdidaktik i større eller mindre grad

¹³ I en anmeldelse af Qvortrups bog skriver Søren Harnow Clausen: ”En yderligere begrebslig differentiering være hensigtsmæssig, bl.a. fordi forkæmperne for faglighed, undervisning og kvalifikationer typisk også vil lægge vægt på både 2. og 3. ordensviden (faglighed kan *ikke* sidestilles med 1. ordensviden), men af andre *typer* end dem lærings- og kompetence-tilhængerne lægger vægt på” (2004:3-4)

alle har afsat i Finn Hauberg Mortensen, Frans Gregersen og Klaus P. Mortensens mangeårige forskning i danskfagets didaktik.

En række rapporter og redegørelser har ligeledes gennem årene beskrevet og analyseret danskfaget i gymnasiet. I nyere tid fik rapporten: *Fremtidens danskfag – en diskussion af danskfagligheden og et bud på dens fremtid* (UVM, 2003) stor indflydelse på den danskfaglige diskurs i Danmark. Formålet med rapporten var at analysere danskfaget *på langs og på tværs*, dette for at komme med anbefalinger til revidering og forbedringsforslag, som kunne løfte danskfaget i alle dets delsystemer. Konkret består rapporten af en masterplan formuleret i 14 ”bud” og fire faglige anbefalinger. De 14 bud uddyber, hvordan man kan løfte fremtidens undervisning i danskfaget i forhold til fire områder: kvalitetssikring, et fagligt niveauløft, sammenhæng og progression mellem de enkelte delniveauer og endelig justering af danskfagets bidrag til samfundets øgede krav om kompetenceudvikling. De fire faglige anbefalinger plæderer for, at kompetencetænkning ikke bare bidrager til personlig udvikling, men også til kompetent deltagelse i et demokratisk samfund (UVM 2004:23-25).

Professor Ellen Krogh har i sin fagdidaktiske forskning foreslået en fagdidaktisk grundposition, der ser *sprog og fagdidaktik* som hovedhjørnesten i det gymnasiale danskfag (Krogh, 2003). Hendes pointe er, at danskfagets modernitetsparathed står og falder med, at det fagdidaktiske projekt udvikles, så en modernitetsparat tilgang til undervisning af elever i gymnasiet står klar, når nye mål for faget skal realiseres. Krogh diskuterer desuden, hvilke indholdsvalg der bør træffes for at rumme samfundets fremtidige krav og forventninger til faget, samt bidrage til, at danskfaget for eleverne (for)bliver et relevant fag. I forskningsartiklen *Danskfaget i moderniteten* (2006) stiller Krogh derfor spørgsmålet: ”Hvad gør den form for videnproduktion, der finder sted i danskfaget, relevant i moderniteten og produktiv i unge menneskers kompetence- og dannelsesprojekter?” (Krogh, 2006:127). Svaret for Krogh er bl.a. opridsningen af tre ”veje” eller positioner i danskfagets fagdidaktiske fremtidsscenerier:

- en litterær-hermeneutisk tilgang (forbundet med romantikken)
- en sproglig-strukturalistisk tilgang (forbundet med oplysningstiden)
- en semiotisk tilgang (forbundet med senmodernitetens betydningsproduktion).

Det semiotiske felt bliver for Krogh den bedste svarmulighed. Dermed er det tiltroen til, at sproget og sprogets betydning for identitetsdannelse er løsningen på den række af dannelsesmæssige og faglige problemer, som har været adresseret til danskfaget i de senere år. Krogh argumenterer (som andre) for følgende:

I det 20’århundrede slog sprogets betydningsdannende og erkendelsesformende kraft igennem som essensopløsende filosofisk og videnskabelig erkendelse. I det senmoderne skærpes og udbredes denne erkendelse som en tilgang til tilværelsen, der dominerer både selvet, kultur og markedet. Sproget er blevet synligt og kan ikke længere forstås som en gennemsigtig kanal for betydning, der findes ude i virkeligheden. Gennem sproget træder vi i forhold til det sociale. Også sproget har på den måde fået karakter af opgave. (Krogh, 2006:127-128).

For Krogh er sammentænkningen af subjektivitet og sproget et vilkår for alle fags arbejde med læring og undervisning, men for danskfaget i særdeleshed, fordi sproget har: ”en helt særlig interesse for danskfaget” (Krogh, 2006: 128). Denne tilgang er også min, fordi jeg mener, at danskfagets muligheder for at udvikle både faglige og dannelsesmæssige tekstkompetencer dybest set er en sproglig tilgang til verden, hvad jeg senere skal vende tilbage til. Når Krogh vælger den

semiotiske tredje vej med betydningsproduktion som et moderne svar på både tilgang til faglige metoder og indholdsvalg, opfatter jeg det som en gentænkning af det hermeneutiske og det lingvistiske projekt. Jeg er opmærksom på, at Krogh ikke er den eneste fagdidaktiske forsker, som forsøger at sammentænke de to positioner til et ”tredje”. Man kunne også nævne Sigmund Ongstad (1996) og Nikolaj Frydensbjerg Elf (2008), der begge har et semiotisk blik på modersmåsfagets muligheder i det senmoderne.

Semiotikken tager sit afsæt i ytringen, en grundposition, som ikke er danskfaget fremmed. Med semiotikken som udgangspunkt kommer der et fornyet fokus på tegn, tekst og kontekst, men samtidig tilbyder semiotikken et metasprog at have fortolkningen af tegn og tekst i – hvilket heller ikke er danskfaget fremmed. Uanset hvad, så er der også her forskel på de didaktiske positioner, som opstilles. Den meget abstrakte fagdidaktiske tænkning over for en mere praksisnær og analytisk tilgang til det fagdidaktiske felt. Som det fremgik tidligere, har jeg valgt en anvendelsesorienteret tilgang til den konkrete analyse af undervisning, mens jeg bruger Ellen Kroghs og Lars Qvortrups overvejelser på et metaniveau.

2.4 Læringsteori

2.4.1 Det Bakhtinske udgangspunkt – en kort uddybning

Bakhtin reflekterer ikke i sit forfatterskab over pædagogik eller læring, men er optaget af sprogfilosofi og litteraturkritik¹⁴. I 1990’erne blev forfatterskabet brugt som eksempel på, hvordan det systematiske, rationelle, modernistiske projekt var kuldsejlet til fordel for ambivalens, mangfoldighed og frem for alt en dialogisk attitude, som især fremhæves i beskæftigelsen med Dostojevskijs forfatterskab.

Bodil Hedeboe argumenterer for, at den nydialogiske tilgang fejllæser Bakhtin. Hun skriver, at Bakhtins pointe er, at al kommunikation er en kamp om stemmer, mens dette reduceres i den nydialogiske tænkning (Hedeboe, 2002:26). Men hvad sagde Bakhtin egentlig om dialog, kommunikation, genrer og tekst? I det følgende vil jeg rette blikket mod Bakhtins udgangspunkt, som er at se på kommunikation som en række stemmer, der rummer muligheden for dialogisk kommunikation. Det er en relevant tilgang, fordi læremidler er artefakter, som på forskellig vis påvirker det sociale læringsfællesskab.

Interessen samler sig om forholdet mellem selvet og ”den anden” samt sprogets rolle i forbindelse hermed. Sproget er dynamisk og foranderligt i den forstand, at ”den anden” altid er horisont for det talende ”jeg”, hvilket betyder, at selvet altid må se sin tænkning og væren i lyset af den andens tilstedeværelse. Omgivelserne er afgørende for, om selvet via sproget udfordres af ”den anden” i mødet med den sociale virkelighed. Derfor ejes sproget eller ordet ikke af afsenderen, men af alle tidligere og kommende sprogbrugere. Mennesket er aldrig kun ”sig selv” i en sproglig handling, men er altid i sproglig gæld til ”den anden”. ”Den anden” er den aktuelt lyttende, som tidligere har benyttet sig af og fremover vil benytte sig af sprog og ord i den kulturelle kontekst. På den måde taler individer altid ind i en kulturel og historisk kontekst, som er med til at afgøre, på hvilken måde sproget kan bruges. Det betyder, at sprogets dialogisitet er med til at etablere særlige forventninger

¹⁴ Nina Møller Andersen skelner i sin Bakhtinfremstilling mellem *Den store læsning, Bakhtin som sprogfilosof* og *Den lille læsning, Bakhtin som sprogvidenskabsmand*. Den store Bakhtinlæsning lægger vægt på den indflydelse, som Bakhtin har på mange andre tænkeres arbejde, fordi ”han har potentiale til at genoplive andres tanker og teorier hos læseren”. Den lille læsning tager udgangspunkt i Bakhtins upræcise måde at formulere sine teorier på, især fordi teorierne ofte krydser faggrænser og af den grund bliver mere usikre og tvetydige.

til ”den anden” i samtalsituationen, samtidig med at individet altid er ”efterkommer” af andre sprogbrugere:

Thus, all real and integral understanding is actively responsive, and constitutes nothing other than the initial preparatory stage of a response. And the speaker himself is oriented precisely toward such an actively responsive understanding. He does not expect passive understanding that, so to speak, only duplicates his own idea in someone else’s mind. Rather, he expects response, agreement, sympathy, objection, execution, and so forth. The desire to make one’s speech understood is only an abstract aspect of the speaker’s concrete and total speech plan. Moreover, any speaker is himself a respondent to a greater or lesser degree. He is not, after all, the first speaker, the one who disturbs the eternal silence of the universe. And he presupposes not only the existence of the language system he is using, but also the existence of preceding utterance – his own and others (Bakhtin, 1986:69).

Bakhtin er interesseret i sprogets funktion mellem afsenderens intentioner, tekstens fremtræden og adressatens modtagelse. Derudover undersøger han, hvordan de nævnte funktioner afspejles i en given tekst og i en given teksts relationer til samfundsmæssige faktorer. Den dialogiske tænkemåde omkring sproget er afsæt for udvikling af pædagogiske praksisrelaterede begreber, fordi fundamentet i enhver pædagogisk dialog eller meningsudveksling bør være bygget på et grundlæggende, dialogisk tillidsforhold mellem jeget og ”den anden”.

Bakhtin viser fra en ideologisk position og Olga Dysthe fra en anvendelsesorienteret position karakteristikkene af den situation og kontekst, som læremidlet fungerer i. På den måde faciliterer læremidlet både intersubjektive relationer og fællesskabsrelationer i undervisningssituationen. For i undervisningen ophæves det assymetriske hierarki ikke. Efterfølgende gør jeg rede for begreberne dialog og monolog, men allerede her er det vigtigt at fastslå, at min hensigt ikke er at bruge de to begreber om undervisningsformer som normative for god og dårlig undervisning. Dialogisk undervisning kan være dårlig eller god, og monologisk kan være god eller dårlig, men generelt giver det ikke mening at have alt for kategoriske meninger om, hvad der skaber ”god” og ”dårlig” undervisning, hvad der i øvrigt heller ikke er videnskabeligt belæg for at hævde (Hedeboe, 2002:26-33).

Bakhtin beskriver *det kontrapunktiske* som en række temaer og rytmer, der samspilles i en koeksisterende helhed (Møller Andersen, 2002). Bakhtin er interesseret i hvilke stemmer der kan tale sammen på trods af magtpositioner og assymetriske strukturer. Det kontrapunktiske set som stemmer, der kan mødes, er dermed et blik på intersubjektive relationer og opfattelserne af disse. Bakhtin fremskriver disse positioner i sine analyser af Dostojevskijs forfatterskab, men hævder ikke, at de forskellige stemmer, som kan tale sammen i litteraturens kontrapunktiske univers, vil kunne dette i virkeligheden. Det kontrapunktiske lykkes i litteraturen, men ikke nødvendigvis i et klasseværelse!

Det er på den baggrund, Bakhtin og hans tænkning omkring flerstemmighed skal ses. Hvis man anskuer læremidlet og de aktiviteter, læremidlet muliggør, bliver det dialogiske og det monologiske interessant, idet jeg mener, at læremidlets indholdsmæssige fokus kan ses som et kontrapunktisk felt, der beskriver, hvad der gøres og kan gøres i læremidlet for at facilitere et kontrapunktisk mødested. Det er også interessant at undersøge, om der kan peges på konkrete kontrapunktiske situationer, som har afsæt i monologiske og dialogiske karakteristika.

2.4.2 En sociokulturel tilgang til læring

Det vil føre for vidt at præsentere samtlige tænkere, som har bidraget til udvikling af den sociokulturelle læringsteori. John Dewey (1859-1952) og Herbert Georg Mead (1863-1931) har haft stor teoretisk indflydelse på denne læringsteori, fordi de begge er ophavsmænd til teorier om aktivitetens betydning i forskellige læringskontekster. Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934), og Michael Bakhtins sprogteorier (1895-1975) har i højere grad inspireret til den kulturhistoriske og især sproglige tænkning, som den sociokulturelle læringsteori har som centrum. Man kunne også nævne James V. Wertsch, som bruger Vygotskys tænkning i inddragelsen af andre semiotikker end sproget. En række personer har dermed bidraget til den sociokulturelle tilgang til læring hvad der bedst kan beskrives som et kontinuum af retninger, der alle peger på læringens situerthed og kontekstens betydning for læring. Jeg har valgt at tage udgangspunkt i nogle få, men centrale begreber fra Olga Dysthes *Det flerstemmige klasserum* (1997).

2.4.3 Monologisk og dialogisk undervisning

I faglige kontekster er det dialogiske ikke som sådan målet – det er den faglige dialog! Men dialog er en vigtig forudsætning for undervisningssituationer, der har undervisning og elevers læring som mål, og derfor er jeg grundlæggende enig med Olga Dysthe i, (og her refererer hun til Bakhtin) at dialog er efterstræbelsesværdig. Den dialogiske måde at søge sandhed på står i modsætning til den officielle monologisme, der hævder at besidde en endegyldig sandhed. Sandhed er ikke blevet til i og findes heller ikke inde i hovedet på en enkelt person, den er opstået mellem mennesker, der kollektivt søger sandheden i den dialogiske interaktionsproces, som de indgår i (Bakhtin, 1984:110). Men dialog er ikke det samme som enighed, og når vi vender os til klasserums-kommunikation, er målet netop ikke enighed, men accept og anerkendelse af ”den andens” forudsætning og ret til også at være en del af en kommunikativ sammenhæng eller sandhed om man vil. Jeg er enig med sociokulturelle læringsteoretikere i, at et anerkendende læringsmiljø er den grundlæggende forudsætning for, at elever kan udfordres fagligt på hver deres kognitive, socioøkonomiske og motivationsrelaterede betingelser.

I afhandlingen *Det flerstemmige klasserum* (1997) etablerer Olga Dysthe, på baggrund af Bakhtins og Vygotskys teorier om sprog og kommunikation, et begrebssæt, som sætter fokus på dialog i klasserummet samt på fællesskabets kundskabsproduktion heri. Dysthe bidrager til en overvejelse over de forudsætninger for læring, som Bakhtins dialogbegreb kan tilføre klasserummets kommunikative rum, hvis kommunikation mellem lærer og elever vel at mærke har ”den anden” som udgangspunkt. Med udgangspunkt i Bakhtins sprogteori og med dialog som omdrejningspunkt etablerer Dysthe begreberne om *det monologiske* og *det dialogiske*, begreber, der har haft stor betydning for undervisningspraksis. Dysthe siger endvidere at: ”Når jeg kalder en klasserumssamtale ”monologisk”, mener jeg ikke, at dialogiske aspekter mangler, men at det dialogiske potentiale ikke er udbyttet” (Dysthe, 1997:72)¹⁵.

Det monologiske klasserum ser Dysthe som et formidlende, reproducerende og i et vist omfang også et evaluerings- og testorienteret læringsmiljø, som bevirker en kommunikationssituation, hvor eleverne hverken er meningsproducerende i samspillet med lærer eller med hinanden. Den monologiske klasserumsdiskurs er båret af envejskommunikation og udspringer af et ønske om

¹⁵ Det er bl.a. i japanske klasserumsstudier, at Dysthe finder argumenter for, at dialogiske diskurser er fraværende i en række klasserums lærer-elev-interaktion. Dysthe gør opmærksom på, at der her er tale om en forenkling, fordi der i praksis ikke er tale om, at klasserum enten er monologiske eller dialogiske. Men i relation til Bakhtins sprogfilosofi ses det, hvordan dialogen er essentiel i kommunikation, samt hvordan dialog er målet for al kommunikation.

kontrol, idet den, der har ordet, har kontrol over diskursen. Samtidig nævner Dysthe en undervisningsgenre, som hun kalder *den monologiske dialog*. Denne form ligner dialog, men er primært styret af lærerens eller af læremidlets diskursive fremstilling.

Modsat står det dialogiske klasserum som en diskurs, der skaber forudsætninger for en læringssituation, hvor drivkraften er en mangfoldighed af stemmer, sprog og talegenrer. Det dialogiske klasserum er præget af divergente arbejdsformer samt en elevorienteret og fællesskabsorienteret tilgang til læring og meningsproduktion (Dysthe, 1997). Dysthe operationaliserer dermed Bakhtins sprogfilosofi og undersøger, hvilke konsekvenser dialogisk tænkning har i praksis. I det arbejde fremhæver hun især lærerens forståelse af dialogens rolle. I det flerstemmige klasserum har hver elev en stemme, en kommunikativ ”attitude”, der i praksis betyder, at den enkelte har forventninger til, at man selv, ens medelever og lærer har potentialer, som har værdi for ens eget læringsudbytte (Dysthe, 1997:224- 225).

Skandinaviske læringsmiljøer er ofte præget af dialogiske og ligeværdige samværsformer, men for Dysthe betyder det ikke, at klasserummet nødvendigvis er dialogisk. Hun påpeger, at ”det at flere snakker” ikke er nok til at skabe flerstemmighed og dialog i Bakhtins forstand” (Dysthe, 1997:219). Faktisk kritiserer hun det stærkt elevcentrerede læringsmiljø for at have skabt kommunikationsformer, hvor lærerens monologiske ”overhøring” af elever erstattes af lærerens egen monolog i et miljø, hvor elevernes ytringer blot udfylder de tomme huller i lærerens kommunikation (Dysthe, 1997:218).

Men mens Dysthe er meget optaget af læringspotentialer, er hun i sin tilgang mindre optaget af udbyttet af læringen. Det giver problemer. Vygotskys zone for nærmeste udvikling er i Dysthes forståelse udgangspunkt for at finde elevens potentiale for læring og udvikling. Fokus er rettet mod de arbejdsformer eller aktiviteter, som eleven skal udfolde sit potentiale i. Her bliver zonen for nærmeste udvikling (Vygotsky, 1978:86) og Bruners begreb om *scaffolding* to vigtige begreber¹⁶. Men mere perifert bliver dermed *individuelle kognitive aktiviteter, motivation* og taksonomisk *tænkning*, og når dette er i centrum, sker det i formuleringer som:

Nogen er nået længere end andre, og at støtte elever på et niveau, der er for lavt for dem, er lige så mislykket som at bygge stilladser på et for højt niveau. I begge tilfælde reagerer eleverne ofte med irritation og frustration (Dysthe, 1997:60).

I det hele taget er Dysthes tænkning baseret på en sociokulturel tilgang til læring, som sjældent bliver et ræsonnement over elevens kognitive aktiviteter. Dysthe og andre, der tænker inden for rammerne af det sociokulturelle, er mindre optaget af, hvordan man kan undersøge, om der er sket læring, altså om de aktiviteter og arbejdsformer, man har planlagt (som dialogiske og autentiske), også har den ønskede virkning, nemlig at eleverne grundlæggende bliver dygtigere til det, som er undervisningens faglige indhold. Jeg vil i det næste afsnit vende tilbage til, hvilke problemer det skaber. Senere, når jeg skal fastlægge et begreb om tekstkompetence, bliver det nødvendigt for mig at supplere den sociokulturelle tilgang med en kundskabstaksonomisk og måltænkende tilgang til læringsudbyttet.

Læring finder sted i et spændingsfelt mellem det individuelle og det sociale, men den sociokulturelle tilgang gør mindre ud af, at læring også er en indre tilegnelsesproces. Så nok spiller

¹⁶ Zonen for nærmeste udvikling er et begreb, der primært knyttet sig til at planlægge aktiviteter, der støtter eleverne og giver de bedste forudsætninger for læring.

læringsfællesskaber og det dialogiske en stor rolle, men individet og individets tilegnelse af viden, som ofte er en usynlig proces, er en vigtig del af, hvad det vil sige at lære. Eller som Jarvis skriver: Børn er nødt til at tilegne sig kulturen, men så kommer der imidlertid et tidspunkt, hvor de begynder at tænke selv, stille spørgsmål og eksperimentere. Børn bliver gradvist mere uafhængige. De udvikler som regel deres egen indstilling, og derudfra behandler de de ydre kulturelle påvirkninger og reagerer på dem på mangfoldige måder (...) Individet betyder at virke tilbage på den sociale verden, der har formet dem” (Jarvis: 1992:17:22:23, Illeris, 2006:115).

Det er i de senere års interesse for læring og læringsteori blevet mere tydeligt, at der lægges vægt på den lærendes egen aktive rolle og interesse for mere målrettede undervisnings- og påvirkningsprocesser samt for at undersøge, hvordan selvstyre og individuelle læringsaktiviteter er en vigtig del af de billeder af undervisningssituationer, som vi senere skal se.

2.4.4 Kritik af den sociokulturelle, Bakhtin-inspirerede tilgang til læring

Bodil Hedeboe skriver temmelig bastant i sin afhandling, at et flerstemmigt klasserum er en decideret utopi:

Ikke mindst for samtaler, som finder sted i klasserummet, er opfattelsen af et flerstemmigt fællesskab som målet for dialogen ikke blot en utopi, men også en opfattelse, som i sin sprogbrug tilslører de sociale hierarkier, der eksisterer i klassen (race, socialklasse, køn, institution) (Hedeboe, 2002:60).

Udgangspunktet for den følgende kritik af den nydialogiske teoretiske position er ph.d.afhandlingen *Når vejret læser kalenderen* (2002) af Bodil Hedeboe¹⁷. Hedeboes kritik af nydialogismen omhandler primært teoriens fokus på arbejdsformer og på, at teorien er mangelfuld i beskrivelsen af, hvordan det dialogiske, det interpersonelle og det intertekstuelle spiller sammen. Når Hedeboe konstruerer et begreb som nydialogisme, er det: ”for at understrege, at interessen for Bakhtins dialogbegreb har været her før, men at den i de postmoderne 1980’ere og 1990’ere har fået en renæssance især i USA”(Hedeboe, 2002:24).

Det er dermed ikke kun Dysthes forskning Hedeboe kritiserer, men en række norske og amerikanske Bakhtin-inspirerede tilgange til sociokulturel læringsteori (Nystrand, Smidt, mfl.). I Hedeboes kritik står Dysthes afhandling for skud, og kritikken retter sig især mod brugen af Bakhtin, som Hedeboe finder er uklar i forhold til placeringen i det videnskabelige felt: ”Begreber som ”sprog”, ”det sociale” og ”dialog” forbliver upræcist og uklart definerede og differentierede” (Ibid:34). Hedeboe kritiserer endvidere, at begreberne fra Bakhtins forfatterskab er hentet fra en række både primære og sekundære sammenhænge. Fx peger Hedeboe på, at Bakhtin i den sene, pædagogiske Bakhtinreception (og herunder nydialogismen) blev brugt i en anden fortolkning end den tidlige Bakhtinforskning, der med et litteraturteoretisk receptivt udgangspunkt var mere ”farlig”. Eller sagt på en anden måde, hvis Bakhtin skal bruges, som det sker hos Dysthe, må man læse bestemte Bakhtintekster på en reduktionistisk måde:

¹⁷ På nogle områder deler Hedeboes afhandling og jeg undersøgelsesområder, men vores forskningsgenstand er divergerende på følgende områder: min undersøgelse er ikke en analyse af danskundervisning set i forhold til genrer og skrivepædagogik, men en analyse af elever og læreres læremiddelbrug set gennem et begreb om tekstkompetence i dansk. For Hedeboe handler danskfaglig kompetence desuden om sproglig udvikling, mens jeg er interesseret i en række semiotiske potentialer i elevers faglige tekstpraksis.

Det er karakteristisk for nydialogismen, at den for at kunne tage Bakhtin til sit hjerte som erkendelsesteoretiker, bliver nødt til at befri ham for mistanken om, at han kunne være forbundet med kritisk teori og pædagogik (Ibid:26).

2.4.5 Det fælles og det flerstemmige som utopi i klasserummet

Hedeboe kritiserer i fem punkter nydialogismen for:

- 1) kun at interessere sig kun for pædagogikkens regulative register
- 2) at fokusere mere på fællesskab og enighed i dialogen end på betydningen af difference
- 3) at se intertekstualitet som grundlag for udvikling af sprogfærdigheder
- 4) at formulere et begreb om sproget, som er udifferentieret og dekontekstualiseret
- 5) at gøre stilladsering med henblik på fortløbende progression vanskelig (Ibid:34).

Jeg har valgt at diskutere punkt 2 og punkt 5. I forhold til punkt 2 omhandlende fællesskab og dialog i stedet for difference anerkender jeg, at en række magtfaktorer har stor betydning for, hvad der kan siges og gøres i et klasseværelse, og for hvordan en klasserumskultur overordnet kan forstås. Derfor fremstår Hedeboes markering også som en rimelig kritik af Dysthes sociokulturelle teoretiske ståsted. Jeg tager især begreberne det monologiske og det dialogiske til efterretning. Hedeboe citerer i den forbindelse Dysthe for tre karakteristika i forhold til dialogiske undervisningsformer:

Den første har med graden av autensitet i spørsmåla ein stiller, det andra er at samtalen har ei form som signalliserer tillit til at deltakarane har noko å fara med, og det tredje er om samtalen har dialog og ikkje formidlig som formål (Hedeboe, 2002:28, Dysthe, 1997:124).

Den dialogiske undervisning og den autentiske samtale, argumenterer Hedeboe med henvisning til Dysthe, er god, fordi den er god. Men som Hedeboe gør rede for, findes der ikke klare kriterier for, hvordan god/mindre god undervisning kan karakteriseres, og heller ikke for, at god undervisning altid i sin natur er dialogisk – eller monologisk for den sags skyld (Hedeboe, 2002:52). At god undervisning notorisk er dialogisk undervisning er et normativt synspunkt, som Hedeboe også slår ned på andre steder i Dysthes afhandling, idet hun kalder nydialogismen for en indholdstom pædagogik, som skaber en ny norm, der gør social interaktion til et mål i sig selv. Dermed forsvinder indholdet ud af fokus, viden bliver ikke formålet, men selve samtalen gør. Hedeboe mener kort sagt, at tendensen i den nydialogiske tilgang er, at ”det situerede”, ”det dialogiske” og ”det flerstemmige” bliver relative begreber, som løser alle kommunikations- og læringsproblemer i undervisningen med fare for, at socialisering snarere end progression og læringsresultater kommer i centrum.

2.4.6 Progression, læringspotentiale og læringsresultater

Et reflekteret forhold til læringsudbyttet af undervisningens indhold er, som vi tidligere så, et kernepunkt i didaktikken. Hedeboe kritiserer, at den nydialogiske tilgang fokuserer på læringspotentialer frem for læringsresultater. Med udgangspunkt i, at sociokulturel læringsteori er møntet på social mediering, zonen for nærmeste udvikling og Bruners stilladseringsbegreb, kritiserer Hedeboe nydialogismen for at vægte arbejdsformer (dialogiske) som baggrund for, at sproget udvikler sig hos den enkelte elev: ”I nydialogismens selv fremstilling er det regulerende register således langt mere dominerende end tilfældet er i traditionel undervisning. Dialogen, den sociale interaktion, har sig selv som mål og indholdet forsvinder ud af fokus”(2002:30).

Spørgsmålet er, om det er en dækkende redegørelse af den sociokulturelle tilgang til læringsudbytte. På den ene side har Hedeboe ret i, at det bliver utydeligt, hvad eleverne lærer, hvis samarbejdende arbejdsformer er eneste omdrejningspunkt. Det er også rigtigt, at især zonen for nærmeste udvikling bliver et begreb, der kan rumme snart sagt alt, og at Dysthe aflyser stilladseringsbegrebet som værende for lærerintervenerende.

På den anden side læser Hedeboe nydialogisme over en bred kam, og registrerer derfor ikke altid, hvad der *også* står i *Det flerstemmige klasserum* (1997). Dysthe gør adskillige gange opmærksom på, at hun ikke er interesseret i at fremskrive en idealpædagogisk situation, hvor der er ligeværdighed mellem lærer og elev. Hun skriver bl.a. med reference til Lotman at: ”Selve motivationen til dialog ligger ofte netop i, at der er asymmetri mellem parternes kundskabsniveauer” (1997:80-81). For at undgå de faldgruber, som den sociokulturelle tilgang kan have, og som Hedeboe med en vis ret kritiserer, og for at holde fast i, at den dialogiske tilgang til undervisning har store kvaliteter, ser jeg det som afgørende at pege på, hvordan Bakhtin ikke kun ser det flerstemmige som en harmonisk og dialogisk tilgang, men som en tilgang, hvor det flerstemmige netop *også* indebærer uenighed og retten til at være og forblive uenige.

De to begreber dialogisk og monologisk fik en enorm gennemslagskraft i 90’ernes danskdidaktiske debat, en popularitet, som måske ikke i alle tilfælde har været berettiget, og som i hvert fald har bevirket et noget forenklet indtryk af komplekse størrelser som undervisning og læring. Når Hedeboe beskylder ny-dialogismen for at være indholdstom pædagogik, kritiserer hun en praksis, der måske/måske ikke bestod i at dyrke arbejdsformer, samvær og det fælles snarere end det faglige fokus og de læringsmål, som arbejdsformerne afstedkom. Omvendt præger individualitet uddannelsessystemet i dag endda i en grad, så forskere minder om læringsfællesskabets betydning for både resursestærke og resurcesvage elever. I en modificeret udgave og med udsyn til læringsudbytte og produkt mener jeg, at den sociokulturelle optik er en relevant indfaldsvinkel til undervisning og læring. I kapitel 3 fremlægger jeg en diskursanalytisk tilgang til klasserumsundervisning båret af kontinuitet og forandring, to begreber, som jeg ser som en afsøgning af forskelle i klasseværelset, men også repræsenterende en vilje til at få kommunikation til at fungere i skolen.

Lad mig opsummere: I første del har jeg defineret en række didaktiske begreber omhandlende didaktik, læring og undervisning, medier og læremidler. Endelig har jeg rundet den fagdidaktiske forskning i gymnasiepædagogik. I de sidste afsnit har jeg diskuteret Olga Dysthes begreber om det monologiske og det dialogiske klasserum, samt med Bodil Hedeboe rejst en kritik af nydialogismen og tendensen til at fokusere relativt ensidigt på arbejdsformer og læreprocesser, mens læringsmål, progression og kampen om magt og diskurs fylder langt mindre i denne tilgang. Med dette har jeg fremlagt en række centrale begreber til analyse af læremidler og læremidler i brug i undervisningen.

2.5 Multimodalitet og multimodal tekstanalyse

2.5.1 Tegn og tekstsemiotik

Tegn og tekst er forbundne størrelser og kan forstås som dannelse og udveksling af betydning på baggrund af fænomener, der er kodet som tegn (Johansen og Larsen, 1994). Samtidig er der tale om betydning, som knytter sig til hensigtsbestemte handlinger, hvilket vil sige den betydningsproduktion, der primært sker blandt mennesker. Den franske lingvist Ferdinand de Saussure og den amerikanske filosof C.S. Peirce er ophavsmænd til to forskellige tilgange til tegnbegrebet i moderne semiotisk tænkning, en formalistisk (Saussure), hvor udgangspunktet er systemet bag tegnforløb

(også kaldet tegnsemiotik), og en dynamisk (Peirce), som tager udgangspunkt i tegnprocessen eller tegnforløbet, dvs. i de tegn, der faktisk findes, hvad enten de har form som sprog, maleri eller musikfestival (tekstsemiotik). Dette betegner man også som tegnsemiotik over for tekstsemiotik. Det er Peirces dynamiske tegnopfattelse, som bliver grundlaget for etableringen af en moderne brugsorienteret semiotikforståelse: En tekst skal ses på baggrund af et dynamisk og funktionelt sprogsyn, hvor udgangspunktet er sproglige, visuelle eller nonverbale tegnprocesser. Fokus er teksters funktion i en kontekstafhængig sammenhæng.

Peirce arbejder med to tegnforståelser, den umiddelbare interpretant, et tegns fortolkelighed eller tegnets betydningspotentiale, mens den dynamiske interpretant er den foretagne fortolkning. Bag dette ligger ideen om tænkning som et ekspanderende argument – dvs. som kommunikation. Peirce skriver: ”Det siger, at hvis nogle tegn er forbundne, ligegyldigt på hvilken måde, så vil det deraf resulterende system udgøre et tegn; således at et tegn, idet de fleste forbindelser opstår af successive parring, ofte fortolker et andet, og med dette er smedet sammen med et tredje” (Peirce, Johansen og Larsen, 1994:164). På samme måde kan man betragte tekster som åbnende sig mod en kommunikationssituation, og derfor er tekster tegn, og tegn, der referer til hinanden, hvilket også berører de grænsedragninger, der kan trækkes mellem tekster. Selvom vi ofte er interesserede i enkelttekster eller i en bestemt gruppe af tekster, er enhver tekst i semiotisk forstand et fragment, fordi den er et led i en tegnproces, og fordi vi for at forstå den må sætte den ind i en meningsfuld sammenhæng af kontekst og fortolkning. På den måde drages tekstens grænser af kontekstualiseringer, og forløb bliver således afgørende for dannelsen af tegns betydning. En tekst kan derfor defineres:

som en tegnhandling, hvorigennem nogen henvender sig til nogle eller noget ved hjælp af en eller flere semiotikker, der kan være mere eller mindre kodede (Johansen, 1994:169).

2.5.2 Modalitet og multimodalitet

Gunther Kress og Theo Van Leeuwen indskriver sig i en socialsemiotisk tradition, som med inspiration fra især Michael Halliday studerer betydningsproduktion og på den baggrund, hvordan *modalitet* er en særlig tilgang til arbejdet med tekst og teksters meningspotentiale.

Et grundlæggende begreb er modalitetsbegrebet som Kress definerer sådan:

Mode is the name for a culturally and socially fashioned resource for representation and communication. Mode has material aspects, and it bears everywhere the stamp of past cultural work, among other things the stamp of regularities of organisation (Kress, 2003:45).

Theo Van Leeuwen skriver endvidere i indledning til sin bog *Social Semiotics* fra 2005, at formålet med den multimodale teori er at beskrive begivenheders (events) semiotiske potentiale. Det kan ske i tre trin:

- Semiotiske ressourcer i brug
- Undersøgelse af de semiotiske ressourcers potentiale
- Undersøgelse af, hvordan dette potentiale realiseres og bliver til kommunikation. (Van Leeuwen, 2005:3).

Kress og Van Leeuwens tekstbegreb er knyttet til kommunikation på den måde, at enhver modalitet (semiotisk resurse) eller kombinationer af modaliteter, fikseret eller ej, kan forstås som tekst. Den multimodale teori er derfor især inspireret af tekstsemiotikken. Herigennem får begrebet modalitet betydning. Tekst er altid en del af en kontekst, nogen gør i en social, økonomisk eller kulturel

sammenhæng noget med tekster, og de diskurser, under hvilke tekster er konstruerede, skal medtænkes for at fremanalysere tekstens funktion. Kress' og Van Leeuwens tekstbegreb er knyttet til kommunikationsbegrebet på den måde, at enhver modalitet (semiotisk resurse) eller kombinationer af modaliteter, er tekster. Men tekstbegrebet problematiseres også:

There is an important question of naming and definition to be dealt with around the term text. Does it refer to linguistically realized entities alone? Or only to those realised in writing? Can it include entities which consist of image and writing? And if it can, do we then refer to the written part of the text differently than we do the visual? (2003: 47-48).

Et tekstbegreb, som ikke er baseret på det lingvistiske sprogsystem, er en afgørende forudsætning for, at nye tekstformer i egen ret kan tages i brug bl.a. i undervisningen. Et tekstbegreb baseret på det udvidede tekstbegreb lanceret i 70'ernes danskfaglige debat er derfor problematisk, fordi det tager udgangspunkt i, at den skrevne tekst er den dominerende modalitet. At det ikke svarer til virkeligheden i en række moderne teksttyper, viser mit eksempel med formidling af nyheder på internettet, hvor skrift optræder som "fortrængt" baggrundsmodalitet, som jeg præsenterer i næste afsnit.

Begrebet *multimodalitet* dukker i stigende grad op i dansk forskning som et teoretisk funderet bud på et tekstbegreb, som ikke er baseret på en tegnsemiotisk tilgang. Multimodalitet betyder, at en ytring eller en tekst skaber mening gennem en kombination af forskellige modaliteter. Gunther Kress' og Theo Van Leeuwens hovedtanke er således, at modalitet aldrig udelukkende optræder monomodalt, flere modaliteter optræder altid på samme tid. Man kan også sige, at multimodalitet betyder, at "mening" er skabt i et samspil mellem to eller flere modaliteter (Løvland, 2006). De semiotiske resurser, vi vælger at kommunikere igennem, kan relateres til en typologi af modaliteter, som igen kan analyseres i forhold til, hvordan forskellige modaliteter spiller sammen og etablerer mening.

Materialitet og *organisering* er to vigtige begreber i den forbindelse. Hvordan forskellige modaliteter kulturelt set er organiserede, samt hvordan de er bundet til en materiel form, er centralt for at forstå, hvad en modalitet er. Modalitet materialiserer sig i tid og i rum (Kress, 2003). *Materialitet* bestemt af tid er fx tale, skrift, dans, gestus, handling og musik, mens stedsbaseret materialitet er billeder, skulptur, layout og arkitektur. Kulturelt set har skrift haft afgørende betydning for organisering og udvikling af et moderne samfund, og skrift har derfor i toneangivende samfund i verden rangeret som et helt afgørende diskursivt system. "Farve" har en anden status. Man taler om "den orange revolution", og vi har set, hvordan den irgrønne farve er en protestfarve i Iran, ligesom det også i Danmark kan betyde liv eller død, om man afkoder den røde farve rigtigt i et stærkt trafikeret kryds¹⁸.

Modalitet er ydermere ikke bundet til et medie, fx kan skrift realiseres som bogstaver på papir, som graving i sten, eller som lysskrift på tv. Modalitet har både materiel form, fx bogstaver eller lyde, og er også organiserede på bestemte måder i bestemte kulturer. Man læser og skriver fx fra højre mod venstre i mange arabiske lande (Burn & Parker, 2003).

¹⁸ Kombinationen mellem organiseringsmåden (der er rødt, det betyder stop) og materiel form (fx bruger man andre tegn end mand i fodgængerovergang i andre dele af verden, men man skal stadig vide, at det betyder stop) bestemmer tilsammen, hvad der er meningsbærende i konteksten. På den måde er "farve" ikke en modalitet, fordi dens koder ikke er organiserede i forhold til, hvilke kulturelle betydninger der er på spil.

Semiotiske resurser

Modalitet og semiotiske resurser flyder flere steder næsten sammen i litteraturen, men der er tale om to forskellige begreber. Anna Løvland benytter begrebet semiotiske modaliteter, som en ”gruppering av kulturelt og sosialt forma semiotiske ressursar på grundlag av materiell form og/ eller organiseringsmåte” (Løvland, 2006:28). Et eksempel er igen skrift, men også morsekode eller flagssignaler er et eksempel på betydningssystemer, der både har materiel form og er organiseret på en bestemt vis.

Endelig er definitionen af, hvad der regnes for en modalitet, kultur- og kontekstbestemt. I danskfaget er den semiotiske resurse ”farve” ikke en anerkendt modalitet. Hvor farven ”blå” optræder relevant i danskfaget, har farven ”blå” en særlig betydning i et digt eller i en tv-reklame, og selvom ”farve” nok har materialitet (også i danskfaget) er ”farve” ikke organiseret eller beskrevet i dansk i forhold til at give mening i faglig henseende. Dette peger igen på, at for at undersøge hvilke modaliteter der er til stede i en tekst, må man vurdere, hvilke modaliteter der er meningsbærende i forskellige kommunikationssituationer.

Qua tekstsemiotikkens dynamiske tegnførståelse kan semiotiske resurser med tiden blive til anerkendte modaliteter også i fag. Fx er skolens humanistiske fag karakteriserede ved, at skriftsproget på den ene side (stadig) vurderes, som det mest velbeskrevne tegnsystem, men på den anden side presses skrift af skærmbaserede tekster, som indeholder langt flere muligheder for sammenstillinger af modaliteter.

I min undersøgelse af læremidler bliver det interessant at undersøge, hvordan lærere og elever udvikler og afgør, hvilke multimodale *designs* eller sammenstillinger af modaliteter, der ”virker”. Design skal i denne sammenhæng ses som koncepter, der italesætter, hvordan semiotiske produkter og events skaber processer mellem indhold og udtryk:

Design are meant to realise discourses in the context of a given communication situation. But design add something new to release the communication situation which change socially constructed knowledge into social interaction (Kress og Van Leeuwen, 1998:21).

Design er principielle koncepter eller overvejelser over, hvilke betydningsdannelser man ønsker – og skabt i en så abstrakt modalitet som muligt og altså separeret fra aktuelle, materielle produktioner af det eller de produkter eller handlinger (events), som planlægges. Design er kombination og udvælgelse af forskellige typer af semiotiske resurser, som kan fungere i forhold til den kommunikation og det budskab, man ønsker at formidle.

Transformation, transduktion og affordance

Et begreb om *affordance* står centralt i multimodalitetsteorien kan oversættes med mulighed eller tilbud, og stammer fra medieteoretikeren James J. Gibson tilbage fra 1977. Det betyder, at den materielle form kombineret med den tekstlige organisering afgør, hvad der er muligt. Kress og Van Leeuwen anvender begrebet i forhold til læring og importerer også i den forbindelse Vygotskys begreb om potentiale. Van Leeuwen skelner mellem meningspotentiale og affordance, hvor meningspotentialet er, hvordan en modalitet er blevet brugt i samfundet, mens affordance rummer den brug, som latent er til stede i modaliteten. Ingen havde forudset, at small message system eller sms ville blive en succes, men der var en latent affordance i mediet, som betød, at skriftsproget kom i brug på en ny måde.

At vi stadig ”blot” bruger mediet til at sende breve med, er en anden sag, men mobiltelefonens mulighed for at skrive korte breve betød, at vi i dag sender langt flere beskeder til hinanden end tidligere. Dermed rummer en række nye medier et både remedierende og semiotisk forandrende potentiale, der sætter nye rammer for, hvad vi kommunikerer om, hvordan vi kommunikerer, og i hvilke kontekster vi kommunikerer. Endelig betyder *transformation*, at vi tolker et tegn ved at producere et nyt tegn, og *transduktion*, at et nyt tegn er knyttet til en anden semiotisk modalitet end den første.

2.5.3 Den multimodale tekst

Multimodale tekster er som sagt tekster, der benytter flere modaliteter, som har forskellige systemer for meningsskabelse. Et eksempel på en tekst, som har udviklet sig i en stadig mere multimodal retning, er nyhedsformidling på tv- og på internettet. Her har en række andre modaliteter erstattet sprog i tale og skrift som enerådende modalitet. Netavisens design fremstår som en række ultrakorte, skrevne eller talte tekster, der fungerer sammen med reallyd, levende og stillbilleder, figurer og modeller – alle modaliteter, der med computerens mulighed for at distribuere en lang række semiotiske resurser fra samme platform, har erstattet de lange skrevne og talte tekster, som tidligere bar informationer og viden. Multimodale tekstformer har fortrængt skrift som forgrundsmodalitet og bevirket, at vi som modtagere har andre forventninger til, hvordan nyheder skal formidles.

Analysen og fortolkningen af, hvordan netbaseret nyhedsformidling re-organiserer semiotiske resurser, hvordan modaliteter optræder i samspil og analysen af den betydning, dette får for modtagerens opfattelse af ”mening”, er udgangspunktet for en multimodal analyse. Udfordringen består altså i at undersøge, hvordan multimodale tekster er betinget af konteksten, samt i at undersøge de designs (eller diskurser), som kan transformere mening mellem forskellige semiotiske systemer. En netavis eller en internetside vil være en relevant tekst i dansk til et studie af den multimodale teksts potentialer – og begrænsninger.

2.5.4 Analysebegreber i den multimodale tilgang

I kapitel 3 udvikler jeg en model for, hvordan læremidler kan analyseres i forhold til bl.a. multimodalitetsteorien. Alle de analyserede læremidler er multimodale, men med vægt på skrevet og talt sprog samt en række billeder. Der er også ikke-sproglige modaliteter til stede som modeller og ikoner, modaliteter som elever arbejder med i bøger og på skærm.

I afhandlingen *Samansatte elevtekster* (2006) af Anne Løvland står der følgende: ”ingen anden semiotisk modalitet har ei så regelbunden organisering som det lingvistiske system. Det kan difor vere problematisk a nytte lingvistisk teori for å skildre regulariteten i alle semiotiske modaliteter.” (Løvland, 2006:36). For at få analyserne til at pege på andre modaliteter end sproglige, er det vigtigt at finde en tilgang, som ikke på forhånd er udsprunget af denne regelrette modalitet. Hvordan semiotiske resurser er organiseret i tid og rum, er første skridt i den retning, og det skyldes, at både sproglige og ikke-sproglige tekster følger mindst en af de systematiseringer: *organisering i tid* el. *organisering i rum*.

For tekster brugt i dansk gælder det ofte, at de både er organiseret i tid og rum, mens andre fx billeder er organiseret rumligt. Andre begreber, som vi senere skal bruge om forholdet mellem tid og rum, er *forløb* og *objekter*. Man undersøger altså den multimodale tekst ved at se på, hvordan de forskellige semiotikker optræder hver for sig i tid og rum, og hvordan de spiller sammen. Det

spændende er, når nye meningspotentialer opstår, fordi tids- og rum-logikker mixes, det kan fx være tilfældet i multimodale læremidler.

Fire begreber knyttes til analysen af en multimodal teksts indre organisering: *rytme*, *komposition*, *informationslagring* og *dialog*.

Rytme er knyttet til tidsdimensionen i en tekst. Hvad vi opfatter som centralt i en tekst, hænger sammen med en teksts rytmik. Man kan fx udnytte, at modaliteter har uens rytme, fx hvis billede og lyd er brugt over for hinanden eller rytme og pause. Man kan også lægge mærke til overgange mellem forskellige sekvenser, fx vekselvirkning mellem mundtlige, visuelle og auditive sekvenser. *Komposition* handler om en teksts rumlige dimension, det kan være to- eller tredimensionalitet ved fx bogsider, skærmflader, landskaber og arkitektoniske rum. Forskellen mellem balance og ubalance i kompositionen skaber det multimodale rumlige udtryk. Hvad man kan udtrykke i forhold til en teksts rumlige placering, er interessant at undersøge, fordi man altid ønsker at signalere noget specielt i forhold til rumlighed.

Informationslagring handler om, hvordan informationer relaterer til hinanden, og hvordan viden er systematiseret. To begreber, som ofte benyttes, er Roland Barthes *forankring* og *afløsning*. Forankring betyder, at en semiotisk modalitet afgrænser meningspotentialiet i forhold til en anden modalitet. *Afgrænsning* udvider den eller uddyber meningspotentialiet. Der findes en række systematiseringer af forholdet mellem forskellige modaliteter. Det er oplagt at bruge disse begreber, når man skal undersøge, hvordan tekst og billede er linket til hinanden, men også i analysen af, hvordan forskellige læremidlers elementer står i forhold til hinanden, er forankring og afløsning givtige begreber.

Billede – tekstrelation		
Elaborering (udbygning)	Specifikation (forankring)	Billedet illustrerer teksten
	Explanation (tolkning)	Tekst specificerer billedet
		Tekst og billede parafraserer hinanden
Extension (udvidelse)	Similarity (genfortælling)	Tekst og billede illustrerer hinanden
	Contrast (kontrast)	Tekst og billede kontrasterer hinanden
	Complement (afløsning)	Tekst og billede komplementerer og tilføjer information

Tabel 2: Forholdet mellem Tekst – billede (Visual-verbal linking) Van Leeuwen (2005:230)

Endelig fremsættes et begreb om *dialog*, som kort sagt handler om, hvilke modaliteter der er i dialog med hinanden. Nyhedsformidling på nettet er et eksempel på, at selv komplekse meningssammenhænge bringer nye modaliteter som modeller og ikoner i forgrunden (foregrounding), mens sprog fortrænges og bliver baggrundsmodalitet (backgrounding) i en række reklametekster, vejrudsigter og sågar korte økonomiske nyheder. Alle modaliteter har ikke lige stor betydning i en tekst, og man må se på relationer mellem modaliteter. I netavisen er alle modaliteter ikke lige tydeligt kommunikerende, fx er det auditive ofte en baggrundsmodalitet, medmindre man selv aktiverer den via en knap. Men pludselig er den der – lyden altså – sikkert fordi man trak

cursoren over et billede, hvor man ikke forventede, at det auditive var en meningsbærende modalitet. Det samme gør sig gældende med forskellige former for lyseffekter. I analysen af for- og baggrundsmodaliteter bliver det tydeliggjort, hvad der er forsøgt udtrykt med de valgte modaliteter og med hvilke meningsdannelsesprocesser til følge.

Det er vigtigt at understrege, at det ikke altid giver mening at operere med en række modaliteter samtidig – mange modaliteter giver ikke automatisk ”mere mening”. Med et tilbageblik til Van Leeuwens kategorier om forholdet mellem modaliteter, kan man sagtens finde eksempler på multimodale tekster, hvor sammenstillinger af udtryk mudrer meningen og måske ender med at blive ganske intetsigende. Det gælder naturligvis også i læremidler.

Multimodale læremidler

Multimodale læremidler udfordrer grænserne mellem litteratur, medie, kunst og drama og etablerer andre former for meningsdannelsesprocesser, som forskningen endnu kun lige har taget hul på at undersøge. Tekster, der sammenblander sproglige, visuelle og auditive udtryksformer som fx læringsspil og interaktive film, udfordrer etablerede teorier om læse- og skriveprocesser, fordi multimodale praksisser kræver andre afkodningsstrategier end den systematiske afkodning af skrift fra venstre mod højre, som kendes fra læsning af skrevet tekst (Jewitt 2006, Cope og Kalantzis, 2000).

Digitale læremidler organiseres anderledes end tekstbøger, og det er især forholdet mellem billede og skrift, som forandres. Nogle læremidler har allerede billede og lyd som dominante resurser, mens de fleste læremidler stadig er skriftforankrede. Naturvidenskabelige læremidler er generelt mere multimodalt orienterede end læremidler til eksempelvis dansk, da der i førstnævnte er store blokke helt uden skrift og domineret af grafer, modeller, billeder og lyd (Jewitt, 2006). Hvordan semiotiske resurser er anvendt i digitale læremidler, fortæller om, hvordan den læringsmæssige tilgang er tænkt, hvad angår fagforståelse, elev- og lærerkompetencer. I relation til afkodningen af digitale læremidler kan man vælge at se på forholdet mellem billede og tekst som adskilte afkodningsprocesser, som bedst står sig ved at blive behandlet særskilt. Man kan også se multimodale tekster som et nyt område, hvor forskellige ressursers samvirke betyder en mere fleksibel tekstforståelse, fordi de forskellige modaliteter tilfører hinanden noget og ændrer ved den måde, papir- og skærmtekster traditionelt har været organiseret på:

The writing serves as a visual element - a block of space that makes textual meaning beyond content. The move from page to screen brings with it a shift from the organisation rules of the page to the organisational rules of the screen. When writing is in the multimodal environment of new technologies its visual character is foregrounded (Jewitt, 2006:115).

Traditionelt har læsning på papir været beskrevet i termer som effektivitet, hastighed, akkuratehed, lineære og non-lineære forbindelser m.m. I relation til læsning af digitale tekster er det nødvendigt at anskue læseprocesser som multimodale praksisser, hvor ovenstående begreber må omfortolkes. Når læseren gør brug af symboler på skærmen, skal disse resurser medreflekteres i læseprocessen. Når flere resurser dominerer en tekst, må læsning som en kognitiv aktivitet i virkeligheden redefineres, og derfor er beskrivelsen af de multimodale resurser helt central i forståelsen af, hvad læseprocesser vil sige i digitale læringsmiljøer. Hvilken betydning får det eksempelvis, at eleven skal læse diagrammer og grafiske modeller, bruge interaktive assistenter og læse skrift på skærm? Og hvilken betydning har det for læseprocessen, at elever har forskellige tilgange til det

multimodale, og at de tilbydes flere modaliteter til dannelse af betydning? I kapitel tre vender jeg tilbage til, hvordan det multimodale perspektiv kan bruges i analysen af elevers brug af læremidler.

Opsummering

Modalitet betyder semiotiske, kulturelle og sociale resurser, som både har materiel form (hjørtens sti gennem en skov har ikke i denne sammenhæng materiel form, men det har bogstaver) og en kulturskabt organiseringsmåde (tranens parringsdans er ikke en modalitet, men skrift er derimod). *Multimodalitet* betyder, at mening skabes i et samspil mellem to eller flere modaliteter. *Semiotiske resurser* er fx gestus, stemme, muskler mv. sammenstillet med de måder, de organiseres på. Som vi så, er det vanskeligt at bestemme forskellen mellem modalitet og semiotisk resurse. I semiotikken er begrebet *semiotisk modalitet* blevet brugt om grupperinger af kulturelt og socialt formede resurser, som fremtræder på baggrund af materiel form og/eller organiseringsmåde. Hvad der er en modalitet, er relateret til, hvordan semiotiske resurser bliver brugt i forskellige kommunikationer og inden for forskellige kulturer. Endelig kan de fire begreber *rytme*, *komposition*, *informationslagring* og *dialog* bruges i analysen af semiotiske modaliteter hver for sig og i samspil.

2.6 Dannelse i danskfaget

2.6.1 Indholdsvalg og dannelse

Når man bevæger sig ind på dannelsestænkning(er), bør man fastlægge sit eget udgangspunkt. Jeg betragter det som afgørende, at uddannelsessystemets mange aktører ikke lader sig bøje, men faktisk bekender kulør og italesætter, hvilke former for dannelsesforestillinger der ligger bag de institutionaliserede papirer, som har betydning for, hvilke valg der bredt set træffes i uddannelsessystemet. Derfor er det vigtigt at definere, hvad man forstår ved begrebet dannelse. Læreplanerne er et kraftigt signal om, hvilke dannelsesforestillinger man fra samfundets (og fra skiftende regerings side) ønsker at fokusere på i uddannelsesøjemed. Det vil føre for vidt her at referere de forskellige dannelsesforestillinger, som historisk set har haft betydning for danskfaget, men et kort rids bevidner, at der findes en dannelseseoretisk objektivisme, en klassisk dannelsesteori, en funktionel dannelsesteori og endelig en metodisk dannelsesteori.

Mit eget syn på dannelse ligger i forlængelse af det syn Wolfgang Klafki har præsenteret igennem sit forfatterskab også kendt som *kritisk-konstruktiv pædagogik*. Et hovedsynspunkt i Klafkis dannelsestænkning er, at dannelse indebærer, at man beskæftiger sig med forudsætningerne for de ting, der sker rundt omkring én og med én. For Klafki er dannelse, at mennesker er politiske emanciperede subjekter, der ikke blot er genstand for andres styring og kontrol (Klafki: 2002). Derudover findes der en række dannelsestænkninger, som ofte opdeles i *materiale dannelsesteorier* og *formale dannelsesteorier*. I de *materiale dannelsesteorier* findes indholdet ifølge Klafki i kulturen, dvs. der er tale om en videnskabelig tilgang til viden, som læreren eller læremidlet lidt forenklet sagt har, mens eleven ikke har den. Tilgangen er blevet kritiseret for, at der ikke er noget pædagogisk kriterium for valget af indhold, dvs., der er tale om en 1:1 overførsel af viden, som ikke er sat i forhold til elever og deres dannelsesprojekt. Den klassiske dannelsesteori tager udgangspunkt i, at kulturen som sådan indeholder nogle bærende idealer, som elever kan indoptage for at fremme bestemte dannelsesmæssige kvaliteter. Det er det Carsten Jensen har fat i, når han udtaler, at ”romaner er grundforskning i menneskelige svagheder” (*Information*: 2009). Altså en forståelse af, at litteratur indeholder oplæg til dannelsespotentiale. I denne forståelse er der mindre fokus på viden, men mest på dannelse. Et klassisk dannelsesideal har altid haft plads i danskfagets selvforståelse, ligesom vi finder denne form for dannelsesforståelse i fx højskoletraditionen.

Teorien om *funktional dannelse* tager udgangspunkt i, at det væsentlige ikke er optagelse af indhold, men hvad eleven eller barnet former og udvikler af åndelig og sjælelig kraft på baggrund af dette indhold. Her er indholdsvalget mindre vigtigt, mens det vigtige er selve tilgangen/metoden til, hvordan indhold kan anskues. Altså en ide om transfer, men uden at der sker en faglig metodisk systematisering af viden. Endelig er der en *metodisk formaldannelse*, som tager udgangspunkt i proces og problemløsningsmodeller. Igen er kritikken, at et fags metoder og grundanskuelsesformer forvinder i en metodisk dannelsesstilgang.

Med begrebet *kategorial dannelse* sættes forskellige dannelses teorier i sammenhæng. Klafki bruger begrebet om *eksemplarisk betydning* som det begreb, der italesætter et konkret indholds forbindelse eller sammenhæng til en større almen indsigt. Det er i mødet med stoffet, elever får kendskab til det *fundamentale*, som er et vigtigt begreb hos Klafki. Hvis indholdet er eksemplarisk, og elever arbejder på en kategorialt åbnende måde, taler man om begrebet om *den dobbeltsidige åbning*, hvor elev og materiale åbner sig for hinanden. For at dette møde skal ske, er didaktiske valg omkring indhold, mål for faglig udvikling og arbejdsformer centrale begreber i Klafkis dannelsesstærkning. De nævnte dannelsesformer må forstås i forhold til en helhed, dvs., der er ikke hverken teoretisk eller i praksis nogen mening i at være på jagt efter konkrete undervisningssituationer som ”var kategorialt dannende”.

Der skal med andre ord være en sammenhæng mellem det formale og det materiale, de faglige mål og de etiske og holdningsmæssige aspekter skal tænkes sammen i undervisningen. Og netop, fordi der er indlagt værdier, normer og etisk stillingtagen i skolens formål, er det nødvendigt at finde frem til *indholdets værdimæssige forudbestemthed*. Dermed slipper vi den almindeligdidaktiske refleksion over dannelsens teoretiske positioner og ser på, hvordan der foretages valg i danskfaget.

2.6.2 Indholdets eksemplariske betydning

Hvad der vælges som indholdet i undervisningen, får betydning for den dannelse, som vi ønsker, eleverne skal opnå i arbejdet med stoffet. Udfordringen er altså at vælge et indhold, som spejler dels det faglige omdrejningspunkt, man skal etablere, og dels spejler de værdier og principper, som er undervisningens overordnede formål. Den eksemplariske udvælgelse hænger sammen med problemet omkring stoftrængsel, dvs., at indholdet i danskfaget (og i andre fag) vokser, uden at de uddannelsesmæssige rammer ændres væsentligt. I stedet for en ophobning af stof søger man derfor det centrale, det væsentlige og repræsentative, der kan eksemplificere det pågældende stofområde. En eksemplarisk tekst fungerer altså som forbillede for, hvad der er karakteristiske træk fx ved en genre. Hvis man arbejder med romantikken og romantikkens genrer, vælger man eksempelvis en novelle, som overholder en række genrekonventioner, og som samtidig afspejler romantiske træk. Men samtidig må novellen indeholde en almen indsigt, som gør tekstens udsagn relevant også for unge mennesker i dag.

Man kan sige, at det er vigtigt at vælge tekster, der har et særligt indholdspotentiale, fordi tekstkompetence netop er for livet. Man arbejder med tekster i skolen, men det er med henblik på, at elever skal blive handlekompetente og myndige mennesker. Det eksemplariske princip vil sige at vælge tekster, der har relevans for eleverne, og som mere generelt peger på, hvad det både aktuelt og tidligere har indebåret at være barn og unge i Danmark med de livsvilkår, der nu er den enkelte elevs og den pågældende skoleklasses. Derfor skal tekstvalget være eksemplarisk og forpligte sig på *elevens* tekstkompetenceudvikling.

Dette henviser til debatten om den kanoniske litteratur og kanontanken. I 2004 blev der både i folkeskolen og i gymnasiet peget på en række forfatterskaber, hvis tekster elever i et eller andet omfang skulle kende til og arbejde med i dansk. Der er sagt mange ting om kanonudvalgets arbejde og valg, da en lang debat fulgte i kølvandet på offentliggørelsen i 2004. Jeg hævder, at kanondebatten har været polemisk og forudsigelig, da kanontænkningen var og er udtryk for et politisk ønske om at styre elevernes dannelse i en national konservativ retning. Men den medførte samtidig en givtig diskussion af, hvad god litteratur er i dag, hvem der skal læse den gode litteratur, hvornår den skal læses, og ikke mindst hvorfor den overhovedet skal læses. Der er blevet talt mindre om, hvordan de kanoniske tekster *kan* læses eksemplarisk, og hvordan man tilgodeser den ”nyfaglige” interesse for sproglige kompetence i ældre litterære tekster, som i forvejen er yderst komplekse og krævende tekster for mange elever.

Endelig blev det også i forbindelse med den nye læreplan for dansk i Det almene gymnasium (2005) diskuteret livligt, hvordan forholdet skulle være mellem sprog, litteratur og medier. Resultatet ses helt konkret på forholdet mellem litteratur og medietekster. Litteraturen fylder relativt meget, mens man må sige, at medieteksterne bliver behandlet markant mindre. De mediefaglige kompetencer, som eleverne i et vist omfang har med fra grundskolen, er altså i fare for visne, måske fordi man i 2004 ikke satsede på at formulere en kanon for medietekster. Det ville have medført en rettesnor i forhold til de multimodale tekster, en snor dansk lærere og elever kunne lade sig inspirere af.

I forhold til det konkrete tekstvalg er en række indholdsvalg allerede foretaget i læreplanen for danskfaget. Hvilke tekster der skal bruges tid på, og på hvilket niveau det skal gøres, står meget præcist formuleret i læreplanen. Danskfaget i gymnasiet er primært et sprogligt og litterært fag, og selvom man kan have en hypotese, om at gymnasiets tekstrepertoire forandrer sig relativt langsomt, viser læremidlerne, at der tages nye skridt i forhold til tekstudvælgelse. Tekstvalget i dansk er med andre ord et sted at slå ned, når man skal undersøge, hvad eleverne skal læse, i hvilke genrer og med hvilke faglige og dannelsesmæssige begrundelser. En del tekster er i den forbindelse udpegede, her tænker jeg på kanonforfatterne, som tilbage i 2004 var voldsomt omdiskuterede, men som aktuelt er blevet en del af curriculum. I danskfaget i gymnasiet er der i de senere år kommet større fokus på multimodale tekster. Det skyldes, at fakta-genrer udgør en større del af de tekster, elever skal arbejde med. I forhold til de multimodale tekster bliver det interessant at undersøge, om læremidlerne hjælper til med at implementere nye teksttyper i faget. Læremidler er kun nævnt et enkelt sted i bekendtgørelsen, og her står der, at eleverne skal lære at arbejde med ”interaktivt baserede sprogprogrammer” (Bekendtgørelsen, stx, 2007).

2.6.3 Folkeskolens og gymnasiets danskfag

Selvom de to institutionelle papirer *Dansk, Nye Fælles Mål 2009* for folkeskolen (2009) og *Dansk A, læreplan*, (2007) ikke er så nemme at sammenligne, qua teksternes forskellige opbygning, er det muligt at indkredse en vigtig forskel mellem danskfagene på de to niveauer. Jeg ser nemlig et øget fokus på *tekstkompetence* i gymnasiets danskfag, men det er *ikke* i nærlæsningen af de faglige mål, man skal forvente den store forskel på de to fag, men døm selv, her er et udvalg først fra slutmålene efter 9. kl. Fælles Mål 2009. Eleven skal:

- demonstrere et analytisk beredskab over for tekster og andre udtryksformer
- gøre rede for og anvende forskellige genrer, fremstillingsformer, fortælleteknikker og virkemidler
- vise indsigt i både genrers og enkelte forfatterskabers særpræg
- forholde sig til litteraturens og forskellige mediers betydning i samfundet

- anvende viden om litterære og kulturelle traditioner og om sprogets og litteraturens foranderlighed gennem tiderne
- udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i såvel enkle som mere komplekse produktioner.

Så følger stk. 1.2 Faglige mål og indhold (Dansk A, Læreplan, 2007), hvor eleven skal:

- dokumentere indblik i sprogets opbygning samt kunne beherske grammatikkens og stilistikkens grundlæggende terminologi
- anvende et tekstanalytisk begrebsapparat i en nuanceret og metodisk bevidst analyse, fortolkning, perspektivering og vurdering af litterære og ikke-litterære tekster, herunder kunne give en sproglig karakteristik
- dokumentere kendskab til en bred repræsentation af centrale danske litterære værker gennem tiderne med perspektiv til litteraturen i Norden, Europa og den øvrige verden
- demonstrere viden om den danske litteraturs historie og samspil med kultur og samfund
- aflæse og uddrage betydningen af trykte og elektroniske medietekster med blik for samspil mellem skrift og billeder.
- navigere i skærbaserede tekster samt kunne indsamle, sortere og anvende materiale i trykt og elektronisk form.

Det er svært at bestemme, hvilke faglige og generelle taksonomier der er på spil. Det er også tydeligt, at de to tekster i nogle tilfælde ikke er særlig konsistente og er skrevet uden videre hensyntagen til, hvad der sker på aftagerniveau eller det niveau, eleven kommer fra. Fx skal eleven efter 4. kl. *bruge sproget personligt*, det skal de ikke i slutmålene for 9. kl., hvorefter *personlig sprogbrug* igen er et mål, når eleven afslutter dansk efter 3. g. Forskellen på de to fag bliver dog tydeligere, hvis man ser på de to danskfags formålsparagraffer. I Fælles Mål 2009 står der:

Formålet med undervisningen i faget dansk er at fremme elevernes oplevelse og forståelse af sprog, litteratur og andre udtryksformer som kilder til udvikling af personlig og kulturel identitet. Faget skal fremme elevernes indlevelsessevne og deres æstetiske, etiske og historiske forståelse. (Fælles Mål 2009).

Ser man på gymnasiets danskfag fremtoner et mere komplekst og facetteret tekstlæsningsfag, hvor et gedigent, skriftsprogligt tekstudvalg er den faglige genstand. Der stilles massive krav til elevens præcision og i brug af faglige begreber, et stort tekst- og genrekendskab, kultur og mentalhistorisk viden og indsigt og ikke mindst, at eleven kan vurdere og tage kritisk stilling både receptivt og produktivt i en danskfaglig diskurs:

Danskfaget tjener på en gang et dannelsesmæssigt og et studieforberedende formål. I arbejdet med ældre og nyere tekster anskuet i et sprogligt, litterært og kulturelt perspektiv skærpes elevernes kritisk-analytiske sans for at tilegne sig litterære og ikke-litterære udtryksformer og afdække deres betydning. Dermed bidrager faget til både at udvide elevernes dannelseshorisont og at styrke deres evne til at håndtere informationer, gå bag om ordene og forstå disses indhold og nuancer. Kritisk-analytisk sans og beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer elevens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund. (Dansk A, læreplan).

I beskrivelsen af fagets *identitet*, står der endvidere at: ”Gennem den *intensive tekstlæsning*, der forbinder sproglige, historiske og æstetiske synsvinkler, bringes oplevelse, analyse og fortolkning i samspil”. (Dansk A, læreplan). *Intensiv tekstlæsning* kræver et stærkt fagligt metasprog, som sætter eleven i stand til at læse og producere tekst i relation til andre systematiske tilgange og samtidig

kunne se, hvordan tekster er udtryk for religiøse, filosofiske og samfundsmæssige, teknologiske epoker. Endelig er der tale om et studieforberedende danskfag, hvilket især vil sige, at der lægges stor vægt på et udbygget metodisk niveau i arbejdet med tekster. Endelig er tekstvolumen enorm. Der skal læses rigtig mange tekster, førend eleven kan opfylde kravet om: ”*epokale nedslag*” i de sidste 1000 års litteratur” (Dansk A, læreplan). Der er også foretaget en prioritering i forhold til, hvilke tekster der er de vigtigste, idet de faglige genstandsområder, ”sprog, litteratur og medier” er prioriteret i forholdet 2:3:1.

Der foretages gennem folkeskoles og gymnasiets danskfag en række valg i forhold til indhold, faglige områders prioritering og tekstvalg. Valgene er bl.a. udtryk for de dannelsesforestillinger, som samfundet bredt set er interesseret i at videregive til næste generation. Der er i de to fagbeskrivelser enighed om, at det er vigtigt, at den enkelte bliver en kompetent sprogbruger, der kan give udtryk for holdninger, tanker og følelser, der forbinder og forankrer individet i verden. Derfor er sproget en afgørende forudsætning for at kunne deltage i et demokratisk samfunds beslutningsprocesser. Litteratur indeholder både historisk og æstetisk et sprogligt og litterært udtryk, som potentielt kan udvide den enkeltes mulighed for at forstå menneskets natur eksistentiel, psykologisk forstand. Det mindst prioriterede dannelsespotentiale i begge fagbeskrivelser er mediernes tekster, i grundskolen er der nok i praksis mere fokus på medietekster. Målsætningen for danskfagets arbejde med medier i gymnasiet er stadig ideologikritisk, nemlig at eleven skal blive til en *kritisk mediebruger*, der tilegner sig et kritisk blik på egne og kulturens samlede medietekster.

2.7 Kompetence og tekstkompetence i dansk

2.7.1 Kompetencer

At danskfagets faglige bidrag til samfundet aktuelt beskrives i kompetencetermer hænger sammen med en udvikling i en række diskurser på et makroniveau (Herman, 2006). Men hvad indebærer kompetencebegrebet, og hvordan bør det behandles? I de senere år har kompetencebegrebet vundet terræn på alle niveauer og har skubbet eksempelvis kvalifikation ud af det professionelle vokabular. Kompetencebegrebet har sin oprindelse i en organisatorisk managementsammenhæng og tager udgangspunkt i en helhedstænkning, dvs. i integrationen af alt det, der skal til, for at personer magter situationer, i stedet for at tage udgangspunkt i, hvori de enkelte kvalifikationer skal bestå (Herman, 2006) (Busch, 2006). Hvad man samlet set skal mestre, kunne også være et svar på, hvad kompetence er. Der er en række definitioner, som knyttes til kompetencebegrebet, nogle lægger vægt på det helhedsorienterede, andre på de enkelte niveaues kompetencetænkning. Kompetencebegrebet er både hadet og elsket, og den diskussion, der foregår i danskfaget om forholdet mellem dannelse og kompetence, afspejler, at kompetencebegrebet på alle niveauer indgår som en vigtig del af vores selvforståelse som arbejdstagere, som familie- og fritidsmenneske (Bundsgaard, 2009, Illeris, 2006). Koblingen mellem læringsbegrebet og et begreb, som konstant vil måle og veje, hvilke kompetencer der knyttes til snart sagt ethvert forhold i livet er da også paradoksalt. Illeris indfanger meget pragmatisk kompetencebegrebets udsigelseskraft:

Men samtidig er det svært at benægte, at begrebet indfanger noget centralt i de aktuelle forhold omkring læring. Det drejer sig i yderste konsekvens om, hvordan en person, en organisation eller en nation er i stand til at takle en relevant, men ofte uforudset og uforudsigelige problemsituation – fordi vi med sikkerhed ved at den moderne udvikling til stadighed medfører nye og ukendte problemer, og evnen til at forholde sig åben og hensigtsmæssigt til de nye problemsituationer er afgørende for, hvem der klarer sig i det globaliserede markedssamfund (Illeris, 2006:144).

Uddannelsesinstitutioner har siden sidst i 80'erne og starten af 90'erne været under kraftig indflydelse af kompetencebegrebet, og gymnasiet er et af de steder, hvor man har kunnet iagttage, hvordan kompetencetænkningen har haft stor betydning for især planlægningen og implementeringen af Reform 2005. Det er af afgørende betydning at nå frem til et kompetencebegreb i danskfaget, der ubestridt er et fagligt kompetencebegreb, men som også indeholder en række generelle kompetencer. Jeg plæderer for en mellemposition mellem generelle og faglige kompetencer, der betyder, at det specialiserede tekstarbejde i dansk er i stadig og stædig dialog med det samfund, som eleverne skal tage del i, når de bliver voksne. Denne mellemposition er vanskelig at skabe, især da der historisk set har eksisteret forskellige forståelser af fagets berettigelse og rationale.

I danskfaget er der flere begreber om kompetence i spil. I *Fremtidens danskfag* (2004) brugte man fx *kulturelle kompetencer*, fagdidaktikere bruger fx *kommunikative kompetencer* (Bundsgaard, 2009) og kulturteknikker har også været lanceret. En række konnotationer forbinder sig til de forskellige kompetencebegreber. Hvis man benytter *kommunikativ kompetence*, fokuserer man ikke snævert på det sproglige område, men på sprog som en faglig, kommunikativ og funktionel kompetence til at kunne ytre sig i en række situationer, hvilket knytter an til et alment dannende projekt. Kulturelle kompetencer opfatter jeg ikke som særligt knyttede til danskfaget, de er snarere en overordnet humanistisk kompetence til at kunne navigere i et komplekst moderne samfund. Endelig opfatter jeg *kulturteknikker* som ”færdighedsteknikker, dvs., hvor de fire ”teknikker”: at tale, at skrive, at læse og at lytte er vigtige, men hvor hensigten med individets og samfundets brug af teknikkerne ikke ekspliciteres.

I formålet for dansk i folkeskolen defineres elevens relation til samfundet før danskfagets faglige kerne. I formuleringen knyttet til dansk i gymnasiet er det omvendt: det sproglige udtryk og tekstlæsningen beskrives som forudsætningen for at kunne optræde kompetent i det omgivende samfund. Udgangspunktet er fagets bidrag til et globaliseret samfund:

Kritisk-analytisk sans og beherskelsen af et sikkert sprogligt udtryk fremmer elevens muligheder for at orientere sig og handle i et moderne, demokratisk, globalt orienteret samfund. (Læreplan A, stx. 2007).

Endelig er danskfaget i gymnasiet et studieforberedende fag (stk. 1.2). Derfor er det afgørende, at der sker en målelig progression i forhold til elevens kompetenceudvikling i de tre år, eleverne har dansk i gymnasiet. Det betyder også, at de centrale kompetencer i gymnasiets danskfag er enkeltstående *studierettede* kompetencer. Det tekstkompetencebegreb, som jeg introducerer i det følgende, er derfor ikke forankret i en bred almen kompetenceforståelse, men i hvordan specifikke faglige kompetencer kan ses i forhold til gymnasiets danskfag (Illeris, 2006:143-144).

2.7.2 Tekstkompetence

Tekstkompetence er mit kernebegreb, fordi mit udgangspunkt er gymnasiedanskfagets genstandsfelt nemlig: *arbejdet med komplekse tekster*. I min søgen efter en måde at definere tekstkompetence på, blev det tydeligt, at tendensen i grundskolen er, at tekstkompetence ikke primært er knyttet til fagspecifikke forståelser af tekstkompetence, men i højere grad til en bred kommunikativ tilgang til formålet, nemlig at eleven i dansk skal lære at navigere kompetent i en række kontekster. Det er Vibeke Hetmar, som tilbage i 2001 lancerer begrebet sådan:

Tekstkompetence er således på én gang betegnelsen for et alment, kulturelt forankret beredskab og for en specialisering der sætter subjektet i stand til at foreholde sig hensigtsmæssigt i specifikke tekstbrugssituationer inden for en given diskurs (Hetmar 2001:17).

I gymnasiets danskfag er tekstkompetence i særdeleshed knyttet til specifikke faglige tekstbrugssituationer og til sproglige og litterære tekstkompetencer (Kaspersen, 2004, Wiese, 2003).

Men hvordan kan man komme tættere på, hvordan tekstkompetence kan defineres? Hvad vil det sige at have tekstkompetence i dansk på et gymnasialt niveau? Den amerikanske professor Robert Scholes lancerer i bogen *The Rise and Fall of English* (1998) et begreb om *textual power*, som han definerer og tager udgangspunkt i i forhold til en række genrer. Textual power er et forsøg på at definere, hvad eleven skal kunne indkredse og forstå i arbejdet med tekst. Scholes skriver:

Reading, in this sense of the word, means being able to place or situate a text, to understand it from inside, sympathetically, and to step away from it and see it from the outside, critically. It means being able to see a text for what it is and to ask also how it connects – or fail to connect – to the life and times of the reader. This is textual power, but textual power does not stop here; it also includes the ability to respond, to talk back, to write back, to analyze, to extend, to take one's own textual position in relation to Shakespeare – or to any kind of text (...) Textual power involves the ability to play many roles – an to know that one is playing them – as well as the ability to generate new texts, to make something that did not exist before somebody made it. (Scholes, 1998: 130-131).

Textual power ser jeg som en særlig kvalitativ tilgang til tekstarbejde – en slags *eksplosiv adgang* til tekst. Den intensive tekstlæsning, som vi så er helt central i formålet, er desuden en tekstlæsning, som positionerer eleven som *læser* i en situation, hvor en række muligheder med tekst er på spil. Derfor hævder jeg, at tekstkompetence er mere end at kunne læse kritisk med henblik på at blive borger i et samfund. Det er naturligvis det afgørende formål, men det intense arbejde med komplekse tekster er *også* en særlig danskfaglig aktivitet, hvis formål og hensigt både er elevens egen glæde ved at have tekstkompetence, og den interesse samfundet generelt måtte have, for at fremtidens borger er tekstkompetente. Eleven skal ifølge Scholes have textual power for at kunne diskutere en tekst og skal kunne udvise både identifikation og distance, have viden om teksters opbygning, være på et niveau så metode, læsestrategi, rolle, situation og kontekst kan bruges aktivt i arbejdet med tekstproduktion og reception. Jeg finder, at textual power eller *tekstuel kraft* er et godt begreb, som kan tage form i grundskolens danskundervisning og fortsættes i gymnasiets intensive tekstarbejde.

Men der er også problemer forbundet med textual power-begrebet. Der er tale om en hermeneutisk og delvis kommunikativ rettedhed mod tekstens kontekst, mens det er mere utydeligt, om der også er tale om ”sproglig” power. Samtidig er det tydeligt, at Scholes ikke medtænker, at mange tekster er multimodale – at han netop bruger Shakespeare som eksempel, er næppe tilfældigt. Textual power rammesætter, hvad en kompetent tekstbruger skal vide og kunne med tekst, hvilket jeg ser som en afgørende forudsætning for en god definition af mit begreb om tekstkompetence. Scholes’ tekstbegreb er desuden rettet mod skrevne tekster, hvilket ikke er hensigtsmæssigt her. Min definition af tekstkompetence relateret til gymnasiets danskfag lyder på den baggrund: *Tekstkompetence betegner elevens kompetence til at begå sig sikkert, handlende og kreativt i en række produktive og receptive multimodale tekster i et kommunikativt, demokratisk samfund.*

Det betyder konkret, at eleven kan:

- læse og forstå multimodale tekster sikkert, genkende teksttræk, referere og gengive form- og indholdsmæssige hovedpointer, samt genkende enkle former for multimodale sammenstillinger ved kommunikation i primære tekster og i læremidler og i den måde kommunikation sker på i det omkringliggende samfund
- forholde sig aktivt analytisk handlende til multimodale tekster, vise forforståelse, samt forskellige læsestrategier samt tekstproduktion og reception i en lang række multimodale tekster
- foretage kreative vurderinger og forandringer af multimodale teksters magtfulde position i et moderne demokratisk samfund og i det enkelte individs mulighed for at få indflydelse og for at kunne begå sig kreativt i hyperkomplekse multimodale tekster.

Tekstkompetence er en danskfaglig tilgang til tekstarbejde og skal ses i tæt forbindelse med gymnasiedanskfagets analytiske, metodiske og historiske tilgang til tekstlæsning. Udfordringen er at finde balancen mellem tekstkompetencebegrebet som en del af elevens selvdannelse og tekstkompetencebegreb som danskfagets bidrag til overfaglige, humanistiske kompetencer, som tjener til, at eleven kan blive en kompetent borger i et demokratisk samfund. Her er det ikke primært beskrivelsen og analysen af samfundets behov for tekstkompetence, der er i centrum, men tekstkompetencebegrebets udfoldelsesmuligheder i danskfagets læremidler og i danskfagets praksis.

2.7.3 Operationalisering af niveauer for tekstkompetence

Det følgende er et bud på en operationalisering af tekstkompetencebegrebet, så jeg i kapitel 5-7 kan analysere de tre læremidler og de undervisningssituationer, hvor læremidlerne bliver brugt, i forhold til de vidensniveauer, jeg har opstillet i det foregående.

Tekstkompetencebegrebet lægger både op til viden om, *hvordan* tekster bredt kan skrives, læses, tales og lyttes til, hvilket forudsætter, at man *ved*, hvordan tekster eksempelvis fremtræder i forskellige sammenhænge og genrer. At finde teksttræk på et 1. ordensniveau kræver altså, at man allerede har tekstkompetence på et 2. ordensniveau, men det er vanskeligt at bestemme, hvad der kommer først: at man kan gøre noget med tekster, eller at man ved, hvordan tekster er opbygget? Med andre ord tager tekstkompetencebegrebet afsæt i flere former for viden, og i dette afsnit operationaliseres tekstkompetencebegrebet i forhold til grader af *vidensniveauer* og grader af *refleksivitet*. Dermed hævder jeg, at tekstkompetencebegrebet muliggør en overskridelse af 2. ordensniveauet og lægger op til et kreativt 3. ordensniveau, hvor eleven har autonomi og selvstændig ”tekstkraft”. På den baggrund karakteriserer jeg de tre niveauer og forholder dem til et praksisniveau, dvs., hvad får man øje på, når eleven arbejder i dansk.

Videntaksonomi	Tekstkompetence
1. ordensniveau	Læse og forstå tekst sikkert <ul style="list-style-type: none"> • at genkende teksttræk • at finde og hente information i tekst
2. ordensniveau	Bruge tekst i sproghandlinger <ul style="list-style-type: none"> • at analysere og fortolke tekster
3. ordensniveau	Reflektere og engagere sig kreativt i tekst <ul style="list-style-type: none"> • at være metodisk bevidst om grundlaget for tekstarbejde • at kunne vurdere indholdet i en tekst

Tabel 3: Tekstkompetenceniveauer

Opsummerende har jeg opstillet et tekstkompetencebegreb, som relaterer til danskfagets faglige kompetence. Jeg har desuden suppleret med dannelseseoretiske tilgange og med begrebet textual power, der forbinder det at vide noget om tekster med det at gøre noget med tekster. Med Qvortrups videntypologisering har jeg operationaliseret tekstkompetencebegrebet og foretaget en niveaudeling, der tager udgangspunkt i 3.vidensniveauer. Selvom jeg også har opstillet kritikpunkter i forhold til disse niveauer, er det nyttigt at have denne niveaudeling, som udsiger noget om vidensformer og refleksivitet.

2.7.4 Operationalisering af niveauer for opgavers udformning

Tekstkompetence handler også om, hvordan læremidlers primær- og paratekster skaber grundlag for elevens mulighed for at kontekstualisere danskfagets kundskabstaksonomi, læsestrategiske overvejelser og metakognition. Jeg har udarbejdet en opgavedidaktisk taksonomi, som jeg vil benytte i undersøgelsen af læremidlernes paratekster og elevers ”opgavekompetence” i forhold til en række punkter. Undersøgelsesoptikken er stadig udvikling af tekstkompetence - men rettet mod bestemte teksttyper i læremidlet. Min hypotese er, at det er afgørende for elevernes tilgang til danskfagets læremidler at:

- opgaven gør eleven i stand til at gå i gang med opgaven i forhold til helt grundlæggende kundskabstaksonomier, fx læs teksten, opgaven kan ikke løses via ”matchteknik”.
- opgaven peger på fagets kundskabstaksonomi, det kan ske via en tydelig markering af, hvilken del af opgaven der er den vigtigste og sværeste, samt markering af, hvilke niveauer der er hinandens forudsætninger. At analyse kommer før fortolkning, kan man ofte se, men at man i opgaven bør kunne se, hvad det konkret betyder for elevens møde med teksten, at opgaven er komponeret på en bestemt måde
- opgaven præsenterer den kontekst, der er for viden, så alle tre vidensniveauer inddrages og peger på sig selv som en tekst, der skal læses, dvs., der er tydelige markeringer af, hvad der skal læses og løses, hvorfor og hvordan.

Videntaksonomi	Opgavedidaktik
1. ordensniveau	Opgavelæsning <ul style="list-style-type: none">• at opgaven ikke kan løses via matchteknik• at opgavekontekstualisering er tydelig
2. ordensniveau	Opgaveløsning <ul style="list-style-type: none">• at der er en tydelig markering af opgavens vigtigste del• at det er markeret, hvilke niveauer der er hinandens forudsætninger
3. ordensniveau	Opgavens metaniveau <ul style="list-style-type: none">• at opgaven er stillet, så alle tre vidensniveauer inddrages• at opgaven peger på sig selv som en faglig og metodisk metatekst

Tabel 4: Opgavetaksonomiske niveauer

Kapitel 3 Metodeovervejelser – Fra teori til analyse

3.1.1 Interaktionistiske forskningsmetoder

Til undersøgelse af elevers brug af læremidler har jeg valgt en diskursanalytisk og interaktionistisk tilgang med et mikroetnografisk og multimodalt perspektiv. Interaktionistisk inspirerede forskningsmetoder antager, at betydning og mening skabes i interaktionen mellem mennesker og mellem mennesker og ting. Mening er ikke noget ”iboende”, der kan afdækkes, men skabes af den kontekst, hvor betydning bliver til, og må derfor undersøges og fortolkes situationelt. Der er dermed tale om en mere relativ tilgang til fænomenerens betydning. Imidlertid er der forskel på, hvordan de forskellige interaktionistiske retninger undersøger social interaktion, hvilket får konsekvenser for afhandlingens metodologiske valg (Järvinen, & MikMeyer, (2005). Her vil jeg give et kort rids af de tilgange, der har inspireret til opbygningen af analyseapparatet.

Diskursanalysen undersøger, hvordan sprog skaber mening, og hvordan aktører producerer, forstår og forhandler med sprog i sociale interaktionsprocesser. Diskursanalysen er dermed en teori om, hvordan sprog skaber kulturelle modeller, som forhandles og genforhandles i sociale aktioner mellem individer. Diskursanalyse benyttes både i og uden for uddannelsesforskning, og for blot at nævne et par retninger har både kritisk og psykologisk diskursanalyse været populære retninger i humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning (Jørgensen og Phillips, 1999). Diskursanalysen undersøger, hvad aktører i forskellige kontekster behøver at vide, producere og forstå for at deltage i sociale sammenhænge. Det diskursive fokus på læringskontekster er i min afhandling baseret på Faircloughs teori om sprog i praksis og interessen for, hvordan sprogformer skaber mening og praksisformer i læringskontekster (Fairclough, 2002). Sprog og sproghandlinger undersøges i de sammenhænge, hvor sproget bruges:

In using the term ”discourse”, I am proposing to regard language use as a form of social practice, rather than a purely individual activity of a reflex of situational variables (Fairclough 2002:63).

Symbolisk interaktionisme er et detaljeret studium af menneskers handlinger med henblik på at få viden om de institutioner eller symbolske ordener, mennesker indgår i. Den interaktionistiske tilgang flytter fokus fra aktørers motiver og baggrund til analysen af de symboler, som interaktioner afsætter. Mennesker etablerer aktive fortællinger eller ”bånd af orden” i deres interaktion med omverdenen. De metodiske konsekvenser er, at det ikke giver mening at søge efter én sandhed. I stedet undersøges det, hvordan et empirisk materiale indeholder flertydige, kontekstafhængige og produktive fortællinger om, hvordan aktører producerer situeret mening. Goffmann etablerer i den forbindelse, hvad han kalder ”interaktions-orden”, som er et begreb, der forudsætter, at mennesker i deres handlinger hele tiden foregriber det, som vil ske, og at mening skabes på basis af andre menneskers handlinger, deraf begrebet symbolsk interaktion. Goffmann sætter også fokus på, hvordan mennesket ikke har et ”essentielt” selv, men konstruerer ”et foretrukket selv” med udgangspunkt i en mangfoldighed af ”selver” (Goffmann, 1981, Stax, 2005). I nyere etnografisk forskning arbejder Goffmann videre med netop rollebegrebet og med begrebet ”deskriptiv performance”, som betegner, hvordan aktører i det sociale felt positionerer sig som fx ”den fornuftige elev”, ”den kloge lærer” eller ”den ihærdige interviewer”.

Den symbolske interaktionisme har den observationsfokuserende tilgang tilfælles med den etnometodologiske forskningstradition, hvor rolle- og indtryksstyring er afgørende faktorer i

”studiet af menneskers metoder”, som er den etymologiske betydning af ordet. Heritage definerer etnometodologi som:

The body of common sense knowledge and the range of procedures and considerations by means of which the ordinary members of society make sense of, find their way in, and act on the circumstances in which they find themselves (Heritage, 1984, Stax, 2005).

Der er tale om en stærk, dokumentarisk metode, som undersøger hverdagsliv, hændelser og menneskers gøren for at afdække, hvordan medlemmer eller individer i bestemte sammenhænge bruger kulturel kompetence og kontekstuel viden i bestræbelsen på at begribe og skabe mening i verden. Etnometodologien fokuserer på den konkrete situation, hvori mening, praktik og orden skabes. Den lokale orden er praktisk, hverdagslig og allestedsnærværende, og via forskellige initieringer af den sociale interaktion kan det hverdagsagtige ”rystes”, så nye måder ”at gøre på” afslører ”the normal flow of life”. I det hele taget er etnometodologien interesseret i praksissiden og i, hvordan den sociale orden kontinuerligt tales frem og forhandles (Stax, 2005).

Konversationsanalyse har sine rødder i etnometodologien og centrerer omkring samtalen eller ”talk in interaction” (Schegloff, 1987, Stax, 2005¹⁹). Konversationsanalysen interesserer sig for samtalsretoriske organisering og de ”kampe”, som foregår i samtaler, hvor konkurrerende udsagn og samtalsretorik er omdrejningspunkter for analysen. Forskerens arbejde er at beskrive de sandheder, som konstrueres i den sociale interaktion, som aktørerne forsøger at finde frem til. Konversationsanalysen tilskynder til en detaljeret beskrivelse af de måder, hvorpå mennesker koordinerer deres aktiviteter i samtale, i en særlig interesse for det sagte og det hørte, men ikke for det tænkte eller det oplevede (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Deltagere i den sociale interaktion etablerer i samtalen fælles metoder for produktion og fortolkning af tale, hvilket organiseres efter stabile, gentagelige mønstre; mønstre, som afdækkes i transskriberinger af hverdagsamtaler og samtale i forskellige institutioner. Dermed bliver den empiriske forankring og dokumentation en særlig tilgang til forskningsobjektet.

Konkluderende har de interaktionistiske metoder et proces- og kontekstproducerende fokus, som gør det muligt at få indblik i den mening, som etableres i talehandlinger. Observation er den gængse indsamlingsmetode, fordi den giver indsigt i forskellige aktørers positioneringer og strategier over for hinanden. Forskeren forbliver på overfladen for at dokumentere, hvad der foregår, og søger ikke bagom de forskellige intentioner og motiver, som ligger bag den sociale interaktion. På den måde tilvejebringes viden om den kontekst, der findes mellem de udforskede aktører og den sammenhæng, de befinder sig i. Diskursanalyse danner baggrund for min analysestrategi, mens min behandling af det empiriske materiale er inspireret af den etnometodologiske metodes empirisme, samt visse dele af konversationsanalysens fokus på samtaler i aktion. Det kommer til udtryk i den empiriske dokumentation af elevernes interaktion med læremidlerne, hvor jeg har været stærkt optaget af den tætte beskrivelse af elevernes gøren i dansk.

3.1.2 Diskursanalytiske og etnografiske vinkler på læreprocesser

Klasserumsinteraktion og læreprocesser er komplekse forskningsobjekter, som kræver metodiske værktøjer, der kan undersøge vidtforgrene interaktionsprocesser:

¹⁹ En god introduktion til etnometodologi og konversationsanalyse samt eksempler på, hvordan metoderne bruges, giver Tobias Børner Stax i sin ph.d.afhandling *Duetter fra anden sal på Slottet* (2005). Her dokumenterer Stax på et empirisk grundlag, hvordan beboeres samtaler former sig i feltet mellem individ og institution.

Vi er nødt til at følge de faktiske uddannelses- og læringsforløb og her iagttage, at læreprocesser og det ”at lære noget” i stedet for at være en enkel, hurtig og nem affære, snarere er en langsommelig affære med en betragtelig kompleksitetsgrad. Intet er formentligt mere komplekst sammensat end uddannelses- og læreprocesser betragtet i deres reale og sociale kontekst (Borgnakke, 2000:33)

Det komplekse består bl.a. i, at læreprocesser er multisemiotiske sociale praksisser, hvor omgivelser, handling, aktivitet, identitet og situeret mening i samspil udgør elevers læreprocesser. Sprog er danskfagets vigtigste semiotiske resurse, og udvikling af sproget i samtale og skrift er omdrejningspunkt i elevers udvikling af kompetencer i danskfaget. Derfor synes det rimeligt at vælge en metodisk tilgang, som kan analysere, hvordan sproglig kundskabsproduktion foregår over tid i et klasserum set i forhold til samspillet mellem kontekst og tekst. Amerikansk klasserumsforskning etablerede i 90’erne et studium af forholdet mellem diskurs, læring og social interaktion, baseret på en kombination af diskursanalyse og mikroetnografiske klasserumsstudier (Green, Gee, 1998).

Et hovedspor i denne forskningsmetodologi er klasseværelsets sociale sprog, snarere end sproget i klasseværelset, hvilket markerer et fokusskift eller en overgang fra en lingvistisk inspireret forskningstradition til en sociokulturel og kommunikativ indfaldsvinkel på sprog og sprogbrug i klasseværelset. Baggrunden for dette skifte i forskningsinteressen er bl.a. de såkaldte New Literacy Studies, som både er inspirationskilde og medproducent til den teoretiske indfaldsvinkel, der studerer semiotiske hændelser i læringsmæssige kontekster (Barton, 2004, Street, 1985 Lankshear og Knobel, 2003). Interessen samler sig om lokal praksis og produktion af kulturelle modeller, som spejler generelle diskurser i den samfundsmæssige udvikling. På den måde forbindes mikro- og makroperspektivet, fordi enhver form for tilegnelse af viden, kunnen eller kompetence kun giver mening, hvis aktiviteten kan ses ind i en bredere sammenhæng mellem kulturelle, sociale og økonomiske mønstre.

Brugen af en diskursanalytisk analysestrategi med rod i mikroetnografisk forskning har inspireret til analysestrategien i afhandlingen. Forskningsartiklen *Discourse Analysis, Learning and Social Practice: A Methodological Study* af James Paul Gee og Judith Green fra 1998²⁰ markerer en metodologisk brobygning mellem diskursanalyse og etnografi set i forhold til et læringsperspektiv. Denne optik operationaliseres i MASS-modellen og skaber et særligt blik på klasserummets sociale interaktion. MASS-modellen kan undersøge sproglige praksisser i læreprocesser set i forhold til, hvordan læring opstår, og hvordan det lærte får betydning for optagelsen af kulturelle resurser og for læringsmuligheder generelt. (Green, Gee, 1998). Etableringen af en etnografisk inspireret diskursanalyse betyder, at det empiriske analysearbejde støttes af et teorigrundlag, hvor empiriske analysetemaer udvikles på baggrund af teorier om diskurs og sprog. Kombinationen af diskursanalyse og etnografi udvikler dermed et fælles teorigrundlag drevet af sproglig forestillingskraft og etnografisk fantasi (Gee, Green, 1998). I mikroetnografiske analyser er det vigtigt at have fokus på mere abstrakte kulturelle modeller, og derfor er ekspliciteringen af en teoretisk baseret analysestrategi en nødvendig indfaldsvinkel i afhandlingen.

²⁰ Green tilhører en forskningstradition for klasserumsinteraktion, som har base i The Santa Barbara Classroom Discourse Group. James Poul Gee forsker i uformelle læreprocesser og især i, hvordan computerspil og andre digitale formater skaber nye forståelser af, hvad skole og uddannelse kan bidrage med i forhold til læring. Judith Green arbejder med metodologiske problemstillinger i forbindelse med klasserumsforskning. Tilgangens vigtigste inspirationskilder er diskursanalyse, sociolingvistik, etnometodologi og New Literacy Studies (Bloom, 2006).

Analysen af sproglige interaktionsformer i elevers tekstpraksis foregår på et mikroplan og er centreret omkring tilblivelsen af mening og forandring over tid. Samtidig må mikroperspektivet forbindes med et mesoperspektiv, så elevernes situerede tekstpraksis kan undersøges på flere niveauer. Gee og Green ser i den forbindelse diskurs som socialt og tematisk forbundne ideer og terminologier, der er aflejret i forskellige relationer, og som giver mening i forhold til menneskers interaktioner. Diskursanalyse defineres som:

Essentially, a discourse analysis involves asking questions about how language, at a given time and place, is used to construct the aspects of the situation network as realized at that time and place and how the aspects of the situation network simultaneously give meaning to that language (Gee, Green, 1998:166).

Sprog er redskab for social interaktion samt den væsentligste kulturelle resurse, mennesker har til skabelse og genskabelse af handlinger eller praktikker, som er udsprunget af individers interaktioner med hinanden. Dermed fremhæves menneskers handlinger og sociale interaktion set igennem sprog (Bakhtin, 1987). I den mikroetnografiske diskursanalyse af læringskontekster omskaber elever og lærere aktivt den sociale, kulturelle og økonomiske situation, de befinder sig i, samtidig med, at de som aktører i en bestemt struktur er underlagt overordnede makrodiskurser.

Enhver sproghandling i et klasseværelse indeholder en potentiel mulighed for strukturoverskridelse, hvilket peger på, at kulturelle modeller er dynamiske og foranderlige, idet de er skabt af individer og disses påvirkning og opretholdelse af mening i den sproglige interaktion (Gee, 2006). Samtidig er individer indskrevet i diskursive ordener, som påvirker deres tænkning og handling i retninger, der determinerer sproghandlinger og måder at situere mening på (Fairclough, 2002, Street, 2003). Kulturelle modeller er både individuelle og kollektivt dynamiske, og derfor medierer diskursanalysen mellem et systemisk og et fænomenologisk, konstruktivistisk syn på forholdet mellem sprog og individ.

Et afgørende grundlag for etableringen af en diskursanalytisk, etnografisk analysestrategi er den fælles tilgang til sprog i forhold til *kulturel model, refleksivitet, et etnografisk perspektiv og situeret mening*. Med situeret mening forstås:

...an image or pattern that we assemble "on the spot" as we communicate in a given context, based on our construal of that context and on our past experience (Gee, Green, 1998:122).

Mening forhandles primært gennem sproglige resurser, som forhandles via en gruppes kommunikation og afklaring af, hvordan mening skal forstås (Gee, 2006, Bakhtin, 1967). Situeret mening analyseres i forhold til, hvad der bliver sagt, og hvordan det sagte bliver sagt i en konkret hændelse. Det er især brugen af kontekst- eller signalmarkører, som viser, hvordan en bestemt sproglig handling skal forstås. Når situeret mening samler sig til større meningssammenhænge, bliver det muligt at udpege konstruktioner bag grupperes kulturelle modeller. *Kulturelle modeller* er: Story lines, families of connected images shared by people belonging to specific social or cultural groups. Cultural models "explain", relative to the standards (norms) of a particular social group, why words have the range of situated meanings they do for members and shape members' ability to construct new ones (Gee, Green, 1998:123).

Kulturelle modeller er abstraktioner, hvorpå et fælles grundlag for meningstolkning er lagt, dvs. lokale ekspertiser, som en gruppe er fælles om at anerkende som gyldige "måder" at forme mening

på²¹. For at kunne deltage i sociale fællesskaber er det nødvendigt, at individet både kan konstruere og rekonstruere kulturelle modeller. Diskursanalysen analyserer lokale, unikke formationer af situeret mening for at finde frem til fællesforståelser, som kan forklare og sætte standarder for en overordnet forståelse af en gruppes kulturelle resurse og meningskonstruktion. Green og Gee definerer imidlertid begrebet kulturel model meget bredt, hvilket er problematisk, fordi kulturelle modeller både kan være bundne til en bestemt kontekst eller være knyttet til mere komplekse former for kulturelle modeller. På den måde forbliver det uklart, hvor abstrakt en kulturel model kan være i Green og Gees forståelse. Situeret mening og kulturel model er to niveauer at forstå meningsdannelseprocesser på, hvor en kulturel model er en mediering mellem interaktionens mikroniveau og institutionens makroniveau. I det hele taget er der altid en fare for at generalisere mikroanalytiske temaer til et makroinstitutionelt niveau.

Det etnografiske perspektiv er et tredje kernebegreb. I etnografisk forskning er målet at forstå, hvorfor aktørerne i feltet gør, som de gør, underforstået at aktørers udsagn betragtes som "sande". "Indefra-perspektivet" styrker adgangen til aktørers viden og til det samlede forskningsfelts forestillinger samt giver mulighed for en unik helhedsbeskrivelse af analysegenstanden. Derfor er det beskrivelsen af forskningsgenstanden og ikke populationens størrelse, der afgør, om en etnografisk inspireret beskrivelse er vellykket eller ej (Erickson, 1992). Diskursanalysen er imidlertid ikke baseret på forestillingen om et indefra-perspektiv og har større analytisk distance til det undersøgte. Tilsammen etablerer de to tilgange en kontrastiv analysestrategi, som både har en "udefra-forklaring" på situeret mening og en "indefra-forståelse" af den økologi eller "bit of life", som bliver til en gruppes måde at interagere med hinanden på; to greb som begge er yderst relevante for mit undersøgelsesfokus.

Det fjerde og sidste begreb er *refleksivitet*, som her knyttes til begreberne om validitet og reliabilitet, som behandles i kapitel fire. Gee og Green beskriver kun perifert, hvordan en empirisk situation kan udvælges til analyse. "Situation" er oprindeligt et begreb, som bruges af Anthony Giddens, og betegner et empiriudsnit, som kan belyse analysegenstanden (Giddens, 2008). Betegnelser som "områder" eller "steder" bruges også. (Gee, 2006). Jeg bruger begreberne *hændelse* og *hændelsesforløb* som betegnelse for, at en empirisk manifestation har fundet sted, og for, at aktørers sproglige virksomhed er i spil²². En hændelse er karakteriseret ved at være en social begivenhed, hvor aktører med hver deres individuelle og sociale historik handler og forhandler i forhold til de kontekstafhængige semiotiske resurser, som de har til rådighed. En hændelse kan være repræsentativ for en serie af hændelser, fx undervisningstimer, men kan også udvælges, fordi den viser noget markant anderledes end det repræsentative. Når man udvælger hændelser i et stort datamateriale, sker det vel vidende, at man kan tage fejl, og at et bedre valg muligvis kunne foretages på et senere tidspunkt.

Forskere er uenige om, hvorvidt en hændelse kan betegnes som unik eller ej. Diskussionen er relateret til aktør-/strukturproblematikken og til forskellen mellem et fænomenologisk-konstruktivistisk og et strukturalistisk udgangspunkt (Bloome, 2005)²³. Brian Street anser aktørers

²¹ Gee gør senere i sit forfatterskab op med begrebet kulturel model og kalder i stedet dette for Diskursmodeller med stort D. Grunden til, at kulturel model er en dårlig term, er, at to familier er en del af den samme kultur fx en kristen, protestantisk eller en skandinavisk, socialliberal, men de kan have meget forskellige diskurser som grundlag for, hvordan de situerer mening.

²² I det empiriske arbejde bliver dette til interessen for, hvordan elever konkret ytrer sig i undervisningen.

²³ Der er et stort behov for at finde og udvikle danske begreber, som kan bruges i de sammenhænge, hvor vi overtager engelske metodologiske diskussioner. Den mikroetnografiske tilgang til diskursanalyse "flyder" eksempelvis med

udtryksmuligheder for at være begrænsede, idet enhver hændelse er omgivet af forhåndsbestemte diskursive ordener, som aktører kun har begrænset mulighed for at bryde med. David Bloom, som har et fænomenologisk udgangspunkt, betragter derimod enhver hændelse som potentielt unik, idet en aktør i en social sammenhæng altid kan agere i forhold til et kreativt og dynamisk indholdspotentiale (2005:55)

Jeg placerer begrebet om hændelse mellem de to positioner og peger dermed tilbage på tekstualiseringsbegrebet, jf. kapitel 2. Elever og lærere producerer i den mundtlige tekstpraksis fælles kulturelle modeller, som er relativt bundne i den diskursive praksis. Samtidig indeholder enhver læringskontekst uforudsigelige elementer, fordi elever og lærere er potentielle ”omstødere” af den sociale diskurs, de befinder sig i. Derfor er klasserumshændelser både kognitivt strukturerede og situativt foranderlige kulturelle modeller, som guider det enkelte individ til at deltage i en genkendelig daglig praksis. Begreberne kontinuitet og foranderlighed er bagvedliggende analyseparametre, som er afgørende i analysen af klasserumsinteraktion:

At any particular moment in a classroom, there are tensions and conflicts between the tendency for continuity /reproduction of extant classroom cultural practices and social structure and change and, put more grandly between maintaining a cultural ideology or challenging and transforming it. This tension exists both at the level of performance and at the level of the meaning and significance of the performance. Therefore, it is not sufficient to merely list and describe the classroom literacy practices one finds in a particular set of classrooms; one must also describe the classroom literacy practices within the dialectic of continuity and change. Classroom literacy practices are perhaps better viewed as fluid and dynamic than as fixed and static. Methodologically what we are after is more than ”thick description (Geertz, 1973), we are after thick description in motion” (Street, 2003) (el. Bloome, 2005:52)

Det er især reformuleringen af Gertz klassiske tese om etnografiens ”thick description”, som optager mig, fordi jeg ser klasserumsinteraktion som et felt i konstant bevægelse²⁴. Lidt firkantet sagt betyder det, at hvis konteksten ikke inddrages, er det umuligt at forstå, hvilke aspekter der bidrager til etablering af situeret mening, kulturelle modeller og refleksion i elevers tekstpraksis. Og omvendt, hvis elevens faglige realisering af teksten i undervisningen forlades, mistes den dynamiske tilgang til beskrivelsen af den levende læreproces (Borgnakke, 2000).

3.1.3 Multimodale vinkler på læreprocesser

Det multimodale perspektiv bør ikke opfattes som en egentlig teori, men nærmere som et sæt redskaber eller anvendelsesmuligheder, der skaber et særligt blik for de forskellige former for udtryk (eller semiotiske resurser) som læreprocesser er skabt af. Multimodalitetsbegrebet er et diskursanalytisk begreb, som bl.a. har rod i socialsemiotikkens interesse for tegn og tegns betydning i sociale kontekster. Gee og Greens diskursanalytiske tilgang er fortrinsvis sproglige analyser af, hvad elever siger og gør i forhold til læreprocesserne, og multimodalitetsperspektivet tilfører derfor et vigtigt fokus på andre semiotiske resurser mulighed for at skabe mening. Det giver ikke

begreber som; literacy event, literacy practice, cultural practice, classroom literacy event, classroom literacy practice, På engelsk er begreberne udfoldede, men i en dansk sammenhæng har de svært ved at finde deres egne ben at gå på.

²⁴ Praksisser definerer og afgør, hvem der gør hvad med hvem, hvor, hvordan, med hvilken signifikans og med hvilken meningsdannelse til følge. Der findes således meget regulerende kognitive modeller for, hvordan elever og lærere socialt og mentalt arbejder med den kulturelle model for ”skole”. Samtidig har disse kulturelle modeller et væsentligt, indbygget forandringspotentiale.

nødvendigvis et bedre indblik i elevers læreprocesser, men et *andet* indblik i læring og læreprocesser.

Her vil det føre for vidt at redegøre for multimodalitetsbegrebets baggrund og udvikling, da det kræver en omfattende redegørelse for de områder af socialsemiotikken, som multimodalitetsbegrebet er inspireret af²⁵. Et multimodalt perspektiv retter blikket mod en bredere forståelse af kommunikation og de resurser, som elever tilbydes og responderer på i læreprocesser. Selvom sprog er den mest magtfulde, semiotiske ressource i danskfaget, er en række andre semiotiske ressourcer, fx billede, levende og still, skrift på lystavle samt gestik af enhver art til stede som mulige betydningsgivende potentialer. Disse repræsentations- og kommunikationsformer udgør vigtige resurser for elevernes kommunikationsmuligheder og meningsdannelsesprocesser. I en multimodal forståelse er alle kommunikative situationer multimodale, dvs., ingen tegnmeddelelse eksisterer kun i én modalitet (Kress, Van Leeuwen, 2001).

Fx består lærerens skrift i et klasseværelse ofte af, at læreren skriver bogstaver med kridt på en tavle. Men alene det, at hun vælger at *skrive med kridt på en tavle*, signalerer, hvilke muligheder og begrænsninger en given diskursiv praksis indeholder. Alle former for tegn er potentielt magtfulde diskurser, men i skolen vil nogle semiotiske ressourcer vække genkendelse, mens andre vil falde uden for den diskursive praksis²⁶ (Kress, 2003). Carey Jewitt har med udgangspunkt i konkrete læremidler undersøgt multimodale læreprocessers betydning i modersmålsundervisningen. Hun diskuterer på baggrund af sit arbejde, hvordan multimodale tekster sætter sit præg på elevers læsning og tekstproduktion, dvs. både receptive og produktive praksisformer. Samtidig er hun interesseret i, hvordan elever skaber mening ud fra det tilgængelige semiotiske materiale, som er i konteksten:

Students learn from all the modes presented on the screen and around it – not only from what is written and said. I also look at how different ways in which modes are combined shapes learning. I show how multimodal texts offer different filters for understanding. They offer different potentials for engagement with a text: the point of entry, the possible paths through a text (Jewitt, 2006:104)

Hendes fokus er elevers re-konfigurering af billede og ord samt den visuelle karakter som læsning og skrivning får i arbejdet med skærbaserede materialer. Desuden har hun fat i, at læreprocesser altid er multimodale forløb, hvilket tydeliggøres, når nye teknologier tilbyder elever nye semiotiske repertoarer (Jewitt, 2006). Indførelsen af teknologi i læringsmiljøet medfører andre læringsmæssige potentialer og andre former for tekstpraksis. I den forbindelse arbejder Jewitt med et begreb om modale transformationer som kæder af modaliteter og modalitetsskift, der kan analyseres som ”tegn på læring”.

²⁵ Det var den afgørende erkendelse for Kress og Van Leeuwen og førte til en kritik af, at den dominerende semiotiske ressource i skolen er skrift, og at visuelle og andre udtryksformer nedprioriteres (Kress og Van Leeuwen 2001, Kress, 2003). Multimodalitetsbegrebet har sit udspring i socialsemiotikkens interesse for dannelse og udveksling af betydning på baggrund af fænomener, der er kodede som tegn (Johansen og Larsen, 1994). Udgangspunktet er, at alle kommunikative handlinger har tre overordnede sproglige metafunktioner: en intenderet - en interpersonel og en tekstuel metafunktion (Halliday, 1978). Tegn er altid motiverede, og en tegn skaber udtrykker sig på en bestemt måde for at vise, hvilke motiver og interesser der ligger bag en kommunikativ ytring.

²⁶ Hvis læreren skrev med en diamantgriffel på vinduerne, ville hun ikke overholde diskursen for, hvordan skrift typisk udfoldes som semiotisk resurser i klasserummet. Et mindre eksotisk eksempel er læreren, der skriver på computer eller projekterer semiotiske resurser på lysskærm.

Individer opfatter i et hav af modaliteter, og derfor omformer og transformerer den menneskelige hjerne konstant semiotisk materiale fra en tilstand til en anden. Hvor fleksibelt og smidigt individet klarer disse meningstransformationer, får betydning for, hvad individet er i stand til at mene og udtrykke i forskellige kontekster. Samtidig minder Jewitt om, at enhver ny (foranderlig) teknologi implementeres i stabile og kontinuerlige kontekster, og at det er i disse overlap eller skift mellem gammelt og nyt, at den egentlige spænding opstår. Her fremhæver hun lærerens rolle som facilitator af disse overlap mellem gamle og nye medie- og modalitetsformer:

What is important is for educators to identify the specific affordances of different kinds of texts and to be sensitive to the developments offered by technology. The notion of convergence, for example, has been in specific technologies and different modes interrelated in interesting and challenging ways (Jewitt, 2003:283)²⁷.

De semiotiske felter, som opstår mellem den gamle læringskontekst og nye semiotiske resurser, kan studeres som re-semiotiseringsprocesser. I analysen kan man stille skarpt på nye praksisformer og kulturelle modeller for læring og læreprocesser. Den multimodale analyse af praksisformer og kulturelle modeller kan undersøge, hvilke læreprocesser der foregår mellem kontinuerlig læringskontekst og foranderlige tekster. Derved fremkalder den multimodale analyse en refleksion over de muligheder, som elever har for at bruge flere forskellige udtryksformer i deres meningsdannelse.

3.2 Analysestrategier

3.2.1 Læremiddelanalyse og praksisanalyse

Hensigten med dette afsnit er at skabe to modeller, en der kan analysere læremidler, og en der kan analysere undervisning med læremidler i praksis. For at konkretisere tankerne bag de to forskellige analyseobjekter har jeg udviklet en analytisk tilgang, som har rod i diskursanalyse og didaktisk teori. Diskursanalysen er et værktøj til at analysere sprog og tekst med, og den særlige tilgang, jeg har valgt, medtænker også tegn, modalitet og genre i forhold til et bredt syn på undervisning og læring. Den didaktiske teori (jf. kapitel 2) leverer de begreber, som er nødvendige for at forstå og analysere pædagogisk tekst og kontekst. Det vender jeg tilbage til senere i kapitlet. ”MASS-systemet”, som jeg vil præsentere her, er baggrund for etableringen af to analysemodeller: en til *læremiddelanalyse* og en til analyse af læremidlet i brug i praksis, fra nu betegnet som *praksisanalyse*.

Grundlæggende er der forskel på at analysere en læremiddeltekst og en undervisningssituation. Derfor er de spørgsmål, som jeg vil stille til praksisfeltet, ikke entydigt de spørgsmål, som jeg benytter i læremiddelanalysen, selvom jeg vælger de samme diskursanalytiske kategorier i begge analyser. Læremidlet er en tekst, som jeg ikke selv fremstiller, og analysen af et læremiddel kan med en vis ret betragtes som enhver anden hermeneutisk tekstanalysedisciplin. Undervisningssituationer er derimod i mit forskningsdesign en ”tekst”, som jeg etablerer for at undersøge den. Jeg betragter analyse af undervisningen som et langt mere komplekst analyseobjekt end læremiddelanalysen, praksisanalysen kan jeg kun i mere begrænset omfang udsige noget om.

²⁷ Bag ved dette findes en lang diskussion af forholdet mellem multimodal praksis uden for skolens formelle læringsrum og den monomediale kultur i skolekulturen (Jewitt, 2006).

3.2.2 "The MASS-system"

Der findes mange begreber på en række niveauer i brugen af MASS-modellen, men Gee og Green bruger ikke plads på at lave en model, der visualiserer, hvordan begreber kan tænkes i samspil. Jeg har forsøgt at lave en sådan model.

Emner i interaktion	Analytiske aspekter	Overordnede temaer
<ul style="list-style-type: none"> • Situeret mening • Kulturel model • Refleksion 	<ul style="list-style-type: none"> • Materialitet • Aktivitet • Semiotik • Sociokulturel identitet 	<ul style="list-style-type: none"> • Omverdensforståelse • Identitetsforståelse • Aktivitetsforståelse • Relationsforståelse

Model 5: Hovedbegreber i MASS-systemet

Tre emner i interaktion

Længst til venstre ses de tre emner i interaktionen: *situeret mening*, *kulturel model* og *refleksion*. Som jeg skrev tidligere, er *situeret mening* den umiddelbare kommunikation på stedet, som man kan registrere i enhver situation. Det situative er dermed et nødvendigt, men også et usikkert blik på praksis, og derfor består analysen også af at forankre den situerede mening til en række kulturelle modeller, som gennemstrømmer enhver læringsituation. En *kulturel model* kan defineres som en måde eller en forståelse, som rummer en serie af kompleks situeret mening. Et dannelsessyn kunne fx være et bud på en kulturel situeret model. Det sidste begreb i spil er *refleksion*, som Gee og Green definerer sådan her:

By reflexivity we mean the way in which language always takes on a specific meaning from the actual context in which it is used, while, simultaneously, helping to construct what we take that context to mean and be in the first place. We will discuss several different perspectives on reflexivity below to create a broader perspective on how language gives meaning and gets meaning from social activity (1998:127)

De fire analyseaspekter

MASS-modellen knytter fire *aspekter* til en læringsituation: *materialitet*, *aktivitet*, *semiotik* (*meningsdannelse*) og *sociokulturel identitet*, og det er de fire aspekter, som jeg for alvor er interesseret i at udvikle i min analysemodel:

The *material aspect* consist of actors, place (space), time and objects present (or referred to) during interaction" "The *activity aspect* refers to the specific social activity or interconnected chains of activity (events) in which the participant are engaging; activities (events) are, in turn made up by a sequence of action" (...) "The *semiotic aspect* refers to situated meanings and cultural models" connected to various sign systems such as language, gesture, images ore other symbolic systems" (...) "The *sociocultural aspect* refers to the personal, social and cultural knowledge, feelings, and identities (cognitive, affect and identity are all equally important here) relevant in the interaction, including sociocultural knowledge about sign system, activities and the material world (Gee, Green, 1998: 134).

Som i andre modeller er de fire aspekter heuristiske i den forstand, at de altid vil være til stede på samme tid, og at fortolkning er det øjeblik, hvor de er i spil – samtidig. Men fordi man ikke kan holde øje med alt på samme tid, giver det alligevel mening at skille de fire aspekter og undersøge dem hver for sig. Til disse fire aspekter knytter Gee og Green en række spørgsmål til støtte for analysen af en diskurs. Endelig knyttes en række spørgsmål til hvert aspekt, som resulterer i en

række overordnede temaer: World building, Activity building, Identity building og Connection building:

- 1 World building: assembling situated meanings about "reality", present and absent, concrete and abstract
- 2 Activity building: assembling situated meanings about activity or activities are going on, composed of what specific actions
- 3 Identity building: assembling situated meanings about what identities are relevant to the interaction (written text) with their concomitant attitudes and ways of feeling, ways of knowing and believing, as well as ways of acting and interacting.
- 4 Connection building: making assumptions about how the past and future of an interaction, verbally and nonverbally, are connected to the present moment and to each other. (Gee, Green, 1998:139).

I MASS-modellen nedenfor har jeg oversat de fire temaer til omverdensforståelse, identitetsforståelse, aktivitetsforståelse og relationsforståelse. Man kunne også bruge kompetence og tale om fx relationskompetence, men jeg forstår Gee og Greens tilgang til det tematiske som baseret på en overordnet diskursiv relation og benytter derfor det bredere *forståelse* i min oversættelse af begrebet.

I min tilgang videreudvikler jeg de fire analytiske kategorier *materialitet*, *aktivitet*, *semiotik* og *sociokulturel identitet*. De fire kategorier er relevante i analysen af læremidler, fordi læremidler er konkrete artefakter og indeholder altså materialitet, læremidler er betydningsbærende altså semiotiske, læremidler igangsætter forskellige aktiviteter, og endelig er læremidler på et mere generelt plan også udtryk for diskursive forståelser af individet, af fællesskabet, af viden og samfund samt samspillet mellem dem.

3.2.3 Didaktiske modifikationer

Min kritik af Gee og Greens diskursanalytiske model er, at for mange begreber optages, og at eksemplerne ikke altid demonstrerer begrebernes anvendelighed. Det skyldes især en modsætning mellem på den ene side at ville sige noget om læring og på den anden side at sige noget om diskursanalyse. Det medfører nogle eksempler, som i højere grad handler om kommunikation og diskursive mønstre generelt. Læringskonteksten og det didaktiske fokus, som er vigtig for at kunne analysere og fortolke "didaktisk" kommunikation i en undervisningssituation har Gee og Green forpligtet sig mindre på. Det skaber muligheder for at udvikle deres tænkning og kvalificere modellen til også at kunne analysere konkrete undervisningssituationer i forhold til fx mål, intentionalitet og metode.

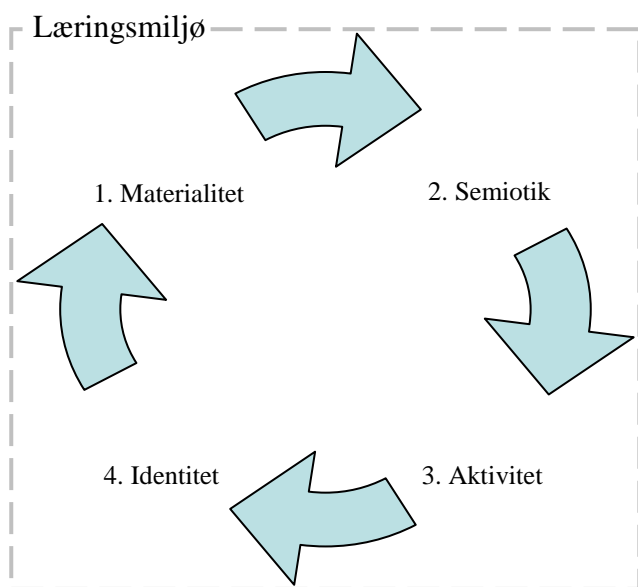
Endelig må analysemodellen indeholde en analyse af læremidlernes indskrevne udsigelsesniveauer. Analysen skal nemlig kunne afdække dels forholdet mellem intentioner med og i læremidlet, og dels det faktiske realiserede didaktiske design, som læremidlet udtrykker.

Jeg lader min analyse starte med aspektet materialitet, dvs. en beskrivelse af den kontekst, der indrammer læremidlet og situationen. Dernæst bytter jeg om på rækkefølgen i forhold til Mass-systemet. Her kommer *aktivitet* før *semiotik*, men i min model ønsker jeg at analysere aktiviteter i læremidler og i praksis, når man har dannet sig et indtryk af de semiotiske udtryk og indholdspotentialer. Det betyder altså, at rækkefølgen i min model er materialitet, semiotik, aktivitet og sociokulturel identitet. Endelig har jeg gjort rede for, at det er begrænset, hvilke fund jeg vil være i stand til at komme frem med i forhold til analysekategorien *sociokulturel identitet*. Jeg har ikke

undersøgt elevernes socioøkonomiske baggrund, og jeg kan derfor ikke udsige noget specifikt om dette ud fra mine observationer. Men jeg kan udstikke tendenser, der peger i retning af andre undersøgelsesresultater.

De fire analyseaspekter er tæt forbundne størrelser, fordi analysen og især fortolkningen vil tage udspring i samspillet mellem materialitet, sociokulturelle aspekter, semiotik og aktivitet og de didaktiske begreber, som opstår, når både læremiddelanalysen og procesanalysen kommer i spil. Fx er et læremiddel ”støbt” i et konkret medie (fx bog) og i en konkret semiotisk resurse (fx skrift). Hvis man ønsker at analysere en elevs brug af en bog, må man også analysere, hvordan identitet og aktivitet virker ind på en situation og dermed se på samspillet mellem de fire aspekter.

Min model drager nytte af den kompleksitet, det giver at inddrage alle aspekter frem fra alle tre modeller frem for at analysere læremidler i brug i afhandlingens optik. Mit udgangspunkt er Gee og Greens kategorier, som på mange niveauer modsvarer de analytiske aspekter, jeg har brug for. Fra Jank og Meyers model side 23 inddrager jeg konkrete didaktiske begreber som mål, indhold og metode, alle begreber som beskriver undervisningen og undervisningens afvikling. Fra Heimann anvender jeg mediets betydning i undervisningen samt modellens tydeliggørelse af, at kategorier må bringes i samspil i analysen af undervisning. På den baggrund ser min grundanalytiske model sådan ud:



Model 6: Afhandlingens analysemodel

De fire analyseaspekter

Gee og Green introducerer en række analysespørgsmål i MASS-modellen. Jeg udvælger de spørgsmål, som er relevante i forhold til observationer af konkrete læremidler og undervisnings-sammenhænge. Derudover tilsætter jeg de kategorier, som jeg etablerede i kapitel 2. Således håber jeg at kunne opstille en vital analysemodel, der tager det mest givende med fra diskursanalysen og mikroetnografien, samt kompenserer for de didaktiske og fagdidaktiske kategorier, som Gee og Greens model ikke indeholder.

Materialitet

Materialitet er en strukturerende faktor i enhver undervisningssituation og i enhver tekst. Materialitet refererer til aktør, sted, tid og objekter til stede i interaktionen eller formmæssige

aspekter, dvs., spørgsmål, der har med læremidlets og undervisningssituationens fysiske fremtræden at gøre.

I *læremiddelanalysen* er materialitet interessant, dvs., hvordan læremidlet henvender sig til elever og lærere og andre aktører, og hvordan læremidlet etablerer en tid og rum-dimension, som aktørerne kan relatere til deres eget liv. Det bliver altså i høj grad analysen af, hvordan læremidlet fremtræder i forhold til en række indtryk: hvem tiltales og hvordan, hvordan skal man forstå sammenhængen, hvori der kommunikeres, hvordan ser læremidlet helt konkret ud, hvordan er det fysisk at røre ved, og hvilke konkrete medier består det af.

I *praksisanalysen* vil det være relevant at beskrive klasseværelsets umiddelbare fremtræden og aktørerne i klasseværelset, dvs., antal, køn samt hvornår på dagen situationen foregår, og hvilke artefakter ud over læremidlet, der er til stede i situationen. Det er også relevant at se på, hvilke former for henvendelse der er brugt, og hvem henvendelsen rettes til i undervisningssituationens materialitet, eller det man også kan kalde "det fysiske". I begge analyser bliver der tale om registreringer af forskellige fremtrædelsesformer. Når jeg derimod begynder at interessere mig for, hvilket menings- og betydningspotentiale som materialitet er udtryk for, overtager det semiotiske aspekt.

Semiotik

Semiotik refererer til den situerede mening og de kulturelle modeller, som er forbundet med situationens forskellige tegnsystemer som sprog, gestik, billede og andre symbolske systemer. Det indholdsmæssige varierer naturligvis, men en beskrivelse vil under alle omstændigheder være nødvendig for at forstå, hvad der foregår i den pågældende undervisning. Det er især spændende at undersøge, hvordan elever transformerer mening fra et semiotisk system til et andet, fx fra en multimodal tekst til en anden. Mit opstillede begreb om *tekstkompetence* er en forudsætning for at kunne analysere semiotisk betydning og afgørende for at opnå en analyse af faglige taksonomier. Også *det eksemplariske princip* er en vigtig del af en faglig analyse af det semiotiske betydningspotentiale, der er både i læremidlet og i undervisningssituationen.

I *læremiddelanalysen* består det analytiske arbejde i at undersøge, hvilke semiotiske resurser og modaliteter der er på spil: hvilke udtryk dominerer? Er det dvd og en hjemmeside, som udgør læremidlet? Hvordan indgår de to medier og de multimodale tekster i et samspil? MASS-modellen inddrager modalitet og transformation, men på en upræcis måde. Derfor vil jeg benytte Van Leeuwens og Kress' begreber om *rytme*, *komposition*, *informationslagring* og *dialog*, i det omfang de kan uddybe og nuancere analysen, samt naturligvis de øvrige begreber, som jeg præsenterede i kapitel to.

I *praksisanalysen* er det især læremidlets proces gennem undervisningen, som jeg analyserer. Det gør jeg bl.a. ved at integrere Carey Jewitts tænkning om *multimodale transformationsprocesser* og om, hvordan multimodale tekster sætter sit præg på elevens læsning og tekstproduktion, dvs. både receptive og produktive praksisformer. Det er også i denne kategori, jeg vil undersøge, hvordan elever skaber mening ud fra det tilgængelige semiotiske materiale, som de præsenteres for i undervisningen.

Aktivitet

Aktivitet refererer til kæder af handlinger, som tilsammen bliver til de sociale aktiviteter, elever og lærere er sammen om at skabe. Aktiviteter har selvfølgelig afsæt i de fysiske handlinger, som man

kan observere i ”den materielle verden”, men har i høj grad også at gøre med gøren, dvs. kæder af sammenhængende og logiske (og ulogiske) måder at beskæftige sig med forskellige områder i situationer på.

I *læremiddelanalyser* refererer aktiviteter til de opgaver og aktiviteter, som kan danne rammen om det faglige indhold. Her er det især interessant at undersøge, hvordan forskellige opgavekategorier udstråler forskellige kundskabstaksonomi, samt hvordan der skal arbejdes med progression, evaluering og differentiering. Det kan også betale sig at se på aktiviteter mere overordnet: hvilke handlinger er italesat i læremidlet, og i hvilket rum forestilles disse aktiviteter at finde sted? Til aktivitetsaspektet hører også opgavedidaktik, og hertil knytter jeg derfor de begreber, som jeg udfoldede i kapitel to. Dagrøn Skjelbred skriver om *opgavetaksonomi* og om begreberne *kontekstualisering*, *metarefleksion* og *læsestrategi*, begreber som knytter an til samspillet mellem det semiotiske, dvs. indholdet, og de metoder, som elever benytter sig af i arbejdet med stoffet.

Aktiviteter i *praksisanalysen* retter sig mod faglige traditioner for aktiviteter. Gee og Green formulerer sig forståeligt nok ikke om de specifikke aktiviteter i danskfaget i det danske gymnasium, men er mere interesseret i at undersøge, hvornår i undervisningssituationen elever og lærere sammen konstruerer mening eller viden²⁸. I danskfaget er de mundtlige diskussioner i klasserummet et øjeblik af sociale handlinger, der bliver til aktiviteter eller former for gøren i et fag. Handlinger kan fx være arbejdsformer eller opgaver samt måder at gøre og handle på. For at komme frem til, hvad aktiviteter er, må der også være en beskrivelse af, hvilke forventninger der er til konkrete aktiviteter, og til hvilke mål og evalueringsprocesser der opstilles, samt hvilke muligheder og barrierer der er for, at aktiviteter fører til læring. Igen begreber, som ikke er operationaliserede i Gee og Greens model, men som jeg tager i brug under henvisning til Jank og Meyers model, jf. side 23.

Sociokulturel identitet

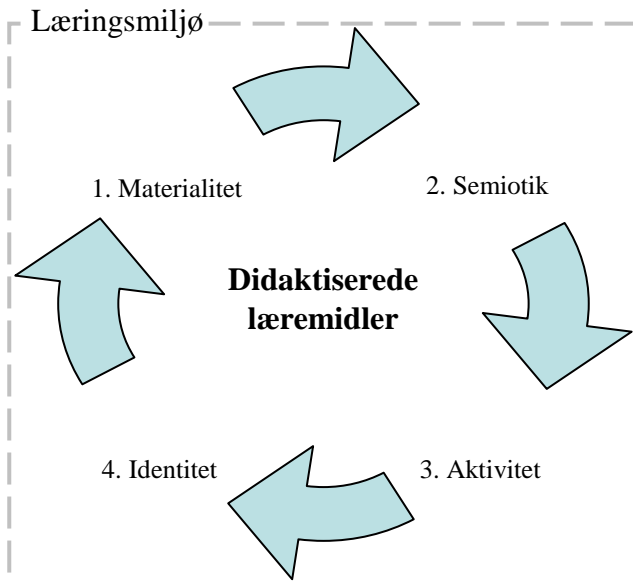
Sociokulturel identitet refererer til personlig, social og kulturel viden, følelser og identitet, som er relevant i social interaktion. Kategorien kan gøres meget bred, idet social identitet, som vi så i citatet side 61, er medreflekteret viden i de andre tre aspekter. Det sociokulturelle fortæller om elever og læreres positioneringsforsøg i den sociale kontekst, og her er det klart at både det materielle, det semiotiske og aktiviteter spiller en stor rolle for, hvilke aktører der lykkes og ikke lykkes med dette. På side 61 gav jeg med Hedeboe også eksempler på, hvordan viden om *interteksters indbyrdes forhold* er en slags døråbner til faglig anerkendelse. Men i forhold til analyser af situerede sammenhænge er der altid en række faktorer som spiller en afgørende rolle for de forventninger, som er til stede, og for de aktører, som har fordel af, at netop disse roller og normer, er de favoriserede. Til sociokulturel identitet tilføjer jeg derfor hvilke in- og ekskluderende diskurser, som er på spil.

I *læremiddelanalyser* ser jeg på, hvordan lærer- og elevroller italesættes i læremidlet. Her er *inklusion - eksklusion* nyttige begreber i analysen af, hvordan læremidlet inddrager minoritetsgrupper, så der skabes rammer for alle elevers deltagelse i undervisningen. Jeg vil også undersøge, hvordan forskellige diskurser eller mulige virkelighedsopfattelser inddrages som kulturelle dannelsesmodeller.

²⁸ Et kendt eksempel er fysiklæreren, som er i gang med et længerevarende forsøg. Da forsøget er på sit højdepunkt, og farven forvandles i kolben, kikker læreren ud over klassen som for at sige ”dette er fysik”. Dette blik er en aktivitet, som både indeholder et semiotisk aspekt, idet meningen er, at farven skal forandre sig i kolben. Men det er også en række handlinger, som tilsammen konstituerer, at dette er fagligt relevante aktiviteter i fysik.

Praksisanalysen vil bestå i en fokusering på de roller, som elever og lærere dels selv påtager sig, dels tildeler hinanden. I undervisningen er det interessant at undersøge, hvilken ”stemme” der taler, hvordan de *positioneres*, og hvilke diskurser forskellige *identiteter* forbindes med. Som tidligere beskrevet har jeg ikke undersøgt elevernes socioøkonomiske tilhørsforhold, og derfor vil det være relativt sparsomt, hvad analysen og fortolkningen kan tilbyde på et mere overordnet niveau i forhold til netop det sociokulturelle.

3.2.4 Operationalisering af læremiddelanalyse



Model 7: Afhandlingens læremiddelanalysemodel

På denne baggrund opstiller jeg følgende spørgsmål, som jeg i det følgende eksemplificerer. Spørgsmålene i de forskellige kategorier bliver mere og mere abstrakte, og det kræver mere og mere didaktisk og fagdidaktisk viden at kunne besvare dem, idet jeg bevæger mig fra den konkrete og fysiske beskrivelse af fremtrædelse til stadig mere abstrakte vidensformer, som sluttelig inkluderer en fortolkning i et samspil mellem de fire analyseaspekter.

Materialitet – læremidlets kontekst

Hvem tiltales og hvordan?

Hvordan situeres tid og sted i læremidlet?

Hvilke objekter i læremidlet der i særlig grad er fremherskende?

Hvilken sammenhæng skal læremidlet ses ind i?

Semiotik – mening og betydningsdannelse i læremidlet

Hvilke modaliteter, genrer, praksis og processer er brugt i læremidlet, og hvad er forholdet mellem de nævnte kategorier?

Hvordan konstrueres viden i forhold til udtryk og indhold i læremidlet?

Hvilke semiotiske transformationer lægger læremidlet op til, at elever og lærere skal arbejde med?

Hvilke sammenstød opstår der mellem forskellige kulturelle modeller, og hvilke konsekvenser har det for læremidlets design.

Aktivitet – opgaver og deltagelse i læremidlet

Hvad er hoved- og delaktiviteter i læremidlet?

Hvilke aktører sætter aktiviteter i gang, og hvem skal/kan deltage?

Hvordan markeres overgange mellem forskellige aktiviteter i læremidlet?

Hvordan bliver handlinger til aktiviteter, og hvordan opløses aktiviteter?

Sociokulturel identitet – læremidlets relation til omverden

Hvilke normer, roller og relationer signaleres i læremidlet om lærere, elever og andre?

Hvilke kategorier bruges for at signalere fx etniske og religiøse tilhørsforhold, magtforhold eller kulturelle forhold i læremidlet?

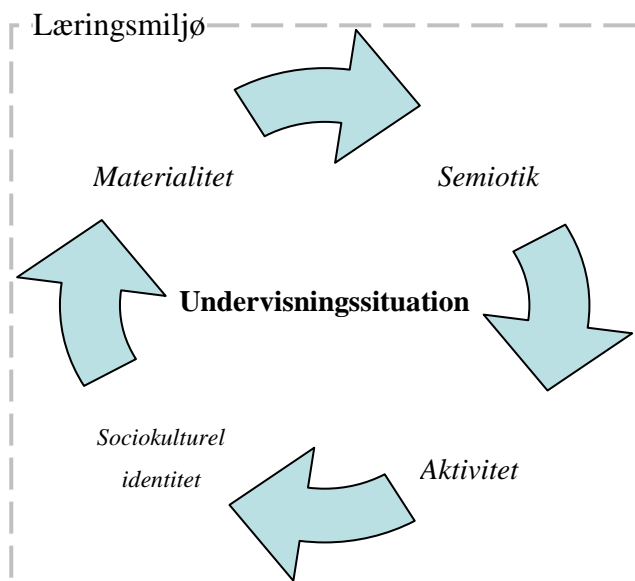
På hvilke områder og hvordan inkluderer/ekskluderer læremidlet aktører?

Hvilke overordnede sammenhænge skal læremidlet ses ind i (institutionelt, kulturelt, socialt).

Hvilke institutioner, praksisfællesskaber og diskurser bliver produceret i læremidlet.

3.2.5 Operationalisering af praksisanalyse

På denne baggrund kan der opstilles følgende spørgsmål, som jeg i bestræbelsen på at afklare deres forklaringskraft giver eksempler på, hvordan man kan forstå:



Model 8: Afhandlingens praksisanalysemodel

Materielle aspekter - undervisningskontekst

Hvem er til stede, og hvordan interagerer aktørerne i situationen?

Hvordan situeres tid og rum?

Hvilke andre artefakter og objekter er til stede?

Hvordan er læremidlet til stede i det fysiske rum?

Semiotiske aspekter – menings- og betydningsproduktion i undervisningen

Hvilket tegnsystem bliver brugt i situationen, fx sprog, billede, gestik?

Hvilke semiotiske transformationer tilbydes eleverne i situationen?

Hvilke modaliteter, genrer, praksisser og processer er i øvrigt resurser for elever og lærere?

Hvilke situerede meninger, kulturelle modeller og refleksioner er i særlig grad iøjnefaldende?

Aktivitetsaspekter – opgaveløsning og deltagelse i undervisningen

Hvilken rolle spiller tid og rum?

Hvad er hoved- og delaktiviteten?

Hvilke aktører sætter aktiviteter i gang, og hvem skal/kan deltage? Hvilke handlinger bliver til aktiviteter?

Hvilke aktiviteter italesættes som hhv. høj - og lavstatusaktiviteter?

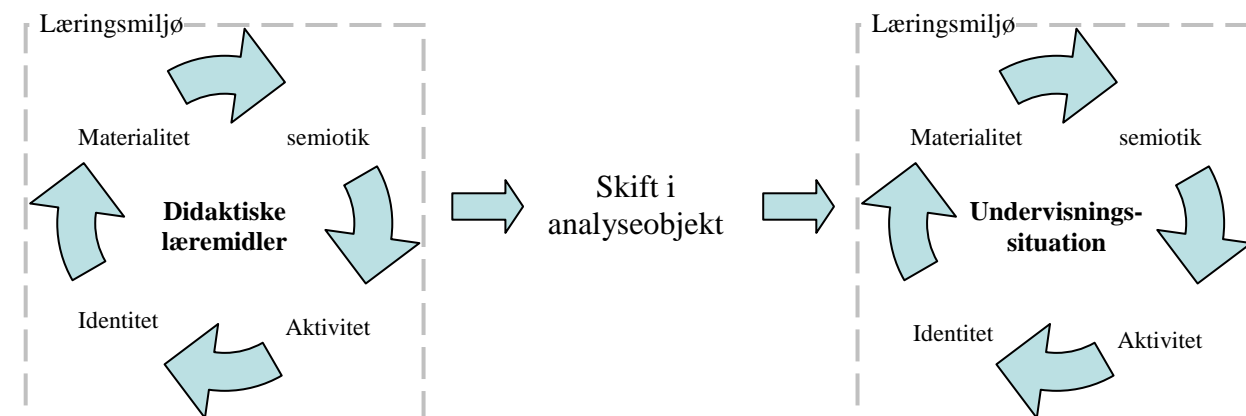
Hvilke diskurser og praksisfællesskaber produceres?

Sociokulturelle aspekter – undervisningens forankring i omverdenen

Hvordan konstrueres identitet i fællesskabet?

Hvilke normer, forventninger, roller og relationer er relevante for elever og lærere?

Hvilke sammenstød opstår mellem forskellige forståelser af situationer og kulturelle modeller og med hvilke konsekvenser for den enkelte og for grupper?



Model 9: Den samlede analysemodel

3.3 Sammenfatning

I kapitlet har jeg redegjort for forskellige interaktionistiske tilgange til analysemetoder. Dermed har jeg gjort mig til talsmand for det synspunkt, at betydning til en vis grad skabes i situerede sammenhænge, og at sprog kan afdække, hvilke kulturelle modeller og positioner aktører vælger i forskellige situationer. Jeg har integreret en mikroetnografisk tilgang med et blik på multimodale læreprocesser i undervisningssituationer. Det gjorde jeg bl.a. ved at inddrage Carey Jewitt, som har interesseret sig for multimodale læreprocesser og for, hvordan forskellige semiotiske resurser metodisk kan undersøges i klasseværelser. For at forene de forskellige optikker har jeg sluttelig opbygget to modeller – en til læremiddelanalysen og en til praksisanalyse.

Modellerne er inspireret af Judith Green og James Poul Gees arbejde, som er en sammentænkning af diskursanalyse, sociolingvistik, etnometodologi og Literacy studier. I artiklen *Discourse Analysis, Learning and Social Practice: A Methodological Study (1998)* præsenterer de to forskere, hvordan diskursanalysen kan forenes med mikroetnografi. På den måde egner Gee og Greens begrebsapparat sig til analyse af tekst og kommunikative situationer, hvor det afdækkes, hvilke diskursive modeller der forbindes med fx institution, skole, lærer, elev og en række sociokulturelle temaer omkring køn, race, klasse mv. Modellen afdækker dermed temaer i kontekst, som mange andre analysetilgange er blinde overfor. Styrken er desuden, at den diskursive tilgang også lader andre begreber og kategorier indtræde. Endelig forsøger diskursanalysen at lade sig overraske af de kategorier og temaer, som konteksten fremkommer med – i modsætning til fx klasserumsanalysen, som har en tendens til at stagnere i de samme tematiske omdrejningspunkter. En sidste styrke ved diskursanalysen er selve metodens grundlag, nemlig at undervisning dybest set består af kommunikation på en række niveauer, og at sproget både af- og tilslører en række strukturer, som fortæller om konkrete undervisnings- og læringssituationers muligheder og begrænsninger.

En svaghed ved Gee og Greens diskursanalytiske tilgang er den begrebskompleksitet, som præger tænkningen, og som afstedkommer, at mange begreber afprøves samtidigt. Derfor blev jeg nødt til at reducere i begreberne, dels for at operationalisere analyseapparatet, dels for at skabe plads til de begreber, som min didaktiske og fagdidaktiske optik kræver. Det drejer sig grundlæggende om didaktiske kategorier som formål, mål, indhold, aktivitet, metode samt mediets og læremidlets

betydning for undervisningen. Disse begreber hentede jeg fra modellerne, som jeg præsenterede i kapitel 2. Heller ikke videnbegrebet berøres specielt, hvilket er nødvendigt i analysen af undervisningssituationer. Derfor har det fx været nødvendigt at opstille faglige videnkategorier for at forhindre en relativisering af videnbegrebet, som ikke er hensigtsmæssig i mine analyser af læremidler og undervisning. Derfor er min konklusion, at Gee og Greens begreber og fokus i kombination med en række andre didaktiske og fagdidaktiske kategorier kan bruges som afsæt for en analysemodel.

Kapitel 4 Metodevalg, forskningsdesign og dataindsamling

4.1 Kvalitative og kvantitative metoder til studiet af klasserumsinteraktion

Som udgangspunkt finder kvalitativ forskning primært sted inden for en humanistisk forskningstradition, men i bestræbelsen på at producere evidensbaseret forskning vinder kvantitative forskningsresultater i stigende grad indpas inden for et bredt spektrum af humanistiske områder, som tidligere primært var domineret af kvalitative forskningsinteresser. Kvalitativ og kvantitativ forskning udelukker ikke hinanden, men kan netop bidrage med forskellige videnstyper og erkendelsesinteresser, som kan være relevante at sammenbringe i forhold til det felt eller område, der undersøges.

Desværre tillader de generelle resurser i et ph.d.studium ikke, at der er tid til at lære, hvordan man kombinerer kvalitativ og kvantitativ forskning, hvilket betyder, at det primært er erfarne forskere, som benytter kombinationen af den kvalitative og den kvantitative tilgang. Kvalitativ forskning og de deraf følgende forskningsresultater er forpligtede på krav om validitet og reliabilitet. Validitet udtrykker, i hvilken grad en undersøgelse faktisk har undersøgt det, som var hensigten. Reliabilitet dækker over, i hvilken grad undersøgelsesresultaterne bygger på pålidelige data, dvs. undersøgelsens grad af troværdighed. Redegørelsen for en undersøgelses grundlag er afgørende for en kvalitativ undersøgelses validitet, og derfor må man fremlægge overvejelser, valg og beslutninger samtidig med, at datamaterialet skal være gennemarbejdet på en sådan måde, at forskningsresultaterne fremstår sandsynlige og systematiske. På den måde tager den kvalitative forskning højde for, om en kvalitativ undersøgelse er gennemført på videnskabelig vis i forhold til gennemsigtighed, validitet og reliabilitet.

Den kvalitative forskning tager metodisk højde for, at forskeren er sit eget vigtigste redskab, og den kvalitative undersøgelse indeholder derfor også til en vis grad en kortlægning af forskerens egen forforståelse, egne værdier og eget blik for forskningsfeltet samt de ubekendte faktorer, som han eller hun ikke kunne beskrive, enten fordi de ikke var tydelige for forskeren, eller fordi forskeren ikke så dem i sit arbejde. Diskursanalysen er én måde at fremlægge forskerens egne iagttagelser på, den etnografisk-antropologiske tilgang en anden. Jeg vender tilbage til dette i kapitel 8.

Min afhandlings resultater er udelukkende baseret på kvalitative forskningsmetoder, idet klasserumsforskning og casestudiet er de undersøgelsesmetoder, jeg har valgt at anvende. Det følgende er en redegørelse for de forskellige traditioner, som dominerer inden for henholdsvis den humanistiske klasserumsforskning og det unikke casestudie. Klasserumsforskning udgøres af forskellige traditioner, hvoraf den kvalitative etnografiske tilgang er den oftest benyttede i humanistisk forskning. Kvalitativ klasserumsforskning opstod som reaktion på en naturvidenskabelig orienteret tradition, der havde som mål at forbedre og effektivisere undervisning via indblik og viden om klasserummets strukturelle indretning, lærerens undervisningsmetode og elevers ydre adfærd (Lindblad og Sahlström, 1998)²⁹.

²⁹ I forskningsoversigten af Lindblad og Sahlström hævdes det, at den humanistiske gren af klasserumsforskning har forladt en målbar og læringseffektiviserende tilgang til klasserumsstudiet. Den humanistiske forskning har paradoksalt nok arvet naturvidenskabens mål om effektivisering og måling af undervisning, ganske vist set i relation til ”bløde” parametre som eksempelvis ”best practice”, dvs. eksempler fra skoler, hvor læring i en eller anden forstand lykkes. Samtidig kan man pege på, at stadig flere humanistiske forskningsprogrammer indeholder beskrivelser af kvantitative

Den kvalitative klasserumsforskning er modsat interesseret i det specifikke og særegne og trækker epistemologisk og metodisk på eksisterende humanistiske traditioner som fænomenologi, interaktionisme, etnometodologi og antropologi. Fælles for den kvalitative klasserumsforskning er undersøgelsen af klasseværelsets særlige kultur med henblik på viden og indsigt i modsætninger, kommunikative kompetencer og kulturelle forudsætninger i den sociale interaktion. Samtidig er refleksionsbegrebet, som vist i kapitel tre, en grundlæggende forudsætning for efterprøvningen af analysers holdbarhed.

Klasserumsforskningen har traditionelt være interesseret i tre områder:

- Aktivitet i klasseværelset
- Klasseværelsets kompleksitet
- Den skjulte læreplan i klasseværelset.

De seneste 10-15 års forskning i klasserumsinteraktion har forskudt fokus fra en ideologisk interesse for magt og køn synliggjort som ideologiske, diskursive størrelser (Ongstad, 1996, Bjerrum Nielsen og Rudberg, 2006). I stedet fokuserer nyere klasserumsforskning på at undersøge klasseværelset som et dynamisk mikrosamfund, hvor aktiviteter og vidensformer ikke kun kan forklare ud fra modsætninger mellem køn, klasse og etnicitet, men må forstås og forklare i forhold til kulturanthropologiske og kommunikative teorier. En entydig fremstilling af nyere etnografisk klasserumsforskning er derfor vanskelig, fordi de forskellige forskningstraditioner både erkendelsesmæssigt og analysemetodologisk antager stadig mere komplekse former for discipliner og metoder (Ongstad, 1996).

Hovedtendensen i nyere etnografisk klasserumsforskning er, at interaktion i klasseværelset beskrives som sociale fællesskabers konstruktioner af mening. Analysen tager derfor afsæt i klasseværelsets produktion af mangfoldige, flertydige og dynamiske kulturmodeller, som bl.a. fortolkes som elevers muligheder for interaktion og kommunikation i det daglige arbejde med henblik på at få indsigt i de dynamikker, som ligger til grund for et læringsmiljøes kundskabsproduktion (Gee, Green, 1998, Bloome, 2005).

Casestudiet er valgt som undersøgelsesmetode, fordi metoden skaber rammer for klasserumssamtaler og studier af elevers tekstpraksis. Samtidig undersøger metoden på baggrund af empiriske data aktuelle, eksisterende fænomener i deres naturligt forekommende kontekst³⁰. Elevers samtaler om fagligt indhold er generelt svære at undersøge empirisk, da de mange deltagere fragmenterer diskurserne, som optræder og gør faglig progression vanskelig at følge igennem læreprocessen. Samtidig består elevers tekstpraksis af fortættede, dynamiske forløb, hvor en række variabler konstant spiller ind på enkeltstående hændelser. At det tager højde for, at en række ukontrollable variabler kan opstå i undersøgelsesfeltet, er en del af styrken ved casestudiets fleksible design. Metoden undersøger netop det ikke-kontrollerbare og unikke på en empiridrevet måde og tager højde for, at forskningsspørgsmålet kan tilrettes undervejs. Endelig har det været afgørende at vælge en metode, som én person i praksis har kunnet udføre, hvilket både udelukker typer af aktionsforskning og større survey-undersøgelser.

undersøgelsesmetoder eller kombinationer af kvalitative og kvantitative studier. Spørgsmålet er derfor, om diagnosen på den humanistiske forskning, som Lindblad og Sahlström fremfører, overhovedet holder stik.

³⁰ De fleste casebaserede analysemetoder har rod i humanistiske analysemetoder, hvilket skyldes, at det etnografisk inspirerede feltstudie ikke råder over egne metoder, men låner fra eksisterende fortolkningspositioner.

Ordet case kommer af det latinske *casus*, som betyder ”tilfælde”. Casestudiet har fokus på undersøgelsen af ”det aktuelt skete” i en bestemt sammenhæng og er tæt forbundet med kvalitative undersøgelsesmetoder, men kan også optræde i en blandingsform mellem kvalitative og kvantitative metoder. I en pædagogisk sammenhæng er casestudiets ophavsmand Robert Stake, men det er psykologen Robert K. Yin, der har defineret og almengjort casestudiet som metode:

Et case-studium er en empirisk undersøgelse, som undersøger et samtidigt fænomen inden for rammen af dets eget liv, når grænsefladen mellem fænomen og kontekst ikke er selvindlysende klar og hvor der bruges mange datakilder (Yin, 1984:13, Maaløe 2002:34).

Der findes en række tilgange til casestudiet, som hver især fokuserer på forskellige erkendelsesinteresser, hvilket problematiserer rimeligheden i at benævne casestudiet som et entalsfænomen. Det vil gå for vidt at redegøre for de forskellige retninger, men overordnet kan der peges på tre typer af casestudier:

- casestudiet af det unikke
- casestudiet som teoriudforsker
- casestudiet som bevisførelse.

Det unikke casestudies styrke er den mikroskopierende undersøgelse af en konkret hændelse eller et fænomen. Metoden giver mulighed for at opnå detaljeret viden om enkeltstående hændelser, idet viden og forståelse for den unikke, særegne og flygtige hændelse tilvejebringes i en beskrivende, forstående og etnologisk ramme. Her hører den pædagogiske forskning hjemme i undersøgelsen af eksempelvis uddannelse og undervisning (Stake, 2006). Teoribaserede casestudier er hypoteseudviklende studier af tidligere teorier og teorifremsættende forskning i undersøgelsen af et bestemt fænomen, der ofte undersøges i flere cases og med inddragelse af kvantitative studier. Her hører samfundsvidenskabelige undersøgelser hjemme med eksempelvis undersøgelser af nationaliteters og lokalsamfunds udvikling (Stake, 2006). Bevisførende casestudier har til formål at udvikle eller svække bestemte teorier og via hypoteser afprøve forskellige teorier. Retningen ligner den teoriudforskende metode, men med den forskel, at det bevisførende casestudie sammentænker casestudie og eksperiment. Metoden er især benyttet i forbindelse med undersøgelser af organisatoriske forhold fx i forhold til adfærdspsykologi (Maaløe, 2002). Endelig skelnes der typisk mellem to former for casestudier, det intrinsiske casestudie, som har fokus på det særegne i den enkelte case, og det instrumentelle casestudie, som har fokus på et overordnet fænomen i en eller flere cases, som bruges som eksempler på et givent fænomens fremtrædelsesform.

Som nævnt i indledningen kritiseres casestudiet ofte for at være en metode, hvor et væld af ukontrollable fejlkilder mere er reglen end undtagelsen, og for at metoden mangler mulighed for at generalisere i forhold til større populationer. I forhold til kritikken af, at casestudiet vanskeligt lader sig generalisere, er gensvaret, at det ikke er i metodens interesse at generalisere i forhold til population, men i forhold til den teori, som casestudiet er baseret på (Gee, Green, 1998). Målet med metoden er at beskrive det unikke, at hypotesegenerere og udvikle ny viden på et felt eller be- eller afkræfte eksisterende teories gyldighed. Udsigelseskraften i en casebaseret analyse består derfor af en helhedsvurdering af gennemsigtighed og klarhed i forhold til de analyser og konklusioner, som foretages. I forhold til at kontrollere et casestudies fejlkilder er det afgørende, at en række systematiske overvejelser foretages i planlægningsfasen, samt at efterbearbejdningen af data foretages på et grundlag, så andre har mulighed for at gennemgå materialet.

Casestudiemetoden med fokus på det unikke er valgt, fordi afhandlingens forskningsspørgsmål bedst lader sig undersøge med en metode, som både studerer det unikke og særegne, og som samtidig, qua initieringen af forskellige typer af læremidler, er åben for, at forskellige cases udtrykker noget forskelligt. Casestudiet synliggør aktiviteter og forskningsgenstande. Dermed er casestudiet forudsætningen for undersøgelsen, men det *er* ikke undersøgelsen. Casestudiets fokus på det særegne og unikke forveksles ofte med det etnografiske feltstudie, hvilket skyldes tre sammenfaldende karakteristika:

- begge metoder interesserer sig for det sjældne, særegne og unikke
- begge metoder benytter de samme forskningsteknikker
- begge metoder er karakteriseret ved, at forskeren opholder sig i undersøgelsesfeltet gennem længere tid.

Hvor den etnografiske feltforskning interesserer sig bredt for et felts samlede kultur, undersøger casestudiet et foruddefineret fænomens eller genstands tilsynekomst i casen. I pædagogisk klasserumsforskning kan det være vanskeligt at afgøre, hvornår undersøgelsen trækker på etnografisk metode, og hvornår casestudiet dominerer. I praksis afgør man ikke i indsamlingssituationen, om konkrete dokumenter nu skal baseres på et etnografisk eller et casebaseret grundlag. I efterbehandling af datamaterialet, i valg af analysestrategi og i de efterfølgende analyser og konklusioner er der således stor forskel på, om erkendelsesinteressen er klasserumskultur som sådan eller, som det er tilfældet i min afhandling, viden om en specifik genstand eller problemstilling i klasserumskulturen.

4.2 Dataindsamling og dokumentation

Udvælgelsen af læremidler til undersøgelsen blev foretaget i samarbejde med forlaget Systime. *Grundbogen* af Henrik Poulsen var et bud på, hvordan gymnasierreformens kompetencetænkning kunne tænkes i praksis i dansk, hvilket var et godt afsæt for undersøgelsen af tekst- og tekstkompetencebegrebet i faget. Jeg ønskede som beskrevet også at undersøge den potentielle mulighed for tekstkompetenceudvikling i forbindelse med elevers brug af digitale læremidler. Det smalle, danske sprogområde begrænser forlagenes mulighed for at udvikle omkostningstunge produktioner af digitale materialer, så valgmulighederne var forholdsvis begrænsede³¹.

Det digitale læremiddel *Rod i Sproget* (Bruun, 2003) er udviklet med henblik på at opkvalificere elevers grammatiske og sproganalytiske kompetence. Jeg vil med inddragelse af materialet undersøge, om det reelt er muligt at etablere en sammenhæng mellem det sproglige og det litterære danskfag i et digitalt materiale³². For at følge sporet vedrørende elevers digitale tekstkompetence valgte jeg filmen *Switching* (2003) af Morten Schjødt, som er et innovativt forsøg på at bryde med et kronologisk forløb. De tre læremidler dækkede samtidig forskellige medier: en bog, en film, et digitalt læremiddel og endelig internettet, hvilket lagde op til forskellige typer af tekstpraksis.

Initieringen af materialerne kunne afstedkomme en undersøgelse af elevers tekstarbejde, dels ved computerskærm og dels med tekstbog, samtidig med at den indholdsmæssige variation var så stor, at materialerne kunne være afsæt for tekstarbejder i relation til danskfagets tre hovedområder: sprog

³¹ En ph.d.afhandling har undersøgt digitale læremidler i relation til grundskolen (Hansen, 2007), og derudover har Simon Egenfeldt undersøgt computerspillet i brug i historieundervisningen i gymnasiet (Egenfeldt, 2005). Der findes imidlertid et væld af it-baserede forskningsprojekter, men her er det den digitale tekst, som er interessant.

³² *Rod i Sproget* stod over for en re-medieringsproces, idet programmet, der oprindeligt var distribueret på dvd, skulle internetbaseres. I begyndelsen var jeg mest interesseret i den internetbaserede udgave af læremidlet, men de lange deadlines i forlagsbranchen betød, at det blev dvd-mediet, som blev undersøgt.

litteratur og medier og til elevernes arbejde med kulturkompetencerne: at tale, at skrive, at læse og lytte, at se og vise³³.

Fire casestudier var planlagt som ramme for undersøgelsen, men for at muliggøre observation af alle tre læremidler måtte undersøgelsens varighed udvides i hver case. Undersøgelsens endelige design blev tilrettelagt, så to cases foregik i to klasser à tre måneders varighed. Udvælgelseskriteriet for valg af skoler var geografisk betinget, da jeg ønskede at undersøge et hovedstads- og et provinsgymnasium. Undersøgelsen var på forhånd tilknyttet det almene gymnasium, og 1.g. klasser var det naturlige valg, da de forlagsproducerede læremidler var tænkt i relation til den forestående gymnasireform 2005.

Udvælgelsen foregik i en kort og struktureret proces, hvor der blev rettet henvendelse til fire gymnasiers rektorer i to af de daværende amter. Brevet beskrev undersøgelsens karakter og omfang samt indeholdt en invitation til skolernes danskfaggruppe om at deltage. Kort efter blev jeg kontaktet af to gymnasielærere, som gerne ville deltage. At gå frivillighedens vej i rekrutteringen af lærerne var positivt for undersøgelsen, fordi samarbejdspartnerne havde overskud til at indgå i et større fagligt og fagdidaktisk forpligtende arbejde. De to lærere skulle være dansklærere i to ”reformklasser” med start i august 2005. Det drejede sig om en sproglig 1. g klasse fra et gymnasium tæt på hovedstaden (herefter skole X), bestående af 19 piger og fire drenge og en matematisk 1. g fra provinsen (herefter skole Y), bestående af 12 piger og 12 drenge.

Observationerne på skole X foregik i perioden fra den 29. august 2005 til den 5. december 2005. Klassens dansklærer var en kvinde i 50’erne, cand.mag. med hovedfag i engelsk og bifag (som det hed) i psykologi og dansk. Hun havde netop afsluttet en længerevarende videreuddannelse. Observationerne på skole Y foregik i perioden fra den 29. november 2005 til den 10. februar 2006. Klassen var matematisk-samfundssproglig, læreren var en mand, cand.mag. med hovedfag i dansk og bifag i idræt, som også havde afsluttet en længerevarende videreuddannelse.

I planlægningen og gennemførelsen af en empirisk undersøgelse træffes vigtige beslutninger ofte på et utrænnet grundlag. Man har forskellige datatyper i tankerne, men hvordan de tilvejebringes, behandles og analyseres er ikke nødvendigvis indlysende, og den metodiske litteratur er ikke nødvendigvis særlig afklarende (Borgnakke, 2002). I mit tilfælde faldt valget af indsamlingsteknikker på deltagerobservation, dels i form af videooptagelser af undervisning, og dels i form af observationsnoter samt interviews med lærere og elever. Teknikkerne blev valgt, fordi jeg vurderede, at datamaterialet ideelt set ville resultere i tre datatyper:

- Videodeltagerobservation ville fastholde det kontekstuelle fokus på samspillet mellem hændelse og hændelsesforløb over tid
- Studienoter ville være mine subjektive refleksioner over de observerede hændelser
- Interviews med elever og lærere vil medføre data omhandlende aktørernes menings- og betydningstilskrivelse.

Til videooptagelserne valgte jeg et videokamera med god optagelyd, og jeg valgte også at skrive observationsnoter på computer i selve observationssituationen. Tilstedeværelsen af videokamera, stativ, elevernes bærbare computere og lærerens projektor betød, at klasseværelset ofte var

³³ Officielt har danskfaget fire kulturkompetencer, at tale, at skrive, at læse og at lytte, men her vil det være useriøst ikke også at fremhæve at se og at vise som kompetencer, eleverne får brug for i arbejdet med de tre læremidler.

(be)lastet med teknik, hvilket i nogle situationer forekom overvældende, men efterfølgende har det været uvurderligt at have materialet digitalt. Det indsamlede materiale består af:

- 40 gange 45 minutters videooptagelse af undervisning i perioden 29. august 2005 til 5. februar 2006
- 14 fokusinterview med i alt 31 elever og to lærere à en times varighed
- Observationsnoter for hver lektion – i alt omkring 80 sider med noter, skitser og modeller o.l.
- Et antal dokumenter opsamlet i undervisningen.

Videokameraet har været placeret stationært med mulighed for at fokusere eller flytte fokus i enkelte situationer. Kameraet stod forskellige steder i klasseværelset, men var primært rettet imod elevernes synlige aktiviteter. Ved elevoplæg og elevers arbejde ved computerskærmen i og uden for klassen har jeg inddraget zoomfunktioner, men samtidig har der været mange situationer i og uden for klasseværelset, hvor fysiske og etiske overvejelser har betydet, at jeg ikke kunne placere kameraet optimalt. I de situationer, hvor eleverne har arbejdet i grupper, har videokameraet været opstillet stationært med vægt på at lade optagelsen være ”uddybende”, hvilket har betydet, at der ikke er blevet rykket rundt på kameraet (Lindstrand, 2006, Jewitt, 2006). I situationer, hvor elever arbejdede med digitale materialer, har jeg benyttet to kameraer.

Interviewmaterialet består af forskellige typer af interviews. Halvdelen af eleverne i hver klasse er blevet interviewet i fokusgrupper af to eller tre, og interviewet er foregået efter skoletid på gymnasiet. De indsamlede dokumenter består af elevers skriftlige produkter primært i form af opgaver, arbejdsark og noter. Genremæssigt spænder materialet vidt og viser de måder, eleverne arbejdede på. Datamaterialet er omfattende, og det har været nødvendigt at formulere klare udvælgelseskriterier i valget af de data, som undersøgelsen er gået videre med.

Deltagerobservation er knyttet til den etnometodologiske forsknings detaljerede optegnelser over, hvad der sker i klasseværelset. Som observerende forsker kan man indtage forskellige refleksionspositioner i arbejdet med observation og deltagelse i et forskningsfelt. Fx kan man indtage rollen som *the complete participant*, hvor forskeren deltager på lige vilkår med aktørerne i feltet og inddrager egne erfaringer i forskningsprocessen, *the participant as observer*, hvor forskeren deltager og samler information gennem observation af interaktion med informanterne, og sluttelig *the complete observer*, hvor forskeren distanceret og tilbageholdende observerer feltet (Adler og Adler, 1994). Andre opdelinger kendes som eksempelvis den delvist deltagende observatør, den stedvist deltagende aktør og den fuldt integrerede aktør (Ramian, 2007). Rollerne skal ses som flydende positioner, men i indsamlingsfasen havde jeg som oftest et tilbageholdende observationsfokus³⁴.

Jeg havde et stort ønske om at kunne vende tilbage og gå i detaljer med de synlige aktiviteter, som elever udfører i deres tekstpraksis, hvorfor videoobservation og observationsnoter blev mine ”favorit-indsamlings teknikker” i observationsprocessen. Videokamera og visuelle feltnoter er til dels en noget eksotisk forskningsmetode i den pædagogiske forskning i Skandinavien, hvorimod

³⁴ Fra tidligere udviklingsarbejder har jeg erfaret, hvor nemt man bliver inddraget som hjælpelærer, især når man selv har undervisningserfaring fra det fag, man studerer. Derfor valgte jeg den yderst tilbageholdende observationsposition, fordi jeg ikke ønskede at deltage aktivt i undervisningen.

videokameraet anvendes i stor stil i eksempelvis USA og Australien³⁵ (Pink, 2001, 2006, Jewitt, 2006).

Brugen af video i den pædagogiske kontekst stiller en række metodiske og etiske spørgsmål, som bør overvejes nøje før, under og efter et videobaseret casestudie. Videoptagelser bidrager til, at der kan opretholdes en spændstighed og aktualitet gennem analyseprocessen, som jeg finder uvurderlig³⁶. Men samtidig er observation af klasserumsinteraktion så kompleks, at det er umuligt at afdække alle meningsprocesser, og derfor må det nøje overvejes, hvilke data videoobservationer i særlig grad er gode til at dokumentere. I mine observationer viste det sig, at videodata er yderst anvendelige i tekstpraksissituationer, hvor elever arbejder ved computerskærm, fordi de gør det muligt at undersøge aktiviteter ved skærmen i relation til sproglige handlinger og dette samspils betydning for det læringsmæssige potentiale.

At man kan se videomaterialet i forskningsprocessen gentagne gange betyder, at hændelser samt analysens holdbarhed kan genovervejes adskillige gange. Det simplificerer ikke analyseprocessen, men gør det lettere at genoverveje, hvilke faktorer der havde særlig betydning i de enkelte hændelser. Men som enhver anden produceret datatekst er også videodokumentet et ufuldstændigt billede af en hændelse, som er indrammet i den kontekst, jeg valgte at rette kameraet imod, og derfor må også andre metoder tages i brug i dokumentationen af aktørernes tekstpraksis³⁷.

De etiske overvejelser i forbindelse med brugen af kamera behøver efter min mening hverken at være anderledes eller ”dybere”, end når man bruger ikke-visuelle indsamlingsteknikker. Jeg besøgte begge klasser, inden jeg medbragte mit kamera og havde et førstehåndskendskab til den kontekst, hvori jeg skulle benytte kameraet. Ikke desto mindre opstår der adskillige situationer, hvor kameraets placering, kameraets betydning mv. får konsekvenser for dataindsamlingen. Andre gange kommer kameraet for tæt på elever og lærere, men i mine bilag har jeg som i ethvert andet bilagsmateriale dokumenteret det, som skete på en måde, som ikke kompromitterer hverken elever eller lærere. Det ville også gælde i tilfælde af, at datamaterialet kun havde bestået af ord og ikke billeder og lyd (Kvale, 1999).

Feltnoter udspringer metodisk i den antropologiske forskning og er et nyttigt etnografisk metodisk værktøj, som samtidig er ekstremt subjektivt. I det følgende benyttes begrebet observationsnoter, idet feltnoter er knyttet til antropologisk feltforskning og konnoterer en forskningsmetode, som er baseret på det dybe kendskab til hele feltet, hvilket netop ikke er tilfældet med casestudiet. Observationsnoter brugte jeg til refleksioner over faglige og fagdidaktiske forhold i elevernes

³⁵ I takt med at flere tekniske muligheder kommer til, bliver det mere almindeligt at bruge videoobservation som den primære metode. Teknisk set er det muligt at købe avancerede digitale kameraer, hvor lyd kvaliteten er blevet væsentlig forbedret i forhold til eksempelvis de første videoetnografiske studier. Samtidig har i-pod afløst bærbare båndoptagere og betydet et øget fokus på det, elever siger, når de arbejder uden for klasseværelset. Samtidig rejser anvendelsen af ny teknologi spørgsmålet om forholdet mellem teknologi og indsamlingsteknikker, idet der er en tendens til, at når man har en teknologi, der kan bruges i forskningsøjemed, så skal den bruges, selvom det måske ikke er nødvendigt eller relevant.

³⁶ Der gik et år, fra jeg slukkede kameraet sidste gang i en klasse, til det empiriske materiale blev til data, men med det samme jeg ser klasseværelset, eleverne og hører lærerens stemme, genkaldes stemninger og attituder øjeblikkeligt til brug i beskrivelsen af det, som sker.

³⁷ Et godt eksempel på nødvendigheden af flere indsamlingsteknikker illustreredes en morgen, hvor jeg kom for sent til en undervisningstime. Elevernes tekstpraksis kom med hjem på film, men fordi hændelsen kun blev filmet, manglede feltnoternes beskrivelse og kommentarer med det resultat, at videosekvensen aldrig blev god at analysere, fordi elevernes tekstpraksis kun var situeret i forhold til det, kameraet fik med, og ikke i forhold til den kontekst, som igangsatte arbejdsprocessen.

tekstpraksis. Noterne er skrevet i timerne eller lige efter timernes afslutning. I de tilfælde, hvor fokus har været at filme elevens tekstarbejde ved computerskærme, har det været vanskeligt at finde tid til at skrive noter, men den efterfølgende refleksion har været et meningskoncentrat af hændelsesforløbet. Noterne beskriver og reflekterer de forskellige samarbejdsforhold og udviklingen i dem gennem observationsperioden. I tilgangen til arbejdet med observationsnoter er der arbejdet i krydsfeltet mellem de observationer, som billederne ville opfange, og de observationer i klasseværelset, som kameraet afgjort ikke fangede. Bevidstheden om, at de to metoder producerede forskellige former for viden, har støttet analysen og fortolkningen af hændelserne. I forskningsprocessen har observationsnoterne været en uvurderlig ”ekstraviden” om elevernes tekstpraksis, idet refleksionerne både har understøttet, men også i visse tilfælde ”punkteret” videokameraets data.

Det kvalitative forskningsinterview er en særlig form for samtale, der har til formål at forstå temaer og meningstilblivelse i interviewpersoners hverdag set fra de interviewedes eget perspektiv (Kvale, 1997). Interviewet er temaorienteret, beskrivende og sigter mod at forstå, hvordan den interviewede forstår et givent fænomen. Interviewformens epistemologiske sigte er en fænomenologisk tilgang til aktørers viden om eller mulighed for at give udtryk for, hvad der giver mening for vedkommende i forhold til et bestemt fænomen. Kvale definerer forskellige typer af interviews, der spænder fra åbne til mere lukkede eksempler på spørgsmål og spørgeteknikker. Der findes også forskellige typer af interviewspørgsmål, som tilsammen giver et repertoire af spørgsmål, som kan bruges i forskellige sammenhænge (Kvale, 1997).

Det semistrukturerede interview har været den primære interviewstrategi i denne afhandling, idet en interviewguide og en række spørgsmål har været afsat for mine samtaler med lærere og elever. Interviewguiden betød, at et vist fokus blev opretholdt i interviewene, men der var også interviews, som kørte af sporet. I relation til denne problematik har det betydning, hvilken type spørgsmål man stiller i interviewet. Fx lærer man ikke at genfortolke eller konkludere på elevsvar, men i stedet få dem til at uddybe ved eksempelvis at nøjes med et ”ja” eller et ”fortæl mere”. Interviewguiden afspejler, at der har været stillet mange indledende spørgsmål i interviewene, som ikke følges op af mere sonderende spørgeformer. Samtidig er det interessant at se, hvordan dette ændredes igennem de to cases. Det skete dels fordi forskningsspørgsmålet skærpedes, og dels fordi mine spørgsmål blev stadig skarpere. Dette afspejles konkret i forhold til elever og interviewers samlede taletid (Fairclough, 2002). I starten taler jeg i lange sammenhængende sætninger, mens samtalerne senere i højere grad er elevstyret og kun understøttet af mine nik og korte sætninger. Et andet tema, som ofte nævnes i forskningslitteraturen, er elevens ønske om bevidst eller ubevidst at behage interviewerens med gode svar. Mit materiale viser helt modsat, at eleverne optræder med en næsten skolet, kritisk attitude til de spørgsmål, jeg stiller, hvilket er ret interessant i forhold til samtalekultur i klasseværelset i øvrigt.

Interviewene er anvendt mindre i analyserne end først tænkt. Det skyldes, at mange af elevinterviewene handler om elevernes brug af medier i uformelle læringsrum. Det er et perspektiv, som nok var interessant, men som aldrig var i centrum for min forskningsinteresse. Men det skyldes også, at undersøgelsen i forløbet tog et spor, som i nogen grad forlod det fænomenologiske til fordel for det diskursanalytiske blik på praksis. Analyserne blev i højere grad baseret på de videoobserverede klasserumsinteraktioner samt elevens refleksioner og handlinger i det konkrete tekstarbejde. Dermed skete der reelt en overskridelse af det, som informanterne selv kunne nikke genkendende til, og elever og læreres meninger og bevidsthed blev i mindre grad afsat for afhandlingens centrale analytiske fokus, pointer og konklusioner. Det vil jeg drøfte betydningen af i

afhandlingens konklusion. De mange elevinterviews har imidlertid ikke været spildte, fordi de giver et indblik i, hvad elever efterfølgende har tænkt om brugen af læremidler og danskfaget, hvilket har frembragt forklaringer og meningskonstruktioner, som er vigtige medproducenter i de præsenterede analyser.

I kvalitativ forskning er dokumentindsamling en ofte benyttet teknik (Järvinen, & Mik-Meyer, 2005). Forskning i dokumenter lægger som vist op til diskursanalytisk tekstforskning, ofte med udspring i en interaktionistisk tradition. I casene blev forskellige dokumenter indsamlet med henblik på at opnå en helhedsforståelse af lærerens didaktiske kompetence. Men det viste sig senere, at dokumenter fra undervisningen er uhyre situative, og at mikroanalysens fokus på få hændelser betød, at langt de fleste dokumenter var mindre interessante i analyseprocessen. Det skyldes også, at de tre læremidler i sig selv var de mest interessante dokumenter i de to casestudier. En sidste forklaring er forskellen på den etnografiske forsknings interesse for alle feltets dokumenter og casestudiets interesse for de særlige dokumenter, som aktualiserer det specifikke område, man undersøger.

På et tidspunkt eksperimenterede jeg med videodagbog konkretiseret ved, at udvalgte elever fik et kamera med hjem som en slags registrant. Ideen var at ”kamera-med-hjem-metoden” ville give et indblik i læremidlers betydning i det uformelle læringsrum. Reelt oversteg de praktiske og etiske udfordringer det egentlige udbytte, og denne observationsteknik måtte opgives. Sluttelig gennemførtes en spørgeskemaanalyse, som er blevet brugt til at pege på helt konkrete informationer om elevernes læsning af lektier i relation til *Grundbogen* (2005). Spørgeskemaerne var lukkede og medførte en faktisk indsigt i elevens måde at bruge læremidler på derhjemme, men jeg har ikke efterfølgende kunnet bruge materialet.

Endelig spiller kommunikative, organisatoriske og sociale kompetencer en afgørende rolle, når man laver empirisk forskning i en uddannelseskontekst. Mens arbejdet pågår, har det stor betydning, at relationerne mellem elever, lærer og forsker er gode, hvilket de ikke nødvendigvis altid er. Når lærere indvilliger i at deltage i en undersøgelsesperiode så lang som min, vælger de at fremvise deres daglige praksis, som i de to cases var forbundet med stor faglig stolthed og glæde. Samtidig er det for selv den mest erfarne lærer et pres konstant at have en tredje person til stede i klassen, som oven i købet registrerer alt, hvad der siges og gøres med kamera og pen. Det kræver, at læreren har en stor faglig selvtilid, og gensidig respekt må så at sige genforhandles, hver gang læreren låser op til et klasselokale, eleverne indtager deres pladser, og observatøren stiller sit kamera op. Eleverne optræder på videooptagelserne i flok og lejlighedsvis også enkeltvis. Også her må der arbejdes med relationen for at bibeholde et godt og tillidsfuldt forhold. I langt de fleste tilfælde er det lykkedes at etablere tillid og respekt omkring lærere, elever og forsker. Når det enkelte gange er mislykkedes, har det ofte været i situationer, hvor lærerne tidsmæssigt har været så presset, at brugen af læremidlerne måske har spændt ben for andre projekter, eller min brug af kameraet på en uheldig måde har intimideret eleverne i deres tekstpraksis.

4.3 Bearbejdelse af data

Bearbejdelse af datamaterialet foregik i efteråret 2006 og foråret 2007 i en dobbeltproces mellem artikelskriveri og transskription. I arbejdet med at skrive kortere afgrænsede artikler om dele af undersøgelsen var det nødvendigt at smugkikke i materialet i en proces, hvor jeg lidt tilfældigt hentede ”klumper” ud af det empiriske materiale³⁸. Senere i processen blev det nødvendigt at

³⁸ Arbejdet med empirien afstedkom flere artikler, som er anført i litteraturlisten.

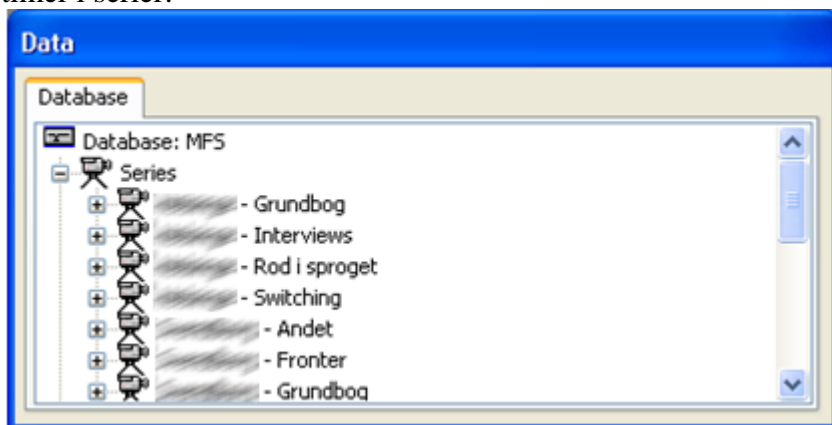
foretage mere systematiske refleksioner over de udvælgelseskriterier, som skulle lede frem til de specifikke hændelser, som skulle danne baggrund for analyserne af elevernes tekstpraksis.

Et indgående kendskab til, hvordan elever og lærere greb arbejdet med læremidlerne an, var det vigtigste datamateriale at få frem. Der var derfor ingen vej uden om et omfattende transskriberingsarbejde, som var afgørende for den efterfølgende kodning (Gee, 2006)³⁹. I transskriberingsprocessen lærer man materialet at kende, og jeg mener, at måden, man vælger at transskribere på, indeholder en begyndende analyse og fortolkning. I forhold til transskriberingen af den enkelte tekst, har jeg været loyal mod det, elever og lærere faktisk sagde, idet aktører altid skal kunne genkende og til en vis grad også sympatisere med ytringerne (Kvale, 1997).

Jeg har ikke fundet det nødvendigt at transskribere suk eller indåndinger, og jeg har transskriberet det talte sprog til skriftsprog. Følgende konventioner og forkortelser er fulgt i transskriberingen af materialet:

Uf	markerer, at det ikke har været muligt at høre, hvad eleverne og læreren sagde
TR	markerer, at studentermedhjælper har transskriberet hændelsen
Stephanie	markerer elevens navn – elevernes navne er ikke anonymiserede
MARIE	navne med versal markerer, at det er lærere eller mig, som interviewer
Flere	markerer, at flere taler samtidig
Nogen	markerer, at det ikke er muligt at identificere, hvem der taler
” ”	markerer, at den talende lærer eller elev citerer eller spiller en anden
<u>Lyd</u>	markerer, at der benyttes lyd for at vise/sige noget
<i>Kursiv</i>	markerer, at jeg tilføjer opklarende bemærkninger til observationen.

Transskriberingen er foretaget i programmet *Transana*, som er designet til transskribering og kodning af videomateriale⁴⁰. Programmet bidrager med en elektronisk systematisering af materialet, så de enkelte hændelser kan knyttes til de konkrete nøgleord. I et kartotek placerede jeg de enkelte timer i serier:

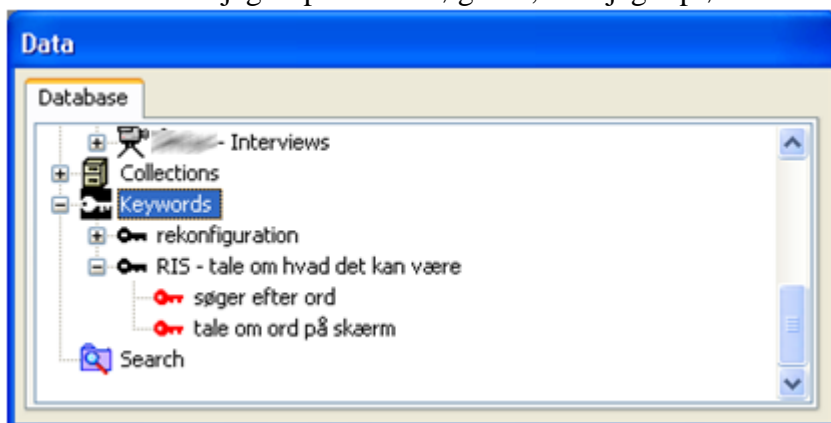


Billede 1: Serier af søgeord

³⁹ Selve transskriberingsprocessen er sej, og det kan forekomme som det rene tidsspilde at bruge så meget tid på at se, lytte til og nedskrive alt, hvad eleverne siger og gør.

⁴⁰ *Transana* er (var) et gratis transskriberingsprogram, som med den rigtige type hardware har været en stor støtte i arbejdet med at få temaer og mønstre frem i materialet. Programmet indeholder en omfattende og forholdsvis brugervenlig manual, som beskriver de forskellige muligheder, programmet giver adgang til. Programmet er i øvrigt ikke længere gratis. Lokaliseret den 1. august 2008 <http://www.transana.org/>

Dernæst kobled jeg klip med de søgeord, som jeg afprøvede undervejs i arbejdet:



Billede 2: Nøgleord

Dette arbejde viste sig særlig frugtbar, fordi programmet organiserede de forskellige søgeord og ideer, som jeg fik undervejs i transskriberingsprocessen. Men *Transana* viste sig også at være et noget statisk program, som ikke helt kunne indfri mine forventninger til præsentationen af et dynamisk datamateriale. Mit mål har været at tage læsere med ind i klasseværelset for her at give et detaljeret indblik i de to klassers arbejde, men da *Transana* ikke kan sammenstille billede og tekst, måtte der udvikles nogle standarder eller modeller, som kunne synliggøre undervisningens dramaturgi og læremidlets betydning i forbindelse hermed. Jeg har brugt følgende komposition i min fremstilling af bilagsmaterialet:

- præsentation af læremiddel – som viser layout, opgaveformuleringer m.m.
- uddrag fra observationsnoter – som viser, hvad jeg umiddelbart skrev ned om de enkelte hændelser i situationen
- klasserumskoreografi – som giver indtryk af, hvordan klasseværelset så ud, og hvordan eleverne sad
- lærerens introduktion – som giver en forforståelse af, hvad eleverne skal gøre
- forløbsmodel – som viser den samlede undervisningstime, hvori de undersøgte hændelser foregik
- elevernes arbejde med stoffet – som er kernen i arbejdet med analysen
- elever og læreres evaluering af læremiddel som en afslutning på arbejdet med læremidlet.

Det har samtidig været nødvendigt at foretage præcise afgrænsninger af datamaterialet for at komme frem til studiet af elevers tekstpraksis med læremidler. Jeg anser udvælgelsen af hændelser til analysen for den vanskeligste delproces i arbejdet med empirien, fordi det er i denne fase, jeg for alvor indså, hvor meget dokumentation et begrænset antal empiriske fund indbefatter og kræver.

Den endelige udvælgelse foretog jeg på mit andet studieophold i januar 2007 efter samtaler med de vejledere, som var stillet til rådighed på Institute of Education, London⁴¹. Mine vejledere havde forskellige indfaldsvinkler til, hvordan man samler og koder et empirisk materiale⁴². Med god

⁴¹ I stedet for at arbejde med ”time” eller ”modul” vælges hændelsesforløb, idet det ikke er skolens inddeling i timer, som bestemmer, hvilke empiriske manifestationer der skal indgå her.

⁴² For at skitsere, hvor forskellige synsvinkler der kan være i forhold til, hvordan man koder empirisk materiale, vil jeg give et eksempel fra mit studieophold i London, som skulle klæde mig på til at vælge kriterier for udvælgelse af hændelser i det store materiale. Professor 1 sagde, at materialet skulle kodes i forhold til bestemte søgeord, så mønstre opstod som begyndende tolkningsnøgler, dvs. en etnografisk forskningsmetode. Professor 2 sagde, at sampling er at

støtte fra forskellige samtalepartnere valgte jeg endeligt forskellige hændelsesforløb ud fra to hovedkriterier:

- De udvalgte hændelsesforløb skulle indeholde undervisning med alle tre læremidler i begge cases
- De udvalgte hændelsesforløb skulle repræsentere en typisk time/modul i den pågældende klasse set i forhold til arbejdsformer, lærerens pædagogiske tilrettelæggelse samt elevernes tekstpraksis.

Udvælgelsen af de enkelte hændelser blev foretaget efter tre kriterier:

- Enkelthændelser skal bestå af en eller flere elever, der arbejder med danskrelaterede, faglige kompetencer, dvs. at tale, skrive, læse, lytte og at se med afsæt i det pågældende læremiddel
- Enkelthændelser skal have danskfagets områder som væsentligste omdrejningspunkt, dvs., at hændelser i frikvarteret ikke er interessante i denne sammenhæng
- Enkelthændelser skal bestå af hændelser, hvor lærerens situering af læremidlet og instruktion til eleverne er så veldokumenteret, at forudsætningen for elevernes tekstarbejde er tydelig.

Udvælgelseskriterierne indeholder et overfladeniveau og et mere dybtliggende niveau. Valget faldt på seks undervisningstimer, som på et overfladeniveau blev beskrevet i forhold til, hvornår de var optaget, forløb (resume) samt form- og indholdsmæssige forhold ved den enkelte time. Derefter begyndte et mikroskopierende arbejde med at vælge de enkeltstående hændelser, som både var interessante at undersøge i forhold til den enkeltstående time og i forhold til de observerede timer som helhed. I den proces viste det sig afgørende, at jeg havde transskriberet hele materialet, fordi det muliggjorde et fokus på, hvordan hændelser kunne ses i sammenhæng med det, elever gjorde, og det, de sagde⁴³.

Med baggrund i MASS-modellen bliver det muligt at undersøge hændelser i forhold til, hvordan mening situeres, og mønstre skabes. Dette relateres til den lokale situerede ekspertise, som elever opbygger i deres tekstpraksis. Ud af det beskrevne kodnings- og systemiseringsarbejde voksede de temaer og mønstre, som senere blev til de tre analyser af elevens læremiddelbrug. Hvordan det mikroskopierende analysearbejde samler sig til meningskomplekser i en vekselvirkning mellem at gennemse datamaterialet mange gange og forskellige skriveprocesser er vanskeligt at dokumentere.

Jeg skrev referater af det, jeg så og hørte, og lavede analyseforsøg på analyseforsøg for at finde frem til de områder i hændelserne, som belyste afhandlingens problemstilling. Det vanskeligste i denne proces var at finde en udsigelsesform, som netop *ikke* bredte min forskningsproces ud, men trak det vigtigste frem i form af et læsbart produkt.

4.4 Kritik af undersøgelsens metodevalg

Transformationsprocessen fra rå videooptagelse til data, hvor billede og tekst synkroniseres, løsriver det oprindelige empiriske dokument fra situationen. Det videomateriale, som benyttes i

bruge de klip, som fortæller noget om det, man vil vise noget om. Professor 3 sagde, at alle klip er interessante, og at alle klip kan bruges til noget, dvs. en meget "grounded" tilgang til sampling. De forskellige synspunkter repræsenterer tilgange, som alle kan bruges, når man er bevidst om, hvilke konsekvenser og valg man træffer i forhold til de forskellige måder at arbejde på.

⁴³ De seks hændelser varer alle mellem tre og syv minutter. Arbejdet med bilagsmaterialet afspejler de valg, der er taget for at komme frem til de konkrete analysetekster. Samtidig har jeg ikke ønsket et for omfattende bilagsmateriale, og det har derfor været nødvendigt at reducere og forenkle de data, som analysen tager fat på.

analyserne, repræsenterer en verden, som synes virkelighedsnær og ”objektiv”, men som i valg af vinkel, fokus mv. er konstrueret efter nogle særlige kriterier, som dels er begrundet i forskningsspørgsmålets erkendelsesinteresse, dels også må begrundes med, hvad der kunne lade sig gøre i situationsteksten.

Jeg anser derfor transskribering af videomateriale for at være en forholdsvis radikal rekonstruktion af den sociale interaktion, som nok får levende billeder til at ”stå stille”, men som også radikalt ændrer ved det oprindelige empiriske dokument. Samtidig åbner brugen af visuel, empirisk materiale for en problematisering af teknologiers anvendelsesmuligheder i forskning. Erfaringer fra undersøgelsen viser, at teknologier er kreative værktøjer i indsamlingsfasen, som muliggør stor vitalitet i forskningsprocessen, fordi man kan genkalde sig atmosfærer, stemninger, tidsforløb, faglige og sociale attituder vedrørende, hvem der sagde hvad til hvem, hvornår og hvordan.

Samtidig er videooptagelser afgørende i analyser af gestiske udtryk og kropslige positioneringer i relation til de undersøgte læremidler. Men det analytiske arbejde forsimples ikke, fordi man arbejder med videooptagelser, og som det gælder for andre indsamlingsmetoder, finder man ud af, at det handler om at træffe beslutninger, inden man tænder for kameraet:

Making any film or videotape involves sampling decisions, of which the most obvious are when to turn the camera on and off and where to point it. Any audiovisual record is an incomplete document of what actually happened, even though a continuously shot film or tape is a more complete record than the participant observer’s field notes.

Decisions about what to record and how to record it, then, are not neutral. They are research decisions that should be informed by the overall conduct of participant observation in the study (Erickson, 1992:207).

I forlængelse af dette findes der en særlig tradition for visuel antropologi, som i disse år vokser støt, men som jeg ikke var tilstrækkelig bekendt med i forbindelse med dataindsamlingen. Inden for denne tradition arbejdes der med indsamlingsteknikker, som i høj grad ligner dem, jeg har benyttet, og som jeg i en teoretisk ramme kunne have haft gavn af et større kendskab til. Jeg kunne eksempelvis have orienteret mig i den hastigt voksende amerikanske litteratur om visuel antropologi eller benyttet forskellige net-referencer (Pink, Sarah, 2001, 2006). Ikke desto mindre har den multimodale tilgang givet mig analyseværktøjer, hvormed det visuelle datamateriale har kunnet analyseres. Samtidig har den mikroetnografiske tilgang betydet et fokus på synlige aktiviteter, som ellers ikke tillægges stor betydning i den tekstpædagogiske praksis (Jewitt, 2006).

4.5 Sammenfatning

Den kvalitative klasserumsforskning danner baggrund for de metodevalg, som er taget i forhold til undersøgelsen af elevers arbejde med læremidler i dansk. Den kvalitative undersøgelses relevans kan begrundes med et unikt indblik i, hvad der er særegent for en gruppe elevers måde at interagere i den sociale kontekst og positionere sig på i forhold til tekstpraksis i dansk. Den kvalitative undersøgelse er ikke suppleret med kvantitative undersøgelser, men hvis det havde været tilfældet, ville en undersøgelse af læremiddelbrug i en bestemt region have været en oplagt mulighed.

Forskningsdesignet er bygget omkring to casestudier af to 1. g klassers arbejde med tre udvalgte læremidler. Forskning i klasserumsinteraktion og undersøgelse af elevers udvikling af faglige kundskaber kalder på et fleksibelt undersøgelsesdesign, som kan følge elevers tekstpraksis over tid i den kontekst, hvor disse praksisser normalt finder sted. Tre læremidler blev valgt til undersøgelsen en bog, en film og et digitalt sprogmateriale for at afdække, hvordan elever arbejder med områder af

danskfaget i forskellige medierede tekstpraksissituationer. To skoler med forskellige geografiske og kulturelle karakteristika blev valgt samt to lærere, der begge er fagligt dygtige og samtidig har stor erfaring med danskfaget. Dataindsamlingen foregik ved deltagerobservation, henholdsvis med video og observationsnoter skrevet af forskeren selv, samt interviews med elever og lærere. Indsamlingen resulterede i et omfangsrigt datamateriale, som efterfølgende er bearbejdet i bilagsmaterialet og i de tre analyser, som følger i de næste kapitler.

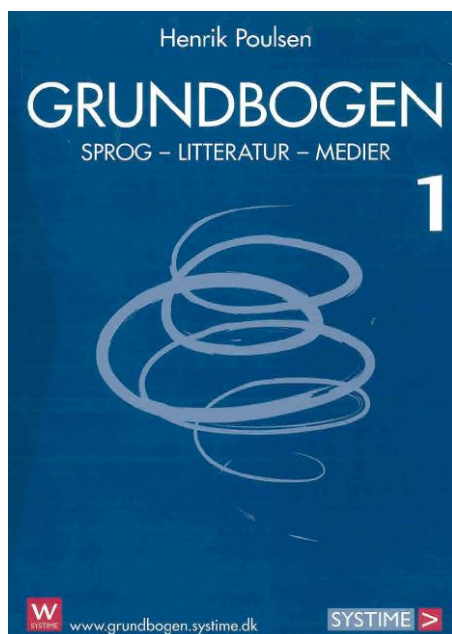
Kapitel 5 **Analyse af Grundbogen**

5.1 Materialitet

5.1.1 Det umiddelbare indtryk af læremidlet

Når man tager *Grundbogen* (2005) i hånden, sker det ikke uden en vis tyngdefornemmelse, der er nemlig tale om et læremiddel på 250 sider, alle tætskrevne og med skrifttype 10. Det er dermed ikke noget lille værk, forlaget Systime har planlagt som danskfagets flagskib i forbindelse med reformen 2005. Lægger man dertil bind 2 og 3, som er udgivet med henblik på, at gymnasieeleverne skal have en ny bog og et nyt fokus ved hvert studieårs begyndelse, har vi altså over 700 siders danskfag – om sprog, litteratur og medier! Når man gennembladrer bogen mere ekskursivt, får man indtryk af, at siderne indeholder rigtig meget tekst, men også, at modeller og billeder får lov til at få relativt meget plads. Umiddelbart er der altså tale om en ”teksttung” bog til dansk, men det virker også som om, der er tænkt i at opløse teksten med andre modaliteter end skrift.

Læremidlets forside er der ikke meget spræl i, når man tænker på, hvordan andre læremidler forsøger at fange deres læser med fuld knald på farveladen og ofte også med en række farvestrålende opslag. Med sit dybblå omslag signalerer *Grundbogen* dermed at være en seriøs studiebog, hvor der skal arbejdes med sagerne. På forsiden findes også Systimes hjemmesideadresse samt hele to Systime logoer, så man er ikke i tvivl om, hvor læremidlet er udgivet, og at forlagene flittigt bruger deres produkters forside som reklamesøjle.



Billede 3: Forside Grundbogen (2005) Forlaget Systime Bilag 1

Bogstaverne på forsiden er sat med enkle og letlæselige typer, Henrik Poulsens navn står øverst, mens *Grundbogen* står øverst midt for med de største typer på siden. Midt på er der en spiral i lyseblå, som for elever ikke umiddelbart giver associationer til læremidlets titel, eller til andre ting på forsiden, så for dem er der tale om en rimelig abstrakt model eller figur. For læreren giver den spiralistiske model velkendt mening, men da den ikke er ledsaget af nogen form for tekst, kommer det igen an på de konnotationer, læreren møder modellen med.

På bagsiden kan man læse, at *Grundbogen* bind 1-3 er en sammenhængende fremstilling af det faglige stof i dansk i stx, og at de tre emneområder: Sprog – Litteratur – Medier ses under én synsvinkel som tre sider af samme sag – som der står: ”Litteratur er støbt i sprog og svøbt i medier” (bagsiden, *Grundbogen*). På den måde får forfatteren fra start anlagt en synsvinkel på danskfagets tre genstandsområder, en vinkel, som også rækker ind i signalordene på bogens bagside: fremstillingen er progressiv, står der og: ”I en spiralistisk bevægelse fra den enkle medietekst til den komplekse medietekst opbygges den faglige kompetence gradvis” (bagsiden, *Grundbogen*). Allerede her får man fornemmelsen af, at indholdsvalget og det eksemplariske princip får betydning for, hvordan og om denne progression lykkes.

Der er flere grunde til, at forlaget satser på et stort samlet trebindsværk ved starten af reform 05. Den væsentligste er, at det sproglige område er stærkt profileret i stx, og at man har set en mulighed for at producere læremidler, der kunne udfylde den mangel. Man har altså været optaget af, hvordan man kunne finde det rette niveau, og selvfølgelig også af, hvordan man kunne tjene penge ved netop at gøre værket til et trebindsværk: som lærerne så (forhåbentlig) ville blive glade for. Med andre ord har vi at gøre med et læremiddel, hvis intention allerede på de første sider er at kunne opfylde elever og læreres behov for - smalt set - læremidler til at løbe en ny reform i gang og - bredere set - viden og kundskab, der kan danne baggrund for danskfagligt arbejde i alle gymnasiets tre år. Det er et stort løfte – en stolt ambition, og den ligner mange af de andre ambitioner, som forlag har den også i grundskolen at lave læremidler, som er helhedsorienterede og dækkende for alle fagets områder. Derfor bliver det interessant at se, om det lykkes at realisere det ambitiøse projekt.

Grundbogen er m.a.o. et læremiddel, som man har forventninger til vil indeholde faglig soliditet, sikkerhed i fremstilling og kyndig formidling af det faglige stof. Ellers kan man vel ikke love sin læser, at man kan have danskfaglige kundskaber svarende til tre års skolegang i de tre bind? Hensigten er måske også at opdrage lærerne og vise dem, hvordan man kan tænke sig det sproglige fokus realiseret, ligesom en række efteruddannelseskurser var en af konsekvenserne, da den nye reform skulle implementeres, og et nyt stærkt fagligt fokus på sprog udrulles i gymnasiets danskfag. På den måde var hensigten med *Grundbogen* også at være et læremiddel, som læreren kunne støtte sig til i arbejdet med at implementere reformen.

Bogen består af tre dele, og man hæfter sig især ved bogens anden del, som omhandler de fire kulturelle kompetencer: at tale, at skrive, at læse og at lytte. De omtales som: ”Her er der ikke kun tale om væsentlige arbejdsredskaber i faget, men om kompetencer der er tæt forbundne med mulighederne for at blive aktiv borger i samfundet” (2005:5). Dermed rækkes der i forordet frem mod det liv, eleverne skal leve efter gymnasiet, og danskfaget står dermed i en større sags tjeneste, hvilket siger noget om dannelsessynet bag læremidlet. Det vender jeg tilbage i afsnittet om semiotik og aktivitet.

5.1.2 Læremidlets opbygning, struktur og tilgængelighed

Hvis man åbner *Grundbogen*, præsenteres man for fire hoveddele: *Sproget og verden*, *De fire kulturkompetencer*, *Litteratur – genrer og historie* og *Tekstantologi*. Det faglige stof er disponeret, så det sproglige stof fylder mest og er placeret først i bogen med 12-93 sider, mens kulturkompetencer omfatter siderne 98-132 og litteraturteori side 142-181. Endelig står tekstantologien fra side (186-239). Mediestoffet udfoldes i bind tre.

I del 1 *Sproget og verden* er stoffet centreret omkring sprog og viden. I tre afsnit om semantik, grammatik og pragmatik får eleven meta-faglige begreber at arbejde med. Hvert afsnit er båret af teksteksempler, der skal illustrere sprogets semantiske betydninger, fx en matematikopgave, der illustrerer sproget som et abstrakt system, eller indledningssekvensen fra *Fiskerne* af Hans Kirk. Senere skal vi se, at de litterære eksempler på sproglige fænomener er et kendetegn, som går igen overalt i læremidlet.

I del 2 er de fire kommunikative kompetencer: at tale, skrive, læse og lytte i centrum. En relativ fyldig introduktion til mundtligt og skriftligt sprog efterfølges af fire kapitler: *At lytte – sproget i øret*, *At tale – sproget på tungen*, *At læse – sproget på papiret* og *At skrive – sproget i fingrene*. De fire kapitler illustreres via billeder, figurer og modeller af værktøj til at arbejde med de fire kulturkompetencer, men kompetencerne i sig selv behandles i højere grad i forhold til modalitetsbrug.

I del 3 præsenteres elever og lærere for et afsnit om *Fakta & fiktionskonventioner, Genrer og litterær metode*. Her er en litteraturhistorisk opdeling - litteraturhistorien deles op i seks søjler: *Middelalderen* (ca. 1100-1400), *Oplysningstiden* (1700-1750), *Romantikken* (1800-1830), *Det moderne Gennembrud* (1870-1900), *Modernismen* (1950-1970) og *Millennium* (1990-2005). Hvert afsnit indledes med et tekstuddrag fra perioden.

Del 4 er en tekstantologi med tyve fiktive tekster og to faktatekster. De fleste er skrevet af kanoniserede forfattere eksempelvis H.C. Andersen og Herman Bang. De to faktatekster er Ulla Tørnæs' åbningstale: *Rejsen til Mars* afholdt ved Sorø-mødet i 2004 og Olaf Lagercrantz essay *Kunsten at læse og skrive* fra 1988.

Farve er et af de strukturerende principper i *Grundbogen*, som læseren kan navigere efter i forhold til tekstens komposition. Arbejdsopgaver i bogen er markeret med den samme blå, som er benyttet på bogens forside. Typisk for bogens layout er brugen af modeller, punktopstillinger (bomber) og de ret få billeder. Kursiv er brugt både til at markere titler fx *Gesta Danorum* (2005:99) og til at markere særlige ord fx *metakommunikere* og bruges også i en sætning som: ”I debatoplægget skal du stille spørgsmål til emnet og understrege *din* mening” (2005:112). Fed typografi markerer overskrift både i brødtekst og i tekstboks (2005:112). De fire hoveddele har en grøn forside. Forholdet mellem tekst og billede er, at der er mest brødtekst og ret få billeder. Den inkonsekvente brug af standardtekstmarkeringer i brødteksten i form af eksempelvis kursiv er vanskelig at forstå, fordi der ikke er noget i teksten, der differentierer fx en titel fra et teoretisk begreb.

5.1.3 Læremidlets indskrevne elev og lærer

Grundbogens mange peri-tekster om sprog, litteratur og medier kan man overordnet kalde for didaktiseret vidensfremstilling, og måden, fremstillingen er sammensat på, danner de forventninger, elever og lærere har til læremidlet. Tales der til eleven, læreren eller til en mere abstrakt indskreven læser? Taler teksterne ”kammeratligt” måske igen til eleven eller ”lærerfagligt” til læreren?

I *Grundbogen* mødes eleven af et ”vi” i vendinger som: ”vi arbejder logisk og leder efter strukturer” og et ”du” i vendinger som: ”Du kender sikkert godt den oplevelse at du har læst 10 sider, men faktisk ikke aner hvad der stod på siderne”. Læseteksten indkredser også et fællesskab og bruger vendingen ”os”: ”I resten af dette afsnit vil vi beskæftige os med hvordan vi skaber mening ud af det vi læser” (2009:115). ”Du”, ”vi” og ”os” markerer, at eleven skal læse, tænke og beskæftige sig med et pædagogisk design, som inviterer indenfor. Stemmen, der henvender sig til eleven, taler

aldrig ned til eleven, men taler til en ligeværdig person, som har krav på og forventning om en solid faglig formidling af stoffet. Ønsket om en ligeværdig kommunikationssituation stiller store krav til eleven om, at denne kan læse længere tekster på et højt abstraktionsniveau. Her slår læremidlets ønske om at være studiebog igennem, hvilket betyder, at der er mange sider med selvstændig læsning og langt mindre, der konkret skal undersøges undervejs i læsningen. Tilgangen fortæller om den elevtype, som bogen er skrevet til, nemlig en dygtig læser, der selvstændigt kan kombinere en række informationer, og som flittigt kan skrive noter.

Forordet indledes med et digt af Vagn Steen. Når forfatteren vælger at indlede sit forord med dette digt af Vagn Steen er det henvendt til læreren, ligesom det ”velkommen”, der indleder brødteksten først og fremmest et velkommen til den lærer, der har bestemt at benytte læremidlet. Fx kan de færreste elever nikke til en sætning som: ”Litteraturundervisningen fylder traditionelt godt op i gymnasiets danskundervisning.” eller: ”Udgangspunktet er, at litteraturhistorien betragtes som en konstruktion, der giver svar på stillede spørgsmål”. Normalt fremstilles den i én lang lineær fortælling, der er knyttet til forfatterskaber, ismer, ånds- og materialitetshistorie. I dette bind etableres et hurtigt overblik over tiden fra middelalder til millennium” (2005:6).

5.2 Semiotik

5.2.1 Læremidlets primær- og paratekster

Jeg skelner som vist mellem primære tekster, som er de tekster, læremidlet bringer i spil ”udefra”, dvs. især litteratur, billeder og paratekster, som er kundskabsformidlende tekster skrevet til lejligheden, fx adapterede tekster om sprog, tegninger af ting i en tekst, introducerende afsnit og eksemplificerende pointer. I *Grundbogen* er der overvejende paratekst, mens primærteksterne falder i mindre dryp gennem læremidlet og koncentrerer sig i tekstantologien. Der er opgivet tekstkilder og en liste over illustrationer på side 251-52, men det er kun litterære primærkilder, som figurerer her. De mange didaktiserede tekster har ikke resulteret i en litteraturliste, hvor den benyttede faglitteratur er oplistet. Det betyder, at læreren ikke har mulighed for at hente inspiration i de faglige kilder, som er brugt til den generelle fremstilling, samtidig med at en række faglige afgørelser så som valg af metode og sprog- og litteratursyn må læses ud af lærebogens primære fremstilling. En større metodisk forpligtigelse i forhold til tekstfremstillingen ville kvalificere lærerens arbejde.

Hvilke teksttyper findes der så i *Grundbogen*. Ja, det kommer i høj grad an på, hvilket afsnit og hvilket stofområde vi vælger at analysere. Fx er der tydelig forskel på afsnittet: *Semantik – Sprog og betydning og Pragmatik – Sproget i brug*. For at undersøge, hvordan de to afsnit kommunikerer forskelligt via deres valg af modaliteter, vil jeg i det følgende lave en sammenligning mellem de to afsnits måde at kommunikere på. I afsnittet *Semantik – Sprog og betydning* ses følgende peri- og epitekster:

Primær tekst	(40)			
Peritekster (side 12-47)	Faktaboks/ordforklaring (21) (25) (32) (42) (46)	Mellemrubrik (26)	Overskrift	Punktopstilling (32-33) (45)
Epitekster (12-47)	Opgaver (side 18-19) (28-29) (32) (34) (38) (39) (42) (47)	Illustrationer (21) (34) (36)	Billede (27) (37) (43) (44)	

I afsnittet *Pragmatik – Sproget i brug* ses følgende:

Primærttekst	Tekst (81) (91)			
Peritekster (side 74-96)	Faktaboks/ordforklaring (81)	Mellemrubrik (76)	Overskrift	Punktopstilling (75) (77) (78-79)
Epitekst (side 74-96)				
	Opgaver (77) (82) (83) (84) (92) (93) (96)	Illustrationer (80) (85) (87) (88) (92)	Billede (76) (84) (88) (89) (93) (94) (95) (96)	

Tabel 5: Grundbogens paratekster

I *Grundbogen* finder vi følgende eksempler på peritekster: forord, faneblad (helside med et stort 1-tal på). I afsnittet om *Sproget og verden* peges der på Louis Jensens tekst i en peritekst som lyder: ”En fortælling om verden”. Fortællingen *Verden* er skrevet af forfatteren Louis Jensen. Den handler om en mand, der tegner sin egen verden på et stykke papir” (2005:12). Det afsnit består af 7-8 sider og afløses af det næste afsnit, som hedder *Sproget i verden – Verden i sprog*. Afsnittet er ledsaget af et Klaus Høeck digt. I det første afsnit er der ud over overskrifter og den lille mellemrubrik ikke andre peritekster. Epitekster i afsnittet er opgaver, som jeg skal vende tilbage til senere. Der er benyttet en ramme som signal om, at der er begrebsafklaringer, fx forklares semantik og pragmatik i faktabokse – her bliver forklaringerne imidlertid for ”uboksede” til, at der er tale om ægte faktabokse. Der er også en tegning af, hvordan de umiddelbare sansninger af vores omgivelser omsættes i et sprogligt system.

Der er meget læsestof i *Grundbogen*, skemaet viser at faktabokse og ordforklaringer skaber forventning om, at bogen primært er en ”læsebog”, mens virkelighedsforankringen signalerer, at det er ved at læse, man får viden. På den måde er der tale om en *materialitet*, fordi skriftsproget dominerer i læremidlet og peger dermed på en særlig *organisering* og systematisering af viden og kundskab (Van Leeuwen, 2005).

Der er stor forskel på, hvilke modaliteter afsnittet om *Pragmatik – Sproget i brug* benytter sig af i forhold til afsnittet om *Sproget i verden - Verden i sproget*. Som de to afsnit fremstår, er der tilsyneladende mere brug for store mængder løbende tekst, ordforklaringer og punktopstillinger i afsnittet om *Sproget i verden*, mens der er brug for billeder og illustrationer i afsnittet om *Pragmatik*. De to skemaer giver os det overordnede indtryk, at begrebsafklaring og afgrænsning af et (nyt) område sker via verbalsprog, ordforklaringer og faktabokse, mens afsnittet om *Pragmatik* i højere grad er formidlet via billeder og illustrationer. Men der er også stor forskel på, hvad eleven skal lære i de to afsnit. Det første afsnit er en præsentation af det metafaglige sprog, som ifølge *Grundbogens* rationale skal på plads – så kan vi begynde at bruge sproget til noget – en meget klassisk akademisk tilgang til tilegnelsen af nye videnkategorier. Afsnittet om semantik er formidlet på en helt anden måde. Her er der langt flere konkrete eksempler på, hvordan forskellige typer af verbaltekst kan være med til at udvide et fagligt område. I det følgende vil jeg analysere to afsnit fra de to kapitler og give eksempler på, hvordan rytme, komposition, informationslagring og dialog er

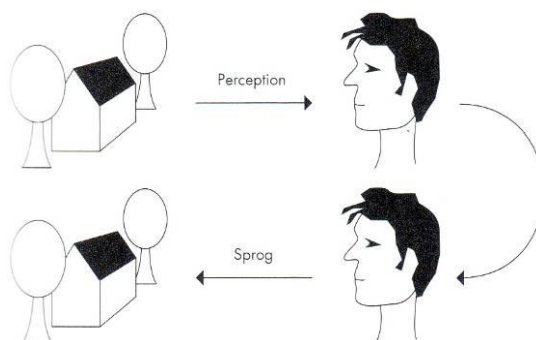
med til at afgøre, hvordan *multimodale udtryksformer* i lærebogstekster kan udformes og med hvilket resultat.

5.2.2 Eksempel 1 – Læremiddelteksten om metasprog

Grundbogens side 20 og 21 handler i den løbende tekst om, hvad vi bruger sprog til:

Vi bruger sproget til at tænke med og til at gøre vores sansninger af omgivelser til erfaringer og viden, som vi kan planlægge fremtidige handlinger ud fra. Sproget er en brugergrænseflade mellem dig og din omverden. Du hælder ord ud i verden, men du får også ord tilbage gennem ørene og øjnene (2009: 21).

På den næste side er der en illustration af, hvordan perception foregår



Model 10: Illustration *Grundbogen* side 21

Og under illustrationen står der: ”Der ligger et hus i ly af to store gamle egetræer”

De umiddelbare sansninger af vores omgivelser omsættes i et sprogligt system, som gør, at vi kan tale om og erkende verden” (2005:21).

Hvis man anlægger et elevperspektiv, kan passager som denne føles rimelig svær, i den forstand, at eleven skal have et rimeligt læse- og abstraktionsniveau for at følge med her. Der er ingen læseanvisninger, og spørgsmålet er også, om eleven er særlig godt hjulpet på vej af illustrationen.

I forhold til tekstens rytme er forgrundsmodaliteten skrift (dialog), mens illustrationen bryder rytmen og illustrerer tekstens indhold. Overgangen mellem skrift og illustration er interessant. Illustrationen har ingen overskrift, men underrubrikken markerer en slags peritekst til illustrationen. Eleven skal også læse teksten: ”Der ligger et hus i ly af to store gamle egetræer”. Kompositorisk er der altså ikke nogen overskrift, som markerer, hvad illustrationen illustrerer, og chancerne for, at eleven bare læser videre (fordi skrift er forgrundsmodalitet), er stor. Man kan også med begrebet om informationslagring se på, i hvilken grad illustrationen forankrer eller afgrænser tekstens indhold. Her lægger man mærke til, at begrebet perception ikke er en del af den løbende tekst og heller ikke er forklaret på siden. Dvs., på den ene side udvider illustrationen teksten, idet der tilføjes et begreb, som ikke står i teksten, men spørgsmålet er, om det for eleven giver mening, at denne udvidelse indfører et begreb, som ikke er forklaret. Et andet spørgsmål er, om eleven i sin betragtning af illustrationen kobler ”de umiddelbare sansninger” med *perception*. Perception forklares først fem sider længere fremme på side 25. Dermed kontrasterer illustrationen tekstens mening og samtidig tilføjes et nyt begreb, nemlig perception. Men der er ikke tale om et komplementært forhold mellem illustration og billede, dertil er det for vanskeligt med et helt nyt begreb brugt i en illustration.

Risikoen for, at eleven læser videre og opfatter illustrationen som et vedhæftet appendiks, er altså stor. Man kunne have forestillet sig en model, hvor fx sætningen: ”Der ligger et hus i ly af to store gamle egetræer” var skiftet ud med et eksempel, der tog udgangspunkt i teksten, så illustrationens hensigt, nemlig at konkretisere at sproget er et medierende værktøj, var tydeligere. Med udgangspunkt i fx: ”Sproget er en brugergrænseflade mellem dig og din omverden. Du hælder ord ud i verden, men du får også ord tilbage gennem ørene og øjnene” (2005:20) ville det være muligt at illustrere dette forhold på en måde, så eleven via illustrationen fik konkretiseret dette i en hverdagserfaring, som ikke indeholdt nye begreber, men som udsagde, hvad det vil sige at være sprogbruger.

Eksemplet viser, at det er vanskeligt i en stærkt skriftpræget tekst at finde de relevante overgange til andre modaliteter, som både illustrerer, men også udvider og konkretiserer de begreber, som teksten handler om. Samtidig støtter analysen af det skæve forhold mellem tekst og illustration i kapitlet om *Sproget i verden*. Afsnittet er skriftsprogsbaseret, og begreber udfoldes på en måde, så det er svært at få overgange til andre modaliteter i spil. Andre eksempler, som jeg vil nævne i den forbindelse, er side 25, som er en side indrammet af en tynd boks. Her forklares etymologi, kognitiv, kognition, mytologisk fortælling, perception, poetisk sandhed og verificere (2005:25). Alt sammen gode begreber at have med i læsningen af de foregående fem siders tæt skrevet tekst, men den elev, der ikke har den læsestrategi, at bladere igennem og danne sig et overblik over læsningen, inden man går i gang, er ikke godt hjulpet. Han eller hun vil ikke vide, at perception forklares fem sider længere fremme i bogen, og dermed er illustrationen ikke brugbar i dette tilfælde.

5.2.3 Eksempel 2 – Læremiddelteksten om *Sprog i brug*

I afsnittet om *Ords betydning – verden i et leksikon* ser vi en anden brug og sammenhæng mellem tekst og modalitet. Eleven har forud læst om *denotation* og *konnotation* og skal mod slutningen af kapitlet arbejde med det konnotative indhold og *association* som begreb. Udgangspunktet for det arbejde er *semantiske felter*, og den konkrete genstand er *æbler*. Først gives der et eksempel fra en matematikbog, hvor der peges på, at bestemte sproglige mønstre gør sig gældende for at skabe meningssammenhænge: ”lad os antage”, ”bevis herefter”. For nogen elever vil det allerede her stå klart, hvad et semantisk felt er, men for de elever, der har brug for et modalitetsskifte, kommer der yderligere en forklaring på, hvordan ”æbler” tilhører en semantisk gruppe. Der gives eksempler fra en kagebog, en beskrivelse af et golden delicious æble som sort og igen en illustration. Det er manden fra før, der er ikke nogen overskrift, men nederst er det forklaret, at: ”Et ord tænder vores fantasi. Vi forbinder ordet med et denotativt og et personligt bestemt konnotativt indhold, der bygger på vores erfaringer og erindringer” (2005:25). Og til allersidst får eleven en række billeder af æbler ledsaget af tekst om, at forestillingen om et æble beror på fremstillerens forestillinger om et æble. På billedet ser vi en opstilling af Cezanne, et naturalistisk foto af røde æbler på en gren, af forskellige æbler og endelig et andet maleri med æbler som motiv.

Hvis vi opsummerer de forskellige udtryk, eleven har haft mulighed for at forstå semantisk felt i forhold til, ser vi følgende:

- matematikbog
- et illustrativt teksteksempel
- en kagebogstekst, som beskriver æbler som en råvare
- en sorts beskrivelse af æblet golden delicious
- en illustration, der viser, hvilke associationer man kan have som menneske.

- to naturalistiske fotos og to malerier, hvor æbler indgår som forskelligt motiv (2005:35,37)

Herefter venter der eleven to sider med opgaver, hvor eleven med udgangspunkt i den foregående fremstilling skal arbejde med de forskellige eksempler omhandlende æbler. Opgaverne vender jeg tilbage til i min analyse af *Grundbogens* forslag til aktiviteter.

Fortolkningen af denne måde at fremstille viden om ords betydning vurderer jeg som motiverende for elevers lyst til at læse den løbende tekst (som jo binder de mange æbleeksempler sammen). Der sker en meningstilskrivning, når æblet fra at være en skriftsproglig ”ting” bliver til et fænomen i en række andre teksttyper, som tegnet illustration og endelig udtryk i forskellige fotografier og malerier. Hvis vi igen ser på rytmen i afsnittet om ”semantiske felter”, skaber de mange eksempler en række opbrud i teksten, som eksemplificerer og konkretiserer betydningen af semantisk felt. Kompositorisk er det stadig skriftsproget, som er forgrundsmodalitet, men i modsætning til det foregående eksempel skabes der en dynamisk vekselvirkning mellem skrift og andre semiotiske modaliteter som illustration og billede. De andre modaliteter uddyber den skrevne tekst på en måde, så eleven gennem sin læsning af den løbende tekst også kan foretage andre meningstilskrivninger. I forhold til Van Leeuwen kan der laves følgende skema:

Matematikbog (illustration i samme modalitet, men genreskift)
Et illustrativt teksteksempel (genreskift)
To naturalistiske fotos og to malerier med æblemotiv (visuel udvidelse)
Illustration, der viser, hvilke associationer man kan have som menneske (billedillustration)
Kogebogstekst, som beskriver æbler som en råvare (tekstillustration - genreskift)
Sortsbeskrivelse af æblet golden delicious (tekstillustration - genreskifte)

Tabel 6: Billed-tekst illustration (2005:35-37)

I forhold til *Grundbogens* modalitetsrepertoire var der oprindeligt også tænkt en webside hvor elever kunne logge sig ind og arbejde. Dette ville yderligere have betydet, at eleverne havde levende billeder at arbejde med også i teoretisk funderede afsnit.

5.2.4 To eksempler på virkelighedsforankring

Hvad er det, vi ser i forhold til de to eksempler på forskellige måder at formidle et stof? Hvilke teksttyper er på spil, og hvilken rolle kommer forskellige modaliteter til at spille for det samlede indtryk af, hvordan udtryk spiller sammen med det formidlede indhold?

Når der som i eksempel to refereres til fx matematikbøger, kogebøger, naturalistisk maleri og fotografi, præsenteres eleverne for en hverdagsagtig forståelse af verden, og jeg mener, at det lykkes via en række modaliteter at formidle noget ret abstrakt i en rimelig bred og konkret fremstilling af virkeligheden. Man kunne have inddraget en række andre sproglige tilgange, men de mange eksempler på, hvad konnotationer, semantiske felter og associationer er, giver en række tilbud om meningstilblivelse. På den måde mener jeg, at eksempel to – med de semiotiske modaliteter, som er til stede – er en vellykket multimodal fremstilling af et for mange elever svært tilgængeligt stof. Skriftsproget holder fremstillingen sammen og guider læsere frem mod nye ord og

begreber; de skriftsproglige eksempler får rytmen til at skifte og danner nogle andre tempoer i arbejdet med tekst, illustrationen, som på dette tidspunkt er genkendelig for eleven, parafraserer teksten, mens billedet af de fire æbler kontrasterer betydningen af begrebet association, understøttet af teksten, som stadig handler om dette.

Jeg har vist, at det første afsnit, eleven møder, indeholder en meget lang tekst, der kun er suppleret med ganske få andre modaliteter til at bryde den skrevne teksts monotoni. Man kunne ønske sig en større bevidsthed om hele kapitlets komposition, hvor figur 2 og 3 netop viser en stigende multimodal formidlingsfrekvens. Man kunne tænke sig det multimodale implementeret i alle afsnit, som en "eyecatcher", der får mindre læsestærke elever til at hænge på fra start.

Endelig er det også en ret typisk måde at arbejde med viden på. Først præsenterer man en række begrebsafklaringer ofte i et abstrakt og kompliceret sprog, dernæst skal det bruges til noget i efterstillede opgaver. Formidlingstraditionen peger her på en traditionel videnskabsformidling og på en akademisk fremstilling og formidling, som eleverne jo netop er kommet i gymnasiet for at lære og udvikle. Spørgsmålet er, hvilke elevtyper der vil være godt hjulpet af denne videnskabelige fremstilling, som ikke just inviterer til konkretiseringer i form af hverdagslige beskrivelser. Hvis man i det lys ser på hele kapitlets abstraktionsniveau, er der nærmest tale om en "omvendt progression". Der startes fra det meget abstrakte, hvorefter fremstillingen bliver mere og mere konkret og tæt på elevens hverdagserfaringer. Det rejser spørgsmålet om, hvordan progression skal være dels gennem de enkelte kapitler, dels gennem bogens samlede komposition og gennem de opgaver, der stilles undervejs. Det vender jeg tilbage til senere.

5.2.5 Viden og kundskabsforståelse i *Grundbogen*

Hvad er viden i det danskfag, som læremidlet præsenterer os for? Hvilke sprog-, litteratur- og mediesyn kommer til udtryk i forordet, i valg af primær, para- og intertekster? Hvilke metodiske overvejelser spiller ind i læremidlets valg og fravalg af pædagogikker? Opstår der sammenstød mellem forskellige kulturelle modeller eller videnregimer, som bliver tydelige i læremidlet? Som vist er det i forordet, man kan lede efter formuleringer, der viser, hvilke forventninger vi kan have til det fag- og dannelsessyn, der præger *Grundbogen*. Andre steder er analysefeltet de snit, som er valgt i den generelle fremstilling af fx litteraturhistorien for at finde de bagvedliggende fagdidaktiske valg, som er truffet.

Danskfaget er i *Grundbogens* forståelse både et kommunikationsfag⁴⁴, et litteraturfag og et sprogfag. En helhedsorienteret tilgang til danskfagets tre genstandsområder er forsøgt ved at sammenfatte, hvad der står i læreplan a om danskfagets genstandsområde med parolen: "litteratur er støbt i sprog og svøbt i medier", hvor de faglige kategorier lægges på alle tre stole. Det positive er, at medier ikke glemmes i denne måde at tænke på. Det mere bekymrende er måske, at danskfaget bliver "lidt af hvert" i bestræbelsen på både at gøre eleverne parate til at indtræde som kommunikerende borgere, og give dem litterær og sproglig (ud)dannelse. Dette helhedsorienterede fagsyn optræder eksplicit i forordet og lover at kunne understøtte undervisningen gennem alle tre år. Spørgsmålet er, hvordan det ser ud med progressions- og differentieringsmuligheder i læremidlet i relation til det forholdsvist høje sproglige niveau i *Grundbogen*.

Jeg vil undersøge de tre storafsnit og især koncentrere mig om de kulturelle kompetencer i del 2 og litteratur i del 3. Især del 2 om kompetence og metoder til at erhverve kompetencer er interessant,

⁴⁴ Mediedelen er en del af kommunikationsdelen i *Grundbogens* fremstilling.

idet området var centralt i forhold til formuleringerne i reform 2005. Men inden jeg går i gang, er det nødvendigt at undersøge, hvilke kilder – dvs. hvilke peri- og epitekster, der står til rådighed i afdækningen af læremidlets kundskabsforståelse.

5.2.6 Forordet – Læremidlets centrale peritekst

Generelt er der få epitekster i *Grundbogen*. Man bemærker, at der ikke er nogen lærervejledning, som eksplicit afdækker de overordnede fagdidaktiske og metodiske optikker, læremidlet er udformet i forhold til. Det betyder, at der ikke er et tydeligt fremlagt syn på danskfaget, samtidig med at der ikke er noget om hverken evaluering, differentiering eller progression. I fraværet af en lærervejledning spiller *Grundbogens* forord en vigtig funktion som teksten, hvor læreren får redskaber (om end de er få) til fagligt og fagdidaktisk at hæve sig over elevens niveau. De få undervisningsrelaterede begreber i forordet er der, hvor læreren og ikke mindst lærerens arbejde fremstår tydeligst. Man kan sige, at *Forordet* er dette læremidlets ultrakorte lærervejledning. Her er ikke nogen ekspliciteret fagdidaktik på banen, men ud af forordet kan læreren i et vist omfang læse, hvordan læremidlet ser på formidling af danskfagets kundskabsområder til elever og lærer. Endelig må vi huske, at traditionen i gymnasiet er at udgive læremidler *uden* lærervejledning, så forordet er den centrale epitekst henvendt til læreren.

Læremidlet henvender sig generelt til en lærertype, der er dygtig til at re-didaktisere teksten for eleverne. Læreren skal kunne differentiere teksten, så der er udfordringer til den indskrevne læser, som altså kan læse teksten og forstå den uden hjælp fra læremidlet til fx at etablere og aktivere forforståelse og læsestrategi. Men læreren skal også kunne angribe læremidlet fra den indfaldsvinkel, at ikke alle elever har kunnet fastholde læseteksten, nogen kan måske slet ikke læse så lang en tekst og har måske slet ikke forstået, hvad den handler om, eller hvad der var meningen med at læse den. På samme måde gælder det med evaluering og progression - læreren får ingen ideer til, hvordan der hen over året kan arbejdes med evalueringsformer eller elevprogression.

De mange læsetekster kan både læses af eleven og af læreren, med forskelligt udbytte naturligvis, men principielt er der ingen lærerhenvendt tekst, som uddyber læremidlets didaktiske tilgang til stoffet. Didaktikken ligger så at sige indrullet i læseteksten og i opgavernes udformning. Opgaverne iscenesætter i begrænset omfang lærerens undervisningsplanlægning, selvom han eller hun sandsynligvis er den, som arbejder mest intensivt med læremidlet. I *Grundbogen* er elever og lærere i princippet ligestillede i arbejdet med det faglige stof, men der tales primært til eleven, og derfor er *Grundbogen* langt hen af vejen elevens bog.

Læreren er tænkt som den, der gennemgår stoffet og generelt planlægger elevernes læring – men det er implicit, hvordan den rolle kan spilles i den daglige undervisning. Det opfatter jeg som et problem, især fordi *Grundbogen* jo vil være bogen, som kan bruges gennem et helt skoleår til alle fagets stofområder. Læreren har brug for ideer og didaktiske input til en tydeligere undervisningsrettet progression og evaluering og ikke mindst til, hvordan det faglige stof og de mange læsesider omsættes i konkret undervisning.

Man kan også spørge, hvilken slags undervisning læremidlet med sin henvendelsesform lægger op til? Det vil lærerens redidaktisering af bogen afhænge af, og der gives ikke mange didaktiske trædesten fra læremidlet til undervisning. Et gæt er, at eleven får et antal sider for, som læreren og eleverne taler om i undervisningssituationen, hvorefter der arbejdes med opgaverne i relation hertil evt. i grupper. Alternativt skal læreren selv gå ind og arbejde med det, eleverne har læst, og så åbne stoffet for eleverne.

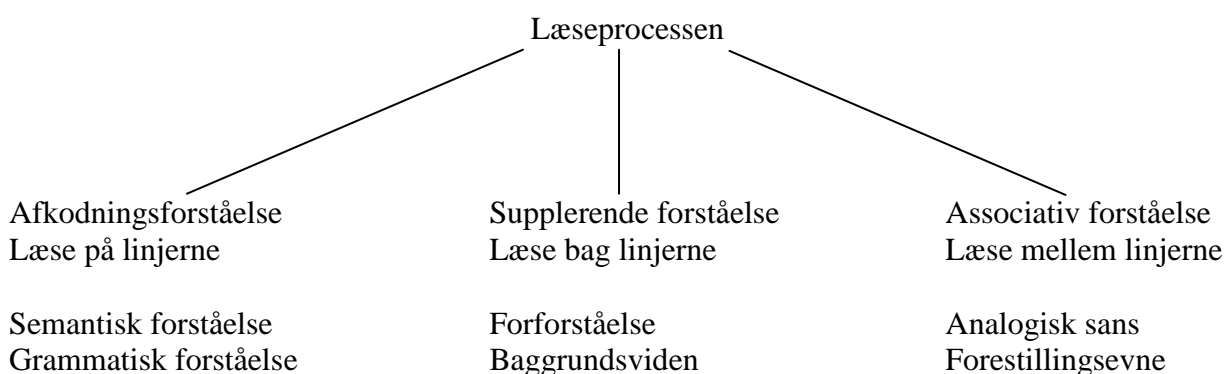
5.2.7 De fire kulturkompetencer

Når man bladere løseligt i del 2, som også markeres af en grøn side med et stort 2tal i en græsgrøn farve, er det umiddelbare indtryk, at her er modeller, en række overskrifter, få billeder og slet ingen illustrationer, som dem vi så i kapitlet om sprog. Poul Martin Møller citeres for følgende: ”Det ligger i sagens natur, at man i breve noget mere end i mundtlig samtale må tage sine søndagsklæder på” (Strøtanker, 1826, 1837) (2005:98). Igen ser vi, hvordan litterære citater (der jo er primærtekst) kommer til at fungere som paratekster. Og bemærk, at forfatteren kunne have valgt at skrive kulturteknikker, men skriver kulturkompetencer, som åbner for bredere kontekstuel tilgang, jf. kapitel 2.

Jeg vil her se nærmere på afsnittet omhandlende læsekompetence. Det er interessant, at der *er* et afsnit om læsning. Naturligvis har forlagene, der udgiver læremidler til gymnasiet, været opmærksomme på den fortsatte læsning, men i dette afsnit er det eksplicit, at læsning er en afgørende kompetence – også i gymnasiet. I kapitel 2 viste jeg med reference til Dagrund Skjelbred, hvordan gymnasiets læremidler generelt ikke indeholder læsestrategiske overvejelser. Men i dette kapitel *er* der fokus på netop læsestrategier og forskellige tilgange til læsning.

Allerførst præsenteres *læseligningen* og en forklaring på, hvad det helt objektivt vil sige at kunne læse – for at kunne læse skal man kunne afkode og forstå: *Læsning = afkodning x forståelse*. Derpå kommer en række afsnit med overskrifterne: *Inferens, Forforståelse, At læse på, mellem og bag linjerne, Læsekompetence, Automatiseret læsning, Læsemetoder*, samt *Faglig- og litterær læsning*. Alt sammen relevante overskrifter, som dækker de kategorier, man bør kende til som gymnasieelev, hvis man vil udvikle sig som læser og aktivt bruge de metoder og værktøjer, der er til stede. Fx er inferensbegrebet ikke et begreb, som benyttes i folkeskolens grundbøger, men fordi eleverne er ældre, er det oplagt at benytte sådanne begreber om læsning og læseprocesser. Dette peger på en generel ting i bogen, nemlig at man ønsker en kategori- og begrebsfremstilling så tæt som muligt på basisfaglige kategorier.

Der er ingen billeder i afsnittet – men en række modeller og figurer, som skal anskueliggøre teksten. Fx får eleverne disse begreber at arbejde med:



I forhold til udtrykket ændrer modellerne skriftens rytme. Den lange ubrudte skrifttekst afløses af en række mindre afsnit, som markeres af store overskrifter, hvilket manglede i afsnittet *Sproget og verden*. Spørgsmålet er, om eleverne indholdsmæssigt kan bruge modellen, eller om det er læreren, som skal forbinde de mange nye begreber, modellen sammenstiller? *Grundbogen* lefler bestemt

ikke for sine elever, heller ikke når det gælder en forklaring på, hvad det vil sige at have forforståelse, når man læser. Her er et eksempel på, hvorfor en tekst kræver forhåndsviden:

Hjælp! kan man godt tænke, når man som litterat i dag forsøger at orientere sig i de intense debatter om litteraturhistorieskrivning som foregår mellem ørene på en. Hvem der bare havde været George Brandes eller Vilhelm Andersen. Dengang var der ikke så meget palaver. Litteraturhistorien bevægede sig – på linje med historien – ligesom efter en snor (Marianne Stidsen, 2005:120).

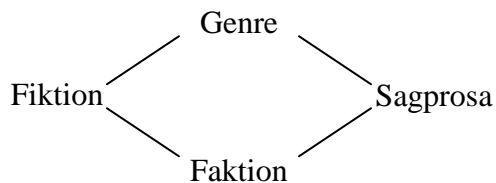
Vi ser igen, at epiteksten er hentet fra litteraturen, og at den intensive faglige diskurs er medreflekteret i læremiddelteksten. At kunne reflektere og vise kendskab til den *faglige* samtale om litteraturhistorien er et af målene med at have dansk i gymnasiet, og læreren vil med eksemplet kunne vise eleverne, hvordan en række forforståelser er påkrævet for at forstå teksten og dens ironi og overbærenhed i forhold til fx postulatet, om at: ”man skulle have været Vilhelm Andersen”. At den videnskabelige diskurs var enklere, da mænd skrev for mænd, og en hegeliansk tilgang til litteraturhistorie var intakt, er svært at formidle i kort form for elever i starten af 1. g, men ikke desto mindre fremstår det som en pointe, at forsøget gøres, og at det er en af danskfagets videnskabskvinder, som her får lov. Men det kræver en lærer, der griber muligheden, for ellers er det tvivlsomt, om eleven med dette citat forstår, hvad forforståelse er. Ligesom det kræver en elev, som har et højt abstraktionskompetenceniveau og kan forstå, hvordan litteraturhistorie er baseret på udvælgelse og konstruktion.

Generelt er der i afsnittet en række gode faglige modeller, som kan bruges både i danskfaget og i en række andre fag. De mange tilgange hænger sammen med ønsket om at gøre gymnasieelever metodisk bevidste. Det konkretiseres i modeller, der styrer skriveprocesser, modeller, der viser det taksonomiske princip, og et oversigtsskema over forskellige læsestrategier. De mange modeller sætter Skjelbreds undersøgelse i perspektiv, fordi der netop inddrages læsestrategier i arbejdet med kompetenceudvikling. Man får også en forventning om, at læsestrategier og metakognition vil slå igennem i *Grundbogens* opgavedidaktik.

Enkelte upræciseder bliver der dog plads til. I forhold til arbejdet med kulturkompetencer skriver forfatteren at: ”vi lærer det mundtlige sprog gennem efterligning. Siden lærer vi det skriftlige sprog” (2005:100). I nyere og nyeste forskning inden for skriftsprogstilegnelse tænkes tale- og skriftsprogstilegnelse ikke som to adskilte processer, men som tilegnelser, der foregår samtidig, fordi der som udgangspunkt ikke behøver være tale om mere abstrakte sproglige strukturer i skriftsprog end i talesprog. I den forbindelse er det også påvist, at det sociokulturelle miljø får afgørende betydning for elevens læsetilegnelse (Liberg, 1997).

5.2.8 ”Det litterære”

Indledningsvis er det vigtigt at fastslå, at *Grundbogen* arbejder med litteraturhistorie, dvs., det er et litteraturhistoriesyn, der spejles – og mindre et mere generelt litteratursyn. De første afsnit omhandler et genreoverblik mere generelt – her kan det undre, at *faktionsbegrebet* får lov til at smutte med. I dag taler man overordnet om *blandingsgenrer*, ligesom det også er sjældent, at man ser begrebet *sagprosa*. I stedet bruges faktatekster eller andre begreber (Fibirger, 2006). Noget kunne tyde på, at blandingsgenrer er en mindre vigtig del af den faglige fremstilling i dette bind. Som illustration er der en bragt en reklame for et energiselskab, som eleverne skal forholde sig til for at få fakta- og fiktionskompetence. I det hele taget er der grund til at være kritisk over for brugen af begreber i afsnittet. Med overskriften *Den faktiske eller fiktive virkelighed* bringes bl.a. følgende model



Model 12: Den faktiske og den fiktive virkelighed, Grundbogen:142

Dernæst kommer der læsesider om de fire storgener (side 148-155). Teksten indeholder grundlæggende genrebestemmelser og er rettet mod de litterære storgener – men som en sidste genre er essayet valgt pga. genre's litterære rødder. Lidt pudsigt, at essayet behandles som den eneste "semi-litterære" genre, men måske skyldes det genre's magtfulde placering i danskundervisningen.

Den sidste del omhandler litterære metoder (side 156-160). Eleven får en kort gennemgang af motiv, tema og budskab, og dernæst præsenteres en række metodiske læsninger: nykritisk, historisk, biografisk, ideologikritisk, postmoderne og læserorienteret. Sidst i hvert metodeafsnit findes en kort læsning af Herman Bangs *Gennem Rosenborg have*. Det er en god og funktionel måde at få forskellige metoder gjort konkrete på og er en overskuelig måde at få eleverne til at se forskellige vinkler på teksten. Alt i alt fremstår kapitlet som en traditionel gennemgang af gener og metoder til arbejdet med litteratur, lidt ude af trit med de begreber, der bruges en række andre steder om blandingsgener. Den mangelfulde åbning ind til det udvidede tekstbegreb gavner nok ikke læsning af de mange reklamer, men det kan jo være, at denne begrebsafklaring er reserveret afsnittet om medier i bind 3.

Det funktionelle går igen i fremstillingen af litteraturhistorien og arbejdet med perioder. Man kan læse kronologisk, som det fx sker her, men man kan også vælge fx en formmæssige tilgang til arbejdet med litteraturens historie (Nyord, 1999). Hvis man vælger at arbejde kronologisk, hvad der lægges op til i læreplan a, må fremstilling være stærkt reduceret. I et læremiddel, som i seks omgange skal præsentere litteraturhistorien, er det klart, at der må tænkes i funktionelle opdelinger og brugbare kategorier. At der er hugget en hæl og klippet en tå, vil altid være tilfældet. Det er også tilfældet her, og derfor er det givtigt at se på, om de snit, der lægges, er relevante og brugbare. I *Grundbogen* er litteraturhistorien delt op i seks søjler og henvender sig om dette til eleven:

Seks gange vil du få litteraturhistorien fortalt, hver gang med flere nuancer end den forrige gang eller nye måder at strukturere fortællingen på. Den første gang bringes i denne bog, to gange i bind 2 og tre gange i bind 3. Jo længere vi ser tilbage, jo nemmere er det at forenkle. Kilderne bliver færre og er til sidst helt udvisket (...) Første gang møder du seks væsentlige omdrejningspunkter i litteraturhistorien. De seks perioder bliver præsenteret med et karakteristisk citat og en væsentlig tekst fra perioden demonstrerer tankegangen (2005:163-164).

De seks perioder er middelalderen, oplysningstiden, romantikken, det moderne gennembrud, modernisme og millennium. Til de seks søjler tilknyttes uddrag fra *Agnete og Havmanden*, *Erasmus Montanus* af Holberg (1722), *Harpespilleren* af Adam Oehlenschläger (1803), *Imigrantlitteraturen* af George Brandes (1871), indledning til Benny Andersens digt *Bliv populær* og endelig uddrag fra Pia Tafdrups *Over vandet går jeg* (1991).

Der er tale om en pragmatisk opdeling af 2000 års litteraturhistorie fulgt op af et traditionelt tekstvalg. Nogen vil tænke, at der mangler noget om de tidlige norrøne tekster, men ellers fremstår de valgte kategorier relevante. Tekstuddragene, som eksemplificerer periodernes vigtigste træk, er konservative i den forstand, at der ikke er vovet eller satset på at give en mere progressiv tolkning af de seks perioder videre til kommende generationer. Men formålet er i første omgang at give eleverne et overblik over litteraturhistorien, og selvom der ikke er tale om et første møde, kan der godt være tale det første længerevarende møde med en kronologisk opstillet litteraturhistorie. Her taler teksterne i høj grad for sig selv – uden fx tematiske eller andre mere didaktiserede tilgange til litteraturhistorien.

Der er et syn på litteraturen gemt her, som går på, at man aldrig rigtig bliver færdig med at læse, og at den litteraturhistoriske konstruktion bliver mere og mere kompleks. Et spiralisk syn på, hvordan eleven processuelt vil møde de samme perioder i forskelligt format og med forskellige vinkler på stof og form, bliver også tydeligt. I forhold til andre måder at fremstille litteraturhistorien på virker det som en god ide at bygge i bredden og i dybden, dvs. at skabe nogle overordnede litterære søjler, som der arbejdes videre med. Den valgte litteraturhistoriske fremstilling peger på lærerens opgave med at udvælge andre tekster, så det ikke ender med, at eleverne tror, Pia Tafdrups postmodernisme er den eneste form for modernisme, der findes, måske ville det have været mere relevant at tage et meget nyere tekstuddrag. Men igen, disse tekster bliver opfulgt af andre tekster, ja, eleven loves hele fem forskellige fremstillinger, som gang på gang vil uddybe og perspektivere både perioder og periodernes tekster.

5.2.9 Mediesyn – Reklame og film

Medier er medtænkt som en del af danskfagets genstandsområde, ligesom der er litterære eksempler på sproglige begreber, er der brugt især reklamer for at integrere mediedelen. Der er også flere steder refereret til forskellige film og digital kunst. Disse tekster kommer især i spil i sammenligningsopgaver, hvor eleven skal sammenligne bog og film. Når det er sagt, er der ingen tvivl om, at bind 1 er en bog, der præsenterer et sprogligt – litterært fag for eleven forstået på den måde, at de forholdsvis mange medietekster primært fungerer som analysetekster i forhold til sprog og litteratur. I forhold til læremidlets mediesyn hæmmes analysen også af, at det først er i bind 3 mediedelen for alvor udfoldes. Derfor er det et mere drypvist arbejde med medier, som ses i bind 1.

Reklame- og filmttekster er de mest brugte tekster i bogen og signalerer et mediesyn, hvor det er de ”fine” medietekster, som er valgt. Der inddrages ikke nye kommunikationsteknologier som chat, sms eller blogging, selvom både elever og lærere i 2005 anvendte nye teknologier i stort omfang. På den måde bliver det et elitært mediesyn, der fremkommer, og valget af film og reklametekster fastholder et traditionelt syn på både medier og medietekster. Det understøttes af, at nok er litteratur støbt i sprog og svøbt i medier, men det bliver altså sprog og litteratur som fylder mest, idet der fx ikke er et selvstændigt afsnit om medier og medietekster. Fordelingen svarer i øvrigt til de tre stofområder i gymnasiets danskfag, som netop er: mest til sprog (3) en hel del til litteratur (2) og mindst til medier. På den måde løfter læremidlet også i valget af teksttyper gymnasireformens sproglige fokus frem. Men det er nu ærgerligt, at eleverne skal vente med en introduktion af mere komplekse medietekster til 3. g.

Der er flere billeder af politikere i bogen, som er stærkt ideologiske. Vi får et par gode billeder fra *Information* af Pia Kjærsgaard og Anders Fogh i situationer, hvor læseren i satirisk form kan grine af de to magtfulde politikere. Billederne fremstår tendentiøse, fordi der ikke skabes nogen modvægt til den lidlidet flatterende fremstilling af de to højreorienterede politikere. En decideret neutral

medieformidling behøver læremidler ikke have, men et afbalanceret tekstvalg er dog at foretrække. Udfordringen, når man arbejder med et læremiddels ideologiske udsagn, er at undersøge, hvordan læremidlet in- og ekskluderer sin læser, og hvor bevidste og hensigtsmæssige valg der er truffet i forbindelse hermed (Knudsen, 2005). Dette vender jeg tilbage til i min fortolkning.

5.2.10 Tekstvalget – traditionelt og tendentiøst

Eleverne skal arbejde med en række tekster fra folkevisen *Hr. Ebbes døtre* over Johannes V. Jensens novelle *Naaede de færgen?* (1925) til daværende undervisningsminister Ulla Tørnæs' tale ved Sorø-mødet i 2004. Der er overvejende tale om skriftlige tekster, men også billeder, symboler og skærm-baserede tekster er medtænkt i bogens repertoire. Tekstvalget indeholder ikke noget revolutionerende nyt og kunne have figureret i en række andre læremidler.

Louis Jensens fortælling *Verden* skiller sig dog ud, ligesom Olof Lagercrantz's essay om *Kunsten at læse og skrive* og Ulla Tørnæs' tale, *Rejsen til Mars*. Louis Jensens forfatterskab peger måske sprogligt, men ikke tematisk, ind i gymnasiets danskundervisning. Louis Jensen er en yderst populær forfatter i grundskolen, og hans tekster er inddraget i en række læremidler til grundskolens danskundervisning. Med valget af hans tekst *Verden* introduceres forfatterskabet i gymnasiet, idet forfatterskabet ikke normalt læses på dette niveau. Men læremiddelforfatteren har vurderet, at teksten var en god overgangstekst, og eleverne har højst sandsynligt læst tekster af Louis Jensen i forvejen. Så på den måde kan et tekstvalg også være udvalgt med henblik på elevernes forforståelse.

Essayet *Om kunsten at læse og skrive* handler om læsning og metakognition og er primært valgt, fordi det omhandler de fire kulturkompetencer. Hvis det ikke er den relation mellem indholdet i del 2, som er argumentet for at vælge netop Lagercrantz's tekst, er det måske mere tvivlsomt, at teksten er taget med. Endelig må man sige, at Ulla Tørnæs' tale skiller sig ud. I forhold til gymnasiekonteksten handler talen især om opprioriteringen af det naturvidenskabelige område, både som et fagligt og som et dannelsesmæssigt vigtigt område. Talen indrammer på mange måder de tiltag som reform 05 var en del af, og man må formode, at det er derfor, den er valgt. Jeg opfatter valget af talen som ligeså tendentiøst som de to billeder af Fogh og Kjærsgaard, jeg tidligere omtalte. Alle tre tekster udtrykker noget tidsbundet, som et læremiddel, der skal bevare aktualitet og spændstighed ikke helt kan være tjent med. Fx vil det for læreren i 2010 nok være svært at få eleverne til at interessere sig for en tale, hvis udløbsdato for længst er overskredet. På den måde ser jeg et paradoksal spleen mellem tekster, som er meget traditionelle, og andre tekster, som er relativt tendentiøse – tilsammen giver det et ujævnt helhedsindtryk.

5.2.11 Grundbogens fagsyn, dannelsessyn og tekstvalg

I det følgende vil jeg konkludere i forhold til læremidlets fag-, tekst- og dannelsessyn. Sprogsynet i *Grundbogen* er overvejende systemisk. Der vies to forholdsvis lange afsnit til præsentationen af formelle sproglige begreber, og forklaringer med videre hviler på et basisfagsdidaktisk grundlag. Der er ikke i bind 1 en introduktion til medieområdet, men den spiraliske tænkning taget i betragtning ville det være godt, om også medier havde fået sin plads i det omfangsrige læsestof. Men forfatteren har her tænkt, at det vil være godt at møde litteratur og sprog i en stærkt koncentreret form. På mange måder et mediesyn, der støtter det syn på medier, som altid har gjort sig gældende i gymnasiet, nemlig at film og reklamer, altså de mere finkulturelle tekster, har kvalitet og dybde, mens de sociale medier, kommunikationsteknologier og alt det andet kun mere perifert egner sig som analysetekster.

Litteratursynet i læremidlets forestilling kan kategoriseres som forholdsvis traditionelt, og det eleven skal vide, er formidlet i en overbliksgtig fremstilling, som opfylder det formål at give eleverne et førstehåndsindtryk af litteraturhistorien. Kategorierne, der bruges om litteratur og de litterære genrer, kritiserede jeg for ikke at være på højde med den nyeste forskning; flere begreber er upræcise. Afsnittet om de fire kulturkompetencer er læremidlets mest nyskabende. Her sættes der fokus på metoder, men mere vigtigt er det med eleven i centrum, dette sker, for kulturkompetencerne skal bruges til noget! Jeg vurderer, at del 2 er et godt førsteforsøg på at vise, hvad kompetence og kompetencetænkning kan være i danskfaget i gymnasiet, og hvordan der kan udvikles forskellige måder at anskue kompetence på i faget. Dette hænger især sammen med, at afsnittet udstråler en tænkning, hvor kompetence i dansk udvikles i et kommunikativt fællesskab, hvilket jeg vender tilbage til i afsnittet om opgaver. Tekstantologien indeholder ikke nogen egentlig, dristige valg. Enkelte tekster skiller sig ud, men det drejer sig kun om tre tekster, og de virker på hver deres måde mindre velvalgte.

Det gennemgående dannelsessyn er præget af et klassisk syn på dannelse, men med relevante og nyskabende åbninger til en mere kompetenceorienteret tænkning af danskfagets områder. Når læremidlet gerne vil det hele, dvs. både inddrage sprog, litteratur, medier og kompetencetænkningen, opstår der en vis forvirring omkring, hvad der er det vigtigste. Især hæfter jeg mig ved, at mediedelen er så forholdsvis traditionel. De elever, som kommer fra grundskolens langt mere nuancerede syn på medier, vil møde et helt andet danskfag, end det de kendte i folkeskolen, hvor de nye medier i hvert fald formelt spiller en langt større rolle, end det er tilfældet i *Grundbogen*. Eleverne mødes af et litteratur- og sprogfag, men med de resurser, der er i forhold til de institutionelle rammer, også et danskfag, hvor der sker nye ting i disse år. I det følgende vil jeg tage fat på, hvordan eleven skal arbejde med de faglige kategorier, jeg netop har analyseret.

5.3 Aktivitet

5.3.1 Læseaktiviteter og opgaver i *Grundbogen*

I det følgende vil jeg se nærmere på *Grundbogens* organisering af aktiviteter. Hvordan skal elevernes arbejde iscenesættes og organiseres? Aktiviteter og aktiviteters organisering er en afgørende resurse i lærerens planlægning af undervisningen. Fungerer de aktiviteter, et læremiddel foreslår, i klasseværelset, kan der differentieres i forhold til det, som foreslås, er der en begrundet relation mellem basis- og etnodidaktiske perspektiver på undervisningen? De enkelte afsnits opbygning afspejler, hvordan læsning og opgavelæsning er de to vigtigste aktiviteter i *Grundbogen*:

- Læsetekst (mellem fem og ti sider pr. afsnit)
- Mindre ”undervejsopgaver” der tager udgangspunkt i det læste
- Opgavekomplekser, hvor den læste tekst inddrages, og hvor tekstantologien og i nogle tilfælde også nye begreber inddrages.

5.3.2 Læsetekster

Det er ikke umiddelbart muligt at aflæse af bogens overordnede struktur, hvordan dynamikken mellem klasserumsundervisning, individuelt arbejde og pararbejde er tænkt. Man må formode, at eleverne læser den løbende tekst derhjemme, og at den i et eller andet omfang inddrages i undervisningen i klasseværelset, men dette er ikke ekspliciteret. For det meste er strukturen den, at der er tekst til et fagligt område og opgaver stillet til dette faglige område.

Det fremgår ikke eksplicit, hvordan læreren kan bruge de mange informationer og videnkategorier fra teksten til klasserumsundervisning, og det bliver i redigeringen mellem læst tekst,

opgaveløsning og klasserumsundervisning, at læreren må gøre arbejdet med at få den læste tekst til at blive til en fælles aktivitet sammen med opgaverne. De fleste *læseafsnit* indledes med en metakommentar henvendt til eleven:

Det følgende afsnit beskæftiger sig med, hvordan ordene bindes sammen til sætninger, og meninger opstår. Det handler derfor om grammatik (...) Hertil skal føjes meningslære, semantikken, som du allerede har stiftet bekendtskab med i de forrige afsnit. Gennemgangen er ikke systematisk” (2005:48). (...) ”Læren om semantik, om hvordan sproget skaber betydning, handler herom, og det foregående afsnit beskrev det nærmere (2005:74).

Eleven får her begrebet *semantik* foræret, som forklares som: ”hvordan sproget skaber betydning”. Som det ses, refereres der i periteksten frem og tilbage mellem de enkelte afsnit, hvilket skaber en god kohærens mellem de enkelte afsnit i bogen. Teksternes læsbarhed er god, men der er mange nye ord for elever i 1. g. Sætningskonstruktionen er varieret, og der er generelt gode forklaringer på langt de fleste ord og begreber. Abstraktionsniveauet er visse steder højt taget i betragtning, at eleverne lige er gået ud af 9. kl. En foreløbig konklusion er, at en vigtig aktivitet i *Grundbogen* er læsning – altså en individuel kognitiv arbejdsproces – hvor jeg også bemærker, at læsemængden er stor, og opgaverne er mange. Der er lagt op til et grundigt og vedvarende læsearbejde og primært i individuelle læreprocesser. Derfor kan det også undre, at der ikke i forbindelse med opgaverne er et tydeligt læsestrategisk fokus, så eleverne guides i forhold til, hvordan de skal gribe læsesarbejdet an. Her bliver det igen lærerens arbejde at redidaktisere læremidlet, så læsestrategier implementeres i læremidlet. Her kan man kritisere læremidlet for ikke at realisere egne ekspliciterede hensigter.

5.3.3 Opgaver og opgavers taksonomi i *Grundbogen*

Som tidligere beskrevet bidrager læremidlets opgaver til at synliggøre et fags og et emnes kundskabstaksonomi. I det næste afsnit analyserer jeg opgaverne i *Grundbogen* med den hensigt at lave en kategorisering i forhold til danskfagets kundskabstaksonomi mere generelt.

Jeg har tidligere opstillet en taksonomi for dansk i gymnasiet, en taksonomi, som også dansk på andre niveauer følger på forskellig vis. Som jeg tidligere skrev, udstråler et læremiddels opgaver, hvad der er værd at vide om et fag eller et emne, og den opgavesocialisering, der sker allerede fra grundskolens mindre klasser, er med til at styre elever mod en bestemt forståelse af viden og måder at arbejde på. Et af de områder, som jeg især vil være opmærksom på, er, om der er tale om metarefleksive opgaver, for som vi så det i MASS-modellen, er det refleksive niveau afgørende for, at individet kan skabe sig mere sammenhængende omverdensforståelser. Endelig vil jeg være opmærksom på, hvilken form for kundskabstaksonomi, der er grundlaget for opgaven, og som det deraf forventes, eleven kan svare på. Jeg har igen valgt at koncentrere mig om et afsnits opgaver, men vil som tidligere også beskæftige mig med den generelle opgavebrug i læremidlet.

Som vist i kapitel 2 er fagtraditionen i dansk, at samtale og diskussion står stærkt i opgaver, samtidig med at der er en tradition for åbne og selvstændige spørgsmål, der understøtter de refleksive taksonomiske niveauer. I *Grundbogen* er der tre kategorier af opgaver: gruppeperspektiv-, og forberedelsesopgaver. Gruppeopgaver udgør den mindste del, mens der er mange perspektiv- samt forberedelsesopgaver. Mod bogens slutning dominerer kategorien ”opgaver”. Det næste spørgsmål er, hvordan taksonomien reflekteres i de mange opgaver og synliggør danskfagets kundskabstaksonomi. Hvis vi ser på en typisk opgaveopbygning, er den overskuelig. Dels signalerer farven blå, at der er tale om en særlig peritekst, og dels markerer layoutet, at her kommer noget andet.

Læs Tove Ditlevsens: Privatliv

Foretag en sætningsanalyse af de to første afsnit – hvilke sætningstyper er der tale om?

Find deiksis elementer i teksten

Undersøg tekstens kohærens. Find ord, der forbinder sætninger og afsnit med hinanden.

Find eksempler på billedsprog?

Gør rede for tekstens indhold. Hvad er Tove Ditlevsens synspunkt? (2005:73)

Der er ikke nogen metakommentar til de enkelte opgaver, dvs., det er ikke synliggjort over for eleven, hvilket punkt der er det sværeste. Der er heller ikke nogen markering af, hvordan læreren kan differentiere spørgsmålet, alle elever skal svare på alle spørgsmål. I bogen kommer opgaverne i klynger, dvs., der er en mængde læsetekst efterfulgt af en række opgaver, der nogle gange fylder flere sider. Fordelen ved klyngeopgaver er, at der kan vælges til og fra med udgangspunkt i det samme emne. Ulempen er, at elever godt kan løbe sur i de ret mange opgaver. Hvis man ser på opgaverne i forhold til taksonomier, bruges alle de taksonomiske niveauer. Her er eksempler fra flere forskellige opgaveformuleringer:

Beskrivelse – Referat- Redegørelse	Karakteriser Analyser ”Find”-opgaver	Undersøg Bestem Sammenfat	Diskuter Overvej Sammenlign	Skriv Tegn Læs Kik Find
Gør rede for den fattige drengs ydre egenskaber	Find 10 motiver, der karakteriserer miljøet	Undersøg, hvad der er emnet for epistlen	Diskuter fortællingens sidste afsnit	Skriv et svar til Holberg
Lav et referat af handlingen	Foretag en grammatisk analyse	Prøv at sammenfatte dine overvejelser fra de forudgående spørgsmål	Overvej, hvorfor det er den fattige dreng og kongesønnen, der sammen skal finde klokken	Skriv om en stærk naturoplevelse, du har haft
Beskriv din bedste ven	Karakteriser forfatteren og den intenderede læser i de to tekster		Sammenlign filmen med jeres billedfortælling, med <i>Møntvask</i> og med Louis Jensens fortælling <i>Verden</i>	Tegn mandens verden efter tekstens anvisninger Læs J.P. Jacobsens digt <i>Mod Dæmring</i>

Model 13: Eksempler på opgavetaksonomi i Grundbogen

De fleste opgaver indeholder elementer fra alle taksonomiske niveauer, men det er også tydeligt, at ganske få opgaver er vurderende eller sammenlignende, mens mange opgaver er diskuterende eller undersøgende. Begrebet fortolkning bruges ikke – og på den måde stemmer opgavernes taksonomibrug ikke med de begreber, som bruges i den taksonomiske model, som læremidlet selv præsenterer elever for, hvilket er uheldigt.

Udgangspunktet for elevernes arbejde med opgaverne er enten læsesiderne eller tekstantologiens litterære tekster. Mange af opgaverne sammentænker sprog og litteratur, således at det eksempelvis er i litteraturen, man finder eksempler på de sproglige virkemidler, man har læst om. Ser man på de enkelte opgaver, er det tydeligt, at der er tænkt mere end et niveau i opgaverne.

Jeg vil i det følgende analysere tre opgavetyper i forhold til de kategorier, jeg opstillede i kapitel to. I min afdækning af opgavetyper har jeg fundet ud af, at der er forskel på, hvordan selve undervisningssituationen indtænkes i de tre dele, der indeholder opgaver. I del 1 er der tale om et reelt fravær af undervisningssituationen, og det afspejles i langt de fleste af opgaverne, at der er tale om individuelle, kognitive aktiviteter, noget af et paradoks, da man sjældent ser en gymnasieklasse, der i dansk sidder helt stille og løser opgaver – hver for sig. I opgaverne i del to kan jeg påvise en langt større bevidsthed om læreren, de andre elever, klasseværelset og klasseværelsets interiør, dvs. undervisningskonteksten mere generelt.

Noget tyder dermed på, at *Grundbogens* opgaveformulering er afhængig af indholdet, hvilket forklarer, hvorfor der er tale om stærkt individuelle opgaver i sprogsnittet, stærkt fællesskabs- og omverdensbevidste opgaver i afsnittet om de kulturelle kompetencer, og endelig i litteraturafsnittet – en bevidsthed om et særligt fagligt sprog i en særlig kontekst. Denne formodning vil jeg afslutte med at diskutere.

5.3.4 De kompetencerelaterede opgaver

På side 104 er en klynge af opgaver, som hver især har både primære og sekundære genrer som omdrejningspunkt: en slægtshistorie, en diskussion, binding af snørebånd, læsning af litterær tekst, et eventyr, et bevis. Det overordnede læringsmål er, at elever skal undersøge og forstå forskellen mellem tale- og skriftsproget, idet de arbejder med en række øvelser med det talte og det skrevne sprog som omdrejningspunkt. Selvom der ikke er tale om en opgavedidaktisk ”revolte”, er der stadig tale om en anden type spørgsmål end dem, vi tidligere har set:

opgave 1 genre: en slægtshistorie modalitet: talt sprog, skrevet sprog	opgave 2 genre: diskussion modalitet: talt sprog (optaget)
opgave 3 genre: instruktion (at binde et snørebånd) modalitet: talt sprog, skrevet sprog	opgave 4 genre: historie modalitet: skrevet sprog
opgave 5 genre: et eventyr modalitet: talt sprog, skrevet sprog	opgave 6 genre: bevis modalitet: talt sprog

Tablet 7: Eksempel på modaliteter i opgaver - Grundbogen, side 104

Opgaveklyngen virker mere dynamisk end de opgaver, vi har set hidtil, og det skyldes i høj grad noget sprogligt. Det nye er, at en række genrer, en anden tiltaleform og en anden ”lærer og elevidentitet” pludselig optræder i formuleringerne. Vi møder: en lærer, en elev, elever, et

klasseværelse, en klasse, fags læremidler osv. Opgaverne er også stillet på en anden måde end i det forrige afsnit; der lægges op til nogle mere eksperimenterende og afprøvende opgaver.

Det formuleres ikke eksplicit, hvorfor elever og lærere skal gøre sådan her, dvs., eleverne guides stadig ikke i forhold til, hvad de skal få ud af opgaven på et metarefleksivt niveau. Men det er klart motiverende, at opgaverne fremstår vedkommende og som noget, elever og lærer skal arbejde med i fællesskab. Her er opgaver iscenesat med undervisning for øje, og på den måde bliver det langt tydeligere, at læreren kan bruge disse opgaver i arbejdet i klassen. Læreren er i øvrigt eksplicit indtænkt som en resurse i et af spørgsmålene, det er nemlig læreren, der forventes at kunne lave et matematisk bevis på tavlen, som en elev efterfølgende skal genfremstille. Her ser vi også en metakognitiv indfaldsvinkel, idet eleven skal forholde sig til, hvad man kan lære af at løse denne opgave. Der står nemlig: ”Overvej, hvad der kendetegner ”videnskabelig” fremstilling af en sag. Hvilke sproglige vendinger benytter det matematiske sprog sig af?” (2005:104). Her skal eleverne uddrage generelle kategorier ud fra lærerens eksempel på, hvordan et bevis ser ud. At læreren her installeres som faglig resurse er en styrke ved dette spørgsmål og skaber for eleven også en forventning om, hvad man skal kunne for at have løst denne opgave.

En anden opgave i opgaveklyngen er formuleret som følger:

Kunsten at binde snørebånd. Tre personer i en gruppe.

Den første fortæller den anden, hvordan vedkommende skal binde sit snørebånd

Den tredje skriver en manual for, hvordan man binder snørebånd. Den anden prøver igen at binde sit snørebånd, denne gang ud fra manualen

Den tredje skriver en lille fortælling om glæden eller besværet ved at binde snørebånd.

Sammenlign de tre udgaver med hinanden (2005:104).

Der skal eksperimenteres, noget skal klares. Nogen løser en helt konkret opgave foran de andre klassekammerater og der ud af springer den teoretiske tilgang. Det nye i forhold til de andre opgaver er, at eleverne selv producerer primærteteksten, som eksemplerne indeholder. Det produktive, sproglige, fortolkende og performative arbejde er et potentiale i danskfaget. Måske fordi de genrer, som ansporer til et mere kreativt tekstarbejde, ofte er de opgaver, som risikerer at fjerne fokus fra det faglige arbejde og hen mod alle mulige former for performances. Det lægger disse spørgsmål ikke op til. Nogle mere end andre har et metarefleksivt element, det ovenstående har ikke, men opgaven, der handler om at føre et matematisk bevis på tavlen, er eksemplarisk i sin måde at illustrere hvordan 1) læreren er en resurse, som kan indtænkes i opgaven 2) hvordan eleven spiller en aktiv rolle, men med hjælp fra læreren 3) hvordan det metarefleksive er indtænkt i selve opgaven og 4) hvordan der slutteligt samles op på det faglige.

Vi møder også en opgave, der faktisk beskæftiger sig med læsestrategier, men det virker som et eksempel, mere end som en gennemført opgavedidaktik, og det er kun det ene sted, nemlig i forbindelse med lærestrategiafsnittet (2005:125). Jeg vurderer, at opgaven er rigtig god, og at det ville være rimelig enkelt at implementere den i de andre opgaveklynger. Den fokuserer på forforståelse og læsestrategier, også i forbindelse med andre fags læremidler. Et godt tiltag, som sagtens kunne have stået stærkere.

En sidste opgave, jeg vil nævne i dette afsnit, er en opgave, hvor etnodidaktikken spiller en stor rolle for etableringen af det faglige felt. Det er i afsnittet om ”at skrive”, og her er der virkelig sving i alle de metoder og modeller, som har været præsenteret i afsnittet indtil nu.

Mine erfaringer med dansk i gymnasiet

Skriv en artikel, essay eller rapport om emnet. Forestil dig først, hvem du skriver til – hvem er din intenderede læser?

Vælg den metode til ideudvikling, som du mener passer dig bedst, og er mest velegnet til opgaven.

Overvej dit synspunkt om emnet. Opstil 1-2 påstande og en række argumenter, og find nogle overbevisende eksempler.

Skriv herefter din tekst, som skal indeholde flest mulige af de taksonomiske niveauer fra beskrivelse til perspektivering. (2005:135).

Her får eleverne lejlighed til at reflektere over danskfaget og de forventningssammenstød, der måske kan være i forhold til det danskfag, eleverne kender fra folkeskolen. At udgangspunktet er ”mine erfaringer med dansk i gymnasiet” betyder, at der skal reflekteres over en personlig tilgang til en faglig problemstilling. Så bygges der ovenpå, en række processuelle tilgange opregnes, samt de modeller, som afsnittet har taget i brug, men der peges ikke på en bestemt model; eleven skal selv styre sin skriveproces og træffe selvstændige valg i forhold til, hvordan han eller hun kommer videre. Eleven må selv vælge genre, selvom det kan være lidt svært at se, hvordan en rapport udbytterigt kan fremstille emnet, der skal vælges. At teksten skal være argumenterende er yderligere et punkt, som opstiller regler for tilblivelsen af teksten. Endelig skal teksten indeholde en række taksonomiske niveauer, som tidligere har været opregnet i afsnittet og beskrevet i afsnittet om indhold.

Summa summarum, så er opgaverne i afsnittet et eksempel på, at kompetencetilgangen er en mulighed også i opgavedidaktisk sammenhæng. Eleverne og læreren er langt mere indtænkt i de spørgsmål, som er knyttet til *Sprog i brug*, opgaverne er mere inviterende og relevante både for elever og lærer.

Tidligere beskrev jeg også i kapitel 2, hvordan danskfagets intertekster og relationer mellem tekster kan være en resurse i forhold til elever, der ved, hvilke tekster og hvilke taksonomiske niveauer der efterspørges, og de elever, der ikke gør. Det interessante i disse opgaver er, at ”den skolske tekst” (Hedeboe, 2002) er nedtonet i forhold til de primære tekster, som eleven selv producerer. Der er en demokratiserende effekt ved dette, netop fordi de personlige erfaringer fx ”dine erfaringer med danskfaget” kobles med en tydelig forventning om en progressiv taksonomisk tekst. Hensigten er dermed på et vist niveau at give alle elever lov til at ”have teksten med” (Hedeboe, 2002). Danskfaget teksthierarki elimineres ikke, og de tydelige interrelationer mellem forskellige tekster vil stærke elever stadig kunne profitere af – ingen tvivl om det. Men det ændrer ikke ved, at kompetence i dette tilfælde ikke *kun* er at vide, hvem Herman Bang er, eller hvad han har skrevet, men også at være god til at skrive en manual for, hvordan man binder et snøreband eller at udforme sin slægts historie – genrer som normalt ikke vægtes særlig højt i danskfaget.

Omvendt er der ingen tvivl om, at netop danskfagets tekstvalg og måde at beskæftige sig med tekster på hurtigt kan sætte elever med få ”skolske” tekster i en udsat position i forhold til det faglige fortolkningsrum. Hedeboe eksemplificerer, hvilken betydning det får, når en opgave ikke fortæller eleven, hvilken form for kundskabstaksonomi der er italesat, og som eleven forventes at kunne svare på i et spørgsmål. I forhold til spørgsmålet omkring ”hvorfor tror du, at historien ender som den gør” skal eleven jo på forhånd vide, at ”her skal du ikke begynde at fortælle om dine personlige erfaringer med ting, som ligner det, du lige har læst i teksten”. Nej, her skal eleven være fortolkende, kritisk og abstrakt for at score højt på et danskfagligt taksonomisk niveau, men det skal

eleven vide, inden han eller hun besvarer spørgsmålet, for opgaven i sig selv støtter ikke omkring dette. Igen et eksempel på, hvordan bevidstheden om faglig læsning nødvendigvis må blive en større del af opgaveformuleringer også i gymnasiet.

5.3.5 De litterære opgaver

I hele afsnittet er der tre opgaver, som tager udgangspunkt i, hvad man kan kalde elevens umiddelbare livsverden. Det sidste afsnit i bogen er det korteste (side 141-160). Opgaverne er en blanding af elevcentrerede opgaver, der tager udgangspunkt i fx litteraturhistorien og i elevens levede liv. Efter en læsetekst og to citater fra to forskellige litteraturhistorier om litteraturhistorie skal eleverne svare på følgende opgave:

Forestil dig, at du skal fortælle om dit eget liv.
Vælg seks begivenheder ud fra dit liv, som du synes har haft helt afgørende betydning.
Overvej, hvad de seks begivenheder betød for dig.
Skriv en fortælling om dit liv, idet du beskriver disse seks begivenheder.

Opgaven står i forlængelse af en længere læsetekst om litteraturhistorie og en række betragtninger over, hvad litteraturhistorie er: ”Litteraturhistorie er en slags kollektiv erindring. Erindringen er bygget op af nogle markante begivenheder, der hos den erindrende fik afgørende betydning for den retning livet tog for vedkommende” (2005:163).

Set i det lys er den stærkt deskriptive og personrelaterede opgavetype en god startopgave, for at binde den abstrakte litteraturhistorie sammen med elevens personlige fortælling. Her skabes der m.a.o. en åbning, hvor eleven kan åbne sig mod stoffet, og derved skabes muligheden for en kategorial dannelse – litteraturhistoriens som materiale og elevens formaldannelsespotentialer. Man kan altid diskutere, om den slags personlige refleksioner hører til i gymnasiets undervisning, men min vurdering er, at når disse opgaver er velanbragte og har en funktion, er det afgørende, at elevens livsverden og personlige erfaringer får plads, selvom det kan være svært for læreren at kvalificere disse fortællinger. I det hele taget er denne diskussion også interessant i forhold til kompetence og diskussionen om dannelse versus kompetencer.

I resten af opgaverne er det få steder, hvor elevens egen verden inddrages. De stilles i forhold til tekster og er, hvad man kan kalde typiske og traditionelle, litterære analyser af en række tekster. Den taksonomi, som eleverne blev præsenteret for på side 134 i *Grundbogen*, overholdes her i modsætning til opgaverne til det sproglige kapitel. I litteraturarbejdet ser den typiske opgave derfor sådan ud:

Læs Christina Hesselholdt: *Hænderne og De sorte*.
Lav et kort referat af de to fortællinger.
Beskriv forholdet mellem fortælleren, farmoderen og moderen. Er der noget i de forhold, der undrer dig? Hvordan oplever fortælleren de sorte?
Diskuter slutningen – hvad betyder den? (2005:183).

Tidligere i kapitel 2 havde jeg fat i, at opgaver skal signalere, hvilke kundskabstaksonomier der er til stede, så eleverne ved, hvilke forventninger der er til deres arbejde. Man kan sige, at den meget traditionelle opbygning af disse litterære fortolkningsopgaver på mange måder støtter eleverne og lader dem genkende et fags helt særlige måde at arbejde med litteratur på, også i grundskolen har de arbejdet med opgaver, der havde nogenlunde den samme opbygning som denne. Men det er også meget styrende for, hvordan opgaverne er formuleret. Om man skal rose eller skose for den

nykritiske, metodiske tilgang, er et litteraturpædagogisk valg. Eleverne skal i danskfaget i gymnasiet lære en række metoder at kende, og et sted skal de jo starte. Om det nykritiske litteraturarbejde er specielt progressivt i den henseende, kommer an på elevernes forforståelse og hidtidige praksis. I del 3 er der en ganske kort og funktionel oversigt over forskellige litterære metoder, og det ville derfor have været en pointe med en litteraturmetodik, der netop var implementeret i det konkrete arbejde med litteratur. Her forbliver det noget, eleverne skal vide, ikke noget, de også skal kunne gøre.

5.3.6 De skæve opgaver

Et eksempel på en atypisk opgave ses på side 77 i *Grundbogen*. Konteksten er *Pragmatik – sproget i brug*. På den ene side ser vi følgende to reklamer efterfulgt af en opgave, der blander de taksonomiske niveauer godt og grundigt:

Flere ord for pengene

SONOFON Kvantum koster 199 kr. om måneden og er inkluet 24 minutter. Efter hvad der svarer til 35 200 og for en gennemsnitsskolen. Der giver en samlet pris på kun 85 øre - eller en halv øre pr. ord, rundt regnet. Ekstra minutter koster også 85 øre pr. minut og Kvantum koster intet i abonnement. Du kan overføre 244 kilobyte minutter til næste måned.

SONOFON KVANTUM
85 øre pr. minut. 20 øre pr. SMS.
SONOFON er altid billigst, når du er på telefonen. 01 12 12 12

Samsung E700 1.999,-
Samsung X100 499,-

Såvel i reklamen som i opgaven er der brug for at se på sprogets funktion i et konkret sammenhæng. Reklamen er et eksempel på et atypisk eksempel på en opgave, der blander de taksonomiske niveauer godt og grundigt.

Brug færre ord.

Hver dag vælger der millioner af ord og dermed kæber på at tale eller skrive og uden om beslutninger. Det er nemlig farligt at bruge for få ord, så man er for præcis. Og dermed præcisionsafhængig. Det er også grundet til, at politikere aldrig mener "ja" eller "nej" selv til enkle spørgsmål.

"Men når man vrir sine ord, får forbeholdet overtaget. En tanke, der skal høres og ikke forlader sig i forandring. "Sig, hvad du tænker" bliver til "Tænk lige over, hvad du siger". Og dermed påvirkes tanken ind og vindende, så den oprindelige tanke i bedste fald går tabt for modtageren, men ofte også forvisser for afsenderen selv.

Og det er den mest misbrugte ressource i verden. Og det bruges generelt til at dække over, så vi aldrig vil tage stilling. Det er så ulatent, så det kan konkluderes ud fra langt nok til at tage en kvalificeret konklusion, ikke mindre held alle tale og tale og skrive og skrive uden at sige ret meget.

At konkludere og præcisere sine tanker er faktisk langt sværere, for det er det. Vi er simpelthen trænet til det modsatte.

"KUNNE MAN FORESTILLE SIG, AT MAN VED AT JØREL 30% FÅ VIRKSOMHEDENS ODDFORBRUG, KUNNE JØRE LITERATURTETS TILSVARENDE?"

Allevé i skoletiden præmieres vi for (for) mange ord. Derfor skal vi dansk til være på mindre 5 sider? Og kan en virkelig original bevæge sig af en håndfuld højkoleopgave ikke sammenfatter på to sider? I det hele taget er skolearbejde mere og mere præcis, og det er det, der skal ændre sig. Og når det kommer til vendinger, vælger man typisk tre til seks ord fra positiver. Dynamisk, professionel, seriøs, iværksat, omhyggelig og til sidst: Derfor bruger man et haar af andre ord på at beskrive sine værdier og ender med, at de i praksis bliver værdiløse.

Parasitismen, kvantiteten og mængde består af ord, ord og mere ord. Vi stoler hinanden til i stedet for at give hinanden tid. Til tid at tænke sig om, i stedet for at tænke højt. Kunne man forestille sig, at man ved at bruge 30% på virksomhedens callcenter, kunne øge effektiviteten tilsvarende?

Vi gør det alligevel. Vi har få eksempler allerede brugt 367 ord på at udbyde de tre ord i overfor. Af den for at sætte store under opførelser. Brug færre ord, Tænk længe. Tal kort.

PROPAGANDA M-CANN

Sproget skaber sociale processer. Det fremgår af disse to annoncer der tager udgangspunkt i to helt forskellige sprogsyn. Sonofon Debillis annonce + annonce fra reklamebureau

Model 14: Eksempel på sproglig opgave, Grundbogen

Derpå lyder opgaverne:

Diskuter de to forskellige sprogsyn, der ligger til grund for de to annoncer.
Foretag en grammatisk analyse (subjekt, objekt, indirekte objekt, verbalformer, sætningstype mv.) af de to opskrifter. Sammenlign dem.
Karakteriser forfatteren og den intenderede læser i de to tekster.
Diskuter, hvilken sproglig form der er mest velegnet til formålet.
Skriv en anvisning på at stryge en skjorte. Vælg din intenderede læser forinden (2005:76).

Jeg ser en række problemer i denne opgave. Man bemærker først, at der ikke er sat tal på de fem opgaver, det er altså primært layouten, der afgør rækkefølgen. Opgaven både starter og slutter med, at eleven skal være på et selvstændigt og diskuterende niveau, dvs. et højt abstraktionsniveau både som indledning og som afslutning. Eleverne skal derpå diskutere to forskellige sprogsyn, men for at gøre det, skal eleverne jo vide, hvad et sprogsyn er. Her er det rimeligt, at der som minimum er gjort kort rede for, hvad et sprogsyn er (det er ikke nævnt i læseteksten). Man kan næsten forestille sig, at opgaveløsningen allerede her er ved en korsvej. Hvis eleven ikke ved, hvad et sprogsyn er, er opgaven ikke fagligt kvalificerende, og eleven må opgive. Den grammatiske analyse og karakteristikkene af fortælleren i de to annoncer vil muligvis være en øjenåbner, men det vil være svært for nogle elever at gå fra den generelle diskussion af ”sprogsyn” til de analytiske belæg, man skal finde i analysen efterfølgende.

Måske vil det være en øjenåbner for nogle elevtyper at finde de konkrete, sproglige tegn i teksten, som understøtter forskellige sprogsyn. Men uanset hvad, er der ikke tale om et spørgsmål, som tager udgangspunkt i elevernes forforståelse. At vide noget om og diskutere sprogsyn er ikke en del af almindelige gymnasieelevers forforståelse i 1. g. Dernæst skal eleverne afgøre, hvilken ”sproglig form” der er bedst egnet til formålet. Her er det uklart om sproglig form betyder sprogsyn, eller om det fx betyder, hvilken forfatter og hvilken læser der fungerer bedst i teksterne? ”En sproglig form” er derfor en unødvendig abstraktion i en i forvejen kompleks opgave. Enten skal man gentage ”sprogsyn”, eller også skal man skrive om, så eleven ikke er i tvivl om, hvad han eller hun bliver bedt om i opgaven. Den sidste opgave er styret af kompetencetænkningens ”handleiver”, som ofte går ud på: at gøre det, du lige har lært, læst, set. I dette tilfælde skal eleven ”vælge den intenderede læser”.

Det kan diskuteres, om det er en god ide at bytte om på den typiske kundskabstaksonomiske tilgang i dansk. Andre opgaver følger denne struktur nøje, men der er flest opgaver, hvor de taksonomiske niveauer blandes sammen, og altså ikke kommer i den rækkefølge, man forventer. De fleste opgaveklynger slutter med et produktkrav fx: ”Lav en lille tekst og en skitse til reklamen” (side 85), ”Lav en ordbog med mindst 10 opslag over kroppens sprog” (2005:96).

Generelt savner denne form for opgave stilladsering, begrundelse og kontekstualisering. Abstraktionsniveauet er for højt, og opgaven lægger for meget vægt på den strukturelle beskrivelse og analyse af de to reklametekster. Dette fremstår med al tydelighed, da selve formålet med kommunikationssituationen, dvs. sprogets funktionelle betydning, behandles indgående. I forhold til vurderingen af opgaverne i del 1 er der generelt et fravær af undervisningssituationen. I de fleste opgaver er det svært at se klasseværelset for sig, der er meget læsestof og en række spørgsmål. Hvor de andre elever eller læreren er i dette arbejde, er svært at se, og flere gange virker det som om læsetekster og opgaver er kastet ind i et tomrum, hvor der hverken er borde eller stole. De eneste ”andre” er dem, der skal være med til at ”diskutere”. Det giver en uodynamisk opbygning, at konteksten, undervisningssituationen, er så fraværende i mange af opgaverne, hvilket understøttes

af de mange sider til individuel læsning. Man får indtryk af, at de første to kapitler primært er tænkt som elevens eget arbejde. Når opgaverne ikke tager udgangspunkt i fællesskabet, betyder det jo ikke, at læringsfællesskabet ikke er der. Men det får konsekvenser for lærerens mulighed for at redigere de første to kapitler. Jeg vurderer dette som en stor mangel i læremidlet, og derfor undrer det også, at opgaverne helt skifter karakter, når vi kommer hen til afsnittet om kulturkompetencer.

5.3.7 Diskussion af opgaverne i *Grundbogen*

Opgaver er en vigtig del af elevernes måde at gå til et fag på og til den forventningshorisont, de kan have i forhold til et fag. I opgaverne møder eleverne fagets systematik og kompleksitet. At der skal ske en faglig progression fra grundskolens læremidler til gymnasiet, bliver også tydeligt i arbejdet med *Grundbogens* opgaver. Der er generelt få opgaver, der inddrager elevens livsverden. Det er litteratur, sprog og mediefortolkning, som står klarest tilbage i analysen af opgaverne, hvorimod den personlige refleksion kun får plads i logbogsskrivning.

Et traditionelt litteratursyn slår igennem i opgaverne, både qua tekstvalget som sådan, men også i forhold til de opgaver, som stilles til litteraturarbejdet. Der tages udgangspunkt i den nykritiske metode i alle opgaver, og selvom der præsenteres en række andre måder at arbejde med litteratur på, så slår det ikke igennem i *Grundbogens* litteraturpædagogik, der er, hvad jeg vil betragte som basisfagsdidaktisk, helt upåagtet at man i grundskolen har læst litteratur med en række andre metodiske tilgange de seneste 10-15 år.

Sprogsynet i opgaverne er et strukturelt syn, hvis man da overhovedet kan sige, at der er et sprogsyn, som slår igennem i læremidlet. Her mangler man en faglig litteraturliste, så det var muligt at se, hvilke inspirationskilder forfatteren har haft i tilblivelsen af de mange faglige paratekster. I forordet præsenteres et kommunikativt sprogsyn, men hvis vi ser bort fra afsnittet om de kommunikative kompetencer, er det vanskeligt at få øje på i det øvrige læremiddel.

De mest innovative opgaver er stillet i del 2 om de kommunikative kompetencer. Her er der skrevet til nogen, og der er skrevet med et opbrud i forhold til tekst og det receptive arbejde. Her gælder det om at få eleverne til at kommunikere med hinanden i en række opgaver. Her er vi tættest på eleven – her ser vi også læreren træde i karakter som den af læremidlet italesatte faglige resurse, og endelig er det her, hvor vi ser nogle opgavetyper, som ikke er set før, i modsætning til fx litteraturopgaverne. Måske har kompetenceaspektet frigjort forfatteren fra den litterære tradition og ansporet til udviklingen af en type opgaver, som har faglighed, elever og kompetence som omdrejningspunkt.

Grundbogen plæderer for et helhedssyn på dansk, og det medfører både muligheder og begrænsninger. Det betyder, at alle dele af danskfaget kan inddrages i arbejdet. Det er svært at etablere et helhedssyn i forhold til læremidlets overordnede didaktik. Min vurdering er, at mediedelen er underbelyst i hvert fald i dette 1. bind. Området introduceres ikke på egne faglige præmisser, der er ingen begrebsafklaring eller andre teoretiske afsæt til egentlige analytiske kategorier.

5.4 Sociokulturel identitet

5.4.1 Differentiering, progression og evaluering

Der er generelt ganske få oplæg i *Grundbogen* til, hvordan læreren kan sikre, at undervisningen både er differentieret og progressiv, og at der evalueres efter moderne metoder. At disse tre vigtige undervisningsbegreber ikke er ekspliciterede, er en svaghed, for det betyder, at et omfattende redidaktiseringsarbejde venter læreren. De tre begreber er nødvendige at medreflektere i hver eneste undervisningssituation.

Differentiering nævnes ikke noget sted i *Grundbogens* paratekster. Fx kan elever ikke vælge forskellige opgaver, og det er op til læreren at finde de niveauer, som eleverne bør arbejde på for at opnå den bedste progression. Der mangler læsestrategiske bemærkninger til de omfangsrige læsekapitler, så de læsesvage får ikke en hjælpende hånd. For de læsestærke elever er der ikke nogen litteraturliste, der ansporer til deciderede studier af det faglige stof, ligesom der ikke er ekstraopgaver eller andre fx mere undersøgende tilgange til stoffet for de fagligt stærke elever. Endelig må man efterspørge mulighed for at differentiere mellem både individuelle, fælles og fagcentrerede opgaver.

Progression er ikke et ekspliciteret begreb, der udbredes eller anvendes i væsentlig grad i *Grundbogen*. Progression ses tydeligst inden for de enkelte kapitler, fx viste jeg, hvordan den første opgave i arbejdet med litteratur reflekterer elevens liv som et afsæt for en lang litteraturhistorisk læsning. Sidst i kapitlet ses flere perspektiveringsopgaver, som kræver, at eleven på et højt niveau både kan analysere tekster hver for sig, men også at man kan sammenholde dem – og endda et par steder i forhold til andre medier (fx bog over for film). Samme model ser vi i arbejdet med det sproglige, i starten af kapitlet skal eleverne fx tegne til teksten *Verden* af Louis Jensen, mens de til sidst i kapitlet skal analysere – og igen finde sammenhænge mellem forskellige tekster. I forhold til den generelle progression i *Grundbogen* kan man diskutere, om det er hensigtsmæssigt at starte med sprogdelen. Som jeg fremanalyserede det, kommer eleverne selv på banen i afsnittet om de kulturelle kompetencer, og litteraturarbejde kender eleverne, mens sprogforløbet er det svære og nye. Det kapitel matcher imidlertid faget *almen sprogforståelse* og er tænkt som støtte til dette nye fag. Læreren skal selv beslutte, hvilke progressionsprocesser, der er relevante for den enkelte klasse, men der er ikke nogen hjælp at hente i spørgsmålene, som de udvikler sig gennem bogen – kort sagt en krævende opgave for læreren.

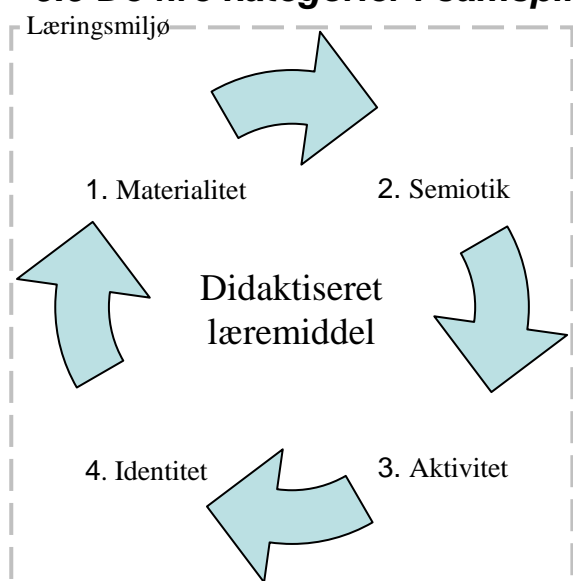
Evaluering bruges ikke noget sted i *Grundbogen*, og der er heller ikke taget forbehold eller på anden måde udvist forskellige niveauer i de enkelte opgaver. Helt konkret kan man fx tænke sig en undervisningssituation, hvor læreren gerne vil etablere en diskussion af elevernes forståelse af fx et ”semantisk felt”, men hvilke muligheder har læreren for at kontrollere, om eleverne nu også har forstået, hvad et semantisk felt er? Det ville være godt om læremidlet kom med forslag til gode og effektive evalueringsformer. I en bog, der med egne ord kan bruges som grundbog i hele 1. g, er det afgørende, at der er milepæle og forskellige opsamlingspunkter, hvor læreren kan måle elevernes læringsudbytte. Der er et evaluerende aspekt forbundet med at producere tekst selv; her forbinder eleven viden og kunnen med handlen, og de produktive opgaver, som indbefatter gøren, er i virkeligheden det sted, hvor læremidlet er mest ”evaluerende”. Men det er ikke ekspliciteret hvordan, så den lærer, der ikke fanger muligheden, har primært sine egne fagdidaktiske beslutninger at holde fast i.

Analysen viste, at opgavesocialiseringen i *Grundbogen* i nogle dele af bogen er meget traditionel, mens den andre steder er atypisk for gymnasiets danskfag. Det er også med til at sætte en forskel op mellem en række forskellige typer af opgaver, som læreren kan vælge at variere hen over et skoleår. Opgaverne er med andre ord stillet i en kontekst, hvor der er forventninger til eleven om, at han eller hun medbringer relevant viden ind i faget. Det ses fx i opgaver som ”skrive et svar til Holberg – i dit eget sprog – hvor du argumenterer imod hans synspunkt”. Her giver opgaven et signal om, at elevens egen mening tæller som viden i danskfaget. At kunne udtrykke sig klart og tydeligt i sit eget sprog om et litterært emne og i en bestemt fremstillingsform, det er konteksten for *Grundbogens* opgaveklynger, som i flere tilfælde indeholder hele danskfagets videnssystematisering. De litterære tekster er stadig de vigtigste tekster.

Eleven får demonstreret en kundskabstaksonomi, som sætter fokus på det opgavefokuserede engagerede, fordi det både handler om faget, men også inddrager elevens eget sprog og egne refleksioner over Holbergs moralfilosofi (Hedeboe, 2002). Her er teksten indlejret i skolediskursen i den forstand, at Holbergs tekst er omdrejningspunkt, men samtidig signalerer opgaven, at ”danskfaget” er interesseret i den viden, som eleven selv kan producere om emnet. At de elevproducerede tekster dernæst vil indeholde forskellige kundskabstaksonomier, som ikke i samme grad vil korrespondere med danskfagets fremherskende taksonomier, er en anden sag. Men konteksten er, at Holberg er for alle elever, og at alle elevers argumenterende tekst på et vist niveau er i overensstemmelse med danskfagets faglige diskurs.

Jeg analyserede en opgave, hvor elever skulle reflektere over dansk i gymnasiet. Ifølge Hedeboe vil en ”personlig” refleksion som den være relevant i logbøger, men her opbygges en opgave omkring emnet, hvor en række vide-hvordan spørgsmål former emnet, så der faktisk er tale om en opgave, der i heldigste fald indeholder alle tre vidensformer. Altså ser jeg en opgave, der tager sit udgangspunkt i en konkret elevrelateret problemstilling, men hvis taksonomiske niveau stiger og bliver til en kreativ og faglig opgave, der kan være forbundet med et stort læringsudbytte, fordi den både har (viden-om) og (vide-hvordan), men også har det helt afgørende metarefleksive, der i dette tilfælde både er kreativt og personligt.

5.5 De fire kategorier i samspil



I forhold til sammenhængen mellem materialitet, semiotik, aktivitet og sociokulturel identitet er det interessant at undersøge, hvor der kan spores sammenhænge mellem de fire kategorier, og hvor der kan spores det modsatte. Det er et vigtigt spørgsmål, om der kan spores en sammenhæng mellem det danskfag, som formuleres i læsetekster (det semiotiske), og de opgaver (aktiviteter), som eleverne skal lære noget af at arbejde med. Jeg hævder, at det er en stor kvalitet, at opgaver kan formuleres forskelligt i forhold til stoffremstillingen. Men hvad så med det sproglige? Er det sådan, at elever og lærere endnu engang lades i stikken i forhold til det ”svære” sproglige område med nogle opgavetyper, som hverken metakommunikerer, tager udgangspunkt i etnodidaktiske relationer eller har en tydelig indskrevet fælles undervisningssituation og læringsfællesskab som omdrejningspunkt. Sprog skal tilegnes individuelt, og når det går højt, skal eleven diskutere forskellige områder. Omvendt med det kompetenceprægede, her skal eleven gøre noget med viden, men det bliver utydeligt, hvad viden er i de opgaver, dvs., taksonomierne sløres i nogen grad, som vi så det i opgaverne tilknyttet afsnittet.

Endelig så vi i opgaverne, som var tilknyttet litteraturundervisningen, at det igen bliver rigtig svært at få elever, lærere og klasseværelse til at blive en naturlig del af opgaveformuleringen. Taksonomien er imidlertid i dette afsnit klokkeklar, her er ikke byttet om på de enkelte niveauer i taksonomien, og opgaverne virker en smule monotone og gentagende. Eleverne skal læse eller undersøge, men de skal ikke som sådan bruge litteraturen, og fortolkningen tager slet ikke udgangspunkt i elevens hverdags erfaringer. Fortolkning bliver til tekster, som ikke har nogen funktion. Det får betydning for den måde eleverne forholder sig til tekstarbejde på. Hvis det virkelig er så fjernt fra elevernes egen livsverden, vil arbejdet for mange elever være temmelig meningsløst.

Lærervejledningen kan være en frisættende tekst, der udfolder læremidlets ide og giver forslag til, hvordan læreren selv kan arbejde videre med stoffet i undervisningen. Men lærervejledningen kan også være en tekst, der hæmmer lærerens muligheder for kreativ tænkning og fastholder en bestemt og måske uhensigtsmæssig didaktisk position, som læreren ikke kan frigøre sig fra. Problemet er her, at læreren ikke får lov til at vurdere, hvilken slags kvaliteter denne epitekst kunne have haft. Derimod er der mange peritekster, som generelt fremstår relevante og varierede. De mange læsesider er flere steder på kanten af det abstraktionsniveau, man kan forvente, at elever i 1. g har. Analysen viste eksempler på elevens egne tekster. Naturligvis relaterede til genre som fx slægtshistorie eller tale. Men det produktive element fremstår som en klar og tydelig tilgang til produktionen af tekst i læremidlet.

I forhold til opgavernes måde at inddrage eleven på er de generelt skrevet med bevidsthed om, at eleven er en kompetent sprogbruger, hvis sprog og sprogformåenhed man skal respektere. Begrebsafklaring og viden om faglige begreber er som vist en central del af *Grundbogens* fremstilling, og der hverken lefler eller skydes genvej, når eleverne skal lære de videnskabelige begreber. At metarefleksion kræver præcise begreber er klart – men spørgsmålet er, om ikke *Grundbogen* ofte skyder for højt. Der er helt sikkert elever i 1. g, som vil kunne klare det præsenterede abstraktionsniveau, men elever, der eksempelvis har svært ved at læse længere tekster, vil hurtigt få problemer med *Grundbogens* lange tekster og mange begreber.

I praksisanalysen vil jeg især være optaget af, hvordan lærerne organiserer undervisningen ”hen over” det paradoks, at hans eller hendes arbejde og roller ikke i udpræget grad medtænkes i læremidlet. Man kan se ”den ikke italesatte lærerkompetence” som en stor styrke og som en stor svaghed. Men uanset hvad man tænker, kræver fraværet af det fagdidaktiske niveau en lærer, som

ikke har brug for en fagdidaktisk håndsrækning i det daglige. Læreren skal både have stor viden om basisfaget og viden om den sociale kontekst.

5.5.1 Tekstkompetence i *Grundbogen*

Afslutningsvist ser jeg på, hvilken form for danskfaglig tekstkompetence der er i spil i læremidlet i forhold til de vidensformer, jeg var inde på i kapitel to. Jeg vurderer også opgavedidaktik generelt i *Grundbogen*. Det handler bl.a. om, hvordan danskfagets kundskabstaksonomi bringes i spil i opgaver, og hvilke multimodale resurser der er til stede i læremidlet, hvordan elever får adgang til disse ressourcer, og hvordan læreren kan redidaktisere de multimodale resurser i sin undervisning.

Videntaksonomi	Tekstkompetence
1. ordensniveau	Læse og forstå tekst sikkert <ul style="list-style-type: none"> • at genkende teksttræk • at finde og hente information i tekst
2. ordensniveau	Bruge tekst i sproghandlinger <ul style="list-style-type: none"> • at analysere og fortolke tekster
3. ordensniveau	Reflektere og engagere sig kreativt i tekst <ul style="list-style-type: none"> • at være metodisk bevidst om grundlaget for tekstarbejde • at kunne vurdere indholdet i en tekst

Tekstkompetenceniveauer

I forhold til at læse, forstå og genkende tekst er der mange muligheder for, at eleven kan udvikle kompetence på et 1. ordensniveau. Analyserne giver belæg for at hævde, at eleven i høj grad trænes og øves i at læse, i at finde teksttræk og i at sprogliggøre deres iagttagelser i forhold til et omfattende begrebsapparat. På den måde arbejdes der intenst med ”viden om”, dvs. med konkrete opgaver, der peger på, at den, der vil kunne noget, skal vide noget. Eleven kan i den forståelse få et stort læringsudbytte ved at arbejde med *Grundbogen*.

Bevæger vi os til et 2. ordensniveau, vil jeg hævde, at tekstkompetence i *Grundbogen* primært er evnen til at konstruere en analyse og fortolkning. Det betyder også, at 2. ordensniveauet altid er med, om end jeg også har vist eksempler på, at det indimellem kniber med det funktionelle, dvs. med at få hensigten med analysen og fortolkningen eksplicit for eleven. I forhold til hensigten med kompetencetænkningen er det et paradoks, at bogen ikke ekspliciterer, hvorfor kompetence er et vigtigt begreb. Endelig lægges der mindre vægt på, at eleverne kan bruge det lærte i deres liv som sprogbrugere og fortolkere af sprog, hvilket også er et væsentligt indvendingspunkt.

Når det gælder vurdering af aktiviteter på et 3. ordensniveau, findes dette i form af diskussion, vurdering og stillingtagen. Som jeg definerede tekstkompetence, skal der mere til, førend eleven opnår tekstkompetence på et 3. ordensniveau. Jeg hævder nemlig, at eleven skal have fremadrettet magt over teksten. Fortolkningen skal kunne bruges til noget i elevens fremtid, læreren skal med læremidlet kunne udpege for eleven, i hvilken grad netop denne form for litterær og sproglig tekstkompetence kan komme eleven til gode. Og her hævder jeg, at tekstkompetence i *Grundbogen*, for så vidt mine analyser og fortolkninger er valide, er hvad det altid har været, nemlig den tekstnære analyse, fortolkning og vurdering af tekst, men for tekstens skyld, ikke for elevens skyld. Jeg hævder, at textual power eller *tekstkraft* i arbejdet med *Grundbogen* ikke nødvendigvis medregner, at danskfaget i forhold til kompetencetænkningen skal samvirke med en række andre

fag med henblik på en anderledes tænkning omkring elevens dannelse og kompetenceudvikling. I forhold til denne erklærede hensigt er det kreative og metarefleksive 3.ordenniveau underprioriteret i *Grundbogen*, hvilket går ud over elevens mulighed for at udvikle tekstkompetence.

Kort sagt i forhold til de tre niveauer: eleven skal kunne læse, finde og genkende tekst (1. ordensniveau) eller bruge teksten i en analyse og fortolkning (2. ordensniveau). Men eleven skal sjældent forbinde de to niveauer med en kreativ og reflektiv kompetence på et 3.ordensniveau, der giver magt over teksten.

I forhold til min definition af tekstkompetence gør *Grundbogen* i forvejen dygtige elever endnu bedre til dansk. Der er tale om en faglig og fagdidaktisk tilgang til et tekstkompetencebegreb, som gør eleven i stand til at udføre en række både produktive og receptive opgaver i en række multimodale tekster. Der er tale om et højt ambitionsniveau for elevens evne til at producere tekster, der diskursivt kan matche danskfaget og den faglige samtale i faget. Med andre ord forventes det, at eleven allerede er en kompetent tekstbruger, inden eleven møder læremidlet. Den ”allerede tekstkompetente” elev kan især udvikle sig i forhold til de metodiske tilgange til arbejdet med tekster, som *Grundbogen* inddrager mange steder i fremstillingen.

5.5.2 Opgavedidaktik i *Grundbogen*

I kapitel 2 opstillede jeg en typologi til analyse af opgaver:

Videntaksonomi	Opgavedidaktik
1. ordensniveau	Opgavelæsning <ul style="list-style-type: none">• at opgaven ikke kan løses via matchteknik• at opgavekontekstualisering er tydelig
2. ordensniveau	Opgaveløsning <ul style="list-style-type: none">• at der er en tydelig markering af opgavens vigtigste del• at det er markeret, hvilke niveauer der er hinandens forudsætninger
3. ordensniveau	Opgavens metaniveau <ul style="list-style-type: none">• at opgaven er stillet så alle tre vidensniveauer inddrages• at opgaven peger på sig selv som en faglig og metodisk metatekst

Opgavetaksonomiske niveauer

Det har ikke været muligt at inddrage alle opgaver i læremidlet i analysen, men jeg har bestræbt mig på at udvælge et bredt udsnit af opgaver til analyse. På den baggrund giver mit arbejde belæg for følgende vurdering: Så godt som ingen opgaver i *Grundbogen* kan løses via simpel matchteknik, dvs. ved at læse en tekst igennem og svare. Dertil kommer, at langt de fleste opgaver peger på den kontekst, opgaven skal ses ind i. I forhold til netop kontekstualisering af opgaver er det afgørende, at eleven har gode læsekundskaber, for baggrunden for opgaven er at finde i relativt lange tekster, dvs., eleven *skal* forstå, hvad teksten italesætter for at kunne svare på opgaverne.

I forhold til *opgaveløsning* har jeg vist, at det i en række opgaver *ikke* er muligt for eleven at se, hvilke spørgsmål og hvilke vidensniveauer der er hinandens forudsætninger. I den vurdering tager jeg ikke højde for elevens forkundskaber, dvs., eleven kan have en sikker forståelse af danskfagets kundskabstaksonomi med fra grundskolens danskundervisning, men hvis det ikke er tilfældet, stilladserer opgaverne generelt ikke omkring elevernes forforståelse af de forskellige kundskabsniveauer.

I forhold til et *metaniveau* peges der kun få gange på opgavens opbygning, og på hvordan opgaver eller paratekster er skabt, for at hjælpe med at kontekstualisere ordlyden. Med andre ord peger opgaver sjældent på sig selv som opgaver, hvilket man kan iagttage i andre læremidler. Man kan forestille sig, at opgaver i højere grad gør opmærksom på at opsamle og viderebringe forskellige informationer fra læseteksten, inden opgaven formuleres. Disse metatekster spiller i høj grad ind på elevens mulighed for at lære og for at opdage, hvilken slags tekst opgaver overhovedet er. Derfor er den metabevindte opgave en vigtig mulighed for eleven for at forstå hensigten med opgaverne og naturligvis også svare på dem, så han eller hun opnår den optimale grad af læring. Men i dette tilfælde kræver det, at læreren bringer opgaven som en metafaglig tekst ind i undervisningen, og altså ikke benytter læremidlets didaktiske design, som ikke indtænker elementet.

Opgavens multimodale fremstillinger

I forhold til de tilgængelige resurser i *Grundbogen*, som jo ikke indeholder muligheden for auditive effekter eller levende billeder, er der tale om en fremstilling, der benytter en række modaliteter. Analysen har vist, at der er en sammenhæng mellem indhold og multimodal fremstilling i den forstand, at jo mere den faglige genstand handler om sprog og sproglige begreber, jo mere

monomodal bliver fremstillingen. Det betyder, at der især i de første afsnit er tale om en temmelig simpel form for semiotisk transeduktion af mening, jf. side 39, forstået på den måde, at de multimodale fremstillinger primært er skrift og enkelte illustrationer. Men når fx de semantiske afsnit og hele *Sprog i brug*-delen kommer på banen, er der tale om mere komplekse former for modale former, fx har jeg vist, at teksten forsøger at vise, hvordan æbler kan associeres via en række forskellige modaliteter. I forhold til et 3. ordensniveau har jeg ikke fundet opgaver, der reflekterer over eget modalitetsbrug eller over elevens brug af modalitet.

Eleven skal derfor have multimodal kompetence, der rækker ud over læsning af skrevet tekst, men det er også helt afgørende at understrege, at læsning af skrevet tekst absolut er den vigtigste kompetence i arbejdet med *Grundbogen*. Man kan sagtens være en dårlig billedlæser i arbejdet med *Grundbogen*, mens en dårlig læser ikke har en chance. Jeg konkluderede på den baggrund, at *Grundbogen* i enkelte afsnit og inden for rammerne af, hvad der er muligt i bogmediet, er en multimodal fremstilling, men også, at læremidlet som helhed er en forventelig fremstilling, hvor der i forhold til det multimodale primært er tale om skrift som forgrundsmodalitet og en række billeder og illustrationer som baggrundsmodalitet. Dialogen mellem de to er som vist primært på det illustrerende niveau, dvs., læremidlet kommer ikke op på 3. ordensniveauet.

Det handler om, hvilken adgang der er til de multimodale resurser i læremidlet, hvordan elever får adgang til disse resurser, og hvordan læreren kan redidaktisere de multimodale resurser i undervisningen. Systemet havde planlagt en webside, som skulle supplere med multimodale fremstillinger, måske havde effekten af en webside været, at lærebogsforfatteren havde anvendt en række eksempler til det digitale design. Jeg havde mulighed for at følge en del af processen og blev forbavset over, hvor sent i produktionsforløbet websiden blev sløjftet. Det sætter fokus på, hvordan forskellige typer af læremidler bliver til, og på, at det også kan være tilfældigheder, der råder, når læremidler designes og produceres. Spørgsmålet er, om *Grundbogen* i sin nuværende form overhovedet egner sig til inddragelsen af supplerende materialer. På mange måder er *Grundbogen* et fritstående læremiddel, der ikke medtænker andre resurser end dem inden for bogens egne rammer.

5.6 Praksisanalyse

5.6.1 To undervisningsrum

Her følger to eksempler på, hvordan der blev arbejdet med henholdsvis mundtlighed og litteraturhistorisk bevidsthed med *Grundbogen* som afsæt⁴⁵. Eleverne arbejder med:

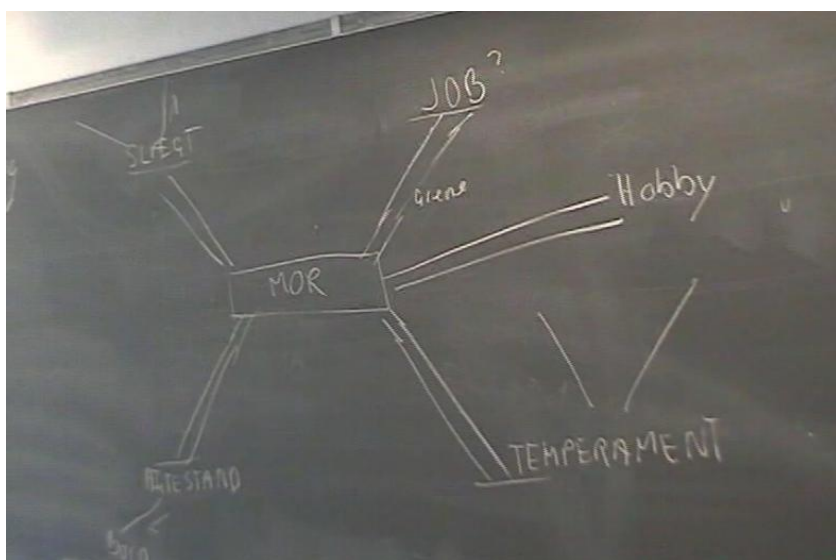
- a) at holde tale om mine interesser i case a
- b) at debattere litteratur og litteraturens rolle i case b.

De to hændelser er afsæt for en analyse og fortolkning af elevens mulighed for at udvikle tekstkompetence i forhold til *Grundbogen*. Jeg starter med at beskrive to forskellige undervisningssituationer for at vise, hvilke materialiteter, semiotikker, aktiviteter og sociale identiteter der hovedsageligt er på spil i de to klasseværelser.

⁴⁵ Eleverne har tidligere arbejdet med mundtlig sketch om deres fritid, foredrag om slægtshistorie tre generationer tilbage, tale om egne interesser samt oplæsning af essay, som elever selv har skrevet.

Undervisningskonteksten - case a

Det er ikke tilfældigt, at jeg her bringer en model af et mindmap tegnet med kridt på en tavle. Vi ser en typisk undervisningssituation, hvor modaliteterne er velkendte, og hvor læreren omformer læremidlets modeller for eleverne i stort format. Mens læreren tegner og skriver på tavlen, taler hun med eleverne om, hvad der skal stå, og sorterer elegant de mest crazy forslag fra, da der skal vælges emner, der handler om MOR. En elev foreslår, at læreren skal skrive ”mors evner til at støvsuge”, men det bliver elevvalg som mors job, hobby, slægt, temperament og ægtestand, der bliver valgt. I introduktionen stilladserer læreren kraftigt omkring elevernes læreproces med hjælp fra en række sproglige modeller og eksempler, som skal illustrere og forklare for eleverne, hvordan de kan organisere deres tekstarbejde. Flere gange ser jeg hende bruge modeller fra *Grundbogen* som afsæt for de fælles aktiviteter i klassen, hun bruger elevernes erfaringer og samler dermed modellen op i forhold til deres erfaringsverden.



Billede 4: Mindmap
Bilag 8

Prøv lige at bladre igen, der er et mindmap, det står også i jeres bog, og så er der også nogle grene, vi prøver lige at se herop, er der en af jer, der allerede har et emne, som ved hvad I vil tale om om tyve minutter? (bilag 8).

Allerede nu tyder noget på, at lærerne i case a får rigtig meget ud af den metodiske del af *Grundbogens* didaktiske design.

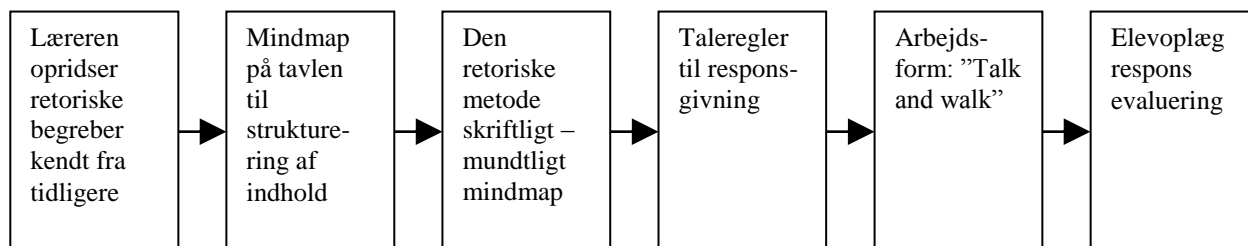
Undervisningskonteksten - case b

I kapitel to skrev jeg, at artefakter fra naturen sjældent optræder som læremidler i danskfaget. En morgen i begyndelsen af min observationsperiode i case b så jeg dog, at der er plads til artefakter fra naturen i danskfaget. Eleverne havde læst Klaus Rifbjergs *Kanariefuglens død*, som handler om forrådnelsesprocesser i forbindelse med dødens indtræden. For at konkretisere digtets univers medbragte læreren en lettere forrådnede sangfugl i en cigarkasse – præcis som vi læser det hos Rifbjerg. Cigarkassen blev sendt rundt i klassen, og reaktionen kom prompte. Det vakte i sandhed opsigt, at digtet blev åbnet på en ganske anden måde, end eleverne havde forventet. Episoden viser bl.a., hvilke sociale relationer der er i klassen, læreren er ikke bange for at sætte sin undervisning på spil. Det kunne jo være, at eleverne syntes, det var en rigtig mærkelig ide at åbne Rifbjergteksten

med en død fugl, men tilsyneladende er læreren godt tilpas med tryllekunstnerens rolle: ”se hvad jeg har med til jer i dag”! Motiverende og uventet skaber han forventninger om, at noget skal ske i dagens undervisning.

5.6.2 Et konkret undervisningsforløb om mundtlighed

Læreren i case a er en energisk underviser, der forklarer og introducerer meget grundigt, inden eleverne selv skal arbejde. Det konkrete forløb handler generelt om mundtlighed og specifikt om retoriske værktøjer og responsgivning.



Model 15: Forløbsmodel – Case a, Grundbogen Bilag 9

Eleverne skal producere en tale om deres interesser, og udgangspunktet stammer fra en af *Grundbogens* opgaver:

- Vælg et emne, som interesserer dig, og som du ved noget om
- Planlæg en tale om emnet
- Hold talen for klassen på baggrund af et talemanuskript
- Du vælger selv talegenre, men begrund dit valg bagefter. Lad dine kammerater kommentere din tale (2003:113).

Det springer i øjnene, at eleven selv må vælge emne, men vi ser også, at der igen lægges op til, at eleven skal bruge metoder i arbejdet, her via ”talemanuskript”. Kundskabstaksonomien er tillige utydelig, for godt nok er det hverdagsliv eller egne oplevelser, der efterspørges, men på hvilket niveau der efterspørges personlig, social og kulturel viden, er utydeligt i opgaven. Elevernes tekstarbejde begynder dermed i et samspil mellem elevernes for forståelse, deres hjemmearbejde med *Grundbogen* og lærerens introduktion til og konkretisering af opgaven. Eleverne skal tale sammen og give hinanden respons på talens form og indhold. Derefter har de tyve minutter til at arbejde videre med deres tale. Eleverne ved ikke, om deres tale bliver valgt til den fælles respons i klassen, men de får at vide, at de taler, som ikke bliver valgt, vil blive fremført på et andet tidspunkt.

Kaares tale bliver valgt, og han fortæller om sine oplevelser på Færøerne. Talen tager tre minutter at fremføre og bærer præg af nervøsitet, men også af, at han er klar til at sætte sig selv på spil, for han har noget vigtigt at meddele sine klassekammerater. Kaare rejser sig automatisk op og går ud midt i lokalet, mens han holder talen. Samtidig står han forholdsvis roligt på benene og skifter sin stemmeføring mellem lav og en lidt højere modus.

Talens tematiske omdrejningspunkt er forholdet mellem danskernes fordomme om Færøerne, og hvordan det er på øerne ”i virkeligheden”. Kaare siger: ”Der er mange, der har mange fordomme om Færøerne og sådan noget, at folk bare bor i huler og går med sweatshirt og strikket uldsweater og spiser mærkelig mad og sådan noget, men der er sgu meget mere i det end det” (bilag 10). Kaare disponerer sin tale omkring fem områder: madvaner, natur, fester, at være ung og fremtiden på

Færøerne og i Danmark. Talens ekspressive virkning kommer frem i en modstilling mellem et kollektivt og yderst festligt ungdomsliv på Færøerne og et anonymt og trist ditto i Danmark. Det dominerende i Kaares tale er dermed ikke ”mine interesser”, men en meget subjektiv fremstilling af ”mine oplevelser”. Kaare slutter ekspressivt med et ”Jeg vil anbefale jer at tage derop”!

Spørgsmålet er nu, hvad der fylder mest i elevernes hoveder, når de skal give respons: form eller indhold? Læreren fastholder det formmæssige fokus og siger bl.a.:

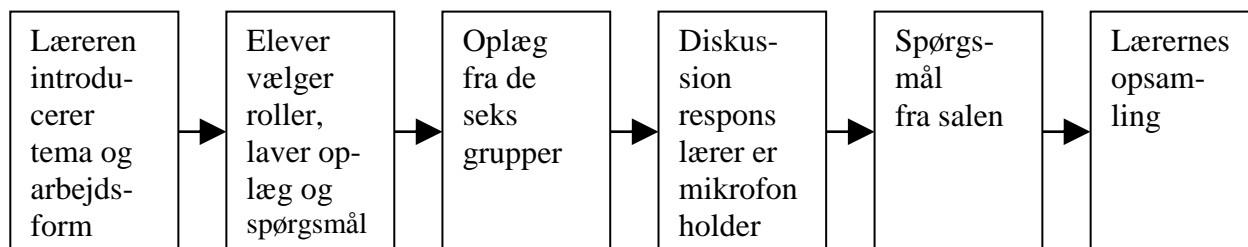
Hvilke appelformer vil du mene, at han har brugt, når han siger at ”han var vild med Færøerne?” (...) han brugte lidt patos, han vil godt overtale os lidt, men også lidt ethos, (...) Hvordan kunne du se, at han talte specielt til dig? Det er vigtigt, det du siger, han har fundet sin målgruppe, det er noget I vil høre om (bilag 10).

Men det bliver ikke let for læreren. Talen har fremkaldt et ”hype” omkring livet på Færøerne, som de retoriske begreber ikke kan konkurrere med, og en elev spørger da også, om klassen ikke kan komme til Færøerne på studietur. Udviklingen af kundskabsindholdet bliver vanskelig at følge. Talens funktion blev ikke af faglig, men social karakter, fordi eleverne vil en anden vej end læreren, et projekt, som pudsigt nok støttes af opgaveformuleringen i *Grundbogen* og af deres positioneringsiver i processen. Kaare drejer med sin tale opgaven væk fra fokus på ”mine interesser”, og det er ikke muligt til sidst at fastholde det retoriske fokus. En første konklusion kunne lyde, at når eleverne må holde tale om ”mine interesser”, bliver de optaget af social viden, som er ekstrem situativ⁴⁶. Og det paradoksalt nok i et læremiddel, der vægter det abstrakt, metafaglige begrebsapparat højt⁴⁷. Der er begrænsede tekstkompetencer til stede i netop denne situation. Om dette atypiske forløb skyldes situationskonteksten, lærerens redidaktisering, opgaven i *Grundbogen* eller et samspil, vender jeg tilbage til. I næste afsnit beskriver jeg en anden situation, hvor eleverne skal fremstille en sag, hvilket medfører andre muligheder for udvikling af tekstkompetence.

5.6.3 Et konkret undervisningsforløb om litteraturhistorie

Forløbet i case b har indbefattet en række oplæg fra læreren om forskellige litteraturhistoriske perioder – med fokus på H.C. Andersen, Henrik Pontoppidan, Klaus Rifbjerg og Mads Brenøe. Nogle af teksterne er fra *Grundbogens* tekstantologi, mens andre er andre steder fra.

Elever har læst om de seks litterære søjler i *Grundbogen*. Tekstarbejdet, jeg vil beskrive, er kulminationen på et længere forløb, som har haft udgangspunkt i *Grundbogens* litteraturhistoriske fremstilling⁴⁸.



Model 16: Forløbsmodel - Case b, Grundbogen
Bilag 13

⁴⁶ De bliver optaget af ytring, men ikke af genre, af kontekst, men ikke af tekst eller den tekstualiseringsproces, som danner baggrunden for arbejdet med det retoriske element.

⁴⁷ Det handler også om lærerens måde at tilrettelægge elevernes læring på. Lærerne planlægger, så opgaverne er klart definerede, målene er tydelige fra start.

⁴⁸ Hændelsen finder sted februar 2006, og eleverne har gået i 1. g i syv måneder.

Temaet for undervisningen den 6. oktober 2005 er: ”Hvad er litteraturens rolle”? Eleverne har fået tildelt roller som henholdsvis ”paneldeltager”, ”djævelens advokat” eller ”tilhører”, og alle elever har enten et oplæg, et spørgsmål eller et modspørgsmål at bidrage med. Præmissen for panelet er, at deltagerne skal kunne referere grundtemaerne i den pågældende litterære periode, de skal kunne argumentere for et givent synspunkt, stille kvalificerede spørgsmål, samt forholde sig kritisk til litteraturens rolle i de forskellige litterære perioder⁴⁹. ”Djævelens advokat” skal stille kritiske spørgsmål til de forskellige oplæg og være opponenter på én bestemt litterær periode. Resten af klassen skal argumentere for forskellige typer af litteratur og stille kritiske spørgsmål med udgangspunkt i den litterære periode, som de selv har arbejdet med. Spørgsmålene lyder fx:

”Synes du ikke, det er dårligt at man bruger litteratur som et manipulerende middel for at få danskerne omvendt (til kristendom)? Burde man ikke lade folk selv vurdere, hvad der er korrekt istedet for at lægge ordene i munden på dem?” ”Siger du dermed, at der ikke skrives tekster for at underholde?” (bilag 14).

Læreren styrer debatten med småkommentarer som: ”Vi lader den stå der og går videre” og ”en kort bemærkning, før vi går videre?” Arbejdsformen indebærer et stort fokus på både paneldeltagere og tilhørere, hvilket skaber en intens og hektisk atmosfære omkring debatten.

Noget er på spil både ”oppe” i panelet og ”nede” i salen:

Marianne: Jeg har oplysningstiden, og dér var det Holberg, der var den fremtrædende forfatter, og han skrev meget om, at man skulle være fornuftig og argumentere i sine tekster, og øh, at han har i mange af sine tekster gør han sådan lidt grin med de lærde. Og det er også det, han siger. Jeg skal se, om jeg kan finde det, jo øverst på side 72, det gør han jo også i den der epistel, vi har læst..øh man tænker på, at det er den kloge mand, der lytter. Og i det hele taget gik det her ud på, at man godt kunne ændre verdensopfattelsen, og det er jo helt klart meget bedre end alle andre...fordi her lærer man at gå ind og undersøge tingene, og man vil føre bevis for, at de ting, man mener, nu også er rigtige, og det er jo sådan lidt bedre end den forrige periode, hvor man gik ind og troede, at alt det, kirken sagde, var rigtigt. Nu gør man ligesom oprør imod kirken og går ind og finder ud af om det, de siger, nu også er rigtigt.

Mikkel: Jamen burde man så ikke lade folk selv vurdere, altså skrive en helt objektiv tekst...og så lade folk selv vurdere, hvad der er korrekt i stedet for at lægge ordene i munden på dem...?

Marianne: Det kan man godt sige, men det bliver jo ligesom bevist, at det her er rigtigt...man siger jo ikke bare noget, for at de vil have dem til at tro på det. Man lægger jo ligesom et bevis ud og siger: se her, det er rigtigt, hvad jeg siger her...

Mikkel: Nå jo, men i mange af Holbergs tekster skriver han jo moralen nedenunder, bør han ikke bare lade folk selv tænke, i stedet for at folk får stoppet noget i hovedet og nå ja, det er også korrekt?

Lærer: Vi lader den stå.... (bilag 14).

⁴⁹ Dette tredje eksempel på elevens tekstualisering af forholdet mellem ytring og genre har en forhistorie, som bringes, fordi den siger noget om det empiriske arbejde og om det at intervenere med et felt i en empirisk undersøgelse. Cirka midt i andet caseforløb kom jeg for sent til en undervisningstime, hvilket førte til en refleksion i feltdagbogen over, hvad man som observatør oplever og forventer at opleve (bilag 17).

Det dominerende træk i elevernes diskussion er ”at diskutere”, at ”bevise” og at ”få ret”, fordi de i situationen tager rollen som ansvarlige debattører. Arbejdet er et eksempel på, hvordan læreren redidaktiserer *Grundbogens* opgave. En opgave fra *Grundbogens* 4. del lyder: ”skriv et argument som...”. Her har læreren foretaget det valg, at opgaven skal være mundtlig og fælles. På den måde får han eleverne til at gå ind i rollerne som debattører, der skal præstere noget som ”fagfolk” og indtage deres roller i debatten, men pointen er netop, at de ikke skal offentliggøre sig selv for at være en del af det faglige fællesskab.

Det indholdsmæssige og arbejdsformen peger på et første niveau i udviklingen af en egentlig litteraturhistorisk bevidsthed. For selvom elevernes fremstilling er reproducerende og usammenhængende, befinder de sig både på et 1. ordens- og et 2. ordensniveau i diskussionen af, hvilken slags kommunikation litteratur er, hvilke budskaber litteratur kommer med, om al litteratur kan siges at have et budskab, og hvilken rolle dette budskab i så fald har (bilag 14). Dermed er de i gang med at etablere en litterær bevidsthed formuleret i nogle centrale spørgsmål om litteraturens funktion, dvs., hvem kunne bestemme over hvem, hvem skrev, og hvad skrev de om – kort sagt et godt eksempel på *textual power*, forstået som både en kvalifikation på et 1.ordensniveau og en kompetence på et 2. ordensniveau (Scholes, 1998). Eleverne får indblik i, hvilke reaktioner og modreaktioner der danner de forskellige litterære perioder samt i, hvordan litteratur har spillet en rolle i dannelsen af en moderne bevidsthed. Alle er aktive i den arbejdsform, som læreren har valgt, og selvom de fagligt resursestærke elever har indtaget pladserne som paneldeltagere, har alle en position i debatten. I rollerne tager eleverne ansvar for undervisningen samtidig med, at læreren bevarer rollen som den, der leder debatten, men som også befinder sig væk fra tavlen.

5.6.4 Lærernes redidaktisering

Det har betydning for læringspotentialer, hvilke semiotiske resurser, der er tilgængelige i et klasseværelse (Kress, 2005, Jewitt, 2006). Det modale repertoire i case a er centreret omkring tale- og skriftsprog, lyd er ikke en udnyttet resurse, hvilket ellers ville være oplagt i arbejdet med talen. Lærers strategi er også at kontekstualisere, hvad dansk drejer sig om. Det gør hun ved at pege på en række modeltekster: saga, lovtekst, rap, vandrehistorie, børnerim, eventyr og en radiotekst, som alle er relevante i dansk. Hun ekspliciterer efterfølgende, hvad dansk er, ved at tage afsæt i de genrer og kundskabsformer, som er forbundet med danskfagligt tekstarbejde, hvad det er eleverne skal kunne:

Det er det her, I skal kunne, det er det her, der dækker jeres karakterer i dansk: Hvordan I formulerer jer skriftligt, hvordan I formulerer jer mundtligt”. Nogle er gode til anmeldelser og de mere kreative genrer, men har måske svært ved essayet” (bilag 6).

Denne tydeliggørelse af fagets formål og mål fremstår eksemplarisk og understreger vigtigheden af, at læreren argumenterer for, hvad der er fokus, og hvorfor det er vigtigt og interessant at arbejde med. Læreren italesætter i sin introduktion en ritualiseret faglighed, hvor sprog og sprogbrug er det ”førende” semiotiske system, og hvor den individuelle elevpræstation er den foretrukne undervisningsgenre. Eleverne i case a bliver på den måde vant til at have mange ”hjælpsomme” skriftlige og mundtlige produkter til hjælp for aktiviteter, fordi læreren formulerer forskellige modeller for meningsdannelse i situationen.

I case b er det signifikant, at lærer b bruger billeder og konkrete artefakter i sin iscenesættelse af undervisningen, jf. *Kanariefluglens begravelse* og den forrådnede fugl side 115. Han inddrager *kontekstuelle* læremidler, et tegn på at et bredere semiotisk repertoire er i spil. Det resulterer i, at eleverne har flere semiotiske resurser som adgange til deres læreproces. Samtidig har det afgørende

betydning for lærerens orkestrering af semiotisk ”flow”, at klasseværelset er netværksbaseret. Det betyder, at langt flere kontekstuelle læremidler er tilgængelige, og derfor bliver det en særlig didaktisk ”stil” for læreren at kombinere *Grundbogens* oplæg med andre semiotiske ressourcer som fx billede og lyd.

I tilknytning til arbejdet med litteraturdebatten har eleverne eksempelvis set på malerier fra romantikken i kombination med forskellige tolkninger af de litterære perioders karakteristika. Det betyder, at eleverne får et bredere, semiotisk repertoire til støtte for deres danskfaglige betydningsproduktion, samt et multimodalt repertoire som model for tekstpraksis i dansk. Eleverne forventer, at læreren har ”noget mere med” end skrift på papir⁵⁰.

Endvidere er eleverne vant til at bruge lærebøger, og derfor instruerer læreren ikke i *Grundbogens* opbygning eller indhold. Generelt kan det konkluderes vedrørende elever og læreres brug af bogen, at både elever og lærere er gode til at bruge bogen som et middel til vidensbearbejdning, undervisningsplanlægning og læring. Måske er de så gode til ”tekstbogshåndtering”, fordi bogen er det ”selvfølgelige” eller ”naturlige” læremiddel, som ikke behøver en introduktion eller en generel overvejelse i forhold til, hvilke funktioner og muligheder et læremiddel indeholder. Læreren i case a er fx kritisk over for elevernes glæde ved *Grundbogen*, som hun kalder god, men traditionel (bilag 16). I forhold til analysen af *Grundbogen* fremstår det som et stort problem, at ingen af de to lærere demonstrerer for eleverne, hvilke læsestrategier der er relevante at benytte i arbejdet med læremidlet. Fordi der er så meget læsestof, ville det have været godt, om lærerne havde inddraget dette som en helt naturlig del af introduktionen til læremidlet. Men nok er der et afsnit om læsestrategier i *Grundbogen*, men da det ikke implementeres i det didaktiske design, er det ikke nødvendigvis i lærerens fokus.

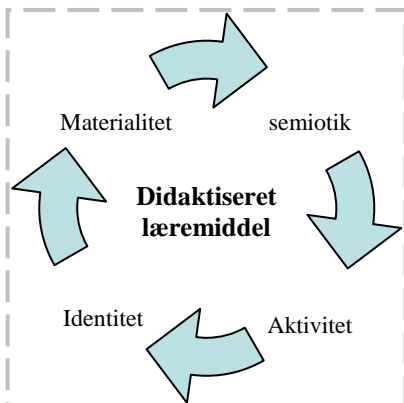
De to læreres brug af bogen har været lettere at observere, idet bogens didaktiske design og lærerens fagdidaktiske overvejelser konstant sammenblandes, så lærerne ofte glemmer, om de spørgsmål, eleverne arbejder med, har udspring i bogen eller er formuleret af vedkommende selv.

Jeg vil hævde, at lærerens brug af *Grundbogen* er en typisk måde at bruge læremidler på. Hendes praksis viser, hvordan læremidlet iværksætter tekstpraksis, men ikke i et 1:1 forhold - læremidlet er *afsæt for*, men *er ikke* hendes praksis⁵¹. Læreren siger eksempelvis ikke i sin introduktion: ”Opgaven, I skal lave, kan I se formuleret på side 113”, for i undervisningssituationen er opgaven ikke længere en tilfældig elevopgave i en bog, men lærerens pejlemærke i planlægningsprocessen, hvor *Grundbogens* fagdidaktiske potentialer realiseres i en vekselvirkning mellem bogens didaktik og lærerens egne faglige overvejelser. Det er denne proces jeg har kaldt *redidaktisering* af læremidlet. Lærerne er altså i stadig dialog med bogen, mens bogen, som jeg viste det tidligere, kun er i indirekte dialog med læreren i forordet. Noget af et paradoks.

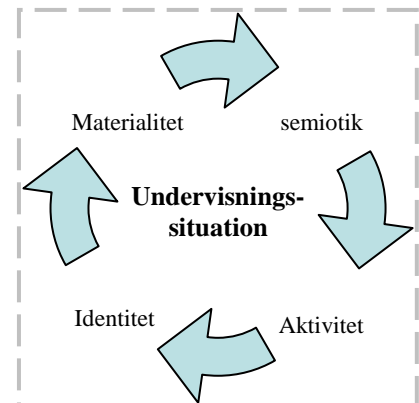


⁵⁰ Da jeg interviewede eleverne efter undersøgelsens afslutning, huskede eleverne allerbedst situationen med den døde fugl, som åbnede fortolkningsfællesskabet den dag.

⁵¹ Jens Jørgen Hansen taler om, at et læremiddel er ”et partitur”, hvilket er et godt udtryk for, hvordan læremidlet benyttes (2007).



Model 17: Lærerenes redidaktiseringsproces



5.6.5 Elevernes brug af *Grundbogen*

Eleverne har generelt meget lidt fokus på bogen, som oftest ligger enten uopslået på bordet eller bare åben, uden at der dog er tale om interaktion mellem elev og bog. Eleverne rører ikke ved bogen eller bladrer i den, og når tekstbogen er i brug, er det oftest initieret af læreren. Når lærebogen kommer i centrum på elevernes eget initiativ, skyldes det, at eleverne vil påpege en pointe eller more sig over meningsforstyrrende småfejl. *Grundbogen* er dermed et materiale, som understøtter læreprocesser, men som samtidig sjældent direkte er inddraget i det, som sker i undervisningen. For at inddrage elevers oplevelse af at bruge *Grundbogen* i dansk, foretog jeg en spørge-skemaundersøgelse, der ekspliciterer elevernes tidsforbrug, når de læser, og spørger til, hvad de husker i deres læsning. Svarene viser, at de er glade og tilfredse med *Grundbogen*, fordi den strukturerer og samler viden, fordi de kan bruge den derhjemme, og fordi den er tilgængelig overalt. Undersøgelsen viser også, at eleverne gennemsnitligt bruger 20 minutter på at læse seks sider i bogen, og at de især bemærker billeder, faktabokse og farver (bilag 5). Deres generelle indtryk er, at bogen er svær at læse, og i den afsluttende fællessamtale kan de ikke huske *Grundbogens* stof ret godt, selvom de har arbejdet meget med den. Eleverne taler generelt ikke i hjemmet med nogen om det, de læser. Enkelte har diskuteret teksten med deres forældre. Lærerne arbejder ikke med læseanvisninger, men præsenterer de overordnede emner, som kommer i det kapitel, eleverne skal læse.

Eleverne støtter sig til tekstbogen for at have noget at sige, men er mindre selvstændige i deres tale og begrebsdannelse, når de kaster sig ud i selvstændige diskussioner. Samtidig er nogle litterære perioder lettere at forholde sig til end andre, fx stiller ingen spørgsmål til modernismens sproglige projekt eller den postmoderne relativisme. Et eksempel på tekstbogens funktion ses, da en elev afkræves et konkret eksempel, hvortil eleven siger: ”Så skal jeg lige finde min bog”. Bogen er på den måde en støtte i forberedelsen af oplæggene, men også i selve aktiviteten spiller bogen en rolle som ”sandhedsvidne”, hvorfra der hentes eksempler og støtte. De fleste elever har ikke tidligere arbejdet med litteraturhistorie, men de seks litteraturhistoriske søjler gør det nemt for eleverne at overskue de litteraturhistoriske perioder samt diskutere dem op imod hinanden. De to elever har fat i noget afgørende, ikke kun i forhold til Holberg og den tid, han skrev i, men også i forhold til, hvad kritikken af perioden kunne være. I de interview, jeg gennemfører, viser det sig, at eleverne generelt godt kan lide bøger:

Jeg kan bedst lide noget konkret, jeg kan forholde mig til en bog, så kan man bladre op i siderne, det, synes jeg, er lettere at lære på, det er ligesom, hvis jeg skriver på computeren, så printer jeg det altid ud for at læse korrektur på det, ellers bliver det for uoverskueligt, det er overskueligt at have en bog og lære med den (bilag 15).

Eleverne er i den efterfølgende evaluering gode til at fortælle, hvad de mener, bogen kan i praksis, og selvom ingen af de to lærere introducerer *Grundbogen*, ved alle, hvad bogen kan, og de kan også give udtryk for det (bilag 15). Samtidig viser mine interviews, at elevernes læremiddelbrug hænger sammen med bestemte forståelser af, hvad læremiddeltypen kan og skal kunne.

5.6.6 Opgaver i praksis

Aktivitet refererer til de kæder af sociale aktiviteter, som tilsammen udgør en handling eller situation. I forhold til de aktiviteter, som iscenesætter elevernes tekstarbejde, er der forskel på, hvordan undervisningen kommer til at foregå, dels fordi stoffet er forskelligt, og dels fordi de to lærere har forskellige måder at organisere undervisningsaktiviteter på. I den første hændelse i case a gennemfører læreren overvejende lærerstyret klasseundervisning, hvor elever og lærere er i dialog om tekstbogens stof. Læreren fortæller i et interview, at klasseundervisning har stor kvalitet, og at hun godt kan lide den arbejdsform, men også at læreren har en tendens til at centrere undervisningen om sin egen person, hvilket arbejdet med *Grundbogen* forstærker. Der planlægges mange situationer, hvor eleverne skal fremlægge forskellige tekster individuelt for hinanden, og de følger dermed materialets elevopgaver forholdsvis nøje. Undervisningsaktiviteterne er centreret omkring eller ved tavlen, og læreren taler langt det meste af den aktive undervisningstid.

Læreren i hændelse to i case b benytter en grundstruktur i arbejdet med *Grundbogen*, hvor et kort oplæg introducerer eleverne til tekstarbejdet. Derpå følger et længerevarende gruppearbejde og en opsamling. Læreren udstikker ofte forskellige spørgsmål til forskellige grupper, og den fremgangsmåde hænger fint sammen med, hvordan læreren planlægger aktiviteter i timerne – det er eleverne, som skal arbejde, men ikke nødvendigvis med det samme. Aktiviteterne tager som oftest ikke udgangspunkt i *Grundbogens* oplæg, fordi opgaverne ikke primært er tænkt i forhold til par- eller gruppearbejde. Som beskrevet indarbejder læreren også digitale resurser i de forskellige aktiviteter. Aktiviteterne er værkstedsorienterede, hvilket betyder, at lærerens tilgang er mindre instruerende og styrende. Det er også karakteristisk, at hvor læreren i case a centrerer responsen om én elevperformance, som gives én udførlig respons, planlægger lærer b flere elevperformances med en bredere respons.

Læremidlet er sjældent rettet mod undervisningen, og som jeg fremanalyserede det, er lærerens undervisningsplanlægning sjældent i centrum. Man kan sige det på den måde, at der er en række opgaver, men ikke en undervisningskontekst, hvori opgaverne kontekstualiseres.

Hvis man ser på den faglige begrebsbrug og udvikling i de to hændelser, er der flest begreber på spil i case a, men begreberne initieres primært af læreren, mens det er forholdsvis begrænset, hvor mange elever der forsøger sig med definitioner og begreber. I case b initierer læreren i denne situation færre faglige begreber, mens eleverne benytter faglige begreber som ”universalromantik”, ”epistel” og ”det guddommelige”. Samtidig kæder eleverne de litterære perioder sammen med andre tekster, de har arbejdet med i undervisningen, ved fx at inddrage *Kanariefluglens begravelse* af Klaus Rifbjerg som eksempel på en modernistisk tekst, og en Mads Brenøe tekst kædes sammen med millennium. En intertekstuel reference opdages af en elev, der spørger, om det ikke er ”intertekstualitet”, når den ene tekst referer til den anden. ”Det er det”, svarer læreren glad.

5.6.7 Identitet og roller i klasseværelset

Observationerne fra undervisningen viser, at det personlige, sociale og kulturelle griber ind i alle tekstpraksissituationer og skaber betingelser for både elevs og lærers mulighed for at positionere

sig. Som observatør i to klasseværelser bliver man inviteret ind i to kulturer, hvor vidt forskellige måder at handle med ”det sociale” på udgør læringsfællesskabet. Det interessante i forhold til det sociale aspekt har været iagttagelsen af, hvordan elever har fået erfaring med, at læring ikke nødvendigvis drives af enighed, fællesskab og konsensus, men også af konfrontation og brud imellem forskellige ”stemmer” eller positioner i undervisningen. Eleverne eller læringsfællesskabet i case a får deres første erfaring med, at lærerens kulturelle model også står til forhandling, og at selve undervisningsaktiviteten er knyttet til brud og uenighed. Det fremadrettede betydningspotentialer i forhold til personlig og social viden handler om, at et læringsfællesskab ikke nødvendigvis er enigt (Ongstad, 1996). Eleverne i hændelse b er vant til, at undervisning består af meninger og holdninger, der skal anfægtes, og de socialiseres hurtigt ind i et læringsfællesskab, der ofte er dybt uenigt – læreren inkluderet.

I forhold til Olga Dysthes begreber om det dialogiske og det monologiske klasseværelse er der ikke belæg for at udpege et primært monologisk eller dialogisk klasseværelse, da begge hændelser indeholder både monologiske og dialogiske træk. I begge situationer får det afgørende betydning, når den kulturelle model, som eleverne navigerer efter, forandres. Når én kulturel model eller ”kontinuitet” brister eller forstyrres, tydeliggør det både muligheder og begrænsninger, i den måde personlig og social viden produceres og bruges på. Det dialogiske klasseværelse bliver monologisk, når mangfoldigheden forsvinder til fordel for lærerens dagsorden, som kan trumfes igennem qua den asymmetriske magtfordeling, som er inkluderet i ethvert lærer-elevforhold. Samtidig har den monologiske, situerede og lærerstyrede tekstpraksis et stort læringspotentialer i forhold til elevernes faglige udvikling også i et dialogisk perspektiv. Det monologiske klasseværelse kan eksempelvis bestå af en situation, hvor en lærer i sit undervisningsoplæg møder eleverne i et intenst ”ping-pong”, men med udgangspunkt i, at læreren taler mest.

5.7 Sammenfatning

Læremidlet

Grundbogen (2005) af Henrik Poulsen er et kompetenceorienteret trebindsværk, som skærper det almene gymnasiums sproglige profilering konkretiseret ved fx at reservere et langt meta-fagligt afsnit til arbejdet med de fire kulturkompetencer. Opgaverne i *Grundbogen* er elevcentrerede og hviler på et konstruktivistisk læringssyn. Tekstvalget må betegnes som traditionelt – men paradoksalt nok til tider en smule tendentiøst. Endelig viser læremiddelanalysen diskrepans mellem et højt meta-fagligt niveau og udformningen af forholdsvis enkle opgaver. Læremidlet medtænker flere steder et moderne læringsmiljøes muligheder for at bruge digitale faciliteter og værktøjer i tekstarbejdet, men oftest er der tale om mere traditionel mundtlig og skriftlig analyse af fiktive og faktiske tekster.

Et øget fokus på kommunikative kompetencer i dansk var et fokuspunkt i de institutionelle beslutninger, som gymnasireformen var udtryk for (Dolin, 2006). Læremidler aktualiserer de muligheder og begrænsninger, som er indeholdt i faglige nyorienteringer. I *Grundbogens* opgaver lykkes det at være oplæg til et relevant arbejde med kulturkompetencer. Opgaverne er fagligt solide og sætter i nogle tilfælde standarder for, hvordan elevs tekstproduktion kan integreres i danskundervisningens ellers receptive tekstrepertoire.

Lærers redidaktisering

De to lærere redidaktiserer *Grundbogen* på forskellige måder. Læreren i case a udvikler elevs sproglige kompetencer i dansk og er i tilrettelæggelsen af elevernes læreproces optaget af, hvordan det intenderede læremiddel kan give eleverne så mange sproglige indgangsvinkler som muligt.

Læreren har et ekstremt stort overblik over videnskabsfaget dansk, som hun bruger i tilrettelæggelsen af elevernes faglige progression på en måde, så ethvert forløb indeholder præcist redidaktiserede paratekster, som eleverne skal bruge i deres tekstpraksis. Lærerne i case b har stor didaktisk kapacitet i arbejdet med at planlægge og opfinde nye former for aktiviteter, som fungerer som trædesten mellem det faglige stof og elevernes tekstpraksis. Han bruger *Grundbogen* som afsæt for en multimedietisk iscenesættelse af undervisningen, som resulterer i, at mange forskellige aktivitetsformer og semiotiske resurser er afsat for elevernes tekstpraksis. Begge lærere iscenesætter elevernes brug af bogen, og deres valg af iscenesættelse får betydning for elevernes læring. Dermed er et første skridt taget i arbejdet med at udvikle nye didaktiske begreber til forståelse af, hvordan elevens tekstpraksis i forhold til læremiddelbrug kan udvikles, og hvordan læremidlet er en vigtig brik i denne bestræbelse. Undervisningens fokus er, når der undervises med *Grundbogen* og set i forhold til elevens tekstpraksis, *lærerens evne til at aktivere læremidlet*, så redidaktiseringen synliggøres for eleven. Derfor konkluderer jeg, at den absolut største udfordring for læreren i arbejdet med *Grundbogen* er, at redidaktisere bogens høje faglige ambitioner i undervisningssituationen, så alle elever kan være med. Man kan kalde lærerens arbejde for en ”de-abstraktionsproces”, hvor læreren bearbejder det semiotiske potentiale i meget bred forstand. For lærerkompetencen betyder det, at læremiddeldidaktisk kompetence er at designe elevens møde mellem den viden, læremidlet repræsenterer, opgaver og elevens konkrete arbejde.

Elevernes arbejde

Studiekompetence er en del af målet for gymnasieelevers uddannelse, og i det arbejde spiller tekstbogen en afgørende rolle i dansk, dels som den læremiddelgenre eleverne er socialiserede til at bruge igennem grundskolen, og dels som det læremiddel, de i fremtiden vil hente viden og læring fra i det videre uddannelsesforløb. Tekstbogen tilbyder forenklet udtrykt en formidling af stoffet i en samlet og kontinuerlig form, men fordi jeg ikke har lavet kontrolstudier af elevernes læseforståelse, kan jeg ikke konkludere noget angående elevernes konkrete forståelse af stoffet, men undersøgelsen viser, at en tekstbog er et godt og solidt læremiddel for elever. Aktørerne er effektive i deres tekstbogsbrug, selvom læremidlet ikke er blevet introduceret for dem, og undervisning med *Grundbogen* medvirker på en række områder til elevernes udvikling af tekstkompetence (bilag 8, 14). Eller som en elev formulerer det:

Der er jo nok en grund til, at man har brugt bøger i så mange tusind år, og at de ikke er udgået, hvorimod de der medier der... de holder max et halvt år, så laver de noget nyt. Ja jeg tror der er... der er en grund til det. Man må indrømme, at bogen fungerer bedst...(bilag 15)

Ytringen står i kontrast til, at eleverne giver tekstbogen forbavsende lidt opmærksomhed i undervisningen, hvilket føjer en ekstra dimension til elevernes brug af tekstbogen, som jeg vil placere som et første resultat i undersøgelsen af forholdet mellem læremiddel og elevkompetence. Praksis viser, hvordan det intenderede læremiddel og det realiserede læremiddel er to forskellige størrelser. Læreren forholder sig til det intenderede læremiddel, mens det realiserede læremiddel udgør det reelle læringspotentiale for eleverne. Det er signifikant, at eleverne i deres tekstpraksis forholder sig til en række paratekster, initieret af læreren. Den transformation af viden, som finder sted fra tekstbog til elevintroduktion, konkretiseres med andre ord i *modeller, koncepter og eksempler og udgør undervisningens reelle fokus*. Derfor retter eleverne primært deres opmærksomhed mod det realiserede læremiddel i deres tekstarbejde.

Opgaver

I forhold til opgaverne i læremidlet ser jeg flere muligheder. I begge hændelser får eleverne etableret et danskfagligt projekt, som udspringer af deres arbejde med *Grundbogen*. Spørgsmålet er,

i hvilken grad eksemplerne kan bruges i en generel vurdering af potentialet for udvikling af tekstkompetence i danskfagets læremidler. Set i forlængelse af traditionel litterær analytisk fortolkningskompetence har opgaverne ikke nødvendigvis budt på markante tekstkompetente ”øjeblikke”, og elevernes arbejde med tale eller debat vinder ikke nødvendigvis genklang i en traditionel forståelse af danskfaget som et analytisk litteraturfag. Men er man optaget af opgaveformuleringer, hvor elever får erfaring med, hvad der kan gøres med tekster i en fremadrettet læreproces, og hvor målet er tekstkompetence, er der i *Grundbogen* en række opgaver, som tematiserer elevers erfaringer med forskellige gørensformer i dansk.

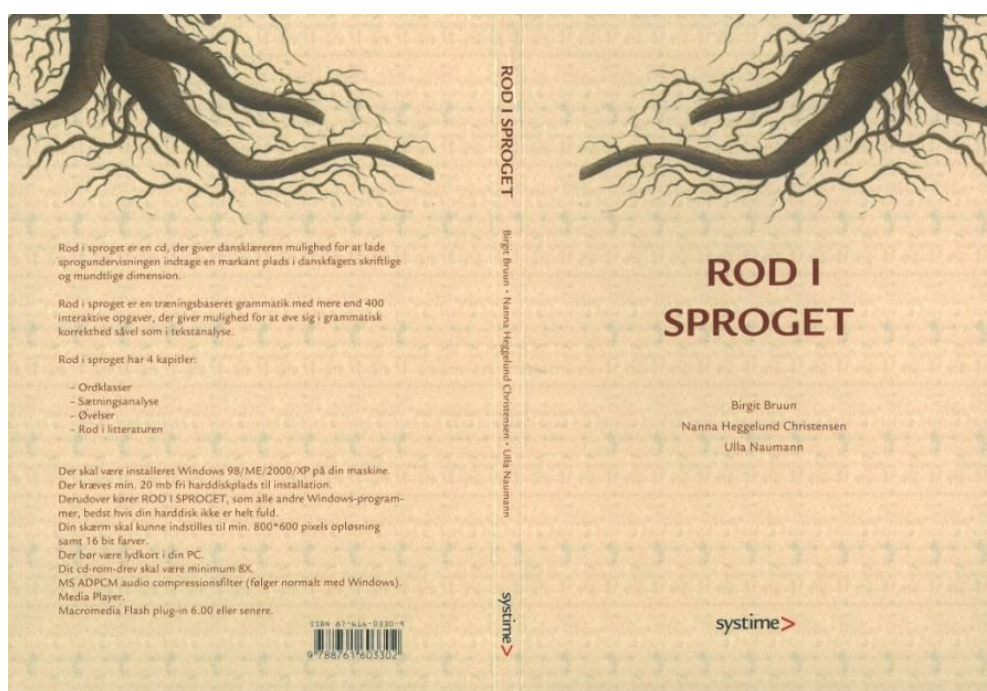
I forhold til tekstkompetence og opgavedidaktisk var elever på et 1. ordensniveau, når de reproducerer fx oplysningstiden fra *Grundbogen*. Et 2.ordensniveau fremkommer, når eleverne med afsæt i lærerens opgavedidaktisering skal samtale og diskutere litteratur og litteraturens rolle i et moderne samfund. Det er ofte de to vidensniveauer, jeg har set i opgaverne. Jeg vurderer dermed, at opgavens udformning er medvirkende til en fortolkningsproces, hvor eleverne på deres aktuelle niveau tager stilling til litterære udtryks formidling af historisk bundne livsanskuelser, hvilket må siges at være en tekstkompetent mestring af et danskfagligt stof i midten af 1. g. Endelig viste debatformen sig at være en stærkt motiverende arbejdsform for eleverne.

Kapitel 6 Analyse af Rod i Sproget

6.1 Materialitet

6.1.1 Det umiddelbare indtryk af læremidlet

Hvor *Grundbogen* var en håndfast og i ordets bogstaveligste forstand tung sag, mødes man af et helt andet indtryk, når man første gang får *Rod i Sproget* i hånden. Læremidlet vejer ingenting, og føles som et magasin eller en cd. Det ”lette” indtryk støttes af et enkelt forsidelayout, hvor en trærod øverst på forsiden peger på læremidlets navn *Rod i Sproget* (Bruun, 2003). Titlen står med store røde bogstaver, som tydeligt er afstemt trærodens farve, og længere nede under midten står de tre læremiddelforfatteres navne sammen med Systimes logo.



Billede 5 Forside, *Rod i Sproget* (2003) Forlaget Systime
Bilag1

Titlen *Rod i Sproget* er dobbelttydig, og vi møder allerførst i hæftet forklaringen på titlen: ”*Rod i Sproget* er en insisteren på, at vores viden, kultur og identitet har rod i sproget” og, at *Rod i Sproget* også giver en ”antydning af at vi møder mange elever og kursister der har det mere eller mindre rodet i deres sproglige univers og som kunne trænge til en hjælpende hånd” (2003:2).

Hensigten med læremidlet er altså at rode med og i sproget på forskellig vis. Formålet er at få et bedre sprog, og målet er at hjælpe elever og kursister med det. Metoden er tohundrede sproglige og grammatiske opgaver, som elever kan arbejde med selvstændigt i skolen og derhjemme. Læremidlet er nemlig tænkt både som et ”taskelæremiddel” og som et læremiddel, der kan benyttes i undervisningen (2003:9).

Baggrunden for udviklingen af læremiddeltyper som *Rod i Sproget* er (igen) det sproglige områdes profilering i gymnasiereformen 2005⁵². Danskfagets fokus på sprogforståelse og sproglig korrekthed ses i bekendtgørelser, vejledninger og altså også i de læremidler, som produceres i forbindelse med reformen. Den sproglige drejning er et led i en generel faglig udviklingstendens i modersmålsundervisningen i den vestlige verden og kan ses i forlængelse af, at kommunikationskompetence er en stadig vigtigere del af individets mulighed for at agere i et moderne, globaliseret samfund. Samtidig har danske elevers dårlige placeringer i forskellige europæiske evalueringsundersøgelser haft indflydelse på udformningen af læreplan a, gymnasiereformen 2005. I bekendtgørelsen for dansk af juli 2007 står der bl.a. under mål i relation til det sproglige område, at elever skal:

dokumentere indblik i sprogets funktioner og dets betydning for bevidsthedsliv, samfund og samspil mellem mennesker, herunder træk af sprogets historie og forskellige former for sproglig variation, dokumentere indblik i sprogets opbygning samt kunne beherske grammatikkens og stilistikkens grundlæggende terminologi.

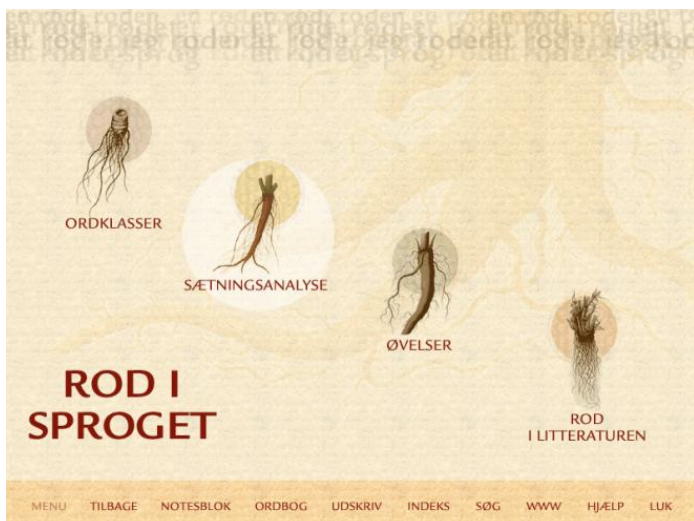
Dertil kommer et øget fokus på mundtlige og skriftlige kommunikationsfærdigheder. Her står der, at eleven skal kunne ”navigere i skærmbaserede tekster samt kunne indsamle, sortere og anvende materiale i trykt og elektronisk form”. Under rubrikken *it* står der endvidere, at der lægges vægt på inddragelse af *it* i undervisningen i forbindelse med ”brug af interaktive programmer i arbejdet med sproglære” (Bekendtgørelse, stx, 2007).

Rod i Sproget er primært beregnet til arbejde med sprog og sprogforståelse, men forsøger også at bygge bro mellem det sproglige og det litterære område i danskfaget. Læremidlet starter i det sproglige, men slutter med en række tekstanalytiske åbninger af ti tekster.

6.1.2 Læremidlets opbygning, struktur og tilgængelighed

Læremidlet består af et cover med dobbelt opslag, hvor en cd-rom er placeret til højre og et hæfte til venstre i en plastlomme. Coveret er lavet af hårdt karton, og hæftet er af kraftigt papir (bilag 1). Formatet er A5. Cover og hæfte er holdt i rødbrune cremefarver, og på forsiden af både hæfte, cover og cd-rom ses en trærod, som konnoterer titlen *Rod i sproget*. Hæftet er på otte opslag. Den røde farve er brugt til alle overskrifter samt til markering af centrale ord og temaer. Det første opslag præsenterer materialets fire hovedområder: Ordklasser, Sætningsanalyse, Øvelser og Litteratur. Der er tænkt i et meget enkelt og overskueligt layout, siderne fremstår opløste, og selvom skrifttypen er lille, er det enkelt at finde rundt i hæftet. Meget overskueligt ser vi, hvordan der er fire kapitler i læremidlet – og at det er RODEN eller rødderne, som er de overbliksskabende ikoner gennem hæftet.

⁵² http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_dansk_a.pdf



Billede 6: Interface startside

Bilag 1

I cd-rommen mødes man af samme opstilling. Under de fire overskrifter gemmer sig en række underoverskrifter, som inddeler stoffet i mindre områder arrangeret efter ordklasser: substantiver, pronominer, verber, adjektiver, adverbier og konjunktioner. Bag ved ordklasserne gemmer sig rigtig mange forskellige opgaver, som jeg vender tilbage til. Den stramme og ensartede struktur bevirker, at man fra start har et godt overblik over, hvad man kan arbejde med. Det er virkelig let at finde rundt i læremidlet, for træstrukturen skaber overskuelighed i forhold til navigering på selve interfacet.

6.1.3 Læremidlets indskrevne lærer og elev

Læreren og eleven i *Rod i Sproget* møder vi allerede på side tre i hæftet:

Rod i sproget kan med sine talrige øvelser i de almindelige fejltyper være til nytte for elever og lærere, når der skal rettes stile. Som lærere kender vi alt for godt disse evindelige fejl: syntes for synes, hans for sin, grøn spætte for grønspætte, vild rede for vildrede, sangende for sangene, som og der med forkert korrelat osv. osv. (2003:9)

Læreren kan med god samvittighed pege på træningsmuligheder, opstille overskuelige progressioner mht. opgaver og derefter slippe roret, uden at eleven derfor sejler sin egen sø. Eleven kan i fred og ro og i sit eget tempo øve sig i fejlretning, uden at læreren står på nakken af dem. Når man selv styrer, lærer man mere og bedre! (2003:7).

Læremidlet er ”til nytte” – og der skal ”rettes stile”. Elevernes fejl i disse stile er ”evindelige”, og læreren ”står på nakken af dem”. Eleven laver fejl, og læreren retter. Spørgsmålet er, om det er hensigtsmæssigt at cementere den måde at se på forholdet mellem lærer og elev: det sproglige-grammatiske arbejde i dansk. Specielt fremadrettet fremstår det ikke, når samarbejde ikke er et tema. I formuleringer som disse er det svært at se, hvordan skrivepædagogikken gennem de seneste 10-15 år har udviklet sig fra en produktrettet tilgang til en processuel tekst- og læserorienteret tilgang, som igen er blevet suppleret af fx den australske genrepædagogik, som har både proces og produkt i fokus. (Hedeboe, 2002). Udviklingen af en række faglige sprogtilgængelsesmetodikker er med andre ord ikke medreflekteret i den måde, elever skal arbejde med sprog på – og ej heller i den rolle læreren deraf har. I stedet for opdateret fagdidaktisk viden mødes lærerne af en

praksisorienteret "situationisme", som ikke fungerer i et læremiddel. Denne form for social viden og dette syn på undervisning- og læring og de faglige indholdskategorier må siges at være forældet.

6.2 Semiotik

6.2.1 Læremidlets primær- og paratekster

I *Rod i Sproget* er der en udførlig litteraturliste. Det er rigtig godt for den lærer, som selv skal have sit sproglige kompetenceberedskab opgraderet, men giver også et indtryk af, hvor læremiddelforfatteren har hentet deres viden, og hvilket syn de har haft på læremidlets indhold. I litteraturlisten findes en række værker om sprog, og her er en god blanding mellem opslagsværker som *Håndbog i Nudansk* og *Nudansk ordbog med Etymologi*. Erik Hansens *Dæmonernes Port* fra 1984 og Diderichsens *Elementær dansk grammatik* fra 1966 er de fleste dansklærere bekendt. Derimod peger ingen referencer på sprog- eller litteraturpædagogiske tilgange, ligesom der ikke er medtaget faglige værker om litteratur eller en liste over den benyttede primære litteratur i læremidlet. Endelig findes der få teksttyper på cd-rommen.

I modsætning til strukturen i *Grundbogen*, hvor lærerhenvendelsen var meget sparsom, er der her tale om en stringent opdeling i et hæfte henvendt til læreren og en cd-rom henvendt til eleven. Måske har man ikke turdet stole på lærerens it-kompetencer eller på elevens læsekompetence – det er i hvert fald interessant, at "det gamle medie" er til læreren, mens "det nyere medie" er til eleven⁵³. Cd-rommen indeholder som nævnt en række opgaver, men der er ingen peritekster, som henvender sig direkte til eleven. Når eleven "tiltales", er det for igennem forskellige udråb at belønne eleven for korrekte svar som: "Skide godt, og "Det er bare totalt i orden, mand". Eleven præsenteres ikke for læremidlets hensigt eller for, hvorfor opgaverne er computerbaserede.

Der er ikke valgt tekster fra elevers hverdagsliv. Læremidlets tekster er konstruerede med henblik på at demonstrere forskellige sproglige elementer og er betegnelses- og begrebsafklarende. Her er et eksempel på, hvordan der introduceres til hvert opgaveområde:

Substantiv - hvad betyder det?

Ordet 'substantiv' kommer af det latinske 'nomen substantivum'. '**Nomen**' betyder navn, og '**substantivum**' betyder substans. Substantiverne er en ordklasse, der sætter navn på substanser. Også ordet substans har latinsk oprindelse. Det er sammensat af 'sub', der betyder under, og 'stare', der betyder stå. Substans betyder altså 'det der står under eller er bærende for noget'. Substantiverne navngiver bærende elementer i verden" Den danske betegnelse er **navneord!** (2003: Øvelser).

Definitionen starter ikke med den betegnelse, som eleven som minimum kender fra grundskolen, nemlig navneord, men med den latinske betegnelse substantiv. Det forekommer at være et godt valg, fordi der længere nede i teksten står, hvad substantiv hedder på dansk. Dette eksemplificerer over for eleven, at definitioner og enkeltbegreber er fokusområder, som er vigtige at kende og kunne. Man kan også have det synspunkt, at man bør starte med elevens forforståelse, fordi mange elever har vanskeligt ved at kaste sig ind i en opgave, som starter med en betegnelse, de ikke kender

⁵³ Efterfølgende er læremidlet blevet webbaseret med webnøgler. I 2005versionen var læreren nødt til at have cd-rommer og netværksadgang på internettet for at arbejde med programmet. Det er heldigvis blevet nemmere. Men der er i forbindelse med den ændrede distribution ikke ændret på hverken tekster til læreren, opgaver el. det dominerende sprogsyn. Det ville være en analyse værd at undersøge, om det har medført nye muligheder, at læremidlet i dag er netbaseret, og hvorfor læremidlet ikke er redesignet til det nye medies muligheder.

eller kun kender sporadisk. Det er typisk at starte med et højt abstraktionsniveau. Eleven skal have en veludviklet læsekompetence og skal straks kunne indoptage nye ord i læsningen.

6.2.2 Digitalitet og interaktivitet

Moderne elever falder ikke i svime over et digitalt læremiddel, og der skal gode argumenter til, når lærerne skal forklare, hvorfor det er smart at træne grammatik på computer. Vi skal i det følgende se, hvilke multimodale resurser der er til stede i læremidlet, og hvordan elever og lærere har adgang til resurserne.

De institutionelle og samfundsmæssige forventninger til digitale læremidler er vokset gennem de senere år. Vi så i bekendtgørelsen, at det er et ønske, at elever stifter bekendtskab med en række ”interaktive elementer”. Spørgsmålet er om ”interaktiv” er et dækkende begreb for, hvad man fra institutionel side ønsker, at elever skal blive bedre til. ”Interaktiv” betyder jo blot, at en meddelelse er relateret til et antal tidligere meddelelser og til sammenhængen mellem dem, men det siger ikke noget om it- og informationskompetencer (Bundsgaard, 2005).

En række steder i hæftet er interaktivitetsbegrebet også omdrejningspunkt i beskrivelserne af læremidlets opgaver. Der står fx: ”opgaverne er ”interaktive”, ”Øvelser og *Rod i litteraturen* er rene interaktive kapitler” (2003:3) ”(...)” Øvelserne kan ligne spil, men er det ikke – for de handler om, at man ved at prøve sig frem kan få lært det, man ikke kunne, da man startede” og ”Man kan på interaktiv vis foretage en række grammatiske undersøgelser” (2003:2).

Problemet er, at lærer og elever ikke via hæftet eller cd-rommen får nogen ide om, hvilke muligheder interaktivitet giver for elevernes læringsudbytte. Læremidlet forholder sig m.a.o. ikke eksplicit til sig selv som digitalt læremiddel og de muligheder, som mediet og sammenstillingen af modaliteter indeholder. Dermed får læreren heller ingen ideer til, hvordan der kan planlægges sprog- og grammatikundervisning faciliteret af computeren. At der overhovedet er tale om et nyere medie, kommer til udtryk via en række informationer om, hvordan lærer og elever skal få cd-rommen til at fungere – men der er ikke formuleret en egentlig didaktik i forhold til, hvordan elever og lærere kan udnytte mediets muligheder. Her mangler læreren didaktiske trædesten, så han kan fortælle eleverne, hvorfor et digitalt læremiddel er relevant til dette faglige område.

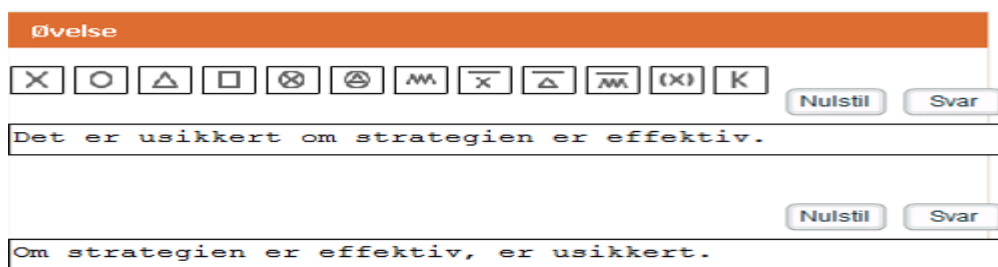
For at finde ud af hvilke multimodale udtryk der er i brug, vil jeg bruge rytme, komposition, informationslagring og dialog som parametre for, hvad der er centralt i læremidlet. Især er jeg interesseret i tekstens overgange, fx overgange mellem forskellige modaliteter i læremidlet.

Auditive elementer indgår i afsnittet *Rod i Litteraturen*, men ellers ikke. Lyd fremkommer, når man trykker på ”play”, og selvom man ikke får et lydæssigt chok, er der alligevel et meningspotentiale forbundet med at høre de ti litterære tekster læst op. Den interaktive mulighed for at svare på opgaver via at *bevæge* figurer, *trykke* på pile, *flytte* tekstblokke osv. er rytmiske arbejdsmåder. Senere, når jeg analyserer opgaver, undersøger jeg den betydningstilskrivning, der kommer i spil i vekselvirkningen mellem skrift, lyd og interaktive muligheder. Igen ses farve som et vigtigt strukturerende element på skærmen, farver skaber overblikket i de mange faner og opgaver, som eleven kan vælge imellem.

Cd-rommens *komposition* handler om tekstens rummelige udtryk, og her er skærmen med til, at stoffet udfoldes på en anden måde, end det fx gør, når man sidder med en bog. Spørgsmålet er, hvad der er anderledes. Skærmfladens vertikale flade har afløst bogens horisontalitet, men derudover

komponerer de mange figurer og modeller læsningen på en anden måde end i en bog. I en bog ville en figur sjældent få meget plads på en side, men på skærmen får det visuelle langt mere plads og komponerer siderne i en anden opløsning.

I forhold til, hvordan informationer er relateret til hinanden inden for cd-rommens rammer, er der især to ting, som man straks lægger mærke til. Der er meget få semiotiske modaliteter til stede i læremidlet. Vi taler om skrift og en række modeller og skemaer, som eleverne skal udfylde.



Billede 7: Eksempel på grammatisk opgave

Der er ingen tvivl om, at skrift er forgrundsmodalitet, og en elev med svage læsekompetencer er uden chance i læremidlet. Men modeller og interaktive modeller er også en repræsentationsform, som jeg må nævne her. Fordelen ved modeller er, at der sker en reduktion af det komplekse og en informationslagring, som ikke kunne foregå på papir. Programmets interaktive funktioner, der svarer tilbage på elevens operationer, er også en del af mediets affordances. Fx kan eleven lade musen glide over de forskellige ikoner og via skrift se, hvilket tegn der betyder subjektsprædikat eller dativ. Her er *interaktivitet* en pædagogisk affordance, som papir og blyant ikke kan matche – nemlig ved at pege på, hvad tegn betyder i en anden semiotisk resurse (her skrift), vel at mærke, når eleven har brug for den information. Forskellen på at have den information på papir er, at her har man alle informationer på én gang, fx en lang liste over hvad de forskellige tegn betyder, mens eleven på computeren kun får den information, hun har bedt om – altså en anden måde at arbejde på, som mange elever har gavn af i arbejdet med grammatik.

6.2.3 Eksempler på virkelighedsforankring

Formålet med læremidlet er primært, at eleven skal *gøre* noget og være aktiv i forhold til de mange opgaver. Analysen viste, at der mangler peritekster, som guider eleven i forhold til *kundskabsindhold* og *metarefleksion*. Der mangler også tekster, der kan guide eleven i forhold til opgavernes progression. Men det største problem er, at læremidlet ikke forankrer eksempler i virkeligheden – og her mener jeg både elevens og lærerens virkelighed. *Rod i Sproget* er et ekstremt kunstigt arbejdssted, hvor eleven logger ind, arbejder koncentreret med sprog og logger ud igen. Eleven mødes ikke af noget i læremidlet, der har betydning eller tilknytning til ”den virkelige verden”, hvilket er et stort problem, fordi elever har brug for at forstå hensigten med det, de laver – og at kunne se, hvilken betydning det vil få ”i virkeligheden” at vide eller kunne det, man arbejder med.

En af de ting man ofte gør for at modvirke den manglende virkelighedsforankring, er at vælge en tekst, som taler til eleven om det, der skal ske. I andre digitale læremidler forbinder en såkaldt ”interaktiv assistent” ofte elevens verden med stoffet. En interaktiv assistent har dermed til formål at hjælpe eleven på vej og fortælle om de ting, der sker på skærmen, og om de ting, der kan ske ved hjælp af elevens klik (Bundsgaard, 2005). En interaktiv assistent er en slags peritekst, der støtter eleven i rækken af valgmuligheder. Samtidig er det en klar udnyttelse af mediets muligheder for at skabe andre peritekster end dem, som bogen er leveringsdygtig i. De interaktive assistenter skal

netop ”assistere” læring, og kan i flere tilfælde måske gøre det ud for læreren, der ikke kan assistere ved tyve skærme på samme tid. En anden klar fordel ved de interaktive assistenter er, at de er med til at forankre elevens arbejde til den virkelighed, hvori læringen finder sted. Endelig kan højnelsen af et metarefleksivt refleksionsniveau være en opgave for en interaktiv assistents funktion. En interaktiv peritekst ville kunne differentiere og bidrage med ekstra vidensniveauer, som elever kan gå videre med. De elever, som har nok at gøre med at holde styr på de mange delelementer i analysen, vil kunne vente med at aktivere flere spørgsmål, til behovet for metarefleksive opgaver melder sig.

Som jeg har vist, giver computeren mulighed for andre repræsentationsformer. De sproglige opgaver på skærm ser anderledes ud, og elever kan også gøre andre ting med dem. Men hvilken effekt har det, at alt foregår på skærm, og er det lettere for eleven at overskue, engagere og motivere sig i et design, der ser mere lækkert og overskueligt ud end hans og hendes egne kruseduller på papiret? Svarene på spørgsmålene må vise sig i praksisanalysen.

6.2.4 Viden og kundskabsforståelse i *Rod i Sproget*

Synet på sprogtilegnelse og sprogundervisning er en afgørende faktor at undersøge i fastlæggelse af et læremiddels sprogsyn. Begrebet sprogsyn optræder ikke eksplicit i *Rod i Sproget*, men i forhold til de implicite rammer i læremidlet uddybes sprog- og litteratursynet i læremidlet i det følgende. I kapitel 2 gjorde jeg rede for forskellige sprogsyn. Her skelnede jeg mellem et strukturelt, et funktionelt og et diskursivt sprogsyn, og som jeg gjorde rede for, er der forskel på, om et læremiddel har en lingvistisk, en kognitiv eller en social tilgang til sprogtilegnelse. I det følgende vil jeg påvise, at det dominerende sprogsyn i *Rod i Sproget* er strukturelt. Som jeg beskrev det i kapitel 2, er det karakteristisk for det strukturelle sprogsyn at:

- sproget opfattes som et *system af regler, idet sprogets form eller struktur* ses som det vigtigste i sproget
- formelle kategorier bruges til at beskrive sproget med, fx ordklasser, morfologien, syntaksen og semantikken
- interessen retter sig mod træning og at fremme formel korrekthed.

Et strukturelt sprogsyn præger læremidlet og gør, at et bestemt syn præger både undervisningens metoder og aktiviteter i klassen, tydeligst i de principper for sprogundervisning, som ligger til grund for læremidlets udformning. Det handler om at træne, at øve, at gøre det korrekt, og målet er at blive en sprogbruger, der benytter sproget korrekt. Men om det altid er tydeligt, at det er intentionen, er et spørgsmål. Her er et eksempel på henvendelsesformen til læreren:

Kongstanken er at indsigt i sprogets opbygning og funktion gør os i stand til at udtrykke os på korrekt dansk, samtidig med at denne viden ikke er et formål i sig selv, men altid er en del af en tekstforståelsesproces, der har med bevidsthed og med afdækning af betydning at gøre (2003:2).

Her satser læremidlet på en ”fusionstanke”, hvor et strukturelt og et funktionelt sprogsyn går hånd i hånd. Spørgsmålet er, om det kan lade sig gøre at forene de to indfaldsvinkler i forhold til undervisningsmetoder og aktiviteter i klassen. Måske er det lettere på papir, end på den skærm, hvor eleverne skal arbejde med sproget. Det vender jeg tilbage til i afsnittet om aktiviteter.

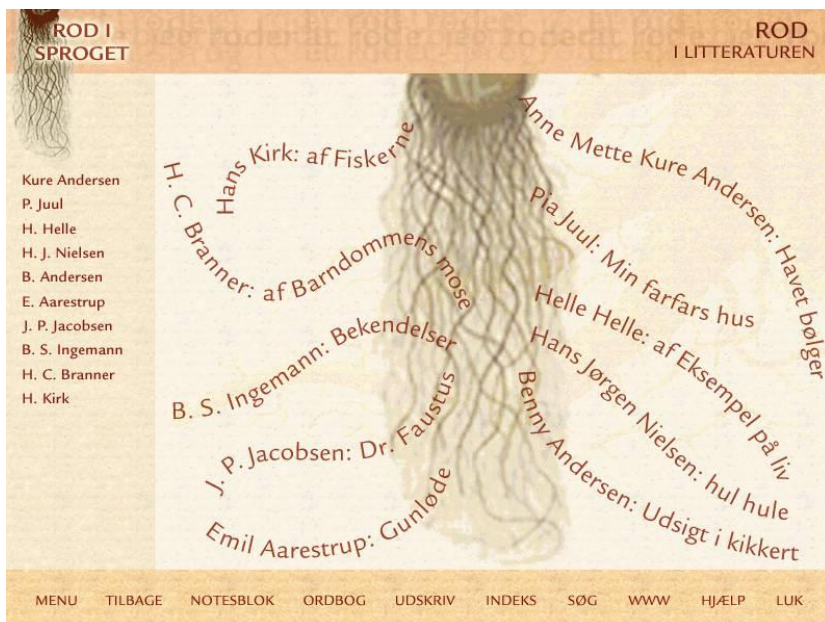
6.2.5 Tekst og litteratursyn i *Rod i Sproget*

Under overskriften *Rod i litteraturen* står der at:

Rod i litteraturen er ti litterære tekståbninger tilrettelagt i en progression af interaktive opgaver. Hver tekst bliver læst op, så eleven har chance for at sanse tekstens stemme og hele universet inden tekstarbejdet. *Rod i litteraturen* lægger vægt på det interaktive træningsmoment. Det er kvalificerende for eleverne selv at sidde med opgaveudfordringerne i hænderne, selv at smage på teksternes sproglige nuancer og selv at gennemføre øvelserne i interaktiv med responserne (2003:11).

Det står klart, at litteraturens sproglige side er i centrum. Eleverne skal via oplæsning *sanse universet*, men selve arbejdet med litteraturen er ”at smage på teksternes sproglige nuancer og selv gennemføre øvelserne”. Med de forventninger vi kan have til *Rod i Sproget*, handler læremidlet også om, hvilke tekster der så vælges til at udføre dette, og hvilke litteraturpædagogiske strategier, vi ser. Litteraturpædagogikker findes som bekendt i en række udgaver, og her gælder det om ikke at blive normativ i vurderingen af, hvad der virker i undervisningssammenhænge. En række ting virker, men spørgsmålet, som *Rod i Sproget* rejser, er også, hvorfor elever skal læse litteratur. Skal de læse litteratur med henblik på at blive god til sprog, eller er det de mere dannelsesorienterede grunde, vi vælger som begrundelse for, at gymnasieelever skal læse litteratur af høj kvalitet? Det institutionelle svar på spørgsmålet vil være, at både sproglig kompetence og dannelsesmæssige gevinster er forbundet med litteraturlæsning (bekendtgørelsen, dansk A, 2007).

En undersøgelse af tekstvalget viser, at der er tale om både nyere og ældre tekster, som er flot serveret og overskueligt opsat, hvilket giver et mere lækkert kunstnerisk design end de lineære tekstantologier, som vi fx så i *Grundbogen*. Tekstvalget fremstår umiddelbart sprudlende, her er både klassiske tekster af Hans Kirk og B.S. Ingemann samtidig med, at også helt nye tekster har fundet vej til *Rod i Sproget*. Antallet af kvindelige og mandlige forfattere er ligeligt fordelt, og der er også blevet plads til en mindre kendt forfatter, nemlig Anne Mette Kure Andersen og teksten *Havet bølger*. Alt sammen veloplagt og koncentreret, et tekstrepertoire læreren vil kunne bruge til en række sprog- og litteraturforløb.



Billede 8: Forside, Rod i litteraturen
Bilag 1

Trærøden er beholdt som den overordnede struktur, hvilket giver fornemmelsen af, at vi stadig arbejder inden for en sproglig ramme, selvom vi altså har bevæget os over i den litterære afdeling af *Rod i Sproget*. Overskueligt og velordnet. Teksternes eksemplaritet i forhold til det opstillede sproglige projekt kan diskuteres. Alle forfattere har naturligvis sproget som redskab, men de fleste af de valgte forfattere som fx Hans Jørgen Nielsen, Pia Juul og Benny Andersen er også kendte for forfatterskaber, der rummer sproglige kvaliteter.

Læremiddelforfatterne ved åbenbart godt, at det opstillede litteraturpædagogiske projekt ser vanskeligt ud. Efter en længere beskrivelse af elevens opgave med litteraturarbejde, som bl.a. omtales som ”træning” og ”at gennemføre øvelser”, forsøger læremiddelforfatterne at komme kritikken i forkøbet. De skriver:

Det kunne umiddelbart se ud som om vi opfordrer til mekanisk og forhåndsprogrammeret tekstanalyse. Det er ikke tilfældet. Vi mener at man med fordel kan åbne en tekstanalyse med dette isenkram. Grammatikken bliver værktøj til præcise og indiskutable analyser hvori man henter, træner og skærper sin danskfaglige argumentation (2003:11).

På den ene side er det læremidlets erklærede formål at træne og øve sprog og grammatik, på den anden side er sproglige åbninger af litterære tekster et forsøg på at sammentænke de to områder. Men litteraturarbejde kræver en helt anden metodisk tilgang end den sproglige, og det formidles på følgende vis:

Tekstarbejde er flerdimensionalt, så de foreliggende veje til tekståbninger er i sagens natur ikke veje til afsluttende tolkninger. De skal kombineres med flere metoder. Dertil kræves en lærer, dertil kræves en samtale: dertil kræves en undervisningssammenhæng – som en skaldet cd-rom kun momentvis skal inviteres indenfor i (2003:11,12).

En metode, for en decideret litteraturpædagogik kan man ikke kalde dette hjørne af en primært grammatisk orienteret tilgang, som oven i købet lover ”præcise og indiskutable analyser”. Det kan man enten være kritisk over for eller hilse velkomment som en lejlighed til om ikke andet så at kombinere og supplere den stærkt fænomenologisk inspirerede litteraturpædagogiske tilgang med en sproglig ditto. Læremidlet *Rod i Sproget* gør forsøget.

6.2.6 Læringssyn og motivation

Læringssynet i *Rod i Sproget* er både præget af elementer, hvor eleverne skal hjælpes i gang af læreren, og elementer, hvor eleven styrer selv: ”når man selv styrer lærer man mere og bedre! (2003:10). Der demonstreres på den anden side et behavioristisk læringssyn, hvor vejen til læring går gennem at øve og træne i en række opgaver. Men samtidig lægges der et kognitivt læringssyn til, hvor eleverne skal arbejde bevidst med at nå forskellige kognitive delniveauer i deres læreproces. Endelig er der også i det foregående citat en bevidsthed om, at det er den, der arbejder, der lærer. Hvis man skal pege på det overordnede læringssyn, er det baseret på et instrumentelt syn, hvor netop det at træne det samme mange gange med tiden kan udrydde elevens sprogproblemer. Det viser sig med al tydelighed i valget af selve læremidlet, hvis man ikke mener, at det er træning og øvelse, der skal til, hvad skal man så med flere hundrede interaktive øvelser. Det kvantitative har stor betydning for denne læringstilgang. Læringssynet er derfor overordnet set, at eleven bliver dygtigere via individuel træning, et kognitivt syn på læring, der er genopstået i lyset af de senere års massive opmærksomhed på det sproglige område.

Motivation nævnes ikke i læremidlet. Om det er relevant og motiverende for eleven, om øvelserne har en hensigt, og hvad læreren skal gøre, mens eleverne øver sig, det gives der ingen bud på. Det nævnes heller ikke, hvilke elementer i læremidlet der kan motivere eleverne – og med hvilken hensigt, man kan stille dem i udsigt, at det giver mening at arbejde med læremidlet. Her mener jeg, at begrænsningerne ved det strukturelle sprogsyn viser sig. De elever, der er sekventielt orienterede⁵⁴, og som kan se fordelene ved at beskrive sproget i sine enkeltdele, kan nok være med. Men de elever, der er holistisk orienterede⁵⁴, og som i højere grad tænker sprog i forhold til fx genre og situationskontekst, eller ud fra hvad der giver mening i deres hverdag, bliver tabt. Måske endda hele to gange, fordi de både møder et sprogsyn, som tænkes fra det sekventielle til et helhedsorienteret syn, og desuden møder et litteratursyn, der gør det omvendte, nemlig går fra helhed til del. Problemet opstår, fordi det er svært at se, hvad der motiverer eleverne til et vedholdende arbejde. For hvad er det, der kan motivere elever til at arbejde i dybden med en cd og de opgaver, som er her?

For at opsummere i forhold til læremidlets sprog- og litteratursyn kan jeg påvise en række ubalancer i det didaktiske design, som bliver lærerens problem i redidaktiseringsarbejdet. Det er svært at komme uden om en grundlæggende besværlighed i *Rod i Sproget*. Skal vi nøjes med at træne grammatik og sproglige ting – og dermed lade det korrekte dansk være vores mål, eller skal vi tro på, at *Rod i Sproget* også kan trænge ind i den litterære analyse og bevidstgøre elever om, at litteratur også er ”lavet af sprog”, og at det er en vigtig tilgang til litteratur at interessere sig for sprog? Det må praksisanalysen være med til at give et svar på.

Diskussionen bunder i modsætningen mellem en strukturalistisk og en fænomenologisk tilgang til tekst og tekstlæsning. Her er vi grundlæggende tilbage ved den diskussion, som jeg etablerede i kapitel 2 omkring det eksemplariske princip og spørgsmålet om, hvorfor elever skal arbejde med litteratur. Svaret, som *Rod i Sproget* kommer med, er grumset i den forstand, at litteratur bliver tjenestepige for sprogundervisning, som alt andet lige opererer ud fra andre faglige rationaler end sprogundervisningen.

6.3 Aktivitet

6.3.1 Opgaver om sprog

I nogle opgaver skal eleven forbinde ord med de rigtige ordklasser med en interaktiv pil, i andre opgaver skal der placeres symboler på de rigtige pladser i sætningsanalysen. Der er afkrydsningsopgaver og opgaver, hvor man skal skrive ord ind i et skema. Det, som eleven skal gøre, er generelt godt beskrevet, og opgavernes variation giver rig mulighed for elevdifferentiering og for at tilrettelægge særlige forløb for elever, der har brug for at træne faglige områder inden for det grammatisk-sproglige område. Der findes også opgavetyper, hvor eleven, ud over en kommentar til det foretagne valg, får en forklaring på, hvori en fejl består.

De to temaer *Ordklasser* og *Sætningsanalyse* indeholder en række interaktive grammatikøvelser. I kapitlerne findes der således mere end hundrede øvelser til færdighedstræning i sproglig korrekthed, mens *Rod i Litteraturen* arbejder med sproglig analyse af ti danske digte med det formål: ”at åbne, men ikke fuldende tekstanalysen” (2003:3). De tekstanalytiske opgaver er knyttet til *Rod i*

⁵⁴ Sekventiel og holistisk bruges især i forbindelse med læseteori. En sekventiel tilgang til læring (og læsning) går fra delen til helhed, dvs., man lærer en række kognitive enkeltdele, inden man forholder sig til helheden. En holistisk tilgang er omvendt en helhedsorienteret tilgang til læring, hvor man ser de større meningssammenhænge, førend man søger ned i delen (Liberg, 1997).

Litteraturen og er hybridformer mellem øve- og kontrolopgaver (Skjelbred, 2003). Intentionen med opgaverne er at give eleverne mulighed for at koble det sproglige og det litterære fokus i dansk.

For at give et indtryk af opgavernes organisering og struktur skal to opgavesæt beskrives, et omhandlende grammatik og et om litteratur. Det første opgavesæt findes under temaet *Ordklasser* og handler om præpositioner. Der er ni forskellige opgaver knyttet til opgavesættet. Opgave fem er en konkret og saglig fremstilling af, hvad præpositioner er, og hvilken funktion de har i sproget. I den første opgave (opgave 5) er der ingen mulighed for interaktiv handlen, eleven skal blot ”læse og forstå”: først i forhold til en præsentation af de ord, det drejer sig om, derefter i forhold til konjunktioner, der er indsat i en sammenhængende tekst.

ROD I SPROGET ORDKLASSER

PRÆPOSITIONER
- hvordan ser de ud?

Præpositioner er korte småord.

Her er de almindeligste præpositioner i løs vægt.

- i, på, ved, under, over, med, til, fra, om, efter, før, forbi, hos, for, iblandt, imellem, omkring, med, imod, bag, foran, ad, af, igennem, uden, uanset, uagtet, siden ...

Her er nogle af de samme præpositioner i brug.

- De sad i deres egne tanker **på** bænken **ved** det store træ. **Under** den blå himmel hang lærken og sang **over** sin rede. Pludselig sagde han **med** påtaget alvor **til** hende at hun nok ikke skulle vente flere breve **fra** ham. I hendes hoved blev alt **til** lærkesang. - Han havde nemlig lige fået brev **om** at de **efter** den første i næste måned kunne overtage deres drømmelejlighed.

OVERSIGT 5/9

MENU TILBAGE NOTESBLOK ORDBOG UDSKRIV INDEKS SØG WWW HJÆLP LUK

Billede 9: Opgave – Præpositioner

Bilag 1

Der er ikke tale om en opgave, men om en informerende tekst, hvor der lægges op til, at der senere skal arbejdes med netop den ordklasse. Først at se en lang række præpositioner i ”løs vægt” og dernæst at se dem i brug er en udmærket ide, især fordi det er i brug, de virkelig fremtræder. Man kunne godt forestille sig, at denne informative gennemgang var flankeret af et krav om, at eleven selv skrev sætninger, hvor der blev brugt præpositioner.

Opgave 6 går ud på at finde præpositioner i en litterær tekst. Eleven ved fra begyndelsen, hvor mange der er, og han skal klikke på de fundne præpositioner. På en linje nederst på skærmen kan han følge med i, hvor mange han har fundet. Hvis eleven giver op undervejs, kan han få svaret ved at trykke på ”vis svar”. Flere opgaver tager på den måde udgangspunkt i, at man skal finde forskellige grammatiske emner i en tekst.

ROD I SPROGET

ORDKLASSER

PRÆPOSITIONER
- i en litterær tekst

Substantiver
Pronomener
Verber
Adjektiver
Adverbier
Præpositioner
Gennemgang
På opdagelse
Konjunktioner

STRAND
Pludselig er man blevet et år ældre, og et tal lægges **til** andre, uden at dagen skifter farve **af** den grund. Først som sidst kan man lige så godt slå fast, at også lykønskningerne bliver mindre og mindre sig selv, at sommeren er uendelig og helt udelelig, snurret sammen og solgt. Alligevel er solen rød, blændende rød, som **over** en strand man får lyst **til** at blive skyllet op **på**, og det må gerne blive nat, hvis nogen husker at hænge stjernerne op i en sytråd, klistre månen fast **med** tape. For måske kunne man vågne, senere, som 3 minutter i 12, eller en flok fugle der letter.

Katrine Marie Guldager, Styr, 1995

OVERSIGT ◀ 6/9 ▶

MENU TILBAGE NOTESBLOK ORDBOG UDSCRIV INDEKS SØG WWW HJ/ELP LUK

Billede 10: Opgave 6 – Præpositioner i en litterær tekst

Bilag 1

I opgave 7 skal man ved hjælp af piletasterne kategorisere forskellige typer af ord. Det drejer sig om adjektiver, substantiver og præpositioner. Øvelsen går ud på at lære præpositioner at kende som ordklasse. Eleven har ca. fem sekunder til at bestemme sig for, hvilken ”kasse” ordene skal falde ned i. Når man rammer rigtigt, bliver feltet grønt; når man placerer ordet forkert, bliver det rødt. Ved fejlplacering får eleven ikke feedback i forhold til, hvilken ordklasse ordet skulle have været anbragt i. Det er et af de store kritikpunkter, og et område hvor læreren virkelig får en rolle at spille. Især i de opgaver, hvor elever skal lave sætnings- og feltanalyse, bliver det tydeligt, hvor vanskeligt det er at bruge de interaktive svar, når der netop ikke gives mulighed for at få at vide, hvad det rigtige svar er. Et eksempel er en elev, der svarer forkert på et spørgsmål og placerer en ledsætning som objekt forkert. Eleven får at vide, at det er forkert – men får ikke at vide, hvad der er det rigtige svar. I sin afhandling *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen* (2002) har Anne Charlotte Torvatn interesseret sig for det problematiske i digitale materialer, der netop ikke har en ”korrekt svar” funktion (Torvatn, 2004).



Billede 11: Grammatisk opgave



Billede 12: Opgave 7 – Interaktiv opgave
Bilag 1

I opgave 7 skal eleven repetere, hvad han netop har arbejdet med, ved at sætte interaktive pile fra ord til de rigtige betegnelser. På billedet er det ordet ”åben”, hvor eleven skal vælge, om det er et adjektiv, et substantiv eller måske en præposition. På den måde øves eleven i at arbejde med grammatik i mange forskellige øvelser, der er forholdsvis varierede. Andre opgavetyper lægger op til et begyndende analysearbejde.

Generelt fremstår de sproglige opgaver instrumentelle, alene fordi der er mange af dem – opgaverne bliver ikke bedre, fordi der er mange af dem! Den kvantitative tilgang har kun til hensigt at frisætte læreren nogen tid i undervisningen, så han eller hun kan komme rundt og se, hvordan det går. Mon ikke eleverne vil finde det stærkt demotiverende, at opgaverne er frakoblet enhver realistisk kommunikationssituation eller hensigt om kommunikation. Hvor er transferværdien til elevernes hverdagsliv, hvor er de trædesten, hvor de kan mærke, at de helt konkret bliver bedre til sprog, også

til det, de har brug for i skolens genrer. Og endelig hvor er de opgaver, hvor man tænker og arbejder sammen. Læremidlet er tænkt som et individualistisk projekt, hvor man for sig selv øver og øver, men hvor er guleroden, hvori består belønningen, og hvad er målet med at lave 21 sproglige opgaver om præpositioner på en dobbelttime?

6.3.2 Opgaver om litteratur

I det andet opgavesæt med temaet *Rod i Litteraturen* tages der fat i ti litterære tekster, som aktiveres ved, at man klikker på dem, og op popper forskellige typer af opgaver. Eleverne skal først arbejde med grammatik og kommer mod slutningen af et opgavesæt frem til opgaver, der har et litterært fokus. Dette fokus skal ses i forlængelse af den grammatiske vinkel, som eleven har arbejdet med i de foregående øvelser. De litterære åbninger er udformede, så eleven skal bruge sin notesblok i besvarelsen af de forskellige opgaver. En opgave, der er tilknyttet et arbejde med Pia Juuls digt *Min farfars hus*, lyder:

Digtets motiv er de personnavne og betegnelser for huse og natur, som fortælleren mødte på barndommens ferieture i Vestjylland. Fortælleren og de andre børn smagte på ordene og undrede sig over dem. Gør dette efter på en analyserende og fortolkende måde! Skriv på notesblokken, drøft resultaterne med nogen. (*Rod i Litteraturen*, 2003).

The screenshot shows a digital interface with a header 'ROD I SPROGET' and 'ROD I LITTERATUREN'. On the left is a list of authors: Kure Andersen, P. Juul, H. Helle, H. J. Nielsen, B. Andersen, E. Aarestrup, J. P. Jacobsen, B. S. Ingemann, H. C. Branner, and H. Kirk. The main content area is titled 'PIA JUUL: MIN FARFARS HUS' and contains the following text:

Min farfars hus hed "Kit"
 Naboen hed Lillelund
 Hans hus hed "Weekendhytten"
 Tågen hed gus
 Bag klitterne lå æ haw
 Købmanden ved dette hav
 hed Haumann
 Vi drømte om
 at hans kones navn var Agnete
 Måske hed hun Ruth
 Mit eget navn var latin og løgn
 men det vidste jeg ikke endnu

Proprieme er grønne, de resterende substantiver er blå.
 Her har vi taget forfatternavnet med!

GLOSER:
 Kit: af Katarina, der betyder 'ubesmittet'
 gus: låge fra havet, 'stør af gas, dunst'
 æ haw: havet
 Agnete: af Agnes, der betyder 'kysk'
 Agnete og havmanden: Kendt folkevisepar, visen handler om erotisk fortællelse o.m.a.
 Ruth: hebraisk. Den oprindelige betydning er måske 'tyrinde' eller 'venskab'
 Pia: latin, betyder 'from'.

Pia Juul: sagde jeg, siger jeg, 1999

OPGAVER Digtets motiv er de personnavne og betegnelser for huse og natur som fortælleren mødte på barndommens ferieture i Vestjylland. Fortælleren og de andre børn ("vi") smagte på ordene og undrede sig over dem. Gør dette efter på en analyserende og fortolkende måde! Skriv på notesblokken, drøft resultaterne med nogen.

Undersøg **proprieme** omkring dig. Hvad betyder dit eget navn, dine familiemedlemmers, klassekammeraternes, landsdelens, byens? Holder det, eller er det løgn og latin?

At the bottom, there is a navigation bar with 'OVERSIGT' and '3/3', and a footer with 'MENU TILBAGE NOTESBLOK ORDBOG UDSKRIV INDEKS SOG WWW HJÆLP LUK'.

Billede 13: Opgave til *Min farfars hus*

Bilag 1

Teksterne indeholder en række stærke, sproglige karakteristika, som eleverne skal gå på opdagelse efter. Især hæfter jeg mig ved, at eleverne skal arbejde "på en analyserende og fortolkende måde". Som jeg tidligere har været inde på i kapitel 2, er et af problemerne med opgaver, at kundskabstaksonomien er uklar. Først skal eleven "på en analyserende og fortolkende måde" undre sig over digtet, så skal de skrive og så undersøge, hvilke etymologiske mysterier, der gemmer sig i deres hverdagsagtige omgivelser. Taksonomien er vendt på hovedet: digtets motiv skal eleverne ikke selv finde, for som der står: "digtets motiv er personnavne og betegnelser på huse". Hvad eleverne så skal fortolke, er svært at få øje på. De skal undre sig, men det er ikke nok i forhold til at etablere en analyserende og fortolkende position til en tekst. Litteraturarbejde er ikke læremidlets egentlige ærinde, men den grammatiske øvelse, som kommer efter dette i mine øjne spartanske

litteraturarbejde. Arbejdet føres videre i et arbejde med elevernes egne navne: ”Undersøg proprierne omkring dig. Hvad betyder dit eget navn, dine familiemedlemmers, klassekammeraters, landsdelens, byens? Holder det, eller er det løgn og latin?” *Rod i Litteraturen*. Her bliver det langt mere konkret, hvad det er eleverne skal. De skal finde navneord i deres nærmiljø, så Juul-digtet kommer til at fungere som et eksempel på en tekst, der har mange proprier.

Læremidlet lover ikke at være inspirator for grundige, litterære fortolkninger, men at kunne etablere ”åbninger”, hvilket vil sige: ”forsøg i det små på at vise, hvordan grammatiske værktøjer fra cd-rommens kapitler om ordklasser og sætningsanalyse kan genbruges i tekståbninger” (2003:13). Projektet med at forbinde sprog og litteraturundervisning via et digitalt læremiddel er vanskeligt, for uanset hvilke valg man gør i et materiale, der både vil være sprog- og litteraturbaseret, vil der være kritik af måden, det er gjort på. Det er lærebogsforfatterne godt klar over. I materialet er der en række steder, hvor der foretages en række didaktiske valg – fx i forhold til sprogsyn og læringssyn, men det ekspliciteres ikke via faglige begreber. Materialet er ikke tænkt som et klassebaseret læremiddel, men som et supplement til danskundervisningen og hjemmearbejdet. Udvikling af sproglig tekstkompetence er derfor i materialets optik et individuelt øvefelt, som man tilegner sig kognitivt. Hovedansvaret for læring er placeret hos den enkelte elev eksemplificeret ved, at der ikke er par- eller gruppeopgaver nogen steder i læremidlet.

Ambitionen om at være brobygger mellem den sproglige og den litterære analyse forekommer fornuftig og relevant. Samtidig er det en stor udfordring at tilrettelægge digitale materialer, der på et individuelt, progressivt og fagligt relevant niveau omfatter et egentligt litterært tekstarbejde. Internettet kan ikke bruges i forbindelse med læremidlet, ligesom andre eksterne tekstelementer til støtte for arbejdet ikke kan inddrages. I selve arbejdet med de litterære opgaver bliver det ligegyldigt, at det er litterære tekster, eleven sidder med, arbejdet med at klikke sig frem til verber, proprier, adjektiver og konjunktioner foregår isoleret fra fortolkningsarbejdet. Endelig er det svært efterfølgende at binde de forskellige elementer sammen, og man kunne lige så sidde og klikke på en reklametekst eller en manual.

6.3.3 Diskussion af opgaverne i *Rod i Sproget*

Budskabet fra Skjelbred var en bedre sammenhæng mellem elevens mulighed for at reflektere over opgavers ordlyd, tydelighed i forhold til, hvad udbyttet af opgaven skal være, og endelig opmærksomhed i forhold til, hvilke læsestrategier der er centrale. I praksis er eleverne ofte i tvivl om, hvad de skal gøre, og det hænger til dels sammen med et manglende kendskab til de latinske betegnelser, som benyttes i *Rod i Sproget*. Når der er for mange ”tomme pladser” i en opgaveformulering, bliver der brug for læreren eller for en interaktiv assistent, der kan fortælle, hvad det pågældende betyder. Her ville det være godt, om der var mulighed for læsestrategisk at fortælle eleven, hvordan man kan læse en opgave, hvor der er mange ord, som man ikke umiddelbart forstår.

Mange af opgaverne i litteraturdelen starter på et højt taksonomisk niveau, fx ”gør det på en analyserende og fortolkende måde” og slutter på et relativt lavt taksonomisk niveau, hvor eleven skal gøre ”rede for” og ”vide at”. Som jeg allerede har peget på, er vidensniveauerne ikke hierarkisk betingede; eleven kan sagtens have kompetence på et 2. ordensniveau, som derefter viser sig som sproglige observationer på et 1. ordensniveau.

Derudover peger opgaverne ikke på et metarefleksivt niveau, dvs., eleven har ikke mulighed for at få viden om viden. Eleven stilles ikke opgaver, hvor det fremgår, hvorfor det er vigtigt at vide eller

kunne det, der skal arbejdes med. På den måde bliver opgaverne selvrefererende og peger ikke på den kontekst, hvor eleven som sprogbruger har brug for at vide og kunne de ting, som eleven træner i opgaverne. I det hele taget kan man med rette pege på, at opgaverne i *Rod i Sproget* i ekstrem grad ikke når andre steder hen end 1. ordensniveauet, og at elever dermed får en meget smal forståelse af sprog og sproglige kompetencer, og af hvad sprog i det hele taget kan bruges til. Til denne kritik kan man indvende, at opgaverne peger på et særligt sprogligt vidensområde i danskfaget, som er vanskelig at rekontekstualisere.

6.4 Sociokulturel identitet

6.4.1 Differentiering, progression og evaluering

Tidligere skrev jeg, at læremidlet fra start var tænkt som et taskelæremiddel, men det fremgår af hæftet, at der er flere kapitler i *Rod i Sproget*, som egner sig bedst til, at læreren også underviser i det stof, som eleverne skal arbejde med. I forbindelse med flere kapitler, bl.a. det om litteratur, nævnes det, at det:

bedst kommer til sin ret hvis læreren udvælger, tilrettelægger og inddrager stoffet i timerne. Tanken er, at eleverne får et kapitel for som hjemmearbejde. Den erhvervede kunnen afprøves i timerne – gerne med helt andre teksteksempler end dem, der står i cd-rommen. Eleverne kan fx i forbindelse med skriveøvelser selv fabrikere tekster, der illustrerer det der er lært, eller de kan finde illustrerede teksteksempler fra nettet, dag- og ugeblade, litterære antologier mv. (2003:9).

Om læremidlets progression står der bl.a.: ”*Rod i Sproget* rummer en progression fra det elementære til det komplicerede” (2003: 9). Sådan er det jo ofte med progression. Hvordan den konkret skal planlægges for den lærer, som har 25 gymnasieelever, der arbejder med læremidlet, er ikke konkretiseret. Det gælder også differentiering og evaluering; det loves, at man kan differentiere, men der er ikke nogen konkrete eksempler på hvordan (2003:11).

6.5 De fire analysekategorier i samspil

Analysekategorien *materialitet* viste et lettilgængeligt og layoutmæssigt gennemført læremiddel, som på en overskuelig og enkel måde fører elever og lærere rundt i læremidlet. En klar og overskuelig struktur præger læremidlets opbygning, og ikoner er brugt konsekvent gennem hele læremidlet. Analysekategorien *sociokulturel identitet* viste, at sproget er ”lærerpraktisk”. Henvendelsesformen kommer flere steder til at udstråle en social viden om samarbejdsrelationer mellem elever og lærere, som virker praktisk og uprofessionel.

Den *semiotiske* analysekategori har vist, at de mange multimodale samspil ikke er beskrevet eller begrundet, hvilket betyder, at de digitale affordances og den multimodale meningstilskrivning er underbelyst. Det bliver ikke en pointe, at eleverne kan arbejde på computer og dermed får forskellige tilgange til arbejdet. Det sproglige område er fremherskende, og der tegner sig et strukturelt sprogsyn, hvor der skal øves og trænes på formelle elementer i sproget for at kunne beskrive og analysere sprog. Det litterære genstandsområde består i en række velvalgte tekster i forhold til arbejdet med sprog. Men der er ikke nogen decideret litteraturpædagogik forbundet med litteraturarbejde.

Det ser vi i opgaverne i forbindelse med analysekategorien *aktiviteter*. Det strukturelle sprogsyn slår ud i opgaver og aktiviteter, som handler om at øve sig på det samme i rigtig mange opgaver. Inden for den ramme er der dog tale om ret varierede opgaver, som analysen viste, skal eleven ikke hele

tiden gøre det samme. Et af mine kritikpunkter i forhold til sprogsynet var, at man forventer, at elever tilegner sig sproget ved gentagelse. Desuden er der ingen motiverende og brugbare eksempler på, hvor eleverne kan bruge de ting, de lærer. Der er altså trods den kognitive hensigt om at skabe aktiviteter på stadig stigende, kognitive niveauer ikke tale om, at eleverne kan transformere de opgaver til kommunikative situationer, hvor de erhvervede kompetencer var tættere på elevernes hverdag. Det gælder også for de litterære opgaver, hvor læremidlets forudsigtelse om at kunne tilbyde litterære åbninger holder stik. Kundskabstaksonomien i de litterære opgaver er vendt på hovedet, så eleverne først skal forholde sig analyserende og fortolkende til opgaver, hvorefter de skal dykke ned i en sproglig næranalyse. Analysen viste, at et primært behavioristisk læringssyn er dominerende i læremidlet. Læremidlet lægger op til individualistisk øvelse og træning, men samtidigt er der dele af stoffet, som læreren decideret skal undervise i, hvorimod den fagdidaktiske eksplicitering af, hvordan dette kan foregå, ikke uddybes.

Læremidlet skal kort sagt opfylde flere brugssituationer, dvs. fælles undervisning og individuelt hjemmearbejde. En række modale udtryksformer er til stede, men er ikke beskrevet som affordances; eleven og læreren har hver deres multimodale læremiddel, som ikke er i korrespondance. Det sproglige genstandsområde er altdominerende, hvilket betyder, at det litterære område bliver et vedhæftet appendiks. Der er ingen ekspliciteret sprog- eller litteraturpædagogisk tilgang, men der tales en del om metoder. Læringssynet er primært behavioristisk. Alt dette skal rummes i et forholdsvis enkelt læremiddel. Jeg har derfor en hypotese om, at *Rod i Sproget* er et læremiddel, der vil for meget og derfor bliver forpligtet på for lidt. Om læreren vælger dette læremiddel, kommer i høj grad an på lærerens fagsyn, men også på om læreren i situationen kan motivere eleverne og argumentere for, at det faktisk er en god ide at arbejde med sprog på en computer, og læreren må altså være god til at fremlægge de muligheder, der kan være ved at gøre dette.

Afslutningsvist ser jeg på, hvilken form for danskfaglig tekstkompetence, der er i spil i læremidlet i forhold til de videnformer, jeg var inde på i kapitel 2. Jeg fortolker også, hvordan multimodal læremiddelkompetence kan udnyttes i arbejdet med *Rod i Sproget*. Det handler om, hvilken adgang der er til de multimodale resurser i læremidlet, hvordan elever får adgang til disse resurser, og hvordan læreren kan redidaktisere de multimodale resurser i undervisningen.

6.5.1 Tekstkompetence i *Rod i Sproget*

Afslutningsvist konkluderer jeg i forhold til de tekstkompetenceniveauer, der er i spil i læremidlet.

Videntaksonomi	Tekstkompetence
1.ordensniveau	Læse og forstå tekst sikkert <ul style="list-style-type: none">• at genkende teksttræk• at finde og hente information i tekst
2. ordensniveau	Bruge tekst i sproghandlinger <ul style="list-style-type: none">• at analysere og fortolke tekster
3. ordensniveau	Reflektere og engagere sig kreativt i tekst <ul style="list-style-type: none">• at være metodisk bevidst om grundlaget i tekstarbejde• at kunne vurdere indholdet i en tekst

Tekstkompetenceniveauer

Tekstkompetence i *Rod i Sproget* befinder sig primært på 1. ordensniveau, hvor læremidlet lægger op til viden om grundlæggende sproglige kategorier og træning af kvalifikationer i forbindelse hermed. Viden består i at genkende sproglige træk i en række konstruerede peritekster, der som vist ikke henvender sig specielt til elevens livsverden.

Som vist er 2. ordensviden ofte allerede til stede, og derfor er det godt, hvis læremidlet starter derfra. Det gør *Rod i Sproget* ikke. Forudsætningen er, at eleven mangler viden på 1. ordensniveau, og at den opkvalificering derfor er vigtigst. På 2. ordensniveauet bruges sproget i bestemte afgrænsede sammenhænge, og det er et problem. De fleste opgaver på 2. ordensniveauet *ligner* kompetenceopgaver på et 2. ordensniveau, men de forbliver færdighedsorienterede opgaver, fordi eleverne typisk skal tælle ordklasser, mens der ikke spørges til, hvad antallet af en samling ord fortæller om et digt. Specielt strålende litteraturarbejde kommer der ikke ud af en simpel optælling. Der er heller ikke opgaver på 2. ordensniveau, som ansporer eleven til fx at anvende feltanalysen på deres eget skriftsprog, eller opgaver, hvor sproget i tv eksempelvis skal karakteriseres. Der sker med andre ord ingen transfer, og opgaverne forbliver på et 1. ordensniveau – her trænes færdigheder, måske i glimt kompetencer, men det er ikke hovedindtrykket.

I forhold til min definition af tekstkompetence på 3. ordensniveau er det et problem, at eleverne ikke udfordres i forhold til at være sprogligt handlende i nye kontekster. Den videnkonstruktion, der lægges op til på et 1. ordensniveau, er de-kontekstualiseret, hvilket får konsekvenser for 3. ordensniveauet. Eleverne skal ikke være kreative og engagerede i forhold til sproglige forhold. Men for at have *tekstkraft* skal eleven kunne bruge sproget maksimalt og skal kreativt kunne handle med tekster i nye kontekster, der peger mod samfundslivet uden for skolen. De skal ikke mindst forstå de sproglige sammenhænge, forskelligt sprog optræder i, og gives mulighed for at forstå, hvorfor sprog er ekstremt magtfuldt. Man kan naturligvis indvende, at det er for meget forlangt, at et mindre læremiddel skal overskride mindst to videnniveauer, men jeg hævder, at det ikke er kvalitativt, førend eleven kan bruge den viden, han eller hun erhverver sig på 1. og 2. ordensniveau til sproghandlinger, der er relevante for elevens levede liv.

Grundlæggende tilbydes eleven i *Rod i Sproget* udvikling af tekstkompetence, der omhandler sprog som system, men det er uklart, hvad elever forventes at kunne sætte disse færdigheder i forhold til. For at opnå tekstkompetence i *Rod i Sproget* skal eleverne vise, at de kender forskellige sproglige

begreber, og at de kan bruge begreberne i analysen af konstruerede tekster. Men tekstkompetence er meget mere end det, og derfor forbliver *Rod i Sproget* et relativt lukket sproglaboratorium, hvor forbindelsen til den ”virkelige” verdens tekstkompetencer er svær at få øje på.

6.5.2 Opgavedidaktik i *Rod i Sproget*

Videntaksonomi	Opgavedidaktik
1. ordensniveau	Opgavelæsning <ul style="list-style-type: none"> • at opgaven ikke kan løses via matchteknik • at opgavekontekstualisering er tydelig
2. ordensniveau	Opgaveløsning <ul style="list-style-type: none"> • at der er en tydelig markering af opgavens vigtigste del • at det er markeret, hvilke niveauer der er hinandens forudsætninger
3. ordensniveau	Opgavens metaniveau <ul style="list-style-type: none"> • at opgaven er stillet, så alle tre videnniveauer inddrages • at opgaven peger på sig selv som en faglig og metodisk metatekst

Opgavedidaktiske niveauer

Som i analysen af *Grundbogens* opgaver har jeg bestræbt mig på at vælge repræsentative opgaver. I forhold til *opgavelæsning* er det muligt at komme igennem en række opgaver via en simpel matchteknik eller klikteknik. Eleven skal læse opgaven igennem og kan via musen bruge tid på at klikke sig rundt i de forskellige opgaver, men uden at læse dem. Det er en klar ulempe ved måden, det interaktive design er opbygget på. I forhold til kontekstualiseringen er der en rimelig klar formulering af, hvad eleven skal gøre, mens det er mindre klart formuleret, hvorfor eleven skal gøre sådan.

I forhold til *opgaveløsningen* viser min analyse, at det er fatalt, at eleverne ikke får at vide, hvad der er forkert ved deres forkerte svar. Det er demotiverende og giver ikke rum for kompetenceudvikling. Eleven har med en række begreber analyseret en række sætninger eller en tekst, men kan efterfølgende ikke placere fejltyper eller lære at gøre det anderledes. Det er en begrænsning i selve designet, som næsten er for vanskelig for læreren at redigere. At der ikke er mulighed for at få automatisk retning af svar, samt svar på, hvad de korrekte svar var, er en stor ulempe i arbejdet med læremidlet. Her kommer sproget som semiotisk modalitet virkelig til kort, for hvordan forklare, at eleven har byttet om på subjekts- og objektsprædikat?

Opgaverne er opbygget, så ét element trænes ad gangen, og derfor vil eleven sjældent være i tvivl om, hvilke dele der er vigtigst i situationen. Eleven er aldrig rigtig i tvivl om, hvad der er opgavens vigtigste del, for opgaverne er opbygget, så det klart fremgår. I opgaverne til *Rod i litteraturen* er der flere niveauer, samt flere steder omvendt progression, idet eleven starter med at analysere og fortolke for så at vende tilbage til 1. ordensniveauet.

I forhold til et opgavedidaktisk metaniveau stilles få opgaver, så alle tre videnniveauer er i brug. Som vist peger opgaverne kun i begrænset omfang på sig selv som opgavetekst. Som jeg var inde på i kapitel 5, kan opgavens konkrete formulering være til stor hjælp eller til stor gene for eleven. De manglende elevhenvendte paratekster i cd-rommen er en af grundene til, at opgaverne i *Rod i Sproget* ikke giver eleven en hjælpende hånd. En minimal indsats ville forankre opgaverne langt bedre og forklare eleverne, hvorfor opgaven er formuleret, som den er, hvad hensigten er, og hvad

der kommer efter den. Jeg har fx foreslået, at interaktive assistenter kunne være med til at skabe denne kontekst og måske motivere eleverne til at arbejde konstruktivt med læremidlets opgaver. Problemet omkring motivation løses naturligvis ikke bare, fordi en assistent står til elevens rådighed, men hensigten med opgaveløsningen ville blive tydeligere.

Opgavernes multimodale fremstilling

Generelt anvender læremidlet simple former for multimodalitet, dvs. multimodale former, som tilhører et 1. ordensniveau. Som vist er skrift forgrundsmodalitet, og selvom farve, modeller og ikoner også har en vis betydning i elevens opgaveløsning, er der primært tale om sproglige opgaver, hvor andre modaliteter spiller en begrænset rolle. Eleven klikker på primært sproglige objekter, og hvis det bliver avanceret, forsvinder sproglige objekter ned i fx en grøn kasse.

De multimodale fordele ses, når eleven skal lytte til oplæsning af indtalte digte, mens de følger med på skærmteksten. Her kan oplæsningen fungere som en fortolkning. Læremidlet stiller få semiotiske modaliteter til rådighed, og der reflekteres ikke over dette. På den baggrund lægger de valgte semiotiske modaliteter op til komplekse refleksionsniveauer og et egentligt metakognitivt 3. ordensniveau, hvor læremidlets multimodale udformning medreflekteres i forhold til det faglige udbytte.

I Rod i Sproget optræder der ikke hyperkomplekse former for multimodalitet på et 3. ordensniveau. Eleven har heller ikke selv mulighed for kreativt at skabe nye former for multimodale sammenstillinger af tekst, der er fx ikke links eller andre former for referencer, der peger ud af læremidlets organisering af viden. Læremidlet beskriver ikke på noget tidspunkt, hvilke fordele der er i den øgede grad af systematik og lagringsmulighed, som gør sig gældende i *Rod i Sproget*. Min analyse viste også, at sprog er forgrundsmodalitet i *Rod i Sproget* – også i forhold til skærmarbejdet er sprog den dominerende semiotiske modalitetsform. Det er hovedårsagen til, at læremidlet ikke er mere multimodalt, end tilfældet er. Det skaber også begrænsede forventninger til elever og læreres multimodale tekstkompetence, de skal bare kunne læse og klikke på forskellige løsningsforslag.

I forhold til de multimodale muligheder i *Rod i Sproget* generelt anser jeg det for at være et stort problem, at læremidlet ikke selv henviser til multimodalitet som en læringsmulighed eller hen mod ”affordance”. Dermed fraskriver læremidlet sig en fagdidaktisk refleksion omkring *Rod i Sprogets* måde at operere med andre modaliteter og organiseringer end ”typiske” læremidler til sprogundervisning. Problemet er jo, at hvis læremidlet ikke selv tror på det digitale læremiddels potentiale og end ikke beskriver dem, ja hvorfor skulle læreren og eleven så tro på, at *Rod i Sproget* kan lære elever grammatik?

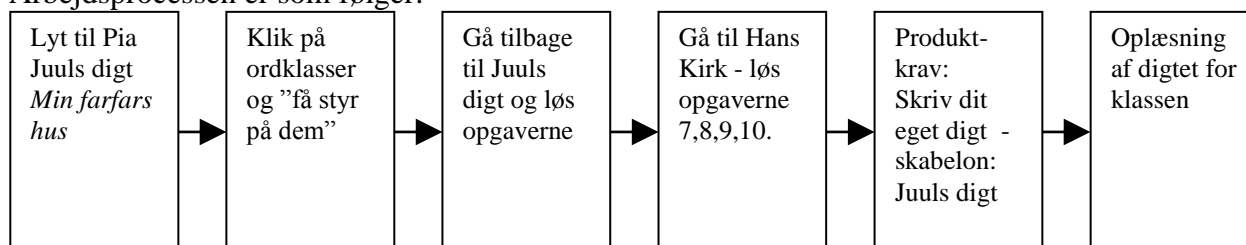
6.6 Praksisanalyse

6.6.1 Et konkret undervisningsforløb med lyrik og grammatik

Pia Juuls digt *Min farfars hus* fra *Rod i litteraturen* er omdrejningspunkt for tekstarbejdet i den ene klasse. Eleverne arbejder for første gang med en opgave fra *Rod i Sproget* og er samlet i skolens datalokale. Det er desuden første gang, de skal arbejde ved computere i dansk, og for mange elevers vedkommende også første gang, de skal arbejde med et digitalt læremiddel overhovedet. Eleverne synes ikke, at det er noget særligt – cd-rommen er et medium blandt andre medier, som eleverne sikkert benytter denne dag, og der indtræffer ingen jubelscener under udpakningen af *Rod i Sproget*.

Læreren har planlagt et forløb, hvor eleverne skal bruge læremidlet dels til grammatisk træning, og dels til meddigtning med baggrund i Juuls digt. Læreren gennemgår både verbalt og visuelt de muligheder, der er for interaktion i *Rod i litteraturen*, og for yderligere at konkretisere, hvad arbejdsopgaven består i, får eleverne også en opgaveformulering på papir (bilag 3, bilag 4).

Arbejdsprocessen er som følger:



Model 18: Forløbsmodel - Case a, Rod i Sproget
Bilag 5

Eleverne har undersøgt, hvad deres navne betyder, og på den baggrund skal de afslutte opgaven med et kreativt skrivearbejde, hvori deres eget navn indgår sammen med egne barndomserfaringer.

I den anden klasse finder jeg ud af, at digitale tekstprocesser er skrøbelige, hvilket elevernes arbejde med *Rod i Sproget* bliver et eksempel på. Læremidlet skulle integreres med nogle opgaver, som eleverne skulle modtage på *Fronter*, men skolens intranet er imidlertid brudt sammen, og læreren må bruge *Rod i Sproget* på en anden måde, end han havde planlagt. Eleverne i case b skal selv installere cd-rommen på deres computere, og det volder ingen problemer. Eleverne sættes i gang med arbejdet efter en kort introduktion, hvor læreren beder eleverne vælge en af de ti analysetekster i *Rod i litteraturen*. Eleverne går i gang uden yderligere introduktion (bilag 7). De pakker læremidlet op, kikker i det medfølgende hæfte og sætter cd-rommen i computeren. De klikker sig ind på *Rod i Litteraturen* og diskuterer, hvilket digt de skal arbejde med. Valget af tekst kan være motiveret af tidligere erfaringer, fx siger Mette: "Skal vi ikke tage Helle Helle? Jeg har hørt meget om Helle Helle. Min dansklærer i folkeskolen var helt vild med Helle Helle". Andre elever har problemer med at åbne materialet, men de fleste kommer i gang.

6.6.2 Lærernes redidaktisering af *Rod i Sproget*

Igen har udgangspunktet for eleverne og de to lærere været det samme læremiddel, men hvor det med *Grundbogen* var tydeligt, at lærerens introduktion havde stor betydning for elevernes arbejde, viser noget andet sig her. Eleverne er i arbejdet med *Rod i Sproget* mindre afhængige af lærerens introduktion, fordi de i højere grad støtter sig til hinanden og det fælles arbejde ved skærmen. Læreren introducerede ikke *Grundbogen* for eleverne, men *Rod i Sproget* introduceres relativt grundigt af begge lærere. Og dernæst gør de to lærere noget ret forskelligt. Læreren i case a har redidaktiseret opgaven på følgende punkter:

- bedt eleverne finde ud af, hvad deres navn betyder
- bestemt, hvilket digt eleverne skal arbejde med
- udarbejdet en ny opgave på papir
- set læremidlet igennem, så hun kunne instruere eleverne i brugen af det
- installeret læremidlet på skolens intranet.

Læreren har planlagt en proces og et slutprodukt. På den måde bruger hun både de muligheder, som det digitale læremiddel indeholder, og planlægger samtidig én indgang til materialet, så eleverne får

en sproglig navigeringsnøgle ind i den tekstanalytiske opgave (bilag 3). Men læremidlet forandrer også den primært lærerstyrede undervisning, jf. kapitel 5 til en coach- og vejledersituationen. Helt konkret skifter observationsmaterialet af læreren fra primært at indeholde hendes handlinger ved tavlen til i arbejdet med *Rod i Sproget* at omfatte optagelser, hvor hun hjælper elever ved computeren. Det rolleskifte er ifølge eleverne afvekslende og lærerigt, som en af eleverne siger: ”man kan fordybe sig lidt i det, ikke sådan som når læreren står og forklarer et eller andet, og man skal sidde og tage noter samtidig” (bilag 10).

Læreren har planlagt, at eleverne med opgaven transformerer viden fra en materialitet (skrift på papir) til en anden (skrift på lysskærm) og skifter medie fra arbejdet med blyant på papir til brug af mus på skærm. Endvidere skal de skifte modalitet fra at læse skrift til modeller og symboler⁵⁵. Slutteligt skal de forstå interaktive værktøjers funktion samt koble den sproglige og den tekstfortolkende del af danskfaget. Det bliver hurtigt tydeligt i lærerens arbejde med læremidlet, at hun har tænkt sig at undersøge, hvordan det sproglige, det litterære, det produktive og det receptive kan forenes i den samme læreproces. Dvs., eleverne skal arbejde såvel med læremidlets sproglige som med den litterære del.

Læreren i case b er optaget af at bruge intra- og internettet som redigeringsværktøj, hvorfra undervisning kan planlægges, produceres og distribueres (Kress, 2005, Ludvigsen, 2000) Læreren i case b arbejder bl.a. med, hvordan *Fronter* kan bruges som en læringsresurse eller kontekstuel læremiddel i dansk (bilag 16). Det betyder, at der i klassen opstår rutiner for, hvordan dansk skal foregå, og elever og lærer bliver vant til at bruge *Fronter* i samspil med andre læringsressurser. Læreren i case b har redidaktiseret opgaven på følgende punkter:

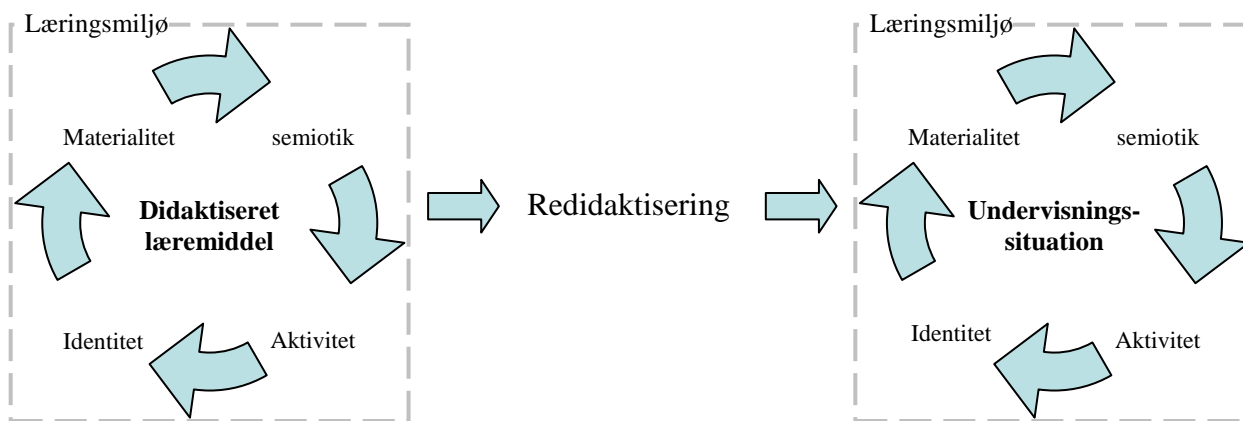
- fabrikeret en opgave om sprog, som ikke umiddelbart er relateret til *Rod i Sproget*
- indscannet yderligere tekst, billede og gruppedannelse.
- oploadet opgaven til Fronter
- gennemgået funktioner i *Rod i Sproget*.

Redidaktiseringen skaber tilsyneladende et reelt elevejerskab i forhold til tekstmaterialet på *Fronter* samt et dynamisk samspil mellem det skriftlige digitale arbejde og den mundtlige fortolkningsituation. Den digitale distribution af tekst skaber en dynamisk situation, hvor en større del af eleverne ytrer sig. De bærbare computere og brugen af *Fronter* betyder, at eleverne skriver mere i timerne (bilag 16). I forhold til *Rod i Sproget* betyder den digitale praksis, at cd-rommen bliver en del af en digital tekstpraksis, som allerede eksisterer i klassen. Det betyder, at læremidlet bliver en ”tilføjelse” til de andre digitale processer, som foregår i klassen. Dermed er *Rod i Sproget* ikke en unik begivenhed, men indføjes som en del af en række tekstarbejder, klassen allerede har fokus på.

Lærerens redidaktisering består i at få *Rod i Sproget* til at matche med den eksisterende sammenhæng. Han har ikke været inde og pege på, hvad eleverne skal arbejde med, imodsætning til læreren i case a, der valgte en indgang ind i et læremiddel, der for klassen var forholdsvis overskridende og nyt, kan læreren i case b nøjes med at integrere læremidlet i noget allerede eksisterende.

⁵⁵ Mange af eleverne arbejder fint uden de resurser, som materialet faktisk tilbyder, og selvom de hører digtene læst op, så går det de fleste elevers næse forbi, at der indeholdt i materialet både er en arbejdsblok, en ordbog og andre typer af hjælpemidler, som skal bidrage til elevernes læring. Disse forskellige ekstra tilbud kan ses som uudnyttede læringspotentialer.

Læreren i case a planlægger et gruppearbejde, hvor processen er tilrettelagt, og hvor slutproduktet er kendt for eleverne. Det fører til et struktureret tekstarbejde ved skærmen, som undsiger sig læremidlets muligheder for, at eleverne arbejder helt på egen hånd. Samtidig etableres en litteraturpædagogisk ramme, som gør, at eleverne når et stykke med en litterær fortolkning. Læreren i case b udnytter i højere grad materialets mulighed for, at eleverne kan gå på opdagelse, men samtidig viser tekstarbejdet, at det for nogle elever er vanskeligt at arbejde med mange muligheder uden et decideret slutmål. Læreren i case a styrer elevernes tekstarbejde, idet hun omformer det digitale læremidlets mange muligheder til én indgang. Dermed får eleverne et relativt snævert indblik i læremidlet, men til gengæld sikres progression og det litteraturanalytiske arbejde. Læreren i case b lader eleverne gå nogle skridt selv, idet han introducerer læremidlet som en åben resurse, hvilket er en mere selvstændig læreproces, som kræver mere selvstændige lærende.



6.6.3 Elevernes brug af *Rod i Sproget*

Med baggrund i case a og b har det været muligt at udkrystallisere typiske træk i måden, hvorpå eleverne generelt arbejder med *Rod i Sproget*, som kan eksemplificere forskellige elevtilgange til det digitale materiale. Samtidig er der naturligvis tale om stor variation i måden, hvorpå de observerede grupper i de to cases arbejder, og derfor må gruppeinddelinger tages med det forbehold, at elevtyper kan høre hjemme i flere grupper, og at der også kan være gruppedannelser til stede i de to cases, som jeg har fundet mindre karakteristiske. I det følgende vil jeg beskrive karakteristiske træk ved tre grupper tekstarbejde.

Gruppe 1 i case a består af fagligt stærke elevtyper, som har *social identitet* som en stærk markør for tekstarbejdet. *Gruppe 2* består af en blandet pige- og drengegruppe, som savner motivation i forhold til arbejdet, hvilket kommer til udtryk i deres manglende anerkendelse af egne kompetencer i dansk. *Gruppe 3* består primært af drenge, som har gode it-og informationskompetencer, som de bruger til hurtigt at nå frem til læremidlets grænser. For at komme nærmere en forståelse af, hvad eleverne tænker om deres tekstarbejde foran skærmen, har jeg valgt også at inddrage en del af det interviewmateriale, som jeg indsamlede under og efter undervisningen.

For langt de fleste elever er læremidlet let at finde rundt i og træstrukturen gør sit til, at de elever som bliver tabt finder tilbage til hovedsporet igen – også på egen hånd.

Gruppe 1

Når eleverne i gruppe 1 arbejder, styrer en af eleverne primært musens bevægelser på skærmen, mens de to andre elever i gruppen foreslår, hvor hun skal klikke (bilag 9). Eleverne har været

”igennem” substantiver i almen sprogforståelse, men det er alligevel svært for dem at dele substantiver op i to grupper: appellativer og proprier. De får hjælp af læreren, som spørger, om de har forstået, at der findes to grupper af substantiver: appellativer og proprier...:

- Stephanie: Nej, altså det er jo bare substantiver, er det ikke bare almindelige substantiver...”en bog - bogen?” Altså er det ikke bare substantiver?
- Lærer: Jo, men det kalder man også fællesnavne på dansk. Jeg ved ikke, hvad I har kaldt dem før...?
- Stephanie: Vi har kaldt dem substantiver, egennavne, navneord...
- Lærer: Jo, men egennavne er jo også en slags navneord...I skal skelne mellem proprier eller egennavne og appellative og fællesnavne, det hedder proprier og appellativer...
- Stephanie: Ok...godt nok...
- Lærer: Så vil der være nogle øvelser med dem, som I kan lave... (bilag 9).

Eleverne siger i et efterfølgende interview, at det er nemmere at skabe sig et overblik på computerskærmen, fordi interfacet organiserer opgaverne på en anden måde. Samtidig læser eleverne opgaverne højt for hinanden. Eleverne skal skrive substantivernes endelser på ord i en opgave og benytter her materialets elektroniske rettefunktion. Første gang med kommentaren: ”*Nej – stammen hedder rod*”. Da eleverne skal svare på, hvad stammen er af ”glemslens” siger Stephanie: ”Det slår vi op”, men ordbogen definerer ikke ord, men begreber, og de er lige vidt. Læreren kommer forbi og fortæller, at ”glemslens” kommer af ”at glemme...”. Da eleverne har løst opgaven, responderer materialet med: ”*Det er bare totalt i orden, mand!*” Eleverne griner over kommentaren og arbejder derpå selvstændigt i tredive minutter med forskellige opgavetyper (bilag 9). Og da arbejdet er slut, har de alle med Pia Juuls digt *Min farfars hus* som skabelon skrevet et digt om deres eget navn. Især digtet, de selv har skrevet, får gruppen meget ros for af læreren, som fremhæver tekstarbejdet som særligt succesfuldt. Eksemplet viser også, at eleverne ikke klarer de første opgaver i *Rod i Sproget* uden lærerens hjælp.

Gruppe 2

Gruppe 2 har store problemer med at få lyden på computeren til at virke og beslutter sig for selv at læse digtet op (bilag 11). Eleverne skal markere substantiverne i teksten, men opdager den automatiske rettefunktion og begynder at klikke på alle ord i teksten. Der høres dette ”klik, klik, klik”, og de to elever holder helt op med at tale, men stirrer på *cursoren*, der flyver rundt i teksten. Materialet svarer til sidst: ”Du har løst opgaven, det tog dig 166 klik”, hvilket udløser et latterbrøl fra de to elever. De klikker videre til en ny opgave, men opgiver, fordi den også tager udgangspunkt i Juul-digtet, som de på nuværende tidspunkt er godt trætte af (bilag 11). Efterfølgende fortæller de mig om deres oplevelser med meddigtningsopgaven:

- Mette: Det digt mig og Mette skrev... var jo lige modsat af hvad man... jeg ved ikke... jeg tror ikke, vi havde gjort det helt rigtigt...det var sådan lidt
- Anne-Mette: Vi skrev da bare...vi spurgte hende (læreren) bare sådan indirekte, om man godt kunne skrive sådan ...”ja men det skal bare være det, man godt kan lide på baggrund af det” og sådan noget...
- Mette: Det behøver ikke være rigtig...det må godt være fiktivt... så det..og så læste Stephanie sit digt op og så ha ha ha.... det var ikke sådan eller hvad...det var ikke lige det....
- Anne-Mette: Vi havde bare siddet og skrevet, hvad var det nu...ja sådan noget med...
Reciterer i kor: ”I vores hus er der rart at være, velkommen, hvis du er en bager, i

- Anne- Mette: i vores hus er der mange kager, og kagerne er ikke sunde, men til gengæld meget runde” ...Og sådan alt muligt, og så begynder det at blive alt muligt kørt ud i, at der indirekte står, at det faktisk er hashkager og sådan noget med, at man drikker øl og ha ha ...og med ”at i vores hus kommer du væk fra hverdagens stress og jag, du får en ubeskrivelig god dag, så hvad vil vi ha, en grøn tuborg” ... altså ikk... ha ha...
- Mette: Vi havde det meget sjovt....
- Anne-Mette: Det er sådan vi har det med digte... (bilag 12).

Gruppe 3

Bo og Johan bruger sætningsanalysen til at ”åbne” digtet *Udsigt fra kikkert* af Benny Andersen (bilag 13). De bruger ordbogen til at slå eksempelvis ”appellativ” op, og senere, da de når længere ind i opgaven, er notesblokken i brug. De to drenge taler ganske lidt, men peger og gestikulerer sig frem for at aktivere tekstelementer og flytte rundt på notesblokken. Jeg observerer høj aktivitet på skærmen, når de arbejder. De griner og flytter på computerens tastatur og har ingen problemer med at navigere i læremidlet. De veksler mellem opgaver med sætningsanalyse og på notesblokken. Deres interaktion med program og skærm giver indtryk af, at eleverne fysisk næsten er vokset sammen med computeren⁵⁶ (bilag 13).

Hvor eleverne i gruppe 1 brugte ord som ”interessant” og ”spændende” om læremidlet, finder drengene i gruppe 3, at materialet er ”ulogisk”, fordi de fx ikke kan klikke på tegn, men skal markere dem for at aktivere dem. I andre computermedierede processer aktiveres de ved et enkelt klik. Det undrer Bo og Johan. Omkring brugen af materialet siger eleverne, at de har brugt notesblok, og at ”den virker, som den skal” (bilag 14), fordi man kan gemme sine noter på den, flytte den rundt på skærmen og klikke den ud i siden, når man ikke skal bruge den. Gruppen siger, at sprogarbejdet bliver lettere, når det foregår på computer, for så skal ”man ikke sidde og fumle med papirerne”. Men de synes, det er en ulempe, at materialet ikke husker deres besvarelser, og de forventninger er sandsynligvis hentet fra bl.a. computerspil, hvor man kan gå ind på det ”level”, man forlader. Samtidig virker det gammeldags, at ord skal markeres for at aktiveres, og i deres vurdering af den elektroniske rettefunktion er de skeptiske over for det reelle læringsudbytte:

Man kan sige både for og imod, for man kan også bare sidde og gætte, så får du det sådan set serveret. Så hvis du gennemgår det på klassen, kan man sige svaret, men man kan ikke sige hvorfor...altså ...det...(bilag 14).

Kammeraten kommenterer dette med slet skjult ironi: ”men det er sådan ansvar for egen læring...Bo!”, hvortil de griner skævt til hinanden. I modsætning til pigerne i gruppe 2, som positionerer sig som elever, der ikke har det godt med digte, positionerer de to drenge sig som elever, der er i stand til at ironisere over en kendt skolediskurs, nemlig mantraet om ”ansvar for egen læring”.

6.6.4 Opgaver i praksis

Læremiddelanalysen viste en ubalance i opgavetaksonomien, hvilket især gik ud over de litterære opgaver, som ikke rigtig kom til deres ret i sammenhæng med et strukturelt sprogsyn. Og som jeg

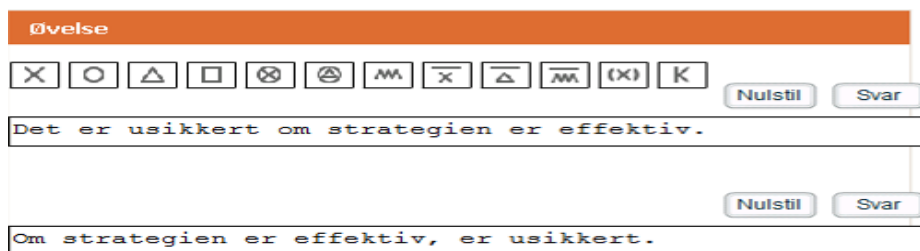
⁵⁶ Bilag 13 består af billeder, men ingen tekst. Lyden på mit bånd er dårlig, og det er kun lykkedes mig at forstå, hvad der sker i hændelsen, fordi jeg har hørt og set klippet rigtig mange gange. Selvom bilaget er atypisk, har jeg valgt at lade billederne tale, fordi de repræsenterer drengenes typiske måde at arbejde på. De sidder tæt sammen, de peger og forhandler, bruger cursoren og alle de interaktive hjælpemidler, der er på skærmen. Samtidig har de det skægt, mens de arbejder med materialet.

påviste, virkede de litterære tilgange heller ikke altid overbevisende. I praksis slår det mindre tydeligt igennem, hvordan de sproglige opgaver dominerer. I case a hænger det sammen med lærerens redidaktisering af opgaven. Man kan næsten sige, at opgaven ved lærerens mellemkomst bliver bedre og at den taksonomiske ubalance mellem det sproglige og det litterære bliver mindre. Den fjernes ikke qua lærerens redidaktisering, men mindskes. Eleverne laver noget, der minder om litteraturarbejde. Efterfølgende er læreren i case a dog alligevel i tvivl om, hvad eleverne egentlig lærte om digtet ved at sidde ved computeren i så lang tid. Det vender jeg tilbage til.

Det digitale potentiale

De digitale opgaver fastholder i mine observationer eleverne i en opgavekontekst, hvor de hele tiden kan se, hvor de er i opgaven, og hvad det næste er – altså en meget struktureret proces. Eleverne skal kunne koncentrere sig om at nærlæse, om at klikke og skrive på computer. Læse- og skrivekompetence er stadig hovedaktiviteten, men læremidlet indeholder også fokus på navigationskompetence og på brugen af interaktive opgaver. I forhold til, at der kun er ganske få peritekster, der henvender sig til eleven under arbejdet, fungerer opgaveløsningen egentlig godt. Opgavesocialiseringen er desuden tydelig; eleverne vænner sig hurtigt til, at sådan skal opgaver laves i denne sammenhæng, hvilket paradoksalt også betyder, at det lynhurtigt breder sig, at opgaverne er rigtig lette, hvis man snyder en lille smule.

Eleverne overraskes i flere situationer over opgavernes visuelle udformning som de synes: ”ligner et børneprogram” (...) ”...der er mange ting galt...” ”det ser for let ud”... ”man slår lige hjernen fra”. Det hører jeg aldrig elever sige i forbindelse med *Grundbogens* opgaver, men jeg ved ikke, hvorfor elevernes forventning til opgaver på skærm tydeligvis er anderledes. Måske skyldes det, at grafikken er forholdsvis enkel, fx i sætningsanalysen:



Eksempel på grammatisk opgave

Det multimodale potentiale er primært en resurse i forhold til opgavevariation, altså vekselvirkningen mellem fx sætningsanalyse og matchopgaver: fald ned i den rigtige kasse, klik på den rigtige ordklasse mv. En temmelig enkel og funktionel træning af få og enkle ting, som kun kan bruges i et stærkt begrænset omfang og ikke til litteraturarbejde. Her må læreren træde til, og selv når han eller hun gør det, er det vanskeligt helt at se den digitale pointe.

Opgaveløsning i de tre grupper

Opgaver omtales som *måder*, eleverne har arbejdet på (Gee, 2004). I *gruppe 1* er hovedaktiviteten i opgavearbejdet at tale og læse højt, og sprog bliver dermed arbejdsprocessens vigtigste semiotiske resurse. Eleverne læser *alt* højt i opgaven, inden de svarer eller udfører handlinger med musen på skærmen (bilag 9-10). Det er også typisk for denne gruppe, at de har fundet frem til deres måde at arbejde på ved skærmen, fx hvem fører musen, hvem læser højt osv. Derfor præger en vis langsommelighed i opgaveløsningen gruppens arbejde. Alle skal være med til at læse og forstå, og der bliver peget rigtig mange gange, inden der svares på opgaverne. Omvendt er det *gruppe 1*, som arbejder længst med opgaverne og derfor når flest opgavetyper. I *gruppe 2* handler opgaveløsning

på skærm om at blive færdig i en fart og om at have det sjovt, mens man har fart på. Der findes grupper, som ikke orker at arbejde med opgaver, der kræver så høj en grad af selvjustits. De zapper hurtigt videre til andre aktiviteter, som privatsnak eller surfer på nettet. *Gruppe 3* er præget af et stille arbejde ved computeren. Eleverne lader så at sige ”cursoren” tale, idet de bruger den som ”læse/pegepind” i deres navigation på skærmen. Her bliver læsning af opgaven til en fysisk aktivitet, som styrer elevernes opgaveløsning i spørgsmål, der kunne være formuleret i retning af: ”Hvad foretager vi os nu?” ”Er det det/den her, jeg skal trykke på?” ”Hvor skal vi så hen?”. Og der foretages heller ikke her et eneste klik, før gruppen er enig, men det sker i en næsten lydløs proces, hvor nik og få ord udgør deres synlige tekstpraksis (bilag 13). Drengene er positive over for skærmarbejde og optaget af, hvad de digitale opgaver på skærmen ”kan”. De henviser til, at skærmarbejde er praktisk og funktionelt, og at opgaverne indeholder mulighed for at lave sætningsanalyse på skærmen – uden brug af papir! Andre elever siger konsekvent: ”at grammatik da skal foregå på en tavle”.

Potentialer for udvikling af opgavetyper

Det vil være oplagt at satse på en mere intensiv brug af interaktive assistenter, som i højere grad fik eleverne til at tænke over, hvad de havde lært og hvordan deres refleksioner måske kan nå et metarefleksionsniveau. Der vil på længere sigt også være et potentiale forbundet med et mere motiverende og forpligtende tekstarbejde, som ikke kun består af de mange opgaver, men også består i fx på egen hånd at finde teksteksempler på nettet, som de selv kunne arbejde med. *Gruppe 3* til eksempel er ikke så fagligt dygtige, at læremidlet med den intensive sprogbeskrivelse er et overflødig læremiddel. Denne gruppe af elevtyper har brug for den kompetenceudviklingsmulighed, som læremidlet tilbyder, men det er måden, det sproglige arbejde er arrangeret på, som eleverne både kan være ironiske over for og også køre trætte i.

Der er en del muligheder for at differentiere i læremidlet, og jeg ser en fleg af, hvordan det kan tænkes i praksis. Læreren i case a skaber med sin opgave en fælles indgang, hvorefter eleverne så kan gå i forskellige retninger alt efter behov og interesser. Jeg hører ofte elever diskutere, hvilken type opgave de nu skal lave, men læreren er også med til at give gode råd og siger fx, at der er en række opgaver om proprier, som eleven kan løse der og der. I case b var der også mulighed for, at eleverne kunne arbejde med forskellige opgavetyper på egen hånd. Her blev det meget tydeligt, at der var ”spurterne”, som brugte *Rod i Sproget* som en test på, hvor meget de havde lært i Almen Sprogforståelse. Jeg husker især en pigegruppe, som fagligt virkeligt syntes, at de havde fået rigtig meget ud af at få deres grammatiske viden genopfrisket. I forhold til *Rod i Sproget* er der også mulighed for at differentiere på indhold og vælge forskellige tekster til forskellige elever. Jeg har set flere eksempler på elever, der fik lov til at vælge, hvilke tekster de ville arbejde med selv, men jeg så ikke tekstdifferentiering foretaget fra lærerens side.

Der er en god progression i det opgaveoplæg, som læreren i case a præsenterer sine elever for, og pudsigt nok ligner opgaven på mange måder de opgaver, som vi så i *Grundbogen*, en form for 1. ordensniveau, en række taksonomisk, stadigt stigende medfølgende opgaver og som afslutning en produktopgave, som viser, om eleven har forstået det faglige stof. Evalueringsmulighederne i læremidlet er meget statiske og består i, at eleven laver opgaver, som enten er rigtige eller forkerte. Hvis opgaverne, eleverne har lavet, er rigtige, får de at vide, at det er godt, hvis de ikke er rigtige, får de det at vide, men de får ikke at vide, hvori fejlene består.

Generelt om elevernes opgavepraksis konkluderer jeg, at de sproglige opgaver fungerer i forhold til de muligheder og begrænsninger, som er indbefattet i selve læremidlets didaktiske design og

multimodale muligheder. Elever og lærere får som lovet en række rigeligt varierede øvelser og træningsopgaver til det basale sprog- og sprogbeskrivelsesarbejde. Litteraturopgaverne fungerer derimod ikke optimalt, og i de tilfælde, hvor de fungerer, har læreren intervenseret i forhold til det litteraturpædagogiske og vist eleverne, hvilken retning litteraturarbejdet skal tage. Det er dermed et resultat af lærerens redidaktisering af *Rod i Sproget*.

Sprogopgaverne virker for nogle elever stærkt motiverende, og for andre elever ligeså demotiverende. Dekontekstualiserede opgaver kan eleverne godt få et udbytte af at bruge, hvis man ser opgaverne som en slags test af, hvilke begreber de kan huske og måske også bruge. Men fordi der ingen transferopgaver er, og virkelighedsforankringen dermed er minimal, bliver det svært at se, hvordan eleverne efterfølgende skal kontekstualisere deres viden i andre situationer, hvor de skal agere som kompetente sprogbrugere. Dermed er det også begrænset, hvad man kan sige om langtidslæringsudbyttet i elevernes arbejde med læremidlet. Eleverne kan måske huske, hvad ordklasserne hedder på latin, og de kan deraf være blevet bedre til fagligt at beskrive sproget med de rigtige metafaglige termer. Men spørgsmålet er om *Rod i Sproget* i sin nuværende form vil være et læremiddel, der støtter ”midlet”, der leder frem mod det overordnede formål, nemlig at eleven på langt sigt bliver en bedre sprogbruger.

I forhold til litteraturopgaverne er gabet mellem de sproglige trænings- og øveopgaver og de litterære fortolkningsopgaver simpelthen for stort. Spørgsmålet er, om det trods lærerens ihærdige redidaktiseringsforsøg overhovedet kan lykkes at slå bro over dette gab. Opgavernes formuleringer skal støtte tekstanalytisk kompetenceudvikling, hvilket i forhold til min definition ikke er, at eleven optæller navneord i et digt. Ideen med at sammenkæde sproglige og litterære opgaver i et digitalt læremiddel lykkes ikke, fordi udformningen ikke er baseret på litteraturpædagogiske metoder. *Rod i Sproget* er født som et sprogligt læremiddel, der træner og øver elevens sproglige begrebskompetence, og hvis man ikke fra starten indtænker, hvordan litteraturarbejde kan foregå, opstår den påviste ubalance mellem det litterære og det sproglige.

6.6.5 Samarbejde som motiverende faktor

Med brugen af videokamera har det været muligt at undersøge, hvilke aktiviteter og samarbejder eleverne etablerer i deres arbejde foran skærmen, og her har jeg observeret tydelige forskelle mellem elevernes fysiske aktiviteter i *Grundbogen* og *Rod i Sproget*. Hvor det var lærernes organisering af aktiviteter, som var fremtrædende i arbejdet med *Grundbogen*, optræder eleverne langt tydeligere i arbejdet med *Rod i Sproget* som dem, der arbejder. Man kan næsten sige, at *Grundbogen* blev aktiveret af læreren, mens *Rod i Sproget* aktiveres af eleverne selv. *Rod i sproget* er dermed fysisk ”i brug” i et helt andet omfang, end det var tilfældet med *Grundbogen*. Signifikant for alle grupper er det, at det umiddelbart virker motiverende for eleverne at arbejde med computeren. Men hvorfor det er det, er der forskellige forklaringer på, som især er relateret til elevernes forhold til samarbejdende aktiviteter (Dysthe, 1996) (Hedeboe, 2002).

At arbejde alene med grammatik er svært, at arbejde sammen med andre om grammatik er åbenbart nemmere, men hvad er det egentlig, der bliver nemmere? Hvorfor er det egentlig så godt? Eleverne lægger generelt selv stor vægt på, at computeren er ”ens eget”, den er man ”vant til”, selvom den også er ”anderledes at bruge, fordi man er interesseret” (bilag 10). Brugen af computeren kobler eleverne til et tilbagevendende tema om ”handling”. Handling betyder med elevernes ord, at der er:

mere handling i det, når man arbejder på computeren, end når man bare sidder og streger under (...) at få digtet læst op, at sidde foran skærmen og kikke på skærmen, at klikke, at trykke og at have overblik (bilag 10).

På baggrund af deres forskellige forklaringer kan der opstilles et skema over, hvordan eleverne forstår forholdet mellem læremiddeltyper:

Klasseværelse	Datalokale
Bog	Computer
Lærer	Elev
At høre læreren tale	At handle selv

Tabel 8: Elevers forståelse af forskelle mellem bog-læremiddel og digitalt læremiddel

Rettetheden med computeren har en positiv effekt på flere elever, og i deres praksis er det tydeligt motiverende for en del elever at arbejde struktureret, i eget tempo og helst sammen med andre, arbejdsprocesser og hertil er computeren et ekstremt godt værktøj. Måske er det et uudnyttet argument for, at læremidler som *Rod i Sproget* er relevant for nogle typer af elever. Til situationen hører, at klassen normalt ikke arbejder i par, og at de af den grund måske har fundet det ekstra afvekslende. I arbejdsprocessen er eleverne fokuserede på at hjælpe hinanden i en sjov atmosfære omkring computeren:

Det var rigtig godt at arbejde i par, fordi så kan man ligesom hjælpe hinanden, det kan vi med de ting og sådan noget (...) det er ikke dit eget ansvar at sidde og svare på spørgsmål. Man er jo to om det (...) der er en, der kan supplere (...) Vi taler, og vi tænker... og så forklarer hun lige mig nogle ting (bilag 10).

Det kan være svært at finde den indre tilegnelsesproces i citater som dette. For som jeg tidligere har været inde på, så spiller læringsfællesskaber og det dialogiske en stor rolle. Det, som er vanskeligt at analysere i et observationsmateriale som mit, er, hvordan de aktiviteter og læringsformer, som er planlagt, betyder, at eleverne grundlæggende bliver bedre til det faglige indhold. I hvert fald er det dialogiske nemt at se i citater som disse: ”vi taler, og vi tænker” og ”så forklarer hun lige mig nogle ting”. Her er zonen for nærmeste udvikling og stilladsering to begreber, som jeg kan bruge i forhold til at undersøge, hvad eleverne oplever.

6.6.6 Computeren som motiverende faktor

Men hvad er det, eleverne er fascinerede af, hvad er det, som er motiverende for eleverne set i forhold til, at det er signifikant, at de gerne vil arbejde ved computeren? Som jeg skrev i kapitel 2 giver det multimodale blik på læreprocesser ikke nødvendigvis et bedre blik på elevers læringsudbytte, men et andet blik, som også åbner bredt for en analyse af de resurser, som elever tilbydes i undervisningen. Samtidig integreres nye medier og læringsmidler altid i eksisterende læringskontekster, og derfor er analysen af forholdet mellem elev/lærer og læremidlets affordances afgørende for beskrivelsen og analysen af digitale læreprocesser i en læringskontekst.

Carey Jewitt undersøger bl.a., hvilke ”tegn på læring” og hvilke former for rekonfigurering der finder sted, når gamle og nye medieformer og modaliteter implementeres i læringsammenhænge. Hun hævder, at det er i overgangen eller overlappet mellem gamle og nye medieformer, at den egentlige spænding opstår, og fremhæver lærerens rolle som facilitator af disse konvergente overlap (2006).

Elevernes begejstring for at arbejde med computer ser jeg som udtryk for en spændende remediering og også redidaktisering mellem gamle læringsmedier som papir, blyant, viskelæder og computerne som det nye læringsmedie, der remedierer disse medieformer. Med interfacet som afsøgningsflade opstår der en læringssituation, hvor teknologiske og mentale processer smelter sammen. Det interessante er, at det bestemt ikke er alle elevtyper, der finder denne remediering interessant. Computeren medfører en tydelig reorganisering af måder at arbejde og gøre på, mønstre som var anderledes i elevernes arbejde med *Grundbogen*.

De tre gruppers reaktion på, hvad man kan kalde for den samlede læringssituation ved computeren, er derfor ret forskellig. Det multimodale potentiale kan således kun forklare nogle gruppers motivation, for andre er det i højere grad den sociokulturelle relation, som har motiverende karakter.

En forsigtig hypotese er, at mens gruppe 1 og 2 er interesseret i arbejdsprocessen *omkring* computeren, er gruppe 3 primært interesseret i selve interaktionen *mellem* dem og computeren, jf. side 43 og 44. Måske kan man med Dysthe sige, at det dialogiske fællesskab og det faglige indhold bliver lige vigtige i gruppe 1, mens det i gruppe 3 primært er de multimodale muligheder og "hvad som kan lade sig gøre", der er i centrum.

Gruppe 1 er begejstrede for læremidlets modalitetspotentiale og begejstres over læremidlets funktionalitet, men mest er de optaget af, at computeren giver anledning til en arbejdsproces, hvor alle kan se teksten, og hvor alle kan "læse, tale og tænke" på samme tid. En strukturel forklaring på glæden ved samarbejdet er, at det sproglige arbejde i dansk er knyttet til primært individuelle aktiviteter centreret omkring stileaflevering, tilbagemelding samt skriveøvelser, hvor responsen typisk er individuel og skriftlig. Yderligere individualiseres læreprocesser i eksempelvis "rettenøgler", fremhævelse af enkeltpræstationer i klassen og naturligvis gennem individuel karaktergivning, hvilket står i kontrast til den måde, eleverne arbejder med *Rod i Sproget* på. Interessant nok er det, som om de opløder den kontant afkrævede sproglige tekstkompetence ved at skabe fælles løsninger og fælles rytme i tekstarbejdet (Mathiasen, 2003).

Gruppe 2 bruger opgaverne på en måde, som afslører, at læremidlet er mangelfuldt, hvis eleven bag computeren ikke magter at fastholdes i en (lære)proces, som kræver, at man kan koncentrere sig om opgaver over en længere tidsperiode. De oplever, at den computermedierede læreproces er *meget* anderledes end lærerstyret undervisning, som vi så det med fx *Grundbogen*. Men det ser også ud til, at oplevelsen af at være et andet sted (i datalokalet) med et andet medie (computeren) og en anden arbejdsform (længerevarende pararbejde) reelt er det, som eleverne forholder sig til, altså en forandring i læringsmiljøet snarere end til, hvordan læremidlet reelt har fungeret i brug.

I mine interviews nævner drengegrupperne ikke det sociale samvær omkring computeren, men derimod er de optaget af, hvad der sker *på* interfacet. Computeren er et arbejdsredskab, et værktøj, og materialet *Rod i Sproget* er blot én dvd-skive i en række af "skiver", som denne elevgruppe forholder sig til i løbet af en enkelt dag. De opdager hurtigt læremidlets begrænsninger, men accepterer dem, fordi skolens genhierarki er stærkt hos denne fagligt set dygtige gruppe af elever. De er "beyond fascination", som David Buckingham udtrykker det (2003).

Rod i Sproget har, som jeg viste i læremiddelanalysen, et højt informationslagringsniveau, som ikke er specielt nyskabende i forhold til fx Van Leeuwens skema, men som alligevel sikrer, at der er en

anden organisering af viden, fx når eleven via et klik hurtigt kan få at vide, hvad et proprium er uden at skulle slå det op i en bog, eller hurtigt at få rettet sit sætningsskema for fejl. I forhold til komposition giver eleverne tydeligt udtryk for, at de er glade for at der er ”mindre at holde styr på”, som de siger. Derfor har analyse af læremidlets komposition og rytme forklaringer på, hvad det er eleverne godt kan lide i læremidlet – og hvad der fastholder de fleste af dem.

Hvor skarpt man kan formulere konklusionen i forhold til et kønsperspektiv, er vanskeligt. Det ligger lige for at konkludere, som det også er gjort adskillige gange tidligere i den pædagogiske forskning, at pigerne foretrækker samarbejde og nærvær, mens drengene foretrækker den konkurrerende og udfordrende kamp om opgaven og løsningen af den. Mine undersøgelser viser imidlertid, at billedet er mere grumset end som så. Drengegrupperne er i høj grad fokuseret omkring opgaveløsningen, men det ser ud til, at de gør det med nogle andre værktøjer, end pigerne gør. Jeg tror, at drengene bruger computeren mere i deres fritid, end pigerne gør, og at de i deres brug af fx computerspil udvikler måder at navigere på, som gør, at aktiviteten, når de samarbejder, ser anderledes ud, fordi denne form for kommunikation er non-verbal. Desuden har jeg set en del eksempler på drenge og drengegrupper, som var mindre opgavefokuserede og mere rettede mod fællesskabet også verbalt. Jeg har set piger undvige både opgaver og fællesskab ved bare at gå, når arbejdet blev for krævende. Kønsbilledet bliver ofte stereotypet, og derfor har jeg vanskeligt ved at trække observationer af køn tydeligt op i min undersøgelse. Derimod er der andre signifikante positioneringer i klasseværelset, som mine observationer siger noget mere præcist om.

De tre grupper har forskellige hovedaktiviteter knyttet til arbejdet med materialet. Gruppe 1 og 2 taler og læser højt for hinanden, mens læsning i gruppe 3 er en fysisk aktivitet forbundet med ”cursor-læsning” på skærmen. Det sociokulturelle aspekt spiller meget forskellige roller i de tre gruppers tekstpraksis. For gruppe 1 og 2 er relationen yderst vigtig, mens det er mindre vigtigt for gruppe 3, som består af elever, der foretrækker at arbejde individuelt med materialet. Jeg har kategoriseret gruppe 1 som en fagligt stærk pigegruppe, som især har relation som omdrejningspunkt for arbejdet med *Rod i Sproget*. For denne gruppe betyder det ”at handle og være aktive sammen” meget. Det at være sammen om opgaverne omtales som ”måder”, der er arbejdet på. Gruppen finder frem til svarmuligheder og løsningsforslag, som de diskuterer grundigt, inden de klikker. De er ikke udtalt selvstændige hver for sig, men gruppen forankrer dem i et stærkt fællesskab. Meningen bliver næsten fællesskabet foran computeren.

Gruppe 2 er en blandet gruppe, som savner motivation, og som ikke udfordres af *Rod i Sproget*. De har ikke blik for helheden, er samtidig ekstremt opmærksomme på de andre elevers bedømmelse af gode præstationer, og de befinder sig til dels selvvalgt i periferien af danskfagets faglige diskurs. Læremidlets muligheder bliver aldrig nærværende, og tekstkompetence bliver ikke rigtig en mulighed.

Endelig består gruppe 3 af elever, som har stærke it-kompetencer, og som hurtigt når til læremidlets grænse. De har en udpræget sans for navigation på skærmen, der flyttes, reorganiseres, trykkes og laves om på skærbilledet, så det fungerer bedst muligt. Denne elevgruppe bruger *Rod i Sproget* som et grammatisk træningsprogram, og de er først og fremmest positive over for, at de kan lave grammatik uden brug af papir og blyant. Samtidig rejser de en kritik af dele af læremidlets funktioner, som efter deres mening ikke fungerer optimalt.

6.6.7 Identitet og roller i klasseværelset

”Det er sådan, vi har det med digte”, siger de to piger og positionerer sig i modspil til den genre, de skal udtrykke sig i. De har skrevet et digt, hvor de indholdsmæssigt ikke rammer den barndomsskildring, som Pia Juuls digt og den meddigtende opgave lød på. Da et digt læses op i klassen, siger de om deres eget digt:

Det digt, mig og Mette skrev, var jo lige modsat af, hvad man skulle... jeg ved ikke... jeg tror ikke, vi havde gjort det helt rigtigt... det var sådan lidt... at ikke var helt sådan” (bilag 12).

De to elevers reaktion og handling kan ses som en kritisk kommentar til det herskende genrehierarki i skolen. Efter den målestok falder deres måde at arbejde på, deres motivation og attitude hurtigt i kategorien af ”svage og umotiverede elever”. Og nok formår de to piger ikke i et efterfølgende interview at redegøre for den kritik, som de retter imod læremidlet, og vælger i stedet at sige: ”Jeg føler ikke for digte” og ”Pia Juul – det gider vi ikke” (bilag 12), men set fra en positioneringsanalytisk vinkel er deres reaktion interessant.

I forhold til skolens vurderings- og sorteringsmekanismer repræsenterer pigerne en udsat position. De har mistet tilliden til, at danskfaget kan være en indgangsportal til kompetenceudvikling, og at fagets tekster kan være en vej dertil. De to elever stiller faktisk intertekster til rådighed, men som jeg har argumenteret for, er den personlige refleksion i lav kurs i gymnasiets danskfag. Elevens udtryk rummer en form for refleksivitet i forhold til det ukloge i at fortælle om, hvad man laver i sin fritid, når opgaven er at fortælle om barndomsminder. Pigerne sætter med andre ord ”ikke-skolsk” intertekst på spil, men erfarer, at nogle tekster er vigtigere end andre, og at deres eget noget fjollede bidrag i dette tilfælde ikke var en tekstkompetent opgaveløsning i gymnasiets danskfag (Hedeboe, 2002).

Elevkulturen etablerer her former for analytisk tekstpraksis, som domineres af bestemte diskursive forståelser og vurderinger af fagspecifikke kulturformer (Hetmar, 2004). De to elever forsøger ikke at skubbe deres tekst i en fagspecialiseret retning, hvor de eksempelvis fastholder, at de har skrevet et digt, som er den genre, de skulle udtrykke sig i. I stedet positionerer de sig som elever, der ikke kan skrive digte, og accepterer dermed det oplæste digt som et bedre bud på en fagspecifik kultur. Tekstkompetence vurderes af forhandlingspositioner, hvoriblandt elevfaglighed også er medproducent af standarder for, hvad der er tekstkompetent praksis i dansk. De to elever høres ofte, fordi de griner højt af det hele, får man lyst til at tilføje. Der er også en selvpositionering gemt i den måde at ytre sig på i det sociokulturelle læringsmiljø.

Som i kapitel 5 vil jeg forholde analysen til de fire underspørgsmål i min afhandlings problemformulering, (kapitel 1, side 5). Analysen vil sammenfatte de generaliserings- og vurderingsmuligheder, som kan ses i relation til tekstkompetenceudvikling i elevernes arbejde med *Rod i Sproget*.

Med udgangspunkt i min definition af, hvad tekstkompetenceudvikling i dansk vil sige, formår læremidlet kun i begrænset omfang at skabe ramme for elevers udvikling af tekstkompetence. Jeg skal i det følgende argumentere for dette i relation til de fire forskningsspørgsmål, som jeg stillede i kapitel 1.

Først kan jeg konstatere, at elevernes mulighed for at udvikle tekstkompetence ikke er den samme i de to klasser, fordi den pædagogiske tilrettelæggelse og de teknologiske muligheder i læringsmiljøet er ret forskellige. Eleverne lærer ikke med det samme læremiddel i de to cases, fordi læremidlet er

situeret i to forskellige kontekster, hvor de teknologiske muligheder i klasseværelset og elevens digitale kompetence spiller en stor rolle i forhold til, hvor langt eleven kommer med at bruge læremidlet. I forhold til den pædagogiske planlægning af elevernes arbejde viser analysen, at udfordringen for lærerne er at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning med et læremiddel, hvor der ikke umiddelbart er noget slutprodukt, dvs., der er ikke noget sted i læreprocessen, hvor produktet står tydeligt. Hvis man snævrer dette ind, kan man sige, at hver gang en elev trykker på svarmuligheder – ja så er der tale om et produkt, men som udgangspunkt er der ikke noget ”sted” i læremidlet, som lægger op til produkt i større skala.

Eleverne kan i arbejdet med *Rod i Sproget* primært opnå tekstkompetence på et 1. ordensniveau. Eleven kan opnå viden om grammatiske og sproglige begreber; med forskellige skærmlæsningsstrategier og kan få et vist kendskab til interaktive opgavers organisering.

Som jeg beskrev det med Qvortrups videntypologi, er der ikke tale om kompetencer, uden at der også er et stort mål af faktisk viden, hvilket vil sige, at forudsætningen for tekstkompetenceudvikling er til stede. For den elev, som altid har haft rod i sproget, men som gerne vil blive bedre og er motiveret herfor, er opbygningen og tænkningen i læremidlet god. Eleven kan sidde derhjemme og øve sig i eget tempo og med den rette progression.

Når det handler om udvikling af tekstkompetence, er problemet, at eleverne ikke tilbydes opgaver eller videnformidling i øvrigt, der lægger op til videnproduktion på et 2. ordensniveau. Eller sagt på en anden måde: det kræver viden på et 2. ordensniveau, hvis eleven er i stand til at udfylde en sætningsanalyse med de korrekte tegn.

De to piger, som kommer igennem hele læremidlet på 1,5 time, får mulighed for at udvikle tekstkompetence, og på den måde er læringsudbyttet betinget af en række situative faktorer. Problemet er, at den kompetence, man har erhvervet, ikke følges op af en funktionel sprogtilægningspædagogik, som kunne sætte ”viden-hvordan” i spil i forhold til elevens livsverden. De mange metafaglige begreber kommer med andre ord ikke i sving i sammenhænge, hvor det bliver relevant for eleven at vide noget.

Lad os se på et begreb som *textual power*. Som jeg definerede begrebet er textual power også en produktiv tilgang til tekstarbejdet, som kommer bag om det arbejde, som udføres på skærmen. At man bliver en bedre sprogbeskriver, er ikke i sig selv nok til at udvikle tekstkompetence. Det er en del af at være tekstkompetent, men der skal arbejdes i forhold til elevens egne sproglige muligheder, og i forhold til tekster, som eleven selv har produceret, og til hvordan den sproglige beskrivelse kan gøre elever til bedre sprogbrugere, hvis der har været tale om tekstkompetence, som jeg forstår det. Derfor ser jeg *Rod i Sproget* som et støttende læremiddel, der kan hjælpe eleven til at lære fx *grammatisk kompetence* og *metasproglig kompetence*. Og her kommer læremidlet til sin ret, fordi det kan være med til at støtte den for mange elever svære grammatik.

I min definition af tekstkompetence inkluderede jeg også et dannelsesbegreb, som jeg i det følgende vil gøre rede for. I *Rod i Litteraturen* er teksterne, som er valgt, rigtig gode, og der kan være en vigtig pointe forbundet med netop at have ti gode tekster, som både kan bruges til litteraturhistorie, og som også er læst op. Almendannelse består på et vist niveau i at mestre korrekt sprogbrug, men hvor normativt den del af dannelsesprojektet skal være, er individuelt. Jeg tvivler på, om læremidlet indeholder mere langsigtede dannelsespotentialer, hvilket især skyldes læremidlets manglende forankring til elevens livsverden. Der er mange muligheder i digitale læremidler, men hvis

læringsrummet bliver for kunstigt og uden referencer til elevernes virkelighed, afkobles læringsudbyttet. Endelig har jeg flere gange peget på, at for nogle elevtyper er læremidlet stærkt demotiverende qua det monotone opgavedesign.

I hvilket omfang eleven kan opnå *multimodal tekstkompetence* er usikkert. Som vist er der for nogle elever en motiverende faktor forbundet med at arbejde med multimodale resurser, hvor det at navigere i et univers, hvor der ikke er papir og blyant, men kun de resurser, som de kender fra computeren også er en resurse. Praksisanalysen har vist muligheder og begrænsninger i forhold til de multimodale tekster. Begrænsningerne er, at teksterne ikke skaber nogen former for nybrud i forhold til, hvordan man kan tænke digitale læremidler. Der er ingen interaktive assistenter, som ellers kan være en meningsskabende faktor, tilstrækkelig til at eleverne kan udvikle multimodal kompetence. Der er for få sammenstillinger, som er overraskende eller nyskabende. Skrift er forgrundsmodalitet i *Rod i Sproget*, og derudover ses en række rytmisk og kompositorisk anderledes forhold, end eleverne ville have set i en papirtekst, men grundlæggende er der ikke tale om særligt store forandringer.

6.7 Sammenfatning

Læremidlet

Rod i Sproget er et effektivt og funktionelt ”overgangslæremiddel” i en sproglig trænings- og øvefase. Men den tekstanalytiske ide integreres ikke optimalt, og der kan ikke påvises en egentlig sammenhæng mellem de sproglige øvelser og de litterære åbninger i elevernes arbejde. Derfor forbliver *Rod i Sproget* et grammatiktræningskursus, og den tekstanalytiske del træder ikke i karakter som mulighed i elevernes arbejde. Konklusionen er, at læremidlet er smalt, hvad angår tekstanalysedelen og svagt i koblingen mellem sprog og det egentlige, analytiske tekstarbejde.

Rod i Sproget er et læremiddel, som viser, hvad forlagene kunne præstere i de første år af det nye årtusind. Siden da er flere muligheder kommet til, men der er stadig langt mellem de kvalificerede digitale læremidler til danskfaget. At ville integrere sproglige og litterære elementer i et digitalt materiale er ambitiøst, når de interaktive muligheder er bundet op på et begrænset modalitetsbrug, primært skrift og modeller/grafik og i mindre grad eksempelvis billeder og symboler. Et perspektiv for videreudviklingen af læremidlet kunne være opgavetyper, som støtter elevernes reflektive fælles arbejde foran skærmen og koblingen til deres livsverden. Det vil betyde et større fokus på udnyttelse af læringsfællesskabet i opgaveformuleringerne.

Lærerens redidaktisering

Lærerne arbejder forskelligt med læremidlerne, de har forskellige faglige styrker og forskellige teknologiske muligheder til rådighed. Læreren i case a støtter elevernes læring med mange forskellige modeller til forståelser af stoffet. Resultatet af lærerens planlægning er en forholdsvis fastlagt proces og et klart defineret slutprodukt, et tekstarbejde, som ikke passer så godt til det overordnede design, som er mere åbent. Læreren styrer elevens læreproces, men det er vanskeligt, når læremidlet lægger op til, at eleverne kan gå forskellige veje i det. Læreren i case b integrerer *Rod i Sproget* med andre opgaver, som eleverne har fået via Fronter, og *Rod i Sproget* bliver dermed en del af et større arbejde med litteraturhistorie.

Derudover viste analysen, at lærerens arbejde er at træde til som bruger og kompetent sparringspartner i forhold til læremidlets delelementer. At redidaktisere læremidler er derfor at lære læremidlets mange funktioner og værktøjer at kende, så man kan støtte de elever, der har brug for hjælp. Konkluderende er elevens læremiddelkompetence i centrum i *Rod i Sproget*, dvs elevernes

evne til *selv at aktivere læremidlet* i en situation, hvor læreren er trådt i baggrunden, og hvor den centrale relation udspilles mellem elever og læremidlets didaktiske design.

Elevernes arbejde

De tre grupper er ikke lige begejstrede for materialet. Gruppe 1 vægter det situative læringsfællesskab højt og vurderer gruppearbejdet højere end materialet. Gruppe 2's tekstarbejde afslører, at læremidlet især henvender sig til elever, der kan arbejde selvstændigt uden lærervejledning og støtte. Den sidste gruppe har en yderst pragmatisk tilgang til læremidlet. De arbejder, fordi de gerne vil være bedre til grammatik.. Det største læringsudbytte har elever, som arbejder helhedsorienteret, og som kan overskue og benytte de interaktive værktøjer, der stilles til rådighed uden at fortabe sig i dem. Endelig spiller det en rolle for denne elevgruppe, at flere semiotiske resurser er på spil i materialet som mulige tilgange til især de grammatiske øvelser. Mindst læringsudbytte har de elever, hvis tekstpraksis domineres af manglende motivation, og som ikke gennemskuer og samtidig ignorerer dets mangler. For dem realiserer materialet ikke en relevant undervisningsgenre, der har noget at bidrage med i forhold til deres aktuelle niveau.

Analysen viste også, at eleverne i arbejdet med *Rod i Sproget* i langt højere grad, end det var tilfældet med *Grundbogen*, er afhængige af det konkrete læremiddels design. Når eleverne arbejder med digitale læremidler, er de følsomme over for ikke-kvalificerede læremidler, fordi lærerens redidaktisering i nogen grad forsvinder, hvilket især er en ulempe for elever med svagere digitale kompetencer. Endelig har moderne elever forventninger om flere multimodale udtryksformer og efterlyser flere interaktive valgmuligheder i det digitale tekstarbejde. Mulighederne for interessante tekstanalytiske opgaver begrænser sig til en noget mekanisk manipulering og aktivering af modeller og hjælpeværktøjer.

Opgaver

For alle grupper kunne jeg påvise et *læringspotentiale* i udviklingen af opgavetyper, som indtænker et kundskabstaksonomisk niveau, der lægger op til et tydeligere kompetenceniveau og metarefleksion, altså et tydeligere fokus på et 2. og 3. ordensniveau. De fleste elever vil gerne arbejde sammen om sproglige opgaver, og den fælles samtale indvirker positivt på elevernes motivation for at arbejde med sprog og grammatik. Opgavetypernes variation og talrigdom betyder, at eleverne selv kan foretage differentieringer ved computerskærmen, fx ved at fra - eller tilvælge opgavetyper, som passer til deres niveau og temperament. Endelig giver det sig selv, at elevernes øvrige mediekompetencer spiller en afgørende rolle for elevernes læringsudbytte og refleksionsniveau.

Analysen viser, at nye teknologier kan have potentiale til at omskabe tekstpraksis og perspektivere elevens forståelse af de greb, man kan have på tekst og tekstpraksis generelt. Det største konkrete udviklingspotentiale er tilrettelæggelse af elevopgaver, der støtter den fælles, sproglige tekstkompetenceudvikling. I analysen og fortolkningen har tre former for brug vist sig særlig karakteristisk på tværs af de to klasser. Elevers ytrings- og positioneringspotentialer markerer, hvilken tilgang de enkelte grupper har haft til *Rod i Sproget*.

Kapitel 7 Delkonklusion

7.1.1 Lærernes redidaktisering af de to læremidler

Analyserne viste, at redidaktisering af læremidler er en individuel og kontekstafhængig proces. Lærerne fokuserer på forskellige elementer i redidaktiseringsprocessen i forhold til indhold og til, hvordan de vil have undervisningen til at fungere. I arbejdet med at redidaktisere *Grundbogen* støtter læreren i case a sin undervisning til bogens stof ved at udpege modeller og figurer fra bogen for eleverne. Læreren i case a bruger lærebogen som en støtte, men går samtidigt ofte langt mere autonomt til værks, i mange tilfælde finder hun på analytiske opgaver selv, som klart matcher læremidlets oplæg. Læreren i case b's tilgang til undervisning er it-organiseret, hvilket betyder, at læremidlerne i hænderne på ham bliver *mindre* tydelige, læremidlerne integreres i en i forvejen etableret didaktisk ramme for undervisningens gennemførelse. *Grundbogen* og de andre læremidler er dermed ét afsæt, men en række andre læringsressurser er også i brug. Det giver en radikal og meget autonom proces, hvor læremidlerne hele tiden tjener i undervisningens gennemførelse.

Forskellen på de to læreres redidaktisering bliver tydeligst i *Rod i Sproget*. Når lærer a redidaktiserer digitale læremidler, anlægger hun en "sti" gennem læremidlet, især til gavn for de resurcesvage elever, der guides via nogle faglige begreber, som strukturerer deres tekstpraksis. Den pædagogiske strategi står i vejen for de åbne læringsmuligheder, som digitale læremidler har, og der kan være andre resursetærke elevgrupper, som ikke får udnyttet læremidlets potentiale. Jeg tror, dette er en typisk problematik, enten styrer læreren det digitale læremiddels didaktik i stykker, eller også arbejder eleverne selvstændigt, som en konsekvens af, at mange digitale læremidler netop ikke har et veldefineret didaktisk rum til læreren.

Læreren i case b kaster eleverne ud i en mere selvstændig læreproces, hvor mange teksttilgange fremmes af læremidlets åbne form. Den store frihed og selvstændighed er en styrke for de resursetærke elever, mens de elever, som har brug for en hjælpende hånd, har færre faglige begreber og kriterier at foretage deres valg ud fra.

Når lærer b redidaktiserer digitale læremidler sker det med et enormt overskud i forhold til at udfylde læremidlets tomme pladser. Læreren selv har stærke it-kompetencer, og hans redidaktisering består i at tænke de digitale læremidler som resurser, der kan akkompagnere hans undervisning, som ofte er fokuseret omkring computerens mulighed for download af en række andre semiotiske resurser. Det betyder også, at hans didaktisering er langt mere radikal i den forstand, at det kan være svært overhovedet at få øje på læremidlets didaktiske udformning, netop fordi der er sket en omformning, så det passer ind i det felt, læreren har gang i. Han arbejder relativt tæt på en dialogisk tilgang til undervisning, der skal være mange indfaldsvinkler for den enkelte elev.

De teknologiske muligheder har vist sig at spille en stor rolle for de redidaktiseringsmuligheder lærerne har. Læreren i case b har lettere adgang til at redidaktisere læremidlerne radikalt, fordi de teknologiske muligheder er langt bedre i hans klasse. Omvendt er det sværere at pege på læremidlets betydning, idet fx intranettet indimellem er den vigtigste læringsressource i klassen. I case a var det svært at komme til at arbejde med *Rod i Sproget*, det var svært at arbejde med downloads, og det var helt umuligt at arbejde med projekter, så alle kunne se, fx, hvad alle havde skrevet om en tekst. Her skubber det didaktiske design læreren ud af undervisningssituationen. Dette rejser to nye spørgsmål:

- 1) Hvorfor bliver lærerens arbejde tydeligst i arbejdet med *Grundbogen*, når ingen af de to læremidler medtænker lærerens undervisning?
- 2) Hvilke muligheder har læreren for at *geninstallere lærerrollen* i redidaktiseringen af *Rod i Sproget*, så lærerens rolle bliver mere tydelig i undervisningen?

Læremidlets didaktiske design påvirker i den grad lærerens redidaktiseringsmuligheder og peger på forskellen mellem *instructional design* og *didaktisk design*, to begreber jeg havde fat i side 11-12. *Grundbogen* kan karakteriseres som et bredt didaktisk design, mens *Rod i Sproget* i højere grad er et instruerende læremiddel. En svarmulighed på de to spørgsmål kunne altså være, at den brede faglige tilgang i *Grundbogen* i højere grad end i *Rod i Sproget* kalder på lærerens fagdidaktiske kompetence, mens *Rod i Sproget* ikke på samme måde lader læreres redidaktiseringskompetence komme til.

En anden svarmulighed kunne være, at elever og lærere har forskellige forventninger til digitale og ikke-digitale læremidler, forstået på den måde, at elever og lærere kender bogen som medie og som didaktisk design, mens det digitale læremiddel er en mindre kendt læremiddeltipe. Under alle omstændigheder er det nødvendigt med en anden type undersøgelse for at få svar på netop denne markante forskel på den praksis, som jeg observerede mellem de to læremidler. I det følgende konkluderer jeg i prioriteret rækkefølge på analysen af de to læremidler og de to praksissituationer.

7.1.2 De to læremiddelanalyser

1. Læremidlernes materialitet

Læremidler til danskfaget dækker over en række materialer, hvor de fleste trods flere digitale læremidler består af en lærebog og eventuelt en webside. Det kan være vanskeligt for læreren at udvælge, når vurderingskriterier, der kan opstilles i forhold til forskellige typer af læremidler, ikke er særligt udviklede.

2. Lærerens rolle og arbejde er underprioriteret i begge læremidler

Få fagdidaktiske lærerhenvendte overvejelser præger læremidlernes didaktiske design, og dermed pålægger begge læremidler læreren et enormt redidaktiseringsarbejde. Det kan undre, at læreren spiller så lille en rolle i læremidlet, når det sandsynligvis er læreren, der bruger mest tid på læremidlets delelementer.

3. Elevens rolle og arbejde er overordnet set tydelig og konsistent i begge læremidler

Analyserne viste, at det er elevens læring, som er i centrum i læremidlerne, og ikke lærerens undervisning. I begge læremidler er elevens rolle og læring klart markeret. Der tales især i *Grundbogen* til eleven som en ligeværdig samtalepartner, hvilket peger frem mod de læremidler, eleverne vil møde i fremtidige studier.

4. Pædagogisk, kreativ multimodalitet er ikke alene betinget af mediet

Det multimodale potentiale afhænger af producentens forståelse for det pædagogiske rationale set som forholdet mellem didaktisk design og multimodale repræsentationsformer. Det er dermed ikke mediet alene, der afgør det multimodale potentiale, og computerens mulighed for at sammenbringe mange modaliteter medfører ikke automatisk et godt digitalt didaktisk design.

Rod i Sproget er eksempelvis en bog, der er løftet ind i en skærm. Der er for meget skrift og for få bud på, hvordan de digitale muligheder kan åbne for en motiverende og lærerig tilgang til sprogundervisning. Remedieringen giver de samme problemer, som når elever arbejder med grammatik i en bog, hvilket betyder, at eleverne ikke får en større forståelse for sprog, fordi computerens mulighed for at repræsentere stoffet i billede, tale, skrift, modeller eller ikoner ikke udnyttes.

I *Grundbogen* arbejdes der med en række modaliteter, der hverken er auditive eller visuelle objekter, der bevæger sig, men alligevel ses et mere kreativt multimodalt udtryk. Det var fx tydeligt, at der ikke bare var tænkt i én type af billeder, men i en række visuelle repræsentationsformer til støtte for elevens læring, og derfor er *Grundbogen* det mest kreative og flertydige bud på multimodale repræsentationsformer.

5. Læremidlerne indeholder mange udviklingsmuligheder i forhold til udnyttelsen af multimodale repræsentationsformer

Viden formuleres i sproglige kategorier, og der er i alle fag en tradition for at formidle forskellige stofområder på forskellig måde. Der er ingen rationel forklaring på, at sprog og sprogundervisning skal formidles i meget lange sætninger med en række latinske ord og betegnelser. Ikke desto mindre formidler begge læremidler stort set det sproglige indholdsområde på næsten denne måde.

6. Opgaver og opgavedidaktik

Opgaverne i *Grundbogen* dækker mindst to og ofte tre af de kundskabstaksonomier jeg opstillede. I *Rod i Sproget* optræder opgaverne oftest kun på et 1. ordensniveau og til dels på et 2. ordensniveau. Opgaverne kunne generelt være langt bedre formuleret i forhold til de definitioner, som jeg foreslog i kapitel 2. Det angår opgavernes evne til begå sig på alle tre tekstkompetenceniveauer, at placere kontekst og forforståelse for elever, at vise hvilken sammenhæng der er mellem forskellige kundskabstaksonomier, samt vise, hvorfor opgaveformuleringer ser ud, som de gør.

7. Opgavers kvalitet er svingende

Opgaverne i begge læremidler er individuelle og fordrer, at lærerne har et stærkt fokus på den enkelte elevs progression. Der er ikke nogle ideer til, hvordan lærerne kan arbejde med progression i de to læremidler, ligesom der heller ikke er fokus på evaluering eller differentiering i de to læremidlers opgaveformuleringer.

8. Elevernes mulighed for udvikling af tekstkompetence i de to læremidler

Der anlægges i *Grundbogen* et helhedsorienteret, fagdidaktisk projekt, hvor tekstkompetence er at kunne analysere sprog og litteratur og ofte på en vedkommende og forholdsvis elevhenvendt måde, mens der er mindre fokus på at analysere komplekse medietekster⁵⁷. *Rod i Sproget* er et smalt læremiddel, og det mærkes på de ambitioner, som man har haft på læremidlets vegne. Tekstkompetence består her i at træne en række færdigheder igen og igen. Intentionen er i begge læremidler, at eleverne skal blive gode til begrebshåndtering og til at bruge en række sproglige begreber.

⁵⁷ *Grundbogen* – bind 3 har medier og medietekster i centrum. Derfor yder analysen ikke det samlede læremiddel retfærdighed, men det har været en overordnet præmis, at jeg ikke kunne analysere alle tre bind.

9. Den nykritiske metode går igen

Den nykritiske tilgang til tekstanalyse er dominerende, mens de læserorienterede tilgange er fraværende i begge læremidler. Det er overraskende, at der ikke er mere fokus på metodepluralisme, al den stund, at eleverne i folkeskolen har arbejdet med flere metoder, og at stx er en studieforberedende uddannelse.

10. Differentieringsmuligheder, progression og evalueringsformer tematiseres ikke

Der er ikke et kontinuerligt fokus på sammenhængen mellem differentiering, progression, evaluering, det semiotiske og metodiske niveau. Jeg anser dette felt for at være det et udviklingsområde i de to læremidler.

7.1.3 De to praksisanalyser

1. Lærerens redidaktisering af *Grundbogen* synliggør elevernes arbejde

I praksisanalyserne fik jeg øje på elevernes brug af *Grundbogen gennem lærerens redidaktisering af læremidlet*. Eleverne bruger ikke i udpræget grad læremidlet, men lærerens undervisning som afsæt for læring. Dermed kan jeg påvise, at *Grundbogen* nok er elevhenvendt ”på papiret”, men at eleven er dybt afhængig af lærerens redidaktiseringskompetence.

2. *Rod i Sprogets* didaktiske design synliggør elevernes arbejde

I praksisanalyserne fik jeg øje på elevernes brug af *Rod i Sproget* gennem *elevernes egen redidaktisering af læremidlet*. Elevernes digitale tekstkompetencer er en forudsætning for, at tekstarbejdet kan realiseres. Det digitale læremiddel lægger dermed op til en vital omstrukturering og redidaktisering af det didaktiske design, fordi det digitale materiale efterlader et større råderum til eleven. For lærerne betyder det, at redidaktiseringen bliver endnu mere vanskelig, for hvor skal læreren gå ind?

3. Læremidlernes basisfagsdidaktik nedtones i undervisningen

Lærerens opgave er at forbinde viden fra læremidlet med elevens forforståelse og livsverden i øvrigt. Denne videntransformation gør undervisningen vedkommende. Læremidlernes fokus på indlæring af faglige begreber nedtones i større eller mindre grad i undervisningen. Grundlæggende er det vanskeligt at opbygge en vedkommende undervisning udelukkende baseret på begrebsindlæring, så redidaktisering er i dette tilfælde også at nedtone visse elementer i læremidlernes didaktiske design.

4. Opgaverne kobles til den mundtlige praksis i klassen via lærerens redidaktisering

Der er en konstant diskrepans mellem læremidlets individuelle henvendelsesform og de faktiske forhold i undervisningen, hvor elever altid arbejder sammen. Et resultat af dette er, at *Grundbogens* stærkt elevhenvendte fokus fører til en høj grad af lærerinterveniering på trods af, at lærerens rolle og undervisning er implicit i læremidlets didaktiske design. Det omvendte gør sig gældende i elevernes arbejde med *Rod i Sproget*.

7.1.4 Model for redidaktiseringstypologi

På baggrund af min konklusion ser jeg overordnet tre redidaktiseringstyper: en *radikal*, en *moderat* og en *begrænset* transformering af det oprindelige læremiddeldesign. Lærerens redidaktisering af læremidlerne er individuel, kontekstuel og afhængig af lærerens fag-, undervisnings- og læringssyn.

Med mange variable faktorer i spil kan der ikke drages helt klare konklusioner i forhold til lærernes benyttede redidaktiseringsstrategier. Omvendt har min undersøgelse bragt mig ganske tæt på, hvad lærerne konkret gør med læremidler i deres planlægning og gennemførelse af undervisning, samtidig med, at jeg har fundet ud af, hvor vigtig lærerens redidaktisering er for elevernes læringsudbytte. På den baggrund opstiller jeg en skitse til en typologisering af lærernes redidaktiseringsmodeller.

5. Radikal redidaktisering af læremidlet

Læreren har en foretrukken måde at planlægge arbejdet og organisere undervisningen på, og redidaktiseringen af læremidlet sker i forhold til, at et læremiddel skal passe ind i den allerede eksisterende sammenhæng. Lærerne foretager derfor en radikal redidaktisering af læremidlet, som betyder, at undervisningen spejler lærerens intention og design. Der kan godt være elementer af læremidlet at få øje på i undervisningen, men det er begrænset, hvor synligt læremidlet er. Hvis vi sætter læremidlet til A, bliver undervisningen lidt banalt sagt til B. I begge cases ser jeg eksempler på den form for redidaktisering, hvor læreren har udskiftet helt vitale dele af læremidlets intention og didaktisering. Denne redidaktisering kan både optimere og minimalisere elevens læringsudbytte.

6. Moderat redidaktisering af læremidlet

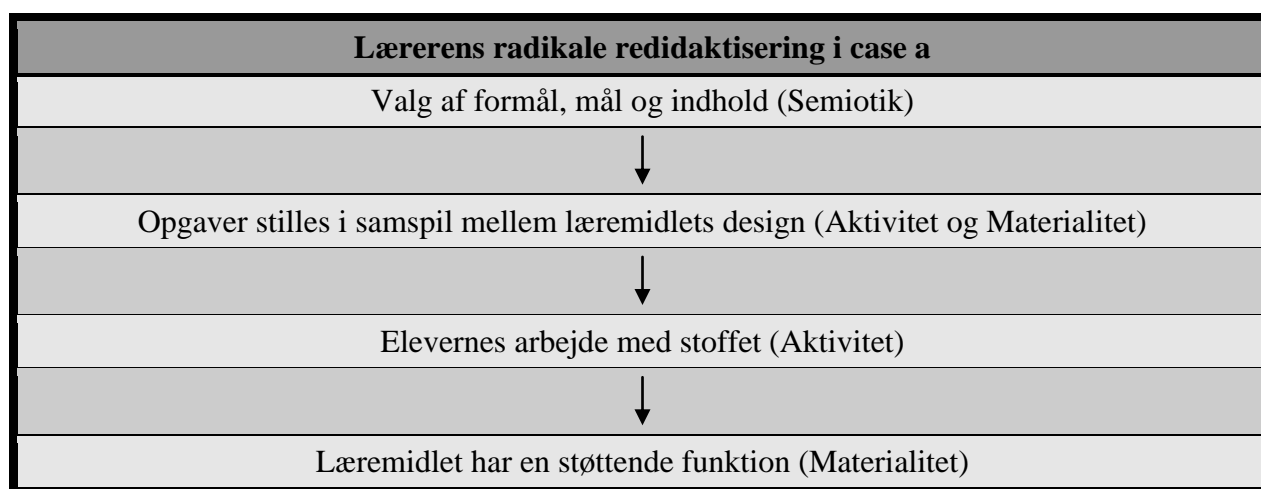
Læreren foretager en moderat udlægning af læremidlet, som betyder, at læremidlets didaktiske design kombineres med lærerens egne forslag. Storelementer går igen i undervisningen, fx kan man tydeligt se, hvordan videnkategorier har deres afsæt i læremidlet, men også, hvordan de modereres og bruges i undervisningen. Lærerne organiserer undervisningen, bruger elementer fra opgavedidaktikken i bogen og modererer hele tiden i forhold til den kontekst, han står i. Hvis vi sætter læremidlet til A, bliver undervisningen til A1. I begge cases ser jeg eksempler på moderat redidaktisering, hvor læremidlets didaktiske design nogle gange er meget tydeligt, mens det andre gange træder mere i baggrunden. Lærerne udskifter dele af læremidlets design og kompenserer, så det passer til de mål og det indhold, læreren har.

7. Begrænset redidaktisering af læremidlet

Lærerne foretager en begrænset redidaktisering, når læremidlets didaktiske design relativt uforandret bringes ind i undervisningen. Det er ikke en særlig anvendt strategi for de to lærere, jeg fulgte. Jeg tror, det skyldes, at læreren ikke med disse læremidler kan undgå at omforme læremidlets didaktiske design. Det viste sig, at lærerne faktisk kan få brug for denne 1:1 model, når andre planer kuldsejler. Hvis der fx opstår tekniske problemer, vælger læreren at bruge læremidlet, ”som det er”. I de situationer bliver det tydeligt, at lærerne har vanskeligt ved at gøre brug af mere eller mindre tydelige didaktiske anvisninger. Deres egne ideer og organisering af undervisning er en afgørende forudsætning for undervisningens vitalitet, og mit gæt er, at disse lærere ville have lagt en lærervejledning væk. Undervisning er for dem en selvstændig proces, og læremidler er resurser, der skal omformes. Det fremgår i begge interview, at for mange læremiddeldidaktiske overvejelser kan føles kreativitetshæmmende, måske især for læreren i case b.

Inden for de tre typer af redidaktisering foretager lærerne yderligere differentiering ud fra de ret forskellige udgangspositioner, som er deres. Fx foretager begge lærere i arbejdet med *Rod i Sproget* en *radikal redidaktisering* af læremidlet, men ud fra forskellige udgangspositioner, som er betinget af en række individuelle positioner. To lærere kan altså sagtens foretage en radikal redidaktisering af et læremiddel ud fra helt forskellige præmisser. Et eksempel:

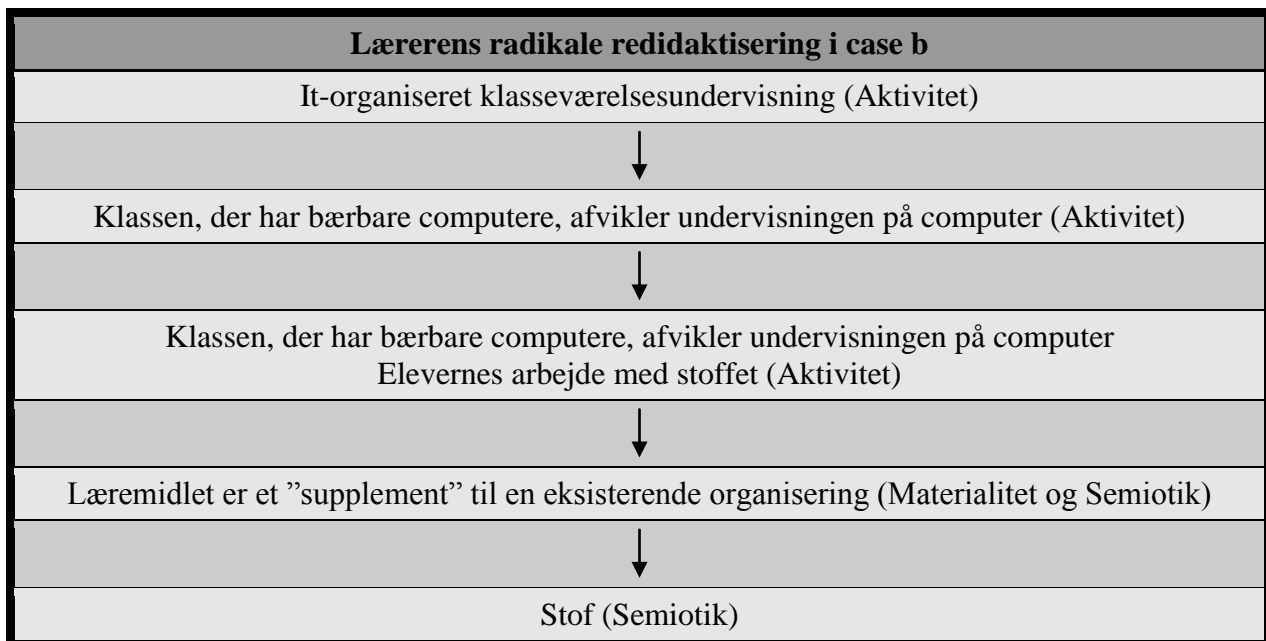
Læreren i case a's tilgang er at være tydelig over for eleverne i forhold til mål og overvejelser omkring elevernes læringsudbytte. Hendes redidaktisering af læremidlet bliver især tydelig i forhold til de faglige mål, hun opstiller. Læremidlet fungerer primært støttende for den del af undervisningens faglige områder, som er nye for læreren, men der er også en række eksempler på, hvordan læreren inddrager andre former for videnrepræsentationer end bogens. Der er aldrig tvivl om, at læreren suverænt bestemmer over læremidlet, hvilket kan operationaliseres i denne model, som viser hendes prioritering i måden eller rækkefølgen, hun redidaktiserer et læremiddel på:



Tabel 9: Radikal redidaktisering – case a

Styrken ved den radikale redidaktisering er, at læreren kontrollerer læremidlet, at læreren handler i forhold til læremidlets mangler, og at læreren derfor kan være meget tydelig i sin markering af, hvordan eleverne skal arbejde med læremidlet. Begrænsningen er, at læreren i mindre grad tillader eleverne at sprænge lærerens planlægning, der skal være en rute gennem læremidlet. I de tilfælde, hvor læremidlet ikke er optimalt, optimerer radikal redidaktisering elevernes læringsudbytte, men i væsentlig bedre digitale læremidler, hvor eleverne selv skal styre læreprocessen, er spørgsmålet, om den radikale omformning ikke bliver for styrende i forhold til elevernes læringsmuligheder. Udfordringen er altså at designe læremidler, der kvalitativt udfordrer såvel elev som lærer.

Lærer b tager et læremiddel og omorganiserer det i forhold til, hvordan den it-baserede tilgang kan bruges. Den strategi omformer ikke nødvendigvis det faglige stof, men omformer organiseringen af læremidlet. Det betyder, at læreren benytter den samme redidaktiseringsstrategi i arbejdet med begge læremidler, fordi hans projekt er at få læremidler til at fungere som forskellige resurser i den it-organiserede undervisning. Derfor omformer han ethvert læringselement i læremidlet til en resurse, som kan passe til den måde, han i øvrigt planlægger undervisningen på. Han er dermed fokuseret på arbejdsformer, og på hvilke aktiviteter der passer til hvilke faglige områder, til klassen og klassens resurser generelt. Min påstand er derfor, at læreren i case b også foretager en radikal redidaktisering, men altså med en anden overordnet strategi som afsæt, nemlig organiseringen af undervisningen:



Tabel 10: Radikal redidaktisering - case b

Styrken er, at læreren evaluerer med eleverne, men jeg får også et tydeligt indtryk af, at han i virkeligheden er optaget af, hvordan det via Fronter kan lade sig gøre at lave nogle repræsentative og præcise former for evaluering. Derfor opdager han ikke, at evaluering er et yderst begrænset element i læremidlets design. Kort sagt skyldes organiseringen af undervisningen i dette tilfælde, at en bestemt evalueringsform skal på banen, snarere end det skyldes en analytisk vurdering af det pågældende læremiddel.

Læremiddeldidaktisk refleksionsmodel

På baggrund af min analysemodel og den praksis jeg har iagttaget, vil jeg præsentere *en læremiddeldidaktisk refleksionsmodel*, som giver et overblik over lærerens samlede redidaktiseringsmuligheder i arbejdet med didaktiske læremidler. Formålet med modellen er, at læreren reflekterer over læremiddelbrug, *inden* han begynder at arbejde med et læremiddel. Målet er, at læreren udfylder skemaet for at få overblik over, hvordan han bedst planlægger, gennemfører og evaluerer undervisning.

Derefter kan læreren delagtiggøre dele af sine redidaktiseringsvalg for eleverne. Det vil synliggøre, hvilke refleksioner læreren har gjort på forhånd, og på hvilke områder i undervisningen de selv skal udvise kompetence til at udfylde *didaktiske råderum* – fx i arbejdet med digitale læremidler. Endelig vil skemaet bevidstgøre både elever og lærere om, hvilke muligheder der er i forskellige læremiddeltyper og medier, en refleksion, jeg ikke har observeret lærerne italesætte.

Redidaktiserings- typologier Analysestrategier	Radikal redidaktisering	Moderat redidaktisering	Begrænset redidaktisering
Materialitet	Læreren omformer store dele af læremidlets materialitet og forandrer læremidlets brug af medier, modaliteter, repræsentationsformer.	Læreren bibeholder dele af læremidlets materialitet, fx udskiftes eller vælges der nye medier og repræsentationsformer.	Læreren redesigner ikke læremidlets materialitet.
Semiotik	Læreren omformer læremidlets fagsyn og syn på læring, så det afspejler lærerens eget fagsyn og intention med undervisningen.	Dele af læremidlets faglige indhold opretholdes, fx et bestemt syn på det faglige genstandsområde, men læreren vægter også andre elementer i sin redidaktisering.	Læreren forandrer ikke læremidlets fagsyn og indhold og underviser meget tæt på læremidlets intention.
Aktiviteter	Opgaver, aktiviteter og andre didaktiske elementer fra læremidlet omformes og løsrives helt fra læremidlets oprindelige forlæg.	Læreren redidaktiserer ved at blande opgaver og aktiviteter fra læremidlet og fra lærerens tidligere praksis.	Læreren forandrer ikke læremidlets forslag til aktiviteter, differentierings- og evalueringsforslag.
Sociokulturel identitet	Læreren foretager radikale valg i forhold til fællesskab og individ med baggrund i elevers forståelse, faglige niveau, etniske, religiøse og kulturelle tilhørsforhold med videre.	Læreren redidaktiserer dele af læremidlet og udvælger områder i forhold til fællesskab og individ.	Læreren bibeholder de diskursive forventninger til elever m.m. som er i læremidlet.

Tabel 11: Forslag til redidaktiseringsmodel

Opgaven vil i forhold til udvikling af modellen være en yderligere operationalisering, så modellen i højere grad understøtter lærerens mulighed for at medvirke til, at læremidlet åbner sig for eleven. Her gives en antydning af de muligheder, som jeg ser for at arbejde videre med modellen i forhold til læreren og elevers daglige praksis:

- Afvejning og implementering af forholdet mellem lærerens egne faglige kompetencer og læremidlets videnfremstilling.
- Beslutning om forholdet mellem modellens overbliksskabende karakter, og elevernes viden om lærerens læremiddeldidaktiske beslutninger.
- En viderebearbejdning af begreberne i den eksisterende model, så de giver mening i læreren og elevers daglige arbejde. Det gør *semiotik* ikke nødvendigvis.

Kapitel 8 Perspektiv og sammenfatning

8.1 Kontekstuelle læremidler i danskfaget

I undervisningen i de to gymnasieklasser indgik også den interaktive film *Switching*. Med inddragelsen af filmen ville jeg undersøge, hvordan dansklærere didaktiserer ikke-didaktiserede tekster, eller *kontekstuelle læremidler*, som et perspektiv på deres arbejde med de to didaktiske læremidler. Danskfagets udøvere inddrager mange kontekstuelle læremidler, og didaktisering af ikke-didaktiserede tekster er dermed en afgørende professionskompetence i gymnasiedansklæreres arbejde. Lærerne vælger teksten efter en række vurderingskriterier, forholder sig qua en lærerfaglig analyse til tekstens pointer, og hvordan de vil få tekstens pointer i spil i klassen. Endelig vælger lærerne, hvilke metoder de vil anlægge på teksten sammen med eleverne, og endelig udarbejder de en række opgaver, som efterfølgende er den primære kilde til elevens møde med teksten. Alle disse elementer udgør tilsammen en didaktiseringsproces. I min undersøgelse har jeg undersøgt, hvordan didaktiseringsarbejdet foregår i lærerens arbejde med en kompleks tekst i det, Ongstad kalder for ”den uhørte genre”. Det følgende er en analyse af den interaktive film *Switching*, som har en række kvaliteter, som udfordrer lærer og elever i forhold til de to øvrige læremidler.

8.1.1 Vurderingskriterier for valg af tekst

Jeg opstillede fire kriterier for valget af teksten, nemlig *interaktivitet*, *filmmediet som omdrejningspunkt*, *anti-narrativitet* og *metatekst*.

- **Interaktivitet som mulighed i danskfagets tekster**

Gennem hele min undersøgelse har det interaktives mulighed i danskfaget fascineret mig. Det er interessant, hvordan og i hvilken grad digitale mediers indbyggede interaktive potentialer kan bruges i dansk. Jeg påstår, at den interaktive tekst udfordrer den forståelse af tekstbegrebet i dansk, der er baseret på, at tekst primært er ”skrevet tekst”. De multimodale, interaktive tekster har haft svært ved at trænge igennem i danskfaget som en fuldgyldig tekst, der indeholder kvaliteter på lige fod med skrevne tekster, og som kan rummes i lærerens tekstpædagogiske fremgangsmåde. De sociale medier indeholder naturligvis også interaktivitet, fx i forhold til samskriv (Bundsgaard, 2009) og deling af andre semiotiske ressourcer på internettet. Det, som imidlertid har interesseret mig, er primært den kunstnerisk-æstetisk skabte tekst og de muligheder for interaktivitet, som er indlejret i disse (Juul, 1998).

- **Kunstfilm som danskfaglig tekst**

Grunden til, at jeg valgte filmmediet, er, at jeg havde lyst til at udfordre det snævre tekstbegreb, som qua læreplanen er så tydeligt i danskfaget. Dansk er stadig et litterært fag, og jeg ville gerne se, hvor langt tekstbegrebet kan presses mod en anden form for tekstbegreb, der bredere ser tekster som en mangfoldighed af modaliteter og medier. Det snævre tekstbegreb forekommer mig at være ganske ude af trit med elevernes virkelighed og fremtid. Curriculumudvikling er en langsommelig proces, og derfor mener jeg, at det er lærerens opgave at udfordre det snævre tekstbegreb af to årsager. For det første fordi danskfaget går glip af en række tekstlige potentialer, hvis tekstbegrebet ikke er bredt nok, og kun hviler på den sproglige beskrivelse af et system, og for det andet fordi de litterære tekster, som vi ser det i dag, fx formidlet via medier altid er i korrespondance med andre modaliteter. Det eneste sted, hvor man

kun læser tekst på papir, er efterhånden i skolen. Enhver kvalificeret formidling af litteratur er billedbåret selv i seriøse anmelderprogrammer med respekt for den kritiske og forholdsvis langsommelige udfoldelse af den mundtlige kritik ledsages skriften næsten altid af andre modaliteter i form af billeder, modeller eller grafer. Alene introen til fx *Smagsdommerne* er et studie i multimodale repræsentationer af skrevet tekst.

- **Anti-narrativen som tekstuel ”trussel”**

Switching er en tekst på kanten af det narrative – eller en anti-narrativ. Grunden til, at jeg valgte en tekst, som truer med at opløses pga. det manglende narrative, var, at jeg indtil da havde været optaget af, hvordan tekster kan vælges med henblik på at udfordre den hermeneutiske og meningssøgende proces, som jeg hidtil har anset tekstkompetenceudvikling for at være. Vurderingskriterier indebærer at udfordre den kontekst, hvori teksten skal indgå. Her sker det i et stærkt meningssøgende fortolkningsfællesskab, hvor den gode tekst også er det stærke, narrative forløb og de mange spor i teksten, som skal opklares og give mening. Jeg mener, at der med min definition af tekstkompetence lægges op til, at udviklingen sker på et kreativt niveau, hvor det ikke er ”den velegnede undervisningstekst”, som forholdsvist nemt lader sig didaktisere, der gør udfaldet, men derimod ”den vanskelige undervisningstekst”, som driller både elev og lærer og ikke lader sig didaktisere eller putte i skema eller boks. På den måde vil jeg gerne stille spørgsmål til, om det er så godt, at den velegnede tekst er en tekst, som elever og lærere kan behandle og analysere på de 90 minutter, de fleste moduler i gymnasiet varer. Dette hænger sammen med mit sidste argument for at vælge *Switching*.

- **Meta-film som udfordring til 1. og 2. ordensniveau**

Som det fremgik i min definition af tekstkompetence, er det nødvendigt, at eleverne får lejlighed til at opleve, hvordan et kreativt 3. ordens niveau kan være øjenåbnende i et fortolkningsarbejde. I afprøvningen af en tekst, som absolut ikke ville optræde i de læremidler, jeg har undersøgt, ønskede jeg at give eleverne en teksttype, som ikke tillod dem at bruge de samme analysebegreber, som det var tilfældet i arbejdet med de andre læremidler. Det siger sig selv, at elever er afhængige af, at der er en fortælling, et forløb, som placerer elevernes forståelse i en tidslig og rumlig kontinuitet. Men hvor tæt kan man komme på grænsen for det narrative, hvordan kan elever udfordres i forhold til visuelle tekster i skolen? Inspireret af andre kunstmateriale og eksperimenterende genrer valgte jeg en metafilm, dvs. en film, der i høj grad er en diskussion af det narratives grænse.

8.1.2 *Switching* - På kant med det narrative

En række tekster med udgangspunkt i de fire kriterier var inde i mine overvejelser, og det endelige valg viste sig at være vanskeligt, fordi der var så få tekster at vælge imellem. Reelt havde jeg ikke ret mange valgmuligheder. Kunstmateriale er komplekse, det fandt jeg snart ud af, og desuden er der ganske få film at vælge imellem. Gennem længere tid var jeg optaget af Michael Valeurs interaktive spilscenarier, hvor spilleren føres rundt gennem en række byrum, hvor forskellige begivenheder mere eller mindre styrer spillerens handlemuligheder (*Englen*, 1999). Problemet med disse spil var, at de krævede hardware, som jeg på forhånd kunne se, skolerne ikke havde. Mit valg

faldt derfor på *Switching*, som opfyldte nogle af de kriterier for tekstvalget, som jeg havde opsat, og som i øvrigt også var brugt i læremidlet *Når nye medier fortæller* (Hanghøj, Knudsen, 2005).

Set i bakspejlet fremkaldte mit valg af *Switching* en række vanskeligheder, der synliggjorde, at den vanskelige undervisningstekst kan give problemer, hvis det som i dette tilfælde er udtryk for, at man vil undersøge mange ting på en gang. Mit valg var udtryk for, at der var en masse, jeg ville, og de mange delelementer kom til at skygge for tekstens potentialer i selve undersøgelsen. Senere vil jeg diskutere, hvilke andre valgmuligheder, jeg havde, og hvilke jeg ville have foretrukket med den viden, som jeg har nu.

I forhold til selve analysen af *Switching* som et ikke-didaktiseret kontekstuel læremiddel giver det ikke mening at bruge den analysemodel, som hidtil har været benyttet. Det skyldes, at de elementer, som jeg har brugt til læremiddelanalysen, ikke i samme grad er til stede, fx er der ingen opgaver at analysere, og der er ingen ekspliciteret intentionalitet. Alt skal findes i tekstens kvalitet og i analysen af tekstens faglige potentialer. Det følgende er en kort form- og indholdsmæssig analyse dels af genren interaktiv film, og dels af filmens tematiske elementer. Den øvrige analyse består af praksisanalyse og en vurdering af tekstens kvaliteter generelt.

Om visuelle teksters betydning i gymnasiets danskfag står der i de faglige mål, at elever skal kunne ” aflæse og udtrage betydningen af trykte og elektroniske medietekster med blik for samspil mellem skrift og billeder ”⁵⁸. I forhold til det mediefaglige stof indeholder denne undervisning bl.a. ” nyhedsgenrer, dokumentargenrer, fiktionsgenrer, visuelle udtryksformer, et værk i form af et større afrundet medieprodukt, samt kommunikationsteori og pragmatik ”⁵⁹. Diskussionen af mediers berettigelse og status i danskfaget i gymnasiet har stået på siden 70’erne med forskellig intensitet og fokus^{60/61}. De formelle rammer giver god mulighed for at bruge en film som *Switching* i undervisningen.

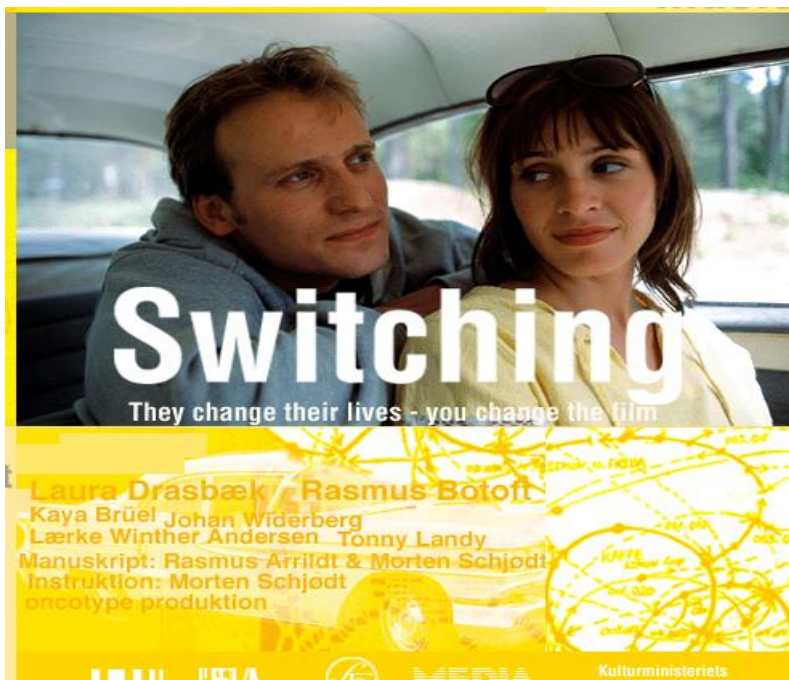
⁵⁸ http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_dansk_a.pdf

Lokaliseret den 1. august – 2008.

⁵⁹ http://us.uvm.dk/gymnasie/vejl/laereplan_pdf/stx/stx_dansk_a.pdf

⁶⁰ Mange har behandlet netop dette problem. Her vil jeg blot nævne Bo Walther Kampmann, som i bogen *Mediekonvergens og nye medier* (2005) giver et forslag til, hvordan danskundervisningen med et fokus på medier kan være med til ”at skabe fokuseret dannelse i bredden”, som han kalder det. En anden, som har formuleret sig i forhold til danskfagets medieundervisning, er Nikolaj Frydensbjerg Elf, som i sin ph.d.afhandling *Towards semiocy?* (2008) beskæftiger sig med netop medier og medieundervisning i gymnasiets danskfag.

⁶¹ Eksempelvis kan det nævnes, hvordan der kan arbejdes med medier og digitale tekster i *Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid* (2004), som fik stor betydning for gymnasireformens formulering af danskfaget.



Billede 14: Cover switching

Bilag 1

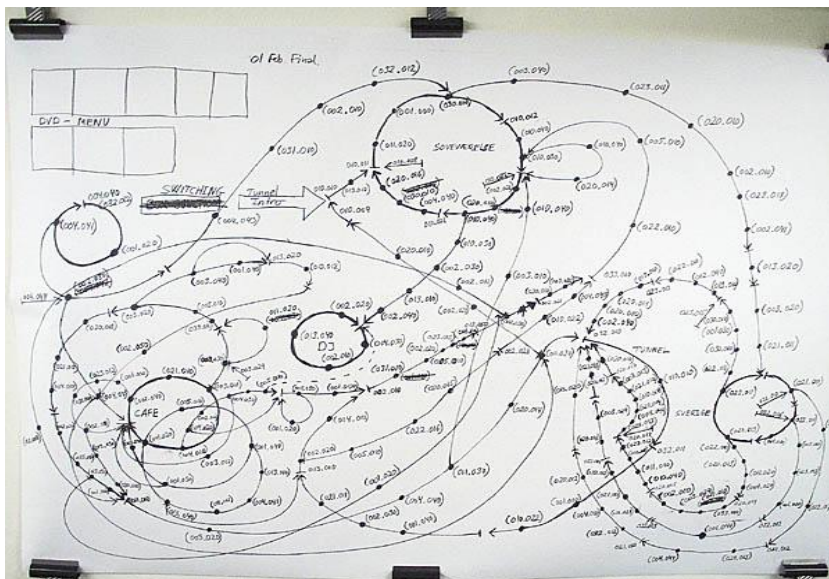
Switching er en *interaktiv film* – en genre, som befinder sig på snitfladen mellem litteratur og medier, og dermed en genre, som umiddelbart burde kunne finde vej til danskfagets tekstrepertoire.

Den interaktive film er komponeret af en række elementer, som brugeren i interaktion med teksten skaber sammenhæng og mening med. Det er (til dels) brugeren, som bestemmer, hvilke elementer der skal udvikles i fortællingen. Den interaktive mulighed giver brugeren en følelse af at kunne kontrollere filmen. Man kan karakterisere interaktiv film som bestående af:

Små, isolerede og virtuelle plotelementer, som forbliver associativt forbundet med hinanden, også selvom andre situationer eventuelt måtte komme imellem dem i løbet af fortællingen. Fragmenterne er så fleksible, at de kan gendannes andre steder i historien og stadig give mening (Freitag, in Kampmann, 80:2001).

Formen tilgodeser både det interaktive aspekt og historien, der fortælles. En række klip og stumper danner forskellige lag, som brugeren kan skabe mening med. Genren udnytter dermed aktivt de forventninger, som den typiske bruger har til spillefilmens faste, narrative struktur, til at skabe et brud med den lineære fortælling. Brugeren må selv pusle scener og begivenheder på plads og skabe mentale, narrative forløb. Det skaber en oplevelse af, at man ser uendelige gentagelser. På skærmen er der hverken værktøjslinje, knapper eller scrollbars, og det gør, at filmen *ligner* en spillefilm. Man taler her om et ”interfaceløst interface”, hvis funktioner først fremkommer i brug (Bolton og Grusin, 2000) (Danielsen, Nielsen & Sørensen, 2002).

Ud over selve dvd'en indeholder boksen et hæfte, som beskriver filmens interaktive potentiale, fortællestruktur, temaer og produktionsforløb. Fortællingen foregår i ”loops”, som betyder, at alle sekvenser i filmen gentager sig, og at brugeren ved hjælp af ”enter-knappen” på computeren eller tv’ets fjernbetjening kan aktivere de forskellige loops.



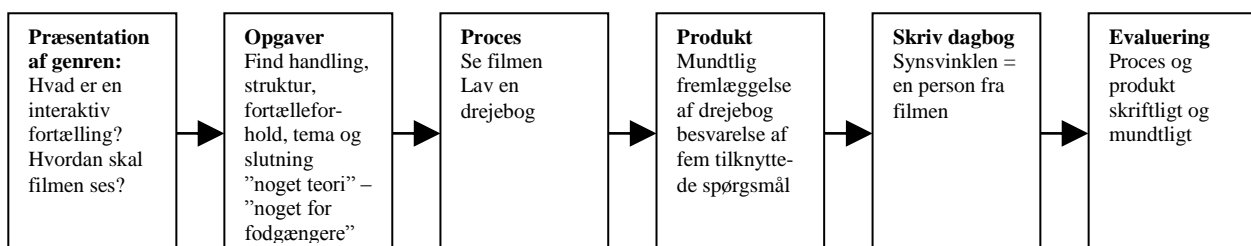
Billede 15: Flowchart
Bilag 3

Filmen kan pga. den bagvedliggende kodning ikke køre kronologisk, dvs., man vil altid ende i et ”fortælleloop” og dermed i en gentagelse af noget, der tidligere er set. Der er hverken en bestemt længde eller slutning på filmen, og når brugeren bestemmer sig for, at filmen skal afsluttes, aktiveres rulleteksterne. Hvis brugeren ikke trykker på enter-knappen, kører filmen automatisk i ring. Filmens medreflekterende opbygning spejler den fortælling, som brugeren aktuelt klikker rundt i, samtidig med at der opstår en metakommentar til det narrative forløb, hvor rækkefølge og plotstruktur er vigtige komponenter.

Tematisk er *Switching* et parforholds-drama spundet omkring hovedpersonerne Simon og Frida. Parrets hverdag er præget af ritualiserede konflikter, som ”looper”, dvs. de samme konflikter, de samme mønstre gentages igen og igen. Handlingen styres af de klik, som brugeren foretager i det interfaceløse interface. Den narrative struktur betyder, at man irriteres voldsomt på filmen, men på en mærkelig, nørdet måde. Det bliver tydeligt, at filmen ikke er blevet til for at fortælle en klassisk historie, men netop at filmen låner en masse karakteristika fra den kunstneriske film.

8.1.3 Praksisanalyse

Eleverne i case a sidder i deres klasseværelse og får introduceret genren interaktiv film samt opgaven, de skal arbejde med. Læreren introducerer til emnet, giver lektier for, krydser elever af og etablerer grupper, hvilket varer 12 minutter (bilag 5). Eleverne har selv medbragt bærbare computere, fordi skolens computere ikke har dvd-drev. Hovedessensen af aktiviteterne i tekstarbejdet er som følger:



Model 19: Forløbsmodel - Case a, Switching
Bilag 6

Eleverne nyder stor frihed i tekstarbejdet, som skal udmønte sig i et klart produkt og en tydelig fremlæggelsesform. Læreren introduktion til genren tager udgangspunkt i den receptive forskel mellem at arbejde med litteratur og interaktiv film:

Husk på narrativen, det er noget med en begyndelse, en midte og en slutning. Nu må I se, hvor I ender ... Vi har jo arbejdet med fortællingen hele det her efterår, og det er ikke nok med at sidde og følge handlingen som i litteratur. Vi kan ikke gøre, som de noveller, vi har læst, vel. I skal handle og vælge...to ting, handle og vælge og øh...det er jo både spændende, men også svært og forførende...og det interessante er, at den er blevet til på en bestemt måde, det står her nedenunder (bilag 5).

I den efterfølgende dansktime skal eleverne fremlægge en drejebog, som viser, at de har forholdt sig til de spørgsmål, som læreren har stillet. At lave en drejebog betyder, at eleverne skal skrive de scener ned, som de ser i filmen og danne et forløb heraf, som de efterfølgende skal fremlægge mundtligt i klassen. Eleverne vælger selv makker i gruppearbejdet. En del vælger at arbejde med filmen i gymnasiets aula, hvor de bliver videofilmatiseret af mig. Eksposeringen i det offentlige rum får betydning for tekstarbejdet, som både elever og lærer gør mig opmærksom på. En elev siger, at jeg bør vise *Switching* for alle på gymnasiet, fordi alle kommer og spørger, hvad der sker, hvilket læreren også giver udtryk for.

Et zoom ned i de konkrete tekstarbejder viser, at der er delte meninger om både filmen og arbejdet med den. For langt de fleste elevers vedkommende har både tekstpraksis og fremlæggelsen i klassen været meningsløse, mens enkelte grupper oplever tekstarbejdet omkring skærmen som sjovt og anderledes. Ingen giver dog udtryk for, at der har været en vis intensitet forbundet med at se filmen, da de skal fremlægge deres drejebog i klassen (bilag 12). Begge typer af elevgrupper er interessante. Elever, som arbejder med begejstring og engagement, er interessante, fordi de sporer og behandler filmens interaktive muligheder, hvor begrænsede de end måtte forekomme. Det betyder konkret, at eleverne leger med rækkefølgen af de scener, der kan switches imellem. Et eksempel er tre piger, Amanda, Nikita og Stephanie, som sidder på række foran computeren i en mellemgang med megen elevtrafik (bilag 10). De har afkodet filmens loopstruktur og fundet en måde, hvorpå de kan styre afviklingen af én bestemt scene. Filmens hovedperson lader sig bedåre af en svensk ungersvend, som også er discjockey. Til det siger Amanda:

1. Amanda: "Før var de inde i byen, nu er de derude...?"
2. MARIE: Pigerne skifter scene til Fridas badeværelse, men lige før det hedeste kys råber
3. Stephanie: "Skift"...
4. MARIE Der bliver ikke noget kys i denne omgang. Pigerne jubler og griner euforisk. I næste sekund looper filmen – de kan ikke længere ændre på noget. Svenskeren er skiftet ud med kæresten Simon, hvilket afstedkommer fnysende forargelse:
5. Stephanie: "Nå, det er de dér scener igen...åh...hun har været sammen med ham i mellemtiden...!!!" (bilag 10).

Pigerne oplever, hvad det vil sige at have indflydelse på handlingen samtidig med, at de et splitsekund efter igen ikke har nogen indflydelse på de loops, som de klikker sig ind i. Dette er en tekstpraksis eller funktion, som de sandsynligvis ikke tidligere har mødt i danskfaget. Et andet eksempel er Maria, som overraskes af handlingsforløbet i en situation, hvor hun får klikket i en bestemt rækkefølge, så den samme scene genspilles to gange i træk, men med to forskellige hovedrolleindehavere (bilag 11). Hendes udbrud, da hun ser scenen for anden gang med en ny karakter, viser, at hun bliver overrasket over, at hun selv kan skifte handlingsforløb. Hun oplever, at filmen har en funktion, som hun ikke har erfaring med fra tidligere. Maria har, for at kunne styre

filmens interaktive element, redidaktiseret det interfaceløse interface og indført en værktøjslinje, så filmen kan stoppes: ”for ellers kører den jo bare, og så fatter vi ingenting, og så når vi ikke at skrive ned” (bilag 11). Værktøjslinjen afmonterer paradoksal nok det interaktive element, men skaber samtidig den mening, som pigerne efterlyser, og som betyder, at de kan styre deres loops og skabe et reelt handlingsforløb i deres drejebog⁶². Eleverne har mange tilgange til tekstarbejdet med filmen, men det til trods opstår der et gab mellem lærerens grundige introduktion til filmens interaktive aspekt og det fortolkningsniveau, som eleverne når frem til i arbejdet med filmen.

I forhold til semiotiske transformationsprocesser planlægger læreren ud fra de normale modalitetsskift: fra skrift til tale, fra tale til skrift. Eleverne skal eksempelvis skrive et manuskript i forhold til den film, de får skabt via deres klik, men med den aktivitet opstår et frontalt møde mellem en tekstpædagogik, som er udviklet på baggrund af skriftlige tekster og en medie-pædagogisk metode, som har helt andre fikspunkter. Fra mit ståsted, som er bag eleverne, der arbejder, ville det være langt bedre, om eleverne havde filmet deres film, fordi den udfolder sig så momentant, som tilfældet er.

Den observerede praksis viser, at gymnasieeleverne i de to cases ikke udvikler deres tekstkompetence ved at arbejde med *Switching*, hvilket kan pege i retning af, at lærerne i deres praksis har svært ved at finde en egnet pædagogisk platform i dansk i gymnasiet. Det er ikke klassiske litterære analyse- og fortolkningskompetencer, som er på spil i de to klassers brug af *Switching*, men skitser til nye former for gøren med tekst. På den baggrund kan den interaktive filmgenre ses som en refleksionstekst, der udpeger en række problemstillinger i den generelle kompetencetænkning i danskundervisningen.

8.1.4 Læringspotentiale og læringsudbytte

Udvikling af *visuel tekstkompetence* var ikke en del af de eksplicite læringsmål i de to cases. Begge klasser arbejder med film, men paradoksal nok er filmanalyse ikke hovedaktivitet i tekstarbejdet. Det hænger formodentlig sammen med de praksisformer, som danskfaget traditionelt benytter sig af. Elever og lærere gør, som de plejer, men samspillet mellem materiale og tekstpædagogik betyder, at der opstår brud i den normale praksis. Eleverne finder det heller ikke mærkeligt, at de i højere grad skal skrive og tale om *Switching* end faktisk se og vise hinanden film. I det gymnasiale danskfag spiller det visuelle en forholdsvis lille rolle i det samlede repertoire af semiotiske resurser, og det er på den baggrund, at arbejdet med filmen skal ses. Det semiotiske hierarki står krystalklart for både elever og lærere, at tale, skrive, læse og lytte er vigtigst, også når teksten er udtrykt i levende billeder. Derfor støtter casene den tese, at individer arbejder og optager de semiotiske resurser, som er tilgængelige i den kulturhistoriske kontekst, som de er en del af (Jewitt, 2006, Kress, 2003). Fag og fags foretrukne genrer er produkt af en kulturhistorisk proces, hvor nogle semiotikker har en mere fremtrædende plads end andre.

I arbejdet med filmen var pointen, at eleverne skulle få erfaringer med bl.a. rumlig forståelse, intuitiv læsning og det narrative. Især det rumlige aspekt er interessant i arbejdet med filmen, fordi loopstrukturen udfordrer en tekstanalytisk strategi, der er baseret på steder og rum i stedet for på

⁶² Jeg har i kodningsfasen fulgt de tre pigers tekstarbejde sekund for sekund og set på, hvad de faktisk gør i situationen for at opdage, at eleverne helt ned i deres gestiske udtryk forsøger at finde mening og sammenhæng med *Switching*. Maria siger på et tidspunkt om en scene: ”Det der har vi set før” og gør en håndbevægelse, der tydeliggør, at hun har forstået filmens loopende struktur. At fortolkningen af det meningsløse kan spores ned i den mindste gestus er dybt interessant, men for at komme på sporet af det, kræves et materiale, som tillader, at man kan afspille mikrodramaet igen og igen for på den måde at hæfte sig ved de enkelte elevers særlige attituder.

handling og linearitet. Det kræver, at eleverne kan skabe sammenhæng i en tekst ved at klikke sig rundt. I praksis viste det sig at være helt anderledes. I forhold til filmens interaktive funktion ville flere elever gerne vide, hvordan ”den virker” (bilag 12). I praksis blev det tydeligt, at det interessante fagligt set *ikke* var filmens funktioner, det interaktive stimulerer ikke elevernes udvikling af tekstkompetence. Det er ikke form og funktion med indhold, og det er svært, når der ikke er noget narrativt forløb. Den tekstpædagogiske gevinst ved at udpege *den interaktive funktion* som en særlig pointe er dermed ret begrænset, selvom funktion er en narrativ mulighed i teksten. Gunther Kress taler i den forbindelse om læsning og navigation på skærm som en fysisk anderledes aktivitet end eksempelvis læsning i trykt tekst, fordi førstnævnte er en handling (Kress, 2003).

Et andet tema er selve spørgsmålet om *identitet*. Hvis man har den didaktiske overbevisning, at litteratur primært kan læses som bud på psykologiske og eksistentielle mønstre, der til alle tider har optaget mennesket, er *Switching* et bud på, hvordan man kan forstå dels sin egen indflydelse på livet, og dels hvordan man kan forstå sit liv i en mere overordnet og abstrakt model for eksistens og filosofi. Spørgsmålet er, om eleverne i 1. g kan forholde sig til tekstens abstrakte metakategorier.

I forhold til elevens udvikling af tekstkompetence var *Switching* for svær af flere grunde. Teksten er som vist i sig selv et paradoks, tematikken er alt for let og overtydelig, mens den interaktive funktion gjorde teksten utilgængelig for eleverne. De så ikke tekstsperimentet, men en tekst, der ikke fungerede. I begge cases blev *Switching* ikke kontekstualiseret, hvilket betød, at eleverne ikke havde nogen tekst eller noget stillads at se teksten op imod. Det bevirkede, at elevernes tekstanalytiske kompetencer ikke blev udfordret i arbejdet med *Switching*.

Switching er en kompleks og ikke-didaktiseret tekst, som for elever og lærere var svær at arbejde med. Filmen er svær at referere, nærlæse, analysere og fortolke, og den manglende narrative struktur betyder, at tekstarbejdet let smuldrer og bliver meningsløst og komplekst. Eleverne er ikke socialiserede til at arbejde med tekster som *Switching* i danskfaget. Jeg observerede en række brud i undervisningen, som opstår primært pga. af den interaktive filmgenre, hvilket får mig til at overveje, om det overhovedet kan lade sig gøre at bruge tekster, der har en narrativ struktur, som konstant truer med at forsvinde. Der er ikke tegn på, at eleverne opnår et egentligt analytisk niveau i arbejdet med filmen, og den forbliver en ”uhørt” genre, som er interessant i det omfang, at teksten rokker ved tekstnormen i danskfaget og sætter fokus på det, elever og lærere *ikke* forventer af tekster i dansk.

8.1.5 Lærernes didaktisering

En lærer skal altid foretage en didaktisering af kontekstuelle læremidler, og lidt firkantet sagt skal hun i dette tilfælde lave *Switching* om til undervisning, idet hun finder tekstens fagdidaktiske elementer og den fagdidaktiske refleksion, som kan ligge bag ved de opstillede vurderingskriterier, mål, formål mv. Didaktiseringen består altså i at planlægge, gennemføre og evaluere en undervisning med den pågældende tekst uden at have en i forvejen iboende didaktisk intention at støtte sig til. Det at kunne foretage en lærerfaglig analyse, som analyserer og fortolker en tekst og kvalificerer den til undervisningsbrug, er en af dansklærerens kerneydelser (Illum Hansen, 2004) (Kaspersen, 2005).

Læreren i case a siger i et interview om sine overvejelser i forhold til valget af *Switching*:

Vi skal jo netop udfordre ved at give dem noget ukendt, noget de ikke er blevet konfronteret med før og noget anderledes (...) jeg har også mere lyst til at kaste dem ud i noget, som jeg måske heller ikke lige i starten selv kan overskue, fordi jeg tror, at det er vigtigt at præsentere dem for det anderledes og for det farlige. Det var *Switching*, og da tænkte jeg med det samme,

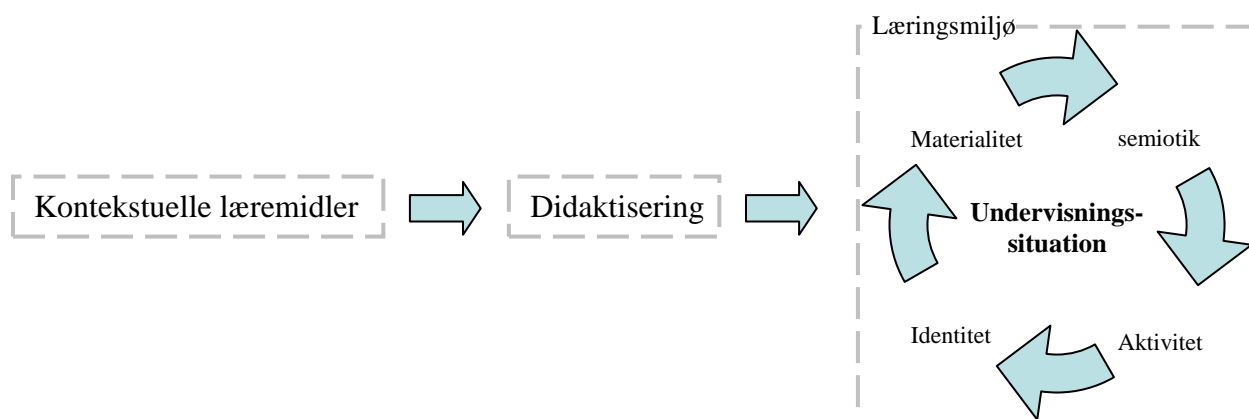
at den ville være fin, men de vil ikke have mere af den slags lige nu. Men jeg tror nok, det skal være frugtbart senere hen (bilag 16).

Citatet viser, hvordan didaktisering af teksten finder sted. Læreren vil gerne ”kaste dem ud i noget”, det anderledes og det ”uselvfølgelige” med Bo Kampmann Walthers ord. I u-selvfølgeliggørelsen ligger en didaktisk strategi gemt, som både rummer et forsøg på at udfordre et traditionelt tekstbegreb, som sætter spørgsmålstegn ved forestillingen om tekstens autonomi. Det giver et blik på tekstudvælgelse og vurdering, som er interessant i denne sammenhæng og som handler om, at den tekst, der bliver til i en proces mellem modtager og afsender (som fx også computerspillet), er langt mere interessant og udfordrende, end den tekst, som lukker sig omkring sig selv.

U-selvfølgeliggørelsen sætter også læreren på arbejde, for hun er ikke vant til at arbejde med en tekst som *Switching*, og der er ikke nogen former for didaktisk eller pædagogisk ”håndsrækning” i det hæfte, der følger med *Switching*. Hun må selv foretage en lærerfaglig analyse, dvs. en analyse, fortolkning og vurdering af filmen samt en vurdering af de faglige potentialer. I hvilken grad, det i sig selv udgør et potentiale, er en faglig og fagdidaktisk vurdering, som hænger sammen med den enkelte lærers fag- og tekstsyn. Læreren i case a er ikke i tvivl og mener, at eleverne skal læse ”noget nyt og farligt”. Et vurderingskriterium, hvor tekstens æstetiske udtryk er omdrejningspunktet for at vælge noget, er interessant.

Brugen af interaktive kunstfilm sætter også fokus på lærerens fagdidaktiske kompetencer og evne til at planlægge undervisning ud fra en vanskelig, visuel tekst. I lærernes arbejde med *Switching* har ingen af lærerne tilsyneladende en tekstpædagogisk model for, hvordan teksten kan integreres i undervisningen, og lærerne, som ellers har stor undervisningserfaring, bliver pludselig utydelige i forhold til, hvilke aktiviteter eleverne skal lave, og med hvilket formål. Et element, som lærerne helt sikkert ikke har erfaring med, er, at elever ser forskellige film. Det vanskeliggør arbejdet med det efterfølgende fortolkningsarbejde, og det hæmmer den fælles fortolkningsaktivitet, som ofte afslutter et tekstarbejde. Her mener jeg, at det er nødvendigt med udvikling af en tekstpædagogik, som metodisk forpligter sig på en tekst, der i stedet for et narrativt plot har ”flow”. ”Analyse, mens vi ser”, er derfor en afgørende aktivitet i arbejdet med tekster som *Switching*, hvis momentum netop er den enkelte spillers unikke tekstproduktion.

Derimod er jeg ikke sikker på, at læreren i case b deler dette synspunkt. Læreren i case b har ikke, som jeg troede, et medieorienteret fagsyn. Han afvikler it-organiseret undervisning, men er ikke optaget af *Switching* som en eksperimenterende medietekst, der lægger op til en kreativ mulighed for at bruge modalitet aktivt i danskundervisningen. Læreren i case a har en narrativ og filosofisk tilgang til filmarbejdet, hvor den uafsluttede, ikke-narrative tekst har indflydelse på ”vores liv og måder at forstå livet på”. På den måde bliver *Switching* også en øjenåbner, der fortæller, at det i didaktiske sammenhænge kan være svært at få fat i nye teksttypers udtryk og indhold. *Switching* er en ”uhørt” genre og bliver et udsagn om, hvad der er det ”normale” i danskfagets læremiddel- og tekstpraksis.



Model 20: Didaktisering af kontekstuelle læremidler

8.1.6 Nye teksttypers potentiale i dansk

De to didaktiske læremidler *Grundbogen* og *Rod i Sproget* blev ukompliceret bragt ind i undervisningen, fordi det didaktiske design lagde op til en bestemt måde at opsætte undervisningen på. En vis grad af forudsigelighed prægede elever og læreres arbejde med *Grundbogen*, og det var også her, jeg så de tydeligste tegn på læring, i hvert fald i den undervisning jeg så. Elevernes kompetenceudvikling bliver mere utydelig i *Rod i Sproget* for næsten at forsvinde i arbejdet med *Switching*.

Jeg implementerede et kontekstuel læremiddel for at se, hvori lærerens didaktisering bestod, når teksten i et eller andet omfang var ”uhørt”. Teksten skabte problemer for læreren, men også muligheder, fordi de måtte ”opfinde” det didaktiske design. I tilfældet med *Switching* var de klassiske, litterære analyse- og fortolkningskompetencer ikke meget bevendte, samtidig med at skitser til nye metodiske oplæg lod vente på sig. Resultatet blev, at den interaktive film kan ses som en tekstuel og metodisk refleksionstekst, der stiller en række spørgsmål til den analytiske kompetenceudvikling i danskundervisningen.

Switching indeholder narrative og interaktive potentialer, som danskfaget ikke bør gå glip af. I den forbindelse har jeg peget på muligheden af at låne spil- og filmteoriens metodiske værktøjer for at gribe denne særlige genre an. Den interaktive film kan være en potentiel brobygnings- eller refleksionstekst, som i elevers brug kan resultere i en række problemstillinger i forhold til, hvordan man kan udvikle elevers tekstkompetence i danskundervisningen. Eleverne har med *Switching* set et udtryk, som sætter kausalitet, linearitet og narrativitet på dagsordenen i tilblivelsen af et udtryk, som inden for genren er nyskabende. Det ændrer ikke ved, at *Switching* er en teksttype, som ville have godt af at låne lidt af læremiddeltekstens autoritet. Jeg hævdede, at tekstrepertoiret i *Grundbogen* var traditionelt valgt, men alligevel ser vi, hvordan Ulla Tørnæs’ Sorøtale sniger sig med i repertoiret, hvor malplaceret den end er, så har den andre, mere etablerede tekster at læne sig op ad. Disse tekster i læremidler har en slags ”forhåndsaf tale” eller goodwill – en blåstempling.

I forhold til alle de tekster, som jeg har analyseret og fortolket, var det *Switching*, der bragte eleverne på et 3. ordensniveau, hvor de sammen med deres lærer diskuterede (og blev frustrerede over) de tekstforventninger, som ikke for alvor blev indfriet i arbejdet med teksten. *Switching* tvang eleverne til at tænke over teksters måde at være tekst på, og i mødet med denne mærkelige tekst, så jeg flere eksempler på, at elever på baggrund af *Switching* bragte andre teksters narrative struktur i spil. Spørgsmålet er, hvordan man skal rammesætte filmen i didaktisk sammenhæng, og om man

overhovedet kan forvente et meningsgivende tekstanalytisk arbejde. Tekstpædagogikken, der kan omkranse filmen, er snarere at forstå som en udforskning af et artefakt, hvor man kortlægger finurligheder, forundringselementer og formtræk, der skaber problemer. Derfor ser jeg også elevernes kompetenceudbytte i arbejdet med *Switching* som langt mere ”ukontrollabelt” end de to didaktiserede læremidler, og den uforudsigelighed gør *Switching* til den tekst i min undersøgelse, som har stillet flest spørgsmål til danskfaget overhovedet.

I danskfaget spiller ”den gode tekst” en stor rolle for undervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering. Men den gode tekst er altid til diskussion, for hvori består det eksemplariske og repræsentative, når der vælges udfordrende tekster til gymnasiet? Eleverne havde på dette tidspunkt i 1. g erfaringer med svære modernistiske tekster, men ikke med svære modernistiske *visuelle* tekster. Det er utrolig kontekstafhængigt, hvordan tekster i det hele taget vælges og udnyttes i faget. Jeg så bl.a. klassen arbejde med Hemmingways *Bjerger som hvide elefanter*, en tekst som rummer mængder af tomme pladser og fortolkningspotentialer, og som på mange måder er mindst lige så kompleks som *Switching*. Forespurgt om, hvilken tekst der havde været den sværeste at arbejde med, pegede mange elever på Hemmingways novelle, mange fandt slet ikke ud af, hvad teksten handlede om, førend læreren gav dem en række fortolkningsmæssige spor. Eleverne var tydeligvis langt mere trænede i at være tålmodige og analytisk indstillede på, at skriftlige tekster *er* svære, og det demonstrerer, mener jeg, at gymnasieelever ikke har den tekstsocialiserede tilgang til medietekster, at de kan være mindst ligeså komplekse og svære at arbejde med, som traditionelle tekster på papir.

Eksperimenterende film, computerspil og andre mere komplekse multimodale teksttyper er derfor *ikke* slået igennem som relevante tekster i dansk – heller ikke hos eleverne. En af dem ræsonnerer arbejdet med *Switching* på følgende vis: ”Det var da en meget skæg film, men den havde ikke noget som helst med undervisning at gøre”. Måske havde han fat i noget, måske er der grænser for den stærkt avantgardistiske teksts relevans i danskundervisningen. Og læreren konkluderer da også, at eleverne ikke skal have ”mere af det her lige nu”. Derfor er det eksemplariske princip et vigtigt princip – både når læreren vælger primære tekster, som hun selv didaktiserer, og når læremiddelproducenter vælger tekster i didaktiske læremidler. Det skyldes, at læremidlets tekstvalg er med til at blåstemple udvalgte teksters særlige kvaliteter.

De hyperkomplekse, multimodale medietekster optræder imidlertid sjældent i læremidler, nok fordi de er ukendte og anses for vanskelige at arbejde med (og nogle gange også at få fat i). Og det er måske derfor læreren skal vælge netop dem. Det kan medvirke til, at tekstrepertoiret i dansk ikke stivner i kanoniske tekster og i de tekster, som i forvejen er en del af det litterære, danskfaglige kredsløb. På den måde anser jeg casen med elever og læreres arbejde med *Switching* for progressivt og potentielt forandrende.

Det er essentielt, hvis danskfaget også på det tekstlige område skal udvikle sig, at scenen for tekstvalg er et stærkt eksperimentelt sted, hvor elever og lærere afprøver nye analysemetoder på nye teksttyper. Især fordi tekstbegrebet med nye mediers indtog er under stærk forandring, er der brug for at integrere disse teksttyper i danskundervisningen. Forskere har ligefrem hævdet, at computerspillet med dets anderledes narrative struktur er morgendagens fortælling, og at nye litteraturmetodiske strategier vil blive hentet fra spil- og filmteori i de kommende år. Det kræver, at de nye teksttyper afprøves sammen med andre tekster og gerne i et slags omvendt perspektiv, der netop synliggør, at *Switching* til eksempel har del i de samme fortællestrukturer som de

computerspil, mange elever finder stor glæde i at bruge. Afsluttende vil jeg i en prioriteret rækkefølge konkludere på elever og læreres arbejde med *Switching*.

- **Tekstens kompleksitet egner sig ikke til niveauet i 1. g**
I forhold til elevernes niveau i 1. g forekommer teksten at være for vanskelig. Hvis man vælger at bruge den, kan man vende tilbage til teksten igen, fx i 3. g, hvor *Grundbogen* netop har fokus på medier. At vende tilbage til særligt krævende tekster er et velkendt ”trick”, som kan bruges i forhold til elevernes metarefleksion.
- **Læreren mangler tekstpædagogiske metoder til didaktisering af teksens interaktivitet**
I de nyeste spilteorier er der måske strategier at hente. Den interaktive genre var svær at fortolke og burde måske have været fortolket, *mens* man så filmen (som man fx gør, når man analyserer computerspil).
- **Elever og lærere havde vanskeligt ved at navigere i forhold til tekstens dis-linearitet**
Switching rummer ikke en kryptisk, modstandsfyldt narration. Den rummer slet ikke en narration, blot narrative elementer i en loopstruktur. Derfor udfordrer filmen ikke bare en hermeneutisk tilgang, men ophæver den og tvinger elever og lærere til at overveje teksten på et metafagligt 3. ordensniveau.
- **Teksttypen medfører ikke multimodale transformationsprocesser**
Nye genrer er altid aflejret i eksisterende semiotiske og fagmetodiske sammenhænge. Derfor er der tale om, at eleverne skal skrive og tale som de primære aktiviteter, selvom andre semiotiske transformationer havde været mere relevante.
- **Genrebevidsthed på tværs af modaliteter, medier og genrer**
Filmene sætter fokus på elevernes genrekompetence, især hvad angår elevernes evne til at identificere genrer og til at bevæge sig fra genre til genre. Jeg ser et væsentligt udviklingsområde i elevernes evne til frit at kunne bevæge sig på tværs af en række medier, modaliteter og genrer.

I det næste afsnit vil jeg sammenfatte, hvad jeg mener at have belæg for at sige om læremidler i danskfaget.

8.2 Sammenfatning

På baggrund af de tre analyser af læremidler og elever og læreres brug af dem vil jeg sammenfatte min undersøgelse for i kapitel 9 kort at besvare mit forskningsspørgsmål og de fire underspørgsmål.

8.2.1 Kvalitet i didaktiske og kontekstuelle læremidler

I forhold til danskundervisningen ser jeg fagets læremidler som objekter i et kontinuum af tilbud. I den ene ende af skalaen ses kontekstuelle læremidler, som læreren underviser med, tilrettelagt på baggrund af hans fagdidaktiske overvejelser om tekstens muligheder. I den anden ende har vi didaktiserede læremidler, som bringes ind i undervisningen med udgangspunkt i lærerens redidaktiseringsarbejde. Det er ikke relevant at bedømme om didaktiske læremidler er bedre og mere kvalitative end de kontekstuelle læremidler, og det er heller ikke nødvendigt. Lærere og elever har brug for begge slags læremidler nogle gange bærer det didaktiserede læremiddel ”det nye” frem, mens det andre gange er kontekstuelle læremidler, som gør undervisningen levende og interessant.

Kvalitet i læremidler bør baseres på faglige kriterier, for på den baggrund kan man bedst undersøge, hvilke problemer læremidler skal medvirke til at løse, hvem der skal bruge læremidlerne, og hvori læremiddelkvalitet består og for hvem. Men bag fagligt kvalificerede kriterier gemmer sig en række forhold, som er præget af analysandens individuelle lærings- og fagsyn.

- **Et højt fagligt niveau i danskfagets læremidler**

Hvis man skal konkludere noget generelt ud fra de to læremidlers faglige niveau, er læremidlerne til faget helhedsorienterede og af høj faglig kvalitet. Det anser jeg også for at være en stor kvalitet eleverne skal mærke, at der stilles nye krav i gymnasiets dansk. Men om det er en kvalitet for alle elevtyper, at ”progressionshoppet” er så relativt stort fra grundskolens danskfag til gymnasiet ditto, er mere tvivlsomt det afhænger af elevernes forforståelse og kundskaber. Gymnasielæreren må være opmærksom på, at nogen elevtyper skal stå på tæer for at intervenere på det niveau, som eksempelvis er udformet i *Grundbogen*.

- **Læreren skal arbejde uden for læremidlet**

Jeg har været særlig kritisk over for de manglende faglige og fagdidaktiske håndsrækninger til læreren. Det skyldes givetvis, at jeg kender grundskolens læremidler, og i dem gives der langt flere faglige og fagdidaktiske tilbud om iscenesættelse af undervisning. En lærervejledning er ikke en uundværlig læremiddeltekst, men omvendt er lærervejledninger en didaktisk platform, hvorfra man så kan begynde – om ikke andet, så med at være uenig i et læremiddels didaktiske intentioner. Læremidlernes litteraturlister indeholder ikke fagdidaktisk litteratur. Og når det gymnasiefaglige, didaktiske projekt ikke spidsprofileres i læremidlerne, flyder intentionerne kun langsomt med ind i undervisningen. Endelig er det en kvalitet, hvis der i læremidlet er en refleksion over medievalget og de muligheder og begrænsninger, medievalget indeholder. Det er der ikke i de læremidler, jeg har undersøgt.

- **Elevhenvendte læremidler**

Mine analyser viste, at læremidler til gymnasiets danskfag er elevhenvendte, hvilket jeg overordnet anser for en kvalitet. Der tales til den, der forventes at lære noget. Mine praksisanalyser viste, at eleverne ikke bruger læremidlerne i timerne. Sat på spidsen har vi dermed en situation, hvor læremidlet henvender sig til den lærende, som *ikke* bruger læremidlet, men det *gør* derimod læreren, som læremidlet *ikke* henvender sig til. Det forekommer som værende noget af et paradoks.

- **Opgaverne mangler tydelige kundskabstaksonomiske niveauer**

Jeg har påvist, at opgaver i læremidler sjældent er baserede på alle tre videnniveauer, og at opgaverne mangler en kontekstualisering og et metafagligt niveau, som Dagrún Skjelbred og andre har påpeget. Samtidig er abstraktionsniveauet i læseteksterne temmelig højt.

- **Begyndende eksperimenter med digitale læremidler til gymnasiet**

Det er en kvalitet, at der i disse år er fokus på digitale læremidler til dansk. Selvom jeg har været stærkt kritisk over for den forståelse af læring, der kommer til udtryk i *Rod i Sproget*, er forsøget på at sammentænke fagets faglige genstandsområder i digitale læremidler en kvalitet.

8.2.2 Lærerenes læremiddelkompetence

Som vist i mine analyser består læremiddeldidaktisk kompetence af flere elementer. Basalt set er læremiddelkompetence en didaktisk og fagdidaktisk kompetence, der indbefatter analyse, fortolkning og ikke mindst operationalisering af læremidlers videnfremstilling og repræsentationsformer til konkrete undervisningssituationer. På den baggrund mener jeg, at lærerenes læremiddelkompetence består af fire delkompetencer:

- **Kompetence til at træffe kvalificerede læremiddelvalg**

Et kvalificeret læremiddelvalg kræver, at læreren kender en lang række læremiddeltyper og sørger for altid at få tilsendt nye læremidler fra forlagene. Og naturligvis også, at der i lærerteamet er praksis for at analysere, fortolke og vurdere læremidler. Intet tyder på, at der med det nuværende læremiddeludbud er grund til at vælge digitale læremidler for at imødekomme forskellige aktørers ønske om mere it-baseret undervisning i skolen. Digitale læremidler skal kvalificeres og i langt højere grad rette sig mod fagdidaktiske, specifikke mål, førend disse læremidler bliver en egentlig konkurrent til lærebogen.
- **Kompetence til at vurdere læremiddelmediets muligheder i undervisningen**

Det springende punkt i forhold til de læremidler, jeg har set i brug, har været medievalget. Trods forskelle i de to læreres praksis var det for dem begge forbundet med vanskeligheder at italesætte læremiddelmediets muligheder for læring. Derfor vurderer jeg, at der er store gevinster forbundet med øget kompetenceudvikling på netop dette område. Læreren skal fortælle eleverne, hvilke muligheder og begrænsninger der er i det medie, som læremidlet er ”støbt” i. Helt banalt handler det om at præsentere læremiddeltyper – også når der er tale om en bog – og fortælle eleverne, hvilket læringsudbytte der er i, at arbejde med grammatik på computer. Konkret kan læreren spørge eleverne, hvorfor de tror/mener, at det er godt/dårligt at arbejde sådan.
- **Kompetence til at redidaktisere didaktiske læremidler**

Redidaktisering handler om at finde frem til et læremiddels fundamentale, didaktiske elementer og undersøge, om de kan bruges, om de delvist skal udskiftes eller helt erstattes af andre elementer. *Redidaktisering* sætter altså et læremiddels ide på prøve, men udfordrer også lærerenes faglighed og evne til at omstrukturere et eksisterende didaktisk design. Læremidlets iboende didaktik kan derfor betragtes som et første forslag til en udvælgelse af viden og gennemførelse af undervisning.
- **Kompetence til at didaktisere kontekstuelle læremidler**

Didaktisering handler om at opbygge en tekstforståelse og omsætte denne til relevante tekstpædagogiske strategier. Didaktisering sætter lærerenes kompetence til at analysere tekst, tilrettelægge undervisning progressivt og være metodisk kreativ i spil. I tilfældet med kontekstuelle læremidler skal læreren selv lave undervisningsoplægget, i det han bedømmer tekstens kvaliteter og potentialer, udarbejder spørgsmål til eleverne samt udformer differentierings-, progressions- og evalueringsstrategier.

8.2.3 Elevernes læremiddelkompetence

Et tema har været, at også elever har brug for at udvikle læremiddelkompetence. På baggrund af mine undersøgelser mener jeg, at elevens læremiddelkompetence består af tre delkomponenter:

- **Kompetence til at udnytte potentialet i læremidlets medie og design**

I arbejdet med digitale læremidler bliver det vigtigt, at eleven udforsker og undersøger læremidlet. Som jeg viste det, er det ikke sikkert, at læreren selv har undersøgt læremidlet dybtgående, og derfor er der et stort ”didaktisk råderum” til eleven – men også faldgruber, hvis man mangler it-didaktiske kompetencer.

- **Kompetence til at gå uden om lærerens redidaktisering**

Hvor analysen af *Grundbogen* viste, at det realiserede læremiddel kommer i spil i kraft af lærerens redidaktisering af læremidlet, gælder det for elevernes arbejde med *Rod i Sproget*, at de i langt højere grad er afhængige af læremidlets didaktiske design. Eleverne er følsomme over for ukvalificerede læremidler, fordi lærerens redidaktisering er svagere i arbejdet med digitale læremidler. Omvendt har eleverne med det digitale læremiddel også større mulighed for at kompensere for en svag lærerkompetence, hvis de har forudsætninger for selvstændigt at få læremidlet i spil. Elever med stærke digitale kompetencer er relativt uafhængige af lærerens redidaktisering, udfordringen for dem er at gå på kompromis med design og funktion. Derimod er det en stor udfordring for elever med svage, digitale kompetencer, som på egen hånd skal få de simpleste funktioner til at virke. Måske kan man ligefrem hævde, at begge gruppers digitale kompetence modarbejder et ægte engagement med læremidler i skolen (Gee, 2003).

Lærerens læremiddelvalg og redidaktisering/didaktisering af læremidlet spiller ind på den enkelte elevs mulighed for læring og for klassens mulighed for at arbejde med læremidlet i fællesskab. Det ikke ligegyldigt, hvilke didaktiske grundforestillinger der er lagt ned i læremidlet, men som sagt er det yderst sjældent, at læremidler indeholder forskellige muligheder for læring.

- **Kompetence til metarefleksion især i forhold til eget læringsudbytte i arbejdet med læremidler**

Netop fordi de digitale læremidler afinstallerer læreren, bliver det som vist eleven selv, der må foretage en redidaktisering af læremidlet. Lærerne spiller en mindre rolle. For nogle elevgrupper betyder det, at de skal være ekstremt opmærksomme på deres eget læringsudbytte i arbejdet med digitale læremidler, altså besidde en metarefleksiv tilgang.

Kapitel 9 Samlet konklusion på forskningsspørgsmålet

9.1 Forskningsspørgsmålet

I kapitel 1 opstillede jeg på baggrund af en række faktorer i forbindelse med den sparsomme læremiddelforskning tre fagdidaktiske udviklingsområder, hvor jeg så behov for forskning i læremidler i danskfaget:

- viden om teoribaserede og forskningsafprøvede analysemodeller tilrettet en professionsrettet tilgang til læremidler til danskfaget
- udvikling af viden om dansklærerens undervisning baseret på forlagsproducerede læremidler
- viden om elevers læringsmuligheder og læringsudbytte af læremiddelbaseret undervisning, samt viden om, hvad eleven faktisk får ud af læremidlerne, de arbejder med

De tre områder førte til, at jeg opstillede en problemformulering og fire underspørgsmål, og inden for rammerne af den foreliggende undersøgelse vil jeg nu besvare mit forskningsspørgsmål og på den baggrund komme med fem anbefalinger til den videre forskningsindsats med læremidler i danskfaget. Mit forskningsspørgsmål lød:

Hvordan kan læremidler og elevers brug af læremidler analyseres, fortolkes og vurderes i relation til begrebet tekstkompetence og set i forhold til lærerens pædagogiske tilrettelæggelsesformer i faget dansk i det almene gymnasium?

Underspørgsmål:

- Hvordan kan læremidlet i en diskursanalytisk og mikroetnografisk tilgang analyseres, fortolkes og vurderes?
- Hvilken betydning har læremidlet for elevers tekstarbejde og for deres læringsudbytte?
- Hvilken betydning har lærerens pædagogiske tilrettelæggelse for elevers tekstarbejde og læringsudbytte?
- Hvordan kan tekstkompetence ses i forhold til forskellige læremiddeltyper, undervisningsformer og formelle rammer?

9.2 Undersøgelsens resultater

Metodisk har jeg påvist, at læremidler og læremidler i brug med fordel kan analyseres via en diskursanalytisk, mikroetnografisk vinkel, koblet med multimodalitetsteori, som har blik for multimodale læremidlers udformning. Diskursanalysen skal tilføjes didaktiske, faglige og fagdidaktiske begreber for at kunne fungere i analysen af de særlige kendetegn, som danskfagets læremidler har. I arbejdet med at udvikle et teoribaseret begrebsapparat er det afgørende, at vi ser os om efter andre begreber, som kan løfte og støtte en solid tilgang til forskningen i læremidler.

Endvidere lagde forskningsspørgsmål og design op til en undersøgelse primært af elevers brug af læremidler. I praksis viste det sig, at elevens møde med læremidlet er formidlet af læreren. Derfor spiller lærerens redidaktisering en afgørende rolle i elevernes arbejde med læremidler. I forhold til afhandlingens problemstilling og forskningsspørgsmål formulerede jeg en undersøgelse af elevers brug af læremidler og dermed også et forsøg på at nedtone lærerens indflydelse. Resultaterne viser, at det *ikke* var muligt at sige noget relevant om elevers udvikling af tekstkompetence i arbejdet med læremidler uden også at interessere sig for lærerens redidaktiserings- og didaktiseringskompetence.

På den baggrund anser jeg påpegnings af vigtigheden af lærerens læremiddeldidaktiske kompetence som et afgørende resultat.

Læremiddelanalysen viste, at *Grundbogen i dansk og Rod i Sproget* indholdsmæssigt opprioriterer den sproglige kompetencetænkning i danskfaget, mens læremidlernes videntaksonomiske samspil er relativt begrænsende. Endelig anser jeg det for et vigtigt resultat, at læremiddelanalyserne viser, at læreren og lærerens rolle som leder af undervisningen ikke er indtænkt i læremidlet, sikkert i bestræbelsen på at sætte fokus på elevens læring. Det gælder både, at der mangler ideer til arbejdet ”fra dag til dag”, og at der er få eller ingen forslag til evaluerings-, differentierings- og progressionsmuligheder, der på såvel kort som længere sigt er vigtige for at optimere elevernes læringsudbytte. Det er ikke muligt inden for rammerne af min undersøgelse at konkludere, om dette er et institutionelt træk.

Opgavedidaktisk er der også en række skridt at gå i forhold til at skabe læremidler, der implementerer den viden, vi har om fx opgavers kontekstualisering, metarefleksion og læsestrategier. På den måde er læremidlernes samlede opgaveniveau for lavt, til trods for at abstraktionsniveauet er meget højt i læsetekster til eleverne.

Praksisanalyserne viste, at læremidlets didaktiske design og lærerens redidaktisering er afgørende for elevens læringsudbytte - et dårligt læremiddel kan også være dårligt i hænderne på en dygtig lærer! Lærerne benytter forskellige redidaktiseringsprocesser, og afhandlingen foreslår betegnelserne *radikal*, *moderat* og *begrænset*, for hvordan læreren kan vælge at bruge læremidlet. Dette fordi det i undersøgelsen var tydeligt, at lærerne har forskellige strategier, de benytter afhængigt af læremiddel og afhængigt også af læremiddelmediet og af deres organisering af undervisningens forløb. Endelig er det nemmere for læreren at redidaktisere bøger end digitale læremidler, og min undersøgelse bekræfter Jens Jørgen Hansens fremsætning af, at redidaktisering af didaktiske læremidler er svært pga. de mange pladser til redidaktisering. Til det kan jeg på baggrund af min undersøgelse tilføje, at der er et stort behov for at designe digitale læremidler, som medtænker lærerens arbejde som tilrettelægger af den daglige undervisning, herunder også undervisning med digitale læremidler.

Det er den eksperimenterende, interaktive film, som udfordrer både elever og lærere, et resultat som kaster nye udfordringer tilbage til læremidlerne, da man forenklet kan sige, at de innovative og kreative tekster i denne undersøgelse var de ikke-didaktiserede tekster. At dette også betød en række andre problemer, er en anden sag. Endelig så vi, hvordan lærerne arbejdede forskelligt med de to læremidler – og hvordan de også til sidst arbejdede *meget* forskelligt med *Switching*. Så en yderligere konklusion er, at selvom eleverne har arbejdet med læremidler, som var ens, så betyder lærerens redidaktisering og de teknologiske muligheder, som var til stede, at eleverne i de to klasser alligevel ikke havde de samme læringsmuligheder. Læringsudbyttet er det sværere at sige noget om, men jf. kapitel 5 og 6 er der tegn på, at de to lærere qua deres forskellige tilgange har meget forskellige mål med deres undervisning.

Endelig har jeg påvist, at læremiddel-mediet fortjener langt større opmærksomhed, fordi det udgør en resurse på en række områder. Det gælder både i forhold til et mediefagligt læringspotentiale, og det gælder også en større bevidsthed i forhold til mediedidaktiske overvejelser. Hvis lærere ekspliciterer for eleverne, hvilke potentialer de forskellige medier har, når de optræder som læremidler, ville eleverne have mulighed for at forholde sig til dette reflektivt.

Tekstkompetence har været omdrejningspunkt og måleinstrument i forhold til mine vurderinger af læremidlernes faglige potentialer og elevernes mulighed for udvikling af tekstkompetence. Opstillingen af relativt enkle taksonomiske niveauer betyder, at jeg kan påvise, at tekstkompetence både sker situeret, dvs. ”nu og da”, men at læremiddelanalysen også muliggjorde at udsige noget om det læringsudbytte, eleverne fik med disse læremidler. I forhold til den opstillede taksonomi løftede læremidlerne sig ikke tydeligt nok eller ofte nok op på det kreative og innovative 3. ordensniveau, ligesom jeg har påvist, at eleverne i opgaverne primært arbejder på et 1. og 2. ordensniveau. Det er naturligvis ikke ambitiøst nok, og jeg har argumenteret for vigtigheden af, at læremidlers samlede didaktiske design så ofte som muligt inkluderer alle tre vidensniveauer. Måske har implementeringen af kompetencetilgangen tilsløret det faktum, at kompetence er en forudsætningen for kreativ kompetenceudvikling.

9.3 Resultaternes gyldighed

I forhold til undersøgelsens gyldighed er det følgende et kort ræsonnement over, i hvilken grad elementer som pålidelighed, gyldighed, præcision, generaliserbarhed og relevans er overholdt i afhandlingen. Undersøgelsens pålidelighed peger på, hvordan empirien er tilvejebragt, kodet og blevet til data. Med programmet *Transana* var jeg i stand til at overskue og systematisere materialet elektronisk, så jeg kunne finde mønstre efter et omfattende transskriberings- og kodningsarbejde. Med metoden, der er brugt, vil jeg i materialet kunne finde andre mønstre i andre hændelser, hvilket betyder, at jeg også fortsat vil kunne afdække en række lag i det empiriske materiale. Konsekvensen af, at jeg har foretaget nogle valg af specifikke hændelser, betyder, at empirien er undersøgt gennem en særlig optik, hvor mit udgangspunkt om læringens situerethed har været en vigtig parameter, som efterfølgende kan kritiseres for at være for tæt på de resultater, som jeg er kommet frem til. Jeg har været i et dilemma.

Jeg har ikke ønsket at opstille et teoridetermineret projekt, hvor praksis blot skulle frekventeres for at bekræfte den opstillede teori. Derfor har jeg til en vis grad ladet aktørernes egen måde at forstå læremidler på få indflydelse i datafremstillingen. Men det har været MASS-modellen, som i særlig grad magtede at systematisere mønstrene i de hændelser, jeg valgte at analysere. Yderligere har mit forskningsdesign ikke været etnografisk baseret, og for at skabe den nødvendige analytiske dynamik har jeg fra start ladet et systematisk, analytisk hierarki rangere højere end feltets egne begreber.

I forhold til undersøgelsens gyldighed var mit mål at beskrive og forstå læremidlers betydning for elevers tekstpraksis i dansk set igennem nogle få, men afgørende hændelser mellem elever, lærere og læremidler. Grundlaget for valget af casestudiet var ønsket om et indblik i det unikke, det særlige og specielle i de hændelser, som fremkom i de to cases. Jeg hævder at have undersøgt, hvad jeg satte mig for, men vejen dertil, dvs., grundlaget for de erkendelser, jeg er nået frem til, blev en anden, end jeg forventede. Undersøgelsen har beskrevet, hvordan elever og lærere oplever undervisning med læremidler i dansk, men er også blevet til en beskrivelse, analyse og fortolkning af, hvordan jeg oplevede undervisning med de tre læremidler.

Grunden til, at mine observationer blev et væsentligt omdrejningspunkt, var, at elevernes ytringer ofte omhandlede det stof, som læremidlet præsenterede, og ikke selve brugen af læremidlet eller læremidlets betydning for deres tekstpraksis. På et tidspunkt var jeg bekymret for, om jeg var ved at indsamle et empirisk materiale, som intet kunne fortælle om elevers brug af læremidler, men som fortalte om danskfagets faglige indhold set fra et elevperspektiv. Derfor begyndte jeg i højere grad at følge elevernes synlige aktiviteter i tekstarbejdet. Den drejning i undersøgelsen betyder, at man

kan kritisere min afhandling for, at mit eget analytiske udgangspunkt ikke er tydeligt nok, og at den ikke-intervenerende observationsposition ikke har været tilstrækkelig klar fra start.

Diskursteoretikere bør positionere sig i feltet, så den analytiske position, hvorfra der tales, kan undergraves, og blinde pletter findes i forhold til det fortolkningsmæssige blik, som lægges på materialet. Det ville også have skærpet blikket for materialets anvendelsesmuligheder, hvis andre forskere havde været medobservatører. Det har der ikke været mulighed for, ligesom der ikke var lejlighed til eksempelvis at være flere til stede i indsamlingsfasen. Det betyder, at min forforståelse naturligt er indskrevet i de analyser, fortolkninger og konklusioner, jeg har draget, hvilke som sagt ikke nødvendigvis er identiske med elever og læreres indtryk og fortolkninger.

Endelig har min grundantagelse været, at begge lærere var meget kompetente i deres planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning i dansk, og at eleverne som udgangspunkt var tekstkompetente i arbejdet med danskfaget. Jeg har dermed beskrevet udviklingspotentialer i de udvalgte hændelser, men i den optik, at hændelserne var udtryk for kompetente tekstpraksisser. Undersøgelsens præcision ligger i den tæt dokumenterede praksis. Det er klart, at andre fortolkninger også er mulige med afsæt i mit datamateriale. Derfor er præcision i min afhandling ensbetydende med, i hvilken grad der findes et plausibelt forhold mellem de valg, jeg traf, og den analyse, jeg bidrager med.

I forhold til undersøgelsens generaliserbarhed er spørgsmålet, om andre ville kunne foretage den samme undersøgelse, og om de ville kunne få de samme resultater ud af mit materiale. Casestudiet kan lade sig gennemføre i et nyt forsøg med de tre læremidler, men fordi den pædagogiske situation, jeg har undersøgt, er unik, vil undersøgelsen aldrig kunne gentages med samme udfald. Dertil kommer, at mit observationsmateriale er forholdsvist lille, hvilket betyder en konstant fare for overfortolkning eller overgeneralisering på et for løst grundlag. Når jeg alligevel generaliserer, gør jeg det, vel vidende at andre generaliseringer kunne være foretaget, og at de valg, jeg har truffet, er foretaget på det aktuelt for mig bedst mulige grundlag.

I forhold til undersøgelsens relevans støtter mine resultater Jens Jørgen Hansens resultater om, at henholdsvis åbne og lukkede læringsressurser har forskellige potentialer i forhold til elevers aktivitetsniveau i undervisningen (Hansen, 2006:262). Mine analyser viser også, at der er markant forskel på, hvordan didaktiske og konceptuelle læremidler virker i undervisningen, og at læremiddeltypologien i det hele taget har stor betydning for, hvordan både lærere og elever forholder sig til og taler om læremidler generelt.

Endelig har fortolkningsprocessen haft den hermeneutiske cirkel som grundlag, hvilket tydeligst fremgår i udviklingen af min analysemodel. I indledningen var modellen indbegrebet af den teoretiske forståelse, som jeg opbyggede i forhold til emnet og min problemstilling. I udforskningen og fortolkningen af feltet opstillede jeg en ny forståelsesramme og en ny fortolkning af modellen, som fremkommer på baggrund af analysen af praksissituationer. Det er problematisk at revidere den teoretiske model i forhold til praksis i form af den overgeneraliseringstendens, som er forbundet med undersøgelsens forholdsvist få praksisobservationer. Men i forhold til afhandlingens anvendelsesorienterede og empiriske grundlag forekom det dog rimeligt at foretage justeringer af det teoretiske udgangspunkt. Hvis det ikke var sådan, ville praksisbeskrivelsen blive til et vedhæftet og ligegyldigt appendiks. Omvendt betyder det, at analysens anvendelsesmuligheder må afprøves i forhold til flere teoretiske indfaldsvinkler og praksiseksempler, før den mere sikkert konceptualiserer samspillet mellem elev- og lærerkompetence og læremiddel.

9.4 Indsatsområder og anbefalinger

I forhold til mine fremlagte resultater foreslår jeg *fire indsatsområder* og ti konkrete *anbefalinger*, som jeg præsenterer i prioriteret rækkefølge:

1. Gymnasielærerens læremiddeldidaktiske kompetence

- **Gymnasielæreren som læremiddeldidaktiker**

Udfordringen for gymnasielæreren er at forbinde en *stærk tradition for faglighed* med udvikling af *læremiddeldidaktisk kompetence*. Kombinationen vil understøtte lærerens metafaglige bevidsthed i forhold til læremiddelanalyse og læremiddelbrug. Målet med det er, at den enkelte lærer har en læremiddeldidaktisk kompetence, der støtter elevens udvikling af tekstkompetence set i forhold til læremidlet. Jeg ser det teoretiske og praktiske pædagogikum som stedet, hvor den læremiddeldidaktiske kvalificering starter. I forhold til de erfarne gymnasielæreres opkvalificering kan dette finde sted i de fora, hvor den fagdidaktiske udvikling i forvejen foregår, dvs. i fagblade som fx Dansk Noter, som konferencetema og i relation til pædagogiske udviklingsprojekter.

- **Udvikling af læremiddeldidaktiske modeller**

I gymnasielærerens daglige planlægningsarbejde skal læremiddeldidaktiske modeller være målrettet konkrete undervisningssituationer og læremidlets støttefunktion i forhold til elevens udvikling af tekstkompetence. Derfor er det afgørende, at *læremiddeldidaktiske modeller er anvendelsesorienterede og funktionelle* og afspejler præcis de områder, som læreren har brug for. Jeg har på baggrund af mine analyseresultater foreslået en grundmodel, men også den skal udvikles, så den inddrager de aspekter i lærerens læremiddeldidaktiske kompetence, som er nødvendige for at planlægge, gennemføre og evaluere undervisning med et læremiddel.

2. Udvikling af gymnasieelevens tekstkompetence

- **Mere viden om elevens læringsudbytte i bestemte typer af læremidler**

Det er nødvendigt, at gymnasielærere i højere grad ekspliciterer for eleverne, dels hvad de skal kunne for at bruge læremidler hensigtsmæssigt, dels hvad de kan lære af læremidlets mediebrug. Endelig viste analysen, at den eksplicite lærerhenvendelse efterlader et stort didaktisk råderum til eleven. Min anbefaling er, at dette rum gøres *meget* tydeligt for læreren, så han kan stille sig til rådighed for elevens redidaktisering af læremidlet. Alternativt skal digitale læremidler skabe det nødvendige didaktiske råderum til læreren.

- **Gymnasieelevens læremiddelekspert**

Det er oplagt at spørge eleverne, hvad de forstår ved et godt læremiddel, og efterfølgende uddanne lærerne, så de kan fortælle eleverne, hvilke læringsmuligheder de har i forskellige læringsmedier. At lægge vægt på elevens læremiddelkompetence i læremiddelproduktion er et relativt uudnyttet potentiale, men fordi elever forstår og bruger digitale medier, er det en mulighed, som fortjener af blive afprøvet.

3 Forskning og udvikling i læremiddeldidaktik

- **Udvikling af begrebet læremiddeldidaktisk kompetence**

Lærerens *læremiddeldidaktiske kompetence* blev et overbegreb i min afhandling, og selvom det ikke stod klart fra starten, er lærerens kompetence til at handle læremiddeldidaktisk en afgørende faktor for elevens udvikling af tekstkompetence. For at etablere en egentlig platform, hvorfra der kan udvikles mere viden om lærerens læremiddeldidaktiske kompetence *må flere begreber i spil*. Et teoretisk, analytisk begrebsapparat vil betyde, at det didaktiske og fagdidaktiske sprog om læremidler kvalificeres – også i praksis. I forhold til dette ser jeg det største udviklingspotentiale i sammentænkningen af didaktisk/fagdidaktisk teori i kombination med multimodalitetsteori.

- **Udvikling af begreberne tekstkompetence, redidaktisering og opgavedidaktik**

Jeg har udfoldet de tre begreber *redidaktisering, tekstkompetence og opgavedidaktik* relativt grundigt og har dermed bidraget til, at vi nu ved mere om disse begrebers betydning for lærerens læremiddelkompetence. Vi skal i forskningsøjemed fortsat interessere os for, hvad lærere konkret gør i undervisningen, når bestræbelsen er at udvikle begrebers forklaringskraft. Det kunne være i et forskningsprojekt, som følger lærerens planlægningsarbejde med læremidlet med henblik på at få mere viden om redidaktiseringsprocesser. Elevens tekstkompetenceudvikling er i høj grad en teoretisk videreudvikling, så det bliver tydeligere, hvilke muligheder begrebet rummer i forhold til vurdering af læringsudbytte. Endelig ser jeg gode muligheder for at videreudvikle den opgavedidaktiske taksonomi i udviklingen af nye læremidler.

- **Læremiddelmediets betydning**

Endelig har jeg peget på mediets betydning for læreres valg af redidaktiseringsstrategi. Medievalget og mediets pædagogiske muligheder spiller en vigtig rolle i lærerens iscenesættelse af undervisningen. Det forudsætter en indsigt i metoder og modeller, der kan situere forskellige typer af læremidler i klasserumskonteksten.

4 Udvikling af digitale læremidler

- **Digitale læremidler på tværs af medie, modalitet og fag**

Udfordringen består i at *implementere gode elementer fra eksisterende læremidler* i nye digitale formater. Helt konkret tænker jeg på at udvikle et relativt smalt digitalt læremiddel til sprogligt arbejde, inspireret af de elevforankrede opgaver og så udvikle de multimodale repræsentationsformers rationale. Endelig er der et stort potentiale forbundet med at etablere en *tættere kontakt mellem faggrupperes traditioner for at designe og bruge læremidler*. I de humanistiske fag har lærebogen traditionelt stået stærkt, mens de naturvidenskabelige fags læremidler i stigende grad er web 2.0 baserede med udgangspunkt i mange distributører og medieplatforme.

- **Gymnasielæreren som læremiddelekspert**

Man kan også anbefale *best practice tænkningen* og derved udfordre og opfordre gymnasielærere til at videregive forslag til nye læremidler. Det vil være optimalt, hvis der blev skabt en læremiddelkultur og en tradition for, at praktikere producerede *didaktiske design*, som demonstrerede kriterier og fagdidaktiske argumenter, der kunne bruges som prototyper i nye formater. Ud over den faglige kompetence-

udvikling for den enkelte lærer vil forlagene få en mængde *gode forslag til læremidler under udvikling*. Udvikling af kriterier for didaktiske design kunne være et område for forsknings - og udviklingscentre i Danmark.

- **Udvikling af læremidlers paratekster**

For at tilstræbe, at læremiddelproducenterne i højere grad indtænker lærerens rolle i digitale læremidler, ikke kun som coach, men som leder af undervisningen, foreslår jeg, at *praktikere spørges til råds*, inden læremidlerne designes. Det er der ikke en tradition for i Danmark. Men den helt store forandring ville være, hvis forlagene forpligtede sig på forsøgsarbejder, hvis mål var at *udvikle lærervejledninger* til gymnasiale læremidler. De omfattende lærervejledninger kendt fra grundskolens læremidler behøver ikke være forbillede, men en didaktisk refleksion relateret til et læremiddel kan givetvis bringe både læreres faglighed, undervisningen og elevernes kompetenceudvikling på et højere refleksivt niveau.

Kapitel 10 Resumé

I kapitel 1 formulerer jeg afhandlingens fokus på læremiddelanalyse, læremidler i brug og faglig kompetenceudvikling i danskfaget. Undersøgelsens relevans, argumenterer jeg for, er manglende viden om gymnasiedanskfagets læremidler og manglende viden om, hvordan elever og lærere bruger fagets læremidler. Mit bidrag er således bl.a. udvikling af forskningsbaserede og teoridrevne analysemodeller, der kan gøre lærerens tilgang til læremiddelanalyse og ikke mindst brug mere professionel og kompetencerettet. Afslutningsvis gør jeg rede for, hvordan jeg skaber et forskningsdesign med den hensigt at udvikle teoribaserede modeller til brug for lærerens arbejde med læremidler.

I kapitel 2 etablerer jeg afhandlingens teoretiske platform. I fem afsnit gør jeg rede for hhv. læremidler og læremiddelforskningen, didaktik, læringsteori, multimodal tekstanalyse, dannelse og kompetence. Afsnittet om læremidler og læremiddelforskning er primært en begrebsafklarende og redegørende del, hvor jeg redegør for forskningsfronten og inddragelsen af forskellige teoretiske og institutionelle vinkler. Det betyder bl.a., at jeg vil lade det vægte mindre, om den forskning, jeg benytter netop er foregået i gymnasiet, da der er for få resultater til, at det er muligt at skelne tydeligt mellem uddannelsesniveauerne tilgang til forskning på området. Det didaktiske afsnit har til formål at afgrænse og definere typiske didaktiske begreber om læring og undervisning, som jeg må forholde mig til for at kunne analysere undervisning i praksis.

I kapitel 3 udvikler jeg med udgangspunkt i Jank og Meyers didaktiske model og Heimanns strukturelle model min egen tilgang eksemplificeret i en model om læremidlets betydning i undervisningen, hvor især mediets betydning er vigtigt for min forståelse. I en længere diskussion af den sociokulturelle tilgang til læring, som den er blevet præsenteret af Olga Dysthe, etablerer jeg en kritik af de to begreber, det monologiske og det dialogiske. Jeg har i dette arbejde været inspireret af Bodil Hedeboe, som problematiserer den nydialogiske Bakhtinforskning, som Olga Dysthe er inspireret af. Jeg kritiserer Dysthes markante fokus på zonen for nærmeste udvikling, arbejdsformer og kommunikation, hvilket medfører et begrænset fokus på læringsudbytte og produkt. Med afsæt i Dysthes brug af Bakhtin diskuterer jeg forskellige mulige vinkler på undervisning, der medierer mellem de to forskeres udlægning af Bakhtin. Jeg fastholder den sociokulturelle position, men modificerer Dysthes brug af det monologiske og det dialogiske, så undervisning og klasserumsdiskussion ikke kun bygger på teorier om dialog og flerstemmighed – men også på konflikt og forskelssættens.

Med udgangspunkt i en tekstsemiotisk tilgang gør jeg rede for brugen af den multimodale analyse (Kress, Van Leeuwen, Løvland og Jewitt). Multimodal analyse er under udvikling og endnu ikke særlig udbredt i arbejdet med at analysere læremidler, så her er jeg på relativt uudforsket grund. Desuden opholder jeg mig ved forskellige elementer, der har at gøre med dannelse og eksemplaritet i valget af tekster.

Endelig har jeg udviklet og defineret et begreb om tekstkompetence i relation til den amerikanske fagdidaktiker Robert Scoles og Lars Qvortrups tænkning om viden og klassifikation af viden. Jeg håber med begrebet at kunne bidrage til en indkredsning af forskelle mellem folkeskolens og gymnasiets danskfag. Jeg bygger også en platform, hvor jeg med Dagrún Skjelbreds begreber forholder mig til opgavedidaktik og muligheden for at opbygge en taksonomi, der senere kan analysere forskellige typer af opgaver i læremidler.

I kapitel 3 etablerer jeg en diskursanalytisk tilgang til læremiddel- og praksisanalysen. Med de to diskursanalytikere James Paul Gee og Judith Green får jeg en første model, som jeg i relation til mit forskningsfelt og især den didaktiske dimension redesignede, så den passer til de opmærksomhedsfelter, jeg formulerer. MASS- læremiddelanalyse og MASS- praksisanalyse betegner jeg de to analyser med henblik på de fire analysekategorier: Materialitet, Aktivitet, Semiotik og Sociokulturel identitet, som jeg bibeholder som aspekter i mine analyser. Min kritik af Gee og Greens tilgang er, at de ofte fortaber sig i diskursanalysen og ikke får de faglige og videnskabelige diskurser i spil, hvilket netop er min analytiske interesse. Derfor implementerer jeg de didaktiske begreber fra kapitel 2 i min egen analysemodel, så jeg kan zoome ind på de mikrobevægelser i undervisningskonteksten, jeg i særlig grad var optaget af.

I kapitel 4 gør jeg rede for afhandlingens metodik. Det unikke blik på praksis er afgørende for de metodiske overvejelser og valg, som jeg foretager. Jeg gør rede for, hvordan klasserumsforskningens kvalitative forskningstilgang har fungeret som overordnet ramme for undersøgelsen. Derudover vælger jeg casestudiet (Maaloe og Yin) som metode med henblik på at foretage en undersøgelse af det unikke, særegne og flygtige i en beskrivende og fortolkende ramme. Forskning i klasserumsinteraktion og undersøgelse af elevers udvikling af faglige kundskaber kalder på et fleksibelt undersøgelsesdesign, som kan følge elevers tekstpraksis over tid i den kontekst, hvor disse praksisser normalt finder sted. To skoler med forskellige geografiske og kulturelle karakteristika blev valgt samt to lærere, der begge er fagligt kompetente og samtidig har stor erfaring med danskfaget. På skolerne gennemfører jeg to casestudier i to 1. g klasser og valgte også tre læremidler: en bog, en film og et digitalt sprogmateriale, som skulle undersøge, hvordan elever arbejder med områder af danskfaget i forskellige medierede tekstpraksissituationer. Dataindsamlingen foregik ved deltagerobservation, henholdsvis med video og observationsnoter skrevet af undertegnede, samt interview med elever og lærere.

I kapitel 5 og kapitel 6 tager jeg fat på analyserne af de to didaktiske læremidler *Grundbogen* (2005) og *Rod i Sproget* (2003). I fyldige læremiddelanalyser viser jeg, hvordan min analysemodel sætter en række elementer i læremidlet i spil, og hvordan det er en omsiggribende disciplin at interessere sig for læremidlets intentioner på flere niveauer. I fire store afsnit gør jeg rede for, hvordan de to læremidler er opbygget, og hvordan deres didaktiske intentioner kommer til udtryk i forskellige modaliteter. Jeg konkluderer, at *Grundbogen* er mest multimodal og eksperimenterende i sit udtryk, til trods for at *Rod i Sproget* qua det computerbaserede qua det digitale potentiale har flest tilgange til repræsentationsformer. Jeg konkluderer, at *Rod i Sproget* er et skriftbaseret læremiddel, der ikke udnytter de potentialer, som de mange multimodale resurser kunne give. Jeg viser også, at begge læremidler har problemer med at ekspliciterede mediemæssige læringsmuligheder.

Indholdsmæssigt næranalyserer jeg læremidlernes italesættelse af viden og af vidensformer og verdensanskuelsesformer. Det viser sig, at begge læremidler er relativt abstrakte i deres tilgang til videnformidling, og at læremidlerne sjældent inkluderer elevernes livsverden. I forhold til aktiviteter interesserer jeg mig for læremidlets opgavedidaktik. En anden ting, jeg har fremanalyseret er, at læremidlerne i meget ringe grad indtænker lærerens rolle som leder af undervisningen. I *Grundbogen* er det faktisk kun i forordet, læreren er i centrum, og i *Rod i Sproget* er jeg stærkt kritisk over for den lærerfaglighed, som er i spil. Med de fagdidaktiske landvindinger, som er sket i skrivepædagogikken, er læreren ikke tjent med at læse, hvordan man fx ser forholdet mellem lærer og elev i *Rod i Sproget*. Derfor vil det være hensigtsmæssigt, om læremidlerne generelt bliver tilført flere paratekster og også er lidt mindre karrige, når det gælder faglige og fagdidaktiske håndsræknings til en fortravlet gymnasiedansklærer.

I analysen af *Grundbogen* vurderer jeg, at kompetencetænkningen faktisk har frigivet et opgavedidaktisk potentiale, idet de opgaver, som er tilknyttet dette afsnit, klart var læremidlets bedste. Analyserne viser også, at opgaverne i *Grundbogen* ret ofte formår at have mindst to og nogle gange tre videnniveauer i spil. Det er ikke tilfældet i *Rod i Sproget*, hvis opgavedidaktik jeg er stærkt kritisk over for. De fleste opgaver forbliver på et 1. ordensniveau, og den litterære åbning, som læremidlet lovede, forbliver, som jeg ser det, et postulat.

Praksisanalyserne viser, at der ofte er tale om to helt forskellige iscenesættelser af de to læremidler, selvom det jo indiskutabelt er de samme to læremidler, jeg har set lærerne og elever bruge. Det skyldes en række faktorer, hvoraf jeg kun beskriver de mest centrale. Analyserne viser, at lærerens evne til at redidaktisere læremidlet er afgørende for det undervisningsscenarie, læreren formår at opbygge. Lærerens personlige stil og præferencer spiller også en stor rolle. Som jeg viser det i min delkonklusion, redidaktiserede begge lærere læremidlerne radikalt, men ud fra helt forskellige grundpræmisser.

I kapitel 7 sammenfatter jeg analysen af de to didaktiske læremidler for at gå videre til undersøgelsen af, hvordan kontekstuelle læremidler bliver bragt i spil. Jeg analyserer den interaktive film *Switching*, en kunsthjælp, der for alvor skubber grænsen for, hvordan narrativitet og interaktivitet kan ses som ”progressiv affordances” i et medie og i en tekst. Med det tekstvalg er jeg optaget af, hvordan danskfagets tekstbegreb i disse år udfordres af nye teksttyper, der radikalt påvirker vores forståelse af principperne for den autonome tekst. Det viste sig, at der er brug for pædagogiske strategier, der har langt mere til fælles med spil- og filmteori end med litteraturteoriens traditionelle begreber, som ikke fanger nye medieteksters flow og dynamik.

I praksis viste det sig at være vanskeligt for de to garvede og meget dygtige lærere at didaktisere netop *Switching*. Selve åbningen af teksten er svær, og det at undersøge, hvilken slags tekst *Switching* er, er en ordentlig mundfuld. Det viste på mange måder, hvor unormalt det er at arbejde med kunsthjælp i dansk. Jeg havde set eleverne arbejde med ekstremt svære tekster (på papir) og oplevet, hvordan de udviste stor tålmodighed i dette arbejde, en tålmodighed, der åbenbart ikke nemt lader sig overføre til digitale tekster, hvor tekstarbejdet på det nærmeste gik i stå. Efterfølgende er jeg selv blevet mere ydmyg i forhold til de meget svære tekster i danskfaget.

I kapitel 8 slutter jeg med at give en samlet konklusion i forhold til lærerens læremiddeldidaktiske kompetence og elevens læremiddeldidaktiske kompetence. Flere vigtige fund lægges for dagen. Fx er det et kardinalpunkt, at viden om lærerens læremiddeldidaktik kan udvikles, og at denne viden også med fordel kan munde ud i operationaliserbare modeller, der kan bruges af læreren i den daglige praksis. En anden optik i forhold til lærerens læremiddelkompetence er, at eleven kan udnytte, at læreren har læremiddelkompetence. Endelig bliver det tydeligt i elevernes arbejde med digitale læremidler, at eleven bliver nødt til at have læremiddelkompetence for selv i et vist omfang at kunne redidaktisere læremidlet. Det betød, at jeg i dette kapitel skelner mellem en række forskelle imellem lærerens didaktisering af primære tekster og deres måde at redidaktisere læremidler på.

I kapitel 9 svarer jeg kort på mit forskningsspørgsmål og de fire underspørgsmål. Jeg konkluderer, at læremidler kan analyseres via en diskursanalytisk tilgang, men også, at didaktiske begreber nødvendigvis må tilføjes. Tekstkompetencebegrebet giver tillige god mening i analysen og fortolkningen af læremidler. Endelig konkluderer jeg, at elever og læreres læremiddelkompetence kan udvikles og givetvis også er en kompetence, som overskrider faggrænser og derfor kan ses som

en kompetence, der kan hjælpe elever til et bedre læringsudbytte i en række andre fag. Sluttelig konkluderer jeg, at der er et stort potentiale i at udvikle digitale læremidler til danskfaget til alle faglige områder. I relation til opgavedidaktik konkluderer jeg, at det vil være givende, hvis dette arbejde i højere grad integrerede erfaringerne fra opgavetyper, som inddrager elevers livsverden, og som formulerer sig i forhold til flere videnniveauer.

Kapitel 11 Litteratur

- Adler, Patricia A. & Adler P. (1994). Observational Techniques. in Denzin, Norman K. og Lincoln, S. Yvonna (red). *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks: Sage Publications, s. 377–392.
- Andersen, Nina Møller (2002). *I en verden af fremmede ord – Bakhtin som sprogteoretiker*. Akademisk Forlag.
- Arbejdsgruppen. Fremtidens danskfag - en diskussion af danskfaglighed og et bud på dens fremtid, København: Undervisningsministeriets Forlag.
- Askeland, Norunn, Hildegunn Otnes, Skjelbred, Dagrun og Aamotsbakken, Bente (2003). Tekst i tale og skrift. Innføring i tekstarbeid. Universitetsforlaget Oslo.
- Bakhtin, M.M. (1987), (1996). The problem of speech genres. in: C. Emerson & M. Holquist (red.): *Speech genres & other late essays*. Austin, TX. University. Texas Press.
- Ballack, A. et Al (1966). *The language of the classroom*, Teachers College Press. New York.
- Bang, Jytte (2004). Skønne malerier og skræmmende billeder - et bekymret blik på fremtidens skole. in: *Psyke & logos*. - Årg. 25, nr. 2 (2004).
- Barton, David (1994), (2007). *Literacy: An introduction to the ecology of written language*. Blackwell.
- Bekendtgørelse for dansk stx A, Bilag 15. Gymnasiet. (2004) (2007). Undervisningsministeriet http://www.ug.dk/uddannelser/gymnasialeuddannelser/studentereksamen_stx
Lokaliseret den 13. december, 2009.
- Bekendtgørelse om gymnasiet, studenterkursus og enkeltfagsstudentereksamen 1999. Nr. 411. Gymnasiebekendtgørelsen. Undervisningsministeriet.
- Bloome, David. (ed) (2005). *Discourse Analysis & The study of Classroom Language & Literacy Events. A Microethnographic Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates. London.
- Bolter, D.J. and R. Grusin (2000). *Remediation - Understanding New Media*, MIT Press.
- Borgnakke, Karen (2000). Empirisk forskning, læringsbegreber med (livs-)bredde - og etnometodologiske inspirationer in: *Læringslandskaber – artikler om læring og fagdidaktik* Red. Hermansen, Mads, Haastrup, Kirsten & Olesen H. S. 4. årg. nr. 5. Danmarks Lærerhøjskole.
- Bruillard, Éric, Aamotsbakken, Bente, Knudsen, V. Susanne, Hornsley, Mike (ed.) (2006). *Caught in the Web or Lost in the Textbook?* Paris.
- Bruun, Birgitte, Heggelund, Nanna Christensen & Naumann, Ulla (2003). *Rod i Sproget*. Forlaget Systeme.

- Buckingham, David (2003). *Media Education - Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge, Polity Press.
- Bueie, Agnete Andersen (2003). *Er sammenheng mellom bruk og valg? En undersøkelse av hvordan læreboken brukes i norskfaget i den videregående skolen – sett i sammenheng med hvordan lærebøker velges*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Rapport 11/ 2003.
- Bundsgaard, Jeppe (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Ph.d.afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, Institut for Curriculumforskning. København.
- Bundsgaard, Jeppe (2009) *Kompetencer i dansk*. Gyldendal.
- Burn, D., Parker, Allan (2003). *Analysing Media Texts*. London, New York, Continuum.
- Busch, Henrik, Frydensbjerg Elf, N., Horst. S. (2002). *Fremtidens uddannelser – Den ny faglighed og dens forudsætninger*. <http://nyfaglighed.emu.dk/> Lokaliseret den 13. december 2009.
- Carlsen, Dorthe og Hansen, Jens Jørgen (2009). *At vurdere læremidler i dansk*. Daneklærerforeningens Forlag.
- Carlsen, Dorthe og Hansen, Jens Jørgen. *Findes læremiddelgenrer?*
http://www.laeremiddel.dk/content/dk2/laremiddeldk/viden_om/e-tidsskrift/laremiddeldidaktik_nr_2_maj_2009
- Cope, B. and Kalantzis M. (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, Routledge.
- Damberg, Erik, Dolin, Jens, og Ingerslev, Gitte (2006). *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Danielsen, Oluf, Nielsen, Janni & Holm Sørensen, Birgitte (2002). *Learning and Narrativity in Digital Media*. Samfundslitteratur.
- Diderichsens P. *Elementær dansk grammatik* (1966). Gyldendal.
- Drotner, Kirsten (2007). Fra skolebog til læringsressource: Didaktikkens medialisering, I: Flemming B. Olsen (red.) Læremidler i didaktisk sammenhæng, *Gymnasiepædagogik* nr. 61, SDU, Odense.
- Drotner, Kirsten (2005). *Library innovation for the knowledge society*. Volume 38. No 2
<http://www.splq>. Lokaliseret 28. december 2009.
- Dysthe, Olga (2003). *Dialog, samspel og lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, Olga (1997) *Det flerstemmige klasserum - skrivning og samtale for at lære*. Forlaget Klim.
- Egenfeldt-Nielsen, Simon (2005). *Beyond Edutainment: Exploring the Educational Potential of Computer Games*. Ph.d.afhandling. IT-University Copenhagen.

- Elf, Nikolaj Frydensbjerg (2008). *Towards Semiocy? Exploring a New Rationale for Teaching Modes and Media of Hans Christian Andersen Fairytales in Four Commercial Upper-Secondary "Danish" Classes. A Design-Based Educational Intervention*. Ph.d.-afhandling. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier.
- Erickson, F. (1992). Ethnographic microanalysis of interaction. In LeCompte, M.D., Milloy. W.L. & Preissle, J. (eds.), *The handbook of qualitative research in education* (pp. 201-225). San Diego, CA: Academic Press.
- Fairclough, N. (1992) (2002). *Discourse and Social Change*. Polity Press, Blackwell Publishers.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse – Textual analysis for social research*. Routledge. London.
- Fibirger, Johannes (2005). *Faktiske tekster - fra sagprosa til reality* (Red) Jørgen Asmussen Academica.
- Fritze, Yvonne (2004). *Mediet gør en forskel - en komparativ undersøgelse af kommunikation nærundervisning og fjernundervisning*. Ph.d.afhandling. Syddansk Universitet.
- Frølund, Lisbeth (2009). *Animated Symbols - a model of reflection applied to a study of how young people author animation films*. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Gee, James Paul (2003). *What Videogames Have to Teach Us About Learning and Literacy*. Palgrave. Macmillan.
- Gee, James Paul & Green L.J. (1998). Discourse Analysis, Learning and social practice – A Methodological Study in: *Review of Research in Education* Vol. 23, 119-169. 1998.
- Gee, James Paul (2004). *Situated Language and Learning. A Critique of Traditional Schooling*. London Routledge.
- Gee, James Paul (2006). *An Introduction to Discourse Analyses - Theory and Methods*. London. Routledge.
- Gérard, Genette (1987), (2001). *Paratexts Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.
- Gertz, Clifford *The Interpretation Of Cultures* (1973). Basic Books. New York.
- Giddens, Anthony (2008). *Modernitet og selvidentitet - selvet og samfundet under senmoderniteten*. Hans Reitzels Forlag.
- Green, L. Judith & Dixon, C.N. (1994). Talking Knowledge Into Being. Discursive and Social Practices in Classrooms in: *Linguistics and Education* 5, 231-239.
- Green, L. Judith & Dixon, C.N. (2002). Exploring Differences in Perspectives on Microanalysis of Classroom Discourse: Contributions and Concerns. *Applied Linguistics* 23/3: 393-406.
- Grepstad, Ottar (1997). *Det litterære skattkammer: sakprosaens teori og retorikk*. Oslo. Samlaget.

- Goffmann, Erving (1981). *Forms of Talk*. University of Pennsylvania Press, Oxford University Press.
- Hanghøj, Thorkild & Knudsen, Nicolai (2005) *Når nye medier fortæller*. Gyldendal Uddannelse.
- Hanghøj, Thorkild. (2008). *Playful knowledge :an explorative study of educational gaming* . Odense: Syddansk Universitet.
- Hansen, Erik (1984) (1997). *Dæmonernes Port*. Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, Jens Jørgen (2007). *Mellem design og didaktik. Om digitale læremidler i skolen*, ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Hansen, Thomas Illum (2008). Læremiddeldidaktik – Hvad er det? Skitse til en almen læremiddeldidaktik. Læremiddeldidaktik nr. 1. Digitalt tidsskrift.
[http://laeremiddel.dk/media\(4180,1030\)/L%C3%A6remiddeldidaktik_nr_1_November_2008.pdf](http://laeremiddel.dk/media(4180,1030)/L%C3%A6remiddeldidaktik_nr_1_November_2008.pdf)
- Hansen, Thomas Illum (2004). *Procesorienteret litteraturpædagogik*. Dan sklærerforeningens Forlag.
- Hansen, Thomas Illum (2010). *Læremiddelanalyse - multimodalitet som analysekategori*
<http://www.videnomlaesning.dk/909/910.aspx>
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as Social Semiotics – the social interpretation of language*.
- Hasan, Ruqaiya & Williams, Geoffrey (1996). *Literacy in society*. Longmann.
- Haugsbakk, Geir (2000). *Interaktivitet, teknologi og læring: en forstudie*. ITUs skriftserie: rapport 6, Oslo.
- Hedeboe, Bodil (2002). *Når vejret læser kalenderen*. Ph.d.afhandling, Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Hemingway, Ernst (1941) (2006). *Bjerge som hvide elefanter*. in *Noveller*. Lindhardt og Ringhof.
- Heritage, John (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Polity Press. Cambridge.
- Henningsen, Sven Erik (2005). *Medier og læring i skolens danskundervisning*. Ph.d.afhandling, Syddansk Universitet.
- Herman, Stefan. *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006* (2006). Unge Pædagoger.
- Hetmar, Vibeke (2004). *Kulturformer som didaktisk kategori – Litteraturpædagogisk konkretiseret*. I: Karsten Schnack (red). *Didaktik på kryds og tværs*. Danmarks Pædagogiske Universitet. København.
- Hetmar, Vibeke (2001). (red) *Tekstkompetence*. Rapport fra forskningskonferencen i Nordisk Netværk for Tekst- og Litteraturpædagogik. Nordisk Ministerråd.

- Heyerdahl-Larsen, Cristine 2000. *Læreboken – Tvangstrøye eller helsetrøye? En teoretisk og empirisk fremstilling av lærebokens rolle i undervisningen*. Hovedoppgave i pedagogikk. Oslo Universitet.
- Hicks, D. (1996). Discourse, Learning and Teaching. in *Review of Research in: Education* 21. 49-95.
- Højland, Anne Kahr (2010): *Læring er da ingen leg? En undersøgelse af unges oplevelser med og refleksioner i en mobilfaciliteret fortælling i en naturfaglig kontekst*. Syddansk Universitet.
- Illeris, Knud (2006). *Læring*, Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, Gunn (2004) (2007). *Læreren verden – Indføring i generel didaktik*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Ingerslev, Gitte Holten (2002). *Forestillinger om dansk - En kortlægning af forskellige elev- og lærerpositioner i gymnasiets danskfag samt konsekvenserne af deres sammenstød*. Ph.d.afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jank, Werner & Meyer, Hilbert (2006) (1991). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Gyldendal.
- Jensen, Jens F. (1998). *Multimedier, Hypermedier, Interaktive Medier*. Ålborg: Fisk, Aalborg Universitetsforlag.
- Jensen, Carsten (2009). *Livet er noget rod*. 29. juli, i Information.
- Jewitt, Carey (2003). Rethinking Assessment: Multimodality, Literacy and Computermediated Learning. in: *Assessment in Education* Vol. 10 No 1.
- Jewitt, Carey (2006). *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach*. London: Routledge.
- Johnsen, E.L. (red) (1999). *Lærebok Kunnskap. Indføring i sjanger og bruk*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Johnsen, Egil Børre (Red) (1998). *Kundskabens tekster – Jagten på den gode lærebog*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Johansen, Jørgen Dines og Larsen, Sven Erik (1994). *Tegn i brug*. København. Amanda.
- Juul, Jesper (1998). En kamp mellem spil og fortælling. Om interaktiv fiktion. in: *Kritik* 135: 60-67.
- Jørgensen, Marianne Winther og Phillips, Louise (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2005). (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København. Hans Reitzels Forlag.

- Kaspersen, Peter (2005). *Tekstens transformationer - En undersøgelse af fortolkningen af den litterære tekst i det almene gymnasiums danskundervisning*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.
- Klafki, Wolfgang (2002). *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*. Klim.
- Klausen, Harnow Søren (2004). Viden om viden – en kommentar til Lars Qvortrup's bog *Det vidende samfund*(2004)
http://www.sdu.dk/~media/Files/Om_SDU/Institutter/Ifpr/CSM/viden/Viden_om_viden.ashx
- Knudsen, Susanne V. (2007). *Intersektionalitet – teoretisk inspiration til analyse af minoritetskulturer og identiteter i lærebøger, eksemplificeret ved samerne i en norsk lærebog*. In Knudsen, Susanne V., Dagrun Skjelbred og Bente Aamotsbakken (red.) (2007): *Tekst i Vekst*. Novus, Oslo.
- Knudsen, Karin Esmann (1998). *Det historiske i dansk. Dialog mellem moderne elever og traditionen – vilkår, praksis og muligheder i den historiske læsning i gymnasiet*. Ph.d.afhandling, Odense Universitetsstrykkeri.
- Kofoed, Mikkel (2010). *Gymnasieelevers interesse for de naturvidenskabelige fag – om brugen af rollespil i den naturvidenskabelige undervisning*. Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2003). *Et fag i moderniteten – danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.afhandling ved Institut for Gymnasiepædagogik. Syddansk Universitet.
- Krogh, Ellen (2006). Fagdidaktik in: *Gymnasiepædagogik - en grundbog*. Red. Erik Damberg; Jens Dolin; Gitte Holten Ingerslev. Hans Reitzels Forlag.
- Krogh, Ellen (2006). Danskfagets didaktik. in: Ongstad, Sigmund. *Fag og didaktikk i læreruddanning: kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Kvale, Steiner (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Kress, Gunther, Van Leeuwen T. (2001). *Multimodal Discourses. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Oxford University Press.
- Kress, Gunther (2003). *Literacy in the New Media Age*. London & New York, Routledge.
- Kress, Gunther (1998) (2007). Repræsentation, læring og subjektivitet. I: Jens Bjerg (red.): *Pædagogik – En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kress, Gunther og Van Leeuwen, T. (2003). *Multimodal Teaching and learning: The rhetorics of the science classroom*. London, New York: Continuum.
- Kress, Gunther et al. (2005). *English in Urban Classrooms. A multimodal perspective on teaching and learning*. Routledge Falmer, London.

- Leeuwen, Van Theo (2005). *Introducing Social Semiotics*. Routledge. London.
- Liberg, Caroline (1997). *Sådan lærer børn at læse og skrive*. Gyldendal Uddannelse.
- Lindblad S. & Sahlström (1998). Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever, in Bjerg, Jens: *Pædagogik – en Grundbog til et fag*, Hans Reitzels Forlag.
- Lindstrand, Fredrik (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS Förlag.
- Littelton, Karen & Light, Paul (1999). (red) *Learning with computers: Analysing productive interaction*, Routledge, London.
- Lützen, Peter Heller (2002). *Danskfagets danskhed: en bog om danskfaget mellem metode og nationalitet*. Dansk lærerforeningen.
- Ludvigsen, Sten W., Østerud, Svein (2000). *Ny teknologi – nye praksisformer. teoretiske og empiriske analyser af IKT i bruk*. ITU, Oslo.
- Ludvigsen, Sten R. & Hoel T. Løkensgard (red.) (2002). *Et utdanningssystem i endring - IKT og læring*. Gyldendal akademisk. Oslo.
- Læreplan for dansk (2004). Høringssvar 20. oktober, Undervisningsministeriet <http://us.uvm.dk/gymnasie/fagene/dansk/?menuid=153005>. Lokaliseret den 13. december 2009.
- Løvland, Anne (2006). *Samansette elevtekstar – Klasserommet som arena for multimodal tekstskapning*. Avhandling for graden doctor artium. Fakultetet for humanistiske fag. Høgskolen i Agder.
- Mathiasen, Helle (2002). *Personlige bærbare computere i undervisningen*. Ph.d.afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Mayer, Bente (2008). Remediering og redidaktisering. Sproglaboratoriet tur-retur. Rattleff, Pernille (2008). (Red) *Digitale medier og didaktisk design*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Mc Luhan, Marshall (1964). *Understanding Media. The extensions of Man*. New American Library.
- Maaløe, Erik (2002). *Case-studier af og om mennesker i organisationer*. København: Akademisk Forlag.
- Nielsen, Harriet Bjerrum & Monica Rudberg (1989). *Historien om jenter og gutter – kjønnssoialisering i et utviklingspsykologisk perspektiv*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Nielsen, Peder Skyum (Red) (1995). *Text and Quality*. Scandinavian University Press.
- Nyord, Peter (1999). *Linjer i dansk litteratur*. Dansk lærerforeningen.

- Ongstad, Sigmund (1996). *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier: Et teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Disputats. Det historisk-filosofiske fakultet, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. 1996.
- Ongstad, Sigmund (2006). *Fag og didaktikk i lærerutdanning: kunnskap i grenseland*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Pink, Sarah (2001). *Doing Visual Ethnography. Images, Media and Representation in Research*. London. Sage Publications.
- Pink, Sarah (2006). *The future of Visual Anthropology. Engaging the senses*. London. Routledge.
- Poulsen, Henrik (2005). *Grundbogen*. København. Forlaget Systeme.
- Qvortrup, Lars (1998). *Det hyperkomplekse samfund. 14 fortællinger om informationsamfundet*. Gyldendal.
- Qvortrup, Lars (2004). *Det vidende samfund – mysteriet om viden, læring og dannelse*. Forlaget Unge Pædagoger.
- Ramian, Knud (2007). *Casestudiet i praksis*. København, Gyldendal Academica.
- Rifbjerg, Klaus. *Kanariefluglens død (1965) Fra Amagerdigte*.
- Rostvall, Anna-Lena og Selander, Staffan (red) (2008). *Design för lärende*, Norstedts Akademiske Förlag.
- Rønholt, Helle. (Red) (2003). *Video i undervisning: observation og analyse. Krop og udtryk i bevægelse*. Københavns Universitet.
- Scholes, Robert (1998). *The Rise and Fall of English – Reconstructing English as a Discipin*. Yale University Press. New Haven and London.
- Schwebs, Ture og Otnes, Hildegunn (2002). *Tekst.no. Strukturer og sjangrer i digitale medier*, Landslaget for norskundervisning.
- Schjødt, Morten (2003). *Switching*. København. Oncotype.
- Schrøder, Kim et al. (2003). *Researching Audiences*. Oxford University Press, New York.
- Selander, Staffan & Skjelbred, Dagrún (2004). *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Skjelbred, Dagrún (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsudvikling av lærebøker og andre læremidler*. Sluttrapport 12/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Skjelbred, Dagrún (2009). *Lesing og oppgaver i lærebøker I: Lys på lesing. Lesing av fagtekster i skolen*. (Red) Knudsen, Susanne V., Skjelbred, Dagrún, Aamotsbakken, Bente. Novus Forlag.

- Stax, Tobias Børner (2005). *Duetter fra anden sal på Slottet. Et interaktionelt perspektiv på samtaler mellem hjemløse og socialarbejdere*. Ph.d.afhandling. Sociologisk Institut. Københavns Universitet.
- Skyum-Nielsen, Peder (Red) (1995). *Text and Quality. Studies of Educational Texts*. Scandinavian University Press.
- Slot, Marie Falkesgaard (2007). Elevers arbejde med læremidler i dansk in: Knudsen, Susanne V., Skjelbred, Dagrun, Atmosbakken, Bente: *Tekst i vækst – en teoretisk, pædagogisk og praktisk indføring i arbejdet med pædagogiske tekster*. Novus forlag. Oslo.
- Slot, Marie Falkesgaard (2006). Elevers brug af læremidler i dansk in: Flemming B. Olsen (red.): *Læremidler i didaktisk sammenhæng*, Gymnasiepædagogik nr. 61, SDU, Odense
- Snyder, Ilana (1997). *Page to screen: Taking Literacy into the Electronic Age*. London: Routledge.
- Stake, R. (2001). Case Studies. I: *Handbook of qualitative research*. - S. 435-454. *Thousand Oaks, CA: Sage Publications*.
- Street, Brian (1985). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge University Press.
- Street, Brian (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. <http://www.tc.columbia.edu/cice/Archives/5.2/52street.pdf>. Lokaliseret 14. december 2009.
- Sørensen, Birgitte Holm, Hubert, B. Risgaard, J. & Kirkeby, G (2004) *Virtuel skole*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Säljö, Roger (2003). *Læring i praksis - et sociokulturelt perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Torvatn, Anne Charlotte (2004). *Tekststrukturens innvirkning på leseforståelsen: en studie av fire læreboktekster for ungdomstrinnet og sju elevers lesing av dem*. Høgskolen i Hedmark.
- Tyner, Kathleen. (1998). *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. New Jersey: Lawrence Erlbaum and Associates.
- Vygotsky, L.S. (1971/1974). *Tænkning og sprog* 1. og 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. London, England, Harvard University Press.
- Van Leeuwen, Theo (2005) *Introducing Social Semiotics*. Routledge. London and New York.
- Valeur, Michael (1999). *Englen - En interaktiv roadmovie*. Deadline Multimedia.
- Walther, Bo Kampmann (2005). *Konvergens og nye medier*. Academica.
- Walther, Bo Kampmann (2001). Myst-o-Mania: Cyber-Play for voksne. Refleksioner over interaktiv fiction in *Digital kunst og kommunikation*. Red. Sørensen, Anne Scott og Kampmann Walther, Bo. Odense Universitetsforlag.

- Wetherell, Margaret, Taylor, Stephanie, Yates, Simeon J. (2000) *Discourse Theory and Practice*. Sage Publications. London.
- Wiese, Lisbeth Birde (2004). *Skrivning og studium - en undersøgelse af opgaveskrivning i gymnasiet i et spændingsfelt mellem undervisning og kulturel kapital*. Ph.d.afhandling. Syddansk Universitet.
- Wikman, Tom (2004). *På spaning efter den goda läroboken – Om pedagogiske texters lärande potential*. Åbo Akademis forlag.
- Wertsch, James V. (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- Wolcott, H.F. (1999). *Ethnography - A way of Seeing*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Yin R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. 2. udg. London. Sage Publications.
- Skriftserien ved Høgskolen i Vestfold har udgivet ca. tyve rapporter og otte artikelsamlinger <http://www.hive.no/bibliotek/skriftserien/>Lokaliseret 14. december 2009.